



HELENA RAJAKALTIO

## Moninaisuus yhtenäisyydessä

Peruskoulu muutosten ristipaineissa



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston  
kasvatustieteiden yksikön johtokunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston  
päärakennuksen luentosalissa A1, Kalevantie 4, Tampere,  
17. päivänä joulukuuta 2011 klo 12.

English abstract

TAMPEREEN YLIOPISTO

## AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden yksikkö

Copyright ©2011 Tampere University Press ja tekijä

Myynti  
Tiedekirjakauppa TAJU  
PL 617  
33014 Tampereen yliopisto

Puh. 040 190 9800  
Fax (03) 3551 7685  
taju@uta.fi  
www.uta.fi/taju  
<http://granum.uta.fi>

Kannen suunnittelu  
Mikko Reinikka

Taitto  
Sirpa Randell

Acta Universitatis Tamperensis 1686  
ISBN 978-951-44-8653-1 (nid.)  
ISSN-L 1455-1616  
ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1151  
ISBN 978-951-44-8654-8 (pdf)  
ISSN 1456-954X  
<http://acta.uta.fi>

*”Tässä vaiheessa opettajakin vakavoituu ja esittää Suuren Kysymyksen. Mitä koulunkäynti oikeastaan on? Miksi olemme täällä? Te sanotte ehkä, että yritätte saada täältä vain päästötodistuksen voidaksenne jatkaa collegessa ja valmistautua työuralle. Mutta arvoisat kanssaoppijat, ei siinä ole kaikki. Minäkin olen joutunut kysymään itseltäni, mitä hemmettiä teen tässä huoneessa. Olen laatinut itselleni eräänlaisen yhtälön. Kirjoitan taululle vasemmalle ison P-kirjaimen, oikealla puolelle ison V-kirjaimen. Välille piirrän vasemmalta PELOSTA oikealle VAPAUTEEN osoittavan nuolen.*

*En usko, että kukaan voi saavuttaa täydellistä vapautta, mutta ainakin yritän teidän kanssanne ajaa pelon mahdollisimman ahtaalle.”*

Opettaja oppilaille Frank McCourtin omaelämäkerrallisessa romaanissa ”Liitupölyä”.



# Esipuhe

Elämme keskellä muutosten kiihtyvää virtaa ja ajan henkeen puhaltavat uusliberalismin tuulet. Koulun uudistuksesta ja muutoksesta kertovan väitöskirjan loppuunsaattamisvaiheen tiivistäminen on tuntunut päättymättömältä prosessilta, eikä työ ole tuntunut milloinkaan valmiilta. Pitkään, viisi vuotta kestäneen kärsivällisyyttä, sinnikkyyttä ja kurinalaisuutta vaatineen raskaan, mutta sopivin välein iloisesti oivaltavan väitöskirjaprojektin aikana on tapahtunut paljon maailmassa, niin meillä kuin muualla, niin tutkimuskoulussa kuin omassa elämässäni ja itsessäni. Muutoksesta kirjoittaminen on haastavaa, todellisuutta on vaikea vangita sanoin. Kesken uurastustani satuin kuulemaan Helsingin Musiikkitalon pääarkkitehti Marko Kivistön haastattelun radiossa. Havahduin, kun kuulin Kivistön kuvaavan kaksitoista vuotta kestänyttä vaiherikasta, raskasta ja erityisen vaativaa rakennusurakkaa taiteellisena luomistyönä, joka muodostui voittopuolisesti keskeneräisestä työmaasta. Hän kuvasi, kuinka hän oli löytänyt työmaasta keskeneräisyyden kauneuden. Tämä oivallus auttoi minua päättämään oman väitöskirjatyöni ja antamaan tilaa tutkimusprosessin jatkumiselle muilla foorumeilla.

Ensimmäinen suuri lämmin kiitos kuuluu professori Eija Syrjäläiselle, työni ohjaajalle. Kiitos tinkimättömästi kannustamisesta, ajan antamisesta ja lukemattomista keskusteluista yhteisestä kiinnostuksen kohteesta, koulututkimuksesta. Elämän suuria kysymyksiä unohtamatta. Uskoit työni valmistumiseen pian, silloinkin, kun olin varma, ettei tästä tule ikinä valmista. Varsinaisen väitöstyövaiheen alku sijoittuu aikaan, jolloin siirryin Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitokselle Hämeenlinnan toimipaikkaan 2006. Monipuolinen työ toisaalta opiskelijoiden kanssa, toisaalta opettajien kanssa täydennyskoulutuksen parissa oli monella tavalla keskustelua virittävää ja uusia ajatuksia synnyttävää. Kiitän kollegoja Hämeenlinnan ajasta ja erityisesti jatko-opiskeluryhmän seminaarikeskusteluja, joissa avautui kasvatustieteen laaja tutkimuskenttä. Vertaistuki on vertaansa vailla, kiitos siitä.

Kiitän lämpimästi professori Veli-Matti Värriä syvälle luotaavista ja ajan henkeä ravisuttavista filosofisista pohdinnoista hersyvällä huumorilla höystettynä, mikä nostatti henkeä myös yhteisillä matkoilla Hämeenlinnan ja Tampereen välillä. Sain paljon ajattelemisen aihetta väitöskirjaani. Erityiset kiitokset osoitan professori Tero Autiolle, jonka kommentit käsikirjoitukseeni sen eri vaiheissa ovat olleet teräviä ja ajatuksiani eteenpäin vieviä. Keskustelut Teron kanssa ovat olleet ehtymättömän inspiraation

lähde. Opin myös sen, että akateeminen työ ei ole vain kurinalaista puurtamista vaan myös hauskan luovaa irrotteltua.

Lämpimät kiitokset haluan osoittaa työni toiselle ohjaajalle, PhD Donna Trueitille Kanadan Victoriasta, joka oli työni alkuvaiheen innoittaja, sekä hänen miehelleen professori William E. Dollille, Louisiana State University, Baton Rougesta. Minulla oli tilaisuus käydä heidän kanssaan pitkiäkin keskusteluja, kun he viipyivät Tampereella kahteen otteeseen muutaman viikon ajan vuosina 2005 ja 2006. Tapasimme myös AERA:n konferenssissa New Yorkissa keväällä 2008 ja vietimme aikaa yhdessä keskustellen, syöden ja ihailien Gustav Klimtin töitä.

Suuri kiitos kuuluu väitöskirjatyöni esitarkastajille, professori Kauko Hämäläiselle ja dosentti Pasi Sahlbergille, joiden huolelliset, tarkkanäköiset ja täsmälliset huomiot ja ehdotukset auttoivat minua terävöittämään, tiivistämään ja saattamaan käsikirjoitus työni loppuun. Professori Pauli Kaikkosta kiitän työni alkutarkastuksesta. Äidinkielen yliopistolehtoria Kaisu Rättyää kiitän tutkimukseni kielentarkastuksesta ja virkistävästä keskustelutuokioista.

Tutkimuskoulun opettajakuntaa ja koko henkilökuntaa haluan sydämestäni kiittää siitä, että tämä tutkimus ylipäätään oli mahdollinen. Tunsin itseni aina tervetulleeksi kouluun ”häiritsemään”, ihmettelemään itsestänselvyyskyselyjä ja tekemään lukuisia kyselyjä ja haastatteluja pitkän toimintatutkimusvaiheen ja sitä seuranneen seuranta-tutkimuksen ajan. Arvostus opettajantyötä kohtaan on vain kasvanut sitä läheltä seuranneena. Samalla olen voinut havaita, kuinka koulu on muuttumassa kohti moniammatillisuutta.

Väitöskirjatutkimuksellani on pitkät juuret, jotka löytyvät Työelämän tutkimuskeskuksen ikimuistettavasta (Työelämän) Laatu-projektista. Tutkijaryhmästä muodostui pysyviä ystävyysyhteistyösuhteita, joista olen kiitollinen. Kiitos Risto Nakari, Satu Kalliola, Arja Kuula, Sirpa Syvänen, Ilkka Pesonen Seppo Antikainen ja Antti Kasvio. Ryhmä oli perustamassa jo lähes kaksikymmentä vuotta toiminutta työelämän laatututkijaverkostoa, joka on tarjonnut monitieteistä, käytännön kehittämistä sekä dialogisia menetelmiä yhdistävää keskustelufoorumia. Kiitos kaikille verkoston jäsenille, kaikesta mitä olen oppinut teiltä! Ja erityiskiitos primus motorille, Jukka Sädevirrälle.

Väitöskirjatyö on ollut paljolti yksinäistä puurtamista, mutta vaiherikkaassa työkentelyssä on löytynyt myös vertaistukea. Pitkän matkan kuljimme yhdessä Tuula Kostiaisen kanssa, jonka kanssa pitkät lounaskeskustelut pysyivät useimmiten tiukasti tutkimuksen tekemisen maailmassa, toisiamme kannustaen, yhdessä ihmetellen. Mutta sitten Tuula väitteli. Niin teki myös Päivi Portankorva-Koivisto, jonka kanssa oli ilo pohtia tutkimuksen tekemisen saloja ja koulua erilaisista näkökulmista sekä elämää suurempia kysymyksiä. Olen kiitollinen vertaistuesta. Mirka Räisäselle olen kiitollinen väitöskirjan viimeisen vuoden pitkästä, erivaiheisen odotuksen jakamisesta. Kiitos

hauskasta lounasseurasta, terävistä kommenteista, pysäyttävistä kysymyksistä ja tarkkanäköisistä huomautuksista tekstin oikolukemisessa.

Työni loppuvaiheen puristuksessa en olisi onnistunut pitämään aikataulusta kiinni ilman Riitta Ruohosta ja Mirkaa, jotka oikolukivat kanssani käsikirjoitusta ja tekivät sen luettavuutta parantavia huomautuksia. Olen avustanne sanomattoman kiitollinen. Kiitos, Riitta siitä, että ilmestyit kalkkiviivoille tarjoten tarkkasilmäistä ja luotettavaa apuasi. Kiitän Jussi Mäkelää kuvioiden hienosta kehittelystä painettavaan muotoon ja Sirpa Randellia väitöskirjan saattamisesta painokuntoon nopealla, asiantuntijan käsi-alalla. Olen onnellinen siitä, että saan työskennellä lämminhenkisessä monitieteellisessä tutkijayhteisössä, jossa yhteisöllisyys ja yksintyöskentelyn tarve kietoutuvat luontevasti toisiinsa. Kiitos kaikille työyhteisömme jäsenille!

Kiitän Työsuojelurahastoa sekä Suomen Kulttuurirahastoa väitöskirjatyöni taloudellisesta tukemisesta. Apurahat mahdollistivat kokopäiväistä kirjoittamista lähes kahden vuoden ajan. Kiitän myös Työministeriön Tykes-ohjelmaa saamastani kolmen kuukauden toimintatutkimusvaiheen lisärahoituksesta, jolla pääsin tutkimuksen alkuun. Kansainväliset konferenssimatkat ovat myös omalta osaltaan vaikuttaneet väitöstutkimukseeni. Kiitän Työsuojelurahastoa, Tampereen yliopiston tukisäätiötä ja Tampereen yliopiston entistä opettajankoulutuslaitosta matka-avustuksista.

Olen kiitollinen ystävästäni lähellä ja kaukaa, vänner från nära och fjärran, jotka ovat tukeneet minua eri tavoin ja jotka ovat myös sietäneet vetäytymistäni aika ajoin epäsosiaaliseksi. Erityisesti haluan kiittää ystävääni Anne Rosenlewia, jonka kanssa jaan vuosikymmeniä kestäneen elämänpituisen opiskelun merkityksellisyden. Aloitimme yhdessä Åbo Akademiassa professori Knut Pippingin johdolla sosiologian opinnot laitoksen innoittavassa ja avarakatseisessa ilmapiirissä. Monien elämänvaiheiden jälkeen olemme voineet jakaa myös tätä omalaatuista väitöskirjatyöurakkavaihetta toisiamme tukien.

Lähiomaisilleni, suurelle perheelleni, osoitan kiitollisuutta rakkaudesta, ymmärryksestä, tuesta ja turvasta. Erityisesti haluan kiittää äitiäni, steinerpedagogi Ulla-Marita Rajakaltiota elämänilosta, sammumattomasta kiinnostuksesta, taidosta myötäelää ja tukea sekä pedagogisesta viisaudesta. Lopuksi haluan kiittää rakkaita lapsiani, jo omaa opiskelijaelämää viettäviä Elieliä ja Juliaa, kärsivällisyydestä, ymmärryksestä (huumorin pilke silmissä) ja viisaista neuvoista sekä siitä, että olette usein tulleet käymään lapsuudenkodissanne, siitä huolimatta, että kirjapinot, paperi- ja kansiokasat valtasivat talon ja äidin. Mutta nyt empiriavuori on purettu ja kirjakasat on kannettu kirjastoon. On taas tilaa viipyvälle yhdessäololle. Lämmin kiitos kuvataiteilijalle, Laura Pakariselle, perheen jäsenelle, taiteen lainaamisesta tieteen vakavan leikin kaunistamiseksi. ”Den alfvarliga leken” on väitöskirjan irtokantena. Haluan vielä kiittää vanhaa uskollista Sofieta, vaikka ei kuulukaan lukeviin olioihin. Kiitos siitä, että pakotit minut kun-

non lenkille, joka päivä, satoi tai paistoi Näsijärven rannoille ja Kaupin metsäpoluille tuulettumaan.

Tänä erityisenä syksynä merkittävin kirjallinen ystäväni on ollut Bo Carpelanin viimeiseksi jäänyt runollisen kaunis proosateos *Blad ur höstens arkiv*. Kertojaminä Tomas Skarfelt viettää syksyn kolme kuukautta kesäpaikassaan, ja seurustelee vanhan äitinsä ja hyvin nuoren ystävänsä kanssa. Kuten romaanin tekijä, myös kertojaminä on kirjailija. Kirjan päätösluku *November* kuvaa jonkin päättymistä. Minä seuraan kirjan kertojaminän kehotusta ja jätän tämän tekstin käsistäni. Ja tunnen miten kevyt onkaan taas hengittää, kun suuri työ jää taakse ja voin suunnata eteenpäin, kohti jotakin uutta.

*... här är min text, den är min text, den säger mig: gå ut på tunet, andas in, se hur långt november har kommit, har den stigit in i dig, har du ingen egen årstid? Alla? Ser du i höstens vårens ankomst? Lukten av jord, av kommande is.  
Märklig, all skönhet.*

Omistan väitöskirjani äidilleni, Elielille ja Julialle.

Pyhäinpäivänä 5. marraskuuta 2011 Tampereen Käpylässä

Helena Rajakaltio



# Tiivistelmä

Tutkimus ”*Moninaisuus yhtenäisyydessä – peruskoulu muutosten ristipaineissa*” on analyysi suomalaisen peruskoulun todellisuudesta yhteiskunnallisten muutosten ja kouluuudistuksen keskellä. ”Muutos” on rajattu vuoden 2004 yhtenäisen perusopetuksen uudistukseen ja tapauskouluun, jonka kautta koulun muutosta valotetaan yleisemmällä tasolla, monitasoisena ilmiönä. Koulua tarkastellaan yhteiskunnallisissa kehyksissä ja osana koulutuspoliittista kontekstia, johon kyseessä oleva uudistus ankkuroituu. Tutkimuksen tarkoitus on lisätä ymmärrystä koulun monikerroksisuudesta ja muutoksen monimutkaisuudesta sekä tunnistaa siihen liittyviä, kehittämistä rakentavia ja sitä hajottavia tekijöitä monisäikeisenä ilmiönä niin ylikansallisella, valtakunnallisella kuin koulun tasolla. Väitöstutkimuksella on kokeileva luonne: tutkimusotteella pyritään ylittämään ja yhdistämään koulun kehittämiseen ja muutokseen liittyviä temaattisia rajoja. Tutkimuksessa yhdistyy teoreettinen tutkimus ja käytännön hyödyllisyyttä painottava toimintatutkimus. Tutkimuksen taustalla on huoli uusliberalistisen koulutuspolitiikan tiukentuvasta hallintovetoisesta, teknokraattisesta, pedagogiikan unohtavasta otteesta myös suomalaisessa koulussa.

Tutkimustehtävä jakaantuu neljään osaan, joista kaksi ensimmäistä pohjautuu tutkimuskirjallisuuden avulla tehtäviin aikalaisanalyysiin ja kaksi jälkimmäistä empiirisiin tutkimusvaiheisiin. Teoreettinen hahmotelma rakentuu yhtäältä koulutuspoliittiseen ja opetussuunnitelmateoreettiseen lähestymistapaan sekä toisaalta kasvatussociologiseen lähestymistapaan, joka valottaa koulua erityisenä yhteiskunnallisena instituutiona. Teorioiden rikas valikoima toimii linssinä koulun muutokseen liittyvien moniaineksisten ja monimerkityksisten ilmiöiden havaitsemiseen. Koulua tarkastellaan yhteiskunnallisena instituutiona, johon kohdistuu moninaisia ristipaineisia odotuksia ja vaateita niin hallinnon, talouselämän, opetusviranomaisten, vanhempien ja muiden sidosryhmien kuin – yhä voimakkaammin – myös median taholta. Koulun uudistamiseen sijoitetaan odotuksia yhteiskunnallisten olojen parantamisesta jatkuvan edistymisen takaamiseksi. Aikalaisanalyysin avulla pohditaan, mitä vaikutuksia uudella julkisjohtamisella ja hallinnan logiikalla on koulutuspolitiikan muotoutumiseen ja sitä kautta kouluun. Organisaatioteoreettinen lähestymistapa jäsentää koulun tasolla tapahtuvaa muutosta, ja siinä paneudutaan opettajuuden ja koulun kehittämisen keskeisiin kysymyksiin ja niiden ymmärtämisen syventämiseen. Tutkimuksen teoreettinen osa kannattelee empiiristä tutkimusta. Tieteenfilosofisesti, ontologisesti

ja epistemologisesti tutkimus kiinnittyy laadullisen tutkimuksen perinteeseen: sosiaaliseen konstruktionismiin ja kriittiseen realismiin. Tutkimus lukeutuu realistiseen organisaatiotutkimukseen, jossa diskursiivisen kehyksen lisäksi kiinnostuksen kohteina ovat koulun institutionaaliset ja rakenteelliset tekijät. Empiirinen osa toteutettiin etnografisen lähestymistavan mukaan, jossa metodina käytettiin kommunikatiivista toimintatutkimusta.

Tutkimuksen empiirinen osa on kaksivaiheinen: ensimmäinen vaihe toteutettiin toimintatutkimuksena (2000–2003) ja toinen, seurantavaihe, haastattelututkimuksena (2006). Yhteen oppilaitokseen kohdistuvassa toimintatutkimuksessa selvitetään, miten koulu vastaa muutospaineisiin ja miten opetussuunnitelmauudistus tulkittiin ja toteutettiin kyseisessä koulussa. Empiirinen osa kertoo opettajien äänin siitä, kuinka peruskoulun rakenteita ja sisältöä koskettava uudistus muokkaa opettajien työtä, miten uudistuksen viestit ja opettajien tulkinnat kohtaavat koulun arjessa ja millaiseksi koulun toimintakulttuuri muotoutuu. Empiirisen tutkimusvaiheen jälkimmäisessä osassa seurataan muutosta kaksi ja puoli vuotta toimintatutkimuksen päättymisen jälkeen. Empiiristen vaiheiden aineisto koostuu pääosin opettajien ja rehtoreiden haastattelu- ja kyselyaineistosta. Lisäksi käytetään oppilaiden haastatteluaineistoa.

Pitkäjänteisessä tutkimuksessa seurataan kuinka ulkopuolelta alkanut muutostarve siirtyy oppilaitoksen kehittämistoiminnaksi. Tutkimuksesta käy ilmi, kuinka koulun toimintakulttuuri muodostuu monisyisistä ja ristiriitaisistakin elementeistä. Tulosten valossa koulun arkitodellisuudessa on pikemminkin kyse taidosta elää erilaisuuden ja ristipaineiden keskellä kuin yhtenäiskulttuuria tarjoavassa ympäristössä. Tutkimuksessa tunnistettiin sekä koulun organisaation integraatiota lisääviä että hajottavia tekijöitä. Integratiivista toimintaa lisääviä prosesseja ja tekijöitä ovat muun muassa työorganisaation muutos ja tiimimäinen työskentely, yhteiseksi kehittämistehtäväksi muodostunut pedagoginen johtaminen ja jaettu johtajuus. Tutkimus osoittaa, että koulun muutoksen toteuttaminen edellyttää työorganisaation rakenteellisia muutoksia. Rakenteet luovat perustan toimijuudelle ja vuorovaikutukselle, joka voi synnyttää toimintaa muuntavia kokeiluja ja toimintatapoja. Toimintakulttuuria hajottavat tekijät liittyvät muun muassa ajankäytön ongelmiin, tiimien toisistaan poikkeaviin toimintatapoihin sekä opettajaryhmien välisiin jännitteisiin ja uuteen hallintomalliin. Jännitteet liittyivät sekä rakenteelliseen, kaksijakoiseen opettajajärjestelmään että asenteisiin uudistusta ja muutosta kohtaan. Tutkimuksessa tunnistettiin yhdeksän erilaista suhtautumistapaa muutokseen, ja sen pohjalta konstruointiin yhdeksän eri opettajatyyppeä. Tutkimustulokset tuovat ilmi koulun ristipaineisuuden. Asiakaslähtöinen hallintomalli, voimistunut yksilökeskeinen ajattelu sekä opettajien kasvanut huoli oppilaiden ongelmista ja resurssien puutteesta ovat lisänneet koulussa koettuja ristipaineita. Opetussuunnitelmauudistukseen liittyvä retoriikka ja koulua idealisoiva ajattelu koettiin

koulusta vieraantuneeksi. Tutkimuskoulu muokkasi kuitenkin yhtenäisestä perusopetuksen uudistuksesta omanlaisensa. Tutkimus onkin pikemmin kertomus siitä, miten koulu muokkasi uudistusta kuin siitä, miten uudistus muokkasi koulua.

*Asiasanat:* koulun muutos, yhtenäisen perusopetuksen uudistus, opettajuus, pedagoginen johtaminen, opetussuunnitelma, koulutuspolitiikka, uusi hallinnan logiikka.

# Abstract

The research report "Diversity in coherence – comprehensive school in the cross-pressure of change" analyses the reality of the Finnish elementary education in the midst of societal change and school reform. The "change" is confined to the 2004 reform of the comprehensive school system and a particular case school, through which the change is illuminated as a more general multi-level phenomenon. The school is examined in its societal framework and in the context of the educational policy, to which the reform has been anchored. The object of the research is to increase understanding of the multi-layeredness of the school and the complexity of the change; and to identify related factors regarding the school's development, both constructive and destructive, as multifaceted phenomena on the international and national as well as single school level. The dissertation is experimental in nature: the research method endeavours to surpass and connect some of the thematic boundaries associated with school development and change. The dissertation combines a theoretical study with action research emphasizing practical usefulness. The background to this study is a worry over the tightening grip - even in the Finnish school system - of a neoliberalist, technocratic and administratively oriented educational policy neglecting pedagogical concerns.

The research task is divided into four parts. The first two are based on contemporary analyses using the help of research literature, and the two last ones on the empirical phases of the study. The theoretical schema is structured, on one hand, on an approach emphasizing educational policies and curriculum theories; and on the other hand, on an approach based on educational sociology, regarding the school as a specific societal institution. The rich variety of theories is used as a lens to observe the diverse and ambiguous phenomena related to the changes in the school system. The school is examined as a social institution facing the cross-pressure of many expectations and requirements set by the government, the business, the educational administrators, the parents and other interest groups, as well as – increasingly – the media. The school reform is expected to ameliorate social conditions to guarantee continuous progress. The contemporary analysis is used to ponder the effects of the new public management and control logic on the formation of educational policies and through them on the school system. The approach using organization theory construes the change on the

school level. It delves into the central issues of school development and the teaching profession, and into deepening our understanding of them.

The theoretical part of the study supports the empirical research. Ontologically, epistemologically and regarding the philosophy of science, the study adheres to the tradition of qualitative research: social constructionism and critical realism. The dissertation belongs to the realm of realistic organization studies, where the objects of interest are, in addition to the discursive framework, the institutional and structural factors of the school. The empirical part was carried out according to the ethnographic approach, using the method of communicative action research.

The empirical part of the research has two phases: the first stage was executed as action research, and the second, follow-up, stage as an interview study. The action research, focusing on a single school, investigates how the school responds to change pressures, and how the curriculum reform was interpreted and carried out in the school. The empirical part uses the voices of the teachers themselves to tell, how the reform affecting the structure and content of the comprehensive school system shapes the job of teaching; how the messages of the reform and the teachers' interpretations meet in the everyday school world; and in what ways the activity culture of the school will be modified. The second stage of the empirical research follows up the changes two and a half years after the end of the action research phase. The material of the empirical phases consists mainly of the interviews and surveys of the teachers and headmasters. In addition some interviews of the pupils are used.

The long-term study examines how a change requirement originating on the outside is shifted to become a development activity in an educational institution. The research will show how the action culture of the school is formed by multi-grained and even conflicting elements. In the light of the results, the everyday reality of the schools has more to do with the abilities to cope with diversity and conflicting pressures, than with an environment offering any coherent uniform culture. The study recognized factors both adding to and disrupting the integration of the school organization. Processes and factors adding to integrative functions were, among others, the change in job organization and establishing team work-like procedures, the forming of pedagogical management as a common development task, and the shared leadership. The research will show that realizing school reform will require structural changes in work organization. The structures will establish a foundation for actorship and interaction, which may create experiments and modes of action that modify school functions. The factors disrupting the action culture have to do with, among other things, problems in time consumption, the different procedural habits of the teams as well as the tensions between teacher groups and the new administration model. The tensions are connected to both the dualistic structure of the teacher system and the attitudes towards reform and change.

The research recognized nine different ways of relating to change, and based on this, nine different teacher types were constructed. The results betray the cross-pressures in the school. The client-oriented administration model, the strengthening of individual-oriented thinking and the teachers' growing concerns over the pupils' problems and the lack of resources add to the crossing pressures experienced in the school. The rhetoric of the curriculum reform and the tendency to idealize the school system were experienced as alienated from the school world. However, the research school managed to shape the comprehensive education reform into a reform of its own. Thus, this study is more a story of how the school modified the reform than a story of how the reform modified the school.

*Key words:* school reform, school change process, educational policy, new governance, school community.

# Sisällysluettelo

1	Johdanto.....	19
1.1	Tutkimuksen lähtökohdat .....	19
1.2	Tutkimustehtävät .....	22
1.3	Tutkimusraportin rakenne .....	24
2	Yhteinen koulu koulutuspolitiikan ristipaineissa .....	27
2.1	Kansallisvaltioajattelusta kohti kilpailukyky-yhteiskuntaa .....	28
2.2	Opetussuunnitelma – koulutuspoliittinen ja pedagoginen käsikirjoitus .....	39
2.3	Suomalaiset opetussuunnitelmat muutoksessa .....	48
2.4	Yhtenäisen perusopetuksen uudistus .....	50
2.5	Yhteenveto .....	56
3	Koulu yhteiskunnallisena instituutiona.....	58
3.1	Koulun erityisyys .....	58
3.2	Koulu organisaatioteoreettisessa viitekehyksessä .....	68
3.3	Johtaminen koulussa .....	76
3.4	Opettaja koulun ristipaineisessa kentässä .....	83
3.5	Yhteenveto.....	91
4	Lähestymistapoja koulun uudistamiseen ja kehittämiseen .....	92
4.1	Yhteenveto.....	104
5	Empiirisen tutkimuksen metodiset ratkaisut ja toteuttamistapa .....	105
5.1	Tutkimuksen tarkoitus, tavoitteet ja tutkimuskysymykset .....	105
5.2	Tutkimuskohteet .....	107
5.3	Tutkimuksen metodologinen perusta ja metodiset ratkaisut .....	108
5.3.1	Sosiaalinen konstruktionismi ja kriittinen realismi.....	108
5.3.2	Etnografinen lähestymistapa .....	112
5.3.3	Metodina toimintatutkimus .....	114
5.3.4	Dialoginen kehittämistapa toimintatutkimusvaiheessa .....	117
5.4	Tutkimuksen luotettavuus ja toimintatutkijan rooli .....	121
5.5	Sisällönanalyysi aineiston analyysimenetelmänä .....	124

6	Toimintatutkimuksen toteuttaminen ja tutkimustulokset.....	128
6.1	Toimintatutkimuksen tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	128
6.2	Tutkimuskohde.....	129
6.3	Tutkimusaineisto ja tiedonkeruun kuvaus.....	131
6.4	Toimintatutkimusvaiheen sisällönanalyysi ja analyysin ulottuvuudet ....	136
	Toimintatutkimuksen tutkimustulokset.....	137
6.5	Johtamisen ja työorganisaation kehittämisen ulottuvuus .....	137
6.5.1	Yhteistyötä rakentava työorganisaatio .....	137
6.5.2	Koulun johtamisen kehittäminen .....	143
6.5.3	Tiimimäisen työskentelyn idea .....	148
6.6	Opettajuuden ja yhteisöllisen kehittymisen ulottuvuus.....	157
6.6.1	Koulutus – yhdessä oppimista .....	157
6.6.2	Opetussuunnitelma ja pedagoginen kehittäminen .....	163
6.6.3	Yhtenäiskoulun haasteet opettajuudelle.....	166
6.7	Koulutuspoliittinen ulottuvuus .....	177
6.7.1	Ylhäältä hallinnosta tullut uudistus.....	177
6.7.2	Vertikaalista dialogia.....	178
6.7.3	Verkostomainen kehittäminen .....	182
6.8	Yhteenveto .....	184
7	Empiirisen tutkimuksen seurantavaihe: haastattelututkimus.....	188
7.1	Seurantatutkimuksen tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset .....	188
7.2	Seurantatutkimuksen tutkimuskohde .....	188
7.3	Seurantatutkimuksen sisällönanalyysi .....	189
	Seurantatutkimuksen tulokset.....	193
7.4	Opettajuus, opettajien suhde työn muutokseen ja opetussuunnitelmauudistukseen .....	193
7.4.1	Kulttuuriset jännitteet – opettajien erilaiset ammatilliset identiteetit ja positiot.....	193
7.4.2	Opettajan työn autonomia, yksintoimijuus ja yhteistyö .....	200
7.5	Koulun organisaatiota säätelevät tekijät ja organisaation muutos.....	205
7.5.1	Kahtia jakautuneisuus elää .....	205
7.5.2	Yhteistyö – yhdessä tekeminen.....	210
7.5.3	Yhtenäiskoulua rakentavat tiimit .....	214
7.5.4	Yhteisöllisyyttä ja luottamusta rakentavat tilat.....	220



7.6	Koulun johtaminen ja arjen pedagogiikka .....	224
7.6.1	Opetussuunnitelma ja pedagoginen johtaminen .....	224
7.6.2	Jaetun johtajuuden idea.....	237
7.6.3	Systeeminen johtaminen .....	239
7.6.4	Kunnan uusi hallintomalli ja koulun arki.....	240
7.7	Yhteenvedo ja pohdinta.....	245
8	Tutkimuksen luotettavuus ja validiteetti .....	252
9	Pohdiskeleva päätösluku ja jatkotutkimusaiheita.....	255
	Lähteet .....	267
	Liitteet.....	294
	Liite 1: Luettelo interventioista ja niistä tehdyistä raporteista toiminta- tutkimuksen aikana 2000–2003.....	294
	Liite 2: Tutkimuskoulun visio 2003 .....	296
	Liite 3: Tutkimuskoulun haastattelukysymykset 2003.....	297
	Liite 4: Tutkimuskoulun haastattelukysymykset 2006 .....	298
	Liite 5: Oppilaiden haastattelut TYKE-projekti 2000–2003 .....	299
	Liite 6: VISIO:n 2003 toteutumisen arviointi/Toisiaan tukeva työyhteisö .....	300
	Liite 7: Tutkimuskoulun VISIO:n 2003 toteutumisen arviointi/ oppimisympäristö .....	302
	Liite 8: Tutkimuskoulun VISIO:n 2003 toteutumisen arviointi (työympäristö).....	304

## Kuvioluettelo

<b>KUVIO 1.</b> Byrokraattisen organisaation (hallinnon) ja luovan organisaation (koulun) välinen jännite .....	41
<b>KUVIO 2.</b> Koulu ristipaineisten tehtäväkenttien risteymänä .....	60
<b>KUVIO 3.</b> Toimintatutkimuksen sykli.....	118
<b>KUVIO 4.</b> Toimintatutkimus prosessina ja seurantatutkimus .....	121
<b>KUVIO 5.</b> Lähtötilanteen kahtiajako .....	138
<b>KUVIO 6.</b> Yhteinen johto ja suunnitteluryhmä.....	141
<b>KUVIO 7.</b> Yhteiset tiimit .....	150
<b>KUVIO 8.</b> Opettajan ammatillisen kehittymisen kentät.....	223

## Taulukkoluetelo

<b>TAULUKKO 1.</b> Opettajien haastattelut .....	132
<b>TAULUKKO 2.</b> Opettajille tehty kyselyt.....	134
<b>TAULUKKO 3.</b> Oppilaiden haastattelut .....	135
<b>TAULUKKO 4.</b> Koulutus- ja kehittämistilaisuudet .....	158
<b>TAULUKKO 5.</b> Erilaiset yhteistyömuodot.....	211
<b>TAULUKKO 6.</b> Tulkintakehikko opettajien suhtautumisesta koulun muutokseen.....	246

# 1 Johdanto

## 1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Tutkimukseni kohteena on koulu keskellä muutosten ristipaineita. Koulun uudistamiseen sijoitetaan toiveita yhteiskunnallisten olojen parantamisesta jatkuvan edistymisen takaamiseksi. Koulun uudistaminen onkin poliittisten päättäjien ja erilaisten tahojen jatkuvan kiinnostuksen kohteena (Tyack ja Cuban 1998, Kelly 2004, Simola 1995). Samanaikaisesti koulua koettelevat julkista sektoria ja laajemmin koko yhteiskuntaa muuntavat rakenteelliset muutokset. Jatkuva muutos vaihtuvine johtamiskonsepteineen heijastuu kouluun ristivetoisina kehittämispaineina (mm. Oravakangas 2005, Seeck 2008). Uudistusvaateisiin ja kehittämispaineisiin liittyy uusia kontrollimekanismeja, dokumentointia, arviointi- ja laatujärjestelmiä (mm. Autio ym. 2004, Julkunen 2008, Kantola 2006, Sulkunen 2006). Kouluun kohdistuvat odotukset ja vaateet tulevat niin hallinnon, talouselämän, opetusviranomaisten, vanhempien kuin muidenkin sidosryhmien, kansalaisten ja yhä voimakkaammin julkisen sanan, median, taholta. Individualismia korostavassa ajassa koulun odotetaan kompensoivan yhteiskunnasta katoavia, ihmisiä yhteenliittäviä yhteisöjä. Koulun toivotaan muodostuvan yhteisöksi, joka tarjoaa yksilölle yhteenkuulumisen tunteen ja turvan kilpailukenttien keskellä. Globalisaation seurauksena tapahtunut yhteiskunnan monikulttuuristuminen ja moniarvoistuminen asettavat niin ikään odotuksia koulun muutokselle (mm. Kuukka 2009).

Koulun kasvatusta ja opetustyön käytäntöön vaikuttavat monet kontekstuaaliset tekijät, koulutuspolitiikan linjaukset sekä vallitsevat kasvatuskäsitteet ja niistä johdetut paikalliset ja koulukohtaiset kehittämisstrategiat. Nämä monimutkaiset strategiset kytkennät saattavat jäädä tiedostamattomiksi, mutta silti opettajan ja rehtorin työhön kohdistuviksi paineiksi. On tosin vaikea tunnistaa saati tarkkaan osoittaa, millaisten mekanismien kautta laajemmat yhteiskunnalliset virtaukset ja säätelijät välittyvät kouluun. Ne ilmenevät koulun arjen käytännöissä, toimintatavoissa ja vuorovaikutuksessa erilaisina diskursseina, julkisbyrokratian ja yksityissektorin toisiinsa sekoittuvina ulokkeina. Tutkimuksen taustalla on huolenaiheeni ylikansallisen uusliberalistisen koulutuspolitiikan tiukentuvasta hallintovetoisesta, teknokraattisesta, pedagogiikan unohtavasta otteesta myös suomalaisessa koulussa. Koulu on yhteiskunnan sosiaalisen

järjestelmän areena. Se on kuin tutkan säde, joka valaisee millaisessa yhteiskunnassa kulloinkin elämme, kuten sosiologi Nils Christie (1972) asian ilmaisee.

Pohdin, mitä käynnissä oleva yhteiskunnallinen muutos koulun näkökulmasta merkitsee, millä tavoin uusi hallinnan logiikka muokkaa koulua ja miten koulu siitä selviytyy. Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä koulun muutokseen liittyvää ymmärrystä. Tarkastelen muutosta monitasoisena ilmiönä: ensinnäkin ylikansallisella tasolla koulutuspoliittisten ja poliittis-ideologisten virtausten tasolla, toiseksi kansallisvaltiollisella tasolla yhteiskunnallisen muutoksen ja koulutuspolitiikan kontekstissa, johon kyseessä oleva yhtenäisen perusopetuksen uudistus ankkuroituu. Kolmanneksi tarkastelen koulua mikropoliittisella tasolla, yhteiskunnallisena instituutiona ja organisaationa, sen rakenteita ja kulttuurisia merkityksiä sellaisina kuin ne ilmenevät opettajien puheissa ja koulun arjen toiminnassa.

Alkukipinän käsillä olevaan tutkimukseen sain, kun olin 1990-luvun alkupuolella mukana tutkijan roolissa toimintatutkimusohjelmassa, jossa tutkittiin kuntien työelämän ja palvelujen kehittämistä. Tutkimuksen tulokset osoittivat sen, kuinka henkilöstön vaikutusmahdollisuuksia lisäämällä voidaan parantaa palveluja (Kasvio ym. 1994). Toimintatutkimusohjelma oli urauurtava kuntasektorin työelämän tutkimuksessa, sillä siinä yhdistyi työelämän laadun (vrt. työhyvinvoinnin) ja tuloksellisuuden samanaikainen kehittäminen (Alasoini 1997, Kuusela 2007). Tätä kaksoissidosta pidetään nykyisin työelämän tutkimuksessa lähes itsestään selvänä peruslähtökohtana. Tutkimus rakensi monella tavalla esiyymmärrystäni käsillä olevan väitöskirjani tutkimusaiheeseen. Tutkimuksessa tarkastelin koulua nimenomaan työyhteisönä. Peruskoulu osoitautui kahtiajakautuneeksi: luokanopettajien hallitsema ala-aste ja aineenopettajien yläaste. Toimintakulttuuriset erot olivat niin suuret, ettei yhteistyötä päässyt syntymään. Sitä vaikeutti myös opettajien työn vahva yksintoimimisen perinne. (Rajakaltio 1994, 1999b.)

Tutkimustulosten pohjalta kehitin sittemmin opetustoimeen soveltuvaan tutkimusavusteista kehittämisotetta, jota toteutin eri puolilla Suomea pitkäkestoisissa opetuksen kehittämishankkeissa sekä suomen- että ruotsinkielisissä kunnissa (Rajakaltio 1997, 1998, 1999a, 2000, 2004). Toistakymmentä vuotta kestänyt työ kehittäjän roolissa tarjosi oivan näköalapaikan suomalaisen peruskoulun todellisuuteen. Minulle piirtyi kuva siitä, millaisten asioiden kanssa suomalainen peruskoulu kamppailee ja millaisia kehityssuuntia on näkyvissä. Koulun kohdistuvat muutospaineet lisääntyivät 1990-luvulla koulutuspoliittisen suunnanmuutoksen seurauksena. Työyhteisöissä lisääntyivät konfliktit, epäluottamus päättäjiä kohtaan, kehittämisväsymys ja retorinen asiantuntijapuhe (Syrjäläinen 1994, 2002, Simola 1995, 2002). Kiinnostuin tutkimustyöstä, koska kehittämistyö ei ollut mahdollistanut koulun muutokseen liittyvien ilmiöiden lähem-

pää tarkastelua, ja kirjoittamani loppuraportit olivat jääneet yksittäisten projektien kehitystarinoiden kuvauksiksi toimeksiantajalle ja rahoittajalle.

### *Tutkimuksen paikantaminen koulututkimuksen kentässä*

Viime vuosikymmenen aikana voi havaita yleissivistävän koulutuksen laajassa tutkimuskentässä kasvavaa kiinnostusta koulun muutokseen liittyvään tutkimukseen. Olen koonnut tähän viitteenomaisen tutkimuskirjallisuuskatsauksen suomalaisista tutkimuksista, johon asemoin oman tutkimukseni. Koulutuspolitiikan alueella tutkimuksissa on tarkasteltu ylikansallisen uusliberalismin vaikutusta kansalliseen koulutuspolitiikkaan ja hallinnan logiikkaan (mm. Kallo 2006, Rinne 2006, Seppänen 2006, Simola 2002, 2010, Varjo 2007), ja opetussuunnitelmateoriatutkimuksen osalta muun muassa koulutuksen välineellistymistä (Autio 2006, Vitikka 2009). Suomalaista yleissivistävää koulutusta on tarkasteltu myös kansainvälisissä vertailevissa tutkimuksissa, joiden valossa Suomi poikkeaa edelleen edukseen (Hargreaves ym. 2007, 2010, Sahlberg 2007, 2009, 2010). Opettajien työn luonteen logiikan muutosta on tutkittu myös, opettajien perustehtävän määrittelyä, opettajien työn kuormittumista (mm. Korhonen 2008, Lindén 2010, Syrjäläinen 2002, Säntti 2007), koulun kehittämisen tutkimusta (mm. Hellström 2004, Linnansaari 1998, Luukkainen 2004, Sahlberg 1996, Seppälä-Pänkäläinen 2009, Willman 2001), yhtenäiseen perusopetukseen liittyvää tutkimusta (mm. Holappa 2007, Johnson 2006, Pietarinen 1999, Soini ym 2009), kouluorganisaatiotason tutkimusta (mm. Huusko 1999, Salo 2002, Vulkko 2001), ja hyvin laajana koulun johtamisen tutkimusta (mm. Ahonen 2008, Juusenaho 2004, Lehkonen 2009, Karikoski 2009, Kuukka 2009, Pesonen 2009, Vuohijoki 2006).

Oma väitöstutkimukseni on vaikea asemoida tähän kenttään, koska siinä on toisenlainen, eri temaattisia rajoja ylittävä ja yhdistävä tutkimusote. Moninaisuus yhtenäisyydessä -väitöstutkimuksella on kokeileva luonne: se on yllä lueteltuja teemoja yhdistelevä kartoitus, pyrkimys täyttää tutkimusaukko sekä tuoda esille vaikeasti haltuun otettava koulun monikerroksisuus ja kompleksisuus. Tutkimukseni tarkoituksena on lisätä ymmärrystä koulun muutoksen monimutkaisuudesta ja tunnistaa siihen liittyviä, kehittämistä rakentavia sekä sitä hajottavia tekijöitä monisäikeisenä ilmiönä niin ylikansallisella, valtakunnallisella kuin koulun tasolla. Tutkimuksessa yhdistyy teoreettisen tutkimuksen ja käytännön hyödyllisyyttä painottava toimintatutkimus. Koulun muutoksen kompleksisuudesta on vaikea kirjoittaa, koska todellisuus ei ole vangittavissa sanoin kuvattavaksi. Kyse on jatkuvasta liikkeestä ja voin vain kuvata suuntaa, mihin tutkimustulokset osoittavat sen olevan kallistumassa.

## 1.2 Tutkimustehtävät

Lähinnä kasvatussociologiaan kuuluvan tutkimuskirjallisuuden pohjalta valitsemini teorioiden avulla pohjustan ja kehystän empiiristä analyysia ja muutoksen ilmiön ymmärtämistä. Tutkimustehtävä jakaantuu neljään osaan, joista kaksi ensimmäistä pohjautuu tutkimuskirjallisuuden avulla tehtävään sekundäärianalyysiin ja kaksi jälkimmäistä empiiriseen aineistoon, opettajien ja rehtoreiden kokemuksista ja näkemyksistä keräämääni haastattelu- ja kyselyaineistoon. Empiirinen osa kertoo opettajien äänin siitä, kuinka peruskoulun rakenteita ja sisältöä koskettava uudistus muokkaa opettajien työtä, miten uudistuksen viestit ja opettajien tulkinnat kohtaavat koulun arjessa ja millaiseksi koulun toimintakulttuuri muotoutuu suurempaa yhtenäisyyttä tavoittelevassa muutosprosessissa. Tutkimuksen teoreettiset viitekehykset kannattelevat empiirisen aineiston analyysia.

### *Tutkimustehtävä 1*

Tutkimuskirjallisuuteen perustuvan aikalaisanalyysin kautta pohdin, miten yhteiskuntaa muokkaava globaalitalous, uusi julkisjohtaminen ja hallintokulttuuri vaikuttavat koulutuspolitiikan muotoutumiseen. Opetussuunnitelmauudistukseen liittyvän muutoksen ymmärtämiseksi tarkastelen opetussuunnitelman valtiollisen ohjauksen merkitystä. Tärkein ohjausväline on opetussuunnitelma, jonka merkitystä pohdin opetussuunnitelmateoreettisen viitekehyksen avulla (Kelly 2004). Opetussuunnitelmateoria silloittaa ohjausjärjestelmän ja koulun todellisuuden välisen tilan. Lähestymistavan avulla asemoin kyseessä olevan yhtenäisen perusopetuksen uudistuksen osaksi yhteiskunnallista kontekstia ja vallitsevaa ajan henkeä.

### *Tutkimustehtävä 2*

Opettajan työn tutkiminen edellyttää koulun tarkastelemista yhteiskunnallisena instituutina ja sosiaalisena järjestelmänä. Tarkastelen koulua yhteiskunnallisena instituutina osana julkista valtaa sekä koulun moninaisia ja ristipaineisia tehtäviä. Organisaatioteoreettinen lähestymistapa jäsentää koulun tasolla tapahtuvan muutoksen ymmärtämistä. Organisaatioteorioiden avulla valotan koulun johtamista, opettajan työn organisointia ja opettajien toimintakulttuuria. Organisaatioteoriat tarjoavat teoreettisen kehikon tutkimustulosten analysoimiseksi ja jäsentämiseksi.

### *Tutkimustehtävä 3*

Tutkimuksen empiirinen osa on kaksivaiheinen: ensimmäinen vaihe toteutettiin toimintatutkimuksena ja toinen seurantavaihe, haastattelututkimuksena. Tutkimuksen teoriaosan teoreettiset viitekehykset ohjaavat empiirisen aineiston analyysiä. Empiirisen aineiston olen kerännyt opettajien ja rehtoreiden haastatteluista sekä kirjallisista dokumenteista. Sisällönanalyysin avulla analysoin, miten koulu vastaa uudistuspaineesiin ja miten muutos toteutetaan koulussa. Toimintatutkimusvaiheessa valotan analyysiä lisäksi oppilaiden haastatteluaineistolla ja tarkastelen, miten vuoropuhelu toteutuu koulutuksesta vastaavien tahojen, poliittisten päättäjien ja virkamiesjohdon sekä koulun henkilökunnan välillä.

### *Tutkimustehtävä 4*

Neljäs tutkimustehtävä kytkeytyy empiirisen tutkimuksen toisen vaiheen haastattelututkimukseen ja sen tarkoitus on selvittää, miten koulu elää muutoksessa, mitä koulussa on vuosien saatossa tapahtunut ja miten koulu selviää ristipaineissa.

Koulussa tapahtuvan muutoksen ymmärtämiseksi olen katsonut tarpeelliseksi ristivalottaa muutosta erilaisista teoreettisista lähestymistavoista käsin. Perustelen teoreettisen osuuden laajuutta sillä, että teorioiden rikas valikoima voi syventää ymmärrystä koulun monitahoisesta muutosilmioistä. Teoreettisten viitekehysten runsaus on tietoinen valintani eikä pohjaudu rajaamisen ongelmaan. Perustelen näkemystäni avoimuudella kohdata teorioiden tarjoamat erilaiset näkökulmat, jotka toimivat linsseinä koulun muutokseen liittyvien moniaineksisten ja monimerkityksisten ilmiöiden havaitsemiseen. Aimee Howley ja Craig Howley (2007) tukevat valitsemiäni tietä toteamalla, että mitä useammasta näkökulmasta asiaa tarkastelemme, sitä paremman perustan luomme ilmiön ymmärtämiselle.

Tieteenfilosofisesti, ontologisesti ja epistemologisesti tutkimus kiinnittyy laadullisen tutkimuksen perinteeseen: sosiaaliseen konstruktionismiin ja kriittiseen realismiin. Tutkimus lukeutuu realistiseen organisaatiotutkimukseen, jossa diskursiivisen kehyyksen lisäksi kiinnostuksen kohteena ovat koulun institutionaaliset ja rakenteelliset tekijät (Kuusela 2006, Willmott 2002). Sosiaalisen konstruktivistisen otteen mukaan sosiaalinen todellisuus rakentuu ja muotoutuu yhteiskunnassa vallitsevien diskurssien mukaan ja se on meille olemassa merkitysten kautta (Burr 2004, 132–141). Diskurssien muuttuminen on osa koulun muutosta, mutta koulun muutos ei ole vain puhetta ja vuorovaikutusta koskeva ilmiö. Muutos edellyttää organisaation rakenteiden ja toimintatapojen muutosta.

Toimintatutkimukseen osallistui kaksi peruskoulua, jotka toimivat yhtenäisen perusopetuksen pilottikouluina. Toisesta pilottikoulusta tuli käsillä olevan väitöskirja-

työn tutkimuskohde. Käytän tästä koulusta tutkimuksessani nimitystä tutkimuskoulu. Kolmevuotisen ”Kohti yhtenäistä peruskoulua” -kehittämishankkeen (2000–2003) tavoitteena oli toimintatutkimuksen menetelmin tukea ja tutkia koulun yhteistoiminnallista muutosprosessia ja auttaa koulua löytämään uudistumiskykyä ja yhteisöllisyyttä edistäviä toimintatapoja yhtenäiskouluun siirtymisessä. Hankkeen rahoitti työministeriö ja se toteutui osana Työelämän kansallista kehittämisohjelmaa (Tykes). Toimin hankkeen asiantuntijana. Toimintatutkijana minulla oli useampi rooli; toimin kehittämistoiminnan ohjaajana, tukijana ja raportoijana. Samalla toimin tutkijan roolissa keräämällä aineistoa ja tekemällä havaintoja kehittämisprosessista. Tätä moninaista roolia ei ollut helppo kantaa, vaan se aiheutti psyykkistä ristivetoa. Työministeriö myönsi syksyllä 2003 hankkeelle kolmen kuukauden lisärahoituksen, joka oli kohdistettu erityisesti koulun johtamisen tutkimiseen.

### 1.3 Tutkimusraportin rakenne

Ensimmäinen luku on johdantoluku, jossa esittelen tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimustehtävät sekä tutkimusraportin rakennetta. Toinen ja kolmas luku vastaavat tutkimuksen ensimmäiseen ja toiseen tutkimustehtävään. Luvut perustuvat tutkimuskirjallisuuteen ja muodostavat tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen, joka kannattelee empiirisen aineiston pohjalta tekemääni analyysiä. Toisessa luvussa valotan koulutuspoliittisen viitekehyksen avulla kehityskulkua, joka on edeltänyt yhtenäisen perusopetuksen uudistusta. Ajanjaksolle ovat olleet leimallisia voimakkaat yhteiskunnalliset rakenneuudistukset, globaalisaatio ja julkisen sektorin modernisaatio. Näiden myötä kiihtyvä muutosprosessi on heijastunut kouluun erilaisina uudistamispainoina (Ahonen 2003, Oravakangas 2005, Varjo 2007). Pohdin koulun roolia valtion ohjausjärjestelmässä, toisin sanoen, millä tavoin yhteiskunta ohjaa koulun muutosta koulutuspolitiikan avulla. Kuntien itsehallinto antaa kunnille suuren päätäntävällän peruskoulutuksen järjestämisessä. Yksittäiset kunnat johtavat koulujaan ja niiden uudistamistyötä, jota valtakunnallinen koulutuspolitiikka linjaa. Tärkein ohjausväline on opetussuunnitelma. Opetussuunnitelmauudistuksesta voidaan lukea vallitsevia arvoja, koulutus- ja kasvatusnäkömynkiä (Rinne ja Salmi 1998, Simola 1995, 2002, Valpola 2007, Vitikka 2009). Opetussuunnitelmateoreettinen tarkastelu (Autio 2006, Kelly 2004, Pinar 2006, Westbury 1998) auttaa paikantamaan suomalaista opetussuunnitelmauudistusta teoreettisesta näkökulmasta, tunnistamaan uudistuksessa ilmenevät piirteet opetussuunnitelmatradition valossa ja ylikansallisessa koulutuspolitiikassa. Curriculum-teoria ankkuroi tutkimuksen aiheena olevan opetussuunnitelmaudis-



tuksen merkityksen koulun kehittämisen historiaan ja auttaa jäsentämään aineistosta esille kumpuavia opettajien ajatuksia uudistuksesta.

Kolmannessa luvussa pohdin koulua ja sen erityisyyttä yhteiskunnallisena instituutiona. Tutkimuskirjallisuuden avulla pyrin tunnistamaan ja jäljittämään koulun erityisiä piirteitä laajasta teoreettisesta näkökulmasta. Vallitseva koulutuspolitiikka ja uusi hallinnan logiikka ovat tutkimusprosessin aikana antaneet minulle aiheen tähän pohdintaan koulun asemasta sekä julkisilla varoilla ylläpidettynä kunnallisena palvelulaitoksena että mikrotasolla, organisaationa, jossa opetustyö ja sen johtaminen on tietyllä tavalla organisoitu. Koulun muutoksen ymmärtämiseksi olen asettanut empiirisen aineiston vuoropuheluun tässä luvussa esitelyjen, tutkimuskirjallisuuteen perustuvien teoreettisten viitekehysten kanssa. Luku heijastaa sitä henkeä ja niitä tiedon intressejä, jotka saivat minut tarttumaan tähän työhön. Olen valinnut luvun lähtökohdaksi koulun tarkastelemisen erilaisista näkökulmista, jotka kuvaavat koulun monikerroksisuutta ja moniulotteisuutta. Tukeudun joihinkin klassikkoihin ja heidän ajatuksiinsa, kuten John Deweyn ja Émile Durkheimin sekä nykyaikaan sijoittuvien koulututkijoiden, kuten Ian Hunterin (1994), Andy Hargreavesin (1994, 2007), Aimee Howleyn ja Craig Howleyn (2007), Seymour Sarasonin (1996) sekä Ivor Goodsonin (2005) ajatuksiin koulusta instituutiona ja opettajista muutoksen toimijoina. Rehtorin työn lisäksi tarkastelen koulun johtamista kollektiivisena prosessina ja jaettuna johtajuutena, jossa pedagogisella johtamisella on keskeinen merkitys (mm. Davies ja Davies 2005, Hargreaves 2005, Sergiovanni 2000a). Luvun lopussa hahmotan kuvion avulla koulua moninaisten tehtäväkenttien risteymänä. Kuvioon olen tiivistänyt käyttämäni erilaiset tarkastelukulmat, jotka valottavat koulun moninaisia ristipaineita. Luku tarjoaa teoreettisen perustan empiirisen aineiston tulkinnalle.

Neljännessä luvussa kuvaan tutkimuskirjallisuuden avulla koulun uudistamisessa käytettyjä erilaisia lähestymistapoja. Se sisältää modernistiseen perinteeseen lukeutuvan, ylhäältä ohjatun teknis-rationaalisen kehittämisotteen ja myöhäismodernille ominaisen tavan hahmottaa koulua organismina sekä koulun työyhteisöstä kumpuavan kehittämisotteen ja verkostomaisen kehittämisen. Ylhäältä ohjatun kehittämisotteen taustalla on rationalistinen käsitys koulun muutoksen hallinnasta, jonka kehittämistä halutaan ohjata ja ennakoita. Työyhteisölähtöisessä kehittämisessä organisaation metaforana on elävä organismi ja muutos nähdään pikemminkin poukkoilevana, osin kaoottisena prosessina, kuin rationaalisen kalkyloivasti etenevänä. Koska tutkimuksessa on kyse kehittämisen tutkimuksesta, katson tärkeäksi asemoida tutkimus erilaisen kehittämisen lähestymistapojen kentässä. Palaan näihin kysymyksiin luvussa kuusi, jossa käsittelen muutosprosessia ja sen etenemistä tutkimuskoulussa.

Viides luku kertoo empiirisen tutkimuksen osan toteuttamistavasta, tutkimuskohteesta, tutkimuskysymyksistä, niiden vastaamiseen käytetyistä metodeista ja aineiston

analyysistä. Käsittelen tutkimuksessa käyttämiäni toimintatutkimuksen ja etnografian menetelmiä sekä tiedonkeruuta. Esittelen lisäksi tutkimuksen metodologisia, episteemisiä ja ontologisia perusteita, jotka nojautuvat sosiaaliseen konstruktivismiin ja kriittiseen realismiin, joiden soveltamiseen liittyviä ratkaisujani tässä kohtaa pohdin. Kuvaan käyttämäni analyysitapaa sisällönanalyysiä ja kehittämäni tulkintakehikkoa sekä soveltamani tulkinnan periaatteita tulosten analyysissä. Pohdin paikoin ristiriitaista asemaani tutkijan roolissa, jossa liikuin kehittämistyön ohjaajan roolista prosessia tarkkailevaan dokumentoijan ja analysoijan rooliin.

Tutkimuksen empiirisen osan olen jakanut kahteen lukuun: lukuihin kuusi ja seitsemän. Nämä luvut kuvaavat kaksivaiheista empiiristä tutkimusta: ensiksi toimintatutkimusvaihetta ja seuraavaksi sitä seurannutta haastattelututkimusta. Empiiriset tutkimusvaiheet vastaavat tutkimuksen kolmanteen ja neljänteen tehtävään. Toimintatutkimuksellinen vaihe vastaa kolmanteen tehtävään: miten koulu vastaa siihen kohdistuviin uudistuspaineisiin? Miten muutos mahdollistui? Ja toisaalta, mihin asioihin törmättiin? Luku alkaa toimintatutkimusvaiheen (2000–2003) selostamisella, jotta lukija saisi kuvan siitä, miten tämän ensimmäisen toimintatutkimusvaiheen tulokset ja niistä vedettävät johtopäätökset syntyivät. Sitä seuraa seitsemäs luku, joka kertoo seurantavaiheen haastattelututkimuksesta, joka vastaa tutkimuksen neljänteen tehtävään: miten koulu selviää ristipaineissa? Mitä koulussa on tapahtunut? Kahdeksannessa luvussa pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja tulosten yleistettävyyttä. Yhdeksäs luku on johtopäätöksiä ja jatkotutkimusideoita varten.

## 2 Yhteinen koulu koulutuspolitiikan ristipaineissa

*Tarkastelen tässä ensimmäisessä tutkimukseen johdattelevassa luvussa, miten tutkimuskohteessa tapahtuva yhtenäiseen perusopetukseen liittyvä muutos kiinnittyy yhteiskunnalliseen kehitykseen. Luku vastaa tutkimuksen ensimmäiseen tutkimustehtävään, jossa pohdin, miten yhteiskunnalliset muutokset heijastuvat koulutuspolitiikkaan ja millaisia näköaloja koulutuspoliittinen ja opetussuunnitelmateoreettinen tarkastelu avaa koulun muutoksen ymmärtämiseksi. Valotan tutkimuskirjallisuuteen perustuvan sekundäärianalyysin avulla, millaisia kehityslinjoja on tunnistettavissa peruskoulun kehityksessä kahden viime vuosikymmenen aikana ja mihin yhtenäisen perusopetuksen uudistus asettuu tässä kehityskulussa.*

Viimeisten kahden vuosikymmenen ajanjakson kiihkeä muutostahti on tuonut mukanaan käännteentekeviä muutoksia yhteiskunnallisissa rakenteissa. Nopea globalisoituminen ja teknologisoituminen ilmenevät ylikansallisena kapitalismina, väestöryhmien siirtymisinä maasta toiseen, rikkaiden ja köyhien maiden välisen kuilun syvenemisenä ja kasvavina ekologisina ongelmina. Globaalitalous ja ylikansalliset toimijat häivyttävät kansallisvaltioiden rajoja eikä niiden suvereenisuutta taloudellisina toimijoina välttämättä tunnisteta. Se on merkinnyt poliittisen toiminnan alistamista taloudelle. Toiminnan tehostamiseksi ja tuottavuuden lisäämiseksi julkinen sektori on joutunut uudelleen organisoimisen kohteeksi, mikä on paikoin johtanut sen alasajoon ja sitä kannattelevien perusarvojen, kuten sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon, heikkenemiseen. Tämän kehityksen seurauksena ihmisryhmiä marginalisoituu ja syrjäytyy. (Mm. Beck 1999, Scott 2008, Sennett 2007.) Ylikansalliset markkinatalouteen perustuvat periaatteet näkyvät voimistuvana oikeistoliberaalina linjauksena eri valtioiden koulutuspolitiikassa, mikä on lisännyt eriarvoistumista myös koulutus pääoman suhteen globaalilla tasolla. (Ball 2001, 21–38, Rinne 2006, 183–200.)

Tätä taustaa vasten tarkastelen seuraavaksi tutkimuksen kohteena olevaa näkökulmaa suomalaisen peruskoulun kehittämislinoista ja siihen kietoutuvia ylikansallisia koulutuspoliittisia virtauksia.

## 2.1 Kansallisvaltioajattelusta kohti kilpailukyky-yhteiskuntaa

Suomalainen peruskoulu kiinnittyy historiallisesti valtiolliseen yhtenäiskertomukseen ja sen valtiollismoraaliseen perustaan. Kouluinstituution merkittävä ja vahva yhteiskunnallinen asema ilmenee varsinkin koulu-uudistusten yhteydessä. Yhtenäisen peruskoulun syntyhistoria on pitkän poliittisen valtataistelun tulos, jonka mukaan poliittiset puolueet vasemmisto–oikeisto-akselilla asettuivat erilaisiin asemiin suhteessa kaikille oppivelvollisille tarkoitettuun yhtenäiseen peruskouluun. Oikeistoa edustivat säätyjakaisen yhteiskunnan puolustajat, jotka asettuivat oppikoulun säilyttämisen kannalle, ja vasemmistopuolueet ajoivat taasen yhtenäiskoulun asiaa. (Ahonen 2003, Varjo 2007.) Opettajajärjestöt asemoivat itsensä eri puolille kamppailussa yhtenäiskoulusta: kansakoulunopettajat ottivat kantaa sen puolesta, kun taas oppikoulun opettajat vastustivat. Kysymys yhteisestä koulusta nousi yhteiskuntapoliittiseksi kiistakapulaksi, josta käytiin ankaraa keskustelua tiedotusvälineissä (Varjo 2007, 52).

Yhtenäiskouluperiaatteelle koulujärjestelmien kehittämisessä on ollut leimallista se, että oppivelvollisuuskoulu on kaikille lapsille yhteinen, samansisältöinen ja samanpitäinen eikä sen suorittamista voi korvata millään toisella koulumuodolla (Iisalo 1988, 251). Yhteinen koulu palveli kansallisvaltion rakentamista, jossa pyrkimyksenä oli talouden, hyvinvointivaltion ja demokratian välisen tasapainon löytäminen ja kansan eheyttäminen sotien jälkeisenä aikana. Sosiologi Pertti Alasuutari (1996) on nimitänyt vuosisadan keskivaihetta moraalitalouden ajaksi 1940-luvulta aina 1960-luvun loppuun. Sodan jälkeisessä luokkayhteiskunnassa vallitsi säätyjakoinen ajattelutapa ihmisten eriarvoisesta koulutettavuudesta. Rinnakkaiskoulujärjestelmänä toteutettu oppivelvollisuuskoulu ylläpiti koulutuksen erottelevaa funktiota. Oppilaat lajiteltiin koulutielle sosiaalisen taustansa mukaan ja heidät lokeroitiin ennalta määrättyyn paikkaan yhteiskunnallisessa työnjaossa. (Antikainen ym. 2006, Rinne ja Salmi 1998.) Rinnakkaiskoulua puolustivat kokoomuslaiset sekä vähemmistö maalaisliittolaisista, jotka olivat huolissaan koulutuksen tasosta ja pelkäsivät sen laskevan, mikäli koko ikäluokka saisi samaa opetusta (Varjo 2007, 53).

Yhteiskunnallinen ja koulutusellinen tasa-arvoideologia voimistui 1960- ja 1970-luvuilla. Eduskuntaan tuli vasemmistoenemmistö 1966. Tätä järjestelmäkeskeistä koulutuspoliittista aikakautta leimasi voimakas valtiojohtoinen ohjaus- ja suunnittelujärjestelmä ja tasa-arvoa korostava sääntelykulttuuri. 1970-lukua on luonnehdittu suunnittelutaloudeksi (Alasuutari 1996). Se oli komiteamietintöjen aikaa, jolloin koulutuspolitiikkaa ohjattiin voimakkaasti yhteiskunnallista tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta korostavaan suuntaan. Koulutuspolitiikkaa leimasi liberaali ajattelu; sivistys nähtiin jakamattomana hyvänä, joka on yhtäläisesti kaikkien ulottuvilla. (Ahonen 2003, 127–154, Varjo 2007.) Kaikille yhteisen yhdeksänvuotisen oppivelvollisuuskoulun

puitelaki astui voimaan 1968. Ratkaiseva poliittinen käänne tapahtui, kun maalaisliiton enemmistö asettui kannattamaan yhtenäiskoulua alueellisen tasa-arvon lisäämiseksi (Varjo 2007, 52). Tämä ei suinkaan poistanut niitä poliittisia jännitteitä, jotka sävyttivät peruskoulun syntyhistoriaa ja jotka jäivät elämään sen jälkeenkin. 1970-luvun alussa peruskoulun vastaiset voimat perustivat Vapaan Koulutuksen Tukisäätiön (VKS) vastustamaan virallista koulutuspolitiikka ja peruskoulua ja sen muodostamaa tasapäistämisen uhkaa. Etenkin sen alkuvaiheessa tavoitteena oli luoda vaihtoehto kunnalliselle peruskoululle ja tukea yksityisiä oppikouluja. (Aho 2005, 54–60.) Peruskouluajan alkuvaiheissa hyväksyttiin poliittisena kompromissina kunnallisten koulujen ohella yksityisiä peruskouluja korvaavina kouluina (Varjo 2007, 56). Niitä olivat esimerkiksi yhtenäisen peruskoulutuksen periaatteiden mukaan toimineet Helsingin yhtenäiskoulu ja Rudolf Steiner -koulu. Steiner-kouluille säädettiin myöhemmin oma laki.

Suomessa koulun uudistamista kuvaa heiluriliike, joka kertoo siirtymisestä hyvin keskusjohtoisesti toteutetusta peruskoulu-uudistuksesta 1970-luvulla kohti hajautettua ohjausjärjestelmää 1990-luvulla. 2000-luvulla suunta on taas kääntynyt keskitetymään suuntaan. Peruskoulu-uudistus 9-vuotisesta peruskoulusta toteutettiin keskusjohtoisesti koko valtakunnassa vuosina 1972–77. Peruskoulun saatavuutta ohjasi lähikouluperiaate. Oppilaille ja heidän huoltajilleen, etenkin haja-asutusalueilla, uudistus oli erittäin tärkeä. Se merkitsi, että oppilaat saivat käydä oman kylän koulua. Erityisopetus laajentui joukkomittaiseksi. Laki turvasi, että jokaiselle oppivelvollisuusikäiselle taataan tasa-arvoinen peruskoulutus. (Ahonen 2003, Aho 2000.)

### *Rinnakkaiskoulusta kaksijakoiseen peruskouluun*

Monet seikat vaikuttivat peruskoulun jakautumiseen kaksiosaiseksi ala- ja yläasteeksi. Pedagogisten perustelujen sijaan taustalta löytyy niin koulutuspoliittisia kuin järjestöpoliittisiakin tekijöitä sekä eri maista saatuja vaikutteita. Peruskoulua edelsi kokeilutoiminta, jossa yhdistettiin kansalais- ja keskikoulu kolmivuotiseksi kokeiluperkoulun yläasteeksi. Kokeiluperkoulujen yläasteilla oli tarjolla erilaista kurssi- ja ainevalintaa. (Nurmi 1989, 108–115, Aho 2000, 20–21.) Tämä kokeilutoiminta johti peruskoulun muotoutumiseen 6-vuotiseksi ala-asteeksi ja 3-vuotiseksi yläasteeksi. Työmarkkina-poliittisesti uudistus oli haasteellinen; entiset kansa-, kansalais- ja oppikoulujen opettajat oli sijoitettava uuden koulujärjestelmän palvelukseen. Astejakoon vaikutti myös oppikoulun kannattajien taholta tullut kritiikki (Halinen ja Pietilä 2005, 96–97, Nurmi 1989, 125).

Opettajajärjestöt olivat eri linjoilla. Oikeiston äänitorvena toimineen Yksityisoppi-koulujen liitto asetti kyseenalaiseksi koko ikäluokan kattavan yhdeksänvuotisen peruskoulun, ja pelättiin sivistystason romahtamista (Ahonen 2003, 150). Kansakoulun

opettajien liitto (OL) oli 1950-luvun lopulta esittänyt myönteisiä käsityksiä yhtenäiskoulun kehittämisen suuntaan. Kyse ei ollut pelkästään koulutuksellisen demokratian laajentamisesta vaan myös tarpeesta vahvistaa kansanopettajien asemaa. 1960-luvun lopulla oppikoulun opettajien ja kansanopettajien välillä oli havaittavissa pyrkimyksiä yhteistyön suuntaan. Vuonna 1967 Oppikouluopettajain liitto (OK) oli hyväksynyt yhtenäiskouluratkaisun ainoana realistisena vaihtoehtona. Opettajien Ammattijärjestö (OAJ) perustettiin 1974 Suomen Opettajain Liiton (SOL), Oppikoulunopettajain keskusliiton (OK) ja Lastentarhanopettajain liiton yhteiseksi ammattijärjestöksi. (Rinne ja Jauhiainen 1988, 226–227.)

Rinnakkaiskoulujärjestelmän kahtiajako kansakoulunopettajiin ja oppikoulun opettajiin siirtyi perintönä peruskouluun luokan- ja aineenopettajien kaksoisjärjestelmään. Toinen jäänne rinnakkaiskoulujärjestelmästä löytyy opetussuunnitelmasta, jossa annettiin periksi oppikoulun puolelta tulleille paineille (Lehtisalo ja Raivola 1999). Erkki Ahon (2000, 22–25) mukaan yhdeksänvuotisen yhtenäiskoulun punominen yhteen kolmen eri koulumuodon perinteen pohjalta oli haasteellista. Suurimmat väännöt aiheutuivat eri oppiaineiden intressiryhmien tuntimääräkiistoista. Kysymys ei suinkaan ollut pelkästään oppiaineen arvostuksesta, vaan opettajan työstä, johon oppiaineiden tuntimäärät suoraan vaikuttavat. (Mt.) Rinnakkaisjärjestelmästä peruskouluun hivuttautuivat yhtenäisyyttä rikkovana jäänteinä tasokurssit, jotka tuottivat erilaisen jatko-opintokelpoisuuden. Alimman tasokurssin suorittaneet eivät saaneet kelpoisuutta jatkaa lukiossa (Iisalo 1988). Tasokurssit herättivät voimakasta vastustusta niiden eriarvoistavan vaikutuksen takia ja ne poistettiin myöhemmin seuraavan opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä (POPS 1985).

### ***Päätösvallan hajauttaminen ja uusi julkisjohtaminen***

Julkisen sektorin kehitystä leimasi valtion ja kuntien suhteiden uudelleen rakenteistuminen. 1980-luvulla siirryttiin kilpailutalouteen, joka jatkui 1990-luvulla ja siitä eteenpäin (Alasuutari 1996). Raija Julkusen (2001) mukaan 1980-luvun lopulta alkaneessa yhteiskunnallisessa rakennemuutoksessa oli kysymys suunnanmuutoksesta. 1990-luvulla julkishallinnon resurssiohjauksesta siirryttiin tulosohjaukseen. Normien purkamisen myötä hajautettu päätösvalta siirtyi kunnille. Normiohjauksen sijaan kuntiin luotiin toimintaa ohjaavat arviointijärjestelmät. Valtion keskusjohtoisuutta purettiin laajoilla hallintouudistuksilla, kuten vapaakuntakokeilulla, valtionosuusuudistuksella, valtion budjettiudistuksella sekä keskusvirastouudistuksilla. Valtionapu-uudistus vuodelta 1993 poisti eri hallintokuntien palvelujen rahoittamiseen korvamerkityt valtionosuudet. Kunnille hajautetun päätösvallan tarkoituksena oli keventää hallinnon raskassoutuisuutta, lisätä paikallista vaikutusvaltaa ja ennen kaikkea tehostaa toimin-

taa. Taustalla oli käsitys, jonka mukaan julkinen sektori oli tehotonta ja tuhlassa liikaa yhteiskunnan varoja.

Julkisen sektorin alueelle kuuluvien hyvinvoinnin tuotannon vastualueiden hallinnoimisen tehostamiseksi liike-elämästä lainattiin managerialistinen ohjausote tai uusi julkisjohtamisen oppi (*New Public Management, NPM*), joka oli kehitetty Yhdysvalloissa 1970-luvulla. David Harvey (2008, 6) toteaa, että tulevaisuuden historiantutkijat pitävät todennäköisesti vuosia 1978–1980 maailman sosiaali- ja taloushistorian vallankumouksellisenä käännekohtana. Silloin Kiina kääntyi kapitalismin tielle. Margaret Thatcher ja Ronald Reagan ryhtyivät johtamaan talouskehitystä, mikä merkitsi sääntelyn purkamista ja yksityistämistä uusliberalismin mukaisesti. Uutta johtamiskonseptia luonnehtivat uudet entistä epäsuoremmat kontrolli- ja ohjausmekanismit arviointi- ja laadunvarmennusjärjestelmien. Uusi hallinnan logiikka (*new governance*) sisältää kaksisuuntaisen viestin organisaatioille: samanaikaisesti kun organisaatiot saavat lisää autonomiaa, niiden valvontaa, tarkkailua ja arviointia lisätään (Patomäki 2007, Foucault 2005). Patomäen mukaan lisääntynyt kontrolli pohjautuu johtamisopin taustalla vaikuttavaan tayloristiseen hallintoteoriaan, jonka mukaan hallinnointi perustuu käsitykseen asioiden yksiselitteisestä laskettavuudesta, mitattavuudesta ja hallittavuudesta sekä siihen, että niistä voidaan objektiivisesti pitää tiliä (Patomäki 2007, 29). Työorganisaatioiden tasolla kehitys on merkinnyt muun muassa keskitetysti ohjattujen ja funktionaalisesti organisoitujen rakenteiden purkamista ja siirtymistä prosessien suuntaiseen tulohjattuun organisaatioon. Tämänäyttypisiä organisaatioita muokkavia toimintakonsepteja ovat muun muassa asiakaslähtöiseen prosessiajatteluun rakentuva tilaaja–tuottaja-malli, jota toteutetaan esimerkiksi tutkimuskunnassa, Tampereella (Stenvall ja Airaksinen 2009).

Suomessa julkisen sektorin kaikilla hallinnonaloilla oli asteittain siirrytty tulosbudjetointiin vuosina 1991–1995. Uusliberalistinen ohjausjärjestelmä merkitsi julkiselle sektorille ovien avaamista markkinavoimille. Valtion virastoja ja laitoksia liikelaitostettiin, palveluja ulkoistettiin ja kilpailutettiin. (Kantola 2006, Julkunen 2001.) 1990-luvun alussa suomalaista yhteiskuntaa koetteli taloudellinen lama. Neuvostoliiton romahtamisen myötä idänkauppa tyrehtyi, mikä aiheutti Suomen taloudelle suuria sopeutusvaikeuksia. Taloudelliseen kehityksen suuntaan vaikutti voimakkaasti liittyminen Euroopan unioniin. OECD:stä muodostui vahvasti kansallista politiikkaa säätelevä voima (mm. Kallo 2010, Rinne 2006, Varjo 2007). Uusliberalismin myötä hyvinvointivaltiota kohtaan osoitettu kritiikki kärjistyi. Hyvinvointivaltion puolustajien ja vastustajien väliset keskustelut yltivät tuolloin kiivaiksi väittelyiksi (Hautamäki 1993, Jallinoja 1993, Uusitalo 1993). Tulohjauksellisuuden voimistuminen 2000-luvulla on muokannut perusteellisesti julkista sektoria ja kuntien hallintoa (Julkunen 2006, 2008). Kuntien väliset erot ovat kasvaneet, ja eri hallintokuntien tarpeita punnitaan entistä tarkemmin.

Opetustoimen ja koulujen resurssointi vaihtelee tämän seurauksena myös kunnittain. (Nakari 2004, Nakari ja Sjöblom 2009.) Vireillä oleva kuntien määrän supistamiseen ja kustannustehokkuuteen pyrkivä palvelujen rakenneuudistaminen on tällä hetkellä poliittisen kiistan alla.

Pekka Sulkusen (2006) mukaan ekonomismin sanelema julkisen sektorin uudistaminen on synnyttänyt demokratian ja tehokkuuden välisen jännitteen. Samalla kuntien hallintoa on muokattu uusliberalistisen hengen mukaisesti, on valtiovallan merkitys ohentunut asiakkuutta korostavassa hallinnossa. Ajan hengelle ominainen yksilöllisyyden korostaminen merkitsee yksilöiden vastuuttamista omasta elämästään, sen hallinnasta ja kyvystä tehdä valintoja yhä nuorempana. Ulrich Beck ja Elisabeth Gernsheim-Beck (2002, xxi–xxii) nimittävät autokraattista individualismia korostavaa kehitystä institutionalisoiduksi yksilöllistämiseksi, jossa individualismista tulee sosiaalinen rakenne. Anthony Giddens (1991a, 209–216) kytkee ilmiön yksilön elämänpolitiikkaan. Ihmisen elämä ei ole enää predestinoitua, vaan toimijana ihminen on vapaa tekemään jatkuvia valintoja elämässään elämäntyylistä alkaen. Jälkimodernissa yhteiskunnassa ihmisen identiteettikysymys on saanut uusia merkityksiä. Identiteettityö minuuden rakentamisena on jatkuva prosessi (*undergoing construction of identity*) (Giddens 1991a, 52–54). Globaalissa maailmassa *oppimisesta* on tullut elinikäinen prosessi ja yksilöltä odotetaan jatkuvaa *osaamisen* kehittämistä ja päivittämistä talouden ja yhteiskunnan tarpeita varten (Blom 2009, Sennett 2002). Poliitiikan tutkijoiden mukaan kansalaisen rooli on muuttunut palvelujen kuluttajaksi ja asiakkaaksi. Samalla kansalainen on menettänyt asemansa poliittista tahtoa ilmaisevana yksilönä. Jälkidemokraattisessa yhteiskunnassa kytee epäluulo poliitikkoja kohtaan. Kiinnostus äänestykseen hiipuu, koska valta on asiantuntijaorganisaatioilla, erikoisasiantuntijoilla, lobbajilla ja ylikansallisilla kasvottomilla toimijoilla. (Biesta 2009, Crouch 2004, Kallo 2010, Sulkunen 2006.)

Julkisen sektorin modernisointi on merkinnyt Pekka Kuuselan mukaan (2007, 19–21) legalistisen julkisen sektorin toiminnan mallin korvautumista liiketaloustieteellisellä ja managerialistisella ajattelulla. Virkamiehille tärkeimmäksi tehtäväksi on muodostunut tulosvaatimusten täyttäminen. Yritysmaailmalle tunnusomaisia piirteitä ja sanastoa on omaksuttu julkisen sektorin palvelujärjestelmään, joista keskeisiä ovat asiakkuusajattelu, kilpailu, ulkoistaminen sekä tulos- ja kustannusvastuu (Kantola 2006). Pekka Sulkunen (2006) kutsuu uutta yhteiskuntamuotoa projektiyhteiskunnaksi, jossa teollisen yhteiskunnan varmuudet ja traditiot eivät enää ohjaa ja turvaa elämää. Valtio on transformoitunut kohti monitoroivaa, arvioivaa ja jälkikäteistä selontekoa harjoittavaa valtiota. Se on asettunut kumppanuussuhteisiin liike-elämän kanssa ja siitä on tullut palvelujen tuottaja. Julkisen hallinnon organisaatioiden toiminnan kehittämisessä ei ole kyse vain johtamisjärjestelmän kehittämisestä. David Harveyn (2008, 8)



tulkinnan mukaan uusliberalismista on tullut hegemoninen ajattelutapa, joka muovaa arki ajattelua ja jonka avulla tulkitsemme ja ymmärrämme tätä maailmaa. Hegemonia synnyttää vastahegemoniaa. Michael Applen (2009) mukaan uusliberalismi synnyttää tilaa vastavoimille ja poliittista liikehdintää.

### ***Koulu ja uusi julkisjohtamisoppi (hyvinvointivaltion ja markkinoiden puristuksessa)***

1980-luvun puolivälissä tehtiin koulun sisältöihin ja hallinnointiin pureutuva uudistus (PkL 1983, PkA 1984). Opetussuunnitelmauudistus vastasi kuntien voimistuneeseen itsehallintoon. Uuden tuntikehysjärjestelmän mukaan päätöksentekoa ja suunnittelu vastuuta siirrettiin kunnille. 1980-luvulla alkoi kuulua yhä kovemmin kriittisiä ääniä peruskoulun tasapäistävästä vaikutuksesta vastaan. Erityisesti oikeistoliberaalin koulutuspolitiikan taholta peruskoulua syytettiin lahjakkaiden oppilaiden huomiotta jättämisestä. Siitä huolimatta vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa (POPS 1985) tasoryhmittä luovuttiin. Se merkitsi oppilaille yhdenvertaista jatko-opintokelpoisuutta. Koulutuspolitiikan uusiksi vaikuttajiksi ja toimijoiksi nousivat elinkeinoelämän edustajat, kuten elinkeinoelämän valtuuskunta (EVA) sekä teollisuuden työnantajat (TT), jotka pyrkivät tuomaan yrittäjyyshenkistä ajattelua kouluun. Koulun sivistystehtävä sai entistä välineellisemmän arvon kansallisen kilpailukyvyyn ja kestäväen talouskasvun edistäjänä. Koulusta ryhdyttiin puhumaan palvelu yrityksensä. (Ahonen 2003, Varjo 2007.)

Koulutuksen keskushallinto sai uuden roolin ja muuttui koulutuspalvelujen tarjoajasta koulutuksen säätelijäksi ja evaluoijaksi (Varjo 2007). Kuntien opetustoimessa siirryttiin määräysten ja ohjeiden antamisesta informaatio- ja tulosohjaukseen. Vuoden 1993 valtionapu-uudistus merkitsi, etteivät koulutkaan enää saaneet niille suunnattua korvamerkittyä valtionavustusta. Kunnissa virisi poliittis-hallinnollisella tasolla tarve arvioida kunnan tuottamien palvelujen laatua. Tuloksellisuudesta muokattiin käsitteellinen työkalu, jonka avulla kunnan palveluja, myös koulun toimintaa, pyrittiin ottamaan haltuun. Rationalistisen tavoitejohtamisen mukaisesti tavoitteet määriteltiin mahdollisimman täsmällisesti, jotta niiden saavuttamista voisi arvioida ja mitata tuloksellisuuden kriteerein. Arvioinnista tuli keskeinen tulosohjauksen väline. Tulosjohtamisopit jäivät kuitenkin kouluille vieraaksi ja ulkokohtaiseksi retoriikaksi (Oravakangas 2005, Rajakaltio 1994, Syrjäläinen 1997). Kehittämistä vaikeuttivat taloudellisen laman seuraukset, jotka näkyivät kurjistumisena kuntien resursseissa. Tulosjohtamisoppi heikensi koulujen kehittämishalukkuutta ja luottamusta koulujen, virkamiesjohdon sekä poliittisten päättäjien välillä. (Rajakaltio 1994, 1999, Syrjäläinen 1994, 1997.)

1990-luvun alun tuloksellisuuskeskustelun juuret löytyvät Margaret Thatcherin konservatiivisen hallituksen alkuunpanemasta uusliberalistisesta koulureformilaista vuonna 1988 Englannissa (Sahlberg 2009, 165, Willmott 2002, 119–121). Laki oli ainutlaatuinen: se perustui liikkeenjohdon mallin mukaiseen koulutusajatteluun, jota seurattiin ja sovellettiin monissa maissa. Keskeisenä on usko koulujen väliseen kilpailuun ja sen vaikutukseen tehokkuuden ja oppimistulosten parantamisessa. Vanhemmilla on oikeus vapaasti valita lapsilleen koulu. Kouluista saadaan vertailukelpoista tietoa oppimistuloksista ja koulujen laadusta, jotta vanhemmat voivat tehdä valinnan. Laki johti Britanniassa kansalliseen opetussuunnitelmaan, joka standardoi opetuksen kouluissa. (Sahlberg 2009, 165–168.) Robert Willmottin (2002) tutkimuksesta kahdesta englantilaisesta koulusta kävi ilmi, kuinka rahoituksen allokointi oppimistulosten mukaan alkoi näkyä kouluissa. Opetustyö muuttui välineelliseksi ja tulokset alkoivat ohjata koulun toimintaa. Hyvien tulosten toivossa kouluun halutaan ”hyvää oppilasainesta” eikä heikosti menestyviä oppilaita. Markkinalogiikan vaikutus onkin merkinnyt eriarvoistumisen lisääntymistä koulussa (Ball 2001, Goodson 2001, Willmott 2002).

Sahlbergin (2009, 167) mukaan tiedeyhteisössä suhtauduttiin kriittisesti tasa-arvoa vahingoittavaan koulureformilakiin ja sen seurauksena testaamiseen perustuvaan kehittämiseen. Englantilaista reformia onkin tutkittu Sahlbergin mukaan enemmän kuin mitään muuta koulu-uudistusta. Willmottin (2002, 116, 149–159) mukaan toisaalta koulututkimuksesta on kehkeytynyt merkittävä kaupallinen tutkimussektori, jolla on vaikutusta koulutuspolitiikkaan. Tutkimus palvelee myös tehokkuuden ja performatiivisuuden mittaamiseen (*assessment of performance*) tarkoitettujen välineiden kehittämistä. Willmottin mukaan uusi hallinnan logiikka on vahvistanut uuspositivistisen tutkimussuuntauksen asemaa.

Englannin koulureformilain ideologinen viesti ja liike-elämän periaatteiden soveltaminen koulutuksessa ovat muovanneet laajasti levittäytyvää koulujen kilpailuttamiseen ja vanhempien valinnanvapautteen perustuvaa ylikansallista koulutuspolitiikkaa. Tämän suuntaista kehitystä on havaittavissa muun muassa Yhdysvalloissa (Pinar 2006), Ruotsissa (Dahlstedt 2007) ja Kanadassa (Goodson 2005). Sahlberg (2006, 262–266, 2009, 183–187) nimittää ylikansallista epävirallista koulun kehittämisiikettä globaaliksi koulu-uudistusliikkeeksi (*GERM Global Educational Reform Movement*), jonka keskeisiä tunnuspiirteitä ovat opetuksen ja koulutuksen tehostaminen, oppimistulosten testaaminen, standardoiminen, entistä keskitetympi opetussuunnitelma, perusoppiaineiden (luku- ja laskutaito) vahvistaminen, tilivelvollisuus ja kontrollointi. Sahlbergin mukaan perusopetuksen osalta suomalaisen koulun kehittämissuunta poikkeaa merkittävästi edukseen globaalien koulun reformiliikkeen valtavirrasta. Hänen mukaansa peruskoulujen tasavahvuus vaimentaa valinnan kautta tapahtuvaa kilpailua. (Mt.)

Kehityksen kulku kohti suorituskeskeisyyttä (*formativity*) ja koulutuksen mitattavuuden vaatimusta on johtanut erilaisten indikaattorien ja standardoimisen kehittämiseen. Indikaattorien tarkoitus on erotella tehokkaasti toimivat koulut ja opettajat vähemmän tehokkaista (Sahlberg 2009, Willmott 2002). Standardoidut testit ovat saaneet yhä enemmän jalansijaa koulutuksen laadun mittareina, opettajiin kohdistuneina kontrollimekanismeina ja tilivelvollisuuksina ylikansallisine laatu- ja arviointijärjestelmien (Autio 1998, 2006, Cuban 2004). Hyvä esimerkki standardisoinnin tuloksena tarjoutuvasta vertailusta, OECD:n puitteissa, on PISA-mittari (*Programme of International School Achievements*).

Koulutus alistetaan taloudelliselle kasvulle ja kilpailukyvyyn jatkuvalle parantamiselle. Euroopan unionin Lissabonin strategian (2000) mukaan EU-maiden yhteinen tavoite on luoda maailman kilpailukykyisintä tieteelliseen tietoon perustuvaa taloutta. Kilpailukykyyn liittyy saumattomasti vertailu. Juha Siltala (2004) puhuu benchmarking-taloudesta, jossa häpeän ja alemmuuden tunteet kumpuavat jatkuvasta vertailuasetelmasta, mikään saavutus ei tunnu riittävältä. Kaikki on asetettu kilpailusuhteeseen: koulut, yliopistot, laitokset, tiimit ja yksilöt. Tämä näkyy Euroopassa OECD:n vahvistuneena asemana ylikansallisten koulutuksen arviointijärjestelmien rakentamisessa. Johanna Kallon (2010) mukaan ylikansallisten toimijoiden vallan vahvistuminen haastaa demokraattisen päätöksenteon periaatteet ja heikentää sen läpinäkyvyyttä. Jatkuvan kilpailukyvyyn ylläpitämisen vaatimukset ja globaaliksi muuttuneet yhteiskunnalliset, ympäristöön liittyvät ja poliittiset ongelmat tekevät kansallisvaltiot riippuvaisiksi ylikansallisten asiantuntijaorganisaatioiden ohjeistuksista, tilastoinneista ja arvioinneista. (Mt.)

Pinarin (2006) ja Willmottin (2002) mukaan opetussuunnitelman formalisoituminen ja abstraktius kertovat koulun byrokratisoitumisesta ja managerialisoitumisesta. Englannin koulureformilla on ollut merkittävä vaikutus Yhdysvaltojen koulutuspolitiikan muotoutumiseen. Julkista koululaitosta ohjataan tulosjohtamisjärjestelmällä. Kasvatustiede, opettajankoulutus ja opettajat ovat joutuneet altaalle ja vanhoillisen, pelkkiä talousarvoja korostavan oikeiston hyökkäyksen kohteeksi. (Pinar 2006, 69, 163–164.) Diane Ravitch (2010), jolla on pitkä kokemus yhdysvaltalaisesta koulutuspolitiikasta neuvonantajana, analysoi kirjassaan *The death and life of the great American school system*, mihin standardisoiuihin testeihin perustuva koulutusuudistusohjelma *No child left behind* on johtanut. Ohjelman tavoitteena oli parantaa oppilaiden oppimistuloksia luku- ja laskutaidoissa standardisoiutujen testien avulla. Ohjelma on johtanut opetuksen välineellistymiseen, testeihin opettamiseen. Testien tuloksia käytetään opettajien työtulosten laadun indikaattoreina, ja oppilaiden oppimistulokset määräävät opettajien palkat. Koulut eriarvoistuvat, eikä heikosti menestyviä oppilaita haluta kouluun. (Ravitch 2010, 150–161.) Ravitchin mukaan julkinen koulutus on hengenvaarassa.

Tavoitteet uudistaa julkista koululaitosta ovat kääntyneet pääläelleen. Koulutuksen taso on vain laskenut (mt. 242). Yhdysvalloissa opettajia siirtyy muihin töihin ja kouluissa on pula pätevistä opettajista, erityisesti alempien sosiaaliryhmien asuttamilla asunto-alueilla. Koulutusta välineellistävän politiikan tuloksena opettajista on tehty tilivelvollisia ja heidän roolinsa on redusoitu opetusteknikon tai ”postinkantajan” tehtäväksi, mikä vie työstä mielekkyyden. Psykokapitalismin aikakaudella, kuten Värri nykyaikaa luonnehtii, kasvatusta- ja opetustehtävältä on koverrettu sen moraaliperustainen sisältö (Värri 2002). Sama kehitys on nähtävillä myös muissa anglosaksissa maissa (mm. Bottery 2009, Day 2002, Pinar 2006).

Uusliberalistiset trendit näkyvät myös pohjoismaiden koulutusjärjestelmissä. Ruotsissa valinnanvapautta on radikaalisti lisätty 1990-luvulta lähtien ja sen seurauksena on syntynyt runsaasti vapaakouluja (*friskolor*). Tämä on johtanut koulujen väliseen kilpailuun ja eriarvoistumiseen sekä alueelliseen segregoitumiseen (Bunar 2007, Dahlstedt 2007, Erixon Arreman ja Holm 2010). Mutta vaikka Suomessa kehityssuunta on ollut toistaiseksi toinen, kansainväliset yhdenmukaistavat ohjausjärjestelmät asettavat ylikansallisen kehittämisen nimissä paineita eri maiden koulutusjärjestelmien standardoimiseksi (mm. Dale 2009, Pacheco 2009). Paine kohdistuu myös Suomeen.

Pohdinnoissaan uusliberalismin tieteenhistoriallisista juurista ja niiden seurauksista koulutuspolitiikalle Jyrki Hilpelä (2001, 139–153, 2004, 55–65) asettaa kyseenalaiseksi uusliberalismiin sisältyvän markkinamekanismin ja koulutuspoliittisten tavoitteiden nivomisen yhdeksi johdonmukaiseksi kokonaisuudeksi. Hän huomauttaa, että koulun asiakkaiden, vanhempien ja oppilaiden valintojen perusteet eivät ohjaudu yhteiskunnallisten tavoitteiden mukaan vaan heidän yksityisistä intresseistään käsin. Hilpelä (2004, 59) toteaa, että opetuksen taustalla on perinteisesti ollut kysymys yksilöistä riippumattomista arvojärjestelmistä, joiden perustalta pedagogisin keinoin on pyritty ylittämään tilannesidonaisuus ja subjektiivisuus yhteisen hyvän, eli demokraattisen yhteiskunnan perusarvojen toteuttamiseksi.

### ***Suomalainen koulutuspolitiikka käännekohdassa?***

Suomalainen koulutuspolitiikka on käännekohdassa, jossa sen vahvat piirteet joutuvat ylikansallisten paineiden ja globaalien talouskehityksen myötä koetukselle. Aution (1998, 199) mukaan angloamerikkalaisen koulutuspolitiikan seuraaminen johtaa uusliberalistisiin julkista sektoria heikentäviin rakenteisiin. Uusliberalismin hivuttautumisesta suomalaisen peruskoulutusjärjestelmään on havaittavissa signaaleja. Tämä ilmenee diskursiivisina käänteinä Suomen eduskunnan koulutusta koskevissa lainsäädäntöprosesseissa ja valtiopäiväasiakirjoissa 1990-luvulla (Varjo 2007). Uuden hallintologiikan mukainen johtamisoppi tulosjohtamiskonseptineen myllertää yliopisto-

laitosta (mm. Simola ja Rinne 2004, Sipilä 2007). Yleissivistävän koulutuksen osalta uusliberalistinen suuntaus on koetellut lähinnä lukioita, joista julkaistaan rankinglistoja. Varjo tunnistaa kolme poliittista teknologiaa: markkinamuotoisuus, suorituskeskeisyys ja management-tyyppinen johtaminen (Ball 2001). Uusi hallintokulttuuri ja uudet talousjohtamisen muodot ovat Varjon (2007) mukaan vaikuttaneet koulutusinstituutioiden toiminnan perusteisiin. Asiakkuusajattelu on voimistunut ja kouluista on tullut kunnissa palvelujen tuottajia, vanhemmista ja oppilaista asiakkaita. Monissa kunnissa on omaksuttu asiakaslähtöinen tilaaja–tuottaja-malli uuden hallinnon toimintakonseptiksi (Stenvall ja Airaksinen 2009).

Paine koulun tuloksellisuuden mittaamisen ja laadun arviointijärjestelmän kehittämiseksi on kasvanut eurooppalaisen yhdentymisen ja koulutusjärjestelmien standardisoinnin myötä. Arviointijärjestelmän kehittämistä perustellaan kunnallisten päätöksentekijöiden tarpeella arvioida hyvinvointipalvelujen laatua ja kustannustehokkuutta (mm. Oksanen 2003). Kasvatavat kehittämispaineet lisäävät opettajien työkuormaa, ja keskusteluun on noussut tarve määritellä opettajan perustehtävä (Korhonen 2008). Raita Oksasen (2003) tutkimuksessa kävi ilmi, kuinka perusopetuksen perustehtävä on selkiytymätön niin kunnan poliittis-hallinnollisille toimijoille kuin opettajillekin. Oksasen mukaan opetuksen laadun arviointijärjestelmän kehittämiseksi tarvitaan perustehtävää kirkastavaa tutkimusta, jonka jälkeen perustehtävän määrittely voisi tapahtua lainsäädäntöteitse.

2000-luvun lopulla kiristynyt taloustilanne on vaikuttanut julkisen sektorin resurssointiin ja työilmapiiriin. Opetustoimessa kustannustehokkuus ja niukentuneiden resurssien seuraukset ilmenevät kunnissa eri tavoin, esimerkiksi luokkakokojen suurenemisena, kouluverkkojen supistamisena, pienentyneinä tuntiresursseina ja opettajien lomautuksina. Julkisen sektorin menojen hillitsemiseksi valtiovarainministeriö on pannut vireille valtion työpaikkojen työelämää tehostavan tuottavuusohjelman (Julkunen 2006, 274). Sillä on vaikutusta myös kuntien työpaikkoihin. Tuottavuusohjelman seurauksena työtahti on kiristynyt, sillä eläkkeelle siirtyvien tilalle ei palkata uusia henkilöitä, vaan tehtäviä hoidetaan vähentyneillä henkilöstöresursseilla. Palkkaus uudistukset ovat myös linjassa uuden julkisjohtamisen kanssa. Opettajien vuoden 2007 palkkauudistuksessa otettiin käyttöön työn vaativuuden mukainen palkanosa (OVTES 2007). Sen vaikutuksista ei vielä ole tutkimustietoa, mutta sitä voidaan pitää yhtenä askeleena uusliberalistiseen suuntaan (Melkas 2008).

Elitistisen ja erottelevan ajattelun sijaan suomalaista koulutuspolitiikkaa on ohjannut periaate, jonka mukaan jokaisesta oppilaasta huolehditaan ja erityisopetukseen panostetaan. Pirkko Linnakylä ja Jouni Välijärvi (2005, 261–265) korostavat peruskoulun menestystekijää, jonka mukaan yhtään oppilasta ei jätetä perusopetuksen ulkopuolelle. Heikoimmin koulussa menestyvistä oppilaista huolehditaan laajoilla tukipalveluilla.

Koulutuksen arviointineuvoston toteuttaman perusopetuksen pedagogiikan arvioinnin mukaan opettajat arvostavat opetuksessaan oikeudenmukaisuutta ja tasapuolisuutta pedagogisina periaatteinaan (Atjonen ym. 2008). Vuoden 2004 opetussuunnitelmien perusteissa ei enää erotella erityis- ja yleisopetusta, vaan erityisopetus on kokonaisuudessaan ensimmäisen kerran linjattu kaikille tarkoitetun yhtenäisen perusopetuksen osaksi (OPS 2004). Vuoden 2011 alusta astui voimaan perusopetuslain muutos (PL 642/2010) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutos 1.8.2011 alkaen. Muutoksissa määrätään opetuksen tukimuodoista entistä täsmällisemmin ja vahvistetaan oppilaan oikeutta suunnitelmalliseen kolmiportaiseen tukeen lähikoulussa. Tavoitteena on järjestää oppilaiden tarvitsemat erilaiset tukimuodot mahdollisimman paljon yleisopetuksen puitteissa ja pyrkiä pois leimaavasta poikkeavuuden luokittelusta tuen tarpeen tunnistamiseen ja tukemiseen. Inklusiopedagogiikka tarkastelee koulua oppilasyksilön kautta eräänlaisena ideaalitulana, jossa ei ole oppilaita erottelevia tai poissulkevia mekanismeja.

Taloustutkijat pohtivat ETLA:n julkaisemassa raportissa pohjoismaista hyvinvointimallia ja sen muutosta kilpailukyky-yhteiskunnan asettamien vaatimusten myötä (Andersen ym. 2007). He perustelevat pohjoismaisen hyvinvointivaltion etuja taloudellisesta näkökulmasta. Sen takaama perusturva kansalaisille on pitkällä aikavälillä kansantaloudellisesti kannattavaa. (Mt.) Tuottavuutta ei paranneta ekonomistien mukaan yksityisen liike-elämän toimintatapoja kopioimalla, vaikka yksityinen yritys-elämä on monin verroin tehokkaampaa kuin julkinen hallinto. Perusteluna on sektoreiden toimintalogiikkojen toisistaan poikkeavat premissit. Julkisen sektorin tavoitteet ovat laaja-alaisia, arvoihin sidottuja ja moniulotteisia, kuten tasa-arvo ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus. Niiden vaikutukset ovat vaikeasti mitattavissa. Larry Cuban (2004) osoittaa havainnollisesti kirjassaan *The blackboard and bottom line*, kuinka liike-elämästä peräisin oleva tulostavoitteinen toimintalogiikka on yhteensopimaton koulutuksen kanssa. Yhdysvalloissa se on johtanut koulussa testeihin opettamiseen.

Emeritaprofessori ja historiantutkija Sirkka Ahosen (2007) havainnot koulutuspolitiikan suunnanmuutoksesta viimeisten kahden vuosikymmenen aikana kertovat koulutuspoliittisesta siirtymästä tasa-arvoa korostavasta normatiivisesta sääntelykulttuurista kohti hajautettua, yksilöllisiin valintoihin perustuvaa ja arviointijärjestelmin kontrolloitua koulutusta. Hänen dystopiansa mukaan yhteisen koulumme kaksisataavuotisessa historian kehityksessä on tapahtumassa käänne. Yhtenäinen koulu, joka on syntynyt osana valistuksen Bildung-hanketta ja pohjoismaisen kansankodin rakentamista, on liukumassa julkiselta vallalta markkinoiden hoidettavaksi. Hän viittaa naapurimaahan Ruotsiin, missä uusliberalismin seurauksena yksityisten koulujen määrä on kasvanut räjähdysmäisesti. Yksilön valinnanvapauteen perustuva idea on lisännyt oppilaiden eriarvoistumista. Koulut ovat eriarvoistuneet, kun aktiivista kouluvalin-

taa tekevät ylempät sosiaaliryhmät keskittyvät tiettyihin kouluihin (Dalhstedt 2007). Ahosen (mt.) mukaan koulujen markkinaistuminen pysäyttää sosiaalisen liikkuvuuden ja sysää tietyn osan ihmisiä marginaaliin. Muutos kiteytyy Ahosen mukaan siihen, että hyvinvointivaltiossa korostettiin jokaisen oikeutta koulutukseen ja sivistykseen, kun taas uusliberalismissa koulutus on välineellistynyt. Se merkitsee, että yksilöllä on mahdollisuus hankkia itselleen koulutuksen tuomia valtteja yksilöiden välistä kilpailua varten. (Mt.)

Risto Rinteen (2007) mukaan muutoksen signaaleja näkyy koulun toimintaa hallinnoivien ja ohjaavien viranomaisten teksteissä, esimerkkinä opetusministeriön koulutuspoliittinen linjaus (Opetusministeriö 2008), jonka mukaan huippujen seulonta on syytä nostaa menestyksen avaintekijäksi. Rinteen mukaan tämä viittaa siihen, että koulutuspolitiikassa on hämärtynyt, mille perustalle suomalaisen koulutuksen ja hyvinvointiyhteiskunnan menestystarina on rakentunut. Rinne muistuttaa, että suomalaisen hyvinvointiyhteiskunnan peruspilarit löytyvät koulutuksellisesta tasa-arvosta ja sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta, joista on pidetty tinkimättömästi kiinni vuosikymmeniä (Rinne 2007, 479–481). Valtion Taloudellisen Tutkimuslaitoksen tutkimuksen tulokset vahvistavat hyvinvointiyhteiskuntaan liittyvien perusarvojen yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuutta korostavan ja sille perustuvan kansakunnan koko lahjakkuusreservejä hyödyntävän voiman. Tutkimuksen mukaan koko ikäluokan kattava yhteinen peruskoulutus on lisännyt tasa-arvoa Suomessa (Uusitalo ym. 2009).

Andy Hargreaves ja hänen johtamansa OECD:n asiantuntijaryhmä osoittavat suomalaisen peruskoulun johtamista käsittelevässä raportissaan suomalaisen koulun vahvuudet. Heidän mukaansa jaettuun ja systeemiseen johtamiseen perustuva koulun johtaminen mahdollistaa koulun kokonaisvaltaisen kehittämisen. (Hargreaves ym. 2007.) Asiantuntijaryhmä toteaa, että toisin kuin uusliberalistisessa koulutuspolitiikassa suomalaisen peruskoulun opetusta eivät ohjaa testit, vaan opetuksessa keskitytään opetussuunnitelman toteuttamiseen ja pedagogiikkaan. Suomalaisen koulun menestystarinan kivijalka löytyy julkisen koulujärjestelmän tasa-arvoisuudesta ja luottamuksesta suomalaisiin opettajiin. (Mt.)

## 2.2 Opetussuunnitelma – koulutuspoliittinen ja pedagoginen käsikirjoitus

*Tutkimuksen kohteena olevassa koulun uudistamisessa keskeistä roolia näyttelee opetussuunnitelma. Tutkimuksen institutionaaliseksi kehikseksi asetetaan vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistus. Tässä luvussa jatkan ensimmäisen tutkimustehtävän käsittelemistä ja tarkastelen, mitä opetussuunnitelmalla tarkoitetaan ja miten se ohjaa koulun toimintaa. Hallinnon ja koulun arkisen toiminnan välillä on jännite, jonka ymmärtämisessä uusimalla opetussuunnitelmatutkimuksella on keskeinen rooli. Opetussuunnitelmateoria (cur-*

*riculum theory) tarjoaa tarkastelukulman, joka valottaa kyseistä perusjännitettä ja kouluuudistukseen liittyvän muutosproessin moniulotteisuutta. Lähestymistavan avulla asemoin kyseessä olevan yhtenäisen perusopetuksen uudistuksen osaksi yhteiskunnallista kontekstia ja vallitsevaa ajan henkeä.*

Edellisessä luvussa olen pohtinut aikalaisanalyysin avulla, miten ylikansalliset yhteiskunnalliset ilmiöt, kuten globaalitalous ja uusi julkisjohtaminen vaikuttavat koulutuspolitiikan muotoutumiseen. Valtiollisella tasolla koulutuspolitiikan merkittävin ohjausväline on opetussuunnitelma, jonka merkitystä pohdin opetussuunnitelmateoreettisen viitekehyksen avulla (Autio 2006, Kelly 2004, Pinar 2004).

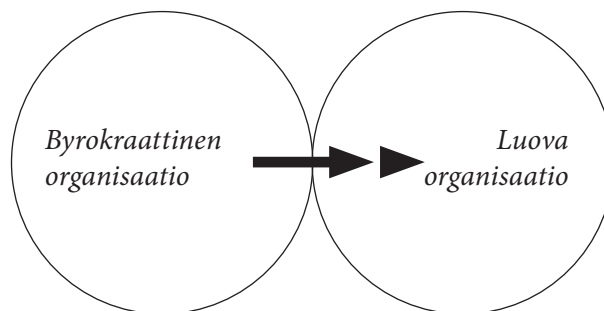
Koulu ei ole koulu ilman opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelma asiakirjana on vahvasti poliittinen muodoste, joka rakentuu tradition, tutkimustiedon ja poliittisten suhdanteiden ajallisesti ja paikallisesti määrittelemänä ja historiallisesti vaihtelevana tekstikoosteena. Tutkimuksellisesti tulkittuna opetussuunnitelma ei ole neutraali tai objektiivinen tieto-, taito- ja asennekokouma totuuksia kansa- tai ihmiskunnan parhaaksi, vaan siistin virkamiestyön pinnan alla se on sidoksissa usein ristiriitaiseen, jännitteeseen ja vastakohtaisuuksia sisältävään yhteiskunnallis-poliittiseen valtataisteluun. Tämä heijastaa vallitsevan kulttuurin ja yhteiskunnan kaikkia puolia: traditioita, katkoksia ja jatkuvuuksia. Siihen kätkeytyy sukupuolisidonnaisuutta, kulttuurisidonnaisuutta ja piiloista vallankäyttöä (Pinar ym. 2004). Näistä, usein tiedostamattomista lähtökohdista opetussuunnitelmassa määritellään koulun opetuksen ja kasvatuksen sisältöä, joka siirretään nuoremmille sukupolville. Jacob Levy Moreno (1953) käyttää käsitettä ”kulttuurisäilyke”, jolla hän kuvaa kulttuurissa yli vuosisatojenkin säilöittäviä kulttuurisia uskomuksia ja ajatusrakennelmia, jotka siirtyvät sukupolvelta toiselle ja joiden tehtävänä on varmistaa yhteiskunnan pysyvyys ja joiden itsestään selvää asemaa ei kyseenalaisteta. Koulu on monien sellaisten kulttuurisäilykkeiden tyyssija. Michael Appen (2004) mukaan kielellisinä konstruktioina syntyneet opetussuunnitelmat eivät ole koskaan yhteisymmärryksen luomuksia, vaan ovat poliittisessa järjestelmässä käytöjen valtataistelujen tulosta.

Opetussuunnitelmatyön siirtyminen yhä enemmän pedagogeilta virkakoneistolle on kansainvälinen tendenssi, joka näkyy muun muassa Englannissa (Goodson 2001, Kelly 2004). Opetussuunnitelmat on irrotettu niiden luonnollisista yhteyksistä; koulusta ja opettajan työstä. Valta ei ole siellä missä kasvatus- ja opetustyötä tehdään, vaan kasvatustoiminnasta vieraantuneen byrokratian valta on kasvanut. Vitikan (2009, 11) mukaan virkamiestyönä hoidettu opetussuunnitelmatyö on kaventanut sen teoreettista ymmärrystä. Opetussuunnitelmissa on pyrkimys kohti universaalisuutta, didaktista mallia, jossa ei oteta huomioon kehystekijöitä eikä koulukontekstia vaan didaktiikan kohteena on yksittäinen oppilas (Kansanen 2004) – eikä aina edes yksilönä vaan kas-



vatuspsykologisen diskurssin määrittämänä, sisällöllisesti tyhjänä yleisabstraktiona: *oppija (learner)*, jonka yhteisöllinen kouluinstituutiota korvaamaan pyrkivä määre on yleispätevyyttä ja koulutuksen standardointia ja hallittavuutta tavoitellessaan yhtä tyhjää sisällöstä. Opettajan työn tieteellistäminen on merkinnyt didaktisen kasvatustieteen nostamista työn tietoperustaksi. Didaktiikan tarkastelukulma pohjautuu Pentti Kansanen (mt.) mukaan yksilökeskeiseen kasvatustieteeseen ja kehityspsykologiaan, joka on voittanut alaa kasvatustieteitä määrittävänä genrenä. Didaktiikka on kadottanut alkuperäisen sivistysteoreettisen sisältönsä. Hannu Simolan (1995, 310–311) mukaan virkamiesten laatimat tavoitteet kertovat siitä, mitä tulisi opettaa saavuttaakseen tavoitteet jos koulu ei olisi koulu. Simola nimittää dekontekstualisoitua tapaa tarkastella koulua ja opetus-suunnitelman toteuttamista ”kouluttomaksi didaktiikaksi”.

Opetussuunnitelmaudistus on merkittävä valtionhallinnon interventio, jonka avulla koulun opetus- ja kasvatustoimintaa ja sen kehittämistä ohjataan. Valtion ohjausvälineenä opetussuunnitelmassa otetaan eksplisiittisesti kantaa myös ihmiskäsitukseen, jonka perustalle opetussuunnitelma rakentuu. Opetussuunnitelma-ajattelussa on aina kysymys ihmisen minuuden muokkaamisesta, hallinnasta ja kontrollista vallitsevien tieteellisten, uskonnollisten, poliittisten ja taloudellisten intressien mukaisesti (Autio 2002, Pinar ym. 2004, Kelly 2004, Westbury 1998). Opetussuunnitelma konstruoi sosiaalista ja taloudellista kansallista identiteettiä ja sen avulla uusinnetaan tai uudistetaan vallitsevaa sosiaalista todellisuutta. Opetussuunnitelma ilmaisee valtiollista kouludiskurssia, yhteiseksi ajateltua tai kuviteltua tahtotilaa tai konsensusta, joka on muotoiltu tavoitteiksi ja periaatteiksi opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa. Niissä otetaan kantaa siihen, mikä yhteiskunnassa on säilyttämisen arvoista tai uudistettavaa. Koulun toimintaa säätelevän hallinnon ja koulun välistä jännitteistä suhdetta kuvaan seuraavassa kuviossa (kuvio 1).



**Kuvio 1.** Byrokraattisen organisaation (hallinnon) ja luovan organisaation (koulun) välinen jännite

Kuviossa opetus- ja kasvatustoimintaa ohjaavan hallinnon, byrokraattisen organisaation tiukkenevaa otetta koulusta kuvaa kaksiteräinen nuoli. Valtionhallinnon ohjausjärjestelmä on vaihdellut historiallisessa katsannossa keskitetyn ja hajautetun ohjauksen välillä, mikä on muokannut opetussuunnitelman uudistusta sekä säädellyt hallinnon ja koulun välistä jännitettä (ks. luku 2.3). Suomessa opettajalla ja koululla on ollut ja on edelleen muihin maihin verrattuna poikkeuksellisen suuri autonomia (Sahlberg 2009, 2010.) Opetussuunnitelman lisäksi byrokraattisella organisaatiolla on muita rationaalisen hallinnan välineitä ja kontrollimekanismeja, esimerkiksi arviointi- ja laatu-järjestelmiä, joilla luovan organisaation eli koulun toimintaa säädelään. Vallitseva julkisjohtaminen on tiukentanut otetta koulutusjärjestelmästä.

Seuraavaksi tarkastelen opetussuunnitelma-ajattelun kahta traditiota, jotka auttavat tunnistamaan suomalaisiin opetussuunnitelmaperusteisiin sisältyvien periaatteiden alkuperää.

### ***Opetussuunnitelma-ajattelun kaksi traditiota***

Opetussuunnitelmateorian historiassa voidaan erottaa kaksi opetussuunnitelmatradiotiota: angloamerikkalainen kasvatopsykologian perinteeseen perustuva *curriculum*-ajattelu ja saksalainen ja pohjoiseurooppalainen perinne, joka perustuu didaktiikan *Bildungstheorie*-traditioon. Angloamerikkalaiseen perinteeseen on vahvasti vaikuttanut rationalismi, jonka juuret löytyvät René Descartes’lta (1596–1650). Descartes’n mukaan nimetty kartesiolaisuus antaa ymmärtää, että sivistyksen idea nousee puhtaasti ihmisen järjen käytöstä, *cogito ergo sum* (”Ajattelen, siis olen”). Opetussuunnitelmateorian genealogiaa tutkineen Tero Aution (2002, 2006) mukaan tämä sivistyksen idea on vaikuttanut instrumentaalisen rationalismin, pragmaattisen tiedon, hyötyajattelun ja metodikeskeisyyden syntyyn. Tämä ilmenee kasvatopsykologian keskeisessä roolissa angloamerikkalaisessa opetussuunnitelmateoriasuuntauksessa. Tämän näkemyksen mukaan ihmisen käyttäytymisestä voidaan tutkimuksellisesti löytää yleistettävissä olevia piirteitä, ja tälle tiedolle käyttäytymisen ennakoitavuus (*predictability of behavior*) ja massakoulutusjärjestelmät voidaan rakentaa. Oppimista korostetaan neutraalina ja erilaisista arvosidoksista vapaana. Ralph W. Tyler (1949) edusti tätä modernia, rationalistista suuntausta ja kirjoitti opetussuunnitelmatutkimuksen amerikkalaisen ikonin: *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, jossa hän esittelee kehittämiensä tavoiterationaalisen opetussuunnitelmamallin, jota kutsutaan ”Tylerin rationaaliksi”. (Autio 2006.) Rationaalisen mallin ja ajattelutavan mukaan opetus on teknisluonteinen ja lineaarinen prosessi, jonka ensisijainen tehtävä on tuottaa tehokkaasti oppimista. Tässä ajattelumallissa byrokraattisella organisaatiolla on tiukka ote koulusta, joka jättää rajoitetusti tilaa opettajan omille älyllisille ja moraalisisille tulkinnoille. Opetuksen suun-

nittelun tulisi noudattaa oppimisen psykologian kehittämiä lainalaisuuksia ja tehokas opetus etenisi saman psykologisen kaanonin mukaan. Tylerin rationaali vaikuttaa yhä voimakkaasti eri maiden ja yksittäisen opettajan opetustyön suunnittelussa sekä kasvatopsykologian saamassa vahvassa otteessa opetukseen liittyvissä kysymyksissä (Autio 2006, Gallagher 2003, Marsh 2004, Westbury 1998).

