

Pekka Nurmio

**EHYT OPINPOLKU**

**Luokanopettajien näkemyksiä yhtenäisestä perusopetuksesta**

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkimus

Ohjaaja Rauno Huttunen

Toukokuu 2016

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkistettu Turnitin OriginalityCheck-järjestelmässä. Työn numero järjestelmässä on 670361261.

## **TIIVISTELMÄ**

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkimus

NURMIO, PEKKA: Ehyt opinpolku. Luokanopettajien näkemyksiä yhtenäisestä perusopetuksesta

Pro gradu -tutkimus 102 s. liites. 3

Toukokuu 2016

Suomalaista peruskoulua on rakennettu yli neljäkymmenen vuoden ajan. Vuodesta 1998 sitä on kehitetty kohti yhtenäistä perusopetusta. Uusimmassa Opetussuunnitelmien perusteissa keskeiseksi periaatteeksi on nostettu oppilaan ehyt ja yksilöllinen opinpolku koko peruskoulun ajaksi. Peruskoulun luokista 1–9 on haluttu luoda yhtenäinen kokonaisuus, jota pedagogiset ratkaisut tukevat. Meneillään olevassa peruskoulu-uudistuksessa korostetaan pedagogisesti ehyttäviä ratkaisuja. Tässä teemahaastattelututkimuksessa tarkastellaan yhtenäistä perusopetusta luokanopettajien näkökulmasta – miten yhtenäisessä perusopetuksessa on onnistuttu luomaan yhdenvertaiset ja opetusta ehyttävät käytännöt tasapuolisesti kaikille oppilaille ja opettajille.

Tutkimuksessa haastateltiin kahdeksaa alakoulun luokanopettajaa ja tarkoituksena oli löytää heidän kokemuksiaan ja näkemyksiään yhtenäisen perusopetuksen käytännöistä ja ratkaisuista. Haastatteluaineistoa analysoitiin pääosin teemoittelemalla. Ensimmäisessä teemassa tarkasteltiin yhtenäisen perusopetuksen vaikutuksia luokanopettajan toimenkuvaan. Toisessa teemassa keskityttiin oppilaan ehyen opinpolun kontekstiin. Kolmannessa osiossa keskityttiin siihen, miten yhtenäisen perusopetuksen paradigma on toteutunut sekä tarkasteltiin tutkimuskouluja oppivan organisaation näkökulmasta.

Yhtenäinen perusopetus ei ollut tuonut merkittävää muutosta luokanopettajien toimenkuvaan. Oppilaan ehyelle opinpolulle tutkimusaineistosta löytyi useita toimivia tukirakenteita. Yhtenäisen perusopetuksen paradigma nähtiin pääosin toteutumattomana ja jonkin verran epärealistisena haaveena. Yhtenä kompastuskivenä pidettiin reflektiivisen vaiheen vähäisyyttä koulu yhteisöjä kehitettäessä.

Asiasanat: yhtenäinen perusopetus, ehyt opinpolku, toimijuus, koherenssi, oppiva organisaatio

## **ABSTRACT**

UNIVERSITY OF TURKU

The Department of Education

NURMIO, PEKKA: The coherent learning path. Unified comprehensive education model from the viewpoint of class teachers

Pro gradu -thesis 102 p. app. 3 p.

May 2016

The Finnish comprehensive school system has been in the making for over forty years. Since 1998 it has been developed towards an increasingly coherent model of comprehensive education. The central principle of the latest national core curriculum is the coherent and personalised learning path of each pupil throughout their comprehensive school education. Comprehensive year groups 1–9 have been planned as a unified whole which is supported by pedagogical decision making. In the ongoing reform of the comprehensive education system much emphasis is placed on pedagogical decisions which support coherence. This study based on thematic interviews looks at the coherent comprehensive education model from the viewpoint of teachers — to what extent has the coherent comprehensive system succeeded in creating equal and unifying practices for all pupils and teachers?

In this study eight teachers from the lower comprehensive level were interviewed with the aim of finding out their views on and experiences of the practices and solutions of the unified comprehensive model. The interview data was analysed primarily by dividing it into thematic sections. The first thematic section looked at the effect of the unified comprehensive model on the role of the teacher. In the second section the focus was on the context of the coherent learning path of the pupils. The third section asked whether the paradigm of unified comprehensive education has been fully realised and looked at the schools used in this study from the viewpoint of organizational learning

The study discovered that the unified comprehensive education model has not changed the role of the teacher significantly. The study data included examples of several structures which support the coherent learning path of pupils. The paradigm of unified comprehensive education is shown to remain largely unrealised and it is furthermore argued to be a somewhat unrealistic goal. One obstacle for its realisation was argued to be the lack of the reflection phase when developing school communities.

**Keywords:** unified comprehensive education, coherent learning path, agency, coherence, organizational learning

## SISÄLLYS

### TIIVISTELMÄ/ABSTRACT

<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
<b>2 KOHTI YHTENÄISTÄ PERUSOPETUSTA</b> .....	<b>4</b>
2.1 Rinnakkaiskoulujärjestelmästä peruskouluun.....	<b>4</b>
2.2 1990-luvun hajauttamisen aikakausi.....	<b>6</b>
2.3 Tavoitteena opetussuunnitelmallisesti yhtenäinen peruskoulu.....	<b>8</b>
2.4 Yhteenveto.....	<b>11</b>
<b>3 KOULUDISKURSSI 2000-LUVULLA</b> .....	<b>13</b>
3.1 Opetussuunnitelman perusteet ja yhtenäinen perusopetus.....	<b>14</b>
3.2 Ehyt opinpolku.....	<b>20</b>
3.3 Kolme näkökulmaa koulun kehittämiseen.....	<b>22</b>
3.4 Erityisopetus osana yhtenäistä perusopetusta.....	<b>25</b>
3.5 Opettajat yhtenäisen perusopetuksen toimijoina.....	<b>26</b>
3.6 Rehtorit YPO:n rakentajina.....	<b>30</b>
3.7 Teoriamalleja aiemmista tutkimuksista.....	<b>32</b>
3.8 Yhteenveto.....	<b>35</b>
<b>4 TEEMAHAASTATTELUTUTKIMUKSEN METODISET RATKAISUT JA TO- TEUTTAMISTAVAT</b> .....	<b>39</b>
4.1 Tutkimuksen tarkoitus, tutkimuskohteet ja -kysymykset.....	<b>41</b>
4.2 Teemahaastattelun metodologinen perusta ja ratkaisut.....	<b>42</b>
4.3 Aineiston laadullinen analysointi teemoittelemalla.....	<b>44</b>
4.4 Tutkimuksen luotettavuus ja tutkijan rooli.....	<b>47</b>
<b>5 TUTKIMUSTULOKSET</b> .....	<b>53</b>
5.1 Yhtenäinen perusopetus luokanopettajan toimintaympäristönä.....	<b>54</b>
5.2 Oppilaan ehyt opinpolku.....	<b>70</b>
5.3 Yhtenäinen perusopetus koulun toimintakulttuurin ohjaajana.....	<b>81</b>
<b>6 YHTEENVETO JA POHDINTA</b> .....	<b>98</b>

### LÄHTEET

### LIITTEET

## 1 JOHDANTO

Suomalaisen peruskoulun yhdeksi vahvuustekijäksi on nähty opettajien pedagoginen itsenäisyys ja vapaus toteuttaa omia ratkaisujaan. Oppilaana en itse ehtinyt peruskouluun mukaan vaan kävin kouluni rinnakkaiskoulujärjestelmässä. Luokanopettajana olen ollut jo neljällä vuosikymmenellä ja kokenut urallani tähän mennessä kolme opetussuunnitelmauudistusta vuosina 1985, 1994 ja 2004. Ensi vuoden (2016) elokuussa uuden ops:n myötä vuorossa on neljäs orientoitumiseni uusiin tavoitteisiin ja sisältöihin. Opetussuunnitelmat heijastavat kulloistakin koulutuspoliittista ilmapiiriä ja kansallista tahdonilmausta. Opettajien autonomisuus ja vastuu saavat erityistä merkitystä uudistusten alla – kuinka paljon tulee uusia haasteita, annetaanko riittävästi resursseja ja aikaa sulatella muutoksia ja orientoitua niihin. Muutokset eivät konkretisoidu muuten kuin omaksumalla ne mielekkäiksi oman työn kannalta.

Opetussuunnitelmia laadittaessa on haluttu korostaa opettajien yhteistyötä koko oppivelvollisuusajan, jotta yksittäisen oppilaan aika perusopetuksessa olisi turvallinen ja mielekäs. Oppilaan yksilöllinen tukeminen hänen edetessään omaa koulupolkuun on nostettu yhdeksi opetuksen eheyttämisen keskeisimmäksi periaatteeksi. Suomessa opettajan toiminta on nähty perinteisesti melko yksinäisenä puurtamisena luokkahuoneessa ja vasta aivan viime vuosina luokkien "ovet ovat avautuneet". Yhä uusia yhteistyömuotoja on otettu käyttöön ja koulurakennuksia suunniteltaessa luokkien eristäytyneisyyttä on pyritty poistamaan erilaisin tilaratkaisuilla. Vanhojen mallien ja periaatteiden sekä uusien käytäntöjen yhteensovittaminen ei kuitenkaan aina onnistu ilman kitkaa. Monissa yhteyksissä on todettu koulua koskevien uudistusten jalkauttamisen arkityöhön olevan vaivalloista.

Aiempi peruskoulun jako ylä- ja alakouluun on purettu ainakin teoriassa. Vuoden 1998 peruskoululaki oli yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen lähtökohta. Tavoitteeksi asetettiin oppilaan ehyt, turvallinen ja yksilöllinen opinpolku luokille 1–9 (10, jos oppilas valitsee yhden lukuvuoden kestävän lisäopetuksen). Samoin niv-

vaiheiden joustavuus on nähty tärkeäksi lapsen siirtyessä varhaiskasvatuksesta alakoulun kautta yläkouluun. Näitä uudistuksia on sittemmin toteutettu kunnissa erilaisin ratkaisuin. Yhtenä yhteisenä piirteenä Suomen kunnissa on ollut pikkukoulujen lakkauttaminen ja siirtyminen yhä suurempiin kouluyksiköihin. Jättikouluja muodostettaessa syyt ovat olleet lähinnä taloudellisia ja pedagogiset näkökulmat ovat voineet jäädä hallinnollisten ratkaisujen varjoon.

Omassa työpaikassani siirryttiin yhtenäiseen perusopetukseen runsaat kuusi vuotta sitten. Muutokset omaan ja työtovereitteni työilmapiiriin ovat olleet yhtenä tämän tutkimukseni lähtökohtana. Halusin laajentaa näkemystäni siitä, miten yhtenäisen perusopetuksen eetos on vaikuttanut nimenomaan luokanopettajien työhön etui-  
neen ja haittoineen. Tutkimustietoa yhtenäisestä perusopetuksesta ja sen sovelta-  
misessa on yleisellä tasolla, mutta luokanopettajan näkökulmasta niukalti. Kuiten-  
kin juuri luokanopettajat ovat mielenkiintoisessa tilanteessa esiopetuksen ja ylä-  
koulun välissä – toisaalta "puristuksissa", toisaalta näköalapaikalla muutosten suh-  
teen. Siksi luokanopettajaperspektiivi on mielestäni tutkimisen arvoinen. Rakentuu-  
han alakoulussa lapsen ja nuoren koko opiskelun perusta, asenteet sekä käsitys it-  
sestään oppijana sekä ryhmän jäsenenä.

Perinteisesti luokanopettajat ovat opettaneet vuosiluokkia 1–6 ja aineenopettajat vuosiluokkia 7–9. Opettajien toimiminen nivelkohdan yli on ollut vähäistä ja näin myös yhteistyö on saattanut jäädä puutteelliseksi. Opetusministeriö yhdessä Ope-  
tushallituksen kanssa toteutti 1990-luvun lopulla kehittämishankkeen peruskoulun  
sisällön ja rakenteen uudistamiseksi (SIRA) ja siinä tavoitteeksi nostettiin yhtenä-  
nen ja virikkeinen opiskeluympäristö, joka tukisi oppilaan yksilöllistä edistymistä  
(Pietilä & Vitikka 2007, 10). Muutokset tapahtuvat hitaasti ja vanhat juurtuneet  
opetuskäytänteet murtuvat verkkaisesti. Puuttuminen opettajan pedagogiseen itse-  
näisyyteen ei aina tapahdu ilman vastareaktioita. Vie varmasti vuosia ennen kuin  
hyväksi todetut ratkaisut siirtyvät osaksi koulun arkea.

1980-luvulla Luokanopettaja -lehdessä oli artikkeli, jossa kysyttiin, tuleeko tulevai-  
suudessa luokanopettajista "koneopettajia". Luokanopettajaliitto oli huolissaan jä-  
senistönsä asemasta, koska tuolloin uumoiltiin lastentarhanopettajien tuloa al-  
kuopetukseen samalla, kun yläasteen opettajien aineopetusta haluttiin lisätä viides  
- kuudesluokkalaisille. Näin ollen luokanopettajille jäisivät pääasiassa luokat kolme  
ja neljä. Näin jyrkkää muutosta ei toki ole tapahtunut vaan pääasiallinen keskustelu  
on käyty nivelvaiheiden madaltamisesta toisaalta varhaiskasvatuksen ja toisaalta  
yläkoulun siirtymäkohdissa.

Yhtenäiset peruskoulut ovat monimuotoisia; on kouluja, joissa koko yhdeksänvuotinen oppivelvollisuus aika käydään samoissa koulutiloissa, saman katon alla. Toisissa yhtenäiskouluissa koulurakennukset ovat erillään, jolloin sekä oppilaiden että opettajien yhteydenpito on hankalaa. Monissa kunnissa pikkukouluista siirrytään kunnan ainoaan yläkouluun kuudennen luokan jälkeen ja varsinainen yhtenäisyys alkaa vasta seitsemänneltä luokalta. Ratkaisut sekä tila- että opetuskäytänteissä ovat moninaisia. Valitessani haastattelukouluja pyrin löytämään mahdollisimman erimuotoisia peruskouluja, jotta näkemykset ja kokemukset saisivat laajempaa pohjaa. On varmasti eri asia, jos koko koulu on samassa pihapiirissä kuin ripoteltuna satojen metrien päässä. Koulun kiireisessä arjessa ei aina ehdi edes omaan opettajanhuoneeseen saati sitten muualle.

Tämän tutkimuksen keskiössä on yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuri. Haastateltavina ovat peruskoulun luokanopettajat, joitten henkilökohtaiset näkemykset ja arviot yhtenäisen perusopetuksen vahvuuksista sekä kompastuskivistä ovat tarkastelun kohteena. Lisäksi kysytään heidän kehittämis ehdotuksiaan yhteisen oppimisympäristön parantamiseen. Rehtorien toiminta sekä hallinnollisina että pedagogisina johtajina on ratkaisevaa yhtenäisten käytäntöjen jalkauttamisessa kaikille luokkatasoille. Luokanopettajia pidetään yleisesti hyvinä ja kokeneina havainnoijina, joiden ammattitaitoon kuuluu olennaisena osana ilmiöiden ja vuorovaikutuksen tarkastelu.

Perusopetuksessa työskentelee luokan-, aineen- ja erityisopettajia sekä suuri joukko muuta kouluhenkilöstöä. Jokaisella ryhmällä on omat painotuksensa koulutyössä, mutta onnistumisen toiveet ja huolenaiheet ovat yhteneväisiä. Miten jaksaa toimia yhä heterogeenisemmässä työympäristössä eli minkälaisena opettaja kokee oman pedagogisen hyvinvointinsa, minkälaisen toimijuuden järjestelmässä yksilö valitsee ja miten tässä kuviossa onnistutaan takaamaan oppilaalle ehjä ja tasapainoinen oppimisen jatkumo koko peruskoulun ajaksi?

## **2 KOHTI YHTENÄISTÄ PERUSOPETUSTA**

Suomalainen kansanopetus vahvistui vuonna 1921, jolloin yleinen oppivelvollisuus tuli pakolliseksi kaikille 7–13 -vuotiaille. Tosin vielä 1930-luvulla osa kunnista oli siirtymävaiheessa taloudellisten resurssien puutteellisuudesta johtuen. Simolan (1995, 42) mukaan Suomessa siirryttiin varsinaiseen hyvinvointivaltion kauteen vasta 1960-luvulla, paljon muita Pohjoismaita myöhemmin. Samalla lisääntyi keskustelu yhteiskunnallisesta tasa-arvosta. Rinnakkaiskoulujärjestelmässä ikäluokan varhaisessa vaiheessa tapahtuva kahtiajako nähtiin yleisesti ongelmalliseksi (Nummenmaa & Välijärvi 2006, 17; Huusko, Pietarinen, Pyhältö & Soini 2007, 7; Lehtisalo & Raivola 1992, 110). Syksyllä 1963 eduskunta velvoitti hallitusta kartoittamaan, miten yhtenäiskoulujärjestelmään voitaisiin siirtyä ja näin varmistaa mahdollisimman monelle lapsella yhtenäinen peruskoulutus sekä mahdollisuus edetä opinnoissaan yhdenmukaisemmilla pohjatiedoilla ja -taidoilla (Nurmi 1989, 92).

1970- ja 1980-luvuilla suomalaista peruskoulujärjestelmää ohjattiin pääasiassa keskushallinnosta käsin. Vuoden 1994 opetussuunnitelmaan haluttiin paikallista sisältöä ja omaleimaisuutta. 1990-luvun lopulla perusopetuksen yhtenäisyys tämän tutkimuksen kontekstissa nousi huomion kohteeksi. Kuten monessa muussakin yhteiskunnallisessa toiminnassa trendit ja painotukset vaihtelevat, ja 2000-luvun puolella ylhäältä käsin tapahtuva normiohjaus taas voimistui, kun huolestuttiin suomalaisten peruskoulujen eriarvoistumisesta. Yhdeksänvuotisen peruskoulun jaottelu ala- ja yläasteeseen nähtiin myös osin ongelmalliseksi, varsinkin nivelvaiheen osalta, ja siksi peruskoulua alettiin kehittää kohti yhtenäisempiä käytänteitä.

### **2.1 Rinnakkaiskoulujärjestelmästä peruskouluun**

Rinnakkaiskoulujärjestelmän katsottiin ajautuneen sosiaaliseen, taloudelliseen, hallinnolliseen sekä myös pedagogiseen ahdinkoon ja lisäksi kansalaiskoulu alkoi näi-



vettyä, koska oppikoulun suosio kasvoi jatkuvasti. Peruskoulukomitea suunnitteli tulevalle yhtenäiskoululle kaksipuolaisen rakenteen: kuusivuotisen ala-asteen ja kolmivuotisen yläasteen. (Halinen & Vitikka 2007, 8.) Modernisoituvan yhteiskunnan vaatimukset tasa-arvosta ja kaikille yhtäläisistä koulutuksellisista lähtökohdista vauhdittivat kehitystä. Vuonna 1968 säädettiin peruskoulun puitelaki (Simola 1995, 42; Lehtisalo & Raivola 1992, 110). Uudelle koulujärjestelmälle annettiin nimeksi *peruskoulu*.

Rinne (2001, 127) toteaa peruskoulun alkutaipaleen olleen osin vaivalloista – poliittinen oikeisto ja oppikouluväki katsoivat peruskoulun tuhoavan laadukkaan koulutuksen ja tasapäistävän ikäluokat. Peruskoulukomitea julkaisi mietintönsä kahdessa osassa vuonna 1970 juuri ennen annetun määräajan umpeutumista. Kovan kiireen vuoksi kahden osan välillä ilmeni ristiriitaisuuksia (Nurmi 1989, 187). Näistä ensimmäinen, POPS I, käsitteli opetussuunnitelman perusteita ja toinen osa, POPS II, sisälsi oppiainekohtaiset opetussuunnitelmat ja -sisällöt. Uutta opetussuunnitelmaa alettiin toteuttaa seuraavana syyslukukautena kokeiluperuskouluissa. Tässä peruskoulun syntyvaiheessa käsite yhtenäisyys ymmärrettiin ensisijaisesti yhteiskunnallisena ja koulutuksellisena tasa-arvona eikä niinkään pedagogisina yhdenmukaisina käytänteinä tai toimintakulttuureina. (Halinen & Pietilä 2007, 8.)

Koulujärjestelmän ulkoiset muutokset eivät aina jalkaudu nopeasti varsinaiseen opetustyöhön. Opettajien odotetaan vievän ulkoiset vaateet ja uudistukset opetustyönsä käytänteiksi siten kuin päätöksentekijät olettavat, mutta näin ei kuitenkaan aina tapahdu (Syrjälä, Estola & Uitto 2006, 31). Huusko ym. (2007, 8) katsovat peruskoulun syntyvaiheessa voimakkaan poliittisen keskustelun ohjanneen peruskoulun kehittämistä enemmänkin yhteiskunnallisten kuin pedagogisten näkökulmien pohjalta ja tätä murrosvaiheen kuohuntaa pyrittiin laimentamaan sittemmin voimakkaalla normiohjauksella.

Yhdeksänvuotinen peruskoulu toteutettiin Suomessa vuosien 1972–1977 välisenä aikana. Opetuksellinen yhtenäisyys ja yhtenäinen opinpolku ei ollut toteutumassa vaan tuntijaot ja opetussuunnitelmat oli laadittu erikseen ala- ja yläasteille. Vuoden 1985 opetussuunnitelmauudistuksessa alettiin hakea yhtenäisyyttä sekä korostettiin tavoitteiden merkitystä. Muun muassa tasoryhmitys poistettiin (Johnson 2007, 10). Kunnille annettiin valtuudet muokata opetussuunnitelmia haluamallaan tavalla ja näin lisätä paikallista painotusta opiskeluun.

Päätösvallan jakautumisen ja painottumisen vaihtelu väritti seuraavien vuosikymmenten koulutuspoliittista diskurssia. Välillä päätöksenteko esimerkiksi opetussuunnitelman paikallisesta sisällöstä siirrettiin jopa koulutasolle ja välillä normatiivi-

syyttä kansallisella tasolla lisättiin, koska huolestuttiin koulujen ja kuntien antaman opetuksen eriarvoistumisesta. Koulun uudistusten ohjausjärjestelmä onkin vaihdellut viimeisten vuosikymmenten aikana laidasta laitaan ja samalla koulujen ja opettajien osallisuus suunnitteluprosesseissa on heilahdellut runsaasti (Syrjälä ym. 2006, 31).

Opettajien henkilökohtainen toimijuus koulun kaksitasoisessa kategorisessa toimintakentässä (hallinnollinen/normatiivinen – opetuskäytänteet arkityössä) on myös tämän haastattelututkimuksen arvioitavana. Koulu-uudistukset voivat aiheuttaa ajoittain voimakasta vastustusta, jos opettajat nähdään pelkkinä "tuotantotyöläisiä", jotka toteuttavat mekaanisesti toisten suunnitelmia (Nummenmaa & Välijärvi 2006, 32–33). Koulutyön kehittämisenä katsotaan olevan sekä ulkoiset että sisäiset reunaehdot ja onnistumisen edellytykset, joitten keskeisen voimavaran muodostavat asiantuntevat opettajat (Pyhälä, Pietarinen, Soini & Huusko 2008, 123).

## **2.2 1990-luvun hajauttamisen aikakausi**

Uudella vuosikymmenellä yhteiskunnassa yleisestikin pyrittiin säännösten purkamiseen ja päätösvallan delegoimiseen. Desentralisaatio ja tulosvastuuajattelu tulivat osaksi kouludiskurssia sääntelyjärjestelmää purettaessa (Huusko ym. 2007, 8). Vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet antoi kouluille mahdollisuuden koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin. Samalla korostettiin opettajaa oppimisympäristön suunnittelijana ja lisäksi oppilaille haluttiin taata yksilöllisiä opintosuunnitelmia (Simola 1995, 44). Perusopetuksen yhtenäisyyttä lisäsi uuden opetussuunnitelman erityisopetuksen perusteiden tulo osaksi yleistä opetussuunnitelma-asiakirjaa, koska haluttiin painottaa opetuksen järjestäjän vastuuta koko ikäluokasta (Halinen & Pietilä 2007, 9).

Peruskoulujärjestelmän kehittämispolku eteni rakenteellisesta ja normatiivisyyteen perustuvasta koulutusdiskurssista kohti yksittäisen koulun tasolla tehtävää paikallistason kehittämistyötä (Huusko & Pietarinen 2000, 24). Toisaalta Cuban (1993) on Nummenmaan ja Välijärven (2006, 32) mukaan todennut, että "koulu-uudistukset... joita voidaan pitää viestinä poliitikoilta opettajille, jäävät helposti vain hurrikaaneiksi, jotka saavat koulumaailman pinnan aaltoilemaan voimakkaasti, mutta jättävät syvemmät kerrokset liikkumattomiksi".

Koulun kehittämistä on kuitenkin koko ajan pyritty siirtämään paikallisesti opettajien vastuulle, koska korkeasti koulutettuja opettajia voidaan pitää parhaina asiantuntijoina oman koulunsa kehittämisessä. Simola (1995, 78) nostaa vuoden 1994 opetussuunnitelman keskeisiksi periaatteiksi optimaalisten oppimismahdollisuuksien järjestämisen sekä yksilön myönteisen oppimismotivaation kohottamisen ja ylläpidon opetuksellisten ratkaisujen avulla.

1990-luvun kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat veivät peruskoulua kohti yhtenäisempiä käytänteitä. Yhteinen suunnittelu edellytti ja edisti opettajien keskinäistä vuoropuhelua. Halinen ja Pietilä (2007, 9) korostavat, että parhaimmillaan suunnittelutyö kokosi luokan-, aineen- ja erityisopettajat saman pöydän ääreen rakentamaan yhteistä vastuuta kaikista perusopetuksen oppilaista sekä kaikista koulun toiminnan osa-alueista.

Suomalaisen koulutuspolitiikan muutoksen taustalla Rinne (2001, 131–134) näkee ylikansallisen uusliberalistisen ajattelun. Hänen mukaansa tämä koulutuspolitiikan "kolmas aalto" oli vaihtamassa meritokratian ideologiaa kohti vanhempainvallan (*parentocracy*) voimistumista, jolloin oppilaan koulumenestys ja -valinnat selittyisivät pääasiassa vanhempien sosioekonomisesta taustasta. Samansuuntaisia ajatuksia on nostettu taas esiin viime aikoina, kun on tarkasteltu lasten ja nuorten kouluvalintoja ja -menestystä. Muun muassa opetusministeri Sanni Grahn-Laasosen (YLE Uutiset 17.1.2016) mukaan lapsen kotitaustalla ei saisi olla liian suurta vaikutusta.

Opetushallitus alkoi huolestua 1990-luvulla koulujen ja kuntien koulutuksellisesta eriarvoistumisesta, koska kuntien resurssit opetussuunnitelmatyön ohjauksessa ja rahoituksessa olivat niin erilaiset. Havaittu epäkohta johti vuonna 1998 toteutettuun perusopetuslain ja -asetuksen sekä peruskoulun tuntijaon uudistamiseen. Samalla valtakunnallisia tavoitteita täsmennettiin. Tämä prosessi aloitti alkavan vuosikymmenen uuden opetussuunnitelmaprosessin. Opetusministeriö yhdessä Opetushallituksen kanssa toteutti vuosina 1997–2000 Peruskoulun sisällön ja rakenteen kehittämishankkeen (SIRA), jonka tavoitteena oli taata yksilölle yhtenäiset perusedellytykset asuinpaikasta riippumatta. Peruseriaatteen nostettiin pedagoginen kehittäminen ennen muita rakenneratkaisuja. (Halinen & Pietilä 2007, 10.)

### 2.3 Tavoitteena opetussuunnitelmallisesti yhtenäinen peruskoulu

Perusopetuslaki (628/1998) määritteli, että perusopetusjakso on yhdeksänvuotinen. Lisäksi yhtenä Suomen koulutusjärjestelmän pyrkimyksenä oli estää "umpipevät" takaamalla kaikille nuorille kaksitoistavuotinen koulunkäynti ja sen jälkeen mahdollisuus elinikäiseen oppimiseen (Niemi, Toom & Kallioniemi 2012, 25). Esille nousi myös keskeinen tavoite yhtenäisen perusopetuksen edistämisestä, koska ala- ja yläastejaottelu nähtiin osin ongelmalliseksi.

Valtioneuvoston asetus tuntijaosta (1435/2001) pyrki vahvistamaan ja tukemaan yhtenäisen perusopetuksen toteutumista oppilaan yksilöllisestä näkökulmasta (Rauste-von Wright, Soini, Pyhältö, Eerola, Pyhälä & Rämä 2003, 15). Tämä avasi mahdollisuuden muodostaa opetussuunnitelmallisesti yhtenäisiä yhdeksänvuotisia peruskouluja, joissa rakenteellinen jako ala- ja yläasteeseen poistettaisiin. Samalla haluttiin luoda yhteinen arvopohja ja tehtävä koko perusopetukselle sekä yhteiset tavoitteet ja yhtenäinen oppimiskäsitys. Nivelvaiheisiin määriteltiin hyvän osaamisen kuvaukset (arvosana 8) sekä lisäksi yhdeksännen luokan loppuun päättöarvioinnin kriteerit. (Halinen & Pietilä 2007, 10.)

Vaikka puitteet yhtenäiseen perusopetukseen siirtymisestä selkiytyivät, muutos ei tapahtunut kitkatta. Huusko ja Pietarinen (2000, 24–26) ovat todenneet yhtenäisen peruskoulun kehittämisessä monia haasteita: 1) Ala- ja yläasteen niveltäminen toisiinsa on voinut jäädä "ei kenenkään maalle", jos kaksi erilaista koulusysteemiä työskentelee erillään, 2) niveltäminen on jäänyt koulun toiminnan taustapyrkimykseksi, koska opettajilla ei ole aikaa ja resursseja perehtyä syvälliseen kehittämiseen sekä 3) niveltämistä ei ole tutkittavana ilmiönä käsitteellistetty perusteellisesti.

Yhtenäisyyden toteutuksen haasteellisuus herätti Opetushallituksen käynnistämään vuosiksi 2004–2006 Yhtenäisen perusopetuksen kehittämishankkeen, jonka tehtäväksi tuli tukea uusien perusopetuksen perusteiden toteutumista. Hankkeessa pyrittiin muodostamaan näkemys yhtenäisen perusopetuksen olemuksesta, koulunjohtamisen haasteista sekä oppilaan ehyen ja joustavan oppipolun rakentamisesta. (Pietilä & Vitikka 2007, 11.)

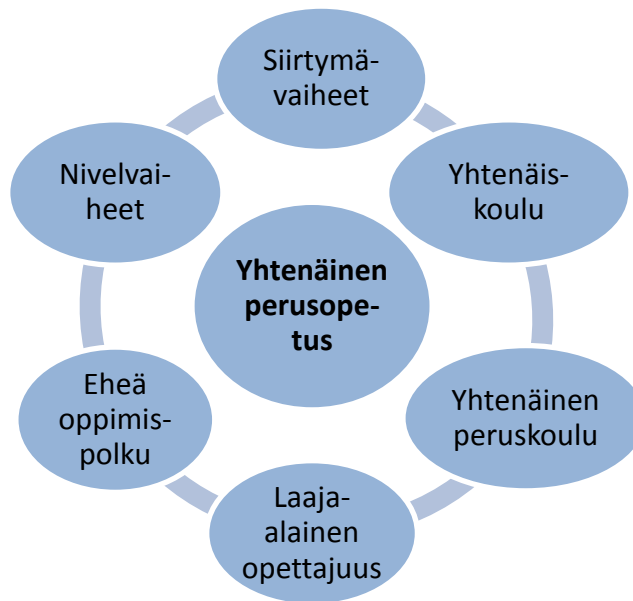
Muualla Euroopassa yhtenäinen perusopetus tässä muodossa on toteutettu Pohjoismaissa, osassa Itä-Euroopan valtioita sekä myös Portugalissa. Muissa maissa perusopetusta annetaan edelleen rinnakkaiskoulutyypisissä järjestelmissä. Sahlstedt (2015, 20) toteaa, että koulujen autonomia rinnakkaiskoulujärjestelmissä, kuten Saksassa tai Itävallassa, voi johtaa koulujen väliseen kilpailuun oppilaista. Näin

saattaa syntyä koulujen eriarvoistumista. Voimakas profiloituminen voi lisätä *selektiota*, jolloin syntyy arvostettuja ja vähemmän arvostettuja kouluja. Suomalaisessa koulutuspolitiikassa asiaa ovat tutkineet Seppänen, Kalalahti, Rinne ja Simola (toim. 2015) teoksessaan *Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Tässä tutkimuksessani mukana olevat yhtenäiskoulut eivät ole profiloituneet – kaksi kouluista on kunnan ainoa yhtenäiskoulu (ainoa vaihtoehto) ja kolme muuta saman kaupungin tavallisia peruskouluja. Kouluvalintakysymykset koskevat pääasiassa suurten kaupunkien tilannetta ja siellä esiintyviä ilmiöitä.

Yhtenä suomalaisen peruskoulujärjestelmän nykypirteenä voidaan pitää kouluverkoston supistumista – peruskouluja oli vuonna 2009 lähes 3 100, kun vuoden 2014 lopussa niitä oli toiminnassa enää vajaat 2500. Vuonna 2014 Suomessa lakkautettiin yli 40 peruskoulua. (www.stat.fi.) Näin on muodostunut yhä suurempia peruskouluja, joissa haasteet oppilaan viihtymisen ja edistymisen huolehtimisesta lisäävät suunnittelun ja yhteistyön tarvetta. Suurten opetusryhmien (yli 25 oppilasta) osuus on vuodesta 2008 lähtien pienentynyt kaikilla vuosiluokilla, varsinkin 3.–6.-vuosiluokilla (Kumpulainen 2014, 48), mitä voidaan pitää hyvänä kehityssuuntana. Tosin aivan viime aikoina (2015–2016) valtion ja kuntien säästötoimet ovat alkaneet taas kasvattaa luokkakokoja.

YPO:n arkikielessä esiintyvistä käsitteistä voidaan esittää monenlaisia tulkintoja. Suuri osa peruskoulujemme toteutusmalleista jää yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen ulkopuolelle, jos perusopetuksen hallinnollisia ja rakenteellisia ehtoja tulkitaan tiukasti, kuten esimerkiksi hallinnollinen yhtenäisyys ja toiminta "saman katon alla". (Huusko ym. 2007, 12–13.) Kuviossa 1 on esitetty koulua koskevan keskustelun termejä, jotka eivät ole kovin vakiintuneita. Kaiken kaikkiaan yhtenäisen perusopetuksen määritelmät ovat vielä tarkentamatta ja osin ristiriitaisia. Yhtenäiskoulu tarkoittanee useimmille vielä rinnakkaiskoulun vastakohtaa. (Sahlstedt 2015, 13–14.)

Eheän oppimispolun synonyymeinä käytetään ehyttä opinpolkua, yhtenäistä opintietä, yksilöllistä oppimispolkua, johdonmukaista jatkumoa ynnä muita. Käytännön koulutyössä törmää useimmiten nivelvaihekeskusteluun, jolla lienee pisimmät perinteet.



**KUVIO 1.** Yhtenäiseen perusopetukseen liittyviä käsitteitä (Huusko ym. 2007, 13)

Jo 1990-luvulla olin itsekin mukana kuudennen luokan, siis yläkouluun siirtyvien, oppilaita koskevissa palaverissa, joissa mukana olivat kuudensien luokkien opettajat sekä yläasteen luokanvalvojat. Yhteissuunnittelulla yritettiin ottaa huomioon oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. Näitten keskusteluiden merkitevyyttä alkoi vähentää se, että huomattiin yläasteen luokkien muodostamisen tärkeimpänä perusteena olevan koulukyydit (hallinnolliset kysymykset) eivätkä niinkään pedagogiset tai oppilaiden henkilökohtaiset näkökulmat. Lisääntyvästi on kehitetty esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintaa, jolla pyritään helpottamaan koulun aloitusta.

Yhtenäisen perusopetuksen (YPO) keskeiseksi elementiksi on nähty yksittäisen oppijan oikeus yhtenäiseen perusopetukseen sekä sen luomaan ajatukseen ehyestä, johdonmukaisesta ja yksilöllisestä peruskoulupolusta (Huusko ym. 2007, 13; Pyhälto ym. 2007, 15). YPO:n rakentaminen vaatii tietynlaisia reunaehtoja sekä herkkyyttä kaikilta toimijoilta. Pyhälto ym. (2007, 15–16) ovat hahmotelleet kolme perustekijää YPO:n onnistuneelle rakentamiselle:

- 1) eri toimijoiden yhtenäinen näkemys tavoitteista, 2) omistajuuden, merkitysten ja mielekkyyden rakentaminen yhteisissä neuvotteluissa sekä 3) johdonmukaisella tavalla varioivat, kontekstin ehdoilla tehdyt käytännön ratkaisut

Tämä prosessi ei perustu samanlaisiin ratkaisuihin kaikissa kouluissa vaan tärkeitä ovat johdonmukaisuus, yhtenäisyys ja yhteistoiminnan perusteet kaikkien koulun toimijoiden näkökulmasta sekä suhteessa oppilaan yksilölliseen oppimispolkuun että opetussuunnitelmaan (Pyhälto ym. 2007, 15).

## 2.4 Yhteenveto

Yhtenäinen perusopetus hakee vielä muotoaan, vaikka sitä on kehitetty pitkään. Suomalaista koulujärjestelmää on pyritty uudistamaan toisaalta vastaamaan yhteiskunnassa tapahtuvien muutosten asettamiin haasteisiin sekä toisaalta koulujen sisältä nouseviin opetus- ja kasvatustoiminnan mielekkyyden vaatimuksiin. Olen havainnut itsekin tietynlaista aaltoliikettä normatiivisuuden ja autonomian välillä opetussuunnitelmia uudistettaessa ja toteutettaessa. Opiskelin ja aloitin opettajantyöni POPS I:n ja II:n aikaan. Tuolloin POPS II sisälsi tarkkoja ainekohtaisia sisältöjä.

Vuoden 1994 opetussuunnitelman paikallista osuutta suunniteltiin perusteellisesti. Olin mukana myös oman esikoiseni koulun opetussuunnitelman laatimisessa ja pitkän prosessin lopputulos oli, että koulun motoksi tuli "Wanha kunnan koulu" perinteisine arvoineen ja tapoineen. Paljon porua ja vähän villoja! Oman kouluni suunnittelu meni toisin ja saimme profiloitua kolme teemaa, joita toteutimme sittemmin myös käytännössä.

Suomalainen peruskoulu on PISA -tutkimusten valossa onnistunut hyvin ainakin niissä oppimisprosesseissa, joita näissä kansainvälisissä tutkimuksissa on kartoitettu (matematiikka, lukeminen, ongelmanratkaisu ym.). Ongelmalliseksi Suomessa on todettu huono kouluviihtyvyys sekä oppilaiden passiivisuus ja vähäinen kiinnostus yhteiskunnallisista kysymyksistä. Uuden opetussuunnitelman perusteissa on pyritty huomioimaan tätä problematiikkaa. Erilaisin pedagogisin ratkaisuin uudessa opetussuunnitelmassa halutaan lisätä oppilaiden vuorovaikutustaitoja ja yhteistyötä sekä korostetaan digitaalisten materiaalien merkitystä oppilaiden motivoitumisessa.

Suomalaista kouluelämää on arvosteltu jähmeäksi ja hitaasti uudistuvaksi. Ehkä varovaisuus on ollut paikallaan, koska kyseessä on kuitenkin koko ikäluokan perusopetus, jonka avulla lapsille ja nuorille annetaan perusvalmiudet oppimiseen ja yhteistoimintaan. Uudistusten käyttöönotto vaatii siksi tarkkaa ennakkointia, pohdintaa

ja tutkimustyötä. Tulevan opetussuunnitelmauudistusten käyttöönotto tapahtuu elokuussa 2016 ja sen vaikutuksia ei vielä voi hahmottaa. Tämä tutkimukseni luokanopettajien näkemyksistä, kokemuksista ja toiveista toivottavasti tuonee lisävalaistusta yhtenäisen perusopetuksen nykytilanteesta.



### 3 KOULUDISKURSSI 2000 –LUVULLA

Perusopetuksen tulisi perustua konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas itse rakentaa käsityksiään kouluoppimisen ja arkielämän välisistä yhteyksistä. Opetussuunnitelman ja opiskeluympäristön tehtävänä on tukea tätä prosessia ja luoda vaatimustaso, jota yksilö pyrkii tavoittelemaan. (Lindström 2004, 8.) Taustalla on käsitys elinikäisestä oppimisesta aina varhaiskasvatuksesta toisen asteen koulutukseen ja edelleen aikuisiällä tapahtuvaan täydennys- sekä uudelleen koulutautumiseen. Kumpulaisen ym. (2010) mukaan oppiminen on kokonaisvaltainen (holistinen) prosessi, jossa "yksilö kasvaa osaksi yhteisön kulttuuria, arvopohjaa, toimintatapoja ja välineistöä" (Pyhältö & Vitikka 2013, 7). Vuonna 2016 käyttöön otettavassa opetussuunnitelmassa opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi nostetaan oppimisen ohjaaminen eikä niinkään tiedon jakaminen. Tämä diskurssin muutos vienee paljon aikaa, koska piintyneet käsitykset ja tavat voivat olla tiukassa.