Toinen tärkeä alkulähde opetussuunnitelmateorialle löytyy klassisesta sivistysteoriasta, saksalaisesta myöhäisvalistuksesta (1770–1830). Romantiikan ja idealismin vastarintaliike syntyi yksipuoliseksi koettua valistusajattelua vastaan. Tätä liikettä edustivat muun muassa Goethe, Schiller, Herder ja Schelling. (Autio 2002, 2006, Mansikka 2004, 2007.) Tämä saksalainen ja pohjoiseurooppalainen opetussuunnitelmaperinne perustuu didaktiikan *Bildungstheorie*-traditioon: *Didaktik* ja *Lehrplan*. Ajattelutavan mukaan opetussuunnitelma ilmentää yhteiskunnan yhdenmukaista tahtoa (*Volksggeist*), kansallisvaltion mentaliteettia ja koettua ykseyttä (*conformity of wills*). Kaikkiaan saksalainen ja amerikkalainen opetussuunnitelma-ajattelu ja niistä kutoutuneet vastaavat teoriat ”ovat hyvin erilaisia älyllisiä järjestelmiä” (Westbury 1998, 48, Autio 2006, 6). Angloamerikkalaisessa koulutus- ja opetussuunnitelma-ajattelussa massakoulutuksen viitekehys ja keskipiste on psykologinen yksittäissubjekti, (koulutus)poliittisesti konstruoitu *learner*. Saksalaisessa traditiossa koulutuksen ja opetussuunnitelmateorian ja -käytännön viitekehys (*objektive Struktur*) on kansallisvaltio ”yksilön ja maailman” perussuhteen konkreettisena määrittäjänä. Ihminen, toisin kuin (kasvatus)psykologisesti määriteltynä, suhteistaan irrotettuna yksilönä tai abstraktina oppijana, ymmärretään ensisijaisesti *suhteessa olevana*. Ihmisen subjektiviteetti sisältää lähtökohtaisesti suhteen maailmaan ja toiseen (*Ich und Welt*), mikä muodostaa vastakohtan (neo)liberaalille individualismille ja psykologismille, joissa suhde toiseen täytyy erikseen teoreettisesti konstruoida. Suhde luontoon ei ole välineellinen vaan kokonaisvaltaisuudessaan luonnontieteellisen reduktionismin vastainen. Yksilö on tämän holistisen Bildung-ajattelun mukaan osa kokonaisuutta (luontoa, maailmaa), ei siitä erillinen, atomistinen yksilö. Sivistys merkitsee moraalisuuden edistämistä, ihmisen sisäistä vapautta vastuullisena ja autonomisena olentona. Kokonaisvaltaista kasvatusta edustava klassinen sivistysteoria joutui kuitenkin väistymään toisen maailmansodan jälkeisten geopolitiittisten suhdannemuutosten vauhdittamana välineellisen järjen, psykologistisen ja menetelmäkeskeisen ajattelun hallitseman amerikkalaisen opetussuunnitelmaorientaation tieltä. (Autio 2002, 2006, Westbury 1998.) Steiner-pedagogiikan opetussuunnitelma-ajattelussa nojaututaan yhä klassiseen sivistysperinteeseen (Mansikka 2004, 2007). Tässä ajattelussa byrokraattisen ja luovan organisaation välinen suhde on väljempi, sääntely on vähäisempää, mikä jättää enemmän tilaa opettajan ammatillisen, moraalisen ja älyllisen arvostelukyvyn ohjaamalle pedagogiselle luovuudelle.

Aution (2006) mukaan opetussuunnitelma-ajattelun suuri kehityslinja kulkee historiallisessa perspektiivissä siirtymänä yhteiskunnallisista ja kulttuurisista tiedollisista kokonaisuuksista kohti lisääntyvää liberaali-individualismia, psykologisoitumista, elämyksellisyyttä ja viihteellistymistä (*edutainment*). 2000-luvulle leimallisen ylikansallisen koulutuspolitiikan rakentamisen rinnalla käydään hiljaista kamppailua kansallisen opetussuunnitelman elinvoimaisuudesta ja kansallisesta koulutuspolitiikasta. José Augusto Pacheco (2009, 73) mukaan Euroopan yhdentyminen näkyy jo opetussuunnitelman standardoitumisena. Pacheco huomauttaa, että kehitys merkitsee paluuta Tylerin rationaaliin, jonka mukaan sosiaalinen konteksti menettää merkityksensä ja samalla opetussuunnitelma kadottaa sosiaalisen missionsa ja siitä tulee luonteeltaan välineellinen, pelkkä tiedon välittäjä (mt. 73–74).

Suorituskeskeisessä kulttuurissa vaikeammin haltuun otettavat, arvosidonnaiset käsitteet ja ilmiöt, kuten *kasvatus* ja *opetus*, väistyvät neutraalimpana pidettyjen ja helpommin operationaalistettavien *oppimis-* ja *osaamisdiskurssien* tieltä. *Osaamisessa* siirtyään prosessista tuotteeseen, näkyvään ja helpommin mitattavissa olevaan käyttäytymiseen. (Autio 2006, Kelly 2004, Sennett 2002.) Koulutuksen välineellistymisen ja uusliberalismi vahvistavat byrokraattisen organisaation kontrolloivan otteen koulusta.

### ***Opetussuunnitelman pysyvä peruskysymys: mikä tieto on tärkeintä?***

Koulun sisällöistä käydään yhteiskunnassa jatkuvaa poliittista määrittelykamppailua siitä, mikä on hyvää opetusta, mikä on arvokasta tietoa. Opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa on erisuuntaisia tavoitteita; yhdenmukaisuutta korostavien tavoitteiden lisäksi niissä edellytetään koulun kehittävän oppilaissa kriittistä ajattelua. Opetussuunnitelma-ajattelun taustalla vaikuttavat erilaiset epistemiset ja ontologiset perusteet, jotka heijastuvat taustaolettamuksina siitä, mitä tietoa koulussa pidetään tärkeänä opettaa, millaiseen ihmiskäsitykseen ja maailma- ja yhteiskuntasuhteeseen koulun todellisuus rakentuu (ks. luku 2.2).

Michael Youngin vuonna 1971 toimittamassa kirjassa *Knowledge and Control* pohditaan mitä tietoa koulussa opetetaan ja ketä se palvelee. Kirjan pääargumentti on, että koulutieto on aina poliittisesti ja sosiaalisesti rakennettu. Tiedosta käydään valtataistelua, koska vallassa olevat määrittelevät opetussuunnitelman sisällön: mitä tietoa on tärkeää opettaa ja mitä ei. Opetussuunnitelma voidaan nähdä hyvin laajana aikaansa sidottuna monikerroksisena ja moniulotteisena tekstinä: historiallisena, poliittisena, sukupuolittuneena, rodullisena, fenomenologisena, esteettisenä, teologisena ja globaalina tekstinä (Pinar ym. 2004). Poliittiseksi kysymykseksi nousee se, miten marginaaliin syystä tai toisesta joutuneet ryhmät pääsevät osallisiksi tiedosta ja tiedonmuodotuksesta.

Kasvatuspsykologian vaikutus kasvatustieteisiin perustuu osittain siihen, että tämä tiedonala ikäänkuin pitää sisällään lupauksen objektiivisesta ja neutraaliksi oletetusta, mutta todellisuutta kuitenkin älyllisesti rajoittavasta ja yksinkertaistavasta psykologisesta tiedosta, jota voitaisiin tehokkaasti ja mahdollisimman yksiselitteisesti hyödyntää käytännön kasvatus- ja opetustyössä. Itsekin kasvatuspsykologiaa opettavan Susan Gallagherin (2003) kriittinen diskurssianalyysi kasvatuspsykologian oppikirjoista paljastaa, kuinka sosiaaliset, poliittiset ja kulttuuriset merkitykset kietoutuvat neutraalina ja objektiivisena pidettyyn psykologiseen tietoon. C.A. Bowers (2005) kritisoi konstruktivistisen oppimisteorian epistemisiä ja ontologisia lähtökohtia ja tähdentää, että oppiminen ei ole neutraalia vaan tieto on aina kulttuuriin sidottu. Bowersin mukaan vallalla oleva konstruktivistinen oppimiskäsitys irrottaa yksilön kulttuurisesta ja poliittisesta demokraattisesta perinnöstä sekä sen yhteisöllisen vastuun moraalikoodista. Bowers haastaa päättäjät ja kasvatusalan toimijat asettamaan arvioinnin kohteeksi sen, mitä seuraamuksia vallitsevalla koulutuspolitiikalla ja kasvatustoiminnalla on. Epäkriittinen suhtautumistapa asioihin palvelee nyky-yhteiskunnan jatkuvan kehityksen myyttiä, länsimaisen kulutusyhteiskunnan arvomaailman uusintamista ja nykyisen globaalin talouskehityksen oikeuttamista.

Onkin syytä kysyä, kenen ja mitä tiedonintressejä keskittyminen perinteisiin oppiaineisiin palvelee? Ivor Goodsonin (2001, 243–254) mukaan perinteisten oppiaineiden vahvistaminen on seurausta konservatiivisten ryhmittymien tyytymättömyydestä yhtenäiskoulujärjestelmää kohtaan. Goodson on tutkinut koulujen oppiaineiden syntyhistoriaa, ja hierarkkisesta järjestyksestä käy ilmi, kuinka oppiaineet ovat sosiaalisesti konstruoituja osana valtasuhteita. Akateemisiin oppiaineisiin ankkuroituva valta perustuu niiden asemaan yliopistojen tieteenalojen hierarkiassa (mt. 240–241). Yliopistossa oppiaine on muodostunut keinoksi jakaa rajatonta tiedettä, jotta sitä voisi käsitellä. Mutta tämä ei kuitenkaan edistä luovaa ajattelua vaan oppiaineet palvelevat pikemmin reviiirijattelua ja eri oppiaineita edustavien etuja kuin koulutuksen ja ajattelun kehittymistä. (Sipilä 2007, 45–46.)

Opetussuunnitelmassa oppiaineiden välinen hierarkkinen järjestys siirtyy oppiaineiden väliseksi asemataisteluksi, etenkin opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä. Koulutuspoliittisesti kuuma kysymys on opetussuunnitelmaan liittyvä tuntijakouudistus, josta käydään oppiaineiden hegemoniakamppailua tuntimääristä. Vallitseva ylikansallinen koulutuspoliittinen suuntaus, jossa painotetaan perusopetusaineita, on yksipuolistanut opetusta ja vähentänyt muita oppiaineita, esimerkiksi taito- ja taideaineita (Pinar 2006, Willmott 2002). Koulutuksen välineellistymisen seurauksena helposti mitattavia oppimistuloksia tuottavat perusoppiaineet ovat saaneet valta-aseman. Tämä näkyy opetussuunnitelman perusteissa vakiintuneiksi oletettujen tietosisältöjen korostumisena taito- ja taideaineiden kustannuksella, mikä on herättänyt vilkasta kes-

kustelua niin julkisuudessa kuin akateemisissa piireissä vallitsevasta pedagogiikasta (mm. Räsänen 2006, Saarinen 2007). Reijo Wilenius (1978, 37–38) viittaa taidekasvatuksen ontologisiin ja episteemisiin perusteisiin. Taiteellinen elementti inhimillisessä toiminnassa merkitsee ”valmiutta rikkaaseen välittömään todellisuuden kokemiseen”. Taidekasvatuksen vähäisyys tai puute koulussa merkitsee ennen kaikkea puutteellista suhdetta todellisuuteen. Välitöntä maailman kokemista ja hahmottamista tarvitaan kaikessa inhimillisessä toiminnassa. (Mt.)

Oppiainelähtöisyys merkitsee kokonaisvaltaisen näkemyksen, poikkitieteellisen ja ilmiökeskeisen otteen puuttumista opetuksesta. Eri oppiaineiden välille asettuja rajoja ja reviiirejä vartioidaan tarkkaan. Vähemmän jyrkkä oppiainejako merkitsee kokonaisvaltaisempaa ajattelua, rajojen rikkomista (*integrated code*) (Bernstein 1977). Progressiivisen pedagogiikan suuntauksissa opetus perustuu tämäntyyppiseen ajatteluun, jossa opiskeltavia asioita pikemmin tuodaan yhteen (*things must be put together*) kuin erotetaan toisistaan (*things must be kept apart*), kuten tapahtuu perinteisessä pedagogiikassa (Pinar 2006). Suomessa kehityksen suunta on päinvastainen. Oppiainejakoisuus on vahvistunut vuoden 2004 opetussuunnitelmien perusteissa (Vitikka 2009). Tähän kysymykseen palataan vielä myöhemmin.

### ***Opetussuunnitelmasta monitasoisen keskustelun virittäjä***

William Dollin (1993) mukaan modernin lineaarinen ja deterministinen luonnontieteisiin perustuva maailmankuva siirtyi paradigmaattisena ajatteluna myös sosiaali- ja kasvatustieteisiin sekä opetussuunnitelma-ajatteluun. Tämä näkyy muun muassa yllä kuvatussa oppiainejakoisuudessa. Paradigman muutos tarjosi hedelmällisen lähtökohdan postmodernin opetussuunnitelma-ajattelun kehittelylle. Siinä, missä moderni haikaili universaalisuuden ja yksiselitteisten periaatteiden perään, polyfoninen postmoderni haastaa yksilön tekemään itse vastuullisia valintoja moraalisen omantuntonsa mukaan (Bauman 1996). Opetussuunnitelmateoriassa tämä merkitsi uudelleenmäärittelyä (*reconceptualization*), jossa huomio siirtyy opetussuunnitelmasta tavoite-rationaaliseen hallinnollis-byrokraattiseen dokumenttina uuteen tilanteeseen, jossa opetussuunnitelmasta muodostuu kasvatusalan ammattilaisille monimutkaisen, älyllisemmän ja aikaisempaa vahvemmin teoreettisesti informoidun keskustelun (*complicated conversation*) keskus (Doll 2002, Pinar ym. 2004, Slattery 2006). Opetussuunnitelma-ajattelun perinteinen päämäärä-välineajattelu on uuden kritiikin perusteella kovin avuton hahmottamaan intellektuaalisesti ylikansallistuvan ja monin tavoin monimutkaistuvan koulutuksen ja opetussuunnitelman maailmaa.

Yksilön tasolla opetussuunnitelma on reflektiivinen ja transformatiivinen prosessi (Doll 2002). Doll viittaa angloamerikkalaiseen, monimerkityksiseen *curriculum*-sa-

naan, jolle ei ole suoraa suomenkielestä käännöstä. Etymologisesti *curriculumin* lähökohdaksi voi katsoa latinalaisen verbin *currere*, joka merkitsee juoksemista (*to run the course*). Dollin (2002) ja Pinarin (2004) mukaan curriculum pitääkin ymmärtää nimenomaan toimintana, verbinä, eikä substantiivina. Oppiminen on matkan tekoa, luonteeltaan omaelämäkerrallista, ja siinä oma elämä kiinnittyy matkan aikana laajemmin paikallisiin ja globaaleihin yhteyksiin, sosiaalisiin rakenteisiin ja historiaan. Koulussa tämä matkanteko toteutuu, kun niin kutsuttu koulutieto yhdistyy oppilaiden elämismaailmaan. Koulutieto rakentuu kuitenkin liiaksi oppilaille ulkokohtaiseen systeemiin maailmaan (*system world*), jossa tieto jää oppilaiden kokemisen maailmasta (*life world*) irralliseksi. Opetustyössä syntyy samankaltainen tilanne, jos opettajan työtä säätelee yksipuolisesti hallinnon (*system world*) intressit, jolloin työstä kaikkoo aidosti tehokkaalle opetukselle ominainen akateemisen tiedon ja henkilökohtaisen kokemuksen yhteen liittävä subjektiivinen elementti (*life world*). (Vrt. Habermas 1987, Sergiovanni 2000b.)

Opetussuunnitelma on Dollin mukaan myös yhteisötason ilmiö (*curriculum as community*), jossa kyse on yhteisen reflektion kohteesta (Doll 2002). Koulun kehittämisessä opettajien välinen keskustelu on tarpeen, koska keskustelujen avulla opettajaryhmät kehittävät vallitseville epistemologioille vaihtoehtoja. Opetussuunnitelmauudistusprosesseissa onkin tarpeen löytää yhteinen keskusteluareena, jossa opettajat keskustelevat kasvatukseen ja opetukseen liittyvistä kysymyksistä (Marsch 2004). Goodson (2001, 249) kuvaa opetussuunnitelmaa yhteiskunnallisena toimintakenttänä, dialektisena toiminnan paikkana. Koulun todellinen muutos tapahtuu, kun uudelleen määritellyt tulevat ”alhaaltapäin”, opettajien tasolta (mt.). Refleктоiva työskentely on vastavoima vallitsevalle teknokraattiselle, managerialistiselle koulutuspolitiikalle (Apple 2009, Goodson 2001, Willmott 2002).

Colin J. Marschin (2004) mukaan uuden julkisjohtamisen byrokratiassa opettajat kokevat opetussuunnitelman toimintaa tiukasti ohjaavaksi, jopa normittavaksi, tavoitertationaaliseksi dokumentiksi. Tässä valossa opetussuunnitelmateoreettinen argumentaatio näyttää käytännön tasolla lähinnä toiveajatteluna. Mutta idea opetussuunnitelmasta koulutuksesta käytävän sekä *äyllisen että organisatorisen keskustelun keskuksena* haluaa artikuloida koulun kasvatustoiminnan luovaa luonnetta, vaikka kasvatustodellisuus voi hallinnon puristuksessa olla jotakin aivan muuta. Wileniuksen (1978, 23–25, 83–85) mukaan kasvatustoiminnan luovan luonteen oivaltaminen merkitsee ymmärrystä siitä, ettei käytäntö monikerroksisen ja aidosti monimutkaisen perusluonteensa takia koskaan mukaudu kasvatustoiminnasta vieraantuneelle byrokrattiselle sääntelylle. Pelkästään yhdysvaltalaisissa epäonnistuneissa koulureformeissa hukatut, astronomisissa mittasuhteissa liikkuvat miljardit ovat selkeää evidenssiä tästä perusrivistä: kaikki koulutuspoliittiset ja opetussuunnitelmareformit onnis-

tuvat tai epäonnistuvat sen kautta mikä niiden suhde on pedagogiikkaan. Koulutushallinnon tehtäväksi asetuu kehittyneissä yhteiskunnissa takaperoisen, epäluottamusta ruokkivan kontrollin ja ohjauksen sijaan kehittää mahdollisuuksia avaavaa rohkaisua jatkuvaan kokeilun ja uudistumisen kulttuuriin.

### 2.3 Suomalaiset opetussuunnitelmat muutoksessa

Suomalainen opetussuunnitelma-ajattelu on ottanut vaikutteita molemmista edellä kuvatuista opetussuunnitelmatraditioista. Opetussuunnitelma-ajatteluamme voi luonnehtia käsitteelliseksi hybridiksi: kummatkin traditiot elävät siinä limittäin. Uusliberalistisen, tavoiterationaalisen ajattelun myötä angloamerikkalainen kasvatopsykologiaan nojautuva ajattelu on tullut yhä hallitsevammaksi. (Autio 2006.)

Simolan mukaan (1995, 115–116) suomalaisten opetussuunnitelmauudistusten historiallisessa tarkastelussa on havaittavissa kehitys, jossa opetussuunnitelmien tavoitteet – pitkälti kasvatopsykologian abstrahoivasta vaikutuksesta johtuen – irrotetaan koulun realismista. Simola (1995) tutki väitöskirjassaan opettajuuden rakentumista valtiollisena diskurssina 130 vuoden ajalla 1860-luvulta 1990-luvulle. Simolan analyysin mukaan kouludiskurssissa korostuu neljä keskeistä muutosprosessia (Simola 1995, 114, Simola 2002): 1. oppilaan yksilöllistyminen, 2. opettajuuden tieteenalaistuminen, 3. tavoiterationalisoituminen ja 4. koulun dekontekstualisoituminen. Peruskoulun alusta (POPS I–II 1970) lähtien painopiste kouludiskurssissa siirtyy oppilasjoukosta oppilasyksilöiden oppimiseen, ja koulun tarkoitus sosiaalisena yhteisönä ohenee pedagogisena teemana. Opetussuunnitelma muuttaa myös luonnettaan: ohjeellisesta pedagogisesta asiakirjasta tulee ylempien opetusviranomaisten koulutuspolitiikan ohjauksen väline. (Simola 1995, 93.) ”Se niveltää eduskunnan, valtioneuvoston ja opetusministeriön määrittelemän koulutuspolitiikan ja pedagogiikan toisiinsa” (POPS 1985, 8). Ohjaus näkyi opetussuunnitelman perusteissa, jotka sisälsivät opetuksen metodisiin yksityiskohtiin meneviä määräyksiä (Atjonen 2005, 78).

Peruskoulun myötä tavoiterationaalinen kehitys merkitsee koulussa tapahtuvan oppimisen luonnollistumista. Tavoitteet asetetaan oppimiseen eikä kasvatukseen tai opettamiseen. Koulussa tapahtuvalla oppimisella ei ole yhteiskunnallista, historiallista, sosiaalisesti taikka kulttuurisesti määrittynyttä kontekstia. Se on yleisen, universaalisen oppimisen synonyymi (Simola 1995, 108). Tämä on mahdollistanut Simolan mukaan retorisen asiantuntijapuheen, joka on vallannut koulun kehittämisen kentän. Se on merkinnyt muun muassa sitä, että koulussa puhutaan kansalaisten perustietojen ja -taitojen sijaan korkealaatuisen, syvällisen ja luovan oppimisen toteuttamisesta pohtimatta kouluoppimisen institutionaalisia kehystekijöitä. Wilenius (1978, 28) näkee



saman ilmiön kasvatustiedon tyhjiön täyttymisenä atomistisen ihmisen ihanneominaisuuksien luettelona, jolla ei ole yhteyttä todellisen kasvatustapahtuman kanssa.

Yhteiskunnallinen kehitys kohti hajautettua ohjausjärjestelmää heijastui vuoden 1994 valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteisiin. Ne väljenivät edellisiin verrattuna, mikä näkyi konkreettisesti monta sataa sivua tiiviimpänä tekstinä. Eduskunnan selonteon seurauksena korostettiin, tarkasti rajattujen oppisisältöjen määrittämisen sijaan, metataitoja, kuten esimerkiksi tiedonhankinta-, arviointi- ja opiskeluvälmiuksien kehittämistä (Ahonen 2003, 158; Atjonen 2005, 78–79). Opetuksen valtakunnallisten tavoitteiden ja sisältöjen tarkoituksena oli luoda pohjaa koulun toimintakulttuurin muutokselle (POPS 1994). Kuntien ja koulujen omaleimaisuutta vahvistettiin sekä kunta- että koulukohtaisten opetussuunnitelmien laatimisella. Kunnat saivat koko ikäluokan opetuksen vastuulle, kun erityisopetuksen perusteet oli kirjoitettu ensimmäistä kertaa osaksi yleistä peruskoulun opetussuunnitelmaa (Halinen ja Pietilä 2005, 100–101). Oppikirjojen tarkastustoiminnasta luopuminen vahvisti opettajan autonomiaa ja väljensi opetustyön sisältöjä.

1990-luvulla päätösvalan hajauttaminen ja tulosvastuun siirtäminen kouluun merkitsivät johtamiskulttuurin muutosta. Siihen asti kehittäminen oli ollut ylhäältä johdettua viranomaistoimintaa. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden uudistamiseen kytkettiin laaja kansallinen kokeilu, niin kutsuttu Akvaarioprojekti, joka toteutettiin verkostomaisena kehittämistyönä kuntien, koulujen ja muiden sidosryhmien kesken. Pasi Sahlbergin (2009) mukaan kyse oli innovatiivisesta kehittämisestä, joka on kansainvälisesti katsottuna ainutlaatuisesti kaikkia osapuolia osallistavaa. Opetussuunnitelmatyö haastoi opettajia yhteistyöhön, mikä herätti ristiriitaisen vastaanoton opettajien keskuudessa. Rehtoreiden haastatteluihin perustuvista tutkimustuloksista käy kuitenkin ilmi, kuinka opettajat motivoituivat työskentelemään yhdessä yhteisen opetussuunnitelman hyväksi (Hellström 2004). Koulukohtaisessa kehittämistyössä törmättiin myös koulun työskentelemisen ongelmakohtiin. Yhteistyötä vaikeutti peruskoulun opettajien kahtiajako luokan- ja aineenopettajiin, joiden toimintakulttuurit poikkesivat radikaalisti toisistaan. (Rajakaltio 1994.) Parhaassa tapauksessa opetussuunnitelmatyö synnytti uutta ymmärrystä opetussuunnitelman merkityksestä koulutyössä. Monissa kouluissa uudistustyö jäi kuitenkin vain joidenkin opettajien harteille, jolloin siitä muodostui myös kuormitustekijä (Syrjäläinen 1994, 2002).

## 2.4 Yhtenäisen perusopetuksen uudistus

### *Taustaa uudistukselle*

1990-luvun puolivälin jälkeen peruskoulun jakautumisesta ala- ja yläasteeseen virisi kriittistä pedagogista keskustelua. Oppilaan siirtyminen alakoulusta yläkouluun merkitsee erilaisen opetusjärjestelmän pariin siirtymistä. Perusopetuksen rakenteellista eheyttämistä pidettiin tarpeellisena, ja 1990-luvun loppupuolella tehtiin peruskouluopetusta koskeva lainsäädännöllinen kokonaisuudistus, joka selkeytti pirstaleista koululainsäädäntöä (Lehtisalo ja Raivola 1999). Tässä yhteydessä poistettiin myös peruskoulun ala- ja yläasteen välinen hallinnollinen raja (Perusopetuslaki 628/1998, Perusopetusasetus 852/1998). Koulutuksen kehittämissuunnitelmassa kiinnitettiin erityisesti huomiota oppilaiden siirtymävaiheeseen 6. luokalta 7. luokalle (Opetusministeriö 2000). Lainsäädännöllinen muutos pohjusti yhtenäisen perusopetuksen opetussuunnitelmauudistusta, jonka tarkoituksena oli kehittää ala-asteeseen (vuosiluokat 1.–6.) ja yläasteeseen (vuosiluokat 7.–9.) jakautunut peruskoulu vuosiluokat 1.–9. käsittäväksi yhtenäiseksi peruskouluksi.

Uusi perusopetusta säätävä laki ja asetus astuivat voimaan vuoden 1999 alussa. Lain nojalla kunnissa ryhdyttiin perustamaan hallinnollisesti yhdistettyjä yhtenäisiä peruskouluja. Laki velvoitti kuntia myös järjestämään esiopetusta oppivelvollisuutta edeltävänä vuonna ja kouluja tekemään yhteistyötä oppilaiden huoltajien kanssa. Perusopetusuudistuksen julkinen tavoite on koulun kehittäminen niin pedagogisesti kuin toimintakulttuurisesti yhtenäisen perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti (POPS 2004). Maarit Alasuutarin (2003, 27) tulkinnan mukaan laki erottaa entistä selkeämmin koulun tehtävät kotikasvatuksesta. Nykyisessä koululainsäädännössä edelliseen verrattuna koulun rooli on toimia nimenomaan opetuksen antajana eikä niinkään kasvattajana. Se ilmenee muun muassa siten, että laissa puhutaan opetuksen tavoitteista eikä enää koulun tavoitteista. Alasuutari (mt.) kytkee painopisteen siirtymisen laajempaan keskusteluun kodin ja yhteiskunnan vastuun jakamisesta kouluikäisten lasten kasvatuksesta.

Yhtenäistä perusopetusuudistusta edelsi tuntijaon uudistus, ja kansallisten tavoitteiden täsmennys tehtiin vuonna 2001 hyväksytyllä valtionneuvoston asetuksella (1435/2001) tuntijaosta. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet -asiakirja on kuudes valtakunnallinen opetussuunnitelma. Perusopetuslaki (628/1998) velvoittaa kuntia ottamaan huomioon oppilaan yksilölliset tarpeet. Tämä korostuu myös opetussuunnitelmien valtakunnallisissa perusteissa. Lain mukaan oppilaalla on yksilöllinen oikeus omaan opetusohjelmaan, jonka mukaan oppilas voi edetä opinnoissaan yksilöllisesti vuosiluokkaan sidotun opetuksen sijaan. Myös opetusministeriön

koulutuksen kehittämissuunnitelmassa korostetaan oppilaan yksilöllisten oppimistarpeiden huomioon ottamista (Opetusministeriö 2000). Yksilöllisyyden, valinnanvapauden ja kilpailun korostaminen oli oikeiston suuntaaman 1990-luvun koulutuspolitiikan tulosta. Varjon (2007) mukaan ajan henkeä kuvaa inhimillisen pääoman teoria, jonka mukaan koulutus on kansallinen investointi kilpailukyvyyn parantamiseksi. Uusi koululainsäädäntö syntyi tämän koulutuspoliittisen suunnanmuutoksen hengessä. (Mt.)

### *Uudistuksen valmistelua*

Ylä-asteen ja ala-asteen hallinnollisen rajan poistamista valmisteltiin laajalla peruskoulun sisällön ja rakenteen kokeiluhankkeella (SIRA 1997–2000, Pietilä 2001). Hankkeen tavoitteena oli löytää yhtenäisen perusopetuksen edellyttämiä uusia, joustavampia perusopetuksen järjestämismalleja (mt.). Hallinnolliseen uudistukseen asetettiin suuria toiveita peruskoulun pedagogiseksi kehittämiseksi. Opetusviranomaiset peräänkuuluttivat ratkaisuja peruskoulun toimintakulttuurin, johtajuuden ja opettajuuden kehittämiseksi niin, että ratkaisumallit tukisivat perusopetuksen yhtenäisyyttä ja oppilaan joustavasti etenevän ja ehyen oppimispolun rakentamista (Halinen ja Pietilä 2005, 102–105). Koulun sisäisen työn yhtenäisyydellä tarkoitetaan yhteisesti määriteltyä suuntaa. Yhtenäisyydellä viitataan symbolisesti yhteisen sävelen löytämiseen toimintatavoissa, oppimisympäristön järjestämisessä ja työtavoissa (Halinen ja Pietilä 2007, 12). Kokeiluhankkeessa perusopetus organisoitiin monella tavalla. Yhtenäisyyttä rakennettiin yhdistämällä kouluyksiköitä, kasvattamalla niistä vähitellen kaikki luokka-asteet käsittäviä yksiköitä, vahvistamalla yhteistyötä ala- ja yläasteen nivelvaiheissa, yhtenäistämällä oppilashuoltoa ja oppilasarviointia sekä kehittämällä opettajien keskinäistä yhteistyötä (Pietilä 2001).

Yhtenäisen perusopetuksen edistämiseksi opetushallitus koordinoi laajamittaisen kehittämishankkeen 2004–2006, jonka tavoitteena oli tukea koulutuksen järjestäjiä löytämään omaan kuntaan sopivaa tapaa toteuttaa perusopetuslain, tuntijaon ja opetussuunnitelmien perusteiden edellyttämää yhtenäisyyttä. Hankkeessa toteutettu verkostomainen toimintatapa muistutti vuoden 1994 opetussuunnitelmien perusteiden uudistamisprosessissa sovellettua verkostomaista työskentelyä. Hankkeessa oli mukana kahdeksankymmentäseitsemän kuntaa ja kymmenen harjoittelukoulua, jotka järjestäytyivät yhdeksitoista verkostoksi. Kehittämistyö perustui osallistujien väliseen monimuotoiseen yhteistyöhön, kuten seminaareihin ja alueellisiin verkostoihin. Koulun kehittämisessä tukeuduttiin preskriptiiviseen oppivan organisaation tyyppiseen ideaalimalliin. (Halinen ja Pietilä 2007, 11.)

Uudistukseen liitetty valmistelutyö vahvisti koulutuspolitiikan diskursiivista käännettä. Viranomaisteksteissä koulusta puhutaan yhä enemmän oppimisympäristönä ja

hallinnollisena yksikkönä. Opetus ja kasvatus korvautuvat oppimisen käsitteellä. Yksilöllinen oppimispolku ohittaa luokkaopetuksesta puhumisen. Lainsäädännöllisiä muutoksia ja opetussuunnitelmauudistusta edeltäneessä vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen liittyvässä tutkimushankkeessa selviteltiin, millaisia mahdollisuuksia koululla on erilaisiin joustavampiin rakenteisiin (Mehtäläinen 1997). Tutkimuksen johtopäätöksissä todetaan, että vuosiluokattomassa opetuksessa voidaan luokallista opetusta paremmin ottaa huomioon oppilaiden oppimisessa tapahtuvat notkahdukset (mt.). Tutkimuksen tuloksia pidettiin merkittävinä yhtenäiselle perusopetusuudistukselle, jonka avulla haluttiin entistä painokkaammin kehittää koulua joustavasti yksilöllisyyttä huomioivaan suuntaan (Halinen ja Pietilä 2005, 101).

### *Yhtenäisyyden ja yksilöllisyyden vaikea yhtälö*

Opetushallituksen johtokunta hyväksyi perusopetuksen perusteet 2004 noudatettaviksi 16.1.2004 alkaen toistaiseksi. Ne valmisteltiin perusopetuslain 14 pykälän (PL 628/1998) mukaan. Opetussuunnitelman perusteet -asiakirja ilmaisee eduskunnan ja valtionneuvoston tahdon perusopetuksen järjestämisestä. Valtakunnallisten perusteiden pohjalta koulutuksen järjestäjät (kunnat) laativat kuntakohtaiset opetussuunnitelmat. Yhtenäisen perusopetuksen valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet astuivat asteittain voimaan. 1.8.2006 mennessä ne olivat käytössä kaikissa Suomen kouluissa, ja tällöin myös kuntakohtaisten opetussuunnitelmien oli määrä olla valmiit. Opetusministeriön koulutuksen kehittämissuunnitelmassa painotetaan yhtenäisen perusopetuksen johdonmukaisesti etenevää, tuloksellisesti toimivaa ja korkealaatuisia kokonaisuutta, joka tukee oppilaan kasvua ja oppimista (Opetusministeriö 2004). Suunnitelmassa arvioidaan samalla, ettei yhtenäisen perusopetuksen uudistus ole juurikaan synnyttänyt uusia ratkaisuja tai uusia hankkeita. Suunnitelmasta on luettavissa ajan hengen mukainen kouludiskurssi: tuloksellisuus, yksilöllisyys ja koulu hallinnollisena yksikkönä.

Opetussuunnitelman perusteet rakentuvat yhtenäisen perusopetuksen idealle, yhteisille arvoille ja tavoitteille sekä konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004, 19) toimintakulttuuri on määritelty käsittämään ”kaikki koulun viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin koulutyön laatu perustuu”. Määritelmä käsittää oppituntien ulkopuolisen toiminnan, kuten juhlat, teemapäivät ja erilaiset tapahtumat. Opetussuunnitelman perusteissa tavoitellaan toimintakulttuuria, joka on avoin ja vuorovaikutteinen sekä yhteistyötä tukeva. Oppilaat nähdään osallisina toimintakulttuurin luomisessa. (Mt.) Koulun toimintakulttuuri on noussut keskeiseksi

kehittämiskohteeksi, mutta toimintakulttuurin määritelmä on lähes kaiken koulun toiminnan kattava, ja jää sen vuoksi vaikeasti hahmotettavaksi.

Edelliseen, vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteisiin verrattuna vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet -asiakirja on yksityiskohtaisempi ja normittavampi. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden nivelkohtiin on määritelty kansalliset hyvän osaamisen kriteerit (arvosanalle 8) ja 9. luokan loppuun päättöarvioinnin kriteerit. Opetussuunnitelman perusteissa konstruktivistinen oppimiskäsitys näkyy oppiaineita eheyttävänä periaatteena. Oppiaineiden on tarkoitus muodostaa eri vuosiluokat ylittävä yhtenäinen kokonaisuus, jossa oppiaineiden sisällöt rakentuvat aiemmin opitulle. Integrointi eri oppiaineiden välillä tapahtuu opetussuunnitelman mukaan teema- ja aihekokonaisuuksien kautta (Halinen ja Pietilä 2005). Eija Vitikan (2009) mukaan näin ei kuitenkaan ole tapahtunut; aihekokonaisuudet eivät yhdistä eri oppiaineita vaan ne jäävät opetuksessa toisistaan eriytyneiksi. Julkituoduista toiveista ja tavoitteista huolimatta opetussuunnitelman rakenne on muuttunut entistä enemmän oppiainekoiseksi. Tämä ilmenee muun muassa siten, että oppiaineiden sisällöt ja tavoitteet on määritelty entistä tarkemmin. Vitikka osoittaa, että uudesta opetussuunnitelmasta on tavoitteistaan huolimatta muodostunut pikemmin juridis-hallinnollinen kuin pedagoginen asiakirja. Vitikan (2009, 201–202) mukaan nykyisen opetussuunnitelman epistemologia tukee entistä vahvemmin akateemisuutta. Teorettinen tieto korostuu. Vitikka käytti teoreettisena viitekehystenä Basil Bernsteinin käsitteitä suljetusta ja avoimesta pedagogiikasta. Opetussuunnitelmassa korostuvat formaalin eli suljetun pedagogiikan piirteet, joita ovat muun muassa yksityiskohtaiset sisällöt, tiukat tavoitteet ja oppilaan arvioinnin standardoiminen.

Opetussuunnitelman perusteet on laadittu konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta. Oppilasyksilö on opetussuunnitelman keskipiste. Opetussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jossa ”oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus. Oppiminen tapahtuu tavoitteellisena opiskeluna erilaisissa tilanteissa itsenäisesti, opettajan ohjauksessa sekä vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisryhmän kanssa.” (POPS 2004, 18). Perusteissa ei viitata oppimiskäsityksen taustalla oleviin kirjallisuuslähteisiin, mutta siinä nojaututaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan aktiivisen toimijuuden käsitteeseen, jonka mukaan toimija tai oppija rakentaa ja konstruoi aktiivisesti tietoa (Rauste-von Wright ja von Wright 1994, Tynjälä 1999).

Vuoden 2004 opetussuunnitelmien perusteissa yksilöllisyyden eetos korostuu. Yhtenäisyys on saanut uusia koulutuspoliittisia merkityksiä. Aiemmin yhtenäisyydellä viitattiin ennen kaikkea yhteiskunnalliseen tasa-arvoon. Yhtenäisen perusopetuksen uudistuksessa oppilasyksilö on nostettu koulun toiminnan ja sen kehittämisen kes-

kipisteeksi. Koulun oppimisympäristönä tulee tarjota oppilaalle yhtenäinen oppimispolku, jotta oppilas voi edetä opiskelussaan itselleen tarkoituksenmukaisella tavalla. ”Oppilas voi kokea kulkevansa itselleen mielekästä opinpolkua riippumatta siitä, millaisissa hallinnollisissa yksiköissä opetus järjestetään.” Oppilaan on myös mahdollista irrottautua vuosiluokkaan sidotusta opetuksesta. (Halinen ja Pietilä 2005, 101–106.) Opetusviranomaisten määritelmän mukaan yhtenäisellä oppimispolulla tarkoitetaan yhtenäisen, yhdeksänvuotisen oppimista tukevan jatkumon turvaamista oppilaalle, esiopetuksesta aina peruskoulun päättävään yhdeksänteen luokkaan (Halinen ja Pietilä 2007, 12). Yhtenäisyydellä viitataan myös koulun toimintakulttuurin yhtenäistämiseen. Viranomaisten teksteissä ”yhtenäisyys” jää epämääräiseksi ja monitulkintaiseksi. Koulujen kehittämistyössä tämä heijastui erilaisina tapoina jäsentää käsitettä ja sille annettiin toisistaan poikkeavia merkityksiä (esim. Rauste-von Wright ym. 2003). Hallinnon logiikkana yhtenäisyys viittaa hallittavan työn yhtenäisyyteen ja samankaltaisuuteen. Mitä yhtenäisempää, samankaltaisempaa työ on, sitä tehokkaampaa se on.

Uudistuksen sisältämä viesti yhtenäisen toimintakulttuurin rakentamisesta törmää koulujen reaali maailmaan, jossa ala- ja yläkoulujen toimintakulttuurit poikkeavat lähtökohtaisesti toisistaan erilaisten opettajajärjestelmien vuoksi. Ala- ja yläkoulut sijaitsevat usein fyysisesti toisistaan erillään, mikä on omiaan ylläpitämään perusasteen kahtiajakoa ala- ja yläkouluun. Nämä ongelmat kävivät ilmi kehittämistyössä, jonka tavoitteena oli kehittää ja kokeilla alueellista yhteistoimintamallia yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseksi kolmen alakoulun ja yhden yläkoulun välillä. Yhteistyön kehittämisessä ala- ja yläkoulujen toisistaan poikkeavat toimintakulttuurit osoittautuivat kehittämisen sudenkuopaksi. (Rajakaltio 2000, ks. myös Rajakaltio 1994.) Yhtenäisen perusopetuksen toteuttamisessa on kuitenkin kehitetty erilaisia yhteistyömalleja, joissa on ylitetty luokan- ja aineenopettajien väliset rajat tai ainakaan ne eivät ole estäneet kehittämistä (Huusko ym. 2007, Johnson ja Tantt 2008, Johnson 2006, Pietilä ja Vitikka 2007, Rajakaltio 2004).

Yhtenäisen perusopetuksen uudistusta monimutkaistaa se, että se osuu samaan aikaan pienenevien ikäluokkien aiheuttaman oppilaskadon kanssa, minkä vuoksi kunnissa on vireillä kouluverkkoselvityksiä ja pieniä kouluja koettelee lakkautusaalto. Ky-läkoulun lakkauttamisuhasta kehittyi poliittisesti kuuma kysymys vuonna 1999–2000 toteutussa yhtenäisen perusopetuksen kehittämishankkeessa. Taistelu koulun olemassaolosta sai pedagogisen kehittämisen tuntumaan toisarvoiselta. (Rajakaltio 2000.) Tällaisessa tilanteessa yhtenäisen perusopetuksen uudistus näyttäytyy paikallistasolla lähinnä koulutuksen rakenteita koskevaksi taloudellis-hallinnolliseksi uudistukseksi. Samaan ilmiöön törmäsi myös OPPI-tutkimusryhmä, joka tutki yhtenäisen perusopetuksen toteutumista eri puolilla Suomea (Soini ym. 2009). Pienten koulujen ahdingosta ja koulun paikallisesta merkityksestä on noussut vilkas keskustelu ja lakkautusuhan

alla olevien kyläkoulujen ympärille kansanliike (Helsingin sanomat 21.3.2010, Opettaja eLehti 11.12.2009). Kyläkoulu on tutkimuskohde niin oppilaiden kasvuyhteisönä kuin paikallisen kyläyhteisön kulttuurikeskuksena. Kyläkoulu nähdään myös kylän elinvoimaisuuden symbolina (Autti ja Hyry-Beihammar 2009, Karlberg-Granlund 2009).

### *Kasvatuspsykologian vahvistuva ote koulun kehittämiskursseissa*

Opetussuunnitelmien perusteissa korostetaan oppilasyksilöä tietoa konstruoivana yksilönä. Kasvatuspsykologisen otteen vahvistuminen yhtenäisen perusopetuksen uudistuksessa ilmenee puheesta koulusta oppimisympäristönä, joka määrittää oppimiseen liittyvä fyysinen ympäristö, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuus, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat (POPS 2004, 18). Kasvatuspsykologian tulkinnat vaikuttavat koulukeskusteluun erilaisten oppimiskäsityksiin sisältyvien epistemologisten perusolettamusten kautta. C.A.Bowersin (2005) mukaan konstruktivistisen suuntauksen valtavirrassa yksilöllisyys korostuu ja kuva yksilöllisyydestä vääristyy; oppija ei ole oman tiedon rakentaja, koska yksilö ei toimi, eikä opi eikä rakenna tietoa muista erillään, vaan oppiminen kytkeytyy sosiaaliseen ympäristöön ja sen kulttuurisiin merkityksiin. Myös Gallagherin (2003) mukaan konstruktivistinen oppimiskäsitys perustuu yksilökeskeiseen kasvatuspsykologiseen ajatteluun, joka häivyttää objektiivisena ja neutraalina pidetyn tieteenhaaran sosiaalisen, poliittisen ja kulttuurisen ulottuvuuden. Konstruktivistista oppimiskäsitystä kasvatustieteisiin soveltaneet tutkijat tähdentävät, että oppiminen tapahtuu yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa (Rauste-von Wright ja von Wright 1994, Tynjälä 1999).

Peruskoulun kehittämisessä toteutunutta eetosta voi luonnehtia Simolaa (2002) lainaten, *toiveiden rationalismiksi*, jossa oppilasyksilö on nostettu koulun toiminnan ja kehittämisen keskipisteeksi. Yksilöllistäminen on Simolan (1995) mukaan ollut havaittavissa peruskoulun kehityksessä vuoden 1994 opetussuunnitelmien perusteista lähtien. Tavoitteet määrittää mahdollisimman täsmällisesti ilmaisemaan yksittäisen oppilaan oppimista. Oppilaiden yksilöllisyyden huomioimisen asettamat paineet ilmenevätkin opettajien huolenaiheena perusopetuksen pedagogiikan arvioinnissa (Atjonen ym. 2008). Opettajat kokevat oppilaiden erilaisuuden entistä haastavammaksi. Opetusmenetelmistä ja tekniikoista etsitään eriyttämisen ja yksilöllistämisen keinoja, joista tulee didaktisia mantroja. Oppimisen diskurssi hallitsee kasvatuksen kenttää. Nykyisin didaktiikalla ymmärretään jonkinlaista pedagogista menetelmäoppia, jolle kasvatuspsykologinen tutkimus tuottaa alati uusia ja vaihtuvia trendinmukaisia metodioppeja. Tämä on havaittu myös täydennyskoulutuksen markkinoilla. Opettajille on tarjolla koulutusta erilaisista yksilöllistävistä menetelmistä ja keinovalikoimista, kuten erilaisiin oppimistyyliin perustuvat metodit ja testit (Prashnig 2007).

Koulun kehittämässä psykologiasta peräisin olevat oppimiskäsitykset käännetään herkästi pelkiksi järjestelykäsityksiksi. Tämän näkemyksen mukaan kehittämisessä kyse on opettajien oppimisesta ja uudenaikaisesta suhtautumistavasta. Tämä käy esille muun muassa *Oppiminen ja kehitys peruskoulussa* (OPPI) -tutkimusryhmän lähestymistavasta. Ryhmä tutki, millaisten oppimisprosessien kautta yhtenäinen perusopetus rakentui kouluyhteisöissä oppilaiden todellisuudeksi (Huusko ym. 2007). Koulun haasteet nähdään ensisijaisesti yhteisötason ongelmina (Soini, Pyhäntö ja Pietarinen 2009). ”Pedagogisen hyvinvointi” -käsitteen avulla tutkijat jäsentävät oppilaiden ja opettajien hyvinvointiin ja oppimiseen yhteen kietoutuvia prosesseja. Psykologiaperustainen näkemys painottaa koulun kehittämisessä hyväntahtoisen oppimisympäristön luomista (Pietarinen, Pyhäntö ja Soini 2008). Kasvatopsykologinen lähestymistapa irrottaa koulun sen yhteiskunnallisista ja koulutuspoliittisista sidonnaisuuksista.

Oppimisdiskurssi hallitsee koulun kehittämistä kuvaavia opetusviranomaisten tekstejä. Koulun kehittäminen ja muutos hahmotetaan oppimisena, asenteellisena muutoksena. Kehittäminen on kulkemista kohti ”modernia oppimisen tutkimusta aktiivisesti soveltavaa oppivaa yhteisöä”. (Halinen ja Pietilä 2005, 104-105.) Retorisessa asiantuntijapuheessa koulun todelliset olosuhteet sivuutetaan herkästi koulusta luodun ideaalimallin varjolla. Luokan- ja aineenopettajiin jakautuneen opettajajärjestelmän sijaan puhutaan opettajien joustavasta käyttämisestä kaikilla vuosiluokilla (Pietilä 2001). Pedagoginen kehittäminen nähdään rajattomana, mikä tekee koulusta *toiveiden tynnyrit*. Tämä on omiaan synnyttämään koululle ristipaineita (ks. luku 3.1).

## 2.5 Yhteenveto

Luvussa olen pohtinut, millä tavoin ylikansalliset poliittis-ideologiset ja koulutuspoliittiset virtaukset heijastuvat suomalaisen koulutuspolitiikan muotoutumiseen. 1990-luvulta lähtien on tapahtunut selvä käänne, ei vähiten OECD:n kasvavan vaikutuksen myötä, joka korostaa koulutuksen merkitystä yhteiskunnan kilpailukykyisyyden tekijänä. Se on johtanut koulutuksen välineellistymiseen. Ylikansalliset, tehokkuutta, tuoksellisuutta ja standardoimista peräävät uusliberalistiset trendit ovat osaltaan muokkaamassa suomalaista koulutuspolitiikkaa. Tämä on vaikuttanut muun muassa siihen, että perusopetukseen ollaan rakentamassa entistä määrätietoemmin arviointi- ja laadunvarmistusjärjestelmiä. Kilpailuun sisältyy periaate vapaita valintoja tekevästä yksilöstä. Tämä näkyy yhtenäisen perusopetuksen uudistuksessa, joka korostaa yksilöä ja hänen oppimispolkuaan.

Opetussuunnitelmateoreettinen näkökulma auttaa tarkastelemaan koulutuspoliittisia virtauksia ja niihin kätkeytyviä ideologisia merkityksiä opetussuunnitelma-



traditioiden valossa. Traditiot elävät nykykoulussa ja opetussuunnitelma-ajattelussa. Tavoiterationalistinen ajattelu on saamassa entistä enemmän jalansijaa. Kasvatuspsykologian vahvistuva ote koulun kehittämisessä näkyy siinä, että älyllisesti, sosiaalisesti, moraalisesti ja poliittisesti asioita yksipuolistava ja yksinkertaistava oppimisdiskurssi dominoi virallista koulusta käytävää keskustelua. *Oppiminen* on koulutuksen käsitteellinen musta aukko, joka pyrkii nielemään kasvatuksen ja koulutuksen perinteiset puheet ja sanastot: sivistyksen, opettamisen ja opiskelun. Koulusta on tullut oppimisympäristö tai hallinnollinen yksikkö. Tässä luvussa käydyn keskustelun ja siitä vetämieni johtopäätösten perusteella olen muodostanut empiiristä analyysiä varten koulutuspoliittisen ulottuvuuden, jonka avulla tutkin, millä tavoin hallinnon ja luovan organisaation välinen jännite ilmenee koulun todellisuudessa. Tiukentuneesta byrokraattisesta otteesta kielii opetussuunnitelman muuttuminen juridishallinnolliseksi asiakirjaksi. Empiirisessä osassa tarkastelen, miten nämä trendit mahdollisesti koskettavat koulun arkea tutkimuskoulussa.

## 3 Koulu yhteiskunnallisena instituutiona

### 3.1 Koulun erityisyys

*Luvussa kolme valotan koulua yhteiskunnallisena instituutiona ja organisaationa erilaisista teoreettisista näkökulmista käsin. Ne toimivat tutkimuksen viitekehyksen lähteinä. Olen tietoisesti valinnut monia lähestymistapoja, jotta koulun moniulotteisuus avautuisi ja sen erityispiirteet tulisivat tunnistetuiksi. Teoreettisen viitekehyksen tarkoitus on kannatella empiirisen aineiston sisällön analyysiä, jota kuvaan jäljempänä. Luku käsittelee tutkimuksen toista tehtävää, jossa tarkastelen koulua sekä yhteiskunnallisena instituutiona että työorganisaationa, joka kehystää opettajan opetus- ja kasvatustyötä ja siinä tapahtuvaa muutosta. Luku kytkee tutkimuskohteena olevan koulun opettajien ja rehtoreiden puheet osaksi yhteiskunnallista todellisuutta. Julkiselle sektorille rantautunut uusi hallinnan logiikka on antanut aiheen pohdita, millä tavalla koulu on erityinen yhteiskunnallinen instituutio.*

Edellisessä luvussa olen pyrkinyt asemoimaan tutkimuskohteena olevaa koulua koulutus- ja opetussuunnitelmepoliittiseen kokonaisuuteen ja osoittamaan kuinka koulu on omaan aikaansa sidottu yhteiskunnallinen instituutio ja sosiaalinen järjestelmä. Kasvatustieteessä elävät vahvoina perinteinä empiristis-analyttinen suuntaus ja hermeneuttinen tai henkietieteellinen suuntaus, jotka tarkastelevat kasvatustodellisuutta ja kouluun liittyviä ilmiöitä individualistisesta näkökulmasta, yhteiskunnallisista yhteyksistä irrallisina (Autio 2006, Siljander 2002, 149–150, Värri 2004). Tämä on ollut omiaan tekemään tilaa vallitsevalle yksilökeskeiselle kasvatusilmiöiden psykologispe-  
räisille tarkastelulle, joka on ruokkinut koulun reifikaatiota. Kuten edellisestä luvusta käy ilmi, se värittää koulun toimintaa ohjaavia virallisia koulun uudistamistekstejä, joissa koulu nähdään idealistisessa valossa, kaikkivoipana instituutiona, joka kykenee lunastamaan sille asetetut toiveet. Koulu näyttäytyy yhteiskunnan vallankäytön ulkopuolella toimivana, kaikkien parasta toteuttavana instituutiona. Mutta kasvatustiede ei ole autonominen kulttuurinen ilmiö tai redusoitavissa kasvattajan ja kasvatettavan väliseksi suhteeksi, vaan se tulee nähdä poliittis-yhteiskunnallisena toimintana, jossa jatkuvasti määritetään ihmisten asemia yhteiskunnan luokkahierarkiassa ja valta-asetelmissa (Siljander 2002, 150–154).

Kriittinen kasvatustiede tarkastelee kasvatuksen ja koulun yhteiskunnallisia yhteyksiä, jotka ovat tutkimukseni kannalta olennaisia ja auttavat tunnistamaan sekä

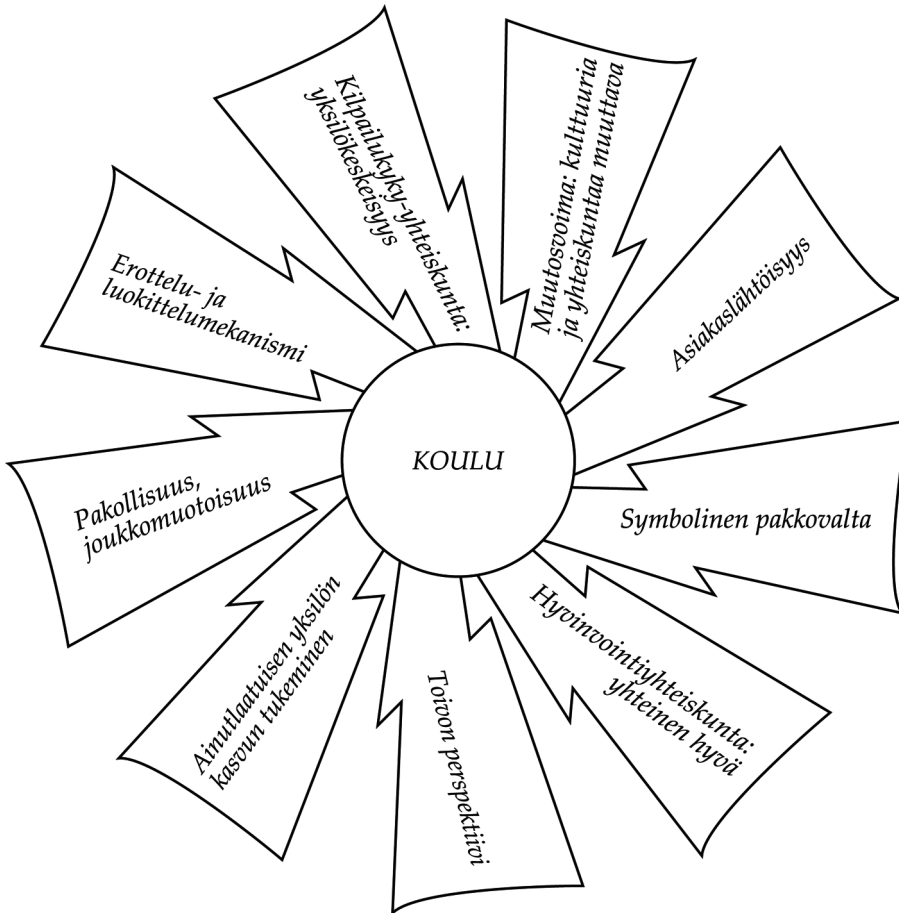
hahmottamaan koulun muutosta osana yhteiskunnallista todellisuutta (mm. Aittola ja Suoranta 2001, Apple 2009, Giroux 1997). Kyseinen genre syntyi vastavoimana deterministisyyttä kohtaan, joka vallitsi modernin synnyttämässä koulussa, jossa yksilöiden kohtalo oli ennalta määrätty syntyperän mukaan. Muihin yhteiskunnallisiin instituutioihin verrattuna koulun erityisyys (*educational specificity*) ilmenee sen moraalisen ulottuvuutena, joka liittyy kiinteästi yhteiskunnan arvokysymyksiin (Dewey 1966, Durkheim 2002, Giroux 1997, Hunter 1994). Yhteiskunnan ”yhteinen hyvä” ja arvokysymykset ovat määrittelykysymyksiä, joista käydään jatkuvaa poliittis-ideologista hegemoniakamppailua. Kriittisen kasvatustieteen epistemisten ja ontologisten perusteiden mukaan kasvatusta nojautuu valistuksen perinteeseen: demokratian, tasa-arvon ja itsemäärättyvyyden arvoihin (Siljander 2002, 155). John Dewey (1859–1952) tarkastelee teoksessaan *Democracy and Education* (1916) kasvatuksen ja yhteiskunnan välistä suhdetta. Deweyn (1966/1916) mukaan kasvatusta on aina myös poliittista, mutta se on enemmän kuin politiikkaa, koska se on luonteeltaan moraalista, kuten opettajan suhde oppilaaseen ja tiedon suhde käytäntöön. Funktionalismin edustaja Émile Durkheim (2002, 150–155, 191) näki, että kouluinstituution moraalinen tehtävä on integroida uudet sukupolvet osaksi yhteisöä ja vallitsevaa yhteiskuntajärjestystä. Koulun tehtävä on toimia yhtenäistävänä ja opettajien tehtävä on sosiaalista oppilaita moraalisesti kasvatusta avulla siihen fyysiseen ja henkiseen kulttuuriin ja yhteiskuntaan, jossa he elävät (mt.). Durkheimin funktionalistinen käsitys on deterministinen; koulu uusintaa yhteiskuntaa ja turvaa yhteiskuntarauhan säilymistä eikä se muokkaa tai muuta sitä. Kriittinen pedagogiikka ottaa etäisyyttä funktionalistiseen näkemykseen ja kyseenalaistaa ajatuksen koulusta yhteiskunnassa vallitsevan järjestyksen ylläpitäjänä.

Julkista valtaa käyttävänä instituutiona koulun tehtävä on ristiriitainen. Sen tehtävä on vaalia tasa-arvoa, mutta yhteiskunta johon se oppilaita sosiaalista on eriarvoisuuden läpäisemä. Yhteiskunnassa on sisäänrakennettua sosiaalista, kulttuurista ja sukupuolista eriarvoisuutta (Gordon ym. 2000). Koululla on legitimaatio valikoida, erotella ja arvioida oppilaita (Antikainen ym. 2006). Yhteiskunnallisista instituutioista yleisivistävä koulu on lähes poikkeuksetta ainoa, josta jotakuinkin kaikilla kansalaisilla on pitkäaikainen ja samanpitäinen, oppivelvollisuuden mittainen kokemus.

### ***Koulu moninaisten ristipaineitten kentässä***

Tutkimukseni keskeisenä teoreettisena lähtökohtana on koulun sijoittaminen yhteiskunnalliseen kontekstiinsa, jossa se toimii moninaisten tiedollisten, poliittisten ja moraalisten tehtävien ja ristipaineiden kentässä. Koulun kompleksista asemaa ja sen yhteiskunnallis-historiallisia juuria tutkinut Ian Hunter (1994) tukeutuu tutkimukseensa Foucault’laiseen valtasuhteiden analyysiin. Hunter (1994) luonnehtii epälineaari-

suutta ilmentävää ja ristipaineista koulua *hybridiksi organisaatioksi*. Hunterin analyysiä löyhästi soveltaen ja kasvatussosiologisiin teorioihin koulun tehtävistä tukeutuen olen hahmottanut kuvion avulla koulun asemaa moninaisten ristipaineiden risteymässä (kuvio 2). Kuvio muistuttaa japanilaista shuriken-asetta, heittotähteä: muoto symboloi koulun ristipaineista ja särmikästä asemaa yhteiskunnassa ja työyhteisönä kasvatustalouden ammattilaisille. Seuraavaksi avaan kuvioon sisäänrakennettua teoreettista viitekehystä.



Kuvio 2. Koulu ristipaineisten tehtäväkenttien risteymänä

Tarkastelen koulua siihen kohdistuvien ristipaineiden kautta. Kuviossa olen jakanut koulun tehtävät tai funktiot yhdeksään tehtäväkenttään seuraavasti:

1. Hyvinvointiyhteiskunnan perusarvot: yhteinen hyvä
2. Yksilön kasvun tukeminen, subjektiviteetin muokkaaminen

3. Pakollisuus, joukkomuotoisuus: valvonta- ja kontrollimekanismit
4. Kilpailukyky-yhteiskunnan arvot: yksilö- ja suorituskeskeisyys
5. Asiakaslähtöisyys, yksilöllistyminen
6. Symbolinen pakkovalta
7. Arviointi, erottelu- ja luokittelumekanismit
8. Muutosvoima: kulttuuria ja yhteiskuntaa muuttava
9. Tulevaisuuteen suuntautuva: toivon perspektiivin luominen

Nämä koulun erilaiset tehtäväkentät eivät välttämättä ole samansuuntaisia, eivätkä muodosta toisiinsa sekoittuvaa kokonaisuutta, vaan moniulotteisen ja särmiikkään yhdistelmän. Ne eivät ole toisistaan erillään muuten kuin analyytisessä mielessä. Todellisuudessa ne kietoutuvat toisiinsa ja ilmenevät myös vaikutuksina ihmisten elämässä, instituutiossa ja yhteiskunnassa (vrt. Antikainen, Rinne ja Koski 2006, 137–140). Seuraavaksi kuvaan tarkemmin tehtäväkenttiä.

**1. Hyvinvointiyhteiskunnan ”yhteisen hyvän” vaaliminen.** Kansallisvaltion kannalta kasvatusinstituutiolla on yhteiskuntaa ylläpitävä ja jatkuvuutta rakentava tehtävä: koulu huolehtii kansalaisten sosiaalistumisesta kulttuuriin sekä yhteiskunnan täysivaltaiseksi jäseniksi. Koulu on osa julkishallintoa, *kansallisvaltiota* ja valtiollista ohjausjärjestelmää. Byrokraattinen organisaatio sääntöineen ja normeineen estää eri intressipiirien liian suuren vaikutusvallan. Hallinnon ja koulun valtaan perustuva suhde on jännitteinen. Byrokratialle ominaisen hierarkkisyyden mukaan hallinnon alempi taso, koulu, toteuttaa ylemmän tason ohjeita ja normeja. Julkisen vallan ohjausjärjestelmä on vaihdellut keskitetystä hajautettuun, löyhästä säätelystä yksityiskohtaisesti ohjaaviin sääntöihin (ks. luku 2). Julkinen koululaitos palvelee koulutuspoliittisesti tarkasteltuna yhteistä hyvää (*common good*): demokratiaa, tasa-arvoa ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta. Koulun säilyttämistä viranomaistoimintana pidetäänkin yhtenä keskeisenä tekijänä hyvinvointiyhteiskunnan perusarvojen toteutumisen turvaamisessa (Andersen ym. 2007). Niissä maissa, joissa markkinavoimat ohjaavat koulujen toimintaa, yhteiskunnallinen eriarvoisuus on lisääntynyt (esim. Ball 2001, Bunar 2007, Ravitch 2010, Willmott 2002).

Näistä näkökulmista katsottuna byrokratia ei ole pelkästään koulua pakottava valtajärjestelmä, vaan myös mahdollistava. Sen vaikutuksesta yhteiset tavoitteet ja eettiset periaatteet yhteiskunnan yhteisestä hyvästä voivat toteutua. Byrokratialla on toisin sanoen kahdet kasvot; toiset jotka mahdollistavat ja toiset, jotka pakottavat toimimaan tietyllä tavalla (Adler ja Borys 1996). Dewey (1966/1916) korosti, että koulun tehtävä on auttaa oppilaita kasvamaan demokraattisen yhteiskunnan jäseniksi, ja sen vuoksi koulun pitää toimia demokraattisen pienisyhteiskunnan tavoin. Opetussuunnitelmissa

ylläpidetään retorisesti oppilaiden toimijuutta ja osallistumista. Käytännössä oppilaat kokevat, etteivät he juuri voi vaikuttaa kouluun (Suutarinen 2006).

**2. Ainutlaatuisen yksilön kasvun tukeminen.** Sivistysteoreettisesta näkökulmasta koulu huolehtii jokaisen ainutlaatuisen yksilön kasvun tukemisesta, subjektiviteetin muokkaamisesta, jotta hänestä tulee yhteiskunnallisesti toimintakykyinen subjekti (mm. Siljander 2002). Hunterin (1994) mukaan koulu on yksi niistä tekijöistä, jotka muovaavat identiteettiämme. Koulun vaikutus yksilön subjektiviteetin muokkaajana ulottuu kouluajan jälkeiseenkin aikaan yksilön sisäistämänä kuvana siitä, minkälainen oppilas hän on. Tämä kuva voi elää mielessämme läpi elämän. Koulun ja kasvatustoiminnan on toisin sanoen tuettava jokaisen *ainutlaatuisen yksilön kasvua*. Tämä vaatii kasvattajalta konkreettisessa kasvatustilanteessa tietoisuutta, tietoa ja herkkyyttä (Wilenius 1978, 23).

Ainutlaatuisen yksilön kasvun tukemisessa yksilö nähdään yhteisön jäsenenä ja sen arvojärjestelmistä riippuvaisena. Yksilöä ei nähdä narsistisena, itseriittoisena, vaan muihin liittyvänä. Asiakkuusajattelussa yksilön intressit ovat lähtökohtana, ja ne voivat poiketa ”yhteisestä hyvästä”. Kasvatusyhteisön, koulun, haasteena on muodostaa yhteisö, jossa yksilön ja yhteisön hyvä voivat kietoutua yhteen. Deweyn (1966/1916) mukaan koulutuksen ylevä tehtävä on nostaa yksilön yhteiskunnallista ja moraalista tietoisuutta ja synnyttää oppilaissa heidän kasvuaan tukevia kasvatuksellisia kokemuksia (*educative experiences*). Opettajien tehtävänä on asettaa jatkuvan arvioinnin kohteeksi se, minkälaisia kasvatuksellisia kokemuksia opetus tarjoaa. Keskeistä on muodostaa luokasta toimiva yhteisö, jossa kommunikaatio ja yhdessä oppiminen ovat yhteisön voimavara (Reeder 2005, Sarason 1996).

**3. Koulun joukkomuotoisuus ja pakollisuus.** Koulunkäynti kuuluu itsestään selvänä asiana lasten ja nuorten elämää sääteleviin tekijöihin. Oppivelvollisuus, monessa maassa koulupakko, on kansallisvaltion harjoittaman vallankäytön väline, mikä tekee koulusta *pakko-organisaation*. Koulunkäynti perustuu *joukkomuotoisuuteen*, mikä tekee siitä omanlaisensa pienois-yhteiskunnan. Koulussa valta on kaikkialla läsnä. Michel Foucault (2005) osoittaa, kuinka tarkkaileva ja valvova valta on historiallisesti ja hierarkkisesti rakentunut kouluun instituutiona. Foucault’n mukaan tieto ja valta ovat tiiviisti yhteen kietoutuneet. Kaikki tieto tuottaa valtasuhteita ja kaikki valtasuhteet tuottavat tietoa. (Foucault 2005, Jardine 2005.) Oppilaat ovat alistetussa asemassa, kurinpidollisten käytäntöjen kohteita. Opettajien vallankäytön välineitä ovat erilaiset sanktiomenetelmät, arviointijärjestelmät ja tutkintovelvollisuus. He voivat kontrolloida, luokitella ja sijoittaa oppilaita paremmuusjärjestykseen antamalla arvosanoja. (Besley 2007, Foucault 2005, Howley ja Howley 2007, Jardine 2005, Pongratz 2007, Simola 1995.) Ivan Illich (1972, 25) vastusti koulun yhteiskunnallista institutionalisoitumista, sen pakollisuutta, koska näki sen johtavan välineellistymiseen. Sen seurauksena oppi-

laat alistuvat valtuutettujen opettajien komentoon vain saadakseen itselleen päättödistuksen.

Joukkomuotoinen koulu kasvattaa oppilaita yhteiskunnan jäsenyyteen, kansallisuuteen. Luokkahuoneessa opettaja tasapainoilee jatkuvasti yksilöiden ja luokkayhteisön tarpeiden huomioimisessa. Seymour Sarasonin (1996) mukaan koulun ongelma ei ole se, ettei se huomioisi riittävästi oppilaiden yksilöllisyyttä. Hänen mukaansa jokainen oppilas on sinänsä ainutlaatuinen, mutta se ei ole joukkomuotoisen opetuksen lähtökohta. Sarason (1996) korostaa yksilöllisyyden sijaan luokan sosiaalista rakennetta ja sitä, miten yksilöt saadaan liitettyä luokassa yhteen niin, että he vaikuttavat myönteisesti toistensa oppimiseen. Koulun pedagogiseksi haasteeksi on muodostunut oppilaiden erilaisuus. Tämä on ollut havaittavissa jo peruskouluteksteissä 1990-luvulta lähtien (Simola 1995, 108–109).

**4. Kilpailukyky-yhteiskunta: yksilökeskeisyys.** Uuden julkisjohtamisen (NPM) tarkoitus on muokata julkista sektoria tehokkaammaksi ja entistä paremmin vastaamaan *kilpailukyky-yhteiskunnan* vaatimuksiin (Patomäki 2007). Siirtyminen hyvinvointivaltiosta kilpailukyky-yhteiskuntaan on muokannut koulutusta ohjaavaa arvoperustaa, jossa tasa-arvon sijaan korostuu nyt yksilöiden välinen kilpailu (Ahonen 2003). Ylikansallinen uusliberalistinen koulutuspolitiikka on aikaansaanut diskursiivisen käänteen, ja suomalaista koulutuspolitiikkaa muokkaavat nyt sellaiset kasvatuspsykologian korostamat käsitteet kuin *yksilöllisyys*, *performatiivisuus* ja *standardisoiminen* (ks. luku 2). Nämä käsitteet kytkeytyvät saumattomasti uusliberalistiseen, arvioivaan valtioon ja sen noudattamaan koulutuspolitiikkaan, jossa operationaalistettavat ja mitattavat käsitteet ohittavat kasvatustodellisuuteen liittyvät arvosidonnaiset ja vaikeaselkoisemmat käsitteet (ks. esim. Autio 2006).

Ajalle ominainen yksilökeskeisyys näkyy oppilaiden ongelmien psykologisointina. Simola (1995, 310) tarkastelee asiaa koulun dekontekstualisoitumisen näkökulmasta. Oppilaisiin liittyvät ongelmat, kuten esimerkiksi oppimis- tai keskittymisvaikeudet, irrotetaan koulukontekstista yksilötason ongelmiksi, vaikka ne väistämättä ovat monisyisiä ja liittyvät myös itse koululaitokseen ja opettajan asemaan. Kun oppilaiden ongelmat irrotetaan niiden syy-yhteyksistä, niihin ei myöskään löydetä ratkaisuja, vaan ne muodostavat ratkaisemattoman ongelmakehän. Willmott (2002) raportoi samankaltaisista havainnoista Englannista, missä managerialismi dekontekstualisoi koulun ja ohjaa opetuksen tavoitteet yksinomaan suorituskeskeisyyteen. Oppilaiden ongelmia käsitellään luokkahuoneen sisällä tapahtuvina, oppilasyksilöihin liittyvinä ongelmina.

**5. Asiakaslähtöisyys.** Yksilökeskeisyyttä vahvistaa uusi hallinnan logiikka ja uusi julkisjohtaminen, jota toteutetaan *asiakaslähtöisenä* tilaaja–tuottaja-mallin mukaisena toimintakonseptina julkisyhteisöissä (mm. Stenvall ja Airaksinen 2009). Koko peruskoulujan kodin ja koulun välistä yhteistyötä on kehitetty. Vuoden 1994 opetussuunni-

telman perusteissa vanhemmat ovat yksi koulun sidosryhmä. Markkinasuuntautunut koulu on muuttanut kodin ja koulun välistä suhdetta (Metso 2004, 44–52). Asiakasläh- töisessä hallintokulttuurissa koulu on palvelun tuottaja, oppilaat ja heidän vanhempan- sa asiakkaita. Asiakkuus perustuu palvelukonseptiin ja yksilöllisyyteen, joka resonoi oppilasyksilöä korostavaan koulutuspoliittiseen linjaan. Monissa uusliberalistisen kou- lutuspolitiikan omaksuneissa maissa vanhemmilla on oikeus valita lapsilleen koulu. Koulun menestys on koulutusmarkkinoiden armoilla (mm. Dahlstedt 2007, Willmott 2002). Suomessa huoltajien lisääntyneet valinnanmahdollisuudet ja koulupiireistä luo- puminen ovat asettaneet koulut kilpailusuhteeseen toisiinsa nähden. Tosin koulujen markkinoistuminen ja profiloituminen on tapahtunut lähinnä suuremmissa kaupun- geissa (mm. Hilpelä 2004, Seppänen 2006). Asiakaslähtöisyys synnyttää koulussa risti- paineita. Kasvatustoiminta on vaativaa toimintaa, joka edellyttää ponnistuksia ja pitkä- jänteisyyttä. Koulujen välinen kilpailu nostaa tulospaineita ja markkinasuuntautunut koulutus on altis etsimään koulun vetovoimaa lisääviä *brändejä* koulun viihteellisty- misen (*edutainment*) lisäämiseksi, millä ei ole tekemistä oppimisen kanssa (mm. Dahl- stedt 2007). Kyse on oppilaiden viihdyttämisestä, joka pikemminkin alentaa opetuksen tasoa (*miseducation*) (Molnar 2002).

**6. Koulun symbolinen pakkovalta.** Pierre Bourdieun ja Jean-Claude Passeronin (2008) lähtökohtana on eriarvoistava luokkayhteiskunta, jossa on vastakkainasette- lua ja sosiaalisia, kulttuurisia sekä taloudellisia intressiristiriitoja. Bourdieun pääteos *La reproduction* (1970) perustuu laajoihin empiirisiin tutkimuksiin, joiden pohjalta Bourdieu ja Passeron tarkastelevat koulutusjärjestelmää. Heidän mukaansa koulu on modernin synnyttämä konservatiivinen instituutio, jolla on reproduktiotehtävä. Ihmi- siä eivät erottele vain eduiltaan vastakkaiset asemat yhteiskunnallisessa tuotannossa, vaan kulttuurinen pääoma, joka on sidoksissa vanhempien sosiaaliluokkaan ja koulu- tukseen. Kulttuurinen pääoma, tiettyjen makuarvostelmien tuottamat habituksen dis- positiot, periytyvät sukupolvelta toiselle. Habituksen muokkaantumiseen vaikuttavat sosiaalisen luokan ja perheen aseman lisäksi kotikasvatus, erityisesti kieli ja kommu- nikaatiovalmiudet. (Mt. 57, 77–82.) Näin esimerkiksi sosiaalisen perimän ja koulume- nestyksen välinen suhde muuntuu ideologiaksi, joka kytkee yhteen koulumenestyksen sekä oletukset oppilaan lahjakkuudesta ja kykyrakenteen jonkinlaisesta pysyvyydestä. Ennakko-oletukset ohjaavat kasvatustoimintaa (Jackson 1968). Bourdieu ja Passeron luonnehtivat koulun pakollisuutta oppilaaseen kohdistuvana *symbolisena pakkovalta- na* (*symbolic violence*), johon perustuen koulu ylläpitää valtakulttuuria ja legitimoii kult- tuuripääoman vallitsevan jaon.

Sosiaalista todellisuutta ohjaavat näkymättömät lainalaisuudet ja toimintamekanis- mit (Foucault 2005). Symbolinen pakkovalta määrittyy diskursiivisissa käytännöissä, joista ilmenee se, mitä pidetään vallitsevana totuutena tai itsestään selvyytenä; mitä



voi sanoa, mitä voi ajatella ja mitä voi tehdä (Jardine 2005). Suomessa kouluja voi tarkastella kansallisina tiloina, joissa uusinnetaan *suomalaisuutta* kulttuuristen itsestäänselvyyksien kautta. Yhtenäiskulttuurin myytti perustuu tavallisen suomalaisuuden myyttiin, jonka mukaan suurin osa oppilaista on valkoihoisia, kuuluu evankelis-luterilaiseen kirkkoon ja puhuu suomea (Tolonen 2001, 258–259). Tällä tavoin koulu harjoittaa symbolista pakkovaltaa edellyttämällä oppilailta tietynlaisia ajattelu- ja toimintatapoja, esimerkiksi itsestäänselvytenä pidetyistä ja oletetuista kulttuurisista piirteistä. Juha-Pekka Liljanderin (2003, 110–116) mukaan ranskalaisten sosiologien tutkimustulokset ranskalaisesta yhteiskunnasta eivät ole siirrettävissä suomalaiseen kontekstiin sellaisenaan, mutta ne paljastavat koulun symbolisen pakkovallan mekanismit, jotka kohdistuvat erityisesti oppilaisiin, joilla ei ole kodinperintönä hallitsevan luokan koulutuksellista pääomaa tai habitusta. Koulu onnistuu siten kätkemään yhteiskunnallisen vallankäytön neutraaliksi kuviteltujen pedagogisten muotojen taakse ja esiintymään yhteiskunnallisista valtasuhteista riippumattomana instituutiona. (Broady 2008.)

Donald Broady (1981, 114) käyttää samasta ilmiöstä piilo-opetussuunnitelmaakäsitettä, joka paljastaa, mitä näennäisten itsestäänselvyyksien takana piilee, mitä neutraalina pidetty tieto kätkee sisälleen ja mitä koulussa todella tapahtuu. Piilo-opetussuunnitelman tavoin koulun käytännöt uusintavat yhteiskunnallista ja kulttuurista työn- ja vallanjakoa (ks. Bourdieu 2008, Jackson 1968, Pinar 2004, Willis 1984). Brittitutkijoiden mukaan koulutuksen erotteleva funktio ilmenee vahvasti Englannissa, joka on perinteinen luokka-yhteiskunta. Paul Willisin (1984) klassikotutkimus työläisnuorten ajautumisesta työläisammatteihin kuvaa sitä, kuinka sosiaalinen tausta ohjaa koulutusvalintoja ja ammatinvalintaa.

Tämän näkemyksen mukaan koulussa vallitsee näennäinen individualismi ja vapauden illuusio, jossa yksilöt nähdään riippumattomina luokkataustastaan, sukupuolisuudestaan, etnisestä identiteetistään tai perheensä taloudellisesta asemasta. Oppilaat oppivat eräänlaisen *koulupelin*, joka auttaa heitä selviytymään koulussa. Tämän piilo-opetussuunnitelmana toteutuvan pelin henki heijastaa yhteiskunnallista kilpailuhenkistä eetosta. Koulu on osa yhteiskuntaa, ja luokkahuoneella on vastineensa sen ulkopuolella. (Rinne ja Salmi 1998.) Koulu on nuorten sosiaalinen tila, jossa sukupuoli-järjestykset ja nuorisokulttuurit muokkaantuvat. Nuoret vaikuttavat myös kouluyhteisöön tilan ottamisella, puheella ja toiminnalla (Tolonen 2001).

**7. Koulun valikointi- ja luokittelutehtävä.** Valtio on valjastanut koulun tuottamaan yhteiskunnan tilaamia, tietäntyyppisiä lapsia, joista kasvatetaan yhteiskunnalle kelpo kansalaisia. Koulutuksen tehtävä on kvalifioida, valikoida ja sosiaalistaa kasvava sukupolvi vallitsevan yhteiskuntajärjestyksen mukaisesti. Poststrukturalisti Thomas Popkewitz (2008) tarkastelee koulua nimenomaan luokittelu- ja määrittelyoikeuden omaavana instituutiona. Kasvatuspsykologian työntyminen yhä enemmän kasvatuksen ja

opetuksen kentille vahvistaa koulussa oppilaita *erottelevia ja luokittelevia mekanismeja* (Gallagher 2003).

Yhteiskunta on delegoinut koululle oppilaita kategorisoivan luokitteluoikeuden. Symbolisen vallankäytön näyttämöllä koulussa luokitellaan ja erotellaan oppilaiden lisäksi myös heille opetettavat asiat (ks. myös Howley ja Howley 2007, 278). Thomas Popkewitzin (2008) mukaan yhteiskunnalla on tarve sisällyttää (*inclusion*) tietentyypiset yksilöt koulun tai yhteiskunnan systeemiin ja sulkea pois (*exclusion*) toisentyypiset tai jopa torjua (*abjection*) heidät kokonaan. Oppilaiden luokittelussa normaaleihin ja poikkeaviin tai erityistä tukea tarvitseviin on aina kysymys kielellisestä konstruktiosta, määrittelystä, joka on kontekstisidonnainen, aikaan ja paikkaan sidottu. (Mt.) Erottelussa syntyy myös oppilaiden keskuudessa *me-* ja *he-*kategorioita – käsityksiä *toiseudesta*. Toiseuden käsitteellä kuvataan suhdetta normaaliksi mielletyn ja jonkin siitä poikkeavan välillä (Löytty 2005, 90, Hall 2003, ks. myös edellä piilo-opetussuunnitelma).

Seppälä-Pänkäläisen (2009) mukaan kategorisoiva ajattelu elää koulun toimintakulttuurissa ja ilmenee erityis- ja yleisopetukseen eriyttävänä kaksoisjärjestelmänä. Koulun selektiivinen funktio on Seppälä-Pänkäläisen mukaan ristiriidassa inklusiopedagogiikan kanssa, jonka periaatteet on hyväksytty lasten oikeuksia koskevassa kansainvälisessä sopimuksessa (Salamanca-sopimus 1994). Inklusiopedagogiikan periaatteet ovat vastikään voimaan astuneen perusopetuslain muutoksen (648/2010) taustalla. Lähikoulun on lain mukaan tarjottava opetusta alueen kaikille oppilaille sekä heidän tarvitsemaansa tukea. Koulu ei tämän jälkeen voi sulkea ketään oppilasta ulkopuolelle. Muutos tulee entisestään lisäämään ristipaineita koulussa.

**8. Koulu muutosvoimana.** Koulun tehtävä on olla yhteiskuntaa uudistava ja transformoiva voima (Dewey 1916, Giroux 2001, Tyack ja Cuban 1998). Henry Giroux'n ja Peter McLarenin (2001, 29–30) mukaan olennaista on nähdä, kuinka politiikka ja valta kietoutuvat yhteen koulun toiminnassa osana yhteiskuntaa. Dewey pyrki uudistamaan opetusta, koulua ja sen kautta koko yhteiskuntaa (Dewey 1966/1916). Keskeistä kriittiselle kasvatustieteelle on se, että koulu ei ole pelkkä reaktiivinen instituutio, joka on valjastettu jatkuvan kehityksen palvelijaksi ja kulloinkin vallitsevan poliittisen tahtotilan toteuttamiseksi, vaan se on aktiivisesti yhteiskuntaa muokkava instituutio. Ajattelun taustalla vaikutti kriittinen yhteiskuntateoria, Frankfurtin koulukunta, joka osoitti tieteen yhteiskuntasidonnaisuuden. Kasvatuksen ja koulutuksen tehtävänä on auttaa ihmisiä tiedostamaan ja vapautumaan yhteiskunnallisten mekanismien pakosta paljastamalla ihmisiä alistavia ja esineellistäviä suhteita. Tämän näkemyksen mukaan koulu toimii muutoksen voimana, mikä perustuu ihmisen itsemääräämiskykyyn, itse-reflektioon ja toimijuuteen. (Aittola ja Suoranta 2001, Freire 1979, Giroux 1997, Giroux ja McLaren 2001, Kincheloe 2005, Suoranta 2005, Wilenius 1978.)

Julkinen koulutus voi toimia muutosvoimana vallitsevaa globaalia uusliberalismia vastaan. Deweyn ajatukset demokraattisiin arvoihin perustuvasta julkisesta koulutuksesta, aktiivisesta kansalaisesta ja demokraattisesta hyvinvointivaltiosta kantavat sisällään idean koulusta muutoksen tekijänä (Dewey 1966/1916, Olssen ym. 2004, 15, 245, Pinar 2006, 164–165). Demokraattinen kansallinen koulutusvaltio nähdään parhaana takeena demokratian edistämiseksi globaalilla tasolla (Olssen ym. 2004, 273–277). Julkinen koulutus on erottamaton osa laajaa yhteiskunnallista prosessia, jonka tavoitteena on edistää demokratiaa sekä sosiaalista ja taloudellista oikeudenmukaisuutta (Pinar 2006, 164–165).

Giroux'n (1997, 225) mukaan kriittinen pedagogiikka yhdistää feminismin tavoin yksityisyyden ja poliittisuuden kentät. Opettaja nähdään aktiiviseksi opetussuunnitelman rakentajaksi ja soveltajaksi. Giroux'n (2009, 474–475) mukaan opettajien tehtävä intellektuelleina on ottaa kantaa demokratian puolesta, paljastaa tiedon valtasuhteet ja huolehtia luokkahuoneissa tilan luomisesta kriittiselle keskustelulle maailman asioista, ihmisoikeuksista ja rikoksista ihmisyyttä vastaan niiden eri muodoissa. Kriittinen kasvatusajattelu merkitsee itsestäänselvyyksien, vääristävien uskomusten ja stereotyyppien kyseenalaistamista. Oppilaat nähdään koulussa toimijoina, joille opetetaan taitoja kriittiseen ajatteluun pikemmin kuin kasvatetaan hyvin sosiaalistuneita kansalaisia. (Giroux 2001, 199–205, Tomperi ja Piattoeva 2005.).

**9. Tulevaisuuteen suuntautuminen: toivon perspektiivi.** Kriittinen kasvatusajattelu nostaa esille koulun yhteiskunnallisen ja moraalisen ulottuvuuden tulevaisuutta muokkaavana tekijänä (mm. Giroux 1997, Suoranta 2005). Opettajan on muodostettava jokin peruskäsitys ihmisestä, ihmisen olemuksesta ja yhteiskunnasta (Wilenius 1978, 29–30). Opettajan ihmiskäsitys vaikuttaa siihen, kuinka hän suhtautuu oppilaisiin. Ja opettajan suhtautuminen vuorostaan vaikuttaa oppilaan tulevaisuuteen. Ihmisolemus ei ole irti yhteiskunnallisesta kontekstista, vaan opettajan pitää muodostaa käsitys siitä, millaisessa yhteiskunnallisessa tilanteessa ja maailmassa kasvava tulee elämään ja toimimaan. (Mt.) Koulussa rakennetaan tulevaisuutta, ja sen keskeinen tehtävä on luoda toivon perspektiiviä uusille sukupolville (Giroux 1997).

### *Yhteenveto*

Koulu toimii moninaisilla kentillä, joiden tehtävät eivät ole samansuuntaisia. Olen ristivalottanut koulua erilaisten ristipaineiden kautta, joita olen kuvannut tehtäväkenttiin kytkeytyvien teorioiden avulla. Lähtökohtana on särmikäs kuvio, joka symboloi shuriken-asetta ja toimii metaforana koulun todellisuudesta. Ian Hunterin (1994) mukaan koulu on yksi niistä satunnaisista tekijöistä, jotka muovaavat identiteettiämme. Koulu toimii pakko-organisaationa, jolla on lain suoma oikeus harjoittaa valtaa kansalaisiin

nähdessä. Koulussa valta ilmenee oppilaisiin kohdistuvina kurinpidollisina toimenpiteinä ja valvontamekanismeina. (Foucault 2005, Jardine 2005.) Koulun toimintaa ohjaa erottelumekanismi, jonka avulla oppilaat arvioidaan ja lajitellaan jatko-opintoja ja työelämää varten. Koulu tuottaa yhteiskunnan tilaamia kansalaisia. (Popkewitz 2008.) Lajittelu toimii yhteiskunnallisella dimensiolla, koulu toimii Bourdieun (2008) mukaan luokkaerojen tuottajana ja ylläpitäjänä. Toisaalta koululla on kaksoiskvalifikaatio: kulttuurin uusintamisen ja konservoimisen lisäksi se myös uudistaa kulttuuria ja voi muodostua yhteiskuntaa muuttavaksi voimaksi (mm. Giroux 2001). Koulu on tulevaisuuteen toivoa luova yhteisö oppilaille. Siihen ankkuroituu koulun yksi keskeinen moraalinen tehtävä.

Koulun arjessa tapahtuvan muutoksen ja siihen vaikuttavien tekijöiden ymmärtämiseksi siirrymme seuraavaksi mikrotasolle, tarkastelemaan koulua organisaationa.

### 3.2 Koulu organisaatioteoreettisessa viitekehyksessä

Organisaatioteoreettinen viitekehys tarjoaa jäsenyyksen koulun tasolla tapahtuvan muutoksen hahmottamiseksi. Organisaatioteoriat antavat hahmon organisaatiolle kokonaisuutena: sen rakenteille ja toiminnalle sekä organisaatiossa toimivien yksilöiden ja ryhmien käyttäytymistä ohjaaville mekanismeille, normeille ja säännöille (Seck 2008, 19). Kyse on laajasta, monitieteellisestä tutkimusalasta, jonka sisään mahtuu lukuisiin erilaisiin ontologisiin ja episteemisiin perusteisiin lukeutuvia lähestymistapoja. Tapa hahmottaa ja ymmärtää organisaation olemus vaikuttaa siihen, miten organisaatiota johdetaan ja kehitetään. Organisaatioteorioita on käytetty suomalaisissa koulututkimuksissa 1990-luvulta lähtien, esimerkiksi muutoksen analyysiä jäsentävinä tarkastelukulmina (mm. Huusko 1999, Korhonen 2008, Sahlberg 1996, Salo 2002, Seppälä-Pänkäläinen 2009, Vulkko 2001). Kansainvälisessä koulututkimuksessa organisaatiososiologisella tutkimusotteella on pidempi perinne (esim. Jackson 1968, Berg 1995, Lortie 1975, Rosenholz 1989).

Olen valinnut neljä organisaatioteoreettista lähestymistapaa, jotka muodostavat prisman, jonka läpi ristivalotan koulun organisaatiotasolla tapahtuvaa muutosta. Niistä ensimmäinen tarkastelee organisaatiota modernistisesta, teknis-rationaalista organisaatioteoreettisesta näkökulmasta kuvaten nykyajan byrokraattista organisaatiota. Toinen tarkastelee kouluorganisaation monimutkaista ja ristipaineista elämää orgaanisena ja avoimena systeeminä. Kolmas lähestymistapa on rakenneteoreettinen, ja neljäs kiinnittyy organisaatiokulttuuriseen näkökulmaan.

### *Jälkibyrokraattinen organisaatio*

Uusi hallinnan logiikka nojaa teknis-rationaaliseen, modernistiseen organisaatioteoreettiseen paradigmaan. Se sisältää mekanistisen käsityksen siitä, miten organisaatioiden oletetaan toimivan rationaalisesti ja miten byrokrania toimii niiden hallinnan välineenä. Tieteellisen liikkeenjohdon organisaatioteoreettiset painotukset – rationaaliset tavoitteet, tehokkaat keinot sekä mittaaminen – ovat kulkeutuneet muihin organisaatioteorioihin ja tehneet niistä tämän johtamisopin henkisiä perillisiä. Muutos on tämän ajattelutavan mukaan lineaarinen, rationaalinen ja kausaalinen prosessi. (Harisalo 2009, 66.) Gareth Morgan (1986, 19–22) käyttää tästä teknis-rationaalisesta lähestymistavasta kone-metaforaa. Tälle ajalle ominainen byrokrania ja jälkibyrokrania ovat yhteiskunnan rationaalistumiseen liittyviä ilmiöitä, joita globaalit yhteiskunnalliset muutostrendit voimistavat. Ne muokkaavat hallintoa teknokraattiseen suuntaan, jolloin kontrollista tulee keskeinen organisaatioiden toimintaa säätelevä funktio. (Crouch 2004, Goodson 2005, Seeck 2008, 30.) Tulosohjatussa organisaatioissa kontrollimekanismit ja ohjausjärjestelmä ovat entistä hienovaraisempia, kehittämisstrategioihin ja arviointeihin perustuvia. Työn tarkasteleminen psykologisperusteisten teorioiden avulla antaa välineet uusbyrokraattisille työn tarkkailun ja kontrollin tekniikoille, joiden tarkoituksena on luoda uutta subjektiviteettia ja muovata persoonaa. (Julkunen 2008, 190, Rose 1990.) Edellä luvussa kaksi olen kuvannut uusliberalistista välineellistä ja suorituskeskeistä koulutuspolitiikkaa, jota ohjataan erilaisten seuranta-, laatu- ja arviointijärjestelmien kautta.

Ivor Goodson (2005b, 30–33) on pitkään tutkinut koulu-uudistuksia eri puolilla Eurooppaa ja myös muualla, esimerkiksi Kanadassa. Hänen mukaansa globaalin markkinatalouden kehityksessä on havaittavissa paradoksaalinen piirre, jonka mukaan liiketoiminta on yhä vähemmän säädeltyä, mutta sen sijaan hallinto tiukentaa otettaan julkisesta sektorista, jota pyritään hallinnoimaan pienintä piirtoa myöten (*micromanagement*). Koulureformeille on yhteistä se, että niiden julkituodut päämäärät kiinnittyvät tuloksellisuuteen ja standardeihin. Organisaatioissa tuloksellisuuteen ja standardeihin liittyvien ”normien mikrohallinnointi siirtää muutokset usein monimutkaiselle yksityiskohtien ja määrittelyn tasolle” (mt. 31). Reformit pyrkivät myös korvaamaan vallitsevat järjestykset ja säättämään niiden tilalle kokonaan uusia järjestelmiä. Julkisella sektorilla työn uudelleen järjestäminen on merkinnyt vieraannuttavaa ja työsuorituksille suorastaan haitallista standardointia, seurantaa ja kontrollia.

### *Koulu orgaanisena, avoimena systeeminä*

Metafora kouluorganisaatiosta orgaanisena, elävänä organismina, on vastakohta rationalistiselle ja modernistiselle, mekaanisen konemaiselle organisaatiokäsitykselle (Mor-

gan 1986). Kaaosteoriaan pohjautuvassa näkökulmassa korostuu sosiaalisen järjestelmän, kuten koulun kompleksisuus ja dynaamisuus (Doll 2005, Rasmussen 2005, Reeder 2005). Kaaosteoriaan pohjautuva näkökulma perustuu avoimen järjestelmän teoriaan (*open system theory*), joka tuli tunnetuksi, kun sosiaalitieteissä yritettiin mallintaa muutosta luonnontieteiden ja erityisesti fysiikan avulla. Tällöin osoittautui, että järjestelmillä on luontainen kyky itsesääteilyyn. Kaaosteoria auttaa meitä ymmärtämään koulun muutosta moneen suuntaan polveilevana, epälineaarisenä ja luovana prosessina. Pitkälti itseohjautuva, itse järjestäytyvä organisaatio on lopputuloksensa suhteen avoin (Doll 1993, Morgan 1986, 44–45). Tämä on olennainen havainto koulun muutoksen ymmärtämiseksi. Avoimen systeemisen lähestymistavan mukaan organisaatio muodostaa kokonaisuuden toisiinsa liittyvistä alasysteemeistä. Organisaatio merkitsee jatkuvaa liikettä, kasvua ja mahdollisuutta luovuuteen. Toiminta ei ole koneen toiminnan tavoin ennakoitavissa tai hallittavissa. (Ks. myös esim. Fullan 2003, 21–23, Huberman 1992, 6.)

Postmodernin tulkinnan mukaan todellisuus rakentuu kielellisten konstruktioiden, puheen ja tekstien avulla. Todellisuus on jatkuvan muutoksen tilassa. (Hatch 2006, 20–27.) Organisaation keskeisiä elementtejä ovat kommunikaatio ja vuorovaikutukselliset prosessit, jotka ovat muutosta ja liikettä synnyttäviä voimia (ks. myös esim. Dewey 1927, Sahlberg 1996, Salo 2002, Seppälä-Pänkäläinen 2009). Ralph Stacey ja Douglas Griffinin (2005, 32–36) organisaatioteorian mukaan monimuotoisista avoimista prosesseista (*complex responsive processes*) yksilön ja yhteisen (sosiaalisen) tason prosessit eivät erotu toisistaan. Yksilölliset ja kollektiiviset identiteetit kietoutuvat yhteen yksilöiden välisessä, uutta synnyttävässä ja jatkuvassa tapahtumien virrassa. Robert Arnkil (2009, 342–343) viittaa kyseiseen teoriaan ja toteaa, että johtamisen tehtävä on mahdollistaa työkuultuuri, jonka arkeen kommunikaatio ja vuorovaikutus kuuluvat luontevana ja käytäntöä muuntelevana toimintana. Kouluorganisaatiossa kehittäminen vaatii yhteistä tilaa ja aikaa moniääniselle keskustelulle (mm. Hargreaves 1994, Kemmis ja McTaggart 2005, Rajakaltio 2004b). Psykodynaamisen viitekehyksen mukaan organisaatiolla on ulkoisen hahmonsa lisäksi myös sisäinen hahmonsa, joka koostuu jokaisen työntekijän omista tulkinnoista ja havainnoista sekä organisaatioon sijoitetuista toiveista ja odotuksista (Hyyppä 2000). Koulussa työskentelevillä kasvatuksen ammattilaisilla voi olla asioista hyvinkin erilaisia tulkintoja, joiden esille saaminen yhteiseen keskusteluun on olennaista koulun kehittämisen kannalta. Kuulluksi tuleminen ja moniäänisyyden kuuleminen on organisaatiota muuntelevissa vuorovaikutuksellisissa prosesseissa olennaista (mm. Arnkil 2008, Lehtonen 2004).

### *Realistinen organisaatioteoria*

Realistinen johtamis- ja organisaatiotutkimus sisältää tulkinnan siitä, millaiset yhteiskunnalliset tekijät vaikuttavat johtamiseen ja organisaation toimintaan. Realistien mukaan organisaatiomuutoksessa ei ole kyse diskursiivisesta muutoksesta, jossa rakenteet palautuvat kokemusten subjektiivisiin merkityksiin. Diskurssin muuttuminen on osa organisaatiomuutosta, mutta se ei riitä, sillä realismin mukaan muutoksessa on kyse myös rakenteellisista ja institutionaalisista tekijöistä: rakenteiden ja toimijuiden välisestä vuorovaikutuksesta. (Archer 1995, Kaidesoja 2009, Kuusela 2008, 49–68, Willmott 2002.)

Anthony Giddensin strukturaatioteoria (Giddens 1984) ja Max Weberin byrokraatioteoria (Weber 1980) auttavat hahmottamaan organisaatioita rakenteina, eikä pelkinä ihmisten välisinä suhteina tai diskursiivisina todellisuuksina. Giddensin (1984, 96–97) strukturaatioteoria tarjoaa kaksinaistarkastelun avulla jäsenyyksen ja tulkinnan organisaation, sosiaalisen rakenteen sekä yksilön eli toimijan välisestä suhteesta. Giddens yhdistelee teoriassaan strukturalismia ja toiminnan teoriaa. Havaittavan todellisuuden takana, tai sen alla, ovat pysyvämmät rakenteet. Rakenteet muodostavat toiminnan ehtoja, mutta ne eivät kuitenkaan muodostu pakottaviksi. (Mt. 96–97.) Koulun sosiaaliset rakenteet ja yksittäisten opettajien kokemukset voivat tulla ymmärrettäviksi tämän kaksinaistarkastelun avulla. Sosiaaliset rakenteet määrittävät yksilöllisiä merkityksenantoja, jotka ilmenevät ajattelun, kielen, sosiaalisten kategorioiden ja identiteettien muotoina. Nämä vuorostaan vaikuttavat sosiaaliin ilmiöihin, kuten toimintatapoihin ja käyttäytymistä sääteleviin normeihin. (Kuusela 2008, 50–54.) Koulun tarkasteleminen rakenteellisena järjestelmänä tai avoimena systeeminä merkitsee, ettei sitä nähdä toimintaympäristöstään irrallisena entiteettinä, yksittäisistä työntekijöistä koostuvana, vaan erilaisista toisiinsa vaikuttavista tekijöistä muodostuvana kokonaisuutena (Hatch 2006, 37).

### *Organisaatio kulttuurisena ilmiönä*

Organisaation tarkasteleminen kulttuurisena ilmiönä merkitsee organisaation hahmottamista sen kulttuuristen merkitysten, merkitysjärjestelmien ja symbolien kautta. Barbara Czarniawska-Joerges (1992) pohtii organisaatioiden kompleksisuutta ja punoo erilaisista lähestymistavoista tavan hahmottaa elämää organisaatioissa. Keskeiseksi Czarniawska-Joergesin hahmotuksessa muodostuu se, kuinka ihmiset eivät vain elä organisaatioissa, vaan myös luovat niitä (mt. 11). Tämän näkemyksen mukaan koulun organisaatiokulttuuri on muuntuva, se elää ja muuttuu toimijoiden vuorovaikutuksen tuloksena. Morganin (1986, 139) mukaan kulttuuria on vaikea vangita kuvattavaksi, koska se muuntuu koko ajan. Kulttuuri on yhteisen todellisuuden rakentamisen ja

uudelleen muokkaamisen tapa. Johtamisella voidaan vaikuttaa organisaation kulttuurin sisältöön, esimerkiksi pyrkimällä edistämään toimintaa toivottujen arvojen mukaisesti. Morgan tähdentää, että kulttuuria ei voi koskaan kontrolloida. (Morgan 1986.) Tämä kävi ilmi, kun tulosjohtamisen mallia pyrittiin soveltamaan kunnallisissa työpaikoissa. Organisaatiokulttuurit muuntuivat, mutta ei johtamisen kannalta toivottuun suuntaan (Rajakaltio 1994). Kuuselan (2008, 61–65) mukaan yhdessä luotu todellisuus auttaa ihmisiä ymmärtämään asioita, puhetta, tapahtumia ja tilanteita eri näkökulmista. Organisaatiodiskurssit muodostavat organisaation sosiaalisen todellisuuden sellaisina kuin ne ovat ja ilmenevät organisaation kirjoituksissa ja sen jäsenten puheissa (mt.). Kulttuurin sijaan joissakin koulututkimuksissa puhutaan myös koulun *etoksesta* ja koulun *ilmapiiristä* (vrt. Lortie 1975). Se kuvanee ilmiön monimerkityksisyyttä ja abstraktiutta.

Edgar Scheinin (1987) mukaan kulttuuri on ryhmän jäsenten välisten jaettujen merkitysten tuote. Hän erottaa kulttuurissa kolme eri kognitiivista tasoa. Nämä tasot ovat ensinnäkin artefaktat ja luomukset eli näkyvä, ihmisen rakentama fyysinen ja sosiaalinen ympäristö, kuten havaittavissa olevat käyttäytymistason ilmiöt, esimerkiksi toimintatavat, rituaalit ja puheet. Toisen tason muodostavat arvot tai preferenssit, ja kolmannen tason perusoletukset, jotka toimivat itsestänselvyysinä ja ohjaavat yksilön käyttäytymistä. Itsestänselvytykset ovat usein piilossa olevia, tiedostamattomia uskomuksia. (Mt. 32–36.) Scheinin (1987) mukaan kulttuurin ydin sijaitsee kaikkein syvimmällä tasolla, perusoletuksissa ja uskomuksissa. Muutoksessa on usein kyse nimenomaan uskomusten tasolla olevasta muutoksesta, joka on monimutkainen ja hidas prosessi. Tästä käy esimerkkinä tutkimus inklusiopedagogiikan soveltamisesta peruskouluun. Tutkimustuloksissa todetaan, ettei uskomusten tasolle ulottuva muutos toteutunut ajallisesti rajoitetussa projektissa (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 209–210).

Scheinin (1985, 26) mukaan organisaatiokulttuuri pyrkii konsensuksen ylläpitämiseen; organisaatiossa tavoitellaan tasapainoa ja vältellään ristiriitoja, vaikeita puheenaiheita ei oteta käsittelyyn tai peitellään ristiriitoja tai niitä herkästi sytyttäviä aiheita. Hargreavesin (2001) mukaan vaikeiden puheenaiheiden välttäminen on luonteenomaista opettajien työkuulttuurille. Mutta syyt voivat olla moninaiset. Scheinin edustama psykologisoiva lähestymistapa organisaation kehittämisessä ottaa lähtökohdakseen konsensuksen organisaation vallitsevana tilana, jolloin lähdetään siitä olettamuksesta, että organisaatiossa vallitsee yhtenäiskulttuuri. Näin kuitenkin harvoin on. Hannele Seeck (2008, 219) viittaa kriittiseen organisaatiotutkijaan Linda Smircichiin (1983), joka on tutkinut eri organisaatioiden kulttuureja. Organisaatioissa elää erilaisia ala- ja valtakulttuureja ja niiden aiheuttamia ristipaineita (Seeck 2008, 219). Muutostilanteissa kätketyt kulttuuriset merkitykset paljastuvat ja organisaatiokulttuurin olemus tulee esiin. Organisaation alakulttuurit voivat poiketa suurestikin merkitysjärjestelmiltään.



Alakulttuurit ilmenevät erilaisissa diskursseissa, puheissa, keskusteluissa ja erilaisissa positioissa, jotka liittävät ihmisiä yhteen ja määrittävät eri positioihin liittyviä suhtautumistapoja. Alakulttuureja yhdistäviä tekijöitä voivat olla esimerkiksi samankaltainen työ, sama hierarkkinen asema tai koulutus.

Koulussa eri ammatti- ja opettajaryhmien muodostamat alakulttuurit elävät rinnakkain ja limittäin, mutta voivat joissain asioissa ja tilanteissa olla myös toisiinsa nähden ristiriidassa. Kouluyhteisössä jännitteitä synnyttävät opettajaryhmien erilaiset orientaatiot ja suhtautumistavat muutokseen. Ruotsalaiset koulututkijat (Persson ym. 2003, 44) luonnehtivatkin koulua erilaisuuksista koostuvaksi ristiriitaiseksi muodostelmaksi. Monikulttuuristuvassa koulussa moninaisuuden kirjo ja erilaisuus lisääntyvät. Entistäkin tärkeämmäksi muodostuu se, millä tavalla erilaisuuteen ja moninaisuuteen suhtaudutaan. Koulun johtaminen vaikuttaa siihen, miten koulun toimintakulttuurissa kohdataan erilaisuutta ja miten suvaitsevaisuuden rajat asetetaan. (Dimmock ja Walker 2005, Kuukka 2009.)

Scheinin (1987) mukaan organisaation jatkuvuuden kannalta on välttämätöntä, että ryhmäkulttuureja pitää koossa jokin pysyvä perusoletusten taso. Organisaation jäseniä yhdistävät itsestäänselvyyksinä ilmenevät perusoletukset organisaation luonteesta ja tehtävästä. Yksilöitä yhteen sitovat ja jaetut merkitykset ilmenevät toimintatavoissa ja ihmisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Yhteenkuulumisen tunne ja yhteisymmärrys organisaatiokulttuurin keskeisistä asioista toimivat sosiaalisena kittinä (*social glue*), jonka avulla organisaatio voi toimia kokonaisuutena (Weick 1995). Koulussa yhteiset tavoitteet ja jaetut merkitykset koulun tehtävästä voivat toimia tällaisena koossa pitävänä kittinä. Tämä integratiivinen toiminta, asioiden jakamisen ja yhdessä sopimisen prosessi synnyttää samanaikaisesti poissulkemista ja erottelua (Hatch 2006, 176–178). Organisaation kulttuuri on kontekstisidonnainen, ja ankkuroituu nimenomaiseen kulttuuriin, merkitysjärjestelmään ja sosiaaliseen järjestelmään, jossa toimijat elävät (Morgan 1986). Kehittämiskokemukset eivät tämän vuoksi ole suoraan siirrettävissä työpaikasta, saatikka maasta toiseen ”koulutusvientinä”, josta viime aikoina on keskusteltu paljon julkisuudessa.

### ***Opettajien työkulttuurit ja koulu yhteisönä***

Andy Hargreaves (1994) on hahmottanut koulun organisaatiokulttuuria jäsentämällä opettajien erityyppisiä työkulttuureja. Työkulttuuri vaikuttaa koulun johtamiseen (jota käsitellään jäljempänä luvussa 3.3) ja on samaan aikaan myös seurausta johtamisesta (Berg 2003, Sergiovanni 2000). Hargreaves (1994) erottaa neljä työkulttuurista päätyyppiä: 1) yksilökeskeinen, 2) balkanisoitu tai klikkiytynyt, 3) pakotetusti kollegiaalinen ja 4) yhteistyökeskeinen. *Yksilökeskeiselle* työkulttuurille on ominaista, että opettaja to-

teuttaa kasvatus- ja opetustyön parhaaksi katsomallaan tavalla. Luokkahuoneessa työ on pääasiallisesti yksin aikuisena toimimista. Autonomia on tärkeä elementti opettajan työssä, mutta sen kääntöpuolista Rosenholz (1989) toteaa, että se on kuin kaksiteräinen miekka, joka tuo työhön vapautta, mutta tekee siitä myös haavoittuvan. Yksilökeskeiselle toimijuudelle perustuva työkuulttuuri ei kuitenkaan auta opettajia vastaamaan toimintaympäristön muutoksiin ja niistä syntyviin kehittämistarpeisiin. (Esim. Hargreaves ym. 2007, Rajakaltio 1999, 2004, Sahlberg 1996, Willman 2001.)

*Balkanisoitu* työkuulttuuri kuvaa yhteistyökuvioiden rakennetta: opettajat muodostavat pienryhmiä, jotka rikkovat yksilökeskeisiä työkuvioita, ja toisaalta ryhmät ovat toisistaan erillään. Hargreavesin (1994) mukaan balkanisoitu työkuulttuuri vallitsee etenkin yläkoulussa, jossa oppiaineryhmät muodostavat toisensa poissulkevia ryhmiä. Koulun työyhteisössä elävät erilaiset pikkuryhmät tai ”pikkuporukat”, kuten Jyrki Huusko asian ilmaisee (1999, 270–271). Huusko tarkasteli väitöskirjatyössään opettajayhteisöä löyhäsidonnaisen asiantuntijaorganisaation näkökulmasta. Tulosten mukaan koko koulun kehittämistä koskeva keskustelu oli vähäistä, mutta sen sijaan ammatillisia asioita purettiin pienissä porukoissa (mt. 205). Ryhmien sisäinen yhteistyö ja kiinteys perustuivat ryhmän yhteisiin intresseihin, joita oltiin valmiita puolustamaan muita ryhmiä vastaan. Oppiaineryhmät muodostivat ryhmiä, jotka sisäisen yhteistyön lisäksi kävivät tarvittaessa myös ryhmien keskinäistä kilpailua koulun yhteisistä resursseista. (Ks. myös esim. Hyytiäinen 2003.)

*Pakotetusti kollegiaalinen* työkuulttuuri syntyy, kun yhteistyökuviot synnytetään johtamisen avulla ja säädellään normein ja säännöin (Hargreaves 1994). Koulun johdanto pyrkii vahvistamaan koulun muutoskykyä ja lisäämään yhteistyötä erilaisin rakenteellisin keinoin ja ohjein. Tällaisia ovat esimerkiksi tiimit, yhteiset lukujärjestykseen sidotut kokousajat, koulutukset ja tapahtumat. Parhaassa tapauksessa ylhäältä synnytetty, pakotettu yhteistyö voi toimia siirtymävaiheena todelliseen yhteistyökuulttuuriin. Pahimmassa tapauksessa ylhäältä ohjattu yhteistyö voi merkitä kuoliniskua aiemmin spontaanisti virinneisiin yhteistyökuvioihin. Näin voi käydä jos opettajat eivät koe itseään osallisiksi yhteistyötä vaatimaan muutokseen vaan osallistuvat vain muodollisesti ja pakon sanelemana erilaiseen yhteistyöhön.

*Yhteistyökuulttuuri* perustuu opettajien haluun ja koettuun tarpeeseen tehdä yhteistyötä. Yhteistyökuulttuurin syntyminen on usein pitkä ja vaativa prosessi. Pakotetusta kollegiaalisuudesta poiketen yhteistyö ei ole paikkaan ja aikaan sidottu, vaan se toteutuu opettajien välisessä vuorovaikutuksessa työtä eri tavoin yhteen sitovana prosessina. (Hargreaves 1994.) Koulun muutosta pitkään tutkineet koulututkijat ovat korostaneet yhteistyökuulttuurin merkitystä muutoksen onnistumisen ehtona (mm. Huberman ja Miles 1984, Rosenholz 1989, Fullan 1990, 2001, 2003, Hargreaves 1994, Sarason 1996, Lieberman 2008). Michael Fullan (1990, 2003) problematisoi kouluorganisaation kult-

tuurisen rakenteen vaikutusta muutostyöhön ja toteaa, että organisaatiossa vallitseva yksilökeskeinen kulttuuri muodostaa yleensä suurimman esteen muutokselle. Yhteistyö jää usein lyhytikäiseksi, jos koulun sosiaalinen järjestelmä ja rakenteet eivät tue sen ylläpitämistä. Koulun kehittäminen edellyttääkin Fullanin mukaan sekä kulttuurisia että rakenteellisia muutoksia – toimintatapojen organisoimista yhteistyötä rakentaviksi. Toisaalta, kuten Fullan (1990) toteaa, yhteistyötä voi olla hyvin monella tasolla, hetkittäisestä yhdessä toimimisesta pitkäjänteiseen ja syvälliseen yhteisen idean pohjalta toimintaa muuttavaan yhteistyöhön.

Hargreaves kollegoineen (2007) ovat havainneet, että Suomen kouluissa ollaan siirtymässä yhteistyökulttuurin suuntaan. Tiimimäisellä töiden organisointitavalla on vastattu niin koulun sisältä syntyneisiin yhteistyötarpeisiin kuin ulkoisiin muutospaineluihin (Rajakaltio 1999, 2000, Sahlberg 1996, Willman 2001). Tiimimäisessä työskentelyssä on heidän mukaansa kuitenkin useimmin kyse pinnallisesta, esimerkiksi työn järjestelyihin liittyvästä yhteistyöstä (*cooperation*), kuin syvemmin työn sisältöä koskettavasta yhteistyöstä (*collaboration*) (Hargreaves ym 2007).

### *Koulu yhteisenä*

Edellä kuvattujen organisaatioteoreettisten näkökulmien kautta olen ristivalottanut koulua organisaationa. Luvun lopuksi tarkastelen koulua yhteisön näkökulmasta. Deweyn (1966) mukaan koulu sinänsä muodostaa yhteisön (ks. luku 3.1). Käsillä olevassa tutkimuksessa tarkastellaan, millainen yhteisö koulu on. Deweyn (2006) mukaan vuorovaikutukselliset prosessit ja kommunikaatio ovat yhteisön voima. Yhteisö ei kuitenkaan muodostu vain yksilöiden välisistä suhteista, vaan yhteisön muodostumiseksi tarvitaan Durkheimin (2002) mukaan yliyksilöllistä kollektiivista tietoisuutta, joka turvaa niiden säilymisen yksilöistä riippumatta.

Yhteisöllisyys on perinteisesti ymmärretty hyvinvoinnin edellytykseksi. Kouluun kohdistuu odotuksia yhteisöllisyydestä hyvinvoinnin lisäämiseksi (esim. Hämäläinen ja Välijärvi 2007). Työelämän kehittämisessä korostetaan myös yhteisöllisyyttä ja luottamusta. Suomalaisessa peruskoulussa opettajien työkuulttuurin kehityksessä on painotettu yhteistoiminnallisia toimintatapoja ja yhteistyötä 1990-luvun alusta lähtien (esim. Kohonen ja Leppilampi 1994, Sahlberg ja Leppilampi 1994). Tästä huolimatta kouluorganisaatiolle on ollut leimallista yksin toimimisen työkuulttuuri, jota heikot yhteistyörakenteet ovat ylläpitäneet. Ortonin ja Weickin (1990) mukaan kyse on yksin harjoitettavan asiantuntijatyön luonteesta, jonka vuoksi koulun organisaatorakenteet muodostuvat löyhiksi (*loosely coupled*).

Olen aikaisemmin käyttänyt sosiaalisen pääoman käsitettä opettajien välisen yhteistyön analysoimisessa (Rajakaltio 2005). Sosiaalinen pääoma viittaa sosiaalisiin ver-

kostoihin, yksilöiden välisiin suhteisiin ja niistä syntyviin vastavuoroisiin normeihin ja luottamukseen (Coleman 1990, Putnam 2000). Koulusta on puuttunut yhteistyötä ja vuorovaikutusta mahdollistavat rakenteet, jonka vuoksi yksilöitä yhteen liittävää sosiaalista pääomaa ei ole päässyt kehkeytymään. Yhteistyö on jäänyt liiaksi hyvän tahdon tai yksittäisten projektien varaan. (Rajakaltio 2005.) Sosiaalisen pääoman käsite on kuitenkin monitulkintainen ja vaikeaselkoinen. Bourdieu (2008/1970) liittää käsitteeseen ihmisiä erottelevan valtasuhteen. Bourdieulaisen tulkinnan mukaan sosiaalisen pääoman käsitettä ei voi käyttää yhteiskunnallisista luokka-asetuksista irrallaan olevana, yhteisöllisyyttä ilmentävänä käsitteenä. Sen vuoksi käytän tässä ihmisten yhteenliittymistä kuvaavina käsitteinä yhteisöllisyyttä ja luottamusta (Ilmonen ja Jokinen 2002, Kajanoja 2009, Ruuskanen 2001).

Hahmotettaessa koulua yhteisönä voi analyyttisenä apuvälineenä toimia sosiologian klassikon Ferdinand Tönniesin (1889) käsitteellinen rakennelma sosiaalisten suhteiden perustyypeistä: yhteisöllinen (*Gemeinschaft*) ja yhteiskunnallinen (*Gesellschaft*) (Töttö 2006). *Gemeinschaft*-tyyppisessä yhteenliittymisessä suhde sinänsä on päämäärä ja sellaisenaan arvokas tai jotenkin luonnostaan syntyvä, kuten perhesuhde. *Gemeinschaft*-suhteessa välineellinen suhtautuminen toiseen on vähäisimmillään, kuten rakastavan parin suhteessa tai ystäväpiirin keskuudessa. Yhteiskunnallista *Gesellschaft*-suhdetta sen sijaan leimaa välineellisyys: suhdetta arvostetaan jonkin päämäärän saavuttamiseksi. Tämän tyyppisissä suhteissa tavoitellaan jotakin yhteenliittymiseen nähden ulkopuolista asiaa. Kysymyksessä ovat välineelliset vaihto- ja hyötysuhteet, kuten myyjän ja ostajan suhde tai jäsenten väliset suhteet yhdistyksissä ja työyhteisöissä. (Mt. 154–179.) Tötön mukaan modernissa maailmassa yhteisölliset suhteet väistyvät yhteiskunnallisten suhteiden tieltä. Tässä tutkimuksessa on aiheellista kysyä, miten koulutuksen välineellistyminen muokkaa kouluyhteisöä.

### 3.3 Johtaminen koulussa

#### *Koulun johtaminen johtamisparadigmojen valossa*

Johtamisella on keskeinen merkitys koulun kehittämisessä ja muutoksessa (mm. Bennett ym. 2003, Busher 2006, Pennanen 2006, Willmott 2002), minkä vuoksi on perusteltua tarkastella johtamista tässä koulun muutosta käsittelevässä tutkimuksessa tarkemmin. Michael Fullanin (2001, 82–84) mukaan rehtorilla on ratkaiseva merkitys siihen, kuinka uudistuksen tuomaa muutosta toteutetaan tai toteutetaanko sitä lainkaan. Fullanin mukaan rehtorit ovat työyhteisötason muutosjohtajia. Organisaatiotutkija Edgar Schein (1987, 334) tähdentää, että johtajuuden ymmärtäminen on olennaista,

jotta voisimme ymmärtää, miten organisaatiot toimivat ja millä tavalla niiden toiminta saadaan tehokkaaksi. Erilaiset johtamisopit ilmenevät erilaisina tapoina organisoida ja johtaa työtä sekä jakaa valtaa.

Suomalaisen rehtorin työn tutkiminen on viime vuosina ollut kasvaneen kiinnostuksen kohteena ja aiheesta on ilmestynyt useampia väitöskirjoja (mm. Juusenaho 2004, Karikoski 2009, Kuukka 2009, Lehtonen 2009, Mäkelä 2007, Mustonen 2003, Pennanen 2006, Pesonen 2009, Vuohijoki 2006). Yhteistä tutkimustuloksille ovat havainnot koulun johtamisen muutoksesta, joka nähdään laajemmin yhteiskunnalliseen muutokseen kytkeytyneenä ja rehtorin toimintakentän laajenemisena (mm. Pesonen 2009). Rehtoreiden työmäärä on lisääntynyt merkittävästi ja työn kuormittavuudesta on muodostunut työhyvinvointia uhkaava tekijä (mm. Karikoski 2009). Informaatio-ohjauksen myötä päätöksentekoa ja hallinnollisia tehtäviä on siirtynyt rehtoreille entisten tehtävien lisäksi. Työmäärän lisääntyminen liittyy laajempaan julkisen sektorin uudistamisessa sovellettuun tulosjohtamiseen. Kouluista on tehty tulosyksiköitä, mikä on muuttanut olennaisella tavalla rehtorin työtä. Koulun johtamisen muutosta tarkastellaan osassa tutkimuksia psykologisperusteisen tai rehtorin yksilöasemaa korostavan lähestymistavan kautta, esimerkiksi selviytymisen eetoksena (mm. Karikoski 2009, Lehtonen 2009, Vuohijoki 2006). Tämä tarkastelukulma heijastaa yksilön ja yhteiskunnan suhteen muuttumista, yksilöllistymisen doktriinia, josta on tullut työelämää leimaava piirre. (Bauman 2002, 140–148, Julkunen 2008, Siltala 2004.)

Koulun johtamisessa näkyvät ajankohtaiset johtamisopit, jotka ovat oman aikansa tuottamia ja heijastavat yhteiskunnallista muutosta (mm. Bottery 2004, Willmott 2002, Pesonen 2009). Piirreorioihin ja muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin perustuvien työnkuvauksien voimistuminen liittyy uuteen julkisjohtamiseen, managerismiin, joka painottaa johtajan merkitystä. Hannele Seeck (2008) ankkuroi johtamisparadigmat historialliseen jatkumoon: teollisten olojen parantaminen (1870–1900), tieteellisen liikkeenjohdon paradigma (1900–1923), ihmissuhdekoulukunnan paradigma (1923–1955) sekä systeemirationalismin (rakenneteoria) (1955–1980) ja kulttuurikoulukunnan (1980–) paradigmat (mt. 23–24). Paradigmoille on yhteistä tuottavuuden ja kilpailukyvyyn parantaminen. Vaikka nämä johtamisopit liittyvät lähinnä teollisen ja elinkeinoelämän kehitykseen, ne vaikuttavat myös julkisella sektorilla ja koulutusalailla. Paradigmaa nopeammin vaihtuvat johtamistrendit (2–5 vuodessa), jotka pyrkivät muokkaamaan organisaation toimintatapoja ja käytäntöjä. Tätäkin nopeammin (alle vuodessa) vaihtuvat johtamismuodit ja johtamiseen liittyvät iskusanat. (Mt. 27.) Erilaiset johtamisopit muokkaavat työntekijöiden ja johtajien subjektiviteettia erilaisilla arviointi- ja valvontamekanismeilla (Rose 1990).

Julkisen sektorin ohjausideologiat ja johtamisopit ovat vahvistaneet johtajan asemaa organisaatiossa. Johtamisessa *management-* ja *leadership-*funktiot erotetaan toisistaan

(Kotter 1990). Johtaminen merkityksessä *leadership* viittaa toimintaan, jossa muita johdetaan ja innostetaan tulevaisuuteen tähtäävään toimintaan. Käsitteen etymologinen merkitys perustuu anglosaksisissa kielissä esiintyvään sanaan *lad* (pitkä ”a”), joka tarkoittaa matkaa, tietä ja verbiin *laedan*, joka tarkoittaa ohjata. Johtaminen merkitsee tämän tulkinnan mukaan matkalla olemista ja toimimista tiennäyttäjänä muille (Kotter 1990, Leithwood ja Jantzi 2005). Koulussa johtaminen on nähdäkseni monimutkaisempi asia kuin monissa hierarkisemmissa organisaatioissa. Muutostilanteessa *leadership*-näkökulmaa painottava johtaminen tulee tosin koulussakin merkittäväksi, koska silloin yhteisen suunnan löytäminen koulun kehittämiseksi on tärkeää. Silloin on luontevaa, että rehtori toimii tiennäyttäjänä tai ainakin käynnistää keskustelun yhteisen kehittämissuunnan löytämiseksi.

### ***Uusi julkisjohtaminen ja rehtorin työ***

Työelämän muutosten liikkeelle panevana voimana on talous ja sen synnyttämät johtamisopit, joiden toteutumista organisaatiot palvelevat (Blom ja Hautaniemi 2009). Yksityiseltä sektorilta peräisin olevat johtamisopit ovat tunkeutuneet julkiselle sektorille. Organisaatioiden kehittäminen merkitsee manageristisen ajattelutavan mukaan nimenomaan johtamisjärjestelmien kehittämistä. *Management* viittaa johtamisen funktionalistisiin tehtäviin, rakenteiden ylläpitämiseen. Managerismin mukaan johtajista tehdään ammattijohtajia. (Kuusela 2007, Lönnqvist 2002.) Tämä johtamisen ajattelu-tapa on ujuttautunut koulumaailmaan, rehtoreiden koulutukseen ja koulumaailmaa koskevaan sanastoon (mm. Ahonen 2008, Oravakangas 2005). Nämä uudet johtamistrendit ja ohjausideologiat ovat vahvistaneet rehtorin asemaa ja kaventaneet entisestään opettajan autonomiaa monissa maissa (ks. esim. Goodson 2003, Sahlberg 2009, Willmott 2002). Suomessa tilanne on toinen. Opettajan autonomia ei ole kaventunut, mutta sen sijaan rehtorin autonomia näyttää vähenevän uuden julkisjohtamisen myötä. Liike-elämästä peräisin oleva johtamispuhe tuloksia tekevistä sankareista sopii kuitenkin Ahosen (2008, 169) mukaan huonosti oppilaitosympäristöön.

Willmottin (2002) kriittiseen realismiin perustuva analyysi kahdesta brittiläisestä koulusta paljastaa, kuinka manageristisen johtamisopin omaksuneet rehtorit asettuvat palvelemaan koulutuksen välineellisiä tavoitteita, kuten hyviä testituloksia, joiden avulla koulu näyttää mainetta ja kunniaa. Markkinahenkisessä kamppailussa koulun synnyttämästä mielikuvasta on tullut koulun johtamisessa keskeisen tärkeä asia. Manageristisen johtamisotteen puristuksessa toimivat oppilaskeskeisen ajattelun omaksuneet rehtorit ja opettajat kokevat syviä ristiriitoja johtamisopin ja omien arvojensa välillä (Willmott 2002). Managerismi on muuttanut brittiläisen koulutuspolitiikan suorituskeskeiseksi ja välineelliseksi. Suomessa kilpailua koulutuspalvelujen tuottami-

sesta kunnissa ei käytännössä ole, mutta tilaaja – tuottaja -mallin tyyppinen ajattelu voi luoda maaperää sentyyppisille muutoksille. Julkisiin organisaatioihin ovat levinneet laajasti erilaiset kontrollimekanismit: seuranta-, laadunvarmistus- ja arviointijärjestelmät ovat osittain korvanneet johtajuutta. Organisaatioiden kuohuvassa toimintaympäristössä, jossa toiminnan ennustettavuus on heikentynyt, kontrolloiva johtamisote vahvistuu (Lönnqvist 2002, 10–11).

### *Rehtorin asema, koulun organisaatio ja kehittäminen*

Rehtorin ja opettajan suhteen tarkasteleminen historiallisesta perspektiivistä avaa näkökulmia nykykoulun johtamiseen liittyvien kysymysten pohdinnolle. 1960-luvulla koulutusekspansio ja suurten koulujen perustaminen edellytti koulukohtaista johtamista, ja tätä tehtävää hoitamaan syntyi rehtoreiden muodostama uusi ammattikunta. Samalla kuntien kouluhallinto kasvoi, ja koulutarkastajat poistuivat. Hallinnollisten muutosten ja työn rationalisoinnin seurauksena työnjakoa ja hierarkkisia asemia määriteltiin uudelleen. Rehtoreista tuli työnjohtoa edustava vakituinen virkakunta rivi-kansanopettajiston päälle (Rinne ja Jauhiainen 1988, 226–229.) 1970-luvulla yhtenäiskoulu-uudistus merkitsi suuria käännteentekeviä muutoksia yleissivistävän koulutuksen historiassa, erityisesti opettajankoulutuksessa mutta myös hallinnossa. Kouluhallintojärjestelmä kasvoi, opetustyön työnjako voimistui ja johtamista muokattiin. Koulun johtajaopettaja oli aiemmin opettajien keskuudesta toimikaudeksi valittu luottamusmies. Nyt hänestä tuli vakinainen kokonaistyöaikainen työnjohtaja, rehtori. Rehtori erottautui myös statukseltaan ja palkkaukseltaan, mikä lisäsi viran kiinnostavuutta urakehityksen kannalta. Rehtorista tuli koulun johtava hallintovirkamies, joka asettui kouluhallinnon ja opettajakunnan väliin. (Mt. 230.) Näin rehtorin työ alkoi muistuttaa muiden organisaatioiden johtamistehtävää.

Keskitetyn, hierarkkisen hallinnon aikaan rehtorin tehtävänä oli toimia ylempien kouluviranomaisten ohjeiden ja määräysten välittäjänä koulu yhteisössä. Ohjeet välitettiin opetusministeriön, kouluhallituksen ja sittemmin opetushallituksen, lääninhallituksen kouluosaston ja kyseisen kunnan kouluviraston kautta rehtoreille, jotka valvoivat ohjeiden toimeenpanemista kouluissaan. Edelleenkin rehtorin tehtävänä on toimia hallinnon välittäjänä, mutta koulun johtaminen on myös radikaalisti muuttunut. Siirtyminen hajautettuun hallintokulttuurin ja tulosjohtamiseen 1990-luvulla vahvisti entisestään rehtorin valtaa. Rehtorin juridinen valta-asema tulee selkeästi esille päätöksentekoprosessissa, jossa opettajat kokevat johtajuuden merkityksen vahvana koulukulttuurin säätelijänä (Vulko 2001, 151). Kuntalain uudistuksen myötä useimmista kunnista lakkautettiin koulujen johtokunnat. Rehtorille keskitetty valta on synnyttänyt Suutarisen (2006) mukaan koulussa demokratiavajeen. Johtokunnat olivat toimineet

eräänlaisina lähidemokratian eliminä koulun päätöksentekoprosessissa ja toisaalta rehtorin tukena. Joissakin suurissa kunnissa, kuten Helsingissä ja Espoossa, johtokunnat toimivat edelleen. Niiden tehtävänä on tukea koulun käytännön työtä sekä tuoda vanhempien näkökulmaa koulun toimintaan (Mustonen 2003, 82). Rehtorille luotu vahva yksilöasema merkitsee, että rehtori myös vastaa viime kädessä koulun toiminnasta. Se merkitsee, että rehtori on myös koulun kehittämisen portinvartija. Kärjistäen ilmaistuna rehtori joko mahdollistaa koulun kehittämisen tai toimii sen jarruna. (Rajakaltio 1999b, 2004.)

Opettajan työn kannalta rehtorin aseman vahvistuminen ei ole horjuttanut opettajan autonomista asemaa opetustyössä. Rehtorilla on juridinen valta ja hänellä on hallussaan siihen liittyvät vallan välineet: koulun resurssit ja työn organisointiin liittyvä valta. Rehtori luo puitteet opettajan työlle, mutta opettajalla on kuitenkin autonomian tuoma valta ja suoja, rehtori ei puutu varsinaiseen opetustyön toteuttamiseen kuin poikkeustapauksissa. Rehtorin ja opettajan suhdetta ohjaa ilmiö, jota Berg (1995, 2003) luonnehtii näkymättömäksi sopimukseksi. Tämän hiljaisen sopimuksen mukaan opettajat kunnioittavat rehtorin työtä, kunhan tämä ei astu heidän reviirilleen: luokkahuoneeseen ja siellä tapahtuvaan opetukseen. Toisaalta tämä on juuri se alue, joka uuden julkisjohtamisen läpäisemissä maissa on koulun johtamisen ydinalueita. Esimerkiksi Englannissa koulujen tehostaminen on pitänyt sisällään pyrkimyksen ohjata koulun opetusta perin yksityiskohtaisesti (Willmott 2002, Bottery 2004).

Se, että suomalainen rehtori on peruskoulutukseltaan opettaja, ylläpitää luontevalla tavalla ammatillista läheisyyttä koulun rehtorin ja opettajien välillä. Opettajuus on osa rehtorin ammatillista identiteettiä. Rehtorit kokivat, että johtajan identiteettiin liittyy olennaisesti heidän aikaisempi työkokemuksensa opettajina (Ahonen 2008). Sarasonin (1996) mukaan se, että rehtorit välttävät opettajan työhön puuttumista, perustuu pitkälti heidän omiin opettajakokemuksiinsa. Niiden perusteella rehtori on tietoinen siitä, etteivät ohjeistukset vaikuta opettajan luokkahuonetyöskentelyyn. Suomessa puuttumattomuuden taustalla vaikuttaa luja luottamus opettajaan, mikä puolestaan perustuu opettajien korkeatasoiseen akateemiseen koulutukseen (Atjonen ym. 2008). Autonomia tuo myös valtaa opettajille. Epämuodollinen valta liikkuu opettajien keskuudessa. Rehtorin ja opettajien välistä suhdetta voi luonnehtia kollegiaaliseksi, mutta monimutkaiseksi. Rehtori toimii hallinnon ja opettajakunnan välissä, työnantajan edustajana ja opettajien esimiehenä. Koulussa johtaminen muokkaa opettajien työkuultuuria ja toisin päin: koulun opettajakulttuuri vaikuttaa myös koulun johtamiseen.

Karikosken mukaan kuilu opetuksen ja kasvatuksen kehittämisen ja rehtorin arkitoiminnan välillä syvenee entisestään lisääntyvien hallinnollisten tehtävien myötä (Karikoski 2009, 263). Koulua johdetaan Mustosen (2003) mukaan asiantuntijaorganisaatiomaisesti eikä oppivan organisaation tavoin. Mutta koulun johtaminen on yhä



enemmän integroivaa toimintaa erilaisten ihmisten, ryhmien ja ryhmittymien keskuudessa (mm. Dimmock ja Walker 2005, Lönnqvist 2002, 99).

### *Pedagoginen johtaminen kollektiivisena tehtävänä*

Koulun johtamista tutkinut Kenneth Leithwood (2005) toteaa, ettei johtamista voida erottaa siitä toimintakontekstista, jossa sitä harjoitetaan. Kouluorganisaation johtaminen erottuu muiden organisaatioiden johtamisesta perustehtävälouhteensa vuoksi, joka sisältää laaja-alaisia, moniulotteisia, arvolutautuneita ja vaikeasti mitattavia tavoitteita. Johtaminen on riippuvainen ennen kaikkea kyseessä olevasta substanssista, sosiaalisen organisaation luonteesta, tavoitteista, resursseista, aikaraameista ja osallistuvista yksilöistä. Samoin kuin muissa asiantuntijaorganisaatioissa, niin myös koulussa jokainen toteuttaa johtamista tavallaan, koska jokainen kantaa vastuun itsenäisestä työstään. Jokainen opettaja on sekä itsensä että oppilasryhmänsä johtaja. Rehtorin tehtävä on toisin sanoen johtaa johtajia.

Opetusalan johtamisesta käytetään sen erityisyyttä tähdentävää käsitettä *educational leadership* (ks. mm. Davies ja Davies 2005, Leithwood 2005, Hargreaves 2007), jolle ei löydy hyvää suomenkielistä käännöstä. Käytän sen suomenkielisenä vastineena pedagogista johtajuutta. Hargreavesin ja hänen kollegojensa (2007) havaintojen mukaan suomalaisen koulun johtamisesta, he kiinnittävät huomionsa siihen, että Suomessa johtaminen perustuu muihin maihin verrattuna substanssivetoisuuteen, pedagogiikkaan, eivätkä rehtorit ole monen maan tavoin ammattijohtajia (*managers*).

Pedagogista johtamista säätelevät valtionhallinnon tasolla koulutuspoliittiset linjaukset, opetussuunnitelma, kunnan opetustoimen strateginen kehittäminen ja erilaiset rakenteelliset reunaehdot ja resurssit. Pedagogiseen kehittämiseen vaikuttavat lisäksi opettajien toimintakulttuuria säätelevä opettajien virkaehtosopimus (OVTES) sekä opettajien ammattijärjestö (OAJ), jolla eittämättä on merkittävä rooli koulutuspolitiikan tulkkina ja muokkaajana, ja suoranainen vaikutus koulun kehittämiseen. Koulun johtamisessa rehtorin keskeinen tehtävä on johtaa, valvoa ja kehittää koulun opetus- ja kasvatustyötä sekä huolehtia opetussuunnitelman mukaisen toiminnan toteutumisesta (Hämäläinen 1986). Koulun pedagogiseen johtamiseen vaikuttavat rehtorin tulkinat säätelymekanismeista ja rehtorin luomat puitteet pedagogiselle kehittämiselle sekä työyhteisössä käytävä pedagoginen keskustelu (Hammersvik ja Jensen 2007, Shields ja Edwards 2005). Mike Bottery (2004, 210–212) mukaan koulun moraalinen ulottuvuus edellyttää koulun johdossa eettisesti orientoituneita yksilöitä, jotka ovat taitavia keskustelijoita (*ethical dialecticians*) ja jotka haastavat opettajia reflektoimaan toimintaansa pedagogieina.

Kouluorganisaation johtamisen tutkimuksessa ja tarkastelussa on havaittavissa kaksi erilaista lähestymistapaa. Koulun johtaminen nähdään joko rehtorin asemaan kytkeytyvänä tai johtajuus nähdään yhteiseksi kollektiiviseksi tehtäväksi, joka koskettaa koko opettajakuntaa. Bergin (1995) mukaan opettajien työkuultuurilla voi olla jopa suurempi vaikutus koulussa harjoitettavaan pedagogiikkaan kuin johtajalla. Koulun kehittäminen ei näin ollen ole yhden, enemmän tai vähemmän karismaattisen johtajan varassa. Toisaalta on kiistatonta, että juridinen valta ja vastuu ovat rehtorilla. Jaetussa johtajuudessa johtaminen nähdään pikemmin eri tasoille hajautettuna prosessina kuin yhteen henkilöön rajoittuvana tehtävänä (Spillane ja Diamond 2007). James P. Spillane ja John B. Diamond (2007) ovat tutkineet jaettua johtajuutta koulukontekstissa. Empiirinen tutkimus on heidän mukaansa edelleen vähäistä ja käsitteeseen liittyy paljon myyttejä. (Mt. 148–152.) Jaettu johtajuus ei sinänsä vähennä rehtorin merkitystä, mutta tästä näkökulmasta katsottuna pedagogisen johtamisen tehtävä jakautuu yhteisenä tehtävänä läpi koko opettajakollegion eikä jää yksin rehtorin vastuulle. Se edellyttää opettajien sitoutumista yhteiseen vastuuseen kasvatus- ja opetustehtävästä sekä yhteisiin arvoihin.

### ***Johtaminen ja muutos***

Hargreavesin (2005) mukaan johtamistutkimuksissa on siirrytty rationaalisesta ja ennakoivasta strategisen suunnittelun käsitteestä kohti prosessiohjautuvaa strategiaa, jonka tavoitteena on luoda kestävää johtajuutta (*sustainable leadership*) kouluun ja koko opetustoimeen. Koulun johtamisessa tarvitaan strategista taitoa, mikä merkitsee koulun näkemistä suhteessa ympäristöönsä ja yhteiskuntaan. Kysymyksessä on systemaattinen kestävä johtaminen. (Fullan 2005, Hargreaves ja Fink 2006.)

Koulun jatkuvan muutoksen aikana keskeiseksi muutoksen johtamisen teoriaksi on noussut transformatiivinen johtamisnäkemys (*transformational leadership*). Teorian mukaan muutoksessa nojaututaan organisaation omaan uudistumiskykyyn ja työntekijöiden haluun kehittää ja uudistaa organisaatiota. (Hopkins 2007, Leithwood & Jantzi 2005, Pennanen 2006.) Kenneth Leithwood ja Doris Jantzi (2005) korostavat koulun johdon keskeistä tehtävää sellaisten olosuhteiden ja yhteistyörakenteiden luomisessa, jotka mahdollistavat kollektiivisen oppimisen työyhteisössä. Koulussa professionaaliset oppimisen yhteisöt perustuvat yhteiseen pedagogisen kehittämisen ideaan ja yhteiseen moraaliseen perustaan (Bottery 2004, Busher 2006, Hoyle ja Wallace 2005, Mulford 2008). Johtamisen muuttaminen edellyttää valtakysymyksen uudelleen arvioimista. Yhteistyötä mahdollistava ja osallistava johtaminen edellyttää keskitetystä vallasta luopumista. Johtajan menestyminen työssä liittyykin usein siihen, miten sujuvaa yhteistyötä hän kykenee luomaan alustensa kanssa. (Eriksen 2001, Nonaka ja Takeuchi 1995.)

Parhaimmillaan johtaminen on vuorovaikutukseen perustuvaa yhteistyötä. Rehtori on keskeisessä roolissa muutosprosessin eteenpäin luotsaamisessa, mutta se ei yksin riitä. Fullanin mukaan uudistusten käynnistämät uudistusprosessit ovat monimutkaisia ja edellyttävät professionaalista yhteisöllisyyttä, mutta myös uudistuksen ulkopuolista tukea (2001, 2003). Brent Davies ja Barbara Davies (2005, 23–27) painottavat myös koulun uudistamisen monimutkaisuutta, joka edellyttää monitasoista *strategista älykkyyttä*. He viittaavat käsitteellään ihmistä koskevaan ymmärrykseen (*people wisdom*) sekä proseduraaliseen viisauteen (*procedural wisdom*). Tällä tavoin luonnehdittu strateginen älykkyys antaa muutosprosessissa tilaa dialogia edellyttävälle oppimiselle. Lisäksi siihen sisältyy kontekstuaalinen viisaus (*contextual wisdom*), jonka avulla koulu nähdään osana sen historiaa ja nykyistä toimintaympäristöä sekä yhteiskuntaa. Kysymyksessä on yhteinen oppimisprosessi, jossa ratkaisut eivät ole siirrettävissä sellaisinaan koulusta toiseen, vaan on otettava huomioon jokaisen koulun omaleimainen kulttuuri. Koulun muutosprosessia pohditaan lisäksi luvussa 4.

Tutkimuksen empiirisen osan yhtenä ulottuvuutena analyysissä on koulun johtaminen, jonka kautta analysoin tutkimuskoulun johtamista ja johtamisen merkitystä muutoksessa.

### 3.4 Opettaja koulun ristipaineisessa kentässä

#### *Opettajan työn luonteen muutos*

Opettajan tehtävänä on huolehtia opetus- ja kasvatustehtävistä, mutta hänen on jatkuvasti asemoitava itsensä uudelleen yllä kuvatuissa yhteiskunnan tuottamissa ristipaineisissa kentissä, joissa koulun todellisuus rakentuu (luku 3.1). Opettaja on valjastettu toteuttamaan kulloistakin kansallisvaltiollista projektia (ks. esim. Simola 1995, Lindén 2010). Opetussuunnitelmasta, joka toteutuu opettajan tulkitsemana ja toteuttamana, on luettavissa kunkin aikakauden henki ja eteos, kuten olen luvussa kaksi kuvannut. Rinne ja Jauhiainen (1988) tarkastelevat opettajien ammattikuntaa osana julkisen sektorin uusintamistehtävissä olevien ammattikuntien muotoutumista ja opettajan työn yhteiskunnallista sidonnaisuutta. Autonomian käsite liittyy keskeisesti suomalaiseen opettajuuteen ja opettajan työn historiaan sekä sen erityisluonteeseen valtiollisen tehtävän toteuttajana, mutta edellä kuvattu koulutuspolitiikan suunnanmuutos (luku 2) asettaa opettajan työn uuteen valoon.

Jyri Lindén (2010) tarkastelee opettajan työtä paitsi erottamattomana osana jokapäiväistä elämää koulussa, myös suhteessa työtä kannattelevaan ja uudelleen määrittelyn alla olevaan valtiolliseen yhtenäiskertomukseen. Lindén paikantaa opettajan

työn historiallisesti osaksi valtiollista yhtenäiskertomusta, jossa sillä on ollut suojattu ja tarkkaan määritetty tehtävä sen erityisen valtiosuhteen kautta. Opettajan työn luonne ankkuroituu hegeliläis-snellmanilaisen virkamiehen ideaaliin ja kutsumustyöhön. (Mt.) Liisa Steinbyn (2008, 32–33) mukaan virkamiehen kutsumustyönä oli toteuttaa jotakin itseään suurempaa tehtävää, valtioidea, johon virkamies samaistui. Tämä auttoi virkamiestä näkemään itsensä osana kokonaisuutta ja yhteyden toisiin ihmisiin ja synnyttämään halun toimia yhteiseksi hyväksi. Virkamiehen tehtävään kuului itsensä kehittäminen laajan sivistyksen perustalta. Lindénin (2010) mukaan kansallisvaltiokertomuksen vaimentumisen myötä opetustyöstä on tullut entistä enemmän yksilöllinen itsensä toteuttamisen arena. Lindén kuvaa kehityskulkua siirtymänä kutsumustyöstä palkkatyöhön. Kysymys on psykologisen sopimuksen murtumisesta, mikä merkitsee sitä, ettei työstä saatu vastine vastaa siihen annettua panosta. Opetusalalla on havaittu työn mielekkyyden kokemisen heikkenemistä vuodesta 2001. (Alasoini 2006.)

Opettajan työn muutos liittyy laajempaan yhteiskunnalliseen kertomukseen, jota edellä on kuvattu (luku 2). Globaali uusliberalismi on alistanut koulutuspolitiikan taloudelle, mikä on välineellistänyt koulutuksen kentät. Steinby (2008, 39–49) kuvaa nykyaikaa tilana, jossa kaikenlainen inhimillinen toiminta nähdään hyödykkeiden ja vaihdon näkökulmasta: tuottamisena ja kuluttamisena. Työstä on tullut ulkokohtaista, välineellistä ja suoriteperustaista palkkatyötä. Värriin (2002, 92–93) mukaan tämä liittyy aikamme syvimpään, yksilön ja yhteiskunnan välisessä suhteessa tapahtuneeseen muutokseen, jossa talouden ulkopuolella ei näytä olevan mitään transsendenttia, ideaalia eikä toivon näköalaa. Goodsonin (2005b, 30–31) tutkimusten mukaan liikelämän toimintalogiikan mukaan uudelleen järjestetyt ja mikrohallinnoidut julkis-palvelut kontrollimekanismeineen ovat vieneet työstä mielekkyyden. Julkisen sektorin työntekijät ovat vieraantuneet ennen välittävää ammatillisuutta sisältävästä työstään, ja johon he ovat kokeneet olleensa sitoutuneita. Työelämää läpäisevä yksilöllistymisen eetos on tuonut mukanaan myös kollektiivisten suojien ja rakenteiden purkautumista. Työssä koetut ongelmat jäävät yksilöiden kannettaviksi (Julkunen 2008, Lindén 2010, Siltala 2004). Opettajien työtä muovaavat, kuormittavat ja murentavat enenevässä määrin työelämää laajemminkin muuntavat ilmiöt laadunvarmistus- ja arviointimenetelmien (Autio ym. 2004, Autio 2006, Simola 2002). Monissa maissa opettajan työ on koulutuspoliittisen ohjauksen tiukassa otteessa ja opettajista on tehty opetusteknikkoja tai postinkantajia pedagogien sijaan (mm. Ball 2001, Goodson 2005, Pinar 2006, Willmott 2002). Suomessa tilanne on ainakin toistaiseksi toinen. Sahlbergin (2007, 2010) mukaan suomalaisen opettajan autonomia on poikkeuksellisen suuri muihin maihin verrattuna. Kouluun kohdistuvat ristipaineet viestittävät kuitenkin siitä, mihin suuntaan opettajan asema on vaivihkaa muuttumassa.

### *Muuttuva opettajuus ja kysymys autonomiasta*

Yhtenäisyyttä tavoitelleen kansallisvaltiokertomuksen osittaisen hajoamisen jälkeen opettajilta puuttuu itsestään selviä perusteita kasvatus- ja opetustyölle. Opettajan kasvatus- ja opetustyötä ohjataan opetussuunnitelmilla, mutta niihin sisältyy ajan henkeen liittyviä ristiriitaisia ja epämääräisesti ilmaistuja viestejä (ks. luku 2). Kasvatus- ja opetusala ja sen kokemien monimutkaisten muutosten ajankohtainen, mutta historiallisesti motivoitu teoretisointi on vilkkaan kansainvälisen tutkimustoiminnan kohteena. Kuitenkin koulutuspolitiikassa ja opetussuunnitelmien muotoilussa markkinavetoiset ja niitä tukevat teoreettisesti vanhentuneet ajattelumallit hallitsevat. Kasvatuspsykologian amerikkalaisperäinen dominointi kasvatusalalla, opetussuunnitelmissa ja opettajan ammatillisen identiteetin muovaamisessa on merkinnyt kasvatusalan arvosidonnaisten ja vaikeasti operationaalistettavien käsitteiden redusoimista psykologian käsitteistöön ja sanastoon (Autio 2006, Gallagher 2003).

Samanaikaisesti opettajiin kohdistuu monenlaisia odotuksia ja paineita yhteiskunnan, kansalaisten, talouselämän ja median taholta. Koulutuspolitiikan korostama yksilöllisyys, subjektiivinen oikeus koulutuspalveluihin ja yritysmaailmasta peräisin oleva asiakaslähtöisyys muodostavat ristipaineita aiheuttavan yhdistelmän. Asiakkaan yksilölliset intressit eivät välttämättä ole samansuuntaiset *yhteisen hyvän* tai pedagogisten intentioiden kanssa. Säntin (2007) mukaan opettaja on muuttunut eri tahojen kanssa jatkuvia neuvotteluja käyväksi ammattilaiseksi, jonka on lunastettava auktoriteettiasemansa aina uudelleen. Opettajia on ohjannut mallikansalaisuus ja ”erinomaisuuden eetos” (Simola 2001). Opetustuntien ulkopuolella tehtävän työn määrä on lisääntynyt erilaisten kehittämisprojektien, laatu-, arviointi- ja seurantatyön muodossa. Näihin käytetty ajallinen satsaus vie voimia varsinaisesta luokahuonetyöstä. Syrjäläisen (2002, 94–98) mukaan opettajat ovat näiden ulkoisten vaatimusten ja ylilajautuneen työnkuvan seurauksena kadottamassa autonomiaansa. Opettajan työstä tulee toiveiden tynnyri, joka täyttää opettajan mielen riittämättömyyden tunteella. Tämä tunnetodellisuus on tänä päivänä jatkuvasti läsnä työelämässä (Blom 2009, Sennett 2002, Simola 2001). Työmäärän lisääntyminen on virittänyt keskustelua tarpeesta määritellä opettajan perustehtävä ja työn ammatillisia rajoja (Korhonen 2008). Samalla kunnissa kehitetään laatujärjestelmiä ja arviointimenetelmiä opettajan työn vaativuuden ja laadun arvioimiseksi (Oksanen 2003).

Suomalainen opettaja on autonominen ja nauttii luottamusta, mikä tulee selkeästi esille kansainvälisissä vertailuissa. Luokahuoneessa opettajalla on vapaus toteuttaa opetus parhaaksi katsomallaan tavalla. (Mm. Asanuma 2006, Atjonen ym. 2008, Sahlberg 2007, 2010.) Kokemus autonomiasta, itsemääräämisen oikeudesta, on myös työn mielekkyyden kannalta olennainen tekijä. Suomalaisen opettajan työn autonomian arvellaan vaikuttavan, opettajien korkean koulutuksen lisäksi, oppilaiden hyvään kou-

lumenestykseen (Asanuma 2006). Sennett (2004, 125–126) liittää autonomian käsitteeseen toisen kunnioittamisen. Opettajan autonomisuuden kunnioittaminen merkitsee opettajan ammattitaidon kunnioittamista. Sennettin mukaan se edellyttää myös, että opettaja suo autonomisuutta oppilaille ja suhtautuu heihin tiedon tuottajina. (Mt.) Näin ymmärrettynä autonomia on luonteeltaan tasa-arvoa vaalivaa.

Autonomian tunteeseen voidaan liittää myös kokemus opettajan työn kutsumusluonteesta, mikä ilmenee Sántin (2007, 296–297) haastattelemien opettajien elämäkertoissa. Kertomusten mukaan kutsumus on edelleen osa opettajien ammatillisista identiteettiä. Se mielletään sisäiseksi tunteeksi, jolloin opettaja vakuuttuu siitä, että on juuri itselleen sopivassa ammatissa. Kutsumukseen liittyy työhön sitoutuminen. Estolan ja Syrjälän (2002) opettajatutkimuksessa monet opettajat kertovat, että kutsumus liittyy heidän kokemaansa työn mielekkyyteen (mt. 98). Tosin isommassa populaatiossa tarkasteltuna opettajien kokemukset työn mielekkyydestä näyttävät vähentyneen (ks. Alasoini 2006, Lindén 2010).

### *Luovuus opettajan työssä*

Kasvatustapahtuma on luonteeltaan intentionaalinen, mutta lopputulokseen nähden avoin. Elliott W. Eisner (1985, 1991) kuvaa kasvatustoimintaa ja opettamista inhimillisen toiminnan muotona, jonka tulokset syntyvät vuorovaikutuksen kautta eivätkä ole ennalta määrättävissä. Eisner korostaa esteettisyyttä, mielikuvituksen ja luovuuden voimaa ja merkitystä opettamisessa, ja vertaa opettajan työtä taiteilijan työhön. Opettajalla on jokin käsitys ihmisestä, ihmisen olemuksesta. Eisner perustaa oman näkemyksensä kokonaisvaltaiseen käsitykseen ihmisestä monipuolisena, aistillisena, itseään ilmaisevana, kokevana ja tuntevana oliona. Wileniuksen (1978, 23) mukaan opettajan inhimillisen työn luovuudessa yhdistyy todellisuuden tieteellinen tiedostaminen ja taiteellinen tajuaminen. Taiteellinen tajuaminen liittyy kasvatustapahtumaan, työn todellisuuden välittömään kokemiseen tässä ja nyt, mutta myös sen historia- ja tulevaisuusperspektiiviin.

Kasvatus- ja opetustyössä kyse on paljolti hiljaisesta tilannesidonnaisesta tiedosta (*tacit knowledge*), jota on vaikea kielellistää, mutta joka ilmenee toiminnassa (esim. Toom 2008). Kasvattajalla on tietoa, jota millään ulkopuolisella tarkkailijalla ei voi olla (Wilenius 1978, 23–27). Opettaja tekee työtään persoonansa kautta, eivätkä mitkään teorit tai strategiat voi täysin tavoittaa käytäntöä, vaan todellisen tilanteen arvioiminen ja sen mukaan toimiminen jää aina yksittäisen opettajan viisaan, tilanteeseen sidotun harkinnan sekä subjektiivisuuden lävistävän ”aineosaamisen” varaan (Hargreaves 1994, Goodson 2003). Opettajan työlle onkin luonteenomaista reflektiivisyys, kyky reflektoida kohdattua luokkahuonetodellisuutta ja omaa ammatillista toimintaa. Kas-

vatukselliset prosessit eivät ole kausaalisuhteita. Korkeatasoisesta koulutuksesta huolimatta opettaja ei voi taata oppilaan oppimista. Oppilaan elämään ja tilanteeseen vaikuttaa lukematon määrä eri tekijöitä. Opettajan työn arviointi yksinomaan oppilaiden oppimistulosten perusteella, kuten Yhdysvalloissa tehdään, on karikatyyri opettajan työn monimutkaisesta todellisuudesta (Pinar 2006, 223).

Kysymys on samantyyppisistä haasteista, joita Claes Andersson (2009, 123) kuvaa kokeneensa lääkärin työssään. Psykiatrina hän yritti auttaa potilaita ja lieventää heidän hätäänsä. Andersson tuli kuitenkin huomaamaan, ettei kaikkia potilaita voinut auttaa hyvistä hoidoista, kaikesta tiedosta ja korkeasta koulutuksesta huolimatta. Oli välttämätöntä ymmärtää, ettei psykiatri ole kaikkivoipia eikä hän voi ohjata muiden kohtaloa vaikka toivoisi voivansa. Opettajan kohdalla tilanne on hiukan samanlainen.

### *Tulevaisuuteen suuntautuminen – kriittisyys opettajan työssä*

Tietoisuus yhteiskunnallisesta tilanteesta, vallitsevan koulutuspolitiikan tunteminen sekä oppilaiden ja koulun näkeminen laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa auttavat opettajaa orientoitumaan työn moninaisissa ristipaineissa. Pelkät opetustaidot eivät enää riitä. (Autio ym. 2004, Kelly 2004, Suutarinen 2006.) Ihanteellisuuteen ankuroituneen kasvatuskäsityksen mukaan kasvatuksen yhteiskunnallinen tehtävä on kuitenkin aina ollut moraalisesti ylevien ja sivistyksellisesti korkeatasoisten päämäärien edistäminen lapsen ja kansakunnan parhaaksi, eikä politiikka ole kuulunut kouluun. Opettajien arvot ovatkin rakentuneet melko konservatiivisten, keskiluokkaisten arvojen varaan, eivätkä opettajat ole erityisen kanta-aottava joukko (Rinne 1986, Syrjäläinen 2006). Tästä poikkeuksena oli läpipolitisoitunut 1970-luku, jolloin toimeenpantiin muun muassa kouludemokratiakokeiluja ja niiden konservatiivisia vastaoperaatioita (Rinne ja Salmi 1998, Suutarinen 2006).

Opettajan työn moraaliseen perustaan kuuluu kriittinen suhtautuminen todellisuuteen. Giroux'n (1997, 224–226) mukaan kriittinen ajattelu edellyttää, että opettajat sisäistävät ammatilliseen rooliinsa älyllisen kriittisyyden eivätkä toimi pelkkinä tiedonsiirtäjinä ja välitä vain tietyn elämäntavan mallia. Opettajan yhteiskunnallinen ja älyllinen rooli on kuitenkin tarkan punninnan kohteena, missä määrin opettaja saa ilmaista omia kanta-aottavia mielipiteitään ja esittää omia arvovalintojaan. Kriittisen kasvatusajattelun mukaan opettajien tavoitteena on itsenäisten, kriittisesti ajattelevien ja sosiaalisesti toimivien yksilöiden kasvattaminen ja opettaminen. Opettajan tehtävänä on tutkia maailmaa yhdessä oppilaiden kanssa ja auttaa heitä etsimään asioita, jotka edistävät demokraattisen yhteiskunnan kehittymistä ja luovat toivon perspektiiviä tulevaisuudelle (mm. Kincheloe 2005, 97–114, Giroux 1997, 224–228, Värri 2002, 99). Kriittisen kasvatustieteen mukaan koulun johtamisen tehtävänä on huolehtia siitä,

että koulu palvelee demokraattisuutta ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta, ja rehtorin tehtävä on kitkeä koulusta alistavat valtasuhteet. Tämä merkitsee dialogisuuden ja demokraattisen päätöksenteon lisäämistä koulun sisällä. (Johnson 2007, Willmott 2002, Woods 2005.) Tulevaisuuden toivon rakentamisen tehtävä on ristiriitainen, koska koulutus ei enää turvaa esimerkiksi työn saantia. Nuori sukupolvi kokee tullessa petetyksi, miljoonat nuoret ovat Euroopassa työttöminä (Lundahl 2010).

### *Luokkahuoneen institutionaalisen järjestyksen muutos ja opettajan työ*

Thomas Ziehen (1991, 168) mukaan koulu on menettänyt auramaista sädekehäänsä yhteiskunnallisten ja kulttuuristen muutosten seurauksena. Koulun institutionaalisen aseman murentuminen merkitsee pedagogisen toiminnan luonteen muuttumista. Vastuu koulun hengen ja aseman luomisesta nuoren maailmassa jää opettajan henkilökohtaisten ponnistelujen varaan. (Mt.) Koulu on toisin sanoen menettänyt asemansa nuorten elämässä aiempiin sukupolviin verrattuna, eivätkä opettajat voi enää perustaa toimintaansa auktoriteettiasemansa ja kulttuuristen itsestäänselvyyksien varaan. Koulua leimaa neuvottelukulttuuri ja vuorovaikutukselliset prosessit. Oppilaiden kanssa käydään jatkuvia neuvotteluja sosiaalisesta tilasta, ajasta ja ihmisten välisistä suhteista. Koulussa eletään alituisen muuttuvissa tilanteissa, erilaisissa vuorovaikutussuhteissa, mikä tekee opettajan työstä intensiivistä ja tunnelatautunutta (Aittola 2003, 203–204, Ilmonen ja Jokinen 2002, 170–193, Ziehe 1991.) Nuorten epävirallisen kulttuurin merkitys koulussa kasvaa, mikä haastaa koulun institutionaaliset käytännöt, kurinpidon ja valvonnan uudelleen arvioinnin kohteeksi (Laine 2000, 13–34). Nuoret ottavat myös tilaa ja muokkaavat koulun ilmapiiriä ja koulun kulttuuria (Tolonen 2001).

Konstruktivistisen otteen tavoitteena neuvottelevassa kulttuurissa on luoda dialogia ja ymmärrystä samanarvoisten kesken, jolloin valtasuhteiden epätasapaino voisi tasoittua. Opettajan rooli ohenee ohjaajan tai fasilitaattorin rooliin (Ilmonen ja Jokinen 2002). Värriin (2004, 157–158) mukaan kasvatus sisältää kuitenkin aina epäsymmetrisen valtasuhteen, kasvatus on aina intentionaalista ja kasvattajalla on asiantuntijavalta. Koulu on pakko-organisaatio ja valta on aina läsnä kasvatusinstituution todellisuutta ohjaavana voimana, ja vallan alaisina ovat niin kasvattajat kasvatustehtävässään kuin kasvatettavatkin. Värriin mukaan kasvatussuhde ei ole koskaan valtasuhteista vapaa, mikä mahdollistaisi tasavertaisen dialogisuuden. Kätkettyä valtaa ilmentävä piilo-opetussuunnitelma (*hidden curriculum*) toteutuu vuorovaikutusprosesseissa, sosiaalisissa tilanteissa, sekä järjestetyn opetuksen ohessa että sen ulkopuolisessa toiminnassa. Niissä toteutuivat ei-kirjoitetut tavoitteet, kuten odottamaan oppiminen, kärsivällisyyden sietokyky ja oppilaan perhetaustaan liittyvän sosiaalisen aseman vahvistaminen. (Broady 1981, Jackson 1968, Kelly 2004, Ziehe 1991.)



Kaarlo Laineen (2000, 35–45) mukaan opettaja vaikuttaa ratkaisevasti oppitunnin ilmapiiriin ja siihen, miten oppilaiden ja opettajan väliset suhteet rakentuvat tuntityöskentelyssä. Luokkahuonesuhteiden pitkäikäisyys mahdollistaa periaatteessa sellaisten vuorovaikutussuhteiden kehittämisen, joissa huomioidaan samanaikaisesti yksilöllinen oppilas ja luokka yhteisönä. Sarasonin (1996, 385–386) mukaan opettajan tehtävänä on ohjata ryhmäprosesseja ja oppilaiden vaikutusta toisiinsa, niin että oppilaat vaikuttavat toisiinsa myönteisesti, oppimista ja keskinäistä liittolaisuutta edistävästi. Elisabeth Cohen (1994) tulee samaan johtopäätökseen koulututkimuksissaan heterogeenisista luokista, joissa on oleellista se, miten opettaja suhtautuu yksilön ja ryhmän suhteeseen. Luokkahuone on enemmän kuin kokoelma uniikkeja yksilöitä, ja Cohen toteaa, että tavoiteltavaa on se, että luokkahuoneesta muodostuu toisiinsa liittyvien yksilöiden kollektiivi. Cohen on kehittänyt yhteistoiminnallisen opetusmenetelmän, *complex instruction*, joka nostaa esille oppimisen sosiaalisen luonteen. Yksilökeskeisyyttä ja suoriutumiskykyä korostavassa kulttuurissa nämä pedagogiset tavoitteet joutuvat koetukselle. Tämä tulee hyvin esille Laurent Cantetin ohjaamassa elokuvassa *Luokka (Entre les murs 2008)*, joka kertoo monikulttuurisen koulun monisäikeisestä arjesta ja ristiriidoista. Elokuvan pääosaa esittävä opettaja pyrkii luomaan luokkaansa tasa-arvoa vaalivan, neuvottelevan ja dialogisuuteen nojautuvan luokkayhteisön, mikä osoittautuu varsin haastavaksi ja monimutkaiseksi prosessiksi. Opettaja ei ole kaikkietävä ohjaaja eikä aina tiedä mitä hän tekee, eivätkä oppilaat aina opi. Opettaja joutuu laittamaan itsensä likoon ja joutuu myös nurkkaanajetuksi jatkuvassa dialogisessa prosessissa, jonka kautta oppilaat muokkaavat identiteettiään. Elokuva kertoo myös vanhempien kouluttamattomuudesta ja oppilaiden rasismista. Luokassa oppilaiden keskinäiset suhteet muodostavat epävirallisen, opettajan katseelta kätkeyn rakenteen (piilo-opetussuunnitelman), mikä tekee luokkahuonedynamiikasta haasteellisen.

Koulun institutionaalinen muodollisuus on vieraannuttanut koulun nuorten elämästä. Koulun tiloissa oppilaat opiskelevat koulukirjoihin sidottua, oppilaiden kokemuksista irrallaan olevaa abstraktia koulutietoa (mm. Illich 1972, Pinar 2006, Senge ym. 2001, 57, Slattery 2006, Ziehe 1991, 1992). Paul Willis (1984, 215–216) ja Thomas Ziehe (1991, 161–171) haastavat opettajia näkemään kouluun liittyvät, oppilaiden häiriköintiä synnyttävät rakenteet. Ymmärtämällä nuorten kulttuuria opettajat voivat tunnistaa luokkahuoneen häiriköinnin ja kouluvastaisuuden syvempiä kulttuurisia merkityksiä ja niiden taustalla vaikuttavia laajempia yhteiskunnallisia ilmiöitä. (Willis 1984, 215–216.)

Illich (1972, 44–48) tarkastelee koulua pakko-organisaationa, jossa koulupakko<sup>1</sup> edellyttää oppilailta täysiaikaista läsnäoloa. Tämä antaa opettajalle auktoriteettiä

1 Tosin Suomessa ei ole koulupakkoa vaan oppivelvollisuus. (Laki oppivelvollisuudesta.15.4.1921).

lin valvojana ja seremoniamestarina, joka huolehtii koulun rituaalien läpi viemisestä – roolin, joka on omiaan välineellistämään koulunkäyntiä. Illich (1972) kyseenalaistaa muodollisen oppimisen sekä koulun tarpeen ja yksinoikeuden monopolisoida oppimisen kenttä. Hän selventää oppimisen käsitettä ja toteaa, että oppiminen on ihmiselle lajityypillistä ja elintärkeää elämässä selviytymiselle. Suurin osa oppimisesta on satunnaista, joka puolella tapahtuvaa, informaalia, ohjelmoimatonta (Illich 1972, 18–19, vrt. Ahonen 2003, Rinne ja Salmi 1998). Muodollinen koulutus on jo käsitteenä suppea ja viittaa oppimisen institutionaaliseen muotoon. Illichin nostama keskustelu oppimisesta on ajankohtainen nyt, kun oppiminen on korvaamassa kasvatuksen ja opetuksen käsitteet, jotka viittaavat nimenomaan koulun intentionaaliseen, ohjattuun kasvatukselliseen toimintaan.

Koulun asema tieto-organisaationa on radikaalisti muuttunut nopean teknologisoitumisen ja globalisoitumisen myötä. Tietoa on saatavilla kaikkialla, nopeammin ja tehokkaammin erilaisten tietoverkkojen välityksellä. Koska koululla ei ole enää monopolisuhdetta tietoon, koululla on toisenlainen merkitys oppilaille (Ziehe 1991). Teknologian avaama symbolinen avaruus tarjoaa nuorille uusia mahdollisuuksia ja herätteitä oman identiteetin rakentamiseen ja elämänsuunnitteluun.

### ***Oppilaiden vaikutusmahdollisuudet***

Kansainvälinen vertaileva tutkimus kertoo, että suomalaiset oppilaat kokevat vaikutusmahdollisuutensa koulussa hyvin vähäisiksi. Suutarisen (2006, 92) mukaan suomalaisten koulujen demokratiavaje koskee niin oppilaita kuin opettajia. Kouluneuvostoja ei enää ole ja oppilaskuntatoimintaa on niukasti. Oppilaat ovat passiivisia koulu-yhteisön vaikuttajia, jotka eivät koe tulevansa kuulluiksi. (Mt.) Opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa on vuodesta 1994 lähtien painotettu oppilaiden osallistumismahdollisuuksien lisäämistä. Vuonna 2004 valtioneuvosto käynnisti laajan oppilaita ja opiskelijoita aktivoivan kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman, mutta edelleen opettajaksi opiskelevat ovat yhteiskunnallisessa osallistumisessaan varsin passiivisia ja kokevat politiikan itselleen vieraaksi (Syrjäläinen ym. 2006, 136).

Kriittisyyteen kasvattaminen on asetettu tavoitteeksi nykyisissä vuoden 2004 opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa, kuten aiemmissakin vuosien 1994 ja 1985 perusteissa. Koulussa käytettävät opetusmenetelmät eivät kuitenkaan aktivoi oppilaita osallistumaan, vaan vallitseva opetustapa on arvioitu konservatiiviseksi, ja oppilaat ovat useimmiten edelleen passiivisen vastaanottajan roolissa (Cantell 2001, Norris ym. 1996, Hargreaves 2007, Simola 2002). Oppilaat eivät ole varsinaisesti tämän tutkimuksen kohteena, mutta kuitenkin välillisesti läsnä haastattelujen kautta.

### 3.5 Yhteenveto

Valikoimani viitekehyksen tarkoituksena on kannatella tutkimuksen empiiristä analyysiä, jossa pyrin hahmottamaan koulun todellisuutta, löytämään lisää ymmärrystä koulun monimerkityksisyydestä ja koulun muutoksesta. Tarkastelen koulua työyhteisönä, mutta implisiittisesti tarkastelen sitä myös oppilaiden kasvatusyhteisönä, koska aikuisten työyhteisö ja oppilaiden kasvatusyhteisö muodostavat yhdessä koulun ja ovat toisiinsa sisäänrakennettuina. Cohenin (1994) mukaan opettajan työkulttuurin ja luokkahuoneen kulttuurin väliset prosessit ovat rinnakkaisia. Koulun hahmottaminen monikerroksisena sosiaalisena järjestelmänä käsittää sekä yhteiskunnallisen, organisatorisen että luokkahuoneen tasot (Howley ja Howley 2007, 355). Käsillä olevassa luvussa on tarkasteltu näitä kolmea tasoa.

Moniulotteisen koulun kehittäminen ja uudistaminen edellyttää erilaisia lähestymistapoja. Seuraavaksi tarkastelen, miten koulutuspolitiikan vaatima koulun kehittäminen ja muutos (ks. luku 2) toteutetaan erilaisten lähestymistapojen avulla. Tarkoituksena on tunnistaa tämän tutkimuksen tavat lähestyä koulun uudistamista.

## 4 Lähestymistapoja koulun uudistamiseen ja kehittämiseen

*Tarkastelen koulun uudistamista ja muutosta monitasoisten lähestymistapojen kautta, joista ääripäinä ovat koulutuspoliittisen ohjausjärjestelmän toimeenpanema, ylhäältä suuntautuva kehittämisote ja toisaalta mikropoliittisella tasolla koulun työyhteisöyhteisön tasolta lähtevä kehittämisote. Pohdin, millaisia vuorovaikutuksellisia tiloja kouluorganisaatiossa tarvitaan uuden ymmärryksen luomiseksi. Asemoin empiirisen tutkimukseni näiden koulun muutosta koskevien erilaisten tarkastelukulmien kenttään ja analysoin, millaisista lähestymistavoista on kyse yhtenäisen perusopetuksen uudistuksessa.*

Kilpailukyky-yhteiskunnan vaatimus jatkuvasti itseään uudistavasta organisaatiosta suuntautuu organisaatioiden itsensä sijaan yksilöiden mentaalisiin malleihin ja heidän oppimis- ja reflektointiresursseihinsa. Tämä on avannut käyttäytymistieteille ja psykologisperustaiselle konsultointityölle ennennäkemättömät markkinat (mm. Engeström 1995, Filander 2000). Anu Järvensivun (2006) mukaan työpaikat ovat oppimisdiskurssin kyllästämiä. Kehittämistä käsittelevässä kirjallisuudessa käydään keskustelua muutoksen hallinnasta. Taustalla on rationaalinen käsitys organisaatiosta ja yksilöstä, jonka kautta kehittämistarpeita voidaan ennakoida ja jonka kehittämistä voidaan hallita. (Filander 2000.) Jatkuvan kehityksen idea pohjautuu kuvitelmaan paremmasta tulevaisuudesta, uskoon lineaarisesta kehityksestä ja tuottavuuden ehtymättömästä kasvusta (Kiilakoski 2005). Tämä lineaarinen ajattelutapa on perintöä valistusajasta, josta se on kulkeutunut vankkumattomana edistysuskona tähän päivään (Autio 2006). 1980-luvulta lähtien kehittämistyön tausta-ajatteluun on vaikuttanut uusi julkisjohtaminen. Kehittämistyö on saanut strategisen merkityksen niin organisaatioiden sisällä kuin poliittis-hallinnollisella tasollakin. Tämä diskursiivinen käänne haastaa kehittämistoiminnan ja sen kytkemisen selkeämmin kyseessä olevaan alan tutkimukseen. (Seppänen-Järvelä 2007, 16–31.) Sahlbergin (2009) mukaan kehittämisen tutkimusta on ollut vähän ottaen huomioon sen, kuinka aktiivista kehittäminen on ollut koko peruskouluajan 1970-luvulta lähtien.

Kehittämiseen liittyy idealisointia. Koulua on ehkä enemmän kuin mitään muuta organisaatiota kuvattu normatiivisesti ja sitä koskevaa muutosta preskriptiivisesti. Tämä käy ilmi esimerkiksi yhtenäisen perusopetuksen uudistusta koskevissa teksteissä. Lähestymistavalle on tunnusomaista kuvan luominen ihanneorganisaatiosta, jota koh-

ti kehittämisessä kuljetaan. Kehittämisessä etsitään ratkaisuja ideaalimalleista, kuten oppivan organisaation ideasta (esim. Hopkins 2007, Senge ym. 2001). A.V. Kellyn (2004, 40–43) mukaan kouluun ja koulu-uudistuksiin liittyy paljon diskursiivista valtaa ja manipulointia. Koulun kehittämiseen liitetään virallisissa teksteissä retorisia ilmaisuja, esimerkiksi positiivisia konnotaatioita, kuten demokratia tai oppilaskeskeisyys, vailla kytkentää todellisuuteen tai hämärtämällä asioiden välisiä yhteyksiä. Koulumaailmaan siirtyy myös arvoja esimerkiksi liike-elämästä peräisin olevien metaforisten ilmaisujen kautta, kuten tehokkuus ja tilivelvollisuus. Nämä kasvatustodellisuudelle vierasperäiset diskurssit muokkaavat ja tulevat osaksi kasvatuksen ilmiökenttää.

Erilaiset lähestymistavat koulun kehittämiseen ja uudistamiseen heijastavat vallitsevaa koulutuspolitiikkaa. Sahlberg (2009, 169–182) jakaa peruskoulun kehittämisen kolmeen aikakauteen sisällöllisesti toisistaan erottuvina prosesseina: teoreettinen ja menetelmällinen uudistuminen (1988–1995), verkostoituminen ja itseohjautuva kehittäminen (1994–2002) ja meneillään oleva rakenteellinen ja hallinnollinen tehostaminen (2001–2009). Käsillä olevassa tutkimuksessa eri lähestymistapoja tarkastellaan tutkimusaikana ajallisesti samanaikaisesti ilmenevinä, toisiinsa yhteen kietoutuneina prosesseina seuraavasti:

1. ylhäältä ohjautuva teknis-rationaalinen lähestymistapa kehittämiseen (*top down*)
2. työyhteisöstä lähtevä lähestymistapa kehittämiseen (*bottom up*)
3. kaksisuuntainen lähestymistapa kehittämiseen (*top down < > bottom up*)
4. verkostomainen lähestymistapa kehittämiseen

Keskushallinnosta suuntautuvan teknis-rationaalisen *top down* kehittämisotteen rinnalla muutosprosessia lähestytään pikemmin orgaanisena kuin hallittavissa olevana teknokraattisena prosessina. Työyhteisölähtöisen lähestymistavan mukaan ihminen on aktiivinen toimija ja muokkaa ympäristöään vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Organisaatiokulttuuri on jatkuvassa liikkeessä eikä sitä voi rationaalisesti hallita (ks. luku 3.2). Kaksisuuntaisessa lähestymistavassa strateginen, ylhäältä suuntautuva kehittäminen yhdistyy ja tukee työyhteisöstä lähtevää kehittämistä. Verkostomainen kehittäminen rakentuu sekä horisontaaliselle kehittämiselle, koulujen väliselle vuorovaikutukselle, mutta myös vertikaaliselle, hierarkiatasoja ylittävälle kehitystyölle.

### ***Ylhäältä ohjattu teknis-rationaalinen kehittäminen***

Kouluyhteisön ulkopuolelta, poliittisten päättäjien taholta, tulevat uudistukset ovat poliittisen hegemoniakamppailun tuloksia, kuten edellä kuvatussa koulutuspolitiikkaa käsittelevässä luvussa (luku 2) on kuvattu. Paineet haluttujen muutosten toteuttamiseksi kulkeutuvat eri hierarkiatasojen välityksellä keskushallinnosta opettajiin. Koulun

uudistus on pohjimmiltaan poliittinen ja siihen kytkeytyy, eksplisiittisesti tai implisiittisesti, koulua suurempi yhteiskunnallinen viesti tai visio. Tavoitteena on uudistaa koulua entistä paremmaksi (mm. Apple 2004, Fullan 2001, Tyack ja Cuban 1998, Varjo 2007). Hallintovetoisen teknis-rationaalisen lähestymistavan avaintekijä on johtaminen, jonka avulla koulun muutosta ja uudistusta ohjataan ylhäältä alaspäin, vallitsevan koulutuspolitiikan edellyttämään suuntaan implementoimalla tai jalkauttamalla kouluihin hallinnon yläpäässä suunniteltuja uudistuksia. Fullan (2001) kuvaa tämäntyyppistä koulureformin muutosprosessia kolmivaiheisena initiaation, implementaation ja institutionalisoimisen prosessina. Initiaatio eli aloite käynnistää muutosprosessi tulee koulun ulkopuolelta päättäjien taholta. Reformin implementoiminen tai jalkauttaminen kouluihin tapahtuu koulun johtamisen avulla, mutta onnistumiseen vaikuttaa keskeisesti opettajien muodostama työyhteisö. Institutionalisoiminen eli vakiinnuttaminen merkitsee, että uudistus tulee osaksi koulun systeemiä. Mutta näin ei välttämättä tapahdu, tämä vaihe voi jäädä toteutumatta. (Mt. 50–84.)

Suomessa valtiojohtoisen ohjausjärjestelmän lisäksi kouluja ohjaavat kunnat koulutuksen järjestäjinä ja ylläpitäjinä. Kuntien ohjausjärjestelmään ja kehittämiskonsepteihin vaikuttavat erilaiset johtamisopit, jotka voivat vaihtua tiuhaankin. (Seeck 2008.) Hallintovetoinen uudistaminen perustuu Ikujiro Nonakan ja Hirotaka Takeuchin (1995) mukaan manageristiseen johtamisoppiin, jossa viestintä ja kommunikaatio nähdään yksisuuntaisena. Ulkoiset seikat, kuten näyttävän näköiset *slideshow*-esitykset, voivat ohittaa sisällön. Hyvä esimerkki tämäntyyppisestä kehittämisestä on edellä kuvattu (luku 2), suomalaisissa kunnissa 1990-luvulla toteutettu tulosjohtaminen. Tulosjohtamisen malli koettiin kouluissa ulkopuolelta tulevaksi paineeksi, joka jäi ulkoiseksi opetustyötä koskettamattomaksi reformiksi (Oravakangas 2005, Rajakaltio 1994, Syrjäläinen 1997).

Julkishallinnon uusi hallintojärjestelmä nojautuu kyseiseen teknis-rationaaliseen periaatteeseen, jota leimaa projektimaisuus. Yhteiskunnallista toimintaa, sen hallinnoimista ja kehittämistä organisoidaan pitkäjänteisten strategisten kehittämislinjojen sijaan projekteina (Sulkunen 2006). Projektimuotoinen kehittäminen ilmenee myös perusopetuksen kehittämisessä, joka kytketään erilaisiin ohjelmallisiin projekteihin, joihin allokoidaan julkista rahoitusta valtionhallinnon kehittämisen painopisteiden mukaan. Vallitsevaksi diskurssiksi ja pysyväksi olotilaksi muuttuneen projektikehittämisen heikkoutena on nimenomaan sen projektimaisuus, lyhytjänteisyys ja katkonaisuus. Se on johtanut projektiväsymiseen (Julkunen 2008, Syrjäläinen 2002). Kehittäminen ei ulotu tämäntyyppisessä ajallisesti tarkkarajaisessa kehittämisessä välttämättä lainkaan organisaatioiden rakenteisiin, vaan muutos jää herkästi pelkästään organisaa-tion pintaa koskettavaksi, diskurssien tasolle.

Jatkuvasta kehittämisestä on muodostunut laajeneva hallitsemisen väline ja palkatomaksi työksi koettu osa-alue, joka lisää työn henkistä kuormitusta (Järvensivu 2006). Jatkuvat muutokset ja koulu-uudistukset ovat lisänneet opettajien työtä ja sen kuormitavuutta (Syrjäläinen 2002). Simolan (2002) mukaan koulusta on muodostunut reformigeneraattori ja opettajista koulun kehittäjille toimenpiteiden kohde. Sama käy ilmi Syrjälän ja Estolan (2006) tutkimuksessa, jonka mukaan opettajat kokevat olevansa muutosten kohteita eivätkä aktiivisia vaikuttajia. Stressiä synnyttää se, ettei tällaiselle kommunikaatioprosessille yleensä ole tilaa, eikä muutoksen läpiviemiselle sille vaadittavaa aikaa. Muutokset ovat monimutkaisia sosiaalisia ja tunnekuormaa lisääviä prosesseja, joita kukin opettaja tulkitsee ja toteuttaa oman ymmärryksensä, näkemyksensä ja kokemuksensa perusteella. (Mt.) Opettajat kokevat puutteellisen kommunikaation koulu-uudistuksen suunnittelijoiden ja päättäjien kanssa epäluottamuslauseena opettajien asiantuntijuutta kohtaan (Bottery 2004).

Ylhäältä ohjattujen uudistusten heikkoutena on se, että ne uhkaavat jäädä retoriseksi, jos ne eivät ankkuroidu koulun arkitodellisuuteen ja jäävät opetustyöstä irrallisiksi (Fullan 2001, Goodson 2003, Hargreaves 1994, Sarason 1996, Syrjäläinen 1994, 1997, 2002). Fullanin (2003, 27) mukaan ulkopäin ohjatut laajamittaiset reformit ovat toimittuja epäonnistumaan, jos ne eivät kytkeydy paikallistason kehittämiseen. Syrjäläisen (2002, 38) mukaan opettajia on houkuteltu koulun kehittämisen pariin vetoamalla verkkeenomaisesti työn professionaalistumiseen ja sen mukanaan tuomaan arvostuksen lisääntymiseen. Thomas Popkewitzin (2008) mukaan ajallemme leimallinen pyrkimys muutoksen rationaaliseen hallintaan jää kuitenkin usein kielellisten konstruktioiden tasolle, koska jatkuvasti liikkeessä olevaa muutosta on mahdotonta hallita ja kontrolloida. Tähän yhtyvät kriittiset organisaatiotutkijat, joiden mukaan organisaatiokulttuuria ei voi muuttaa tai kontrolloida etukäteen määriteltyyn suuntaan (mm. Morgan 1986, Schein 1987, Willmott 2002). Scheinin (1987) mukaan muutoksessa ei silloin ainakaan ole kyse syvällä olevien uskomusten (*belief-system*) tai arvojärjestelmien muutoksesta.

Koulumuutoksen onnistumisen edellytyksenä on, että muutos koskettaa koulun valtasuhteita (mm. Sarason 1996, Huberman 1992). Kysymyksessä ovat niin etuoikeuksia ja tiedonvaltaa koskettavat arvot ja asenteet kuin valtaa ylläpitävät rakenteet ja auktoriteettisuhteet. Muutosprosessi on konflikteille altis prosessi, jossa opettajaryhmät voivat joutua erilaisiin asemiin suhteessa muutokseen. Tämä tapahtui esimerkiksi peruskoulu-uudistuksen yhteydessä, kun kansakoulunopettajat ja oppikoulun opettajat asettuivat vastakkaisiin asemiin.

Uudistustyö on aina poliittinen prosessi, jossa uudistuksen suunnittelijoiden, hallinnon ja sitä toteuttavien opettajien käsitykset voivat poiketa toisistaan. Tämä on käynyt ilmi uusliberalistisen koulutuspolitiikan mukaisessa uudistustyössä (esim. Day 2002, Goodson 2005, Willmott 2002). Hargreaves (1994, 2007) ja Fullan (2001, 2003) näkevät

koulun muutoksen koko systeemin kulttuurisena muutoksena ja hyvin kompleksisena prosessina. On vaikea yksityiskohtaisesti selvittää, miten koulutuspoliittiset linjaukset muokkaavat opettajan työtä ja koulun arkea, koska mekanismit, joiden kautta ne välittyvät, ovat hyvin monimutkaiset.

Hubermanin (1992, 16) havaintojen mukaan muutoksen problematiikkaan kytkeytyy retoriikka, johon liittyy koulutyöhön sisäänrakennettu altruismi ja idealismi, jotka sallivat ja mobilisoivat ihmisiä kestämaan epävarmuutta. Hallinnon ja opettajien työn maailmat eroavat toisistaan. Hallinnolle on leimallista pitkän tähtäimen strateginen suunnittelu ja tehtävien pilkkominen hallittaviin kokonaisuuksiin. Luokkahuoneen todellisuus lasten ja nuorten parissa on sen sijaan jatkuvaa improvisointia, nopeasti muuttuvien tilanteiden hallintaa, oppilaiden jatkuvasti vaihtelevan aktiivisuuden ja motivaation kanssa toimimista. Opettajalle toiminnan suunnittelu merkitsee käytännössä lyhytaikaisia tavoitteita, kuten oppitunnin pitämistä tai juuri käsillä olevasta tilanteesta selviytymistä. Hallinto ei tiedä, mitä oppitunnilla todella tapahtuu, eivätkä opettajat raportoi todellisia tarinoita, vaan itseään säästään ja itsepuolustuksena heidän raporttinsa luokkahuoneesta ulkomaailmaan ovat todellisuutta kaunistelevia. Tällaiseen maaperään koulutuspolitiikan ja kehittämisen epärealistisuus saattaa törmätä. Nämä havainnot siirtää kehittämisen näkökulmaa organisaation ruohonjuuritasolle.

### *Työyhteisölähtöinen kehittäminen*

Työyhteisölähtöisen kehittämisen lähtökohtana on käsitys ihmisestä aktiivisena toimijana, jonka mukaan ihmiset eivät toteuta mekaanisesti mitään ulkopuolelta annettua, vaan heillä on kyky arvioida ja tehdä valintoja (mm. Archer 2000, Carr ja Kemmis 1986, Giddens 1991a, Gustavsen 1990). Olennaista kehittämisessä on opettajan oman paikallisen tiedon merkityksen tunnistaminen ja arvostaminen (Kiilakoski 2005, 161–162). Reflektiivisyys ilmenee toimijan kyvyssä asettaa oma toimintansa reflektion ja itsearvioinnin kohteeksi sekä halussa jatkuvaan oppimiseen ja kehittymiseen. Reflektointi auttaa yksilöitä tiedostamaan omaa toimintaansa ohjaavia mentaalisia malleja, uskomuksia ja itsestäänselvyksiä. (Alasuutari 2007, Schön 1983.) Karkea vastakohta tälle ihmiskäsitykselle on postmodernistinen ajattelutapa, jonka mukaan yksilö on individualisti, jatkuvasti identiteettiään vaihtava, hetken mielihyvää etsivä, joka ei kiinnity mihinkään kestävämpään yhteisöön (Bauman 1996, 2002). Tämän näkemyksen mukaan työntekijä ei myöskään sitoudu työyhteisöön. Lyhyet työsuhteet ovat sinänsä omiaan ruokkimaan paikasta toiseen vaeltavaa yksilöä, mutta se ei välttämättä ole pelkästään elämäntapaan liittyvä vaan yhtäläillä työelämän pakottama tilanne.

Toimijuus liittyy yhdessä toimimiseen. Deweyn (2006/1927) lähtökohta on, ettei atomistista yksilöä ole, vaan ihminen on olemassa vain suhteessa toisiin ja maailmaan.



Dewey kritisoi ajattelua, jonka mukaan ihmistä voisi tarkastella muista erotettuna, abstrahoituna yksilönä. Ihmiset kehittävät ympäristöään yhdessä eivätkä muista irrallaan (mt. 27). Ihmisten käyttämä äly on toisin sanoen jaettua ja yhteisöllistä. Ideat toimivuudesta kollektiivisena älykkyytenä ovat organisaation alhaalta ylös suuntautuvien kehittämiskonseptien taustalla (mm. Arnkil 2008, Gustavsen 1990, 2001, Lehtonen ym. 2004, Stoll ym. 2008).

Koulussa joudutaan käsittelemään yhä enemmän vaikeasti määriteltäviä, arvosidonnaisia, monisyisiä ja monimerkityksellisiä kysymyksiä. Asiantuntijuus löytyykin useamman asiantuntijan yhdessä ajattelemisen tai kollektiivisen älykkyyden tuloksena, jossa ylitetään perinteiset kommunikaatorajat, kuten hierarkkiset ja ammatti- sekä hallintokuntarajat (Gustavsen 1990, Hakkarainen ym. 2004, Isaacs 2001). Yhteistyön kehittyminen edellyttää työorganisaation rakenteellisia muutoksia (mm. Willmott 2002). Laajan työelämän kehittämis- ja tutkimushankkeita koskevan arviointitutkimuksen tuloksena ilmeni, että työyhteisön yhteiset vuorovaikutuksen foorumit osoittautuivat onnistuneen kehittämisen edellytyksiksi (Kalliola ja Nakari 2004). Arvioinnin kohteena oli myös opetusalan hankkeita. Jean Laven ja Etienne Wenger (1991) tutkivat oppimista eri kulttuureissa. Heidän havaintojensa mukaan asiantuntijuuteen oppiminen tapahtuu verkostoissa ja käytäntöyhteisössä osallistumisen kautta, ei yksilön sisäisenä prosessina. Lavenin ja Wengerin mukaan oppimista tarkastellaan virheellisesti useimmiten yksilöllisenä prosessina, kuten monet oppimisteoreetikot tekevät (mm. Argyris ja Schön 1978, Argyris 1990, Collinson ja Cook 2007). Yksilökeskeisen näkökulman korostamisen vaarana on, että kontekstuaaliset, työn sisältöön tai rakenteisiin liittyvät tekijät jäävät toisarvoisiksi. Toisaalta organisaatiot eivät sinänsä opi, vaan yksilöt. Mutta oppiminen tapahtuu yhteisöllisten prosessien kautta.

Fullanin (2003, 33–35) muutosteorian mukaan muutos ei onnistu pelkästään *bottom up* -strategialla. Fullanin mukaan tarvitaan sekä ylhäältä ohjattua uudistuksen implementointia että organisaation muutoskykyisyyttä. Kyse on organisaation oppimisprosessista, jossa oppimista tapahtuu kahdella tasolla, sekä yksilöllisinä että yhteisöllisinä prosesseina. Reformin onnistuminen edellyttää moraalista päämäärää, reformilla pitää olla merkityksellinen sisältö. Oppivalle organisaatiolle (Senge 1990, Senge ym. 2001) on luonteenomaista proaktiivisuus, jossa kehittäminen muuntuu osaksi työtä. Työyhteisöllä on kyky luoda, kehittää ja oppia uusia asioita. Fullanin (2003, 43–47) mukaan keskeistä muutoksen onnistumiselle on nimenomaan organisaation jäsenten kyky keskustella, luoda tietoa ja toimia yhdessä. Fullan korostaa keskustelussa moninaisten näkökulmien huomioimista.

Käytäntöyhteisön (*community of practice*) idea tarkoittaa tilaa, joka mahdollistaa yhteisöllisen oppimisen (Wenger 1998). Käytäntöyhteisön lähtökohtana on tiedon kontekstuaalisuus. Kontekstuaalisuuden idean mukaan tietoa ei koskaan voi erottaa yhteis-

söstään, vaan se on osa jatkuvasti muuttuvaa käytäntöä yhteisössä, joka tarvitsee, luo, muokkaa ja soveltaa tietoa. Idea muistuttaa siitä, että oppimista tapahtuu kaiken aikaa, ei ainoastaan kehittämis- ja tutkimushankkeissa, vaan jokapäiväisessä työelämässä ja yhteisössä. Wenger (1998, 4–6) määrittelee käytäntöyhteisön ryhmäksi ihmisiä, jotka jakavat ongelmakentän tai kiinnostuksen kohteen ja ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Käytäntöyhteisö toimii sosiaalisena rakenteena tiedon luomista ja jakamista varten. Lähtökohtana on ihmisten kiinnostus toteuttaa jokin merkitykselliseksi koettu asia yhdessä. Se voi muodostua epävirallisista ammatillisista tai työhön liittyvistä työryhmistä, organisaatioista tai niiden keskinäisistä suhteista. Koulussa esimerkiksi opettajat voivat muodostaa ryhmiä, joissa he jakavat työkokemuksia ja asiantuntijuutta (esim. Hargreaves 1994, Little 2002).

Oppivan organisaation mukaan yhteinen visio voi toimia keskeisenä välineenä, joka vahvistaa organisaatiota ja auttaa yksilöitä kiinnittymään yhteisöön yhteisen reflektoinnin avulla (Spillane ja Diamond 2007, Senge 1990). Oppivan organisaation ja käytäntöyhteisön rinnalle on tuotu professionaalisen oppivan yhteisön käsite (*professional learning community*) (Stoll ym. 2008). Nämä käsitteet perustuvat kaikki näkemykseen oppivasta yhteisöstä, jonka mukaan kehittäminen voi tapahtua yhteisön jäsenten välisessä vuorovaikutuksessa ja sille luoduissa tiloissa. Käsillä olevassa tutkimuksessa ei nojaututtu mihinkään valmiiseen malliin, mutta oppivan organisaation periaatteet olivat jonkinlaisina löyhinä taustaideoina. Toimintatutkimusvaiheessa sovellettiin dialogisia menetelmiä (ks. luku 5.3.4). Dialogisen lähestymistavan ideana on tarjota mahdollisuutta reflektoida ja kriittisesti arvioida yhdessä työyhteisön muutosta. Lähestymistavan mukaan oppiminen on sosiaalisesti konstruoituva prosessi, jossa uuden tiedon luominen syntyy vuoropuhelussa. Sitä ohjaa ryhmän jäsenten yhteinen tiedonintressi, moniäänisyyden tunnustaminen, toisiltaan oppiminen ja yhdessä oivaltaminen. (Arnkil ym. 2001, Arnkil 2009, Isaacs 2001, Lehtonen 2004, Vähämäki 2008.)

Ikujiro Nonaka, Ryoko Toyama ja Noboru Konno (2000) käyttävät tiedonluomisen tilasta käsitettä *ba*, jossa hiljainen tieto ja eksplisiittinen tieto ovat vuorovaikutuksessa keskenään. *Ba* viittaa yhteiseen fyysiseen, henkiseen ja ajalliseen tilaan, jossa jaettu tieto muokkaantuu ja uusi tieto syntyy. *Ba* on tila, jossa hiljainen kokemustieto voi muuntua yhteiseksi kasvokkaisen vuorovaikutuksen ja artikuloimisen kautta. *Ba* liitetään usein organisaation rajojen sisällä tapahtuvaksi tiedonluomisprosessiksi, mutta *ba* voi muodostua myös organisaatioiden rajoja rikkovissa solmukohdissa ja ryhmien välisissä verkostoissa. (Mt.) Ihmisen toimintaan liittyy eksplisiittisen ilmitiedon rinnalla paljon sellaista piilevää tietoa (*tacit knowledge*), jota emme osaa sanoa kuvata. Hiljaista tietoa opettajan työssä tutkineen Auli Toomin (2008, 53–54) mukaan hiljaisella tiedolla tarkoitetaan implisiittistä tietoa, joka kattaa taustalla vaikuttavat uskomukset, arvot ja asenteet. Hiljainen tietäminen liittyy opettajan työssä viisaaseen, professionaaliseen ti-

lannesidonnaiseen toimintaan. Hiljaisessa tiedossa ja tietämisessä on kyse kontekstiin sidotusta ilmiöstä, jossa yksilöllinen ja yhteisöllinen ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Tämän määritelmän avulla Toom sitoo yhteen yhteisön kulttuurin ja yksilön toiminnan. Yhteisön kulttuuri konkretisoituu yksilön toiminnassa ja taitava yksilöllinen toiminta vaikuttaa myönteisellä tavalla yhteisöihin. (Mt.) Tämänkaltainen dialektisuus on läsnä myös koulun työyhteisölähtöisessä kehittämisessä.

Oppivaan organisaatioon ja narratiiviseen työskentelyyn kohdistuu myös kriittisiä kommentteja. Goodsonin (2003) mukaan kokemusten jakaminen pienryhmissä voi antaa opettajille sinänsä hyödyllisiä hengähdystaukoja vallan piiristä, mutta ne eivät poista vallan harjoittamista. Goodson peräänkuuluttaa opettajien kertomusten upottamista yhteiskunnallisiin kehyksiin, jotka auttavat näkemään opettajan työtä laajemmassa kontekstissa. Tarinointiin liittykin Goodsonin mukaan tietty paradoksaalisuus, sillä samalla kun opettajille annetaan ääni, annetaan vallitsevien työolojen ja muutospainneiden jatkua, vaikka juuri nämä paineet tuottavat tarinoissa ilmenevää pahoinvointia.

Hargreavesin (2008) ja Liebermanin (2008a) mukaan oppimisyhteisöihin liittyy trendimäistä pinnallisuutta, ja kehittämisen substanssi voi jäädä toisarvoiseksi. Hargreavesin (2008) analyysissä oppimisyhteisöistä paljastui, että niistä voi kehittyä välineellisiä tehokkuuteen ja testaamiseen valmentavia yhteisöjä, joilta puuttuu moraalinen perusta. Hargreavesin mukaan yhteisöt ovat kääntymässä oppilaiden oppimismahdollisuuksia tukevasta opetuksen kehittämisestä vallitsevan manageristisen koulutuspolitiikan palvelemiseen (mt. 182–183). Samalla Hargreaves (2008, 184–192) maalailee tulevaisuudenkuvaa professionaalista oppivista yhteisöistä kestävä kehityksen foorumeina, mikä edellyttää, että yhteisöistä tulee aidosti oppivia, keskustelevia, reflektioivia, ja että ne asettavat oppimisen suorittamisen edelle. Hargreavesin mukaan muutos edellyttää jaettua johtajuutta ja keskinäistä luottamusta, kollegiaalista asiantuntijuutta ja yhteistyötä muiden koulujen kanssa. Hargreavesin analyysi on preskriptiivinen. Se tarjoaa myös, kuten oppiva organisaatio, ideaalimallin koulusta ja tarjoaa vaihtoehdoisen näköalan koulun kehittämiselle.

### ***Muutos ja luokkahuonetodellisuus***

Eikö koulun todellisen muutoksen pitäisi ulottua luokkahuoneeseen, oppilaisiin, käytännön opetus- ja kasvatustyöhön? Hubermanin ja Milesin (1984) mukaan opettajat sitoutuvat vasta sitten muutokseen, kun he voivat siirtää oppimaansa omaan työhönsä luokkahuoneessa oppilaiden parissa. Tämä edellyttää, että opettajat saavat tilaisuuden kokeilla ja reflektoida yhdessä oppimaansa käytännön työn tasolla. Todellisessa koulun muutoksessa on kysymys siitä, että opettajat tukevat paremmin oppilaiden oppi-

mista (mt.). Koulun uudistusta tutkineen Jeroen Imantsin (2002) mukaan uudistus voi onnistua ja näkyä opettajan käytännön työssä tapahtuvana pedagogisena toimintana. Mutta se vaatii hallinnolta halua ja kykyä kuulla opettajia ja opettajilta kykyä katsoa koulua etäämmältä, ulkopuolisin silmin. Hubermanin (1992) mukaan ilman opettajan taidon kehitystä ei tapahdu oppilaan edistystä, mutta samalla hän huomauttaa, ettei opetuksen muuttaminen takaa oppimisen paranemista. Huberman herättää kysymyksen siitä, onko koulun kehittämisessä kuitenkin kysymys henkilöstön kehittämisestä eikä oppilaiden oppimisedellytysten parantamisesta. Koulun kehittäminen oppilaiden kannalta paremmaksi edellyttää sitä tukevaa koulutuspolitiikkaa ja reunaehtoja. Se haastaa myös opettajia jatkuvaan ammatilliseen ja henkiseen kasvuun (*continuing professional development*) (Wei ym. 2009). Huberman (1992, 11–12) toteaa, että opettajien hyvä keskinäinen vuorovaikutus ei välttämättä tarjoa parempaa oppimisympäristöä oppilaille. Siirtymisessä kouluyhteisön tasolta luokkahuoneeseen on kyse toisenlaisesta syvemmästä muutoksesta, jonka alkemia on hyvin monimutkainen. Tämä tuli myös ilmi suomalaisissa tutkimuksissa, joissa kyse oli sekä opettajien yhteistyön että opetuksen kehittämisestä (Linnansaari 1998, Sahlberg 1996). Heljä Linnansaaren (1998, 195) mukaan koulun todellinen muutos tapahtui vasta kun opettajien työtapojen muutokset näkyivät opetuksessa ja oppilaan oppimiskokemuksissa.

Linda Darling-Hammondin (1997) kiinnostus kouluolojen kehittämiseen oppilaiden näkökulmasta syntyi hänen omista havainnoistaan opetustyössä. Hän havaitsi, kuinka koulu ylläpiti yhteiskunnallista eriarvoisuutta ja samalla vahvisti sitä. Darling-Hammondin tutkimustyöllä on ollut merkittävä vaikutus Yhdysvaltojen eri osavaltioiden koulutuspolitiikkaan ja koulujen toimintapolitiikkaan. Hän osoitti, kuinka vaatimaan opetustyöhön täytyy panostaa. Hän onnistui ratkaisemaan ongelmia käyttämällä opetuksessaan opetusmateriaalia, joka kytkeytyi oppilaiden kokemuksiin. Oppilaat saivat materiaalista välineitä, jotka auttoivat heitä oppimaan ja ymmärtämään elämää sekä löytämään oman paikkansa paremmin. Tämä edellytti Darling-Hammondin mukaan muun muassa sitä, että oppilaiden ja opettajien vaatimustaso on riittävän korkealla. Kouluja pitää hänen mukaansa kehittää organisaatioina ja panostaa opettajien korkealaatuiseen koulutukseen.

### ***Kaksisuuntainen kehittäminen***

Koulutuksen uudistamisprosesseissa on nähtävillä kaksi edellä kuvattua rinnakkaisista kehittämissuuntaa: yhtäältä ylhäältä alas suuntautuva (*top down*) -strategia, jonka mukaan pyritään implementoimaan kouluihin hierarkian yläpäässä suunniteltuja uudistuksia ja toisaalta pyrkimys uudistaa koulua työyhteisölähtöisesti (*bottom up*) ha-

jauttamalla päätöksentekoa, tukemalla ammatillista kehittymistä ja paikallisia muutospyrkimyksiä.

Brittiläistä koulujärjestelmää ja sen muutosta koskevassa tutkimuksessa Willmott (2002) käytti viitekehystenään realistiseen ontologiaan pohjautuvaa organisaatio-teoriaa koulun muutosprosessista. Tutkimuksessaan Willmott tarkasteli makrotason uusliberalistisen koulutuspolitiikan kehitystä, opetustyön luonteen muutosta ja sitä, millä tavoin koulutuspolitiikka vaikutti mikrotasolla kahden kouluorganisaation arjessa. Willmottin viitekehys perustuu Margaret Archerin (1995) morfogeneettiseen lähestymistapaan, jonka mukaan sosiaalinen todellisuus on monikerroksinen. Morfogeneettisen analyysin mukaan organisaation eli koulun toimintaa voidaan hahmottaa prosessina, jossa on kyse morfogeneettisistä kolmivaiheisista, päättymättömistä kehityssykleistä: rakenteellisesta ehdollistumisesta (*structural conditioning*), joka luo puitteet sosiaaliselle vuorovaikutukselle, jonka seurauksena rakenteellinen muutos (*structural elaboration*) voi syntyä (Willmott 2002, 33). Olennaista muutoksen analyysissä on erottaa rakenteet ja toimijat toisistaan. Willmottin (2002) tutkimustulosten mukaan manageristinen koulutuspolitiikka näkyy koulun tasolla oppilaskeskeisen lähestymistavan häviämisenä. Koulut olivat muuttumassa välineellisyyttä palveleviksi, testeihin perustuviksi opetuksen tehostamispaikoiksi.

Fullanin (2001, 2003) mukaan ainoa toimiva ratkaisu on ylhäältä suuntautuvan reformin kytkeminen työyhteisölähtöiseen kehittämiseen. Liian keskitetty kehittämisote pyrkii standardoimaan liikaa niin opetussuunnitelmaa kuin oppimistuloksia. Hajautetussa mallissa on vaarana, että yksittäisellä koululla ei ole muutostyön hallintaan tarvittavaa ymmärrystä. Koulukohtaisessa kehittämisessä vältellään vaikeita asioita ja etsitään tyytyväisyyttä lisääviä oikoteitä. Ongelma on myös se, että yksittäiset koulut jätetään yksin ongelmineen. Fullanin mukaan koulu on muutoksen yksikkö, mutta se ei merkitse sitä, että se olisi ympäristöstään erillinen, vaan osa sitä. Hän tarkastelee uudistumista ekologisen prosessina, joka ei ole itseohjautuva vaan edellyttää alueen, kunnan tai valtion tukea. Kaikki osapuolet, oppilaat, opettajat, rehtorit, vanhemmat ja muut sidosryhmät ovat Fullanin mukaan tarpeellisia koulun kehittämisessä. Parhaassa tapauksessa vertikaalinen, ylhäältä suuntautuva strateginen kehittäminen yhdistyy horisontaaliseen, alhaalta työyhteisöstä lähtevään kehittämiseen. Hargreavesin ja OECD:n asiantuntijaryhmän (2007) raportissa todetaan, että systeeminen johtaminen nojautuu toimintaa ohjaaviin arvosidonnaisiin periaatteisiin, kuten sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen ja syrjäytymisen ehkäisemiseen (mt. 14). Systeeminen johtaminen merkitsee siirtymistä pois rationaalisesta ja ennakoivasta strategiasta kohti prosessiohjautuvaa strategiaa, jonka tavoitteena on luoda kestävää johtajuutta (*sustainable leadership*) kouluun ja koko opetustoimeen.

Arnkilinen (2008, 135) mukaan erilaisten kehittämiskonseptien vedenjakaajaksi on muodostunut suhtautuminen monimutkaisuuteen, epävarmuuteen, kaoottisuuteen ja jatkuvaan muutokseen. Perinteisissä johtamis- ja kehittämiskonsepteissa pyritään teknis-rationaalisuuteen ja selkeyteen. Tämä merkitsee pyrkimystä ennen muuta pysyvyyteen, asioiden yksinkertaistamiseen ja epävarmuuden poistamiseen. Epävarmuus kuuluu kuitenkin väistämättä kehittämiseen ja muutokseen. Ongelmallista on, että eri hallinnon tasoja ohjaavat erilaiset kehittämiskonseptit. Keskushallinnossa nojaututaan herkemmin teknis-rationalismin mukaisiin kehittämiskonsepteihin, kun taas organisaatioiden tasolla ja käytännön toteutuksessa kehittämisen lähtökohtana on toimintakyky arjen toiminnassa (Arnkilinen 2007, 68–71). Jörgen Sandbergin ja Axel Targaman (1998) mukaan työn arki ja strategiset tavoitteet eivät kohtaa. Kehittämisestä puuttuu oivallus, jonka mukaan muutoksessa on kyse uuden ymmärryksen luomisesta eikä mekaanisesta implementoinnista. Sandberg ja Targama kuvaavat uudistamiseen liittyvää kaksijakoista suunnittelun ja käytännön maailmaa: toisaalta työn reaalista maailmaa (miten asiat ovat) ja toisaalta retorista kehittämisen maailmaa (miten asioiden halutaan olevan). Uuden ymmärryksen rakentaminen on hidas prosessi, joka edellyttää vuorovaikutusta samassa toimintaympäristössä olevien muiden ihmisten kanssa. Muutosprosesseihin liittyvät tavoitteet eivät ole suoraan siirrettävissä käytäntöön, vaan kyseistä työtä tekevät tulkitsevat ja arvioivat niiden realistisuutta ja muovaavat niitä omaan toimintaansa sovellettaviksi. Yksilöiden tarve reflektoida työkokemuksiaan liittyy olennaisesti yksilön identiteetti-prosessiin (Sandberg ja Targama 1998). Sandberg ja Targama jakavat tämän käsityksen Goodsonin (2003) kanssa, jonka mukaan oppimisprosessi on ennen muuta elämäkerrallinen prosessi, jossa oppiminen kiinnittyy yksilön henkilöhistoriaan.

David Tyackin ja Larry Cubanin (1998) havaintojen mukaan koulun muutoksen tutkimuksessa pitäisikin tutkia pikemmin sitä, miten koulut muokkaavat uudistuksia kuin sitä, miten reformit muovaavat kouluja. Tästä Tyackin ja Cubanin havainnosta muodostui yksi tämän tutkimuksen kantavista ajatuksista. Roland Vandenberghen (2002) osoittaa samaa tutkimustulostensa perusteella: koulun muutos syntyy tulkinnallisissa prosesseissa. Opettajat tulkitsevat ja muokkaavat uudistusta ja siihen liittyvää strategiaa. Se edellyttää, että uudistus ankkuroituu opettajien autenttiseen työtilanteeseen. Koulun rakenteelliset ja kulttuuriset tekijät vaikuttavat sovellusten ja muutosten toteutumiseen. Vandenberghen mukaan tämä edellyttää opettajien tarpeiden ja käsitysten selvittämistä jo uudistuksen suunnitteluvaiheessa. (Mt. 653–659.) On kysyttävä, miten uudistuksen päämäärä liittyy opettajayhteisöön ja opettajien ammatilliseen identiteettiin. Vastustusta syntyy, kun uudet ohjausjärjestelmät lyövät korville vakiintuneita käytäntöjä tai uusia ei koeta ylipäättään mielekkäiksi (ks. esim. Goodson 2005).

### *Verkostomainen kehittäminen*

Fullan (2005) on lanseerannut kestäväen kehittämisen käsitteen koulun kehittämiskusteluun. Hänen mukaansa se merkitsee, että jatkuviin kehittämishaasteisiin vastaminen tehdään sopusoinnussa keskeisten inhimillisten arvojen kanssa. Fullan korostaa yhteisöllisyyden merkitystä niin työyhteisön sisällä kuin suhteessa ympäristöön ja erilaisiin sidosryhmiin. Samoilla linjoilla ovat Brent Davies ja Barbara Davies (2005, 10–28), joiden mukaan kestäväen kehityksen idea on siirtyä pois standardien sanelemasta lyhyen tähtäimen tavoitteiden suunnittelusta strategiseen suunnitteluun, jossa koulutusprosessit nähdään laajempina kokonaisuuksina. Perusteenaan he käyttävät laajaa englantilaista tutkimusprojektia (*Developing the Strategically Focused School*), jonka mukaan strategisen johtamisen onnistumiseen vaikuttaa keskeisesti eri osapuolten välinen yhteinen dialogi niin ideoiden luomisessa kuin päätöksentekoprosessissakin.

Sahlberg (2009, 174–177) pitää vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä verkostomaisesti toteutettua Akvaarioprojektia kansallisena innovaationa, jonka vaikutus suomalaisen koulun kehittämiseen on ollut merkittävä. Vuoden 1994 opetussuunnitelmaerusteet tehtiin koulukohtaisesti 1990-luvun koulutuspolitiikan hengessä, joka korosti hallinnon hajauttamista, autonomiaa ja koulujen profiloitumista. Koululähtöinen ja yhteistoimintaa rakentava kehittämiskonsepti perustui arvopohjaan, joka oli tasa-arvoa vaaliva ja yhteisöllistä kehittämistä tukeva. Siihen kytkeytyi kiinteästi mukaan kolmas sektori. Martti Hellströmin (2004) väitöstutkimuksen mukaan suurin osa mukana olleista kouluista onnistui kehittämässä omien arvioittensa mukaan. Sahlbergin mukaan verkostomainen kehittäminen oli innovatiivista ja sillä oli merkittäviä vaikutuksia niin paikallisesti kuin valtakunnallisesti koulun kehittämiseen. Siirtyminen verkostomaisesta kehittämisestä ylhäältä ohjattuun rakenteelliseen ja hallinnolliseen kehittämiseen on Sahlbergin mukaan ennen kaikkea kaventanut pedagogisen kehittämisen elintilaa (mt. 181). Yhtenäisen perusopetuksen kehittämässä on käytetty verkostomaista otetta, mutta siinä on kuitenkin keskitytty enemmänkin hallinnollisten ratkaisujen etsimiseen kuin pedagogiseen innovoimiseen (esim. Pietilä 2001, Johnson ja Tantt 2008).

Wiel Veugeleusin ja Hans Ziljstran (2005) mukaan keskeisiksi tekijöiksi koulutuksen uudistamisessa ovat osoittautuneet koulun kehittämistä tukevat koulujen ja yliopistojen muodostamat yhteistyöverkostot. Hollannissa verkostot ovat tarjonneet myös vastavoimia keskitettyä ohjausta vastaan. Verkoston sisällä on muodostunut pienempiä eri kehittämisteemoihin liittyviä verkostoja, joissa eri kouluissa työskentelevät opettajat vaihtavat ajatuksia ja ideoita. Useamman koulun ja opettajien välinen verkostoituminen tuo moninaisia, erilaisia näkökulmia muutosprosessiin. Verkostoitumisessa yhdistyy laajempi kirjo erilaisista osaamista, ideoita ja kokemuksia. Vuorovaikutus toisten koulujen kollegojen kanssa auttaa katsomaan omaa koulua etäämmältä ja uudesta

perspektiivistä. Verkostot voivat muodostua myös hallinnolliset rajat ylittävistä (*cross-institutional model*) kehittämissyhteistyöstä, jossa verkostot muodostuvat tiettyjen projektien ympärille. Verkostomainen lähestymistapa kehittämiseen aktivoi opettajia osallistumaan eikä rehtorin rooli muodostu niin keskeiseksi. Ann Lieberman (2008b) on tehnyt vuosikymmeniä töitä koulujen kehittämis- ja tutkimustyön parissa. Lieberman pitää kaikkein tärkeimpänä tekijänä kehittämistyössä eri osapuolten välistä dialogia ja erilaisten verkostojen luomista. Kantavimmat tulokset koulun uudistamisessa syntyvät koulun, koulutusta ylläpitävän tahon ja yliopiston koulututkijoiden pitkäjänteisen yhteistyökumppanuuden seurauksena. Koulututkimus ja koulun kehittäminen rikastavat toisiaan ja rakentuvat eri toimijoiden välisessä dialogissa. (Mt.)

Bill Mulford (2008, 166–178) käyttää sosiaalisen pääoman käsitettä koulun kehittämisen moniulotteisuuden kuvaamisessa. Hän siirtää Putnamin (2000) määrittelemät sosiaalisen pääoman kolme ulottuvuutta koulukontekstiin. Ensinnäkin kiinnittymisen (*social bonding*), joka sitoo tasaveroiset ihmiset yhteen, esimerkkinä kollegojen väliset siteet, toiseksi silloittaminen (*bridging*), joka kytkeytyy koulujen välisen sosiaalisen pääoman syntymiseen ja kolmanneksi linkittäminen (*linking*), jossa yhteistyö tapahtuu vertikaalisesti eri hierarkiatasojen, koulun ja sen ylläpitäjän välillä. Käsitteen monimutkaisuudesta ja ristiriitaisesta tulkinnasta huolimatta sen avulla on mahdollista hahmottaa koulun muutosta yhteisöllisenä prosessina, johon osallistuvat toimijat eri tasoilta.

## 4.1 Yhteenveto

Eriaiset lähestymistavat koulun kehittämiseen ja uudistamiseen heijastavat vallitsevaa koulutuspolitiikkaa. Olen tarkastellut koulun kehittämisen lähestymistapoja tutkimusaikana ajallisesti samanaikaisesti ilmenevinä, toisiinsa yhteen kietoutuneina prosesseina seuraavasti: ylhäältä ohjautuvana teknis-rationaalisenä lähestymistapana (*top down*), työyhteisöstä lähtevänä lähestymistapana (*bottom up*), kaksisuuntaisena lähestymistapana (*top down < > bottom up*) ja verkostomaisena lähestymistapana. Tutkimuksen empiirisessä osassa peilaan näitä kehittämisen erilaisia lähestymistapoja tutkimuskoulun toimintatutkimusvaiheeseen. Pohdin, missä määrin kysymys oli ylhäältä ohjautuvasta uudistusprosessista, missä määrin työyhteisölähtöisestä kehittämisestä tai näiden mahdollisesta yhdistelemisestä. Tarkastelen toimintatutkimusta myös verkostomaisen kehittämissuunnan näkökulmasta kysyen miten nämä erilaiset lähestymistavat olivat läsnä toimintatutkimuksessa, miten ne jäivät elämään tutkimuskohteessa ja millä tavoin ne tukivat koulun muutosprosessia.



## 5 Empiirisen tutkimuksen metodiset ratkaisut ja toteuttamistapa

### 5.1 Tutkimuksen tarkoitus, tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä koulun monimutkaisesta muutosilmioistä, niin teoreettisten lähestymistapojen valossa kuin empiiriseen aineistoon perustuvan analyysin kautta. Ensimmäistä ja toista tutkimustehtävää eli tutkimuskirjallisuuteen perustuvaa analyysiä olen käsitellyt edellä luvuissa 2, 3 ja 4. Muodostin teoreettisen tutkimusvaiheen perustalta empiirisen aineiston analyysiä varten tulkintakategorioita, joita nimitän ulottuvuuksiksi. Teoreettiset viitekehyykset kannattelevat empiirisen aineiston analyysiä ja tuovat esille kouluun liittyvän moniulotteisuuden. Ensimmäistä ja toista tutkimustehtävää olen pyrkinyt toteuttamaan tarkastelemalla aikalaisanalyysin avulla kriittisesti opetustyön kontekstuaalisia tekijöitä: valtakunnallista koulutuspolitiikkaa ja sitä muokkaavia yhteiskunnallisia muutostrendejä, kuten uusliberalismia ja uutta julkisjohtamista. Julkisen opetuksen ohjauksen merkitystä ja opetussuunnitelmauudistusta olen pohtinut opetussuunnitelmateoreettisen viitekehyyksen avulla. Olen tarkastellut organisaatioteoreettisen lähestymistavan kautta kouluorganisaatiota sosiaalisena järjestelmänä, sen rakenteita ja toimintaa, sekä kasvatus- ja opetustyön käytäntöä ja johtamista. Organisaatioteoriat ovat tarjonneet ontologisen kehikon tutkimustulosten analyysille.

On tietenkin vaikea osoittaa, miten nämä monimutkaiset yhteiskunnalliset mekanismit vaikuttavat kouluun tai mitkä yhteiskunnalliset tekijät ja valtarakenteet muokkaavat välittömästi koulun yhteisötason ilmiöitä ja miten paineet välittyvät vaatimuksina koulussa toimiville yksilöille. Mutta yksilöt ovat osa sitä sosiaalista ympäristöä, jossa he toimivat. Yliyksilölliset yhteiskunnalliset prosessit muokkaavat yksilöitä ja muuttavat sosiaalisen toiminnan ja vuorovaikutuksen luonnetta (Eskola 1982, 156). Aikakauden erilaiset ilmiöt kontekstoivat koulun toimintaympäristöä ja muokkaavat opettajan työtä.

Luvut 6 ja 7 sisältävät koulusta tehdyn kaksivaiheisen empiirisen tutkimuksen, joka vastaa tutkimuksen kolmanteen ja neljänteen tutkimustehtävään. Empiirisen tutkimuksen ensimmäisen vaiheen toteutin toimintatutkimuksena ja toisen, seurantavai-

heen, haastattelututkimuksena. Toimintatutkimusvaihe käsittää tutkimuksen kolmannen tutkimustehtävän, joka on analyysi siitä, miten koulu vastaa muutospainisiin ja miten kyseessä oleva opetussuunnitelmauudistus tulkittiin ja toteutettiin tutkimuskoulussa. Kysymyksessä on monitasoinen lähestymistapa. Tarkastelen koulua yhtäältä osana koko kaupungin koulutointa ja sen kehittämistä ja toisaalta organisaatiotasolla, kyseisessä koulussa tapahtuvana pitkäjänteisenä kehittämisprosessina ja siinä tapahtuvina muutoksina. Empiirinen aineisto perustuu opettajien ja rehtoreiden haastatteluihin ja kyselyihin sekä uudistusta käsitteleviin dokumentteihin. Valotan koulun tilannetta lisäksi oppilaiden haastatteluaineistolla ja tarkastelen, miten vuoropuhelu toteutuu koulutuksesta vastaavien tahojen eli poliittisten päättäjien ja virkamiesjohdon sekä koulun henkilökunnan välillä.

Toimintatutkimusvaiheen tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten koulu vastaa muutospainisiin?
2. Miten opettajat tulkitsevat ja muokkaavat yhtenäisen perusopetuksen uudistusta?

Analyysissä pohdin, millaisia merkityksenantoja ja tulkintoja yhtenäisen peruskoulun muutosprosessi saa diskurssien ja käytännön toiminnan tasolla. Tutkimuskirjallisuuteen ja aineistoon perustuen muodostin toimintatutkimusvaiheen analysointia varten seuraavat kategoriat, joita nimitän ulottuvuuksiksi:

- i johtamisen ja työorganisaation kehittämisen ulottuvuus*
- ii opettajuuden ja pedagogisen kehittämisen ulottuvuus*
- iii koulutuspoliittinen ulottuvuus*

Neljäs tutkimustehtävä kytketty empirisen tutkimuksen toiseen vaiheeseen: haastattelututkimukseen. Tutkimustehtävän mukaan tarkoituksena oli selvittää, miten koulu selviytyy ristipaineista ja mitä koulussa on tapahtunut toimintatutkimuksen jälkeen.

Seurantatutkimusvaiheen kysymykset olivat seuraavat:

3. Mitä koulussa on tapahtunut?
4. Miten muutos toteutettiin? Millaisen kehittämistavan koulu kehitti uudistuksen toteuttamiseksi?

Tämän empirisen tutkimuksen seurantavaiheen toteutin keväällä 2006, kaksi ja puoli vuotta toimintatutkimuksen päättymisen jälkeen. Paluuni tutkimuskouluun tapahtui kitkattomasti, sillä kolmivuotinen etnografisella otteella toteutettu toimintatutkimus oli synnyttänyt luottamuksen minun ja koulun välille.

## 5.2 Tutkimuskohteet

Tutkimuksen kohteeksi valitsemani koulu toimi yhtenäisen perusopetuksen uudistuksen pilottikouluna ja kiinnittyi siten kaupungin opetustoimen yhtenäisen opetuksen strategiseen kehittämiseen. Uudistustyöhön ryhtynyt peruskoulu oli valtakunnallisen perusopetusuudistuksen edelläkävijöitä. Tutkimuskoulu muodostui aiemmin toisistaan erillään toimineista ala- ja yläasteen kouluista, jotka oli yhdistetty hallinnollisesti toisiinsa 1.8.1999 alkaen, jolloin uusi perusopetuslaki (PL 628/1998) oli astunut voimaan. Tällöin Tampereen kaupunki teki päätöksen siirtymisestä yhtenäisen perusopetuksen edellyttämään järjestelmään. Kaupungin koulutuspoliittisessa linjauksessa painotettiin alueellista kehittämistä, jonka avulla luotiin edellytykset silloisten ala- ja yläasteiden yhdistämisille ja yhtenäisen perusopetuksen toteutumiselle. Yhtenäisen perusopetuksen toteuttaminen asetettiin yhdeksi keskeiseksi koulutuksen korkean laadun tekijäksi opetustoimen strategiassa (Tampereen koulutustoimialan strategia – Oppiva Tampere vuoteen 2012). Tampereen kaupunginvaltuusto hyväksyi opetustoimen strategian lokakuussa 2001, jolloin aloitettiin valtakunnallisten opetussuunnitelmaperusteiden mukaisen kuntakohtaisen opetussuunnitelman valmistelu. Syksyyn 2006 mennessä kaikkien peruskoulujen oli määrä siirtyä yhtenäiseen perusopetukseen.

Tampereen kaupungin koulutuslautakunta ja koulutoimen johto päättivät keväällä 2000 tukea pilottikouluja, jotka ryhtyisivät vapaaehtoisesti yhtenäiseen perusopetukseen liittyvään kehittämistyöhön ja siirtyisivät yhtenäiskouluiksi. Kouluille tarjottiin mahdollisuutta osallistua työministeriön Työelämän kehittämisselmaan (Tykes), jonka puitteissa koulut saivat asiantuntijatukea. Olin saanut kaupungilta kutsun ryhtyä kehitteillä olevan hankkeen asiantuntijaksi. Keväällä 2000 kävin asiasta alku-neuvottelut kaupungin yhteistoimintapäällikön ja työsuojeluvaltuutetun sekä koulutoimenjohtajan kanssa. Ennen hankehakemuksen tekemistä selvitin koulujen henkilökunnan kanssa, millaisia kehittämistarpeita ja kiinnostusta osallistua kouluissa oli. Tutkimuskoulu valikoitui pilottikouluksi, koska se oli kaupungin ensimmäisiä, jossa hallinnollinen ala- ja yläkoulun yhdistäminen oli päätetty tehdä. Yhdistetty ala- ja yläkoulu saivat yhteisen rehtorin ja apulaisrehtorin. Kehittämistyön aloite tuli työsuojeluvaltuutetulta, joka näki kehittämishankkeessa mahdollisuuden antaa tukea koululle yhtenäistämiprozessissa, joka oli outo ja uusi asia. Pilottikouluksi valikoituminen ei ollut aktiivisen hakeutumisen tulos, mutta rehtori suhtautui kaupungin tarjoukseen myönteisesti; opettajat lähinnä varovaisesti ja hämmennynein tuntein.

Tutkimuskohteeksi valittua isoa peruskoulua voi mitä ilmeisimmin luonnehtia tulevaisuuden tyypilliseksi suomalaiseksi peruskouluksi. Se sijaitsee lapsirikkaassa lähiössä, jossa yhteiskunnallinen eriarvoistuminen moninaisine taloudellisine ja sosiaalisine ongelmineen ovat osa perheiden jokapäiväistä arkea. Alueella on paljon maahanmuut-

tajataustaisia perheitä, korkea työttömyysaste ja monet perheet ovat yhteiskunnan tuesta riippuvaisia. Perheiden sosiaalis-taloudelliset ongelmat heijastuvat myös kouluun oppilaiden erilaisina vaikeuksina. Toimintatutkimuksen prosessivaiheeseen (2000–2003) osallistui koulun koko henkilökunta, mutta käsillä olevan väitöskirjatutkimuksen olen rajannut koskemaan vain opetushenkilöstöä. Muun henkilökunnan osallistumista kehittämisprosessiin rajoitti heidän kuulumisensa eri hallintokuntiin, heillä oli eri esimiehet ja henkilövaihdoksia tapahtui tiuhaan. Toisaalta tutkimuskysymyksetkin kohdistuivat selkeästi opettajan työhön, koska kyseessä oli opetus suunnitelmaan ja sen muutokseen liittyvä tutkimus. Päätin tehdä rajauksen koskemaan vain opetushenkilöstöä lähes kolme vuotta toimintatutkimusvaiheen jälkeen toteutetussa seurantatutkimuksessa. Haastateltavina oli neljännes opetushenkilöstöstä. Toimintatutkimus- ja seurantatutkimusvaiheisiin osallistuneet kohdejoukot on kuvattu kyseisestä tutkimusvaiheesta kertovien lukujen alussa (luvut 6 ja 7).

## 5.3 Tutkimuksen metodologinen perusta ja metodiset ratkaisut

### 5.3.1 Sosiaalinen konstruktionismi ja kriittinen realismi

Tutkimus lukeutuu laadullisen tutkimuksen perinteeseen, joka liittyy fenomenologishermeneuttiseen perinteeseen siinä mielessä, että kyse on koulun muutosilmion ymmärryksen lisäämisestä (Alasuutari 1999, Laine ym. 2007.) Tutkimus on diskursiivinen tai kielenkäytön tutkimus. Keräämäni empiirinen aineisto perustuu kielelliseen ilmaisuun, pääosin haastatteluihin ja kyselyjen vastauksiin. Analyysi tapahtuu diskursiivisen kehyksen avulla. Havainnot perustuvat ihmisten antamiin erilaisiin kuvauksiin ja tulkintoihin tapahtumista ja toiminnasta, ja vain vähäisessä määrin tekemiini suoriin havaintoihin. (Kuusela ja Kejonen 2008, 21–22.) Tutkimuksessa rakenteelliset tekijät nähdään yhtä merkityksellisinä tekijöinä kuin diskurssit. Tutkimus ei ole näin ollen pelkästään aineistolähtöinen vaan abduktiivinen: teorioihin nojautuva ja niitä luova (vrt. Grönfors 1982). Tutkimuksen ontologiset ja episteemiset perusteet löytyvät sosiaalisesta konstruktionismista ja kriittisestä realismista, jotka tarjoavat moniulotteisen lähtökohdan koulun muutoksen tarkastelulle. Sosiaaliset rakenteet ja yksittäisten opettajien kokemukset voivat tulla ymmärrettäviksi tämän kaksoisvalotuksen avulla. Siinä valotetaan samanaikaisesti toiminnan rakenteellisia ehtoja, sosiaalisia ja kulttuurisia tekijöitä, valtasuhteita ja toimijoiden omaa aktiivisuutta. Lähtökohtana on subjektia, toimijaa, edeltävä rakenteellinen ympäristö. (Kuusela 2006, 88–96.) Koulukontekstissa tarkastelutapa auttaa etsimään selityksiä muutosprosessille, opettajien yhteistyölle

ja sen kehittymiselle. Realistinen yhteiskuntateoria korostaa sosiaalisen todellisuuden kerrostuneisuutta ja rakenteellisten järjestelmien emergenttiä luonnetta sekä toimijuutta. Oletus todellisuuden kerrostuneisuudesta ilmenee tutkimuksessa koulun näkemisenä makrotasolla eli yhteiskunnallisessa kontekstissa, mesotasolla eli instituutiona ja organisaationa sekä mikrotasolla eli ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa.

Käyttämäni diskursiivinen kehys perustuu sosiaaliseen konstruktionismiin, jonka ontologisen ja epistemologisen perustan mukaan kielenkäyttö on osa todellisuutta: kielelliset prosessit heijastavat yhteiskunnallisia rakenteita ja sosiaalisia valtahierarkioita. Ihmisten välinen sosiaalinen todellisuus rakentuu kielellisten käytäntöjen pohjalta. (Burr 1995, 2004, Hacking 2009, Kuusela ja Kejonen 2008.) Sosiaalisen konstruktionismin perinteeseen lukeutuu useita suuntauksia. Kanadalaisen filosofian professorin Ian Hackingin (2009) mukaan sosiaalinen konstruktionismi voi merkitä radikaalissa muodossaan diskursiivista käännettä, jonka mukaan todellisuutta tutkitaan puheta-  
pojen ja diskurssien kautta. Kielenkäytön ja muun tekemisen välillä ei sen mukaan ole jyrkkää dikotomista jakoa, vaan kieli ja teot ovat toisiinsa kietoutuneita. Kieli ei vain kerro teoista vaan on osa niitä ja tekojen maailmaa. (Mt.) Kielenkäyttö on sosiaalista toimintaa, jossa rakennetaan sosiaalista todellisuutta (Juhila ja Suoninen 1999, 238). Sosiaalisessa konstruktionismissa piilee relativismin vaara, totuuden ja todellisuuden suhteellistaminen, jonka mukaan erilaisia näkemyksiä ei voi arvottaa eikä diskurssien ulkopuolella olevaa todellisuutta ole olemassa (Burr 2004). Tässä työssä otetaan etäisyyttä kyseiseen suuntaukseen.

Ian Hackingin (2009, 19–43) näkemyksen mukaan konstruktionismiin sisältyy tietoisuuden lisääminen. Hänen mukaansa ei pidä kysyä vain merkityksiä, vaan sitä mikä on asian ydin. Sosiokonstruktionistinen tutkimus suhtautuu kriittisesti vallitseviin oloihin. Hacking (mt. 39) viittaa Karl Mannheimin (1952/1925, 140) vertauskuvalliseen ilmaisuun *naamiota riisuvasta mielenlaadusta*, jolla tarkoitetaan suhtautumistapaa, jonka avulla paljastetaan, mitä tarkoitusta kyseessä olevat ideat palvelevat. Naamiota riisuva konstruktionismi vie idealta perusteettoman arvovaltaisen vaikutelman. Hacking ottaa esimerkin taloudesta, joka on juurtunut syvään ajatteluamme. Naamioiden riisuja voi paljastaa talouden taustalla piilevän ideologian ja esimerkiksi sen, mitä eturyhmiä se palvelee.