Perusopetuksen ohjausta toteutetaan kolmitasoisesti: a) normi-, b) rahoitus- (resurssi-) sekä c) informaatio-ohjauksena. Normiohjaukseen sisältyvät perusopetusta koskeva lainsäädäntö sekä normiluontoiset asiakirjat, kuten esimerkiksi opetussuunnitelman perusteet. Rahoitusohjaukseen kuuluvat esimerkiksi valtiiovallan osuudet oppilaitosten perustamis- ja käyttökustannuksissa. Informaatio-ohjaus rakentuu keskushallinnon tuottamasta ohjeistuksesta, jonka kautta koulun toimintaa pyritään ohjailemaan toivottuun suuntaan. Informaatio-ohjaukseen nähdään kuuluviksi myös erilaiset kehittämishankkeet, joitten tuottamia hyviä käytänteitä on mahdollista soveltaa omissa kouluyksiköissä. Rautama (2013, 238–243) katsoo 1990-luvun olleen siirtymäjakso siirryttäessä normiohjauksesta kohti informaatio-ohjausta. Viimeaikainen kehitys on edelleen lisännyt informaatio-ohjauksen osuutta ja vastaavasti normiohjaus on muotoutunut yleisemmälle tasolle. (Nyyssölä & Vitikka 2013, 9–11.)

Yhtenäinen perusopetus, opetussuunnitelman tavoitteet, sisällöt ja arvoasetelmat, opettajien osallisuus ja toimijuus koulu yhteisössä sekä rehtoreiden pedagogiset ja hallinnolliset taidot ovat yhteisöllisen ja yhteneväisen perusopetuksen taustalla.

Kaikkien peruskoulun luokkien kokoaminen saman katon alle on eniten yhtenäistänyt koulukulttuuria (Johnson & Tantt 2008, 11). Oman kouluni hankalin yhtenäisyyden este on koulurakennusten hajanaisuus – näen joitakin kollegoitani vain muutaman kerran lukuvuodessa.

Koulun henkilöstö koostuu monen alan asiantuntijoista, joitten välinen vuoropuhelu ja kehittämistyö mahdollistuu vain, jos siihen annetaan aikaa ja resursseja. Koulutyötä pidetään nykyisin melko hajautuneena ja osin pirstaloituneena, koska koulupäivän arkeen kuuluu paljon sellaista pedagogista ja myös hallinnollista toimintaa, jota aiemmin ei ole ollut nykyisessä määrin. Työpaineita kasvattavat muun muassa lisääntynyt kodin ja koulun välinen yhteydenpito, oppilashuollon uudistukset, erilaiset opetussuunnitelman läpäisyteemat sekä koulun ulkopuolisilta toimijoilta omaksumat käytänteet (Vihreä lippu ja Kiva Koulu -hanke ynnä muut vastaavat). Sahlberg (1998, 98) kuvailee koulun tilaa *dynaamisesti kompleksiseksi* toimintaympäristöksi, jossa tapahtuvat vuorovaikutussuhteet voivat olla epälineaarisia ja ennustamattomia. Koulun sisäinen yhteispeli, verkostoituminen, poikkihallinnollisuus, yhteistyö ympäröivän yhteiskunnan ja huoltajien kanssa vaativat avointa toimintakulttuuria moniammatilliselta asiantuntijajoukolta (Mäensivu 2004, 97).

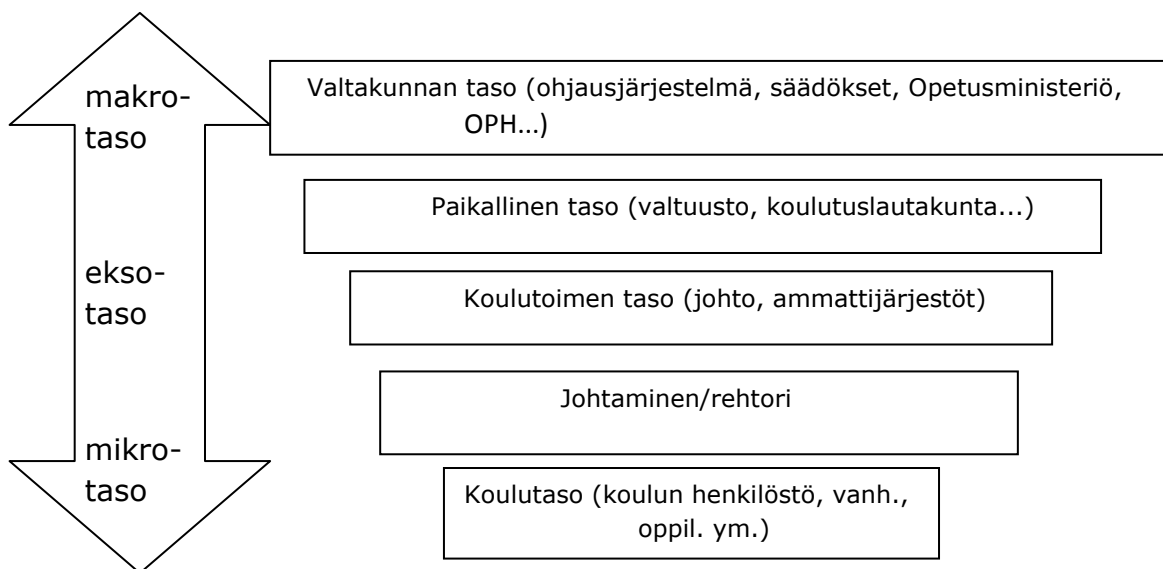
Koulun rehtorin taitava ja laaja-alainen pedagoginen ammattinäkemys on edellytys koulujärjestelmän sisäisten rakenneosien keskinäiselle vuorovaikutukselle sekä yhteistyölle ympäröivän yhteisön toimijoiden kanssa. Pedagogiseen johtajuuteen paneudutaan luvussa 3.6.

### **3.1 Opetussuunnitelmat ja yhtenäinen perusopetus**

Kouluhallinto (Opetusministeriö, Opetushallitus) yleensä avaa ja hallitsee koulutuspoliittista keskustelua (makrotaso). Työryhmiin kootaan alan asiantuntijoita tuomaan tutkimus- ja kokemustietoa. Vaikka opettajia (mikrotaso) yleisesti pidetään keskeisimpinä asiantuntijoina, ei heidän osallistamisensa ja suhtautumisensa uudistustyöhön tapahdu aina nopeasti ja innostuneesti. Asennoituminen on periaatteessa myönteistä, mutta kuten Huusko ym. (2007, 22) ovat havainneet, perusopetuksen kehittämistyötä leimaa kaksitahoisuus, jossa makrotason luomat normit kohtaavat koulun mikrotasolla opettajien professionaalisen autonomian – teoria ja käytäntö eivät aina ole tasapainossa. Opettajat saattavat pitäytyä konservatiivisesti totutuis-

sa toimintamalleissaan. Atjonen (2006, 79) toteaa hyvän yliopistotason koulutuksen saaneista ja oletetusti hyvin motivoituneista opettajista ja heidän suhtautumisestaan opetussuunnitelmiin, että "...keskitetysti laaditut opetussuunnitelmat olivat rauhassa saaneet pölyttyä kirjahyllyissä...oppikirjat olivat toimineet opetussuunnitelmina koulun arjessa".

Opettajien kollektiivisen toiminnan kehittäminen eri sidosryhmien välillä on tärkeää, jotta yleisen tason ajatukset jalkautuisivat osaksi koulun arkea. Yhteistoiminta ja koherenssi nousevat tämän tutkimuksen eräksi peruskysymyksiksi, ja tutkimusaineiston analyysissä pyritään löytämään realistisia näkemyksiä yhtenäisen perusopetuksen vahvuuksista ja heikkouksista. Yhtenäisen perusopetuksen rakentaminen koskee Huuskon ym. (2007, 16) mukaan koko koulun perustehtävää ja sen vuoksi sitä voidaan pitää merkittävänä pedagogisena muutos- ja kehitymisprosessina. Eri hallinnollisten tasojen (kuvio 2) päätösten mekaaninen ja kitkaton siirtyminen koulutusjärjestelmän toimijoille ei aina ole mahdollista.



**KUVIO 2.** Yhtenäisen perusopetuksen hierarkiatasot Pennasta (2006) ja Fullania (2002) mukaillen (Huusko 2007, 20)

Joustava vuorovaikutus edellyttää, että yksilöt ja yhteisöt hahmottavat sekä arvioivat tuotettua informaatiota jatkuvassa prosessissa, jossa palautteen antaminen ja saaminen eri tasojen välillä muodostuu osaksi uudistumisprosesseja. Päätösten toimeenpano on onnistunut, kun opetussuunnitelmat ja muut opetusta säätelevät normit voivat toimia opettajan henkilökohtaisena arkisena työvälineenä (Atjonen 2006, 79).

Opetussuunnitelma on koulun virallinen ohjenuora opetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa, mutta todellisuudessa ihanteellinen käyttöönotto voi olla puutteellista. Salminen ja Annevirta (2014, 336) ovat todenneet opetussuunnitelman ohjausvaikutuksesta ja opettajan professionaalisuudesta: "...opettajalla on vastuu älyllisen pohdintansa perusteella yhdistää ops:n sisällöt ja oppilaan tarpeet...nähdään perustuvan...korkeaan ammattitaitoon sekä työn arvo- ja normipohjaan." Opettajan työtä ja itse opetusta ohjaavaa tekstiä on kuitenkin melko vähän ja opetussuunnitelman perustekstin hahmottelema vastuu ja toisaalta vapaus voi olla ongelmallista yksittäiselle opettajalle (Salminen & Annevirta 2014, 342, 345).

Talib, Löfström ja Meri (2004, 90–92) ovat käsitelleet kirjoitetun ja toteutuneen opetussuunnitelman välistä suhdetta. He esittelevät *piilo-opetussuunnitelman* (*hidden curriculum*) käsitteen. Sillä kuvataan painetun opetussuunnitelman ja sen suunnassa koulussa toteutuneen opetuksen lisäksi taustalla vaikuttavia elementtejä. Näistä Talib ym. nostavat esiin esimerkiksi oppilaille asetetut oletukset toimia itsenäisesti ja ryhmässä, kyvyn odottaa vuoroaan ja olla tarkkaavainen sekä oppilaille asetetut vaatimukset omien pyrkimysten tukahduttamisesta.

Kasvatustieteen tohtori Martti Hellström toteaa Opettaja -lehden (Tikkanen 2015, 28) haastattelussa vuoden 2016 opetussuunnitelman perusteista, että uudet opetussuunnitelmat tuovat aina jotain uutta, mutta paljon säilyy myös entisellään:

...juuri kukaan ei ole lukenut tekstiä läpi, opettajan mielikuvitus lähtee laukalle kaikesta siitä, mitä hänen pitäisi jatkossa tehdä. Opetussuunnitelman perusteista nousee esiin uuden ilmiökeskeisen oppimisen ylistys. Sisimmässään opettajat kuitenkin ymmärtävät, että he eivät voi olla pelkästään itseoppivien oppilaiden fasilitaattoreita.

Mainintoja peruskoulun yhtenäisyyden merkityksestä löytyi jo POPS I:stä, mutta tuolloin yhtenäisyys liitettiin pääasiassa yhteiskunnalliseen kontekstiin ja tasa-arvodiskurssiin eikä niinkään pedagogiseen eheyteen tai koulun toimintakulttuuriin. Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa kiinnitettiin huomiota perusopetuksen yhtenäisyyteen lähinnä korostamalla tavoitteiden määrittelyn merkitystä, vaikka toisaalta päätösvallan hajauttamisen hengessä yksittäisille kunnille annettiin valtuudet rakentaa ja kehittää aktiivisesti omia ratkaisujaan opetuksen järjestämisessä (Pietilä & Vitikka 2007, 8).

*Yhtenäinen perusopetus* (YPO) voidaan määritellä Halisen ja Pietilän (2007, 7) mukaan kouluyksiköksi, joka on

...yhden rehtorin alaisuudessa toimiva koulu, joka sisältää kaikki perusopetuksen vuosiluokat, joskus myös esi- ja lisäopetuksen. Koulu voi toimia yh-

dessä tai useammassa toimipisteessä. Koululla on myös hallinnollisesti yhtenäinen henkilöstö. Hallinnollisesti yhtenäinen peruskoulu on aina paikallinen ratkaisu; kansalliset normit tai kehittämistyö eivät sitä edellytä.

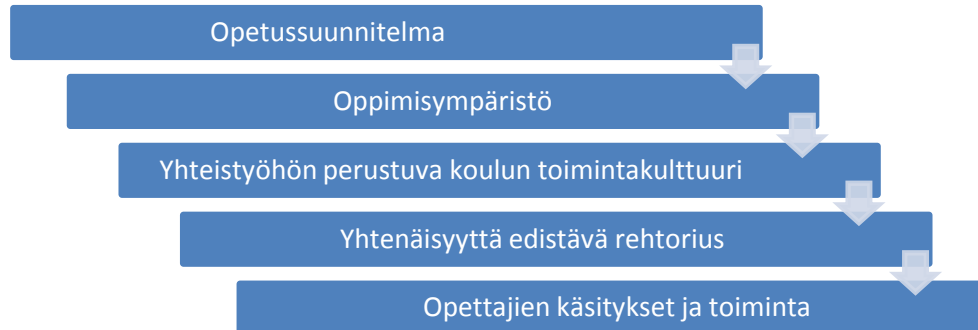
1990-luvulla kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmaratkaisut lisäsivät koulun toimijoiden vuorovaikutusta ja vastuuta kaikista perusopetuksen oppilaista. Tämä oli askel kohti peruskoulun opetuksen yhtenäisyyttä. (ks. Pietilä & Vitikka 2007). Valtioneuvosto hyväksyi vuosille 1995–2000 laaditussa koulutuksen kehittämissuunnitelmassa ala- ja yläasteen rajan poistamisen, jolloin myös vuosiluokkiin perustumaton opetustyö mahdollistui.

Peruskoulun sisällön ja rakenteen kehittämishanketta (SIRA) kokeiltiin 17 paikkakunnalla ja siitä saatuja kokemuksia hyödynnettiin uuden opetussuunnitelman valmistelussa sekä oppilasarviointeja kehitettäessä. (Halinen & Pietilä 2007, 102.) Opetushallitus oli huolissaan siitä, että oli havaittavissa eriarvoistumista maan eri alueiden välillä. Vuoden 1998 perusopetuslaki ja -asetus pyrki kansallisten tavoitteiden yhdenmukaistamiseen. Kehitys johti uuden opetussuunnitelman perusteiden kehittelyyn 2000-luvun alussa. (Halinen & Pietilä 2007, 10.)

Paikalliset ratkaisut YPO:n käytännön toteutuksista ovat moninaiset. Yhtenäisyys ei tarkoita samankaltaisuutta vaan pikemminkin oppilaan ehyttä opinpolkua tukevaa koulun toiminnan ymmärrettävyyttä ja koulun toimijoiden johdonmukaista pedagogista toimintaa (Huusko ym. 2007, 56). YPO:ssa korostuvat yhtenäiseen opetussuunnitelmaan perustuva opetus sekä koulun oman toimintaratkaisujen yhtenäisyys. Tässä haastattelututkimuksessa mukana olevat luokanopettajat toimivat kukin erilaisissa paikallisiin ratkaisuihin perustuvissa oppimisympäristöissä, joissa luokkien sijoittaminen eri rakennuksiin ja muutamissa tapauksissa fyysisesti melko kauas toisistaan luo merkityksiä yhtenäistämisprosessille. Johnson (2006, 55) on todennut, että koulujen kehittämistyössä on edetty kyllä yhtenäisen perusopetuksen suuntaan, mutta luokan- ja aineopettajien yhteiskäyttö vanhan "asterajan" yli on ollut kuitenkin niukkaa.

Peruskoulun roolia voidaan pitää kaksijakoisena; yhteiskunnan näkökulmasta institutiona ja yksittäisen koulun suhteen organisaationa. Suomalainen peruskoulujärjestelmä rakentuu hierarkkisesti normiohjauksesta arkityöhön. Opetussuunnitelman "valuminen" suorittavalle tasolle ei ole automaatio (kuvio 3). On vaarana, että ylhäältä annettuja normeja ja uudistuksia ei koeta omiksi arjen koulutyötä ohjaaviksi käytänteiksi. Uudessa opetussuunnitelmassa (2014) korostettu osallistaminen olisi ulotettava myös opettajatasolle. Tällä hetkellä meneillään oleva oman kaupunkini opetussuunnitelman suunnittelu on tapahtunut alkuun aika etäisesti, mutta ilmei-

sesti tulevalla kevätlukukaudella kaikki opettajat saavat ottaa kantaa ops:n paikalliseen sisältöön.



**KUVIO 3.** Perusopetuksen yhtenäisyyttä kehittäviä tasoja (Halinen & Pietilä 2007, 7)

Vuoden 1998 perusopetuslaissa nostettiin esiin huoli ala- ja yläasteen nivelvaiheen tuottamista ongelmista opiskelussa ja opettajien opetustyön järjestämisessä. Huusko ja Pietarinen (2000, 26–27) ovat havainneet yhtenäisen peruskoulun niveltämiskysymykset ensinnä hallinnolliseksi haasteeksi, jota seuraa myöhemmässä vaiheessa (toivottavasti) pedagoginen kehitystyö. Huusko ja Pietarinen korostavat lisäksi, että niveltämisprosessin muutosten olisi ulotuttava kaikille koulun kulttuurin eri tasoille, ja oppilaiden sekä opettajien tarpeet tulisi ottaa riittävästi huomioon. Pyhältö ym. (2008, 122) näkevät perusopetuksen yhtenäisenä kokonaisuutena, jossa keskiössä ovat pedagogisesti eheyttävät ratkaisut.

2000-luvulle tultaessa näkemykset yhtenäisen perusopetuksen myönteisestä merkityksestä korostuivat. Matti Vanhasen hallituksen koulupoliittinen ohjelma määritteli, että kaikissa Suomen peruskouluissa opetus tulisi järjestää YPO:n periaatteiden mukaisesti vuoteen 2006 mennessä. Ohjelma määritteli YPO:n kokonaisuudeksi, "...jolla on yhteinen arvopohja, tehtävät ja käsitys oppimisesta sekä yhteiset kasvatukselliset tavoitteet.... edellyttää opettajien yhteistyötä ja vastuunottoa perusopetuksen kokonaisuudesta ja kaikista oppilaista". Tällöin saavutettaisiin *fyysinen, moraalinen ja sosiaalinen jatkuvuus*, joitten avulla oppilaiden hyvinvointia voitaisiin tukea. (Tanttu 2007, 110–111.)

Yhtenäisten peruskoulujen määrä nousi nopeasti – 1990-luvulla niitä oli vain muutamia kymmeniä, vuonna 2010 Suomen yhtenäiskouluverkoston (SYVE) mukaan jo yli 900 (SYVE 2015). Euroopassa yhtenäinen perusopetus on käytössä Pohjoismai-

den lisäksi Baltian maissa ja osassa Itä-Euroopan valtioita sekä myös Portugalissa, kun muualla erilaiset rinnakkaiskoulumuodot ovat edelleen käytössä. Suomessa YPO:n uudistusprosessia on monimutkaistanut alenevien ikäluokkien aiheuttama oppilaskato, joka puolestaan on aiheuttanut pienten koulujen sulkemisia. Tämä on lisännyt suurten kouluyksiköitten yleistymistä ja samalla on voitu havaita monet uudistukset lähinnä taloudellis-hallinnollisina ratkaisuin (Rajakaltio 2011, 54). Suuret kouluyksiköt tuovat lisähaasteita koulun toiminnan sujuvuudelle. Ylisuuret kouluyksiköt voivat aiheuttaa hallinnollisia ja toiminnallisia ongelmia. Siksi saattaa olla lyhytnäköistä perustaa liian suuria ja toimimattomia peruskouluja. (Räsänen 1989, 124.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014, joka otetaan käyttöön syysluku-kaudella 2016, määrittelee *yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuria*:

Perusopetusta kehitetään opetussuunnitelmallisesti ja pedagogisesti yhtenäisenä kokonaisuutena. Perusopetus jäsenyy valtionneuvoston asetuksen mukaisesti vuosiluokkien 1–2, 3–6 sekä 7–9 muodostamiin jaksoihin. Vuosiluokat muodostavat opetuksellisesti eheän ja kasvatuksellisesti johdonmukaisen jatkumon. Yhteistyö esiopetuksen kanssa vahvistaa työn pitkäjänteisyyttä. Opetuksen järjestäjä huolehtii yhteistyöstä ja opetuksen yhtenäisyydestä riippumatta siitä, toimivatko esiopetus ja perusopetus tai perusopetuksen eri luokka-asteet hallinnollisesti eri yksiköissä tai eri rakennuksissa. Yhteistyötä tehdään mahdollisuuksien mukaan myös seuraavan koulutusvaiheen oppilaitosten kanssa. (OPH 2014, 26.)

Sahlberg (1998, 127) pitää *kulttuuri* -käsitettä hankalana, koska se on hänen mukaansa abstraktio ja siksi hän korostaa, että koulukulttuuri sisältää monia osakulttuureita, esimerkiksi opettajakulttuurin. Opettajakulttuuri puolestaan käsittää opettajien opetusta koskevat käsitykset, arvostukset ja uskomukset sekä erilaisia toimintatapoja koskevat tottumukset.

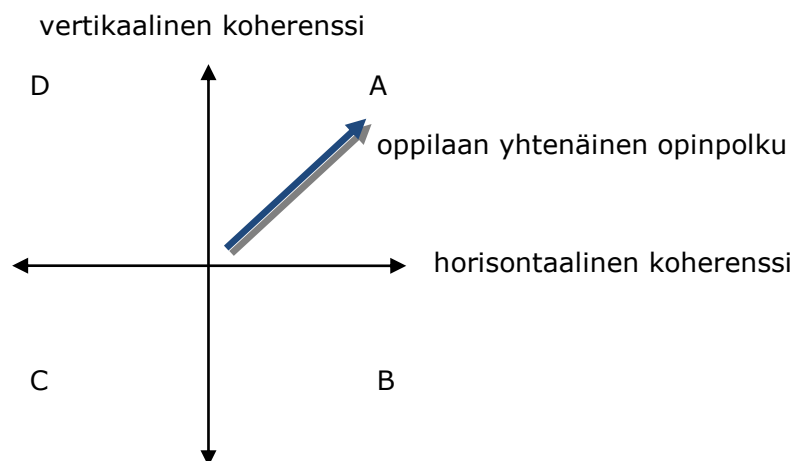
Opetussuunnitelman perusteissa annetaan lisäksi opetuksen järjestäjälle suunniteltavaksi päättää ja kuvata paikallisessa opetussuunnitelmassaan opetuksen järjestämiseen liittyvät ratkaisut. Paikallisesti jää huolehdittavaksi, miten esimerkiksi edistetään perusopetuksen yhtenäisyyttä sekä siirtymävaiheisiin liittyvää yhteistyötä perusopetuksen sisällä sekä esiopetuksen ja muun varhaiskasvatuksen ja perusopetusta seuraavan koulutusvaiheen oppilaitosten kanssa. (OPH 2014, 12.)

### 3.2 Ehyt opinpolku

Ehyt opinpolku käsitteenä liittyy hyvän oppimisympäristön diskurssiin. Pyhäلتö ym. (2008, 122) määrittelevät oppilaan ehyen opinpolun

...vuosiluokat 1–10 kattavaksi jatkumoksi, jonka tavoitteena on ehyt, ymmärrettävä, yhteisöllisesti jaettu ja yksilöllinen opinpolku jokaiselle oppilaalle koko perusopetuksen ajan...keskeistä...yhtenäinen kokonaisuus...tarkoittaa jokaisen oppilaan kasvun ja kehityksen prosessien kokonaisvaltaista tukemista.

Piispanen (2008, 41) määrittelee kolme näkökulmaa yksilön oppimiseen ja kasvuun: 1) oppiminen ympäristössä, 2) oppiminen ympäristössä ja sen avulla sekä 3) oppiminen ympäristöä ja sen ongelmia varten. Hyvässä oppimisympäristössä kaikki nämä elementit voivat toimia yhtä aikaa. Eheän (yhtenäisen) opinpolun varmistaminen edellyttää Pyhäلتön, Soinin, Huuskon ja Pietarisen (2007, 14) mukaan peruskoulun vahvaa systeemistä otetta, joka rakentuu sekä *horisontaalisesta* että *vertikaalisesta koherenssista* (ks. kuvio 4). Vertikaalinen koherenssi (kiinteys/yhtenäisyys) kuvaa vuosiluokkien 1–9 muodostamaa perusopetuskokonaisuutta ja horisontaalinen koherenssi osaltaan koulun sisäistä toiminnan johdonmukaisuutta ja ymmärrettävyyttä kaikkien koulun toimijoiden näkökulmasta. Horisontaalisessa koherenssissa korostuu kaikkien koulun aikuisten yhteinen opetus- ja kasvatusvastuu.



**KUVIO 4.** Vertikaalinen ja horisontaalinen koherenssi peruskoulun yhtenäisyyden rakentamisessa (Pyhäلتö ym. 2007, 17; Huusko ym. 2007, 58)



Sahlstedtin (2015, 42) mukaan koherenssit eri organisaatiotasojen välillä (esimerkiksi opetustoimen virkamiehet – opettajat) eivät toteudu riittävästi. Ihanteellisessa tapauksessa (nuoli) oppilas voi edetä nelikentän A -neljänneksessä, jolloin sekä vertikaalinen että horisontaalinen koherenssi ovat voimakkaita; koulun itsereflektio ja käytännöt ovat selkeät ja yhdessä rakennetut. Vastakkaisessa C -neljänneksen tyyppisessä koulu yhteisössä molemmat koherenssit ovat heikkoja ja koulun kehittäminen voi jäädä yksittäisten opettajien harteille sekä erillisten oppiaineiden hajautuneeksi kehittämiseksi. (Huusko ym. 2007, 59.) Käytännössä koulutyön koherenssia voivat rakentaa

...yhteisen perustehtävän määrittäminen, jäsentäminen ja artikulointi, oppilaiden ja opettajien osallisuutta tukevien koulukäytäntöjen omaksuminen sekä kiireen ja yksintyöskentelyn kulttuurin tietoinen murtaminen...tehtäviä priorisoimalla ja yhteisopetusta ja vertaisohjausta hyödyntämällä. (Huusko ym. 2007, 57.)

Huusko ym. (2007, 23) havaitsivat teemahaastattelujensa tuloksena, että suurin osa haastatelluista opettajista kertoi omatoimisesti, että YPO:n merkitys ja näkyminen heidän kouluissaan oli lähes olematon. Tämä lienee selvä merkki siitä epävarmuudesta, jota muutosprosessia kohtaan tunnetaan sekä oman subjektiivisuuden määrittämisen hankaluudesta. Martti Hellström (2011) on blogissaan ehdottanut kolmea uudistusta peruskoulun yhtenäisyyden kohentamiseen: 1) Kaikki opettajat tulisi kouluttaa samaa koulutusväylää pitkin, 2) opettajien palkkaus pitäisi yhtenäistää sekä 3) koulutuspoliittinen vastuu ja opetussuunnitelmien ulottuminen koulun arkeen edellyttävät avointa keskustelua.

Eheään opinpolkuun liittyy kysymys koulun nivelvaiheista, etenkin siirtymisessä alakoulusta yläkouluun. Nivelvaihetta on pyritty ainakin teoriassa madaltamaan muun muassa erilaisilla yhteisprojekteilla, tutustumiskäynneillä, opettajien yhteis-palavereilla ja koulun toimintapäivillä. Esimerkiksi Vihreä lippu -kouluissa oppilasaudit pyrkivät yhteistoimintaan yli luokkarajojen. Huusko ja Pietarinen (2002, 40) toteavat, että institutionaalisen siirtymän ongelmallisuus alakoulusta yläkouluun tulee säilymään yhtenä peruskoulujen ominaispiirteenä, mutta se ei välttämättä ole pelkästään negatiivinen asia – nuoren kehittymiselle on edullista, että hän kokee erilaisia muutoksia haasteineen, joista voi selviytyä.

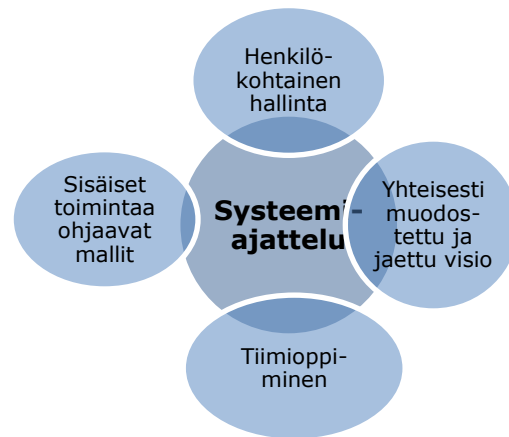
### 3.3 Kolme näkökulmaa koulun kehittämiseen

Perusopetukseen kohdistuvat sekä ulkoiset että sisäiset uudistuspaineet ja haasteet. Koululaitoksen kehittäminen ja uudistukset ovat heijasteita vallitsevasta koulutuspolitiikasta, jolloin laajasti yhteiskunnan näkökulmasta ajateltuna koulutuksen yhtenä tehtävänä voidaan pitää työvoiman valmentamista vastaamaan elinkeinoelämän tarpeisiin. Toisaalta kouluttautumista on pidetty investointina inhimilliseen pääomaan (human capital). Kuitenkaan pelkästään talouselämä ei voi olla koulutuksen sääntelijä vaan täytyy panostaa itsenäisiin koulutuksellisiin sekä yksilöllisiin ratkaisuihin. (Lehtisalo & Raivola 1992, 40–50.)

Tässä luvussa esitellään kolme mallia, jotka liittyvät koulun toimintaan, sen ohjaukseen ja kehittämiseen. Ensiksi esitellään Johnsonin ja Salon (2008) kehittämisen ja ohjauksen makro- ja mikrotason vuorovaikutusta kuvaava organisaatioteoreettinen jako. Rajakaltio (2011) tarkastelee koulun kehittämisen dynamiikkaa ja esittää siihen neliportainen mallin. Kolmantena tässä esiteltävänä mallina Miettinen (1994) esittelee Wolcottin (1977) teoriaa opettajien suhtautumisesta koulua koskeviin muutoksiin ja uudistuksiin.

Johnson ja Salo (2008, 29) tuovat esille kaksi näkökulmaa koulutoiminnan kehittämiseen ja ohjaukseen: 1) *Rationalistis - byrokraattinen näkökulma* korostaa makrotason ja normatiivisuuden merkitystä, jolloin koulun toimintaa ohjataan ylhäältä alaspäin hallinnollisesti ja normien kautta. Tässä ajattelumallissa ohjausasiakirjojen, kuten opetussuunnitelmien, merkitys on keskeinen. Muutosten oletetaan siirtyvän automaattisesti koulun arkikäytänteisiin. 2) *Systeemiteoreettisesta näkökulmasta* voidaan puhua, kun koulun kehittämisen nähdään tapahtuvan parhaiten opettajalähtöisesti, "kentän tasolta". Tällöin oletuksena on, että opettajilla on yhteinäiset tavoitteet ja he mieltävät työnsä samalla tavalla.

Kun koulun kehittäminen nähdään omaehtoiseksi ja tulevaisuuteen suuntaavaksi, esille nousee *oppivan koulun malli*. Johnson (2007, 54–56) kuvaa koulun kehittämisen monimutkaista järjestelmää systeemiteorian kautta ja esittelee Sengen ym. (2000) oppivan organisaation periaatteita (kuvio 5). Tiimityöskentely vaatii opettajakunnalta koherenssia. Se vaatii yhteisön toimijoilta hyviä vuorovaikutustaitoja, jotta yksittäisen opettajan osaaminen siirtyisi osaksi yhteistä käytäntöä. Suomessa oppivan koulun metafora on saanut kannatusta ja sen on katsottu edistävän kaikkien toimijoiden oppimista (Johnson & Salo 2008, 29).



**KUVIO 5.** Oppivan organisaation periaatteita Senge ym. (2000) mukaan (Johnson 2007, 56)

Kuviossa henkilökohtainen hallinta ymmärretään elinikäisenä oppimisena ja yksilön kehittymisenä. Muut kuvion ulkokehän osiot kuvaavat tiimityöskentelyn dynamiikkaa ja liittyvät yksilön oppimisen ja tiimin kehittymisen vuorovaikutussuhteisiin – esimerkiksi jos yksilö ei opi tai kehity, tiimin osaaminen ja sitä kautta koko koulun kehittyminen voi häiriintyä. Systemiajattelu yhdistää eri osatekijät ja tavoitteena on koko organisaation muodostaminen elinvoimaiseksi ja pysyviä uudistuksia aikaansaavaksi yhteisöksi. (Johnson 2007, 56.)

Oppiva organisaatio voidaan nähdä ihanteena, jonka tiellä Suomessa pidetään kouluyhteisön jäähmyyttä ja jonkinasteista muutosvastaisuutta (ks. esim. Huusko & Pietarinen 2002; Johnson 2007). Huusko (2002, 72–74) on todennut, että yksilötasolla opettajalle ei ole mahdollista laatia "ainatoimivia" toimintamalleja, ja lisäksi koulun prosessikeskeisessä kehittämistyössä opettajat voivat olla eri mieltä käytänteistä ja ehdotuksista sekä vältellä ongelmien esiintuomista yhteisötasolle. Stähle (2004, 2) esittelee lisää Senge (1990) organisaation oppimista käsitteleviä ajatuksia:

...organisaatio nähdään kokonaisuutena, joka lisää jatkuvasti mahdollisuuksiaan luoda omaa tulevaisuuttaan. Kyse ei siis ollut pelkästään manipuloinnista...vaan sellaisesta oppimisesta ja organisaation muutoksesta, jonka seurauksena kyky uuden luomiseen kehittyy jatkuvasti.

Koulujen ratkaisut ovat aina paikallisia, vaikka yhteinen konteksti (yhtenäinen perusopetus) on sama. Huuskon ym. (2007, 27) mukaan yhtenäiset reunaehdot eivät aina selkiytä joustavaa ja kollektiivista yhteistyöprosessia vaan koulun toimintakulttuuri voi muodostua melko suljetuksi oppimisympäristöksi. Suomalaisen koulujärjestelmän toimijoilleen suoma autonomia voi toisaalta mahdollistaa opettajia kehittä-

tämistyössä mutta se voi myös kuormittaa liikaa, jos ulkoapäin asetetut odotukset ja uusien ajatusten soveltaminen kasaantuvat liiaksi.

Oppivassa kouluyhteisössä myös oppilaat pyritään osallistamaan osaksi demokraattista suunnittelua ja päätöksentekoa. Perusopetuksen yhtenäistymisprosessin keskiössä on oppilaan eheä ja hänelle itselleen ymmärrettävä oppimispolku. Koulun kehittämisessä oppilaiden oma panos toimijuutensa määrittelyyn on jäänyt puutteelliseksi ja se on myös monelle opettajalle vieras ajatus, mutta viime aikoina perinteinen auktoriteettikäsitys on purkautumassa ja oppilaat on otettu mukaan päätöksentekoon. (Huusko & Pietarinen 2000, 28–29.) Uusi opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014, 28) korostaa voimakkaasti oppilaiden osallistamista yhteisten asioiden suunnittelussa:

Oppivan yhteisön toimintatavat rakennetaan yhdessä. Osallisuutta edistävä, ihmisoikeuksia toteuttava ja demokraattinen toimintakulttuuri luo perustan oppilaiden kasvulle aktiivisiksi kansalaisiksi. Oppilaat osallistuvat oman kehitysvaiheensa mukaisesti toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin. He saavat kokemuksia kuulluiksi ja arvostetuiksi tulemisesta yhteisön jäseninä. Yhteisö kannustaa demokraattiseen vuoropuheluun ja osallistumiseen sekä luo niille toimintatapoja ja rakenteita.

Rajakaltio (2011) jakaa koulun erilaiset kehittämistavat neljään ryhmään: 1) ylhäältä alas ohjautuva teknis-rationaalinen (top down), 2) työyhteisöstä lähtevä (bottom up), 3) kaksisuuntainen (top down < > bottom up) sekä 4) verkostomainen kehittäminen. Top down -mallissa keskushallinto tuottaa muutosprosesseja (vrt. rationaalis-byrokraattinen näkökulma). Työyhteisölähtöinen malli kuvaa yksilöä aktiivisena toimijana, joka toimii vuorovaikutuksessa yhteisön kanssa. Kaksisuuntaisessa mallissa normitasoinen informaatio sulautetaan omaehtoiseen, koulun tasolla tapahtuvaan uudistustyöhön. Verkostomainen kehittäminen voidaan myös liittää edellä esiteltyyn systeemiteoriaan oppivasta koulusta sekä koulujen väliseen vuorovaikutukseen ja se sisältää sekä vertikaalisia että horisontaalisia piirteitä. (Rajakaltio 2011, 93–104.)

Miettinen (1994, 117) esittelee Wolcottin (1977) tyypittelyn siitä, miten opettajat suhtautuvat koulua koskeviin muutosprosesseihin. Tyypittelyssä *mukautumisen strategioita* ovat: 1) päättämättömät (odotetaan ja katsotaan), 2) mukaanmenijät ja 3) poisputoajat. *Vastarinnan strategioiksi* Wolcott nimeää 1) passiivisen vastarinnan, 2) epävirallisen opposition mobilisoinnin sekä 3) järjestäytyneen toiminnan. Wolcottin mukaan suurin osa opettajista hänen tutkimuksessaan kuului ensimmäiseen, päättämättömien, ryhmään. Luvussa 3.7 esitellään Pyhältön ym. (2008) samaa problematiikkaa käsittelevää tutkimusta.

Miettinen (1994, 198–209) esittää tutkimuksensa perusteella kymmenen väittämää koulun kehittämisestä. Tähän on poimittu niistä neljä, jotka teemaltaan liittyvät tämän tutkimuksen diskurssiin:

- 1) Koulun toimintaa ja opetusta on hedelmällistä tutkia yhteiskunnallisena työnä.
- 2) Perinteinen luokkaopetuksen malli on kouluinstituution rakentamiseen ankkuroitunut toimintatapa – ja on siksi äärimmäisen pysyvä...
- 9) Opetuksen kehittämiseksi tarvitaan historiallisesti perusteltuja työhypoteeseja vaihtoehtoisista toimintatavoista ja muutoksen mahdollistavia teoreettisia malleja sekä työvälineitä...
- 10) Opetuksen kehittäminen edellyttää työnjaon ja institutionaalisten rakenteiden muuttamista.

Miettisen väittämät vahvistavat käsitystä suomalaisen koulujärjestelmän perinteisiin tukeutumisesta ja selittävät osin opetusalan toimijoiden varovaista suhtautumista koulu-uudistuksiin. Johnson (2007, 33) kuvailee peruskoulun muutosalltiutta esimerkiksi yhtenäisten peruskoulujen syntyemisessä "sietämättömän hitaaksi".

### 3.4 Erityisopetus osana yhtenäistä perusopetusta

Perusopetuksessa tulee taata jokaiselle oppijalle tasavertaiset mahdollisuudet suorittaa perusopetuksen oppimäärä omien edellytystensä mukaisesti. Jos lapsella tai nuorella on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia, hänen opetuksensa voidaan järjestää pääasiassa tavallisessa luokassa. Jos vaikeudet koulunkäynnissä ovat niin suuret, että tukitoimenpiteistä (opetuksen eriyttäminen, tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus) huolimatta koulunkäynti ei suju, oppilas voidaan siirtää hallinnollisesti erityisopetukseen. (Merimaa, 2004, 136.) Tällöin hänelle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS).

Happonen (2007, 75) nostaa esiin perinteisen pedagogisen poikkeavuuden selitysmallin, joka korostaa oppilaiden erilaisuutta ja erityisopetuksen tarpeellisuutta: Vaikeudet koulunkäynnissä johtavat ensin *segregaatioon* (erilaiseksi toteaminen ja yleisen opetuksen ulkopuolelle jättäminen). *Integraatiossa* yksilö otetaan uudestaan mukaan ja *inklusiossa* (täydessä integraatiossa) koulunkäynti on kaikille yhteistä.

2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä tilastot osoittavat, että erityisopetuksen piirissä oli yhä enemmän lapsia. Peruskoulun yhtenäisyyden näkökulmasta tätä voidaan pitää osin ongelmallisena. On arveltu, että koulutusjärjestelmämme voi

asettaa yhä vaativampia opetuksellisia tavoitteita, joihin osa oppilaista ei yllä. Näin syntyisi automaatio, joka ruokkisi erityisopetustarvetta. Toisaalta oppilaan oikeus erityiseen tukeen on tärkeä periaate. Kuitenkin on syytä pitää erillään peruskoulun (järjestelmänä) kehittäminen yhtenäisemmäksi ja yhtenäiskoulujen erityisopetus. Erityisopetuksen tulee opetussuunnitelmanperusteiden mukaan olla kiinteästi osana yleisopetusta. (Happonen 2007, 77–79.)

Nykyisin yleisenä tavoitteena on, että mahdollisuuksien mukaan oppilas saisi opiskella yhdessä muiden ikätovereidensa kanssa tavallisessa luokassa. Samoin erityisluokkien tulisi sijaita mahdollisimman lähellä muita luokkia eikä enää niin sanotuissa erityiskouluissa. Perusopetuslain hengen mukaisesti integraatio (yhteisöön liittyminen) /inkluusio (oikeus kuulua tavalliseen yhteisöön) tavalliseen luokkaan on tehtävä aina, kun se vain on lapsen ja nuoren kannalta järkevää ja perusteltua. Nykyinen suuntaus tarkoitustenmukaisten ja joustavien opetusryhmien muodostamisessa tukee ajatusta integraatiosta.

### **3.5 Opettajat yhtenäisen peruskoulun toimijoina**

Yhtenäinen perusopetus voidaan toteuttaa monella eri tavalla, mutta joka tapauksessa opettajuus edellyttää jatkossa aiempaa monimuotoisempaa vuorovaikutusta paitsi suhteessa oppilaisiin myös kollegoihin ja ulkopuolisiin sidosryhmiin (Pyhäntö ym. 2008, 124). Johnson (2007, 248) on määritellyt *opettajuuden*

...kulttuurisidonnaiseksi tulkinnaksi tai kuvaksi opettajan tehtävästä, johon liittyvät opetustyön osaamisalueiden hallinta sekä yhteiskunnan odotukset opettajan työtä kohtaan.