Konstruktionismi synnyttää kategorisointia, jossa luokitukset eivät ole olemassa vain diskursseina kielen tyhjässä avaruudessa. Tavat luokitella ihmisiä kytkeytyvät instituutioihin ja käytäntöihin (Hacking 2009, 46, 53). Yhteiskunta- ja kasvatustieteissä luokittelut ovat vuorovaikutteisia. Kategorisoinnit ovat vuorovaikutuksessa luokiteltavien ihmisten kanssa ja erilaisiin luokkiin luokitellut ihmiset voivat itse ryhtyä määrittelemään itseään luokkiin kuuluviksi ja näin luokitukset muokkaavat ihmisen identiteettiä (mt. 57). Gender-tutkimus on nostanut esiin sen, kuinka konstruktio kie-

toutuvat yhteen ja vaikuttavat toisiinsa, ja kuinka sukupuolittavat instituutiot tuottavat essentiaalisen sosiaalisen sukupuolen piirteitä kielen ja käytännön tuotteina ja kuinka ne määrittävät heidän kokemuksiaan itsestään (Hacking 2009, 49). Essentialistiseen ihmiskäsitykseen perustuvan psykologistisen konstruktionismin mukaan ihmisellä on sosiaalisesta kanssakäymisestä erillinen tai riippumaton sisäinen olemus. Ihmisenä oleminen ei perustu tämänkaltaiseen prometeuslaiseen näkemykseen ihmisestä itsensä tuottajana, eristäytyneenä yksilönä, vaan ihminen on aina dialektisessa suhteessa sosiaaliseen maailmaan, intersubjektiivisesti. (Vrt. Burr 1995, Kuusela 2006.) Stuart Hall (2003) tarkastelee identiteettiä ylitilanteisena yksilön elämänhistorian jatkumona, joka muokkaantuu suhteessa toisiin erilaisissa konteksteissa. Antiessentialismin (Hacking 2009, 35) mukaan ei ole olemassa objektiivisia kategorioita esimerkiksi sukupuolen tai rodun suhteen, vaan ne ovat kielellisiä konstruktioita. Koulussa ja kasvatuksen kentillä tuotetaan ja uusiinnetaan erilaisia eroja. Pierre Bourdieu (2008/1970) on esimerkiksi tutkinut, kuinka koulu tuottaa ja ylläpitää yhteiskunnan luokkaeroja. Etnografisessa, feministisessä ja kriittisessä koulututkimuksessa erojen näkökulma on vahvasti esillä (mm. Gordon ym. 2000, Giroux ja McLaren 2001).

Tiedonsosiologian edustajien Peter Bergerin ja Thomas Luckmannin (2005/1966) kirjoittama, klassikoksi luokiteltava teos *The Social Construction of Reality (Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen)* ankkuroituu fenomenologiaan. Bergerin ja Luckmannin (mt.) argumentaation mukaan maailma, todellisuus, rakentuu sosiaalisesti ihmisten teoissa, keskinäisessä kanssakäymisessä ja muovautuu keskustelussa heidän antamistaan merkityksistä käsin. Maailma on olemassa meille niiden merkitysten kautta, jotka me sille annamme. Keskustelu on Bergerin ja Luckmannin (mt. 172) mukaan tärkein todellisuutta ylläpitävä mekanismi, joka ylläpitää, muuntaa ja rakentaa alati uudelleen yksilön subjektiivista identiteettiä.

Tuukka Kaidesoja (2009, 35) toteaa neljäkymmentä vuotta Peter Bergerin ja Thomas Luckmannin (mt.) kirjan ilmestymisen jälkeen, että sosiaalisen konstruktionismin kenttä on laajentunut huomattavasti ja siinä on tapahtunut eri suuntausten välistä eriytymistä. Kaidesoja viittaa Burriin (1995) ja toteaa, että sosiaalisen konstruktionismin määrittämisen sijaan on hedelmällisempää puhua siihen liittyvistä erilaisista traditioista. Kyseisille perinteille yhteistä on perusolettamus, joka asettaa kyseenalaiseksi havainnoistamme riippumattoman objektiivisen tiedon mahdollisuuden ja jonka mukaan ihmisellä olisi kyky kuvata ympäröivää todellisuutta peilin tavoin. Kaidesoja (2009, 38–52) löytää sosiaalisen konstruktionismin ja kriittisen realismin väliltä yhtymäkohtia. Yhtymäkohdat tuovat esille myös käsillä olevan tutkimuksen kannalta olennaisia episteemisiä ja ontologisia lähtökohtia:

1. kriittinen suhtautuminen itsestäänselvänä pidettyyn tietoon

2. historiallinen ja kulttuurinen ankkuroituminen, erityiset tavat ymmärtää maailmaa
3. tiedonmuodostus liittyy sosiaalisiin prosesseihin ja on niiden ylläpitämää
4. tieto ja sosiaalinen toiminta kuuluvat yhteen.

Sosiaalista todellisuutta muokkaavat sosiaaliseen realismiin perustuvan suuntauksen mukaan yhteiskunnan institutionaaliset kehykset ja rakenteelliset tekijät. Sosiaalinen todellisuus on rakentunut ja on olemassa yksilöistä riippumatta, mutta ei siten, että se olisi juuri sellainen kuin millaiseksi me sen havaitsemme. Sosiaaliset ilmiöt ovat reaalisia, todellisia ja niillä on seuraamuksia. Kriittisen realismin mukaan tarvitsemme teorioita ja ilmiöiden käsitteellistämistä, jotta ymmärtäisimme maailmaa ja sen monimutkaisuutta. (Archer 2000, Giddens 1984.) Kriittinen realismi näkee sosiaalisen maailman avoimena ja muuttuvana järjestelmänä, joka on samalla rakenteellisesti monitasoinen ja kerrostunut, ja jossa erilaiset mekanismit ja kontekstit liittyvät toisiinsa. Sosiaalisessa maailmassa ilmeneviä asioita ei voi selittää yksinomaan yksilöiden tai yliyksilöllisten rakennetekijöiden avulla vaan realismissa korostetaan rakenteiden, mekanismien, kontekstuaalisuuden ja niiden välisten suhteiden ymmärtämistä. Kriittiset realistit ajattelevat, että ei ole olemassa teorioista vapaata havaintoa, tulkintaa tai selitystä. Kaikkeen liittyy jonkinlainen tulkinnallinen kehikko, esiymmärrys, uskomus tai perusolettamus.

Muutoksen dynamiikan ymmärtämiseksi toimijan, toiminnan ja ulkoisten olosuhteiden välisten suhteiden hahmottaminen on keskeistä. Yksilön ja yhteiskunnan suhteen hahmottaminen dialektisena suhteena tarjoaa siihen yhden näkökulman (Berger ja Luckmann 1966/2005, Archer 2000). Begerin ja Luckmannin mukaan ihminen, kollektiivin jäsenenä, ja hänen sosiaalinen maailmansa ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Yhteiskunnallinen dialektiikka merkitsee ihmisen ja yhteiskunnan tarkastelusta kolmen dialektisen momentin kautta. Yhteiskunta muodostuu ulkoistamisen, objektivaation ja sisäistämisen jatkuvassa dialektisessa prosessissa (mt. 203–212). Yhteiskunta on ihmisen tuottama, mutta samalla se on olemassa yksilöstä riippumattomana todellisuutena. Yhteiskunta ja sitä muokannut historia asettavat rajoituksia sille, miten ihmiset voivat elää ja rakentaa sosiaalista maailmaa. (Hacking 2009.) Margaret Archerin mukaan toimija on dialektisessa suhteessa yhteiskuntaan, ja hän voi omalla toiminnallaan vaikuttaa olosuhteisiin (Archer 1995, 2000). Inhimillisyyys, ihmisyksilönä oleminen ja sosiaalisuus ovat punoutuneet yhteen. Archerin (mt.) ihmiskäsityksen mukaan keskeistä on toimijuus (*agency*). Toimijoina tulkitsemme tilanteita ja tapahtumia saamiemme kokemusten pohjalta ja muokkaamme maailmaa. Ihmisyksilö on luova, tunteva ja aktiivinen (*homo sentiens*), joka kykenee sitoutumaan moraalisesti yhteisöllisiin arvoihin ja toimimaan niiden mukaan. Tunteet ovat tärkeitä ja toimivat

elämän polttoaineena. Tämä on tärkeä ontologinen lähtökohta, kun tarkastelee elämää työyhteisöissä.

Archerin (1995) morfogeneettisen lähestymistavan mukaan rakenteen ja toimijan suhteessa rakenteet eivät määrittele suoraan yksilöiden toimintaa, vaan yksilöt ovat luovia ja heillä on voimia ja alttiutta muuntaa sosiaalisen järjestelmän muotoa, rakennetta ja tilaa. Morfogeneettisyys viittaa muotoaan muuttavaan, muuntavaan järjestelmään tai yhteiskuntaan. Organisaation tai yhteisön muoto muuttuu kehkeytymisen seurauksena. Archerin morfogeneettinen malli kuvaa sitä, miten rakenteet, toimijat ja rakenteellinen muuntaminen ovat keskenään yhteydessä. Muuntamista edeltää ajallisesti rakenne ja toiminta. Olennaista on se, että yksilöt toimivat valmiiksi rakentuneissa rakenteissa, jotka ovat ehdollisia. Yksilöt eivät ole passiivisia, vaan he refleктоivat ja tulkitsevat vallitsevia olosuhteita ja toimivat sen pohjalta, joko uusintaen tai muuntaen. (Mt. 71–91, 158–167.) Tämä antaa myös hyvän lähtökohdan koulun muutoksen mahdollisuudelle ja sen ymmärtämiselle.

Sosiokonstruktionismin ote on läheinen toimintatutkimukselle, jonka mukaan tiedonluomisprosessi rakentuu kielellisessä vuorovaikutuksessa. Kriittinen realismi auttaa hahmottamaan koulun todellisuutta ja sen muutosta, jota muokkaavat institutionaaliset kehykset ja sosiaaliset rakenteet. Nämä heijastuvat vuorostaan ihmisten tulkinnoissa ja merkityksenannoissa. Nämä ontologiset ja episteemiset lähtökohdat ovat ohjanneet työtäni.

### 5.3.2 Etnografinen lähestymistapa

Etnografinen tutkimusote on syntynyt vastavoimana positivismille ja mekanistiselle ihmiskäsitykselle, jossa ihminen nähdään passiivisena tutkimuskohteena (Syrjäläinen 1991). Etnografia on lähestymistavaltaan holistinen: tutkittavana olevaa sosiaalista todellisuutta hahmotetaan kokonaisuutena ja se tapahtuu tutkittavien luonnollisessa ympäristössä (Pole ja Morrison 2003, 47). Christopher Polen ja Marlene Morrisonin (2003, 16) mukaan etnografiaa sitovat epistemologisesti naturalismiin liittyvät periaatteet. Ihmisten tutkiminen heidän luonnollisessa ympäristössään vaatii kunnioittavaa suhtautumista tutkimuskohteeseen ja tutkittavien todellisuuden näkemistä heidän lähtökohdistaan käsin. Syrjäläinen (1991, 38–39) toteaa, että etnografiassa on kirjaimellisesti kysymys jonkin ihmisryhmän elämäntavan kuvaamisesta. Se edellyttää elämistä tutkimuskohteen arkipäivässä. Syrjäläisen (1990) mukaan prosessinomaisen kenttätöväiheen pitää kestää koulussa vähintään yhden lukuvuoden. Pitkäaikainen viipyminen tutkimuskohteessa vie tutkijan hyvinkin lähelle tutkittavia, heidän todellisuuttaan ja



heidän kokemuksiin, joita tutkija pyrkii ymmärtämään heidän lähtökohdistaan käsin (Syrjäläinen 1990, Eskola ja Suoranta 2005, 103–105).

Vietin tutkimuskohteessani kolmen ja puolen vuoden aikana useita päiviä kuukaudessa. Osallistuin koulun suunnitteluryhmän kokouksiin, olin mukana koulutuspäivillä, istuin välillä opettajainhuoneessa ja juttelin vapaamuotoisesti opettajien kanssa. Tutkimukseni on pitkittäistutkimus: olen seurannut tutkimuskoulua ja siellä tapahtuvaa muutosprosessia lähes kuusi vuotta. Toimintatutkimusvaiheen jälkeen palasin kouluun kaksi ja puoli vuotta myöhemmin tekemään haastatteluja. Halusin tutkia, miten koulu oli selvinnyt muutoksesta ja millaiset kysymykset nyt askarruttivat opettajia.

Etnografisessa tutkimuksessa kyse on lähestymistavasta, ei pelkästä metodista. Etnografia on luonteeltaan tapaustutkimus. Robert Yinin (1990, 13) määrittelyn mukaan tapaustutkimus on kontekstisidonnaista: se mahdollistaa kokonaiskäsityksen luomisen tutkimuskohteena olevasta ilmiöstä. Tapaustutkimuksessa tutkitaan jotain nykyajassa tapahtuvaa ilmiötä sen todellisessa tapahtumakontekstissa, siellä missä se tapahtuu. Pole ja Morrison (2003, 5–8) paikantavat myös etnografian teoreettiseen traditioon, jossa tilannesidonnaisuuden merkitys ja kontekstuaalinen kokemus ovat ensisijaisia sosiaalisen käyttäytymisen selittämässä ja ymmärtämisessä. Kysymys on tutkimuksesta, joka perustuu ensi käden tietoon sosiaalisesta vuorovaikutuksesta tietyssä paikallisessa kontekstissa. Kerätty aineisto kertoo tutkittavien kokemasta todellisuudesta kyseisessä kontekstissa (mt. 16). Käsillä olevan tutkimuksen tehtävänä on selvittää, miten opettajat selviävät muutoksen aiheuttamissa ristipaineissa ja millaisia ratkaisuja he löytävät. Lähtökohdana on opettajien työkokemus tai käytännön tieto (*practical knowledge*) ja asiantuntemus. Tarkastelen tutkimuskohdettani monikerroksisena ilmiönä, jota kontekstoivat yhteiskunnalliset rakenteelliset ja kulttuuriset tekijät, joita olen käsitellyt tutkimuksen teoreettisen osion koulutuspolitiikkaa ja opetussuunnitelmateoriaa käsittelevissä luvuissa (luvut 2.1, 2.2). Toisaalta tarkastelen koulua organisaatioteoreettisista näkökulmista. Kolmanneksi tarkastelen koulua yksittäisen toimijan näkökulmasta puheena ja vuorovaikutuksena koulun kontekstissa.

Tapaukset edustavat piirteitä, jotka tarkemmin määriteltyinä voivat paljastaa jonkin laajemman yhteiskunnallisen ilmiön. Hyvänä esimerkkinä Markus Laine kollegoineen (2007, 31) mainitsevat Foucault'n tutkimukset vankeinhoidosta ja mielisairaanhoidosta, jotka paljastavat tosiasioita hallinnan historiasta yleensä (Foucault 2005/1975). Foucault'n analyysit ovat auttaneet ymmärtämään myös kouluun ja kasvatukseen liittyviä ilmiöitä ja problematiikkaa (esim. Hunter 1994, Jardine 2005). Oma tutkimukseni rajoittuu yhteen kouluun. Tavoitteenani on tutkia ja lisätä laajemmin ymmärrystä koulun muutoksen ilmiöstä. Olen pyrkinyt ankkuroimaan tulosten tulkintaa laajempiin yhteiskunnallisiin yhteyksiin ja löytämään niille teoreettista perustaa ja kiinnityskohtia. Robert Staken (1995, 87–88) mukaan kyse on instrumentaalista tapaus-

tutkimuksesta, koska kiinnostukseni kohteena ei ole tutkimuskoulu sinänsä, vaan sen avulla haluan saada ymmärrystä ja parantaa teoriaa koulun muutoksen ilmiöstä, jota tutkimuskoulu edustaa. Etnografinen lähestymistapa merkitsee moniäänisyyttä, eri osapuolten kuulemistä, ihmisten toimijuutta, valtasuhteiden sekä jännitteisten suhteiden esille saamista (Gordon 1986, Gordon ja Lahelma 2004, Tolonen 2001, Willis 1984). Etnografialla on paljon yhtymäkohtia osallistavan toimintatutkimuksen lähestymistapaan, jota käytin tutkimukseni metodina.

### 5.3.3 Metodina toimintatutkimus

Toimintatutkimukselle on leimallista erilaisten lähestymistapojen ja moninaisten tutkimusorientaatioiden laaja kirjo humanistisesta toimintatutkimuksesta systeemiteoreettiseen tarkasteluun (Reason ja Brandbury 2001, Heikkinen ym. 2007, Kuula 1999). Peter Reasonin ja Hilary Bradburyn (2001, xxiv) mukaan toimintatutkimuksen käsite on kärsinyt inflaation, koska sitä on käytetty mitä erilaisimmissa yhteyksissä, muun muassa kritiikittömässä konsultoinnissa. Teoreettisesta eklektisyydestään ja käytäntöön painottuvasta kehittämistyöstä huolimatta toimintatutkimuksen pääsuuntaukset noudattavat sosiaalitieteellisen tutkimuksen yleisiä, metodologista pohdintaa vaativia ratkaisuja (Kuusela 2005, 19). Toimintatutkimuksen ontologisia ja episteemisiä perusteita pohtii myös esimerkiksi Olav Eikeland (2008). Arja Kuulan (1999, 23–24) mukaan suurin osa metoditeksteistä ei edusta mitään suuntausta, vaan ne kuvaavat vain toimintatutkimusta lähestymistapana. Tässä tutkimuksessa toimintatutkimus toimii empiirisen tutkimusvaiheen metodina. Mielestäni on perusteltua esitellä lukijalle tarkemmin, miten asemoin soveltamaani toimintatutkimusmetodia toimintatutkimuksen kenttään ja millaisia ontologisia ja episteemisiä sitoumuksia siihen liittyy. Luvussa 5.3.1 olen selvittänyt tutkimuksen ontologisia lähtökohtia eli millaiselle käsitykselle sosiaalisen todellisuuden luonteesta tutkimus perustuu.

Toimintatutkimuksen taustalla olevan ihmiskäsityksen mukaan ihminen on omaa toimintaansa muuttava ja muokkaava aktiivinen toimija, eikä hän jää ulkopuolelta tulevan muutoksen passiiviseksi kohteeksi (mm. van Beinum ym. 1993, Carr ja Kemmis 1986, Elden ja Chisholm 1993, Elliott 1991, Kemmis ja McTaggart 2005, Kuula 1999). Toimintatutkimukselle luonteenomaisen yhteistoiminnallisen kehittämisen idean mukaan tutkittavat osallistuvat sosiaalisen todellisuuden tutkimiseen ja muuttamiseen. Kasvatustieteen kriittisen toimintatutkimuksen suuntauksen emansipatorinen, vallankumouksellinen tavoite on vapauttaa ihminen häntä alistavista vallankäytön järjestelmistä (Carr ja Kemmis 1986, Elliott 1991). Kuulan (1999) mukaan Carrin ja Kemmisin (1986) näkemys toimijuudesta on idealisoiva ja tarkastelee toimijaa kollektiivisubjek-

tina, eikä huomioi osapuolten erilaisia valta-asemia ja mahdollisia intressiristiriitoja. Tutkijalla on aktiivinen rooli muutosprosessissa, mikä voi myös olla omiaan synnyttämään ristipaineita. Olen pohtinut omaa rooliani luvussa 5.4. Toimintatutkimuksessa tutkijan ja tutkittavan välillä vallitsee yhteistyö ja yhteinen vastuu (van Beinum 1994). Toimintatutkimuksessa liikutaan monella tasolla: niin älyllisellä kuin tunnetasolla sekä sosiaalisella, kulttuurisella että poliittisella tasolla (Stringer 2007, 11). Seuraava toimintatutkimusprosessin vaiheistusta kuvaava malli kuvaa myös käsillä olevan tutkimuksen etenemistä:

Ongelman havaitseminen, kehittämistarpeen tiedostaminen (uudistus)

=>

Neuvottelut tutkijan, työnantajan ja työyhteisön välillä

=>

Tutkijan suorittama aineiston kerääminen

=>

Keskustelua ja tulkintaa kerätystä aineistosta työyhteisössä

=>

Tavoitteiden määrittelyä

=>

Kehittämistyön suunnitelmasta sopiminen

=>

Aineiston kerääminen

=>

Aineiston käsittely ja tulkinta tutkittavan kohteen henkilöstön kanssa

=>

Kehittämistoiminnasta sopiminen ja toiminnan suunnittelu

=>

Muutos toiminnassa

=>

Havaintojen tekeminen, analysoiminen henkilöstön kanssa

=>

Aineiston kerääminen

Toimintatutkimuksessa korostuu tieteellisen tutkimuksen ja käytännön kehittämisen kiinteä suhde. Käytännön toiminta ja teoreettinen tieto ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Toimintatutkimus ei vain kuvaa tai selitä sosiaalista todellisuutta vaan sillä on pragmaattinen tavoite: sen avulla pyritään muuttamaan tutkittavaa todellisuutta johonkin nykyistä parempaan tilaan (Kalliola 1996). Tiedonluomisprosessissa toimijat luovat uutta tietoa, jonka avulla he voivat muuttaa sosiaalisia käytäntöjä. Toimintatutkimus on oppimisprosessi, joka avaa uusia näkökulmia ja jonka vaikutuk-

sesta työyhteisöön kehkeytyy uusia toimintatapoja. (Mm. Kuula 1994, Heikkinen ym. 2007, Somekh 2006, Vähämäki 2008.) Metodina ja tiedonkeruumenetelmänä toimintatutkimus voi vaikuttaa paljastamalla valtarakenteita, asenteita ja piilevää tietoa, jotka eivät välttämättä tulisi esille pelkillä haastatteluilla tai muilla tiedonkeruumenetelmillä (Kuula 1994, 37). Muutosten toteuttamisen edellytyksenä on, että niissä nojaututaan paikallisiin toimijoihin ja paikallisiin teorioihin eikä ylhäältäpäin tuleviin uudistusohjelmiin (mm. Kalliola 1996, Stringer 2007, Syvänen 2003, Veugeleurs ja Zijlstra 2005).

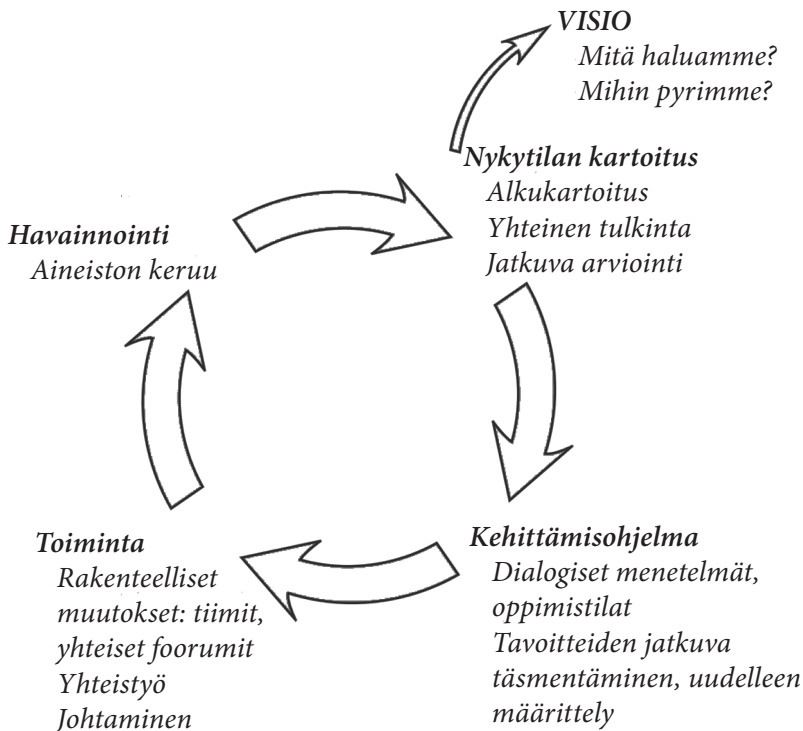
Toimintatutkimuksellisen lähestymistavan mukaan teoreettinen, kontekstistaan riippumaton tieto ei ole arvokkaampaa kuin käytännöllinen ja kontekstiin sidottu tieto. Winfred Carr ja Stephen Kemmis (1986, 162) korostavat toimintatutkimuksen pragmaattisia tavoitteita, käytännön hyödyllisyyttä ja menestyksen mittana aikaan saatuja konkreettisia tuloksia eikä niinkään tutkimuksen kirjallisia tuotoksia. Pragmaattisuudella on kuitenkin käänteinen puoli; toimintatutkimus voi muodostua pelkäksi käytäntöä palvelevaksi kehittämistoiminnaksi ilman tieteellisen tutkimuksen otetta tai muutoksesta voi tulla pakottavaa. Tutkimuksessani olen pyrkinyt yhdistämään käytäntöä hyödyttävää toimintatutkimusotetta teoreettiseen tutkimukseen ja näin olen ehkä onnistunut välttämään akateemista arvokeskustelua ja tyyppillistä jakoa tieteen sisällä, tieteen ja käytännön elämän vastakkainasettelua.

Tutkimusmetodina soveltamani skandinaaviseen perinteeseen lukeutuva kommunikatiivinen toimintatutkimus (Gustavsen 1990, 2001) on yleisimmin sovellettu metodi työelämän dialogisessa kehittämisessä. Suuntaus nostaa nimensä mukaisesti kommunikaation, dialogin ja keskustelun kehittämisen tärkeimmäksi menetelmäksi. Sosiaalisissa järjestelmissä, toimintamenettelyjen kehittämisessä ja yhteisen ymmärryksen rakentamisessa, erityisesti muutostilanteissa, puhe ja keskustelu ovat keskeisiä (ks. myös Kuusela 2008). Norjalaisen Björn Gustavsenin (1990, 1992, 2001) kehittämä suuntaus perustuu demokraattisen dialogin periaatteisiin, jotka alleviivaavat kommunikaation ja vuorovaikutuksen merkitystä työelämän kehittämisessä. Niiden kehittelyn vaikuttimena on Jürgen Habermasilta peräisin oleva kommunikatiivisen toiminnan teoria, jonka hän on nostanut esille sosiologian tutkimuksen perinteestä (Habermas 1987). Habermasin mukaan ihmiset pyrkivät kommunikaation avulla tietoisesti pääsemään sopimukseen ja konsensukseen, jotta voisivat toimia yhteisymmärryksessä kyseessä olevassa tilanteessa. Kommunikatiivisessa toiminnassa tärkeää on vapaa ja järkiperäinen keskustelu, jotta syvempi ja yhteinen ymmärrys voisi syntyä. Kommunikatiivinen toimintatutkimus perustuu näkemykseen demokratiasta ideaalisena puhetilanteena. Habermas asettaa tavoitteeksi totuudellisuuden etsimisen, mutta ”herruudesta vapaata kommunikaatiota” voi kuitenkin kritisoida idealisoivasta, valtasuhteita ja hierarkkisuutta väistelevästä suhtautumisesta, joka rakentuu viime kädessä oletukseen, jonka mukaan konsensus ja yhteisymmärrys ovat aina löydettävissä. (Mt.)

Keskeisen menetelmän, työkonferenssin, juuret löytyvät lewiniläisestä toimintatutkimuksesta ja tavistockilaisesta sosioteknisten ja avointen järjestelmien teorioista (Pulkkis ja Vartiainen 2004, Hyyppä 2000). Satu Kalliola (1996, 55–57) nojaa toimintatutkimusotteessaan Kurt Lewinin (1947) perusideaan, jonka mukaan toimintatutkimus on sosiaalisen toiminnan edellytysten ja vaikutusten vertailevaa tutkimusta, joka johtaa uudenlaiseen sosiaaliseen toimintaan. Sosiaalinen toiminta tulee paremmin ymmärretyksi silloin kun tutkimus yhdistetään muutokseen ja sen tutkimiseen. Sosiaalisen muutoksen tutkijana Lewin kehotti kohtaamaan rohkeasti valta- ja arvokysymykset. (Lewin 1948, 1951.) Lewin jätti toimintatutkimukselle perinnöksi demokratiaulottuvuuden, joka on vaikuttanut toimintatutkimuksen erilaisiin suuntauksiin (mm. Kuula 1999, Kalliola 1996, Heikkinen ym. 2007). Käsillä olevassa tutkimuksessa on kyse sosiaalisen muutoksen tutkimuksesta, joka perustuu tutkittavien osallistumiseen ja koulun kehittämiseen ja muutokseen liittyvien ongelmien ratkaisemiseen.

### 5.3.4 Dialoginen kehittämistapa toimintatutkimusvaiheessa

Kommunikatiivisesta toimintatutkimuksesta puhutaan myös dialogisena kehittämismenetelmänä (Lehtonen ym. 2004, Arnkil 2008). Organisaation mahdollisimman monen jäsenen osallistuminen kehittämistyöhön varmistaa prosessin legitimaation ja luo paremmat mahdollisuudet onnistua (Gustavsen 1992, 7). Kuviossa kolme olen kuvannut soveltamaani toimintatutkimusta syklisesti etenevänä, vaiheesta toiseen spiraalimaisesti kasvavana prosessina. Kuvio perustuu Hans van Beinumin (1994) esittämään sovellukseen, joka noudattaa Kurt Lewinin toimintatutkimusprosessin vaiheistusta (van Beinum 1994). Lewin kuvasi toimintatutkimusta syklisenä prosessina, jota vaiheistavat suunnittelu, toteuttaminen eli toiminta ja reflektio. Tutkimuksen ja kehittämisen lähtökohtana ovat kokemuksellinen tieto ja paikalliset teoriat. (van Beinum ym. 1993, Kuula 1994, 1999, Lewin 1948, 1951.) van Beinumin (1994) mukaan toimintasyklin ensimmäinen vaihe alkaa yhteisen maaperän (*common ground*) muokkaamisesta yhteisen kielen ja kommunikaatiotavan löytämiseksi. Keskusteluareena (*communicative space*) muodostaa vapaan tilan reflektoinnille ja toiminnan kehittämiseksi demokraattisessa hengessä. Keskusteluareenat tarjoavat tilaa tiedonmuodostusprosessille, tarkoituksena on löytää yhteinen ymmärrys. (Carr ja Kemmis 1986, 159–160, Kemmis ja McTaggart 2005, Kalliola ja Nakari 2006). Käsillä olevassa tutkimuksessa olen soveltanut realistiseen ontologiaan perustuvaa kaksoistarkastelua, jonka mukaan olen ottanut huomioon keskusteluareenoiden järjestämisen lisäksi sosiaalisen järjestelmän, koulun rakenteelliset ehdot. Kysymykseen tulevat usein ei-näkyvät, mutta silti vaikuttavat yhteiskunnalliset ja sosiaaliset rakenteet, jotka muokkaavat koulun todellisuutta (vrt. Giddens 1984).



Kuvio 3. Toimintatutkimuksen sykli

Toimintatutkimuksellinen prosessi palveli sekä koulun käytännön työn kehittämistä että koulun muutosprosessin tutkimista. Kehittämisohteen dialogisuus loi maaperää kriittiselle reflektoinnille. Koulun toimijat saatettiin yhteen keskustelemaan yhteisen perusopetuksen uudistuksen julkisista tavoitteista ja niiden tulkinnoista sekä mahdollisista sovelluksista. Tavoitteena oli uuden ymmärryksen löytäminen, uusien toimintatapojen ja uusien rakenteiden luominen yhtenäiskoulun kehittämistä varten. Tutkimuskoulun lisäksi prosessin eri vaiheisiin osallistuivat koulutuksesta vastaavat tahot: virkamiehet ja luottamushenkilöt. Koulun työyhteisötasoisena lähestymistavan lisäksi yhtenäiskoulun kehittämistä tarkasteltiin osana kyseisen kunnan opetustoimen ohjausjärjestelmää. Näin ollen toimintatutkimuksessa yhdistyi työyhteisölähtöinen alhaalta ylöspäin suuntautuva kehittäminen ylhäältä alaspäin suuntautuvaan kehittämiseen.

Keräsin aineistoa syklinomaisen prosessin aikana sen kaikissa vaiheissa. Kehittäminen kulki vaiheesta toiseen diagnostisesta kehittämisen ja muutoksen tarpeen tunnistamisesta interventioihin ja niiden kautta uuden ymmärryksen rakentamiseen. Kehit-

tämisen tavoitteita täsmennettiin ja muunneltiin tarpeen mukaan koko prosessin ajan. Tutkimuksellinen ote piti sisällään systemaattisen tiedonkeruun ja dokumentaation, mikä tuki kehittämisprosessin etenemistä. Tutkittavat tuottivat koko kehittämisprosessin ajan kokemuksiinsa perustuvaa tietoa tuomalla julki ajatuksiaan, mielipiteitään ja näkemyksiään. Dokumentoineni aineisto toimi keskustelun virittäjänä ja toi prosessiin läpinäkyvyyttä. Kaikki työyhteisön jäsenet saivat kopion kirjoittamistani dokumenteista. Kehittämisen periaatteina oli, että kaikki ovat osallisina prosessissa ja tieto on kaikkien saatavilla. Muutos haastaa valtasuhteita, yksilöiden kokemaa rutiinien tuomaa turvallisuuden tunnetta ja altistaa konflikteille. Luotettavan tiedon mahdollisimman avoin saatavuus ehkäisee valtataisteluja ja olettamusten varaan rakentuvien huhujen leviämisen. Muutokseen kuuluvan epävarmuuden seurauksena puuttuvan tosiasiallisen tiedon tilalle muodostuu herkästi huhujen varaan perustuvaa, usein kielteisen sävyteistä tietoa. (Valtee 2002, 52–61.) Dokumentit toimivat tukena työyhteisön jäsenten kollektiiviselle muistille ja auttoivat asioiden uudelleen jäsentämisessä sekä tarjosivat kaikille yhteistä reflektiopintaa. Ne vaikuttivat myös luottamuksen rakentumiseen.

Kehittämisprosessissa oppiminen ja dialogi kytkeytyivät toisiinsa tavalla, jonka mukaan dialogi on edellytys oppimiselle. Toisaalta dialogi sinällään on oppimisprosessi. Dialogi ja keskustelu toimivat uutta tietoa synnyttävänä muutosmekanismina (Arnkil 2008, Kuula 1994, Kalliola ja Nakari 2004, Vähämäki 2008). Isaacs (2001) määrittelee dialogin yhdessä ajattelemiseksi, jossa tietoisuus muiden käsityksistä ja kokemuksista kasvaa. Se edellyttää, että yksilö on valmis luopumaan itselleen merkityksellisestä mielikuvasta. Vasta siten avautuu mahdollisuus sitoutua prosessissa syntyviin uusiin mielikuviin (Lönnqvist 2002). Eri toimijoiden merkitysperspektiivit olivat lähtökohdana yhteisille keskusteluille, mutta omien ajatusten ääneen muotoileminen lisää tietoisuutta myös oman ajattelun lähtökohdista. Se mahdollistaa Jack Mezirowin sanoin uudistavaa oppimista (Mezirow 1995, 30–36). Dialogisuus merkitsee, ettei osallistujilla ole valmiiksi sementoituneita käsityksiä käsiteltävänä olevasta asiasta. Tämä tosin kuvaa tavoiteltavaa ideaalitulannetta – pyrkimyksenä oli saada mahdollisimman monen ääni kuuluville.

Dialogisina menetelminä käytettiin erilaisia keskustelufoorumeja, kuten esimerkiksi työkonferensseja ja ennakointidialogia, joissa koulun toimijat kohtasivat toisensa ja vaihtoivat ajatuksiaan. Nämä prosessin aikana järjestetyt erilaiset tilat olivat sekä erikseen kehittämisprojektiin räätälöityjä tilaisuuksia että koulun tavanomaisia yhteisiä keskustelun tiloja. Keskustelutilaisuuksia järjestettiin noin 5–7 kertaa lukuvuodessa (liite 1). Dialogiset menetelmät tarjosivat luontevan kanavan vuorovaikutuksen kehittämiseksi. Tilaisuuksissa käytettiin tasaveroisen vuoropuhelun periaatteita dialogisuuden edistämiseksi (Gustavsen 1990). Dialogisuudelle on ominaista vertaisuuden periaate: kukaan ei ole toista ylempänä vaan kaikki ovat samantarvoisia asiantuntijoita.

Toimintatutkimuksessa keskustelun periaatteet eivät toimineet keskustelua normittavina, vaan tarjosivat lähtökohdan keskustelukulttuurin kehittämiseksi. Ne olivat esillä vain prosessin alussa, mutta toimivat keskeisiltä periaatteiltaan prosessin läpäisevinä ohjenuorina.

Tasaveroisen vuoropuhelun periaatteet

1. Dialogi on ajatusten vaihtoa osallistujien välillä.
2. Kaikkien, joita asia koskee, on saatava osallistua keskusteluun.
3. Mahdollisuus osallistua ei kuitenkaan yksin riitä. Kaikkien tulee olla aktiivisia:
  - a) jokaisen pitää esittää oma näkökulma sekä
  - b) auttaa myös muita esittämään omansa.
4. Kaikki osallistujat ovat tasa-arvoisia.
5. Työkokemus on osallistumisen perusta.
6. Keskusteltavaan asiaan liittyvät väitteet ja perustelut ovat oikeutettuja.
7. On välttämätöntä, että kaikki ymmärtävät, mistä on puhe.
9. Mielipiteet esitetään suullisesti; kukaan ei voi osallistua ainoastaan ”paperilla”.
9. Jokaisen osallistujan on hyväksyttävä, että muilla osanottajilla saattaa olla parempia perusteluja kuin hänellä itsellään on.
10. Jokaisen osanottajan työrooli, auktoriteetti tms. voidaan ottaa keskustelun kohteeksi.
11. Osallistujien on siedettävä erilaisten mielipiteiden esiintyminen.
12. Dialogin tulee tuottaa sopimuksia, jotka voivat johtaa käytännön toimenpiteisiin. (Gustavsen 1990.)

Kommunikaation keskeinen merkitys kehittämisessä perustuu näkemykseen tiedon luomisen prosessista sosiaalisesti konstruotavana toimintana (Berger ja Luckmann 2005/1966). Työyhteisöllinen prosessi ja työorganisaatio muokkaantuivat jatkuvassa sosiaalisen vuorovaikutuksen prosessissa. Tärkeä lähtökohta kehittämiseksi oli episteeminen perusoletus, jonka mukaan kielellinen ilmaus ei ole riittävä, vaan muutos edellyttää myös rakenteellisia ja toiminnallisia muutoksia (Giddens 1984, Archer 1995, Willmott 2002). Seuraavan kuvion (kuvio 4) avulla kuvaan kronologista etenemistä toimintatutkimuksesta seurantatutkimukseen sekä toimintatutkimuksen avainkohtia.

Liitteeseen (liite 1) olen koontanut kronologisen järjestyksen mukaisen luettelon toimintatutkimuksen aikana tehdyistä interventioista sekä keräämästäni ja dokumentoimastani aineistosta. Suurin osa aineistosta koostuu opettajien ja rehtoreiden haastattelusta ja kyselyistä.





Kuvio 4. Toimintatutkimus prosessina ja seurantatutkimus

## 5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja toimintatutkijan rooli

Etnografisen lähestymistavan mukaisesti viivysin pitkään tutkimuskoulussa ja tulin sen vuoksi hyvinkin tutuksi etenkin avainhenkilöiden kanssa. Pole ja Morrison (2003, 18–19) kehottavat miettimään itsekriittisesti omaa positiota kentällä ja olemaan jatkuvasti siitä ja siinä tapahtuvista muutoksista tietoinen. Omaa kaksoisroolia olenkin pohtinut koko prosessin ajan, olin hankkeessa sekä kehittäjä että tutkija ja välillä myös fasilitaattori (Stringer 2007). Jouduin myös milloin ”pelastajan” milloin ”syntipukin” tai ”häiritsijän” rooliin. Aiheuttaahan kehittämis- ja tutkimusprojekti aina sosiaalista häiriötä työyhteisössä. Syrjäläisen (1991, 41–42) mukaan subjektiivisuuden kritiikin ydin on siinä, että tutkija toimii itse tutkimusinstrumenttina ja tämän vuoksi Syrjäläisen mukaan paras tapa välttää ja ennakoita luotettavuusuhkia on tiedostaa oma tutkijan roolinsa, jolloin subjektiivisuus kääntyy laadullisen tutkimuksen voimaksi. Olen kokenut tärkeäksi käydä jatkuvaa sisäistä keskustelua itseni kanssa toimintatutkijana toimimisesta. Minulla oli onneksi tilaisuus jakaa kokemuksia muiden toimintatutkijoiden kanssa, jotka toteuttivat kommunikatiivista toimintatutkimusta. Uskottavuutta ja luotettavuutta olen pyrkinyt tuomaan työhön seikkaperäisellä ja tarkalla koko prosessin kuvauksella. Olen tuonut mahdollisimman tarkasti ja läpinäkyvästi esille eri tutkimusvaiheissa tekemäni valinnat ja ratkaisut, jotta lukija voisi arvioida tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimuskoulussa suhtauduttiin alussa varautuneesti hankkeeseen, koska koko idea yhtenäisestä perusopetuksesta ja yhtenäiskoulusta sai ristiriitaisen vastaanoton. Vähi-

tellen osallistuminen muuttui aktiivisemmaksi. Itselleni oli kertynyt monipuolisesti kokemusta koulujen kehittämis- ja toimintatutkimusprojekteista niin kehittäjänä kuin toimintatutkijana (esim. Rajakaltio 1994, 1998, 2000). Olin myös ollut kehittäjänä yhtenäiseen perusopetukseen liittyvässä projektissa, joka oli päättynyt edellisenä keväänä. Aiemmat kokemukset auttoivat osaltaan sitä, että onnistuin pikkuhiljaa saamaan yhteisön luottamuksen. Olin oppinut kuuntelevan lähestymistavan. Mutta kehittäjä ja tutkija on kouluyhteisössä kuitenkin ulkopuolinen henkilö, jota on vaikea asemoida. Kerroin työstäni ja omista arvolähtökohdistani ja sitoumuksistani, jotka liittyivät demokraattisuuteen ja tasaveroisen dialogin periaatteisiin. Olin asiantuntijatehtävään täysipäiväisesti palkattuna koko kolme ja puolivuotisen toimintatutkimusvaiheen ajan (työministeriön kansallisen työelämän kehittämisohjelma). Tutkimuskoulun lisäksi olin asiantuntijana myös toisessa koulussa.

Toimintatutkimuksen luonteeseen kuuluu, että kehittäminen ja tutkiminen limittyvät toisiinsa. Erottelua on vaikea tehdä käytännössä ja myös tutkimusraportissa, kuten olen kirjoittaessani tullut huomaamaan. Työssäni keräsin valtavan määrän aineistoa mahdollisimman monipuolisesti ja mahdollisimman monelta. Haastattelin kaikki opettajat eri vaiheissa, ja myös muita työntekijöitä ja oppilaita. Tähän minulla oli tutkimuksellisia intressejä, mutta ei vain niitä. Ajattelin, että keräämällä mahdollisimman paljon aineistoa, saisin mahdollisimman monen äänen kuuluviin ja se lisäisi myös osallisuuden tunnetta ja tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta.

Empiirinen aineisto, kuten palauteraportit, on myös tutkimuskäytännön valtaoptioita. Ne muodostavat epävarmuuden vyöhykkeen, joka liittyy tutkijan rooliin. (Kuula 1999, 222.) Epävarmuuden vyöhyke on olemassa suhteessa tutkittavaan yhteisöön, jos kehittämishankkeen tai tutkimushankkeen aloite tulee yhteisön ulkopuolelta tai johdolta. Tämähän oli asianlaita kyseessä olevassa hankkeessa. Se liittyi valtakunnalliseen yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen ja perustui kaupungissa tehtyyn päätökseen siirtymisestä yhtenäiskoulujärjestelmään. Tutkimuskoululla ei voinut olla täyttä varmuutta projektin alussa siitä, mitä tai ketä minä kehittäjänä tai tutkijana palvelen. Aihe oli myös kovin uusi meille kaikille, enkä suinkaan ollut asiantuntija juuri yhtenäisen perusopetuksen kehittämisessä. Tällä epävarmuuden vyöhykkeellä jouduin olemaan ennen kuin vähitellen sain yhteisön luottamuksen. Mutta yhteisö ei muodostunut yhdestä yhteisöstä vaan kyse oli erilaisista ryhmittymistä. Tarja Tolonen ja Tarju Palmu (2007) kirjoittavat, että kenttätyö merkitsee astumista erilaisiin sosiaalisiin tilanteisiin ja valtasuhteisiin, joita kehystävät sekä viralliset asemat että yhteiskunnalliset rakenteet. Se merkitsee koko ajan itsensä uudelleen asemoimista.

Toimintatutkimukseen liittyvä ”muutospakko” asettaa paineita. Tavoitteena ovat muutokset, jotka ovat positiivisia sosiaalisilta arvoiltaan (osallistujille), kuten esimerkiksi demokraattisuus ja osallistuminen, oikeudenmukaisuus, tasa-arvoisuus ja ih-

misen koko potentiaalin huomioon ottamisen mahdollistaminen (van Beinum 1994, Gustavsen 2001, Stringer 2007). Näiden lisäksi kehittämisprojektissa oli tarkoitus saada aikaan toimiva yhtenäiskoulu. Tämä muutospakko aiheutti sisäisen ristiriidan, koska kyseinen muutosprosessi ei näitä arvoja välttämättä edistänyt ja toisaalta yhtenäiskoulun toimivuudesta ei ollut tietoa. Karistin kuitenkin muutospakon mielestäni, välillä onnistuen, sillä yhtenäiskoulun kehittämisessä koululla oli vapaus tehdä siitä omanlaisensa ja minulla oikeus tutkia sitä. Ratkaisin demokraattisuusasian niin, että pyrin järjestämään kehittämisen olosuhteet sellaisiksi, että toimintatutkimukselliset periaatteet toteutuisivat mahdollisimman hyvin itse prosessissa. Kehittämisprosessin tuloksista en luonnollisestikaan ollut yksin vastuussa. Kyse oli yhteistoiminnallisesta kehittämisestä, jossa vastuu kuului osallistujille, myös minulle, sekä erityisesti niille, joilla oli valta päättää.

Kehittäjänä näin tehtäväkseni saada eri toimijat ja erilaiset käsitykset vuoropuheluun keskenään riittävän yhteisymmärryksen synnyttämiseksi, jotta kehittämistyö mahdollistuisi. Toimintatutkimusprosessissa osallistujat ovat tutkijan kanssa tasavertaisia tiedonluoja eri tavoin kuin asiantuntijajohtoisessa kehittämistyössä, jossa nojautaan valmiisiin malleihin ja yhteisön ulkopuolelta tulevaan tietoon. Asiantuntijajohtoinen kehittäminen rakentaa herkästi riippuvuussuhdetta tutkijan ja tutkittavien välille, mikä ilmenee kehittämistoiminnan lopahtamisena projektin loputtua. Asiantuntija pitää kehittämistoiminnan langat käsissään eikä siirrä vastuuta kohdeorganisaatiolle. Osallistavassa toimintatutkimuksellisessa lähestymistavassa tuetaan kohdeorganisaation omaehtoista kehittämistä, jotta se jatkuisi projektin jälkeen. Tämän näin keskeiseksi tehtäväkseni kehittäjänä. Kehittämistyötä ei voi delegoida ulkopuolisille.

Tunnistan itsessäni Arja Kuulan (1999, 214) esittämän toimintatutkijan parantajan asenteen ja toimintani taustalla emansipatorisen mission. Haluan tutkimuksessani tuoda näkyviin koulun kompleksisuuden, koulu-uudistukseen liittyvän monimutkaisuuden ja siihen liittyvät valtasuhteet yhteiskunnallisessa kontekstissa ja luoda ymmärrystä koulun erityisyyttä ja kasvatus- ja opetustyötä kohtaan antamalla opettajille äänen. Kyseessä olevassa tutkimuksessa se merkitsi sitä, että tutkijana ja kehittämisen asiantuntijana näin tehtäväkseni tukea koulun toimijoita muutosprosessissa eikä vain kerätä aineistoa tutkimustani varten.

Työyhteisön jäsenet osallistuivat tutkimukseen sen kaikissa vaiheissa tavoitteiden määrittelystä lähtien. Kehittämistä veivät eteenpäin työyhteisön välisessä vuorovaikutuksessa syntyneet ajatukset ja ideat, jotka perustuivat jäsenten kokemustietoon ja käytännölliseen viisauteen (*phronesis*). Kehittäjänä tehtävänäni oli auttaa tutkimuskouluu etenemään heidän asettamiensa kehittämispyrkimysten suunnassa. Siinä olikin monta haastetta. Kyse oli kuudenkymmenen hengen opettajakunnasta, joka oli vasta muodostettu ala- ja yläkoulun yhdistämisen myötä. Kyse oli monesta eri ryhmittymästä

eikä suinkaan homogeenisesta joukosta. Yhteisesti muotoillun vision kautta tavoitteita löytyi, jotka muuttuivat ja täsmentyivät prosessin aikana useaan otteeseen. Prosessi ei suinkaan edennyt lineaarisesti vaan poukkoillen, kyseenalaistaen ja pysähdellen. Toin keskusteluun tutkimustietoa ja näkökulmia muista vastaavista projekteista. Lähtökohta oli kuitenkin se, että yhteisössä on tietoa, jota työn kehittämisessä tarvitaan. Tärkeintä oli saattaa työntekijät yhteiseen keskusteluun, jotta tietoa ja kokemuksia jaetaan. Näin syntyi myös uutta tietoa. Kehittämistyö muodostui prosessiksi, jossa olin kehittäjänä ja tutkijana osallinen. Se oli yhteistyötä, jossa jokaista vaihetta ja kehittämisinterventiota suunniteltiin yhdessä suunnitteluryhmässä, johon minut kutsuttiin mukaan. Mitään en tehnyt ilman yhteistä suunnittelua ja neuvottelua koulussa. Se rakensi luottamusta, joka onkin edellytys yhteistyön sujumiseksi. Prosessi sinänsä muodostui kuitenkin myös raskassoutuiseksi monivaiheisuudessaan.

Toimintatutkimusvaiheen kehittämistyössä noudatin tutkimustyölle ominaisia eettisiä periaatteita, kuten luottamuksellisuutta, puolueettomuutta ja totuuteen pyrkimistä vaikka eittämättä koin ristiriitaisuuksia toimintatutkijan normatiivisessa roolissa toimia keskellä jännitteistä kenttää, jossa eri toimijoilla oli erilainen positio (Kuula 1999, 46–47). Lähestyin koulua avoimesti kuuntelemalla opettajia, rehtoreita, eri ammattialojen työntekijöitä ja oppilaita, asettumalla heidän arkeensa ja pyrkien ymmärtämään moniäänisyyttä ja heidän erilaisia tulkintojaan. Pysin rekisteröimään mahdollisimman autenttisesti sen, minkä tutkittavat asioista ilmaisivat. Runsaan kolmen vuoden aikana tulini varsin tutuksi kouluyhteisössä. Syrjäläisen (1991) mukaan läheisyyden tutkimuskohteeseen voi kääntää voimavaraksi, joka luo mahdollisuuden nähdä asioita pintaa syvemmältä ja asioita, jotka eivät näy ulospäin. Tämä asetelma oli ainakin olemassa.

Tutkimuksen teoreettisessa osuudessa olen pohtinut koulun kehittämisen ja muutoksen kompleksisuutta perehtymällä laajaan tutkimuskirjallisuuteen. Se on luonut perustaa myös tutkimuksen luotettavuudelle. Työni tutkimuskentällä on merkinnyt sitä, että tutkijana ja kehittämisen asiantuntijana olen tukenut koulun toimijoita muutosprosessissa. Tukeminen ja tutkiminen liittyvät toisiinsa, kuten kehittäminen ja tutkiminen. Se on merkinnyt keskustelua, yhdessä ihmettelemistä, kuuntelemista ja aineiston keräämistä. Siitä kertynyttä empiriavuorta olen tutkimuksessani onnistunut purkamaan ja kokoamaan olennaisen tämän väitöskirjan kansien väliin.

## 5.5 Sisällönanalyysi aineiston analyysimenetelmänä

Analysoin toiminta- ja haastattelututkimusvaiheista keräämäni aineistoa sisällönanalyysillä, jonka tarkoituksena on saada kerätty aineisto järjestetyksi tutkimuksesta

tehtäviä johtopäätöksiä varten (Grönfors 1982). Eri tutkimusvaiheiden toteutumisesta kertovissa luvuissa (luvut 6 ja 7) kuvaan tarkemmin, miten toteutin analyysin.

Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, joka tarkastelee inhimillisiä merkityksiä, kun taas diskurssianalyysissä analysoidaan, miten näitä merkityksiä tekstissä tuotetaan (esim. Tuomi ja Sarajärvi 2004). Suorittamani analyysi ei ole puhtaasti aineistolähtöinen vaan teoriaohjattu. Se tuntui järkevältä valinnalta, koska teorian avulla voi muodostaa käsitteellisiä kategorioita, joiden avulla voi myös ohjata aineiston keruuta. Grönforsin (1982) mukaan teoriaan nojautuva aihealueen hahmottaminen on erityisen hyödyllistä tapaustutkimuksissa, joissa ilmiön ja kontekstin rajoja ei voi nähdä useinkaan selvästi. Tämä osoittautui varteenotettavaksi huomioksi omassa tutkimuksessani. Sisällönanalyysiäni ohjasi näin ollen empiirisen aineiston lisäksi esiyymmärrykseni tutkittavasta ilmiöstä. Ymmärryksen syventämiseksi lähestyin teoreettisista viitekehyksistä käsin tutkittavaa ilmiötä: koulua yhteiskunnallisena instituutiona, koulua sosiaalisena järjestelmänä ja muutosprosessia koulussa.

Aineistoa olen järjestänyt hallittaviin kokonaisuuksiin. Olen tarkastellut sitä uusista näkökulmista uusien lukukertojen kuluessa. Ajallisesti pitkässä tutkimusprosessissa etäisyys aineistoon on kasvanut niin, että olen kyennyt lukemaan ja tulkitsemaan sitä uusin silmin. Aineisto perustuu yksittäisten henkilöiden kokemuksiin, mutta ne heijastavat koulun toimintakulttuuria, sillä kokemukset syntyvät yhteisössä. Kokemuksiin voidaan olettaa ankkuroituvan laajemmin yhteisössä esiintyviä merkityksiä (Laine ym. 2007, 36–40). Samalla tavoin yksittäinen toimija ja hänen sosiaalinen ympäristönsä kietoutuvat yhteen, diskurssianalyysissä havaintoyksikkö on jotain laajempaa kuin yksilö (Suoninen 1999, 29).

Tutkimusprosessin eri päättelyn lajeista, deduktiivisesta, induktiivisesta ja abduktiivisesta, päädyin abduktiiviseen (Grönfors 1982). Tutkimusprosessin aikana seurasin sivusta väitöskirjatyötä, joka perustui aineistolähtöisyyteen ja jossa tutkijakollegani rakensi teoriaa havaintojensa pohjalta käyttäen strukturoimatonta grounded theory -analyysimenetelmää (Glaser 1992). Grönforsin (1982, 30–36) mukaan induktiivisessä päättelyssä tutkijalla on kuitenkin jonkinlainen esiyymmärrys tutkittavasta ilmiöstä, koska puhdas havaintojen kuvaaminen ei ole mahdollista ilman jonkinlaista valikointia. Se ei kuitenkaan tullut kohdalleni ajankohtaiseksi, koska en käyttänyt pelkästään empiiristä aineistoa teorianmuodostukseen.

Abduktiivinen päättely perustuu siihen, että uudet tieteelliset löydöt (teorianmuodostus) ovat mahdollisia vain silloin, kun havaintojen tekoon liittyy jokin johtoajatus eli johtolanka (*guiding principle*). Martti Grönfors (1982, 37) kuvaa tutkimustyötä löytöretkeksi. Prosessissa huomio kohdistuu jostain syystä tärkeiksi oletettuihin seikkoihin. Jostakin saadaan varsinaisen päättelyn lähtökohtana oleva johtolanka, jonka antamien viitteiden mukaan sen jälkeen edetään. Koska tällainen johtolanka voi olla mikä

tahansa, sen avulla saattaa päästä uuden teorian jäljille. Johtolanka voidaan hylätä tai muuttaa toiseksi missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Epätavalliset ja yllättävätkin seikat voidaan ottaa huomioon, ja samanaikaisesti voidaan tarkastella useampia johtolankoja (mt). Uusi teoria ei synny pelkästään havaintojen pohjalta, kuten induktiivisessä päättelyssä oletetaan. Tällainen johtoajatus voi olla luonteeltaan varsin epämääräinen intuitiivinen käsitys tai esiyymmärrys, tai se voi olla hyvin pitkälle muotoiltu hypoteesi. Grönfors (1982, 33) viittaa Charles S. Peirceen (1958, 96–97) ja toteaa, että hypoteesin avulla havainnot voidaan keskittää joihinkin seikkoihin ja olosuhteisiin, joiden uskotaan tuottavan uusia näkemyksiä ja ideoita, uutta teoriaa kyseisestä ilmiöstä. Grönfors (1982, 148–149) tähdentää, etteivät induktio ja deduktio ole toistensa vaihtoehtoja tutkimusprosessissa, vaan molemmat ovat jossakin muodossa aina osa sitä ja kvalitatiivisen aineiston analyysiä.

Käyttämäni analyysitapaa voi kuvata myös induktiivis-deduktiiviseksi päättelyksi, jota ohjaa oma esiyymmärrykseni tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Alasuutari 2007). Esiyymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä, koulun muutoksesta, olin saanut pitkäaikaisesta koulujen kehittämistyöstä. Teoriat ja aiemmat tutkimukset ovat auttaneet ymmärtämään aineistoa syvemmin ja auttaneet myös luomaan tulkintakehikkoa, joka on muotoutunut pikkuhiljaa tutustuttuani aineistooni perinpohjaisesti.

Teoriaohjatun analyysitavan mukaan käyn vuoropuhelua aineiston ja tutkittavasta ilmiöstä jo tiedetyn tiedon välillä (Alasuutari 2007, Eskola ja Suoranta 2005). Samalla olen pyrkinyt olemaan avoin katsomaan aineistoa uusien silmin sitä moneen kertaan lukiessani. Pyrkimyksenäni on ollut löytää perusopetuksen uudistukseen liittyviä tutkittavien antamia merkityksiä, heidän esittämiään huolenaiheita, ongelmia, ideoita sekä sitä, miten he ovat yrittäneet niitä prosessin aikana ratkaista. Samalla kun aineisto ohjasi tutkimuskysymysteni muotoutumista ja pääkäsitteiden täsmentymistä, teoria ohjasi aineiston hahmottamista ja jäsentämistä. Aineistolähtöistä grounded theory -analyysiä kehittänyt Barney Glaser (1992, 36) korostaa myös kirjallisuuden lukemisen tarpeellisuutta samanaikaisesti analyysin kanssa, jotta tutkija ei harhaudu kokonaan sivupoluille haastateltavien maailmassa, vaan pysyy tutkimusta jäsentävän tieteenalan käsitteellisessä ja perspektiiviä tuovassa kielessä. Olen pyrkinyt tasapainoilemaan teorialähtöisyyden ja aineistolähtöisyyden välillä. Emergentti relevanssi on ollut oleellista, eli ongelma ja tutkittavat kategoriat ovat nousseet aineistosta.

Analyysin kohteena on toimintatutkimusvaiheessa kerätty kvalitatiivinen aineisto, joka käsittää tutkitun työyhteisön ihmisten puheita, keskusteluja, toimintatapoja ja heidän tuottamiaan tekstejä. Merkitysten muodostamisen prosessi on Ernest Stringerin (2007) mukaan laadullisen tutkimuksen ydintä. Hän viittaa Guba–Lincolnin hermeneuttis-dialektiseen prosessiin, jonka mukaan uudet merkitykset syntyvät, kun erilaisia käsityksiä vertaillaan ja asetetaan vastakkain (Stringer 2007, 41). Laadullinen tutki-

mus auttaa meitä ymmärtämään, millaisia merkitysvaihteluita ihmisillä on ja miten he tulkitsevat asioita. Laadullinen tutkimus edellyttää taitoa kuunnella, kysellä ja havainnoida. Tutkimuksessani tarkastelen opettajien antamia tulkintoja ja käsityksiä teoreettisista viitekehysistä käsin. Aineistoon kuuluvat lisäksi erilaiset asiakirjat ja dokumentit sekä havainnot opettajien toiminnasta ja vuorovaikutuksesta.

Aineistoa olen analysoinut esittämieni tutkimuskysymysten perusteella. Olen jäsentänyt aineistoa luokittelemalla sitä. Olen peilannut opettajien ja rehtorien antamia merkityksiä teoreettisten viitekehysten perusteella muodostamiini kategorioihin. Kategorioiden muodostumiseen ovat vaikuttaneet myös aineistosta emergoituneet teemat. Tein aineistosta sisällönanalyysin, joka perustui yhdessä tutkimuskoulun henkilöstön kanssa tekemääni tulkintaan, joka syntyi toimintatutkimuksen prosessinomaisen kehittämistyövaiheen aikana. Olen kuvannut tarkemmin eri tutkimusvaiheiden analyysit niistä kertovien lukujen yhteydessä (luvut 6 ja 7). Kaiken sisällönanalyysin perustana olleen materiaalin olen säilyttänyt tutkimuskansioissa.

Raportointitavaksi olen valinnut kronologisesti etenevän raportoinnin (Patton 1991, 388). Tutkijana olen ollut vuorovaikutuksessa aineistoni kanssa koko ajan, ja olen tietoinen myös siitä, että olen siihen vaikuttanut. Väitöstyön tekeminen on ollut mahdollista, kun olen saanut riittävästi etäisyyttä itse kehittämisprosessiin, joka kuului toimintatutkimuksen interventiovaiheisiin (2000–2003).

## 6 Toimintatutkimuksen toteuttaminen ja tutkimustulokset

### 6.1 Toimintatutkimuksen tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen empiirisen osan ensimmäinen vaihe toteutui toimintatutkimuksena ”Kohti yhtenäistä peruskoulua” (2000–2003). Toimintatutkimusprosessi palveli samanaikaisesti kahta asiaa; toisaalta se tuki koulun toimijoita yhtenäisen peruskoulun kehittämisessä, toisaalta tutki muutosprosessia. Prosessinomaisessa toimintatutkimus-  
syklissä tapahtumat ja tulokset limittyivät toisiinsa (ks. kuvio 3). Näin ollen kehittämisessä käytetyt yhteistoiminnalliset toimintatavat ja dialogiset menetelmät muodostuivat myös koulun toimintakulttuuria muokkaaviksi tuloksiksi.

Tutkimustehtävänä oli analysoida toimintatutkimuksen keinoin, miten koulu vastaa uudistuspaineesiin ja miten muutos toteutetaan koulussa. Tulkintaani on vaikuttanut kriittinen realismi, jonka mukaan ajallisuus jäsentää rakenteen, toimijuuden ja muutoksen suhteita (Archer 1995, 65–92). Realistisen ontologian mukaan maailma on olemassa ennen toimijoita. Rakenne edeltää toimintaa, joka muuttaa sitä. Muuntuminen (*elaboration*) seuraa rakenteiden jälkeen (Kuusela 2006, 88–96). Tätä metodologista tarkastelutapaa karkeasti soveltaen lähestyn koulun muutosta siihen vaikuttavien rakenteellisten tekijöiden kautta. Toiminta kehittyy tai muuntuu toisenlaiseksi toimijoiden (opettajien, rehtoreiden, oppilaiden) vuorovaikutuksen ja tulkintojen kautta.

Toimintatutkimusvaiheessa valotan analyysiä opettajien ja rehtorien haastattelujen lisäksi oppilaiden haastatteluaineistolla. Tarkastelen myös, miten vertikaalinen dialogi toteutuu koulutuksesta vastaavan tahon eli poliittisten päättäjien ja virkamiesjohdon sekä koulun henkilökunnan välillä.

#### ***Tutkimuskysymykset:***

*Miten koulu vastaa muutospaineesiin?*

*Millaisia ratkaisuja koulu kehittää?*

*Miten yhtenäisen perusopetuksen uudistuksen koulutuspoliittiset viestit tulkitaan koulussa ja miten ne ilmenevät koulun arjen toiminnassa?*

*Millaisen tulkinnan uudistus saa koulussa?*



## 6.2 Tutkimuskohde

Toimintatutkimusvaiheeseen osallistui koulun koko henkilökunta. Väitöskirjatutkimukseni tutkimuskohteen olen kuitenkin rajannut koskemaan pelkästään opetushenkilöstöä. Perustelen sitä tarkemmin jäljempänä. Opettajia oli tutkimuksen aikaan viisikymmentäkahdeksan ja muita ammattiryhmiä edustavia työntekijöitä neljätoista, joista yksi työskenteli puolipäiväisesti. Viimeksi mainittuihin kuuluivat koulusihteeri, vahtimestari, koulukuraattori, kuusi keittiötyöntekijää, terveydenhoitaja, neljä siivojaa, joista yksi oli puolipäiväinen. Koulussa työskenteli tutkimuksen aikana myös kaksi määräaikaista kouluavustajaa.

Tutkimuskoulussa oli oppilaita lähes 700 ja heistä 20 prosenttia oli maahanmuuttajataustaisia oppilaita. He edustivat kuuttatoista eri kansallisuutta. Suurimmat oppilasryhmät olivat syntyjään Venäjältä ja Afganistanista. Tutkimuksen aikaan koulussa oli maahanmuuttajataustaisia oppilaita varten kaksi valmistavaa luokkaa, joissa he aloittivat koulunkäyntinsä ja siirtyivät yleisopetuksen pariin sitä mukaa kun heidän suomen kielen taitonsa parani. Jokaisella yleisopetuksen luokalla oli maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Toimintatutkimuksen aikana tein toistasataa oppilashaastattelua. Oppilailta keräämäni aineisto antoi opettajille tietoa siitä, millaisia käsityksiä oppilailla oli koulusta. Olen kuitenkin rajannut oppilaat tämän tutkimuksen ulkopuolelle, paitsi että tähän toimintatutkimusvaiheesta kertovaan lukuun olen sisällyttänyt yhden alaluvun, joka tuo koulun kehittämiseen oppilaiden näkulman. Oppilaat vaikuttivat myös välillisesti toimintatutkimusprosessiin haastattelutulosten kautta.

Ala- ja yläkoulut oli hallinnollisesti yhdistetty yhtenäiskouluksi vuotta ennen hankkeen alkamista. Ne olivat sijainneet samassa koulurakennuksessa kuusitoista vuotta ilman kytkentää toistensa toimintaan. Fyysiset puitteet olivat mahdollistaneet erillään elämisen. Ala- ja yläkoulu oli sijoitettu yksikerroksisen koulurakennuksen eri puolille. Rakennuksen sijaintia rinteessä oli hyödynnetty siten, että ala- ja yläluokkien pihat sijaitsivat eri tasoilla rakennuksen vastakkaisissa päissä. Hallinnollinen yhdistyminen tapahtui ajankohtana, jolloin silloinen ala-asteen rehtori siirtyi eläkkeelle. Hänen tilalleen valitusta uudesta rehtorista tuli vasta perustetun yhtenäiskoulun rehtori. Varsinaisen rehtorin lisäksi kouluun valittiin apulaisrehtori. Koulusihteeri jatkoi yhtenäiskoulun koulusihteerinä ja hänen lisäksi kouluun palkattiin toinen osa-aikainen koulusihteeri.

Yhdistymisen jälkeen rakennuksen tilojen käyttösuunnitelmassa otettiin huomioon koko koulun ja kaikkien 1.–9. luokkien tarpeet. Ala- ja yläluokat jatkoivat tosin toimintaansa kuten ennenkin, rakennuksen eri päissä, koska se koettiin toimivaksi tilaratkaisuksi niin oppilaiden kuin opettajien kannalta. Yhteiset tilat, kuten hallintotilat, kirjasto ja voimistelusalit sijaitsivat kouluyksiköiden välissä. Rakennus on jaettu viiden

tai kuuden luokan soluiksi, jotka jakavat ison talon pienemmiksi yksiköiksi. Pitkistä käytävistä on näköyhteys yksikköjen väleissä oleviin pihoihin. Joillakin oppiaineilla on omat aineluokat.

### *Tutkimuskohteen rajaaminen*

Toimintatutkimusvaiheeseen osallistui myös toinen iso peruskoulu, suomalais-englantilainen peruskoulu (Rajakaltio 2004a). Kaksikielisyydestä johtuen koululla oli erityisiä kehittämisen haasteita, jotka eivät liittyneet suoranaisesti yhtenäiseen perusopetukseen. Tämän johdosta rajasin kyseisen koulun pois käsillä olevasta tutkimuksesta. Arvioin myös, että keskittyminen yhteen kouluun on tutkimuksen hallittavuuden kannalta viisaampi ratkaisu. Tutkimuskoulun valintaan vaikuttivat myös kyseisen koulun opettajien ja rehtorien osoittama halukkuus ja kiinnostus kehittää yhdessä koulustaan yhtenäinen peruskoulu. Käytän koulusta nimeä ”tutkimuskoulu” tässä tutkimusraportissa.

Toimintatutkimuksen lähtökohtana oli koulun kehittäminen koko henkilöstön näkökulmasta. Tavoitteena oli parantaa eri ammattiryhmien välistä välitöntä yhteistoimintaa (Hankkeen toimintasuunnitelma 21.6.2000). Eri ammattiryhmien työntekijät muodostivat oman tiimin (”mehutiimin”) yhteistoiminnan kehittämiseksi. Heidän osallistumisensa yhteiseen kehittämisprosessiin jäi kuitenkin rajalliseksi, koska he kuuluivat toisen hallintoalan alaisuuteen eikä koulun rehtorilla ollut heidän työtään koskevaa päätösvaltaa. Heidän työtehtäviensä vuoksi he eivät käytännössä voineet osallistua lainkaan yhteisiin tilaisuuksiin. Koulu muodostui hallinnollisesti eri tulosyksiköistä, eikä sitä tarkasteltu hallinnon suunnalta kasvatusyhteisönä, joka vaikuttaa kaikkien työtehtäviin. Osallistumista yhteisiin keskustelutilaisuuksiin vaikeutti lisäksi siivoojien ja keittiöhenkilökunnan työn pakkotahtinen luonne, jonka vuoksi heidän oli vaikea irrottautua työtehtävistään. Siivoojien tilannetta vaikeutti työntekijöiden suuri vaihtuvuus, joka esti heitä kiinnittymästä kouluun ja sen työyhteisöön. Koulun henkilökunta ja oppilaat eivät ehtineet tutustua heihin lainkaan. Olen kuvannut kouluyhteisön pirstoutumista luvussa 7.6.4. Sen sijaan terveydenhoitaja ja koulukuraattori onnistuivat välillä irrottautumaan työstään ja osallistumaan kehittämistilaisuuksiin. Koulukuraattorilla oli sitä paitsi tärkeä rooli yhtenäiskoulun kehittämisprosessissa (ks. myös Sipilä-Lähdekorpi 2004). Vahtimestari ja koulusihteeri osallistuivat kehittämisprosessin alussa järjestettyyn visiointipäivään, jolloin luotiin yhteinen toivottu tila koulun tulevaisuudesta. He toimivat työnsä kautta kiinteässä vuorovaikutuksessa koko työyhteisön kanssa. Koulusihteerin työ liittyy keskeisesti koko koulun toiminnan organisointiin ja hallinnointiin. Koulusihteeri oli näin ollen ainakin välillisesti mukana kehittämisprosessissa.

Toimintatutkimuksen eri vaiheisiin osallistui myös kouluyhteisön ulkopuolisia toimijoita. Työnantajaa edustivat koulutuksesta vastaavat virkamiehet ja poliittisista päättäjistä koulutuslautakunnan jäsenet. Tämä yhteys paikallisiin päätöksentekijöihin, joiden välityksellä valtakunnallinen koulutuspolitiikka suodattuu kouluun, kuului olennaisena osana tutkimussuunnitelmaan. Paikallisen yhteistyön kannalta tärkeä avainhenkilö oli opettajien työsuojeluvaltuutettu, joka osallistui tutkimuksen eri vaiheisiin alusta loppuun asti. Hän osallistui muun muassa koulun suunnitteluryhmän kokouksiin, koulutustilaisuuksiin ja toimi yhteyshenkilönä kaupungin virkamiehiin ja päättäjiin päin. Projektin alkuneuvotteluihin ja ennakoitdialogitilaisuuteen osallistui opettajien paikallisen ammattiyhdistyksen pääluottamushenkilö. Ennakointialogitilaisuuteen osallistui myös oppilaiden vanhempien edustajia.

Yllä kuvaamieni kehittämisprosessissa ilmenneiden seikkojen vuoksi päädyin rajaamaan tutkimuskohteen väitöskirjatutkimuksessani koskemaan pelkästään opetushenkilöstöä. Koulu moniammatillisena yhteisönä vaatii oman tutkimuksen, jossa tarkastellaan yhteistyöhön vaikuttavia tekijöitä, kuten uutta hallintomallia, tulosityksiköittämistä sekä eri ammattikuntien työprosesseihin liittyviä niin kasvatusyhteisöllisiä kuin ammattispesifejä kysymyksiä. Rajaaminen tuntui myös tarpeelliselta, jotta voisin fokusoida tutkimustehtävät koulun kasvatus- ja opetustyön sekä yhtenäisen perusopetuksen uudistamisprosessiin liittyviin tutkimuskysymyksiin.

### 6.3 Tutkimusaineisto ja tiedonkeruun kuvaus

Toimintatutkimusvaiheen aikana syyskuusta 2000 joulukuuhun 2003 keräsin laadullista aineistoa haastatteleamalla opettajia, rehtoreita, eri ammattiryhmiä edustavia työntekijöitä, virkamiehiä ja oppilaita. Haastattelin kaikkia eri ammattiryhmien edustajia toimintatutkimusprosessin aikana, jotta kaikkien näkulma tulisi esille kehittämisessä. Eri ammattiryhmien työntekijöiden haastattelujen tuloksia hyödynsin kehittämisprosessissa, mutta ne eivät sisälly käsillä olevaan väitöskirjatutkimukseen. Opettajat vastasivat erilaisiin kyselyihin (ks. taulukko 2). Aineistoon kuuluu myös eri kehittämistilaisuuksista keräämääni materiaalia. Olen luetteloinut kaiken käyttämäni materiaalin kehittämisinterventioista kertovaan taulukkoon (liite 1). Laadullisen aineiston lisäksi tein havaintoja vierailujeni aikana koulussa. Olen tehnyt niistä muistiinpanoja työpäiväkirjoihini (TP1 ja TP2). Alla oleviin taulukoihin olen koonnut kronologisessa järjestyksessä opettajien haastattelujen ajankohdat ja niistä kerätyn aineiston ja tallennustavan.

TAULUKKO 1. Opettajien haastattelut

09/2000	Alkuhaastattelut (yksilöhaastatteluja)	19 opettajaa, rehtori, apulais- ja vararehtori (nauhoitus)	Raportti 2/00, käsinkirjoitetut muistiinpanot, TP 1 nauhoitukset
02/2002	Väliarviointihaastattelu (ryhmähaastatteluja)	34 opettajaa, rehtorit ja koulukuraattori (nauhoitus)	Raportti 14/02, nauhoitukset ja käsinkirjoitetut muistiinpanot
04/2003	Loppuhaastattelu (ryhmähaastatteluja)	15 opettajaa, 3 rehtoria (nauhoitus)	Raportti 34/03, nauhoitukset ja käsinkirjoitetut muistiinpanot
11/2003	Päätösarviointihaastattelut (yksilö- ja ryhmähaastatteluja)	12 opettajaa, 3 rehtoria, 2 virkamiestä, kuraattori (osan nauhoitukset)	7 haastattelua litteroitu, (osan nauhoitukset ja käsinkirjoitetut muistiinpanot, TP2)

Teemahaastattelut toteutin kehittämisprosessin aikana neljässä eri vaiheessa 2–3 opettajan ryhmissä. Haastattelusitaateissa olen käyttänyt tunnisteita seuraavasti: aineenopettajasta lyhennettä AO ja luokanopettajasta LO, erityisopettajasta EO ja koulukuraattorista KK. Lyhenteen jälkeen olen merkinnyt jokaisen haastateltavan juoksevalla numerolla siten, että jokaisella haastateltavalla on oma tunniste. Sen jälkeen olen merkinnyt haastatteluajankohdan kuukauden ja vuoden, esimerkiksi seuraavasti: AO6/04/03. Teemahaastattelut olivat puolistrukturoituja, mikä jätti informanteille tilaa muotoilla vastauksiaan omin sanoin. Haastatteluissa keskityttiin sisältöön, samoja aihepiiriä käsiteltiin kaikissa ryhmissä, mutta kysymysten muotoilu saattoi hiukan vaihdella. (Eskola ja Suoranta 2005, 86.) Hankkeen alussa syksyllä 2000 kartoitin koulussa vallitsevia toimintatapoja ja niiden ongelmakohtia sekä opetustyön kehittämiseen ja työhyvinvointiin liittyviä kehittämistarpeita. Yhtenäiskoulun muutosprosessia koskeva väliarviointihaastattelu oli maalisi–huhtikuussa 2002. Päätöshaastattelut tein kaksivaiheisesti keväällä 2003 ja syksyllä 2003. Pyysin haastateltavia arvioimaan yhtenäiskoulun merkitystä ja sitä, mitkä tekijät olivat edistäneet ja mitkä estäneet tai vaikeuttaneet muutosprosessia. Haastattelukysymykset ovat liitteenä (liite 3).

Ryhmähaastattelujen tarkoituksena oli aineistonkeruun ohella aktivoida yksilöitä osallistumaan kehittämisprosessiin ja esittämään omia ajatuksiaan ja mielipiteitään sekä lisäämään opettajien välistä vuorovaikutusta. Ryhmähaastattelut kuuluivat olennaisena osana toimintatutkimusprosessiin. Haastattelu oli luonteeltaan keskustele-

va, mutta tiedontuottajina olivat haastateltavat. Käytin haastattelun institutionaalista luonnetta korostavaa nauhoitusta ja tein muistiinpanoja. (Ruusu vuori 2005, 11–13.) Haastateltavat saivat kukin henkilökohtaisen kutsun haastatteluun ja haastattelukysymysten rungon nähtäväkseen haastattelun alussa. Kerroin, että seuraisimme teemarakkoa sisällöllisesti, mutta voisimme viipyä eri aiheissa ryhmän kiinnostuksen mukaisesti. Teemat olin valinnut oman tiedonintressini mukaisesti. Haastattelut kestivät 45–60 minuuttia.

Valitsin opettajat ryhmiin sattumanvaraisesti, kuitenkin niin, että pyrin saamaan jokaiseen ryhmään sekä luokan- että aineenopettajia ja erityisopettajia, sekä naisia että miehiä, niin uusia kuin kokeneempia opettajia. Ryhmät olivat siten heterogeenisiä koostumukseltaan, tai Pertti Alasuutarin (2007) sanoin, kutsuin ryhmiin erilaisia puhujan asemia edustavia informanteja, jotka valottivat koulun muutosta eri näkökulmista. Se antoi samalla sytykkeitä työyhteisössä käytävään keskusteluun koulun muutosprosessista. Rehtoreita (rehtori, apulaisrehtori, vararehtori) haastattelin erikseen. Kolmivuotisen prosessin aikana haastattelin jokaista opettajaa, joitakin heistä kahteen otteeseen. Prosessin alussa ja lopussa haastattelin kaupungin koulutoimenjohtajaa ja lopussa myös koulutustoiminnasta vastaavaa apulaiskaupunginjohtajaa. Prosessin aikana kävin useampaan otteeseen keskustelua koulutoimenjohtajan kanssa. Tuloksista kertovassa tekstissä käytän haastattelusitaatteja, jotka perustuvat kehittämishankkeen päätöshaastatteluihin syksyllä 2003. Rehtorien osalta käytän myös toukokuussa 2003 tehtyjä haastatteluita. Päätöshaastatteluihin osallistui yksitoista opettajaa ja kolme rehtoria sekä koulukuraattori.

Kirjoitin haastattelujen tuloksista yhteenvetoraportit, joista jokainen sai kopion. Niitä tulkittiin ja niistä keskusteltiin yhdessä yhteisissä kehittämistilaisuuksissa. Haastattelut toimivat siten yhteisen keskustelun virittäjinä ja toivat esille työyhteisön moniäänisyyden, erilaisia kehittämistarpeita ja näkökulmia. Keskustelut olivat omiaan ylläpitämään kehittämisen jännitettä ja viemään yhteisön kehittämisprosessia eteenpäin. Haastattelujen lisäksi keräsin aineistoa kyselyjen avulla. Ne koskivat kehittämistyön edistymistä, koulutustarpeita ja työssä jaksamista, yhtenäisen perusopetuksen merkitystä sekä käsityksiä sen toteuttamismahdollisuuksista, tiimien toiminnasta ja koulun visioiden toteutumisesta. Kyselyistä tein vastaavanlaiset temaattiset raportit kuin haastatteluista. Kaupunki järjesti oppilaiden huoltajille asiakaskyselyn, jonka tulokset olivat hankkeen hyödynnettävissä. Seuraavassa taulukossa olen luetteloinut kehittämisprosessin aikana tekemäni kyselyt ja niistä kirjoittamani raportit.

TAULUKKO 2. Opettajille tehdyt kyselyt

05/2000 10/2000	Kehittämistarvekartoitus Työelämän laatu -kysely	Raportti 1/00 Raportti 3/00
05/2001	Kehittämispöytäkirjan arviointi	Raportti 13/01
03/2002	Opintomatka Ruotsiin, tutustuminen peruskouluihin	Raportti 18/02
05/2002	Koulutustarpeita ja työhyvinvointia kartoittava kysely	Raportti 20/02
09/2002	Yhtenäisen perusopetuksen merkityksiä ja toteuttamista kartoittava kysely	Raportti 21/02
10/2002	Kehittämissideointikysely	Raportti 23/02
11/2002	Yhteisen vision ja kehittämisen arviointi	Raportti 25/02
03/2003	Yhtenäisen perusopetuksen toteuttamisen arviointi opintomatkan yhteydessä	Raportti 27/03
04/2003	Tiimien toiminnan arviointia	Raportti 29/03
05/2003	Kehittämispöytäkirjan arviointi	Raportti 32/03
05/2003	Työelämän laatu -kyselyn uusinta	Raportti 33/03

Kyselyjen ja haastattelujen lisäksi keräsin aineistoa osallistuvan havainnoinnin kautta. Tutustuin koulun toimintaan osallistumalla suunnitteluryhmän kokouksiin (24 muistiota), vierailemalla koulussa, opettajainhuoneessa ja keskustelemalla vapaamuotoisesti opettajien ja muiden työntekijöiden kanssa. Olin yhteydessä kouluun myös säännöllisesti kirjeitse; jokainen työyhteisön jäsen sai kopion kirjeistä. Sähköposti ei tuolloin ollut vielä helposti kaikkien käytettävissä. Käytin sähköpostia lähinnä yhteydenpidossa johtoon. Toimintatutkimuksen loppuvaiheessa sähköposti otettiin laajemmin käyttöön. Dokumentoin havaintojani tutkimuspäiväkirjoihini (TP1 ja TP2). Tutkimusaineistoon sisältyy interventioista tehtyjä muistioita ja raportteja, yhteensä 35 raporttia (330 sivua).

Interventioista kirjoittamani raportit olen merkinnyt seuraavasti: raportin kronologinen numero/vuosi, esimerkiksi R19/02 eli raporttiin kirjoitettu interventio numero 19 vuodelta 2002. Olen luetteloinut kaikki interventiot ja kaiken keräämäni aineiston liitteeseen (liite 1). Laadullisen aineiston lisäksi aineistoon kuuluu toimintatutkimuksen alku- ja loppuvaiheen aikana tehty työelämän laatu -kysely. Kyselyllä mitattiin koulun henkilökunnan työhyvinvointia standardoidulla työelämän laatu -mittarilla, jota on käytetty laajoissa kuntien työelämän laatua selvittävissä tutkimuksissa, kuten Kunta2004-tutkimusohjelmassa (Nakari 2004). Olen käyttänyt samaa kyselyä aiem-

min koulun kehittämishankkeissa, mikä antoi vertailuaineistoa (Rajakaltio 1998, 2000, 2004).

### *Oppilaiden haastattelut*

Haastattelin oppilaita toimintatutkimuksen aikana kolmessa eri vaiheessa (taulukko 3). Oppilaat eivät olleet tutkimuksen varsinaisena tutkimuskohteena, mutta heiltä keräämälläni aineistolla oli merkittävä osuus kehittämisprosessiin. Oppilaiden haastattelujen tulokset antoivat opettajille arvokasta tietoa siitä, mitä oppilaat ajattelivat koulusta ja sen kehittämisestä. Tutkimuksen erityisen kiinnostuksen kohteena olivat 6. luokalta 7. luokalle siirtyvät oppilaat, joista osaa seurasin haastattelemalla heitä ennen ja jälkeen siirtymisen.

**TAULUKKO 3.** Oppilaiden haastattelut

02/2001	Alkuhaastattelut	82 oppilasta (6. lk. 24 opp., 7. lk. 18 opp., 8 lk. 20 opp., 9. lk. 20 opp.). Nauhoitettuja ryhmähaastatteluja.	Raportit R7/01, R8/01 ja R9/01
05/2002	Ryhmähaastatteluja	57 oppilasta (6. lk., 7. lk., 9. lk.). Nauhoitettuja ryhmähaastatteluja	Raportti R19/02
04/2003	Ryhmähaastatteluja	16 oppilasta (6. lk., 7. lk., 9 lk.). Nauhoitettuja ryhmähaastatteluja	Raportti R31/02

Oppilaat saivat henkilökohtaisen kutsun haastatteluun, jossa heille kerrottiin koulun kehittämisprojektista ja että haastattelu kuuluu siihen. Kaikki kutsutut oppilaat ottivat haastattelukutsun vastaan ja suhtautuminen oli lähes poikkeuksetta innostunut. Tosin he saivat sen varjolla oppitunnin vapaaksi. Kerroin heille, että haastattelujen yhtenä tarkoituksena oli antaa opettajille palautetta siitä, mitä oppilaat ajattelevat koulusta. Haastateltavina olivat siirtymisvaiheessa 6. luokalla olevia oppilaita sekä 7.–9. luokkien oppilaita. Valitsin oppilaat satunnaisotannalla koulusta saamieni oppilaiden nimiluetteloista. Valintaa ohjasin sen verran, että huolehdin siitä, että kaikissa ryhmissä oli sekä poikia että tyttöjä. Keväällä 2002 ja 2003 valitsin myös 7. luokkien oppilaiden joukosta ne oppilaat, joita olin haastatellut edellisellä vuonna, kun he olivat 6. luokalla. Olin tuolloin sopinut heidän kanssaan, että haastattelin heitä vuoden kuluttua, 7. luokalla. Lisäksi haastattelin oppilaskunnan ja tukioppilaiden edustajia 8. ja 9. luokilta. Alkuhaastattelut tein keväällä 2001, seuraava haastattelukierros oli toukokuussa 2002 ja loppuhaastattelut toukokuussa 2003. Toteutin oppilaiden haastattelut poikkeuksetta

pienryhmähaastatteluina (2–5 oppilasta). Haastattelukysymysten runko on tutkimuksen liitteenä (liite 5). Vertaisryhmän käyttö tuntui luontevalta nuorten haastatteluissa. He saivat toisiltaan tukea haastattelutilanteessa, kun he kohtasivat itselleen tuntemattoman aikuisen haastattelijan. Tilanne olisi ollut todennäköisesti jäykempi kahdenkeskisessä haastattelutilanteessa. Nuoret virittivät yleensä tunnelman äkkiä leppoisaksi, ja innostuivat siitä, että heidän ajatuksistaan ja mielipiteistään oltiin kiinnostuneita. Haastattelun aluksi kerroin lyhyesti pelisäännöt, että kukin puhuu vuorollaan ja että minä huolehdin siitä, että jokainen saa äänensä kuuluville. Toinen sääntö oli, ettei opettajista tai muista henkilöistä puhuta nimillä. Tämä sääntö oli heille itsestäänselvyys, jota he kunnioittivat. Haastattelun kehittämisprojektin aikana 155 oppilasta, osaa heistä kahteen otteeseen, ensiksi 6. luokalla ja seuraavan kerran 7. luokan keväällä. Suurin osa oppilaiden haastatteluista on nauhoitettu.

## 6.4 Toimintatutkimusvaiheen sisällönanalyysi ja analyysin ulottuvuudet

Aloittaessani väitöskirjatutkimusvaihetta keväällä 2006 olin saanut riittävästi etäisyyttä kehittämistyöhön ja edellä kuvattua aineistoa saatoin lukea uudelleen uusin silmin ja analysoida sitä uudelleen tutkimuskysymysteni kautta: *Miten koulu vastaa siihen kohdistuneisiin muutospaineisiin? Millaisia ratkaisuja se kehitti? Millaisen tulkinnan yhtenäisen perusopetuksen uudistus sai koulussa?* Analyysin kohteena on ollut toimintatutkimusvaiheessa kerätty kvalitatiivinen aineisto, joka käsittää tutkitun työyhteisön ihmisten puheita, keskusteluja, toimintatapoja ja heidän tuottamiaan tekstejä. Aineiston analyysissä olen käyttänyt sisällönanalyysiä (ks. luku 5.5). Olen jäsentänyt aineistoa luokittelemalla sitä haastatteluaineistosta emergoituneiden teemojen mukaan ja samalla peilannut opettajien ja rehtorien merkityksenantoja tutkimuksen teoreettisen osan analyysin perusteella muodostamiini kategorioihin.

Tutkimuksen tuloksia tarkastelen kolmen yläkategorian tai ulottuvuuden avulla, jotka toimivat analyysivälineinä. Kuten edellä on kuvattu, ne perustuvat toisaalta teoreettisen osan analyysiin ja toisaalta aineistoanalyysin pohjalta muodostamiini teemaattisiin merkityskokonaisuuksiin. Ulottuvuuksien avulla olen jäsentänyt aineistosta esille nousevia, haastateltavien koulun muutokselle antamia merkityksiä ja toiminnallisia ratkaisuja. Koulun muutoksella tarkoitan tässä yhteydessä opettajien käsityksiä ja kokemuksia opetussuunnitelmauudistukseen liittyvästä koulun muutosprosessista työyhteisön tasolla ja opetustyössä sekä käsityksistä sen taustalla vaikuttavasta koulutuspolitiikasta. Tekstissä käytetyt haastattelusitaatit ovat pääosin peräisin loppusyksystä 2003. Toimintatutkimuksen interventiovaihe päättyi toukokuussa 2003. Syksyllä 2003 seurasin lähinnä suunnitteluryhmän ja johdon työskentelyä.



Analyysin ulottuvuudet:

*i johtamisen ja työorganisaation kehittämisen ulottuvuus (6.5)*

*ii opettajuuden ja pedagogisen kehittämisen ulottuvuus (6.6)*

*iii koulutuspoliittinen ulottuvuus (6.7)*

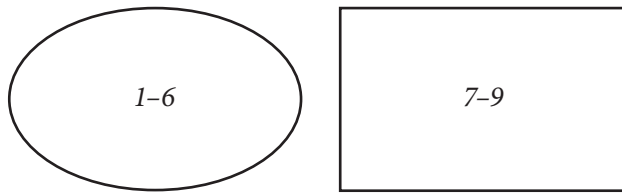
## Toimintatutkimuksen tutkimustulokset

### 6.5 Johtamisen ja työorganisaation kehittämisen ulottuvuus

Koulussa tapahtuvan muutoksen hahmottamiseksi tarkastelen koulua sen rakenteellisten tekijöiden avulla. Koulu itsessään muodostaa rakenteen laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa, mutta tässä esitetyn ulottuvuuden avulla hahmotan koulua organisaation tasolla, mikrotasolla, ja sen sisällä vaikuttavien rakenteiden kautta. Willmott (2002, 11–15) tarkastelee koulun sosiaalisia rakenteita roolien, positioiden kautta, yliyksilöllisinä suhteina koulun johtajien, opettajien ja oppilaiden välillä. Rehtorin ja opettajien positiioihin liittyy valta. Johtaminen on yksi keskeinen rakenteellinen tekijä, joka raamittaa koulun toimintaa ja luo toimintaedellytyksiä opettajien työlle. Opettajien suhde oppilaisiin on epäsymmetrinen, heillä on asemaansa perustuen valtaa oppilaisiin nähden. Haastattelun aineistosta johtamiseen liittyvät aiheet emergoituivat merkityskokonaisuuksiksi. Tutkimuskoulu oli asettanut johtamisen toimintatutkimusprosessin yhdeksi kehittämiskohteeksi. Johtamisen valinta yhdeksi analyysitulottuvuudeksi perustuu johtamisen kytkeytymiseen kehittämiseen. Organisaation kehittämisessä johtamisella on keskeinen vaikutus (luku 3.2). Rehtorilla on juridinen valta-asema koulussa ja olin aiemmissa kehittämishankkeissa havainnut, kuinka keskeisesti koulun johtajat vaikuttivat kehittämiseen. Tässä käsiteltävän ulottuvuuden kautta pyrin tunnistamaan ja tarkastelemaan johtamisen lisäksi muita koulussa vaikuttavia rakenteellisiä tekijöitä ja sitä, miten koulu organisaatiotasolla on vastannut muutospaineisiin.

#### 6.5.1 Yhteistyötä rakentava työorganisaatio

Tutkimuskoulun lähtötilanne on kuvattu alla olevassa kuviossa (kuvio 5). Tuossa vaiheessa kysymys oli vielä käytännössä kahdesta toisistaan erillään olevasta ala- ja yläkoulusta.



Kuvio 5. Lähtötilanteen kahtiajako

Ala- ja yläkoulujen rakenteet ja toimintatavat poikkeavat monella tavalla toisistaan. Luokan- ja aineenopettajien työkuultuurit pohjautuvat erilaiseen koulutukseen ja erilaisiin toimintatapoihin. Erontekoa ylläpitävät myös virka- ja työehtosopimukseen liittyvät asiat kuten palkkauskysymykset. Aineenopettajien koulutus muodostuu tietyn tieteenalan, opettavan oppiaineen<sup>2</sup> syventävistä opinnoista, sivuaineopinnoista ja opettajaksi pätevöittävästä pedagogisista opinnoista. Aineenopettajasta tulee tietyn oppiaineen tai laajemmin jonkin tieteenalan asiantuntija, mikä muodostaa työorientaation perustan. Päätös opettajaksi ryhtymisestä voi syntyä opintojen eri vaiheissa. Luokanopettajan kohdalla tilanne on toinen, jossa jo koulutukseen hakiessa on syntynyt päätös opettajaksi pyrkimisestä. Luokanopettajan koulutus on monialainen ja pääaineena on kasvatustiede. Koulutus tekee luokanopettajasta kasvatustieteen asiantuntijan. Siuopintojen kautta hän voi erikoistua joihinkin oppiaineeseen. Kouluissa oli tutkimuksen ajankohtana opettajia, joilla oli erilainen opettajankoulutus takanaan. Nämä eri koulutussukupolvet kantavat mukanaan eri aikakausiin liittyviä työorientaatioon vaikuttavia koulustraditioita. Ennen peruskoulua oppikoulun opettajat olivat akateemisen koulutuksen statuksen myötä hierarkkisesti kansakoulunopettajia ylempänä. Kansakoulunopettajilla oli lyhyempi, opettajaseminaarista saatu koulutus. Opettaja-ryhmien koulutuksellinen ero poistui, kun peruskoulun opettajien koulutus akateemistui ja siirtyi yliopistojen yhteyteen vuonna 1974. (Rinne ja Jauhiainen 1988.) Vuonna 1979 tutkinno-uudistuksen seurauksena opettajankoulutus sai nykyisen muotonsa. Mutta yhä edelleen koulussa elää eri opettajankoulutukseen kytkeytyvä hierarkkinen ajattelu. Aineryhmittäiset klikkiytymiset muodostavat yläasteella opettajainhuoneen sisäisen oppiaineisiin liittyvän hierarkian, jossa ylimpänä ovat tieteenalastatuksen mukaisesti matemaattis-luonnontieteelliset aineet ja alimpana käytännönläheiset taito- ja taideaineet (mm. Goodson 2001). Oppiaineiden sisäinen hierarkia perustuu tieteiden

2 Tämä on tosin muuttumassa aineenopettajankoulutuksessa ja esimerkiksi Tampereen yliopistossa matematiikan aineenopettajaksi opiskelevilla osalla on pääaineena kasvatustiede. Opettajankoulutuksen muutoksella yliopistot pyrkivät vastaamaan yhtenäisen perusopetuksen laajenemiseen kunnissa. On syntynyt tarve kouluttaa aineenopettajia, joilla on oman aineensa opettamisen ja oppimisen asiantuntemusta sekä vahva kasvatustyön ja koulun kehittämisen tuntemus (Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2010–2011, 2011–2012).

väliseen järjestykseen ja arvotukseen yliopistossa (mm. Goodson 2001). Opettajien vähäinen toistensa työn tunteminen on omiaan synnyttämään erilaisia uskomuksia työtavoista ja ylläpitämään ala- ja yläkoulun opettajaryhmien välistä erottelua.

Ellipsin muotoinen kuvio symboloi alakoulun kokonaisvaltaisempaa opetuskulttuuria verrattuna oppiaineisiin jakautuneeseen yläkouluun. Luokanopettaja opettaa useimmissa oppiaineissa, vain muutaman oppiaineen kohdalla oppilailta voi olla toinen opettaja. Opettaja oppii tuntemaan hyvin oppilaansa ja oppilaat opettajansa alakoulussa, koska sama luokanopettaja opettaa oppilaita useamman vuoden ajan. Tutkimuskohteena olevassa koulussa oli opettajia, jotka opettivat oppilaita koko alakoulun ajan, ensimmäisestä luokasta kuudenteen. Jotkut opettajat opettivat vain kolme ensimmäistä vuotta ja jotkut kolme ylintä luokkaa. Nelikulmio symboloi yläkoulua, 7.–9. luokkia. Siirtyminen yläkouluun, seitsemännelle luokalle merkitsee oppilaille astumista toisenlaiseen koulumaailmaan, jota jäsentää oppiainejakoisuus ja aineenopettajajärjestelmä (ks. Pietarinen 1999). Yläluokkien opetuskulttuuria voi luonnehtia balkanisoituneeksi työkulttuuriksi, jossa eri oppiaineet muodostavat oman saarekkeensa (Hargreaves 1994).

Aiemmissa tutkimus- ja kehittämishankkeissa ilmennyt peruskoulun kahtiajako ala- ja yläkouluun luonnehti myös tutkimuskoulua. (Rajakaltio 1994, 2000, Johnson 2006.) Ala- ja yläkoulut sijaitsivat saman katon alla, mutta käytännössä niillä ei ollut mitään yhteyttä toisiinsa. Toimintatutkimuksen alkaessa opettajat eivät edes välttämättä olleet nähneet toisiaan. Tutkimuskoulu oli ilmeisen suuren muutoshasteen edessä. Opettajille tehdyn alkutilannetta kartoittavan kyselyn mukaan opettajat kokivat uudistuksen kätkevän sisälleen uhkia, jotka voisivat järkyttää koulun työilmapiiriä ja synnyttää eri opettajaryhmien välisiä intressiristiriitoja. Huolta kannettiin muun muassa eri koulutuksen saaneiden opettajien vertailusta, opettajien erilaisten toimintatapojen arvottamisesta ja omien opetustuntien vähenemisestä. Kysymyksessä oli etenkin ylitunnit, joita lähes jokaisella opettajalla on opetusvelvollisuuteen liittyvien minimituntien lisäksi ja jotka muodostavat tärkeän osan palkasta. Pelkoa oli, että niistä neuvottelemisen voisi käännyä taisteluksi tunneista.

*”Uhkakuva: kyse on tuntien jakamisesta, työllistymisestä. Ylitunteja tarvitaan. Toinen uhkakuva: sivistuskoulun loppu? Oppiaineiden tulokset heikentyvät, jos kasvatus korostuu liikaa.”*

*”Suuri kulttuurinen ero, koulu on kahtiajakautunut: fyysisesti (seinä välissä) ja henkisesti kaksi eri maailmaa: luokanopettajan ja aineenopettajan ajatusmaailmat ovat erilaiset.” (R2/00)*

Toisaalta yhtenäisen perusopetuksen uudistus sai alusta lähtien myös myönteistä vastakaikua. Uudistuksen nähtiin avaavan opettajille mahdollisuuden rikastaa työtään ja parantaa oppilaantuntemusta.

*”Uudet valtakunnalliset opsit pohjautuvat yhtenäiskouluideaan, nyt on tilaisuus pohjustaa sitä työtä omassa koulussa.”* ”Yhtenäiskoulussa voi paremmin hyödyntää kaikkien opettajien vahvuuksia.” *”Palvelee oppilasta, oppilaantuntemuksen hyödyntämistä jatkona, nyt se on katkennut.”* (Kolmen opettajan vastauksia. R2/00)

Koulussa vallitsi alkutunneilmien ristiriitaisista käsityksistä huolimatta hyvä henki ja kehittämismyönteisyys. Se ilmeni myös työelämän laatu -mittauksessa, jossa kysyttiin työn kuormittavuudesta, työmotivaatiosta, työilmapiiristä ja työn tuloksellisuudesta (Rajakaltio 2004, R1/00). Kyselyn tulokset olivat samansuuntaiset kuin haastatteluiden tulokset, mikä vahvisti haastattelujen perusteella tehtyjä johtopäätöksiä ja tutkijan tekemiä havaintoja koulun tilasta. Työelämän laatu -kyselyn tulosten vertailukohtana oli laaja kuntien sivistystointia tarkasteleva aineisto (Nakari 2004). Siihen verrattuna koulun työelämän laatu oli hyvä, mikä loi hyvän perustan kehittämistyölle. Tutkimuskoulun henkilökunnalle osoitettujen, alkutilannetta kartoittavien kyselyjen ja haastattelujen avulla pyrittiin hahmottamaan kehittämisen keskeiset haasteet. Chris Argyriksen ja Donald A. Schönin (1978) mukaan tämä yhteisössä vallitsevien erilaisten ajattelutapojen ja käyttöteorioiden selvitysvaihe (*mapping out*) on välttämätön yhteisymmärryksen luomiseksi.

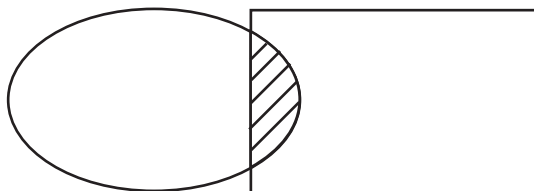
Koulussa kehittämistyöhön kohdistettiin odotuksia vuorovaikutuksen, yhteistyön ja johtamisen parantamiseksi. Kehittämistarpeet perustuivat koulun arkitodellisuudessa havaittuihin ongelmiin. Ne koskettivat sekä koulua työyhteisönä että oppilaiden kasvatusyhteisönä. (R1/00.) Tämä sointui hyvin hankkeen ontologisten ja episteemisten perusolettamusten kanssa työelämän laadun ja vaikuttavuuden kaksoissiteestä. Tämän periaatteen mukaan hyvin toimiva työyhteisö vapauttaa henkilöstön voimavaroja perustehtävän toteuttamiseen ja sen kehittämiseen (Kalliola ja Nakari 2004).

Pikkuhiljaa koulussa syntyi riittävässä määrin yhteisymmärrystä kehittämisen tavoitteista. Opettajat ja rehtorit muotoilivat niitä yhdessä seuraavasti:

- Yhtenäiskoulua edistävien toimintatapojen kehittäminen; yhteistyö opettajien välillä (aineenopettajat, luokanopettajat)
- Oppilaiden toimintaympäristön kehittäminen yhtenäisen perusopetusidean pohjalta
- Työyhteisön toimivuuden parantaminen: yhteistoiminnallisten toimintatapojen lisääminen, johtamisen kehittäminen, työssä jaksamisen tukeminen
- Yhteistyön kehittäminen huoltajien ja oppilaiden kanssa
- Yhteisöllisyyden lujittaminen koko henkilöstön keskuudessa

- Yhteistoiminnan kehittäminen koulutoimen virkamiesten ja päättäjien kanssa. (R2, R3/00)

Koulusta puuttuivat kuitenkin yhteisöllisyyttä ja yhteistyötä mahdollistavat rakenteet. Ylä- ja alakoulujen sijainti eri puolilla rakennusta merkitsi, että luokan- ja aineenopettajien väliltä puuttuivat luontevat tilat jokapäiväiselle vuorovaikutukselle. Lähtökohta oli haastava, koska jokainen työyhteisön jäsen katsoo ja tulkitsee organisaatiota (koulu) omasta tehtävästään, positiostaan ja perspektiivistään käsin (Hyyppä 2000). Koulussa eri opettajaryhmien erilaiset näkökulmat ja tulkinnalliset prosessit oli tarpeen saattaa yhteiseen tarkasteluun kehittämisen mahdollistamiseksi. Kehittämisen lähtökohtana oli pyrkimys nähdä erilaisuus ja moniäänisyys voimavarana muutosta rakentavassa yhteistyössä (Lönnqvist 2002, 53–55, Arnkil 2009). Tämä edellytti koulun organisaatorakenteiden muuttamista yhteisen tilan järjestämiseksi. Ensimmäinen askel oli yhteisen johdon ja koko opettajakuntaa edustavan suunnitteluryhmän perustaminen (kuvio 6).



Kuvio 6. Yhteinen johto ja suunnitteluryhmä

Suunnitteluryhmä oli keino muuttaa työorganisaatiota ja lisätä vaikutusmahdollisuuksia. Tässä mielessä kysymys oli osallistavasta johtamisesta (Davies ja Davies 2005). Toiminta-ajatuksena oli koulun johtamisen tukeminen ja muuttaminen jaetun johtajuuden suuntaan, vaikutusmahdollisuuksien ja osallisuuden laajentaminen ottamalla opettajat mukaan koulun yhteisten asioiden valmisteluun. Ryhmä koostui koulun johdosta (rehtori, apulaisrehtori, vararehtori), kolmesta luokanopettajasta ja kolmesta aineenopettajasta. Heistä kukin toimi myöhemmin perustettujen tiimien vetäjinä, joiden tehtäviin kuului yhteydenpito työyhteisön ja suunnitteluryhmän välillä, opettajien palautteiden ja ideoiden kanavoiminen suunnitteluryhmään. Aluksi ryhmän toiminta oli hapuilevaa, mutta se selkiytyi kehittämisprosessin myötä. Suunnitteluryhmästä tuli nimensä mukaisesti suunnittelua ja asioiden valmistelua koordinoiva ryhmä, joka ei varsinaisesti päättänyt mistään opettajien työtä koskevasta asiasta. asiat vietiin tiimien käsiteltäviksi. Tiimit muuttivat koulun työorganisaation perinteistä rakennetta, jossa opettajainkokoukset toimivat informaatio- ja päätöksentekofoorumeina. Mutta raken-

teellinen muutos etsi muotoaan kahden koulun muodostaneessa uudessa opettajakunnassa, joka oli kaksinkertaistunut kertaheitolla.

*”Ehkä on vähän epäselvyyksiä suunnitteluryhmän valtuuksista. Ihan kaikkia asioita ei voi alistaa koko opettajakunnalle, eihän ryhmästä ole silloin mitään hyötyä. Sehän on sellainen työrukkanen. Sen kaltaiset asiat jotka koskettavat meidän työtä viedään tiimeille ja sieltä takaisin suunnitteluryhmään.”* (3LO/11/03)

*”Se on sellainen katto-organisaatio, jossa päätetään tiimienvetäjien ja koulun johdon kesken suurista linjoista tai tehdään ehdotuksia ja pannaan alulle kokeiluja, jotka viedään sitten tiimeille. Joskus tulee takapakkia, sit yritetään uudelleen.”* (1AO/11/03)

*”Mutta se on tärkeä se suunnitteluryhmä, valmistelee asioita ja sit me tiimissä voidaan käsitellä niitä.”* (11LO/11/03)

Suunnitteluryhmästä muodostui tärkeä foorumi kehittämisprosessin arvioimiseksi ja edistämiseksi. Ryhmässä sovelletun osallistavan suunnittelun mukaan ryhmässä suunniteltiin kaikki toimintatutkimukseen liittyvät interventiot, arvioitiin jokaista prosessin vaihetta ja tehtiin niiden pohjalta suunnitelmat kehittämisprosessin seuraavaa askelta varten. Tutkijana ja kehittäjänä olin ryhmän ulkopuolinen jäsen, mutta osallistuin lähes kaikkiin ryhmän kokouksiin. Ryhmästä tuli koulun johdon ohessa tärkein yhteistyökumppanini toimintatutkimuksessa. En toiminut hankkeessa yksin, vaan aina yhteistyössä ryhmän kanssa. Toimintatutkimusprojektin nivominen suunnitteluryhmän toimintaan mahdollisti sen, ettei se jäänyt koulun arkityöstä irralliseksi.

Koulun toimintakulttuurin kehittämisessä suunnitteluryhmän tehtävänä oli vaikutusmahdollisuuksien lisäämisen lisäksi kasvattaa tunnetta yhteisvastuullisuudesta koko koulutoiminnan kehittämisessä. Tarkoituksena oli saada kaikki opettajat vuorolleen työskentelemään ryhmässä. Koulun johto eli rehtori, apulaisrehtori ja vararehtori olivat pysyviä jäseniä. Opettajien osalta jäsenyys perustui vapaaehtoisuuteen, ja opettajia oli vaikea saada mukaan. Tämä liittyi laajemmin opettajuuteen ja sitä koskeviin muutuskysymyksiin. Opetustuntien ulkopuolisten tehtävien koettiin lisääntyneen eivätkä ne motivoineet kaikkia opettajia.

*”Tärkeää, että suunnitteluryhmän jäsenet ovat tiimien vetäjiä, päätetään suuremmista linjoista, mitä tiimit käsittelee, tieto kulkee tiimeille. Saadaan aikaan päätöksiä ja kokeiluja. Kehittäminen on tavoitteena. Kiertoa on, ala- ja yläasteen opettajia, mutta yläasteen opet ei halua, sinne enemmän tai vähemmän pakotetaan. Se kun on sitä niin kutsuttua muuta työtä, josta kaikki eivät ole kiinnostuneita.”* (1AO/11/03)

*”Jokaisen pitäisi kokea se, et miten toimitaan ku yhteisiä asioita pitää hoitaa, kuten nyt tämä ops-prosessi. Olisi hyvä saada sinne ihmisiä jotka valittavat, tekee mieli sanoa, että mene ja tee toisin. Ihmiset tykkää valittaa ja pitää olla mahdollisuus, opstyö marraskuussa on aika kauheeta, kun kaikki ovat väsyneitä. Rankkaa.”* (2LO/11/03)

Koulu on matalahierarkkinen organisaatio. Koulun perinteisen työkuulttuurin mukaan rehtorin työtä rasittaa yksin tekemisen perinne samalla tavalla kuin opettajan työtä. Kukin hoitaa oman ruutunsa eli opetustyönsä. Rehtorilla on selkeä juridinen valta-asema ja vastuu koulun kokonaisuudesta, mutta opetustyössä opettajilla on autonominen asema. (Pennanen 2003, Berg 2003.) Suunnitteluryhmä oli osa uutta työn organisointimallia, joka perustui jaetun johtamisen ideaan (Spillane ja Diamond 2007). Työorganisaation rakenteita muuttamalla haluttiin murtaa yksintoimimisen kulttuuria ja rikkoa ala- ja yläkoulun kahtiajakoa ylläpitänyttä organisaatiota.

## 6.5.2 Koulun johtamisen kehittäminen

### *Uusi työorganisaatio ja pedagoginen johtaminen*

Muutostilanne vaatii yhteisiä ponnisteluja, jolloin rehtorin rooli nousee erityisen tärkeäksi. Rehtorilla on asemastaan johtuen portinvartijan rooli ja hän on ainoa, joka voi toimia koulussa tiennäyttäjänä. Fullanin (2001) mukaan rehtori on työyhteisön muutosjohtaja. Esimiesasemastaan huolimatta rehtorin mahdollisuudet delegoida tehtäviä opettajille ovat kuitenkin hyvin rajalliset. Työorganisaation rakenteellinen muutos lisäsi yhteistä vastuunottoa koulun kokonaisuudesta ala- ja yläkoulun yhdistämisen seurauksena. Rehtori halusi yhdessä apulais- ja vararehtorin kanssa kehittää johtajuutta kollegiaaliseen suuntaan, jaetun johtajuusmallin mukaisesti.

Opettajien haastatteluissa koulun johtamistapaa kuvattiin sosiaalisesti taitavaksi ja joustavaksi, mikä ilmeni koulun arjen tasolla. Haastateltavien mukaan johtaminen selkiytyi kehittämisprosessin aikana. Selkeä johtaminen ei jättänyt tilaa opettajien väliselle valtakamppailulle epämuodollisesta johtajuudesta.

*”Opehuoneista löytyy usein sellaisia, jotka haluaa kaikesta määrätä, ns. varjo-rehtoreita, se on sellaista johtamisen piilo-opetussuunnitelmaa, jota täällä ei ole.”*  
(13AO/11/03)

Koulun rehtori priorisoi johtamistehtävässään henkilöstöjohtamista ja hyvän työilmapiirin luomista. Hyvä työilmapiiri liittyi myös pedagogiseen johtamiseen, joka koettiin yhteiseksi tehtäväksi. Henkilöstöjohtaminen ja pedagoginen johtaminen kietoutuivat yhteen. Pedagogisen johtamisen rehtori määritteli edellytysten luomiseksi opettajien työlle, jotta opettajat kykenivät tekemään oppilaiden kannalta hyviä pedagogisia ratkaisuja. Rehtori pyrki työllistämään kaikki opettajat koulussa, jotta heidän ei olisi tarvinnut siirtyä koulusta toiseen saadakseen opetusvelvollisuuden täyttymään. Yhtä tärkeä motiivi työllistää opettajat omassa koulussa perustui kollektiiviseen näkökul-

maan. Kouluun haluttiin vakituinen oma opettajakunta, koska se mahdollisti koulun kehittämisen yhteisen idean pohjalta ja tarjosi turvallisen toimintaympäristön oppilaille. Rehtori koki keskeiseksi tehtäväkseen huolehtia koulun henkilöstöresurssien käytämisestä parhaalla mahdollisella tavalla niin, että opettajat saisivat käyttää työssään omia vahvuuksiaan.

*”Se on mahdollisuuksien, olosuhteiden, edellytysten luojana toimiminen. Pysin rakentamaan koulua niin, että kaikkien erityisosaaminen tulee huomioituksi. Henkiset ja fyysiset resurssit kaikkien opettajien eduksi, et on rohkeus tuoda esille omia taipumuksia. Sellainen ku aineryhmittäin kamppailtiin ennen etuuksista ja tunneista, sitä ei enää ole tai on vähentynyt. Nyt on lähtökohtana ollut että me halutaan kaikista tän koulun kokonaisvaltaisia opettajia, vain tämän koulun opettajia ja järjestetään tunnit niin, että saadaan kaikki pysymään täällä. Oma koulu. Jotenkin väki on tyytynyt tai luottanut siihen, että suht tasavertaisina kohdellaan tuntien, ettei ole pelkoa omien tuntien menettämisestä.” (15LO/11/03)*

Koulun pedagogista johtamista ohjasi toimintatutkimuksen aikana syntynyt yhteinen visio koulun kehittämisestä. Visio perustui koulun tulkintaan yhtenäisen peruskoulun kehittämisestä. Koulu käytti hyväkseen niitä vapausasteita, joita koululla on opetussuunnitelman toteuttamisessa. Samalla se soi opettajalle autonomian opetustyössä. Tilannetta voi kuvailla Bergin (2003, 192) avulla. Berg käsittelee autonomiaa kahdesta eri näkökulmasta. Yhtäältä opettajan autonomialla tarkoitetaan sitä vapautta, joka opettajalla on perinteisesti luokahuoneessa ja jossa hän saa itsenäisesti päättää, miten hän toteuttaa opetuksen. Toisaalta on kysymys kollektiivisesta autonomiasta, joka liittyy kouluun organisaationa. Tämän mukaan koululla on tietty autonomia, vapaa tila toimia parhaaksi katsomallaan tavalla (mt.).

*”Parasta johtamisessa on se, että meille annetaan henkistä tilaa. Jokainen saa tehdä työtä parhaaksi katsomallaan tavalla.” (13AO/11/03)*

Opettajan autonomialla on myös kääntöpuolensa, johon kehittämisprosessissa törmättiin, kun etsittiin yhteisiä näkemyksiä ja tapoja toimia. Siitä enemmän jäljempänä.

Koulun johdon näkemyksen mukaan yhtenäiskoulun kehittämisessä keskeistä oli siis saada yhteinen opettajakunta pysymään talossa. Se mahdollistaisi pedagogisen johtamisen kehittämisen yhtenäisen perusopetuksen näkökulmasta. Tehtävä oli vaativa, mutta fyysinen lähtökohta oli hyvä, kun kaikki luokat, 1.-9. luokkaan, sijaitsivat saman katon alla. Opettajien pätevyysvaatimuksista tiukasti kiinni pitäminen herätti johdon epäroinnin. Yli luokka-asterajojen opettaminen tarkoitti opettajien liikkumista puolin ja toisin siten, ettei keneltäkään vietäisi opetusvelvollisuustunteja. Se vaatisi joustoa pätevyyksistä, koska muuten liikkuminen rajoittuisi vain muutamiin opettajiin.



*”Ideaalista on, että ollaan saman katon alla, henkeä on helpompi puhaltaa. Fyysiset raamit, et tiedetään miten täällä ollaan. On pienten jutut, ja isojen jutut. Rajan ylittäminen on tärkeää, eri-ikäisten näkeminen, jos ei tunne eri-ikäisiä oppilaita, se on täällä puute, että esimerkiksi on vain ensimmäinen ja toinen luokka.” (3LO/11/03)*

*”Thannetilanne olisi että kaikki sais täältä töitä ja me voisimme toimia niin kuin parhaaksi katsomme, eikä kaupunki puutu. Mehän voisimme paremmin saada toimimaan. Ainahan joku siirtyy muualle. Kaupunki vaatii sen 35 opintoviikkoa (luokanopettajien kaksoispätevyys, kirj. lis.), mut vois suoraan tarkistella vähän ihmisiltä halua, kun on niin erilaisia pätevyyskysymyksiä. Nii ja ei ole kyse vain halukkuudesta, vaan myös työllistymisestä, siitä et saatais ihmisiltä täältä ne pakolliset tunnit. Et aineenope voi tulla vaikka vitos-kutosille, mut sit taas jos kaupunki vaatii sen 35. Vois olla vähän joustavuutta. Ei ole hyötyä sellaisista ihmisistä jotka käyvät täällä muutaman tunnin, ettei ole tämän talon ihminen. Et tunnit tulis täältä. Ja sit toi rajan ylittäminen, et viel on paljon sellaisia jotka on oman asteen mielikuvissa, siellä mä oon ja siellä mä opetan, pitäisi enemmän mennä yli, siitä on itelle hyötyä, mä nään sen ku itte opetan kasilla ja vitosella. Sit se 35 ov vaatimus, mun mielest et piru se on se este, muodollisuus, et vois vähän niin ku enemmän joustaa.” (4AO/11/03)*

H: *”Voitteko te, mitä tapahtuu, jos niin tekisitte?”*

*”Helsinki on rikkonut jo, voi olla vähän kapinahenkeä.” (3LO/11/03)*

Keskustelu opettajien muodollisista pätevyysvaatimuksista oli vireillä koko kehittämisprosessin ajan ja se herätti sekä vastustusta että hyväksyntää. Koulun johdolla oli liberaali linja, se ei pitänyt muodollisia pätevyysvaatimuksia ensisijaisina, vaan opettajien taitoja ja motivaatiota opetustyössä.

*”Yhtenäisessä peruskoulussa on katsottava kokonaisuutta ja mietittävä miten opettajien osaamista parhaiten voi hyödyntää kokonaisuuden kannalta. Siinä on vielä paljon kehitettävää. Kaikkien opettajien vahvuuksia voidaan hyödyntää paremmin ja on mahdollista tehdä laajempia toimenkuvia.” (15LO/11/03)*

Opettajien pätevyys osoittautui monimutkaiseksi ja ristiriitaisuuksia herättäväksi asiaksi. Pätevyysvaatimuksista kiinnipitämiseen suhtauduttiin eri tavoin. Osa opettajista halusi ehdottomasti, että muodollisista pätevyysvaatimuksista pidetään kiinni, osan mielestä oli haettava erilaisia ratkaisuja tapauskohtaisesti.

### **Jaettu johtajuus**

Tutkimuskoulussa jaetulla johtajuudella tarkoitettiin ensisijaisesti koulun johdon sisäistä työn- ja vastuunjakoa. Jaettu johtajuus -käsite liittyy organisaatiokulttuurin laajempaan muutokseen, jonka mukaan hierarkkisten johtamisrakenteiden tilalle muo-

toutuu uudenlaisia, osallistavampia rakenteita (Fullan 2005, Hargreaves 2005, Busher 2006, Pesonen 2009, Spillane ja Diamond 2007, Wood 2006). Jaetun johtajuuden idean asettaminen kehittämistavoitteeksi merkitsi uusien ratkaisujen etsimistä uuden ison koulun tuomiin johtamishaasteisiin.

Haastatteluissa koulun johtajat (rehtori, apulaisrehtori ja vararehtori) kertoivat, että hallinnolliset ja henkilöstöjohtamiseen liittyvät työt ahmaisivat ison osan työajasta. Uusi hallinnointitapa ja hajautettu päätösvalta oli merkinnyt hallinnollisten tehtävien siirtymistä kunnan virastolta kouluihin. Lisääntyneet hallinnolliset työt ja samalla johtamiseen kohdistuneet vastuupaineet ovat osoittautuneet rehtoreita kuormittaviksi (Ahonen 2007, Mustonen 2003, Mäkelä 2007). Nopeatempoisia työpäiviään rehtorit kuvaavat ennakoimattomiksi ja hajanaisiksi. Katkonaisesti etenevät työpäivät tekivät suunnitelmallisen työn vaikeaksi. Hallinnollisten tehtävien lisääntymisen oheistuotteena seurasi myös uusien ohjelmistojen käyttöönotto. Koulutyön muutosten ristipaineiden keskellä oli myös koulusihteeri, joka teki tiiviisti työtä koulun johdon kanssa.

Jaettu johtajuus ja muutostilanne tarjosivat tilaisuuden löytää uusi johtamisen tapa, kun koulun jokapäiväiseen arkipyörytykseen kuuluvat tehtävät jaettiin rehtoreiden kesken. Peruskouluun liittynyt kahtiajako näkyi myös rehtoreiden työnjaossa. Luokanopettajataustainen rehtori vastasi koko koulun henkilöstöjohtamisesta sekä 1.–6. luokkien opetusjärjestelyistä, kuten lukujärjestyksestä. Aineenopettajataustainen apulaisrehtori vastasi pääasiassa 7.–9. luokkien toiminnasta. Kehittämistyön alussa apulaisrehtorilla oli vain vähän huojennusta opetuksesta, mutta kehittämissprosessin aikana hänen asemaansa vahvistettiin. Kaupunki teki päätöksen apulaisrehtorin viran perustamisesta yhtenäiskouluihin. Koulun johtajat jakoivat myös johtamisen tehtävät sopimalla koulun sisä- ja ulkopoliittikan hoitamisesta. Rehtorin toimenkuva laajentui, mikä merkitsi työn lisääntymistä koulun rajapinnalla eli koulun ulkopuolisissa erilaissa yhteistyöverkostoissa ja sidosryhmissä toimimista (vrt. Mäkelä 2007, Pesonen 2009). Apulaisrehtori ja vararehtori hoitivat tämän työnjaon mukaan ”sisäpolitiikkaa” olemalla läsnä koulun arjessa, kun taas rehtori keskittyi hoitamaan aluerehtoriutta ja muita ”ulkopoliittisia” tehtäviä.

*”Et ku on kysytty mikä sun työaika on, niin mä on sellainen kummajainen tässä porukassa, aineenopettajana ja luokanopettajana ja kaiken aikaa silmät auki kuljen, apulaisrehtori. Rexillä on kokonaistyöaika, mul on opetusta 9 tuntia. Et suurin osa luulee et mulla on kokonaistyöaika. Jos se olis korkeempi se velvollisuus niinno, se olis, se on tietyllä tapaa tärkeää et joku on paikalla. Se jako on 70/30 % yläasteen ja ala-asteen välillä. Ne 30 % tulee ala-asteen opetuksesta ja oppilashuollosta.” (4AO/11/03)*

Rehtorin, apulaisrehtorin ja vararehtorin muodostama kolmikko kutsui itseään johtotroikaksi. Johtotroikkaan kuuluneella vararehtorilla ei ollut huojennusta luokanopet-

tajan tehtävistä. Vararehtorin tehtävän hoitaminen kuitattiin muutamalla C-palkkaluokan lisällä. Vararehtorin tehtäväkuva oli pirstaleisempi ja moninaiset tehtävät oli haasteellista yhdistää opetustyöhön. Vararehtorin erityistehtävät liittyivät koulun erityispiirteiden ja vararehtorin oman kiinnostuksen ja osaamisen mukaan, maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kysymysten parissa työskentelyyn. Vararehtori oli yleisopetuksen tuetun pienryhmän opettajana.

*”No suoraan sanoen mä vastaan hyvin pitkälle erityisopetuksesta ja maahanmuuttajaopetuksesta. Mulla on 24 opetustuntia. Tällä johtajuudella on menty kolme vuotta. Mun mielestä tää jonkin näköinen johtajuus jota kukin meistä edustaa tuo mukanaan sen, että vaikka mulla on 3 oppituntia torstaisin, niin meillä on aamulla yt ja me tehdään opetussuunnitelmaa. Mä kyllä teen ne tunnit siinä et vaikka opetusta on 3, niin oon mä täällä 6–7 tuntia.” (3LO/11/03)*

Haastatteluissa opettajat ilmaisivat huolensa koulun johdon kuormittavasta työtilanteesta ja pedagogisen johtamisen puutteesta. Hämmästyttä herätti se, ettei yhtenäiskoululle osoitettu enemmän resursseja johtamiseen ja koulun hallintoon. Johtotroikan jaetun johtamisen malli sai myönteisen vastaanoton opettajien keskuudessa.

*”Hallinto on ihan alimitoitettua. Hallinnolliset työt ovat lisääntyneet. Tämä on iso kouluyhteisö. Vararehtorin pitäisi saada myös huojennusta opetuksesta.” (13LO/11/03)*

*”Paras olisi sellainen ratkaisu, että koulussa olisi kokonaisuudesta ja hallinnosta sekä henkilöjohtamisesta vastaava rehtori ja sitten kaksi pedagogista johtajaa, yksi 1.–6. luokille ja toinen 7.–9. luokille. Nyt kenelläkään ei ole aikaa pedagogiseen johtamiseen.” (7LO/11/03)*

Jaetun johtamisen mallin pragmaattinen tavoite eli rehtoreiden keskinäisen työnjaon järkipäristäminen ja työtaakan keventäminen osoittautui toimivaksi ratkaisuksi ja se muovasi heidän työtään tiimityöksi. Mutta idea jaetusta johtajuudesta ei liittynyt pelkästään rehtoreiden keskinäiseen työnjakoon, vaan pyrkimyksenä oli lisätä yhteisvastuullisuutta koulussa. Jaetun johtajuuden idea avasi uusia näkökulmia koulun johtamiseen (vrt. Spillane ja Diamond 2007). Johtaminen on toimintaa. Tämä avaa useammalle mahdollisuuden ottaa johtajan tehtäviä. Kaikki eivät suinkaan ole koulun johtajia, mutta se mahdollistaa sen, että johtamisen tehtävät jaetaan paremmin osaamisen mukaan. Spillane ja Diamond (2007, 153–154) toteavat, että *management-* ja *leadership-*tyyppiset tehtävät kietoutuvat käytännössä toisiinsa, eikä niitä voi erottaa toisistaan. Jaettu johtajuus ja osallistava johtaminen eivät kuitenkaan muuta valtasuhteita koulussa mutta lisäävät vaikutusmahdollisuuksia.

*”Hyvä kun on kolme johtajaa, joiden työnjako tuntuu luontevalta. Nyt useampi on osallinen koulun asioissa. Tiimit ovat johtamisen tukena ja ne ottavat vastuuta erilaisista asioista niin, ettei rehtoreiden harteille jätetä kaikkea.” (16AO/11/03)*

### 6.5.3 Tiimimäisen työskentelyn idea

Kehittämistyötä ei ohjannut mikään valmis preskriptiivinen malli ihanteellisesta kouluorganisaatiosta, jota kohti olisi pitänyt pyrkiä. Kehittämisen taustalla kuitenkin vaikuttivat oppivan organisaation ideat, kuten yhteinen visio ja yhdessä oppimista mahdollistavat tiimit. Tämän näkemyksen mukaan yhteinen visio kehittämisen suunnasta ja yhteistyötä vahvistavat rakenteet lujittavat koulua organisaationa (Senge 1990, Senge ym. 2001, Nikkanen ja Lyytinen 1996). Oppimista idealisoivassa mallissa piilee vaara dekontekstualisoida organisaatio, jolloin katset kääntyvät pois kouluun vaikuttavista rakenteellisista ja yhteiskunnallisista tekijöistä ja niiden sijaan painotetaan konsensus-henkistä diskurssien tasolla tapahtuvaa oppimisprosessia. Tätä kehittämisessä pyrittiin välttämään ja kriittisen realismin otteen mukaisesti rakenteet ja toimijuus nostettiin keskeisiksi tekijöiksi. Ideana kehittämiselle oli toimivan yhtenäiskoulumallin luominen. Tiimiorganisaatiolla haluttiin rakentaa luottamusta ja hyvää työilmapiiriä parantamalla vaikutusmahdollisuuksia ja vuorovaikutusta. Tiimeillä muodostettiin yhteistyöverkosto, joka tuki niin yhtenäiskoulun kehittämistä, me-hengen synnyttämistä kuin työssä jaksamista (vrt. Sergiovanni 2000a, 47–48).

Kehittämisen painottuminen aikuisyhteisöön perusteltiin näkemyksellä, jonka mukaan työn hyvä organisointi, sosiaaliset rakenteet ja hyvin toimiva vuorovaikutus muodostavat kivijalan koulun ydintehtäville: opetukselle ja kasvatukselle. Työyhteisön ja luokkahuoneen väliset rinnakkaisprosessit ovat tulleet ilmi koulututkimuksissa (mm. Cohen 1994, Rosenholtz 1989, Sahlberg 1996). Kyseisten tutkimustulosten perusteella oli oletettavissa, että mitä paremmin koulu toimisi työyhteisönä, sitä paremmin se toimisi myös opetus- ja kasvatusympäristönä. Prosessin aikana kävi ilmi, kuinka työyhteisö koettiin yhteiseksi voimavaraksi, jota tiimit vahvistivat tarjoamalla yhteenliittymisen foorumeja.

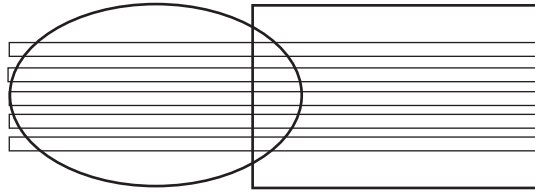
*”Jos vähääkään tuntee olevansa oikealla alalla, oppilas on tärkein sitoutumisen kohde. Mutta jaksaminen on paljolti kiinni siitä, miten tulee toimeen kollegoiden kanssa. Työyhteisö voi, ja kantaakin joskus.” (13LO/11/03)*

Luokan- ja aineenopettajien luontevan kommunikaatioyhteyden luomiseksi oli välttämätöntä organisoida työ yhteistyösuhteita rakentavaksi. Yhteinen tila tarjosi mahdollisuuden ylittää eri kouluasteiden pystyttämiä opettajien välisiä kommunikaatorajoja.

Tämä mahdollisti koulun tarkastelemisen kokonaisuutena ja auttoi löytämään kantavia ideoita koulun arjen pitkäjänteiseen kehittämiseen. Alussa kehittämistyö painottuikin yhtenäiskoulun rakenteelliseen kehittämiseen: ala- ja yläasteen rajan häivyttämiseen ja uudentyyppisen toimintakulttuurin muokkaamiseen, joka perustui luokan- ja aineenopettajien väliselle yhteistyölle.

Siirtyminen tiimimäiseen työskentelytapaan voi tukea työssä jaksamista (esim. Hargreaves 2001, Willman 2001). Rakenteelliset muutokset eivät sinänsä lisää työhyvinvointia vaan olennaisinta on työn mielekkyys ja luottamuksen ilmapiiri (mm. Mamia 2009). Tiimimäiset rakenteet mahdollistavat vuorovaikutuksen lisääntymistä ja me-hengen luomista. Muuntamalla tutkimuskoulun työorganisaatiota tiimimäiseksi kaikki opettajat liitettiin yhteistyön piiriin. Tiimiytyminen avasi mahdollisuudet tiedonjaon lisäämiseen ja yhdessä oppimiseen. Koulussa käytettiin tiimiä ja ryhmää rinnakkaisina käsitteinä, mutta tiimillä haluttiin korostaa, että kysymyksessä oli uusi, entistä järjestelmällisempi yhteistyön muoto. Tiimiorganisaatio oli myös ajan ilmiö, joka liittyi työelämän muutosten jälkibyrokraattisiin piirteisiin ja uudelleen organisointishaasteisiin, jotka koskettivat myös koulua (Blom 2009). Hallinnon muutos ilmeni opetustuntien ulkopuolella tehtävän työn lisääntymisenä. Koulussa on käsiteltävä yhä enenevässä määrin monisyisiä ongelmia, joiden ratkomiseen tarvitaan eri tahojen välistä yhteistoimintaa ja koulun sisällä tiivimpää yhteistyötä. Yksin tekemisen kulttuuri ei vastannut enää koulun toimintaympäristön muutoksiin ja koulun työorganisaation muuttaminen oli tullut vääjämättömäksi. Yhteistyön lisäämisen toive oli tullut myös koulun sisältä.

Tutkimuskoulu muodostui ennen toisistaan erillään toimineista kouluista (kuvio 5). Ne olivat saaneet hallinnollisen yhdistämisen seurauksena yhteisen johdon ja toimintatutkimusprojektin yhteydessä yhteisen suunnitteluryhmän (kuvio 6). Tutkimuskoulun esittämä kehittämisidea oli, että uudentyyppinen työorganisaatio, joka nojautui jaetun johtajuuden malliin ja tiimeihin, edistäisi yhtenäiskoulun kehittymistä sekä toiminnallisesti että sisällöllisesti. Arja Ropo kollegoineen (2005) näkee jaetussa johtajuudessa kaksi lähestymistapaa. Yhtäältä siinä on kysymys johtajan tehtäväkuvan tai vastuiden jakamisesta, jossa johtamistehtävät ositetaan esimerkiksi tiimeihin. Tutkimuskoulussa tästä oli osittain kyse. Toisaalta jaetussa johtajuudessa on kyse yhdessä tekemisen prosessista, jossa jaetaan tehtäviä ja vastuita, vaihdetaan kokemuksia ja ajatuksia, jaetaan tietoa, arvostusta ja rakennetaan luottamusta (mt). Tähänkin haasteeseen tutkimuskoulun uusi työorganisaatio pyrki vastaamaan.



Kuvio 7. Yhteiset tiimit

Tutkimuskoulussa syntyneet tiimit muodostivat yhteisöllisen rakenteen (kuvio 7), joka toimi kouluorganisaatiota yhteen sitovana ”kittinä” (Weick 1995). Tiimien sisällöt perustuivat tutkimuskoulun kehittämisen teemakokonaisuuksiin. Näitä olivat opetuksen kehittäminen, virkistys ja työssä jaksaminen, erityisopetuksen ja maahanmuuttajaopetuksen kehittäminen, kestävä kehitys ja viihtyisä työympäristö sekä projektitiimi, jolla oli vuosittain vaihtuva sisältö, toimintatutkimusvaiheessa se oli koulun 20-vuotisjuhluvuoden valmistelu. Tiimeihin liittyminen tapahtui koulun omassa koulutustilaisuudessa, jossa tiimiytyminen toteutettiin yhteistoiminnallisen menetelmän avulla (R22/02). Jokainen sai vapaasti liittyä tiimiin, joka kiinnosti eniten. Se tosin johti siihen, että virkistystiimiin tuli toistakymmentä jäsentä, opetuksen kehittämis- ja arviointitiimiin vain muutama. Myöhemmin koulun johto ohjasi tiimien kokoonpanoja hienovaraisesti, jotta työ jakaantuisi tasaisemmin.

Tiimien keskeisenä toimintaperiaatteena oli saattaa yhteen luokan- ja aineenopettajia, eri oppiaineiden opettajia, erityisopettajia ja eri-ikäisten oppilaiden kanssa työskenteleviä opettajia. Tämä mahdollisti yhteisten asioiden käsittelemisen erilaisista näkökulmista koulun kokonaisuus huomioon ottaen. Tarkoituksena oli, että ne toimisivat tiedon jakamisen ja oppimisen tiloina, käytäntöyhteisöinä (Nonaka ym. 2000, Stoll ym. 2008, Wenger 1998). Tutkimuskoulussa yhteistyö ei sinänsä ollut mikään uusi asia. Yhteistyötä oli tehty ennenkin erillään toimineissa ala- ja yläkouluissa, mutta koulujen yhdistäminen synnytti täysin uuden tilanteen. Kehittämisen haasteellinen perustarkoitus oli luoda kahdesta erillisestä koulusta yhtenäiskoulu, joka muodostaisi oppilaille eheämmän kasvatus- ja opiskelu ympäristön. Erityisen haasteelliseksi tehtävän teki se, että opettajakunta oli kasvanut huikeasti (100 %) ja luokan- ja aineenopettajat muodostivat nyt yhteisen opettajakunnan. Opettajien välinen yhteistyö oli ollut tyypiltään erilaista, ei systemaattista, kaikkia koskettavaa, vaan pikemmin yksittäisiin opettajiin liittyvää. Se oli satunnaista tai pidempään kestävä ja perustui työtoveruuteen tai hyvään henkilökemiaan eikä niinkään yhteiseen pedagogiseen ideaan. Alakoulussa jotkut rinnakkaisluokkien opettajat olivat hitsautuneet yhteen yhteistyötä tekemiksi työpareiksi. Yläluokilla saman aineen opettajat toimivat yhteistyössä ja myös jossain määrin saman

luokka-asteen, rinnakkaisluokkien opettajat. Koulun yhteisten asioiden hoitaminen oli tuolloin herkästi kummassakin kouluyksikössä kaatunut vastuunkantajien harteille.

*”Mä olin kaksi vuotta pois, niin on tapahtunut ihan huima hyppäys. Niin et kiitos työministeriön rahoitukselle. Konsulttiapua ihan ehdottomasti tarvitaan. Ei kukaan voi tehdä niin paljon työtä koulun sisällä. Kaikki ei oo päässyt sisään tähän juttuun. Mähän en näe edes opettajia päivän aikaan, työ oppilaiden kanssa vie mukanaan. Mut ennen tämä oli aikamoista sopian keittoa, mistään ei tiennyt. Ja sit me jotkut vastuunkantajat yritettiin hoitaa asioita.” (2LO/11/03)*

Tiimimäinen työ toi uuden elementin opettajan työn arkeen: ryhmään kuulumisen. Tiimit auttoivat yksittäisiä opettajia kiinnittymään uuteen kouluyhteisöön. Tiimit perustuivat pienryhmäideaan, joka mahdollisti kaikkien osallistumisen. Pienissä ryhmissä opettajat oppivat tuntemaan toisensa paremmin. Se lisäsi vuorovaikutusta, jolla oli myönteisiä seurauksia koko työyhteisöön. Tiimin erilainen kokoonpano vastasi Katzenbachin ja Smithin (1993) tiimityön teoriaa, jonka mukaan tiimi muodostuu pienestä ryhmästä ihmisiä, joilla on toisiaan täydentäviä taitoja ja joita sitoo yhteen yhteinen tehtävä. Durkheim (2002) puhuu sosiaalista kiinteyttä lisäävästä kollektiivisesta tietoisuudesta, joka on yksittäisen ryhmän jäsenen yläpuolella oleva, ryhmää yhteen liittävä asia. Koulussa kollektiivista tietoisuutta kehitettiin yhteisen näkemyksen (vision) avulla koulun kehittämisen suunnasta. Fullan (2003, 19) pitää myös ylyksilöllistä moraalista arvopäämäärää uudistuksen onnistumisen kannalta olennaisena. Tiimit muodostivat yhteisöllisyyttä lujittavan rakenteen. Pieni ryhmä edesauttoi luottamuksen rakentamista, joka on osoittautunut työyhteisössä merkittävästi hyvinvointia lisääväksi voimavaraksi (mm. Koivumäki 2008, Mamia 2009, Ilmonen ja Jokinen 2006). Tiimit edesauttoivat Robert E. Putnamin sanoin sosiaalisen pääoman (*social bonding*) kehkeytymistä työyhteisössä (Putnam 2000).

*”Tärkeä on, että jokaisen pitää kuulua johonkin tiimiin. Pienessä ryhmässä voi vaikuttaa johonkin, ja saa kokea onnistumisia. Hirveä negatiivisuus on monesti sitä, ettei tunne kuuluvansa mihinkään, et kokee ulkopuolisuutta ettei ota sellaista asennetta että mäkin voisin tehdä jotain. Tää koko prosessi, yhtenäiskoulu ja ops-prosessi, on kehittänyt tätä kaikkea, et se on vaikuttanut siihen, et on tajunnut et hei mäkin voin ottaa vastuuta tästä. Sellaista kielteisyyttä ei enää esiinny.” (1AO/11/03)*

Tiimien tarjoama tila asioiden yhteiselle reflektoinnille tuki ammatillista kehittymistä. Joissakin ryhmissä pedagogiikkaan eli perustehtävään liittyvä tiedon tuottaminen muodostui osaksi tiimien toimintaa.

*”Ryhmät ruokkivat opettajien aktiivisuutta ja vastuuta. Keskustelu siirtyy ajattelun mukana toiselle tasolle sisällöllisesti. Opettajuus muuttuu. Kaikki puhuvat ryhmissä.*

*Asiat etenevät nyt paljon järkevämmin. On jäänyt sellaista aktiivisuutta, mikä näkyy opettajissa jotka ovat lähteneet joihinkin muihin tiimeihin, koulutyön osallistumisessa, se ruokkii selvästi semmosta opettajan kasvua, tai ihmisenä tässä työyhteisön jäsenenä. Sitä tekee varmaan ihan kaikki tiimit. Mää oon ajanut sitä, että suunnitteluryhmässä vaihtuisi aina porukat. Samalla ne tiimien vetäjät vaihtuu, vastuuta siirtyy, mutta niissä on sitten sellaista potentiaalia, ja voivat hirveen nopeasti lähteä uusiin, aina kun tarvitaan jotakin projektia vetämään. On ne valmiudet olemassa tavallaan, miten sanoisin. Ovat he siirtyneet siinä omassa ajattelussa toisenlaiselle tasolle, ei pelkästään vaan jonkun toiminnan kautta, vaan myös sisällöllisesti. Mä ainakin huomaan.” (15LO/11/03)*

### **Tiimit vaikuttamisen kanavana**

Tiimiorganisaation juurtumisesta kouluun kertoo se, että runsaan kahden vuoden jälkeen toiminnan aloittamisesta kaikki kuuluivat johonkin tiimiin eikä tiimejä kriitistä huolimatta kyseenalaistettu. Uusi työorganisaatio oli selkeyttänyt yhteistä kehittämistä. Kehittämistehtävien siirtäminen tiimien valmisteltaviksi lisäsi osallistumismahdollisuuksia yhteisten asioiden käsittelyssä. Eri ammattiryhmien työntekijät muodostivat oman tiimin, niin kutsutun ”mehutiimin”<sup>3</sup>, jonka koollekutsujana toimi vararehtori. Opettajien tiimeihin kuului opettajien lisäksi koulukuraattori, joka koki rakenteen mahdollistavan ammattirajat ylittävän yhteistyön.

*”Ne tarjoavat mahdollisuuden osallistua ja helpon väylän myös muulle henkilökunnalle osallistua koulun toimintaan. Ne auttavat hahmottamaan koulua kokonaisuutena ja edistää yhteistyötä asianomaisten avainhenkilöiden kanssa, esim. maahanmuuttajien ja erityisopetuksen tiimeissä.” (14KK/11/03)*

Ryhmät tai tiimit muodostuivat osaksi johtamisjärjestelmää. Tiimeistä oli tullut kanava, jonka kautta yhteisiin asioihin pystyi vaikuttamaan. Tiimien toimintavaltuudet eivät yltäneet suoranaiseen päätöksentekoon, mutta koulun rehtori kannusti opettajia tekemään tiimeissä esityksiä ja aloitteita asioiden muuttamiseksi. Koulun johto kannusti ruohonjuuritasolta kumpuavien kehittämistarpeiden esille nostamista ja oli valmis tarjoamaan tiimeille toimintavaltuuksia.

*”Tiimit vois olla vielä rohkeammin aloitteellisia ja ottaa konkreettisemminkin enemmän vastuuta ja tehdä hyviä esityksiä, esittää ideoita. Ja me yritetään löytää resurssit sit toteuttaa. Delegointi merkitsee myös vallasta luopumista, avaimien antamista kaikille. Siitä tässä on myös kyse.” (15LO/11/03)*

<sup>3</sup> ”Mehutiimin” toiminta jää kuitenkin tämän tutkimuksen ulkopuolelle, koska tutkimuskohteena on opetushenkilöstö. Ks. Rajakaltio 2004.



Toimintatutkimuksen päätösvaiheessa opettajat kokivat tiimien parantaneen vaikutusmahdollisuuksia. Tunne johdon osoittamasta luottamuksesta oli kasvanut. Tiimit saivat pohdittavakseen kysymyksiä, joista suurissa opettajainkokouksissa olisi ollut vaikeaa synnyttää keskustelua.

*”Tiimit on hyviä. Ennen ei ikinä päässyt vaikuttamaan. Mull on se tunne ainakin, mut tiimit ovat lisänneet vaikutusmahdollisuuksia. Ihan konkreettisiakin asioita, mm. verhoja vaihdetaan.”* (10AO/11/03)

*”Kuulluksi tullaan, keskustellaan paljon, mutta sanat ja teot eivät aina seuraa toisiaan. Mutta vähemmän sitä on kuin ennen, silloin oli paljon tyhjiä lupauksia. Täällä saa puhua ongelmista, on toinen asia sitten jos niille voi tehdä mitään. Mutta se on täällä ihanaa että ainakaan opettajaa ei syyllistetä ammattitaidon puutteesta, jos on ongelmia.”* (13AO/11/03)

*”Tiimien kokoontumisissa kaikki uskaltavat sanoa jotain. Syrjässäkin olleet ihmiset ovat tulleet mukaan. Isoissa kokouksissa useimmat vaikenevat.”* (11LO/11/03)

Uusi toimintatapa oli myös omiaan herättämään ristiriitaisia tunteita. Pakkojäsenyys oli opettajalle vieras periaate. Tiimit olivat tulleet kuitenkin osaksi koulun arkea, eikä tiimijäsenyys ollut vapaaehtoista. Jäsenyydestä oli tullut uusi normi, jonka mukaan jokaisen opettajan piti kuulua johonkin tiimiin. Hargreaves (1994) kuvaa tämänkaltaista yhteistyökulttuurin rakentamista pakotetuksi kollegiaalisuudeksi (*contrived collegiality*). Tiimien tehtävänä oli ankkuroida kehittämistyö osaksi koulun arkipäiväistä toimintaa ja saada kaikki osallistumaan ja kantamaan vastuuta kehittämisestä.

*”Täällä ei kysytä että halutaanko koulua kehittää, vaan koulua pitää kehittää. Yhdessä. Siihen nää tiimit on oivallinen ratkaisu.”* (15LO/11/03)

*”Mun mielestä tiimit on hyvä työrukkanen näin isossa talossa. Et esim. erityisopetuksen tiimi, et nehän repis peliverkkarit yksin. Nyt on 6. ja 7. luokkien niveltäminen, sen erityisopetuksen jatkuminen otti lujille.”* (3LO/11/03)

*”Tiimit kokoontuu, jostain tiimeistä näkee et jotain on tehtykin. Ennen ei ole ollut sellaista touhua kuin virkistystiimi. Toisten mielestä nää tiimit on syvältä, mut se on vain muutamien mielipide, mitä olen kuullut.”* (6LO/11/03)

Tiimi-ideaan kohdistui kritiikkiä, jonka mukaan vaarana oli niiden ulkokohtaisuus. Pelättiin, etteivät ne edistäisi koulun perustehtävää eli oppilaiden oppimista vaan että tiimeissä puuhailtiin toisarvoisten asioiden kanssa. Vaarana nähtiin, että rakenteesta muodostuu sisältöä tärkeämpi asia ja että tiimejä käytettäisiin pelkkinä työnjaollisina yksikköinä tai niistä tehtäisiin välttämätön yhtenäiskouluun kuuluva rakenne tai standardi, joka levitetäisiin muihinkin yhtenäiskouluihin.

*”Koulun työyhteisö toimii koko ajan paremmin. Tiimi-ajatus on hyvä, organisoidusti hoidetaan asioita. Tämän yhtenäiskouluprojektin myötä tiimit on sisään ajettu ja siin on yksi vaarallinen aspekti, et siitä tulee sellainen standardi, et se kuuluu tähän hommaan. Et siinä voi äkkiä käydä niin ku arviointikeskusteluissa, et yhtäkkiä joku koulutuslautakunta nakittaa, että se kuuluu tähän yhtenäiseen peruskouluun.” (7LO/11/03)*

*”Mut toisille se ei oo , et on kiire, ja jotkut kokee että eikö täällä saa keskittyä opettamiseen, et meidän puolella seiskaysillä, hirveesti valitusta. Mä innostun kauheesti, ja et ku on työpaikassa niin halua vaikuttaa ja sillonhan pitää mennä näihin. Jotkut kokee et vedetään niin ku kaikkiin suuntiin, mutta kysymyksessä on yks ja sama juttu.” (1AO/11/03)*

Siitä huolimatta, että tiimien asemaan ja tehtäviin kohdistui tiettyä epäröintiä, ne saivat virallisen aseman koulun työorganisaatiossa. Uusi tapa toimia oli kuitenkin hiukan hapuilevaa. Yhteisiä pelisääntöjä ei ollut tai ne olivat puutteelliset. Tiimit toimivat tehtävästä ja kokoonpanosta riippuen hyvin eri tavoin eikä toisten tiimien toiminnasta juuri tiedetty. Opettajainhuoneen ilmoitustauluihin kiinnitettyihin tiimien riippukansioihin ilmestyi silloin tällöin yhteenvetoja tiimien kokouksista. Tiimeihin oli pilkottu yhteisiä tehtäviä ja tiimit olivat korvanneet yhteiset opettajainkokoukset. Se oli merkinnyt työyhteisön fragmentoitumista. Yhteisistä opettajainkokouksista ja tiimikokouksista oli tullut lähes toisiaan poissulkevia vaihtoehtoja, koska opettajien yhteinen käytettävissä oleva aika asetti tiukat reunaehdot ajalliselle liikkumavaralle. Toisaalta päätöshaastattelujen perusteella oli havaittavissa orastava toimintakulttuurinen muutos, johon kuului keskustelukulttuurin muuttuminen.

*”Tänä syksynä ei ole kuulunut mitään tiimeistä, ainoa mistä on kuullut on juhlatiimi. Ja sit toisaalta noi yt tai vastaavat yhteiset on vähentynyt mikä sekään ei oo hyvä. Mut toisaalta niistä repii aikaa niihin tiimeihin, kun ei ole mitään lisäresurssia. Toki tämä syksy on ollu opsia kaikille.” (7LO/11/03)*

*”Tapa prosessoida näitä asioita on muuttunut. Se ei oo niinku sitä opettajainkokousta, vaan keskustelu on siirtynyt pienempiin ryhmiin. Et 55 tai 60 ihmistä yhdessä niin vaikka kuinka hyvin keskustelu on avautunut ja yhteistyö parantunut niin eihän se ole mielekästä lähteä syvällisiin debatteihin.” (3LO/11/03)*

*”Osa ehkä ei ajattele, et pitäis olla selvä kokous ja tehdä selkeä päätös, moni voi ajatella näin. Samoja asioita tehdään, mutta toisella tapaa. Kaikki puhuu nyt niissä ryhmissä, mut ku oli opettajainkokous niin muutama sano vahvan mielipiteensä ja se oli siinä, nyt nää hommat menee järkevämmin.” (4AO/11/03)*

*”Enää ei ole niinkään perinteisiä opettajankokouksia, missä rehtori puhuu, ja vaan jotkut rohkeimmat opettajat, muut nuokkuvat. Käytävillä sit jälkeinpäin puhuttiin. Nyt keskustellaan ja asioita valmistellaan yhdessä ryhmissä.” (13AO/11/03)*

Tiimit kiinnittyivät tehtäviensä kautta koulu yhteisöön, joko vaikeammin rajattavien kehittämistehtävien kautta, kuten esimerkiksi opetuksen kehittäminen, maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus ja erityisopetuksen kehittäminen tai konkreettisempien, selkeärajaisempien tehtävien kautta, kuten esimerkiksi virkistystiimin ja juhlatiimin tehtävät. Tiimit olivat tehtäväkeskeisiä, mutta pienryhmän tavoin ne toimivat myös sosiaalisesti ryhmän jäseniä yhteen liittävinä areenoina. Päätöshaastatteluista piirtyi kuva siitä, kuinka tiimit tarjosivat isossa työyhteisössä opettajille luontevan tavan liittyä yhteen. Tiimeissä oli havaittavissa jonkin verran klikkiytymistä, mutta kyse ei ollut toistensa kanssa kilpailevista kuppikunnista. Tiimien välinen heikko tiedonkulku rakensi välimatkaa tiimien välille. Niissä oli havaittavissa piirteitä opettajainhuoneissa esiintyvistä toisistaan eristäytyvistä pikkuporukoista (vrt. Huusko 1999).

*”Tiimien pitää toimia ikään kuin sisältä ulos, kytkemällä ryhmän tehtävä koulun yhteiseen tehtävään. Siinä mielessä vaikka se oli ihan mieletön se mammuttitiimi se virkistystiimi, mut kun se on mammuttitiimi, niin ne rakastaa kyllä sitä omaa työtä, ja kuinka hyviä ne onkaan! Mutta ne ei pääse klikkiytymään kun se on niin iso.” (5LO/11/03)*

### ***Yhteinen aika ja sitoutumisen dilemma***

Osallistuminen kehittämiseen edellytti yhteistä keskustelua, yhteistä aikaa ja yhteiseen toimintaan sitoutumista. Yhteisen ajan riittämättömyys ja sitoutuminen värjivät prosessia läpituonevina diskursseina. Opettajien työpaikkaan sidottu työaika rajoittuu näet lähes yksinomaan opetustunteihin. Niiden lisäksi työaikaan kuuluu kolme yhteissuunnittelutuntia viikossa (nk. yt-tunnit).<sup>4</sup>

Opettajainkokoukset on perinteisesti järjestetty yhteistä käsittelyä ja päätöksentekoa vaativia asioita varten. Ennen muutosprosessia alakoulun opettajat olivat kokoon-tuneet säännöllisesti kerran viikossa ja käyttäneet siihen yhteissuunnittelutyöaika. Yhteisen ajan löytäminen luokanopettajille alakoulussa käy melko kivuttomasti. Sen sijaan yläluokilla työskentelevien aineenopettajien työjärjestykset ovat hankalammin yhteensovitettavissa. Yläluokkien aineenopettajilla oli harvemmin yhteisiä kokouksia. Kehittämisprosessin alussa oli koettu tärkeäksi, että kokoukset olisivat yhteisiä kaikille opettajille. Yhteisen ajan löytäminen osoittautui vaikeaksi ja pian kävi ilmi, että

<sup>4</sup> Lyhenne *yt* tulee sanasta yhteissuunnittelutyöaika. Se tarkoittaa muun muassa opetuksen yhteissuunnittelua, neuvonpitoja, kodin ja koulun välistä yhteistyötä, koulun kehittämiseen liittyviä tehtäviä. Virkaehtosopimuksessa opettajalle on määriteltä ko. työaika kolme tuntia viikossa.

kokouksista tuli liian aikaa vieviä, useimmat asiat olivat vain joko luokan- tai aineenopettajia koskettavia kysymyksiä, jonka vuoksi ne herättivät pikemmin turhautumista kuin yhteishenkeä. Kokouksissa kävi ilmi, kuinka luokan- ja aineenopettajien työn sisältö ja luonne poikkeavat monella tavalla toisistaan.

Kehittämistyölle tarvittavan tilan raivaaminen ja yhteisen ajan löytäminen koulun arjesta osoittautui yhdeksi kehittämisen sudenkuopaksi. Yhteinen ajankäyttö ja siitä sopiminen on vallankäytöstä sopimista. Työnantajan ja opettajien paikallisen ammattiyhdistyksen välille syntyi erimielisyyttä yt-ajan käytön tulkinnasta. Ammattiyhdistyksen mukaan yt-tunnit muodostavat aikaresurssin, jonka käytöstä opettajalla on oikeus määrätä työssä syntyvien ajankohtaisten tarpeiden mukaan. Mutta yhteinen kehittäminen edellytti yhteissuunnitteluajan valjastamista koulun kehittämiseen ja yhteisten asioiden hoitamiseen. Kokousten rationalisoinnilla löytyi keskustelujen ja pitkän suunnittelun jälkeen projektin päättyessä syksyllä 2003 lisää tilaa yhteiselle ajankäytölle. Kolmesta yt-tunnista yksi varattiin yhteisiin kokouksiin, tiimikokouksiin ja tarpeen mukaan yläluokkien luokanvalvojatunneille. Tämän lukujärjestykseen merkityn yt-ajan lisäksi ei ollut yhteisiä kokouksia, sillä koulussa oli siirrytty yhä enemmän sähköiseen viestintään, mm. viikkotiedotteeseen. Yläluokkien puolella koulun yhteinen yhteissuunnittelu-aika meni väistämättä jonkun opetustunnin kanssa päällekkäin.

*”Yt-aika on hyvä. Ainoa ongelma on se, et yläasteen kohdalla joutuu järjestään tunnit samaan aikaan yksi tai kaksi opettajaa (heidän opetustuntiansa kanssa päällekkäin, kirj. lis.), suoraan sanoen siksi ettei perjantaina tarvitsisi olla kolmeen. Mieluummin aamulla yt, oppilaat ruikuttaa.” (4AO/11/03)*

Aika osoittautui kaikista yrityksistä ja järjestelyistä huolimatta niukaksi resurssiksi ja tiimien kokoontumiset kuitattiin usein välituntipalavereilla. Yhteistä aikaa suurempien kysymysten käsittelylle löytyi yt-tuntien lisäksi nivomalla virkaehtosopimuksen mukaiset koulutuspäivät<sup>5</sup> kehittämisprosessiin. Koulun johdon mielestä yhteistä aikaa oli aina jotenkin löydetty.

*”Jos ajatellaan sellaisena käytännön matemaattisena kysymyksenä, niin mikä tässä on ylimääräistä? Me tehdään yt-ajalla, me tehdään tai järjestetään et oppilaat lähtee vaik yhdeltä kotiin, meillä on vesopäivä, meillä on seiskaysien opettajilla oppilaiden tetistä vapautuneet tunnit. Ihmiset tekee tavallaan oppituntien aikana, koulun aikana, mitä niille kuuluu. Eihän siinä, tai must siinä annetaan sellainen kuva, et me*

5 Vesopäivä – virkaehtosopimuksen mukaista koulutusta. Varsinaisten koulupäivien lisäksi viranhaltijalla on velvollisuus osallistua opinto- ja suunnittelutyöhön kolmena päivänä lukuvuoden aikana, pääsääntöisesti koulun työpäivien ulkopuolisina työpäivinä. Työntekijä voi lisäksi määrätä osallistumaan koulutyön kehittämiseen tai suunnitteluun enintään kaksi päivää lukuvuodessa välittömästi lukukauden työajan päättymisen tai alkamisen yhteyteen. Opettajalle maksetaan päivistä päiväpalkka. (Kettunen 2007, 122.)

*tehdään kauheesti ylimääräisellä ajalla muu, mut paljon tapahtuu ihan näissä näin.”*  
(4AO/11/03)

Yhteisestä ajasta sopiminen nosti pintaan kysymyksen työajan määrittelystä ja opetustuntien ulkopuolella olevien työtehtävien erilliskorvauksista. Arviointikeskusteluihin käytetyn ajan korvaamisesta oli kiistelty aiemmin ja koulutuslautakunta oli silloin tehnyt päätöksen, jonka mukaan arviointikeskusteluihin käytetystä ajasta ei makseta erillistä korvausta. Ilmassa oli aistittavissa varuillaanoloa uusien tehtävien lisääntymisestä. Opetustuntien ulkopuolisten tehtävien kohdalla tunne työlle annetusta panoksesta ja siitä saadusta korvauksesta eivät tuntuneet kohtaavan (vrt. Lindén 2010).

*”Ammattiyhdistyksen mukaan yt-aikaa ei pitäisi käyttää yhteisiin kokouksiin, vaan se on tarkoitettu kaikkeen muuhun, mitä opettajien pitää tehdä opetustuntien lisäksi.”* (16AO/11/03)

Kehittämisen prosessi sinällään sekoittaa rutiininomaisia kuvioita, asettaa ajankäytön koetukselle, altistaa ristiriidoille ja valtataistelulle (Valtee 2002). Koulussa yhteistoiminnallisella toimintatavalla haluttiin välttää kehittämissessistä koituvia ylimääräisiä paineita. Termin sitouttaminen sijaan tutkimuskoulussa käytettiin termiä osallistuminen, joka korostaa jokaisen toimijuutta ja oikeutta osallistua kehittämissessisiin. Koulun rehtori suhtautui luottavaisesti kehittämissessisiin ja hänen mukaansa oli hyväksyttävä se, että ihmiset sitoutuvat kehittämiseen vähän eri vaiheissa ja eri tavoin. Rehtori otti myös huomioon ihmisten erilaiset elämäntilanteet, jotka vaikuttavat työhön ja työyhteisöön sitoutumiseen (mm. Blom 2009).

*”Siipeilijöitä löytyy, ja heitä voi yrittää saada mukaan positiivisuudella. Jotkut ihmiset sitoutuvat vasta sitten, kun he näkevät myönteistä kehitystä konkreettisissa asioissa. Mutta sekin on hyväksyttävä, et muutama voi jäädä sivustakatsojiksi. Joillakin saattaa elämäntilanne olla sellainen, et voi vain mennä puolivaloilla.”* (15LO/11/03)

## 6.6 Opettajuuden ja yhteisöllisen kehittymisen ulottuvuus

### 6.6.1 Koulutus – yhdessä oppimista

Tiimeissä tapahtuvan oppimisen lisäksi kehittämissprojektiin liitettiin opettajien virkaehtosopimuksen mukaisia koulutuspäiviä (vesot). Työministeriö edellytti kaupungilta taloudellista panostusta kehittämistä tukevaan täydennyskoulutukseen. Vaikka tuki jäi rahamääräisesti aika pieneksi, se mahdollisti täydennyskoulutuksen niveltämisen

osaksi kehittämisprosessia, mikä ryhdytti kehittämistyötä (Kohti yhtenäistä peruskou-  
lua – hankesuunnitelma 21.6.2000). Tavoitteena oli saada kaikki opettajat osallistu-  
maan koulutuspäiville, mikä pääosin myös toteutui. Koulutuspäivien lisäksi koulussa  
järjestettiin kahden tunnin mittaisia keskustelutilaisuuksia kehittämisprosessissa esille  
nousseista erilaisista teemoista. Alla olevaan taulukkoon olen koonnut opettajien kehit-  
tämisen- ja koulutustilaisuudet.

TAULUKKO 4. Koulutus- ja kehittämistilaisuudet

2000–2001	2001–2002	2002–2003
Visiointipäivät (2 pv) Synteesi visiosta (R5/00, R6/01)	Koulun pelisäännöt Opettajan ammattietiikka Miten hyvä etiikka ohjaa käytännön työtä? (R14/01, R15/01)	Tiimistä toimeen, (R22/02) Ennakointidialogi (R26/03) Yhtenäinen peruskoulu (R21/02) Ryhmäohjaajakoulutus (R22/02)
Yhtenäinen perus- koulu – oppilaan etu Yhtenäiskoulun kehittäminen (R10/01)	Työssä jaksaminen Opintomatka Ruotsiin, kouluvierailuja (R18/02)	Kouluvierailut Suomessa (R27/03) Ongelmista ratkaisuihin (R28/03) Päätöskonferenssi (R25/03, R32/03)

### *Yhteistä visiointia*

Yhteistoiminnallisuus muodostui projektissa keskeiseksi prosessia ja toimintaa kuljet-  
tavaksi periaatteeksi. Organisaatiotutkijat tähdentävät yhteisen suunnan löytämisen  
merkitystä kehittämistyössä (esim. Sandberg ja Targama 1998, Senge 1990, Senge ym.  
2001). Koulun henkilökunnalle järjestettiin kaksi visiointipäivää syksyllä 2001, jotta ke-  
hittämistyölle löytyisi yhteinen näkemys. Keskustelun kirvoittamiseksi visiointipäivis-  
sä sovellettiin dialogisina menetelminä ryhmämessut -menetelmää ja työkonferenssin  
periaatteita (Lehtonen 2004).

Visiopäivät osoittautuivat yhdeksi kehittämisprosessin avainkohdaksi (R5/00,  
R6/01). Koulun koko opettajakunta sekä vahtimestari ja koulusihteeri osallistuivat  
päiville. Sen mahdollistivat poikkeusjärjestelyt, joiden mukaan koulua pyöritti puolet  
opettajakunnasta, kun toinen puoli osallistui työkonferenssiin. Toisena päivänä roolit  
vaihtuivat. Päivien arvioinneista poimittua:

*”Oli hyvä olla kokonainen päivä rauhassa näiden asioiden parissa silläkin uhalla,  
että oppilaat olivat vähän ”huonommassa kurissa” koulussa.”* (aineenopettaja)

*”Se, että pääsi keskustelemaan ”uusien” opettajien kanssa ja sai uusia näkemyksiä, oli hyvä. Se auttaa jäsentämään työtä.”* (luokanopettaja) (R5/00)

Visio antoi kehittämislle yhteisen suunnan, tavoitteille konkreettisen sisällön ja visio toimi eräänlaisena kompassina ja työkaluna kehittämisessä. Koulun visiossa (liite 2) todettiin, että kehittämistyön päätyttyä vuonna 2003 koulua ohjaisi yhteinen yhteistä perusopetusta ohjaava opetussuunnitelma, joka on oppimista tukeva, yhteiseen kasvatuslinjaan pohjautuva sekä opettajien väliseen yhteistyöhön perustuva (Raportti 5/00). Kehittäminen ei edennyt lineaarisesti vaan poukkoillen ja kehittämistavoitteita muokaten koko prosessin ajan. Kehittämispörosessille onkin ominaista epälineaarisuus ja yllättävätkin käännteet (Fullan 2003, 21–23). Projektin loppuvaiheessa vision toteutumista arvioitiin (liitteet 6–8).

### ***Yhteiset oppimistilat***

Ylhäältä tullut uudistus piti ankkuroida koulussa koettuun todellisuuteen, jotta kehittäminen mahdollistuisi. Yhteisten kehittämistarpeiden tunnistaminen loi yhteisen perustan kehittämiselle. Tällaisia kysymyksiä olivat muun muassa 6. ja 7. luokkien välisen nivelvaiheen madaltaminen, yhteisen kasvatuslinjan kehittäminen, monikulttuurisuuden synnyttämät haasteet, erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeet ja yhteisen opetussuunnitelman laatiminen (R1/00). Kaikkia näitä aiheita käsiteltiin yhteisillä koulutuspäivillä. Erityisopetukseen ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetukseen liittyviä kysymyksiä käsiteltiin kahtena koulutuspäivänä (R22/02, R27/03). Tarkoituksena oli käsitellä näiden oppilasryhmien kysymyksiä koko opettajakunnan yhteisnä pedagogisina tehtävinä. Koulutuspäiville kutsuttiin tarpeen mukaan ulkopuolisia asiantuntijoita luennoimaan ja johdattalemaan keskustelua kyseiseen aiheeseen, mutta päivien ideana oli ennen kaikkea virittää opettajien välistä ajatusten ja ideoiden vaihtoa. Toimintatutkimuksessa lähtökohtana oli, että tietoa löytyy koulun sisältä yhteisessä tiedonluomisprosessissa (*knowledge creation*) (Nonaka ja Takeuchi 1995). Opetuksen kehittämistiimi järjesti *pedagogisia kahviloita* tiettyinä aamuina, joihin kutsuttiin ulkopuolisia asiantuntijoita keskustelun alustajiksi, muun muassa Montessori-pedagogiikasta, konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä ja yhtenäisestä peruskoulusta.

Keskustelu- ja kehittämistilaisuuksien ideana oli muodostaa oppimistiloja (*learning space*) (esim. Hernes 2004, Carr ja Kemmis 1986, Nonaka ym. 2000), jotka mahdollistivat toisiin tutustumisen, vuorovaikutuksen lisääntymisen ja keskusteluyhteyksien vahvistamisen. Tämä oli edellytys yhteiselle kehittämiselle. Koulun arkisessa kiireessä useimmat kollegat olivat jääneet toisilleen vieraiksi. Arkipäivän lomassa tutustumista vaikeutti yhteisen opettajainhuoneen puute. Isossa koulussa oli kolme erillistä opetta-

jainhuonetta. Alaluokkien (1.–3. lk) opettajilla oli oma opettajainhuone, luokanopettajilla ja aineenopettajilla molemmilla omansa. Luokanopettajien opettajainhuoneen puoli oli pikemmin sosiaali- kuin työtila. Aineenopettajien puoli muistutti enemmän työtilaa; pöydät olivat täynnä kirjoja ja muuta materiaalia. Luokan- ja aineenopettajien opettajainhuoneita yhdisti yhteinen pieni keittiö, josta oli avattu kulku molempiin huoneisiin.

Yhteinen opettajainhuone oli asetettu heti kehittämistyön alussa tavoitteeksi. Opettajainhuoneasia oli vuosia kuuma keskustelunaihe. Suurin osa opettajista oli alusta lähtien asettunut yhteisen opettajainhuoneen kannalle, mutta muutamat opettajat olivat vastustaneet sitä ja olivat keränneet vastustajista koostuvan nimilistan. Listaan nimensä oli kirjoittanut kuusi opettajaa. Haastatteluvaiheessa päätös yhteisestä opettajainhuoneesta oli syntynyt ja suunnitelma sen toteuttamiseksi oli edennyt arkkitehdille.

*”Ala-aste oli niin myötämielinen, mä ajattelin, et te rupeette valittamaan. Mut ekana pitää ottaa tuo seinä. Ei ennen voi yhdistää.” (2LO/11/03)*

*”Tästähän tää täytyy lähteä et opettajalta avataan ensiksi tää asenne jotenkin, ja sit oppilaisiin. Et jos meillä aina vaan se seinä töröttää välissä ja aatellaan et nuo luokanopettajat ja me aineenopettajat ja vielä siinä se arvo, joku ihmeellinen arvo-asetelma.” (1AO/11/03)*

Yhteinen opettajainhuone symboloi jakamatonta yhteisöä, jota kehittämisessä tavoiteltiin. Se oli konkreettinen tavoite, joka samalla kertoo prosessinomaiseen työskentelyyn liittyvästä tunteenomaisesta latauksesta. Yhteiset keskustelut, erilaisten näkökulmien kuuleminen ja jaetut kokemukset synnyttivät yhteistä elämismaailmaa, mikä oli omiaan rakentamaan me-henkeä ja yhteistä ymmärrystä. Tämä vaikutti myönteisesti yhteisten asioiden hoitamiseen, jotka eivät olleet enää ”heidän tai meidän” (vrt. Sergiovanni 2000a, 47, Stringer 2007, 62). Yhteenkuulumisen tunnetta lisäsivät erityisesti tilaisuudet, jotka järjestettiin muualla kuin koulussa ja joihin sisältyi vapaamuotoista yhdessäoloa.

*”Tää on ollu sellanen prosessi, et jokainen on joutunut miettimään mitä yhtenäisyys tarkoittaa. Ollaan päästy tutustumaan toisiimme. Joillekin tää on ollu rankka prosessi.” (1AO/11/03)*

*”Mun mielestä yllättävän hyvin, oppimisen tulos, on opittu tekemään työtä vähän eri tavalla, on opittu miettimään asioita vähän eri tavalla. Mun mielestä aika hyvinkin opettajat ovat sitoutuneet, ei mitään sellaista, yllättävänkin hyvin, et jos löytää jonkun kehittämiskohteen jota täytyy miettiä, niin sen voi oikeasti ottaa tähän.” (5LO/11/03)*



Ammatillinen kehittyminen ja oppiminen nähtiin sekä yksilöllisenä että sosiokulttuurisena, laajemmin yhteisöön kiinnittyvänä oppimisprosessina. Yhdessä oppimisen mahdollisuus perustuu näkemykseen, jonka mukaan tieto, uskomukset ja ajatustavat muuntuvat ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (esim. Fullan 2003, Hakkarainen ym. 2004, Mulford 2008, 166–180, Stoll ja Louis 2008, 1–13). Kehittämistä ylläpidettiin kehittämis- ja täydennyskoulutustilaisuuksien välillä kyselyillä ja haastatteluilla. Niiden tarkoituksena oli, että jokainen työyhteisön jäsen refleктоisi kehittämisen kohteina olevia asioita omasta merkitysperspektiivistään käsin (Mezirow 1995, 18–21). Monimerkityksisiä asioita ja kompleksisia kysymyksiä tarkasteltiin sen jälkeen yhteisissä tilaisuuksissa. Kirjoittamani raportit toimivat kehittämispöytätyön työvälineinä. Samalla ne palvelivat tutkimuksellisia intressejäni.

### *Dialogisuus*

Yhteisessä tiedonmuodostamisen prosessissa käytettiin metodina dialogisuutta. Koulun kehittämisessä tiedonlajeista eksplisiittinen tieto (*explicit knowledge*), kirjallisesti tai muulla tavoin selkeästi ilmaistu tieto hallitsee virallista kehittämispuhetta. Olenaista kehittämisessä on hiljaisen tiedon (*tacit knowledge*), kokemuseräisen tiedon jakaminen. (Vrt. Nonaka ym 2000, Nonaka ja Takeuchi 1995, 8, 85, Toom 2009.) Hiljaisessa tiedossa välittyvät vaikeammin sanallistettavat, mutta yksilön toimintaa ohjaavat elementit, kuten kokemukset, uskomukset, tunteet ja erilaiset mentaaliset mallit. Yhteisissä kehittämistilaisuuksissa noudatettiin tasaveroisen vuoropuhelun periaatteita (ks. luku 5.3.4), joiden lähtökohtana on yksilöiden kokemusten ja mielipiteiden jakaminen. Dialogisuuden ideana on kokemuseräisen tiedon jakaminen ja uuden tiedon tuottaminen.

Dialoginen lähestymistapa auttoi erilaisten tulkintojen ja käsitysten pohtimista. Tärkeäksi muodostui se, että jokainen joutui muotoilemaan omia ajatuksiaan ja ottamaan kantaa asioihin, mikä vahvisti sitoutumista. Tärkeä osa prosessia oli moniäänisyys, jonka esille saamista helpotettiin eri tavoin, esimerkiksi ryhmätöissä ohjeistettiin kaikkien mielipiteiden kirjaamista ja väkinäisen konsensuksen välttämistä. Subjektiiivisten totuuksien kohtaamisessa erilaiset näkökulmat olivat välillä törmäyskursilla. Kehittämispöytätyössä opittiin kuitenkin myös sietämään paremmin erilaisia näkemyksiä, vaikka opettajien keskustelukulttuurille ominainen varovaisuus sävyttikin sitä (vrt. Hargreaves 2001). Koulun keskustelukulttuurille oli tosin ollut leimallista särmiä käskin mielipiteiden vaihto. Koulussa oli lupa olla asioista eri mieltä.

*”Yhtenäisen peruskoulu lähtee jokaisen opettajan omasta ajattelusta, siis suhtautumisesta ja asenteesta. Se on pitkä prosessi.” (17LO/11/03)*

*”Yhteiset tilaisuudet on pakottanut ottamaan kantaa asioihin, miettimään niitä. Ylipäänsä keskustelu ja ajatusten vaihdon vilkastuminen yhtenäiskouluideasta on liittännyt sen oman työn kehittämiseen.” (5LO/11/03)*

Tasaveroisen vuoropuhelun periaatteet suuntasivat kehittämisspuheen työkeskeiseksi ja autoivat välttämään keskustelun luisumista ihmisten välisten suhteiden setvimiseen. Keskustelun pragmaattinen tavoite oli löytää yhteisymmärrystä, jotta käytännön tasolla tapahtuva toiminta mahdollistuisi (Gustavsén 1990, 2001). Matka sanoista tekoihin osoittautui kuitenkin usein pitkäksi ja jatkuva keskustelu herätti turhautumista. Keskustelua ei nähty varsinkaan kehittämistyön alkupuolella siihen niveltävänä psyykkisenä työnä, vaan odotukset kohdistuivat konkreettisiin tekoihin.

*”Kaikki rutisivat ekan puolen vuoden jälkeen, ettei mitään tapahdu, kun keskustellaan aina vaan. Mut ei silloin voinut oikein vielä mitään tapahtua, kun emme edes tunteneet toisiamme. Keskustelu ei ollut avointa, eikä asioista voinut sopia. Sit on ryhdytty tekemään pelisääntöjä, että jotain konkreettista syntyy.” (16AO/11/03)*

Tilaisuuksissa käytettiin pienryhmiä keskustelun virittämiseksi. Pienryhmät tarjoavat turvallisen ilmapiirin keskustelun synnyttämiseksi. Ensimmäisen puolentoista vuoden jälkeen oli havaittavissa, kuinka opettajien välinen vilkastunut vuorovaikutus oli viritänyt myös jonkin verran yhteistyötä, esimerkiksi samanaikaisopetusta.

*”Yhteisten tilaisuuksien ja keskustelufoorumien avulla vuorovaikutus lisääntyi. Ne ovat tarjonneet mahdollisuuden tutustua opettajiin yli entisten asterajojen. Keskusteluilmapiiri parantui, alkoi syntyä ideoita ja tavoitteita. Ne käynnisti yhteistyötä, esim. alussa oli työympäristön kohentaminen, yhteisten pelisääntöjen tekeminen.” (15LO/11/03)*

Sandbergin ja Targaman (1998) mukaan kehittäminen edellyttää uutta ymmärrystä synnyttävää osallisuuden prosessia. Näiden teoreettisten linssien läpi nähtynä organisaation kehittäminen ei synny ylhäältä päin johdettuna vaan sitä luonnehtii sosiaalinen prosessi, jossa ihmiset keskinäisen vuorovaikutuksen kautta rakentavat yhteistä ymmärrystä. Mutta kehittämisprosessi vaatii rakenteita, muuten se luisuu kaaoksen partaalle (vrt. Fullan 2003). Toimintatutkimuksellinen sykli vaiheisti prosessia. Yhdessä oppiminen vaatii avainhenkilöitä, jotka avaavat näköaloja koulun kehittämiselle (Fullan 2001, 82–82, Rosenholz 1989, 121). Tämä kävi ilmi myös tutkimuskoulussa. Koulun johtajilla oli avainrooli, heidän lisäksi koulussa oli mielipidevaikuttajia, jotka ylläpitivät keskustelua.

## 6.6.2 Opetussuunnitelma ja pedagoginen kehittäminen

Valtakunnallisella tasolla uudet opetussuunnitelman perusteet olivat vasta tekeillä, kun toimintatutkimusprosessi sai alkunsa syksyllä 2000. Tutkimuskoulusta pari–kolme opettajaa osallistui opetussuunnitelmaprosessiin valtakunnallisella tasolla ja kunnan tasolla. Ennakkosasenteet opetussuunnitelmaa kohtaan oli aistittavissa prosessin alussa. Opetussuunnitelma koettiin ylhäältä hallinnosta tulevaksi, koulun toimintaa etäältä ohjaavaksi asiakirjaksi (vrt. Syrjäläinen 1994, 1997). Jotkut opettajista olivat olleet mukana vuoden 1994 opetussuunnitelmatyössä, johon sisältyi koulukohtaisten opetussuunnitelmien laatiminen. Sen prosessin jälkeen opetussuunnitelma oli jäänyt taka-alalle. Opettajille oli jäänyt prosessista ristiriitaisia muistoja. Kehittämistyössä tarjoutui uusi tilanne, kun uudet valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet oli loppuvaiheessa tulossa ja niitä ryhdyttiin muokkaamaan.

*”OPS? Se on ihan hyvä, ihan niin ku meil ei olis opsia ollutkaan. En tiedä onks niitä edes välillä katsottukaan -94 jälkeen. Nyt -04 tämä ops on normi. Koulukohtaisesti ei jää paljon mitään kirjoitettavaa. Aihekokonaisuuksia voi koulussa hyödyntää. Yhteinen teema koko koululle ei olisi hölmöä, et luokka sais siitä jotain, oppis, niin opettajan täytyy siit aiheest jotain tietääkin. Opettajat sitoutuu nyt enemmän. On pakkokin, ops on tehtävä.” (6AO/11/03)*

*”OPSien yhteen nivominen tärkeää myös oppiainekohtaisesti. Sisällöt, tietorakenteet pitää suunnitella yhdessä siten, että opetus etenee jatkumona, aiemmin opittuun nojautuen.” (10AO/11/03)*

Päätöshaastattelujen aikaan opetussuunnitelmatyö oli muuttunut osaksi arkea, mikä oli siirtänyt keskustelun painopisteen työyhteisöä koskevista kysymyksistä pedagogisiin kysymyksiin. Yhteinen ajankäyttö oli valjastettu opetussuunnitelman tekemiseen, jonka kirjoittaminen toi yhteistyölle pedagogista sisältöä. Dialoginen lähestymistapa, jonka mukaan keskustelu on lopputulokseensa nähden avoin, osoittautui hedelmälliseksi uuden opetussuunnitelman työstämisprosessissa. Sen laatiminen yhdessä syvensi pedagogista kehittämisotetta ja rakensi luontevalla tavalla opettajien välistä yhteistyötä. Uuden opetussuunnitelman laajuus, lähes nelinkertainen edeltäjänsä verrattuna, herätti paljon keskustelua ja myös kummastusta.

*”OPS-prosessi etenee mutta on omat vaikeutensa. Valtakunnan opsin jälkeen ja Tampereen kaupungin omilla lisätyinä, se on jo tässä vaiheessa niin vaikeaselkoinen asiakirja, et ku siihen vielä enemmän tai vähemmän lisätään koulukohtaisia, niin mä pelkään et siit tulee semmoinen et sitä ei lue kukaan. Se on niin hankala teknisesti. Toisaalta nää aihekokonaisuudet, ja muut jotka sinänsä on yksinkertaisia, mutta teknisesti jo kaupungin tason opsissa niin vaikeeksi tehty, ei väki edes hahmota. Kuitenki*

*iso osa, jos on tutustunut siihen, niin on vain vähän silmäissy, sitä omaa ainetta, tai luokanopettaja, sitä ainetta joka kiinnostaa. Ehkä tuolla seiskaysi, aineenopettajapuolella se on selkeämpi ja helpompi, koska siinä on se oma aine jonka lukaisee, luokanopettajan puolella se on hirvittävän paljon laajempi.” (7LO/11/03)*

Toimintatutkimuksen aikana pohdittiin, mitä yhtenäistämisellä tarkoitetaan, missä määrin oli tarkoituksenmukaista yhtenäistää erillään olleiden koulujen käytäntöjä ja missä määrin erilliset käytännöt olivat perusteltuja. Etymologisesti *yhtenäisyys* viittaa *yhtä kappaletta olevaan*, särmättömään jatkumoon. Kehittämisen prosessin myötä kouluun oli kehkeytynyt yhtenäisyyttä rakentava työorganisaatio, yhteinen opettajakunta ja johto, mutta todellisuudessa ala- ja yläkoulun jonkinasteinen kahtiajako säilyi ja sitä pidettiin luonnollisena. Luokanopettajien ja aineenopettajien työt eri-ikäisten oppilaiden parissa kun poikkeavat niin monella tavalla toisistaan. Yhteisiä kokouksia ei pidetty myöskään tarkoituksenmukaisina, vaan opettajat kokivat tärkeäksi, että on myös erillisiä kokouksia 1.–6. luokkien ja 7.–9. luokkien opettajille.

*”Vaikka olemme yhtenäinen peruskoulu, niin kaikki asiat eivät ole yhtenäiskouluasioita.” (13AO/11/03)*

*”Aineen- ja luokanopettajien ajatusmaailmat ovat niin erilaiset. Periaatteessa hyvä asia, mutta koulu yhteisö on liian iso, opettajakunnat ovat erillään, ei tunneta toisten työtä ja työtapoja, mutta oppilaat ovat yhteisiä.” (7LO/11/03)*

Tutkimuskoulun oma yhtenäisen perusopetuksen valtakunnallisten perusteiden mukainen uusi opetussuunnitelma valmistui syksyllä 2003. Opetussuunnitelmatyöhön oli käytetty kaikki yhteiset, lukujärjestykseen varatut yt-tunnit. Työskentely oli toteutettu yhteistoiminnallisesti hyväksikäyttäen kehittämissuunnitelman aikana sovellettuja dialogisia menetelmiä. Koulu kehitti siitä omanlaisensa työskentelytavan.

*”Hyvin toimi, syksyllä ollut kolme kertaa kaksi yt-tuntia, joissa on pohdittu opsin yhteisiä asioita yhdessä, aihekokonaisuuksia, ainekohtaisia ja työtapoja. Ihmiset ei ole ehkä tutustuneet aiemmin. Opetuksen kehittämistiimi meni Ikaalisiin kahdeksi päiväksi kokoamaan koko aineiston. Oppimistavat, oppimisympäristöt, aihekokonaisuudet on käsitelty. Harjoiteltiin 3 vuotta, opittiin.” (2AO/11/03)*

*”TYKE-prosessin aikana harjoiteltiin, nyt toimii hyvin. Yhteisissä tilaisuuksissa, jossa on nyt tehty esim. opsia, toimitaan pienryhmissä, ja isossa ryhmässä, vaihdellen ryhmiä ja työtapoja.” (5LO/11/03)*

*”On ryhdytty toimimaan, et kun on tietyt toimintatavat. Nyt kun on ollut tää OPS-työ, niin tavallaan jatkannut sitä perinnettä ja on tavallaan ollu hyvä että on ollut jokin mitä on pitänyt tehdä. Se on koonnut yhteen ja on ollut luonnollista jatkaa, mä itse ainakin ajattelin, että kun Tyke-projekti loppu niin sitten kaikki loppuu helposti,*

*on ollut vähän ilmassa, että sitten palataan vanhaan tuttuun. Mutta ei tässä ole ollut enää paluuta siihen.” (5LO/11/03)*

Jo ennen opetussuunnitelmatyöskentelyä oli virinnyt ideoita yhtenäistä peruskoulua koskevista pedagogisista muutoksista. Opetussuunnitelman kirjoittaminen ohjasi keskusteluja pedagogisiin kysymyksiin ja loi puitteita koulun uudistamiselle. Yhtenäiskouluideaan oli suhtauduttu sekä varauksellisen myönteisesti että passiivisen torjuvasti. Yhtenäiskouluun liittyviä kysymyksiä oli pohdittu kehittämisprosessin aikana monesta näkökulmasta. Alan tutkijoita oli ollut alustamassa yhteisissä koulutustilaisuuksissa (R10/01). Koulun suunnitteluryhmä oli tehnyt vierailuja muihin yhtenäiskouluihin, niin kotimaahan kuin Ruotsiinkin (R18/02, R28/03). Keskustelua oli viritelty myös kyselyllä yhtenäisen perusopetu uudistuksen merkityksistä (R21/02). Vastaava kysely oli tehty toisessa yhtenäistä peruskoulua koskevassa tutkimuksessa Helsingissä (Rauste-von Wright ym. 2003). Suurin osa vastaajista näki uudistuksen avaavan uusia mahdollisuuksia koulussa. Kolme vastaajaa koki, ettei se koskettanut millään tavalla heidän työtään. Opettajien merkityksenantojen perusteella muodostin vastauksista neljä pääkategoriaa. Uudistuksen merkitys oli 1) työyhteisöä yhdistävä, 2) kasvatuksellinen ja opetuksellinen jatkumo, 3) opettajuuden kehittämisen näkökulma, 4) ulko-kohtainen omaan työhön nähden (R21/02). Yhtenäisessä peruskoulussa nähtiin myös mahdollisuus rikastaa opettajan työnuraa.

*”Meillä on hyvä porukka. Johto on hyvä, ottaa huomioon miten jaksaa. Ops pakottaa tekemään jotakin. Uudet nivelkohdat tuovat muutoksia ja oppilaille tekee hyvää jatkuvuus. Ei ole irrallinen olo. Kun oppilaat tuntee ala-asteelta asti, ne ei oikein edes kehtaa käyttäytyä huonosti. Ja kun itse on nähnyt sellaisen pallinaaman tuolla ekalla jo, niin uskaltaa mennä sen luo sormi pystys myös sanomaan. Mut sekin on huono asia, jos kemiat ei sovi yhteen ja joutuu yhdeksän vuotta olemaan yhdessä. Must on pelkästään hyvä, että aineenopet tulee jo 5. luokalle. Mut mä tiedän, et tuolla on niitä jotka pelkää, et aineenopettajat tulee ja vie tunteja ainakin 5. ja 6. luokalta. Lapsen kannalta aineenopettajasysteemi vois olla hyväksi. Kaksoispätevyyden saa helpolla. Itse oon lukenut korkeimman arvosanan x-aineessa ja sit approt xx-aineissa ja sit aineenopettajan didaktiset opinnot (oppiaineet on häivytetty haastattelusitaatista, kirj. lis.). Et nykyään sen 35 opintoviikkoo saa helpolla.” (6AO/11/03)*

Opettajat ottivat aktiivisen toimijan roolin eivätkä jääneet odottamaan ulkopuolisten määrittelyjä siitä, miten yhtenäiskoulua pitäisi kehittää ja mikä on hyväksi oppilaille. Keskustelun kohteiksi nostettiin 6.-7. luokkien nivelvaihe, 7.-9. luokkien opetuksen pirstaleisuus, erityistä tukea tarvitsevat oppilaat sekä ylipäättään opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen erilaiset puolet. Yhtenäiskoulun oppilaiden eri ikävaiheiden huomioon ottaminen pohditutti myös.

*”OPSiin tarvitaan yhtenäiset kasvatustavoitteet 1.–9. luokille. Yhteinen keskustelu tärkeää, ettei vain yksi ryhmä tee niitä. Yhteiset pelisäännöt koko kouluun, sen määrittäminen mitä ne merkitsevät eri-ikäisille oppilaille.” (8LO/11//03)*

*”Palvelee oppilasta, oppilaantuntemuksen hyödyntämistä jatkumona, nyt se on katkennut. Kun oppilas siirtyy 7. luokalle, 6. luokan opettaja voisi jatkaa 7. luokalle ja pitää vaikka tunnin viikossa. Vaatii tiivistä yhteistyötä 6. luokkien opettajien ja 7. luokkien opettajien välillä.” (11LO/11/03)*

*”Onkohan tässä koulumuodossa, tää yhtenäinen peruskoulu, lapsen ja nuoren takia ku täällä töissä ollaan, et niin ku Seppo (nimi muutettu, kirj. lis.) sano, et ku mennään seiskalle niin yhtäkkiä, mä en voi ymmärtää sitä ajattelua et se oppilas osais abstraktia ajattelua. Et samat pallinaamat, jotka on ollu kuudennella, et ne olis kauheesti kesän aikana muuttunu, joku pidempänä, joku pulleempana, mut ei niitten ajatukset niin hirveesti oo abstrahoitunut kesän aikana, se kestää sinne ysille saakka. Jotenkin odotukset nuorilta seiskalla, se on aikuisten luoma, sit ne itteki ajattelee, et ne pitää olla muuta ku mitä ne oli edellisenä keväänä.” (3LO/11/03)*

Yhtenäisen peruskoulun pedagoginen kehittäminen haastoi opettajia hahmottamaan kokonaisvaltaisemmin perusopetusta koko peruskouluajan kattavana ajanjaksona, jonka eri vaiheissa opettajat opettavat samoja oppilaita eri ikävaiheissa. Tosiasiassa koulussa säilyi kaksijakoisuus, siinä oli koulua suuremmasta rakenteellisesta asiasta kyse. Pääosa luokanopettajista opetti vain 1.–6. luokkien oppilaita ja pääosa aineenopettajista vain 7.–9. luokkien oppilaita. Kehittämisen prosessin aikana koulu alkoi kuitenkin hahmottua opettajille yhdeksi kouluksi.

### 6.6.3 Yhtenäiskoulun haasteet opettajuudelle

Opettajat pohtivat kehittämissä prosessin aikana omaa opettajuuttaan ja työorientaatiotaan. Eteläpellon (2007, 90, 137) mukaan työidentiteetit määräytyvät työelämän sosio-kulttuurisessa ja käytännössä todellisuudessa, jossa vaikuttavat erilaiset työn reunaehdot. Opettajien ammatillista identiteettiä määrittävät toimenkuvan muodolliset tekijät: koulutus, palkkaus ja niiden mukaan määrittyvä hierarkkinen asema koulutusjärjestelmässä. Työidentiteetti ei ole staattinen vaan muokkaantuu jatkuvasti vuorovaikutuksessa muiden kanssa (mt.). Opettajien erilaiset koulutustaustat, kuten luokan- ja aineenopettajankoulutus, tuottavat erilaisia ammatillisia työorientaatioita. Nämä toimivat kyseistä opettajaryhmää yhdistävänä ja ymmärrystä lisäävänä tekijänä. Muutostilanne tarjosi tilaisuuden tarkistaa ja uudelleenarvioida työorientaatiota, jonka itse kukin oli omaksunut osaksi omaa opettajuuttaan.

*”Meidän on pitänyt nyt yhtenäistyä, tutustua toisen puoleen ihmisiin, ja samalla kehittää tätä koulua ja tiimejä, ups, täällä niin ku tapahtuu, mä tykkään! On ryhdytty pohtimaan yhdessä oppimiskäsityksiä. Yleisesti ei puhuta, mutta jotkut. Itse oon aina ollut kiinnostunut ja ajatellut konstruktivisesti, ajattelen et nyt vihdoin täällä keskustellaan!” (2LO/11/03)*

*”x-opet (oppiaine on häivytetty sitaatista, kirj. lis.) on aina kokenut konstruktivismin läheiseksi. Mut nyt on enemmän puhuttu yhdessä, ei vain omasta aineesta, kuten aikasemmin. Silloin mietittiin vain sitä omaa. Ennen se oli vähän kirosana koko opsi.” (1AO /11/03)*

Haastateltavien mukaan opettaja sitoutuu ensisijaisesti oppilaiden opettamiseen ja kasvatukseen, intentionaaliseen toimintaan. Opettajan työn mielekkyys löytyy siitä, että hän kokee oppilaiden oivaltavan ja oppivan.

*”Opettajan työ on tavoitteellista toimintaa, koen onnistumisen hetkiä, kun huomaan, että joku oppilas on oppinut jonkun jutun.” (3LO/11/03)*

### ***Erilaiset työorientaatiot ja suhtautumistavat oppilasryhmiin***

Kahtiajakautunut peruskoulu on ollut jatkuvien keskustelujen kohteena peruskoulun syntyvaiheista lähtien. Sen syntyminen ei ollut pedagoginen ratkaisu, vaan siihen oli vaikuttanut eri opettajakategorioiden työllistymisen näkökulmat. Entisestä rinnakkaiskoulujärjestelmästä jäi elämään opettajien kaksoisjärjestelmä: kansakoulunopettajien sijaan luokanopettajat vastasivat kuuden ensimmäisen luokan opetuksesta ja oppikoulun opettajien sijaan aineenopettajat saivat vastataksaan yläkoulun opetuksesta (ks. luku 2.4).

Opettajien erilaiset työorientaatiot toivat yhteiseen keskusteluun erilaisia näkökulmia. Aineenopettajien ja luokanopettajien työn erilaisuuteen kytkeytyy koulutuksellisia ja rakenteellisia tekijöitä. Ne ilmenevät opettajan ja oppilaiden välisissä suhteissa, joissa luokanopettajat painottavat aineenopettajia enemmän kasvatusta. Luokanopettajien työ perustuu pitkäaikaisiin oppilas-suhteisiin, mikä merkitsee myös kasvatuksellisempaa otetta. Luokanopettajat opettivat samoja oppilasryhmiä monia vuosia, jopa koko alakoulun ajan ensimmäisestä luokasta kuudenteen luokkaan. Luokanopettajaan verrattuna aineenopettajalla on moninkertainen määrä oppilaita. Päivittäin useille opetusryhmille hajaantunut opetus ei mahdollista läheisten oppilas-suhteiden rakentamista samalla tavalla kuin alaluokilla. Aineenopettajien työssä painottuu tietyn oppiaineen asiantuntijuus, mikä kannattelee opetusta ja sävyttää työorientaatiota kyseisen tieteenalaperinteen kautta.

Oppilaiden kannalta siirtyminen alakoulusta yläkouluun merkitsee suurta muutosta ja uudelleenorientoitumista monella tavalla. Muutos tapahtuu 12–13-vuotiaan kehitysvaiheessa, joka merkitsee siirtymistä lapsuudesta nuoruusvaiheeseen. Instituutionaalaisella tasolla siirtyminen merkitsee oppilaille uuteen koulumaailmaan astumista. Oppilaat kohtaavat monia rakenteellisia muutoksia. Yläkoulussa koulupäiviä rytmittävät sirpalemaisemmat koulupäivät tiuhaan vaihtuvien oppiaineiden myötä. Periodiopetus tuo koulutyöhön pitkäjänteisempää suunnitelmallisuutta vaativaa opiskelua. Oppilaan ja opettajan välinen suhde muuttuu merkittävästi. Tiiviin luokanopettajakontaktin tilalle tulee useita, vaihtuvia aineenopettajia ja uusia oppiaineita. Opettajista yksi toimii luokanvalvojana, joka lähinnä huolehtii koulun ja kodin välisestä informaatiosta, oppilaiden poissaolojen ja läsnäolojen kirjaamisesta sekä muistutuslappujen jakamisesta. Luokanvalvojan ajallinen kontakti valvontaluokkaan vaihtelee oppiaineesta riippuen, mutta usein luokanvalvojan tehtävät hoidetaan vain välituntien aikana. Luokanvalvojuuteen perustuvassa ohjauksessa yläkoulun oppilasryhmien ohjausta voi kuvata löyhäksi tai olemattomaksi, etenkin kun sitä verrataan alakoulun oppilasryhmiin. Joidenkin yläluokkien kohdalla tämän seurauksena ilmeni oppilaiden levottomuutta ja opettajilla oli vaikeuksia saada aikaan työrauhaa. Oppilaiden käytöshäiriöiden takana saattoi piillä oppimisvaikeuksia, jotka tulivat ilmi, kun luokanopettajan monivuotinen lähiseuranta katkesi. Oppilaiden ja luokanvalvojan kontaktin ja luokanhallinnan lisäämiseksi yläluokille ehdotettiin säännöllisiä luokanvalvojatunteja. Idea ei saanut kaikkien aineenopettajien kannatusta, mutta yläluokkien ohjausongelmista kannettiin huolta.

*”Tärkeintä ois se yhteinen kasvatuslinja ja sitoutuminen pelisääntöihin. Oppilaat ovat tottuneet 6 vuotta tietyntyyppisiin työskentely- ja toimintatapoihin, ja se on niin kuin hukkaan heitettyä työtä, jos sille ei ole jatkuvuutta. Yläluokilla oppilaisiin suhtaudutaan liian isoina, ja opettajat ei opi tuntemaan niitä, kun ei ole edes luokanvalvojatunteja.” (8LO/11/03)*

*”6. luokkalaiset hajaantuvat eri 7. luokille, mutta niitä vois jotenkin seurata. Mulle soitettiin ku yks mun entinen oppilas oli sulkeutunu vessaan, niin mä osasin sanoa et kutsu se ja se oppilas sen luo, niin se tulee sieltä. Niin kävi. Ne oppilaansahan oppi todella tuntemaan 6 vuoden aikana.” (9LO/11/03)*

*”Mulla on esimerkiksi semmonen et tässä jaksossa ei ole ollenkaan omia oppilaita, ja ne riehaantuu ja villiintyy ja oon kutsunut ne ens torstaiamuks et pitää sit pitää luokanvalvojatunteja et mä en tiedä mitä siellä on tapahtunu ku mä en kolmeen kuu-kauteen oo nähnyt heitä ollenkaan.” (1AO/11/03)*

H. *”Niin on ollut puhetta että pitäisitte luokanvalvojatunteja, et joku systeemi?”*

*”Meillä ei kaikki halua niitä, et mä teen omavaltaisesti et mä kutsun ne et en tiedä tuleeko kaikki, osa valitti, et on vapaatunti.” (1AO/11/03)*



Kehittämisen prosessin aikana keskustelu kasvatuksen ja opetuksen suhteesta toisiinsa oli jatkuva. Yhtenäiskoulu oli tehnyt näkyväksi sen, kuinka suuri muutos siirtyminen alakoulusta yläkouluun on ja miten oppilaiden ja opettajien välinen suhde muuttuu. Kasvatuksen ja ohjauksen merkitys sai uuden painoarvon yläluokkien puolella, minkä seurausta oli muun muassa se, että yläluokkien ryhmäytämiseen kiinnitettiin entistä painokkaammin huomiota. Kehittämisen prosessiin vaikutti myös haastattelujen kautta saatu oppilaiden palaute.

### *Peilikuvia oppilailta*

Oppilaiden mukaan ottaminen kehittämisen prosessiin tuntui luonnolliselta, olihan koulu heitä varten. Se perustui myös kommunikatiivisen toimintatutkimuksen peruslähtökohtiin toimijoiden tasavertaisuudesta. Jouduin kuitenkin rajaamaan käsillä olevan tutkimuksen opetushenkilöstöön. Tässä luvussa kuvaan lyhyesti oppilashaastatteluja tutkimuksellisenä interventiona, jolla oli merkittävä vaikutus kehittämisen prosessiin. Oppilashaastattelut osoittautuivat tärkeäksi kanavaksi oppilaiden äänien kuulumiselle koulun kehittämisen prosessissa. Näin oppilaat olivat välillisesti mukana vaikuttamassa kehittämiseen. Tein oppilashaastatteluja kolmessa eri vaiheessa ja haastattelin toistattaen oppilasta 6.–9. luokilta (ks. taulukko 3).

Haastattelujen tuloksista tekemäni yhteenvedot tarjosivat opettajille peilikuvia siitä, miten oppilaat kokivat koulutodellisuuden, miten he koulua halusivat kehittää ja mitä he ajattelivat opettajien vireille panemista kehittämisinterventioista (R8/01, R19/02). Tämä koski erityisesti yhtenäiskoulun taitekohtaa eli 6. ja 7. luokkien välistä nivelvaihetta. Kehittämisessä pyrittiin entisten kouluasteiden parempaan kytkemiseen toisiinsa. Seurasin tilannetta haastatteleamalla samoja oppilaita 7. luokalle siirtymistä edeltävänä keväänä ja siirtymisen jälkeisenä keväänä. Yhtenäisen perusopetuksen uudistuksen keskeisin pedagoginen perustelu oli 6.–7. luokkien välisen kuilun poistaminen ja eheemmän perusasteen kehittäminen.

Oppilaiden haastatteluaineisto tarjosi opettajille tarttumapinnan siihen, miten opetussuunnitelma heijastuu oppilaiden kokemuksiin koulun arjesta. Oppilaat kertoivat kokeneensa siirtymisen 6. luokalta 7. luokalle melko suurena muutoksena, joka oli useimpien mukaan myönteinen ja odotettu siirtymävaihe. (R7/01, R8/01, R9/01, R19/02, R31/03, Pietarinen 1999, 270–275.) Muutokseen suhtautumisessa ja sopeutumisessa on luonnollisesti yksilöllisiä eroja, mutta yhteistä niille on, että oppilaat eivät niinkään otaneet kantaa kouluympäristön muuttumiseen oppimisympäristönä, kuin siirtymiseen liittyvän sosiaalisen aseman muuttumiseen. Oppilaiden kannalta katsottuna kaikkein suurin muutos ovat uudet luokkakaverit. Se askarrutti monia oppilaita ja teki näkyväksi sen, mitä koulu nuorille erityisesti merkitsee: kavereita ja kaveripiirissä aseman

saamista. Nuorille sosiaaliset suhteet, tarve liittyä yhteen ja löytää samaistumisen kohteita, ovat ensiarvoisen tärkeitä (esim. Laine 2000, Ziehe 1992). Oppilaat tarkastelivat siirtymistä ensisijaisesti tästä näkökulmasta.

Ryhmähaastatteluissa siirtyminen yläkouluun herätti vilkasta mielipiteidenvaihtoa, johon liittyi paljon tunteita. Tunneilmaisut olivat pääosin myönteisiä, mutta oppilaat kertoivat myös jännittävänsä sitä, miten yläasteella tulee selviytymään. Siirtyminen merkitsi oppilaille tärkeää riittä elämänpolulla, jossa alakoulu edustaa lapsuuden tiukemman kasvatuksen maailmaa ja edessä oleva yläkoulu merkitsi vapausasteita lisäävää nuorison koulua. Samalla oma rooli muuttuu alakoulun iältään vanhimpien oppilaiden helposta asemasta yläkoulun vaativampaan nuorimpien oppilaiden asemaan, johon liittyi myös oppilaiden omat, mutta kielletyt ”mopotus”-rituaalit. Turvaa siirtymiselle toivat tuttu koulurakennus ja kaverit. (R7/01, R8/01, R19/02, R32/03.)

*”Mut on aika jo siirtyä yläasteelle, sitä kyllästyy samoihin opettajiin ala-asteella ja yläasteella on vapaampaa, esim. saa syödä pullaa ja karkkeja.”*

*”Jännittää, mutta hyvä kun tulee vaihtelua, vaikka jotkut sanovat ettei se ole hyvä tässä iässä.”*

*”Uusi aikakausi elämässä alkaa.”*

*”On hyvä, kun kaikki luokat on samassa rakennuksessa, on helppo siirtyä, tuttu paikka ja tutut koulukaverit. Se on tärkeintä, että saa olla samojen koulukavereiden kanssa. Ei tartte jännittää sitä.”*

(6. luokan oppilaita R7/01, R8/01)

Pietarinen (1999) tarkasteli kasvatuspsykologisesti orientoituneessa väitöstutkimuksessaan, miten oppilaat kokevat siirtymisen yläkouluun ja miten he kokevat opiskelun siellä. Tulosten mukaan yksilölliset selviytymistyylit vaihtelevat suuresti ja riippuvat paljolti siitä, miten oppilas on kokenut selviytyneensä aiemmin koulussa. Tätä taustaa vasten oppilas arvioi odotuksiaan ja mahdollisia ongelmiaan tulevassa yläkoulussa. Ensimmäinen vuosi yläkoulussa seitsemännellä luokalla on yleensä myrskyisä vaihe ja sopeutumisessa on suuria eroja. Pietarisen (mt.) mukaan oppilas jäsentää rooliaan oppilasryhmässä vertaisryhmältä saadun arvostuksen mukaan. Koulumenestys korreloi oppilaiden valmiuksiin reflektoida muutoksen vaikutuksia heidän omaan opiskeluunsa ja jäsentää selviytymistyylejä, jotka ovat myös hyväksytyjä toimintatapoja. Tytöt ovat tässä etevämpiä kuin pojat. Opettajien toiminnalla koulun kaikissa tilanteissa on keskeinen merkitys siihen, miten oppilaat sitoutuvat opiskeluun. (Mt. 271–272.) Tutkimuskoulussa oppilaiden selviytymistyylit vaihtelivat ja joillakin vaikeudet sopeutua ilmenivät häiriökäyttäytymisenä. Siirtymävaiheeseen liittyvää jännittämistä pyrittiin rauhoittamaan siten, että oppilaat saivat tietää keväällä ennen seitsemännelle luokalle

siirtymistä tulevien luokkakavereiden nimet sekä tutustua tulevaan luokanvalvojaansa ja muihin aineenopettajiin yhteisissä tilaisuuksissa.

*”Se on hyvä, että kuudennen luokan keväällä sai tutustua luokanvalvojaan ja vähän muihinkin uusiin opettajiin ja että sai tietää luokkakaverit, ettei tarvinnut koko kesää miettiä sitä, että ketä tulee samalle luokalle.”* (7. luokan oppilas, R19/02)

Haastatteluissa oppilaat toivat esille ajatuksiaan siitä, miten opetusta pitäisi heidän mielestään kehittää ja millainen on hyvä opettajuus. Oppilaat korostivat vastauksissaan opettajien kykyä kuunnella oppilaita ja opettaa asioita ymmärrettävällä ja innostavalla tavalla. Opettajien taitoihin kuuluu heidän mielestään työrauhan ylläpitäminen, joka syntyy opettajien kyvystä toimia oppilaiden kanssa. Tärkeää on myös opettajan huumorintaju. Oppilaat miettivät myös keinoja ratkaista työrauhaongelmia.

*”Se vaatii jämäkkyyttä, mutta myös huumorintajua, ei saa olla liian tiukka.”* (9. luokan oppilas) (R32/03)

Yläkoulussa vetonaulana oli matematiikkapainotteinen luokka. Se oli perustettu, jotta parhaat oppilaat eivät kaikkokoisi kaupungin keskustan kouluihin. Opettajakunnassa koulun profiloitumista pidettiin välttämättömänä, sillä yläkoulujen välillä käytiin kilpailua oppilaista. Matematiikkapainotteinen luokka ei siis ollut pedagogisin perustein syntynyt ratkaisu. Itse asiassa sen seurauksena syntyi pedagoginen ongelma: luokka toimi erottelumekanismina. Luokkaan hakeutui muutenkin hyviä oppilaita, mikä heikensi muiden rinnakkaisluokkien kokoonpanoa. Luokka oli opettajien suosiossa, koska oppilaat olivat muita motivoituneempia ja sieltä puuttuivat työrauhaongelmat. Matemaattispainotteisen luokan oppilaat kertoivat haastatteluissa, että he kokivat saavansa koulun parasta opetusta, koska heidän mielestään heillä oli koulun parhaat opettajat. Oppilaat kokivat myös, että opettajilla on korkeammat odotukset heitä kohtaan kuin muita oppilaita kohtaan.

*”Kokeetkin ovat vaikeammat kuin muilla.”* (9. luokan oppilas, R32/03)

Oppilaat kokivat, että he voivat koulussa vaikuttaa vain opetuksen ulkopuoliseen oheistoimintaan, esimerkiksi munkkien myyntiin tai limsa-automaatin saantiin. Opettajasta riippuen he voivat kuitenkin myös jossain määrin vaikuttaa opetuksellisiin asioihin (R19/02). Oppilaskunnan toimintaa pyrittiin projektin aikana aktivoimaan, mutta se ei johtanut mihinkään pysyvämpään muutokseen (R11/01). Kouluneuvostotoiminnan lakkauttamisen jälkeen peruskouluun ei ole muotounut niitä luontevasti korvaavia oppilaiden foorumeita. Oppilaskuntien tehtävät ovat kouluneuvostojen tehtäviä huomattavasti vähemmän.

tavasti suppeampia, eivätkä oppilaat juurikaan osallistu niiden toimintaan (Suutarinen 2006, 118). Näin oli asianlaita myös tutkimuskoulussa.

### ***Luokan- ja aineenopettajien välistä yhteistyötä ja ristivetoa***

Yhtenäiskoulun rakentuminen luokan- ja aineenopettajien välisen yhteistyön tulokse-  
na näkyi selkeimmin 6. ja 7. luokkien nivelkohdassa. Koulussa kehitettiin siirtymä-  
rituaaleja yläkouluun siirtymisen helpottamiseksi. Yläluokkien työrauhan ja luok-  
kahengen parantamiseksi oli ryhdytty kehittämään luokkien ryhmähenkeä. Syksyn  
alussa panostettiin uusien seitsemänsien luokkien ryhmäyttämiseen. Koulukuraatto-  
rilla oli aktiivinen rooli yläluokkien ryhmäytymisen parantamisessa. Siihen osallistui  
myös nuorisotoimen työntekijöitä.

*”Suunnitteilla on, että nyt myös 8. luokilla olisi ryhmäyttämistä yhteistyössä nuori-  
so- ja raittiustoimen kanssa ja luokanvalvoja lähtee mukaan. Opitaan miten hu-  
mioidaan toiset. Parhaassa tapauksessa se olisi sitä, että oppilaat tukisivat toisiaan.”*  
(14KK/11/03)

Opettajia tuntuivat voimakkaimmin yhdistävän yhteiset ja samanikäiset oppilaat sekä  
yhteinen oppiaine. Nämä luontevasti opettajia yhdistävät tekijät kertoivat siitä, mitkä  
asiat toimivat yhteenliittävinä juonteina opettajan työssä. Tiimimäinen työskentely  
rikkoi opettajia yhdistäviä kuvioita ja saattoi yhteen eri oppiaineiden opettajia ja eri  
luokkatasoilla opettavia opettajia. Nämä heterogeeniset ryhmät olivat omiaan rakenta-  
maan yhtenäiskoulun ideaa, jonka mukaan opettajat ylittävät opetuksessa luontevasti  
entisiä luokka-asterajoja. Koulussa oli paljon erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, joiden  
auttaminen edellytti opettajien välistä yhteistyötä. Inklusiopedagogiikan tuomista  
muutoksista ei ollut vielä projektin aikana päätetty lainsäädäntöteitse, mutta oppilaita  
oli ryhdytty integroimaan entistä enemmän.

Rehtorin aloitteesta koulussa järjestettiin opettajille tilaisuuksia vierailta toistensa  
luokissa, mutta se toteutui varsin pienimuotoisesti. Toisen opettajan luokkahuoneeseen  
ei menty ilman että olisi ollut jotain konkreettista yhteistyötä. Lisääntynyt vuorovai-  
kutuksen auttoi yhteisistä asioista kiinnostuneet opettajat löytämään toisensa, mikä par-  
haassa tapauksessa viritti uudentyypistä yhteistyötä. Tästä esimerkkinä olivat kemian  
opettaja ja pienryhmän luokanopettaja, jotka toteuttivat samanaikaisopetusta. Uuden  
nivelvaiheen mukaan järjestetty kemian ja fysiikan opetus oli aloitettu koulussa ja ylä-  
luokassa tarkoitukseen sopivat tilat ja opetusvälineet helpottivat sen toteuttamista.

*”Odotankin et kun mä pääsen x:n kemian tunneille opetusta seuraamaan, siihen liit-  
tyy monenlaisia asioita, siinäkin teemme tiimityötä ja yritämme toimia ja miettiä  
millä 20 pässiä pysyy liekassa.”* (LO3/11/03)

*”Meillä on välineet sille, että matikan opettaja voi mennä ja toteuttaa ala-asteella kemian tunteja ja luokanope voi mennä sit yläasteelle ala-asteelta.” (16AO/11/03)*

Muutamalla opettajalla oli kaksoispätevyys, joka antoi muodollisen pätevyyden opettaa eri luokka-asteilla. Heidän kokemuksensa herättivät kiinnostusta opettaa sekä ala-että yläkoulussa eri-ikäisiä oppilaita. Äidinkielen opettajille, jotka opettivat maahanmuuttajataustaisille oppilaille suomea toisena kielenä, kuului eri-ikäisten oppilaiden opettaminen. Heille koulu muodosti yhtenäisen kokonaisuuden.

*”S-kakkoset on sellaisia asiantuntijoita et ne seilaa koko talossa. Pitää olla tällaisia luontevia ratkaisuja, ei teennäisiä.” (3LO/11/03)*

Koulun johto kannusti opettajia opettamaan yli asterajojen muodollisen pätevyyden puuttumisesta huolimatta. Musiikin opetus oli esimerkiksi sellainen aine, jossa ei ollut muodollisesti pätevää musiikin opettajaa. Musiikkia opetti musiikin harrastamiseen vihkiytynyt toisen oppiaineen opettaja. Tämä kertoo ehkä myös jotakin yleisemmin musiikin opetuksen vähäisestä tuntimäärästä ja musiikin opetuksen asemasta peruskoulussa. Päätoimiselle musiikinopettajalle on vaikea saada riittävästi tunteja kokoon. Koulussa oli toinenkin vastaavanlainen tapaus, jossa epämuodollinen pätevyys oli tullut kysymykseen. Liikunnanopettaja ja luokanopettaja vaihtoivat tunteja keskenään, kun pian eläkkeelle siirtyvä liikunnanopettaja halusi vähentää opetusvelvollisuudestaan yläluokkien liikunnan opetusta. Osa opetuksesta siirrettiin liikuntaan erikoistuneelle luokanopettajalle, ja liikunnanopettaja hoiti vastaavan tuntimäärän luokanopettajan teknisen työn tunneista alakoulun puolella.

Opettajien pätevyyskeskustelu aiheutti kuitenkin eripuraa. Joidenkin opettajien mielestä oli hyvä, että opetustyötä oli mahdollisuus laajentaa ilman muodollista pätevyyttä, mutta pätevyysvaatimuksista tinkiminen herätti myös vastalauseita. Joidenkin mielestä vaatimuksista oli ehdottomasti pidettävä kiinni. Taustalla oli pelko opetuksen laadun heikkenemisestä ja ylipäättään tunne opettajatyön professionaalisuuden väheksymisestä.

*”Mua häiritsee se, että byrokratia, määräykset ja palkkaus estää, vaikka halukkuutta on. Opettajien erikoisosaamisen hyödyntämistä ja käyttöä yli rajojen pitäis hyödyntää enemmän. Että sais opettaa jossain jossa kokee osaavansa, vaikkei olis muodollista pätevyyttä. Itse opettaisin mielelläni pieniä, vaikka olen aina ollut yläasteen opettaja. Nyt rajoja ylläpidetään siksi, koska byrokratia ei salli joustavaa käyttöä, vaan pidetään muodollisuuksista kiinni. Pitäisi huomioida koulutuksessa yhtenäisen peruskoulun tarpeet, tehdä kaksoispätevyys tai uusi, vaikka yhtenäisen peruskoulun pätevyys.” (12AO/11/03)*

*”Kaikkien opettajien vahvuuksia voidaan hyödyntää paremmin ja mahdollistaa laajempia toimenkuvia.” (15LO/11/03)*

*”On ehdottomasti pidettävä kiinni muodollisista pätevyysvaatimuksista.” (13AO/11/03)*

Opetuksen kehittämisessä hyviä pedagogisia motiiveja varjosti pelko ylituntien menettämisestä, joka merkitsisi palkan pienenemistä. Epävarmuus siitä, kuka voi ja saa opettaa yli asterajojen oli huolenaiheena päätöshaastatteluissa.

*”Tää tuntien jakaminen, suurin osa haluaa ylitunteja, joillekin kasaantuu, et kuka saa ja mitä saa.” (8LO/11/03)*

*”Et jos uudet opetussuunnitelmat luetaan niinku ne pitäisi, niin niis lukee et tulee nivelkohtia tänne neloselle, vitoselle, kutoselle, niin silloin vois myöski sitä opettajuutta, opettamista miettiä uudelleen. Et esimerkiksi kun siinä on fysiikkaa ja kemiaa et haluaisko opettaa fysiikkaa ja kemiaa tai mihin haluais vaihtaa sen jos haluaa vaihtaa aineenopettajan kanssa, et mitä haluais opettaa sen tilalla. Monet ajattelee, että kukaan ei tuu viemään minulta tunteja, et mä en halua että minulta viedään tunteja.” (5LO/11/03)*

### ***Opetustyön moninaiset haasteet***

Haastatteluissa rehtorit totesivat, että työn raskaimmat puolet ovat oppilashuoltoon liittyvät monimutkaistuneet asiat. Henkilöstöön liittyvät ikävimmät asiat olivat tilanteita, joissa opettaja koki riittämättömyyttä tai ylikuormittumista työtilanteen, elämäntilanteen tai sairauden takia. Opettajan työn raskaus on armoton silloin kun opettaja on syystä tai toisesta itse heikoilla. Opettajien työhyvinvointia arvioitiin myös työelämän laatu -mittauksella hankkeen alussa ja lopussa toukokuussa 2003 (R03/00, R33/03, Rajakaltio 2004). Uusintamittauksen tulosten mukaan opettajat kokivat työnsä henkisesti raskaaksi, mutta toisaalta mielekkääksi, mielenkiintoiseksi ja sisäisesti palkitsevaksi. Opettajien vastausprosentti jäi hiukan yli puoleen, 56 prosenttiin (R33/03). Opettajien kokemat suurimmat kuormitustekijät olivat työrauhaongelmat oppilaiden kanssa. Eri-tyisopetuksen kehittäminen oli yksi hallitsevimista diskursseista yhteisissä kehittämiskeskusteluissa.

Koulun sijaitsemalla asuntoalueella perheillä on paljon sosiaalisia ja taloudellisia ongelmia, jotka heijastuvat muun muassa alueella tapahtuvina poikkeuksellisen suurina määrinä lasten ja nuorten kiireellisiä huostaanottoja. Perheiden vaikeudet heijastuivat oppilaisiin erityyppisinä ongelmina ja oireiluna.

*”Tää on aika raskas paikka. Miten sä otat tän (kysyy kollegalta haastattelussa, kirj. lis.) et haasteenako otat?” (2AO/11/03)*

*”Et muille vanhemmille tää on maahanmuuttajapainotteinen, mun tunneista menee 1/3 maahanmuuttajien opastamiseen, 1/3 lahjakkaiden ja loput niille keskitason. Mä en tuu asuun tällaisessa lähiössä. Kyllähän professoriperheet osaa ajatella mihin kouluun ne tulevaisuudessa lapsensa laittaa.” (1LO/11/03)*

*”Nii, sehän sit liittyy tähän, et jos vertaa vaikka johonkin matikkapainotteiseen, nii on tää aika erilainen et täytyy vaan niin ku suhtautua.” (2AO/11/03)*

*”Niin tulee A ja B kouluja.” (2AO/11/03)*

*”Niin, jos katsot Helsinkiä, niin siellähän sen näkee.” (1LO/11/03)*

Koulussa 20 prosenttia oppilaista on maahanmuuttajataustaisia. Heitä varten koulussa on kaksi perusopetukseen valmistavaa luokkaa, joita oppilaat käyvät ensimmäisen vuoden tai kunnes heidän suomen kielen taitonsa on riittävän hyvä perusopetukseen siirtymiseen. Jokaisella alakoulun luokalla oli maahanmuuttajataustaisia oppilaita, joilla oli yksilöllinen opinto-ohjelma. Eri oppiaineiden opetuksessa noudatetaan soveltuvin osin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, joten valmistavan opetuksen opettajan ja perusopetuksen opettajien yhteistyö on tärkeää (Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009, 6). Tutkimuskoulussa maahanmuuttajaoppilaiden integrointi perusopetukseen tapahtui vähitellen, mikä toi luokanopettajalle monenlaisia haasteita.

*”Joillakin luokilla niitten osuus kasvaa hirveen isoksi. Mulla on 8 tai 9, eli yli kolmannes. Maahanmuuttajaoppilaiden kanssa on vähän ongelmallista se, että kun niitä on paljon ja niillä on tuettu erilaista opetusta, on erityisopetusta, on S2-opetusta (suomi toisena kielenä, kirj. lis.) ja oman äidinkielen opetusta ja on vielä uskonnon opetusta ja sit vielä rukoustuokiot. Seuraus on se, että puolet luokasta voi olla muualla, kun siihen vielä ottaa erityisopettajan oppilaat. Maanantai on esimerkiksi semmoinen päivä, et mulla on viiden tunnin päivä, ryhmätunnit aamulla ja iltapäivällä ja kolme koko luokan tuntia päivällä, niin mulla on yksi ainoa sellainen tunti et voin pistää hommia käyntiin, loput on vähän et sillai. On tosi hyvä että luokanopettajan työ on itsenäinen, mutta ei se olekaan enää itsenäistä, sieltä viedään oppilaita ja sit ope on myöskin yksin niitten ongelmien kanssa, koska sitä ei kauheesti voi nostaa pöydälle, koska hyvää ne tekee, se kuuluu kaikille niille oppilaille, se tekee hyvää niille, mutta ainut on vain se et joskus tuntuu et ne ei niin helposti tuu ryhmään ja sitte joutuu aina katsomaan sormien läpi sen takia et ajattelee et se on tärkeämpää sitten et oppii suomen tai jonkun muun, mut kauheen tärkeätä olis et oppis tekeen töitä, kunnollisesti töitä ja oppimaan läksyistä, mut miten se vois pelata ku ei kielitaito välttämättä anna myöten ja ei aina huomata.” (5LO/11/03)*

*H. ”Mitä tekisit jos voisit päättää tästä asiasta?”*

*”Mä kauheen paljon lisäisin samanaikaisopetusta. Luokkaopetusta. Kun tarpeeksi monta kertaa toistetaan samanaikaisopetuksen tarvetta se alkaa elämään. Joku rupee sit miettimään. Se tavallaan konkretisoituu se puhe, se tulee eteen jossain vaiheessa, et tää vois nyt olla sitä samanaikaisopetusta.” (5LO/11/03)*

Suhtautumisessa maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin ja monikulttuurisuuteen ilmeni toiseuden asenteita niin oppilaiden kuin opettajienkin keskuudessa (vrt. Hall 2003, Löytty 2005). Tämän ajattelutavan mukaan jotkut ovat enemmän ”me” kuin ”he”. Yhden kehittämispäivän aiheena oli maahanmuuttajaoppilaan polku, johon kaikki opettajat perehtyivät. Koulun kehittämisideana oli, että kaikki opettajat kokisivat kaikki oppilaat omikseen, huolimatta siitä, opettiko heitä vai ei.

*”Kyllä meillä esiintyy piilo-opsissa rasismia. Sellaista asennetta, että ”maassa maan tavalla”, et esimerkiksi islamin uskoa pitäis kyseenalaistaa ja siihen liittyvät asiat tai et maahanmuuttajaoppilaille annetaan ylivaikeet kokeet kielitaitoon nähden.” (13AO/11/03)*

Johdolta odotettiin näkyvämpää ja jäməkämpää suhtautumista oppilaisiin, jotka häiriöivät ja rikkovat työrauhaa. Rehtoriin asetettiin odotuksia isähahmon tai vanhemman roolin ottamisesta, jotta koulussa säilyisi kuri ja järjestys. Opettajat kokivat ajoittain neuvottomuutta ja riittämättömyyttä kasvatuksellisissa haasteissa, joita häiriökäyttäytyminen aiheutti. Silloin turvaututtiin myös klinikkaopetukseen, jonne oppilaat lähetettiin luokasta.

*”Huonoa on se, että heidän työnsä on liian hallinnollista eikä heitä näy jokapäiväisissä arkirutiineissa, kuten esim. ruokalassa. Todennäköisesti heillä on niin paljon hallinnollisia tehtäviä etteivät ehdi. Mutta kyllä he toki tarvittaessa puuttuvat välituntihölmöilyynkin.” (12AO/11/03)*

Erityisopetuksen kehittämisen tavoitteena oli tunnistaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimisvaikeudet entistä varhaisemmassa vaiheessa ja järjestää heille tukea jo alaluokilla. Yksi erityisopettajista työskenteli 5.–8. luokkien kanssa. Oppilaiden ongelmiin oli useissa tapauksissa tartuttu vasta yläkoulussa, jossa ne olivat tulleet herkemmin ilmi. Eriyttävästä, klinikkamaisesta opetuksesta oli muodostunut pelastusrengas häiriököivien oppilaiden poistamiseksi tunneilta. Mutta ratkaisua ei pidetty hyvänä. Häiriökäyttäytymisen takana olevien ongelmien tunnistamiseksi koulussa pyrittiin löytämään uusia ratkaisuja varhaisempaan puuttumiseen ja käyttämään hyväksi yhteinäiskoulun mahdollisuuksia, oppilashuoltotyön tehostamista, yläluokkien oppilaiden ryhmäyttämistä ja oppilaiden kuulemista sekä heidän vaikutusmahdollisuuksien lisäämistä. (R27/03)



*”Jos joku asia on mennyt parempaan suuntaan niin oppilaiden ongelmiin varhaisempi puuttuminen. Jo kakkosluokkalaisista osaa ennustaa, ykkös-kakkosista, näkee jo tulevia ongelmia, ei me paljon voida tehdä, mut parempaan suuntaan ollaan menossa. On vieläki yks oppilas joka kummittelee mielessä, et olisko minun pitänyt tehdä jotain ettei olisi käynyt niin kuin kävi, on jo aikuinen, mut ... näin.” (9LO/11/03)*

## 6.7 Koulutuspoliittinen ulottuvuus

### 6.7.1 Ylhäältä hallinnosta tullut uudistus

Tutkimuskoulun muutosprosessi perustui perusopetuksen lainsäädännölliseen muutokseen, jonka mukaan peruskoulun ala- ja yläasteen välinen hallinnollinen raja poistettiin (PL 628/1998, PA 852/1998). Lain mukaiset valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet olivat muuttumassa. Ylhäältä lähtenyt uudistus muuntui toimintatutkimusprosessin aikana tutkimuskoulun paikalliseksi kehittämiseksi. Siinä vaiheessa kun toimintatutkimus sai alkunsa syksyllä 2000, yhtenäisen perusopetuksen uudistus oli vasta alullaan. Valtioneuvoston yhtenäisen perusopetuksen tuntijakopäätös tehtiin joulukuussa 2001. Sitä edelsi julkisuudessakin käyty tiukkasävyinen kiistely tuntijakoon tulevista muutoksista, mikä paljasti taas kerran opetussuunnitelman poliittisen luonteen (Goodson 2001, Kelly 2004). Perusopetuksen valtakunnallisia perusteita muokattiin toimintatutkimuksen aikana ja ne astuivat portaittain voimaan siten, että ne olisivat 1.8.2006 lähtien toiminnassa kaikissa peruskouluissa (POPS 2004).

Hankkeen alkukyselyn vastauksista kävi ilmi tutkimuskoulun tarve ruotia opetussuunnitelmaan liittyviä pedagogisia kysymyksiä. Opettajat kokivat tarvetta nivoa yhteen ala- ja yläkoulun niin opetukselliset kuin kasvatuksellisetkin periaatteet ja ennen kaikkea löytää toiminnallinen yhteys toisistaan erillään toimineista ala- ja yläkouluista (R1/00). Opetushenkilöstön oli vaikea hahmottaa, mistä vireillä olevassa yhtenäisen perusopetuksen uudistuksessa oli oikein kysymys, koska tietoa oli niukalti saatavilla. Opetushallituksen peruskoulun sisällön ja rakenteen kokeiluhankkeessa (SIRA 1997–2000) oli etsitty yhtenäisen perusopetuksen edellyttämiä joustavia perusopetuksen järjestämismalleja (Pietilä 2001).

Tampereen kaupungin koulutoimen kehittämisstrategiassa painotettiin yhtenäisen perusopetuksen kehittämistä. Kaikkien koulujen oli määrä siirtyä siihen vuoteen 2006 mennessä. Strategiassa muotoiltu tavoite ei selkiytännyt uudistusta, jonka toteuttamiseen soveltuvan toimintamallin kehittäminen jätettiin koulun tehtäväksi. Harvat opettajat edes tunsivat strategian olemassaoloa, saatiikka sen sisältöä. Opettajien käsi-

tysten mukaan ylhäältä opetushallinnosta ohjatun uudistuksen sisällöllinen viesti oli epäselvä. Toimintatutkimuksen alkuvaihetta kuvaa parhaiten hankkeeseen osallistuvien alkuhämmennys. Toisaalta uudistuksen epämääräisyys viritti myös keskustelua. Opettajien joukosta löytyi alusta lähtien asiaan eri tavalla suhtautuvia, niin aktiivisia uudistajia kuin koko uudistuksen kyseenalaistajia, vähäteljiöitä ja vastustajia (R1/00). Alkuhaastatteluisissa opettajat ilmaisivat tuntemuksiaan seuraavasti.

*”Se on ylhäältä tullut hallinnollinen muutos, joka ei kosketa minun työtäni.”*

*”Huonoa asian valmistelussa on se, etteivät virkamiehet ole keskustelleet asiasta opettajakunnan kanssa, vaikka kysymyksessä on suuri uudistus. Koko uudistus jää hämärän peittoon.” (R1/00)*

Opetushallinnon näkökulmasta pyrkimys oli rationaalisin perustein muuttaa kahtia jakautunut peruskoulu yhtenäiskouluksi lainsäädännöllisten muutosten ja valtakunnallisten opetussuunnitelmalinjausten mukaisesti. Yhtenäiskouluideaa toteuttavan koulun oli vaikea hahmottaa kehittämishaastetta strategisen johtamisen kielellisen ilmaisun alta. Hallinnon kieltä vaivasi opettajien mukaan epämääräinen abstraktiksi koettu kieli. Kehittämisen alkuvaiheen hämmennyksessä oli näkyvissä uudistukseen liittyvä kahtiajako: retorinen hallinnon maailma ja arjen reaalinen maailma (vrt. Sandberg ja Targama 1998, 171–173). Hallinnon kieltä hallitsi kehittämisen retoriikka yhtenäiskoulun kehittämisestä, kun taas koulun todellisuudessa kehittäminen koettiin abstraktiksi. Samalla koulussa kohdattiin eri puolelta tulevia paineita, joiden parissa kamppailtiin. Yhtenäiskouluun kohdistettiin odotuksia, jotta koulu löytäisi uusia ratkaisuja ja toimivan mallin.

## 6.7.2 Vertikaalista dialogia

Kehittämisen haasteeksi muodostui ymmärryksen luominen peruskoulun muutostarpeista ja yhtenäiskoulun toimintamallista. Sandberg ja Targama (1998) näkevät uudistustyössä kohtaamattomuutta. Kehittämisideat jäivät retoriselle tasolle eivätkä integroidu ihmisten reaali maailmaan eikä rakenna ymmärrystä siitä. Tätä kehittämistyössä haluttiin välttää. Toimintatutkimuksen lähestymistapa ja dialogisuus kehittämistyössä loivat maaperää kriittiselle reflektoinnille uudistuksen sisällöstä ja sen käytäntöön soveltamisesta. Kunnan koulutoimen kehittämisstrategia joutui koeteltavaksi prosessin aikana. Projektin keskeinen tavoite oli vuoropuhelun avaaminen koulun henkilökunnan ja päättäjien sekä virkamiesten välillä. Koulutuslautakunnan jäseniä, koulutuksesta vastaavia virkamiehiä, vanhempien edustajia sekä opettajia oli kuitenkin vaikea saada samaan aikaan samaan paikkaan. Kehittämisprosessi eteni aika pitkälle ennen kuin

luottamushenkilöt lähtivät mukaan kehittämiseen. Eri osapuolten väliselle vertikaaliselle dialogille järjestyi tilaisuus kahden vuoden kuluttua hankkeen alkamisesta. Se oli tärkeä vaihe, jonka kautta yhtenäisen perusopetusuudistuksen merkitys kaupungin opetustoimen kehittämisessä selkeni ja uudistuksen asema strategisessa kehittämistoiminnassa vahvistui. Vertikaalinen kehittäminen on edellytys uudistuksen onnistumiselle (Fullan 2003).