Koulun opetushenkilökunta koostuu luokan-, aineen- ja erityisopettajista, kouluavustajista sekä koulunkäyntiavustajista (tai -ohjaajista). Lisäksi oppilashuollossa on mukana terveydenhoitoalan ammattilaisia, koulupsykologeja ja -kuraattoreita. Jokaisella on oma toimintasektorinsa ja tehokas koulu yhteisö edellyttää tämän moniammatillisen asiantuntijajoukon koherenssia. Opettajien suhtautumista yhtenäisen perusopetuksen muutosprosesseihin esitellään tarkemmin luvussa 3.7.

Vaikka opetustyö on lainsäädännön näkökulmasta julkista ja avointa, luokkahuone on perinteisesti ollut opettajan omaa yksityisaluetta (Huusko & Pietarinen 2002, 15; Rauste-von Wright ym. 2003, 60; Kykyri 2007, 107). Myös Miettinen (1994, 11) on

todennut, että luokahuoneopetuksen rakenne näyttää pysyneen melko samanlaisena yli sadan vuoden ajan. Lindeman (1996, 39) on todennut opettajatyön yksinäisyydestä ja opettajien vertaistuesta: "Opettajahuoneen sirpaleinen työyhteisö on vain välähdyksittäin ammattituen kehittymisen, henkilökohtaisen kasvun ja kollegiaalisen tuen foorumi."

Johnson (2006, 158–160) on havainnut, että opettajien työnkuvan moninaistumiseen suhtaudutaan kaksijakoisesti: toisaalta uudet haasteet nähtiin mahdollisuutena kehittyä ammatillisesti ja kehittämistyö on mielenkiintoista, toisaalta uudet työtehtävät koettiin kuormittavina ja haluttiin pitäytyä vain omaan opetustyöhön liittyvissä tehtävissä. Esille nousi myös kysymys opettajan työajasta, jonka tulkitseminen voi olla epäselvää. Opetussuunnitelmauudistusten nähtiin luovan levottomuutta opettajayhteisössä, koska uudet tuntijaot voivat vaikuttaa suoraan opettajan palkkaukseen.

Opettajien kelpoisuusvaatimukset on määritelty asetuksella (628/1998). Asetuksen mukaan aineopettajalla on kelpoisuus antaa opetusta alakoulun puolella omassa aineessaan ja lisäksi luokanopetusta, mikäli hän on suorittanut peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot. Johnsonin (2006, 43–44) mukaan luokanopettajilla on hyvät mahdollisuudet hankkia kaksoispätevyys, mutta aineopettajien pätevytyminen luokanopettajaksi 1–6. -luokille on hankalaa. Näin opettajakunnan perinteinen kahtiajako tulee edelleenkin vaikuttamaan YPO:n rakentumiseen.

Luokan- ja aineopettajien pitkään erillään olleiden opettajakulttuurien yhdistäminen vaatii tasapainoilemista, jotta mikään osapuoli ei tunne itseään syrjäytetyksi tai eriarvoiseksi. Luokanopettajan näkökulmasta pahin skenaario on, jos perusopetusta kehitetään yläkoulun aineopetusta korostaen, jolloin osa alakoulun tunneista siirtyy aineopettajien hoidettavaksi. Vain osalla luokanopettajista on tällä hetkellä kaksoiskelpoisuus. Kumpulainen (2014, 66–67) on tilastoinut suomalaisen perusopetuksen tilannetta ja hänen mukaansa vuonna 2013 kevätlukukaudella 9,3 prosenttia perusopetuksen rehtoreista ja päätoimisista opettajista oli niin sanottuja kaksoiskelpoisia, toisin sanoen heillä oli muodollinen kelpoisuus antaa sekä luokan- että aineopetusta perusopetuksessa ja/tai lukiossa.

Varsinkin iäkkäämmillä luokanopettajilla aineopettajan pätevyyden hankkiminen oman työn ohessa tai muuten on ollut vähäistä. Nuoremmat luokanopettajat ovat tässä suhteessa paremmassa asemassa, koska jo luokanopettajaopintojen yhteydessä on avautunut hyvä väylä hankkia kaksoiskelpoisuus. Heidän kohdallaan peruskoulun yhdyntyminen luo erilaisia merkitysrakenteita kuin muilla. Ainakin teori-

assa kaksoiskelpoiset voivat opettaa myös yläkoulun puolella, jolloin "aidan yli hyp-piminen" myös yläkouluun päin toteutuu.

Koulun koherenssia voi häiritä tilanne, jossa luokanopettajien tunteja siirretään merkittävästi aineopettajille. Tällöin luokanopettajan palkka pienenee, jos hänelle ei tarjota korvaavia tunteja muualta. Kouluyhteisön tasapainoista ilmapiiriä on vaikea saavuttaa, jos resurssit eivät jakaudu oikeudenmukaisesti. Tässä tilanteessa rehtorin rooli sekä pedagogisena että hallinnollisena päätöksentekijänä korostuu. Esimerkiksi vuoden 2014 opetussuunnitelman tuntijaossa kuudensilla luokilla on viisi kielenopetuksen tuntia (kolme englantia ja kaksi ruotsia). Tämä ratkaisu asettaa haasteita alakoulun tuntikehykseen – riittääkö kaikille luokanopettajille opetustunteja, kun monessa kunnassa tuntikehykset on jo nyt säästösyistä pudotettu lähelle minimiä. Tämän haastattelututkimuksen aikana kokemuksia uudesta ops:sta ei vielä ole vaan esille voi nousta vain oletuksia, miten jatkossa uudet tuntikehykset vaikuttavat luokanopettajan työnkuvaan.

Johnson (2006 160–161) on haastatteluaineistostaan havainnut, että opettajien palkkaus saattaa muodostaa piileviä merkityksiä, jotka tulivat esiin esimerkiksi kokonaistyöajasta puhuttaessa. Kouluväen keskuudessa kokonaistyöaika jakaa mielihiteet; toisaalta se loisi selkeän rajan työ- ja vapaa-ajan välille, toisaalta epäiltiin resurssien riittävyttä, jos työajat pitenevät.

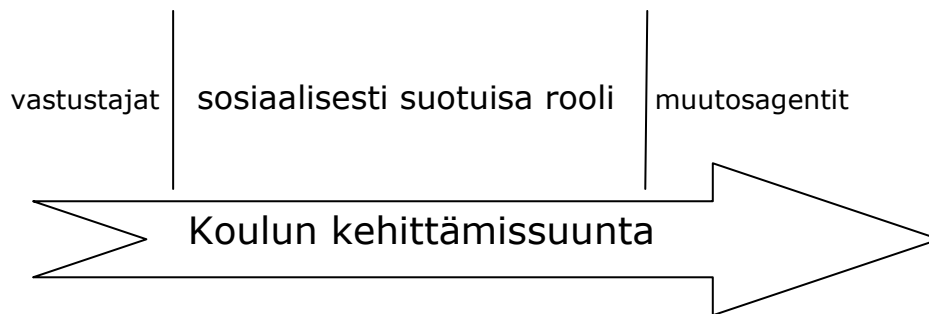
Lisääntyvä yhteisopettajuus ja opetusryhmien joustava muodostaminen ovat murtamassa perinteisten mallien mukaista opettajuutta. YPO:n luomassa tilanteessa opettaja tarvitsee kollegoidensa tukea huolehtiessaan oppilaan eheästä opinpolusta (Pyhältö ym. 2008, 124). Sahlberg (1998, 109) toteaa oppivaa organisaatiota kuvaillaessaan, että työyhteisön "oppiminen on sosiaalisesti konstruoidujen tulkintojen luomista tosiasioista ja tiedoista, jotka tulevat organisaatioon ympäristöstä tai syntyvät sen sisällä."

Himberg on tarkentanut työyhteisön käsitettä: Työyhteisö koostuu erilaisista yksilöistä, heidän arvoistaan ja työhistorioistaan, joitten kautta muodostuvat työyhteisön epäviralliset normit, roolit ja viestintäkanavat. Ne ohjaavat työyhteisön toimintaa ja turvallisuutta, mutta voivat luoda myös konfliktiherkkyttä, jos yhteisössä vaikuttavia eri osatekijöitä ei tiedosteta ja kyseenalaisteta vaan niitä pidetään itsensänselvyyksinä. (Himberg 1996, 25.)

Johnson (2007, 89–90) on havainnut, että opettajayhteisössä valtaosa opettajista katsoi oman roolinsa koulun kehittämistyössä sijoittuvan *sosiaalisesti suotuisaan kenttään*, jolle on tunnusomaista kehittämisen asiasisällön vahva hahmottaminen



sekä varovaisen myönteinen suhtautuminen uudistuksiin (kuvio 6). Muutosagentin "postmoderneiksi" ominaisuuksiksi Simola (1998, 11) mainitsee muun muassa kyvyn interaktiiviseen yhteistyöhön, moraalisen tietoisuuden ja sitoutuneisuuden koulun yhteiskunnallisiin tavoitteisiin ja "syventymisen dynaamisen kompleksisuuden mysteereihin".



**Kuvio 6.** Koulun kehittämistyön rooleja (Johnson 2007, 89)

Koulu yhteisössä yksittäisiin toimijoihin kohdistuu monenlaisia odotuksia. Opettajaa velvoittavat ammatin mukaiset ulkoiset normit, mutta myös yhteisön sisältä nousee epävirallisia odotuksia yhteisön toiminnan kehittämisestä (sekä viihtyvyyden rakentamisesta). Himberg (1996, 28) jakaa tehtäväroolit *aloitteentekijöihin*, *kontrolloijiin* sekä *jarruttajiin* (vrt. kuvio 6). Luvussa 3.7 esitellään Pyhältön ym. (2008) tutkimusta erilaisista toimijoiden rooleista suhteessa YPO:een.

Sahlbergin (1998, 52–54) mukaan modernin ja postmodernin välinen jännite suomalaisessa koulutusjärjestelmässä näkyy esimerkiksi päätöksenteon hajauttamisen ja keskittämisen vuorotteluna. Hän näkee suurten "ismien" aikakauden olevan ohi, jolloin postmodernismi ilmenee koulutasolla omien opetussuunnitelmien "pieninä kertomuksina" ja tyypillisinä prosesseja luonnehtivina määreinä nähdään *avoimuutta*, *kompleksisuutta* tai *epälineaarisuutta*. Lisäksi Sahlberg tuo esille osana postmodernisuutta paradoksisuuden, jossa vuorottelevat vapaus ja rajoitukset, mahdollisuudet ja esteet.

Yhtenäisen perusopetuksen rakentamisessa opettajan itsensä kokema rooli vaihtelee. Kokeeko hän olevansa kehittämisprosessin sisällä aktiivisena toimijana vai sen ulkopuolella passiivisena vastaanottajana? Rauste von-Wright ym. (2003, 52) pitävät yhtenäistä peruskoulua sen verran nuorena ilmiönä, että sillä ei ole vielä kulttuurihistoriallista perinnettä, tieteellisiä määritelmiä tai yhtenäistä arkikäsitystä. Luvussa 3.7 esitellään Rauste von-Wrightin ym. tutkimustuloksia siitä, miten opettajat määrittävät kokemansa omakohtaisuuden yhtenäisen peruskoulun toimijana.

### 3.6 Rehtorit YPO:n rakentajina

Koulun johtaminen voidaan jakaa pedagogiseen, hallinnolliseen ja henkilöstön johtamiseen. Käytännössä rehtorien on toimittava usein pääasiassa hallinnollisina ja talousvastuullisina johtajina, jolloin muut osa-alueet voivat jäädä varjoon. Keskitämisen ja/tai hajauttamisen dilemmaa pidetään johtamisessa aina ajankohtaisena (Hämäläinen, Taipale, Salonen, Nieminen & Ahonen 2002, 13). YPO:n määrittelemä perussuunta vaatii kaikilta koulun toimijoilta yhteisvastuuta. Koulun sisäisen ja koulujen välisen koherenssin rakentamisessa rehtorit ovat keskeisessä asemassa. (Huusko ym. 2007, 122.) Koulun yhtenäisyyttä koskeva kulttuuri koostuu kouluyhteisössä, jossa tehdään työtä yhdessä jakaen samanlaisia vaatimuksia ja kokemuksia (Huusko & Pietarinen, 2000, 30).

Hyvin johdetussa yhtenäiskoulussa koulun rehtori on muitten tehtäviensä ohessa myös pedagoginen johtaja, joka yhdessä opettajakunnan ja muun henkilöstön kanssaideoi ja kehittää koulun yhtenäisiä käytänteitä. Rehtoria voidaan kuvata henkilöksi "koulun sisäisen ja ulkoisen maailman rajapinnalla", jonka ajasta kilpailevat monet välttämättömyydet, joilla saattaa olla joskus toisiaan kumoavia vaikutuksia (Hämäläinen ym. 2002, 108–110).

Rapp (2010) havaitsi englantilaisia ja ruotsalaisia rehtoreita koskeneessa vertailututkimuksessaan, että rehtorien roolit maitten kesken olivat hyvin erilaisia; ruotsalaiset rehtorit eivät omasta mielestään juuri puuttuneet opettajien työhön vaan he pitivät itseään ennen kaikkea hallinnollisina johtajina, kun taas englantilaiset kollegat kokivat juuri pedagogisen vastuun ensisijaisena koulunsa toiminnassa. Suomessa rehtorien osuus ja osallistuminen lienee osin henkilökysymys – keskiössä ovat rehtorin vuorovaikutustaidot sekä kyky ohjata prosesseja. YPO:n paikallinen onnistunut kehittäminen vaatii mikro- ja makrotasojen joskus ristiriitaisten intressien yhteensovittamista (Huusko ym. 2007, 126).

Koulun perustehtävän, mielekkään oppimisprosessin, edellytyksenä ovat yhteiset tavoitteet, arvopohja ja näkemykset. Koulun henkilöstön täytyy samalla kokea ne omakohtaisiksi, mielekkäiksi ja sitouttaviksi. Rehtorilla on tämän prosessin ohjauksessa keskeinen asema ja hänen on tarkasteltava kriittisesti omia arvojaan ja mieltymyksiään. (Rauste-von Wright 2003, 82.) Kohosen ja Leppilammen (1994, 39–43) mukaan hyvä rehtori tuo toiminnassaan esille seuraavia tavoitteita ja pyrkimyksiä:

- 1) Koululla on visio tai päämäärä ja selkeät tavoitteet, 2) koulun toiminnallisen kulttuurin kehittäminen, 3) kannustava johtaminen, 4) yhteistyön teke-

minen, 5) korkeiden odotusten luominen, 6) työn koordinointi ja vastuun jakaminen, 7) henkilöstön kouluttautumisen tukeminen, 8) avoin ristiriitojen kohtaaminen, 9) eri osapuolien itseluottamuksen ja vastuunoton tukeminen sekä 10) itsearvioinnin tukeminen.

Rehtorin toimintaa voidaan kuvata nelikentässä (kuvio 7).



**KUVIO 7.** Oppilaitoksen johtamisen kohdealueet (Quinn ym. 1996)

Rehtori sillanrakentajana edustaa koulua ulkoisen ja sisäisen maailman välillä ja pyrkii takaamaan riittävät taloudelliset resurssit. Oppimistulosten tason seuraaminen on osa rehtorin työtä esimerkiksi koulusaavutuskokeiden tai jatko-opinnoissa menestymisen kautta. Organisaation sisäiset ihmissuhteet edellyttävät tasapainoilua ja joustavuutta. Hyvä ihmishdejohtaja osaa toimia mentorina ja kannustajana sekä me -hengen luoja. (Hämäläinen ym. 2002, 111–115.)

Paradoksaalisuutta voi aiheuttaa se, että vaikka monet työyhteisössä kaipaavat "vahvaa johtajuutta" kukaan ei oikeastaan tunnu haluavan sitä (Himberg 1996, 35). Rehtorien työ onkin tasapainoilua eri roolien välillä ja edellyttää puolueettomuutta ja monipuolisuutta. Yhtenä tämän teemahaastattelun kysymysosiona luokanopettajilta pyydetään näkemyksiä omasta esimiehestään suhteessa koulun toimintailmapiiriin ja YPO:een.

### 3.7 Teoriamalleja aiemmista tutkimuksista

Yhtenäisen perusopetuksen alkutaudit lyötiin 1990-luvun loppupuolella ja vauhtia tuli lisää 2004–2006 Yhtenäisen perusopetuksen kehittämishankkeen myötä. Johnson (2007, 34) on todennut, että raportoitua tutkimustietoa YPO:sta on niukalti. Tämän tutkimuksen (2015–2016) taustamateriaaliksi on löytynyt jo jonkin verran enemmän tutkimusaineistoa, joista merkittävimpiä tämän tutkimuksen kontekstissa ovat Johnsonin (2006) väitös *Rakenteissa kiinni. Perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena* sekä Pyhältön ym. (2008) tutkimus *Luokan-, aineen- ja erityisopettajat yhtenäisen perusopetuksen rakentajina*. Tutkimuksissa hahmoteltiin opettajien sekä yhteisöjen reflektointityyppejä, jotka ovat käyttökelpoisia myös tämän tutkimushaastatteluni aineiston analyysissä.

Johnson (2007, 2008) on käsitellyt useassa artikkelissaan yhtenäisen perusopetuksen tematiikkaa yhdessä muiden tutkijoiden kanssa ja hän lienee Kimmo Tantun ohella Suomen johtavia yhtenäisen perusopetuksen asiantuntijoita. Tanttu toimii Suomen yhtenäiskouluverkoston (SYVE) hallituksen puheenjohtajana ([www.t-tiimi.com](http://www.t-tiimi.com)) ja on näin näköalapaikalla Suomessa YPO:n kehittymisprosessissa.

Johnson (2006) on väitöskirjassaan selvittänyt perusopetuksen yhtenäistämisen prosessin taustalla piileviä merkitysrakenteita. Hän muodosti viisi rakenteisiin liittyvää merkityskokonaisuutta: 1) kouluorganisaation muutoshakuisuus, 2) kehittämistyön paradoksit, 3) tulkinnat opettajan työkuvasta, 4) opettajan palkkauksen paradoksit sekä 5) opettajayhteisön yhteistyöhakuisuus. Tutkimuksessaan Johnson havaitsi epävarmuutta ja ristiriitaisuuksia sekä yksilö- että yhteisötasolla. Kuten muutamassa muussakin artikkelissaan myös tässä väitöksessään Johnson toteaa muutoksen olleen verikkaista, ja oppivan organisaation ideaalia ei oltu tavoitettu. (Johnson 2006, 7.)

Vaikka Johnsonin kaksiosainen toimintatutkimus (lisäksi ryhmä- ja yksilöhaastattelut) on paikallinen (Kokkolan koulutoimi), näkisin tutkimustulosten kuvaavan hyvin koko Suomen YPO:n tilannetta ja löydettyjen merkitysten siirrettävyys laajemmalti on näin mielekästä. Suomen koulujärjestelmä on merkittävän homogeeninen; meillä peruskoulut ovat yleensä julkisia ja vain pieni osa peruskouluistamme on jonkin organisaation ylläpitämiä yksityiskouluja. Toisin on esimerkiksi Ruotsissa, jossa koulujärjestelmä on hajautunut viime vuosina yksityisten koulujen yleistyttyä (ks. Jokinen 2014).

Suomalaisen koulujärjestelmän jähmeys muutoksille selittyy Johnsonin (2007, 98) mukaan pysyvinä puolustusmekanismeina: 1) koulun historialliset, perinteiset ja

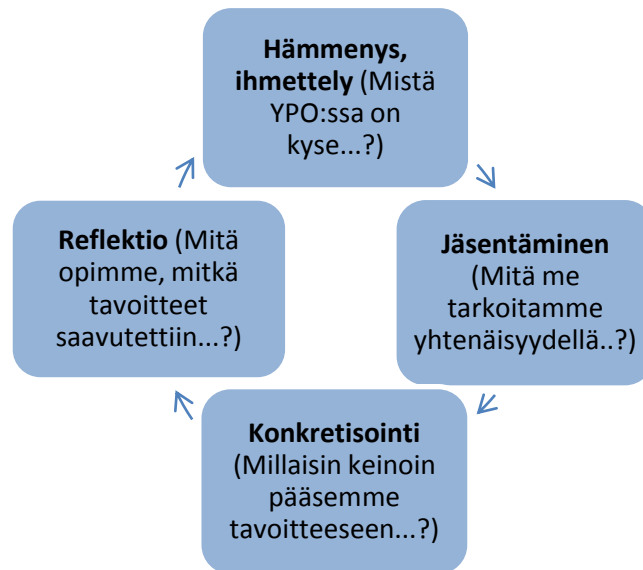
sosiaalistavat sidokset, 2) koulun pysyvä institutionaalinen tehtävä osana yhteiskuntaa, 3) opettajan työn käytännöllinen, itsenäinen ja asiantuntijuuden luonne, 4) rationalisoitu opetustyö ja koulun omat rutiinit sekä 5) sosiaaliset ryhmäilmiöt opettajayhteisössä. Nämä vastustusta lisäävät tekijät tulisi Johnsonin mukaan tiedostaa avoimesti, koska opettajat hänen mukaansa kuitenkin arvostavat koulun uudistamista ja pitävät kehittämistä toivottavana.

Pyhältö ym. (2008, 128) ovat tutkimuksessaan kartoittaneet opettajien käsityksiä YPO:sta sekä heidän roolistaan sen kehittäjinä. Tutkimuksessa opettajien näkemykset yhtenäisestä perusopetuksesta koodattiin kahteen pääluokkaan: 1) omasta roolistaan YPO:n kentässä (subjekti versus objekti) ja 2) käsitykseen YPO:sta (holistinen versus atomistinen). Näiden alaluokkien avulla tutkijat määrittelivät neljä perusluokkaa: 1) *holistinen-subjekti* (HS), 2) *atomistinen-subjekti* (AS), 3) *holistinen-objekti* (HO) ja 4) *atomistinen-objekti* (AO).

Suurimmaksi ryhmäksi (42 %) nousi AO -käsitys, jossa opettajat kuvasivat oman toimintansa suhteessa YPO:n kehittämiseen vähäiseksi ja passiiviseksi. Luokanopettajat hahmottivat itsensä useammin YPO:n toimijoiksi kuin muut opettajaryhmät ja holistisuus oli selkeämpää juuri luokanopettajilla. Kuitenkaan tutkimuksessa opettajien suhtautumista ja tietoisuutta ei voitu suoraan selittää koulutustaustalla. Kaiken kaikkiaan tutkimuksessa huomattiin, että 63 prosentilla opettajista käsitykset YPO:sta olivat puutteelliset eikä sitä koettu merkitykselliseksi. (Pyhältö ym. 2008, 121.)

Pietilä ja Vitikka (2007) ovat koonneet kirjaansa *Tarinoita yhtenäisestä perusopetuksesta* tutkimus- ja kokemustietoa. Kirja koordinoi Opetushallituksen vuosina 2004–2007 Yhtenäisen perusopetuksen kehittämishankkeen saavutukset yhteistyössä SYVE:n ja Opetusalan koulutuskeskuksen (OPEKO) kanssa. Kirjassa esitellään useita YPO:n toteutushankkeita ympäri Suomea.

Tutkimusraporteissa toimijuuden käsitettä on tarkasteltu eri näkökulmista – miten yksilöt ovat kokeneet oman roolinsa suhteessa YPO:n suunnitteluun ja käyttöön (ks. kuvio 8). Kuviossa on esitetty muutamia esimerkkejä kysymyksistä, joiden avulla YPO:a voidaan edistää. Malli on tietoisesti syklinen eikä lineaarinen, koska prosessin "jaetut ja yksilölliset ulottuvuudet ovat kietoutuneet toisiinsa". (Huusko 2007, 158–159.)



**KUVIO 8.** Yhtenäistymisprosessi koulu yhteisön sisäisessä oppimisessa Pyhältöä ja Soinia (2007) mukailen (Huusko ym. 2007, 159)

Alkuhämmennyksen yhteydessä tunteet voivat nousta pintaan, mutta se on olennainen osa muutosprosessia. Koherenssia rakentava kehittämistyö etenee jäsentämiseen (yhteisen kielen ja tavoitteiden muodostamiseen, yhteyksien ja hierarkioiden etsimiseen), jota seuraavat kehittämisen konkretisointi (usein kokeilujen kautta) sekä reflektiovaihe. Reflektiovaihetta voidaan pitää ratkaisevana yhteisön mielekkäälle oppimiselle. (Huusko ym. 2007, 160–165.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (2014, 26–27) korostaa koulun toimintakulttuurin merkitystä ja tuo myös esille oppivan yhteisön käsitteen:

Koulu toimii oppivana yhteisönä ja kannustaa kaikkia jäseniään oppimiseen. Oppiva yhteisö kehittyy dialogin avulla...Tavoitteiden pohdinta, oman työn säännöllinen arviointi ja kiireettömyys edistävät yhteisön oppimista. Oppiva yhteisö luo edellytyksiä yhdessä ja toinen toisiltaan oppimiseen...antaa sopivia haasteita ja tukee vahvuuksien löytämistä ja hyödyntämistä.

Lisäksi opetussuunnitelmassa osan oppivaa koulua korostetaan oppilaiden omaa aktiivisuutta, työhön keskittymistä ja siinä ponnistelemista sekä painotetaan työn loppuunsaattamista. Yhtenä uutena muotona oppilaiden arvioinnissa on oppimiskokonaisuuden (vähintään yksi/lukuvuosi) arviointi.

Himberg (1996, 17–21) on jakanut työyhteisön kehitysvaiheet viiteen osaan: 1) alkuvaiheeseen, jolle on tyypillistä epärointi ja epävarmuus vuorovaikutuksessa, 2) konfliktivaiheeseen, jossa epävirallisesti kilpaillaan vaikutusvallasta, 3) solidaa-

risuusvaiheeseen, jolloin yhteistyö ohittaa keskinäisen kilpailun, 4) tavoitetietoisuuden vaiheeseen, jossa kommunikaatio on avointa sekä mahdolliseen 5) erovaiheeseen, jossa lähtevä henkilö voi integroida yhteisiä kokemuksia ja suunnitella tulevaisuutta.

Rajakaltio (2011) on väitöstutkimuksessaan *Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten paineissa* käsitellyt koulun muutosprosesseja ja opettajuutta sekä koulutuspolitiikkaa. Hän on havainnut, että Suomessakin ollaan menossa kohti keskusjohtoisempaa koulutuspolitiikkaa, jossa uusliberalistiset näkökannat ovat vahvistuneet. Rajakaltio korostaa suomalaisen koulujärjestelmän kehittämisessä oman identiteettimme ja opettajien korkean ammattitaidon merkitystä muutosten ristiaallokossa. (Rajakaltio, 2011, 264–266.)

Design -tutkimuksessaan *Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu – yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet* Huusko ym. (2007) ovat tarkastelleet YPO:n teoriaa ja käytänteitä. Empiirisinä lähteinä tutkimuksessa käytettiin muun muassa Opetushallituksen yhtenäisen perusopetuksen kehittämisprojektia (2003–2006) ja siitä saatuja kokemuksia, haastatteluja ja kyselyjä. Tutkimuksen yhteenvedona esitettiin kolme argumenttia: 1) Yhtenäistymisen prosessi edellyttää systeemistä ymmärrystä sekä vuorovaikutusprosesseista että sisältöjen ja rakenteiden suhteesta ja vaikutuksesta toisiinsa, 2) yhtenäistymisen prosessi edellyttää koherenssin rakentamista sekä vertikaalisessa että horisontaalisessa suunnassa sekä 3) yhtenäistymisen prosessi edellyttää mielekkään aktiivisen toimijuuden mahdollistamista suhteessa kehittämistyöhön. (Huusko ym. 2007, 153–157.)

### 3.8 Yhteenveto

Yhtenäinen peruskoulu on moniselitteinen ja kompleksinen kokonaisuus, jota ohjaa toisaalta normitasoinen säätely ja toisaalta asioitten mikrotason hahmottaminen ja soveltaminen. Perusopetuksen ohjausjärjestelmässä informaatio-ohjauksen osuus on kasvanut ja tällöin myös kunta- ja koulutason paikalliset ratkaisut ja käytänteet voivat vaihdella. Erilaisuus ja moninaisuus tulisi toisaalta hyväksyä rikkautena ja syvälliselle muutokselle täytyy antaa aikaa (Johnson ja Tanttu 2008, 13–14). Yhteistä on suuntaus kohti yhtenäistä perusopetusta, mutta näkökulmat ovat moninaiset ja muutokset asenteissa sekä toimintatavoissa tapahtuvat hitaasti. Peruskoulun kehittäminen on "kestävyyslaji", kuten Johnson (2007, 9) on luonnehtinut.

Kouludiskurssin yhtenäisyyttä korostava paine siirtyy makrotason periaatepäätöksistä alemmas ja kohtaa kriittisyyttä sekä osin myös vastustusta. Kaiken keskipisteenä on kuitenkin oppilas yksilönä sekä hänen ehyt koulutiensä, jolloin kaikkien ratkaisujen ja toimijoiden tulisi kohdistua oppilaan oppimisedellytysten parantamiseen. Koulun koherenssia ajatellen ei pidä väheksyä opettajakunnan subjektiivisia kannanottoja, jos halutaan lisätä yhteistyötä ja sen myötä työtyytyväisyyttä – työyhteisön hyvä henki varmasti tukee myös oppilasta hänen opintiellään.

Kouluyhteisö on moniammatillinen ja osin segmentoitunut asiantuntijaryhmä, jolloin eri alojen eksperttien käsitykset YPO:sta vaihtelevat ja näin haasteet yhteistyön kehittämiseksi ovat suuret. Koulukulttuurin yhtenäistäminen on lisääntynyt viimeisen kymmenen vuoden aikana yhtenäiskouluverkoston tihentymisen myötä. Taustalla näyttää kuitenkin edelleen vallitsevan kansa- ja oppikouluajoista juontuva opettajakunnan kahtiajako luokan- ja aineopettajiin ja sen vaikutus yhtenäistämiprosessissa täytyy tiedostaa.

Yhtenäisen perusopetuksen käsitteistö ja erilaiset rakenteet käsitetään vielä melko puutteellisesti, mutta YPO olisi ymmärrettävä ensisijaisesti pedagogiseksi ilmiöksi, jonka toteutuminen pitäisi olla mahdollista hallinnollisten ja rakenteellisten muotojen erilaisuuksista huolimatta (Huusko ym. 2007, 13). Linja on yhteinen – toteuttaminen voi ja tuleekin olla erilaista ja omaleimaista. Jokainen koulu on omanlaisensa jo pelkästään fyysisesti, sillä luokat voivat olla kiinteästi yhteydessä toisiinsa tai matkaa toiseen koulurakennukseen voi olla melkoisesti. YPO olisi nähtävä ennen kaikkea oman koulun kulttuurin kehittämisenä ja määrittelyyn pitäisi osallistaa kaikki koulun toimijat oppilaan parhaaksi koituvien yhtenäistämistoimenpiteiden suunnittelemiseksi ja toteuttamiseksi (Huusko & Pietarinen 2000, 39).

Uusikylä (1996, 136) painottaa, että mikään yksittäinen "muoti-ilmiö" opetuksen yksilöimisessä ei johda suoraan parempiin yksilön oppimistuloksiin (esimerkiksi yhteistoiminnallinen opetus). Hänen mukaansa opettajien tulisi suhtautua kriittisesti esimerkiksi tietotekniikan ajoittain yliarvostettuun merkitykseen. Yhtenäisen perusopetuksen periaatteita ja ajatuksia ei kuitenkaan voitane pitää yksittäisinä "taikakeinoina" yksilöllisen ja mielekkään oppimispolun luomisessa vaan ne ovat osa perusopetuksen kokonaisuutta, jossa oppilas ja hänen kehittymisensä ovat kaiken toiminnan keskipisteenä.

Metodiosassa 4.3 esitellen SWOT-menetelmän, jossa ilmiöitä ja toimintoja tarkastellaan nelikentässä (vahvuudet - heikkoudet, mahdollisuudet - uhat). SWOT-tarkastelussa on mukana myös koulun suunnittelutoiminta, jossa voidaan miettiä yksilöiden osallistamista yhteistoimintaan. Sahlbergin (1998) esiintuoma postmo-



dernin näkökulman paradoksaalisuus, esimerkiksi autonomian ja rajoitusten välillä, valottaa koulun toimintaa. Koska järjestelmät kuitenkin käytännössä ovat dynaamisesti kompleksisia, postmoderni osaltaan kyseenalaistaa ehdottomien vastakohtien dikotomiaa – mieluummin sekä/että kuin joko/tai (Sahlberg 1998, 55–57). Koulu-yhteisön koherenssi tarvitsee harmoniaa ja sovittelua. Esimerkiksi pitkään vallalla ollut kahden opettajakulttuurin kahtiajako (luokanopettajat–aineenopettajat) kaipasi tuuletusta.

Eräänlaisena tukipilarina viimeaikaisessa koulutusta koskevassa keskustelussa, varsinkin poliittisten päättäjien kommentoissa, on digitalisaatiota esitetty keinona säästää kustannuksissa ja lisäksi sähköisten materiaalien on ajateltu motivoivan oppilaita (etenkin poikia). Digitalisaation todellisista kustannuksista on kuitenkin kiistelty; on kritisoitu materiaalien korkeaa hintaa ja huonoa saatavuutta. Onko tietotekniikka ihmesana koulunkäynnin mielekkyyden parantamiseen? Tietotekniikan hyväksikäyttö on vain yksi motivaatiotekijä ja oppimisen väline. Kuitenkin kouluelämän vaikuttimia täytyy tarkastella kokonaisuutena ja lapsen koko elinympäristön vaikutusta ei saa aliarvioida. Viime aikoina lapsen sosioekonomisen taustan (esimerkiksi vanhempien koulutustaso) on havaittu olevan lapsen koulumenestyksen merkittävä tekijä ainakin pääkaupunkiseudulla (ks. Rimpelä & Bernelius 2010).

Koulun kehittämisen ulkoiset ja sisäiset kehittämishaasteet vaativat kaikilta koulun toimijoilta kokonaisuuden holistista hahmottamista. Rehtoreilla on keskeinen rooli "sillanrakentajina" ja koulun sisäisen toimintakulttuurin mahdollistajina ja kehittäjinä. Vertikaalinen ja horisontaalinen yhtenäisyys oppilaan tukemisessa ovat ensisijaisia tärkeitä ja ne edellyttävät entistä tiiviimpää kollegiaalista vuorovaikutusta. Erityisopetus on tulossa aiempaa kiinteämmäksi osaksi perusopetusta, mitä voidaan pitää yhdenvertaisuuden lisääntymisenä – inkluusio lisää koko kouluyhteisön koherenssia. Omassa luokassani on usein ollut integraatio-oppilaita, ja useat heistä ovat asteittain sulautuneet osaksi luokkayhteisöä. Minun kokemukseni ovat olleet positiivisia ja onnistunut yhteistyö on lisännyt omaa työmotivaatiotani ja oppilaiden myönteinen suhtautuminen monenlaisiin oppilaisiin on parantunut.

Perinteinen opettajan yksinpuurtamisen malli murtuu, vaikkakin hitaasti, kunhan kaikki koulun ekspertit tajuavat roolinsa luokka-asteesta tai koulutustaustasta riippumatta perusopetuksen kokonaisvaltaisina ja aktiivisina kehittäjinä. Oppilaan näkökulmasta yhtenäinen perusopetus hyvin laadittuna helpottaa varsinkin nivelvaiheitten kohdalla. Toisaalta lapsen ja nuoren elämässä murrosvaiheet ovat osa kehitymis- ja oppimisprosessia, jolloin uudet haasteet ovat mahdollisuus eikä niinkään uhka. Koulunkaan ei pidä toimia "curling -vanhemmuuden" periaatteella, jossa kaikki mahdolliset esteet silotetaan. Koulun sisäinen yhtenäisyys turvallisen sosiaa-

lisen ilmapiirin luojana tekee myös niveltämisprosessit hallituiksi, ja koulun linja on tällöin selkeästi oppilaan tukena.

Kouluyhteisön koherenssi on herkkä, ja sitä voi häiritä esimerkiksi resurssien epätasainen jakautuminen. Valitsin tarkoituksella tutkimuskohteeksi yhden koulun, jossa rehtori on taustaltaan luokanopettaja. Minua kiinnosti, antaako rehtorin taustakoulutus joitain merkitysrakenteita koulun yhtenäisyydelle, vaikka tämä työni ei pyrikään olemaan vertaileva tutkimus. Tutkimukseni fokus on enemmän yksilö- ja osin yhteisötasolla eikä niinkään koulujen välillä, vaikka eroja tietysti voi ilmaantua. Niihin ei tässä yhteydessä paneuduta tarkemmin. Seuraavassa metodiluvussa kuvailen tarkemmin tutkimuskohteita.

#### **4 TEEMAHAASTATTELUTUTKIMUKSEN METODISET RATKAISUT JA TOTEUTTAMISTAVAT**

Yhtenäinen perusopetus asettaa haasteita kaikkien opettajaryhmien asiantuntijuudelle. Luokan-, aineen- ja erityisopettajilla on erilaisia painotuksia työssään, joten heidän käsityksensä YPO:sta voivat vaihdella. Tutkimuksessani keskityin lähes pelkästään luokanopettajien näkemyksiin ja pohdintoihin. Tosin yksi haastateltava opettaja toimi erityisluokanopettajana, mutta hänellä oli kokemusta myös yleisluokan opettamisesta. Lisäksi hän oli itse aikanaan käynyt yhtenäistä peruskoulua sen varhaisessa kehitysvaiheessa, joten hänen perspektiivinsä tutkimuksessani oli mielenkiintoinen. Jokainen tutkimuskoulu oli rakentanut omanlaisensa kontekstin YPO:lle. Yhteistä kuitenkin kaikille kouluille oli, että yhtenäinen perusopetus, riippumatta sen toteutusmuodosta, oli tuonut opettajille haasteita toimia aiempaa monipuolisemmassa vuorovaikutusympäristössä. Opettajien toiminta yhtenäisessä (kuitenkin monimuotoisessa) perusopetuksessa vaatii Pyhältä ym. (2008, 125) mukaan järjestelmällistä ja erilaisissa tilanteissa tapahtuvaa harjoittelua. Kysymysteemat koskivat monissa kohdin juuri opettajien näkemyksiä tällaisista kehittämisprosesseista.

Teemahaastattelu antoi mahdollisuuden tarkastella, miten orientoituneita luokanopettajat olivat ja mitä merkityksiä he antoivat YPO:lle. Pyhältä ym. (2008, 121) havaitsivat tutkimuksessaan, että yli 60 prosentilla tutkimukseen osallistuneista opettajista käsitykset yhtenäisestä perusopetuksesta olivat hajanaisia. Mitä YPO käytännössä arjen koulutyön tiimellyksessä merkitsee ja mitä se vaatii? Ovatko luokanopettajat riittävän tietoisia ajankohtaisesta perusopetuksen yhtenäisyyttä korostavasta diskurssimuutoksesta? Onko nähtävissä, että perinteinen opettajien kahviajako luokan- ja aineenopettajiin on hämärtyvässä vai ovatko koulun kehittämishankkeet edenneet niin pienin askelin, että muutos ei ole edes havaittavissa?

Erityisopetuksen integraatio/inkluisio nousi tässä tutkielmassa jonkin verran esille. Yhtenä haastateltavana oli erityisluokanopettaja, joka oli näköalapaikalla arvioimassa yhtenäisen perusopetuksen saavutuksia ja haasteita suhteessa erityisopetuk-

seen. Viime vuosikymmeninä on pyritty siihen, että pienluokat yhä enenevästi sijoitetaan muitten luokkien yhteyteen eikä erillisiin erityiskouluyksikköihin. Yksittäisiä erityisopetuksen oppilaita pyritään myös sijoittamaan heidän kykyjensä puitteissa tavallisiin luokkiin joko osittain tai kokonaan.

Teemahaastattelun kautta etsin luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia sekä kehittämisajatuksia yhtenäisestä perusopetuksesta. YPO:a voidaan ajatella ilmiönä osana *koulukulttuuria*, jonka Sahlberg (1998, 126) määrittelee

abstraktiksi, jonka avulla kuvataan koululle tyypillisiä toimintatapoja, uskomuksia, käsityksiä, arvoja, riittejä ja samaan tapaan kuin antropologit kansojen kulttuureja tutkiessaan tekevät.

Tutkimuksessa tarkastelin jonkin verran pedagogisessa keskustelussa esiintyvää tulosajattelua – mitä hyötyä YPO:sta on nähtävissä. Oravakangas (2011, 189) ymmärtää *koulun tuloksellisuuden* koulutuspolitiikan ja hallinnon siirtymisenä opetussuunnitelmiin ja koulun arkeen, jolloin ne ilmentyvät opetuksen kehittämisenä, vertailukelpoisina oppimistuloksina sekä ne näkyvät opettajille jatkuvina kehittämis- ja muutosvaatimuksina. Koulun tuloksellisuutta voidaan tarkastella käytettyjen resurssien tehokkuudella, koulun oppimistuloksilla, joista PISA -tutkimus lienee merkittävin tai erilaisilla tyytyväisyysmittauksilla. Perinteisesti Suomessa on pyritty välttämään koulujen keskinäistä vertailua toisin kuin esimerkiksi Iso-Britanniassa ja viime aikoina myös Ruotsissa, jossa koulujen vertailtavuus on noussut keskusteluaiheeksi. Tässä tutkimuksessa eri koulujen käytäntöjä ei arvoitettu keskenään, koska jokainen koulu oli luonut omat rutiininsa ja tapansa omien preferenssiensä kautta.

Tutkimuskysymykset ja teemahaastattelun pääteemat sekä alakysymykset laadin siten, että ne ensinnäkin helpottivat haastateltavia luokanopettajia orientoitumaan aiheeseen ja toiseksi niitten avulla mahdollistuisi syvälinen pohdiskelu ja itsereflektio. Voidaan ajatella, että haastattelu oli samalla oppimisprosessi sekä luokanopettajalle kuin myös minulle tutkijana.

## 4.1 Tutkimuksen tarkoitus, tutkimuskohteet ja -kysymykset

Tutkimuksessani tarkastelin YPO:n toimintakulttuuria ja -käytänteitä haastateltujen luokanopettajien näkeminä ja kokemina. Yhtenäistä perusopetusta voidaan toisaalta tarkastella *ilmiönä*, joka rakentuu vallitsevan koulutuspoliittisen diskurssin ilmentymänä – on haluttu luoda yhtenäisen oppimispolun mahdollistava järjestelmä. Toisaalta YPO:n *käytännön toteutukset ja* niistä saadut *kokemukset* vaihtelevat eri puolilla Suomea. Tämän vuorovaikutuskentän keskiössä ovat opettajat ja heidän näkemyksensä sekä kokemuksensa toteutuneista rakenteista ja myös heidän toiveensa siitä, miten kaikki voisi toimia paremmin. Tutkimusmenetelmäksi olin valinnut *teemahaastattelun*, jonka avulla voidaan olla "suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa...etuna pidetään yleensä joustavuutta aineistoa kerättäessä" (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012, 204).

Jokainen opettaja kokee yhtenäisen perusopetuksen ("oletettu todellisuus") omien henkilökohtaisten lähtökohtiensa ja näkemystensä valossa. Hän on osa kouluuyhteisöä ja siinä vaikuttavia tekijöitä. Haastateltavien luokanopettajien koulut olivat rakenteeltaan ja koulukulttuureiltaan heterogeeniset, jolloin myös kokemukset ovat siten erilaiset. Teemahaastattelu rakentui kolmen tutkimuskysymyksen selvittämiseksi:

### 1) Miten siirtymä kohti yhtenäistä perusopetusta on vaikuttanut luokanopettajan rooliin hänen opetus- ja kasvatustyössään?

Tämän tutkimuskysymyksen (teemahaastattelun ensimmäinen osio) avulla pyrin löytämään luokanopettajan omakohtaisia havaintoja. Ensiksi haastattelussa selvensin muutaman perusasian, esimerkiksi YPO:n määritelmän (Halinen & Pietilä 2007, 7). Oli tärkeää johdatella haastateltava tutkimusaiheen kontekstiin, koska kuten edellä esitetyt tutkimukset osoittavat, opettajien tietoisuus yhtenäisestä perusopetuksesta voi olla hajanainen ja epäselvä. Kysymykset oli laadittu osin teorialähtöisesti, esimerkiksi Johnsonin (2006), Pyhältön ym. (2008) ja Huuskon ym. (2007) tutkimustulosten suunnassa.

### 2) Mitkä yhtenäisen perusopetuksen käytänteet ovat tukeneet oppilaan ehyen opinpolun toteutumista?

Tässäkin aluksi hahmoteltiin ehyen opinpolun luonnetta, jotta haastateltavan orientoituminen helpottuisi. Ehyen opinpolun määritelmänä käytin Pyhältön ym. (2008, 122) versiota. Tarkoitus oli löytää luokanopettajien mielipiteitä esimerkiksi nivel-

vaiheiden huomioimisesta koulun toiminnassa. Osion viimeisessä kysymyksessä rohkaisin opettajaa muistelemaan arkityöstä mieleen nousevia tarinoita ehyen opinpolun onnistumisista ja/tai epäonnistumisista.

### **3) Miten koulu organisaationa on omaksunut yhtenäisen perusopetuksen?**

Koska suomalaiset opettajat ovat korkeasti koulutettuja alan ammattilaisia, heiltä voi pyytää näkemyksiä YPO:n nykytilasta heidän omista kouluyksiköissään. Ensimmäinen kolmannen teeman haastattelukysymyksistä liittyi suoraan SWOT-kaavioon, koska sen tasapuolinen tarkastelunäkökulma antoi luokanopettajille mahdollisuuden hahmottaa YPO:a kokonaisuutena. Tutkimushenkilöt saivat pohtia lisäksi yhtenäistä perusopetusta yleisesti tiedostettuna paradigmana. Kolmannessa tutkimusteemassa käsiteltiin oppivan organisaation toimintaa, jolloin kuvion 8 tematiikka oli tukena opettajille asian hahmottamisessa.

Kaikkia kysymyksiä ei oltu muotoiltu tarkasti kysymyslauseisiin, koska teemahaastatteluun katsotaan kuuluvaksi joustavuus. Tuomi ja Sarajärvi (2013, 75) eivät näe kysymysten yhdenmukaisuusvaadetta ratkaisevana tekijänä – vaihteluväli saa olla laaja. Teemahaastattelurunko oli varmistus siitä, että kaikkien haastateltavien kanssa käytiin läpi suurin piirtein samat asia. Hirsjärvi ja Hurme (2001) 34) korostavat, että haastattelussa kyse on kielellisestä vuorovaikutuksesta, joka on osin tilannesidonnainen ja antaa mahdollisuuden ohjata tiedonhankintaa itse tilanteessa.

## **4.2 Teemahaastattelun metodologinen perusta ja ratkaisut**

Haastattelututkimuksella kyetään tutkimaan erilaisia ilmiöitä ja etsimään vastauksia erilaisiin tutkimuskysymyksiin. Teemahaastattelu rakentuu etukäteen valittujen teemojen ja niitä tarkentavien alakysymysten varaan. Menetelmällisesti teemahaastattelulla pyritään löytämään haastateltavien tulkintoja tutkittavasta ilmiöstä, heidän niille antamiaan merkityksiä ja merkitysten muodostumista vuorovaikutuksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 74–75.) Tässä tutkimuksessa lähtökohtaisesti kaikille haastateltaville esitettiin samat kysymykset, mutta keskustelun edetessä oli mahdollista poiketa kaavasta, jos asiayhteys niin vaati. Tarvittaessa tarkensin ja selvensin kysymyksiä.

Hirsjärvi ja Hurme (2001, 35–36) näkevät teemahaastattelun etuna sen, että haastateltava on tutkimustilanteessa *subjekti*, joka on merkityksiä luova aktiivinen osapuoli ja hänen näkemyksensä voidaan sijoittaa laajempaan kokonaisuuteen (tässä YPO:een). Lisäksi on todennäköistä, että tutkimushenkilöiden vastaukset ovat monitahoisia ja niitä voidaan syventää esimerkiksi lisäkysymyksillä. Kyselylomakkeella toteutettava tutkimus ei mahdollista näitä näkökulmia. Haastattelun avulla on mahdollista saada kuvaavia esimerkkejä (yhtenäisen perusopetuksen toteutumisesta ja käytänteistä) sekä luokanopettaja voi tulkita kysymyksiä vapaammin.

Joustavuutta voidaan pitää haastattelututkimuksen suurimpana etuna. Myös haastattelusta saatavan aineiston sijoittaminen laajempaan kontekstiin ja ennakoimattomien vastausten esilletulo puoltaa haastattelua menetelmänä. Teemahaastattelu on yleinen menetelmä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. (Hirsjärvi ym. 2009, 204–205, 208.) Hirsjärvi ja Hurme (2001, 36) pitävät haastattelumenetelmän eräänä etuna sitä, että se sopii kartoittavaan tutkimukseen, jolla muun informaation lisäksi voidaan saada esille uusia hypoteeseja ja ilmiöiden välisiä yhteyksiä.

Haastatteluun valitut opettajat sain "lumipalloperiaatteella" – yksi kontakti johti seuraavaan. Joistain kouluista haastateltavina oli kaksi luokanopettajaa ja joistakin vain yksi. Opettajat halusivat mielellään osallistua tutkimukseeni ja erityisiä "suositteluja" ei tarvittu. Kouluja oli yhteensä viisi. Yhden koulun rehtori oli koulutukseltaan luokanopettaja ja muut rehtorit aineenopettajia, mutta tätä erityispiirrettä en tässä tutkimuksessa nostanut tietoisesti merkittäväksi taustatekijäksi.

Ensimmäisessä esihaastattelussa testasin kysymysrunгон toimivuutta ja haastattelun pituutta. Esihaastattelussa havaitsin teemarunгон toimivaksi. Tein muutaman pienen tarkennuksen ja lisäksi totesin, että kysymyskohdassa viisi oli hyvä esittää dikotomiat (subjekti-objekti; atomistinen-holistinen) janoina, joitten avulla ajattelu helpottui visuaalisen hahmottamisen myötä. Samoin SWOT -analysoinnissa piirsin haastateltavalle nelikentän (lisäksi käänsin englanninkieliset termit suomeksi) asian mieltämisen tueksi. Koska esihaastattelu toimi riittävän hyvin, jätin sen osaksi tutkimusaineistoani.

Kaikki haastattelut ajoitin tammi-helmikuuhun, joka yleensä on rauhallista aikaa peruskoulussa ja opettajat ovat saaneet levätä joululomalla. Ajat sovittiin iltapäiviksi ja toin jokaiseen tilaisuuteen pientä purtavaa, jotta haastattelun ilmapiiri tuli kohtoisammaksi ja vireystila säilyi hyvänä.

Haastatteluiden alussa esittelin haastattelututkimuksen eettisiä näkökulmia, kuten datan käytöstä (kuka ja milloin sitä käyttää, aineiston tuhoaminen tutkimuksen

valmistuttua), anonyymiydestä/pseudonyymiydestä (haastateltavat koodataan, ei nimiä) ynnä muuta. Nauhoitin haastattelut kannettavalla tietokoneella Audacity -ohjelmalla, jonka jälkeen litteroin ne mahdollisimman tarkasti. Tein haastattelut arkiympäristössä opettajien omilla kouluissa, jolloin voidaan ajatella, että asiayhteydet olivat helpommin hahmoteltavissa ja kuvailtavissa (*kontekstuaalisuus*, ks. s.47 kohta 8). Yhden opettajan haastattelun tein omalla työpaikallani, koska haastateltavan työmatka kulki työpaikkani ohi ja hän itse ehdotti sitä.

### 4.3 Aineiston laadullinen analysointi teemoittelemalla

Laadullista aineistoa voidaan käsitellä ja tulkita useiden eri menetelmien kautta. Tässä tutkimuksessani analysoin haastatteluaineistoa pääosin teemoittelemalla ja siinä on nähtävissä fenomenografisia piirteitä. Teemoittelussa pyrin löytämään haastattelumateriaalista havaittavia piirteitä, joissa luokanopettajien näkemyksissä on yhteneväisyyksiä (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 173). Koska toteutin haastattelun teemakysymyksiin, luokanopettajien käsityksiä ja mielipiteitä voi vertailla, niitä voi yhdistellä luokkiin ja mahdollisia yhteyksiä voi löytyä. Holma ja Mälkki (2011, 206) ovat todenneet, että "totuutta" etsittäessä on usein kyse erilaisten tekstuaalisten ja puhuttujen ilmausten välisestä keskinäisestä tulkinnasta. Tutkijana teen tulkintoja haastateltavien kommentaareista ja vaikka tavoitteenani on mahdollisimman suuri objektiivisuus (toiseuden kunnioittaminen) tutkijasubjektini luonnollisesti on analyseissä läsnä.

Yhdistelin nauhoitetun tutkimusaineiston valmiiksi teemoittain noudatellen haastattelurunkoa ja kirjoitin eri opettajien vastaukset erityyppisiin fontteihin aineiston selkiyttämiseksi ja analyysin helpottamiseksi. Koodasin opettajat koulujen mukaan (A 1, A 2, B 1...). Pyrin löytämään aineistosta teemoja, luokkia ja tyyppittelyjä käyttäen osittain teoriaosuudessa esiteltyjä malleja. Analysointia voidaan kuvata osittain *teoriaohjaavana (grounded-theory)* silloin, kun haastatteluaineistoa tarkastellaan aiempien tutkimusten valossa. Toki aineistosta voi nousta esille ennakoimattomia piirteitä. Merkitykset pyrin ymmärtämään osana kokonaisuutta ja asiayhteyttä sekä teoriomalleja hyödyntäen. Tuomi ja Sarajärvi (2013, 97) kuvaavat teoriaohjaavaa analyysiä tutkijan toimintatavaksi, jossa vuorottelevat aineistosta esiin nousevat asiat ja valmiit teoriomallit.



Fenomenografinen lähestymistapa on nimenomaan kasvatustieteissä yleisesti käytetty menetelmä. Huusko ja Paloniemi (2006, 162–163) toteavat, että "fenomenografisen tutkimuksen kohteena ovat erilaisia arkipäivän ilmiöitä koskevat käsitykset ja niiden erilaiset ymmärtämisen tavat". Suomalaiset luokanopettajat ovat koulutukseltaan homogeeninen ryhmä (vuodesta 1979 lähtien koulutuksensa aloittaneilla luokanopettajien koulutustaso on KM), koulujärjestelmämme on yhtenäinen, mutta yksilötasolla ihmiset tietenkin kokevat ilmiöt eri tavoin ja ajattelutavat vaihtelevat. Fenomenografian avulla voidaan löytää sekä kuvata näitten käsitysten ja mielipiteiden erilaisuutta (Huusko & Paloniemi 2006, 163).

Tämän tutkimukseni teoriapohjana käytin luvussa 3.7 esiteltyjen tutkimusten tuloksia, joista etenkin yksilötasolla Pyhältön ym. (2008) opettajien roolimallit heidän suhtautumisessaan YPO:een tuntuivat käyttökelpoisilta. Johnsonin (2006) teoreettinen malli merkitysrakenteista puolestaan oli hyvä pohja yhteisötason analyysiä tehtäessä, samoin Huuskon ym. (2007) koulu yhteisöä käsittelevä aineisto. Toin teoriaosuutta mukaan tarpeen tullen, kun esittelin ja analysoin tulososiossa esiin tulevia "löydöksiä".

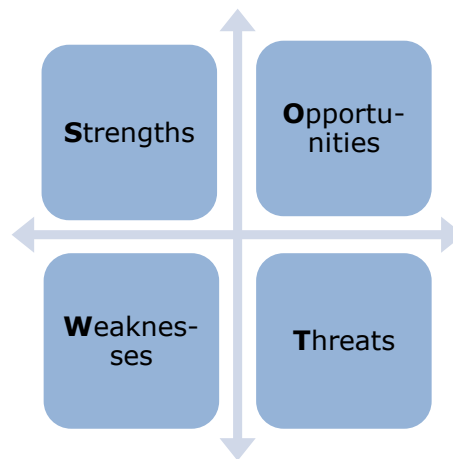
Teemahaastattelussa aineiston muodostavat yksilöiden erilaiset näkemykset ja mielipiteet niistä ilmiöistä tai rakenteista, jotka tutkija on valinnut. Kakkorin ja Huttusen (2010, 8) mukaan *fenomenografiasta* voidaan puhua silloin, kun tarkoituksena on tutkia, miten yksilöt kuvaavat jotain ilmiötä (tässä yhteydessä YPO:ta) ja tarkastellaan "ihmisten kuvauksia, käsityksiä, ymmärtämisen tapoja ja käsitteellistämisiä". Kakkori ja Huttunen pitävät teemahaastattelua tähän tarkoitukseen sopivana aineistonkeruumenetelmänä.

Ronkainen ym. (2013, 174) ovat määritelleet fenomenografian lyhyesti tutkimusotteeksi, "jossa ollaan kiinnostuneita ihmisten erilaisista käsityksistä". Koska fenomenologiaa voidaan pitää vahvasti tieteenfilosofisena lähestymistapana (ks. Kakkori & Huttunen 2010; Ronkainen ym. 2013), jonka empiirinen soveltaminen voi olla hankalaa, tämän tutkimuksen analyysiä voidaan kuvata paikoittain fenomenografiseksi tai fenomenografisella otteella toteutetuksi.

Tutkimukseni analyysissä oli runkona myös Tuomen ja Sarajärven (2013, 54) esittelemät Churtonin (2000) postmodernin tieteenkäsityksen piirteet: 1) *relativismi* (sosiaalisen elämän merkitykset ovat suhteellisia ja niitä ei voi ymmärtää objektiivisen tiedon avulla), 2) *subjektiivinen kuolema* (yksilö on alisteinen laajoille organisaatioille) sekä 3) *suurten teorioiden häviäminen* (erilaiset ideat yhdistyvät monialaiseksi oppiaineeksi). Opettajat näkevät koulun sosiaalisen rakenteen "omien silmälasiansa" läpi, jolloin objektiivisuus ei korostu. Opettajien yhteistoiminta on mer-

kityksellisempää kuin yksilösuoritukset, kun koulua pyritään kehittämään eheyttäväksi kokonaisuudeksi (esimerkiksi horisontaalinen integrointi oppiaineiden välillä).

Yhtenäisen perusopetuksen toimivuutta voidaan tarkastella myös SWOT -käsitteen avulla (kuvio 9). Tutkittavasta ilmiöstä tai aiheesta SWOT:n avulla voidaan erotella kyseisen asian vahvuuksia, heikkouksia, mahdollisuuksia sekä uhkia. YPO:n rakenteita ja käytänteitä luokanopettajien näkeminä pystyi hahmottamaan ja tarkentamaan tämän mallin avulla. SWOT -analyysiä voidaan soveltaa kolmella tasolla: 1) strategian tai hankkeen suunnittelussa, 2) toiminnan käynnistämisessä sekä 3) kontrollin ja evaluoinnin apuvälineenä (Houben, Lenie & Vanhoof 1999, 126). Esimerkiksi YPO:n tarkastelussa on hyvä, että kaikki SWOT -tasot tiedostetaan, jotta periaatteita ja toimintaa voidaan arvioida ja kehittää tasapainoisesti.



**KUVIO 9.** SWOT -analyysi

Tämä tutkimus pyrki osaltaan noudattamaan postmodernia tutkimuskulttuuria, jossa kyse on "erilaisten tulkintojen kirjosta" (Tuomi & Sarajärvi 2013, 54–55): "...kaikki, mitä näemme, perustuu...monimuotoisiin, loputtomassa prosessissa uusiin merkitysyhteyksiin avautuviin todellisuuden tulkintoihin ja tiedon pirstaleiseen luonteeseen". Myös Sahlbergin (1998, 56) käsitys postmodernin logiikasta, jossa totuudella on monia arvoja ja paradoksien vaihtoehtoina on sekä/että (ei joko/tai), oli mukana tämän tutkimuksen tarkastelussa.

#### 4.4 Tutkimuksen luotettavuus ja tutkijan rooli

Tässä tutkimuksessa erääksi haasteeksi nousi luokanopettajien oma tietoisuus (hollistisesti ajateltuna) yhtenäisestä perusopetuksesta. Miten nostaa heidän tietoisuutensa sille tasolle, että he hahmottivat YPO:n ensinnäkin käsitteenä ja ilmiönä ja toisaalta käytännön näkökulmasta? Arkielämässä monet asiat ja ilmiöt voidaan kokea itsestäänselvyyksinä eikä niihin kiinnitetä jatkuvasti huomiota. Koulun arki sisältää valtavasti muuttujia ja sitä voidaan pitää pirstaloituneena ja kiireisenä. Toisaalta teemahaastattelu hyvin toteutettuna voi auttaa luokanopettajaa hahmottamaan omaa rooliaan osana kokonaisuutta ja tutkimustilanne voinee toimia osana "oppivan koulun" käytännettä. Haastateltavan tietoisuus YPO:sta saattoi avartua ja luoda uusia näköaloja myös oman työyhteisön kehittämiseen.

Yhtenäinen perusopetus *ontologisesti* käsitteenä asetti haasteen; mikä on YPO:n luonne, mikä on todellista ja mitä voidaan pitää todisteena? Kuinka perusteellisesti ja kokonaisvaltaisesti luokanopettajat olivat ymmärtäneet oman kouluyhteisönsä kuulumisen yhtenäistymisprosessiin? Mikä oli heidän tietoisuutensa (*awareness*)? Toisaalta juuri tämä voi tuoda mielenkiintoista tietoa; Pyhältön ym. (2008) tutkimushan osoitti, että tietoisuus ja osallisuus YPO:ssa voivat olla hyvin hajanaisia. Hirsjärvi ym. (2009, 130–131) näkevät ontologisen pohdinnan johtavan tarkastelemaan siitä, millä metodisella tavalla tutkimuskohdetta parhaiten voidaan lähestyä.

Teemahaastattelun aluksi olin laatinut osion, joka pyrki helpottamaan asiaan orientoitumista. Selvitin muutaman käsitteen, jotta haastateltava ymmärsi, mistä tutkimuksessa oli kyse. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 189) nostavat *käsiteanalyysin* yhdeksi tutkimuksen luotettavuuden takeeksi. Haastattelussa käytettävät käsitteet ovat tuttuja sekä minulle tutkijana että haastateltaville opettajille, ja lisäksi tarpeen tullen avasin ja selvensin käsitteistöä muun muassa teoriakirjallisuutta hyväksikäyttäen (ks. haastattelupohjan käsitelmäärittelyt YPO:n ja oppilaan ehyen opinpolun osalta).

Osana *epistemologista* pohdintaa nousee kysymys tutkijan ja tutkittavien välillä olevasta suhteesta. Pyrin tutkimuksessa näkemään haastateltavan *subjektina*, jonka omat näkemykset ja ajatukset olivat merkityksellisiä. Tutkittava henkilö on se, joka luo merkityksiä ja on aktiivinen. (Hirsjärvi & Remes 2009, 130.) Tätä näkökulmaa ei sulkene pois se, että tutkijana olin osana tutkimusprosessia esimerkiksi kysymyksiä tarkentaessani. Yhtenä tutkijasubjektini osana näkisin haastateltavan *metatietoisuuden* tukemisen, toisin sanoen tietoisesti pyrin herättämään haastatel-

tavassa kiinnostuksen ja luomaan uudenlaista tietoisuutta yhtenäisestä perusopetuksesta (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 2001, 168).

Olen itse myös luokanopettaja (yhtenäisessä peruskoulussa), jolloin minulla oli mahdollista käsittää asiat samoin kuin haastateltavat ollen näin "osa tutkimusprosessia". Oli kuitenkin tärkeää, että kriittisesti tiedostin oman roolini tutkimusprosessissa ja keskityin tutkimusaineistosta esiin nouseviin teemoihin ja yhteyksiin. Tuomi ja Sarajärvi (2013, 135–136) nostavat kysymyksen *puolueettomuudesta* yhdeksi laadullisen tutkimuksen haasteista; missä määrin tutkija suodattaa aineistoa oman kehyksensä läpi? Ihmistieteissä tutkijalle lienee kuitenkin mahdotonta toimia täysin puolueettomasti ja objektiivisesti.

Tässä tutkimuksessani täytyi aktiivisesti tiedostaa, että minulla tutkijana oli *omakohtainen esiymmärrys* yhtenäisen peruskoulun toiminnasta oman työni kautta. Oli tärkeää, että tiedostin oman subjektiuteni. Tutkimuskysymykset olin pyrkinyt laatimaan siten, että niihin ei sisältyisi omia ennako-oletuksiani. Ronkainen ym. (2013, 70–73) käyttävät *position* käsitettä, kun halutaan kuvata tutkijan suhdetta tutkittaviin, tutkimusaiheeseen sekä hänen itse valitsemaansa tiedostettuun rooliin. Tutkijan sijoittuminen ei pelkästään ole hänen itsensä päätettävissä – hänen oman reflektoitumisensa lisäksi tutkittavat ja tutkimuskohde asettavat tutkijan johonkin asemaan. Pyrin tutkimuksessani suhteuttamaan aineistosta saatavan informaation ensisijaisesti aiempiin tutkimuksiin ja teorialähteisiin, jolloin tutkijasubjektini rajoitui valintojen tekemiseen ja esittelyyn tutkimustekstissä.

Tutkimuksessani ei yritetty tuoda esille "totuuksia" vaan vain käsityksiä siitä. Tuomi ja Sarajärvi (2013, 134–135) erottavat tietoteoreettisesti (epistemologisesti) neljä totuusteoriaa. 1) *korrespondenssiteoria* (väite vastaa suoraan todellisuutta), 2) *koherenssiteoria* (väite on yhtä pitävä muiden todeksi todettujen väitteiden kanssa), 3) *pragmaattinen totuusteoria* (väite on totta, jos siitä on hyötyä) sekä 4) *konsensusukseen perustuva totuusteoria* ("totuus" rakentuu yhteisymmärryksessä). YPO:ta tutkivassa teemahaastattelussani oli kiinnekohtia viimeiseen teoriaan, koska se liittyy ihmisten luomiin sopimuksiin ja kielikuviin eikä täysin varmaa vastaavuutta todellisuudesta voitane saavuttaa.

Koulumaailman "totuuksia" voidaan etsiä siitä normistosta, jota poliittinen päätöksenteko, kouluhallinto ja muut toimijat tuottavat koulumaailmaan. Ihmisten välinen vuorovaikutus kouluissa muodostaa oman kieli- ja mieliavaruuden ja tavat keskustella kouluasioista sekä niistä syntyvät mielipiteet. Inhimillinen tieto on aina rajallista ja korrespondenssiteoria ainoana laadullisen tutkimuksen lähtökohtana ja tieteellisenä kriteerinä ongelmallinen (Huttunen ja Kakkori 2016, 6). Konsensussteoria

on hyvä lähtökohta koulumaailman ilmiöiden käsittelemiseen, koska monet asiat rakentuvat yhteistyössä, hyviä käytänteitä jaetaan keskenään ja jokaisen koulun oma kulttuuri itsessään on jo merkityksellistä. Voidaan täten ajatella, että yksittäinen koulu muodostaa omat "totuutensa" eivätkä ne välttämättä ole siirrettävissä tai arvioitavissa muualla.

Huttunen ja Kakkori (2016, 10–11) korostavat, että laadullisessa tutkimuksessa ei välttämättä ole tarvetta puhua reliabiliteetistä tai validiteetistä, koska

...laadullinen tutkimus voi olla tasokasta, käytännöllistä, dialogista, reflektiivistä, koherenttia suhteessa aikaisempaan tutkimukseen, historian huomioonottavaa ja ajatuksia innoittavaa....aukeaa ikään kuin uusi horisontti.

Myös Hirsjärvi ja Hurme (2001, 185) pitävät reliabiliuden ja validiteetin käsitteiden käyttökelpoisuutta kyseenalaisena laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa.

Tutkimuksessani on 1) ensin tehty historiallinen katsaus matkasta yhtenäiseen perusopetukseen, 2) tarkasteltu aiempia aiheesta tehtyjä tutkimuksia sekä 3) laadittu tutkimuskysymykset ja haastatteluteemat näiden kokonaisuuksien pohjalta. Tulosluvussa tuon esille niitä piirteitä haastatteluaineistosta, jotka mielestäni tuovat esille sen, että aihe oli innostava ja motivoiva haastateltaville. "Putoavatko suomut silmiltä" tai löytyykö jotain havahduttavaa lienee osin subjektiivinen kokemus. Koulumaailma on luonteeltaan melko sovinnainen ja koherenssiin pyrkivä, mutta toisaalta radikaalit mielenilmaukset ja toisin ajattelemisen ovat todennäköisiä ja hedelmällisiä kouludiskurssin kehittymisen näkökulmasta.

Ronkainen ym. (2013, 70) ovat sitä mieltä, että inhimillisen toimijan subjektiota ei voida poistaa tieteestä eikä se edes ole toivottavaa – "tutkijatonta tutkimusta ei ole olemassa" (ks. s. 47, kohta 7). Jo pelkän tutkimusasetelman luominen on osin subjektiivista. Luotettavuutta lisäsi, että sama teemahaastattelu voidaan toteuttaa tukeutuen samoihin teorialähteisiin. Tämän tutkimuksen kysymysrunko oli laadittu suoraan tutkimuskysymysten kontekstissa. Lisäksi kuviossa 6 esitettyä kehää käytettiin kysymysten taustamateriaalina liitettäessä empiriaa teoriaan.

Tutkimuskoulut olivat tavallisia yhtenäiskouluja ilman erityistä profiloitumista, jolloin voidaan ajatella, että *selektio* (jakautunut koulujärjestelmä/eriarvoistuminen) ei vaikuttanut tulosten "tavallisuuteen". Tulosten *yleistettävyyys* (siirrettävyys) lienee mahdollista, vaikka se on haastavaa tutkimusaiheen sosiaalisen monimuotoisuuden takia. Tähän ei tällä tutkimuksella ensisijaisesti pyritty vaan keskityin juuri

luokanopettajien näkemyksiin ja ajatuksiin YPO:sta. Tosin analyysivaiheessa rinnastin löydöksiä teoriassa esitettyihin näkemyksiin ja yhteyksiin.

Vaatimusta tutkimustuloksen *toistettavuudesta* ei tämän hetken käsitysten mukaan pidetä enää niin merkittävänä (esim. Cope 2004; Hirsjärvi & Hurme 2001, 186)). Eri tutkijoiden ei liene mahdollista päätyä samoihin johtopäätöksiin (tuloksiin), vaikka haastattelukysymykset ja muut tutkimusasetelmat olisivat yhteneviä. Koska Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 186) mukaan täydellistä *intersubjektiivisuutta* on mahdotonta saavuttaa, on myös epätodennäköistä, että kaksi tutkijaa voisi tehdä samasta tutkimusmateriaalista samankaltaisia tulkintoja. Näin ollen erilaiset muut-tujat laadullisen tutkimuksen kentässä kyseenalaistavat perinteisen reliabiliteetin määrittämistavat.

Copen (2004, 9) mukaan tutkimustulosten samankaltaisuus (toistettaessa) ei ole todennäköistä eikä edes tarpeellista ja hän nostaa esiin muita tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavia vaatimuksia, esimerkiksi: 1) Tutkija tunnustaa omien koke-mustensa olevan osa prosessia, 2) kysymysten muotoilu on perusteltua, 3) ana-lyysimetodi on esitelty yksityiskohtaisesti, 4) suoria lainauksia on riittävästi sekä 5) tutkijan on koko ajan oltava tietoinen tulkinnoistaan (*interpretative awareness*). Myös Eskola ja Suoranta (2003, 216) ovat todenneet toistettavuuden olevan enemmänkin tavoite kuin käytäntö; käsitteiden tulkinta on heidän mukaansa niin subjektiivista että esimerkiksi *reversiibelyttä* (tulosten tulkintojen kautta itse ai-neistoon pääsemistä) ei voida pitää mahdollisena.

Huusko ja Paloniemi (2006, 169) korostavat laadullisen aineiston tulkinnassa ai-neistouskollisuutta:

Fenomenografista kategoriajärjestelmää voidaan pitää riittävänä ja aineistoa oikeudenmukaisesti kohtelevana kuvauksena, jos jokainen yksityiskohta on mahdollista sijoittaa sen sisälle ... oleellista luotettavuuden kannalta ... on tutkijan tulkinnan uskollisuus aineiston käsitysten eroavaisuuksille.

Tutkimukseni luotettavuutta lisäsi, että sama haastattelurunko esitettiin kaikille. Tosin käytännön haastattelutilanteessa teemahaastattelun etuna nähty joustavuus salli poikkeamiset ja vapaan kommunikaation. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 74) pohti-vat teemahaastattelun yhdenmukaisuutta ja korostavat, että kannattaa pitäytyä tutkimuksen viitekehyksessä ja keskittyä tutkimuskysymyksiin. Teemahaastatte-lussa haastateltavalla on mahdollisuus puhua vapaamuotoisesti, jolloin tutkimusai-neistona sen voi katsoa edustavan häntä itseään (Eskola & Suoranta 2003, 86). Hirsjärvi ja Hurme (2001, 16–19) painottavat ihmisen ainutkertaisuutta yksilönä,

hänen kokemuksiinsa, elämyksiinsä ja mietteitään suhteessa todellisuuteen (ehdotonta "totuutta" ympäröivästä maailmasta ei kuitenkaan voida saavuttaa) ja he kuvailevat teemahaastattelun näkökulmia muun muassa seuraavilla näkökohdilla:

- 1) Kyky symboloida maailmaa on tärkein ihmisiä luonnehtiva piirre (kielen merkitykset luodaan yhdessä, vuorovaikutuksessa).
- 2) Ihmistutkimuksen lähtökohtana tulee olla organistinen eikä mekanistinen malli (koska ympäristöt ovat erilaisia, myös ihminen ja hänen muutoksensa ovat erilaisia).
- 3) Ihmisen käyttäytyminen ja toiminta on monimuotoista ja heijastaa sitä avointa systeemiä, jonka osana ihminen on (intentionaalisuuden lisäksi on otettava huomioon systeemisesti toisiinsa kietoutuneita tekijöitä).
- 4) Todellisuus on sosiaalisesti konstruoitu (ei ole olemassa yhteistä todellisuutta, vain subjektiivisia tulkintoja siitä).
- 5) Emme voi tavoittaa ehdotonta totuutta (totuus on aina likiarvo).
- 6) Intersubjektiivisuuden oletus (siitä, että voimme ymmärtää asiat samoin kuin toiset ihmiset)
- 7) Tutkija on osa sosiaalista todellisuutta ja siten tutkimusprosessia (tutkija on yksi tutkimusvälineistä).
- 8) Tutkimus on kontekstuaalista ja sen pitää pyrkiä ekologiseen validiuteen (tutkimuksen on mentävä sinne, missä ihmiset elävät arkielämäänsä).

Intersubjektiivisuuden oletus lähenty Huuskon ja Paloniemen (2006, 164) esittämää *nondualismia*, jossa ajatellaan yksilön ja maailman olevan sisäisesti suhteessa toisiinsa. Lisäksi fenomenografisesti hahmotettuna Huuskon ja Paloniemen mukaan on olemassa vain yksi maailma (tai ilmiö), joka on samanaikaisesti sekä todellinen että yksilöllisesti koettu.

Edellä esitetyt näkökohdat on otettava huomioon, kun tarkastellaan tämän tutkimuksen luotettavuutta. Ensinnäkin tehdyt ratkaisut on pyritty tuomaan mahdollisimman avoimesti esille. Koska yksimielistä "totuutta" ei voitane saavuttaa, tutkimuksessa paneudutaan haastateltavien yksilöiden omiin käsityksiin, heidän "toiseuteensa". Hirsjärven ja Hurmeen luettelon ensimmäinen näkökulma korostaa kielen merkitystä ("kielipeliä"). Vahvuutenani voidaan ajatella, että luokanopettajana olin "samalla pelikentällä", jolloin alan termit ja sanonnat olivat tuttuja.

Yhtenä haasteena voidaan nähdä haastateltavien taipumuksessa antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi ym. 2009, 206). Tässä tutkimuksessa olin täysin yhdenvertainen haastateltavien kanssa ja ei voitane nähdä mitään riippuvuussuhteita tai ennako-oletuksia siitä, että haastateltavat esiintyisivät muina kuin omana itse-

nään. Siksi tulosten yleistettävyyttä ei myöskään korostettu. Analyysissä ja tulosten tulkinnassa esille nousseet asiat pyrittiin tuomaan esille mahdollisimman yksiselitteisesti.

Aineiston *saturaatiota* (kylläntyminen) ei etukäteen voitu tarkasti arvioida, mutta minulla on kokemusta aiemmista tekemistäni haastattelututkimuksista, jotka ovat koskeneet koulun ympäristökasvatusta. Niissä haastateltavien määrä oli pienempi, mutta tutkimusmateriaalia kertyi silti tarpeeksi analyysiä varten. Eskola ja Suoranta (2003, 62–63) pitävät riittävää aineiston määrää tutkimuskohtaisena ja yleispätevää ohjetta ei voida täten antaa. Kahdeksalta luokanopettajalta kertyvästä haastatteluaineistosta uskoin löytäväni riittävästi materiaalia suhteessa käytettyihin teorialleihin. Laadullisen tutkimuksen aineistot voivat olla melko pieniä, koska muutoin aineiston analysointi ja tulkintojen tekeminen saattavat muodostua vaikeasti hallittaviksi (Ronkainen ym. 2013, 82).



## 5 TUTKIMUSTULOKSET

Haastattelut sujuivat suunnitelmien mukaan ja aineiston litterointi valmistui helmikuun lopussa. Haastateltavinani oli kahdeksan luokanopettajaa, joista viisi oli nais- ja kolme miesopettajia. Tutkimushenkilöiden sukupuolella ei nähdäkseeni tässä tutkimuksessa ole merkitystä, koska suomalainen opettajakunta on koulutukseltaan hyvin yhtenäinen. Valtaosa luokanopettajista alkaa olla (2010-luvulla) kasvatustieteiden maistereita ja vain vanhimmat ikäluokat (ennen vuotta 1979 koulutuksensa aloittaneet, kuten itsekin) ovat koulutustasoltaan peruskoulun luokanopettajia. Tämän tutkimukseni haastateltavat olivat kaikki kasvatustieteen maistereita ja olleet virassa neljästä noin kahteenkymmeneen vuoteen.

Haastatteluiden kesto vaihteli välillä 49–63 minuuttia (keskimäärin 55 minuuttia). Litteroitua aineistoa kertyi noin 30 000 sanaa. Kysymysrunгон seitsemäs kysymys opettajakunnan ammatillisesta osaamisesta suhteessa oppilaan ehyeen opinpolkuun osoittautui hieman hankalasti aukeavaksi, joten jätin sen vähemmälle huomiolle. Muutoin kysymykset herättivät runsaasti ajatuksia ja näkemyksiä ja näin osoittivat toimivuutensa. Opettajien vireytys tuntuu säilyneen korkeana (välipalatarjoilu) koko haastattelun ajan, vaikka osa haastatteluista tehtiin perjantai-iltapäivinä työviikon päätteeksi.

Itselleni tutulla aihealueella, peruskoulun diskurssissa, en odottanut mitään mullistavaa, ennalta-arvaamatonta tai varsinaisesti *havahduttavaa*, jota ominaisuutta Heikkinen, Huttunen ja Syrjälä (2007, 5–19) pitävät yhtenä laadullisen tutkimuksen validointiperiaatteena. Toki pohdintaosion alussa esittelen kaksi mielestäni merkittävää ilmiötä (näkemys ja narratiivi), jotka ainakin itselleni olivat tuoreita ja ajatuksia herättäviä.

Koska haastattelumateriaali oli litteroitu valmiiksi teemoittain (kysymyskaavion mukaan), esittelen tuloksia ja havaintoja ensin teemoittain sekä pyrin löytämään sen jälkeen mahdollisia laajempia havaintoja rinnastaen ne tarpeen mukaan teoriataustaan. Tässä tutkimuksessani teemoittelu ensisijaisesti pohjautui haastattelu-teemoihin. Lisäksi materiaalista esille nousevat teemat, jotka sisältävät usealle haastateltavalle yhteisiä piirteitä, muodostivat ikään kuin toisen tason (ks. Hirsjärvi

& Hurme, 2001, 173). Toisella tasolla tulosten esittely etenee induktiivisesti yksittäisestä yleiseen.

Aineiston analyysissä oli piirteitä *abduktiivisesta* käsittelystä silloin, kun osa haastattelukysymyksistä pohjautui läheisesti teoriaosiossa esitettyihin malleihin (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 136). Esimerkiksi kysymys viisi (opettajan kokemat roolinsa kouluyhteisössään) oli johdettu suoraan Pyhältön ym. (2008) tutkimuksesta.

Aineiston analyysissä pyrin hahmottamaan aineistosta nousevia teemoja, kun se analyysin näkökulmasta näytti mielekkäältä. Analyysissäni lähtökohtaisesti toin esille haastateltavien näkemyksiä suorilla lainauksilla (alkuperäistä puhekieltä käyttäen). Tätä vaihetta voidaan pitää aineiston kuvailemisena. Jatkossa pyrin käyttämään luokitteluja ja tiivistämistä (ks. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2012, 223). Tietyissä kohdin kiinnitin huomiota myös jonkin osa-alueen puuttumiseen (esimerkiksi matematiikan poissaolo opettajien mainitsemista vahvuusalueistaan).

Luvussa 5.1 esittelen niitä tutkimustuloksia, jotka liittyvät ensimmäiseen opettajien toimenkuvaa YPO:ssa käsittelevään aineistoon. Seuraavassa luvussa, 5.2, pureudun oppilaan ehyttä opinpolkua koskevaan informaatioon. Viimeisessä luvussa, 5.3, pyrin hahmottelemaan yhtenäistä perusopetusta diskurssina ja visioina siten kuin luokanopettajat ovat ne kokeneet ja mieltäneet.

Tällä "tutkimusmatkalla" olen kokenut olevani etuoikeutettu (samoin kuin omassa työssäni luokanopettajana esimerkiksi lukiessani oppilaitten ainekirjoituksia), koska näin minulla on ollut mahdollisuus päästä sisään haastateltavien ihmisten "toiseuteen". Heidän näkemyksensä ja kokemuksensa yhtenäisestä perusopetuksesta ovat hedelmällinen pohja tarkasteltaessa suomalaisen perusopetuksen nykytilaa varsinkin tällä hetkellä, kun uutta opetussuunnitelmaa ollaan jalkauttamassa koulutyöhön.

## **5.1 Yhtenäinen perusopetus luokanopettajan toimintaympäristönä**

Yhtenäinen perusopetus on koululaitoksen näkökulmasta vielä melko nuori rakenne. Vuodesta 1998 alkanut kehitys on ollut hidasta kuten moni muukin asia suomalaisessa perusopetuksessa. Kaiken kaikkiaan perusopetuksemme on hyvässä, jopa erinomaisessa kunnossa, jos argumenttina käytetään PISA -tutkimuksia (Rauste-

von Wright ym. 2003, 13). Koulussa toimivien ihmisten, sekä henkilökunnan että oppilaiden, omat vaikutusmahdollisuudet ja rooli yhteisössään muodostavat objekti-subjekti -dikotomian. Aktiivinen ongelmien ratkaiseminen ja äänensä kuuluville saaminen ovat omiaan lisäämään toimijoiden subjektikokemusta ja vahvistamassa omaa voimaantumista ja motivoitumista. "Ohjatakseen omaa oppimistaan ihmisellä olisi oltava mahdollisuus oppia käsitys itsestään oman elämänsä ja oppimisensa peräsimessä" (Rauste-von Wright ym. 2003, 22).