Tarkoituksena oli löytää yhteistä ymmärrystä eri osapuolten välillä siitä, millä tavoin yhtenäiskoulua kehitetään Tampereella. Tilaisuudessa soveltamani ennakoitdialogi osoittautui hedelmälliseksi lähestymistavaksi. Se on kehitetty alun perin moniammatillisen yhteistyön kehittämiseksi sosiaali- ja terveystoimen asiakaspalvelussa (Arnkil ym. 2001). Dialogissa eri osapuolet tuovat julki olettamuksiaan ja toiveitaan siitä, miten kukin näkee käsiteltävän asian kuvittelusta tulevaisuudesta käsin. Moniäänisessä foorumissa eri osapuolten välillä voidaan jäsentää ja ratkoa monimutkaisia ongelmia ja arvosidonnaisia asioita (Arnkil 2006, 2008). Koulun eri toimijoiden ja eri osapuolten välille järjestettiin yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseksi yhteinen, monia näkökulmia avaava foorumi eli ennakoitdialogi. Kuuntelemista korostava menetelmä tuntui erityisen tärkeältä koulukontekstissa, jossa jokaisella on mielipide koulun kehittämisestä. Tilaisuus rakennettiin niin, että jokaisen oli kuunneltava muita. Ennakointidialogi järjestettiin hyvin strukturoituna, sarjana kommentoimattomia monologeja.

Tilaisuuteen kutsuttiin opetustoimen eri osapuolten edustajia, jotta samassa tilaisuudessa kuultaisiin koulutoimen hierarkian eri tasoilla toimivia henkilöitä ja tilanteesta muodostuisi kokonaisvaltainen kuva. Lieberman (2008) tähdentää koulun kehittämistyön onnistumisen vaativan eri osapuolten välistä dialogia. Se on Liebermanin mukaan myös koulun pitkäjänteisen kehittämis- ja tutkimustoiminnan kivijalka. Tulevaisuutta muistelevan dialogin idea on sekä huolenaiheiden käsitteleminen, että toivon perspektiivin luominen eläytymällä tulevaisuuden ajankohtaan (esimerkiksi 1–3 vuoden päähän). Silloin huolenaiheet ovat vähentyneet tai hävinneet. Kaikki osanottajat kuulevat samanaikaisesti eri toimijoiden ääneen pohdinnan. Puhuminen ja kuuntelu erotetaan toisistaan, jotta jokaisen läsnäolijan sisäiselle dialogille jää tilaa. Tulevaisuuden muistelussa sitoutumista synnytetään henkilökohtaisilla näkökulmilla, rohkaisemalla subjektiivisuutta ja sen kautta eläytymistä tilanteeseen. Dialogi ja oppiminen edellyttävät tilan, johon kuuluu niin fyysinen, henkinen, emotionaalinen kuin ajallinenkin ulottuvuus. (Arnkil ym. 2001, Arnkil 2008.) Dialogi merkitsee yhteyksien luomista hiljaisen tiedon, nonverbaalisen kokemustiedon ja käsitteellisen tiedon välille. Kasvokkain tapahtuvassa kommunikaatiossa mahdollistuvat kohtaaminen, nonverbaalinen viestintä ja luottamuksen rakentaminen. Arnkilin (2008) mukaan välilliset viestimet heikentävät kommunikaation aitouden havaitsemista. Kasvokkain kohtamisessa voidaan välttää paremmin sitä, että eri osapuolet jämähtävät erilaisiin tulkintoihin ja todellisuuden

kuviin, jotka voivat ohjata eri suuntiin. Koulun arjessa tästä oli havaintoja. Vaarana olisi, että hallinnon virkamiesten ja opettajien tulkinnat koulun uudistuksesta jäisivät toisilleen vieraiksi ilman asioita selvittävää kasvokkain kohtaamista.

### *Ennakointidialogi yhteisymmärryksen rakentajana*

”Tulevaisuuden muistelua – yhtenäiskoulut vuonna 2006” -tilaisuudessa avautui erilaisia ymmärtämisen tapoja siitä, mitä yhtenäisyys pitää sisällään. Se tarjosi tilaisuuden tutustua toimijoiden erilaisiin merkityksenantoihin ja toimintavaihtoehtoihin. Kysymys ei ollut tarpeesta pyrkiä ennustamaan tai ennakoimaan vaan hahmottaa yhdessä sitä, mitä kompleksisella koulun yhtenäisyydellä tarkoitetaan. Koolla oli sekä koulutuksen ylläpitäjän edustajia, virkamiehiä, päättäjiä että uudistuksen toteuttajia; opettajia ja rehtorit sekä oppilaiden vanhempia. Tilaisuudella oli myös syvällisempi merkitys. Koulun kehittämistä ei jätetty enää pelkästään koulun vastuulle, vaan se nähtiin yhteisvastuullisena asiana, jossa ylläpitäjän tehtävänä on luoda paremmat edellytykset kehittämistyön jatkuvuudelle.

Toisen koulun tiloissa järjestetyssä tilaisuudessa haastateltavat istuivat muista erillään esiintymislavalla puoliympyrässä, jotta kaikki muut osallistujat saattoivat seurata haastattelua. Haastateltavinani oli edustajia kahdesta yhtenäiskoulusta (joista toinen oli tutkimuskoulu), koulutuslautakunnasta ja koulutoimen virkamiesjohdosta. Haastattelussa siirryttiin toivottuun tulevaisuuteen kolmen vuoden päähän eli vuoteen 2006 ja pohdittiin, miten onnistunut kehitys mahdollistuisi, jonka tuloksena kaupungin yhtenäiset peruskoulut toimivat hyvin. Esitin haastateltaville seuraavat kysymykset:

*”On maaliskuu 2006. Yhtenäiskoulut toimivat hyvin. Kuvaa millainen onnistunut hyvin toimiva yhtenäiskoulu on.*

*Mitä teit henkilökohtaisesti, jotta tämä kehitys mahdollistui?*

*Keiltä sait tukea ja miten, jotta tämä hyvä kehitys tuli mahdolliseksi?*

*Mistä asioista olit huolissasi maaliskuussa 2003 ja mikä sai huolesi vähenemään?”*

Opettajien ja rehtorien jälkeen haastattelin opetustoimen virkamiesjohtoa. Kysyin heiltä:

*”Kuulit kuinka asiat ovat nyt maaliskuussa 2006 koulujen näkökulmasta. On edelleen maaliskuu 2006, kuvaa, kuinka näet tapahtuneen kehityksen sinun näkökulmastasi?”*

*”Kuulit myös, mistä koulujen henkilöstö oli huolissaan ja sen millaista tukea he saivat myös sinulta. Kuinka tuit tätä hyvää kehitystä maaliskuun 2003 ja maaliskuun 2006 välisenä aikana?”*

Sen jälkeen asioita pohtivat ääneen haastattelemani koulutuslautakunnan jäsenet.

*”Kuulit, kuinka asiat ovat nyt maaliskuussa 2006 koulujen henkilöstön ja virkamiesjohdon näkökulmasta. Oletetaan edelleen, että on maaliskuu 2006. Kuvaa, kuinka näet kehityksen omasta näkökulmastasi?”*

*”Kuulit myös, mitä vaikeuksia/huolia heillä oli 2003 ja kuvauksen siitä tuesta, mitä he saivat myös teiltä. Kuinka tuit hyvää kehitystä maaliskuusta 2003 maaliskuuhun 2006?”*

*”Miten myönteinen kehitys on ollut mahdollinen? Mistä ja mitä tukea koulut saivat? Mitä sinä teit myönteisen kehityksen mahdollistamiseksi?”*

Jokainen vastaaja joutui pohtimaan rooliaan muutosprosessissa ja antamaan lupauksen omasta panoksestaan ikään kuin toivotusta tulevaisuudesta käsin. Haastatteluisia esille nousseet asiat kirjattiin ja niiden pohjalta muotoiltiin osallistujien kanssa kysymykset seuraavaa työskentelyvaihetta varten. Tässä vaiheessa osallistujilla oli tilaisuus kommentoida ja esittää tarkentavia kysymyksiä. Ryhmätyöskentelyssä tehtävänä oli pohdita, miten myönteinen kehitys turvataan. Toimenpide-ehdotuksissa koulun johtamisen asema ja jaettu johtajuus nousivat keskeisiksi. Avoimen vuoropuhelun jatkumiselle koulutuslautakunnan ja koulujen välillä haettiin erilaisia vaihtoehtoja muun muassa kummitoiminnasta ja politiikkojen vierailuista kouluilla. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ja maahanmuuttajaoppilaiden resurssikysymykset nousivat polttopisteeseen. Suurena ratkaisemattomana kysymyksenä jäi ilmaan yhtenäisen peruskoulun opettajuus. Opettajankoulutuksen kehittämisen todettiin olevan irti koko uudistuksesta. Opettajat kokivat paineita oman ammatillisen osaamisensa kehittämiseksi, muun muassa kaksoispätevyyden hankkimisesta (R26/03).

Ennakointidialogissa luotu keskusteluyhteys koulun ylläpitäjätahoon jatkui kehittämisprosessin loppuun saakka. Koulutuslautakunta seurasi kehitysprosessia. Olin hankkeen asiantuntijana kuultavana koulutuslautakunnan kokouksissa. Koulun henkilöstön, luottamushenkilöiden ja virkamiesten välisiä yhteisiä keskustelutilaisuuksia järjestettiin kahteen otteeseen. Tutkimuskoulun tekemien aloitteiden pohjalta syntyi yhtenäisen peruskoulun kehittämistä tukevia päätöksiä, kuten apulaisrehtorin viran perustaminen ja erityisopetuksessa positiivisen diskriminaation soveltaminen. Kehittämistyössä käytetyn lähestymistavan tarkoituksena oli luoda sellaisia pysyviä kehittämisrakenteita, jotka tukisivat koulun kehittymistä projektin päättymisen jälkeen. Pilottikohteista saatuja kokemuksia oli tarkoitus levittää kaupungin muihin kouluihin syventämällä paikallisesti keskustelua yhtenäisen peruskoulun toimintaedellytyksistä ja sen toteuttamisen erilaisista mahdollisuuksista. Kehittämistä sinänsä ei voinut levittää, koska se oli kokemuksellinen prosessi. Kehittämisessä toteutui jossain määrin työ-

yhteisölähtöisyyden ja ylhäältä suuntautuvan strategisen kehittämisen yhdistävä lähestymistapa. Mutta hallinnon ja koulun välisen etäisyyden vähentämiseksi ei kuitenkaan syntynyt pysyvää foorumia. Toimintatutkimuksen loppuvaiheessa kuntaorganisaation hallintoa uudistettiin tilaaja–tuottaja-mallin mukaisella konseptilla, joka merkitsi uutta tapaa organisoida ja johtaa kunnan yhteisiä asioita. Koulussa uutta hallintomallia tarkasteltiin kriittisesti.

*”Täytyy olla vedenpitävä juttu, jos sinne (kouluvirastoon) menee, jota voi puolustella. Ei sinne voi mennä tukea hakemaan. On täysin järjetön juopa opetustyötä tekevät vastaan hallinto, joka tuottaa opetuspalvelut.” (7LO/11/ 03)*

*”On kyllä sellaista vastakkainasetteluakin tuottajan ja tilaajan välillä. Hakusessa on. Eihän se oikein sovi koulumaailmaan ylipäätään.” (15LO/11/03)*

### 6.7.3 Verkostomainen kehittäminen

Kehittämisen lähestymistapa muuntui toimintatutkimusprosessin aikana (vrt. luku 4). Koulun ulkopuolelta, hallinnosta lähtenyt muutostarve muuntui prosessin aikana koulun kehittämistoiminnaksi. Tutkimuskoulu otti aktiivisen toimijan ja tulkitsijan roolin ja verkottui prosessin aikana muiden yhtenäistä perusopetusta toteuttavien koulujen kanssa. Koulujen välinen verkostomainen yhteistyö on osoittautunut hedelmälliseksi ja innovatiiviseksi koulun kehittämisessä (Sahlberg 2009, Veugeleers ym. 2005). Opettajat pääsevät vertaisoppimisen avulla konkreettisesti kiinni kehittämishaasteisiin. Verkostomainen työskentely mahdollistaa keskustelujen ja havainnoinnin kautta hiljaisen tiedon jakamisen, mikä vuorostaan synnyttää uutta tietoa. Verkostomainen lähestymistapa toteutui tutkimuskoulun ja kolmen muun tamperelaisen yhtenäiskoulun välisinä yhteisinä opintomatkoina sekä suomalaisiin yhtenäiskouluihin että ruotsalaisiin peruskouluihin. Yhteisen havainnoinnin kohteina oli kehittämisen kannalta keskeisiä asioita, esimerkiksi koulun johtaminen, kuudennen ja seitsemännen luokan välinen nivelvaihe, maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus ja opettajien tiimityö (R18/02, R27/03). Ruotsalaisissa peruskouluissa kiinnostus kohdistui erityisesti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetukseen sekä koulun työorganisaation rakenteellisiin ratkaisuihin. Ruotsalaiset opettajat työskentelevät kokonaistyöajassa ja opettajien työtä organisoidaan tiimimäisesti. Aiemmin opettajien muodostamien tiimien valtakunnan tasolla olevat lainsäädännölliset perusteet on poistettu, mutta tiimeistä on tehty koulu- ja velvoittava työn organisointitapa, josta sovitaan kunnallisissa kouluun suunnitelmassa (Berg 2003, 250–251).

Verkostomainen kehittäminen toteutui myös tutkimuskoulun johtamisen tasolla. Tutkimuskoulun rehtorit toimivat uusien yhtenäiskoulujen rehtoreiden mentoreina.

Tampereella rehtoreiden mentortoiminta oli muodostunut jo perinteiseksi toimintata-  
vaksi 1990-luvulla. Tutkimuskoulu teki aktiivista yhteistyötä toisen pilottikoulun kans-  
sa. Koulujen suunnitteluryhmät pitivät yhteisiä kokouksia ja rehtorit sekä koulusihtee-  
rit vierailivat toistensa kouluissa (Rajakaltio 2004). Sekä vierailut että *bench-learning*  
-matkat osoittautuivat hyödyllisiksi. Matkat toivat tarpeellista etäisyyttä omaan kou-  
luun ja virittivät yhteistä ideointia. (R18/02, R28/03)

*”Omat silmät ikään kuin aukenivat ja aloin nähdä oman koulun uudessa valossa.”*  
(R28/03)

### *Alueellinen yhteistyö, edunvalvonta ja kehittäminen*

Yhtenäisen perusopetuksen uudistuksen toteuttaminen kaupungin tasolla synnytti  
tarpeen luoda paremmat edellytykset koulujen väliselle yhteistyölle. Koulujen välisen  
alueellisen yhteistyön vahvistaminen tuli entistä tärkeämmäksi, kun kaupungin tasolla  
ryhdyttiin kehittämään yhtenäistä perusopetusta uusien valtakunnallisten opetussuun-  
nitelmaperusteiden pohjalta. Silloin syntyi päätös opetustoimen organisaatorakenteen  
muuttamisesta. Koulutoimen organisaatiota oli vaivannut liian keskitetty päätöksente-  
ko- ja ohjausrakenne, joka osoittautui liian raskassoutuiseksi. Päätöksentekoa haluttiin  
siirtää lähemmäs kouluja. Muutos tapahtui samanaikaisesti toimintatutkimusproses-  
sin loppuvaiheen kanssa. Kaupungin perusopetusalueista muodostettiin viisi yhteistoi-  
minta-aluetta, joita johti viisi aluerehtoria. Ideana oli tiivistää alueen koulujen välistä  
yhteistyötä ja luoda yhtenäisen perusopetuksen toteuttamista mahdollistavia rakenteita  
(apulaiskaupunginjohtajan haastattelu 11/2003). Muutos herätti vilkasta keskustelua.

Edunvalvontaan liittyvät kysymykset, kuten kehittämistyöhön käytetty aika, nou-  
sivat esille kehittämistyössä. Helsinkiin keväällä 2003 suuntautuneen kouluvierailun  
yhteydessä opettajat kävivät myös opettajien ammattijärjestössä (OAJ). Tarkoituksena  
oli saada selvyyttä yhtenäiskoulun kehittämiseen liittyviin moniin avoimena oleviin ky-  
symyksiin. Asia oli kuitenkin niin tuore, ettei opettajien ammattijärjestöstä löytynyt  
muuta neuvoa kuin tiukasti edunvalvonnasta kiinni pitämistä. Opettajat kirjoittivat  
matkaraportteihinsa:

*”Ensin on sovittava rahasta, sitten vasta tehdään työ (esim. opetussuunnitelma, ke-  
hittämistyö yms.). Tuli mieleen, että pitäiskö ryhtyä lakkoon vai millä keinolla päät-  
täjien silmät aukeaisivat?”*

*”Mietin tuota kuunnellessa, että hänen on helppo sanoa, ettei ylimääräistä työtä saa  
tehdä, mutta meillä on vastassa oikeat ihmiset, vielä pienet sellaiset eikä sorvit ja  
betonit niin kuin rakennustyömiehillä, jotka kapinoi työmäärää vastaan. Markkina-  
talouden säännöt sopii hyvin huonosti pieniin lapsiin ja nuoriin. Joskus palkkio on  
yksinkertaisesti tyytyväinen oppilas eikä eurot kukkarossa.”*

*”Mutta kyllä OAJ saisi antaa meille sitten ohjeet, mitä teemme, jos työnantaja vaatii esimerkiksi opetussuunnitelmaa ensi vuodeksi ja sitä ei saa tehdä. Mitä me sitten teemme?”*

*”Kaikki asiat olivat perimmiltään vain rahakysymyksiä, vaikka raha on vain yksi osa sitä kokonaisvaltaista uudistusta, jota opettajan työ vaatisi. On harmi, että viilataan pilkkua ja yritetään nostaa palkkaa sentti siellä ja toinen täällä, kun tarvitsisimme paljon isompia muutoksia ja kokonaan uudenlaista näkemystä koko opettajan työhön.” (R27/03)*

Ammattijärjestö ei ottanut kantaa yhtenäisen perusopetuksen kysymyksiin eikä sieltä löytynyt tukea yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseksi. Edunvalvontaan liittyvät kysymykset jäivät hiertämään koko kehittämisprosessin ajaksi.

## 6.8 Yhteenveto

Koulun muutosta vaativa yhtenäisen perusopetuksen uudistus on tyypillinen ylhäältä hallinnosta ohjattu, poliittisiin ja lainsäädännöllisiin päätöksiin perustuva hallintovehollinen uudistus koulun muuttamiseksi. Runsaat kolme vuotta kestänyt toimintatutkimuksellinen kehittämisprosessi toteutui kahdella tasolla; yhtäältä sitä ohjasi ylempien opetusviranomaisten rationaalisen mallin mukainen kehittämiskonsepti ja toisaalta ruohonjuuritasolla tapahtuva koulun työyhteisölähtöinen kehittäminen. Toimintatutkimuksesta kävi ilmi, että kehittämisprosessissa on kyse kaksisuuntaisesta liikkeestä: koulu ei ole vain muutoksen kohteena, vaan myös aktiivinen toimija, joka tulkitsee ja toteuttaa uudistuksia omista lähtökohdistaan käsin (Tyack ja Cuban 1998). Reformi intentionaalisena, suunniteltuna toimenpiteenä johtaa jonkinlaiseen muutokseen, mutta ei välttämättä sellaiseen muutokseen, mikä on uudistuksen tarkoitus. Koulureformien muutosprosesseissa on Goodsonin mukaan monesti ongelmana se, etteivät kouluyhteisön jäsenet koe sitä omakseen eivätkä sen vuoksi mielekkääksi (Goodson 2005).

Tutkimuskoulu käänsi ylhäältä tulleen, hämärästi ilmaistun uudistuksen tavoitteet koulun työyhteisöstä lähteväksi kehittämisprosessiksi, jossa kyseinen uudistus räätälöitiin koulun oman tulkinnan mukaan. Näin ollen toimintatutkimuksen tulokset kertoivatkin enemmän siitä, miten koulu muokkasi yhtenäisen perusopetuksen uudistusta kuin siitä, miten kyseinen uudistus muokkasi koulua. Kehittäminen osoittautui epälineaariseksi ja polveilevaksi prosessiksi, jolle dialogiset menetelmät tekivät oikeutta. Keskeistä muutoksessa olivat työorganisaation rakenteelliset muutokset, yhteiset foorumit ja tiimit, jotka loivat edellytyksiä työkuulttuurin muuttamiselle yksintoimijuudesta yhteistoiminnallisempaan suuntaan. Kehittämisotteessa sovellettu kommunikatiivi-



nen toimintatutkimus piti sisällään sen, että kaikki työyhteisön jäsenet olivat osallisina muutosprosessissa. Kehittämisen periaatteina noudatettiin tasaveroisen vuoropuhelun periaatteita, jotka loivat puitteet kaikkien yhdenvertaiselle osallistumiselle keskusteluun (Gustavsen 1990). Kehittämistyössä kävi ilmi, että sitoutumista kehittämiseen voi tapahtua vain sen kautta, että jokainen kokee olevansa osallinen eikä muutoksen kohteena.

Kehittämistä voi kuvata vaiheittaisesti eteneväksi prosessiksi, jossa toteutui realistisen ontologian mukainen kehittäminen. *Ensimmäisessä vaiheessa* luotiin sosiaalisia rakenteita, jotka mahdollistivat muutosprosessin edellyttämän keskustelun ja loivat perustan yhteistyön ja yhteisöllisyyden kehittämiseksi. Se merkitsi myös johtamisen rakenteiden kehittämistä. Kehittämisprosessiin liittyvät tilaisuudet muodostuivat tärkeiksi yhteisiksi foorumeiksi ja yhdessä oppimisen paikoiksi. Tilaisuuksissa sovelletut dialogiset menetelmät auttoivat moniäänisyyden esille saamista. *Toisessa vaiheessa* pyrkimyksenä oli löytää yhteisymmärrystä, miten yhtenäisen peruskoulun ideaa kehitetään ja mikä sen keskeinen sisältö on koulun omassa paikallisessa kontekstissa. Siinä vaiheessa luotiin yhteinen visio koulun tulevaisuudesta. *Kolmatta vaihetta* kuvaa yhtenäiskouluidean juurruttaminen, jonka aikana visio sai konkreettisia sisältöjä, kuten uusia toimintatapoja ja käytäntöjä. Se kosketti sekä koulua työyhteisönä että oppilaiden oppimisympäristönä.

Toimintatutkimuksessa sovellettiin työyhteisölähtöisen kehittämisotteen rinnalla verkostomaista kehittämistä. Koulujen kehittämistyössä verkostomainen kehittäminen kytkee tiedonmuodostusprosessin käytäntöön ja se voi muodostua ratkaisevaksi tekijäksi muutoksen syntymiselle koulun arjen tasolla luokkahuoneessa. Toimintatutkimuksen tulosten perusteella muutosprosesseissa opettajille pitäisi löytyä enemmän tilaa toistensa tukemiseen ja toisiltaan oppimiseen luokkahuonetyöskentelyn tasolla. Kyseisessä toimintatutkimuksessa pienimuotoinen samanaikaisopetuskokeilu edusti tämäntyyppistä uudenlaista yhteistoimintatapaa. Verkostomaiset ja työyhteisölähtöiset kehittämisotteet eivät kuitenkaan ole riittäviä muutoksen aikaansaamiseksi. Toimintatutkimukseen sisältyi sen vuoksi myös vertikaalinen kehittämisote, joka yhdistää eri hierarkiatasolla toimivat osapuolet toisiinsa (koulutuksen ylläpitäjätaho, luottamushenkilöt, huoltajat, koulun henkilökunta). Konkreettisen muodon tämä kehittämisote sai ennakoitdialogia soveltavassa tilaisuudessa, jossa yhtenäisen peruskoulun tulevaisuutta hahmoteltiin eri toimijoiden näkökulmista käsin. Ennakointialogi jäi yksittäiseksi tilaisuudeksi, mutta se oli yksi avainkohdista yhtenäisen peruskoulun kehittämisprosessissa. Toimijoiden yhteen saattaminen teki näkyväksi yhtenäiskoulun kehittämisprosessin koko kaupungin opetustoimessa. Tilaisuuden jälkeen koulutuslautakunta otti asiakseen seurata ja tukea tutkimuskoulun yhtenäiskouluprosessia.

Johtaminen oli keskeisessä asemassa yhtenäisen peruskoulun rakentamisessa. Rehtorilla, koulun johtajalla, on valta luoda kehittämiselle rakenteelliset edellytykset. Tutkimuskoulussa rakenteellinen muuttuminen merkitsi tiimimäistä rakennetta, joka liitti jokaisen työyhteisön jäsenen osaksi koulun yhteisöä. Koulun yhteiset asiat, niin rutiininomaisten arkisten kuin kehittämistehtävienkin hoitaminen pilkottiin tiimien tehtäviksi. Säännöllisesti kokoontuvat muut foorumit, kuten koulutustilaisuudet, muodostuivat kehittämisen oppimistiloiksi. Näiden tarkoituksena oli muodostua pysyviksi rakenteiksi, jotka mahdollistaisivat kehittymisen jatkumisen varsinaisen projektin päätyttyä. Rakenteiden lisäksi kehittämistä kannatteli osallistujien keskustelu, jossa ideoiden ja ajatusten leviäminen loivat maaperää muutoksille. Tämä sosiokonstruktivistinen oppimisprosessi muokkasi koulun yhteistä sosiaalista todellisuutta, mutta muutos ei ollut pelkästään diskursiivinen vaan se edellytti rakenteiden muuttamista.

Toimintatutkimusprosessissa koulua tarkasteltiin professionaalisenä yhteisönä, jossa yhdessä oppiminen on keskeistä ja täydennyskoulutus elimellinen osa koulun kehittämistä. Opettajien ammatillinen kehittyminen kytkettiin yhteen koulun kehittämisen ja opetussuunnitelmatyön kanssa. Kehittämisprosessiin liitettiin opetushenkilökunnan koulutustilaisuuksia, joissa syvennyttiin tiettyihin prosessin myötä syntyneisiin teemoihin. Täydennyskoulutus muodostui siten koko työyhteisöä koskevaksi. Täydennyskoulutuksen vaikuttavuudesta kertovat tutkimukset kertovat, että kun koulun kehittämiseen liitetään opettajien täydennyskoulutusta, se tukee paremmin sekä opettajien ammatillista kehittymistä että koulun kehittämistä kuin koulu yhteisöstä irrallaan oleva yksittäisten opettajien täydennyskoulutus (esim. Pedder ja MacBeth 2008, Weim. 2009).

Kehittämisprosessin myötä opettajien suhtautumisessa yhtenäiskouluun oli havaittavissa muutosta, jonka mukaan erillisinä olleet koulut muodostuivat eri-ikäisille oppilaille yhteiseksi kouluksi. Eri-ikäisten oppilaiden kanssa työskentelevät opettajat koottiin eri tiimeihin, joissa koulun asioita oli tarkasteltava oppilaiden, opetuksen ja kasvatuksen erilaisista näkökulmista. Uusi yhtenäisen perusopetuksen opetussuunnitelma mahdollisti opettajien liikkumisen yli entisten luokka-asterajojen, mikä vaikutti koulun hahmottamiseen uudella tavalla; kaikille oppilaille yhteisenä kouluna ja oppilaiden kokemisena yhteiseksi. Opettajat eivät kuitenkaan nähneet juurikaan toisiaan työtilanteissa eivätkä päässeet tutustumaan toistensa työskentelyyn. Toisten tunneilla vieraileminen ja samanaikaisopetus jäivät yksittäistapauksiksi.

Muutosprosessissa työorganisaation rakenteet ja osanottajien toimijuus olivat muutoksen lähtökohtana. Ne mahdollistavat toimintatapojen ja sosiaalisten sekä kulttuuristen rakenteiden muuttamisen. Tiimeihin kuulumisesta muodostui normi; jokaisen piti kuulua tiimiin. Sitä voidaan luonnehtia pakotetuksi kollegiaalisuudeksi (Hargreves 1994). Se osoittautui tarpeelliseksi vaiheeksi yhteisen koulun kehkeytymisessä. Kriit-

tisen realismin mukaan tarkasteltuna muutoksessa rakenteet edeltävät toimijuutta ja rakenteet yhdessä toimijuuden kanssa mahdollistavat olosuhteiden muuntamisen (Archer 1995, Kuusela 2007). Toimintatutkimuksessa muutosta voidaan tulkita tapahtuneen kriittisen realismin jäsentämän prosessin suuntaisesti. Keskeistä muutoksessa oli työorganisaation muokkaaminen sellaiseksi, että sen rakenteet edistivät aktiivista toimijuutta ja koulun toimintatapojen muokkaamista yhteistoiminnallisiksi. Ajankäytön ongelmat vaikeuttivat kuitenkin tilan luomista kehittämisen edellyttämille yhteisille keskusteluille.

Ajankäytön ongelmista huolimatta kehittämissprosessin seurauksena yhteisölliset rakenteet ja tiimimäinen työskentely auttoivat sosiaalisen pääoman ja luottamuksen kehkeytymistä (vrt. Putnam 2000). Tämä oli omiaan synnyttämään me-henkeä, mikä tuki työssä jaksamista. Se ilmeni työhyvinvoinnin tunteen lisääntymisenä. Opettajien työ- ja toimintakulttuurissa oli havaittavissa muutosta, jonka seurauksena yhteistyöstä oli muodostunut systemaattisempaa. Johtamisen kehittäminen jaettu johtajuus -idean pohjalta oli ratkaisevan tärkeää työorganisaation rakenteiden muuttamisessa. Kehittämistyössä opettajien työkuultuuri ja johtaminen kietoutuvat toisiinsa (vrt. Sergiovanni 2000). Pedagogisesta johtamisesta muotoutui kollektiivinen prosessi, johon opettajat osallistuivat. Jaetulla johtajuudella tarkoitettiin sekä rehtoreiden keskinäistä työnjakoa että koulun kehittämisessä yhteisvastuullisuutta, joka syntyi prosessin aikana. Opettajien osallistuminen muutostyöhön merkitsi orastavaa kulttuurista muutosta, jossa opettajien yksintyöskentelyn kulttuuria murrettiin. Kyse oli koko koulua koskevasta systeemisestä ja kulttuurisesta muutoksesta, joka on kompleksinen ja monitahoinen prosessi.

## 7 Empiirisen tutkimuksen seurantavaihe: haastattelututkimus

*Seurantavaiheen tutkimustuloksista kertova luku perustuu keväällä 2006 keräämäni haastatteluaineistoon ja sen analyysiin. Seurantavaihe vastaa neljänteen tutkimustehtävään ja selvittää, miten koulu elää muutoksessa ja miten se selviää muutosten aiheuttamista ristipaineista. Aineistolle esittämilläni tutkimuskysymyksillä olen halunnut päästä selvyyteen siitä, miten uudistus on toteutunut koulussa: Miten yhtenäisen perusopetuksen idea näkyy käytännön koulutyössä, koulun arjessa ja jokapäiväisessä toiminnassa?*

### 7.1 Seurantatutkimuksen tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Keväällä 2006 palasin tutkimuskohteena olevaan kouluun. Seurantatutkimuksen alkaessa toimintatutkimuksellisen kehittämishankkeen päättymisestä oli kulunut lähes kolme vuotta. Se on riittävän pitkä aika, jotta mahdolliset prosessin aikana syntyneet uudet toimintatavat olisivat siirtyneet arkikäytännöiksi ja muokanneet toimintakulttuuria. On tietenkin mahdotonta erottaa, mikä on kyseisen projektin tulosta ja mikä olisi tapahtunut siitä huolimatta (ks. esim. Seppälä-Järvinen 2006). Mutta se ei ole tutkimuskysymysten kannalta olennaista. Tutkimukseni tehtävä ei ole kehittämistyön vaikuttavuuden arviointi, vaan selvitan tutkimuksessa, miten koulu elää muutoksessa ja miten muutos on toteutettu.

Haastattelututkimuksen tutkimuskysymykset:

*Mitä koulussa on tapahtunut? Millä tavalla opettajat muokkaavat uudistusta?*

*Miten uudistusta on toteutettu koulussa?*

*Miten koulu selviää siihen kohdistuvissa ristipaineissa?*

### 7.2 Seurantatutkimuksen tutkimuskohde

Seurantatutkimuksessa haastateltavina oli kuusitoista henkilöä: kolmetoista opettajaa ja kaikki kolme koulun johtoon kuuluvaa henkilöä (rehtori, apulaisrehtori ja apulaisjohtaja). Haastattelu koski kolmannesta koulun opetushenkilökuntaa. Kaikki haastatteluun kutsutut ottivat kirjallisenä lähetetyn kutsun vastaan. Koulun johdossa oli tapahtunut

muutoksia toimintatutkimuksen jälkeen. Rehtori oli sama kuin toimintatutkimuksen aikana, mutta apulaisrehtori oli vaihtunut ja lisäksi koulu oli saanut apulaisjohtajan vararehtorin tilalle. Apulaisjohtaja oli kompensaatio sille, että uuden yhteistoimintaluemallin voimaan astumisen jälkeen koulun rehtorista oli tullut aluerehtori. Molemmat uudet johtohenkilöt olivat koulun entisiä opettajia. Haastatteluihin osallistui neljä miesopettajaa ja yhdeksän naisopettajaa. Heistä kolme opettajaa oli uusia, eivätkä he olleet osallistuneet toimintatutkimusvaiheeseen; kaksi heistä oli vastavalmistuneita. Haastatteleminen opettajista ja koulun johtajista olin haastatellut kahdeksaa toimintatutkimuksen aikana. Haastattelijoina toimi lisäkseni kaksi opintojensa loppuvaiheessa olevaa opiskelijaa. Tampereen opettajankoulutuslaitoksella luokanopettajiksi opiskelevilla opiskelijoilla oli tekeillä pro gradu -tutkielma yhtenäisestä peruskoulusta. Minä haastattelin kymmenen henkilöä ja opiskelijat haastattelivat kumpikin kolme henkilöä. Näiden kuudentoista opettajakuntaan kuuluvan henkilön lisäksi haastattelin myös koulutuksesta vastaavaa apulaiskaupunginjohtajaa sekä yleissivistävän koulutuksen johtajaa. Virkamiesten haastatteluista on muistiinpanot työpäiväkirjassa. Muut haastattelut on nauhoitettu ja litteroitu.

Seurantavaiheen teemahaastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina ja ne kestivät noin 45–60 minuuttia. Haastattelukysymysten tarkoituksena oli saada esille se, miten opettajat kokivat yhtenäisen perusopetuksen uudistuksen koskettavan heidän työtään ja heidän työyhteisöään. Lisäksi haastatteluilla selvitettiin sitä, miten he suhtautuivat koulun työorganisaation muutokseen sekä yhteistyön ja johtamisen kehittämiseen sekä millä tavoin uusi hallinnointitapa heijastui työyhteisöön. Haastattelulomake on liitteenä (liite 3). Haastattelut olivat niin väljästi strukturoituja, että ne jättivät tilaa kunkin haastateltavan omiin sisällöllisiin kiinnostuksen kohteisiin koulun kehittämisestä ja sellaisten koulun muutokseen liittyvien asioiden esille nostamiseen, joista emme osanneet kysyä.

### 7.3 Seurantatutkimuksen sisällönanalyysi

Seurantatutkimuksen haastatteluaineiston analyysissä tarkastelen koulun muutosta neljän ulottuvuuden avulla, jotka olen muodostanut teoreettisen viitekehyksen pohjalta koulusta organisaationa ja yhteiskunnallisena instituutiona (luvut 2 ja 3) ja aineistoanalyysissä esille nousseiden ajatuskokonaisuuksien perustalta. Tulkintamatriisia ja tekemäni analyysin kulkua kuvaan seuraavaksi. Aineisto muodostuu opettajien ja rehtorien haastatteluista sekä kyselyistä.

Analyysin tulkintakehikon rakentuminen on ollut vaiheittainen prosessi. Temaatisoin haastatteluaineiston ensiksi haastattelukysymysten mukaan. Ne olivat puoles-

taan muotoutuneet ensimmäisen toimintatutkimusvaiheen tulosten ja teoreettisten viitekehysten mukaan. Sen jälkeen muodostin kategorioita aineistosta esille nousevien sisältöalueiden mukaan. Tunnistin niistä usein toistuvia aiheita, jotka ohjasivat seuraavaksi esiteltävän viimeisen vaiheen sisällönanalyysiä. Muodostin tulkintakehikon valitsemistani kolmesta ulottuvuudesta, joiden pohjalta esitän tutkimustulokset (taulukko 6). Peilaan tuloksia myös kehittämäni kuvioon (kuvio 2) koulun moninaisista ristipaineista.

Haastattelututkimuksen analyysin perusteena ovat litteroidut haastattelut (220 sivua). Haastattelujen teemat pohjautuvat yhtenäisen perusopetuksen uudistukseen sekä kirjallisuuden pohjalta tehtyyn analyysiin koulusta instituutiona. Haastatteluissa opettajat ja rehtorit kertoivat kokemuksistaan ja toivat esille ajatuksiaan koulun muutoksen tilanteesta, millä tavoin he tulkitsevat uudistusta ja suhtautuvat siihen. He kertoivat, miten he kokivat uudistuksen vaikuttaneen koulun arkeen ja luokkahuonetyöskentelyyn ja kuvasivat, millaisia selviytymiskeinoja ja ratkaisuja he olivat löytäneet ja miten tavoitteeksi asetettu toimintakulttuurinen muutos oli toteutunut.

Kuvaan seuraavaksi, millä tavoin pelkistin ja ryhmittelin aineiston jäsentääkseni merkityskokonaisuuksia tulkintaa varten tutkimustulosten esille saamiseksi. Taulukoiden rakentamisen aloitin etsimällä litteroidusta haastatteluaineistosta haastattelun teemoihin liittyviä aiheita ja muodostamalla niistä teemakohtaisia taulukoita. Koodasin tekstiä alleviivaamalla tutkimustehtäväni kannalta olennaisista teemoista kertovia ilmauksia. Analyysiyksikkönä käytin lauseita tai ajatuskokonaisuuksia. Teemahaastattelujen kysymykset ohjasivat koodausta teemakokonaisuuksiin, mutta tartuin myös asioihin, jotka esiintyivät puheissa ilman suoraa kytkeä kyseiseen teemaan. Valinnan perusteena oli se, että ne olivat tutkimuskysymysteni kannalta relevantteja. Tämän koodaustyön perusteella teemoitin aineiston ja muodostin seitsemän temaattista taulukkoa, joihin kokosin teemakokonaisuuksiin liittyviä pelkistettyjä ilmauksia ja niitä kokoavia luokkia alaluokiksi, kategorioiksi. Sain näin yhteensä yhdeksän temaattista, numeroitua taulukkoa, joissa on kaksi saraketta: 1) teemaan liittyvän aiheen nimi ja 2) lyhyt pelkistys sisällöstä. Jokaisen taulukon loppuun kokosin teemaan liittyvät sitaatit. Tästä ensimmäisen vaiheen aineiston sisällönanalyysistä syntyi yhdeksän taulukkoa, jotka sisälsivät 57 sivua ja sitaateista syntyi 27 sivua kirjoitettua tekstiä.

Seuraavassa vaiheessa aineiston käsitteellistämisen prosessissa kävin uudelleen läpi teemataulukkoaineiston ja muodostin taulukkoja, joissa aineisto oli tiiviimmässä muodossa. Pelkistetyistä ilmaisuista muodostin alaluokkia ja alaluokista muodostin yläluokkia. Tässä kolmannessa vaiheessa aineisto oli tiivistynyt 57 yläluokaksi tai kategoriaksi. Tein niistä kategorialuettelon. Ryhmittelin nämä 57 kategoriata uudestaan kolmeen teemakokonaisuuteen, jotka emergoituivat aineistosta, mutta joiden muodostamisessa hyödynsin myös teoreettisia viitekehelyksiä: opettajien ammatilliset identiteet-

tit, koulu organisaationa ja johtaminen. Löysin aineistosta kuhunkin teemaan liittyen koulun organisaatioon ja toimintakulttuuriin eri tavoin vaikuttavia elementtejä sekä sitä rakentavasti, integratiivisesti että hajottavasti vaikuttavia tekijöitä. Tämän pohjalta muodostamani tulkintakehikko toi näkyville, mitkä asiat vaikuttavat yhtenäisen perusopetuksen uudistukseen hajottavasti ja mitkä sitä rakentavat. Jotkut asiat tekevät sitä samanaikaisesti, kuten autonomia. Esittelen yhtenveto- ja johtopäätösluvussa (luku 7.7) tulkintakehikon, johon olen koonnut tulokset yhteenvedonomaaisesti. Sisällönanalyysissä tarkastelen koulun muutosta sosiaalisena ja rakenteellisena prosessina seuraavien yläkategorioiden tai ulottuvuuksien avulla:

- i Opettajuus, opettajan ammatillinen identiteetti ja suhtautuminen uudistukseen*
- ii Koulu organisaationa ja työyhteisönä*
- iii Johtaminen, pedagoginen johtajuus*

**Ensimmäinen ulottuvuus** koskettaa opettajan ammatillista identiteettiä ja suhtautumista uudistukseen. Kokevatko opettajat uudistuksen merkitykselliseksi oman työnsä kannalta? Koskettaako uudistus heidän työtään luokkahuoneessa ja koulu yhteisössä? Ulottuvuus perustuu opettajien uudistukselle antamiin merkityssisältöihin heidän ammatillisesta positioistaan käsin. Opettajan ammatillinen identiteetti nousi haastateluaineistosta yhdeksi ulottuvuudeksi. Ulottuvuuden valinnan perusteena on käsitys, jonka mukaan opettajan työn perusta liittyy ammatillisen identiteetin rakentumiseen ja professionaaliseen tiedonmuodostukseen (mm. Eteläpelto 2007, Goodson 2005).

*Ensimmäinen ulottuvuus: opettajan ammatillinen identiteetti ja suhtautuminen muutokseen (ops-uudistukseen)*

- opettajan autonomia
- ammatillinen identiteetti
- uudistuksen merkitys opettajan työlle

**Toinen ulottuvuus** tarkastelee koulua organisaationa ja työyhteisönä. Ulottuvuus korostaa sitä, että opettajan työstä ja sen muuttumisesta ei voi puhua ilman koulun hahmottamista sosiaalisena järjestelmänä ja yhteiskunnallisena instituutiona (mm. Berg 2003, Hargreaves 1994, Lindén 2010, Sahlberg 1996, Willmott 2002). Kouluorganisaation rakenteelliset tekijät ovat yhteydessä siihen, miten uudistuksen tavoite toimintakulttuurin muuttamisesta mahdollistuu. Uudistus koskettaa koko koulu yhteisöä eikä vain opettajan työtä luokkahuoneessa. Tutkimuksessa etsin vastauksia siihen, miten koulun työorganisaatio ja toimintakulttuuri muokkaantuvat koulun muutoksessa. Millaisia ratkaisuja tutkimuskoulu löytää peruskoulun kahtiajakautuneisuuden yhtenäistämiseksi? Miten yhtenäisyys tulkitaan koulussa? Millaisia ajatuksia opettajilla on koulusta yhteisönä ja yhteistyöstä?

*Toinen ulottuvuus: koulu työorganisaationa ja yhteisönä*

- työorganisaation muutos – tiimit
- keskustelufoorumit, oppimistilat
- yhdessä tekeminen, yhteistyö
- yhteisöllisyys, sosiaalinen pääoma

**Kolmannen ulottuvuuden**, koulun johtamisen ulottuvuuden valitsin sekä aineistosta esiin kumpuavien vihjeiden että tutkimuskirjallisuuden perusteella. Niin kansainvälisissä kuin suomalaisissa tutkimuksissa koulun johtaminen on nostettu keskeiseksi tekijäksi koulun kehittämässä (mm. Bottery 2004, Davies 2005, Hargreaves ja Fink 2006, Hargreaves ym. 2007, Hämäläinen ym. 2002, Pennanen 2006, Sergiovanni 2000). Eriytisesti koulun pedagogisen johtamisen merkitystä korostetaan. Toimintatutkimusvaiheessa kävikin ilmi, että koulun johtajien (rehtori, apulaisrehtori, apulaisjohtaja) rooli korostui koulun muutoksessa. Tämä ulottuvuus kiinnittää huomion paitsi koulun sisällä toteutuvaan johtamiseen myös koulutustoiminnan hierarkian ylempiin tahoihin, jotka ohjaavat ja säätelevät koulun sisäistä toimintaa. Koulu on osa julkista sektoria, kuntaorganisaatiota ja sen johtamisjärjestelmää. Miten johtaminen on koulussa organisoitu ja miten opettajat kokevat sen vaikuttavan muutokseen? Miten pedagoginen johtaminen on muotoutunut koulussa? Mikä rooli johtamisella on muutoksessa? Millä tavalla kunnan hallinnon tapa vaikuttaa kouluun ja opettajan työhön?

*Kolmas ulottuvuus: johtaminen, pedagoginen johtajuus*

- pedagoginen johtaminen
- näkemys kehittämissuunnasta, visio
- jaettu johtajuus
- opetussuunnitelma ja arjen pedagogiikka
- kunnan hallinnointi
- koulutuspolitiikka



## Seurantatutkimuksen tulokset

### 7.4 Opettajuus, opettajien suhde työn muutokseen ja opetussuunnitelmauudistukseen

#### 7.4.1 Kulttuuriset jännitteet – opettajien erilaiset ammatilliset identiteetit ja positiot

Tulosten esittelyn aloitan ensimmäisestä ulottuvuudesta, jossa tarkastelen opettajan ammatillista identiteettiä sosiaalisena identiteettinä, joka sisältää käsityksen itsestä erilaisten ryhmäjäsenyyksien kantajana (Kuusela 2006, 46). Ihmisen identiteetti muokkaantuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tarkastelen opettajan ammatillista identiteettiä opettajan koulutustaustan (luokan-, aineen- tai erityisopettaja) näkökulmasta ja siitä, miten se määrittää opettajan suhtautumista uudistukseen. Kaikilla työntekijöillä, myös opettajilla, on yksilöllisiä, erilaisia sopeutumisen ja uudelleen määrittelyn strategioita (Eteläpelto 2007, 111). Goodson (2003, 2005a) on tutkimuksissaan havainnut kuinka opettajan identiteetin rakentuminen on elämänhistoriallinen prosessi, johon vaikuttavat sukupuolen sekä sosiaalisten ja kulttuuristen taustatekijöiden lisäksi aktuaalinen elämäntilanne. Goodson (2003) toteaa, että lähtökohtana opettajan työn ymmärtämiselle on, että opettaja tekee työtään persoonallaan, joka ankkuroituu opettajan omaan elämäntarinaansa. Näin ollen opettaja sijoittaa työhönsä, tietoisesti ja tiedostamattaan, omat laajemmin elämään liittyvät arvonsa ja toiveensa, jotka ovat yhteen sovitettavissa tai toistensa kanssa ristiriidassa. Ammatillisen identiteetin rakentuminen on toisin sanoen koko työuran ja itse asiassa koko elämän pituinen prosessi.

Opettajankoulutus muokkaa opettajan ammatillista identiteettiä. Koulussa on eri opettajasukupolvia, joiden erilainen koulutus heijastuu työorientaatioon ja suhtautumiseen muutokseen. Yhtenäisen perusopetuksen uudistusta monimutkaistaa se tosiseikka, että siihen ei ole kytketty opettajankoulutuksen uudistamista. Opettajankoulutuksen kehittämistä puuttuu näkemys peruskoulun opettajuudesta tulevaisuudessa. Epävarmuus ja näköalattomuus tulevaisuudesta heijastuivat opettajien työyhteisöön huolenaiheina ja jännitteinä. Eteläpellon (2007) mukaan työidentiteettiin vaikuttavat työhön liittyvät tulevaisuuden odotukset. Seurantatutkimuksessa oli nähtävissä, kuinka erilaisen koulutuksen läpikäyneet opettajat ja toisistaan erillään työskentelevät opettajat muodostivat rakenteen, joka ylläpiti koulun kahtiajakoa yhtenäiskoulun rakentumisesta huolimatta. Luokan- ja aineenopettajat olivat jossain määrin tutustuneet toistensa työhön, mutta eri puolilla koulurakennusta toimivat ala- ja yläkoulun luokat

muodostivat omanlaisensa koulumaailman. Haastatteluista välittyi edelleen opettajaryhmien välisen hierarkian olemassaolo.

*”Mä palaan nyt kuitenkin vielä siihen, että vielä on pikkusen sitä (näyttää käsillään tasoeroa, kirj. lis.). Niin että, me ollaan niinkö siellä alla, alaluokkien opettajat vielä vähän siellä. Ei tunneta vielä toistemme työtä, yläluokkien opet eivät osaa arvostaa sitä kokonaisvaltaista duunia mitä me tehdään. Eikä me tiedetä mitä ne joutuu pannotamaan siihen omaan juttuunsa. Tää on pitkäaikainen prosessi.” (16LO/0406)*

Haastatteluissa ilmeni, kuinka eri tavoin opettajat kokivat kyseessä olevan muutosprosessin oman ammatti-identiteettinsä kannalta. Opettajien suhtautumisessa yhtenäisen perusopetuksen uudistukseen ja sen vaikutukseen tunnistin kolme erilaista suhtautumistapaa. Ensinnäkin uudistus koettiin opetustyötä uudistavaksi ja pedagogisesti perustelluksi. Toiseksi uudistuksen tuomaa muutosta arvosteltiin opettajan työtä vähätteleväksi ja kolmanneksi se koettiin uhkaksi, heikennykseksi opettajan työlle. Suurin osa näki muutoksessa myös myönteisiä tekijöitä, jotka avaavat uusia mahdollisuuksia opettajan työlle. Jotkut opettajat näkivät uudistuksessa jopa radikaalisti opettajuutta transformoivia tekijöitä. Ne opettajat, jotka kokivat muutoksen uhkana, näkivät sen heikentävän tulevaisuuden työnäkymiä. Vähemmistönä olivat ne opettajat, jotka suhtautuivat uudistukseen välinpitämättömästi ja kokivat, ettei sen tuoma muutos vaikuta juuri omaan ammatilliseen identiteettiin ja opettajan työhön. Palaan näihin suhtautumistapoihin seuraavaksi konstruoimalla vastausten perusteella opettajatyyppejä.

Tutkimuskoulun 57 opettajasta yksitoista opetti seurantatutkimusvaiheessa sekä ala- että yläluokilla (tekstiilityö, musiikki, liikunta, uskonto, englanti, tekninen työ, fysiikka ja kemia). Luokan- ja aineenopettajien liikkuminen yli entisten luokka-aste-rajojen herätti ristiriitaisia tunteita. Toisaalta se herätti kiinnostusta mahdollisuutena rikastaa opettajan uraa ja kouluelämää, toisaalta siinä nähtiin uhkatekijöitä. Opettajat tulkitsevat eri tavoin uudistuksen merkitystä ja suhtautuvat eri tavoin opettajien pätevyysvaatimukseen koskien aineenhallinnan vaatimustasoa, kaksoispätevyyttä tai mahdollisuutta käyttää hyväksi erityisosaamistaan, esimerkiksi erikoistumisopinnoilla tai harrastuneisuuden kautta hankitun taidon tai kyvyn pohjalta. Opettajien erilainen suhtautuminen yhtenäisen perusopetuksen uudistukseen synnytti opettajaryhmien välisiä jännitteitä. Muodostin aineistosta esille nousevista suhtautumistavoista uudistukseen yhdeksän erilaista opettajatyyppejä, jotka ovat eräänlaisia tiivistymiä tai konstruktioita: 1) perinteinen aineenopettaja, 2) perinteinen luokanopettaja, 3) kaksoispätevyyden omaava opettaja, 4) etujen vartija, 5) radikaali uudistaja, 6) konservatiivi yksintoimija, 7) rajanyliliikkuja, 8) alakoulussa opettava aineenopettaja ja 9) epämuodollisesti pätevä rajanylittäjä. Seuraavaksi kuvaan tarkemmin tyyppitelemäni opettajaryhmittymät.

1) *Perinteinen aineenopettaja, lehtori* tarkastelee työtään ja muutosta oman oppiaineensa näkökulmasta. Hän kokee uudistuksen uhkana aineenopetusjärjestelmälle ja aineenopetuksen laadun heikkenemisenä. Kaksoispätevyys ei tämän näkemyksen mukaan korvaa maisteritason aineenhallinnan opintoja. Hän kantaa huolta aineenopettajien aseman heikkenemisestä kaksoispätevyyteen oikeuttavan kapeutuneen koulutuksen seurauksena. Perinteinen aineenopettaja korostaa oppiaineen edustaman tieteenalan hallintaan liittyvää akateemisuutta, kyseisen tieteenalan tietoteoreettista perustaa sekä aineenopettajan tutkintoon liitettäviä muiden oppiaineiden laajoja sivuaineopintoja. Kaksoispätevyuden saa ilman syventäviä (laudaturtason) aineenopintoja ja tutkinnosta jäävät uupumaan laajat aineenhallintaan liittyvät sivuaineopinnot. Perinteinen ainelehtori kaipaa uudistukseen liittyvään keskusteluun avointa keskustelua opetuksen laadun tasosta ja ottaa esille tarpeen jonkinlaisesta tasoryhmyyksestä. Ainelehtorin huolenä on myös, että kaksoispätevät opettajat muodostavat uhkan pienten tuntimäärien oppiaineiden (taito- ja taideaineet, uskonto, psykologia) opettajanvirkojen säilymiselle. Uhkakuvana nähdään myös yläluokkien ja lukion välisen yhteistyön väheneminen yhtenäisen perusopetuksen myötä.

*”Se joka tässä on jäänyt huonolle, niin tää aineenopettajuus. Kohta ei ole yhtenäisessä peruskoulussa maisterin tason ainelehtoreita.”* (6AO/0406)

H: *”Miten se voisi olla mahdollista?”*

*”Se on mahdollista kun kaikki on luokanopettajia ja sit heillä on 35 opintoviikon (60 op) pätevyys oppiaineessa. Ajattalepa tän tasoista taloa, jotta yhtenäiskoulu elättäisi yhtä x-aineen (aineen nimi poistettu, kirj. lis.) lehtoria, pitäisi olla liki 2000 oppilasta, eihän sellaisia yksiköitä missään ole. Mulla on yläkoulun puolella 12 tuntia ja 23 pitäisi olla. Sama jos ajatellaan taide- ja taitoaineita, joissa on vielä vähemmän tunteja. Niin todennäköisesti ensimmäisenä häviää nää ainemaisterit taito- ja taideaineista ja sen jälkeen se alkaa koskettaa pienituntisia muita aineita ja sitten kun se luonnollinen yhteys tuohon lukioon, esimerkiksi pienissä kunnissa, on katkaistu ja kun ei enää perusteta peruskoulu-lukioviroista ja pyritään pääseen eroon niistä, niin pienissä kunnissa ei ole kohta oikeata aineenopettajaa koko kunnassa. Eikä tää ole leikkiä, näin tulee käymään. Se on vääjämätön kehitys.”* (6AO/0406)

2) *Perinteinen luokanopettaja on kasvattaja*, joka asettaa kasvatuksen etusijalle. Hän ei näe uudistuksella juurikaan vaikutusta omaan työhönsä, koska luokanopettajana hän haluaa opettaa vain nuorempia alaluokkien oppilaita. Osa luokanopettajista on erikoistunut alkuopetukseen ja opettaa vain 1.–3. luokkia tai 1.–2. luokkia. Ainoa asia, joka luokanopettajaa kiinnostaa on se, että voisi jollain tavalla seurata omia oppilaitaan yläluokilla paremmin. Toisaalta luokanopettaja kokee huolenaiheena yläkouluikäisten murrosiässä olevien oppilaiden huonon käytöksen kielteisen vaikutuksen alakoulun

oppilaisiin. Perinteinen luokanopettaja haluaa säilyttää luokanopettajan identiteettinsä ja käyttää asemansa puolustuskeinoina ja turvana vallitsevia rakenteellisia tekijöitä, kuten luokanopettajankoulutusta, opettajien työ- ja virkaehtosopimusta.

*”Niin että esimerkiksi ny ihan niin naurettavalta ku se kuulostaa, mutta ku kuljetaan lakki päässä, ala-asteella ei saa tai alakoulun puolella ei saa kulkea lakki päässä ja sitte kulkee täällä isommat, niin ei se ny esimerkkinä mun mielestä mitenkään hyvä oo.” (15LO/04/06)*

*”Joo tarkoitus oli et oltais voitu jatkaa, mut se ei nyt onnistunut. (...). Mun luokalta menee seiskan painotusluokalle, et ne tulis mun ensi vuoden neljännen luokan kummiluokaksi ja mä voisin seurata niitä. Kun me ollaan tehty kaikkea, käyty taidenäyttelyissä, ne on hyvin taiteellisia. Et johonkin mentäisi niin ne tulis bussilla koulun jälkeen johonkin, niin voisin jatkaa työtä jota on aloitettu neljä vuotta sitten mut se riippuu luokanvalvojasta.” (3LO/04/06)*

3) *Kaksoispätevä* on suorittanut sekä luokanopettajatutkinnon että pitkän sivuaineen, 60 opintopistettä, jossakin opetettavassa aineessa. Aineenopettaja voi hankkia kaksoispätevyyden suorittamalla monialaiset opinnot ja syventävät opinnot kasvatustieteisissä. Kaksoispätevyyden omaavalla opettajalla on hyvät työnäkymät. Kuntatyönantajat palkkaavat mielellään näitä opettajia, koska se mahdollistaa opettajaresurssien joustavan käytön kunnan kouluissa ja tuo pelivaraa yhtenäisen perusopetuksen rakentamisessa. Kaksoispätevällä opettajalla on näin ollen koulutuksellista pääomaa, joka tekee hänestä uudistuksen voittajan. Kaksoispätevyys tuo lisää mahdollisuuksia opetus-työn monipuolistamiseen ja liikkumismahdollisuuksia opettajan uralla; hän päteviytyy opettamaan eri-ikäisiä oppilaita. Hänen on mahdollista siirtyä luokanopettajasta aineenopettajaksi tai päinvastoin. Parhaassa tapauksessa se on voinut katkaista todennäköisen työväsämykseen johtavan kierteen.

*”Ja mä rikastan omaa työuraani. Mut on loppujen lopuksi kuitenkin koulutettu x-aineen (poistettu, kirj. lis.) ja toissijaisesti luokanopettajaksi ja tämän (oppiaineen, kirj. lis.) mä koen semmoseks omaks. Mä osaan ja jaksan paremmin tän. Niin silloin se on mulle hyväks ja sit se on kenties niille pikkuoppilaille hyväks, etten mä oo siellä enää, leipiintyny ku on siihen hommaan.” (9AO/04/06)*

4) *Etujen vartija, ammattiyhdistysaktivisti* valvoo, että opettajien pätevyysvaatimuksista pidetään kiinni ja ettei kehittämistyötä tehdä ilman korvauksia. Etujen vartijan mukaan yhtenäiskoulussa piilee vaara, että ryhdytään tinkimään opettajien pätevyyksistä, etenkin aineenopettajien kohdalla. Opettajien ammattiyhdistys (OAJ) edellyttää, että muodollisista pätevyyksistä pidetään kiinni ja etujen vartija huolehtii tämän periaatteen noudattamisesta. Muulla tavoin hankittu epämuodollinen pätevyys, kuten

esimerkiksi luokanopettajan erikoistumisaine tai harrastuneisuuden kautta hankittu taito eivät päteviä kyseisen oppiaineen opettamiselle. Edunvalvoja näkee uudistuksen kytkennän taloudellisiin taustatekijöihin. Kaksoispätevän opettajan palkkaaminen on tämän tulkinnan mukaan halvempi vaihtoehto työnantajalle.

*”Ja sit kyllähän tässä valtakunnallisella tasolla selkeesti näki et ajetaan alas, et luokanopettajia palkataan opettaa näitä aineita, ja eikä sitä ymmärretä että se on koulutustason laskua, et se on vain keino säästää rahaa. Voidaan samasta työstä maksaa vähemmän. Mä koen tai nään sen sillai et yritetään yhdestä kohdasta repiä rahaa irti.” (10AO/04/06)*

5) *Radikaali uudistaja* haluaa uudistaa opettajankoulutuksen perinpohjaisesti. Hän peräänkuuluttaa radikaalia muutosta opettajuuteen ja kouluun ylipäätään. Radikaalin näkemyksen mukaan uudistus ei tule onnistumaan vanhoilla eväillä, vaan uusi yhtenäiskoulu vaatii uudenlaisen opettajan. Hänen mielestään aineenopettajat korostavat liikaa akateemisia oppiarvoja ja syvällistä tieteenalakoulutusta. Radikaalin uudistajan mukaan peruskoulussa ei ole tarvetta laudaturtasoiseen aineenhallintaan. Hän on valmis hyväksymään sen, että voi olla pätevä myös ilman muodollista pätevyyttä, esimerkiksi harrastuneisuuden perustalta. Radikaali uudistaja kaipaa kouluun syvempää pedagogista keskustelua ja kritisoi uudistusta pelkäksi hallinnolliseksi uudistukseksi.

*”Tästä ei kyllä aineenopettajat tykkää, sen mä tiedän. Niin mun mielestä se menis siihen, että toi opettajankoulutus menisi uusiks. Kaikilla ois luokanopettajakoulutus ja sitten ne erikoistuis. Se voi olla cumu esimerkiksi yhdestä tai kahdesta aineesta, miten nyt sitten rupeis näyttämään. (...) Aineenopettajien järjestelmää, kun ollaan romuttamassa, niin se on niinku huono juttu, se on sellainen uhka, koetaan uhkana.” (8AO/04/06)*

*”Entistä enemmän ollaan menossa peruskoulunopettajan tutkintoon. Se vie vielä pitkän ajan.” (7LO/04/06)*

6) *Konservatiivi yksintoimija on uudistuksen kyseenalaistaja tai vastustaja*. Hän ei koe uudistusta oman työnsä kannalta relevantiksi ja suhtautuu siihen vieroksuen, kyseenalaistaen, ylenkatsoen tai välinpitämättömästi. Konservatiivi yksintoimija haluaa tehdä omaa opettajan työtään rauhassa, kuten ennenkin ja mieluiten yksin. Hänen mielestään tärkeintä on määritellä opettajan perustehtävä ja löytää sille selkeät rajat. Työn autonomia on keskeinen työn mielekkyyden lähde, joka myös suojaa uudistuksia ja muutoksia vastaan. Uudistukset ovat hänen mielestään lähinnä poliittista retoriikkaa, eivätkä ne kuitenkaan muuta koulua. Hän on jo nähnyt useamman uudistuksen opettajan urallaan.

*”Työ on ihan samanlaista kuin aina ennenkin. Ei ole mun työhöni vaikuttanut millään lailla. Mä saan onneksi tehdä oikeesti työtä rauhassa tuolla luokassa ja sehän on se tärkein asia.” (6AO/04/06)*

7) *Rajanyliliikkuja* opettaa maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Valmistavan luokan oppilaat ovat eri-ikäisiä ja käyvät koulua eri luokka-asteilla. Valmistavan luokan opettajana rajanyliliikkuja opettaa heille suomen kieltä toisena kielenä. Hänen työkenttäänsä ovat peruskoulun kaikki luokat ja eri-ikäisten oppilaiden kanssa työskentely on hänelle arkipäivää eikä hän näe mitään radikaalia uudistuksessa. Peruskoulu on hänen näkökulmastaan katsottuna yhtenäinen eikä hän näe uudistuksen tuovan siihen juuri muutosta. Myös erityisopettaja katsoo koulua kokonaisuutena ja hän opettaa eri-ikäisiä oppilaita. Tosin erityisopettajien välillä on nykyään työnjako. Alaluokilla on omat erityisopettajat ja yläluokilla omansa.

*”Mun työnkuva muokkaa tätä, et ku mä kerran opetan ykkösestä ysiin ja mä oon pätevä siihen hommaan. Nii must ois tullu yhtenäiskoulun opettaja ilman yhtenäiskouluakin. Se liittyy mun työnkuvaan, mun koulutukseen ja mun työkokemukseen. Ei mulla ole mitään sitä vastaan et jos opettajankoulutus muuttuis et tulis aidosti ristiin ja rastiin meneviä opettajia. Mut sitä ei ole haluttu muuttaa ja sille ei ole tarpeeksi sellaista aitoa tahtoa. Yhtenäiskoulu ei mene nyt eteenpäin ennen kuin tapahtuu jossain muualla jotain, nimenomaan opettajankoulutuksessa.” (5AO/04/06)*

8) *Alakoulussa opettava aineenopettaja*. Joidenkin oppiaineiden kohdalla uusissa opetussuunnitelman perusteissa niin sanotut nivelkohdat ovat muuttuneet eivätkä noudata entistä ala- ja yläasteen 6. ja 7. luokkien välistä nivelkohtaa. Kemian ja fysiikan opetus alkaa jo viidenneltä luokalta. Matemaattisten aineiden opettaja, joka opettaa uuden opetussuunnitelman mukaisesti alakoulussa fysiikkaa ja kemiaa kokee opetuksen nuorempien oppilaiden parissa hyvin mielekkääksi. Aineenopettajat voivat opettaa myös muissa oppiaineissa alemmilla luokilla. Opetusjärjestelyistä neuvotellaan ja sovitaan kyseisten opettajien kanssa. Periaatteena on, ettei menettely vie keneltäkään toiselta opetusvelvollisuuteen tarvittavia tunteja. Aineenopettajien työskentely alaluokilla on mahdollistanut myös luokanopettajan työnsarkaan tutustumisen.

*”Must se on hyvä, koska ainakin nyt mun kohdalla, että pääsee niinku ala-asteellakin pitää niitä tunteja. Ettei välttämättä, vaik on aineenopettaja, et sä oot vaan yläasteella. Nyt ymmärrän paljon paremmin noita luokanopettajia kun on nähny (...). Ennen ajatteli että niillä on helppoo, pääsee aikaisin pois ja osaa ny perusjutut ja raapasee jotain, mut nyt kun seuraa, hohhoijaa, mikä työmäärä, ei todellakaan voi yhtään väheksyä.” (14AO/04/06)*

9) *Epämuodollisesti pätevä rajanyliliikkuja.* Koulussa oli muutama opettaja, joka opetti lähinnä taitoaineissa oman harrastuneisuuden ja kiinnostuksen pohjalta ilman kyseisen aineen muodollista pätevyyttä. Miespuolinen luokanopettaja piti liikuntatunteja yläluokkien pojille, koska lähellä eläkeikää oleva liikunnanopettaja oli sitä toivonut. Liikunnanopettaja piti puolestaan vastaavan tuntimäärän kyseisen luokanopettajan luokassa. Toinen aine, jossa muodollisesta pätevyydestä tingittiin, oli musiikki. Koulussa ei ollut riittävästi tunteja musiikinopettajalle. Musiikin opetusta oli hoitanut musiikille vapaa-aikanaan vihkiytynyt toisen oppiaineen lehtori. Hänen eläköidyttyään musiikkiin erikoistunut ja sitä harrastava luokanopettaja otti musiikin opetuksen myös yläluokilla.

*”Mähän ite opetan musiikkia yläasteella, neljä, viis tuntia viikossa. En mä tiedä. Se on helppo sanoo, että ei kai ikinä muutu. Että aina tulee olemaan se ero (luokan- ja aineenopettajien välillä, kirj. lis.)” (13LO/04/06)*

*”No, nimenomaan just niinkun sanoin, et tavallaan jos luokanopettaja voi sitä omaa osaamistaan ja erikoistumistaan hyödyntää esimerkiksi siellä yläluokilla. Voi pitää valinnaistunteja tai muita tämmösiä tunteja. Nimenomaan käytettäis niitä opettajien vahvuuksia ja erikoisosaamista hyväks puolin ja toisin. Ja sitten taas aineenopettaja vois tulla pitämään jotain erityistunteja sitten pienemmille oppilaille. Et sitä kautta sekotettas enemmän tätä henkilökuntaa. Ettei ois niin vahvat rajat siinä että minä olen nyt vain seiskaysiopettaja ja minä vain ykköskutosopettaja. Nimenomaan se, että se käytännön opetustoiminta, se kun saatas meneen niitten rajojen yli enemmän.” (11LO/04/06)*

Opettajankoulutustausta ei tässä aineistossa erottele opettajia toisistaan mitenkään suoraviivaisesti. Suhtautumistapa yhtenäisen perusopetuksen muutokseen ei ole riippuvainen siitä, onko opettaja kouluttautunut aineen- vai luokanopettajaksi. Suhtautuminen muutokseen vaihtelee nimittäin saman opettajankoulutuksen saaneiden opettajien keskuudessa. Tässä tutkimusaineistossa näyttää pikemmin olevan kysymys siitä, miten opettaja kokee oman ammatillisen identiteettinsä suhteessa uuteen tietoon ja muutokseen. Muutosprosessissa opettajien ammatilliset identiteetit ja työorientaatiot muokkaantuivat.

Muutos on aina haaste yksilön identiteetille, jonka voi kokea uhkana tai mahdollisuutena (Valtee 2002). Koulun muutos altistaa opettajat ja muut työntekijät muutoksen synnyttämälle epävarmuuden ja konfliktiherkkyden vyöhykkeelle. Tarkastelen seuraavaksi, miten suhtautuminen uudistukseen vaihteli opettajatyypittäin. Uudistus koettiin joko olemassa olevaa koulujärjestelmää uusintavana, sitä uudistavana, radikaalisti muuttavana; transformoivana tai toisaalta uhkana. Perinteiset aineen- ja luokanopettajat sekä konservatiivi yksintoimija suhtautuvat uudistukseen vallitsevaa

koulujärjestelmää uusintavana, joka ei tuo mitään uutta heidän työhönsä. Perinteiset opettajat haluavat pitää kiinni nykyisestä opettajankoulutusjärjestelmästä. Aineenlehtorit näkevät uudistuksessa uhkatekijän, koska he kokevat sen heikentävän tulevaisuudessa aineenopettajien asemaa. Sen sijaan kaksoispätevä, rajanyliliikkuja (epämuodollisesti pätevä) ja alakoulussa opettava aineenopettaja kokevat yhtenäisen perusopetuksen opettajan työtä uudistavaksi, joka avaa uusia mahdollisuuksia. Etujen vartija näkee uudistuksessa uhkia, koska opettajien pätevyyksistä ei pidetä kiinni ja uudistus tuo lisätyötä, jota tehdään ilman korvauksia. Etujen vartija näkee myös perinteisen aineenlehtorin tavoin, että kaksoispätevät voivat olla uhkatekijä työmarkkinoilla. Työnantajat suosivat kaksoispätevien tarjoamaa joustavaa työvoimaa. Radikaali uudistaja suhtautuu uudistukseen uutta luovana, transformoivana. Tämän näkemyksen mukaan opettajankoulutusjärjestelmä sekä koulu tarvitsevat perinpohjaisen muutoksen. Esittelen tulokset tiivistetyssä taulokkomuodossa (taulukko 6) luvun yhteenvedossa.

#### 7.4.2 Opettajan työn autonomia, yksintoimijuus ja yhteistyö

Automian merkitys opettajan työssä nousi esille haastatteluissa moneen otteeseen. Autonomia luetaan yhdeksi tärkeimmistä opettajan työn motivaation ja mielekkyyden tekijöistä. Se tarjoaa suojan ulkopuoliselta ohjailulta ja puuttumiselta.

*”Ei opettajan työtä voi kontrolloida, se selviää oppilaiden oppimistuloksista, jos oppilaat ei selviä jossain kohtaa sellaisesta tasosta josta pitäisi selvitä. Seuraava porras sen näkee lähinnä keskeisissä aineissa kuten matematiikka, äidinkieli, englanti. Spiraalin mukaisessa opetuksessa, jossa on pakko rakentaa vanhan päälle, perusasioiden hallitseminen on oleellista.”* (5AO/04/06)

Autonomia merkitsee tunnustuksen antamista ja luottamuksen osoittamista opettajalle. Hänen professionaalisuuteensa luotetaan ja hänen kykynsä tehdä työssä vaadittavia itsenäisiä ratkaisuja. Pitkään koulussa työskennellyt opettaja kuvaa autonomisuuden merkitystä opettajan työssä.

*”Opettaja on aika autonominen. Kuitenkin. Loppuviimeks ei olisi hauskaa nähdä sekin tilanne et rehtori sanois, et et sä voi tällai opettaa lapsia. Se ei ole meidän koulun linja. Opettaja on saanut tehdä tasan työnsä miten haluaa. Taikka johonkin pedagogisiin ratkaisuihin selkeästi kannanottamista tai muuta, niin en mä oo urallani siihen törmännyt.”* (4LO/04/06)

Koulututkimuksissa on tuotu esille, miten vähän aikaa opettajilla on työpäivän aikana aikuiskontakteille (esim. Sahlberg 1996, Willman 2001, Rajakaltio 2008). Opettajayh-



teisöä leimaa keskinäisen vuorovaikutuksen vähäisyys. Tämä näkyi myös tutkimuskoulussa. Aikuiskontaktit rajoittuivat pitkälti hetkittäisiin kohtaamisiin koulun käytävillä tai opettajainhuoneessa. Suurimman osan ajasta opettajat ovat luokahuoneissa yksin oppilaittensa kanssa. Itsenäinen työskentely tuo työhön myös mielekkyyttä.

*”Että totta kai aina on joukossa sellasia, joka tekee sen oman työnsä ja se on siinä. Ei sitten paljon osallistu välttämättä mihinkään muuhun, paitsi ne mitkä määrätään (naurua). Joo, että ovi kiinni luokkaan mennessä ja... Joo, kyl se ihan totta on, että joku totta kait sen oman työn haluaa tehdä niinku silleen ku parhaaks näkee.”* (14AO/04/06)

*”Tietenkin, kyllä mäkin nautin siitä, että mä itsenäisesti vastaan tämän minun aineen opetuksesta. Ja vastaan siitä, mitä luokassa tehdään. (...) Kuitenkin me opetetaan niitä samoja oppilaita ja siihen liittyy se kasvatustyö ja näin. En mä ikinä selviäis, että jos mä näkisin semmosena, et mä käyn tekemässä juttuni ja mitä se muille kuuluu. Et mun mielestä sellainen ei käy.”* (12AO/04/06)

On paljon viitteitä siitä, että koulun työkuulttuuri on muuttumassa (esim. Mäkelä 2007, Pesonen 2009). Yksintoimimisen perinne on murtumassa koulun toimintaympäristössä tapahtuvien muutosten seurauksena. Koulussa joudutaan kohtaamaan yhä monimutkaisempia asioita, joita kukaan ei yksin voi ratkoa. Tutkimuskoulussa maahanmuuttajataustaiset oppilaat lisäävät opettajan työn haasteellisuutta ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden siirtäminen yleisopetukseen edellyttää entistä enemmän yhteistyötä. Inklusiopedagogiikka edellyttää moniasiantuntijuuteen perustuvaa yhteistoimintaa (esim. Seppälä-Pänkäläinen 2009). Se tuo luokkaan opettajan lisäksi muita aikuisia, kuten koulunkäyntiavustajia ja erityisopettajan.

*”Paljon on muutosta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla, on ne sitten maahanmuuttajaoppilaita tai erityisoppilaita, niin aika tavalla ovat tekemisissä yleisopetuksen kanssa. On paljon aikuisia ja sanotaan niin, että heidän opetuksensa on pyritty tekemään niin tavanomaiseksi, ei enää suljettuja pienryhmiä vaan mahdollisimman pitkälle integroitua. Tampereella se on kirjattukin, erityisoppilailla tulee olla useita aikuiskontakteja ja opetusta on pyrittävä mahdollisimman paljon toteuttamaan yleisopetuksessa ja yleisopetuksen keinoin ja aineenopetuksessa. Missä tämä ei ole mahdollista, niin silloin erityisopetuksen tuki. Ne erityisopetuksen luokat on taakse jäänyttä elämää.”* (7LO/04/06)

Opettajan työ on lisääntyvässä määrin yhteistyötä erilaisten sidosryhmien kanssa. Työ verkostoituu. Opettajat ovat yhteydessä kollegojen lisäksi oppilaiden vanhempiin, oppilashuollon asiantuntijoihin ja koulun ulkopuolisiin tahoihin. Opettajan työlle leimallisena pidetty yksintoimiminen ei tunnu enää vastaavan koulun arjen realiteetteja.

Opettajan työhön liittyvät sekä autonomia että yhteistyö, jotka eivät ole toisiaan pois-sulkevia. Niitä voi pikemmin tarkastella toistensa edellytyksinä (vrt. Sennett 2004). Satojen ihmisten yhteiselo koulussa vaatii sekä kykyä tehdä jatkuvasti itsenäisiä ratkaisuja että tehdä yhteistyötä ja toimia sujuvasti yhteisten pelisääntöjen mukaan.

*”Juurikin ehkä sen takia, koska kuitenkin tuol luokahuoneessa on yksin, niin kyllä tää ois aika kamalaa ja kaoottista, jos ei olis siinä muuten tukena ja turvana niitä toisia opettajia. Ja sit kuitenkin täällä koulussa tapahtuu niin paljon kaikkee muuta. Että tavallaan kaikki se muu sen opetuksen lisäksi tarvii sitä yhteistyötä ja se tarvii niitä yhteisiä pelisääntöjä. Ja sitä yhteistä tukea ja turvaa. Tää on kuitenkin 40 prosenttia opetusta ja 60 prosenttia kaikkea muuta sähläämistä. Se ympärillä oleva toiminta ja kaikki juhlat ja kaikki välitunnit ja ihan kaikki, niin ei kyllä toimis ilman että on hyvä ja toimiva yhteistyö.” (11LO/04/06)*

*”Kyllä jossain määrin tarvii (yhteistyötä, kirj. lis.). Mutta ei se opetus välttämättä sen huonompaa oo ilman. Jos ajatellaan koulua kokonaisuutena ja koulun kehittämistä, niin se kyl vaatii hieman keskustelua, suunnittelua. Tarkotan laajemmin sitä, mitä ei tapahdu luokassa. Siellähän varmasti pärjää hyvin tekemättä yhteistyötä kenenkään kanssa. Lapset oppii, mut jos ajatellaan koulua noin yhteisönä.” (13LO/04/06)*

Koulun arjelle on leimallista ihmissuhteiden intensiivisyys ja kirjo (mm. Laine 1997). Se tekee työstä myös kuormittavan. Kollegat ovat tärkeitä työssä jaksamisen tukena. Nuori vastavalmistunut opettaja asettaa yksintoimimisen kyseenalaiseksi ja vertaa opettajan työtä joukkuelajiin.

*”En mä usko tohon ajatukseen nykykoulumaailmassa ollenkaan, että se on enemmän sitä joukkuepelaamista. Kaikkien opettajien ja koko sen henkilökunnan kesken ketä siellä on. Plus sitte tietysti viä, että oppilaatki pystyy toimimaan keskenään. Hyväksytään kaikennäkönen erilaisuus. Toimitaan, jos se on yhtenäiskoulu niin pitäähän se sitten yhdessä niitä töitäkin pystyä hoitamaan. Se on vanhanaikainen ajattelu ylipäänsä opettajuudesta (yksintoimiminen, kirj. lis.). Sehän se tekee, että mun mielestä tääl on hyvät opettajat, jotka on valmiita siihen yhteistyöhön, eikä oo semmosia turhia nipottajia.” (15LO/04/06)*

*”Eikä tätä yksin jaksa, ei jaksa millään. Ehkä sit jaksais jos sais vain opettaa. Jos ei mitään muuta.” H: ”Onko mahdollista?” ”Ei.” (9AO/04/06)*

Toimintatutkimuksen aikana tutkimuskoulussa oli siirrytty yksintoimimiseen perustuvasta toimintakulttuurista *pakotettuun kollegiaalisuuteen* (Hargreaves 1994) työorganisaatiomuutoksen myötä. Henkilökunnan kaikkien jäsenten piti kuulua johonkin tiimiin. Mutta uudesta ja hyväksikin havaitusta toimintatavasta huolimatta eivät kaikki opettajat ottaneet sitä omakseen. Yksintoimimisen perinnettä käytettiin suojakilpe-

nä yhdessä toimimista vastaan, joko kiinnostuksen puutteesta tai koska yhteistyölle ei löytynyt aikaa.

*”Mutta valitettavasti on edelleen sellasia, tässä kun on useamman ihmisen kanssa tehny töitä, niin ei saa niinku mitään, oikeesti. Et pidetään niinku mapista kiinni tyyliin. Et mä en käsitä ollenkaan. Luokanopettajalla on mahdollisuus valita. Sä voit tehdä ihan yksin ja laittaa oven kiinni, ja kukaan ei tiedä mitä siellä tehdään. Niin, kuka mitenkään tätä työtä tekee. Että toiset ei halua tehdä. Tai haluavat tehdä yksin. Mut tietysti on joitakin asioita, joita on pakko tehdä, jos ajatellaan, että kehitetään koulua. Et kuinka paljon sitten voi, saa olla sitä vapautta, että tiettyyn pisteeseen pitää pakottaa, esimerkiksi yt:t ja tiimityöskentely, on esimerkiksi semmonen mihin on kuitenkin pakko osallistua.” (13LO/04/06)*

Koulussa oli muutama opettaja, joka halusi nimenomaan toimia yksin. He kokivat yhteistyötä suosivan kulttuurin ja yhdessä tekemisen normin jopa ahdistavaksi. Kolme vuosikymmentä opettajana toiminut aineenopettaja totesi:

*”Mä oon yksin. Ja toi, mä oon tällanen sosiaalinen erakko, niin se sopii mulle. Mulle sopii tää, ettei mun tarvi hirveesti neuvotella et tämä vai tämä. Et mä voin ite päättää. Ei enää jaksa niin kauheesti tutustua. Sitä tutustuu sillain niinku normaalisti, väkistenkin.” (9AO/04/06)*

### ***Opettajankoulutus ja koulun arjen kohtaaminen***

Tutkimuskoulussa kävi selvästi ilmi, kuinka opettajien erilaiset työorientaatiot aiheuttivat kitkaa. Työn autonomia ja yksintoimiminen on kenties ollut joillekin opettajan työhön hakeutuneille yksi tärkeä motivaatiotekijä. Lortie (1975) kuvaa klassikkotutkimuksessaan, kuinka yksintoimimista vahvistetaan jo opettajankoulutuksen aikana. Puolivuosisataa sitten Yhdysvalloissa tehty tutkimus tuntuu vieläkin osuvan joihinkin opettajankoulutuksen kipupisteisiin. Henna Tuomaala ja Hanna-Kaisa Viitasaaari (2007) ovat pro gradu -tutkielmassaan pohtineet suomalaista opettajankoulutusta. Koulutuksen suurimpana heikkoutena on Tuomaalan ja Viitasaaren mukaan se, että koulutuksesta puuttuvat kokonaan näkökulma koulusta työyhteisönä ja sen jäseneksi kasvamisesta. Normaalikouluissa opiskelijoilla ei ole sisäänpääsyä opettajainhuoneeseen eikä koulutuksen aikana muodostu realistista kuvaa opettajan työn arjesta. Opettajankoulutuksessa keskitytään didaktiikkaan eli siihen, miten tunti saadaan sujumaan, opettamisen tekniikan omaksumiseen sekä miten luokkaa hallitaan. Tutkimuskoulun uudet opettajat kritisoiivat haastattelussa opettajankoulutusta, koska he eivät koe koulutuksen tukeneen yhteistyövalmiuksien kehittymistä eikä antaneen eväitä tavallisen koulun arjen kohtaamiseen, esimerkkinä muun muassa koulujen erilaiset tekniset varustetasot.

*”Varsinkin se kodin ja koulun välinen yhteistyö. Sitä ei otettu millään tavalla esille. Eikä niinku opettajien välinen yhteistyö. Kaikki tämmönen pois sieltä luokasta olivat toiminnot. Se mitä koulussa tapahtuu, sitä ei tullu koulutuksessa millään tavalla esiin. Ei ikinä. Että se on kyllä tosi heikkoa. Käytännössä meilläkin mitä meillä se aukultointi oli, niin se oli sitä että sä suunnittelit sen yhen tunnin viikossa täydellisesti ja sit sä pidit sen yhen tunnin. Ja se oli niinku siinä. Sitten oli tietenkin se arviointikeskustelu ja näin. Mutta ei tehty mitään semmosta muuta.” (12AO/04/06)*

*”Harjoittelut pitäisi saada pois normaalikoulusta. Mä en ainakaan henkilökohtaisesti saanu normaalikouluharjoittelusta yhtään mitään todellista irti. Olihan se ihan kivaa ja näin pois päin, mut ei se oo normaali tilanne mikä siellä normaalikoulussa luodaan. Et sit just, että harjoittelijoilla on kellarissa oma tila. Sit sä oot siellä ihan semmosena niinku käyt vain vierailemassa siellä tunneilla. Ja sit just kun on valtion koulut, niin niissä on pelit ja rensselit viimeisen päälle. Ja sitten kun meet johonkin, ei ehkä ihan niin uuteen kouluun niin siellä ei ookkaan kaiken maailman välineitä. Että pitää käyttää sit perinteistä liitutaulua ja kehitellä ite niitä juttuja.” (11LO/04/06)*

Haastatteluissa nousi esille, kuinka opettajan työ on jonkinlaisessa taitekohdassa. Opettajan työ vaatii itsenäisesti ajattelevaa ja yksin luokkahuoneessa pärjäävää opettajaa. Mutta se ei enää riitä. Koulun toimintaympäristön muutokset osoittavat perinteisen yksilöorientoituneen työkulttuurin riittämättömyyden. Opettajankoulutus kantaa perintönään yksilöorientoituneen työn mallia, mutta opettajankoulutuksessa on havaittavissa muutoksia yhteistyötä painottavaan suuntaan. Esimerkki tästä on Matti Rautiaisen (2008) tutkimus yhteistyön kehittämistä aineenopettajaksi opiskelevien koulutuksessa sekä heidän käsityksistään koulukulttuurin yhteisöllisyydestä. Rautiaisen tutkimustulosten mukaan opiskelijat hämmästelivät koulussa vallitsevaa yksintekemisen kulttuuria ja halusivat omalla toiminnallaan olla edistämässä yhteistyön kehittämistä (mt. 109).

Koulu on muuntumassa moniammatilliseksi yhteisöksi. Koulu yhteisössä vaikuttavat eri opettajasukupolvet, jotka tuovat koulun toimintakulttuuriin erilaisia näkökulmia. Uudet opettajat kantavat mukanaan yhteiskunnallis-historialliseen tilanteeseen kytkettyjä merkityksiä ja uudenlaista työ kulttuuria. Opettajasukupolvien välinen vuorovaikutus osoittautui tutkimuskoulussa hedelmälliseksi. Uudet opettajat kokivat itsensä hyvin vastaanotetuiksi ja saaneensa riittävää tukea vanhemmilta kollegoilta. Tilanne ei ole yhtä hyvä kaikissa kouluissa. Moni vastavalmistunut opettaja kokee alkujärkytyksen aloittaessaan työn tavallisessa koulussa, jossa kunnan resurssit kehystävät koulun arkirealiteetteja (Syrjäläinen 2002). Uusien opettajien työn tukemiseksi on kehitetty vertaismentorointia, joka tarjoaa vertaistukea opettajatyön alkuvaiheessa. Vertaismentoroinnista on kehkeytynyt ammatillista kehittymistä tukeva tila, työn uran eri vaiheissa oleville opettajille. Ryhmiin osallistuvat opettajat tulevat useimmiten eri

kouluista. (Heikkinen ym. 2010.) Vertaismentoroinnilla ei kuitenkaan paikata koulun toimintakulttuurin puutteita. Olennaista on koulun toimintakulttuurin kehittäminen eri-ikäisiä ja eri asiantuntijoita yhteenliittävänä yhteisönä (Dimmock ja Walker 2005, Pesonen 2009).

Opettajankoulutuksen ja tavallisten peruskoulujen välisen vuorovaikutuksen kehittämisestä on esimerkki Tampereen yliopiston opettajankoulutuksen vuorovaikutteisesta kurssista, jossa kouluttajina toimivat peruskoulujen rehtorit ja opettajat kertovat todellisia tarinoita koulujen arkitodellisuudesta ja ajankohtaisista aiheista (Rajakaltio 2006). Opettajien omakohtaiset kokemukset ja tarinat avaavat näköaloja opettajan työn monitasoisuuteen ja koulun työyhteisöön sekä laajemmin koulun kehittämiseen liittyviin ajankohtaisiin kysymyksiin. Opettajien tarinat auttavat opiskelijoita hahmottamaan käytännön ja teorian välistä yhteyttä opettajan työssä. Tarinoiden aiheet kytkeään yhteen tutkimuskirjallisuuteen.

## 7.5 Koulun organisaatiota säätelevät tekijät ja organisaation muutos

Toisen ulottuvuuden valinnan perustana on uudistuksen luonne koulun työyhteisöä koskettavana organisaatiotasoisena rakenteellisena ja toimintakulttuurisena muutoksena. Tarkastelen koulua organisaatioperspektiivistä: millä tavoin koulu yhteisönä vastaa muutokseen, millaisia rakenteellisia ja toimintakulttuurisia ratkaisuja koulu on kehittänyt? Miten opettajat suhtautuvat kouluun työorganisaationa ja yhteisönä? Kouluorganisaation sosiaaliset ja kulttuuriset rakenteet luovat edellytyksiä koulun toiminnalle ja vuorovaikutukselle. Toisaalta koulun työyhteisön jäsenet, toimijoina, muokkaavat organisaation sosiaalista todellisuutta. Kysymys on toimijoiden ja rakenteiden välisestä vuorovaikutuksesta (Czarniawska-Joerges 1992, Kuusela 2006, Willmott 2002). Yhtenäisen peruskoulun rakentaminen toisistaan erillään olleista ala- ja yläasteista edellytti rakenteellisia ja kulttuurisia muutoksia. Tutkimuksessa koulua tarkasteltiin avoimena kompleksisena sosiaalisena järjestelmänä, johon sisältyy ajatus jatkuvasta liikkeestä ja muutoksesta, jonka tulokset eivät ole ennakoitavissa.

### 7.5.1 Kahtia jakautuneisuus elää

Toimintatutkimuksesta ja seurantatutkimuksesta kävi ilmi, että yhtenäiskoulu ei muodosta yhtenäistä organisaatiokulttuuria vaan se muodostuu pikemmin useampien opettajaryhmittymien alakulttuureista, kuten käy ilmi edellisestä luvusta. Muiden ammattiryhmien ja oppilaiden muodostamien alakulttuurien tarkastelu jää tämän

tutkimuksen ulkopuolelle. Yhtenäiskoulun kehittämisessä luokan- ja aineenopettajien erilaiset työorientaatiot ja toimintakulttuurit ilmenivät erilaisina käytäntöinä ja toimintatapoina sekä suhtautumistapoina kasvatuksellisiin ja opetuksellisiin kysymyksiin.

Kun toimintatutkimus alkoi, aineen- ja luokanopettajat kokivat valtavaksi haasteeksi sen, miten yhteistyötä ja yhteistä vastuunottoa perusopetuksen kokonaisuudesta ja kaikista oppilaista kehitetään. Seurantatutkimuksen haastattelujen perusteella yläkoulun oppiaineorientoituneet aineenopettajat ja alakoulun kokonaisvaltaisemman työorientaation omaavat opettajat kokivat elävänsä edelleen kahdessa eri koulumaailmassa.

*”Niin, tää varmaan vaatii aika paljon aikaa, että tähän totutaan, et me ollaan samaa koulua ja yhteistä porukkaa. Koska kuitenkin tässä välissä oli niin pitkä aika kun ollaan oltu niin erikseen tai erillään, niin se varmaan vie jonkin aikaa tosiaan.”* (11LO/04/06)

*”Ehkä just se tietämys niin no sen toisen puolen, toisen puolen et mikä oikeesti on se tilanne siellä yläasteen puolella, että siitä niinku olis semmonen parempi käsitys. Ja sit taas toisinpäinkin, että ala-asteen puoli (...). Ei sitä sillai ymmärretä, ku eihän meitä ny niin hirveesti vielä oo niitä opettajia, jotka käy kummallakin puolella. Nythän se vasta niinku pikku hiljaa tästä on alkanu lähteen.”* (16LO/04/06)

Interventiovaiheessa tarjottiin opettajille mahdollisuuksia tutustua toistensa luokkatyöskentelytapoihin, mutta idea ei kuitenkaan muuttunut konkreettiseksi yhteistyöksi kuin muutaman yksittäisen opettajan kohdalla. Opettajille on edelleen korkea kynnys mennä toistensa luokkiin seuraamaan kollegan opetusta. Ylimääräiset opetusjärjestelyt toimivat ehkä myös tekosyinä sille, ettei toimintaa suosita.

H. *”Mut voisko opettajat enemmän lähteä toistensa tunteja seuraamaan”.*

*”Se ois aika hyvä ajatus ja se on ihan mahdollista, mut toisaalta me siedetään aika huonosti kollegoja tunneilla.”* (5AO/04/06)

Hubermanin (1992, 12–13) kuvaus siitä, kuinka opettajilla on taipumus pysyä poissa toistensa luokkahuoneista, antoi osviittaa myös vastaavantyyppisestä ilmiöstä tutkimuskoulussa. Yksin pärjäämisen eetoksen mukaan apua ei pyydetä, jotteivät omat puutteet paljastuisi eikä opettaja joutuisi itse vertailuasetelmaan. Kukaan ei halua olla toista parempi ja vielä vähemmän toista huonompi. Apua pyydetään, Hubermanin mukaan, epäsuorasti kertomalla tarina siitä, mitä luokkahuoneessa tapahtui ja kollegan neuvo voi tulla toisena kertomuksena takaisin. Hubermanin (mt.) mukaan merkityksellisissä muutoksissa tällaiset normit voivat muuttua, kun kaikki ovat ikään kuin samassa ve-

neessä, eikä kenenkään tarvitse kuvitella osaavansa. Tutkimuskoulun opettajat olivat tämänkaltaisessa tilanteessa, koska yhtenäisen peruskoulun luominen oli kaikille yhtä suuri kysymysmerkki. Jokapäiväisen spontaanin keskustelun tultua luontevaksi osaksi uutta yhtenäiskoulua entisiä koulurajoja ylittävä vuorovaikutus oli virittänyt uudentyyppisiä yhteistyökokeiluja. Tosin se oli monien mielestä jäänyt pitkälti ideatasolle.

*”Jos aattelee tota tuntityöskentelyä, niin musta ois kauheen mielenkiintosta saada uusia tapoja ja miten joku toinen tekee jonku jutun. Sais sitä omaa jotenki vähä muuttettua, ku tuntuu et se on aina sama. Niin, et huomais sitte että ”aijaa, näinki voi sen tehdä!”” (14AO/04/06)*

Toisen työhön tutustuminen tapahtui lähinnä niiden opettajien keskuudessa, jotka opettivat sekä ala- että yläluokilla. Molemmilla asteilla opettaminen ja opettajien vuorovaikutuksen lisääntyminen oli lähentänyt ennen toisilleen vieraat aineen- ja luokanopettajat. Muutos oli edellyttänyt ristiin opettamisen helpottamista. Lähes kuudestakymmenestä opettajasta yksitoista opetti eri-ikäisiä oppilaita ala- ja yläkoulussa. Opettaja, joka siirtyi luokanopettajasta aineenopettajaksi, kertoi muille kokemuksistaan opettajatyön erilaisista puolista eri-ikäisten oppilaitten parissa. Toinen opettaja tähdensi, kuinka tärkeää opetustyön uudentyyppisessä kehittämisessä on pitää kiinni opetussuunnitelman määräämästä sisällön hallinnasta ja asiantuntijuudesta.

*”Niin. Ja kun mä ajattelen luokanopettajia, kuinka paljon noi jotkut ihmiset hallitsee. Mitä kaikkee ne osaa ja kuin raastavaa ja repivää työtä se on. Niin mä väittäisin, että ainakin mulle on helpompi olla tuol isojen kanssa. Niin täst tulee kans vähä semmonen, et toisaalta luokanopettaja ei tuu välttämättä ajatelleeks sitä minkälainen asiantuntija joku aineenopettaja voi olla. En väitä, et mä oon itte. Mut jotain, joku fysiikan opettaja tai äidinkielen opettaja.” (9AO/04/06)*

*”Ei me voida opsin ulkopuolella sörssiä. Mä luotan kuitenkin ehdottomasti siihen, että opettaja on oman työnsä asiantuntija. Ja mä tiedän kun mulla on myös luokanopettajakoulutus, että opettaja on erikoistunut muutamaaan aineeseen, ei se voi kymmentä ainetta hallita. Se lähtee siitä, mitä se itse arvostaa, sen se tekee sit kunnolla.” (5AO/04/06)*

Yhteistyökulttuurin kehittäminen oli osoittautunut keskeneräiseksi, hitaasti eteneväksi prosessiksi. Muutos miellettiin myös henkiseksi työksi: asenteiden ja suhtautumistavan muutokseksi. Yhdessä reflektointi ja keskustelu toimivat muutosmekanismina. Muutokseen suhtauduttiin koulun omana luovana, kokeilujen ja erehdysten kautta karttuvana kokemuksellisenä prosessina.

*”Mä tiedän et tän kokonen talo, jossa nyt on paljon väkee (henkilökuntaa noin 70, kirj. lis.) ja lähes 700 oppilasta, niin tässä ei sellaisia hirveitä yhtäkkisiä muutoksia*

*saa aikaan. Täytyy antaa aikaa, täytyy antaa vähän kokeilla, täytyy antaa vähän erehtyä ja pikkuhiljaa mennä, nää muutokset, kun ajattelen tätä kuuden vuoden jaksoa, niin näähän on valtavia mitä on ollu ja se on varmaan suurelta osin tullut siitä, että opettajat on itse päässyt vaikuttamaan siihen muutokseen, se ei ole niin sanotusti ylhäältä johdettua. Joskus täytyy tietenkin antaa selkeitä toimintaohjeita, mutta aika paljon opettajat itse on päässyt vaikuttamaan.” (7LO/04/06)*

Parhaiten opettajat löysivät luontevaa yhteistyötä samanikäisiä oppilaita opettavien kollegojen parista, yhteisistä projekteista tai tapahtumista. Vaikka opettajan työ kantaa yksintoimijan viittaa, tutkimuskoulussa opettajat olivat aina tehneet erimuotoista yhteistyötä. Yhteistyö voi kuitenkin merkitä hyvin eri asioita. Sillä voidaan tarkoittaa puheen tasolla olevaa spontaania kokemusten jakamista tai toiminnallista opetukseen liittyvää yhteisen idean ympärille kehkeytyvää luokkahuoneeseen ulottuvaa yhteistyötä. Toisaalta yhteistyöstä ei haluta myöskään ottaa ylimääräisiä paineita.

*”Jos yhteistyön käsittää siten, että pitää olla koko ajan raportoimassa, että mitä tekee, jolleki muulle, niin jos tämmönen asia alkaa vaivaamaan, niin se on huono asia. Eli pitää siitä huolimatta, vaikka yhteistyötä on, niin pitää saada säilyttää oma identiteetti, oma rauha tehdä omaakin työtä. Ettei tarvi olla heti, välttämättä aina kerto-massa siitä.” (16LO/04/06)*

*”Mutta toki, jos mä nyt ajattelen ens vuotta, niin mä meen ton Maijan kanssa (nimi muutettu, kirj. lis.) ekalle, niin me tehdään ihan varmasti paljon. Et kylhän se perustuu siihen. Mutta, että siinä on se, että kuvitellaan tilanne, että joku ei halua tehdä mitään, niin kuinka paljon siltä voidaan sitten vaatia.” (13LO/04/06)*

Koulun perinteiselle työskulttuurille on ominaista yksintoimimisen ohella balkanisoituminen, mikä merkitsee opettajien klikkiytymistä esimerkiksi oppiaineryhmiin (Hargreaves 1994). Ryhmän sisäinen kiinteys perustuu ryhmän yhteisiin intresseihin, joita ollaan myös valmiita puolustamaan muita ryhmiä vastaan. Tutkimuskoulussa oppiaine- ja luokkatasokohtaiset opettajatyöparit tai -ryhmät muodostivat yhteistyön saarekkeita. Niiden välisiä valtataisteluita ei ollut havaittavissa. Koulua koossapitävänä kittäinä toimivat yhteinen visio, yhteistyön rakenteet ja jaetut merkitykset koulun kehittämisestä. Tutkimuskoulun pyrkimyksenä oli löytää yhtenäisyydelle tulkinta ja merkitys, joka ohjaisi toimintaa integraatiiviseksi. Kahden hyvin erilaiseksi muotoutuneen toimintakulttuurin kohtaamista voisi myös kuvata transkulturaation kautta, jolla ymmärretään kahden erilaisen kulttuurin yhteenliittymistä samanarvoisina ilman että toinen pyrkii dominoimaan toista (Hall 2003). Yhteistyön kehittämisen lisäksi pyrkimyksenä oli kasvattaa tunnetta yhteisöllisyydestä. Sosiaalisen pääoman (*social bonding*) käsitettä lainaten kysymys oli luottamuksen tunteen ja vastavuoroisten suhteiden



synnyttämisestä (Putnam 2000). Luottamuksen ilmapiiri tukee työssä jaksamista ja vapauttaa voimavaroja kehittämiseen (Mamia 2009).

Yhteistyöpyrkimyksistä huolimatta eri opettajaryhmien välillä oli havaittavissa jännitteitä, jotka nousivat pintaan erilaisina suhtautumistapoina ja eri tapoina asemoida itsensä kyseessä olevaan uudistukseen (ks. luku 7.4.1). Osa opettajista suhtautui uudistukseen puolustamalla olemassa olevaa kaksijakoista opettajajärjestelmää. Jotkut halusivat radikaalisti muuttaa opettajuutta ja jotkut näkivät uudistuksessa mahdollisuuden rikastaa opettajan työnkuvaa. Keskustelua kaihersi ja jännitteitä lisäsi epä tietoisuus opettajankoulutuksen kehittämisen suunnasta.

*”Ypon toteutuminen edellyttää opettajankoulutusjärjestelmän muutosta. Nyt on vähän yhteistyötä alakoulun ja yläasteen opettajien välillä.” (12AO/04/06)*

Opettajankoulutusjärjestelmää korjaava ja yhtenäiseen perusopetukseen soveltuva opettajien kaksoispätevyys herätti ristiriitaisia tunteita. Perinteisten lehtorien mukaan kaksoispätevä ei kiinnity kyseiseen aineenopettajaryhmään tai opettajaheimoon, koska kaksoispätevän hankkima oppiaineiseen pätevöittävä koulutus ei ole verrattavissa aineenopettajan saamaan, ammatillista identiteettiä muokkaavaan laajapohjaiseen tieteenalakoulutukseen. Kaksoispätevistä tulee tämän käsityksen mukaan vierailijoita kyseisessä aineenopettajaryhmässä. Kaksoispätevät koetaan pitkällä tähtäimellä uhkana aineenopettajajärjestelmälle.

*”Et esimerkiksi yks luokanopettaja jolla on x-aineesta (aine poistettu) cumu, niin et se on ihan sama, kun sillä on se cumu, mut se ei kuitenkaan ole sama. Et kuka on luke-  
nut ittiesä aineenopettajaksi, niin sillä on sitä samaa ainetta tukevia aineita. Sillä on ehkä semmoinen laajempi näkemys siitä, et ehkä sellaisen yksittäisen asian opettamisessa ei välttämättä näy. Ja sitte ihan ku on miettinyt tätä et on paljon sellaisia töitä jotka tekee aineryhmä, niin eihän nää sit siihen osallistu nää luokanopettajat, jotka käy vaan yhtä ryhmää opettamassa.” (10AO/04/06)*

*”Yhtenäiskoulu on kääntynyt nurin niskoin, ennen sanottiin, että aineenopetus-  
ta aiemmin, nyt luokanopettajat tulevat opettamaan aineenopetusta yläluokille.” (6AO/04/06)*

Uhkakuvaa kaksoispätevistä yhtenäiskoulun voittajina vahvistaa kuntatyönantajien rekrytointipolitiikka, jolla kiinnitetään joustavaa opettajatyövoimaa. Kuntatyönantajat haluavat rekrytoida nimenomaan kaksoispäteviä opettajia kunnan kouluihin, koska heidän työpanostaan voidaan käyttää joustavasti koko perusopetuksen ajan. Opettaja, joka tarkastelee asioita opettajien edunvalvonnan näkökulmasta, pitää huolestuttavana sitä, että yhtenäisen perusopetuksen uudistuksen läpiviemiseen ei ole ajallisia eikä lisäresursseja, kuten esimerkiksi täydennyskoulutusta. Tutkimuksessa tehtyjen havain-

tojen pohjalta on ilmeistä, että opettajaryhmien väliset jännitteet voivat muodostua konflikteiksi kuntien tiukkenevassa taloudellisessa tilanteessa. Tilanne voi muodostua työllistymistä uhkaavaksi erityisesti pienten tuntimäärien aineenopettajien kohdalla. Virkojen perustamisen sijaan kyseisten oppiaineiden (esimerkiksi uskonto, taito- ja taideaineet) opetus voidaan vaihtoehtoisesti hoitaa kaksoispätevän opettajaresurssin voimin.

## 7.5.2 Yhteistyö – yhdessä tekeminen

Yhteistyöllä tarkoitetaan koulussa hyvin monenlaisia asioita. Sillä voidaan viitata pelkästään rutiininomaisten tehtävien jakoon, eikä niinkään uutta luovaan yhteistyöhön, joka rakentuu yhteisen pedagogisen idean pohjalta (mm. Hargreaves ym. 2007). Mutta koulussa yhteistyöllä on myönteinen konnotaatio. Koulututkija Huberman (1992) muistuttaa kuitenkin, että opettajien välinen yhteistyö ja sen kehittäminen ei ilman muuta palvele oppilasta. Kysymys voi olla opettajien omista kehittämistarpeista, jotka eivät ainakaan välittömästi kosketa luokkahuonetyöskentelyä ja oppilaita. Opetustuntien ulkopuoliset tehtävät ovat myös lisänneet yhteistyön tarvetta, vaikka niiden yhteys luokkahuonetyöskentelyyn jää opettajien mukaan hämärän peittoon, eivätkä tehtävät motivoi opettajia. Koulussa oli havaittavissa opettajan kaksoiselämää: työ luokkahuoneessa motivoi, mutta opetustyön ulkopuoliset tehtävät koettiin kuormittaviksi.

*”Koska siihenhän se ny pitää tähdätä kuitenkin. Ettei sitä yhteistyötä yhteistyön takia tehtäis, vaan sen takia, että näillä (oppilailla, kirj. lis.) ois parhaat mahdollisuudet oppia. Niin, että välillä tuntuu nykyään, että sitä yhteistyötä saatetaan tehdä pelkästään sen yhteistyön vuoksikin, niin että siinä se tärkein unohtuu.” (15LO/04/06)*

Tutkimuskoulussa yhteistyön motiivit olivat löydettävissä yhtäältä opettajien uudistumisen ja työssä jaksamisen tukemisesta. Tämä tapahtui järkevöittämillä työtä, esimerkiksi työn jakamista rinnakkaisluokan opettajan kanssa. Toisaalta kysymyksessä oli ammatillista kehittymistä ja uusia toimintatapoja virittävästä yhteistyöstä. Yhteistyöhön suhtauduttiin sekä järkipäisesti että tunteenomaisesti. Yhteistyötä koulussa oli tehty aina, eikä sitä taustaa vasten yhtenäiskouluun juurtunutta tiimimäistä työskentelyä koettu mitenkään mullistavaksi.

*”Tiimityötä on ollut aina, se on luokka-astekohtaista tai muuta sellaista. Sitä ei vain ole tiimeiksi nimetty. Liikuntapäiväprojekti, juhlat, niin ryhmähän ne on tehnyt, tai jos uusi juttu pitää suunnitella, niin ryhmiä on nimetty tai nimeämättä niitä on tehty.” (4LO/04/06)*

Alla olevaan taulukkoon olen koonnut (taulukko 5) tutkimuskoulussa esiintyneet yhteistyömuodot ja niiden motiivit. Yhteistyön motiivina taulukossa on mainittu päällimmäinen julkimotiivi. Kaikkiin yhteistyömuotoihin liittyy kuitenkin useampia motiiveja, kuten työtoveruus, työssä jaksaminen, työn mielekkyys, toisilta oppiminen, ideoiden ja materiaalien jakaminen, ongelmien yhteinen käsitteleminen ja työn vaihtelu. Tiimien ja uusien yhteistyömuotojen lisäksi koulussa oli säilytetty hyviksi havaitut yhteistyömuodot, kuten rinnakkaisluokkien opettajien muodostamat työparit tai ryhmät sekä aineenopettajien oppiainekohtaiset ryhmät. Yhtenäisen perusopetuksen uudistus on sittemmin virittänyt uusia yhteistyömuotoja, kuten tiimimäinen työskentely.

TAULUKKO 5. Erilaiset yhteistyömuodot

Muoto	Alkuperä	Motiivi
Alkuopetuksen opettajien välinen yhteistyö	Vanha	Työn järkevöittäminen
Alkuopetuksen opettajat ja esikoulun lastentarhanopettajat	Uusi	Uusi opetussuunnitelma
Rinnakkaisluokkien luokanopettajat	Vanha	Työn järkevöittäminen
Saman oppiaineen aineenopettajat	Vanha	Työn järkevöittäminen
Saman oppiaineen aineen- ja luokanopettajat (esim. kemia–fysiikka)	Uusi	Uusi opetussuunnitelma
Samanaikaisopetus AO ja LO, LO ja EO, AO ja EO	Uusi	Työn muutos
Saman luokka-asteen luokanvalvojat	Vanha	Työn järkevöittäminen
Aineen- ja luokanopettajat (esim. 5.–9. luokat) Erilaiset projektit, tapahtumat	Uusi	Työn muutos
Moniammatillinen oppilashuolto-ryhmä	Vanha	Lakisääteinen, työn järkevöittäminen
Suunnitteluryhmä Luokan- ja aineenopettajat, koulun johto	Uusi	Kehittämiprojekti
Johtoryhmä (rehtori, apulaisrehtori, apulaisjohtaja)	Uusi	Jaetun johtajuuden malli
Tiimit (LOt, AOt, EOt, S2t)	Uusi	Yhtenäisen peruskoulun kehittäminen

Hyviksi havaittujen yhteistyökäytäntöjen säilyttäminen tutkimuskoulun kehittämises-  
sä oli tietoisesti valittu kehittämistrategia. Tämä on muissakin tutkimuksissa osoit-  
tautunut onnistuneeksi kehittämistavaksi, mikä lujittaa muutoksessa olevaa organisaat-  
iota. Kestävää kehitystä edistää se, että koulun vahvuuksista pidetään kiinni samaan  
aikaan, kun kehitetään uudentyyppisiä toimintamuotoja (Hargreaves 2005, Tyack ja  
Cuban 1998, Tyack 2003).

Koulussa opettajien välinen yhteistyö on muotoutunut pitkän ajan kuluessa, kuten  
rinnakkaisluokkien, saman aineen opettajien ja alkuopetuksen opettajien yhteistyö.  
Alkuopetuksen opettajien välinen yhteistyö on hitsautunut yhteen vuosia kestäneenä  
rinnakkaisluokkien työparityöskentelynä. Koulussa ryhdyttiin tekemään alueellis-  
ta tiimimäistä yhteistyötä esiopetusta antavien lastentarhanopettajien kanssa. Alku-  
opetuksen yksikkö (luokat 1–3) toimi käytäntöyhteisönä (Wenger 1998). Yksikössä oli  
myös alaryhmän piirteitä, sillä yksikkö erottautui yhteisöstä omana yhteisönään, jolla  
oli oma opettajainhuone. Kysymyksessä ei kuitenkaan ollut ristiriitainen tilanne vaan  
alaryhmä, jonka jäseniä sitoi yhteen samankaltainen työ.

*”Alkuopetuksen yksikkö on tosi hyvä. Sillon ne lapsetkin on kaikki yhteisiä. Se on kans  
toinen asia mikä on hirveen tärkeitä. Ei minun luokka. Tosin ei sitä aina jaksa niin  
puuttua. Vaikka periaatteessa pitääkin puuttua, kaikkeen ja kaikkiin oppilaisiin. Ei,  
no lähinnä sellasta, että ekaluokallahan on paljon kirjeitä ja tiedotteita, kaikki täytyy  
niinku rakentaa alusta. Kun ne ei oikeesti osaa mitään, sillä tavalla tätä koulunkäyn-  
tiä. Niin varmaan tehdään yhdessä kaikki tämmöset, jotka kuitenkin vie jonkin ver-  
ran aikaa. Sellanen konkreettinen työ. Suunnitellaan ehkä, käsitöitä ja askarteluja.  
Katotaan äidinkieltä ja matematiikkaa. Että semmosta ihan arkityötä. Se on paljon  
mukavampaa, jos sitä voi tehdä jonkun kanssa. Mut muistan, siitä on nyt muutama  
vuosi kun täällä oli semmonen opettaja, joka oli mun ikäinen, vähän vanhempi. Me  
tehtiin ihan hirveesti. Se oli tosi kivaa, me pidettiin uskontotunteja yhdessä. Laitettiin  
kaks ryhmää sinne. Sit musiikkitunteja, kerran viikossa olikohan maanantaina ilta-  
päivällä, istuttiin puoli tuntia ja tota puhuttiin, ekaluokan ja tokaluokan opettajat,  
oppilaista yleensä.” (13LO/04/06)*

Yhteistyöllä on myös käännteinen puoli, jos siitä tulee toisia poissulkevaa, klikkiytymis-  
tä. Tai siitä muodostuu rutiininomainen henkilöön sidottu tapa työskennellä saman  
työparin kanssa vuosia. Yhteys koko yhteisöön saattaa silloin katketa.

*”Työpareja, jotka on ollut vuosia. Mä en tiedä onko se kauheen hyvä. Ovat vuosia  
tehneet töitä kahdestaan, eivätkä muuta osaa kuvitellakaan. Toki se yhteistyö toimii.  
Sitten on sellaisia opettajia, jotka eivät halua tehdä ollenkaan. Tietysti se vaatii se yh-  
teistyö. Se on tavallaan työlästä kyllä ja vaatii enemmän aikaa, kuin se että jos tekee  
yksin.” (13LO/04/06 )*

Samaa oppiainetta opettavien yläkoulun aineenopettajien ja alakoulun luokanopettajien välinen yhteistyö oli vasta hakemassa muotoaan seurantatutkimusvaiheessa. Tämäntyyppinen uusi yhteistyö edellyttää toistensa työn tuntemista ja entisiä rajoja ylittävää toimintaa. Esimerkkeinä tämänsuuntaisesta yhteistyöstä oli tekniseen työhön kouluttautuneen erityisopettajan ja teknisestä työstä kiinnostuneen luokanopettajan välinen spontaanisti alkanut yhteistyö. Uuden opetussuunnitelman mukaan kemiaa ja fysiikkaa opetetaan jo viidenneltä luokalta, mikä oli luonut matemaattisten aineiden opettajalle ja luokanopettajalle mahdollisuuden tehdä yhteistyötä. Luokanopettaja ja matematiikan opettaja toteuttivat samanaikaisopetusta kemian ja fysiikan pienryhmässä, joka muodostui oppilaista, joilla oli eriasteisia oppimisvaikeuksia ja käytöshäiriöitä. Samanaikaisopetusta toteutettiin myös yleisopetuksen luokassa.

*”Hyvä esimerkki: vitos-kutosilla on kemiaa ja fysiikkaa ja on työaineita, on menty tonne ns. yläasteen tiloihin, kun siellä on välineet ja siellä on yläasteen matikan lehtori. Fysiikan ja kemian lehtori, joka tuntee sen luokan niin hän on niin ku vetäny sen työaineluokan ja luokanopettaja on ollut joko siellä mukana tai luokka on pantu puoliksi, niin siellä on pienempi ryhmä ja luokanopettaja on pitänyt sen toisen puolen.” (7LO/04/06)*

Haastatteluissa kävi ilmi, kuinka yhteistyön tekemiseen vaikuttaa ratkaisevalla tavalla se, miten kyseisten opettajien käsitykset kasvatuksesta ja opetuksesta kohtaavat ja toisaalta se, miten he tulevat toimeen toistensa kanssa.

*”Että mä oon tottunu rinnakkaisluokan opettajan kanssa tekemään kovasti yhteistyötä, ihan sen takia että se on mukavampaa se työ. Mutta tänä vuonna ei oo sitten juuri ollu oikeestaan yhtään mitään. (...). Joskus ei jaksa oikeen tehdä yhteistyötä kauheesti, että mieluummin tekee itsekseen. Se riippuu niin paljon siitä, että ketä nyt sattuu sitten olemaan rinnakkaisluokalla, tai ylempänä, alempana vuoden.” (13LO/04/06)*

Koulun pyrkimyksenä oli kuitenkin tehdä yhteistyötä koskeva rakenteellinen muutos, jonka mukaan yhteistyö ei jää yksittäisen opettajan varaan. Pyrkimyksenä oli samankaltainen kehityskulku, jota Rosenholz (1989) kuvaa eräässä tutkimusprojektissa, jossa kouluista oli kehkeytymässä oppimisyhteisöjä. Näissä koulu yhteisöissä opettajat ja rehtorit tekivät yhteisten päämäärien eteen työtä ja sitoutuivat etsimään keinoja oppilaiden oppimisen edistämiseksi monipuolistamalla opetusta (mt. 68, 73). Yhteistyön kehittäminen yhteisenä kollegiaalisena ponnistuksena kytkee opettajan ammatillisen kehittymisen koulun kehittämiseen (Rajakaltio 1999b, 2000, 2005). Tutkimuskoulussa opettajien uudentyyppinen yhteistyö oli myös ammatillisesti kehittävää, josta samanaikaisopetus ja opettajalle uusien oppilasryhmien opetus ovat hyviä esimerkkejä.