Suomalaisen peruskoulun yhtenä vahvuutena on pidetty opettajan pedagogista vapautta toteuttaa omia ideoitaan ja opetusmenetelmiään. Yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen vaatii Johnsonin (2007, 85) mukaan usean eri osa-alueen yhtäaikaista muutosta. Koulun kulttuuri ja toimintamallit kehittyvät kuitenkin hitaasti – ehkä voidaan sanoa maltillisestikin. Opettajakunnan kahtiajako aineen- ja luokanopettajiin on sitkeässä. Kykyrin (2007, 105) mukaan koulun yhteisöllisyys voi jäädä pinnalliseksi ja aidot kohtaamistilanteet saattavat jäädä vähäisiksi. Yhtenäinen perusopetus rakenteellisesti ja ideologiana antaa mahdollisuuden tämän eron pienentämiseen, kunhan kaikki toimijat havahtuvat meneillään olevaan diskurssimuutokseen.

### **Opettajien vahvuusalueet, erityisosaaminen ja niitten hyödyntämismahdollisuudet yhtenäisessä perusopetuksessa**

Luokanopettajan työ on monipuolista, kun sitä vertaa aineenopettajan yhteen tai muutamaankin aineeseen keskittyvään opetustyöhön. Perinteisesti luokanopettajat ovat opettaneet lähes kaikkia alakoulun oppiaineita, paitsi englantia tai ruotsia, joita yleensä opettavat kieltenopettajat. Haastateltavat löysivät melko helposti omia vahvuusalueitaan (B1:n kohdalla siihen palattiin haastattelukohtassa 13 – vapaa sana). Tynjälä (2006, 105) jakaa opettajan asiantuntijuuden toisaalta *substanssitietoon* (opetettavan aineen hallintaan) ja toisaalta *kasvatustieteelliseen tietoon* (pedagogiikan lisäksi myös esimerkiksi viestintä, vuorovaikutustaidot ynnä muuta). Haastateltavat nostivat esiin molempia ulottuvuuksia (ks. taulukko 1).

Rauste-von Wright ym. (2003, 88) näkevät opettajan ammattitaidon rakentuvan pedagogisille valmiuksille sekä opettajan kykyihin ja valmiuksiin (esimerkiksi joustavuus, positiivisuus ja jatkuva itsensä kehittäminen). Oppiainesisältöjen lisäksi

opettajilla voi olla erityisosaamista muillakin aloilla kuten esimerkiksi teknologiasta. Substanssiosaamisessa kahdella miesopettajalla oli laaja ja pitkäaikainen kokemus TVT:n käytöstä opetustyössä ja molemmat katsoivat olevansa pioneereja sekä omissa kouluissaan että myös kuntakohtaisesti, esimerkiksi kouluttajina.

...olin mukana siellä simmosissa oikeestaan tietokoneen käytössä..., että...oli silloin ihan kärkeä koulun tietokoneen käytössä silloin. Ja tota pääsin niistä asioista silloin aika hyvin niinku mukaan...ja sitä nyt on tullut jatkettua täällä. (D1)

Vahvuuksia ja kiinnostuksen kohteita on...nykyään sitten tietotekninen tuki opetuksessa...kyllä mä tällä hetkellä koen olevani [ekspertti, PN] näissä niinku TVT -avusteisissa jutuissa. (E1)

Kahden viimeisen vuosikymmenen aikana TVT -opetus (aiemmin ATK) on noussut keskeiseksi kehittämisalueeksi. Jo vuoden 1994 ops mahdollisti kouluille omien painopistealueiden luomisen. Omassa koulussani ATK -painotteinen opetus oli ympäristö- ja kansainvälisyyskasvatuksen ohella kolmas tärkeä osa-alue 1990-luvulla. 2010-luvulla tablettilaitteiden tulo kouluihin on mahdollistanut entistä joustavamman TVT -opiskelun. Joissain kunnissa, esimerkiksi Kaarinassa, lähes kaikille oppilaille on hankittu oma tabletti. Haasteet tietotekniikan opettamisessa lisääntyvät uuden ops:n myötä, kun koodauksen alkeet tulevat osaksi opetusta ja esimerkiksi juuri Kaarinassa (ks. Kaarinan tablet -hanke 2014, Opettajuus muutoksessa) TVT -taidot on nostettu korostetusti esiin (kuviokuva 10). Tällöin ne luokanopettajat, joilla on vahva TVT -osaaminen yhdistettynä luokanopettajan pedagogisiin valmiuksiin, ovat avainasemassa oppilaiden kehittymistä ajatellen.



**Kuvio 10.** Opettajan osaamisalueet TVT:lla lisättynä ("Kaarinan malli")

Muilla opettajilla erityisosaaminen aineenhallinnassa keskittyi lähinnä taitoaineisiin. Merkille pantavaa oli, että kukaan opettajista ei maininnut matematiikkaa omaksi erityisalakseen (myös uskonto ja historia jäivät mainitsematta, mutta niitten viikko-tuntimäärät ovat matematiikkaa pienempiä). Muista luonnontieteistä fysiikka-kemia sekä biologia-maantieto löytyivät opettajien kertomina mieluisina oppiaineina.

Kasvatustieteellistä näkökulmasta esille nousivat esimerkiksi monipuolisuus, kärsivällisyys, lapsilähtöisyys, pedagogiikka, tutkimuskeskeinen asenne, yleissivistys ja motivointitaidot.

Mä haluan kasvattaa lasta kokonaisuutena, huomioida kaikki hänen, tota, hänet kokonaisuutena, eikä niin, että mennään oppiainelähtöisesti...että nähdään se lapsi siellä. (A1)

Oppilaat pohtii yhdessä ratkaisuja ja tekee ihan yhdessä tehtäviä yhteistyössä, mutt siin pitää vähän valvoo, ett osapuolet osallistuvat ainakin kohtuullisen tasapuolisesti...pojatkin innostuu monista asioista, kun he saa pätkäillä yhdessä. (D2)

Luokanopettajat korostivat toistuvasti oppilaan kohtaamisen olevan oppiainelähtöisyyttä tärkeämpi. Tynjälä (2006, 106) nostaa opetustaidon ja oppimaan ohjaamisen opettajan työn keskeisimmiksi osa-alueiksi. Opettajan työn itsenäinen luonne, valinnanvapaus ja mahdollisuudet käyttää omia vahvuusalueitaan korostuivat. Taitoaineita, kuten musiikkia ja kuvataidetta, opettajat kertoivat viljelevänsä monipuolisesti.

...mä opetan kaikki meidän pienryhmien musiikit ja se on semmonen, mitä pystyy sitten vähän hyödyntämään niinku sillai, ettei niin selkeästi niinku ainerajojakaan...toisaalta semmonen terapeuttinenkin vaikutus...(C1)

...toki tietysti kuviksen lähtökohdista voi lähestyy vaikka sitt biologiaa, historiaa, ett voi tavallaan sitä kautta lisätä niitä taiteellisia tuotoksia. (B2)

Opettajat kokivat vahvuuksiensa hyödyntämismahdollisuudet tällä hetkellä melko riittävinä. Taulukkoon 1 on koottu oppiaineisiin tai opetuskokonaisuuksiin liittyvää eksperttiyttä. Luokanopettajat tuntuivat tiedostavan oman asiantuntijuutensa ja erityisosaamisensa sekä substanssiosaamisen että kasvatustieteen näkökulmasta. He kokivat voivansa toteuttaa itseään vapaasti ja innovatiivisesti ainakin alakoulun opetustyön osalta. Yläkoulussa opettamisen mahdollisuuksiin sekä muihin toimenkuvan muutoksiin palataan myöhemmin analyysiosassa. Seuraavassa luvussa tarkastellaan koulu yhteisöä yhteistyön näkökulmasta.

**TAULUKKO 1. Haastateltavien luokanopettajien vahvuusalueita ja niiden hyödyntäminen perusopetuksessa**

(  - ei juuri mahdollisuutta  0 vaihtelevasti  + riittävästi)

opettaja	vahvuusalue	hyödyntäminen
A1	vahva pedagoginen näkemys	+
B1	innovatiivisuus, liikunta	+
B2	kuvataide, liikunta	0
C1	musiikki	+
D1	TVT -taidot	0
D2	musiikki	+
E1	TVT -taidot	+
E2	liikunta	+

**Yhteistyö yhtenäisessä perusopetuksessa eri ammattiryhmien välillä**

Tässä luvussa tarkastelen yhtä keskeisintä elementtiä yhtenäisessä perusopetuksessa – opetushenkilöstön yhteistoimintaa. Haastattelussa luokanopettajat saivat tilaisuuden pohtia oman koulunsa koherenssia yhteistyön, periaatteiden ja niitä seuraavien käytänteiden osalta sekä rehtorin toimintaa YPO:n mahdollistajana. Yhtenäisessä peruskoulussa tavoitellaan mahdollisimman laajaa yhteistoimintaa (esim. Vanhalakka-Ruoho 2000; Pietilä & Vitikka 2007; Huusko ym. 2007; Johnson 2007). Koulun sisäistä toimintaa voidaan kuvata *koulukulttuuriksi*, jonka Huusko ja Pietarinen (2000, 30–31) jakavat kolmeen osa-alueeseen (kuvio 11):



**Kuvio 11.** Koulun kulttuurin rakentuminen Huuskon ja Pietarisen (2000, 31) mukaan

Sahlberg (1998, 127) pitää koulukulttuuria toisaalta moniselitteisenä abstraktiona, jossa on sekä sisältö että muoto. Muoto sisältää Sahlbergin mukaan juuri koulun henkilöstön sosiaalisen verkon ominaisuuksia. Tässä keskityn analysoimaan lähinnä opettajayhteisön keskinäistä vuorovaikutusta, joka pääpiirteissään haastattelussa muotoutui opettajien näkemänä 1) vertaistoimintaan (esimerkiksi rinnakkaisluokkien luokanopettajat tai alkuopetusopettajat keskenään), 2) yhteistyöhön erityisopettajan kanssa, 3) vuorovaikutukseen aineenopettajien kanssa sekä 4) rehtorin rooliin koulun kehittäjänä.

Koko koulun opettajiston yhteistyön terävöitymistä ajallisesti ilmeni kahdessa vaiheessa: 1) Yhtenäiskoulun perustamisvaiheessa, jolloin yhtenäisyyttä korostettiin, siitä keskusteltiin ja yhteisiä pelisääntöjä pyrittiin luomaan.

...on yritetty tätä yhtenäiskoulun, ollaan saman katon alla, tehdä niitä yhteistyöjuttuja luokanopettajien ja aineenopettajien välillä...niin alkuun sitä tehtiin enemmänkin...nyt kyll se on jäänyt vähemmälle. (D1)

2) Lukuvuoden alkuun useassa koulussa sijoittui *tiimien* muodostaminen. Joissain kouluissa tiimit perustuivat "vuosikellon" ohjaamiin juhliin ja teemapäiviin, joitten suunnittelusta vastasivat tiimit. Toisissa kouluissa tiimejä oli perustettu myös teema-alueittain, esimerkiksi liikunta-, Vihreä lippu- tai opetussuunnitelmatiiimit. Valikoituminen ryhmiin perustui tutkittavissa kouluissa joko arvontaan tai omaan kiinnostukseen. Tiimien toimintaedellytykset koostuvat Helakorven, Juutin ja Niemen

(1996, 80) mukaan esimerkiksi tiimin jäsenten persoonallisuudesta, ryhmän vastuunottokyvystä sekä työtehtävien luonteesta.

Eli se koostuu sitten opettajista, jotka on sekä yläkoulun puolelta ja alakoulun puolelta, ett tulee yhteistyötä tehtyy silloin ihan niinku läpi linjan. Ja siinä on myöskin erityisopettajia mukana. (A1)

Tiimien toiminta perustuu, riippuu hirveän paljon persoonista. Esimerkiks mull on nyt tämmönen tiimi, joka ei oikein toimi. Ett yhdell ei sovi lukujärjestykseen ja toinen haluais tehdä vaan kahdestaan. (D2)

Yhtenäiskoulujen alkuvaiheen tasaannuttua opettajat näkivät yhteistyön vähitellen hiipuneen. Samoin lukuvuoden näkökulmasta syksyn jälkeen oli havaittavissa kohe-renssein vähentymistä arjen kiireiden alle. Horisontaalisesti yhteistyö painottui joko rinnakkaisluokan tai toisaalta alkuopettajien kesken tapahtuvaan konkreettiseen toimintaan. Tässä vertaistoiminnassa luokanopettajien mielestä oli yhtä tärkeää keskustella sekä koulutyöstä että muustakin elämään liittyvistä asioista.

Suunnitellaan joka torstai kahdesta eteenpäin. Ett se riippuu tietty paljon...kuin paljon asia eksyy raiteiltaan...voi olla päivän tapahtumia tai läpikäydään sellai vertaistukea, mitä siin palaveris saa myös paljon. (A1)

...aika iso osa kollegoista jäädään sitt päivän jälkeen ja jutellaan muutenkin sitt kuulumisia. (B2)

Virallisia kokouksia oli melko vähän eikä niiden antia korostettu juurikaan. Koulun yt -tunnit (3h/vko) nähtiin riittämättöminä takaamaan tarpeellinen yhteistyö. Koulutyön kiireellisyys korostui monen luokanopettajan kommentteissa.

Mutt ett se on kaikkien toive, ett me nähtäis enemmän, mutt sitt taas käytännön arki menee eteenpäin niin hirveetä vauhtia, ett kun sitä ei oo tiettyyn aikaan laitettu..niin sitä on aika vaikeeta ollu toteuttaa. (C1)

Erytisopettajien rooli yhtenäisyydessä koettiin keskeiseksi, koska osa erityisopettajista toimi sekä ala- että yläkoulun puolella. Heidän ansioihinsa nivelvaiheen toimijoina samoin kuin heidän merkitykseensä oppilaan ehyen opinpolun tukijoina palataan myöhemmin.

Yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuri nähtiin edelleen kaksijakoisena; ala- ja yläkoulun periaatteet nähtiin kyllä melko samansuuntaisina, mutta käytännössä monet asiat olivat erilaisia, esimerkiksi oppilaiden säännöt kännykän käytöstä tai pukeutumisesta. Käytänteiden linjanvetoerot ala- ja yläkoulun välillä aiheuttivat



jonkin verran ihmetystä oppilaissa. Toisaalta myös luokanopettajien persoonallisuus saattoi aiheuttaa hajontaa koulun arjen pyörittämisessä.

Mutt ett se on siin mieless haastavaa, kun ett mikä kaikki voi olla samaa yksösluokkalaiselle ja ysiluokkalaisille. (C1)

Ett sitä saattaa olla vaikk jos ajatellaan kolme kakkosluokan opettajaa: Ett nekin saattaa tulkita ja toimia eri lailla. (C1)

Kuviossa 6. (s. 29) kuvattu opettajakunnan jakautuneisuus (vastustajat - sosiaalisesti suotuisat - muutosagentit) ei tullut esiin selkeästi. Suurin osa opettajista periaatteessa suhtautui myönteisesti kaiken kattavaan yhteistyöhön sekä yhtenäisen perusopetuksen reunaehtoihin. Opettaja E2 piti itseään selvästi muutosagenttina kertoessaan omasta mieltymyksestään liikuntaan: "Sitä puolta mä yritän täällä meidän koulussakin viedä eteenpäin. Lapset liikkuis ja touhuis ja vähän muuttaa niitä asenteita". Hän koki roolinsa kuitenkin positiivisena ja korosti, että rehtori ja muu opettajakunta arvosti liikunnan kehittämistä ja sille annettiin mahdollisuuksia.

Tällä hetkellä rehtorit kuvailtiin pääasiassa hallinnollisiksi toimijoiksi (varsinkin suuremmissa yksiköissä), jotka eivät juurikaan tuo omia ideoitaan esille vaan luottavat alaistensa pätevyyteen koulun kehittämisessä. Toisaalta he näyttivät antaneen laajan pedagogisen toimintatilan luokanopettajille.

...rehtori on hyvin avoin kaikille kehittämissuunnille, mutta se käytännössä tarkoittaa, ettei hän itse välttämättä pysty sitoutumaan siihen käytännön tekemiseen. (E1)

No kyll hän selkeesti on sellainen hallinnollinen johtaja, että ei häntä kauheesti oppilaiden seassa näy...hänellä on kyll pedagogisesti sitten muuten taitavaa opettajakuntaa täällä, että sitä kautta päästään kehittämään. (D1)

Rappin (2000) englantilaisia ja ruotsalaisia rehtoreita koskevan tutkimuksen valossa tämän haastattelututkimuksen koulujen rehtorit näyttävät rinnastuvan lähinnä ruotsalaiseen rehtorimalliin. Varsinaiseen opetustyöhön tai pedagogisiin kysymyksiin he eivät näyttäneet paneutuneen ensisijaisesti vaan olivat toimineet etäisemmin mutta kuitenkin periaatteellisen myönteisessä hengessä haastateltujen luokanopettajien mielestä. Johnson (2008, 61) nostaa yhteishengen luomisen tärkeämmäksi rehtorin tehtäväksi kuin kontrolloivan roolin ja täten rehtorin professionaalisuudelle muodostuu uusia vaatimuksia; pelkkä hallinnollinen osaaminen ei riitä. Opettaja D1 kertoi tästä diskurssimuutoksesta junavertauksen:

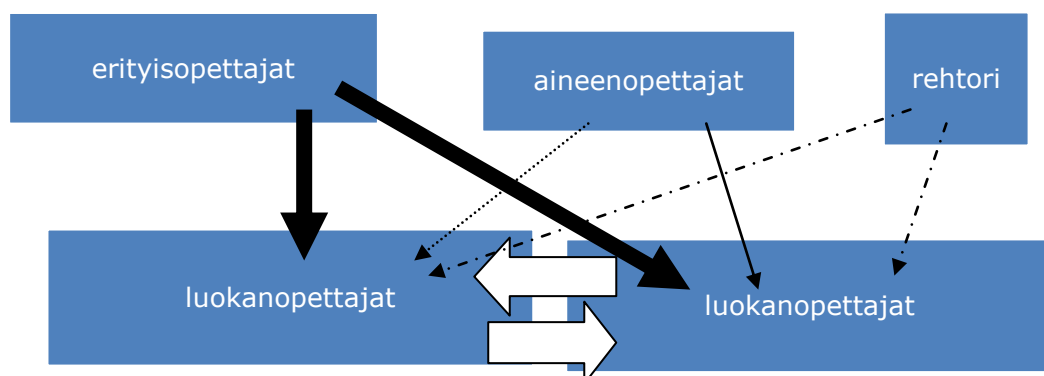
...voisko hän [rehtori, PN] ajatella, että kun hän halus aina, että mennään tonhon suuntaan ja mennään tonne suuntaan. Ja sitt mä sanoin hänelle, ett vois-

ko hän ajatella, ett hän ei olisikaan siin veturiss vaan hiilivaunuss ja hän pitäis huolta siitä, ett mist sitä polttoainetta löytyis. Ja ne opettajat sitt oliski siell veturiss ja keskustelis sitt keskenään siitä, mihin suuntaan ja kummosell nopeudell...

Uusien opettajien rekrytoiminen on yksi keskeinen rehtorin tehtävä, koska hän valmistelee ja/tai tekee valintapäätökset (Hämäläinen ym. 2002, 175). Eräässä koulussa liikunnan kaksoiskelpoisuuden omaavia naisopettajia oli kolme, mitä opettaja B2 piti turhaa päällekkäisyyttä aiheuttavana. Rehtorin pedagogiset valmiudet ovat nousseet perusopetuksen yhtenäistämisprosessissa sekä koulukulttuurin muutoksen lisääntyessä yhä tärkeämmiksi (Johnson 2008, 76).

Luokanopettajien näkemänä yhteistyötä eri toimijoiden välillä pidettiin arvokkaana ja hedelmällisenä. Järjestelmällinen kehitystyö näytti kuitenkin puuttuvan ja kah-tiajako luokan- ja aineenopettajien välillä tuntui olevan edelleen olemassa: "Meillä-hän on kaksi opettajahuonetta...luo ikäänkuin henkisen kuilun" (B1). Yhteistyön nähtiin painottuvan ensisijaisesti rinnakkaisluokkien opettajien välille, yhteydet aineenopettajiin olivat satunnaisia ja rehtorin rooli koulun arjessa koettiin jonkin ver-ran etäiseksi. Vuorovaikutus erityisopettajiin koettiin erittäin tärkeäksi ja sen nähtiin toimivan hyvin (ks. kuvio 12).

Kaikessa muutokseen tähtäävässä koulun toiminnassa yksilöiden ja yhteisön vuoro-vaikutus on korvaamatonta. Sahlberg (1998, 100) on todennut, että tämänkaltai-nen yhteistyön puute on tyypillistä opettajayhteisöissä. Kiire ja muut rajoittavat te-kijät haittaavat keskustelua, ongelmien ratkaisua ja yleistä pohdiskelua.



**Kuvio 12.** Yhteistyön painottuminen haastateltujen luokanopettajien koke-mana

Halinen ja Pietilä (2007, 17) ovat todenneet, että monelle koulun toimijalle koulu-yhteisön kasvatus- ja opetustehtävien pedagogiset prosessit ja niiden ratkaisutavat näyttäytyvät pirstaleisina. Luokanopettajien keskinäinen yhteistyö näyttäisi tukevan koherenssin muodostumista, mutta vuorovaikutus aineenopettajien ja rehtorien kanssa on etäisempää, vaikkakin se nähdään mahdollisena ja toivottavana. Edelleen jo rinnakkaiskouluaajalta periytyvä opettajakunnan kahtiajako näyttäisi olevan voimissaan. Tämän ongelman taustalla ja kouluorganisaation kehittymisen häirttekijänä voivat olla esimerkiksi koulutusjärjestelmän normit tai koulun sisäisen professionaalisen autonomian luoma tilanne (Huusko ym. 2007, 29). Koulu-yhteisön dynamiikkaan sekä oppivan organisaation teemoihin luokanopettajien kokemana palataan tulostanalyysissä tuonnempana.

### **Kaksoiskelpoisuudet ja niiden hyödyntäminen, resurssien jakautuminen ja arvopohja yhtenäisessä perusopetuksessa**

Yhtenä yhtenäisen perusopetuksen keskeisenä asiana on opettaminen kuudennen ja seitsemännen luokan nivelvaiheen molemmiin puolin. Tätä toimintaa Halinen ja Pietilä (2007, 26) kutsuvat *opettajaliikkuvuudeksi*, jota he pitävät sekä mahdollisuutena että tapahtuvana tosiasiana. Keskeiseksi kysymykseksi muodostuu, tarvitaanko kaksoiskelpoisia luokanopettajia ja/tai pitäisikö alakoulun puolella opettavilla aineenopettajilla olla enemmän pedagogista pätevyyttä. Tätä kysymystä voidaan tarkastella myös suhteessa koulun vertikaaliseen koherenssiin – missä määrin koulu-yhteisö on tukemassa oppilaan ehyttä opinpolkua.

Koulun resurssit (opetustilat, -tunnit, suunnitteluun varattu aika ym.) tulisi jakaa tasapuolisesti. Jos jakautumisessa ilmenee epätasapainoa, on selvää, että koulu-yhteisössä esiintyy närkästystä ja koulun henkinen ilmapiiri häiriintyy. Rehtorilla on tässäkin asiassa suuri vastuu. Rauste-von Wright ym. (2003, 48) huomasivat omassa tutkimuksessaan, että vaikka opettajakunnan käsitys YPO:sta ei ollut kovin tarkka, "pursuavat opettajien vastaukset monin paikoin optimistisia lausuntoja yhtenäisen peruskoulun mahdollisuuksista". Tämän haastattelututkimukseni osalta luokanopettajien näkemyksiä on koottu taulukkoon 2.

**TAULUKKO 2. Luokanopettajien näkemyksiä resursseista**

(  - niukasti  0 vaihtelevasti  + riittävästi )

Haastateltavat	Kaksoiskelpoisuuksien hyödyntäminen	Tilat	Opetustunnit	Yhteistyöhön varattu aika
A1	-	-	-	-
B1	0	-	-	-
B2	0	+	-	-
C1	0	-	0	-
D1	0/+	+	0	0
D2	-	0/+	0	0
E1	-	+	+	-
E2	-	0	0	0

Haastateltavista ainoastaan yhdellä luokanopettajalla oli kaksoiskelpoisuus (tervestieto). Yläkoulun puolella opettamisessa luokanopettajat eivät periaatteessa nähneet esteitä, mutta käytännössä siellä opettamista pidettiin toisarvoisena. Yläkoulun aineenopettajat opettivat tutkituissa kouluissa muutamia aineita, esimerkiksi englantia, käsitöitä ja matematiikkaa, mutta tämäkin opettajaliikkuvuus oli vähäistä. Opettajista ainoastaan D1 näki alakoulun opettajien liikkuvuuden koulussaan toteutuneen selkeästi:

Meillä on luokanopettajien joukossa...useampia, joilla on liikunnasta kanssa kaksoispätevyys..matematiikan aineopettajapätevyyden omaava henkilö on ollut tällasena matematiikan resurssiopettajana. (D1)

Se on aika sattumanvaraista, että joskus on enemmän niin, että yläkoulun opettajat opettaa alakoulun tunteja ja sitten taas joskus niitä ei juurikaan ole...että oikeastaan kynnystä ei ole kenelläkään siihen, ettei voisi toimia ikään kuin sillä toisella puolella ja opettaa...(B1)

Pyhältö, Kykyri ja Johnson (2007, 228) toteavat, että nykyisin jo osa opettajaopiskelijoista hankkii kaksoiskelpoisuuden, mutta koulutusta pitäisi kehittää joustavamman suuntaan. Muutoksen pitäisi heidän mukaansa näkyä jopa virkanimikkeissä sekä virkaehtosopimuksissa. Arvelen tämänsuuruisen kehityssuunnan vievän koulutuspoliittisena kehityssuuntana huomattavan pitkän ajan.

Opetukseen tarvittavat tilat ja oppituntien määrä olivat haastateltujen mielestä kohtalaisella tasolla. Ajanpuute nähtiin yleisesti keskeisimpänä ongelmana.

No, kokonaissuunnitteluun käytettävä aika on selvästi semmonen, mist on aina pulaa. (E1)

Ei, ei se riitä...Ett tämän päivän työtavat on, ett pitäis tehdä paljon yhdessä...se ei tapahdu tosta vaan. Se vaatii myös yhteistä suunnittelua Se on hieldmällistä ja hyvää, mutt vaatii aikaa. (A1)

Sahlberg (1998, 190–193) pitää aikaa "opettajan vihollisena", koska jo tavanomainen opettaminen opetussuunnitelman edellyttämällä tavalla vie runsaasti aikaa puhumattakaan kokeilevan ja uusia ajatuksia hyödyntävän opettamisen asettamista suunnittelutarpeista. Uudessa opetussuunnitelmassa (2014) korostetaan perinteisen luokkamutoisen opettamiskurssin muutosta. Opetusryhmien joustava muodostaminen, samanaikaisopettaminen sekä TVT:n hyödyntäminen tulevat vaatimaan opettajilta lisäpanostusta ja -suunnittelua, johon tarvittava aika täytyy raapia jostain.

Kuten edellisessä luvussa todettiin, kuilu ala- ja yläkoulun välillä on edelleen nähtävissä, myös arvojen näkökulmasta. Kaikki haastatellut luokanopettajat näkivät käytännön eroavaisuuksia ala- ja yläkoulun arvomaailmassa, vaikkakin osa opettajista totesi yläkoulun opettajien arvoperustan periaatteessa melko yhteneväksi luokanopettajien kanssa.

Kyll yhteisenä arvona on mun mielest semmonen oppilaist välittäminen...ett pohditaan ja paneudutaan lapsen tilanteeseen. (B1)

...huoli lapsesta on yläkoulun opettajalla vähäisempi...Ehkä luokanopettaja kantaa enemmän huolta just tämmösestä kokonaisvaltaisemmin siitä lapsesta. (B2)

No, varmaan ehkä sellaset perusarvot niinku on aika lailla samanlaiset...se arvopohja, ett yritetään kyllä kasvattaa niin, että toisia kunnioittavia täyspäisiä ihmisiä on varmaan ihan sama meillä kaikilla. (C1)

Luokanopettajat näkivät aineenopettajien tekevän työtään "oppiaine edellä", kun taas luokanopettajien huoli lapsen kokonaisvaltaisesta pärjäämisestä on suurempi. Oppilaan ehyttä opinpolkua käsittelevä tulososio paneutuu tähän teemaan tuonnempana.

Kun tunti päättyy, niin aineenopettajalla voi olla se ajatus, ett oppilaat hävii luokasta ulos. Sen jälkeen on ihan sama, mitä ne tekee ja luokanopettajalla voi olla taas se näkemys, ett sekin kuuluu vähän kattoa, ett ne hankkii ittes pihalle. (D1)

Yhtenäisen perusopetuksen diskurssi korostaa toisaalta oppilasyksilön koherenttia perusopetusjatkumoa ja toisaalta eri opettajaryhmien ammatillista yhtenäisyyttä (Halinen & Pietilä 2007, 16). Haastateltujen mielestä ajanpuute näyttäisi olevan suuri este. Miten löytää ne toimintamallit, jotka mahdollistaisivat kokonaisvaltaisen kasvatusta- ja opetustyön kehittämisen arjen kiireiden keskellä?

### **YPO:n vaikutukset luokanopettajan toimenkuvaan – yhteenveto (tutkimuskysymys 1.)**

Tässä luvussa hahmotelen luokanopettajien käsityksiä omasta roolistaan osana yhtenäistä perusopetusta. Ensimmäinen tutkimuskysymys, *Miten siirtymä kohti yhtenäistä perusopetusta on vaikuttanut luokanopettajan rooliin hänen opetus- ja kasvatustyössään*, liittyy fenomenografian teemaan, jossa yksilö määrittelee omia käsityksiään suhteessa ilmiön (tässä YPO) osakokonaisuuksiin. Näitten kautta puolestaan voidaan hahmotella tutkittavan asian kokonaiskuvaa. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.) Osakokonaisuuksiksi tässä osiossa muodostuivat ensinnäkin luokanopettajien näkemys siitä, miten yhtenäinen perusopetus on vaikuttanut heidän toimenkuvansa – laajentanut, kaventanut tai vaikutuksia ei juurikaan ole aikaisempaan verrattuna.

Toisen osakokonaisuuden muodostavat dikotomiat, jotka luovat merkityksiä luokanopettajalle: a) *subjekti–objekti*, jossa subjektiivisuus ilmenee oman toiminnan merkityksellisenä kokemisena, vaikutusmahdollisuuksien kirjona sekä voimaantumisen tunteina sekä b) luokanopettajan kokonaiskäsitys siitä, mitä yhtenäinen perusopetus oikein on, mitkä ovat sen viitekehykset ja käytännön vaikutukset koulutyöhön. Tätä dikotomiaa kuvataan sanaparilla *holistinen–tomistinen*. Holistisuus ilmenee YPO -ilmiön moniulotteisena ja kokonaisvaltaisena ymmärtämisenä ja atomistisuus puolestaan pirstaleisuutena ja jäsentymättömyytenä (Pyhältö ym. 2008, 130).

Hirsjärvi ja Hurme (2001, 180–181) korostavat, että osa kvalitatiivisenkin tutkimuksen tuloksista voidaan esittää määrällisesti, jos kaikilla (teemahaastattelun) tutkittavilla on ollut samanlainen mahdollisuus tuoda esille käsityksensä. Luokanopettajien näkemykset oman toimenkuvansa muutoksesta yhtenäisen perusopetuk-

sen myötä voidaan näin esittää taulukkomuodossa (kuten edellisissä taulukoissa 1 ja 2), koska kaikki toivat oman mielipiteensä julki (taulukko 3).

### TAULUKKO 3. Luokanopettajien toimenkuva YPO:ssa

(  - kaventunut  0 ennallaan  + laajentunut)

Luokanopettaja	Toimenkuvan muutos
A1	+
B1	+
B2	0
C1	0
D1	0
D2	-
E1	0
E2	0

Taulukkoa maltillisesti tulkiten voidaan päätellä, että luokanopettajien käsitys omasta toimenkuvastaan ei juurikaan ole muuttunut yhtenäiseen perusopetukseen siirtymisen myötä. Tutkimushenkilöt totesivat yleisesti, että mahdollisuudet opettaa esimerkiksi yläkoulun puolella ovat toki olemassa, mutta käytännössä tätä optiota ei kovinkaan paljon käytetä.

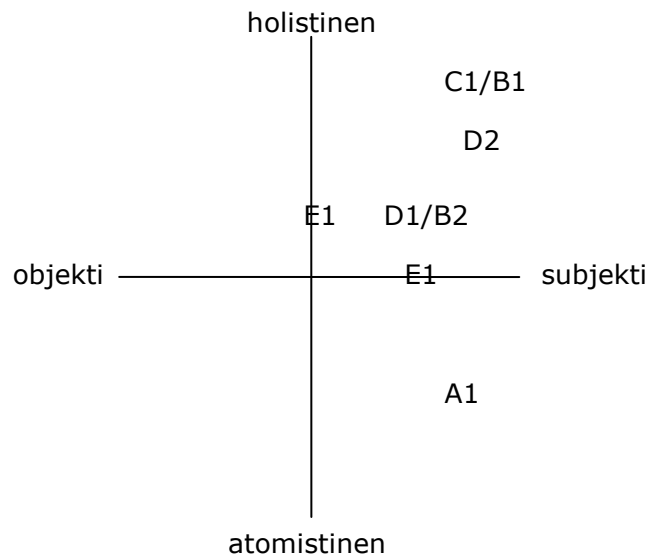
Toimenkuva on laajentunut, varsinkin jos ajatellaan, ei niinkään luokkatyökentelyn osalta, vaan yhteisten tapahtumien järjestämisen osalta. Koska nyt järjestetään tilaisuuksia, joissa on oppilaita ensimmäisestä yhdeksänteen. (A1)

Mä teen periaatteessa ihan samalla tavalla töitä. Ei oo ollu merkitystä. (B2)

Ainostaan opettaja D2 näki suurehkon yhtenäiskoulun luovan rakenteen, jossa "...on simmosii irrallisii palikoita, ett on kauheen vaikee...tehdä kokonaisuuksia". Kujamäki (2014, 128) havaitsi opettajien työnkuvaa käsittelevässä tutkimuksessaan, että koulutyö on muuttunut vuosien myötä haasteellisemmaksi ja vaativammaksi. Tämän tutkimukseni näkökulma oli YPO:n rakenteeseen/reunaehtoihin suuntautunut. Luokanopettajien mielestä yhtenäinen perusopetus ei näytä lisänneen koulutyön vaativuutta merkittävästi.

Huttunen ja Kakkori (2016, 10) näkevät laadullisella tutkimuksella olevan mahdollista paljastaa "uudenlainen maailma". Mielestäni suomalainen koululaitos on hidastuessaan ohella ylös harmoniaan (koherenssiin) pyrkivä. Mitään mullistavaa

diskurssimuutosta lienee turha odottaa. Kenties voidaan huomata hidasta siirtymää. Opettajayhteisö koostuu alan koulutetuista ammattilaisista ja varsinkin luokanopettajia voidaan pitää yleisesti yhteistyöhön pystyvinä asiantuntijoina. Pyysin haastateltavia sijoittamaan itsensä toimijoina janoille subjekti–objekti/holistinen–atomistinen. Muodostin luokanopettajien näkemyksistä nelikentän (kuvio 13).



**Kuvio 13.** Luokanopettajien käsityksiä omasta roolistaan YPO:ssa

Taulukosta voidaan havaita, että valtaosa haastatelluista opettajista voidaan luokitella pääpiirteissään subjekti-holisteiksi. Luokanopettaja A1 määritteli itsensä toisaalta subjektiksi, mutta myös eniten atomistiseen suuntaan.

Vaikka mulle jotkut rajapuitteet sanellaankin, niin aika vapaasti pystyn omaa työtäni suunnittelemaan, miten teen, missä teen ja niin edespäin...Menee enemmän tuonne atomistisen puolelle...tiedän, että on paljon asioita, joita mä en tiedä – miten täällä tapahtuu ja toimitaan ja minkälaisia käytäntöjä on. (A1)

Pyhältön ym. (2008, 127–133) tutkimuksessa suurimmaksi perusluokaksi muodostui objekti-atomisti (42%). Merkittävää nähdäkseni oli, että luokanopettajat näyttivät muutoin melko negatiivisen kokonaiskuvan antaneessa tutkimuksessa muita opettajaryhmiä aktiivisempina YPO:n toimijoina sekä sitä kokonaisvaltaisesti hahmottavina.

Myös Halinen ja Pietilä (2007, 15–23) ovat todenneet, että noin kahdella kolmasosalla opettajista käsitys YPO:sta on hajanainen ja lisäksi he havaitsivat, että yhte-



näinen perusopetus ei juurikaan ollut opettajille merkityksellinen oman työnsä tulevaisuuden suhteen. Halinen ja Pietilä kutsuvat pirstoutuneisuutta *omistajuuden* kokemuksen puutteeksi, jolloin opettajat eivät ole riittävästi kokeneet positiivisia oppimiskokemuksia yhtenäisyydestä. Tässä haastattelututkimuksessa näin jyrkkää asennoitumista ei ollut havaittavissa. Pikemminkin YPO näyttäytyi varovaisen myönteisenä asiana ja ikään kuin avoimena kysymyksenä, joka edelleen odottaa vastauksia.

Mä teen periaatteessa ihan samalla tavalla töitä. Ei oo ollu merkitystä. Ainut...mikä on muuttunut, ett ehkä sitt entistä enemmän tulee juteltua ja tehtyä yhteistyötä yläkoulun opettajien kanssa yhtenäisen peruskoulun myötä. (B2)

On varmaan mahdollisuuksia, mutt ei ole halukkuutta tällä hetkellä...Ett onnistuisko se sitten käytännössä, mutt ett ainakin sitä kysytään. (C1)

Huusko ym. (2007, 69) havaitsivat, että opettajien enemmistölle YPO ei ollut merkittävä asia, se ei näkynyt koulun arjessa millään tavoin, opettajat kokivat itsensä passiivisiksi YPO:n rakentajiksi ja lisäksi yhtenäinen perusopetus koettiin ulkoapäin annetuksi. Tämän tutkimuksen haastateltavat eivät tuoneet esille sitä, miten hallinnollisena (ylhäältä päin määrätynä) ratkaisuna he olivat kokeneet YPO:n tuomisen heidän kouluihinsa. Siirtyminen kahden rehtorin (ala- ja yläkoulun rehtorit) järjestelmästä yhteen yhteiseen rehtoriin nähtiin YPO:n alkuvaiheessa hallinnollisena ratkaisuna, joka tuntui sujuneen joustavasti.

Ja sitten kun yhdistettiin hallinnollisesti, niin oli tavallaan jo tullu aika iso kuuilu, ett oli kaks erillistä yksikköä ja he ei juurikaan tee yhteistyötä. Kyll se tästä nyt pikku hiljaa on sekottunut ja hyvä niin, ett se kuuluukin, ett se ei oo vaan hallinnollisesti. (B2)

Yleistäminen laadullisessa tutkimuksessa yleensä ja varsinkaan suppeahkossa haastattelututkimuksessa ei liene mahdollista. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 185) ovat todenneet, että ainoastaan objektiivisen todellisuuden pohjalta perinteiset reliabiliteetin ja validiteetin käsitteet tulevat kyseeseen. Kun yhtenäisen perusopetuksenkin suhteen on olemassa vain "käsityksiä totuudesta" tai mielipiteitä sen merkityksestä, tutkimuksen tulokset ovat vain näiden, tässä tutkimuksessa mukana olleiden opettajien näkemyksiä, mutta sinällään pidän niitä arvokkaina ja "toiseudessaan" ainutlaatuisina.

Voidaan pohtia, onko "aika tehnyt tehtävänsä". Pyhältön ym. (2008) samoin kuin Halisen ja Pietilän (2007) tutkimukset ovat yli kahdeksan vuoden takaa, ja kenties YPO on hitaasti muotoutumassa kiinteämmin peruskoulun arkityön osatekijäksi.

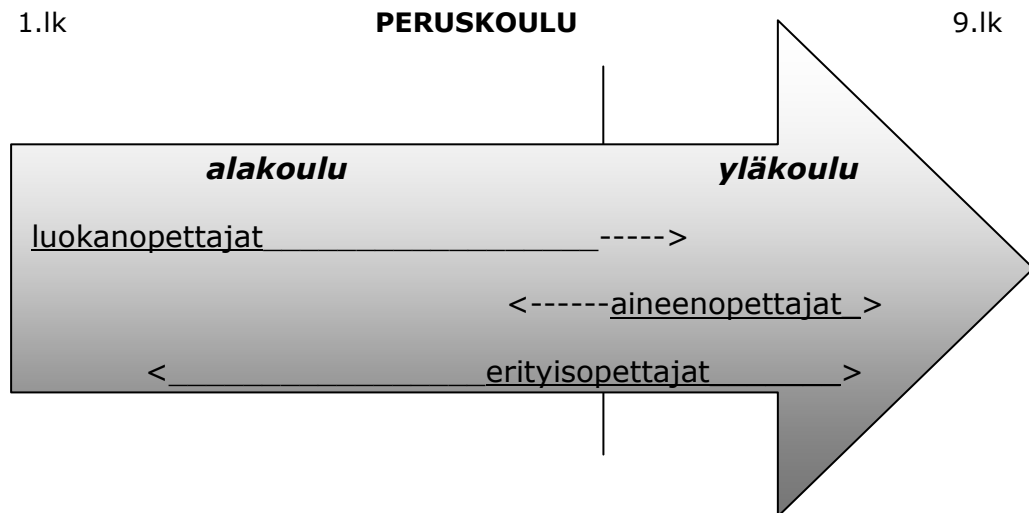
Tuskin kuitenkaan "uutta horisonttia" on piirtymässä, jollaiseksi Huttunen ja Kakuri (2016, 11) ovat määritelleet laadullisen tutkimuksen tulostulosten parhaimmillaan olevan. Tulostulossissa myöhemmin tarkasteltava oppivan organisaation malli (kehä) alkaa kenties vähitellen kiertyä YPO:lle suotuisampaan asentoon.

Peruskoulumme näyttäisi edelleen kehittyvän hitaasti, mutta varsinaista vastarintaa haastattelemillani luokanopettajilla ei esiintynyt. Ehkä tarvittaisiin jonkinlaista "pirstustusta" muutoksen nopeuttamiseksi. Johnson (2007, 94) korostaa uusien ja aikaisemmasta poikkeavien kokemusten ja ongelmanasetteluiden merkitystä, jos toivotaan uusien merkitysrakenteiden syntymistä. Johnsonin merkitysrakenteiden yksi dikotomia, *koulun muutos mahdollisuutena – koulun muutos uhkana*, ei tässä tutkimuksessani noussut merkittäväksi. Kukaan luokanopettajista ei kokenut YPO:a itselleen uhaksi vaan mahdollisuudeksi, jota voi harkinnan mukaan käyttää.

## 5.2 Oppilaan ehyt opinpolku

Teemahaastattelun toisessa osiossa luokanopettajat kertoivat omia näkemyksiään koulunsa vahvuuksista ja heikkouksista oppilaan ehyen opinpolun luomisessa, erityisopetuksen järjestelyistä sekä nivelvaiheiden joustavoinnista. Haastattelun aluksi luin Pyhältön ym. (2008, 122) ehyen opinpolun määritelmän asiaan orientoitumisen helpottamiseksi. Esittelen, miten luokanopettajat hahmottelivat oman koulunsa pedagogisia tuloksia yksittäisen oppilaan tukemisessa peruskoulun aikana. Seuraavassa osassa haastateltavat tarkastelivat oman työyksikkönsä toimintaa nivelvaiheissa. Kokoan lopuksi tulokset suhteessa toiseen tutkimuskysymykseen.

Luokanopettajilla on mahdollisuus seurata yksittäisen oppilaan etenemistä ensimmäisestä luokasta kuudenteen ja opettajaliikkuvuuden puitteissa myös yläkoulun puolelle. Vastaavasti aineenopettajat voivat laajentaa oppilaantuntemustaan opettaessaan jo alakoulun puolella verrattuna aikaisempaan käytäntöön, jossa ylä- ja alakoulu olivat enemmän erillään. Erityisopettajilla on usein tilaisuus toimia kuudennen ja seitsemännen luokan nivelvaiheen molemmin puolin ja näin tukea tiettyjen oppilaitten koulunkäyntiä (kuvio 14).



**Kuvio 14.** Eri opettajaryhmien osuus ehyen opinpolun tukemisessa

Luokanopettajilla on periaatteessa laajin näköala, koska he voivat seurata yksittäistä oppilasta pisimmän matkan aina alkuopetuksesta kuudenteen luokkaan. Oppilaan ehyt opinpolku on kuitenkin tietynlainen abstraktio tai ideaali, jota yhtenäisessä peruskoulussa tavoitellaan. Sen ilmeneminen ja kuvaileminen voi tapahtua pienten kertomusten tai kokemusten kautta. Koulun toiminta nivelvaiheissa on tämän teeman selkein kokonaisuus, jota luokanopettajat pystyivät kuvailemaan käytännön toimenpiteiden avulla, mutta muutoin oppilaan koulupolun eheä jatkumo vaikeammin määriteltävä asia. Yksittäisen oppilaan kohdalla luokanopettajat saivat mahdollisuuden kertoa, miten lapsella/nuorella koulutie oli mennyt. Esittelen muutamia tällaisia pieniä tarinoita, joitten avulla ehyen opinpolun käsite sai ilmenemismuotoja koulun arkitodellisuudessa.

Moniulotteisessa yhteisössä, kuten koulussa, tapahtuva oppiminen on osin institutionaalisten käytäntöjen haltuun ottamista ja hyväksymistä. Näin opettajille saattaa muodostua valikoima ilmauksia, joitten avulla ilmiöiden kuvaileminen voi jäädä puutteelliseksi. (Säljö 2006, 187.) Luokanopettajille tietyt sanonnat kuten nivelpalaveri, integraatio, moniammatillisuus tai eriyttäminen ovat tuttuja. Teemahaastattelussa heillä oli tilaisuus pohtia syvällisemmin, miten nämä käsitteet ovat mukana heidän kouluyhteisöissään. Palaan tähän kysymykseen oppivan organisaation pohdintaosiossa. Säljön huoli ilmausten jäämisestä ilman tarkempaa sisäistämistä on varmasti aiheellinen, koska tässäkin tutkimuksessa opettajat totesivat kiireen olevan häiritseväksi monessa yhteistyötilanteessa.

Teemahaastattelussa pyrin ohjailemaan ja auttamaan luokanopettajia kontekstin hahmottamisessa esimerkiksi pyytämällä heitä kuvailemaan yhteisönsä onnistumi-

sia/epäonnistumisia oppilaitten ehyitten opinpolkujen luomisessa. Luokanopettajat kertoivat lisäksi, miten suhteet oppilaisiin eivät usein päätyneet kuudenteen luokkaan vaan esimerkiksi ruokasalissa tai välitunneilla yläkoululaiset tulivat myöhemmin juttelemaan ja vaihtamaan kuulumisia. Tällöin voidaan ajatella, että luokanopettajien kohdalla osuus vertikaalisen koherenssin varmentamisessa on keskeinen ja pitkäjänteinen.

Käytännössä alakouluissa luokanopettajien opetusluokkien jaksotus voi olla esimerkiksi a) 1–2, 3–4 ja 5–6 (tämä malli on esillä uudessa ops:ssa), b) 1–3 ja 4–6 tai c) 1–2 ja 3–6. Lapsen ja opettajan yhteistyö kestää yleensä kahdesta vuodesta neljään. Opettaminen useammassa luokassa laajentaa luokanopettajan havaintokenttää ja antaa mahdollisuuden tutustua muihin kuin oman luokkansa oppilaisiin. Aineenopettajat opettavat opettajaliikkuvuuden puitteissa luokkia 5–6. Uuden opetussuunnitelman myötä ruotsin opetus alkaa jo neljänneltä luokalta, jolloin kieltenopettajien osuus oppilaan seuraamisessa kasvaa ja tietoa sekä oppilaantuntemusta siirtyy yläkoulun puolelle.

Vaikka Säljön (2006, 188) mukaan fenomenografian kehittymisessä voi olla paradoksaalisuutta, tulkintani perustuvat haastateltavien ihmisten havaintoihin ja huomioihin monien vuosien aikana. Oppilaan opiskelun sujuva jatkumo on kuitenkin niin merkittävä yksilön kehitysvaihe, että kaikki sitä tukeva toiminta on merkityksellistä. Patrikainen (2002, 14) esittääkin kysymyksen:

"Millaiset oppimisympäristöt ja -kulttuurit muodostavat sellaisia pedagogisia pienoismaailmoita, jotka edustavat tulevan vuosituhannen alun yhteiskuntaa ja kehittävät siinä tarvittavia valmiuksia?"

Koulun "pienoismaailmassa" luokanopettajat ovat keskeisiä havainnoitsijoita. He oppivat tuntemaan oppilaansa usean vuoden aikana ja mahdollisuudet heidän tukemiseensa ovat hyvät. Uusi opetussuunnitelma korostaa entisestään opettajien välistä yhteistyötä, samanaikaisopettajuutta ja uusia oppilasta aktivoivia työtapoja. Useiden aikuisten kanssa toimiminen jo alakoulun aikana edesauttaa lasta orientoitumaan yläkoulussa opettajavaihtuvuuteen.

## **Pedagogiset toimet oppilaan ehyen opinpolun takaamisessa**

Luokanopettajilla on hyvä mahdollisuus seurata ja tukea oppilasta koko perusopetuksen ajan. Vaikka läheinen yhteistyö voi päättyä kuudenteen luokkaan, yhteydenpito voi jatkua vielä sen jälkeenkin. Moni opettaja on ollut mukana ensimmäiselle luokalle tulevien esikoululaisten palaverissa ja toisaalta kuudennen ja seitsemännen luokan nivelpalaverissa, joten toimintakenttä on laaja. Luokanopettaja työskentelee lasten kanssa monta tuntia päivässä vuosien ajan ja oppii paljon heidän persoonastaan ja yksilöllisistä kyvyistään. Aineenopettajat tapaavat saman oppilaan vain muutamilla tunneilla viikossa ja mahdollisuudet oppia tuntemaan lapsi yksilönä ovat vähäisemmät. Vaikka haastatteleman luokanopettajat useasti painottivat monen aineenopettajan työskentelevän "oppiaine edellä", he eivät kohdistaneet kovin rajua kritiikkiä aineopettajajärjestelmää kohtaan. Niin luokan- kuin aineopettajatkin ovat yksilöitä ja heitä ei kannattane "niputtaa" mihinkään kategorioihin.

Alakoulun opinpolullaan oppilaalla on yleensä kahdesta kolmeen "omaa" luokanopettajaa. On melko harvinaista, että sama luokanopettaja opettaisi koko alakoulun ajan. Itse olen opettajaurallani nähnyt kaksi tällaista tapausta. Oppilaalle on arvokasta tutustua useampiin aikuisiin koulussa. Uusikylä (1996, 124) korostaa, että oppilaan itsetunnon kasvulle on opettajan opetustaitoa tärkeämpää opettajan inhimillisuus ja lapsen aito kunnioittaminen. Uusikylä painottaa, että ymmärtäväinen ja motivoiva opettaja on hyvin tärkeä yksilön elämän ja uran kannalta. Piispanen (2008, 41) pitää oppimisympäristöä ja koulukokemuksia merkityksellisinä kaikille:

Koulukokemukset jättävät jonkinlaiset jäljet jokaisen ihmisen elämään...ovat...pohjana oleva elämänvaihe sille, mitä tällä hetkellä olemme ja teemme.

Kolmiportainen tuki (yleinen – tehostettu – erityinen) nähtiin tärkeänä opinpolun turvaajana. Lisäksi järjestelmän nähtiin antavan enemmän mahdollisuuksia ja aikaa miettiä tukitoimia sekä mahdollista siirtoa pienryhmään. Aiemmin esimerkiksi siirto pienryhmään tapahtui suppeammilla tiedoilla, kun dokumentoitua aineistoa ja kokemusta lapsen koulumenestyksestä ja annetuista tukitoimista oli vähemmän. Nykyisin kaikki oppilaalle annettu tuki kirjataan ja sen toteutumista seurataan säännöllisesti. Tätä voidaan pitää oppilaan etuna ja se voidaan nähdä yhtenä hyvänä opinpolun tukipilarina.

...kolmiportainen tuki tullessansa pakotti meitä opettajia toimimaan järjestelmällisemmin tämän asian [ehyt opinpolku, PN] suhteen...meillä on mahdollisuus niiden papereiden lisäksi kohdata kasvokkain helpommin...(A1)

...jos oppilaalle yksilöllistetään alakoulun puolella tietyt aineet, niin se on tiedossa siinä vaiheessa, kun yläkoulun puolelle mennään. (B1)

Erityisopettajien rooli oppilaan ehjän koulutien varmistajana nähtiin merkittävänä. Tämä korostui erityisesti heikkojen oppijoiden kohdalla kuudennen ja seitsemännen luokan nivelvaiheessa.

...jos oppilaalla on esimerkiksi tehostetun tai erityisen tuen tarve, niin ollaan voitu sitten luoda hänelle lukujärjestykseen esimerkiksi alakoulun puolelta tietyt tunnit, milloin hän on siellä pienryhmässä. Sitä voidaan jatkaa myös siellä yläkoulun puolella. (B1)

...meidän yläasteen erityisopettaja...käy täällä tutustumassa...keväisin...kolme tuntia kuutosten kanssa. Tutustuu kuutosiin ja pitää tukiopetusta ja auttaa ja tutustuu oppilaisiin ja heidän ongelmiinsa...se on tosi mukavaa. (E2)

Erityisopetus oli järjestetty tutkittavissa kouluissa kahdella tavalla: 1) erityisluokat/pienluokat olivat saman koulun yhteydessä tai 2) pienluokat oli keskitetty yhteen kunnan kouluun tai naapurikuntaan. Yleisesti siirrot takaisin tavalliseen luokkaan nähtiin mahdollisiksi, kun oppilaan tilanne sen salli. Integraatio/inkluusio on luonnollisesti helpompi toteuttaa, jos koko koulu on saman katon alla, jolloin oppilaan piipahtaminen vaikkapa vain muutamalla tunnilla viikossa yleisopetuksen luokassa on joustavaa. Siirtyminen kokonaan toiseen kouluun voi muodostaa suuremman haasteen.

...hän olikin semmonen tapaus, hänellä oli käytöspuolen ongelma, mutt se oli enemmänkin sitä, ett hän oli kiusaamisen kohde – monien rooliensa vanki ja hän oli pari vuotta siellä pienryhmässä ja palautu tänne ja ollu ihan ok. (E2)

Eli mä näkisin niin, ett kaikkein ihanteellisin toimintatapa on se, että lapsella on mahdollisuus pienryhmään. Mutta jos taidot ja muuten elämä antaa myöten, on mahdollista integroida isompaan ryhmään. (A1)

Luokanopettajat näkivät ehyen opinpolun tukemisen tärkeimmäksi niille lapsille, joilla on oppimisvaikeuksia. Toisaalta myös lahjakkaan oppilaan huomioiminen nähtiin arvokkaaksi. Uusikylä (1996, 124–127) näkee lahjakkuuden laajana käsitteenä – älykkyys on vain yksi osa-alue. Luovat oppilaat voivat olla Uusikylän mielestä opettajille hankalia, koska he toimivat itsenäisesti ja eivät aina sopeudu perinteiseen ja samankaltaisuuteen perustuvaan koulutyöhön.

Tuetaan paljon niitä, joilla on oppimisvaikeuksia, mutta ne, joilla on kyvykkyyttä, niin helposti pärjää siltä itekseen ja tekee lisätehtäviä...nyt meill on ollu ilo käyttää resursseja myös siihen, ett me on voitu eriyttää myös ylöspäin. (A1)

...yläkoulussa niillä on tällä hetkellä matematiikassa...kolme opettajaa käytössä ja he jakaa sen...ikäryhmän kolmeen ikään kuin tasoryhmään...Ett jokainen saa sen tasoista opetusta, mitä tarvii. (B1)

Oppilaiden jakaminen tasoryhmiin voi olla ongelmallista ja oppilaita stigmatisoivaa. 1980-luvulla yläasteilla oli käytössä tasoryhmät, mutta niistä luovuttiin sittemmin. Luokanopettaja B1:n mukaan heidän koulussaan huoltajat tunsivat käytännön ja ongelmia ei ollut esiintynyt.

...kyllä siltä niinku vanhemmat on siitä tietosia, että siellä on kolme ryhmää. Ett jokainen saa sen tasoista opetusta, mitä tarvii...on otettu viime vuosina huomioon...myöskin ne lahjakkaat. (B1)

Viime vuosina opetusministeriö on jakanut rahaa resurssiopettajien palkkaamiseen. Tarkoituksena on ollut pienentää opetusryhmiä ja joissain kouluissa myös lahjakkaita oppilaita on pystytty tällöin huomioimaan esimerkiksi matematiikassa tai äidinkieliä. Opetusta on eriytetty ylöspäin. Opetusalan rahoituksen yleinen väheneminen voi olla ongelma resurssiopettajien palkkaamisessa ja monessa kunnassa luokkien oppilaskoot ovat nykyisin kasvamassa. Tällöin oppilaiden eriyttäminen hankaloituu.

## **Nivelvaiheitten joustavoittaminen**

Peruskoulussa oppilaan selkein nivelvaihe ajoittuu kuudennen ja seitsemännen luokan väliin. Tosin haastatteluissa tuli ilmi, että joissain kouluissa siirtyminen toiselta luokalta kolmannelle on koettu osin ongelmalliseksi.

...jos mä ajattelen tota saumaa tosta kakkosesta kolmoseen, se on todella haastava. Nyt kun tää kuutosen ja seiskan sauma on saatu tosi pehmeeksi, niin se on valtava hyppy. Kulttuuri on niin erilainen. (D2)

Huusko ja Pietarinen (2000, 25–26) määrittelevät yhtenäisen peruskoulun tunnusmerkeiksi oppilaitten näkökulmasta joustavat ja turvalliset siirtymät luokka-asteelta toiselle, esiopetuksesta alkuopetukseen, sieltä luokille 3–6 ja edelleen yläkouluun. Huuskon ja Pietarisen mukaan nivelvaihe tulisi varmistaa pedagogisin tukitoimin eikä vain hallinnollisesti. Tässä tutkimuksessa luokanopettajat kuvailivat omien koulujensa käytänteitä juuri pedagogiikan tasolla. D1 oli kokenut oppilassiirrot osin

hankalana ja hallinnollisena toimenpiteenä. Heidän koulussaan apulaisrehtori vastasi oppilaiden sijoittamisessa.

...naapuriss on näitä pakokouluja, joista meille tulee oppilaita aina silloin tällöin, niin sitten niitten sijoittamisessa pitäis pystyy ottamaan huomioon pedagogiset asiat. Täll hetkell sitä ei tapahdu...apulaisrehtorin...joka tekee ne päätökset...siitä ei keskustella luokanopettajan kanssa...se ei kyllä aja oppilaan etua. (D1)

Kaikissa kouluissa oli muotoutunut tapoja, joilla yritettiin helpottaa oppilaitten siirtymistä luokanopettajajärjestelmästä aineopettajajärjestelmään. Kuten aiemmin esittelin, erityisopettajilla oli suuri merkitys nivelvaiheessa. Opettajaliikkuvuus nähtiin toisena keskeisenä tuen antajana ja turvallisuuden tunteen lisääjänä.

Tosiaan osa opettajista on tuttuja silt teknisen tai liikunnan osalta tai kielten opetuksesta...hyppäys ei oo kauheen suuri, mutt onhan siin kuitenkin se, mikä tulee uutena ja mitä ei harjoitella on se, että joka tunti on eri luokassa ja kaikki tavarat pitää roudata mukana. (B1)

Yleisesti luokat muodostetaan uudelleen yläkouluun tultaessa, mutta tarve muokata oppilasryhmiä myös kolmannelle luokalle nousi esille. Tämä korostui niissä kouluissa, joissa alkuopetusluokat sijaitsivat eri rakennuksissa, yhdessä koulussa lähes kilometrin päässä. On mahdollista, että muutoin koherentin alakoulun sisälle voi muodostua uusia kynnyksiä ja näkemyseroja, jos asiaa ei käsitellä perusteellisesti.

Kolme-neloselle kun ne lapset tulee...luokkana. Sama luokka jatkaa ja sitä mä arvostelen, koska siinä on se nivelvaihe, milloin pitäisi olla valmis muokkaamaan niitä luokkia...pitäis olla rohkeutta rikkoa niitä luokkia. (D2)

...jossain porukassa voi haasteitakin olla niin paljon...niitä pitäis pystyy sijoittelemaan jotenkin uudestaan. (D1)

Alakoulun puolella tapahtuvat nivelvaiheet ovat kuitenkin pienempi muutos, koska oppilaalla vaihtuu vain oma luokanopettaja. Viidennellä ja kuudennella luokalla on yleisesti useampia opettajia ja myös aineenopettajia. Yläkoulun luokanvalvojalla on käytännössä aika vähän aikaa ja mahdollisuuksia seurata yksittäistä oppilasta, koska hän tapaa valvontaluokkaansa harvoin.

Yhteiset tilat (käsityöluokat, liikuntasalit, ruokailutilat, pihat) ja tapahtumat (juhlat, teemapäivät) ovat osaltaan lisäämässä koherenssia ja mahdollisuuksia tavata "kasvokkain". Isot ja pienet oppilaat kohtaavat toisiaan useammin yhtenäisessä peruskoulussa kuin aiemmin.



...yläkoulun tiloi käytetään aika paljon ja noiss niinkun käsitöissä ja liikunnassa jonkun verran ja kielten opiskelussa, ATK:ssa ja olis mahdollisuus vielä enemmänkin...oon käynyt viitosten kanssa biologian ja kemian luokassa...(B1)

Perinteisin tapa tiedonvaihtoon ala- ja yläkoulun välillä ovat nivelpalaverit. Luokanopettaja esittää toivomuksiaan oppilaitten ryhmittämisestä yläkoulussa. Kokouksissa mukana voivat olla luokanopettaja, rehtori(t), erityisopettajat ja tulevat luokanvalvojat, jos he vain ovat tiedossa keväällä. Oppilaat puolestaan voivat käydä tutustumassa tutustumispäivänä uusiin tiloihin, uuteen luokkaansa sekä luokanvalvojaansa. Myös opettajat tapaavat toisiaan luontevasti välitunneilla ja muissa yhteisissä tiloissa, jolloin yhteydenpito ja tiedonvaihto helpottuvat.

...ne käy tutustumassa silloin keväällä siihen yläkoulun tiloihin ja sitten siellä on niinku opoja...kuraattori on kerännyt keväällä myöskin semmoset kirjeet, ett kirje tulevalle luokanvalvojalle...tietää, ett minkälaista porukkaa on tulossa. (C1)

...kun nyt ollaan samassa pihapiirissä...tullaan välitunnilla kysymään, ett minkälainen tää kaveri onkaan...se on just sellai tervettä [yhteydenpidosta, PN]. (B2)

Kykyri (2007, 112) pitää moniammatillista yhteistyötä tärkeänä, koska näin erilaisia näkökulmia voidaan hyödyntää tarkasteltaessa esimerkiksi yksittäisen oppilaan sijoittamista. Usein kuraattorilla tai terveydenhoitajalla voi olla lapsen taustaan liittyvää tietoa, jota nivelvaiheessa voidaan hyödyntää. Myös moniammatillisuutta voidaan tarkastella koherenssien kautta (ks. kuvio 4 s. 20).

Esittelin luvussa 3.2 näkökulman siitä, että koulun nivelvaiheita ei täysin tarvitse siiloitella; se voi olla monelle oppilaalle uusi mahdollisuus ja kasvun paikka. Omalta mukavuusalueeltaan poistuminen mahdollistaa kypsymistä ja valmentautumista tulevaan työelämään. Uudelleen kouluttautuminen, työelämän pirstaloituminen ja yrittäjyys vaativat yksilöltä oman elämän hallintaa, "itsensä johtamista" ja muutostalmitta.

Se on kasvun paikka [koulun aloitus, PN]. Vaimokin aikanaan 80-luvulla pakkas kaikki lelut kaappiin, kun koulu alkoi...ei me voida etukäteen tasottaa semmosii, mitä me ei tiedetä, mitä pitää tasottaa. Oppilaat kasvaa yllättävän paljon muutamassa kuukaudessa siinä vaiheessa. (E1)

Yläkouluun siirtymistä tuetaan luokanopettajien mielestä luontevasti ja nivelvaiheen ei katsota olevan kovinkaan suuri askel yksittäiselle oppilaalle: "Välttämättä ei oo suuri juttu, kun meidän kuutoset siirtyy seiskalle" (E2). Yksittäisiä onnistumisia mainittiin useita, kun taas epäonnistumisia mainittiin vähemmän: "...sitten niinku kukaan ei silleen välttämättä ehdi kattoo koko ajan perään [erityisoppilaasta, PN]

(C1). Luokanopettajat katsoivat oppilasta koskevan tiedon siirtymisen nivelvaiheessa toimivan hyvin. Onko oppilaalla sitten oikeus siirtyä yläkouluun ilman alakoulusta tulevaa informaatiota ("tabula rasa")? Kysyin tätä parilta opettajalta ja he sanoivat, että oppilaan edun kannalta on parempi, että tietoa annetaan ja vastaanotetaan avoimesti.

...pikemminkin niin, että tieto siirtyy. Ettei käy niin, että joulun jälkeen rupee ihmettelemään, että mikä tyyppi tää oikein on. Ja tietyssä mielessä se on luotamuskyseminen, että luotetaan, että luokanopettajat ei vääristele...se tieto, mikä on kerätty, se on luotettavaa ja arvokasta tietoa aineopettajille. (D2)

Mutt miks lähtee tyhjästä kokeilemaan asioita kantapäähän kautta, kun jo tiedetään, mikä toimii? (A1)

Opettajaliikkuvuuden ohella myös oppilaiden mahdollisuudet kohdata toisiaan iästä riippumatta nähtiin arvokkaana piirteenä. Alakoulun oppilaille yläkoulun tilat ja ihmiset tulevat tutuiksi.

On pyöriny tässä samassa pihapiirissä...käy kolmasluokasta asti syömässä yläkoulun rakennuksessa. Ett se on ylipäänsä tuttu, että he törmää...ollaan vaikk itsenäisyysjuhlassa koko koulu...yläkoululaisia käy täällä osittain kässätunneilla...ne liikkuu tavallaan kummatkin palikat, alakoulun palikka ja yläkoulun palikka. (C1)

## **Tarinoita ehyestä opinpolusta ja yhteenveto (tutkimuskysymys 2)**

Pyysin luokanopettajia muistelemaan mieleen painuneita kokemuksia oppilaitten opinpoluista. Opettaja B2 muisteli erään pojan tarinaa:

...oli tämmönenkin poika, jota alkuopettajat kutsui Mowgliksi, että oli tämmönen viidakon lapsi, ei nyt ollu ihan sudet kasvattanu...Hänen puheestaan ei oikeestaan saanu selvää, kun hän tuli ykköselle...sitten nelosesta eteenpäin niin tämmöstä kokonaisvaltaista huolenpitoa ja sitten siivooja pesi siihen aikaan vielä näitä löytötavaroita ja sitti, kun niitä rupes kertymään, yritettiin päästä niistä eroon. Niin sitten tälle lapselle vielä nelosella ja vitosellakin etsittiin vähän talvivaatetta ja kaikkee tämmöstä. Niinku vähän salaa annettiin aina joku muovikassi. Ett alakoulun puolella pitäis olla vähän enemmän sitä, että on ihmisiä eikä pelkästään...(B2)

Tarinasta huokuu luokanopettajan huolenpito ja vastuu lapsen kokonaisvaltaisesta kehittämisestä. Suhola (1996, 118) on sanonut, että "rakkaus on paras opetusväli-

ne...Ei häntä voi kohdata minkään alan ammattiauttaja. Hänet voi kohdata vain toinen ihminen". Tämä on luokanopettajalle toisaalta velvollisuus ja toisaalta mahdollisuus.

On mulla myös sellainen oppilas ollu, jolla tieto-taitotaso oli oikeenkin hyvä ja sitten muu oleminen oli varsin hankalaa. Ja hänen paikkansa ei alakoulun puolella ollu pienryhmä, ett hän tuen puitteissa avustajan kanssa, lääkityksen kanssa pärjäs ihan hyvin integroituna yleisopetuksen ryhmään. Mutt ett nää tukitoimet se vaati eli se vaati sitt taas resursseja. Mutt ett täytyy muistaa, ett kyll lapsi on niin yksilöllinen. Ihanteellinen tilanne on se, kun voidaan miettiä, ett mikä on juuri tälle lapselle parasta ja silloin toteuttaa. (A1)

Henkilökohtaisen koulunkäyntiavustajan merkitys voi olla ratkaiseva oppilaan opinpolulla. Avustaja auttaa ja tukee lasta ja voi olla mahdollista, että esimerkiksi kypsymisen tai elämäntilanteen muuttumisen myötä kouluvaikeudet voitetaan ja avun tarve vähenee.

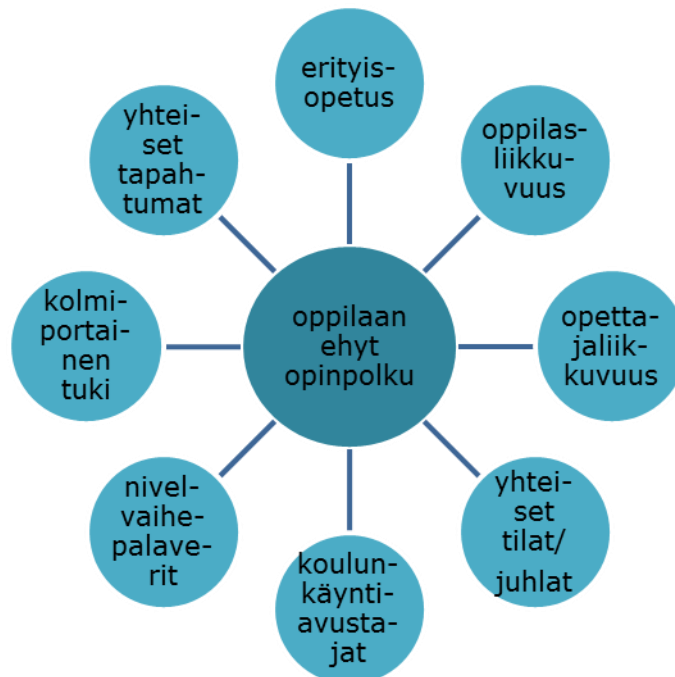
Tulee mieleen, oli parikin simmosta hyvinkin vaikee lukihäiriöoppilasta. Toisella rupes oleen tietokoneen käyttöön, ett hän kirjoitteli aika paljonkin muistiinpanoja ja tehtäviä sitten tietokoneella. Kokeitakin hän osittain teki...Se rupes sitten yläkoulun aikana korjaantumaan...Hän jatkoi lukioon asti, jossa ei ollu enää mitään aputoimenpiteitä. Tavallaan erityisopettajan kanssa katsottiin hänen kirjoitustaan. 'Japin pallo' oli ihan selkeesti lapinpöllö. (B2)

TVT:n avulla voitaneen tulevaisuudessa tukea niitä lapsia, joilla esimerkiksi on hankaluuksia silmän ja käden yhteistyössä. Lapsen motivaatiolle ja itsetunnolle on tärkeää saada riittävästi onnistumisen kokemuksia.

Pyhältön ym. (2008, 122) ehyen opinpolun määritelmä painottaa toisaalta yhteisöllistä tukea ja toisaalta yksilöllistä sekä johdonmukaista opiskelujatkumoa, jossa pääpaino on pedagogisesti eheyttävillä ratkaisuilla. Luokanopettajat toivat esiin useita opinpolkua tukevia ratkaisuja (kuvio 15). Haastatteluissa nivelvaiheita ei pidetty yleisesti hankalina vaan niitä pidettiin luonnollisina siirtyminä tasolta toiselle. Erityisopetuksen rooli korostui ja moniammatillinen yhteistyö eri tahojen kanssa tuntui toimineen.

Oppilaslähtöisyys ja lapsen subjektiivinen hyvinvointi ovat ehyen opinpolun tärkeimpiä periaatteita peruskoulussa.

Perusopetus perustuu käsitykseen lapsuuden itseisarvoisesta merkityksestä. Jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on... Tässä oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että koulu yhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään. (ops:n perusteet 2014, 15)



**Kuvio 15.** Ehyttä opinpolkua tukevia pedagogisia käytäntöjä

YPO:n ensisijainen tavoite on luoda eheä, johdonmukainen, turvallinen ja ymmärrettävä jatkumo jokaiselle oppilaalle (Huusko ym. 2007, 76). Tutkimushenkilöiden kertomana oppilaan ehyelle opinpolulle löytyy hyvin tukevia elementtejä sekä horisontaalinen että vertikaalinen koherenssi näyttäytyivät melko eheinä ja tiedostettuina tekijöinä. Huoli kohdistui selvimmin alakoulun sisällä mahdollisesti muodostuviin saumakohtiin, joissa toivottiin avointa pohdintaa esimerkiksi opetusryhmien uudelleen muotoilemisessa. Hyvä oppimisympäristö on jokaisen lapsen ja nuoren oikeus ja näyttää, että YPO rakenteellisesti ja yhteisöllisesti muodostettuna olisi lisäämässä turvallisen ja eheän koulunkäynnin toteutumista.

### 5.3 Yhtenäinen perusopetus koulun toimintakulttuurin ohjaajana

Haastattelun viimeinen kokonaisuus käsitteli yhtenäistä perusopetusta kokonaisuutena siten kuin luokanopettajat sen näkivät. Kuten kuviosta 15 voidaan havaita, luokanopettajilla oli verraten selkeä (holistinen) kokonaiskuva YPO:sta. SWOT:n avulla tätä kokonaiskuva voidaan jakaa pienempiin osiin ja näin tarkastella YPO:n vahvuuksia, heikkouksia, mahdollisuuksia sekä uhkia perusteellisesti suhteessa oman kouluyksikön toimintatapoihin. Koulun toimintakulttuurin kehittäminen nousee yhtenäisessä perusopetuksessa tärkeäksi tekijäksi. Halinen ja Pietilä (2007, 57) toteavat koulun toimintakulttuuriin kuuluvaksi kaikki, mitä koulussa tehdään – absoluuttista sekä yleisesti hyväksyttyä erityistä määritelmää ei ole.

Koulun toimintakulttuuri ilmaisee koulun arvoja, ideologiaa ja käsityksiä sekä koulun sisäisistä pedagogisista ja kasvatuksellisista näkemyksistä että suhteita ulkoiseen yhteiskuntaan. Osa toiminnasta on tietoista ja yhdessä pohdittua, mutta mukana on paljon kirjoittamattomia sääntöjä ja toimintamuotoja, joitten tiedostaminen olisi tärkeää. (Halinen & Pietilä 2007, 57.) Himberg (1996, 25) toteaa työyhteisön epävirallisten normien olevan usein hallitsevampia kuin varsinaiset toimintaohjeet. SWOT -analyysin avulla tällaisia piilotekijöitä voidaan havaita ja käsitellä oman organisaation kehittämiseksi.

Yhtenäistä perusopetusta voidaan pitää tällä hetkellä vallitsevana ja yhteisesti hyväksyttynä paradigmana. Miten luokanopettajat ovat kokeneet YPO:n omaa työsääntä? Onko se jäänyt etäiseksi haaveeksi vai ovatko he kokeneet sen konkreettisenä ja hyödyllisenä rakenteena? Huusko ym. (2007, 31) ovat todenneet, että koulun arkeen tuodaan kumuloituvasti lisää toimintatapoja ja -malleja entisten lisäksi, jolloin opettajan kuormitus voi kasvaa huolestuttavasti. Yhtenäisen perusopetuksen kokonaisuus tulee kokea mielekkääksi, jotta koulujärjestelmän haluttu uudistuminen luovasti ja rakentavasti on mahdollista. YPO:n kehittyminen edellyttää usean eri osatekijän samanaikaista hahmottamista ja yhtäaikaista muutosta (Johnson 2007, 85). Rauste-von Wright ym. (2003, 48) havaitsivat omassa tutkimuksessaan yhtenäisen perusopetuksen olevan monessa koulussa etäinen ja outo ilmiö ja käytäntö. Miten YPO:n tilanne hahmottuu luokanopettajille kolmesta vuotta myöhemmin?

Jokaisen organisaation olisi syytä aika ajoin kokoontua pohtimaan oman työyhteisönsä tilaa; miten tähän asti on menestytty ja miten tästä eteenpäin kannattaisi

toimia? Luokanopettajat saivat tilaisuuden analysoida oman koulunsa matkaa yhtenäisenä peruskouluna. Hämäläinen ym. (2002, 129) ovat määritelleet oppivan oppilaitoksen yhteistyötä näin:

Oppilaitos on oppimiskeskus ja oppiva yhteisö, jossa oppilaiden, opiskelijoiden ja kasvattajien alituisen, tavoitteellisen ja oppimista edistävän yhteistoiminnan tulisi olla perustehtävän asemassa. Toimintatapaan kuuluu myös, että yhteisö kokoontuu säännöllisesti yhteen jakamaan tietoa...

Analysoin oppivan organisaation toteutumista luokanopettajien omissa kouluissa vuosien varrella. Lopuksi haastateltavat saivat esittää näkemyksiään siitä, miten yhtenäistä perusopetusta voisi kehittää sekä omassa kouluyhteisössä että kansallisella tasolla.

### **SWOT-analyysi YPO:n nykytilanteesta**

Haastateltavat saivat tilaisuuden pohtia oman koulunsa tilaa YPO:n näkökulmasta. SWOT -analyysissä tarkastelu on mahdollista tehdä monipuolisesti tiedostaen sekä myönteisiä että kielteisiä seikkoja tasapuolisesti. Vahvuudet ja heikkoudet voidaan ajatella rakenteellisina, horisontaalisina tasoja ja mahdollisuudet ja uhat taas vertikaalisina, ajassa hahmottuvina ulottuvuuksina. Osin nämä teemat menevät päällekkäin – vahvuudet ja mahdollisuudet sijoittuivat vaihtelevasti opettajien näkemänä nelikentässä (ks. kuvio 16).

Yhtenäisen perusopetuksen *vahvuuksina* luokanopettajat pitivät oppilaalle muodostuvaa turvallisuuden tunnetta, eri opettajaryhmien ammattitaitojen ja vahvuuksien hyödyntämistä sekä tiedonkulun joustavuutta. Turvallisuuden tunne rakentui haastateltavien mielestä tutuista aikuisista ja eri-ikäisten oppilaiden yhteistoiminnasta.

...on tutut aikuiset, jotka niinku tuntee oppilaan sieltä ekasta luokasta sinne ysin kevääseen...lapsen kasvu näkyy tässä...on aina sellasii aikuisii, jotka muistaa, millanen se oli pienenä...(B1)

...yläkoululaiset toimii alakoulun puolella, ett leikittää ja järjestää tapahtumia...(D2)

Luokan- ja aineenopettajien erilaiset vahvuudet olivat luokanopettajien mielestä kouluyhteisöä rikastava ominaisuus. Vaikka muutamissa kommentteissa luokanopet-

tajat näkivät aineopettajien työskentelevän vain oppiaineen ehdoilla, yhteistyötä ja tiedonvaihtoa oli esiintynyt rakentavasti. Huusko ym. (2007, 29) katsovat oppilaitoksen sisäisen ammatillisen autonomian voivan aiheuttaa hämmennystä ja pirstaleisuutta. Tutkimushenkilöt näkivät pedagogisen vapauden sekä yhteistyön tuovan kuitenkin yhteisöllisyyttä ja pitivät sitä hedelmällisenä; aineopettajalta sai apua aineenhallintaan ja luokanopettajalle avautui tilaisuus pedagogisiin neuvoihin.

...pystytään hyödyntämään opettajien ammattitaitoa. Että sitten ehkä luokanopettajilla on vahvuutena se oppilaantuntemus ja se semmoinen kokonaisvaltainen kasvattaminen ja aineopettajilla se on semmoinen ammatillinen...oman aineen osaaminen. (C1)

Mä oon käynyt esimerkiksi yläkoulun äidinkielen aineopettajalta...vuoropuhelun kirjoittamisesta...kumpaa he käyttää, vuorosanaviivaa tai lainausmerkkejä...moleminpuolinen...simmosta pedagogista näkemystä pystyy selkiyttämään luokanopettaja aineenopettajalle...(D1)

YPO:n rakenteellisina *heikkouksina* haastatteluissa nousivat esiin eri opettajaryhmien näkemuserot kasvatuskysymyksissä, poikkeavuudet säännöissä ja käytänteissä, negatiivisten käytösmallien siirtymisen pienemmille oppilaille sekä liian suurten kouluyksiköiden muodostamat haitat. Tantt (2008, 127) pitää tietämättömyyttä toisen opettajan työstä ja menetelmistä toisinaan ristiriitojen aiheuttajana. Kaikilla aineenopettajilla ei liene selkeää kuvaa alkuopetuksesta ja luokanopettajat eivät usein tunne yläkoulun käytäntöjä.

...opettajien pitäis saada samanlaiset...näkemykset tämmösistä kasvattamiseen liittyvistä asioista. (D1)

...kuitenkin kaikki opettajat siellä on yksilöitä, että välttämättä siihen ei saa selkeitä kaavaa, mikä toimis sitten kaikilla opettajilla...ei sitä välttämättä voi vaatiakaan, että joku homma tehdään samalla tavalla. (B2)

Eri-ikäisten toimiminen samassa ympäristössä nähtiin toisaalta myönteisenä, mutta haittapuolena muutama luokanopettaja piti huonojen mallien välittymistä.

No, kompastukivenä näkisin sellasen, että eri-ikäisillä on kauheesti erilaisia oikeuksia ja vapauksia ja muita ja sen, että isommat ei osaa huomioida pienempiä. (A1)

...kun se fyysinen kokoero on niin suuri ja kiinnostuksen kohteet on erilaiset ja se tekeminen on niinku erilaista. (E2)

...näkee ne yläkoululaiset...tekee yhtä sun toista...negatiivisten mallien siirtyminen yhä nuoremmille...(D2)

Kysyin muutamilta haastateltavilta ihanteellista yhtenäiskoulun kokoa. Sopivana pidettiin esimerkiksi sellaista oppilasmäärä, joka mahtuu kerralla yhteiseen juhlaan. Määrällisesti luokanopettajat pitivät enimmäiskokona 500–600 oppilasta, jotta koulu voisi toimia sujuvasti. Suuren koulun yhtenä haittapuolena eräs opettaja piti rehtorin etäisyyttä: "...yhtenäiskoulun rehtorilla on aika monta rautaa tulessa..." (C1).