### 7.5.3 Yhtenäiskoulua rakentavat tiimit

Koulun työorganisaation muutosta voidaan jäsentää professionaalisen oppimisyhteisön (*professional learning community*) -käsitteen avulla (Stoll ja Louis 2008). Oppimisyhteisön näkökulmasta katsottuna olennaista työorganisaation muutokselle on sellaisten rakenteiden luominen, että vuorovaikutus ja professionaalinen yhdessä oppiminen mahdollistuvat. Sosiaalisten suhteiden merkitys on professionaalisen oppimisyhteisöidean mukaan keskeistä ideoiden syntymiselle (mt.). Lieberman (2008a) viittaa käytäntöyhteisön ideaan ja toteaa, että yhdessä oppiminen ei vain muokkaa sitä, mitä me teemme, vaan myös identiteettiämme siitä, keitä me olemme ja miten me tulkitsemme sitä, mitä me teemme (mt. 199). Työorganisaation muutos, joka sai alkunsa toimintatutkimusvaiheessa, merkitsi siirtymää kohti yhteistoiminnallisempaa työkulttuuria. Koulussa kehitetty tiimimäinen työskentelytapa vastasi opettajien toimintakulttuurin muutostarpeeseen, johon oli viitattu yhtenäisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa<sup>6</sup>. Kysymys oli myös ammatillista työorientaatiota muokkaavasta muutoksesta. Seurantahaastatteluuissa, lähes kuusi vuotta tiimimäisen työskentelyn ja kehittämisprosessin alkamisesta, kukaan haastateltavista ei kyseenalaistanut tiimien olemassaoloa. Tiimimäinen rakenne oli juurtunut kouluun ja toimi työorganisaation peruskehikkona (Lehtonen 2004).

*”Mä olen tiimityöskentelyn vankkumaton kannattaja. Mehän ollaan tiimien kautta touhuttu, nehän oli itse asiassa kun tätä yhtenäiskouluhanketta vietiin ja sä olit itse mukana tässä meidän apuna. Silloin jo tiimiydyttiin, ja se oli sellaista harjoittelua, esimerkiksi vapaaehtoisuuden perusteella sai valita oman tiiminsä silloin ensimmäisenä vuotena ja se toi epäsuhtaa koon suhteen ja nyt terästettiin toimintaa, muutettiin niiden määrää ja tiimien vetäjäyyttä, ei johtajuutta vaan vetäjäyyttä, niin jaettiin se kahdelle henkilölle ja tehtiin parityöskentelyä ja se on tuntunut olevan ihan hyvä ratkaisu.” (7LO/04/06)*

Tiimimäisen toimintatavan erityiseksi tehtäväksi oli asetettu luokan- ja aineenopettajien yhteenliittäminen yhtenäiskoulun synnyttämiseksi. Haastatteluista ilmeni, että tiimit olivat edesauttaneet tämänsuuntaista kehitystä. Tiimeissä oli löytynyt yhteiselle keskustelulle tarpeellinen tila ja niissä oli tarjoutunut mahdollisuus oppia ymmärtämään toisen työtä paremmin. Tässä mielessä ne toimivat ammatillista identiteettiä muokkaavasti (Lieberman 2008b). Eri-ikäisten oppilaiden kanssa työskentelevien kollegojen kesken tiimeistä oli muodostunut kokemusten jakamisen paikka, jollaista ehkä olisi ollut vaikea löytää muutoin koulun arkisten kiireiden keskellä. Yhtenäiskoulu-

6 Toimintakulttuurin kehittämiseen viitattiin ensimmäisen kerran vuoden 2004 opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa (OPS 2004, s. 18).

idean kannalta luokan- ja aineenopettajien yhteensaattamisella oli keskeinen merkitys me-hengen muodostumiselle ja vastuuntunteen kasvattamiselle yhteisestä koulusta. Ryhmä tarjosi jäsenilleen tukea ja yhteisen sosiaalisen todellisuuden sekä parhaassa tapauksessa yhteisen viitekehyksen (Lewin 1948). Seurantahaastattelussa kävi ilmi, että tiimit rakensivat yhteenkuulumisen tunnetta ja luottamusta, mitä voidaan nimittää myös yhteisöllisyydeksi.

*”Siinä on sitten yläkoulun ja alakoulun opettajat ihan sekaisin ja tekee sitä, suunnittelee esimerkiksi tän lukuvuoden tapahtumat.”* (15LO/04/06)

*”Siellä on sekä yläluokkien että alaluokkien edustajat. Se on minusta hyvä ja siinä sitten (...) oppii ehkä tunteenkin toisen puolen.”* (16LO/04/06)

Ala- ja yläkoulun yhdistäminen yhtenäiskouluksi oli tehnyt uudesta työyhteisöstä kooltaan puolta suuremman, mutta sitä ei nähty ongelmana. Haastattelussa arvioitiin ison työyhteisön eduksi sen rikastuttava vaikutus.

*”Kyllä tietysti se että väkee on paljon enemmän. Niin se on toisaalta positiivista ja toisaalta negatiivista. Ehkä helpompi hoitaa sellaisia päivittäisiä asioita pienemmissä kouluissa. Ja koulun yhteisiä asioita. Että täällä on toisaalta vaikeeta saada semmonen aika ja paikka missä kaikki kohtaa. Mutta tota tietysti sitten on ne positiiviset puolensa, että on sitä porukkaa niin paljon. Tietysti tulee erilaisia näkemyksiä ja kokemuksia ja ajatuksia paljon enemmän.”* (11LO/04/06)

Katzenbachin ja Smithin (1998) mukaan tiimien toiminnalle keskeistä on se, millaiset toimintavaltuudet tiimien jäsenet saavat. Tutkimuskoulussa tiimit kytkeytyivät koulun johtamiseen ja mahdollisuuksiin vaikuttaa. Kehittämistehtävät ja yhteisten asioiden hoitamiseen liittyvät tehtävät oli paloitettu tiimeille jaetun johtajuusidean mukaisesti. Tiimien kautta erilaisilla ideoilla ja aloitteilla oli mahdollisuus kanavoitua paremmin koko yhteisön hyväksi. Toimintatutkimuksessa tiimejä ei tarkasteltu irrallisina tutkimuskohteina vaan osana koulun toimintakulttuuria. Tiimit syntyivät olennaisena osana koulun kehittämisprosessia ja ne vastasivat erilaisiin yhdessä toimimisen tarpeisiin. Tämä oli omiaan edesauttamaan toimintakulttuurista muutosta.

*”Aluksi olin siinä mielessä vastaan, et kun selitettiin sitä Ruotsin mallia<sup>7</sup> et ne jäsenet sai etuja ja ettei ollu pakko kuulua ja tää kun on pakko. Se tuotiin vähän liian rajusti tänne. Meillä ei todellakaan ole mitään etuja, päinvastoin työt on tavallaan lisääntyneet. Mut kyl mä ihan pidän ja mulla on hyvä tiimi. (...) Kun on jotain ideoita, kun esittää, niin kaikki innostuu ja saa kehitettyä ja tehtyä. Tänään just pidetään sellainen vappujuttu ja mä pidin kirjakirppiksen ja semmoisia ja sitä kautta pääsee niinku vaikuttamaan enemmän.”* (10AO/04/06)

7 Ruotsissa on 1970-luvulta lähtien kehitetty tiimimäistä työskentelyä koulussa (mm. Berg 2003).

*”Niin siitä vaikutusvallasta. Paljon tehdään tiimeissä päätöksiä jostain tapahtumista eikä keneltäkään kysytä yhtään mitään. Meillä on tapahtumakalenteri, jossa on suurin piirtein mitä tapahtuu, mutta paljon tapahtuu sen ulkopuolellakin. Luulen näin, että ihmiset kokee et siellä voi tehdä päätöksiä itsenäisesti.” (2LO/04/06)*

Tiimien toimintatavat poikkesivat toisistaan. Jotkut tiimeistä olivat kokoontuneet säännöllisesti, joidenkin kohdalla kokoontumisia oli harvemmin. Sitoutuminen tiimimäiseen työskentelyyn vaihteli myös, joissakin tiimeissä sen puuttuminen muodosti ongelman. Sisällöllisesti osa tiimeistä keskittyi rutiininomaisten tehtävien hoitamiseen, osa kehittämistehtäviin. Kysymys oli uudesta tavasta organisoida ja jakaa systemaattisesti yhteisiä tehtäviä. Parhaassa tapauksessa se palveli vastuunoton kasvua koko koulusta ja yhtenäiskoulun toimintakulttuurin kehittämistä.

*”Mut jos nyt niitä tiimejä aiemmiltakin vuosilta miettii, niin mä pidän niitä älyttömän hyvänä systeeminä, osa tiimeistä toimii paremmin, osa huonommin. (...) No, lähinnä kai siinä ku tää on ainakin peruskoulua ykkösestä ysiin, aiemmin se jako oli kauheen raju siinä kutosen ja seiskan välissä, vieläkin se on siinä ja pitääkin olla, muksut kasvaa, mut tää yhteistyö koko koulussa auttaa varmaan niitä lapsiakin.” (2LO/04/06)*

Tutkimuskoulussa kysymys tiimien tarpeellisuudesta herätti edelleen keskustelua siitä huolimatta, että ne olivatkin pikkuhiljaa muodostuneet luontevaksi osaksi arkea. Tiimikäsitettä pidettiin epämääräisenä ja koululle jopa vieraana. Tiimi voi myös merkitä pinnallista tapaa toimia yhdessä. Sennettin (2002, 122–126) mukaan tiimityö on osa työn uutta järjestystä, kyse on vallan harjoittamisesta ilman auktoriteettia, mikä syntyy organisaatioissa, joista johtajuus puuttuu. Vailla yhteistä punaista lankaa keskustelu ei kosketa työn sisällön ydintä ja substanssia: opetus- ja kasvatustehtävää. Jos tiimit eivät kytkeydy koulun kontekstiin, on vaarana, että ne jäävät pelkästään, Julkusen sanoin, ”simuloiduksi sosiaalisuudeksi” (Julkunen 2008, 192).

*”Välillä tuntuu et tulee koko ajan uutta, kaiken maailman lisää tuohon työhön, ei kai se voi olla siitä oppilaiden kanssa tehtävästä työstä pois, perustehtävästä, jonka takia jokaikinen tässä talossa on. Miljoona asiaa pitää hoitaa ja muistaa, pelkästään se että pitäisi, kuormittaa, ja se tekee sen, ettei se luokkatyö ole niin rentoa ja rauhallista kuin sen pitäisi olla. Onko tavoite se, että pitää olla tiimityö, välillä meinaa unohtua se, että millä lailla se edistää oppilaiden hyvinvointia täällä koulussa.” (4LO/04/06)*

Kehitys liittyy laajempaan työelämän muutokseen julkisen sektorin työpaikoilla. Tiimiytyemisellä pyritään vastaamaan paremmin jaettuun asiantuntijuuteen, yhdessä oppimiseen ja ylipäättään yhteistyön organisoimiseen (mm. Järvensivu 2006, Vartiainen



ym. 2000, Ylöstalo 2005). Työn organisaatiomuutoksilla pyritään paremmin hyödyntämään organisaatioiden jäsenten kokemustietoa, usein hiljaista, kasaantunutta tietoa ja taitoja, joita jakamalla voi syntyä uutta tietoa ja tapoja toimia (Vartiainen 2000, 11, Ylöstalo 2005, 136). Taustalla on käsitys tiedonmuodostuksesta kollektiivisena prosessina.

Koulututkijoiden Fullanin (1990, 2003) ja Liebermanin (2008a) mukaan yhteistyön kehittäminen vaatii pitkän ajan tullakseen osaksi organisaation kulttuuria. Ylöstalon (2005, 137) havaintojen mukaan työkuulttuurin muutosvaikeuksissa törmätään arkiin työtapoihin ja työpaikan sementoituneisiin rutiineihin. Haastatteluissa kritiikki kohdistui sitoutumattomuuteen tiimien toimintaan ja tiimeihin ohikiitävänä muoti-ilmiönä.

*”Sehän on vain ajan kysymys milloin nää tiimit unohtuu. Tai toinen mahdollisuus on se, että tiimeistä tämä lähti, että on jotain, vautsi. Jotain vielä hienompaa.”* (9AO/04/06)

*”On valitettavan paljon turisteja, sitoutumattomuus on semmoinen ongelma. Et toivoisi semmoisen sitoutuneisuuden ilmapiirin, jonka mukaan jokainen kantaisi kortensa kekoon tasapuolisesti eikä olisi niitä ruikuttajia, et täytyy hakee lasta hoidosta tai muuta sellaista, vaan että niin ku pystyy junaileen et jos on tarpeeksi sitoutunut, niin junailee.”* (6AO/04/06)

Hargreaves kollegoineen (2007, 16–18) jäsentää tiimien toiminnan perusteita luonnehtimalla yhteistyön ulottuvuuksia. Yhteistyössä voi olla kyse joko rutiininomaisten tehtävien hoitamisesta (*cooperation*) tai syvällisemmällä tasolla olevasta oppilaiden oppimisen edistämiseen kytkeytyvästä yhteistyöstä (*collaboration*). Heidän havaintojensa mukaan suomalaisessa koulussa tapahtuvassa yhteistyössä kyse on useimmiten *cooperation*-tyyppisestä yhteistyöstä ja he arvelevat tämän juontuvan pitkälti siitä, ettei suomalaisilla korkeasti koulutetuilla opettajilla ole tarvetta syvällisempään, oppimistuloksia parantavaan yhteistyöhön, koska suomalainen peruskoulu ylittää nykyiselläänkin huippusuorituksiin. Samaan hengenvetoon he tosin toteavat, että suomalaisen koulun melko konservatiivinen opetus kaipaasi uudistumista (mt.). Simola (2008) päätyy samankaltaiseen havaintoon opettajien pedagogisesta konservatiivisuudesta ja kytkee tekemänsä analyysin PISA-ihmeestä laajempaan kertomukseen, suomalaisen yhteiskunnan sosiohistorialliseen kehitykseen. Simolan mukaan (mt. 17) Suomessa on mahdollista opettaa perinteiseen tapaan, koska suomalaiset opettajat uskovat perinteiseen rooliinsa ja oppilaat hyväksyvät perinteisen asemansa. Tämä asetelma näyttää kuitenkin olevan muuttumassa. Oppilaat asettavat uusia haasteita opettajille.

Yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen haastaa opettajat uudenlaiseen tapaan toimia yhdessä. Parhaimmillaan se voi merkitä *collaboration*-tyyppistä yhteistyötä, van-

hojen uskomusten kyseenalaistamista ja muuttumista, toisen asteen oppimista (Argyris ja Schön 1978). Luonnollisesti koulussa on myös tarve rutiininomaiselle yhteistyölle (*cooperation*). Mutta muutos vaatii toisin tekemistä. Tutkimuskoulussa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden parissa työskentelevien tiimi poikkesi muista tiimeistä. Se oli muotoutunut opetustyötä käsitteleväksi yhteistyöksi (*collaboration*), jossa painopiste on oppilaiden oppimisen edistämässä. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden (n. 120 oppilasta) kanssa työskentelee niin valmistavan luokan opettajia kuin aineenopettajia, jotka opettavat suomea toisena kielenä, sekä oppilaiden oman kielen eli kotikielen opettajia. Tiimissä koettiin tarvetta jakaa kokemuksia, tehdä yhteistyötä ja ideoida työn kehittämiseksi. Kyseinen tiimi toimi käytäntöyhteisölle (*community of practice*) (Wenger 1998) luonteellisella tavalla. Käytäntöyhteisö kokoaa ryhmän samankaltaista työtä tekeviä ihmisiä yhteen. Ihmiset jakavat ongelmakentän tai kiinnostuksen kohteen ja syventävät asiantuntemustaan jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään (mt.). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden parissa työskentelevien tiimin lisäksi opetuksen kehittämistiimiä ja kestävän kehityksen parissa työskentelevien tiimejä voi luonnehtia myös käytäntöyhteisöiksi.

*”Esimerkiksi tiimi tukee kokonaisvaltaisesti kestävän kehityksen kehittämistä niin, että se näkyis täällä arjessa ja vähän niin kun poikkileikkauksena kaikessa.”* (12AO/04/06)

*”Siitä (maahanmuuttajataustaisten, kirj. lis.) on tullu sellainen ammatillinen, mut ei kaikista tiimeistä varmaankaan. Meidän kohdalla siitä on tullut sellainen, et muuta keskustelua ei ole. Me puhutaan tiukasti ammattiasioista.”* (5AO/04/06)

### ***Yhteinen keskustelu siirtyi tiimeihin***

Koulun uusi työorganisaatio oli rikkonut tutkimuskoulun opettajien entisiä kokouskäytäntöjä. Tiimijärjestelmän myötä tutkimuskoulussa oli luovuttu yhteisistä opettajainkokouksista. Koulun lukujärjestykseen oli varattu opettajille yhteinen tunti viikossa, jolloin oppilailla ei ole tunteja. Yhteiset kokoukset olivat noin joka toinen viikko. Ne olivat muuttuneet lähinnä informaatiotilaisuuksiksi ja keskustelu oli siirtynyt tiimeihin. Kehitys ei saanut varauksetonta tukea. Yhteissuunnittelutunnit ovat koulun ainoa yhteinen viikottainen aikaresurssi ja näihin kolmeen tuntiin on sysätty kaikki opetustuntien ulkopuoliset tehtävät, myös kehittämistehtävät. Jatkuva aikapula ja kiire leimasivat koulun arkea. Päätöksentekoprosessin koettiin hämärtyneen yhteisten opettajainkokousten puuttuessa.

*”Toivoisin että meillä olis sellaisia vanhanaikaisia opettajainkokouksia. Niin, siellä tehtiin päätökset ja ne kirjattiin. Suunnitteluryhmä ja rehtori päättää nyt liiaksi. Niin*

*semmoisia kokouksia meillä ei ole ollut, jossa olis valmisteltu joku asia, joka olis esitelty keskusteltavaksi ja sit siitä olis keskusteltu ja olis tehty joku päätös.” (6AO/04/06)*

*”Meillä on joka viikko varattu sellanen yhteinen aika, joka on niinku yt-aika (yhteissuunnittelu-aika, kirj. lis.). Elikkä jos meillä ei ole yhteistä ytteetä, niin sit voidaan järjestää jotain tiimi tai muita tämmösiä juttuja. (...)” (11LO/04/06)*

*”Ei oo aikaa. Ei oo edes aikaa keskustella niistä asioista mistä pitäis. Asiaa on jo niin paljon. Ja sille keskustelulle ei valitettavasti juurikaan ole tilaa.” (9AO/04/06)*

Luokanopettajien ja aineenopettajien yhteisten yt-kokoontumisten takia aikaa ei enää käytetty esimerkiksi alakoulun viikottaisille säännöllisille yt-kokouksille. Ala- ja yläluokkien arkipäiväiset ongelmat ovat luonteeltaan erilaisia. Jatkuva tarve puida kasvatukseseen liittyviä kysymyksiä alakouluikäisten parissa ei ollut hävinnyt mihinkään.

*”Monia asioita tekee jouhemmaksi, mutta on siinä asioita josta mä en tykkää, osittain tän tiimihomman myötä on nyt esimerkiksi tänä lukuvuonna. Olin x-luokan syksyn vuorotteluvapaalla ja nyt taas puolitoista vuotta töissä, niin tänä aikana ei ole käytännössä ollut yhtäkään sellaista tilaisuutta, missä olisi rauhassa ajan kanssa voitu jutella vaikkapa siitä, että miten sä suhtaudut lumipallojen heittelyyn. Aikaisemmin oli yt:t joka ainoa viikko, jos ei oltu erityisesti syystä peruttu, ja silloin joka ainoalla oli mahdollisuus avautua tai jos halusi jonkun asian keskusteltavaksi ja ehdittiin selvittää teemapäivät ja ehdittiin selvitteleen juhlat ja kaikki muut sellaiset. Nyt on vain sellaisia tiedottamistilaisuuksia ja keskustelulle ei ole aikaa.” (4LO/04/06)*

Arto Willmanin (2001, 183–184) mukaan tiimeissä tehtävän yhteistyön pitäisi kiinnittyä osaksi opetuskäytäntöjä. Olennaista Willmanin mukaan on se, että tiimit edistävät pedagogista keskustelua. Tämä on kuitenkin hänen mielestään osoittautunut huoletuttavan vaikeaksi. Havainnot omassa tutkimuksessani ovat samansuuntaiset. Tutkimuskoulussa pedagogiselle keskustelulle ei ole löytynyt riittävästi aikaa. Maahanmuuttajataustaisten parissa työskentelevien tiimi osoittaa, kuinka riittävän samankaltainen työ ja yhteiset haasteet liittävät yhteen ja tuovat tiimille professionaalisen oppimisyhteisön aseman. Tutkimuskoulun kokemusten perusteella yhteistyö ja tiimityöskentely näyttävät motivoivan silloin, kun ne aidosti koskettavat opettajan työn arkea. Ala- ja yläkoulun erot olivat nousseet vallitsevaksi diskurssiksi, kun kyse ole niukasta yhteisen ajan käytöstä. Ajankäyttö on valtakysymys: mihin yhteistä aikaa käytetään ja mihin sitä ei käytetä?

## 7.5.4 Yhteisöllisyyttä ja luottamusta rakentavat tilat

### *Toiveena yhteinen opettajainhuone*

Opettajainhuone on koulussa opettajien luonnollinen kohtaamispaikka, johon kohdistuu monenlaisia odotuksia. Sosiaalisena tilana se kompensoi opettajan työn yksinäisyyttä. Se tarjoaa mahdollisuuden vaihtaa kollegojen kanssa kuulumisia, työhön liittyviä ajatuksia, jakaa ideoita ja materiaalia. Se toimii levähdyspaikkana, jonne oppilailla ei ole pääsyä. Tutkimuskoulussa opettajainhuoneesta oli toivottu kaikille opettajille yhteistä jakamatonta tilaa, mikä palvelisi yhtenäiskoulun ja yhteisöllisyyden rakentumista (luku 6). Sen toteuttamisessa törmättiin vaikeuksiin, jotka symboloivat yhtenäiskoulun monimutkaiseksi osoittautunutta kehittämisprosessia.

Seurantatutkimuksen haastatteluista kävi ilmi, että idea yhteisestä huoneesta oli saanut asetettua tavoitetta laihemman toteutusmuodon. Opettajainhuoneen entisenä luokanopettajien puolesta toiminut huone oli muodostunut yhteiseksi olohuoneeksi, sosiaalitalaksi, ja aineenopettajien entinen opettajainhuoneen puoli toimi lähinnä aineenopettajien työtilana. Koulussa toimineet kolme opettajainhuonetta olivat pitkälti fyysisen rakennuksen ja käytännön sanelema ratkaisu, mutta ratkaisu heijasti samalla opettajien erilaisia toimintakulttuureja. Alaluokkien (luokat 1–3) opettajat tarvitsivat opettajainhuoneen, joka sijaitisi lähellä heidän omia luokkia. Opettajilla on erilainen tarve käydä opettajainhuoneessa, johon vaikuttaa se, ovatko he oman luokan haltijoita vai eivät. Aina opettajat eivät edes ehdi opettajainhuoneeseen välituntisin. Oman luokan haltijat kuten luokanopettajat käyttävät luokkaansa myös työtilana, kuten myös aineenopettajat, joilla on oma aineluokka.

*”Tällä hetkellä on nauruhuone (naurua), pitäis olla erikseen ja sitte työhuone se toinen. Siinä oli ennen kaks eri opehuonetta. Mutta nyt on toi yks yhteinen, senkin on tarkoitus tuoda porukkaa yhteen. Työhuoneessa on kyllä meilläki sitten edelleen siä omalla puolella yks pöytä minkä ääressä usein ollaan.” (14AO/04/06)*

Opettajainhuoneen monikerroksisuus tulee esiin Antero Hyytiäisen (2003) väitöstutkimuksesta. Hän käyttää opettajainhuoneen metaforana sudenhuonetta ja kuvaa, kuinka opettajien kulttuuriin on syntynyt kollektiiviseen toimintaan kuuluvia sosiaalisia rakenteita. Opettajainhuone ei ole Hyytiäisen tutkimuksen mukaan kiinteä yhteisö, vaan ammatillinen yhteenliittymä, jossa vältetään konfliktiherkkiä, uskontoon ja politiikkaan liittyviä aiheita sekä henkilökohtaisia näkemyksiä. Hargreaves (2001) on myös tutkinut opettajien keskustelukulttuuria ja toteaa, että opettajat pitäytyvät mieluummin pinnallisen kohteliaan tapakulttuurin suojassa kuin asettuvat konfrontaatioille alttiiksi. Tämäntyyppinen kollegiaalinen lojaalius tai rohkeuden puute voi muodos-

tua heikkoudeksi yhteisön kehittämisessä. Vaikeiden keskustelunaiheiden välttelystä oli myös havaintoja tutkimuskoulussa, mutta tutkimuskoulun työilmapiiriä voi siitä huolimatta kuvailla hyväksi, rennoksi ja huumoria viljeleväksi. Koulun pakkotahtisuus ja hektisyys vaikuttivat osaltaan siihen, että vaikeita aiheita vältettiin eikä niistä avattu syvällisempää keskustelua. Opettajainhuoneen hektinen tunnelma toi mieleeni rautatieaseman, jossa ihmiset kulkevat tiukan aikataulun mukaisesti säännätäkseen eri suuntiin. Se muistutti myös taitelijoiden lämpiötä, siirtymätilaa, jossa virittäytyään seuraavaa koitosta varten.

*”Ja koulupäivä on niin kiireinen, että tässä on 10–15 minuuttia välituntia, eikä ehdi mitään muuta kuin hoitaa siis ihan välttämättömimmät, jonkun seuraavan oppitunnin valmisteluja. Monistaa ja juosta ja soittaa oppilaan kotiin ja kirjottaa reissuvihkoja. Aina on hirvee kiire. Ja se kiire jää päälle helposti. Täytyis osata ottaa vähän rennommin.”* (13LO/04/06)

Koulun kulttuuri on vaikea käsite ja siitä on ulkopuolisen vaikea muodostaa käsitystä. Tässä sillä tarkoitetaan ilmapiiriä, koulun elämäntapaa. Se ehkä paljastuu parhaiten uusien opettajien välityksellä. Heillä ei ole kokemuksia koulun perinteistä, eivätkä he ole vielä muodostaneet tunnesiteitä työyhteisöön. Haastateltavien joukossa oli kolme uutta opettajaa, jotka eivät olleet koulussa töissä toimintatutkimuksen aikana eikä heillä ollut ennakko-odotuksia tutkimuskoulun suhteen. Uudet opettajat ovat herkkiä aistimaan koulun ilmapiiriä. Kolme uutta opettajaa kuvaa kokemuksiaan ja havaintojaan koulusta ja sen ilmapiiristä seuraavasti.

*”Se, että tehdään yhdessä. Me ollaan niinku yhteisönä tekemässä näitä asioita. Tule sellanen ajatus, että mä oon mukana tässä ja nää kaikki muutkin on mukana tässä. Yhdessä kehitetään. Että mä oon esimerkiksi hirveen hyvin päässyt mukaan tänne kouluun, vaikka oon ihan uutena tullut. Vieraasta kaupungista.”* (12AO/04/06)

*”Mitä on saanu palautetta niin, että ne tykkää että tulee uusia, nuorempiakin opettajia, että tuo aina semmosta virtaa, ettei oo kaikki ihan kaavoihin kangistuneita sitten. Kyllä mä oon tykänny. Että vaikka täällä ny oppilaat on hirveen erilaisia, yleensäkin erilaisia oppijoita, aika haasteellinen paikka varmaan ekaks vuodeks. Sitte taas toinen puoli on se, että noi opettajat on ottanu hyvin vastaan ja auttanu kaikissa asioissa, missä ny ikinä on tarvinnutkin.”* (15LO/04/06)

*”No, mulle ainakin, kun mä oon ekan vuoden opettaja, niin mä oon saanu lähes kaikkeen apua. Enhän mä ois itte selvinny täällä juuri mistään, jos ei ois ollu (yhteistyötä, kirj. lis.). Siinä oli heti muutama opettaja, ne oli kyllä tosi avuliaita.”* (11LO/04/06)

Uusien opettajien välittämä kuva tutkimuskoulusta kertoo yhteistyöhenkisydestä ja suhtautumisesta uusien opettajien vastaanottamiseen. Uudet opettajat vahvistavat kä-

sityksiäni siitä, että koulussa oli hyvä työilmapiiri. Se oli ollut sitä jo toimintatutkimuksen alkuvaiheista lähtien. Kehittämistyön kannalta hyvä työilmapiiri on tärkeää, sillä se vapauttaa voimavaroja kehittämiseen. Tämä osoittautui todeksi pitkäkestoisessa ristiriidoille altistavassa kehittämisprosessissa.

### *Yhteisölliset foorumit – ammatillisen kehittymisen tiloina*

Toimintatutkimusprosessin aikana yhteisöllisyyttä rakennettiin kehittämällä opettajainkokousten tilalle julkisia tiloja tai areenoita, jotka mahdollistivat keskustelun ja toisiinsa tutustumisen. Niiden tarkoituksena oli rakentaa luottamusta ja virittää yhteistyötä. Tämäntyyppisiä kehittämistilaisuuksia oli järjestetty liittämällä virkaehtosopimuksen mukaiset täydennyskoulutuspäivät kehittämisprosessiin. Koulutuspäivät räätälöitiin kehittämistarpeiden mukaan. Niistä muodostui yhteinen resurssi ja paikkoja, joissa voidaan luoda uutta tietoa (ks. luku 6). Koulutuspäiviin liittyi vapaamuotoista yhdessäoloa, jota järjestettiin myös erikseen. Erilaisten yhteisten liikunta- ja kulttuuritapahtumien koettiin olevan omiaan synnyttämään me-henkeä. Toiminta oli jatkunut kehittämisprojektin päätyttyä.

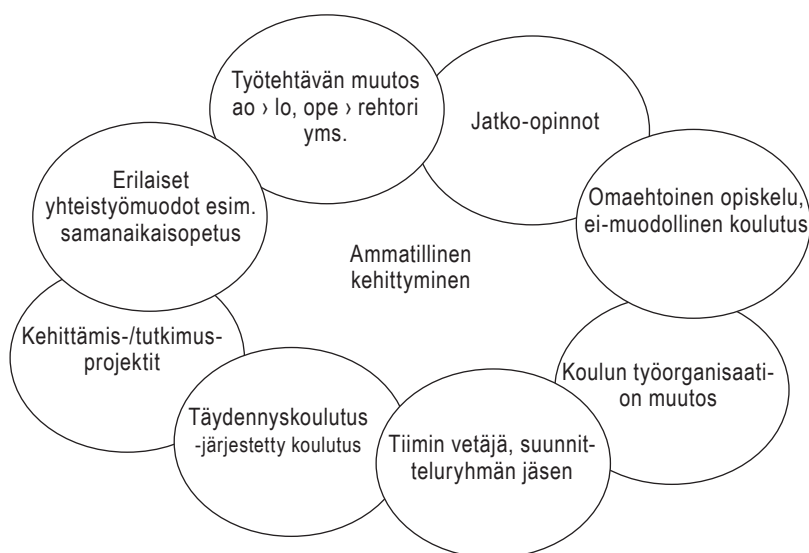
*”Ja sitte yhteisiä, yhteisiä reissuja. Niinkö nytkin VESO-homma on yhteinen, lähe-tään, tässä toukokuun lopulla Fiskarsiin.” (16LO/04/06)*

*”Liian vähän. Ei täällä koulupäivän aikana ehdi oikein mitään. Mutta et sen takia-han meillä on tämmöisiä kevätretkiä, missä lähdetään koulusta pois. Nytkin men-nään keväällä, se on niinkun veso-päivä. Mutta että hyvin vapaata. Semmoisia tilai-suuksia on ollu erittäin onnistuneita.” (13LO0406)*

*”Me on käyty keilaamassa ja sitten on ollu teatterikäyntejä ja sit urheilulajeihin tu-tustumista, vähän erikoisempiin, ja sit teatteria ja elokuvia. Ja sit keväällä on ollu myös isompi kokoontuminen tai retkijuttu tai juhlistettu yleensä koulun loppumista.” (14AO/04/06)*

Kehittämisprojekti tarjosi opettajille ammatillista kehittymistä (*professional develop-ment*) tukevaa toimintaa (vrt. Fullan 2003, Wei Chung ym. 2009). Ammatillista ke-hittymistä luonnehtii jatkuva kokeilu, reflektointi ja uutta ymmärrystä rakentava toi-minta työn yhteydessä. Kehittämisprojektiin kytkeytyi täydennyskoulutusta, mutta varsinaisten koulutuspäivien lisäksi siihen sisältyi monipuolista ammatillisesti kehittä-vää toimintaa. Tämäntyyppistä toimintaa tarjoutui esimerkiksi osallistumalla tiimien toimintaan, keskustelufoorumeihin tai muuttamalla omaa tehtäväkuva. Kaksoispäte-vyys mahdollisti työskentelyn eri-ikäisten oppilaiden parissa, esimerkiksi luokanopet-taja yläkoulussa ja aineenopettaja ala-koulussa. Vaikkei tutkimuskoulun opettajilla ollutkaan muodollista pätevyyttä, he saattoivat rikastuttaa opetustyötään eri-ikäisten

oppilaiden parissa erikoistumisaineen kautta tai harrastuneisuudella saavutetun osaamisen pohjalta. Ammatillista kehittymistä tukevia tehtäviä löytyi myös opetustuntien ulkopuolisista tehtävistä, kuten suunnitteluryhmän jäsenyyteen tai koulun johtamiseen liittyvistä tehtävistä. Opettajuutta kehittävää oli myös uudentyypinen luokan- ja aineenopettajien välinen yhteistyö, jossa rikottiin entisiä ala- ja yläkoulun raja-aitoja, esimerkiksi samanaikaisopetuksessa. Yhtenäiskoulu antoi joillekin kimmokkeen jatkaa opintojaan ja hankkia kaksoispätevyyttä. Opetussuunnitelmatyö tarjosi toisille mahdollisuutta syventyä omaan asiantuntija-alueeseensa ja olla mukana valtakunnallisessa tai kunnan tason opetussuunnitelmatyössä. Ammatillista kehittymistä tukevia toiminnan muotoja voi hahmottaa seuraavan kuvion avulla (kuvio 8).



Kuvio 8. Opettajan ammatillisen kehittymisen kentät

Yhteiset keskustelufoorumit auttoivat opettajia löytämään tarttumapintaa yhteisiin kehittämisponnisteluihin. Vuorovaikutus sai kollegiaalisen asiantuntijuuden piirteitä, kun kiinnostus kokemustiedon, erilaisten taitojen ja kykyjen hyödyntämiseen kasvoi. Haastateltavien mukaan yhteistoiminnallinen toimintatapa oli ollut omiaan rakentamaan luottamusta ja sosiaalista kiinteyttä lisäävää me-henkeä. Mutta yli entisten asterajojen tapahtuva toisilta oppiminen oli jäänyt pienimuotoiseksi, muutamien kollegojen keskinäiseksi yhteistyöksi. Opettajien työkuultuurissa yksintoimijuuden perinne on vankka ja eri opettajaryhmiin liittyvä heimoajattelu toimii erottelevana tekijänä.

*”No pikkuhiljaa, mutta ei se hetkessä muutu (opettajien suhtautumistapa muutokseen, kirj. lis.). Se kyllä vaatii vuosien työtä, niinku meilläkin on nytten ollu. Asenteet*

*ei niin äkkiä muutu ja tietysti se on myös sellainen henkinen prosessi, että se ei voi-kaan tapahtua hetkessä. Siihen täytyy tavallaan vähän kasvaa, niin ja keskustella, ihmisiin tutustumalla. Loppujen lopuksi aika yksinkertaisia asioita.” (13LO/04/06)*

Toimintatutkimusprosessissa oli käynyt ilmi, kuinka kehittämisprosessissa törmätään jatkuvasti toisaalta koulua raamittavaan pakkotahtisuuteen, toisaalta organisaation hidasliikkeisyyteen. Muutos osoittautui hitaaksi. Koulua rytmittävästä hektisyydestä oli toisaalta vaikea irroittaa kehittämiselle tarvittavaa yhteistä tilaa. Kiire koettiin myös ajan ilmiöksi. Jatkuvat yhteiskunnalliset muutosvirtaukset tuntuivat myös koulussa hektisyyden lisääntymisenä.

*”Jos syksyllä joku idea yhtäkkiä tulee, niin ei sitä sitten enää ehdi toteuttaa. Se pitää monesti tälleen keväällä. Kiire on varmaan se mikä leimaa hirveesti ja semmonen asioiden hektisyys. Semmonen että jotenkin koko ajan tulee nopeasti asioita, jotka täytyy ratkaista.” (8AO/04/06)*

## 7.6 Koulun johtaminen ja arjen pedagogiikka

### 7.6.1 Opetussuunnitelma ja pedagoginen johtaminen

#### ***Pedagogisesta johtamisesta kollektiivinen tehtävä***

Pedagoginen johtaminen edellyttää pedagogista keskustelua, yhteisen näkemyksen tai vision löytämistä koulun kehittämisen suunnasta ja opettajien sitoutumista yhteiseen vastuuseen kasvatuksesta ja opetuksesta. Rehtori voi omaan asemaansa nojaten virit-tää keskustelua yhteisen näkemyksen ja vision löytämiseksi. Hän myös vastaa viime kädessä dialogin käymisen mahdollistamisesta. (Hammersvik ja Jensen 2007, Shields ja Edwards 2005.) Yhtenäiskoulun kehittäminen oli tutkimuskoulussa merkinnyt yhteistä pohtimista ja tulkintaa siitä, mitä yhtenäiskoulu käytännössä merkitsee, miten se toteutuu oppilaan kannalta. Toimintatutkimuksen loppuvaiheessa tutkimuskoulussa oli kirjoitettu yhtenäiseen perusopetussuunnitelmaan vaadittavat koulukohtaiset osiot. Se oli viritännyt pedagogista keskustelua, mikä toi etäiseksi koetun opetussuunnitelma-asiakirjan lähemmin omaa työtä koskevaksi dokumentiksi. Pedagogisesta kehittämisestä oli muodostunut kollektiivinen vuorovaikutukseen ja yhteiseen tiedonmuodostukseen liittyvä prosessi (vrt. Leithwood 2005, Hammersvik ja Jensen 2007, Harris 2005). Henkilökunta oli kiteyttänyt vision muotoon yhteisen näkemyksensä yhtenäiskoulun kehittämisestä, niin oppilaiden kasvuympäristönä kuin aikuisten työympäris-



tönä (ks. luku 6). Oppivan organisaatiotutkimuksen mukaan yhteinen visio vahvistaa koulua organisaationa ja antaa opettajayhteisön ammatilliselle kehitymiselle yhteisen suunnan (Spillane ja Diamond 2007, Senge ym. 2001). Visiota oli sittemmin toimintatutkimuksen jälkeen muotoiltu uudelleen useaan kertaan.

*”Me ollaan niin ku päivitetty, tehty ekan kerran 2001 ja sit 2003. Se on opettajien tekemä, heidän toiveensa, että millainen koulu on 2007. Otan sen useasti esille jos syntyy keskustelua, niin voi näyttää että vision suuntaan ollaan menossa. Se on hyvä näyttää lukuvuoden alussa, kun tulee uusia opettajia ja mitä sillä tarkoitetaan ja mihin sillä on tähdätty ja muistuttaa vanhoja opettajia, että tää on se meidän juttu. Se on taas ensi vuonna tehtävä uudestaan.” (7LO/04/06)*

Pedagoginen johtaminen ankkuroituu opetussuunnitelmaan. Tutkimuskoulun johdon mielestä pedagoginen johtaminen merkitsee ennen kaikkea rakenteiden luomista, eikä tämä suinkaan ole vain yksin koulun ja sen johdon tehtävä, vaan pedagogisen kehittämisen edellytykset luodaan koulutuksen järjestäjän, kaupungin tasolla. Koulun tasolla rehtorin tehtävä on huolehtia siitä, että opetussuunnitelma toteutuu (Hämäläinen 1986). Kollektiiviseksi muodostunut pedagoginen johtajuus ei tutkimuskoulussa sinänsä muuttanut valtasuhteita, koulussa muodollinen valta on yksiselitteisesti rehtorilla. Tutkimuskoulun johdon näkemys pedagogisesta johtamisesta perustui yhtä lailla opettajan autonomian kunnioittamiseen kuin yhteistyön rakenteiden luomiseen. Johto suhtautui autonomiaan Sennettin (2004) ja Deweyn (1927) tavoin ei atomistisena, vaan toisiin yhdistävänä tekijänä.

*”Pedagogisessa johtamisessa opettajan vapautta toimia omana persoonana haluan peräänkuuluttaa ja luoda edellytykset sille, ja toisaalta on se sit jaettava opettajuutta, että opettajat voisi yhdessä ryhmässä viedä eteenpäin, esimerkiksi samanaikaisopetusta, parityöskentelyä, erilaisia ryhmäkoostumuksia ja nyt on ajateltu ensi vuodeksi, että lyödään seiskan matikan tunnit kaikki samaan aikaan ja siellä olis kolme tai neljä opettajaa tai niin, siellähän on se painotusluokka, siis kolmen normaaliluokan matikan tunnit. Opettajat voisi siellä ryhmitellä niitä oppilaita, et niillä, joilla menee hyvin, vois olla vaikka 25 oppilaan ryhmissä ja ne jotka tarvitsevat enemmän tukea vois olla pienemmissä, vaikka 7 oppilaan ryhmissä. Minusta tämä on pedagogista johtamista, että tarjotaan mahdollisuudet siihen. Ja kyllä tässä kaikessa pitää olla oppilaan etu, mutta tietenkin heti kakkosena tulee opettajan jaksaminen ja työhyvinvointi.” (7LO/04/06)*

Koulussa pedagoginen johtaminen ilmeni erilaisina opetuksen järjestämiseen liittyvinä pedagogisina ratkaisuin. Kouluun oli perustettu muun muassa pienryhmä erityistä tukea tarvitseville oppilaille, kun muut ratkaisut eivät tuntuneet luonnistuvan.

*”Ns. kakkosopettajana siellä, hyvänä esimerkkinä vois olla joku biologia tai maantieto, jossa yleisopetukseen erityisoppilaat on viety, mutta erityisopettaja on mukana siellä lähinnä järjestyksen ja kurinpidon takaajana, niin että opetus sujuisi siellä. Sanotaan nyt vaikka pienten muksujen osalta käsityötunnilla tarvitaan monta auttajaa, siellä voisi opettajat olla yhdessä. Ja nyt on tehty niin, että kun havaittiin että muutama oppilas ei yksinkertaisesti pysty oleen isossa ryhmässä, palkattiin maaliskuun alusta yksi opettaja tänne, kolmeksi kuukaudeksi resurssilla mitä meillä on, maalisi-huhti-toukokuuksi, niin sehän ei vie paljon mitään resurssia, ns. pienryhmän opettaja. (...) Kesken vuodenkin voi tehdä ratkaisuja, jos ei ole sitä koko resurssia pistänyt likoon. Yhtenäiskoulussa sanotaan näin, resurssin kanssa pystyy enemmän pelaan kuin jossain pienessä ala- tai yläasteen koulussa.” (7LO/04/06)*

### **Opetussuunnitelma ja ristipaineet**

Yhtenäisen perusopetuksen uudistus on siinä mielessä tyypillinen uudistus, että virkamiestyönä tehty dokumentti jää melko abstraktille tasolle. Opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet -asiakirjan tulkinta ja käytännön toteutus on yksittäisten kuntien ja koulujen ratkaistavina. Tutkimuskoulu oli tehnyt yhtenäisen perusopetuksen uudistuksesta oman tulkinnan, jonka pohjalta opettajat kehittivät koulun opetussuunnitelmaa, sen mukaista pedagogiikkaa ja toimintakulttuuria. Pedagogisen johtamisen kontekstissa opettajat ottivat kantaa uudistukseen ja siihen, miten he kokivat sen koskettavan koulun perustehtäviä: opetusta ja kasvatusta. Vastaukset olen tiivistänyt kolmeen kategoriaan:

- 1) uudistus on ulkokohtainen, hallinnollinen eikä vaikuta koulun pedagogiseen kehittämiseen,
- 2) uudistus koskettaa koulua pedagogisesti, erityisen huomion kohteena ovat erityistukea tarvitsevat ja syrjäytymisvaarassa olevat oppilaat,
- 3) uudistus ei muuta koulua kuin pinnallisesti ja ristipaineita aiheuttaen.

Tutkimuskoulussa käytyä opetussuunnitelman toteuttamiseen liittyvää käytännön opetustyötä koskevaa keskustelua voidaan luonnehtia Deweyn (1966/1916) sanoin älylliseksi keskusteluksi ja toiminnaksi (*intelligent acitivity*), jonka tarkoitus on inspiroida koulun opettajia yhteiseen kehittämiseen. Opetussuunnitelmatutkijoiden mukaan opetussuunnitelman tehtävänä on nimenomaan toimia pedagogisen ja koulutuspoliittisen keskustelun innoittajana (Doll 2002, Pinar ym. 2004).

*”Kyllähän opetussuunnitelman tuntee paremmin kuin kymmenen vuotta sitten, sen sisällön, et silloin se oli kuitenkin jopa opettajalle aika vieras se opetussuunnitelman sisältö. Mä luulen et silloin ku mä oon ollu opettajauran alkuvaiheessa, niin on aika lailla ollu se tyyli suurimmalla osalla et opetetaan se kirjan sisältö, et mennään op-*

*pikirjan mukaan. Et nää on semmoisia muutoksia mitä on tapahtunut tässä opetus-työssä.” (10AO/04/06)*

Huolimatta siitä, että opetussuunnitelma koettiin nyt entistä läheisemmäksi, sitä ei tarkasteltu kuin oman oppiaineen tai luokkatason näkökulmasta eikä se tarjonnut laajempaa koko perusopetusta, ensimmäisestä yhdeksänteen luokkaan kattavaa luku-kokemusta. Kaikki eivät myöskään kokeneet opetussuunnitelmaa omaksi vaan lisä-työksi, joka oli tehtävä pakon edessä.

*”Se oli Maija (nimi muutettu, kirj. lis.), sitä pyöritti niin kauan kun se oli ton opetuksenkehittämistiimin vetäjä. Must opetuksenkehittämistiimi oli ainakin viime vuonna niin täynnä opsia. Mä olin silloin siinä Kaijan (nimi muutettu, kirj. lis.) kanssa. Että meillä oli aivan täys työ sen opsin kanssa, kun me kaikki ruoskittiin tekemään, kun sitten ihmiset ei nähny mitään mieltä tehdä sitä.” (8AO/04/06)*

*”Ne on tehty nää ainekohtaiset opetussuunnitelmat tässä tälle koululle, niitä on jokainen joutunut tekeen, siitä ei ole voinut lintsata, ei kauheesti turisteja.” (6AO/04/06)*

Edelliseen valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan verrattuna yhtenäisen perusopetuksen opetussuunnitelman suunta on kohti keskitetympää ohjausta (Holappa 2007, Vitikka 2009). Kehityksessä on näkyvissä opetussuunnitelman tavoiteohjautuneen perinteen vahvistuminen (ks. luku 2). Poliittiset päättäjät sijoittavat opetussuunnitelmaan yhteiskunnan kehitykseen liittyviä odotuksia ja toiveita, joita koulun odotetaan lunastavan. Tuntijako on niin ikään syntynyt poliittisten vääntöjen tuloksena. Terveystiedon tuntimäärän lisääminen kolmella viikkotunnilla seiskaysillä pidettiin siitä konkreettisenä esimerkkinä. Tuntijakouudistus herätti epäilyjä, että se merkitsee nykyisen opettajajärjestelmän alasajoa.

*”Terveystenhoitaja oli silloin opetusministeri. Se halus nimenomaan tämmösen ja se vei läpi sen. Se näkyy meillä nyt, eli me ollaan koulussa poliittisten päätösten uhreja. Poliitikot tekevät päätöksiä, opettajat toteuttavat, olemme sellainen toteutusrukkanen.” (8AO/04/06)*

*”Niin todennäköisesti ensimmäisenä häviää nää ainemaisterit taito- ja taideaineista ja sen jälkeen se alkaa koskettaa pienituntisia muita aineita ja sitten kun sen luonnollinen yhteys tuohon lukioon, esimerkiksi pienissä kunnissa katkee ja kun ei enää perusteta vaan pyritään pääseen eroon peruskoulu-lukioviroista, niin pienissä kunnissa ei ole kohta oikeita x-aineenopettajia koko kunnassa. Eikä tää ole leikkiä, näin tulee käymään. Se on vääjämätön kehitys. Eiköhän siinä aika tarkkaan realiteetit määrittä, pedagogiikka tulee viimeisenä. Määrätietoinen politiikka taustalla, ihan selvästi.” (6AO/04/06)*

Opetussuunnitelman sisällöllinen kehitys joutui tutkimuskoulun opettajien kriittisen analyysin kohteeksi. Monet opettajat oli sitä mieltä, että se oli muuttunut entistä vaativammaksi ja teoriapainotteisemmaksi valinnaisuuden vähenemisen myötä, mikä käytännössä on tarkoittanut taito- ja taideaineiden vähenemistä kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla. Valinnaisaineiden tuntimäärää on vähennetty kahdeksalla tunnilla kahdestakymmenestä kahteentoista tuntiin. Opettajat pelkäävät, että teoriapainotteisuuden lisääminen taito- ja taideaineiden kustannuksella tulee entisestään lisäämään syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden määrää, koska oppilaiden mahdollisuudet olla hyviä koulussa ovat kaventuneet. Peruskoulu suosii akateemisesti orientoituneita oppilaita. Tutkimuskoulun oppilaista vain noin 40–50 prosenttia hakee lukioon tai lukio-  
taustaiseen ammattiopilaitokseen.

*”Siinä on joku ajatus siitä ihmisestä, siinä takana. Että miten sä ajattelet, mikä ihminen on ja ihmisen kehitys ja ihmisen funktio täällä maailmassa. Onko se, että on iso pää ja istuu vaan surkastuneena, vai mitä se ihminen on tänne tarkoitettu tekemään. Tämä on must huono juttu, koska mun mielestä jopa se aivojen kehittyminen vaatii sitä, että on kädentaitoja, taidetta. Käsitetään oikein kunnolla, käsi käy, eikä vaan pää. Mutta tässä on vähän samanlainen koulukuntaero, kun tässä laudaturasiassa, että ne jotka haluaa, että on teoreettiselta puolelta laudatur suoritettu ennen kuin se voi opettaa, niin semmoinen haluaa varmaan myös vähemmän kädentaitoja. Tässä on vähän kaks koulukuntaa. Mut siitä pitäis käydä sitä arvokeskustelua, et onko se meidän mielestä arvokasta, sitten. (...) Siellä pystyy niinku heittelemään, että ottaako musiikkia, kuvaamataitoa, liikuntaa ykköskutosilla. Mutta seiskaysillä se on karua totta. Terveystiedon kanssa voi vähän pelata, mut ei paljon muuta. Opon kanssa ja at:n kanssa voi vähän pelata. Et ei siinä pysty niillä tuntimäärillä, kun minimimäärät on jo määrätty.” (8AO/04/06)*

Opetussuunnitelman tilasta kamppailevat teoriapainotteiset ja taito- ja taideaineet. Yleismaailmallinen trendi on, että edellisiä, helpommin mitattavia ja arvioitavia suositaan. Yläkoulussa nuoret elävät yläluokilla murrosikää, jonka läpielämistä taide- ja taitoaineet voivat tukea. Taiteet auttavat vaihtamaan perspektiiviä ja näkemään asioita erilaisessa valossa ja erilaisesta näkökulmasta, mikä tämän päivän moninaisuuden yhteiskunnassa on tärkeä elämisen taito. Taideaineet tukevat yksilön identiteettiprosessia ja välittävät tietoa ympäröivän todellisuuden monimerkityksellisyydestä (Eisner 1985). Taideaineissa oppimisessa nousevat keskeisiksi voimavaroiksi ihmisen luontainen uteliaisuus, mielikuvitus ja tiedon etsiminen. (Räsänen 2006, Saarinen 2007, Wilenius 1978.) Nämä näkökulmat saavat vahvistusta Deweyn näkemyksistä koulun opetukselta. Hän näki koulussa ongelmana tiedon ja toiminnan erottamisen toisistaan. Hänen mukaansa ne kulkevat limittäin ja oppiminen tapahtuu kokemusten ja elämysten kautta (Dewey 1966/1916).

Tutkimuskoulun pedagogisessa kehittämisessä painotettiin muun muassa aktivoivia menetelmiä, mutta luokkahuoneessa tapahtuva muutos jää aina yksittäisen opettajan harkintaan. Muutostilanteessa opettajien autonomian kunnioittaminen ja sen tarjoama suoja herätti myös keskustelua. Luokkahuoneen tasolla kukaan ei voi puuttua toisen työhön, ei edes koulun johto, vaikka toimintatavat luokkahuoneessa eivät olisi yhteisen pedagogisen idean suuntaisia. Tutkimuskoulussa ilmeni, kuinka pedagogista keskustelua on erityisen vaikea käydä, kun siirrytään julkiteorioista käyttöteorioihin eli siitä miten, pitäisi toimia siihen, miten käytännössä toimitaan.

*”Tästä pedagogisesta johtamisesta on mietitty, että kun tämä on tällainen vähän niinkuin diktaattorien yhteenliittymä, että jokainen opettaja on siellä luokassa diktaattori, autonominen oma itsenäinen ja opetustapaan on hirveen vaikea vaikuttaa. Ei voi sanoa, että sun on käytettävä, sun pitää nyt käyttää tällaisia monipuolisia opetusmenetelmiä. Tai sanottais, että sun täytyy käyttää taidetta tai draamapedagogiikkaa, tai jotain, et meillä olis vähän enemmän tällaista. Vaan se on sen opettajan valinta, mitä opetusmenetelmiä se käyttää siellä luokassa. Että siihen tarvitsis sitä pedagogista keskustelua. Sitä kautta vaikuttais mitä siellä luokassa. Vaikka meillä on opsissa konstruktivismi ja oppilaslähtöisyys ja kaikki, niin kierräpä tuolla ja lähde tuosta katsoon, kuinka monessa luokassa siellä on opettaja edessä ja opettaa liitu kädessä. Ja oppilaat istuu ihan hiljaa ja kirjottaa. Ihan, siis voin sanoa, että suurimassa osassa, jos tästä yhtäkkiä nyt lähettäis kattoon. Vaikka siellä meidän opsissa on ne hienot oppilaslähtöisyys ja tekemällä, learning by doing ja kaikki mahdolliset.”* (8AO/04/06)

Opetussuunnitelmaan sisäänkirjoitettu koulun kaikkivoipaisuus synnyttää opettajissa ristipaineita ja voimattomuuden tunteita. Olen kuvannut, kuinka koulun moninaiset, samanaikaisesti eri suuntiin vaikuttavat tehtävät muodostavat ristipaineisen kentän (kuvio 2). Erityisopettaja kuvaa kuinka ristipaineet uuvuttavat.

*”Yksi syy loppuun palaamiseen on riittämättömyyden tunne, ei ehdi opettaa kun kasvatus vie aikaa, ja sitten on kaiken maailman muita juttuja, ja sit tulee erilaisia maailman tapahtumia, joita pitäisi käsitellä, mutta jos tarkkaan noudattaa kursseja ei ehdi tällaisia käsitellä, mutta minulla on sellaiseen tilaa.”* (EO1/04/06)

### ***Yhteiset oppilaat***

Yhtenäiskouluprosessissa luokan- ja aineenopettajien suhtautuminen oppilaisiin oli muuttunut. Entisessä ala- ja yläasteeseen jaetussa koulussa oppilaat oli tarkkaan eroteltu sen mukaan, kummalle puolelle he kuuluivat, eikä naapuripuolen oppilaiden tekemisiin puututtu. Yhtenäiskoulun myötä oppilaat koetaan entistä enemmän yhteisiksi ensimmäiseltä luokalta päättötodistukseen asti.

*”On tullut yhtenäiskoulun myötä, on ehkä vaan se, et joku ykkösluokkalainen, ysi-luokkalainen ja viitosluokkalainen ymmärtää nyt eri tavalla tän talon kokonaisuuden. Ja seiskalle siirtyminen on nyt ihan erilaista kuin silloin aikanaan. Sopivasti jossain määrin yhteisiä tilaisuuksia, juhlia ja tällöisiä, ettei se ole mitenkään yli-mitotettu.” (4LO/04/06)*

*”Rajojahan pitää olla, mutta eihän toi mikään Berliinin muuri kuitenkaan ollu tuos-sa välissä. Mutta nyt oppilaat pitää tätä päivänselvänä, ne ei nää tässä mitään ih-meellistä. Ei se ole niin selvä että se ensimmäisen luokan kullannuppu on ysillä vielä kullannuppu. Et ala-asteen opettajat ei ihmettele, et miten noista kullannupuista tu-lee niin kauheita yläasteella, et mitä te teette niille?” (9AO/04/06)*

Koulussa keskustelu kasvatuksen ja opetuksen välisestä suhteesta on jatkunut koko yhtenäiskouluajan. Sitä on värittänyt oppilaiden laaja ikäskaala yhtenäiskoulussa 6–7-vuotiaista 16-vuotiaisiin. Luokan- ja aineenopettajien työkuultuurien perinteiset erot ilmenevät suhtautumisessa kasvatukseen ja opetukseen. Luokanopettajat, jotka työskentelevät nuorimpien oppilaiden kanssa, painottavat kasvatusta ja aineenopettajat opetusta. Kasvatuksen ja opetuksen erottelun sijaan eräs aineenopettaja kuvaa, kuinka kasvatusta ja opetus ovat yhteenkietoutuneita koulussa. Hän painottaa opetuksen merki-tystä. Tämän ajattelun mukaan tasapaino syntyy siitä, kun oppilaat saadaan kiinnostu-maan opetuksesta, silloin myös kasvatukselliset ongelmat siirtyvät taka-alalle.

*”Kasvatus tarkoittaa, että se tekee tarpeettomaksi sen neuvomisen, et ole hyvä katso tännepäin, kun tekee sen kunnolla ja oikein se on tarpeetonta ja kohta voi keskittyä olennaiseen siihen sisältöön, joka koulussa on tärkeintä. Olen miettinyt että pointsi on kyllä se aineenhallinta, sillä pelataan. Aineenhallinnalla pelataan.” (6AO/04/06)*

Toinen opettaja nostaa esille, kuinka eri-ikäisten oppilaiden kanssa työskentelevät opettajat kokevat eri tavoin kasvatuskysymykset koulun jokapäiväisessä arjessa. Risti-riitaisuutta aiheuttaa esimerkiksi ruokailuun liittyvä kasvatuksellinen aspekti.

*”Tässä on yhteiset pelisäännöt ja yhteinen kasvatuslinja. Niin, jos lähtee perustavan-laatusista asioista kuten kouluruokailu. Et täytyykö käydä syömässä, saako pois-tua koulualueelta. Tietysti vanhemmiten jotkut asiat voivat oppilailla muuttua. Mut 15-vuotias ysi-luokkalainen on pieni mukula, jolla pitää olla selvät rajat, joka ei ite voi päättää että syökö vai ei. Et tällaisissa asioissa on vielä paljon näkemyseroja. Esimer-kiksi se.” (4LO/04/06)*

Kasvatuskysymystä sävyttää myös koulun oppilaiden moninaiset kulttuuritaustat. Tutkimuskoulussa maahanmuuttajataustaiset oppilaat edustavat kuuttatoista etnistä ryh-mää, joilla on erilaiset kulttuuriperinteet, uskomukset ja traditiot. Koulussa yhtenäis-syyden sijaan haasteena on moninaisuuden ja erilaisuuden kanssa eläminen.

### *Siirtymärituaaleja alakoulusta yläkouluun*

Toimintatutkimuksen aikana haluttiin pehmentää 6. luokan oppilaiden siirtymistä yläkoulun ensimmäiselle, 7. luokalle. Tämä ala- ja yläkoulun välisen nivelvaiheen madaltaminen oli muuttunut käytännöksi. Uuden käytännön mukaan oppilaat saavat tiedon tulevasta luokastaan ja luokanvalvojastaan jo keväällä, jolloin rituaalinomainen siirtymispäivä järjestetään.

*”Esimerkiksi meillä nyt lähtee tossa toukokuussa niin kuutoset omien luokanopettajiensa kanssa tonne r-niemeen ja ne viettää sen aamupäivän vähän sellaisissa jäähyväismerkeissä ja tekee niille kuutosen opettajille jotain jäähyväistaulua ja -musiikkia, tanssia ja kaikkee semmosta. Ja sitten puolelta päivin seiskan valvoja tulee, ja sitten niillä oli viime vuonna sellaset banderollit, semmoset oikeen kankaasta tehdyt. Ja sitten ne luokanvalvojat on siellä niin kuin portilla ottamassa vastaan seiskaluokalle. Ja sitten yksitellen ne oppilaat tulee ja kätellään. Ja sit ne on sen loppupäivän sen uuden luokanvalvojan kanssa.” (8AO/04/06)*

Kuudesluokkalaiset saavat myös osallistua joihinkin yläluokkien tapahtumiin ja toimintaan. He pääsevät siten tutustumaan yläkoulun maailmaan. Uusien seiskaluokkien luokanvalvojina toimivat opettajat tutustuvat tuleviin oppilaisiin myös kirjoitettujen tekstien avulla. Kuudensien luokkien oppilaat kirjoittavat itsestään minä-nimisen aineen, jossa kertovat myös yläkouluun siirtymiseen liittyvistä odotuksistaan ja peloistaan. Heidän tulevat luokanvalvojansa lukevat aineet ennen tutustumispäivää.

*”Viime vuonnakin oikein ihmettelin miten ison työn ne teki nuo luokanvalvojat. Kun ne oli luokkakuvan ottanu, pyytäny sit kaikkien nimet sinne ja opetellu ne oman luokkansa oppilaat kuvasta ja sit lukenu sen minä-aineen. (...) Ne rupes jo keväällä tunteen, kun mäkin oon tullu sillä lailla taloon et mä sain luokkani vasta elokuun 15. päivä tuossa ovela. Että tässä on sun luokka ja sitten ruvettiin tutustumaan.” (8AO/04/06)*

Yläkoulussa koulupäiviä rytmittävät tunnista toiseen vaihtuvat oppiaineet ja niitä opettavat opettajat. Aineenopettajalla voi päivittäin olla sata oppilasta. Yhtenäiskoulu-prosessi oli herättänyt pohtimaan yläluokkien ryhmähenkeä ja luokanvalvojan roolia. Kokeilut tehdä luokanvalvojuudesta systemaattisempaa ja vahvistaa ryhmän ohjaamista luokissa olivat kuitenkin jääneet kunkin luokanvalvojan ratkaistaviksi. Lukujärjestyksessä ei ole varattu kiinteää aikaa luokanvalvojatunnille, vaikka pyrkimystä oli siihen ollut kehittämisprosessin aikana.

*”Vaikka niin käy että esimerkiksi kotitalousopettaja, niin eihän se seiskan jälkeen käy muuta kun valinnaisryhmissä. Mutta osa pitää niitä luokanvalvojatunteja ja osa ei. Siihen ei olla pakotettu. Se on vapaaehtonen valinta. Ja sitten taas semmonen jolla*

*on vaikka fysiikat ja matikat ja kaikki samalle luokalle, eihän se tarvii, kun se voi siinä hoitaa ne aivan hyvin ja oppii ne ulkoo jo tuntemaan, kun opettaa kuus tuntia viikossa.”* (8AO/04/06)

*”Et sitten jos siellä on jollakin jotain ongelmia, jotain vaikeuksia, niin miten sä osaat niihin puuttua, jos sä et tunne. Ja sitten kun oppis ne paremmin tunteen, niin sit pitäis ne arviointikeskustelut, niin tuntisi jo perheetkin. Niin sit sä oot jo niin sisällä sen luokan kanssa. Et sit se menee jo omalla painollaan. Me aateltiin tähän vaiheeseen satsata aika paljon.”* (8AO/04/06)

Murrosiässä olevat yläluokan oppilaat koetaan haasteellisiksi. Ja jotkut opettajat kokevat luokanvalvojuuden erityisen kuormittavaksi tehtäväksi.

*”Luokanvalvojan työ on niin raskasta, et se on pakko kierrättää kaikilla opettajilla. Silloin kun mä oon tullut taloon, oli sellainen periaate et opettajat ketkä ei opettanut ryhmää kokonaisena ryhmänä, ei ollut luokanvalvojia, mut sit tuli tavallaan tää, et kun se on tavallaan se luokanvalvojan homma kaikkein raskain tässä työssä, se kasaantu aina samoille opettajille, niin siks tätä käytäntöä muutettiin et se ois tasa-arvoisempaa opettajille, mut ei se välttämättä ole oppilaiden etu.”* (10AO/04/06)

### **Moninaiset huolenaiheet**

Seurantatutkimuksen haastatteluisa keskustelu kääntyi useasti oppilaisiin kytkeytyviin huolenaiheisiin. Opettajat kantoivat huolta syrjäytymisvaarassa olevista oppilaista, erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kasvavasta lukumäärästä ja maahanmuuttaja-taustaisten oppilaiden ja heidän vanhempiensa moninaisista tarpeista. Haastateltavien mukaan oppilashuollolliset asiat ovat lisääntyneet ja monimutkaistuneet viime vuosina. Opettajien suurin huolenaihe olivat syrjäytymisuhan alla olevat nuoret. Lisääntynyt yhteiskunnallinen eriarvoistuminen ilmeni perheitä kuormittavina taloudellisina ja sosiaalisina ongelmina, jotka heijastuivat oppilaiden erilaisina vaikeuksina koulussa. Alueella on korkea työttömyysaste. Oppilaiden elämäntilanne asettaa haasteita opettajan kasvatus- ja opetustehtävälle ja edellyttää lisäresursseja luokkiin, kuten koulunkäyntiavustajia. Eräs luokanopettaja kertoi tilanteen haavoittuvuudesta ja opettajan huolesta omien voimavarojensa riittävydestä. Toinen opettaja kertoi kokevansa riittämättömyyttä, koska luokkakoot ovat oppilaiden moninaisten ongelmien kanssa kamppaileville opettajille liian suuret.

*”Lapset on ihania, olen oikeesti sitä mieltä ja olen ehdottomasti oikealla alalla. Mutta paljon on sairaita lapsia, levottomia ja rauhattomia. Mulla on esimerkiksi omassa luokassa kolme poikaa, joilla kaikilla on joku diagnoosi. Ne on aika rankkoja kyllä. Se pitäis olla niin strukturoitua. Mulla on koulunkäyntiavustaja, mutta hän loukkaantui ja on ollu monta viikkoa pois. Sen poissaolon kyllä huomaa.”* (13LO/04/06)



*”Nyt kun naapurikoulun 30 oppilaan luokka tuli meille, niin 5. ja 6. luokilla, on 26–28 oppilasta. Hommasta katoaa yksilöllisyys, sen jälkeen ei enää mietitä 17 oppilaan henkilökohtaista asiaa vaan 27 oppilaan yhteistä asiaa. Aivan turhaa kenenkään perustella et ennen oli 40 oppilasta, silloin sai vaikka lyödä lasta. Oli ihan erilaista, koska yhteiskunta oli niin erilainen. Tampere ei ota selkeästi kantaa oppilasmäärän mahdollisimman pienenä pysymiseen. Pitäisi lähteä valmistelevista virkamiehistä, valtuutetuilta vois mennä läpikin, kun vetoaisi tähän imagoasiaan.” (4LO/04/06)*

Opetus- ja kasvatustyö lasten ja nuorten kanssa on sekä palkitsevaa että henkisesti kuormittavaa. Kuormittavuutta aiheuttaa se, että opettajat joutuvat kantamaan liian paljon yksin työstä syntyvää tunnekuormaa (Syrjälä ja Estola 2006). Huolenaihe syrjäytymisvaarassa olevista oppilaista toimii koulussa myös opettajia yhteenliittävänä asiana. Pidempään opettajina toimineet kuvasivat haastatteluissa, kuinka oppilaiden pahoinvointi on lisääntynyt. Opettajien ja huoltajien välisissä kasvokkaisissa tapaamisissa välittyvät myös vanhempien omat murheet ja opettaja saa vanhempien kuuntelijan roolin.

*”En tiedä, olen kaikki valvontaluokkani vanhemmat tavannut. On keskusteltu paljon kaikesta, heidän töistäkin. Tää on hauska juttu, et joutuu vanhempienkin sielunhoitajaksi, et hohhoh. Mun ei pitäis kuulla tällaistaikin et on uusi isi ja muutetaan sinne ja mitä sit tapahtu.” (6AO/04/06)*

*”Masentuneet ja alisuorittajat, on ihan fiksuja, mut eivät vaan tee mitään, mistä narusta nykäisis, osittain se et on työttömät kodit, ettei kuitenkaan saa töitä, mitä lapset ja nuoret kuuntelee, se on varmaan sellainen tekijä.” (EO4/04/06)*

Kotien ongelmien vakavuusasteesta kertoo se tosiasia, että koulun sijaitsemalla alueella sosiaaliviranomaiset tekevät paljon kiireellisiä huostaanottoja. Tutkimusajanjakson aikana huostaanotettujen oppilaiden määrä tutkimuskoulussa oli toistakymmentä lasta vuodessa. Tiivis yhteistyö lasten ja nuorten terveys- ja sosiaaliviranomaisten kanssa on muuttunut yhä olennaisemmaksi osaksi opettajan työtä. Tutkimusajanjaksona pitkät jonot lasten ja nuorten psykiatriseen hoitoon vaikeuttivat oppilaiden ongelmia entisestään. Koulussa kannettiin myös huolta voimavarojen riittävydestä oppilaiden ongelmien kohtaamisessa ja koulutettujen avustajien vähyydestä. Haastattelujen aikaan avustajia oli koulussa kaksi.

*”Oppilaiden ongelmat näkyy enemmän. Perheiden ongelmat. Paha verrata (koulun nimi poistettu) ja muita, mutta kun vuosi vuodelta katsoo koulutulokkaita, niin tuntuu et se on hurjempaa ja hurjempaa se touhu. 14 vuoden kokemus koulusta, maahanmuuttajataustaisia, perheiden ongelmia entistä enemmän. Olisi positiivista et lapsen elämänpiirissä olis edes joku instituutio, joka jollain tavalla yrittäis ylläpitää perinteisiä hyviä arvoja, joita yhteiskunnassa on ollut.” (4LO/04/06)*

Opettajien havaintojen mukaan oppilaiden masentuneisuus, luvattomat poissaolot ja yksinäisyys sekä itseen kohdistuva välinpitämättömyys ovat lisääntyneet. Masennus on lisääntynyt sekä tytöillä että pojilla. Ennen masennus oli lähes yksinomaan tyttöjen ongelma, mutta ei enää. Oppilaisiin on vaikea saada kontaktia.

*”Masentuneet oppilaat ovat lisääntyneet, ennen oli riehakkaat oppilaat, oli säpinää, mutta sekään ei ollut niin raskasta, kuin nämä masentuneet oppilaat, näitä jotka vain käy mulla, kolme tuntia ja sit koulusta pois. Tänä vuonna lisääntynyt. Tyttöillä ollut tähän asti masennusta, nyt pojillakin. Mut vaikka yrität keksiä mitä vaan, niin sieltä tulee, että oon ihan pihalla, huppu silmillä istuu päivän tuossa, eikä sano mitään, jos tapaa vanhempia näkee meikäläinen, että on väsyny äiti. Uskon, että on tuo taloudellinenkin puoli, ei tarvitse paljon miettiä mistä tuo masennus on.” (EO1/04/06)*

*”Koulusta poisjääneet lisääntyneet, eivät vaan tule kouluun, ei vanhempi saa heitä tulemaan. Esimerkiksi vanhempi ei saa tommoista työpaikaltaan kouluun. Jotain muuta siinä yleensä on kuin lintsaminen, jonot hoitoon ovat liian pitkiä. (...) Säälittää nämä oppilaat, ihan mukavia, ei jaksa vain tiiviisti tehdä koko ajan sitä matikkaa tai jotain muuta vaan on neulottu huiveja tai jotain tavallista, sellaista. (...) Esimerkiksi syrjäytymisvaarassa on niin hirveen paljon. Miten pitkälle pitää mennä, että reagoidaan, tuntuu et ei panosteta tarpeeksi siihen puoleen, tosi kalliiksi tulee, kun tuol on noita jotka ei tee yhtään mitään.” (EO1/04/06)*

Pitkään koulussa työskennellyt opettaja näkee yksinäisyyden suurimpana ongelmana. Jotkut oppilaat ovat pelkästään virtuaalisten ystävien varassa eikä oppilailla ei ole aikuiskontakteja. Opettaja saattaa olla ainoa aikuinen, jolle purkaa myös sydäntään. Opettaja kokee tilanteen vaikeaksi.

*”On paljon sellaisia oppilaita, jotka ovat yksin ilman aikuista kotona, paljon aikoja. On paljon oppilaita, joilla ei ole fyysisiä kavereita, paitsi koneen välityksellä. On sellaisia oppilaita paljon, joilla ei ole yhtään tervettä aikuiskontaktia paitsi koulussa ja sit ne ei osaa aikuisten kanssa olla, ei tiedä kuinka aikuisen kanssa ollaan. Niitä on ollut aina, mutta ne ehkä muuttaa muotoaan, siis se et mikä on akuuttiongelma, joskus oli imppausongelma, joskus joku nuorisojengiongelma, mutta se muuttaa vaan muotoa et mihin ongelmat kärjistyy. Nyt on hirveesti aikuisen kaipuuta ja kontaktihakuisuutta ja niin et isojakin melkein pitää pitää sylissä et tämmöinen viaton kysymys et mitä sulle kuuluu saa aikaan mielettömän purkautumisen. Et mieleen tulee et ois saanu olla kysymättä. Koska joutuu kuuleen sellaisia asioita mitä itse asiassa ei itselle kuulukaan.” (6AO/04/06)*

Toinen opettaja näkee syrjäytymisvaarassa olevien nuorten ongelmina myös poissaolot tietoisena koulusta pakenemisena. Se on ongelma, johon puuttumiseen koulu ei ole

löytänyt keinoja. Ongelma on selkeästi lisääntynyt tutkimusjakson aikana, mitä eräs aineenopettaja kuvaa.

*”Nykyään on sillai et oppilaat saa vähän tulla ja mennä, niin kuin haluavat. Esimerkiksi mulla oli eilen iltapäivätunti, josta oli kymmenen oppilasta 17 oppilaasta pois ja heistä ainoastaan kolme oli ollut aamulla pois ja loput lähteneet keskellä päivää. Et ei meillä ole ollut näin paljon tätä et oppilaat tulee ja menee, miten haluaa ei ole aikaisemmin ollut, mutta se voi olla muusta yhteiskunnasta johtuvaa. Mut parin viime vuoden aikana ryöstäytyne pitemmälle kuin aikaisemmin tämä ettei vaan jakseta tulla kouluun. Mä ymmärrän sen jos oppilas on masentunut, mut kyse ei oo vaan siitä, ku ne ei vaan viiti herätä.” (10AO/04/06)*

Oppilaiden kasvaneet ongelmat ja oireilu ovat monisyisiä. Edellä on pohdittu yhteiskunnallisia tekijöitä, kuten lisääntynyttä segregoitumista ja yleistä näköalattomuutta. Syitä on etsittävä myös koulutuspolitiikasta, koulusta instituutiona ja sen rakenteista. Koulun erotteleva ja luokitteleva mekanismi tekee osan oppilaista syrjäytymiselle alttiiksi (vrt. Popkewitz 2008). Tämä koskee etenkin niitä oppilaita, jotka eivät ole motivoituneita opiskelemaan niin sanottuja akateemisia tai teoreettisia aineita. He reagoivat kouluun, Williksen (1984) tulkintaa soveltaen, uhmaten ja riehuen kokemaansa valtakulttuuria vastaan ja häiriköivät koulussa ja tunneilla. Koulu on ehkä vieraantunut liikaa oppilaiden elämämaimasta. Koulun institutionaalinen järjestys on muuttumassa, opettajat kokevat riittämättömyyttä ja neuvottomuutta ongelmien edessä. Mutta tämä aihe vaatii oman tutkimuksensa, tässä ilmiön pintaa on voitu vain raapaista.

### ***Varhaisen puuttumisen pedagogiikka***

Opettajat lukevat yhtenäiskoulun vahvuudeksi sen, että se voi entistä kaksijakoista peruskoulua paremmin palvella syrjäytymisvaarassa olevia oppilaita. Tutkimuskoulussa on kehitetty varhaisen puuttumisen pedagogiikkaa. Oppimiseen liittyvät ongelmat voidaan tunnistaa ja niihin voidaan puuttua varhaisemmassa vaiheessa.

*”Kun ei puhuta ihanneoppilaasta vaan sellaisest mistä pitää aloittaa ennaltaehkäiseminen ajoissa. Varsinkin yläaste joutuu olemaan enemmän hereillä, että millaista porukkaa on esimerkiksi kahden vuoden kuluttua tulossa. Jotain sellaista esimerkiksi, et joku tietty työskentely vaikka ongelman kanssa alkaa paljon aikaisemmin. Koulukuraattorit ja psykologit ja erityisopettajat ovat avainasemassa. Mut valitettavasti on jälleen kerran ongelmaoppilaat, enemmän kuin tää ns. kiltti oppilasaines. Mä en usko, et sen kiltin kohdalla on mitään ihmeellistä tapahtunu (yhtenäiskoulun myötä kirj. lis.). En usko.” (5AO/04/06)*

Kehittämisen prosessin aikana opettajat kiinnittivät huomiota seitsemänsillä luokilla leimaantuneisiin käytöshäiriöihin ja arvelivat, että niiden taustalle saattoikin kätkeytyä oppimisongelmia, jotka olivat jääneet tunnistamatta alemmilla luokilla, mutta tulivat ilmi pitkäaikaisen luokanopettajasuhteen ja turvallisen ympäristön katkeamisen yhteydessä. Yhtenäiskoulu tarjosi mahdollisuuden testata oppilaiden taitoja keskeisissä lukuaineissa ja niiden avulla kohdistaa tuen tarvetta. Samalla oli tarkoitus, että oppilaita koskevat tiedot välittyisivät paremmin luokanopettajan ja luokanvalvojan välillä. Kaksijakoisessa peruskoulussa oppilaita koskevan tiedon välittyminen oli ontunut. Nyt oppilaita vaihdetaan ja kerrotaan paremmin tietoja yli nivelvaiheiden, lähettävän ja vastaanottavien opettajien kesken. Oppilashuollossa on ryhdytty tekemään yhteistyötä ala- ja yläluokkien välillä.

*”Niin että täst on kyl helppo sit, et jos tulee tuol pääs jotain, että hetkinen, niin sitte voi tulla konsultoimaan, että mikäs kaveri tää on.” (14AO/04/06)*

*”Et nykyään kun on se taitekohta vitosen ja kutosen välissä opsissa niin valtakunnallisia kokeita on tarjottu kutosluokille. (...) Tänä vuonna tilattiin viidensille luokille, et pidettäis viidennelle luokalle kun on se taitekohta, jos paljastuis nää joilla on kovia oppimisvaikeuksia, niin kun erityisopettajia on tuollakin puolella, niin vois antaa tukea ennen kuin siirrytään aineenopettajajärjestelmään. Tämmöinen on positiivista, et tällaistaahan voi. Mut onhan tässä tietenkin se, et oppilaiden ongelmista tietää enemmän kuin aikaisemmin.” (10AO/04/06)*

Toisaalta varhaisessa puuttumisessa on olemassa leimaamisen vaara. Oppilaita voidaan liian herkästi kategorisoida (vrt. Popkewitz 2008, Satka 2009, Seppälä-Pänkäläinen 2009). Tästä riskistä huolimatta tutkimuskoulun opettajat olivat vakuuttuneita varhaisen puuttumisen tärkeydestä. Syrjäytymisen ehkäisemistä koskevien kysymysten kohdalla haastatteluissa opettajat pohtivat myös perusteita alimman hyväksyttävän arvosanan, ”vitosen”, antamista. Alimman hyväksytyt arvosanan antaminen oli osoittautunut myös keinoksi päästä eroon ongelmaoppilaita. Kysymyksessä saattoi olla oppilaita, joilla ei vain ole koulumotivaatiota ja olivat siksi alisuoriutujia. Huolta kannettiin siitä, että koulu ei tue kyseisten oppilaiden yksilöllisiä kehittymismahdollisuuksia ja antaa liian heikot eväät oppilaille. Koulu toimii näiden oppilaiden suhteen poissulkevana mekanismina.

*”Niin me ollaan nähty näistä meidän aikaisemmin poislähteneistä oppilaita. Kun on ollut tapauksia et koulussa on käyty vähän satunnaisesti ja kun ne menee keskiasteen koulutukseen ne tippuu sieltä pois. Jos me täällä väkisin työnnetään semmoisia, jotka ei oo sitoutuneita kouluun, niin työnnetään väkisin täällä läpi, niin se kostaantuu keskiasteen koulutuksessa koska siellä ei sellaista enää katota, vaan tippuu seuraavalle kurssille tai sit vallan pois, seuraavalle kurssille sillai, et on kevääksi lähetetty kotiin.*

*Siinä ei ole mielestäni syrjäytymisen ehkäiseminen onnistunut. Et jos täällä päässä päästetään liian helpolla, se kostaustuu muualla.” (10AO/04/06)*

Opetussuunnitelmien perusteissa korostetaan lapsen ja nuoren kasvatusyhteisöjen, koulun ja kodin, välistä vuorovaikutusta ja yhteistyötä. Koulun tehtävä on tukea kotien kasvatustehtävää ja vastata oppilaan kasvatuksesta ja opetuksesta kouluyhteisön jäsenenä (OPS 2004, 22). Mutta opettajien mukaan kotien kasvatusvastuuta on säilytetty entistä enemmän koululle. Koulussa opettajat joutuvat yhä useammin kamppailemaan oppilaiden kasvatuksellisten ongelmien kanssa (Syrjäläinen 2002). Säntin (2007) opettajien omaelämäkertojen pohjalta tekemä tutkimus opettajuuden rakentumisesta sotienjälkeisessä Suomessa tuo näkyville sen, kuinka yhteiskunnallinen muutos on tuonut esille opettajan työn kasvatusluonteen. Pitkään koulussa työskennellyt mies-opettaja analysoi tilannetta.

*”Et kuka ketä kasvattaa, kuka asettaa rajoja kellekin, et se näkyy kyllä oppilaissa. Sellaisia rajattomia lapsia. Olen ite miettinyt et lienee tilanne se et se paljon puhuttu 60–70-luvun vapaan kasvatuksen vanhemmat nyt sitten kasvattaa rajattomasti tän hetken koululaisia se kyllä aivan liian monessa näkyy ja aivan liian selvästi.” (4LO/04/06)*

## 7.6.2 Jaetun johtajuuden idea

Tutkimuskoulun johdossa oli toimintatutkimuksen jälkeen vaihtunut kaksi henkilöä. He olivat siirtyneet toisiin kouluihin rehtoreiksi. Henkilövaihdoksista huolimatta tutkimuskoulussa kehitetystä jaetun johtajuuden mallista oli kehkeytynyt pysyvä rakenne. Toimintatutkimusprosessissa oli käynyt ilmi, että yhtenäiskoulun johtamista pitää vahvistaa. Kaupunki vastasi esille nousseeseen tarpeeseen ja teki päätöksen apulaisrehtoreiden virkojen perustamisesta yhtenäiskouluihin. Näin ollen koulu sai vielä toimintatutkimuksen aikana virka-apulaisrehtorin. Aluerehtorimallin takia tutkimuskoulu oli saanut myös apulaisjohtajan, joka sai tehtävän hoitamiseen myös huojennusta opetuksesta. Samalla koulu oli luopunut vararehtorin tehtävästä. Jaetun johtajuuden mukaan rehtori, apulaisrehtori ja apulaisjohtaja muodostivat koulun toiminnasta vastaavan tiimin, tai johtotroikan, kuten he itseään nimittivät. Virkarehtorin valta-asema on selkeä ja hänellä on juridinen vastuu, mutta koulussa johtamista ei nähty pelkästään rehtorin yksilöllisenä tehtävänä. Koulun johtotroikka jakoi keskenään johtamistehtäviä ja johti kehittämisprosessia yhdessä suunnitteluryhmän kanssa. Johto oli ottanut tehtäväkseen luoda kouluun sellaiset olosuhteet ja rakenteet, jotka mahdollistaisivat yhdessä

kehittämisen. Koulun arjen pyörittämiseen ja sen kehittämiseen liittyviä yhteisiä asioita oli delegoitu suunnitteluryhmälle ja tiimeille.

Kehittämisprojektin alussa koulun henkilökunnan yhdessä muotoilema koulun visio, johon haastatteluissa viitattiin, toimi edelleen seurantatutkimusvaiheessa kehittämisen työkaluna. Jaettu johtajuus ja johtamisen prosessinomaisuus merkitsivät siirtymistä yhteisen vastuunoton diskurssiin, johon sisältyivät olennaisesti koulun muutokseen liittyvät asiat (Spillane ja Diamond 2007). Tämän näkemyksen mukaan koulun kehittäminen ei jää yhden enemmän tai vähemmän karismaattisen johtajan ja muuttaman tulieluisen opettajan varaan, vaan siinä nojaututaan yhteiseen ideaan kehittämisen suunnasta ja koulun yhteisöllisiin rakenteisiin. Prosessi vaatii koulun kehittämisen eri osapuolten välistä dialogia, jossa etsitään yhteistä suuntaa toivottuun tulevaisuuteen. Analyysini mukaan tutkimuskoulussa kehittämisen episteeminen peruste löytyy realistisesta perinteestä. Työorganisaation rakenteellinen kehittäminen edelsi yhteistä keskustelua, jonka pohjalta kehitettiin uusia toimintamuotoja ja tapoja tehdä yhteistyötä (vrt. Kuusela 2006, Willmott 2002).

Toimintatutkimusvaiheen tuloksista kävi ilmi, että henkilöstöjohtaminen ja hallinnolliset tehtävät veivät suurimman osan koulun johdon työajasta. Seurantatutkimuksessa suunta näytti havaintojeni mukaan vain vahvistuneen. Kaupungin uuden hallinnointimallin seurauksena opetusvirastosta siirrettiin asioita aluerehtoreiden ja koulujen hoidettaviksi. Hallinnollisia tehtäviä kasvattivat myös jatkuvasti lisääntyneet yhteydenpidot erilaisiin yhteistyötahoihin ja sidosryhmiin. Työtä kuvataan hajanaiseksi ja sirpalemaiseksi. Koulun arjen johtaminen on juoksevien asioiden hoitamista, erilaisten pulmatilanteiden ratkomista ja reagoimista jatkuviin henkilöstön ja oppilaiden keskuudesta esille pulpahtaviin asioihin. Tutkimuskoulun rehtorit kokivat, että heillä on vähiten aikaa pedagogiselle johtamiselle.

*”Kyllä henkilöstöjohtaminen vie tänä päivänä eniten. Sanotaan, että henkilöstökysymykset. Yllättävän paljon tulee, ei voi etukäteen suunnitella, joku päivä joku asia ponnahtaa pintaan, jonain toisena joku toinen. Ja sanotaan että oppilaiden asiat, oppilashuolloiset asiat nehän vie aika tavalla kanssa. Mulla menee puolet ajasta aluerehtorin hommiin, ja puolet tähän, vaikka pitäisi olla 35/65 tai 30/70, mutta käytännössä se on näin ollut.” (7LO/05/06)*

Tutkimuskoulun rehtorit eivät ole yksin tämän kokemuksen kanssa. Vertailu muihin suomalaisissa kouluissa 2000-luvulla tehtyihin johtamistutkimuksiin osoittaa samansuuntaisia tuloksia (mm. Ahonen 2008, Hargreaves ym. 2007, Karikoski 2009, Pesonen 2009). Perehtyessään suomalaisen peruskoulun systemiseen johtamiseen OECD:n asiantuntijat tutustuivat Hargreavesin (2007) johdolla myös Tampereen kaupungin perusopetustoimen johtamiseen, alueelliseen yhteistoimintaideaan ja koulussa toteu-

tettuun tiimimäiseen toimintatapaan. Suomalainen koulu heijastaa yhteiskunnallista tasa-arvoa, mutta koulujen muodostamat asiantuntijayhteisöt jäävät heidän mukaansa ilman kestävän kehityksen pohjaa. Heidän mukaansa suomalainen yhteiskunnallinen murros haastaa koulun: maahanmuutto ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä lisääntyy samalla kun julkinen talous heikkenee. He loisivat perustan kestävälle kehitykselle voimistamalla koulussa rehtorin roolia, erityisesti pedagogisen johtamisen alueella, mikä mahdollistaisi tiimien toiminnan kehittämisen pedagogiseen suuntaan ja tekisi jokaisesta opettajasta pedagogisen johtajan (mt. 21–27). Samalla he vahvistaisivat koulujen välistä yhteistyötä kehittämässä. Tämä oli juuri se suunta, jonka tutkimuskoulu oli valinnut.

### 7.6.3 Systeminen johtaminen

#### *Alueellinen johtamismalli*

Toimintatutkimuksen jälkeen kaupungin opetustoimessa oli toimeenpantu uusi hallintomalli, jonka mukaan koulut oli jaettu viiteen yhteistoiminta-alueeseen. Yhteistoiminta-alueen rehtorit muodostivat tiimin, jonka puheenjohtajana toimi aluerehtori. Tutkimuskoulun rehtori oli valittu yhteistoiminta-alueen aluerehtoriksi. Koulu oli saanut apulaisjohtajan tuomaan lisävahvistusta koulun johtamiseen kompensationsille, että koulun rehtori oli valittu aluerehtoriksi. Alueellinen johtamisjärjestelmä lujitti koulujen alueellista yhteistyötä, mutta aluerehtoriuden myötä tutkimuskoulun rehtori joutui olemaan entistä enemmän poissa koulun arjesta. Tosin hän sai aluetiimissä lisää vaikutusvaltaa yhteistoiminta-alueen koulujen ja näin ollen myös oman koulun toimintaedellytysten luomiseen. Yhteistoiminta-alueen koulujen rehtorit pohtivat ja neuvottelevat aluefoorumissa yhdessä alueellisista koulukysymyksistä ja etsivät koko aluetta hyödyttäviä ratkaisuja, esimerkiksi erityisopetuksesta, oppilaaksiottoasioista ja resurssien jaosta, jossa punnitaan asiakohteisesti, miten resurssit jaetaan, joko kouluille tai alueen yhteisiksi. Kyseessä olevan tutkimuskoulun yhteistoiminta-alueen aluerehtoreiden tekemä ehdotus positiivisesta diskriminaatiosta sai myönteisen vastaanoton kaupungin päätöksentekokelemissä. Mutta opettajien keskuudessa aluemalli herättää ristiriitaisia tunteita.

*”Ja toivon, että entistä enemmän se alue, missä oppilasaines on, määrää sen resurssin. Täähän on meidän alueen (alueen nimi poistettu, kirj. lis.) aloite tää positiivinen diskriminaatio. Tämä on meiltä lähtöisin ja on nyt koko kaupungin tasolla. On määrätty tietty määrä oppitunteja, jotka jaetaan näin ja minusta se on ihan ok.”*  
(7LO/05/06)

*”Selkeä asia on se, et rehtorin työ on lisääntynyt ja näkyy siinä että näkyy täällä vähän. Koulun apulaisjohtaja, silkkaa plussaa, kompensoi työn jonka rehtori käyttää alueellisesti. Rehtoreiden asioita joita rehtoreiden esimies koulutoimenjohtaja on hoitanut on hänen toimesta siirretty aluerehtoreille, negatiivisesti ajatellen, se etäännyttää taas yksittäisiä kouluja sieltä kouluhallinnosta, positiivisesti ajatellen alueella voidaan järkevämmiin junailla asioita.” (4LO/04/06)*

Alueellinen yhteistoimintamalli on tuonut lisää toimintavaltuuksia ja päätöksenteon lähemmäksi kouluja. Toimintakonsepti on edistänyt vuoropuhelua hallinnon ja koulujen välillä. Aluerehtori on kaupungin perusopetuksen johtoryhmän jäsen. Ryhmä kokoontuu aluerehtoreiden ja perusopetusjohdon voimin puimaan koko kaupungin perusopetusta koskevia asioita. Organisaatiomalli on keventänyt koulutoimenjohdon roolia. Mutta aluejärjestelmä kantaa byrokraattista perinnettä, mikä näkyi etenkin asioiden valmisteluvaiheessa. Asioihin perehtyminen ja niistä päättäminen on vaikeaa, kun asioista ei ole riittävästi tietoa. Päätöksen tekeminen tapahtuu silloin keskusjohtoisesti. Uusi toimintamalli vaatii rehtoreilta uudentyyppistä yhteistyötä. Rehtorit jakavat ryhmissä asiantuntemustaan, kokemuksiaan ja ideoitaan keskenään ja saavat tukea toisiltaan. Aluetiimit toimivat parhaassa tapauksessa käytäntöyhteisönä (Wenger 1998). Mutta asioiden valmisteluissa on puutteita.

*”Niin että olisi selkeät ennakkovalmistelut niille asioille. Tää merkitsisi koulun sisällä että suunnitteluryhmän jäsenille pyrittäisi saamaan entistä enemmän asioita mietittäväksi ennakkoon ja kyseleen taustalta opettajien ajatuksia.” (7LO/04/06)*

Hallinnollisilla muutoksilla on suoranaiset vaikutukset rehtorin työhön. Työnantajan edustajana hänellä ei ole sellaista autonomista asemaa kuin opettajalla, vaan hän toimii hallinnon edusmiehenä työyhteisössä ja toisaalta myös työyhteisönsä edustajana hallintoon päin. Hallinnon muutokset kielivät uusliberalistisen suunnan työntymisestä kuntiin. Tutkimuskoulussa se näkyi selkeimmin tukipalveluhenkilöstön työssä. Markkinamuotoinen toimintatapa oli vaikuttanut koulun työyhteisöä hajottavasti, koska eri toimintalohkot kuuluivat eri tulosityksikköihin. Sen sijaan opettajan varsinaiseen työhön se ei vaikuttanut.

#### 7.6.4 Kunnan uusi hallintomalli ja koulun arki

Laajalle levinnyt uusliberalistinen hallinnointi on monien kuntien kohdalla merkinnyt siirtymistä entisestä normiohjatusta byrokratiasta kohti liike-elämästä peräisin olevia toimintamalleja, kuten tilaaja–tuottaja-malliin. Seurantatutkimusvaiheessa Tampereen



kaupunkiorganisaatio oli läpikäymässä suurta hallinnon uudistusta. Se otti ensimmäisenä kuntana Suomessa vuoden 2007 alusta käyttöön tilaaja–tuottaja-mallin mukaisen toimintakonseptin. Tampereen malli rakentuu asiakaslähtöiseen prosessimallin mukaiseen organisaatioon ja koskee kaupungin kaikkia palveluja, koulutuspalvelut mukaan lukien.

Uuteen julkisjohtamiseen (*NPM New Public Management*) perustuvan tilaaja–tuottaja-mallin käyttöönottoa perustellaan julkisten palvelujen talouden tehostamisella, kyvyllä vastata nopeammin kaupunkilaisten muuttuviin palvelutarpeisiin turvaamalla niiden saanti. Tehokkuutta ja taloudellisuutta tavoittelevassa organisaatiossa palvelujen tilaajien ja tuottajien toiminnot erotetaan toisistaan. Tilaa- jien tehtävänä on vastata kuntapalvelujen tuotanto-oikeuksien kilpailutuksesta ja tuottajat pyrkivät pääsemään sopimussuhteeseen tilaajien kanssa. Pekka Valkama (2004, 305–306) pohtii väitöskirjassaan kuntapalveluiden kilpailuolosuhteisiin vaikuttavia institutionaalisia tekijöitä, kuten sidonnaisuutta fyysiseen alueyhteisöön. Julkisina organisaatioina kuntapalvelut ovat enemmän tai vähemmän erikoissäänneltyjä ja -kohdeltuja ja ne mielletään osaksi julkista vallankäyttöä ja politiikkaa. Vaikka valta ja vastuu koulutuspalveluiden tuottamisesta on kunnilla, valtiolta on säilyttänyt kontrolloivan otteen kouluihin. Liike-elämän toimintamallien siirtäminen julkiselle sektorille ei saa ETLAn ekonomistien, Andersenin ja muiden (2007) kannatusta. Siirtäminen ei heidän mukaansa ole toimiva vaihtoehto, koska sektorin toimintalogiikat perustuvat erilaisille premisseille. Julkisen ja yksityisen sektorin tavoitteet ovat laaja-alaisemmat ja moniulotteisemmat, ja niitä ohjaavat yhteiskunnalliset perusarvot. Taloustieteilijät eivät usko tuottavuuden parantuvan yksityisen liike-elämän toimintatapoja kopioimalla, vaikka yksityinen yritys-elämä olisikin monin verroin tehokkaampaa kuin julkinen hallinto. (Mt.)

Tämän tutkimuksen seurantavaiheen aikana, keväällä 2006, hallintomalli oli vasta hakemassa muotoaan, mutta haastateltavat olivat kuitenkin saaneet tuntumaa siihen. Tilaaja–tuottaja-mallin mukaan lasten ja nuorten hyvinvointilautakunta on perusopetuspalvelujen tilaaja, koulut niiden tuottajia, vanhemmat ja oppilaat palvelujen asiakkaita. Virkamiehet toimivat asioiden valmistelijoina. Asiakaslähtöinen ajattelu resonoi perusopetuksen lainsäädännöllisiin ja opetussuunnitelman perusteiden mukaisiin muutoksiin, jotka ovat vahvistaneet oppilaan yksilöllisiä, subjektiivisia oikeuksia (PL 628/1998, POPS2004). Asiakaslähtöisyys on lisännyt vanhempien vaikutusta kouluun. Vanhemmille osoitetusta asiakastyytyväisyyskyselystä on tullut säännöllinen koulun palvelutoiminnan tuloksellisuuden mittari, jonka numeeriset taulukot käydään koulussa jo rutiininomaisesti läpi. Vanhempien keskuudesta löytyy yhä enemmän vaativia asiakkaita. Se ilmeni muun muassa erilaisena puuttumisena koulun toimintaan. Opettajille oppilaat ovat edelleen oppilaita eikä asiakkuusajattelu sovi opettajien mielestä

koulukontekstiin. Uuteen hallintokulttuuriin liittyvä sanasto aiheuttaa opettajissa vieraantumisen tunteita.

*”Joo, heillä on oikeus vaatia kaikki. Koulu ei ole kuitenkaan palvelulaitos, et sinne tullaan esittämään vaatimuksia.” (10AO/04/06)*

Toiminta- ja seurantatutkimuksen aikana ilmeni, että yläkoulujen oppilaista kilpailaan. Se on johtanut siihen, että kaikki yläkoulut profiloituvat houkutelukseen oppilaita itselleen. Tämänsuuntainen koulujen profiloitumiseen johtava kehitys on ollut havaittavissa kunnissa jo 1990-luvulta lähtien, jolloin on pikkuhiljaa siirrytty pois koulupiirijattelistasta ja lisätty vanhempien vapautta valita koulu (Rajakaltio 1994, Rinne ym. 2002, Seppänen 2006, Simola 2006). Markkinamainen toimintatapa on vahvistunut asiakaslähtöisen hallintologiikan myötä. Erilaisilla opetuksellisilla painotuksilla etsitään houkuttimia tietyn koulun valitsemiseksi. Tutkimuskoulun vetovoiman ylläpitämiseksi oli perustettu matemaattispainotteinen luokka, johon matemaattisesti lahjakkaat oppilaat voivat hakeutua. Tällä keinolla pyrittiin estämään se, että eniten motivoituneet tai lahjakkaimmat oppilaat siirtyisivät keskustan kouluihin. Painotusluokan syntyminen ei siis perustu opettajien pedagogiseen harkintaan, vaan se on koulun vastaus koulujen väliselle kilpailulle. Pedagogisesti tarkasteltuna painotusluokalla onkin käänteinen puoli. Luokkaan valikoituu kouluun muutenkin paremmin motivoituneet oppilaat, joka merkitsee, että muissa luokissa vertaisoppimisesta jää puuttumaan näiden oppilaiden tuoma osuus luokan vuorovaikutussuhteisiin. Parhaassa tapauksessa motivoituneet ja lahjakkaat oppilaat vetävät heikotkin mukaansa ja vaikuttavat näin myönteisellä tavalla luokan työskentelyilmapiiriin. Koulussa puhuttiin ”fiksiista” luokista, joissa on koulun parhaat oppilaat ja jotka saavat koulun parhaat opettajat.

Uusi hallinnointi ei opettajien mukaan kuitenkaan vaikuta luokkahuonetyöskentelyyn. Sen sijaan uuteen hallintomalliin liittyvät keskeisesti erilaiset arvioinnit, asiakaskyselyt ja selvitykset. Kaikenlainen opetustuntien ulkopuolella tapahtuva työ on opettajien mukaan lisääntynyt. Yhä myllerryksessä oleva hallinto tuottaa jatkuvasti uutta informaatiota, uusia tietojärjestelmiä, uusia tehtäviä ja erilaisia kartoituksia sekä arviointeja, jotka tukkivat kokousten asialistat. Hallinnon yksisuuntainen viestintä on ollut omiaan vaikuttamaan koulun yhteisten kokousten sisältöihin.

*”Kouluhallinnon kehittymistä sivusta seuranneena, viimeisten 10–15 vuoden aikana, (...), aivan hirveesti tullut suunnittelijaa ja vaikka mitä, välillä ihmettelee, että millä lailla se helpottaa meikäläisen työtä. Entinen koulutoimenjohtaja (nimi poistettu) kun jäi eläkkeelle valitti, ettei tunne väkeä, et on tullut niin paljon, ja hän tunsu opettajat, hyvinkin pitkälle, sen jälkeen hallinto on kolminkertaistunut, et onko sille kaikelle järkevää työtä? Aivan liian usein kun lueskelee mitä pitäis tehdä, kartoituksia, ja muita, tulee mieleen et hallinto on sen hallinnon vuoksi. Eikä helpota työtä vaan*

*lisää työtaakkaa. Kaiken maailman kartoituksia, sen näkee että on paljon koulu-tettuja hallintoihmisiä, joilla ei ole minkäänlaista käsitystä koulumaailmasta. On suunnittelijoita ja muita jotka tekeet töitä, projekteja, tilastoja yms., jotka perustelee heidän olemassaoloa. Aika muuttuu, mutta ei opetustyö eikä yhteiskunta ole niin paljon muuttuneet et olisi vaatinut rankkaa muutosta hallinnossa. Tilaaja-tuottaja-malli tuntuu niin kaukana – kaupungin businessmaailma. Olisi hyvä jos suomalaiset keksisivät jotain minkä hylkäisivät nopeammin ku ruotsalaiset, nyt saatiin vähän käytetty malli keltaisesta pörssistä.” (4LO/04/06)*

Julkisten palvelujen tuottamisessa tilaaja-tuottaja-mallin arvellaan sopivan paremmin sellaisten palvelujen tuottamiseen, jossa on todellista kilpailua palvelujen tuotannossa, kuten teknisellä sektorilla. Opettajat tyrmäävät sen sijaan mallin soveltamisen opetus-sektorilla. Kunta vastaa koulutuspalveluista ja muutenkin liike-elämän logiikka tuntuu yhteensopimattomalta kasvatusyhteisöjen arvojen kanssa. Perusopetusta valvotaan pitkälti lainsäädäntöteitse ja ylempien opetusviranomaisten taholta. Uuden hallinnoinnin taustalla hämmöittää perinteinen alamaisuuteen perustuva hallintokulttuuri.

*”Perushumanistina ja vanhan sivistuskoulun kannattajana niin sehän on irvokasta melkeinpä.” (6AO/04/06)*

*”Ei sovi. No se on varmaan kun koko kaupungin tasolle on tuotu, niin esimerkiksi yhdyskuntarakenteen puolella, missä kaivellaan koneilla monttuja ja istutetaan, niin hyvin se toimii, voidaan kilpailuttaa, kaivinkoneyrittäjiä on pilvin pimein. Mutta peruskoulun puolella ei paljon kilpailua ole, Steiner ei ole mitään varteen otettava, se on vain yksi vaihtoehto. Minusta on tullut vain turhaa byrokratiaa tän toiminnan myötä. Toivoisin, että se järjestyisi. Eihän me tarvita kuin vain kerran vuodessa ne määrärahat, sillä me pärjätään.” (7LO/04/06)*

Toimintakonseptia ei pidetä yhteensopivana koulun kasvatusyhteisön kanssa, jonka mukaan kaikki aikuiset koulussa ovat kasvattajia. Uusi hallinto on tuonut jännitteitä eri ammattikuntien välille ja vaikuttanut työyhteisöä hajottavasti. Koulun tukipalveluja tekevät eri ammattiryhmien edustajat koetaan tärkeiksi aikuisiksi ja oppilaiden kasvat-tajiksi kouluyhteisössä. Koulun eri tukitoiminnot on eriytetty liiketoimintaperustai-siin tuloksikkoihin. Eri tulosvastuualueet merkitsevät, että kaikki toiminta koulussa hinnoitellaan. Kaikilla eri tukipalvelutehtävissä olevilla henkilöillä on esimiehet, jotka vastaavat kyseisestä toiminnasta kaupungin palveluyksiköissä.

*”Tilapalvelu herättää meissä sellaisen hilpeän fiiliksen ja nyt ruokapalvelun osto- ja myyntibisnestyminen tulee samaan syssyyn. Nii, siis me jotenkin luovutaan siit et joku on joskus toiminu ja todetaan vaan et nyt se tuottaa voittoa. No, kai se tuottaa voittoa ku kenenkään työtunteja ei käytetä niiden suodattimien vaihtoon (luokka-*

huoneen ilmanvaihtoa varten, kirj. lis.). *Säästö tulee henkilöstömenoja säästämällä.*” (5AO/04/06)

Koulurakennuksessa sijaitsevasta keittiöstä on tullut muutoksen myötä palvelun tuottaja, josta tutkimuskoulu voi tilata palveluja maksua vastaan ja vuokrata tarvittaessa työvälineitä. Liike-elämän periaatteet ja koulun yhteisölliset kasvatustehtävät koetaan vaikeasti yhteen sovittaviksi. Eräs haastateltava kertoo kuriositeettina koulun arjesta tarinan, kuinka harjoittamalla pientä kansalaistottelemattomuutta on kierretty hiukan ohjeita. Opettajat ovat ennen saaneet keittiöstä ylijäänyttä maitoa kahviinsa. Mutta nyt se ei ole sääntöjen mukaista.

*”Niin, emännän kanssa juteltiin, ja hän tuskaili tätä muutosta. Mä kysyin että vaikka noi nyt keksii mitä vaan, niin eikö me voitais mennä vanhalla mallilla? Joo, mennään se sanoi. Ja meillä on tehty sillai selväksi että opettaja x on maidonkuljettaja. Hänelle sanoin, että sinä et voi mennä pyytään maitoa, sä vain otat maidon, ne ei voi antaa jos sä pyydät, mut jos otat sen maidon mun nimissä, niin asia on selvä. Kaikkia tämmöisiä pieniä. Hekään ei voi rikkoa esimiesten antamia ohjeita. Mutta kun on liikelaitos niin joka helkkarin kiposta ja kiulusta ne rupee laskuttaa.”* (7LO/05/06)

Koulun keittiön mahdollisuudet tehdä voittoa ovat kuitenkin olemattomat. Yritys vähentää kuluja jättämällä pois lautasliinat osoittautui ruokatapakasvatuksen kannalta kyseenalaiseksi.

*”Ruokala on koulun ruokala, eikä sellainen joka vain tuottaa annoksia jonnekin, et sitä vois hyödyntää koulun juhlissa ja tilaisuuksissa ja näin. Koulu on kasvatusta varten, se pitäisi näkyä kaikessa toiminnassa siinäkin, et on vuotuisia juhlaperinteitä että vappuna tarjotaan vapputyylisiä, pääsiäisenä on mämmiä ja tämmöisiä näin, ja tilaaja-tuottaja-mallissa se ei näy samalla lailla. Et oltiin pitkään ilman lautasliinoja et mitä ruokatapoja oppilaille opetetaan.”* (10AO/04/06)

*”Ja voin sanoa, että ne jotka Tampereen kaupungille keittäjiksi ja emänniksi on tullut niin ei oo hajuakaan mistään yritysmaailman touhuista. Tähän liittyy se velvoite, että päivän ateria on tarjottava oppilaille. Tietenkin sitä ei ole määritelty, kuka tahansa sen voi tarjota, mutta se on pitkään ollut kaupungin omana toimintana ja onhan se tietty vieläkin, mutta se on yhtiötetty. (...) Tässä myllerryksessä on saatettu koulun opettajakunta ja oppilaat ja keittiön henkilökunta vastakkain, sekin on sellaista jota ei voi ymmärtää. Niin ja sit on tehty henkilöstösiirtoja aika julmalla kädellä, on saattanut olla vuosi pari eläkkeelle niin on siirretty toiseen keittiöön. Ja on tullut sellaista inhimillistä tuskaa, kun ollaan oltu saman työpaikan ihmisiä, niin ja ollaan vieläkin.”* (7LO/05/06)

Siivoushenkilökunnan jatkuva vaihtuvuus herättää närkästystä, ei vähiten siksi, että oppilaat eivät koskaan ehdi tutustua heihin eikä siivouksen tärkeä tehtävä saa ansaitsemaansa asemaa koulun arjessa ja kasvatustehtävänä.

*”Siivous on kuin ennenkin. Elikä siithän keskusteltiin kunnes väsyttiin keskustele-  
miseen ja nyt meillä on Neuvostoliitto-asetus. Et se on hyvä karikatyyrinen ilmaisu  
siit, et lopeta valitus, älä viitti. Hallinto kuuluu ”ostetaan ja myydään” osastoon. Ti-  
laaja-tuottaja-malli mut ei saa mitä tilaa. Maksettuja siivouspalveluja ei tuoteta.”  
(5AO/04/06)*

Jari Stenvallin ja Jenni Airaksisen (2009) tutkimus tilaaja-tuottaja-mallista kertoo mallin tamperelaisesta sovelluksesta. Tutkimuksen keskeinen tarkoitus oli arvioida toimintamallin merkitystä hyvinvointipalveluinnovaatioiden kehittämisessä. Tutkimusraportin loppuun kootuissa kehittämissuunnauksissa tutkijat peräänkuuluttavat muun muassa kanavia ja keskustelun areenoita henkilöstön ideoiden, osaamisen ja näkemysten esille saamiseksi ja eri toimijoiden vuorovaikutuksen parantamiseksi. He näkevät valtion keskushallinnon ohjauksessa ongelmia, koska se ei tue asiakaslähtöisen prosessiajattelun kehittymistä kunnissa. (Mt.) Tutkimuksessa ei nouse erityisesti perusopetusta koskevia kysymyksiä. Mutta on syytä kysyä, millä tavoin tilaaja-tuottaja-malli tukee perusopetuksen kehittämistä ja onko se ylipäättään tarkoituksenmukainen toimintakonsepti opetussektorille. Sitä olisi varmaan syytä tutkia tarkemmin.

## 7.7 Yhteenveto ja pohdinta

Seurantatutkimuksesta kertovassa kuudennessa luvussa olen analysoinut koulun muutosta organisaatiotasolla, millaisessa tilanteessa koulu elää muutosten ristipaineissa. Luku vastaa tutkimuksen neljänteen tutkimustehtävään. Haastattelujen ajankohtana, keväällä 2006, toimintatutkimuksen päättymisestä oli kulunut lähes kolme vuotta. Se on riittävän pitkä aika, jotta mahdolliset muutosprosessin aikana syntyneet uudet toimintatavat olisivat siirtyneet arkikäytännöiksi ja muokanneet toimintakulttuuria. Tutkimus ei kuitenkaan ole arviointitutkimus, enkä arvioi yhtenäiskouluun liittyvän kehittämistyön vaikuttavuutta, vaan pyrin lisäämään koulun muutoksen ymmärrystä yleisemmällä tasolla.

Seurantatutkimuksessa oli nähtävissä, kuinka yhtenäiskouluprosessin myötä ennen toisistaan erillään toimineista kouluista oli muodostunut yhtenäiskoulu. Uudet opettajat olivat tulleet yhtenäiskouluun töihin ja erillään toimineet ala- ja yläkoulu olivat taakse jäänyttä elämää, josta he eivät olleet tietoisia. Yhtenäiskoulu oli syntynyt toimintatutkimuksen aikana vuorovaikutusta ja keskustelua mahdollistavien ja opettajia

yhteenliittävien rakenteiden avulla (tiimit, yhteiset foorumit, suunnitteluryhmä). Pysyviksi muodostuneet rakenteet olivat avanneet uusia väyliä luokan- ja aineenopettajien vuorovaikutukselle ja yhteistyölle. Yhtenäiskoulua rakentavien elementtien lisäksi seurantaatutkimuksessa oli tunnistettavissa yhtenäiskoulua hajottavia elementtejä. Nämä liittyivät uudistuksen sisältämään retoriikkaan ja sen vaikutuksiin siihen, miten opettajat asemoivat itsensä uudelleen perusopetuksen kentässä. Opettajien erilaiset suhtautumistavat uudistukseen synnyttivät opettajaryhmien välisiä jännitteitä.

Seuranta-aastatteluissa halusin selvittää, millaisia tulkintoja opettajat antoivat uudistukselle ja miten koulu oli selvinnyt muutoksen ristipaineista. Jäsensin haastatteluaineistoa kolmen ulottuvuuden avulla a) opettajuus ammatillisena identiteettinä, b) koulu työorganisaationa ja c) koulun johtaminen. Opettajien suhtautumisessa yhtenäisen perusopetuksen uudistukseen löysin erityyppisiä suhtautumistapoja, jotka jaoin kolmeen kategoriaan: 1) uudistus nykyjärjestelmän uusintamisena, 2) uudistamisena tai 3) radikaalimmin uutta luovana, transformaationa. Olen koonnut tulokset näiden kategorioiden pohjalta tulkintakehikkoon.

TAULUKKO 6. Tulkintakehikko opettajien suhtautumisesta koulun muutokseen

Ulottuvuudet	Uusintaminen	Uudistaminen	Transformaatio
Opettajuus, ammatillinen identiteetti	Autonomia suojana (muutos voi olla myös uhka) <i>perinteinen luokan- ja aineenopettaja</i>	Autonomia itsemäärämisenä Muuttuva opettajuus <i>ylirajanliikkuja</i>	Autonomia itsemäärämisenä Uusi opettajuus Kriittisyys <i>radikaali uudistaja</i>
Koulu organisaationa	Perinteinen työnjako: rehtori–opettaja Yksintyöskentelyn perinne Yhteistyö on yksilöllinen valinta	Työorganisaation muutos Yhteistyölle rakenne Yhteisöllisyys Keskustelufoorumit Luottamus	Työorganisaation rakenteellinen ja kulttuurinen muutos Uudet toimintatavat Luottamus Dialogisuus
Johtaminen, pedagoginen johtajuus	Perinteisen rehtorin roolin vahva asema Opettajan asema luokassa – johtaja Opetussuunnitelma – rationaalinen asiakirja	Jaettu johtajuus Pedagoginen johtaminen yhteinen tehtävä Opetussuunnitelma – yhteinen dokumentti Oppilaskeskeisyys	Jaettu johtajuus Pedagoginen johtajuus kollektiivinen tehtävä Kriittinen suhtautuminen opetussuunnitelmaan Managerialismin kritiikki Oppilaskeskeisyys

### *Opettajuus ja suhde muutokseen*

Koulun muutos osoitti sen, kuinka muutos altistaa opettajat epävarmuuden ja konfliktiherkkyuden vyöhykkeelle. Toimintaympäristössä tapahtuneet muutokset, kuten yhteiskunnassa lisääntynyt segregoituminen ja kunnan hallintoon liittyvät uudet toimintakonseptit olivat lisänneet ristipaineita koulun sisällä. Tarkastelin opettajan työtä ammatillisen identiteetin rakentumiseen ja professionaaliseen tiedonmuodostukseen liittyvänä prosessina. Tähän vaikuttavat muun muassa opettajankoulutus ja työhön liittyvät tulevaisuuden odotukset (mm. Eteläpelto 2007, Goodson 2003, 2005). Ammatillinen identiteetti on sosiaalinen identiteetti, joka sisältää käsityksen itsestä erilaisten ryhmäjäsenyyksien kantajana (vrt. Kuusela 2006, Eteläpelto 2007). Yhtenäiseen perusopetukseen liittyvän muutoksen ymmärtämiseksi tarkastelin, millä tavoin eri opettajankoulutuksen saaneet opettajat suhtautuvat muutokseen. Opettajankoulutusta ei tässä aineistossa erottele opettajia toisistaan mitenkään suoraviivaisesti. Suhtautumistapa yhtenäisen perusopetuksen muutokseen ei ole riippuvainen siitä, onko opettaja kouluttautunut aineen- vai luokanopettajaksi. Muutokseen suhtautumiseen vaikuttaa pikemmin se, miten opettaja kokee oman ammatillisen identiteettinsä suhteessa uuteen tietoon ja muutokseen.

Opettajat suhtautuivat yhtenäisen perusopetuksen uudistukseen eri tavoin ammatillisen identiteettinsä ja työorientaationsa pohjalta. Tunnistin tutkimuskoulussa yhdeksän erilaista suhtautumistapaa, jotka tyypittelin seuraavasti: 1) *perinteinen aineenopettaja*, lehtori tarkastelee työtään ja muutosta oman oppiaineensa näkökulmasta, 2) *perinteinen luokanopettaja*, painottaa työssään kasvatusta, 3) *kaksoispätevä*, on koulutuspääomaa omaava yhtenäisen peruskoulun voittaja, 4) *etujen vartija*, katsoo muutosta ammattiyhdistysliikkeen näkökulmasta, 5) *radikaali uudistaja*, haluaa romuttaa nykyisen opettajankoulutusjärjestelmän ja muuttaa koulua perinpohjin, 6) *konservatiivi yksintoimija*, on jo kokenut useamman koulumuutoksen ja asettaa muutoksen kyseenalaiseksi, 7) *rajanyliliikkuja*, opettaa maahanmuuttajataustaisia oppilaita, 8) *alakoulussa opettava aineenopettaja*, rikastaa työtään opettamalla eri-ikäisiä ja 9) *epämuodollisesti pätevä rajanylittäjä*, rikastaa työtään opettamalla eri-ikäisiä oppilaita oppiaineen harrastuneisuuden pohjalta. Tyypittely havainnollistaa yhtenäisen perusopetuksen uudistukseen liittyviä opettajaryhmien välisiä jännitteitä.