Haastateltavat näkivät vahvuudet ja *mahdollisuudet* osin päällekkäisinä ilmiöinä. Opettajien vahvuuksien hyödyntämismahdollisuudet, eri-ikäisten yhdessä toimiminen (oppilasliikkuvuus), oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen ja minä -kuvan tukeminen sekä YPO:n luoma joustavuus nähtiin yleisesti yhtenäisyyden mukanaan tuomina mahdollisuuksina. Yhtenäinen perusopetus mahdollistaa opettajan työnkuvan laajenemiseen. Tätä Johnson (2007, 51) kutsuu *laajennetuksi professionaalisuudeksi*, joka lisää kouluorganisaation autonomiaa ja liikkumatilaa sekä antaa mahdollisuuden joustavuuteen ammatillisessa yhteistyössä.

...tämmönen monipuolisempi kollegakenttä...Ett siinä tosiaan olis mahdollista sivistää itseään hyvinkin paljon...mull on nyt se ihan alan asiantuntija yläkoulun puolella. (B2)

Kykyri (2007, 113–115) pitää moniammatillista yhteistyötä toisaalta vaativana taitolajina mutta myös merkittävänä silloin, kun tehtävän (esimerkiksi oppilaan ehyen opinpolun rakentaminen) tai ongelman ratkaiseminen edellyttävät eri ammattialojen tietojen, näkemyksien ja toiminnan yhdistämistä. Haastattelemani luokanopettajat pitivät yhteydenpitoa yläkoulun opettajien kanssa helppona ja hyödyllisenä yhteistyömuotona.

Oppilasnäkökulmasta joustavuus tulkittiin oppilaiden yksilöllisyyden tukemisena ja erilaisina pedagogisina ratkaisuuina.

...ilman muuta mun mielestä tämmönen oppilaiden yksilöllistämiseen liittyvä...joku vois mennä jonkun ylemmän luokan tunneille, jos se olis lukujärjestysteknisesti mahdollista ja sitten taas vaikka alaskinpäin...(D1)

Pystyis ehkä tukemaan yksilöitä enemmän ja ei olis niin nää luokkarakat...kiveen hakattuja...olis erilaisii ryhmi...sen oppilaan oppimisen kannalta katsottuna. (E2)

Edellä mainitut visiot liittyvät oppilaskeskeisyyden diskurssiin. Johnson (2007, 58) pitää koulun merkityksellisyyden edellytyksenä lasten elämän ja sen ilmiöiden asettamista kaiken keskipisteeksi. Tällöin perinteinen oppiaine- ja luokkajakoinen voitaisiin ajatella uudella tavalla, kuten edellä lainatut luokanopettajat olivat vision nähneetkin.



Yhtenäisen perusopetuksen *uhkiksi* luokanopettajat nimesivät YPO:n rakentamisen vain säästösyistä luomalla liian suuria yksiköitä, pienten yhtenäiskoulujen aineopettajien ahdingon, eri opettajanhuoneiden luomat ongelmat sekä yläkoulun oppilaiden asioiden korostumisen. Johnson ja Tantt (2008, 324–325) hahmottelevat kolme peruskoulun yhtenäistämisen prosessin haastetta: 1) kaikki kunnat etenevät omaa reittiään, 2) kehittämistyö saa alkunsa vasta, kun tilanne kriisiytyy sekä 3) koulun kehittämisen keskipisteenä pitäisi olla oppilas yksilönä. Varsinkin viimeksi mainittu näkökulma voi hankaloitua, jos koulun koko kasvaa liian suureksi.

Opettajaliikkuvuus nähtiin yleisesti hyvänä YPO:n mukanaan tuomana elementtinä (ks. kuvio 17). B1 oli huolissaan, miten käy pienehköjen yhtenäiskoulujen aineopettajille, jos oppilasmäärät laskevat:

...kun on aika paljon kaksoispäteviä luokanopettajia, niin kuinka paljon menään siihen, että pystytäänkin sitten pyörittämään tätä pakkaa hyvin pitkälle niin, että on luokanopettajia pelkästään. (B1)

Luokanopettajien mielestä ylisuuret yksiköt tuovat mukanaan paljon ongelmia. Johnsonin ja Tantun (2008, 12) mukaan ihanteellinen yhtenäiskoulun koko on 100–299 ja heidän mukaansa tämänkokoiset koulut tulevat olemaan enemmistönä. Tämän tutkimuksen koulut olivat huomattavasti suurempia; oppilaita yksiköissä oli 200–800. Yhtenä huolenaiheena pidettiin ylisuuren opettajakunnan klikkiytymistä.

Riippuu paljon, miten ne rakennukset fyysisesti on...puhutaan niinku tuhannen oppilaan kompleksista...onk se enää yhtenäiskoulu vaan yhtenäiskouluja koulun sisällä tai yksiköitä? (E1)

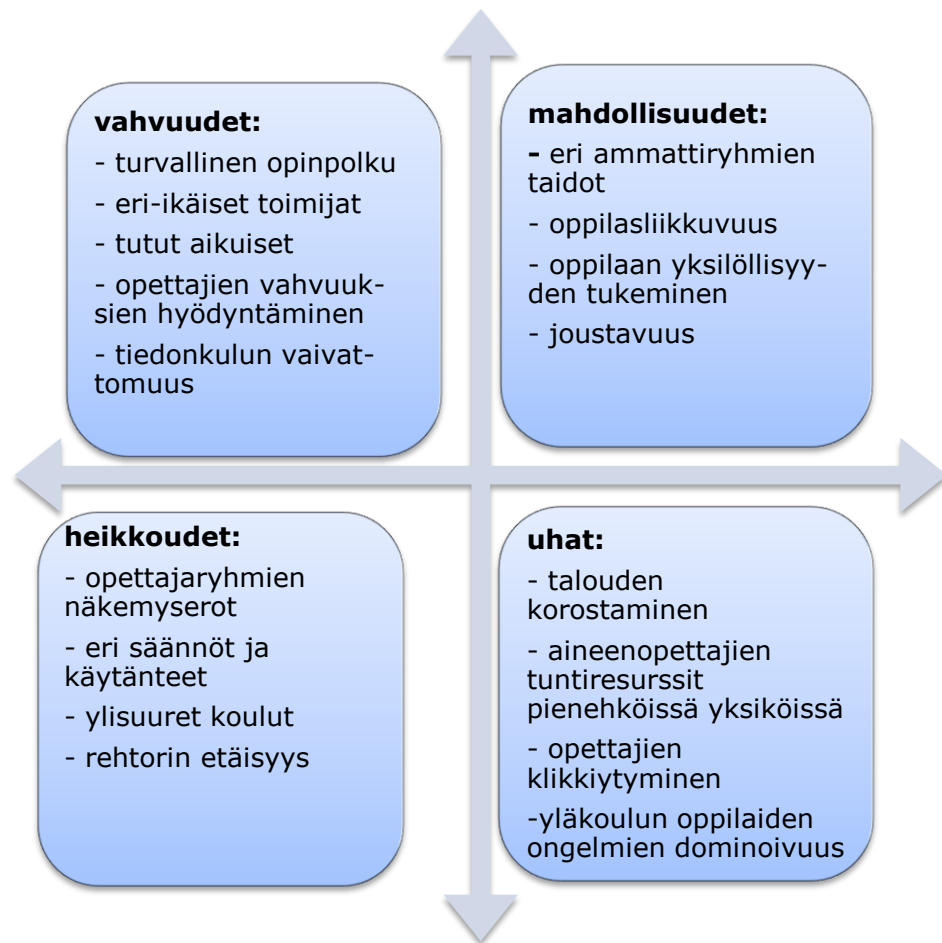
...ei nyt voida pitää alakoulun opettajanhuonetta, koska meillä on yhtenäiskoulu...virallisesti on vain yksi opettajanhuone...siihen on osittain suostuttu ja on "salakapakkaa"...opehuone on eri rakennuksessa, ei sinne ehdi. (C1)

Yksi epäkohta luokanopettajien mielestä yhteisissä tapaamisissa oli yläkoululaisten ongelmien korostuminen pienempien oppilaiden asioiden kustannuksella.

...puhutaan oppilaita koskevista ongelmista, tämmösisistä haasteista, mitä arki tuo mukanaan, niin kyll se kauheen paljon keskittyy yleisissä opettajankokouksissa niitten yläkoululaisten mukanaan tuomiin ongelmiin ja haasteisiin. (D1)

SWOT -analyysin koonta (kuvio 16) antaa näköalan, miten haastateltavat ovat nähneet oman koulunsa koulukulttuurinsa yhtenäisyyden. Perusopetuksen kehittämistyössä on tärkeää tiedostaa oman koulun tapa toimia (ks. Pietilä & Vitikka 2007,

57), jotta muutoksia voidaan suunnitella. Toisaalta voi olla, että nykytilanne on joidenkin mielestä kyllin hyvä, mutta silloinkin huolellinen pohdinta on tärkeää.



**Kuvio 16.** SWOT -analyysin tuloksia yhtenäisestä perusopetuksesta

### **Yhtenäinen perusopetus – ideaali haave vai arkityön vahvuustekijä?**

Perusopetuksen lainsäädäntöuudistuksen (1999) jälkeen peruskoulu -sanan asemesta alettiin käyttää perusopetus -nimitystä. Noin joka kymmenennessä yhtenäiskoulussa kaikki perusopetusluokat ovat "saman katon alla". Tällöin ainakin periaatteessa mahdollisuudet YPO:n ideaaliseen toteutumiseen ovat olemassa. (Johnson 2007, 33–34.) Tutkimuskouluista vain yksi toimi samassa rakennuskompleksissa, jossa tosin ylä- ja alakoulun välituntipihat olivat erillään. Kansalliset normit ja ohjausjärjestelmä edellyttävät yhtenäistä perusopetusta, vaikka paikalliset toteutukset ovat yksilöllisiä (Halinen & Pietilä 2007, 7). Yhtenäiskoulu ei kuitenkaan ole normien

näkökulmasta virallinen termi vaan se on muotoutunut kouluväen arkikieleen (Tanttu 2008, 122).

Yhtenäistä perusopetusta on kehitetty viitisentoista vuotta. Kaikki Suomen peruskoulut kuuluvat nykyisin yhtenäiseen perusopetukseen (Tanttu 2008, 122). Huuskon ym. (2007, 11) mukaan peruskoulua on kehitettävä pedagogisesti yhtenäisen perusopetuksen muotoon ja sitä voidaan pitää *kansallisena tahdonilmauksena*. Näin ollen voidaan määritellä, että käsitteenä YPO on yleisesti hyväksytty *paradigma*. Luokanopettajat saivat tehtäväksi pohtia tämän paradigman toteutumista/toteutumattomuutta omassa koulussaan. He saivat sijoittaa mielipiteensä akselille *ideaali haave <-> todellinen ja toteutunut arkityön perusta*. Esittelen tulokset jannamuodossa luvun päätteeksi.

Opettajien kommentteista oli nähtävissä, että YPO:n toteutuminen vie aikaa. Johnson (2007, 43) on todennut, että siirtyminen YPO:n periaatteiden suuntaan tapahtuu hitaasti, koska kuntien taloustilanne, oppilasmäärät ja kouluverkkorakenne ovat erilaisia.

Mutta vuosien saatossa tässä asiassa on menty eteenpäin ja täytyy muistaa, että tää vaatii vuosia ennen kuin jotkut toimintamallit tulee...se ei tuu tosta vaan...(A1)

Tällä hetkellä...me ollaan vielä niin tuore yhtenäiskoulu, alle kymmenen vuotta... me ei käytännössä olla, mitä se vois olla parhaimmillaan olla, ett ollaan matkalla. (C1)

Huusko ym. (2007, 14) näkevät opettajien työhön kohdistuvan kahdenlaisia paineita: 1) Rakenteellisia ja johtamisjärjestelmiä uudistetaan samalla, kun 2) merkittävä ja syvälinen yhtenäistä pedagogisuutta ja oppilaan eheää oppimispolkua korostava kehittäminen on meneillään. Tästä kuormittavuudesta voi aiheutua opettajien uupumista, joka osaltaan saattaa aiheuttaa muutosvastaisuutta ja kehittämistyön laantumista.

...tuntuu, ett resursseja ei oo siihen ja haluaisin kuitenkin nähdä sen jotenkin enemmän täällä [arjessa, PN]...katotaan, mitä uudet ops:t ja muut uudet tavoitteet ohjaa...(D2)

...siihen vaikuttaa niin monet ulkoiset tekijät, mitä me ei voida lyödä yhteiseen pakettiin. (E1)

(Luokan)opettajien arkiset pedagogiset ratkaisut sekä yhteistyö oppilaiden, kollegojen ja huoltajien kanssa muodostavat koulun toiminnan perustan (Huusko ym. 2007, 69). Jääkö tässä työssä YPO tyhjäksi käsitteeksi vai onko se luokanopettajille

arkipäiväinen ja hyödyllinen kasvatus- ja opetustyön perusta? Kuviossa 13 (s. 68) haastatteluun osallistuneet luokanopettajat voitiin nähdä pääasiassa subjektiivisina. Tällöin voidaan ajatella heillä olevan melko selkeä kuva siitä, miten YPO on realisoitunut heidän kouluissaan. Luokanopettajien määrittivät oman näkemysensä YPO:n realisoitumisesta ja kokosin mielipiteet haastattelujen perusteella janelle (kuvio 17).



**Kuvio 17.** YPO luokanopettajien kokemana

Vaikka haastateltavat näkivät yhtenäisen perusopetuksen toteutumisen arjessa vaillinaiseksi, he kuitenkin pitivät YPO:n kehittymistä mahdollisena, mutta verkkaisesti tapahtuvana muutoksena.

Tulee pienillä yhteistyöasioilla pikku hiljaa.(A1)

Pitäis valmistella se asia hyvin, miten se hyödynnetään...mitä tää nyt meille tarkoittaa.(C1)

Yhtenäistä perusopetusta on rakennettu koululaitoksemme historian näkökulmasta vasta melko lyhyen ajan. Johnson (2007, 225) näkee YPO:n toimintatapojen ymmärtämisen ja toteuttamisen asteittaisena prosessina, joka tapahtuu kokeilujen, harjaantumisen ja sisäistämisen kautta vähitellen. Seuraavassa luvussa tarkastelen luokanopettajien havaintoja, miten heidän oma yksikkönsä on onnistunut omaksumaan YPO:n mukanaan tuomia muutoksia.

### **YPO:n tarkastelua oppivan organisaation näkökulmasta**

Koulua työympäristönä voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta: toisaalta työorganisaationa, toisaalta yksittäisen oppilaan kasvu- ja oppimisympäristönä. Koulu instituutioon hoitaa yhteiskunnan asettamaa perustehtävää – oppilaiden kasvattamista ja kouluttamista. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 16.) Kouluyksi-

köissä eri toimijaryhmien välistä yhteistoimintaa voidaan tarkastella yhteisöllisenä muutosprosessina, jossa koulu yhteisö kehittää vuorovaikutustaitojaan ja pyrkii oppimaan uusia ajattelutapoja ja toimintamalleja (Huusko ym. 2007, 157). Koulun opettajahenkilöstöä voidaan myös tarkastella systeemiteorian kautta (ks. kuvio 5, s. 23). Kääriäinen ym. (1997, 95) määrittelevät organisaation järjestelmäksi, joka koostuu erilaisista osasysteemeistä, jotka vuorovaikutuksessa toistensa ja ympäristön kanssa tähtäävät sisäiseen ja ulkoiseen tasapainoon.

Tässä haastatteluosiossa luokanopettajat saivat miettiä oman organisaationsa toimintaa oppivan organisaation kehän avulla (ks. kuvio 8, s. 34). Kohta kohdalta he arvioivat työyhteisönsä onnistumista syklisessä kehässä, jossa edellinen osa on edellytys seuraavalle tasolle yltämiseen. Helakorven ym. (1996, 95) mukaan toimijoiden omat kokemukset ovat oppimisprosessin lähtökohtana ja niitten onnistuneen huomioonottamisen kautta työyhteisö voi nousta korkeammalle tasolle. Oppivan oppilaitoksen tavoitteena on yhteisötason muutos, joka mahdollistaa mielekkään oppimisympäristön luomisen peruskoulun kaikille toimijoille (Huusko ym. 2007, 158). Tärkeimmäksi kehän osioksi näyttäytyy reflektiovaihe, jolloin kaikki työpaikan jäsenet ovat oman työnsä arvioijia ja tutkijoita (Helakorpi ym. 1996, 96).

Opettajiston voidaan ajatella jakautuvan muutokseen suhtautumisessa karkeasti ottaen kolmeen ryhmään: vastustajiin, mukautujiin ja muutosagentteihin (ks. kuvio 6, s. 29). Haastattelemani luokanopettajat näyttivät sijoittuvan tässä tutkimuksessani pääasiassa keskimmäiseen ryhmään. D2 piti itseään selvimmin (liikunnan osalta) aktiivisena kehittäjänä, joten hänet voisi ajatella varovaisesti arvioiden muutosagentiksi. Kaksi TVT -eksperttiä sen sijaan sijoittunevat mukautujiin, vaikka luulin tietotekniikan kouluun tulon aikoinaan vaatineen heiltä ylimääräistä ja määrätietoista ponnistelua (pioneerityötä) tarvittavien resurssien saamiseksi sekä asenteiden muokkaamisessa.

Oppivan organisaation ensimmäinen vaihe käsittelee tässä tutkimuksessa aikaa, jolloin tutkittava koulu siirtyi yhtenäiseen perusopetukseen. Nuorimpien luokanopettajien kohdalla tämä *alkuhämmennys* (ihmettely, emootiot muutoksen käynnistyttyä...) tarkoitti heille ajankohtaa, jolloin he olivat tulleet työhön yhtenäiseen perusopetuskouluun. YPO:n kanssa samantyyppinen ulkoa päin tapahtuva interventio on ensi syksynä (2016) käyttöön otettava uusi opetussuunnitelma. Tämä käynnistää omalta osaltaan kaikissa Suomen peruskouluissa uuden oppivan organisaation kehän. Huusko ym. (2007, 160) pitävät kouluille suunnattuja uudistus- ja kehittämishankkeita enemmänkin sääntöinä kuin poikkeuksina ja heidän mukaansa kouluissa on jo totuttu tällaisiin "kaaosvaiheisiin".

Alkuvaiheen reaktioista luokanopettajat mainitsivat epävarmuuden tunteen, kiukun, huolestuneisuuden, turhautumisen sekä tietynlaisen odottavan ihmettelyn. Haastateltavat kuvasivat emootioitansa pääasiassa negatiivisiksi. Vain itse yhtenäisessä perusopetuksessa jo oppilaana koulunsa käynyt B1 suhtautui tilanteeseen rauhallisesti, koska hän sanoi tietäneensä, mistä YPO:ssa oli kyse. Muitten reaktiot olivat voimakkaampia.

Kyllä siin oli semmonen olo, että mitä tästä tulee, voiko tää toimia ja vähän semmonen epävarma olo...mitä tää nyt tuo tullessaan...se oli vähän semmosta epävarmuutta. (A1)

No silloin oli kyllä ihan hirvee turhautuminen. Sitt oli kauhee pettymyskin siitä, ett luopuu siit alakoulusta. (D2)

YPO:n luominen vain hallinnollisena säästötoimenpiteenä aiheutti ärtymystä. Huuskon ym. (2007, 161–162) mielestä tunteet ovat luonnollinen seuraus muutosprosesseissa, jolloin rehtorilla katsotaan olevan tärkeä rooli tilanteen hahmottamisessa ja hyväntahtoisen vuorovaikutusilmapiirin luomisessa.

...lähinnä se oli vain säästö! Eli...sovittiin, ett yks rehtori riittää...Ennen siin oli kolme johtajaa, niin todettiin, ett se oli rahakysymys. (B2)

...ajateltiin, ett tämä on hallinnollinen ratkaisu, vain säästökeino...yks rehtori kahden alla ja koetetaan yhdistää näit kulttuureja. (E1)

Erilaisten koulukulttuureiden (ala- ja yläkoulu) yhteensovittaminen koettiin ongelmalliseksi.

...meill alkuun oli todella paljon sellaista peitsenvääntöä, ett sääntöjen noudattamisesta, kasvatuspuolen asioista...miten aineopettajat, jos ne meni sijaistamaan jonnekin kolmannelle luokalle, niin ne oli ihan puhki, kun ne tuli sieltä. (D1)

Sitt oli kiukkua noit aineopettajia kohtaan...katotaan läpi sormien...Se on asia, mikä tökkii edelleen. (D2)

Alkuhämmennystä kesti luokanopettajien mielestä kahdesta neljään vuoteen. Lindeman (1996, 39) näkee monta etua kollegiaalisen asioiden käsittelyyn: opettajien yhteisprojektit lisääntyvät, lähiverkostoituminen hälventää oppiainerajoja ja selventää opettajan työnkuvaa; toisaalta horisontaalinen koherenssi voi kuormittaa sekä fyysisesti että ajallisesti ja lisäksi palkkausjärjestelmän muospaineet voivat kasvaa. Viimeksi mainitusta tuon esimerkin pohdintaluvussa. Mikäli tulevaa muutosta

on osattu ennakoida ja prosessoida, mahdollisuudet toiminnan jouhevaan käynnistymiseen lisääntyvät ja hämmennysvaihe lyhenee.

Ryhdyttiin puhumaan siitä silloin keväällä jo ja sitten syksystä se toiminta [YPO, PN] käynnistyi. Kyllä mä luulen, että se tunne oli keväällä vahvempi, kun niistä asioista ensimmäistä kertaa kuuli eikä välttämättä tiennyt, miten kaikki alkaa. (A1)

Me ruvettiin viime keväänä keskustelemaan siirtyvästä...pikkukoulusta tänne...tulee ihan käsittämättömän myöhään ajatellen, että kymmenen vuotta käytiin koulua ja sitten vasta päästiin siihen vaiheeseen...että on hidasta ja jähmeää. (D2)

Koulun kehittämistyössä voi olla vaarana, että ohjausjärjestelmän sinällään hyväntahtoinen interventio (YPO, ops...) tulkitaan ulkoapäin tapahtuvana vallankäyttönä. Tällöin koulun yhteisön on hankalaa sisäistää uudistushanketta osaksi omaa toimintaansa. (Huusko 2007, 160.) Kielteisyys pitkittää alkusekaannuksen ja ihmettelyn kestoja.

Haastattelemani luokanopettajat kuvailivat seuraavia kahta oppivan organisaation kehitysvaiheita, *jäsentämistä* ja *konkretisointia*, joko yksittäisten esimerkkien kautta tai hahmottamalla vaiheet osaksi koko koulun toimintakulttuuria. Oppivan organisaation kehittäjinä ja tutkijoina ovat työyhteisön jäsenet itse (Helakorpi 1996, 96). Heidän kokemustensa ja harjaantumisen kautta oppilaitos voi kehittyä. Yksilöllisyyttä korostaa Lindemanin (1996, 39) paradoksaalisuuden havainto siitä, että opettaja voi saavuttaa yhteisöllisemmän toimijuuden vain kehittymällä ja vahvistumalla ensin yksilönä. Johnson ja Salo (2008, 32) kutsuvat tätä problematiikkaa koulun arjen *mikropolitikaksi*, johon saattaa sisältyä sekä avoimia että kätkeytyviä konflikteja. Ristiriidat voivat aiheutua vallankäytöstä, arvonannosta tai sen puutteesta, statuksista tai eri opettajaryhmien erilaisista näkemyksistä esimerkiksi koulun kulttuurista.

Yksilöllisyyden ja henkilökohtaisten "pienien" huomioiden merkitystä ei siis voida väheksyä oppivaa organisaatiota rakennettaessa. Konstruktivistinen kehittäminen etenee pienin askelin ja aiemmin opitusta ammentaen.

...mulle on vahvimpina simmosina yhtenäiskouluasioina muodostunu ne yhteiset tapahtumat ja niitten kautta se yhteinen suunnitteleminen...ne on simmosii, jotka tällä hetkellä tekevät yhtenäiskoulun. (A1)

...me kysytään esimerkiks...äidinkielen opettajalta, että miten te opetatte noit sijamuotoja yläkoulun puolella...ihan semmosta konsultaatiota tulee varmaan säännöllisesti...(D2)

...omalla tavallaan me ollaan työyhteisönä lähennytty...mä voisin lähestyy...ketä vaan aineopettajaa...olen kysynytkin, mitä te matematiikassa käytätte? Jakokulmaa vai toista tapaa? (E2)

Pienten yhteydenottojen ja neuvonpitojen sekundaarinen merkitys tuttuuden tunteen ja yhteisöllisyyden lisääntymisessä on tärkeää. Arjessa tapahtuva jatkuva kokemusten jakaminen kasvattaa luottamusta ja myönteisyyttä sekä hälventää mahdollisia vanhoja mikropoliittisia kiistoja. Esteenä voi olla muodollisten toiminta-areenoiden puuttuminen koulun arjessa, jolloin lyhyisiinkin yhteydenottoihin täytyy "ladata" paljon asioita. (Johnson & Salo 2008, 33–37.)

YPO:n jäsentyminen ja toimintamalleiksi luominen oli monen haastateltavan mukaan tapahtunut itsestään ilman mainittavampia yhteisiä ponnisteluja. Prosessia hankaloittivat koulun suuri koko, rehtorin passiivisuus sekä yhteissuunnitteluun varatun ajan ja tilaisuuksien vähyys.

Mutt sekin on tässä niinku neljän vuoden aikana kyll niinku kehittyny. (C1)

Mutt se vaikuttaa, ett meill on tosi iso työyhteisö. Ett ne ajat, milloin voitais keskustella, on hyvin vähäiset. Ett käytännön asioihin enemmän kuin siihen arvopohdintaan. (D2)

Luokanopettaja E1 oli selkeimmin kokenut yhtenäisen perusopetuksen jalkautumisen työnkuvaksi sekä muodostuneen luontevaksi ja johdonmukaiseksi jatkumoksi:

...se tilanne rauhottu...jokainen kuitenkin tajuss, ett tässä ei perusarkityössä tarvi niin kauheesti lähtee repeytymään mihinkään. Se on se sama tavallaan työnkuva, mikä meillä on ollu...Mutt se ei oo enää niin huomionarvosta, niin sitä on vähän niinku sisäistäny. (E1)

Haastattelumateriaalista kuultaa läpi eräänlainen YPO:n hiipuminen vuosien varrella. Aktiivinen kehitysote ja uuden luominen puuttui opettajien kommentteista. Rehtorien erityistä paneutumista ja suunnan näyttämistä yhtenäisessä perusopetuksessa ei ollut luokanopettajien mielestä havaittavissa. Johnson ja Salo (2008, 38 - 39) suosittelevat *toimintatutkimusta* koulun kestävään kehittämiseen, jolloin yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseksi raivautuisi tarvittavasti aikaa ja tilaa. Ilman riittävää paneutumista oppivan organisaation tärkeimpään rakenteeseen, *reflektiovaiheeseen*, on hankala päästä.

Oppiva oppilaitos toimii kypsästi, kun se on voinut vapauttaa yksilöiden kokemukset ja energian yhteisön käyttöön. Keinoina voivat olla arjessa tapahtuva vuorovaikeus tai yhteiset kokoukset, joissa kommunikaatio on korkealaatuista ja sisältää ai-



toa kuuntelemista, reflektiivisyyttä. (Lindeman 1996, 96.) Pelkkä saavutettujen asioiden arvioiminen ei riitä. Tarvitaan "etäisyyden ottamista, metatasolle nousemista ja yksittäisten toimintojen sijasta koko prosessin onnistumisen arviointia" (Johnson & Salo 2008, 165). Melko yksimielisesti haastattelemani luokanopettajat kertoivat reflektointivaiheen puuttuneen lähes kokonaan. Huomio kiinnittyi erityisesti rehtorien rooliin.

...siinä kävi niin, että sitä samaa paloa eivät rehtorit ilmeisesti kokeneet, koska se asia ei johtanut mihinkään. Mutta opettajakunta selvästi kaipasi semmoisia yhtenäisiä asioitten pohtimisia. (A1)

Se vaatis semmosta aika järjestelmällistä suunnittelua rehtorilta siihen, että jonkunnäköinen struktuuri...miten me kehitetään ja viedään eteenpäin. (D1)

Että meillä ei oo oikein ollu aikaa, mutt monessa asiassa kyllä me aika paljon mietitään...joku teemapäivä...miten nää ja miten me? (E2)

Koulut ovat ohjautuvuudessaan erilaisia ja ratkaisut sekä toimintamallit ovat aina paikallisia. Nikkanen ja Lyytinen (1996, 9) kuvaavat kouluja laivavertauksen avulla: 1) "*Ankkurissa seisijat*" ovat vanhoihin käytänteisiin urautuneita ja väsähtäneitä, 2) "*ajelehtijat*" etsivät tuulivirtauksia ja syvälinen kehittäminen puuttuu, kun taas 3) "*purjehtijat*" ovat itseohjautuvia ja -uudistuvia, hyvän keskustelukulttuurin omaavia kouluja, joissa koulun kehittäminen on laaja-alaista koko koulun työyhteisön kannalta. Tämän tutkimukseni koulut näyttävät pääasiassa "ajelehtijoina". Onkohan tutkimuskoulujen rehtoreilla "ruori hukassa" tai "merikartta (nykyisin plotteri) vanhentunut"? Selkeästi oppivaksi kouluksi, jolla on selkeä visio ja kokonaisvaltainen kehittämisote, ei haastateltujen luokanopettajien kokemana voi kuvata ainuttakaan tämän tutkimuksen organisaatioista.

## **Luokanopettajien kehittämisajatuksia YPO:n paikallisiin ratkaisuihin sekä kansalliseen koulutuspolitiikkaan**

Laadun kehittäminen on yritysmaailmassa käytetty näkökulma, ja laadun kehittäminen on yleistynyt myös kouludiskurssissa. Erilaiset laatukortit, -käsikirjat ja -järjestelmät on lainattu liike-elämästä (uusliberalismin hengessä) ja niitä on pyritty soveltamaan koulumaailmaan. Tällaisten kouluelämälle aiemmin vieraiden menetelmien käyttö voi aiheuttaa vastustusta ja turhautumista varsinkin, jos niitä ei pro-

sessoida yhteisöllisesti. Omassa työssäni olen aina silloin tällöin arvioinut kouluhallinnon pyynnöstä erilaisia toimintoja, mutta palaute niistä on usein jäänyt puuttumaan.

Aiemmin tulosanalyysiosassa (ks. kuvio 15, s. 68) tutkimushenkilöt voitiin nähdä pääosin subjekti-holisteina, joilla toimijuuden kokemus sekä yhtenäisen perusopetuksen kokonaisvaltainen hahmottaminen olivat riittävän hyvällä mallilla. Raustevon Wright ym. (2003, 114) havaitsivat, että yhtenäisen perusopetuksen toiminnan jäsentäminen ja omakohtainen ymmärtäminen on olennaista. Myös kysymiselle täytyy antaa tilaa, esimerkiksi: "Mitä tämä merkitsee juuri minulle?".

Edellä käsitelty oppivan organisaation toimintakulttuuri oli apuna haastateltaville heidän miettiessään parannus- ja kehittämisehdotuksia paikallisiin olosuhteisiin sekä suomalaisen koulutusjärjestelmän yleiseen kehittämiseen. Olen koonnut luokanopettajien ajatuksia taulukkoon 4.

Jos opettajat saavat riittävästi *omistajuuden kokemuksia*, heiltä löytyy voimavaroja YPO:n vaatimaan tietoiseen ja pitkäjänteiseen kehittämistyöhön. Myös kriittisesti suhtautuvien opettajien kysymykset voivat olla uudistumisen kannalta välttämättömiä. (Pyhältö ym. 2008, 135.) Taulukossa olevat ideat eivät ole nähdäkseni liian "korkealentoisia", etteikö niitä voisi toteuttaa.

Sahlberg (1998, 220–224) huomauttaa, että koulumaailmassakin on olemassa suuri houkutus esittää hienoja ehdotuksia ilman konkreettisia keinoja niiden saavuttamiseen. Hän esittää viisi teesiä koulun kehittämiseen: 1) Kehittämistyöhön mukaan vain todella muutoshaluiset, 2) itsekorjautuvat mekanismit kouluihin ja hallintoon, 3) systeemiajattelu muutosten perustana, 4) hyvän oppimisilmapiirin mahdollistaminen sekä 5) opettajien peruskoulutusta on monipuolistettava. Taulukon 4 tuumailuista voi löytää yhtymäkohtia Sahlbergin ajatuksiin.

Johnsonin ja Salon (2008, 39) mukaan hyvien paikallisten ratkaisujen kuvaamista pitäisi lisätä. Yhtenäistä perusopetusta koskevassa kirjallisuudessa tarinoita koulujen omasta tiestä kohti yhtenäisyyttä löytyy runsaasti (Johnson & Tanntu 2008; Johnson & Salo 2008; Pietilä & Vitikka 2007). Esimerkiksi Arabian koulussa yhtenäisyyttä on onnistuttu lisäämään opetussuunnitelmatyön, opettajien yhteistyön ja koulutuksen avulla sekä säännöllisellä ja huolellisella itsearviointilla. "Valmiiksi tuleminen tai paikalleen pysähtyminen ei opetustyössä ole mahdollista, ei edes tavoiteltavaa". (Heiskari 2008, 185–186.)

#### TAULUKKO 4. Luokanopettajien kehittämisideoita

Paikallisesti	Valtakunnallisesti
Lisää tietoa opettajille yhteisistä toimintatavoista	"Satsatkaa niin, että kouluilla on resursseja niille, joilla haasteita ja kehittää niitä, joilla on kykyjä."
Enemmän yhteistyötä eri-ikäisten oppilaiden välillä	Pienempiä yksiköitä (max 400 oppilasta)
Väljemmät oppisisällöt	Muutosvastaisuuden kitkeminen
Yläkoulun vahvuudet osaksi alakoulua	Rehtorien koulutukseen henkilöstöhallintaa
TVT -taitojen ja erilaisten oppimistyylien hyödyntäminen koko perusopetuksen ajan	Yhtenäinen palkkaus kaikille perusopetuksessa työskenteleville opettajille
Opettajien omien vahvuuksien hyödyntäminen	Aineenopettajien koulutukseen lisää pedagogisia opintoja
Ala- ja yläkoulun keskustelukulttuurien synkronointi	Samat resurssit kaikille oppilaille paikkakunnasta riippumatta

Paikallinen reflektointi ja toimintatutkimus puoltavat paikkansa, kun yhtenäistä perusopetusta halutaan kehittää. Miettinen (1994, 11) on tuonut esille hämmästyttävän konservatiivisuuden ja *inertian* (hitauden), jotka aiheuttavat kouluissa muutumattomuutta. Luokanopettajien ehdotukset tässä tutkimuksessa ovat nähdäkseni maltillisia ja varteenotettavia kannanottoja koulutyön kehittämiseksi.

#### Koulu yhteisö ja YPO (yhteenveto (tutkimuskysymys 3))

Oman työyhteisön arviointi on ensisijaisesti oppilaitoksen kehittämistyökalu eikä niinkään arvostelun väline. Opettajien tekemän kriittisen tarkastelun lomaan voi putkahtaa vuosia piilossa olleita asioita, jotka täytyy raivata pois mieltä vaivaamasta. (Haavisto 2000, 117–118.) Oppilaitoksen kaksitahoinen rooli toisaalta toimivana

ja koherenttina työyhteisönä ja toisaalta turvallisena oppimisympäristönä yksittäiselle oppilaalle hänen opinpolullaan on haastava tehtävä. Oppivan organisaation kriittinen itsetarkastelu aika ajoin on välttämätön kehittymisen edellytys.

SWOT -analyysissä luokanopettajat löysivät runsaasti sekä toimivia ratkaisuja että kehittämistarpeita yhtenäisessä perusopetuksessa (ks. kuvio 18, s. 87). YPO paradigma nähtiin edelleen melko toteutumattomana rakenteena ja luokanopettajien kommentteista näkyi suomalaiselle koululaitokselle tyypillinen verkkaisuus – kymmenen vuotta voi olla lyhyt aika omaksua uusia käytänteitä. Oppivan organisaation reflektiovaihe näytti puuttuneen kaikissa tutkituissa kouluissa ajanpuutteen tai rehtorien vähäisen kehittämisosotteen takia.

Luokanopettajat eivät kokonaisuutena erityisemmin vastustaneet yhtenäistä perusopetusta vaan totesivat sen olevan kyllä läsnä, mutta sen kehittämisen jääneen usein alkuvaiheen innostuksen jälkeen puutteelliseksi. Tässä tutkimuksessa mukana olleet luokanopettajat kuitenkin näyttivät tiedostaneen YPO:n viitekehykset melko kattavasti (holistisesti) ja he olivat tunteneet itsensä pääosin aktiivisiksi toimijoiksi (subjekteiksi). Yhtenäisen perusopetuksen hidas kotiutuminen yhteisötason toimintamalliksi lienee seurausta kouluyhteisön dynamiikan kehittymättömyydestä, rehtorien vahvan kehittämisosotteen puuttumisesta tai eri toimijaryhmien poikkeavista näkemyksistä. Taustalla voi piillä myös muutosvastaisuutta (Johnson 2008, 71).

Yksittäisen toimijan oma kehityshistoria ja kokemukset pitäisi hyödyntää oppilaitoksen reflektointivaiheessa, jolloin saavutetut tulokset ja havainnot voidaan konstruktivisesti ottaa käyttöön oppivan oppilaitoksen rakentamisessa.

...yks opettaja jäi eläkkeelle ja vei niin paljon hyvää tietoa mennessään eikä sitä jaettu mitenkään...kaikki elämänsä aikana opitut hyvät asiat...paljon on kaikenlaista, mitä vois hyödyntää yhteisössä...(D2)

Luokanopettajien näkemyksistä voi löytää jonkin verran vastakkaisasettelua luokanopettajat - aineopettajat, mutta uskoisin tämän diskurssin olevan vähenevä epäkohta. Oppivan koulun tarina sisältää laadukkaita dynaamisia prosesseja, joissa löytyy "kaikki voittaa -keskustelut", ymmärtävä kuunteleminen ja toisen huomioonottaminen (Nikkanen & Lyytinen 1996, 79). Monissa haastattelemini luokanopettajien toteamuksissa yhteistyö yläkoulun opettajien kanssa on alkanut luontua ja kantaa hedelmää.

Luvussa 3.3 (Kolme näkökulmaa koulun kehittämiseen) esitetyt teoriamallit näyttivät kahden viimeksi mainitun osalta (systeemiteoreettinen malli ja oppiva or-

ganisaatio). Molemmat mallit korostavat yksittäisen toimijan roolin huomioonottamista ja tätä kautta yhteisön kehittämistä rakentavasti. Tutkimushenkilöiden subjektis-holistiset tuntemukset yhtenäisen perusopetuksen mahdollisuuksista ja toimivuudesta näyttäisivät antavan toiveita YPO:n kehittymiseen, vaikkakin pieni askelin.

Menestyäkseen...on...ihmisen uskallettava panna itsensä likoon, löydettävä voimavaransa ja kykynsä sekä rohkeus käyttää niitä. Menestys ja elämä eivät löydy ihmisen ulkopuolelta vaan ihmisestä itsestään, toisten ihmisten kanssa ja avulla...Koulu voi olla ...paikka...jossa ihminen voi löytää oman ainutlaatuisuutensa ja rohkeuden tulevaisuuden kohtaamiseen. (Suhola 1996, 109.)

Näyttäisi siltä, että oppilaitosten olisi rohkeammin hyödynnettävä toimijoiden yksilötason vahvuuksia ja kyseenalaistettava vanhoja toimintamalleja. Tantt (2008, 125) näkee vaikeahkona, muttei mahdottomana saavuttaa yhtenäisen perusopetuksen tuomia etuja. Pyhältö ym. (2007, 15–16) nostavat kolme perusrakennetta YPO:n onnistumisen takeiksi: 1) kaikkien toimijoiden yhtenäinen näkemys, 2) omistajuuden ja mielekkyyden luominen vuorovaikutuksessa sekä 3) johdonmukaiset YPO:n ehdoilla tehdyt vaihtelevat ratkaisut.

...kaiken toiminnan takana pitää olla semmonen tahtotila, että yhtenäiskoulukin voi olla ihan kaikkea muuta kuin tätä ideaalia...vaatii se, että siellä toimivilla aikuisilla on yhteinen tahtotila tehdä tästä koulusta semmonen, että se toteutuu se opinpolku sieltä ekasta yhdeksänteen...Mikä tahansa työyhteisö ei toimi, jos ei siellä kaikki halua yhteistä hyvää. (A1)

...meidän yhtenäiskoulussa on...tosi paljon osaamista, että miten se saataisi niinku jaettua, ettei jokainen hakkais omalta osaltaan päätä seinään...(C1)

Uskalletais rohkeesti kokeilla ja ehkä sitä kautta joutuis omalt mukavuusalueeltaan ulkopuolelle. Huomattais, mitä vahvuuksii tulis lisää...(E2)

Tutkimushenkilöiden kokemana kaikki nämä näyttävät olevan mahdollisia, kunhan ne vain otetaan agendaan mukaan.

## 6 Yhteenveto ja pohdinta

Suomalainen peruskoulu on hitaasti reagoiva ja varovaisesti muuttuva järjestelmä. Siellä työskentelee suuri joukko alansa eksperttejä, joiden ammatillinen taso on kansainvälisesti huippuluokkaa. Tämän tutkimusaiheeni suhteen ajattelin ennakkoon, että mitään mullistavaa tai ennenkuulumatonta tuskin löytyy. Huttunen ja Kakkori (2016, 11) painottavat *havahduttavuutta* laadullisen tutkimuksen yhtenä tavoitteena. Olen työskennellyt itselleni tutulla maaperällä, tunnen luokanopettajan työn 35 vuoden kokemuksella ja viimeiset kuusi ja puoli vuotta olen ollut mukana oman kouluni yhtenäisen perusopetuksen toimijana. Uskoisin kuitenkin, että tämän tutkimukseni havainnot ja painotukset ovat nousseet ensisijaisesti haastateltavien näkemyksistä ja mielipiteistä. Vierauden empatian sekä moniäänisyyden tunnistamisen kehittäminen ovat Huttusen ja Kakkorin (2016, 11) mielestä ensiarvoisen tärkeitä laadullisen tutkimuksen tekijän ominaisuuksia.

Jotain itselleni yllättävää kuitenkin opettajien kertomana löytyi. Eräässä koulussa kokonainen erityisluokka integroitiin yhtenä lukuvuotena yleisopetuksen luokkiin rehtorin yksipuolisella päätöksellä. Tätä E1 piti kohtalokkaana siirtona monelle myös hänen opettamalleen erityisoppilaalle:

Oppilaat voi tosi huonosti...siin oli uskomaton vaikutus omalla tavallaan joidenkin yksilöiden koko elämään...kaikki pakkoliikkeet tuli takaisin, mitä oli vuosikausia ollu poissa...ahdistuksen määrä oli valtava...(E2)

Kouluilla ei mielestäni ole varaa tehdä tällaisia hätiköityjä ratkaisuja – kaikki päätökset on tehtävä yksittäisen oppilaan parasta ajatellen. Vain näin voidaan rakentaa oppilaan eheää opinpolkua.

Toinen mieleenpainuva havainto oli, että kaksi opettajaa oli eronnut Opettajien ammattijärjestöstä opettajaryhmien eripalkkaisuuden vuoksi. Voidaankin kysyä: Miksi aineenopettajan palkka on suurempi kuin luokanopettajan, vaikka he osin opettavat samoja oppilaita ja koulutusajatkin alkavat olla samaa luokkaa? Kohe-

renssin näkökulmasta tämä palkkauksellinen epätasa-arvo voi olla (piilevien) konfliktien ja epäluuloisuuden lähde. Pyhältö ym. (2007, 227–228) näkevät peruskoulun yhtenäistämisen prosessin asettavan opettajankoulutukselle haasteita muun muassa kyseenalaistamalla perinteisen opettajien kahtiajaon luokan- ja aineenopettajiin. Myös kokonaistyöaikakokeilut tai muut uudet käytännöt voisivat laukaista opettajien työnkuvaan ja palkkaukseen liittyviä ongelmia. Viime aikoina on keskusteltu kaikille opettajille tarkoitetusta yhteisistä perusopinnoista, joitten jälkeen vasta tapahtuisi erikoistuminen luokan-, aineen- tai erityisopettajiin. Tämä muutos lienee hankala koulutuspoliittinen kysymys, jonka selvittäminen vie aikaa.

Kaikki sellaiset toimenpiteet, jotka poistavat kauan (osin jo rinnakkaiskouluajalta) jatkunutta opettajakunnan hajanaisuutta, ovat tarpeellisia. Koulun sisäiset ja ulkoiset muutospainet ovat itsessään riittävän suuria asioita ilman henkilökunnan keskinäistä eripuraa. Haastattelemi luokanopettajat eivät korostaneet mielestäni tätä professionaalisuuden kahtiajakoa vaan he tuntuivat kuitenkin arvostavan aineenopettajia heidän asiantuntijuudessaan. Yhteistyö näytti sujuneen molemminpuolisen arvostuksen ja kunnioituksen ilmapiirissä. Havaitsemani löydökset voivat toimia valitsemassani tutkimusasetelmassa sekä viitekehityksessä, jotka ovat olleet vain minun subjektiivisia ratkaisujani. Toisenlainen kysymysteemojen valinta sekä muut tutkimusjärjestelyt voisivat tuottaa kenties toisenlaisia päätelmiä.

Löysin kolmeen tutkimuskysymykseeni melko selkeitä vastauksia tai tarkemmin sanottuna näkemyksiä tai tulkintoja. "Totuuden etsimistä" ei pidetä tällä hetkellä keskeisenä eikä edes mahdollisena; se ei ole tieteen tekemiselle välttämätön *metanormi*, koska totuus on vain suhteellista ja osin subjektiivinen näkemys. Lisäksi totuus rakentuu tieteenharjoittajien ja yksilöiden välisessä diskurssissa. (Holma & Mälkki 2011, 206.) Kotkavirta ja Nyyssönen (2000, 45) näkevät *institutionaalisten tosiasioiden* muodostavan yhteisöihin arvo- ja normikäsitteitä, jotka sitten ohjaavat jäsenten toimintaa. Tämä näkemys sopii hyvin yhteen sen ajatuksen kanssa, että koulun kehittyminen yhteisönä voi tapahtua vain yksilöiden omien oppimiskokemusten kautta – konstruktiiivisesti, kuten esimerkiksi oppivan organisaation rakentamisessa.

Heikkinen, Huttunen, Syrjälä & Pesonen (2012, 18) nostavat *esteettisyyden* yhdeksi perinteisen tutkimusparadigman lisäominaisuudeksi tai -näkökulmaksi, kun tarkastellaan tutkimuksen kirjoittamista, esittämistä ja ulkoasua. Suorat lainaukset haastateltujen luokanopettajien mielipiteistä on esitetty tutkimuksessani juuri siinä muodossa kuin he ne esittivät – alkuperäisessä asussaan ja puhekielisinä. Pienet oppilaista kertovat tarinat ovat itsessään mielenkiintoisia ja todellisia. Vaikka poistin jonkin verran sanoja suorista lainauksista esimerkiksi turhan toiston välttämiseksi

seksi, pyrin aidosti tuomaan esille luokanopettajien "puheen" moni-ilmeisyyttä ja vaihtelevuutta. Onhan meillä jokaisella oma tapamme ilmaista asioita, mitä pidän suurena rikkautena ja estetiikan lähteenä.

Hirsjärvi ja Hurme (2001, 20) nostavat ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa, kuten juuri haastatteluissa, luottamuksen ja yksityisyyden keskeisiksi eettisiksi arvoiksi. Tutkimuksessani pyrin haastattelutilanteen alussa luomaan selkeän kuvan tutkimukseni tarkoituksesta, anonyymiyden ynnä muiden arvojen säilymisestä sekä aineistomateriaalin käsittelystä. Tutkimuksen eettisyys tulee olla selkeää ja täsmällisesti ilmaistua (Heikkinen ym. 2012, 18). Uskoisin luokanopettajien asennoituneen vastauksissaan rakentavasti, arvioiden muttei arvostellen. Vain muutamissa kohdin opettajien mielipiteet kohdistuivat henkilöön; pääpaino oli asioissa ja ilmiöissä.

Ihmisten intentiot ja mielikuvat ovat mielenkiintoinen tutkimuskohde. Heidän toiseudestaan tutkija itse voi myös ammentaa uusia näkemyksiä. Metsämuuronen (2010, 34–35) näkee tämän toisaalta innostavana lisänä ihmistieteissä mutta myös asettavan vaatimuksia siitä, onnistuuko tutkija löytämään riittävästi pysyvää ja kiinteää mallia tai teoriaa esimerkiksi kasvatustieteen ilmiöiden kuvaamiseen. Tämän tutkimukseni anti on mielestäni hyvin käytettävissä koulu yhteisöjen oman tilanteen tarkistamiseen. Näkisin jokaisessa koulussa olevan tarvetta aika ajoin tarkastella organisaation tilaa esimerkiksi pienimuotoisilla toimintatutkimuksilla. Oman toimipaikan kehittäminen yhteistyössä kollegoiden kanssa on suositeltava toimenpide.

Tutkimukseni perusteella voin sanoa, että luokanopettajien toimenkuvassa ei ole YPO:n aikakaudella tapahtunut suuria muutoksia puoleen tai toiseen. Pieniä merkkejä yhtenäisyyden lisääntymisestä toki löytyi, mutta uskoisin, että parempaankin olisi mahdollisuuksia. Tutkimuskirjallisuudessani oli useita onnistuneita tarinoita kouluista, jotka "purjehtivat" määrätietoisesti ja kehittyivät yhtenäisen perusopetuksen kontekstissa. Nämä "akvaariokoulut" tosin eivät välttämättä aina edusta koko koulukenttää, koska julkinen esillä olo ja raportointi saattavat hetkellisesti lisätä kohdeyksikön paneutumista tarkkailtavaan ilmiöön ja näin ollen "tavallisuuden" kriittinen arviointi lienee tarpeen. Mallikoulut tuovat toisaalta hyviä käytänteitä kaikkien käytettäväksi.

Miettinen (2016, 49) on todennut suomalaisesta peruskoulusta, että se "markkinoiden ja valvonnan sijaan...perustuu ammattitaitoon ja -etiikkaan, hajauttamiseen ja luottamukseen" ja lisäksi koulutusjärjestelmämme on reagoinut uusliberalistiseen suuntaukseen hitaammin kuin monissa muissa maissa. Kun kyse on muutospaineista, jotka koskevat kansallisesti arvokasta ja koko ikäluokalle suunnattua oppivelvol-



lisuuskouluamme, pidän tällaista kriittisyyttä ja hidasliikkeisyyttä hyvänä varovaisuusperiaatteena.

Yksittäisen oppilaan ehyelle opinpolulle löytyi paljon tukitoimenpiteitä ja se oli hyvin tiedostettu teema. Keskimäinen tutkimuskysymykseni oppilaan ehyen opinpolun tukemisesta on myös koko koulujärjestelmän keskiössä. Kaikkien tavoitteiden, toimenpiteiden ja kehittämishankkeiden on toimittava yksilön oppimisen ja kasvun takana. Toisaalta voidaan kysyä, onko tarpeellista poistaa oppilaan tieltä kaikki kynnykset ja tasoittaa hänen tiensä vaivattomaksi kulkea. Itse olen käynyt opintieni rinnakkaiskoulujärjestelmän läpi, kansakoulusta oppikouluun ja sieltä lukioon. Kansakoulun neljänneltä luokalta hyppäys oppikouluun oli melkoinen. Samalla se oli kuitenkin merkki itsenäistymisestä ja uusista haasteista ja näin valtaosalle, itselleni ainakin, innostava ja motivoiva siirtymä. Nykyajan yhteiskunta tulee edellyttämään yksilöltä epävarmuuden sietoa, rohkeutta ja muuttuvissa olosuhteissa uusiutumista. Työelämä tulee harvalle olemaan yhtenäinen polku – se voi vaatia alan vaihtoja, siirtymiä ja uudelleen asennoitumista sekä kouluttautumista.

Voiko perusopetuksen ehyt opinpolku olla siten sudenkuoppa? Liiallinen silottaminen voi passivoittaa ja näin vähentää yksilön omaa vastuunottoa. Omien valintojen harjoittelu olisi hyvä oppia jo nuorena. Toki perusopetuksen tehtävänä on tukea oppilaan itsetuntoa ja -tuntemusta, jotka ovat terveen sekä realistisen minä-kuvan edellytyksiä. Jossain vaiheessa siirtymä "isoksi koululaiseksi" on kuitenkin tarpeen. Tätä taustaa vasten useiden opettajien kohtaaminen tuo rikkautta lapsen ja nuoren kokemusmaailmaan. Oravakangas (2005, 162) näkee koulun ja opettajien tehtävästä käytävän tuloksellisuusdiskurssin osin ristiriitaisena:

...pitäisi kyetä kommunikaation ja arvokasvatuksen keinoin siirtämään sivistyksellisen näkökulman vaatimat hyvyyden, kauneuden ja totuuden ihanteet seuraavalle sukupolvelle, mutta samanaikaisesti strategisesti valmentaa sitä yhä kovemmaksi käyvän kilpailuyhteiskunnan tuottavaksi kansalaiseksi.

Koulun tuloksellisuutta voidaan mitata myös yksittäisen oppijan hyvinvoinnin ja edistymisen kannalta. Hänen ehyen koulupolkunsa tukemiseen satsattavat voimavarat hyödyntävät myöhemmin koko yhteiskuntaa, joka tulee saamaan osaavia ja kehityskelpoisia kansalaisia, jotka osaavat toivottavasti luovia muuttuvissa työelämän käännteissä.

Eväät yhtenäisen perusopetuksen kokonaisvaltaiselle kehittämiselle ovat tutkimukseni valossa olemassa. Oppilaan ehyelle opinpolulle löytyi runsaasti tukirakenteita sekä opettajakunnan tietoisuus ja toimijuuden tunne näyttäytyivät riittävän vahvoina. Kouluorganisaatiot puolestaan eivät näyttäisi olevan, ainakaan vielä, tarpeeksi

reflektoituneita vaan puutteita oli nähtävissä ajankäytössä, johtamisen käytänteissä sekä toimijoiden kokemushistorian hyödyntämisessä.

Monet yhtenäisen perusopetuksen termit ja sanonnat ovat vasta muotoutumassa. Mitä tarkoittavat koulun toimintakulttuuri, nivelvaiheiden joustavoittaminen, koulun koherenssi ynnä muut termit koulun arjessa. Miten aineen- ja luokanopettajien asenteet sekä odotukset YPO:sta eroavat tai kohtaavat vuorovaikutusprosesseissa? Miten rehtorit saataisiin voimakkaammin mukaan aktiivisiksi yhtenäisyyden kehittäjiksi? Kuinka koulutuspolitiikan pitäisi muuttua esimerkiksi opettajankoulutuksen ja palkkauksen suhteen?

Peruskoulumme on yksi yhteiskuntamme osa-alueista, johon aika ajoin kohdistuu muospaineita. Koulun täytyy kuitenkin ensin saada kehittyä sisäisesti tutkien omia käytäntöjään muuttavana ja moni-ilmeisenä kasvatuksellisenä toimintaympäristönä, jossa samalla kaikki toimijat tunnustetaan aktiivisiksi vaikuttajiksi koulun kehittämisprosesseihin. Ilman paikallistason hyväksyntää ja innostusta uudistukset voivat jäädä pinnallisiksi. Peruskoulun kehittyminen saattaa vaikuttaa hitaalta, jos sitä vertaa muun yhteiskunnan muutoksiin. Voi kuitenkin olla järkevää, että tietynlainen viive on olemassa, koska koulun peruskysymykset ovat samalla inhimillisen elämän peruskysymyksiä, joita ei saa ratkoa hätiköiden.

Nyt olisi mielestäni hyvä ajankohta tuoda esille yhtenäisen perusopetuksen menestystarinoita ja onnistuneita käytänteitä, jotta suotuisa yhtenäisen perusopetuksen kehitys nytkähtäisi kattavasti liikkeelle. Uskoisin positiivisia malleja YPO:sta kertyneen yli viidentoista vuoden aikana ympäri Suomen. Innostavat esimerkit ovat raikkaampi motivointikeino kuin ylhäältä päin asetetut vaatimukset ja odotukset. Syytä olisi myös tutkia, millaisia piileviä tai rakenteellisia esteitä perusopetuksessamme on hidastamassa oppivien organisaatioiden syntymistä.

Me etenemme selkä edellä tulevaisuuteen. Me teemme ratkaisuja menneisyyttä vasten, virheitä oikoen, hyvässä tarkoituksessa. Mutta meidän pitää katsoa eteenpäin, mihin maailma on matkalla, mitä tapahtuu globaalisti maapallolle, entä ihmiselle! (Suhola 1996, 112)

## LÄHTEET

- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>. [luettu 25.11.2015].
- Atjonen, P. 2006. Opetussuunnitelman tie tylsästä komiteamietinnöstä värikkääksi nettisivustoksi. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.). Yhtenäisen peruskoulun menestystarina Julkaistu:[Helsinki] : Yliopistopaino, 2005 (Yliopistopaino) Sarja: Palmenia-sarja, 1795-8598 Palmenia-sarja, 1795-8598 ISBN: 951-570-629-7 (nid.).
- Cope, C. 2004. Ensuring validity and reliability in phenomenographic research using the analytical framework of a structure of awareness. *Qualitative Research Journal*, Vol. 4, No. 2, 2004, s. 5–18.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Haavisto, K. 2000. Työyhteisön itsearviointi – karikot ja myötätuuli. Teoksessa Toivanen, M-L. (toim.) 2000. Kirjeitä rehtoreilta. Juva: Bookwell, 116–122.
- Halinen, I & Pietilä A. 2007. Perusopetuksen yhtenäisyyden eri vaiheet. Teoksessa Pietilä, A. & Vitikka, E. (toim.) 2007. Tarinoita yhtenäisestä perusopetuksesta: Yhtenäisen perusopetuksen kehittämishanke. Helsinki: Opetushallitus, 7–29.
- Happonen, H. 2007. Erityisopetus yhtenäisen perusopetuksen osana. Teoksessa Pietilä, A. & Vitikka, E. (toim.) 2007. Tarinoita yhtenäisestä perusopetuksesta: Yhtenäisen perusopetuksen kehittämishanke. Helsinki: Opetushallitus, 73–84.
- Heikkinen, H., Huttunen, R. & Syrjälä, L. 2007. Action research as narrative: five principles for validation. *Educational Action Research*. Volume 15, Issue 1, 2007. 5–19. <http://www.tandfonline.com.ezproxy.utu.fi:2048/doi/full/10.1080/09650790601150709> [luettu 5.3.2016].
- Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R., Syrjälä, L. & Pesonen, J. 2012. Action research and narrative inquiry: five principles for validation revisited. <http://www.tandfonline.com.ezproxy.utu.fi:2048/doi/pdf/10.1080/09650792.2012.647635>. [luettu 24.4.2016].
- Heiskari, A. 2008. Arabian koulu: Milloin yhtenäisyyttä on riittävästi? Teoksessa Johnson, P. & Tanttu, K. (toim.) 2008. Kestäviä ratkaisuja peruskouluun. Juva: WS Bookwell, 171–186.
- Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H. 1996. Tiimiorganisoitu koulu. Juva: WSOY.
- Hellström, M. (2011). Pedagogiikkaa ja koulupolitiikkaa II. <http://pedagogiikka.blogspot.fi/2011/11/kohtiyhtenaistaperusopetusta.html>. [luettu 14.1.2015].
- Himberg, L. 1996. Opettaja ja työyhteisö. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy.
- Holma, K. & Mälkki, K. (toim.) 2011. Tutkimusmatkalla. Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa. Helsinki: Hakapaino.
- Houben, G., Lenie, K. & Vanhoof, K. 1999. A knowledge-based SWOT-analysis system as an instrument for strategic planning in small and medium sized enterprises. *Decision support systems* 26.2 (1999): 125–135. [http://intra.tesaf.unipd.it/pettenella/Corsi/ReaserchMethodology/Documents/SWOT\\_Analysis\\_Houben\\_et\\_al.pdf](http://intra.tesaf.unipd.it/pettenella/Corsi/ReaserchMethodology/Documents/SWOT_Analysis_Houben_et_al.pdf). [luettu 6.1.2016].
- Huttunen, R. & Kakkori, L. 2016. Korrespondenssitotuusteoria ja hermeneuttinen totuuskäsitys laadullisen tutkimuksen pätevyiden arvioinnissa. Kurssimateriaalia Moodlella. <https://moodle.utu.fi/mod/forum/discuss.php?d=255459>. [luettu 26.4.2016]
- Huttunen, R. & Syrjälä, 2016. Korrespondenssitotuusteoria ja hermeneuttinen totuuskäsitys laadullisen tutkimuksen pätevyiden arvioinnissa. [http://www.academia.edu/21946220/Korrespondenssitotuusteoria\\_ja\\_hermeneuttinen\\_totuusk%C3%A4sitys\\_laadullisen\\_tutkimuksen\\_p%C3%A4tevyiden\\_arvioinnissa](http://www.academia.edu/21946220/Korrespondenssitotuusteoria_ja_hermeneuttinen_totuusk%C3%A4sitys_laadullisen_tutkimuksen_p%C3%A4tevyiden_arvioinnissa). [luettu 15.4.2016]
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Sarja: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, 0781-0334; n:o 49. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, 0781-0334; n:o 49.
- Huusko, J. 2002. Opettajayhteisö koulutyön kehittäjänä. Teoksessa Huusko, J. & Pietarinen, J. (toim.) 2002. Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 69–80.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 37 (2), 162–173.
- Huusko, J. & Pietarinen, J. 2000. Yhtenäinen peruskoulu – pedagoginen vai hallinnollinen koulun kehittämistehtävä. Teoksessa Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) 2000. Sillanrakentajan opas. Toimintamalleja koulun kehittämiseen. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 23–48.
- Huusko, J. & Pietarinen, J. (toim.) 2002. Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Huusko, J., Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. 2007. Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu. Yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet. Turku: Painosalama Oy.
- Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.). Yhtenäisen peruskoulun menestystarina Julkaistu:[Helsinki]: Yliopistopaino, 2005 (Yliopistopaino) Sarja: Palmenia-sarja, 1795-8598 Palmenia-sarja, 1795-8598 ISBN:951-570-629-7 (nid.).
- Hämäläinen, K., Taipale, A., Salonen, M., Nieminen, T. & Ahonen, J. 2002. Oppilaitoksen johtaminen. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Johnson, P. 2006. Rakenteissa kiinni?: perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena. Kokkola: Jyväskylän yliopisto,

- Chydenius-instituutti, 2006 (Vaajakoski : Gummerus Kirjapaino) Sarja: Chydenius-instituutin tutkimuksia, 0789-0710; 4/2006.
- Johnson, P. 2007. Opettajat yhtenäisen perusopetuksen rakentajina. Teoksessa Nummenmaa, A. & Välijärvi, J. (toim.) 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Johnson, P. 2007. Peruskoulun kehittämisen mahdollisuudet. Teoksessa Johnson, P. 2007 (toim.). Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS -kustannus, 47–70.
- Johnson, P. 2007. Perusopetus – nykypäivän kansansivistystä. Teoksessa Johnson, P. 2007 (toim.). Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS -kustannus, 13–45.
- Johnson, P. 2007. Perusopetuksen yhtenäisyys muutoshasteena. Teoksessa Johnson, P. 2007 (toim.). Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS -kustannus, 85–103.
- Johnson, P. 2008. Johtaminen tukemaan peruskoulun yhtenäisyyttä. Teoksessa Johnson, P. & Tantt, K. (toim.) 2008. Kestäviä ratkaisuja peruskouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta. Juva: PS -kustannus, 61–76.
- Johnson, P. & Salo, P. 2008. Koulun kestävän kehityksen edellytykset. Teoksessa Johnson, P. & Tantt, K. (toim.) 2008. Kestäviä ratkaisuja peruskouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta. Juva: PS -kustannus, 18–40.
- Johnson, P. ja Tantt, K. 2008. Yhtenäisen koulukulttuurin rakentaminen jatkuu. Teoksessa Johnson, P. & Tantt, K. (toim.) 2008. Kestäviä ratkaisuja peruskouluun. Juva: WS Bookwell, 321–331.
- Johnson, P. & Tantt, K. 2008. Yhtenäinen perusopetus koulukulttuurin kehityksen suunnannäyttäjänä. Teoksessa Johnson, P. & Tantt, K. (toim.) 2008. Kestäviä ratkaisuja peruskouluun. Juva: WS Bookwell, 9–15.
- Jokinen, S. 2014. Ruotsin peruskoulujärjestelmän kehityksestä. <http://www.slideshare.net/SannJok/ruotsin-peruskoulujrjestelmn-kehityksest>. [luettu 5.1.2016].
- Kaarinan tablet -hanke 2014. [https://peda.net/manttavilppula/ideoitaoseen/ohjeitaideoita/s2:file/download/b7cef568911a3d047ab14b9ad276d0c131cd7619/Sivtoimen\\_neuvpv\\_kaarina.pdf](https://peda.net/manttavilppula/ideoitaoseen/ohjeitaideoita/s2:file/download/b7cef568911a3d047ab14b9ad276d0c131cd7619/Sivtoimen_neuvpv_kaarina.pdf). [luettu 16.3.2014].
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2010. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. <http://users.utu.fi/rakahu/fenomenografia2011.pdf>. [luettu 29.12.2015].
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Juva: WSOY.
- Kotkavirta, J. & Nyyssönen, S. 2000. Ajatus. Etiikka. Porvoo: WSOY.
- Kujamäki, P. 2014. Yhteisenä tavoitteena opetuksen eheyttäminen. Osallistava tutkimus luokanopettajille. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Kumpulainen, T. 2014. Opettajat Suomessa. Koulutuksen seurantaraportit 2014:8. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy

- Kykyri, V-L. 2007. Yksilösuorituksista kohti yhteispeliä. Teoksessa Johnson, P. (toim.) 2007. Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Juva: WS Bookwell Oy, 105–141.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1992. Koulutuspolitiikka. Juva: WSOY.
- Lindeman, A. 1996. Unelmien ja todellisuuden kohtaamispaikka. Teoksessa Myyrä, H. (toim.) 1996. Koulun puolesta. Juva: WSOY, 22–42.
- Lindström, A. 2004. Perusopetus uudistuu. Teoksessa Vitikka, E. & Saloranta-Eriksson, O. (toim.) 2004. Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Merimaa, E. 2004. Erityisopetus ja integraatio. Teoksessa Vitikka, E. & Saloranta-Eriksson, O. (toim.) 2004. Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 136–137.
- Metsämuuronen, J. 2010. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. <http://www.methelp.com/pdf/TTP4demo.pdf>. [luettu 24.4.2016].
- Miettinen, R. 1994. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Otaniemi: TKK OFFSET.
- Miettinen, R. 2016. Kykenevöittävä hyvinvointivaltio ja koulun kehittämisen haasteet. Teoksessa Asunmaa, T., Huttunen, R. & Vainionpää, J. (toim.) 2016. Samalta viivalta. Valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2016. [http://www.helsinki.fi/vakava/samalta\\_viivalta\\_10.pdf](http://www.helsinki.fi/vakava/samalta_viivalta_10.pdf). [luettu 24.4.2016].
- Mäensivu, K. 2004. Kumppanuuteen perustuva yhteistyö koulun toimintatapana. Teoksessa Vitikka, E. & Saloranta-Eriksson, O. (toim.) 2004. Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Opetushallituksen julkaisuja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 97–114.
- Niemi, H. Toom, A. & Kallioniemi, A. 2012. Miracle of education. The principles and practices of teaching and learning in finnish schools. Rotterdam: chol Sense Publishers.
- Nikkanen, P. & Lyytinen H.K. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Nummenmaa, A-R. & Välijärvi, J. (toim.) 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.
- Nurmi, V. 1989. Kansakoulusta peruskouluun. Juva. WSOY.
- Nyyssölä, K. & Vitikka, E. 2013 Suomalaisen koulujärjestelmän kehittäminen. Teoksessa Pyhältö, K. & Vitikka, E. (toim.) 2013. Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Opetushallitus. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. [http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf). [luettu 7.11.2015].

- Opetushallitus. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014. [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). [luettu 7.11.2015].
- Oravakangas, A. 2005. Koulun tuloksellisuus. Filosofisia valotuksia koulun tuloksellisuuden problematiikkaan suomalaisessa yhteiskunnassa. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18028/951-39-2241-3.pdf?sequence=1>. [luettu 24.4.2016]
- Oravakangas, A. 2011. Wittgensteinin arkikielen filosofia koulun tuloksellisuuskeskustelun avaajana. Teoksessa Holma, K. & Mälkki, K. (toim.) 2011. Tutkimusmatkalla. Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa. Helsinki: Hakapaino, 177–196.
- Patrikainen, R. 2002. Opettaja – maailman tärkein eettinen ammatti? Teoksessa Huusko, J. & Pietarinen, J. (toim.) 2002. Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 9–17.
- Perusopetuslaki (628/1998). <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628>. [luettu 21.11.2015].
- Pietilä, A. (toim.) 2001. Peruskoulun sisällön ja rakenteen kehittämishanke 1997–2000. SIRA. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Pietilä, A. ja Vitikka, E. (toim.) 2007. Tarinoita yhtenäisestä perusopetuksesta. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö ja yhtenäinen perusopetus. Teoksessa Johnson, P & Tanttu, K. (toim.) Kestäviä ratkaisuja kouluun. Juva: WS Bookwell Oy, 41–60.
- Pyhälto, K., Kykyri, V-L. & Johnson, P. 2007. Perusopetuksen tulevaisuuden näköaloja. Teoksessa Johnson, P. 2007 (toim.). Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS -kustannus, 223–232.
- Pyhälto, K., Pietarinen, J., Soini, T. & Huusko, J. 2008. Luokan-, aineen- ja erityisopettajat yhtenäisen perusopetuksen rakentajina. Kasvatus 3/2008.
- Pyhälto, K., Soini, T., Huusko, J. & Pietarinen, J. 2007. Mistä yhtenäisessä peruskoulussa on kyse?: peruskoulun toimijoiden käsitykset yhtenäisen perusopetuksen rakentamisen lähtökohtana. Teoksessa Pietilä, A. & Vitikka, E. (toim.) 2007. Tarinoita yhtenäisestä perusopetuksesta: Yhtenäisen perusopetuksen kehittämishanke. Helsinki: Opetushallitus, 14–29.
- Quinn, R.E., Faerman, S.R., Thompson M.P., McGrath, M. & St.Clair, L.S. 1996. Quinn's Competing Values Framework (2nd Ed.). *Becoming A Master Manager: A Competency Framework*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. Tampere: Tampereen Yliopistopaino – Juvenes Print.
- Rapp, S. 2010. Headteacher as a pedagogical leader: a comparative study of headteachers in Sweden and England. *British Journal of Educational Studies*, 58:3, 331 - 349. [luettu 21.12.2015].

- Rauste-von Wright, M-L., Soini, T., Pyhältö, K. Eerola, S., Pyhälä, S. & Rämä, I. 2003. Koulun eksperttiys. Tutkimus yhtenäisen peruskoulun toteutumisen ehdoista. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1: 2003.
- Rautama, P. 2013. Peruskoulun ohjausjärjestelmän rakenteellisesta muutoksesta 1984 - 2010. Teoksessa Rinnakkaiskoulusta yhtenäiseen peruskouluun. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 2013. Multiprint Oy, 227–253.
- Rimpelä, M & Bernelius, V. 2010. Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla. Geotieteiden ja Maantieteen laitoksen julkaisuja. [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/17076/MetrOP-raportti\\_1\\_verkkoversio.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/17076/MetrOP-raportti_1_verkkoversio.pdf?sequence=1). [luettu 31.12.2015].
- Rinne, R. 2001. Suomalainen yhtenäiskoulu ja ylikansallinen koulutuspolitiikka. Teoksessa Koko kansan koulu – 80 vuotta oppivelvollisuutta. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2001. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 127–144.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2013. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Räsänen, O. 1989. Viidakko vai asfalttipiha? Teoksessa Lahti, P. & Keinonen, M. 1989. Minne koulu on menossa? Helsinki: Painokaari Oy, 123–125.
- Sahlstedt, H. 2015. Pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu. Tapaustutkimus opettajien, oppilaiden ja huoltajien näkemyksistä. ISBN 978 - 951 - 51 0194 - 5 (pdf) ISSN 1799 - 2508. [luettu 21.12.2015].
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Porvoo ; Helsinki ; Juva : WSOY.
- Salminen, J. & Annevirta, T. 2014. Opetussuunnitelman perusteiden välittämä ohjaus – mitä, kenelle ja miksi? Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 45 (2014): 4, 333–348.
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) 2015. Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsinki: Yliopistopaino.
- Simola, H. 1998. Toiveet, lupaukset ja koulun arki – opettaja muutoksen puristuksessa. <http://www.mv.helsinki.fi/home/hsimola/Toiveet.%20lupaukset%20ja%20arki%2098.pdf>. [luettu 1.1.2016].
- Suhola, A. 1996. Kohtaamisia. Teoksessa Myyrä, H. (toim.) 2007. Koulun puolesta. Juva. WSOY, 109–120.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset [verkköjulkaisu]. ISSN=1796-3796. 2014. Helsinki: Tilastokeskus [http://www.stat.fi/til/kjarj/2014/kjarj\\_2014\\_2015-02-12\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/kjarj/2014/kjarj_2014_2015-02-12_tie_001_fi.html). [luettu 21.12.2015].



- Suomen yhtenäiskouluverkosto (SYVE) 2015. Jäsentiedote 4/2015 <http://www.tiimi.com/syve/yhdistys.htm>. [luettu 22.12.2015].
- Stähle, Pirjo. 2004. Itseuudistumisen dynamiikka - systeemiajattelu kehitysprosessien ymmärtämisen perustana. [http://www.stahle.fi/itseuudistumisen\\_dynamiikka.pdf](http://www.stahle.fi/itseuudistumisen_dynamiikka.pdf). [luettu 5.1.2016].
- Syrjälä, L, Estola, E. & Uitto, M. 2006. Koulu-uudistukset ja muutos opettajien kertomuksissa. Teoksessa Nummenmaa, A. & Välijärvi, J. (toim.) 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 31–47.
- Säljö. R. 2006. Talk as data and practise – a critical look at phenomenographic inquiry and appeal to experience. Higher Education Research & Development, 16:2, 173–190.
- Talib, M & Löfström, J. & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille. Vantaa: Dark Oy.
- Tanttu, K. 2007. Peruskoulusta yhtenäiseen perusopetukseen. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.). 2007. Yhtenäisen peruskoulun menestystarina Julkaistu:[Helsinki] : Yliopistopaino, 2005 (Yliopistopaino) Sarja: Palmenia-sarja, 1795-8598 Palmenia -sarja, 1795-8598 ISBN:951-570-629-7 (nid.).
- Tanttu, K. 2008. Yhtenäisen peruskoulun ja yhtenäiskoulun ABC. Teoksessa Johnson, P. & Tanttu, K. (toim.) 2008. Kestäviä ratkaisuja peruskouluun. Kokeimuksia yhtenäisestä perusopetuksesta. Juva. PS -kustannus, 122–136.
- Tikkanen, T. 2015. Ops antaa luvan uudistua. Opettaja 25/2015, 28.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus kognitiivisesta näkökulmasta. Teoksessa Nummenmaa, A. & Välijärvi, J. (toim.). 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 102–122.
- Uusikylä, K. 1996. Oppilas on yksilö. Teoksessa Myyrä, H. (toim.) 1996. Koulun puolesta. Juva: WSOY.
- Valtioneuvoston asetus (628/1998) opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>. [luettu 31.12.2015].
- Valtioneuvoston asetus (1435/2001) perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2001/20011435>. [luettu 21.11.20].
- Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) 2000. Sillanrakentajan opas. Toimintamalleja koulun kehittämiseen. Joensuu: Joensuun Yliopistopaino.
- YLE. Uutiset. 17.1.2016. Opetusministeri erikoisluokista: Pääsykokeet eivät yleensä kuulu peruskouluun. [http://yle.fi/uutiset/opetusministeri\\_erikoisluokista\\_paasykokeet\\_eivat\\_yleensa\\_kuulu\\_peruskouluun/8602533](http://yle.fi/uutiset/opetusministeri_erikoisluokista_paasykokeet_eivat_yleensa_kuulu_peruskouluun/8602533). [luettu 20.1.2016].

## LIITE 1 TEEMAHAASTATTELU

### A. Opettajan toimijuus YPO:ssa (tutkimuskysymys 1)

Tutustuminen, tutkimuksen tarkoitus, YPO:n määrittely:

*Yhtenäinen perusopetus* (YPO) voidaan määritellä Halisen ja Pietilän (2007, 7) mukaan kouluyksiköksi, joka on

*...yhden rehtorin alaisuudessa toimiva koulu, joka sisältää kaikki perusopetuksen vuosiluokat, joskus myös esi- ja lisäopetuksen. Koulu voi toimia yhdessä tai useammassa toimipisteessä. Koululla on myös hallinnollisesti yhtenäinen henkilöstö. Hallinnollisesti yhtenäinen peruskoulu on aina paikallinen ratkaisu; kansalliset normit tai kehittämistyö eivät sitä edellytä.*

1. Kerro omasta urastasi ja suuntautuneisuudestasi ("lämmittely"), vahvuksistasi, kiinnostuksen kohteistasi, erityisosaamisestasi/eksperttiydestäsi ja sen hyödyntämisestä.
2. Kuvaile omaa työyhteisöäsi (yhteistyömuodot). b) yhteistyö eri opettajaryhmien välillä (luokan-, aineen- ja erityisopettajat)? c) yhtenäisten käytäntöjen ja periaatteiden suunnittelu? d) rehtorin toiminta yhteisten asioiden kehittämisessä?
3. ("aidan yli hyppiminen") a) Kerro näkemyksiä kelpoisuuksista ja niiden hyödyntämisestä, myös tasapuolisuusteemaa (yläkoulu - alakoulu). b) Miten resursseja on jaettu (tilat, tunnit, yhteistyöaika...) ja minkälaisia yhteisiä/eriäviä arvoja näet ylä- ja alakoulun välillä?
4. a) Millaiset mahdollisuudet sinulla on työskennellä koko perusopetuksen alueella? b) Miten toimenkuvasi on muuttunut (kaventuminen < - > laajentuminen) YPO:n myötä?
5. oman roolin reflektointia (subjekti - objekti), kokonaiskäsitteys YPO:sta (holistinen - atomistinen). Minkälaisena toimijana näet itsesi koulun yhtenäisessä perusopetuksessa?

### B. Oppilaan ehyen opinpolkuun liittyviä näkemyksiä (tutkimuskysymys 2)

Alkuun ehyen opinpolun määrittely: Ehyt opinpolku käsitteenä liittyy hyvän oppimisympäristön diskurssiin. Pyhältö ym. (2008, 122) määrittelevät oppilaan ehyen opinpolun

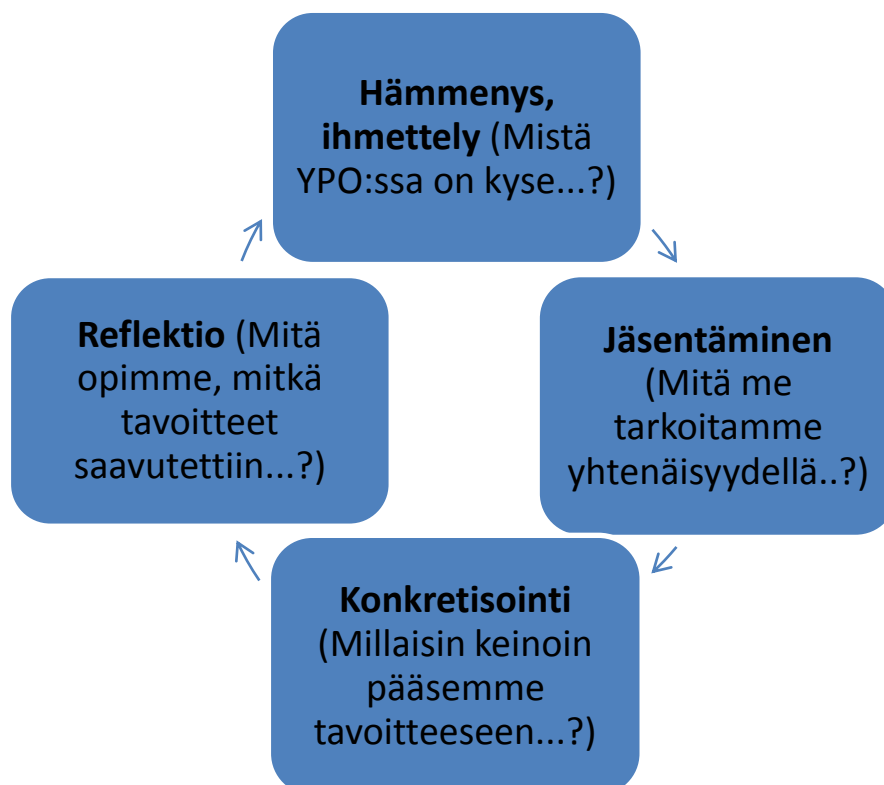
*...vuosiluokat 1 -10 kattavaksi jatkumoksi, jonka tavoitteena on ehyt, ymmärrettävä, yhteisöllisesti jaettu ja yksilöllinen opinpolku jokaiselle oppilaalle koko perusopetuksen ajan...keskeistä...yhtenäinen kokonaisuus...tarkoittaa*

jokaisen oppilaan kasvun ja kehityksen prosessien kokonaisvaltaista tukemista.

6. YPO: a) Kerro näkemyksiäsi – pedagogiset saavutukset/epäonnistumiset oppilaan ehyen opinpolun takaamisessa, tukitoimet, b) Miten erityisopetus (integraatio/inkluusio) on koulussasi järjestetty?
7. Kuvaile – opettajakunnan ammatillinen osaaminen, yhtenäiset kasvatusarvot ym.
8. Miten koulussasi on järjestetty nivelvaiheet (erityisesti ala- ja yläkoulun välillä)?
9. Kerro omia havaintoja ja kokemuksia (narratiivin kaivelua...) ehyeen opinpolkuun liittyen?

### C. Reflektointia, visiointia, kritiikkiä ym. (tutkimuskysymys 3)

10. Ypo:n tarkastelua SWOT -näkökulmasta. Miten summaisit yhtenäisen perusopetuksen a) vahvuudet, b) heikkoudet, c) mahdollisuudet ja d) uhat?
11. Yhtenäisen perusopetuksen mielekkyys – ideaalinen haave, jonka toteutuminen on vaikeaa vai todellinen, arkipäiväinen vahvuus, joka todella näkyy ja toimii?
12. Omia tuntemuksia kuvion 8 pohjalta a) Millä tavalla YPO:een lähdettiin – alkutoimet? b) Miten koulussasi ymmärretään yhtenäisyys? c) Mitkä ovat olleet ne konkreettiset toimet, joilla on pyritty yhtenäiseen perusopetukseen ja oppilaan ehjään oppimispolkuun? d) Miten olette koulussasi käsitelleet yhtenäisen perusopetuksen tilaa (saavutuksia/hankaluuksia)?



12. Miten kehittäisit YPO:a a) omassa työyhteisössäsi (mikrotaso)? b) terveiset OPH:lle ja muille kehittäjille(makrotaso)
13. Vapaa sana, jutustelua, "loppuverryttely" (esiin voi nousta uutta analyysimateriaalia!) Mitä vielä haluat sanoa, täydentää, mitä tulee mieleen...?