Haastatteluissa autonomian merkitys opettajan työn mielekkyyden lähteenä korostui. Autonomia oli monimerkityksinen. Sitä käytettiin toisaalta suojana uudistusta vastaan, toisaalta autonomia merkitsi kriittistä suhtautumista ja aktiivista otetta muutostyöhön. Muutosprosessi muokkasi opettajien työorientaatiota ja ammatillista identiteettiä. Keskustelujen ja yhteistyön kautta erilaisen koulutuksen läpikäyneet luokan- ja aineenopettajat oppivat tuntemaan toistensa työtä paremmin. Muutosprosessissa syntyi luokan- ja aineenopettajien välistä yhteistyötä, joka rikastutti näkemystä opettajan

työstä perusasteella. Keskustelu opetuksesta ja kasvatuksesta tuli monipuolisemmaksi, eikä niitä nähty toisistaan erillisinä vaan yhteen kietoutuneina, myös yläkoulun puolella.

Viime kädessä koulun muutos toteutuu luokkahuoneessa, joka on opettajan yksityisalue ja johon tutkimus ei ulottunut muuten kuin opettajien kertoman välityksellä. Kertomuksissa nämä julkiteoriat voivat olla hiukan todellisuutta kaunistelevia (vrt. Hargreaves 2001). Mutta tutkimuksen pitkäkestoisuus on ainakin vähentänyt tarvetta kertoa pelkkiä kaunistelevia tarinoita, koska opettajat ovat myös auliisti kertoneet niistä ongelmista, joita he koulussa kohtaavat.

### *Koulu työorganisaationa*

Opettajan työstä ja sen muuttumisesta ei voi puhua ilman koulun hahmottamista sosiaalisena järjestelmänä ja yhteiskunnallisena instituutiona (Willmott 2002). Uudistus koski koko kouluyhteisöä ja sen toimintakulttuuria eikä vain opettajan työtä. Kouluorganisaation rakenteelliset tekijät vaikuttivat siihen, miten uudistuksen tavoite toimintakulttuurin muuttamisesta mahdollistui. Kaksijakoinen opettajajärjestelmä on opettajankoulutuksen ja koko peruskoulujärjestelmän tuottama rakenne, jonka varassa yhtenäiskoulua kehitettiin. Tutkimuskoulussa kaksijakoinen opettajajärjestelmä ei toiminut toisistaan irrallaan vaan ala- ja yläkoulun muodostamassa yhtenäiskoulussa toimintaa kehitettiin toisiinsa limittyneinä. Viidennes opettajista työskenteli sekä al että yläkoulussa. Haastateltavat kertoivat, kuinka yhteistyökulttuurin kehittäminen oli jatkuvasti keskeneräinen, hitaasti etenevä prosessi. Sitä symbolisoi yhteinen opettajainhuone, jakamaton tila, joka oli ollut kehittämisprosessin alusta lähtien toivelistalla. Seurantavaiheessa, kuusi vuotta toimintatutkimuksen alkamisesta, se oli toteutunut. Muutos miellettiin myös henkiseksi työksi: asenteiden ja suhtautumistavan muutokseksi, vaikka alussa jatkuva keskustelu ja dialogi oli koettu myös turhauttavaksi. Uudet keskusteluyhteydet synnyttivät uusia ajatuksia ja kokeiluja.

Entisissä ala- ja yläkouluissa oli tehty paljon yhteistyötä ennenkin, mutta yhtenäiskoulun myötä siitä tuli systemaattista ja samalla murrettiin tietoisesti yksintoimijuus muuttamalla työorganisaation rakenteita. Muutosprosessissa huolehdittiin samalla siitä, että hyviksi havaitut käytännöt säilyvät. Se oli kaukonäköistä, sillä koulun kestävää kehitystä edistää vahvuuksista kiinni pitäminen samaan aikaan, kun kehitetään uudentyyppisiä toimintamuotoja (Hargreaves 2005, Tyack ja Cuban 1998, Tyack 2003). Seurantavaiheen haastatteluissa ilmeni, että pakotetun kollegiaalisuuden kautta synnytetty tiimimäinen työskentely oli otettu omaksi ja siitä oli muodostunut pysyvä rakenne. Vuorovaikutuksen lisääntyminen oli rakentanut luottamusta ja vahvistanut ennestäänkin hyvää työilmapiiriä. Mutta tiimit toimivat hyvin eri tavoin, mikä oli omiaan



synnyttämään sitoutumiseen liittyviä kysymyksiä. Yhteistyöllä tarkoitettiin erityyppisiä asioita. Osa tiimeistä hoiti lähinnä rutiininomaisia tehtäviä. Osa muodostui työn kehittämistä tukeviksi käytäntöyhteisöiksi (vrt. Hargreaves ym. 2007, Wenger 1998).

Seurantahaastatteluuissa yhteisen ajankäytön ongelma nousi esille jopa yhteisen kehittämisen esteenä. Työ koulussa vaikuttaa muuttuneen entistä hektisemmäksi. Kehittämiprojektin jälkeen yhteisiä keskustelutilaisuuksia ja kokouksia on järjestetty harvemmin ja keskustelu on siirtynyt tiimeihin. Samalla kun tiimit ovat olleet olennaisen tärkeä rakennusaine yhtenäiskoulun synnyttämisessä, ne näyttävät ajan myötä myös pirstaloineen yhteisöä. Isossa työyhteisössä työn organisoiminen tiimimäiseen työskentelyyn oli tärkeä tekijä siihen, että se oli mahdollistanut kaikkien osallistumisen. Ratkaisematon ongelma koulun kehittämisessä on yhteisen ajan niukkuus. Kolmeen yhteissuunnitteluviikkotuntiin on sijoitettu kaikki opetuksen ulkopuolinen työ, mikä osoittautui täysin riittämättömäksi. Yhteisestä ajasta käytiin jatkuvia neuvotteluja ja määrittelykamppailuja, mikä synnytti ristiriitoja. Tämä ei suinkaan ole mikään uusi tutkimuslöydös (vrt. Hargreaves 1994, Sahlberg 1996). Aika tai sen puute on opettajan pahin vihollinen ja yksi suurimpia koulun sisäisten jännitteiden aiheuttajia. Kokonaisyöaikakokeilut eivät ole johtaneet opettajan työajan muutoksiin, mutta tämä vaihtoehto oli esillä tutkimuskoulussa. Muutosten ristipaineissa selviämiseksi koulussa tarvitaan yhteistä aikaa, niin keskusteluille kuin toiminnan kehittämiseksi. Nyt inhimillisiä voimavaroja valuu hukkaan koulun sisäisessä aikapainissa. Koulun arkea leimaa hektisyys ja kiire ja toisaalta muutoksen hidastuminen. Aikaa ei ole riittävästi yhteisille keskusteluille, joissa luodaan maaperää muutoksille.

### *Johtaminen ja pedagoginen johtajuus*

Haastatteluaineiston analyysin kolmas ulottuvuus koskee koulun johtamista, jota tarkastelen tutkimuksessa monitasoisena ilmiönä: laajasti koulutuspoliittisesta näkökulmasta sekä paikallisesti osana kuntaorganisaatiota ja sen johtamisjärjestelmää. Koulun johtamista ohjaavat ja säätelevät niin valtakunnallinen ohjausjärjestelmä (lainsäädäntö, opetussuunnitelma, virkaehtosopimus) kuin kyseisen kunnan hallinto. Seurantahaastatteluuilla selvitin, miten johtaminen on koulussa organisoitu ja miten opettajat kokevat sen vaikuttavan muutokseen. Miten pedagoginen johtaminen on muotoutunut koulussa?

Seurantatutkimusvaiheessa kunnassa oltiin vasta siirtymässä uuteen hallintomalliin, asiakaslähtöiseen tilaaja- ja tuottajamalliin. Asiakkuusajattelu näkyi suhtautumisena kouluun koulutuspalvelujen tuottajana sekä vanhempiin ja oppilaisiin asiakkaina. Se on lisännyt koulujen välistä kilpailua oppilaista. Tutkimuskoulussa tilaaja-tuottaja-mallin soveltamisesta oli saatu kokemusta tukipalveluissa, jotka oli siirretty eri tu-

losyksikköjen alaisuuteen. Haastateltavien mukaan liike-elämästä peräisin oleva toimintamalli ei sovellu kouluun, joka on kasvatusyhteisö ja jossa jokainen aikuinen on kasvattaja. Kouluuyhteisön näkökulmasta tilaaja–tuottaja-mallilla oli kouluuyhteisöä haastava vaikutus. Tilaaja–tuottaja-mallin soveltamisesta opetustoimeen on tätä kirjoitettaessa jo enemmän kokemusta. Siitä avautuu mielenkiintoinen tutkimusaihe.

Toimintatutkimuksen jälkeen opetustoimessa oli siirrytty alueelliseen johtamis-malliin ja tutkimuskoulun rehtori oli valittu yhden yhteistoiminta-alueen aluerehtori-riksi. Alueellinen johtamisjärjestelmä lujitti koulujen alueellista yhteistyötä, mutta aluerehtorius lisäsi tutkimuskoulun rehtorin hallinnollista työtä ja hän joutui olemaan entistä enemmän poissa koulun arjesta. Yhteistoiminta-alueen koulujen rehtorit neuvottelivat alueellisista koulukysymyksistä ja etsivät koko aluetta hyödyttäviä ratkaisuja, esimerkiksi erityisopetukseen liittyen. Tutkimuskoulun johdossa oli tapahtunut myös muutoksia toimintatutkimuksen jälkeen. Sekä apulaisrehtori että vararehtori olivat vaihtuneet. Siitä huolimatta koulussa kehitetty jaetun johtajuuden johtotroikka -malli toimi.

Rehtoreiden mukaan hallinnolliset työt olivat entisestään lisääntyneet. Koulun johtajan rooli korostui muutosprosessissa tilojen ja rakenteiden järjestäjänä, yhteisen keskustelun virittäjänä ja mahdollistajana (vrt. Bottery 2004, Fullan 2005, Hargreaves 2006). Kehittämisessä opettajien työkuultuuri ja johtaminen kietoutuivat toisiinsa. Koulun johto suhtautui opettajien autonomiaan luottamusta osoittaen. Opettajien autonomia ja yhteistyö kulkivat kehittämisessä toisiaan edellyttävinä prosesseina. Pedagogisessa johtamisessa opettajien vahva autonomisuus osoitti myös kääntöpuolensa. Sitä voi käyttää myös suojakilpenä pedagogisia muutoksia vastaan. Rehtorilla on vähemmän autonomiaa kuin opettajalla, sillä hän on työnantajan edustaja ja suhteessa hallintoon alamaisen asemassa, jonka tehtävänä on toimeenpanna hallinnon päätöksiä.

Tutkimuskoulu oli tehnyt yhtenäisen perusopetuksen uudistuksesta oman tulkin-tansa, jonka pohjalta opettajat kehittivät koulun opetussuunnitelmaa, sen mukaista pedagogiikkaa ja toimintakulttuuria. He olivat kiteyttäneet vision muotoon yhteisen näkemyksensä yhtenäiskoulun kehittämisestä, niin oppilaiden kasvuympäristönä kuin aikuisten työympäristönä. Pedagogisesta kehittämisestä oli muodostunut kollektiivinen vuorovaikutukseen ja yhteiseen tiedonmuodostukseen liittyvä prosessi (vrt. Hammersvik ja Jensen 2007, Harris 2005). Tiimit muodostivat pedagogisen rakenteen pedagogiselle johtamiselle, josta muodostui yhteinen kollegiaalinen tehtävä. Mutta kaikkien tiimien yhteistyö ei liittynyt pedagogiseen kehittämiseen vaan osa niistä hoiti rutiininomaisia tehtäviä.

Tutkimuskoulu oli muokannut itselleen sopivan yhtenäiskoulumallin, joka oli yhdistänyt ala- ja yläkoulun toimivaksi kokonaisuudeksi. Tutkimuskoulun kulttuuria luonnehtii yhtenäisyyttä paremmin monikulttuurisuus ja erilaisuus. Kehittämishaasteet

liittyvätkin moninaisuuden kohtaamiseen. Kasvava määrä maahanmuuttajataustaisia oppilaita tuo kouluun monikulttuurisen kirjon, joka rikastaa koulua, mutta asettaa myös monimuotoisia haasteita, muun muassa huoltajien kanssa tehtävässä yhteistyössä (vrt. Kuukka 2009). Haastatteluista välittyi opettajien huoli syrjäytymisvaarassa olevista masentuneista ja näköalattomista oppilaista, joilta puuttuu kodin tuki koulunkäynnille. Kritiikin kohteeksi joutui opetussuunnitelman teoriapainotteisuus (vrt. Vitikka 2009), joka suosii akateemisesti orientoituneita oppilaita ja kaventaa oppilaiden mahdollisuuksia saada onnistumisen kokemuksia. Tämä vahvistaa koulun erottelevaa ja luokittelevaa mekanismia (Popkewitz 2008). Toisaalta kysymys herätti myös itsekritiikkiä. Kouluun väsyneet, heikosti motivoituneet oppilaat voivat päästä liian kevyin eväin peruskoulusta. Syrjäytymisvaara siirtyy seuraavaan opintovaiheeseen.

Tutkimuskoulussa on satsattu erityisesti varhaiseen puuttumiseen, ala- ja yläkoulun siirtymisvaihetta edeltävään aikaan sekä 6. ja 7. luokan nivelvaiheeseen. Ala- ja yläkoulun siirtymävaihetta on kehitetty oppilaan kannalta pehmeämmäksi. Siihen liittyy olennaisesti toiminta, jonka avulla uusien yläluokkien oppilaat pääsevät tutustumaan toisiinsa koulun ulkopuolella järjestettävässä, parin päivän mittaisessa tapahtumassa. Koulun pedagoginen kehittäminen on yhä enemmän moniasiantuntijuuteen perustuvaa yhteistyötä. Se ilmenee muun muassa kyseisessä yläluokkien ryhmäyttämistoiminnassa, johon koulukuraattori ja nuorisotyöntekijät osallistuvat aktiivisesti.

## 8 Tutkimuksen luotettavuus ja validiteetti

Tarkoitukseni on tässä luvussa osoittaa kyseessä olevan tutkimuksen uskottavuutta, mikä tietenkin jää viime kädessä lukijan arvioitavaksi. Kyseessä on kvalitatiivinen tutkimus, jonka uskottavuutta ja luotettavuutta ei voi osoittaa tarkastelemalla niitä tutkimusprosessista erillisinä ilmiöinä vaan osana sitä. Tämän vuoksi olen kuvannut mahdollisimman seikkaperäisesti kyseessä olevan etnografisen tutkimuksen monivaiheista prosessia. Tutkijana harjoitan myös kriittistä arviointia tutkimusotteen rajoitteista. Luvussa 5.4 reflektoin moninaista rooliani. (Patton 1990, Eskola ja Suoranta 2005, Syrjälä ja Numminen 1988, Syrjäläinen 1991.) Olen pyrkinyt käsittelemään luotettavuuskysymyksiä läpi koko tutkimusraportin. Tutkimusprosessin eri vaiheissa olen pohtinut tapaustutkimukseen liittyviä metodologisia kysymyksiä, teorian ja empirian suhdetta, tapaustutkimuksen edustavuutta ja omaa suhdettani tutkimuskohteeseen. Erityisesti viimeistä kysymystä olen pohtinut paljon työskenneltyäni tutkimuskohteen kanssa useita vuosia. Tässä luvussa pysähdyn tarkastelemaan luotettavuus- ja uskottavuuskysymyksiä erikseen.

Toimintatutkimusmetodia käsittelevässä luvussa olen kuvannut, miten tutkimusprosessi eteni vaiheittain alkuneuvotteluista lähtien ja eteni yhteissuunnittelussa tutkimuskohteen henkilöstön kanssa. Projekti muodostui osaksi tutkimuskohteen arkipäivää eikä jäänyt siitä erilliseksi. Pääsyäni kouluun helpotti koulun portinvartijan eli rehtorin myönteinen suhtautuminen kehittämisprojektiin ja henkilökunnalle tekemäni alkukysely kehittämisprojektin tarpeellisuudesta ja keskustelu siitä heidän kanssaan. Projektin alkuun liittyi myös toinen tärkeä avainhenkilö, työsuojeluvaltuutettu, joka tuli useaan otteeseen mukaani kouluun. Henkilökunnan suhtautuminen oli varauksellista, jopa kyseenalaistavaa. Yhtenäinen perusopetus oli outo ja uusi asia, josta ei ollut kokemuksia muualta. Uudet opetussuunnitelman perusteet olivat vasta tulollaan. Päätös hankkeeseen osallistumisesta oli kuitenkin tehty opettajainkokouksessa. Kerroin alusta lähtien, että kehittämisprojekti toimii myös tutkimuksena ja että tulen sen vuoksi keräämään aineistoa. Hankesuunnitelmassa asia oli ilmaistu siten, että projekti ”tukee ja tutkii” yhtenäisen peruskoulun kehittämisprosessia. Toimintatutkimuksellinen ja yhteistoiminnallinen ote teki prosessin läpinäkyväksi.

Olen pohtinut koko tutkimusmatkan ajan, miten onnistun välittämään tutkimuskohteesta luotettavan ja uskottavan kuvan. Osoittaakseni, että tekemäni johtopäätökset vastaavat sitä todellisuutta, jota olen tutkinut, olen koetellut niitä eri tutkimusvaiheissa

tutkimukseen osallistuneiden käsityksiin tutkitusta ilmiöstä. Tutkimuskohteesta keräämästäni aineistosta tein kirjalliset dokumentit, joita tutkimukseen osallistuneet tulkitsivat ja arvioivat. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta nämä kehittämistilaisuudet ja niissä käydyt keskustelut olivat tärkeitä. Koko henkilökunta osallistui tilaisuuksiin, joten projekti ei jäänyt muutaman aktiivin varaan, eivätkä haastattelu- ja kyselyaineistosta kootut raportit jääneet yksin minun rekonstruktioitteni, tulkintojeni varaan.

Raportit toimivat tutkimuskohteen kollektiivisena muistina toimintatutkimusprosessissa. Jokainen työyhteisön jäsen sai kopion raporteista. Tämä kopiontikäytäntö oli ekologisesti kyseenalainen, mutta tällä menettelyllä halusin varmistua siitä, että kaikki saivat kehittämisprosessissa karttuvan tiedon käyttöönsä. Kaikilla tutkimukseen osallistujilla ei ollut sähköpostia käytettävissään. Myös väitöskirjan käsikirjoitus on ollut luettavana tutkimuskoulun rehtoreilla sekä yleissivistävän koulutuksen johtajalla.

Kenttätyövaihe tutkimuskoulun kanssa, jolloin olin siihen tiiviissä yhteydessä, kesti yli kolme vuotta. Sitä voidaan pitää etnografiselle tutkimukselle riittävänä ajallisenä kestona. Palasin tutkimuskouluun tekemään seurantatutkimusta kahden ja puolen vuoden kuluttua interventiovaiheen päättymisestä. Se toi etäisyyttä tutkimuskohteeseen ja lisää uskottavuutta. Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttava seikka on monipuolisten aineiston keruumenetelmien käyttö, triangulaatio (Grönfors 1982, 164, 177, Syrjäläinen 1990, 16). Toteutin kyseistä luotettavuuden kriteeriä käyttämällä tutkimuksessani haastatteluja, kyselyjä, erilaisia keskusteluja ja havainnointia. Oppilaiden haastattelut olivat merkityksellisiä koko prosessille. Vaikka oppilaat eivät muodostaneetkaan varsinaista kohdejoukkoa, heidän näkemyksensä toimivat eräänlaisina peileinä opettajille ja tutkijalle. Pitkäaikainen läsnäolo mahdollisti tutustumisen siihen jännitteeseen kenttään, jossa koulussa työtä tehdään. Kysessähän oli tutkimuskoululle varsin uusi tilanne, jossa kaksi koulua yhdistetään. Olen perehtynyt monipuolisesti ja laajasti tutkimuskirjallisuuteen, jotta näkisin koulun mahdollisimman monen linssin läpi. Olen myös koetellut tutkimusongelmien validiutta useassa konferenssissa niin ulkomailla kuin kotimaassa ja keskusteluissa tutkijoiden kanssa. Työskentelin paljon tutkittavien tuottamien tekstien parissa ja olin yhteydessä heihin myös kirjeitse. Riittävän pitkä aika on tärkeä myös analyysivaiheelle, koska aineiston syvälinen tuntemus vaatii perehtymistä ja riittävästi etäisyyttä kenttätapahtumiin. Toimintatutkimusvaiheen ja seurantatutkimuksen välinen muutaman vuoden kestänyt ajallinen välimatka toi analyttistä etäisyyttä tutkimuskohteeseen. Tutkimuksen pitkäkestoisuus on mahdollistanut lukuisia lukukertoja, jolloin olen voinut koetella myös omia tulkintojani, palata uudelleen aineistoon ja pyrkiä lukemaan sitä uusin silmin. Olen voinut palata toimintatutkimuksen interventiovaiheessa tehtyihin raportteihin ja tulkita niitä uudelleen jäsentämällä niitä teoreettisten viitekehysten avulla.

Laadullisen tutkimuksen siirrettävyydestä tai yleistämisestä Robert Yin (1990, 44) toteaa, ettei kyse ole yleistämisestä yhdestä tapauksesta toiseen, olkoonkin tutkittava tapaus kuinka laaja tahansa. Tutkimustuloksia pitää sen sijaan peilata teorioiden tarjoumiin. Yinin (1990) sekä Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan on tärkeitä tuottaa lukijalle seikkaperäistä, tarkkaa ja tiheää kuvausta sekä tietoa tutkittavasta tapauksesta ja huolehtia samalla siitä, että asioita ei yksinkertaisteta, vaan annetaan tilaa ilmiöiden kompleksisuudelle. Näitä periaatteita noudattaen olen pyrkinyt välttämään myös liiallista subjektiivisuutta ja vaikutelmanvaraisuutta. Yin (1990, 40–53) korostaa tapauksen valinnan tärkeyttä, jotta tutkimus kohdentuu oikein ja analyttinen yleistäminen tulee mahdolliseksi, mikä on tapaustutkimuksen tehtävä. Hänen mukaansa tapaustutkimusta käytetään kyseenalaistamaan tai vahvistamaan aiemmin esitettyä, jolloin pyritään osoittamaan tai kumoamaan teoreettisten oletusten paikkansapitävyys, ja siten päästään laajentamaan ja yleistämään näitä teorioita ja sitomaan tuloksia kirjallisuuteen tai itse kehitettyyn teoreettiseen näkemykseen. Toinen tapa on luonnollinen yleistäminen, jolloin annetaan lukijalle mahdollisuus yleistää tutkimustuloksia omaan tilanteeseensa. Käyttökelpoisuus onkin pidetty keskeisenä kriteerinä, kun arvioidaan etnografista tutkimusta. (Syrjäläinen 1991, 44, Yin 1990, 40–53.) Tutkimuskohteen valinnalla olen halunnut tuoda kontribuution alan tutkimuksiin sitomalla tutkimustulokset kirjallisuuteen, mutta myös tarjota mahdollisuuden luonnolliseen yleistämiseen.

Alasuutarin (1999) mukaan tapaustutkimus tuottaa parhaimmillaan uusia käsitteellistämisen tapoja, jotka auttavat jonkin ilmiön syvässä ymmärtämisessä. Näin ollen tutkimus ei jää yksittäistapauksen tasolle, vaan riittävä abstraktiotaso ja asioiden käsitteellistäminen antavat tuloksille siirrettävyyden analyttisinä ajattelun välineinä vastaavissa konteksteissa. Tämä on ollut tavoitteeni. Tutkimusraportti on viime kädessä minun tulkintani tutkimusprosessista ja sen tuloksista. Tutkimusraportissani olen pyrkinyt mahdollisimman läpinäkyvään kuvaukseen, jotta lukija voisi sen perusteella arvioida, miten tässä kontekstissa syntyneitä tuloksia voisi hyödyntää jossakin toisessa koulukontekstissa.

## 9 Pohdiskeleva päätösluku ja jatkotutkimusaiheita

Tutkimukseni on analyysi peruskoulun todellisuudesta yhteiskunnallisten muutosten ja koulu-uudistuksen ristipaineissa ja siitä, miten koulu niistä selviytyy. Olen tutkimuksessa tarkastellut koulun muutosta monikerroksisena ilmiönä, niin koulutuspoliittisena kuin organisaation tasolla tapahtuvana muutoksena. Tutkimukseni tarkoituksena on lisätä ymmärrystä koulun muutoksen monimutkaisuudesta sekä tunnistaa koulun kehittämiseen liittyviä rakentavia ja hajottavia tekijöitä. Tutkimuksessa *muutos* on rajattu vuoden 2004 yhtenäisen perusopetuksen uudistukseen ja tapauskouluun, jonka kautta valotan koulun muutoksen ilmiötä yleisemmällä tasolla. Analysoin, mitä käynnissä oleva yhteiskunnallinen muutos koulun näkökulmasta merkitsee ja millä tavoin uusi hallinnan logiikka muokkaa koulua. Tarkastelen koulua sen yhteiskunnallisissa kehyksissä, osana koulutuspoliittista kontekstia, johon kyseessä oleva uudistus ankkuroituu. On vaikea tarkkaan hahmottaa, miten nämä moniulotteiset mekanismit välittyvät koulun arkeen ja säätelevät opettajien työtä. Johdantoluvussa olen kuvannut tätä suhdetta norjalaisen sosiologin Nils Christien (1972) sanoin. Hän toteaa, että koulu on kuin tutkan säde, joka valaisee, millaisessa yhteiskunnassa kulloinkin elämme.

Organisaatiotasolla analysoin koulua, sen rakenteita ja kulttuurisia merkityksiä opettajien puheen ja arjen toiminnan kautta. Empiirinen tutkimusvaihe jakaantui kahteen osaan: toimintatutkimukseen (2000–2003) ja haastattelututkimuksena toteutettuun seurantatutkimukseen (2006). Empiiristä tutkimusta kannattelee tutkimuksen teoreettinen osa, jossa hahmotelen teoreettista viitekehystä koulun ja yhteiskunnan välisestä moniulotteisesta suhteesta (kuvio 2). Olen käyttänyt teoreettiseen hahmotelmaani apuna yhtäältä koulutuspoliittista ja opetussuunnitelmateoreettista lähestymistapaa sekä toisaalta kasvatussociologista lähestymistapaa, joka valottaa koulua erityisenä yhteiskunnallisena instituutiona.

Tutkimuskoulu käy esimerkikouluna suomalaisesta tulevaisuuden peruskoulusta. Se kertoo siitä, millaisten suurten muutosten kohteena suomalainen peruskoulu on. Koulu sijaitsee asuinalueella, jolla yhteiskunnallinen eriarvoisuus ilmenee siten, että merkittävällä osalla alueen väestöstä on heikko sosioekonominen asema. Koulussa on syrjäytymisvaarassa olevia oppilaita, joilta puuttuu vanhempien tuki koulunkäynnille. Koulussa on myös paljon maahanmuuttajataustaisia oppilaita, jotka tuovat kouluun kulttuurisen moninaisuuden ja asettavat myös koululle paljon haasteita. Tärkeä jatkotutkimusaihe liittyy koulun monikulttuurisuuden haasteisiin. Tutkimuskoulu on

alueella, jossa maahanmuuttajataustainen väestö kasvaa jatkuvasti. Miten lisääntyvä segregoituminen on vältettävissä? Tämä on tutkimusaihe, joka vaatii monitieteistä lähestymistapaa, niin kasvatus- ja yhteiskuntatieteellistä kuin yhdyskuntasuunnitteluun liittyvää tutkimusta ja kulttuuritutkimusta.

### *Retorisen uudistuspolitiikan ja koulun arkirealismen kohtaamattomuus*

Tutkimuskoulussa yhtenäisen perusopetuksen uudistus koettiin ylemmiltä virkamiehiltä ja poliittisilta päättäjiltä tulleeaksi tyypilliseksi teknis-rationaaliseksi uudistukseksi. Koulun uudistuksissa opettajat ovatkin olleet muutoksen kohteina (Simola 1995, 2002, Syrjäläinen 1994, 1997, 2002). Tutkimuskoulun opettajat kokivat yhtenäisen perusopetusidean abstraktiksi, minkä vuoksi heidän oli vaikea hahmottaa muutosprosessin alussa, mitä uudistuksen idealla ylipäätään tarkoitetaan. Vitikan (2009) mukaan opetussuunnitelma on tehty pitkälti virkamiestyönä, mikä näkyy teoreettisen perustan puutteellisuutena. Uudistuksiin liittyvä retoriikka ja sumeasti ilmaistut käsitteet ovat myös osa virallista puhetta, johon diskursiivinen vallankäyttö kätkeytyy. Samalla kouluun kohdistuva uudistuspolitiikka tuntuu väheksyvän opettajien asiantuntemusta ja koulu yhteisössä rakentuvaa tietoa (vrt. Kelly 2004). Tutkimuksessa pyrkimys on ollut päästä uudistukseen liittyvien, ympäröivästä ilmaistujen tavoitteiden taakse ja selvittää, millaisia yhteiskunnallisia viestejä uudistus sisältää ja miten koulu uudistushaasteeseen vastaa. Hämärtävä retoriikka jätti koulun monitulkintaisuudelle runsaasti tilaa.

Toimintatutkimusprosessissa opettajat ottivat aktiivisen toimijan roolin (vrt. Archer 1995, Gustavsen 1990, 2001, Kuula 1994, 1999, Kuusela 2005). He tulkitsivat ja muokkasivat uudistusta yhteisissä keskusteluissa koulun omista lähtökohdista käsin. Tutkimus onkin pikemmin kertomus siitä, miten koulu muokkasi uudistusta kuin siitä, miten uudistus muokkasi koulua (vrt. Tyack ja Cuban 1998). Pitkäjänteisessä toimintatutkimusprosessissa muutokseen sisältyvä epävarmuus ja satunnaisuus olivat jatkuvasti läsnä (vrt. Arnkil 2008, Doll 2005, Stacey 1996). Prosessin tapahtumakulkua ei ohjannut mikään ideaalimalli, vaan muutosprosessi oli toimintatutkimukselle luonteenomaisella tavalla tuloksiin nähden avoin, epälineaarinen, yhdessä oppimista ja uutta tietoa synnyttävä prosessi (vrt. Kuula 1994, 1999). Siihen sisältyi niin aiottuja kuin aikomattomiakin seurauksia. Tärkeäksi prosessissa muodostui dialogisuus, joka edellytti kasvokkain tapahtuvia keskustelutilaisuuksia. Vuorovaikutuksen lisääntymisen myötä luottamus kasvoi. Sosiaalisen pääoman käsitettä lainaten, kouluun on muodostunut vastavuoroisia suhteita ja luottamusta (Putnam 2000). Toimintatutkimusta varten luotiin erilaisia keskustelufoorumeja, joissa kollektiivinen reflektointi mahdollistui (vrt. van Beinum 1994, Gustavsen 1990, 2001, Kemmis ja McTaggart 2005, Kalliola ja



Nakari 2004). Koulun muutonhaasteisiin vastaaminen ja erilaisten monimutkaisten ongelmien ratkaiseminen edellyttää opettajien ja eri asiantuntijoiden välistä yhteistyötä. Koulu osallistui kehittämisprosessiin moniammatillisena yhteisönä, mutta väitöskirjatutkimus rajautuu opetushenkilöstöön (ks. Rajakaltio 2004). Koulu moniammatillisena yhteisönä on mielestäni tärkeä jatkotutkimusaihe. Se edellyttää poikkitieteellistä tutkimusta, johon liittyy olennaisesti hallintokuntarajoja ylittävän yhteistyön tarkasteleminen koulun kasvatustodellisuudesta käsin. Millä tavoin eri ammattiryhmien työ kytkeytyy kouluun kasvatusyhteisönä? Miten yhteistoiminta toteutuu uuden hallintologiikan mukaisessa toiminnassa? Tutkimuskoulussa uusi hallintotapa näytti pirstovan koulua yhteisönä.

Yhteinen keskustelu auttoi tutkimuskoulun opettajia tunnistamaan institutionaalisia ja organisatorisia tekijöitä, jotka opettajat kokivat epämääräisinä, työväsymystä aiheuttavina paineina. Tämänäyttöisiä paineita muodostavat muun muassa asiakaslähtöisyyden soveltaminen koulukontekstiin ja opettajien kokemana voimattomuus syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden suhteen. Erilaiset tulkinnat ja käsitykset hioutuivat ja muokkaantuivat pitkässä prosessissa, mutta se ei suinkaan merkinnyt sitä, että asioista olisi päästy aina yhteisymmärrykseen. Muutosprosessi oli jännitteinen ja sisälsi ristiriitaisiakin näkemyksiä. Koulun arkitodellisuudessa on pikemmin kyse taidosta elää erilaisuuden ja ristipaineiden keskellä kuin yhtenäisyyskulttuuria tarjoavassa ympäristössä (Tyack 2003). Yhteisymmärrys kehittämisen suunnasta (visio) muodostui kuitenkin tärkeäksi koulun henkilökuntaa yhteenliittäväksi tekijäksi.

### *Työyhteisöä rakentavat ja hajottavat tekijät*

Tutkimuksessa kävi ilmi, kuinka koulun toimintakulttuuri ei muodostu pelkästään yhtenäisyyttä rakentavista, vaan monisyydistä ja osin ristiriitaisista elementeistä. Sisällönanalyysissä muodostamieni ulottuvuuksien avulla tunnistin sekä koulun organisaation integraatiota lisääviä että sitä hajottavia tekijöitä. Samalla kun koulussa kehitettiin yhtenäisyyttä rakentavaa, integratiivista toimintaa, kuten tiimimäistä työskentelyä, jotkut tekijät vaikuttivat toiseen suuntaan, kouluyhteisöä hajottavasti.

Koulun organisaatiotasolla integraatiota lisääviä prosesseja ja tekijöitä olivat työorganisaation rakenteelliset muutokset ja niiden seurauksena lisääntynyt vuorovaikutus ja keskustelu. Tutkimuskoulussa oli ennenkin toimittu yhdessä, mutta kehittämisprosessin aikana koulu kehitti systemaattista yhteistyötä. Tiimit syntyivät ensiksi pakotetun kollegiaalisuuden tuloksena (Hargreaves 1994). Kouluun muodostui kulttuurinen normi, jonka mukaan kaikkien piti kuulua tiimiin. Se osoittautui tärkeäksi vaiheeksi. Idea yhteistyön tiivistämisestä oli lähtöisin opettajilta. Seurantatutkimuksessa kävi ilmi, että tiimimäisestä työskentelystä oli kehkeytynyt pysyvä rakenne. Projektin jäl-

keen tapahtui opettajakunnassa muutoksia. Pysyvää rakennetta kuvaa parhaiten se, että vaikka opettajia vaihtui, tiimit säilyivät. Tämä on osoitus toimintakulttuurin muutoksesta. Yhteistyökulttuurista oli muodostunut luonteva osa koulun arkea.

Tiimit toimivat eri tavoin. Osa tiimeistä hoiti lähinnä rutiininomaisia tehtäviä (*cooperation*) eivätkä ne kytkeytyneet varsinaiseen kehittämiseen. Jotkut tiimeistä olivat myös keskustelua ja kehittämistä virittäviä (*collaboration*) ja toimivat käytäntöyhteisön tavoin. (Hargeaves ym. 2007, Wenger 1998.) Tiimimäinen työskentely ei sinänsä edistä koulun kehittämistä, jos siihen ei kytketä opetukseen ja kasvatukseen liittyvää keskustelua (vrt. Rajakaltio 2005, 2008, Willman 2001).

Rakenteellisia muutoksia tapahtui myös johtamisen tasolla jaetun johtajuuden idean pohjalta. Tutkimuskoulun rehtorit muodostivat tiimin ja toimivat yhteistyössä suunnitteluryhmän kanssa. Pedagogista johtamista oli pidetty rehtorin tehtävänä, mutta muutosprosessissa pedagogisesta johtamisesta muokkautui opettajien ja rehtorien yhteinen tehtävä. Koulun kehittämisessä pedagoginen johtaminen on olennainen tekijä, joka kytkee koulun kehittämisen kasvatusteoreettiseen substanssiin ja voi näin ollen estää koulutuksen kentille työntyvän managerialistisen otteen leviämistä suomalaisen koulumaailmaan. Suomalaisen peruskoulun johtamista OECD:n asiantuntijana arvioinut Andy Hargreaves kollegoineen (2007) nostaa nimenomaan pedagogisen johtamisen merkittäväksi tekijäksi suomalaisen koulun menestystarinassa.

Koulun yhteisöllisyyttä ja pedagogista kehittämistä suunnattiin yhteisen vision pohjalta. Visio syntyi koulun henkilökunnan yhteisenä tuotoksena. Siitä muodostui eräänlainen kehittämisen suunnannäyttävä tai kompassi. Visiota myös muokattiin koko kehittämisprosessin ajan. Se toimi ala- ja yläkoulun yhdistämisestä syntyneen uuden koulun työyhteisön jäseniä yhteen liittävässä kittinä. Lisääntynyt vuorovaikutus synnytti uudentyypistä yhteistyötä yli entisten kouluasterajojen. Ala- ja yläkoulun yhtenäistämistä prosessia lujittivat yhteistyötä tukevat rakenteet, kuten luokan- ja aineenopettajista koostuvat tiimit, yhteiset foorumit ja yhteinen koulutus. Täydennyskoulutus ei jäänyt irralliseksi koulun kehittämisestä, vaan se nivellettiin osaksi kehittämisprosessia. Kehittämisprosessi tarjosi erilaisia ammatillisen kehittymisen tiloja, esimerkiksi eri-ikäisten oppilaiden opetusta ala- ja yläluokilla, tiimin vetäjän tehtäviä ja uudentyypistä opetuksellista yhteistyötä, kuten esimerkiksi samanaikaisopetus (kuvio 8).

Kehittämisprosessissa ilmenneet, toimintakulttuuria hajottavat tekijät liittyivät tiimien erilaisiin toimintatapoihin ja ajankäytön ongelmiin. Prosessia pirstoivat myös merkittävällä tavalla opettajaryhmien väliset jännitteet. Opettajat suhtautuivat eri tavoin kyseessä olevaan uudistukseen riippuen heidän ammatillisesta identiteetistään ja työorientaatiostaan. Tunnistin tutkimuskoulussa yhdeksän erilaista suhtautumistapaa, jotka tyypittelin seuraavasti: 1) *perinteinen aineenopettaja, lehtori*, 2) *perinteinen luokanopettaja*, 3) *kaksoispätevä*, 4) *etujen vartija*, 5) *radikaali uudistaja*, 6) *konservatiivi*

*yksintoimija, 7) rajanyliliikkuja, 8) alakoulussa opettava aineenopettaja ja 9) epämuodollisesti pätevä rajanylittäjä.* Tyypittely auttoi havaitsemaan, kuinka suhtautuminen muutokseen liittyy toisaalta opettajan ammatilliseen identiteettiin ja työorientaatioon, toisaalta uudistuksen moniulotteisiin rakenteellisiin tekijöihin, kuten opettajankoulutukseen. Koulun kehittämistä ei voi yksinkertaistaa pelkästään psykologiseksi oppimisprosessiksi, vaan koulun kehittämiseen vaikuttavat keskeisesti yhteiskunnalliset ja rakenteelliset tekijät. Tämänkaltaisia kehittämistä sääteleviä rakenteellisia tekijöitä, joita muutosprosessissa tuli ilmi, olivat muun muassa valtakunnallinen koulutuspolitiikka, kunnan hallinnointimalli, opettajankoulutus, opettajien virkaehtosopimus ja koulun institutionaalinen järjestys.

Ajankäytön ongelmat olivat ristiriidoille alttiita aiheita. Aikaan liittyvät rajoitteet perustuivat osaltaan koulun perusrhythmin pakkotahtisuuteen ja osaltaan yhteiseksi määritetyn ajan niukkuuteen. Opetustunteihin perustuva palkkaus ja sitä määrittävä virkaehtosopimus eivät tue koulun yhteistoiminnallista kehittämistä. Ammatilliset säädökset muovaavat koulun toimintakulttuuria ja luovat puitteita kehittämistyölle. Yhteisten ideoiden kehittäminen vaatii yhteistä aikaa ja keskustelua. Koulussa ei kuitenkaan löytynyt riittävästi aikaa opettajien kaipaamalle pedagogiselle keskustelulle. Yhteisen ajankäytön ongelmat ovat tulleet ilmi myös muissa koulututkimuksissa (vrt. Hargreaves 2001, Sahlberg 1996, Pesonen 2009, Rajakaltio 1999, 2008, Willman 2001).

Tutkimus osoitti, että koulun muutoksen toteuttaminen edellyttää työorganisaation rakenteellisia muutoksia. Rakenteet luovat perustan toimijuudelle ja vuorovaikutukselle, jonka pohjalta voi syntyä koulun toimintatapoja ja opetusta muuntavia ideoita ja käytännön kokeiluja. Tutkimuksessa rakenteelliset tekijät nähdään yhtä merkityksellisinä tekijöinä kuin diskurssit. Tutkimuksen ontologiset ja episteemiset perusteet nojaavat sosiaaliseen konstruktionismiin ja kriittiseen realismiin (Kuusela ja Kejonen 2008, Burr 2004, Archer 1995, 2000). Tämän kaksoisvalotuksen kautta yksittäisen opettajan kokemusten ja sosiaalisten rakenteiden yhteys tulevat ymmärrettäviksi. Muuttamalla rakenteita luodaan uusia mahdollisuuksia opettajien väliselle vuorovaikutukselle, jonka seurauksena opettajat voivat muuttaa toimintaa. Luokan- ja aineenopettajien uudellinen yhteistyö tiimeissä viritti keskustelua ja synnytti toimintaa muuttavia ideoita. Yhtenäiskoulua rakentavia muutoksia syntyi muun muassa ala- ja yläkoulun nivelvaiheeseen, johon syntyi erilaisia siirtymistä helpottavia uusia toimintatapoja. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeiden varhaisempaan tunnistamiseen ja puuttumiseen kehitettiin uusia keinoja. Yläkoulun oppilaiden luokkahengen parantamiseksi sovellettiin erilaisia ryhmäytämismuotoja, joiden kehittämiseen osallistui muun muassa koulukuraattori ja nuorisotyöntekijöitä. Tärkeä jatkotutkimusaihe on moniasiantuntijuuteen perustuva yhteistyö koulussa. Se on poikkitieteellinen aihe, joka myös toisi näkyviin kuntaorganisaation yhteistyön rakenteet.

Pedagogiseen kehittämiseen liittyviä jatkotutkimusaiheita kumpuaa tutkimuksesta erityisesti yläluokkien kohdalla. Yläkoulu muodostaa niin sosiaalisesti kuin sisällöllisesti pirstaleisen kouluvaiheen. Miten tämä kouluvaihe voisi paremmin tukea oppilaan subjektiviteetin muokkautumista, ryhmään/luokkaan kasvamista ja miten se koskettaa oppilaan elämismaailmaa? Oppilaan ja opettajan välinen suhde muuttuu radikaalisti luokanopettajan tarjoamasta monivuotisesta tiiviistä vuorovaikutussuhteesta aineenopettajien luokanvalvojuuteen, jonka toteuttaminen vaihtelee suuresti opettajasta toiseen. Monesti yläkoulun luokkien luokkahenki jää liiaksi oppilaiden varaan rakentuvaksi ilman opettajan ohjausta. Ryhmähenki luokassa voi muodostua huonoksi koko yläkoulun ajaksi riippuen oppilasryhmien kokoonpanosta (9. luokkien oppilashaastattelut 2003). Nähdäkseni tämä ei ole vain yläkoulun rakenteeseen ja aineenopettajan työnkuvaan liittyvä kysymys vaan myös opetussuunnitelmallinen ja viime kädessä koulutuspoliittinen kysymys.

Tutkimuksen alkuasetelmista lähtien tutkimuskoulua tarkasteltiin osana laajempaa koulutuksesta vastaavaa kuntaorganisaatiota ja opetustoimen kehittämisstrategiaa. Yksi avainkohdista toimintatutkimuksessa oli eri toimijoiden (kunnan virkamiehet, poliittiset päättäjät, vanhemmat, koulun henkilökunta) välinen ennakoitdialogittaisuus, jossa uudistukseen liittyvien eri toimijoiden moniäänisyys ja osallisuus muutosprosessiin tulivat esille. Toimintatutkimuksessa yhdistyivät työyhteisölähtöinen ja ylhäältä alaspäin suuntautuva kehittäminen. Muutosprosessiin sisältyi myös verkostomainen kehittäminen; tutkimuskoulu teki yhteistyötä muiden yhtenäiskoulujen kanssa. Verkostomaiseen kehittämistoimintaan liittyvä vertaisoppiminen viritti muutokseen motivoivaa keskustelua ja toimintaa uudistavia ideoita. Olisikin syytä tutkia enemmän verkostomaista kehittämistä, josta on saatu aiemmin hyviä kokemuksia (Hellström 2004, Sahlberg 2009, Veugelers ym. 2005). Verkostomaisessa lähestymistavassa voidaan yhdistää koulun tutkimus-, kehittämis- ja täydennyskoulutustoimintaa. Täydennyskoulutus nähdään koulun kehittämistä tukevana toimintana eikä niinkään yksittäisen opettajan täydennyskoulutuksena. Opettajankoulutuslaitoksille langetetun täydennyskoulutusveloitteen täyttämässä yliopiston ja kuntien välinen kumppanuus (*school – university partnership*) tarjoaa hyvän lähtökohdan (mm. Lieberman 2008b, Sandholz 2002). Vuoropuhelulle perustuvassa yhteistyössä tutkimukselliset ja käytännön kasvatus- ja opetustoimintaa kehittävät intressit voivat kohdata, eikä kouluja jätetä yksin vastaamaan moninaisiin haasteisiin.

### ***Koulu on moninaisten ristipaineiden kenttä***

Tutkimuksessa kävi ilmi, kuinka koulun kompleksisuus ja monikerroksisuus muodostavat haasteellisen työpaikan niin opettajille, rehtoreille kuin koulun muillekin

ammattilaisille. (Oppilaista puhumattakaan, mutta he jäävät tämän tutkimuksen ulkopuolelle). Opetus- ja kasvatustyö tapahtuu ristipaineisessa kentässä jatkuvasti toimintaympäristöstä nousevien haasteiden keskellä. Opettajat joutuvat opetus- ja kasvatustyössään tasapainoilemaan yhtäältä yksilön ja toisaalta luokan tarpeiden välillä sekä kouluun kohdistuvien erilaisten paineiden ja reunaehtojen kanssa. Tehtävät ja vaatimukset eivät välttämättä ole samansuuntaisia vaan voivat olla toisiinsa nähden hyvin ristiriitaiset. Koulua voikin luonnehtia Ian Hunterin (1994) mukaan hybridiksi organisaatioksi, jonka tehtävät muodostavat ristiriitaisen yhdistelmän. Tutkimustulosteni valossa nähtynä koulu ei suinkaan muodostu yhtenäisyyttä rakentavista, vaan ehkä pikemmin päinvastoin, moninaisista ja osin ristipaineisistakin elementeistä. Olen havainnollistanut koulun ristipaineisista kentistä muodostuvaa moniulotteista risteymää (kuvio 2). Kuvio muistuttaa japanilaista shuriken-asetta, heittotähteä. Heittotähti ei ollut mielessäni kuviota tehdessäni, mutta se piirtyi esille, kun ajatukseni saivat kuvallisen hahmon. Mielestäni se ilmentää osuvasti koulun tehtävien ja opettajan työn paineita.

Koulun ristipaineet tulevat esille hallinnollisten paineiden ja kasvatuksellisten pyrkimysten välisenä ristiriitana. Kunnassa sovellettava asiakaslähtöinen palvelukonsepti resonoi perusopetusuudistuksen korostaman yksilöllisyyden kanssa. Ristiriitaa aiheuttaa se, että yksilön tavoittelema etu ei välttämättä ole yhtä tai edes samansuuntainen niiden pedagogis-moraalisten tavoitteiden ja toimenpiteiden kanssa, joiden avulla opettaja pyrkii ylittämään tilannesidonnaisuutta ja subjektiivisuutta. Yliyksilöllisyys koulussa tähtää kommunikaatiokyvyn, vastuunoton ja kulttuurisen ymmärryksen lisäämiseen (Hilpelä 2004, 59). Asiakkuus viittaa vapaaseen valintaan, mutta koulu on perustaltaan joukkomuotoinen pakko-organisaatio. Joukkomuotoisessa koulussa oppilas on alistettu institutionaaliseen kurinpidolliseen valvontaan (Foucault 2005). Samalla kun koulun edellytetään muodostavan kaikille yhteisen, yhteisöllisyyttä korostavan yhteisön, sen institutionaalisiin tehtäviin kuuluu oppilaiden lajittelu, erottelu ja luokitelumekanismit.

Julkivallan lisäksi koululla on piiloista symbolista valtaa, jonka välityksellä oppilaita ohjataan siihen, mikä on oikein, mikä väärin (Bourdieu ja Passeron 2008, Broady 1981, Popkewitz 2008). Näillä ristipaineisilla kentillä opettajat toimivat ja seurantatutkimuksessa kävi ilmi, kuinka huolenaiheet liittyvät niin yksittäisiin oppilaisiin kuin koko luokkaan, niin vaativiin kuin vaikeuksissa oleviin vanhempiin, niin syrjäytymisvaarassa oleviin oppilaisiin kuin koettuun riittämättömyyteen, niin hallinnon paineisiin kuin yhteisiin kasvatuksellisiin pyrkimyksiin. Jatkotutkimuksissa lähtökohtana pitää olla koulun todellisuus sellaisena kuin se ristipaineiden keskellä on, ei preskriptiivinen ideaalimalli tai retorisen asiantuntijapuheen idealisoiva tai hämartyntä kuva koulun realiteeteista.

### *Opettajankoulutuksen suunnanmuutos?*

Tutkimuskoulussa kävi ilmi, kuinka opettajat kokevat opettajankoulutuksen olevan irrallaan yhtenäisen perusopetuksen uudistuksesta. Luokan- ja aineenopettajakoulu- tus ylläpitää peruskoulun kahtiajakoa. Samalla opettajankoulutus tuottaa yhtenäisen perusopetuksen uudistuksen seurauksena kahtiajakoa korjaavan, kaksoiskelpoisuuteen pätevöittävän koulutuksen. Epävarmuus opettajankoulutuksen ja opettajien pätevyys- vaatimusten mahdollisesta muuttumisesta luo jännitteitä peruskoulun opettajien kes- kuuteen. Keskustelun puuttuminen opettajankoulutuksen kehittämisestä jättää paljon tilaa spekulatioille tulevaisuuden opettajasta ja opettajankoulutuksesta. Tutkimukses- sa heräsi kysymyksiä suomalaisen peruskoulun opettajien tulevaisuuden näkymistä. Koulutetaanko peruskouluun opettajia jatkossakin erikseen luokan- ja aineenopettajia? Vai onko tarpeellista luopua nykyisestä kaksijakoisesta opettajajärjestelmästä? Romu- tetaanko nykyinen aineenopettajajärjestelmä? Koulutetaanko yhtenäiseen peruskou- luun uudenlaisia opettajia? Vastaako kaksoispätevyys yhtenäisen peruskoulun tarpei- siin? Koulun kestävän kehittämisen pohjustamiselle olisi tarpeen visioida, millaisen koulutuksen hankkineita opettajia suomalainen peruskoulu tulevaisuudessa tarvitsee. Ruotsissa opettajankoulutuksen kehittämisessä ollaan siirtymässä pois laaja-alaiseen pätevyteen tähtäävästä koulutuksesta entistä selkeämmin kaksijakoisen luokanopet- tajan- ja aineenopettajankoulutuksen toteuttamiseen.

Kaksoispätevyys ei varmaankaan ole koulutuspoliittisesti tai pedagogisesti kestävä ratkaisu vastaamaan yhtenäisen peruskoulun tarpeita. Kaksoispätevyys ehkä vastaakin paremmin opettajien työmarkkinoiden tarpeisiin. Opettaja voi rikastaa omaa opetta- jan uraansa kaksoispätevyyden avulla. Kaksoispätevyys takaa opettajalle myös parem- mat mahdollisuudet saada työtä, sillä kaksoispätevät opettajat vastaavat kuntatyönan- tajien tarpeita joustavasta opettajatyövoimasta. Yhtenäisen perusopetuksen uudistus tarjoaa useampia jatkotutkimusaiheita, esimerkiksi millaisia vaikutuksia uudistuksella on koulujen työyhteisöihin. Onko kaksoispätevyys tehnyt opettajakunnasta kolmija- koisen: luokan- ja aineenopettajat sekä kaksoispätevät? Millä tavoin opettajien välinen yhteistyö on vaikuttanut opetukseen ja oppilaiden oppimiseen?

### *Koulu ja asiakaslähtöinen hallintomalli*

Kuntien itsehallinto takaa koulutuksen järjestäville kunnille oikeuden päättää hyvin pitkälle perusopetuksen järjestämisessä. Valtion ja kunnan suhde on osoittautunut ongelmalliseksi koulun kehittämisessä. Valtakunnalliselta valvontakoneistolta on poistu- nut norminanto-oikeus. Kehittämisen projektimuotoinen ohjaus on synnyttänyt kun- tiin projektikaaoksen ja koulutuksen ylitarjonnan. Kuntien itsehallinto ja paikallisen päätösvallan lisääntyminen on merkinnyt kuntien eriarvoistumista, mikä näkyy myös

koulujen eriarvoistumisena. Monissa kunnissa opettajien lomautusten on koettu heikentävän koulujen selviytymistä uudistushaasteista, ja lomautukset ovat vähentäneet opettajien työn mielekkyyden kokemusta.

Tutkimuksen yksi tutkimuskysymys on, miten uusi julkisjohtaminen mahdollisesti näkyy koulussa. Kunnissa on omaksuttu julkiselle sektorille siirtyneitä, liike-elämästä peräisin olevia johtamis- ja hallintomalleja. Tutkimuskunnassa oli siirrytty toimintatutkimuksen jälkeen tilaaja-tuottaja-mallin mukaiseen organisaatioon ja hallinnointitapaan. Asiakaslähtöinen ohjausjärjestelmä vaikuttaa merkittävästi yksilön ja yhteiskunnan väliseen suhteeseen. Koulun kannalta se merkitsee sitä, että koulusta on tullut palvelun tuottaja, vanhemmista ja oppilaista asiakkaita. Asiakaslähtöinen toimintakonsepti perustuu idealle yksilön valinnasta. Seurantatutkimusvaiheessa tutkimuskoulun opettajat ja rehtorit olivat tehneet havaintoja mallin soveltamisesta ja he asettivat toimintamallin yhteensopivuuden kyseenalaiseksi eritoten opetustoimen kanssa. Tutkimuskoulussa konsepti näkyi konkreettisesti tukipalvelujen siirtämisessä eri tulosyksikköjen alaisuuteen. Liike-elämän toimintalogiikkaa ei nähty yhteensopivaksi kouluun, joka on kasvatusyhteisö. Toimintamalli rikkoi eri tukipalvelujen työntekijöiden luontevaa yhteyttä kouluun kasvattajina. Tilaaja-tuottaja-malli toimii koulun työyhteisöä hajottavasti. Herää kysymys, millä tavoin tilaaja-tuottaja-malli edistää perusopetuksen ja koulun kehittämistä. Tämä on ajankohtainen jatkotutkimusaihe, koska mallia sovelletaan myös muiden kuntien opetussektorilla. Kysymykseen tulisi sektorit ylittävä tutkimusaihe, jossa asiaa voisi tarkastella monitasoisesti, toisaalta oppilaiden ja kouluyhteisön ja toisaalta kunnan opetustoimen kehittämisen näkökulmasta.

Yksilöä korostava ajattelu on keskeinen myös yhtenäisen perusopetuksen uudistuksessa. Asiakaslähtöisyysajattelu läpäisee yhteiskunnan eri sektorit. Tämän ajattelutavan mukaan koulun odotetaan palvelevan entistä enemmän yksilöä (asiakasta). Oppilaalle on tarjottava koko perusopetuksen ajan yksilöllinen oppimispolku. Hyvää tarkoittavassa tavoitteessa on nähtävissä yhtäältä kouluun liitettävää omnipotentssia ja idealismia sekä toisaalta yksilöllisyyden korostamisen vahvistamista. Opetussuunnitelmauudistuksissa tämä kehityslinja on ollut havaittavissa erityisen voimakkaasti 1990-luvulta lähtien (Simola 1995, 2002, Vitikka 2009). Onko seuraava askel vuosiluokkiin sitomaton opetus? Individualismiin sisältyy ajatus, jonka mukaan vastuu menestyksestä ja vastoinkäymisistä on vain yksilöllä itsellään. Vastuu valinnoista työnnetään yhä nuoremmille, mitä esimerkiksi psykologistinen oppimispolkuajattelu on omiaan korostamaan. Se väritti muun muassa tuntijakouudistuksesta käytyä keskustelua syksyllä 2010, jossa alakouluun oltiin lisäämässä valinnaisuutta. Yhtenäisen perusopetuksen uudistuksessa yhtenäisyys on saanut uuden merkityksen. Yhtenäisyyskäsite viittaa särmättömään, mutkattomaan homogeenisuuteen, jolla viitataan toisaalta ajatuksellisena konstruktiona esiintyvään oppilaan oppimispolkuun, toisaalta koulun toiminta-

kulttuuriin. Peruskoulu-uudistuksessa yhtenäisyydellä viitattiin tasa-arvoon. Kaikille haluttiin taata yhtäläiset mahdollisuudet koulutukseen ja sivistykseen. Sirkka Ahonen (2007) näkee peruskoulun individualistisen ja välineellistävän kehityksen tuottaneen koulun, josta yksilöt hankkivat koulutuksen tuomia valtteja yksilöiden välistä kilpailua varten. Kilpailukyky-yhteiskunnan periaatteet ovat läpitunkevin periaatteina jo alakoulun luokilla, jossa esimerkiksi oppilaiden kielivalintoja perustellaan elinkeinoelämän kansainvälisten kilpailukykytarpeiden mukaan. Se tuskin on yhdeksänvuotiaan oppilaan kannalta koulun tärkein tehtävä.

Yksilöllisyyden eetos näkyy myös työelämässä. Hallinnolliset ja koulutuspoliittiset järjestelmät kehystävät entistä tiukemmin opettajien työtä. Yksilöllisyydellä korvataan rakenne, yksilöitymisestä tulee rakenne, kuten Tero Autio (2006) esittää kritiikissään uusliberalistista koulutuspolitiikkaa kohtaan. Se ilmenee muun muassa arvioinnissa, jossa yksittäinen opettaja vedetään vastuuseen rakenteellisista ongelmista, esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla. Opettaja on tietoinen oppilaiden tarvitsemasta tuesta, mutta kokee samalla voimattomuutta, toisaalta resurssien puutteesta juontuvia, toisaalta siitä, että oppilaisiin liittyvät ongelmat ovat yleensä moniulotteisia eivätkä ole ratkaistavissa opetusmenetelmällisin keinoin. Jatkotutkimusaihe löytyy ajankohtaisesta opetussuunnitelmien perusteiden muutoksesta ja kolmiportaisen tuen kehittamisestä. Miten muutos mahdollistuu koulun ristipaineisessa todellisuudessa? Millaisen tulkinnan uudistus on kunnissa ja kouluissa saanut?

### ***Peruskoulu käännekohdassa?***

Tutkimukseni on antanut lisää aihetta pohtia, onko suomalainen koulu joutumassa enenevässä määrin uusliberalistisen koulutuspolitiikan välineellisen ohjauksen armoille (Autio 2004, Ahonen 2003, Rinne ym. 2002). Kansainvälisessä vertailussa suomalainen koulutuspolitiikka osoittautuu kuitenkin poikkeukselliseksi. Muiden Euroopan maiden ja Pohjois-Amerikan koulutuspolitiikkaa luonnehtii tiukka keskusjohtoinen kontrolli, voimakas standardisoiminen, oppimistulosten testaaminen ja opettajien työn valvonta (*Global Educational Reform Movement, GERM*) (Sahlberg 2006, 2009). Myös Suomessa on havaittavissa kehitystä keskitetympään ohjaukseen, virallisen opetussuunnitelman tiukkenevaan otteeseen, joka ilmenee muun muassa arvioinnin ja hyvän osaamisen kriteerien määrittelyinä (Holappa 2007, Vitikka 2009). Samassa hengessä kehitetään standardisoimista lisääviä valvonta- ja kontrollimekanismeja, kuten laadun varmistusta, arviointia ja työn vaativuuden arviointijärjestelmiä. Suomessa pätee sama kuin muissa läntisissä ns. hyvinvointivaltioissa, joissa Eric Hoylen ja Mike Wallacen (2005) mukaan politiikoilla on kaksinapainen tavoite: lisätä tasa-arvoa ja samalla pa-



rantaa kilpailukykyä. Taloudelliset arvot alistavat siinä tasapainoilussa herkästi muut arvot.

Koulut kamppailevat yhteiskunnan synnyttämien eriarvoistumiseen liittyvien ongelmien kanssa. Tämä on myös tutkimuskoulun arkea. Se näkyy kaupunkien asuntoalueiden rakentamisessa, jossa sosiaalinen asuntotuotanto keskitetään tiettyihin lähiöihin, mikä puolestaan merkitsee koulujen lisääntyvää eriytymistä (Seppänen 2006, Rinne ym. 2002). Yhteiskunnallinen eriarvoistuminen on viime aikoina kärjistänyt suomalaista keskusteluilmapiiriä muun muassa maahanmuutosta. Suomessa valtakulttuuri nojaa edelleen monoliittiseen kulttuuriperinteeseen, mikä on omiaan synnyttämään suvaitsemattomuutta. Pintaan on noussut nationalistinen keskustelu suomalaisen identiteetin määrittelystä, tavasta olla suomalainen. Monikulttuurisuus koulussa on tärkeä tutkimusaihe, jota koulussa on vain jonkin verran tutkittu (esim. Kuukka 2009).

Koulun kehittämistä koskevassa keskustelussa kasvatopsykologian vahvistuva ote näkyy oppimisen korostamisena ja arvosidonnaisten kasvatukseen ja ihmiskäsitykseen liittyvien keskustelujen kaihtamisena. Haluan tuoda koulun kehittämistä pohtivalle keskustelun kentälle kasvatusteoreettista argumentaatiota, jonka mukaan koulu on perustaltaan moraalinen yhteiskunnallinen instituutio. Siihen kytkeytyviä toiminnan periaatteita ei ole redusoitavissa kasvatopsykologian esineellistävään, niin sanotusti objektiivisempaan käsitteistöön eikä myöskään taloudellisten, poliittisten intressitahojen määriteltäviksi (vrt. Dewey 1916, Hunter 1994, Pinar 2006).

Asetin tutkimustehtäväkseni lisätä koulun muutoksen ymmärtämistä. Joskus on mentävä kauas, jotta näkisi lähellä olevia ilmiötä. Näin olen menetellyt. Olen tarkastellut koulun muutoksen ilmiötä lähtökohtana tamperelaisen lähiökoulun koulu-uudistukseen liittyvä muutosprosessi. Muutoksen ymmärtämiseksi on ollut välttämätöntä valottaa koulua monitasoisesti. Olen liikkunut kyseisen koulun työyhteisöstä kuntatasolle ja valtakunnallisen koulutuspolitiikan tasolle sekä tarkastellut koulun muutoksen ilmiötä ylikansallisesta kontekstista. Tämä ristivalotus on auttanut näkemään sen, kuinka ylikansalliset muutosvirtaukset välittyvät koulutuspolitiikkaan niin valtakunnallisella kuin kuntatasolla. On tietenkin mahdotonta tulkita suoraan, miten nämä monimutkaiset mekanismit ja keskinäisyhteydet toimivat, mutta globaalissa maailmassa vaikuttaa kosmopolitanismi: myös se mitä tapahtuu koulutuksessa jossain päin maailmaa, vaikuttaa globaalien informatiovirtojen vaikutuksesta suoraan tai epäsuorasti myös paikallisesti (Popkewitz 2008).

Haluan tuoda näkyviin koulun todellisuuden, sen kompleksisuuden yhteiskunnallisessa kontekstissa ja luoda ymmärrystä koulun erityisyyteen. Koen tärkeäksi äänen antamisen niille, jotka työtä tekevät, eli tässä tapauksessa koulun opetushenkilöstölle. Koulun uudistamiseen ja muutokseen sisältyy ajatus mahdollisuuksien luomisesta,

eikä suomalaisen peruskouluun hiipivä ylikansallinen uusliberalistinen virtaus ole vääjäämätön kehityssuunta. Hargreavesin ja Shirleyn (2009) mukaan suomalaisen koulun pitää löytää uusi suunta uudistumiselle, oppilaiden erinomaisten oppimistulosten voittokulku ei kannattele koulun kehittämistä pitkällä jännteellä. Kysymys onkin valinnasta. Suomalaisen koulun tulevaisuuden kehittämisessä on löydettävä omia reittejä, nojaututtava suomalaisen koulun vahvuuksiin, kuten systemiseen ja pedagogiseen johtamiseen, opettajien korkean koulutustason tuomaan ammattitaitoon, ammatilliseen kunnianhimoon sekä luovuuteen ja yhteisöllisyyttä tukeviin rakenteisiin. Nämä kannattelivat myös tutkimuskoulua muutoksen ristiaallokoissa.

## Lähteet

- Adler, P.S. & Borys, B. 1996. Two types of bureaucracy: enabling and coercive. *Administrative Science Quarterly* 41 (1), 61–89.
- Aho, E. 2000. Taistelu peruskoulusta. Teoksessa S. Wass (toim.) *Onko peruskoulu romuttunut? peruskoulu 25 vuotta*. Luokanopettajaliitto. Helsinki: Okka-säätiö, 18–25.
- Aho, E. 2005. Salaista koulutuspolitiikkaa kylmän sodan kuumina vuosina. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström ja J. Puhakka (toim.). *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, 54–60.
- Ahonen, H. 2008. Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 352.
- Ahonen, S. 2003. *Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä*. Tampere: Vastapaino.
- Ahonen, S. 2007. Common school – a historical anomaly? Two hundreds years of universal elementary education. Keynote at the Nordic Educational Research (NERA) 35<sup>th</sup> Conference Nordic perspectives of lifelong learning in the new Europe in Turku, 15.–17. March 2007.
- Aittola, T. & Suoranta, J. 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Teoksessa T. Aittola ja J. Suoranta (toim.) *Kriittinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 7–28.
- Aittola, T. 2003. Thomas Ziehe. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Teoksessa T. Aittola (toim.) *Kasvatussosiologian teoreetikoita*. Helsinki: Gaudeamus.
- Alasoini, T. 1997. Kansallinen työelämän kehittämisohjelma: taustaa, lähtökohtia ja alkuvaiheen kokemuksia. Teoksessa T. Alasoini, M. Kyllönen & A. Kasvio (toim.) *Työelämän innovaatiot – väline kilpailukyvyyn, hyvinvoinnin ja työllisyyden edistämiseen*. Kansallisen työelämän kehittämisohjelman raportteja 2. Vuosikirja 1997. Helsinki: Edita, 51–68.
- Alasoini, T. 2006. Työnteon mielekkyyden muutos Suomessa vuosina 1992–2005: työolobarometrin aineistoihin perustuva analyysi. *Työelämän kehittämisohjelman raportteja* 45. Helsinki.
- Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, P. 1996. *Toinen tasavalta*. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 2007. *Laadullinen tutkimus. Uudistettu 3. painos*. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 2007. *Yhteiskuntateoria ja inhimillinen todellisuus*. Helsinki: Gaudeamus.

- Andersen, T., Holmström, B., Honkapohja, S., Korkman, S., Söderström, H. & Vartiainen, J. 2007. The Nordic model. Embracing globalization and sharing risks. The Research institute of Finnish economy (ETLA) B232 Taloustieto Oy. <http://www.etla.fi/files/1893-the-nordic-model-kansineen.pdf>. Luettu 23.8.2008.
- Andersson, C. 2009. Varje slag mitt hjärta slår. Anteckningar från mitt liv. Helsingfors: Söderströms.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2006. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Apple, M. 2004. Ideology and curriculum. New York: Routledge Falmer.
- Apple, M. 2009. Producing difference: neoliberalism, neoconservatism and the politics of educational reform. Teoksessa M. Simons, M. Olsen & M.A. Peters (toim.) Re-reading education policies. A handbook studying the policy agenda of the 21<sup>st</sup> century. Rotterdam: Sense, 625–649.
- Archer, M.S. 1995. Realist social theory: the morphogenetic approach. Cambridge: University Press.
- Archer, M.S. 2000. Being human. The problem of agency. Cambridge: University Press.
- Argyris, C. 1990. Overcoming organizational defences. Facilitating organizational learning. Boston: Allyn & Bacon.
- Argyris, C & Schön, D.A. 1978. Organizational learning: A theory of action perspective. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Arnkil, T.E., Seikkula, J. & Eriksson, E. 2001. Avoimet dialogit ja ennakoitdialogit. Sosiaaliset verkostot psykososiaalisessa työssä. Yhteiskuntapolitiikka 66 (2), 97–110.
- Arnkil, R. 2007. Hyvien käytäntöjen levittäminen EU:n kehittämissstrategiana. Teoksessa R. Seppänen-Järvelä & V. Karjalainen (toim.) Kehittämistyön ris-teyksiiä. Stakes. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus, 55–72.
- Arnkil, R. 2008. Remembering the future: future dialogue and the future of dialogising, Teoksessa J. Lehtonen & S. Kalliola (toim.) Dialogue in working life research and development in Finland. Frankfurt Am Main: Peter Lang, 131–143.
- Arnkil, R. 2009. Silta yli kinkkisen virran: hyvien käytäntöjen leviäminen työyhteisös-sä. Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Yhteisöllisyys lii-keessä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasva-tuksen tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus, 325–352.
- Asanuma, S. 2006. Toward an in depth comparative study of the school curricula and practices in Japan and in Finland. Paper presentation for the Second world curriculum studies conference in Tampere, Finland, 21–24, May 2006.
- Atjonen, P., Halinen, I., Hämmäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Ku-pari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A-M., Salonen, M. & Wikman, T. 2008. Tavoit-teista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 30.

- Atjonen, P. 2005. Opetussuunnitelman tie tylsästä komiteamietinnöstä värikkääksi nettisivustoksi. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström ja J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 76–82.
- Autio, T. 1998. Sosiokulttuurisen kontekstin muutos, koulutuspolitiikka ja laatu. *Aikuiskasvatus* 3 (18), 188–199.
- Autio, T. 2002. Teaching under siege. Beyond the traditional curriculum studies and/or didaktik split. *Acta Universitatis Tamperensis* 904. Tampereen yliopisto.
- Autio, T., Syrjäläinen, E. & Tuomisto, J. 2004. Kasvatustiede ja yhteiskunta: ajankohtaisia ongelmia ja kitkaintoja. Teoksessa Puheenvuoroja kasvatusalan yliopistokoulutuksen kehittämistä. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlakirja. Tampere: Paino-Arra, 125–150.
- Autio, T. 2006. Subjectivity, curriculum and society. Between and beyond the German didaktik and Anglo-American curriculum studies. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Autti, O & Hyry-Beihammer, E.K. 2009. Kyläkouluverkko tuhoutumassa – koulujen lakkauttaminen jatkuu kiivaana. *Kasvatus & Aika* 3 (4), 49–63.
- Ball, S. 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. *Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences* 1. Suomen Kasvatustieteellinen seura, 21–43.
- Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo. Suomentaja J. Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Bauman, Z. 2002. Notkea moderni. Suomentaja J. Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Beck, U. 1999. Mitä globalisaatio on?: virhekäsityksiä ja poliittisia vastauksia. Suomentaja T. Hietaniemi. Tampere: Vastapaino.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. 2002. Individualization: institutionalized individualism and its social and political consequences. London: Sage.
- van Beinum, H., Facheux, C. & van der Vlist, R. 1993. Reflections on the epigenetic significance of action research. Paper presentation for the 3rd European Action Research Conference in Helsinki 25.–27, August, 1993.
- van Beinum, H. 1994. What is knowledge in action research? Vierailuluento 11.1.1994. Tampereen yliopisto, Työelämän tutkimuskeskus.
- Bennett, N., Crawford, M. & Cartwright, M. 2003. Effective educational leadership. Leading and managing for effective education. London: Paul Chapman.
- Berg, G. 1995. Skolkultur, lärare och skollidare. *Pedagogisk forskning i Uppsala* 118. Uppsala universitet. Pedagogiska institutionen.
- Berg, G. 2003. Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer. Lund: Studentlitteratur.
- Berger, P. & Luckman, T. 2005. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Suomentaja V. Raikila. Helsinki: Yliopistopaino Gaudeamus.

- Bernstein, B. 1977. *Class, code and control*. Vol. 3. London: Routledge & Kegan Paul.
- Besley, T. 2007. Foucault, truth-telling and technologies of the self: confessional practices of the self and schools. Teoksessa M.A. Peters & T.A.C. Besley (toim.) *Why Foucault? New directions in educational research*. New York: Peter Lang, 53–72.
- Biesta, G. 2009. Education between accountability and responsibility. Teoksessa M. Simons, M. Olsen & M.A. Peters (toim.) *Re-reading education policies. A handbook studying the policy agenda of the 21st century*. Rotterdam: Sense, 650–666.
- Blom, R. 2009. ”Rationaalisen organisaation” kriittistä tarkastelua. Teoksessa R. Blom & A. Hautaniemi (toim.) *Työelämä muuttuu, joustaako hyvinvointi?* Helsinki: Gaudeamus, 193–219.
- Bottery, M. 2004. *The challenges of educational leadership*. London: Sage.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. 2008. *Reproduktionen. Bidrag till en teori om utbildningssystemet*. Ruotsinnos G. Sandin. Lund: Arkivförlag.
- Bourdieu, P. 1986. The forms of capital. Teoksessa J.E. Richardson (toim.) *Handbook of theory of research for the sociology of education*. Greenwood Press, 241–258.
- Bowers, C.A. 2005. *The false promises of constructivist theories of learning: a global and ecological critique*. New York: Peter Lang.
- Broady, D. 1981. *Den dolda läroplanen*. Stockholm: Prinkipo.
- Broady, D. 2008. Förord till den svenska översättningen. Teoksessa P. Bourdieu & J-C. Passeron. *Reproduktionen*. Lund: Arkiv, 7–30.
- Bunar, N. 2007. The free schools “riddle”. Between traditional social democratic, neoliberal and multicultural tenets. Paper presentation at NERA (Nordic Educational Research Association) Conference in Turku, 15.–17, March, 2007.
- Burr, V. 1995. *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Burr, V. 2004. *Sosiaalipsykologisia ihmiskäsityksiä*. Suomentaja J. Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Busher, H. 2006. *Understanding educational leadership. People, power and culture*. New York: Open university press, McGraw Hill Education.
- Cantell, H. 2001. *Oppimis- ja opetuskäsitteet maantieteen opetuksen ja aineenopettajakoulutuksen kehittämisen lähtökohtana*. Helsingin yliopisto. Opettajan-koulutuslaitos. Tutkimuksia 228. Helsinki: Hakapaino.
- Cantet, L. 2008. *Entre les murs*. (Ranska). Elokuvan tuottaja Haut et Court.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London and Philadelphia: Falmer Press.
- Christie, N. 1972. *Om skolan inte fanns*. Stockholm: W&W.
- Cohen, E. 1994. *Designing groupwork: strategies for the heterogenous classroom*. New York: Teachers College Press.

- Coleman, J. 1990. Equality and achievement in education. Colorado: Westview Press.
- Collinson, V. & Cook, T.F. 2007. Organizational learning. Improving learning, teaching, and leading in school systems. Thousand Oaks, California: Sage.
- Crouch, C. 2004. Post-democracy. New York: Polity Press.
- Czarniawska-Joerges, B. 1992. Exploring complex organizations. A cultural perspective. London: Sage.
- Cuban, L. 2004. The blackboard and the bottom line: why schools can't be businesses. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Dahlstedt, M. 2007. I val (o)frihetens spår. Segregation, differentiering och två decennier av skolreformer. Pedagogisk Forskning i Sverige 12 (1), 20–38.
- Dale, R. 2009. Studying globalisation and europeanisation in education: Lisbon, the open method of coordination and beyond. Teoksessa R. Dale & S. Robertson (toim.) Globalisation & europeanisation in education. Oxford: Symposium Books, 121–140.
- Darling-Hammond, L. 1997. Right to learn. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Davies, B. & Davies, B.J. 2005. Strategic leadership. Teoksessa B. Davies (toim.) The essentials of school leadership. London: Sage, 10–30.
- Day, C. 2002. School reform and transitions in teacher professionalism and identity. International Journal of Educational Research 37 (8), 677–689.
- Dewey, J. 1966/1916. Democracy and education. New York: The Free Press.
- Dewey, J. 2006/1927. Julkinen toiminta ja sen ongelmat. Suomentaja M. Renvall. Tampere: Vastapaino.
- Dimmock, C. & Walker, A. 2005. Educational leadership. Culture and diversity. London: Sage.
- Doll, W.E. 1993. A postmodern perspective on curriculum. New York: Teachers College Press.
- Doll, W.E. 2002. Ghosts and the curriculum. Teoksessa W.E. Doll & N. Gough (toim.) Curriculum visions. New York: Peter Lang, 23–70.
- Doll, W.E. 2005. The culture of method. Teoksessa W.E. Doll, M.J. Fleener, D. Trueit & J. St. Julien (toim.) Chaos, complexity and culture. A conversation. New York: Peter Lang, 21-75.
- Durkheim, E. 2002/1961. Moral education. New York: Dover.
- Eikeland, O. 2008. Afterthoughts on ethics and action research. Teoksessa J. Lehtonen & S. Kalliola (toim.) Dialogue in working life research and development in Finland. Frankfurt Am Main: Peter Lang, 29–53.
- Eisner, E. W. 1985. Educational imagination on the design and evaluation of the school program. New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. 1991. Enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice. New York: Macmillan.

- Elden, M. & Chisholm, R. 1993. Emerging varieties of action research: Introduction to special issue. *Human Relations* 46 (2), 121–141.
- Elliott, J. 1991. *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Engeström, Y. 1995. *Kehittävän työn tutkimus: perusteita, tuloksia ja haasteita*. Hallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Eriksen, E.O. 2001. Leadership in a communicative perspective. *Acta Sociologica* 44 (2001) 21–35.
- Erixon Arreman, I. & Holm, A-S. 2010. Education as big business in Sweden moves of upper secondary education from public sector to private profit-seeking companies. Paper presentation at European educational research conference (ECER) in Helsinki, 27.8.2010.
- Eskola, A. 1982. *Vuorovaikutus, muutos, merkitys*. Helsinki: Tammi.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Estola, E. & Syrjälä, L. 2002. Kutsumus. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 85–98.
- Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektius rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, 90–142.
- Filander, K. 2000. *Kehittämistyö murroksessa*. Acta Universitatis Tamperensis 777. Tampere: Tampere University Press.
- Foucault, M. 2005/1975. *Tarkkailla ja rangaista*. Suomentaja E. Nivanka. Helsinki: Otava.
- Freire, P. 1979. *Pedagogik för förtryckta*. 10. painos. Falköping: Gummeson.
- Fullan, M. 1990. Staff development, innovation, and institutional development. Teoksessa *Changing school culture through staff development*. The 1990 ASCD (Association for supervision and curriculum) yearbook. Alexandria, 3–25.
- Fullan, M. 2001. *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. 2003. *Change forces with a vengeance*. New York: Routledge Falmer.
- Fullan, M. 2005. *Leadership & sustainability: system thinkers in action*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Gallagher, S. 2003. *Educational psychology. Disrupting the dominant discourse*. New York: Peter Lang.
- Giddens, A. 1984. Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia. Toiminnan rakenteen ja ristiriidan käsitteet yhteiskunta-analyyssissä. Keuruu: Otava.



- Giddens, A. 1991. *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age.* Cambridge: Polity Press.
- Giroux, H.A. 1997. *Pedagogy and politics of hope. Theory, culture and schooling.* Colorado: Westview Press.
- Giroux, H.A. 2001. Kasvatuksen diskurssin rajat uusiksi. Moderni, postmoderni ja feminismi. Teoksessa T. Aittola & J. Suoranta (toim.) *Kriittinen pedagogiikka.* Tampere: Vastapaino, 153–219.
- Giroux, H.A. 2009. Beyond the corporate takeover of higher education. Rethinking educational theory, pedagogy, and politics. Teoksessa M. Simons, M. Olsen & M.A. Peters (toim.) *Re-reading education policies. A handbook studying the policy agenda of the 21<sup>st</sup> century.* Rotterdam: Sense, 458–477.
- Glaser, B. G. 1992. *Basics of grounded theory analysis. Emergence vs. forcing.* Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Goodson, I.F. 2001. Opetussuunnitelman tekeminen. 3. painos. Esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakentumisesta. Joensuun yliopisto.
- Goodson, I.F. 2003. Vad är professionell kunskap. Förändrade värderingar av lärares yrkesroll. Lund: Studentlitteratur.
- Goodson, I.F. 2005a. *Learning, curriculum and life politics. The selected works of Ivor F. Goodson.* London: Routledge. Taylor and Francis Group.
- Goodson, I.F. 2005b. All the lonely people: taistelua henkilökohtaisen merkityksen ja julkisen tarkoituksen puolesta. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.) *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä.* Suomen kasvatustieteellinen seura, Turku: Painosalama, 23–33.
- Gordon, T. 1986. *Democracy in one school? Progressive education and restructuring.* London: Falmer Press.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 2004. Etnografinen katse koulutuspolitiikkaan. *Kasvatus* 35 (1), 66–78.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2000. *Making spaces: Citizenship and differences in schools.* Basingstoke: Macmillan Press.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätymenetelmät.* 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Gustavsen, B. 1990. *Vägen till bättre ett arbetsliv. Strategier och arbetsformer i ett utvecklingsarbete.* Arbetslivscentrum. Stockholm.
- Gustavsen, B. 1992. *Dialogue and development. Theory of communication, action research and the restructuring of working life.* The Swedish Center for Working Life. Stockholm.
- Gustavsen, B. 2001. Theory and practice: the mediating discourse. Teoksessa P. Reason & H. Bradbury (toim.) *Handbook of action research. Participatory inquiry & practice.* London: Sage, 17–27.

- Habermas, J. 1987. Theory of communicative action. Vol. 2. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason. London: Heinemann.
- Hacking, I. 2009. Mitä sosiaalinen konstruktionismi on? Suomentaja I. Koskinen. Tampere: Vastapaino.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.
- Halinen, I. & Pietilä, A. 2005. Yhtenäisen perusopetuksen kehityksestä Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 95–107.
- Halinen, I. & Pietilä, A. 2007. Perusopetuksen yhtenäisyyden eri vaiheet. Teoksessa Pietilä, A. & Vitikka, E. (toim.) Tarinoita yhtenäisestä perusopetuksesta. Helsinki: Opetushallitus. Monistesarja 11, 7–13.
- Hall, S. 2003. Kulttuuri, paikka, identiteetti. Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim. ja suom.) Erilaisuus. Tampere: Vastapaino, 85–128.
- Hammersvik, C. & Jensen, R. 2007. Developing communities of practice in schools. Paper presentation at the Nordic Educational Research (NERA) 35<sup>th</sup> Conference “Nordic perspectives of lifelong learning in the new Europe” in Turku, 15.–17. March.
- Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times. Teacher’s work and culture in the postmodern Age. London: Casell.
- Hargreaves, A. 2001. The emotional geographies of teachers’ relations with colleagues. *International Journal of Educational Research* 35 (5) 2001, 503–525.
- Hargreaves, A. & Fink, D. 2006. Sustainable leadership. San Fransisco: Jossey Bass & Wiley.
- Hargreaves, A., Halász, G. & Pont, B. 2007. School leadership for systematic improvement in Finland. A case study report for the OECD activity improving school leadership. <http://www.oecd.org/dataoecd/43/17/39928629.pdf>
- Hargreaves, A. 2008. Sustainable professional learning communities. Teoksessa J. Stoll & K.S. Louis (toim.) Professional learning communities. Divergence, depth and dilemmas. Maidenhead: McGraw Hill/Open university Press, 181–195.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. 2009. The fourth way. The inspiring future for educational change. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Harisalo, R. 2009. Organisaatioteoriat. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Harris, A. 2005. Distributed leadership. Teoksessa B. Davies (toim.) The essentials of school leadership. London: Sage, 160–172.
- Harvey, D. 2008. Uusliberalismin lyhyt historia. Suomentaja K. Koskinen. Tampere: Vastapaino.
- Hatch, M.J. & Cunliffe, A.L. 2006. Organization theory. Modern, symbolic, and postmodern perspectives. New York: Oxford University Press.

- Hautamäki, A. 1993. Spontaaniin yhteiskuntaan – hyvinvointia ilman valtiota. Teoksessa J.-O. Andersson, A. Hautamäki, R. Jallinoja, I. Niiniluoto & H. Uusitalo (toim.) Hyvinvointivaltio ristiaallokossa. Arvot ja tosiasiat. Sitra. Helsinki: WSOY, 133–246.
- Heikkinen, H.L.T., Kontinen, T. & Häkkinen, P. 2007. Toiminnan tutkimuksen suuntauksukset. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 39–76.
- Heikkinen, H.L.T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. 2010. Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) Verme. Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi, 7–60.
- Hellström, M. 2004. Muutosote. Akvaarioprojektin pedagogisten kehittämishankkeiden toteutustapa ja onnistuminen. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 249. Helsinki.
- Hernes, T. 2004. The spatial construction of organization. *Advances in organizational studies*. Vol. 12. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Hilpelä, J. 2001. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 1. Suomen kasvatustieteellinen seura, 139–154.
- Hilpelä, J. 2004. Järjen epäilyä ja suunnittelemattomuuden ylistystä? – ekskursio uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. *Kasvatus* 35 (1), 55–65.
- Holappa, A.-S. 2007. Perusopetuksen opetussuunnitelma 2000-luvulla – uudistus paikallisina prosesseina kahdessa kaupungissa. Oulun yliopisto. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Hopkins, D. 2007. Every school a great school. Realizing the potential of system leadership. London: McGraw Hill/Open University Press.
- Howley, A. & Howley, C. 2007. Thinking about schools. New theories and innovative practice. New Jersey: Lawrence Earlbaum.
- Hoyle, E. & Wallace, M. 2005. Educational leadership. Ambiguity, professionals & managerialism. London: Sage.
- Huberman, M.A. & Miles, M.B. 1984. Innovation up close. New York: Plenum Press.
- Huberman, M. 1992. Critical introduction. Teoksessa M. Fullan. Successful School Improvement. Buckingham: Open University Press.
- Hunter, I. 1994. Rethinking the school. Subjectivity, bureaucracy, criticism. St. Leonards: Allen & Unwin.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 49. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

- Huusko, J., Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. 2007. Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu. Yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in education 34. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku: Painosalama.
- Hyyppä, H. 2000. Tehtävä mielessä. Teoksessa H. Hyyppä & A. Miettinen (toim.) Johtajuus ja organisaatiodynamiikka. Oulu: Metanoia-instituutti, 126–143.
- Hyytiäinen, A. 2003. Sudenhuoneesta opettajainhuoneeksi. Opettajainhuoneen ja oppilaan välisen interaktion etiikka. Acta universitatis Lapponiensis 55. Lapin yliopisto.
- Hämäläinen, K. 1986. Koulun johtaja ja koulun kehittäminen. Suomen kaupunkiliitto. Suomen kuntaliitto. Kouluhallitus. Jyväskylä: Gummerus.
- Hämäläinen, K., Taipale, A., Salonen, M., Nieminen, T. & Ahonen, J. 2002. Oppilaitoksen johtaminen. Porvoo: WSOY.
- Hämäläinen, K. & Välijärvi, J. 2007. Tulevaisuuden haasteita koulun rehtoreille. Teoksessa A. Pennanen (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS-kustannus, 253–272.
- Iisalo, T. 1988. Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Helsinki: Otava.
- Illich, I. 1972. Deschooling society. New York: Harper and Row.
- Ilmonen, K. & Jokinen, K. 2002. Luottamus modernissa maailmassa. Jyväskylän yliopisto. Sophie60. Jyväskylä: Paino Kopijyvä.
- Imants, J. 2002. Restructuring schools as a context for teacher learning. International Journal of Educational Research 37 (8), 715–732.
- Isaacs, W. 2001. Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito. Helsinki: Kauppakaari.
- Jackson, P. 1968. Life in classrooms. New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Jallinoja, R. 1993. Arvojen ambivalenssit. Teoksessa J-O. Andersson, A. Hautamäki, R. Jallinoja, I. Niiniluoto & H. Uusitalo. Hyvinvointivaltio ristiaallokossa. Arvot ja tosiasiat. Sitra. Helsinki: WSOY, 17–58.
- Jardine, G. M. 2005. Foucault & education. New York: Peter Lang.
- Johnson, J. D. 2007. Critical theory and school leadership. Teoksessa A. Howley & C. Howley (toim.) Thinking about schools. New theories and innovative practice. New Jersey: Lawrence Earlbaum, 233–265.
- Johnson, P. 2006. Rakenteissa kiinni? Peruskoulun yhtenäistämisprosessi kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus.
- Johnson, P. & Tantt, K. (toim.) 2008. Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhteisestä perusopetuksesta. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 233–252.
- Julkunen, R. 2001. *Suunnanmuutos. 1990-luvun sosiaalipoliittinen reformi Suomessa*. Tampere: Vastapaino.
- Julkunen, R. 2006. *Kuka vastaa? Hyvinvointivaltion rajat ja julkinen vastuu*. Helsinki: Stakes.
- Julkunen, R. 2008. *Uudet työn paradoksit. Keskustelua 2000-luvun työprosesseista*. Tampere: Vastapaino.
- Juusenaho, R. 2004. *Peruskoulu rehtoreiden johtamisen eroja – sukupuolinen näkökulma*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://selene.lib.jyu.fi:8080/vaitos/studies/studeduc/9513919250.pdf>. Luettu 10.9.2010.
- Järvensivu, A. 2006. *Oppiminen työnä ja työpaikkapelinä*. Acta Universitatis Tampereensis. 1119. Tampere: Tampere University Press.
- Kaidesoja, T. 2009. *Studies on ontological and methodological foundations of critical realism in social sciences*. University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 376.
- Kajanoja, J. 2009. *Sosiaalinen pääoma: yhteisöllisyyden paluuta vai henkistä väkivaltaa*. *Yhteiskuntapolitiikka* 74 (1), 72–79.
- Kalliola, S. 1996. *Lewiniläinen ryhmäpäättös kunnallishallinnon työyhteisössä. Tutkimus yhteistoiminnasta ja toimintatutkijan kenttätöystä*. Tampereen yliopisto. Työelämäntutkimuskeskus. Sarja T: 15.
- Kalliola, S & Nakari, R. 2004. *Yhteistoiminta ja kuntien työpaikkojen kehittäminen. Laatu-verkoston arviointitutkimus*. Työministeriö. Kansallisen työelämän kehittämisohjelman raportteja 38. Helsinki.
- Kalliola, S. & Nakari, R. 2007. *Renewing occupational cultures – Bridging boundaries in learning spaces*. *International Journal of Educational Research* 46 (3–4), 190–203.
- Kallo, J. 2010. *Voidaanko kansallista koulutuspolitiikkaa tutkia enää ilman kansainvälistä tai ylikansallista kehystä? Keskustelua globalisaatiosta, OECD:n arvioinneista ja suomalaisesta korkeakoulupolitiikasta*. *Tiedepolitiikka* 1(35), 19–28.
- Kansanen, P. 2004. *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kantola, A. 2006. *Suomea trimmaamassa. Suomen kilpailuvaltion sanastot*. Teoksessa R. Heiskala & E. Luhtakallio (toim.) *Uusi jako. Miten Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta?* Helsinki: Gaudeamus, 156–178.
- Karikoski, A. 2009. *Aika hyvä rehtoriksi. Selviääkö koulun johtamisesta hengissä?* Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteiden tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 297.

- Karlberg-Granlund, G. 2009. Att förstå det lilla i det stora: byskolan som pedagogik, kultur och struktur. Åbo: Åbo akademis förlag.
- Kasvio, A., Kalliola, S., Kuula, A., Nakari, R., Pesonen, I., Rajakaltio, H. & Syvänen, S. 1994. Uudistumisen voimavarat. tutkimus kunnallisen palvelutuotannon tuloksellisuuden ja työelämän laadun kehittämistä. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Sarja T-julkaisuja 14.
- Katzenbach, J.R & Smith, D.K. 1998. Tiimit ja tuloksekas yritys. Suomentaja M. Tillman. Helsinki: WSOY.
- Kelly, A.V. 2004. The curriculum. Theory and practice. Fifth Edition. London: Sage.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 2005. Participatory action research. Communicative action and the public sphere. Teoksessa N. K. Denzin ja Y. S. Lincoln (toim.) The Sage handbook of qualitative research. Third edition. London: Sage, 559–603.
- Kettunen, T. 2007. Uuteen kouluun. Opettajan ja rehtorin työkirja. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kiilakoski, T. 2005. Koululaitos ja toiveet kehityksestä. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 139–165.
- Kincheloe, J.L. 2005. Critical pedagogy. New York: Peter Lang.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Helsinki: WSOY.
- Koivumäki, J. 2008. Työyhteisöjen sosiaalinen pääoma. Tutkimus luottamuksen ja yhteisöllisyyden rakentumisesta ja merkityksestä muuttuvissa valtion asiantuntijaorganisaatioissa. Tampere: Tampere University Press.
- Korhonen, A. 2008. Opettajien perustehtäväkäsitteet osana peruskoulun kehittämistä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. Publications in education. 129. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Kotter, J.P. 1990. A force for change. New York: The Free Press.
- Kuukka, K. 2009. Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Acta Universitatis Tamperensis 1435. Tampere: Tampere University Press.
- Kuula, A. 1994. Tutkimuksessa käytetty metodologia. Teoksessa A. Kasvio, A. Kuula, S. Kalliola, R. Nakari, I. Pesonen, H. Rajakaltio & S. Syvänen. Uudistumisen voimavarat. tutkimus kunnallisen palvelutuotannon tuloksellisuuden ja työelämän laadun kehittämistä. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Sarja T-julkaisuja 14, 27–61.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Kuusela, P. 2005. Realistinen toimintatutkimus? Toimintatutkimus, työorganisaatiot ja realismi. Kuopio: Kuopion yliopiston paino.

- Kuusela, P. 2006. Rakenne, toimijuus ja realistinen yhteiskuntateoria. Teoksessa P. Kuusela & V. Niiranen (toim.) Realismin haaste sosiaalitieteissä. Kuopio: Unipress, 77–108.
- Kuusela, P. 2007. Julkisen sektorin modernisaatiossa, tuloksellisuus ja arviointi. Realistinen sosiaalitieteen ja arvioinnin näkökulma. Helsinki: Työturvallisuuskeskus.
- Kuusela, P. 2008. Kriittinen realismi, organisaatiotutkimus ja muutos. Teoksessa P. Kuusela & M. Kuittinen (toim.) Organisaatiot muutoksessa. Kuopio: Unipress, 49–70.
- Kuusela, P. & Kejonen, M. 2008. Interaktionismi ja diskursiiviset kehykset organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa P. Kuusela & M. Kuittinen (toim.) Organisaatiot muutoksessa. Kuopio: Unipress, 21–48.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 17–38.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 9–38.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuoren kokemustilana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge press.
- Lehkonen, H. 2009. Mikä tekee rehtorista selviytyjän? Perusopetuksen rehtoreiden käsityksiä työssä selviytymisestään. Tampere: Tampere University Press.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Juva: WSOY.
- Lehtonen, J. 2004. Jatkuvaa kehittymistä varmentavat rakenteet. Teoksessa J. Lehtonen (toim.) Työkonferenssi Suomessa. Vuoropuheluun perustuva kehittämismetodi. Helsinki: Työturvallisuuskeskus, 175–187.
- Lehtonen, J. (toim.) 2004. Työkonferenssi Suomessa. Vuoropuheluun perustuva kehittämismetodi. Helsinki: Työturvallisuuskeskus.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. 2005. Transformational leadership. Teoksessa B. Davies (toim.) The essentials of school leadership. London: Sage, 31–43.
- Lewin, K. 1948. Action research and minority problems. Teoksessa G. Weiss Lewin (toim.) Resolving social conflicts. Selected papers on group dynamics by Lewin. New York: Harper and Brothers, 201–216.

- Lewin, K. 1951. *Field theory in social science*. D.Cartwright (toim.) New York: Harper and Brothers.
- Lieberman, A. 2008a. Professional learning communities: a reflection. Teoksessa L. Stoll & K.S. Louis (toim.) *Professional Learning Communities. Divergence, Depth and Dilemmas*. Maidenhead: McGraw Hill/Open University Press, 199–204.
- Lieberman, A. 2008b. Research, policy and practice. Paper presentation at AERA (American Educational Research Association) Conference in New York, 28. March 2008.
- Liljander, J-P. 2003. Pierre Bourdieu. Valikoiva erottautuminen koulutuksessa. Teoksessa T. Aittola (toim.) *Kasvatussosiologian teoreetikoita. Uudesta kasvatussosiologiasta oppimisen kriittiseen tarkasteluun*. Helsinki: Gaudeamus, 105–128.
- Lindén, J. 2010. Kutsumuksesta palkkatyöhön? *Acta Universitatis Tamperensis* 1502. Tampere: Tampere University Press.
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämisessä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Linnansaari, H. 1998. Yksin vai yhdessä?: Opetustaan ja kouluun kehittämään valikoituva opettaja. Helsingin yliopisto. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 189.
- Little, W. L. 2002. Locating learning in teacher's communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education Research* 18 (8), 917–946.
- Lortie, D.C. 1975. *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lundahl, L. 2010. Paving the way into the future. Keynote at The European conference of educational research (ECER) in Helsinki, 27.8.2010.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus. Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? *Acta Universitatis Tamperensis* 986. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Lönnqvist, J. 2002. Johtajan ja johtamisen psykologiasta: kohti parempaa ihmisten johtamista. Helsinki: Edita.
- Löytty, O. 2005. Kuka pelkää mustavalkoista miestä? Toiseuttavan katseen rajat. Teoksessa O. Löytty (toim.) *Tutkimusreittejä toiseuden tuolle puolen*. Helsinki: Gaudeamus, 87–102.
- Mamia, T. 2009. Mistä työhyvinvointi syntyy? Teoksessa R. Blom & A. Hautaniemi (toim.) *Työelämä muuttuu, joutaako hyvinvointi?* Helsinki: Gaudeamus, 20–55.
- Mansikka, J-E. 2007. Om naturens förvandlingar i vetenskap, kunskap och frihet i Rudolf Steiners tidiga tänkande: idéhistoriska perspektiv på Waldorfpedagogiken. Helsingfors universitet. Pedagogiska institutionen. Forskningsrapport 211.



- Mansikka, J-E. 2004. Rudolf Steinerin tiedekäsitys ja romantiikan perinne. Suomen Kasvatustieteellisen seuran kasvatustieteen päivät 23.11.2004, Joensuun yliopisto. Julkaisematon moniste.
- Marsh, C. 2004. Key concepts for understanding curriculum. Third Edition. London: Routledge.
- McCourt, F. 2007. Liitupölyä. Suomentaja J. Lindholm. Helsinki: Otava.
- Mehtäläinen, J. 1997. VSOP. Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu ala- ja yläasteilla. Jyväskylä. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Melkas, S. 2008. Koulu, mihin olet menossa? Tutkimus uusliberalistisen ajattelun tunkeutumisesta suomalaiseen kouluun ja opettajan ammattiin. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatustieteet. Kohtaamisia ja rajankäyntejä. Kasvatustieteiden tutkimuksia – Research in education 19. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku: Painosalama.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow & al. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suomentaja L. Lehto. Helsingin yliopiston Lahden koulutus- ja tutkimuskeskus, 17–37.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttumisen mahdollisuudesta. Helsinki: Gaudeamus.
- Molnar, A. 2002. The commercial transformation of American schools. Teoksessa W.E. Doll & J.R. Noel (toim.) 2002. Curriculum Visions. New York: Peter Lang, 203–212.
- Morgan, G. 1986. Images of organization. Thousand Oaks, California: Sage.
- Moreno, J. 1953. Who shall survive? New York: Beacon House.
- Mulford, B. 2008. Building social capital in professional learning communities: importance, challenges and a way forward. Teoksessa L. Stoll & K.S. Louis (toim.) Professional learning communities. Divergence, depth and dilemmas. Maidenhead: McGraw Hill/Open University Press, 166–180.
- Mustonen, K. 2003. Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis. E 63.
- Mäkelä, A. 2007. Mitä rehtorit todella tekevät. Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 16.
- Nakari, R. 2004. Kuntien erilaistuva työelämä. Tutkimus kunnallisista työyhteisöistä 1995–2003. Tampereen yliopisto. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Nakari, R. & Sjöblom, S. 2009. Toimiva kunnallinen palveluorganisaatio. Acta 209. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.

- Nikkanen, P. & Lyytinen, H.K. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Nonaka, I., Toyama, R. & Konno, N. 2000. SECI, ba and leadership: a unified model of dynamic knowledge creation. *Long Range Planning* 33 (2000), 5–34.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The knowledge creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Norris, N., Aspland, R., MacDonald, B., Schostak, J. & Zamorksi, B. 1996. Arviointiraportti Suomen peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta. Suomentaja T. Suontausta. Opetushallitus. Arviointi 11. Helsinki.
- Nurmi, V. 1989. *Kansakoulusta peruskouluun*. Helsinki: WSOY.
- Oksanen, R. 2003. Laadun määrittely perusopetusta koskevilla kunnallisilla päätöksenteolla. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. *Publications in education* 88. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Olssen, M., Codd, J. & O'Neill, A-M. 2004. *Education Policy: Globalization, Citizenship & Democracy*. London: Sage.
- Opetusministeriö. 2000. *Koulutus ja tutkimus vuosina 1999–2004: kehittämissuunnitelma*. Opetusministeriön julkaisuja. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetusministeriö. 2004. *Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2003–2008*. Opetusministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetusministeriö. 2008. *Koulutus ja tutkimus 2007–2012. Kehittämissuunnitelma*. Opetusministeriön julkaisuja 2007: 44. Helsinki: Opetusministeriö.
- Oravakangas, A. 2005. *Koulun tuloksellisuus? Filosofisia valtuuksia koulun tuloksellisuuden problematiikkaan suomalaisessa yhteiskunnassa*. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti.
- Orton, J.D. & Weick, K.E. 1990. Loosely coupled systems: a reconceptualization. *Academy of Management Review* 15 (2), 203–223.
- Pacheco, J.A. 2009. To understand Ivor Goodson's Work: a commentary from Portugal. *Education and Society* 2 (27), 67–76.
- Patomäki, H. 2007. *Uusliberalismi Suomessa. Lyhyt historia ja tulevaisuuden vaihtoehdot*. Helsinki: WSOY.
- Patton, M. Q. 1991. *Qualitative evaluation and research methods*. 5. painos. London: Sage.
- Pedder, D. & MacBeth, J. 2008. Organisational learning approaches to school leadership and management: teachers' values and perceptions of practice. *School effectiveness and school improvement* 19 (2), 207–224.
- Pennanen, A. 2006. *Peruskoulun johtaminen. Modernista kohti transmodernia johtamista*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö: *Scientia Rerum Socialium* E 82.

- Persson, A., Andersson, G., Nilsson, P. & Lindström, M. 2003. Framgångsrika skolledare i spänningsfält och allianser. Teoksessa A. Persson (toim.) Skolkulturer. Lund: Studentlitteratur.
- Peruskoulun opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö I. 1970: A4. Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö II. 1970: A5. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009. Opetushallitus. Helsinki.
- Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Opetushallitus. Helsinki.
- Perusopetusasetus 852/1998.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Pesonen, J. 2009. Peruskoulun johtaminen – aikansa ilmiö. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteellisiä julkaisuja. 132. Publications in education. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Pietarinen, J. 1999. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. Publications in education. 50. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. 2008. Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in education 41. Turku: Painosalama, 53–74.
- Pietilä, A. (toim.) 2001. Peruskoulun rakenteen ja sisällön kehittämishanke 1997–2000. Loppuraportti. Opetushallitus.
- Pietilä, A. & Vitikka, E. (toim.) 2007. Tarinoita yhtenäisestä perusopetuksesta. Yhtenäisen perusopetuksen kehittämishanke. Opetushallitus. Monistesarja 11. Helsinki: Edita Prima.
- Pinar, W.E., Reynolds, W.M., Slattery, P. & Taubman, P.M. 2004. Understanding curriculum. New York: Peter Lang.
- Pinar, W.E. 2004. What is curriculum theory? New Jersey: Lawrence Earlbaum.

- Pinar, W.E. 2006. The synoptic text today and other essays. Curriculum development after the reconceptualization. *Complicated conversation* 15. New York: Peter Lang.
- Pole, C. & Morrison, M. 2003. *Ethnography for education. Doing qualitative research in educational settings*. Maidenhead: McGraw Hill/Open University Press.
- Pongratz, L. 2007. Freedom and discipline: transformations in pedagogic punishment. Teoksessa M. A Peters & T.A.C. Besley (toim.) *Why Foucault? New directions in educational research*. New York: Peter Lang, 29–41.
- Popkewitz, T.S. 2008. *Cosmopolitanism and the age of school reform. Science, education and making society by making the child*. New York: Routledge.
- Prashnig, B. 2007. Creative learning in the future based on learning styles. Keynote luento Suomen yhtenäiskouluverkosto (SYVE) ry:n seminaari 15.9.2007 Helsinki. [www.syve.fi](http://www.syve.fi). Luettu 15.8.2008.
- Pulkkis, A. & Vartiainen, E. 2004. Työkonferenssi työelämän tutkimuksessa ja kehittämisessä. Teoksessa J. Lehtonen (toim.) *Työkonferenssi Suomessa. Vuoropuheluun perustuva työyhteisöjen kehittämismetodi*. Helsinki: Työturvallisuuskeskus, 57–73.
- Putnam, R.D. 2000. *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. New York: Touchstone.
- Rajakaltio, H. 1994. Kulttuurimuutos kehittämistyössä. Teoksessa A. Kasvio, A. Kuuola, S. Kalliola, R. Nakari, I. Pesonen, H. Rajakaltio & S. Syvänen. *Uudistumisen voimavarat. tutkimus kunnallisen palvelutuotannon tuloksellisuuden ja työelämän laadun kehittämisestä*. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Sarja T-julkaisuja 14, 277–334.
- Rajakaltio, H. 1998. Pietarsaaren kaupungin opetustoimen kehittäminen 1996–1998. Julkaisematon loppuraportti. Työsuojelurahasto.
- Rajakaltio, H. 1998. Kauniaisten kaupungin Laatu-projekti. Kvalitetsprojektet i Grankulla stad 1996–1998. Julkaisematon loppuraportti. Työsuojelurahasto.
- Rajakaltio, H. 1997. Vaasan kaupungin Laatu-projekti. Kvalitetsprojektet i Vasa stad. 1995–1997. Julkaisematon loppuraportti. Työsuojelurahasto.
- Rajakaltio, H. 1999a. Yhteistoiminnallinen kehittämistapa koulutoimessa. Teoksessa *Hyvinvointi opetustyössä*. Helsinki: Työturvallisuuskeskus, 27–49.
- Rajakaltio, H. 1999b. Breaking with tradition: towards collaboration in the education sector. Teoksessa S. Kalliola & R. Nakari (toim.) *Resources for renewal. A participatory approach to the modernization of municipal organizations in Finland*. Amsterdam: John Benjamins, 59–79.
- Rajakaltio, H. 2000. Kuopion koulutoimen yhteistoiminnallinen kehittäminen – kehittämisprojekti 1998–99. Työministeriön työelämän kehittämisohjelma. Julkaisematon loppuraportti.

- Rajakaltio, H. 2004 a. Tampereen kaupungin koulutoimen kehittämisprojekti Kohti yhtenäistä peruskoulua 2000–2003. Julkaisematon loppuraportti. Työelämän kehittämisohjelma.
- Rajakaltio, H. 2004b. Kohti yhtenäistä peruskoulua. Kokemuksia yhtenäisen perusopetuksen rakentamisesta Tampereella. [www.tampere.fi/tiedostot/50sLEtkDn/yhtenainenperuskoulu.pdf](http://www.tampere.fi/tiedostot/50sLEtkDn/yhtenainenperuskoulu.pdf).
- Rajakaltio, H. 2005. Sosiaalisen pääoman kehkeytymisen ehdot kouluyhteisössä. Teoksessa E. Poikela (toim.) Oppiminen ja sosiaalinen pääoma. Tampere: Tampere University Press, 127–151.
- Rajakaltio, H. 2006. Vuorovaikutteinen koulutus opettajuuden rakentajana. Teoksessa T. Räikkä (toim.) Cool. Tämän päivän näkemyksiä huomisen koulusta. Hämeenlinnan opetusviraston julkaisu 1, 10–15.
- Rajakaltio, H. 2008. Finnish school – the Pisa star and dialogical paradox. Teoksessa J. Lehtonen & S. Kalliola (toim.) Dialogue in working life research and development in Finland. Frankfurt Am Main: Peter Lang, 195–210.
- Rasmussen, J. 2005. Learning, teaching and complexity. Teoksessa W.E. Doll, M.J. Fleener, D. Trueit & J. St. Julien (toim.) Chaos, complexity and culture. A conversation. New York: Peter Lang, 208–245.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Rauste-von Wright, M., Soini T., Pyhältö, K., Eerola, S. & Rämä, I. 2003. Koulun eksperpttiys. Tutkimus yhtenäisen peruskoulun toteutumisen ehdoista. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1. Helsinki.
- Rautiainen, M. 2008. Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä. Jyväskylän studies in education, psychology and social research 350. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Ravitch, D. 2010. The death and life of the great American school system. How testing and choice are undermining education. New York: Basic Book.
- Reason, P. & Bradbury, H. 2001. Introduction: inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. Teoksessa P. Reason & H. Bradbury (toim.) Handbook of action research. Participatory inquiry & practice. London: Sage, 1–14.
- Reeder, S. 2005. Classroom dynamics and emergent curriculum. Teoksessa W.E. Doll, M.J. Fleener, D. Trueit & J. St. Julien (toim.) Chaos, complexity and culture. A conversation. New York: Peter Lang, 247–260.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammatikuntien muotoutuminen Suomessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:128.
- Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytointimekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:108.

- Rinne, R. & Salmi, E. 1998. *Oppimisen uusi järjestys*. Tampere: Vastapaino.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Simola, H. 2002. Shoots of revisionist education policy or just slow readjustment? The Finnish case of educational reconstruction. *Journal of Educational Policy* 17 (6), 643–658.
- Rinne, R. 2006. Like a model pupil? Globalisation, Finnish educational policies and pressure from supranational organizations. Teoksessa J. Kallo & R. Rinne (toim.) *Supranational regimes and national education policies. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences* 24, Suomen Kasvatustieteellinen seura – Finnish Educational Research Association, 183–215.
- Rinne, R. 2007. Tasa-arvon lupauksia ja harvojen huippujen reaaliolitiikkaa – uuden hallituksen koulutuspoliittinen linjaus. *Kasvatus* 38 (5), 479–481.
- Ropo, A., Eriksson, M., Sauer, E., Lehtimäki, H., Keso, H., Pietiläinen, T. & Koivunen, N. 2005. *Jaetun johtajuuden särämät*. Helsinki: Talentum.
- Rose, N. 1990. *Governing the soul*. London: Routledge.
- Rosenholz, S.J. 1989. *Teachers' workplace*. New York: Teachers College Press.
- Ruuskanen, P. 2001. Sosiaalinen pääoma: käsitteet, suuntauksset ja mekanismit. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuslaitos.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Räsänen, M. 2006. Väline vai itseisarvo? Taiteen avulla, taidetta varten ja taiteeseen. Teoksessa K. Kettunen, M. Hiltunen, S. Laitinen & M. Rastas (toim.) *Kuvien keskellä. Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta. Like*. Keuruu: Otava, 11–24.
- Saarinen, H. 2007. Taide- ja taitoaineet kannattelevat erilaisia oppijoita. *Helsingin Sanomat* 15.8., C4.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin. Yhdessä oppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Vantaa: Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research* 119.
- Sahlberg, P. 2006. Education reform for raising economic competiveness. *Journal of Educational Change* 7 (4), 259–287.
- Sahlberg, P. 2007. Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Educational Policy* 22 (2), 147–171.
- Sahlberg, P. 2009. Ideat, innovaatiot ja investoinnit koulun kehittämisessä. Teoksessa M. Suortamo, H. Laaksola & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan vuosi 2009–2010. Terve työympäristö! Jyväskylä: PS-kustannus*, 13–56.

- Sahlberg, P. 2010. Educational change in Finland. Teoksessa A. Hargreaves, M. Fullan, A. Lieberman & D. Hopkins (toim.) *Second international handbook of educational change*. New York: Springer.
- Salo, P. 2002. *Skolan som mikropolitisk organisation, en studie i det som skolan är*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Sandberg, J. & Targama, A. 1998. *Ledning och förståelse. Ett kompetensperspektiv på organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Sandholz, J. H. 2002. Inservice training or professional development: contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and Teacher Education* 18, 815–830.
- Sarason, S.B. 1996. *Revisiting "the culture of the school and the problem of change"*. New York: Teachers College Press.
- Satka, M. 2009. Varhainen puuttuminen, moraalinen käänne ja sosiaalisen asiantuntijat. *Yhteiskuntapolitiikka* 1 (74), 17–32.
- Schein, E. 1987. *Organisaatiokulttuuri ja johtaminen*. Espoo: Weilin & Göös.
- Schön, D.A. 1983. *Reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Scott, D. 2008. *Critical essays on major curriculum theorists*. London: Routledge.
- Seeck, H. 2008. *Johtamisopit Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Senge, P. 1990. *The fifth discipline. Art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smyth, B., Dutton, J. & Kleiner, A. 2001. *Schools that learn. A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. London: Nicholas Brealey.
- Sennett, R. 2002. *Työn uusi järjestys*. Suomentajat E. Kivinen ja D. Kivinen. Tampere: Vastapaino.
- Sennett, R. 2004. *Kunnioitus eriarvoisuuden maailmassa*. Suomentaja K. Koskinen. Tampere: Vastapaino.
- Sennett, R. 2007. *Uuden kapitalismin kulttuuri*. Suomentaja K. Koskinen. Tampere: Vastapaino.
- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. *Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista*. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 364.
- Seppänen, P. 2006. *Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa. Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa*. Suomen Kasvatustieteellinen seura – Finnish Educational Research Association. *Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences*, 26. Turku: Painosalama.

- Seppänen-Järvelä, R. 2007. Suunnittelurationalismista hyviin käytäntöihin. Kehittämisen menetelmien ja ajattelutapojen muodonmuutos. Teoksessa R. Seppänen-Järvelä & V. Karjalainen (toim.) Kehittämistyön risteysksiä. Helsinki: Stakes, 17–34.
- Sergiovanni, T.J. 2000a. Leadership for the schoolhouse. How is it different? Why is it important? San Fransisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T.J. 2000b. The lifeworld of leadership. Creating culture, community and personal meaning in our schools. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Shields, C. & Edwards, M. 2005. Dialogue is not just talk. A new ground for educational leadership. New York: Peter Lang.
- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Keuruu: Otava.
- Siltala, J. 2004. Työelämän huonontumisen lyhyt historia. Muutokset hyvinvointivaltioiden ajasta globaaliin hyperkilpailuun. Helsinki: Otava.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopisto. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Simola, H. 2001. Koulutuspolitiikka ja erinomaisuuden eetos. Kasvatus 32 (3), 290–297.
- Simola, H. 2002. Ilmaan propattu. toiveiden rationalismi koulureformien diskursiivisena perustana. Teoksessa R. Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo, retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampereen yliopisto: Taju.
- Simola, H. & Rinne, R. 2004. Laatuvaallankumous, arviointiteollisuus ja korkeakoulut. Kasvatus 3 (35), 330–341.
- Simola, H. 2006. Globalisation of Finnish educational governance – school performance indicators and their publication as a case in point. Teoksessa J. Kallo & R. Rinne (toim.) Supranational regimes and national education policies. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 24, Suomen Kasvatustieteellinen seura – Finnish Educational Research Association, 337–352.
- Simola, H. 2008. Understanding the miracle of PISA: historical and sociological remarks on Finnish teacherhood. Education and Society 26 (1), 5–23.
- Sipilä, J. 2007. Valta yliopistossa. Tampere: Vastapaino.
- Sipilä-Lähdekorpi, P. 2004. ”Hirveesti tekijänsä näköistä”: Koulukuraattorin työ peruskoulun yläluokilla. Tampere: Tammer-paino.
- Slattery, P. 2006. Curriculum development in the postmodern era. New York: Routledge.
- Smircich, L. 1983. Studying organizations as cultures. Teoksessa G. Morgan (toim.) Beyond method. Strategies for social research. Beverly Hills: Sage.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. 2009. Jaksamista ja oppimista muuttuvassa peruskoulussa -tutkimushankkeen (2007–2009) loppuraportti. Työsuojelurahasto. Julkaisematon raportti.



- Somekh, B. 2006. Action research: methodology for change and development. Maidenhead: Open University Press.
- Spillane, J.P. & Diamond, J.B. 2007. A distributed perspective on and in practice. Teoksessa J.P. Spillane & J.B. Diamond (toim.) Distributed leadership in practice. New York: Teachers College Press, 146–166.
- Stacey, R.D. & Griffin, D. (toim.) 2005. A complexity perspective on researching organizations: taking experiences seriously. London: Routledge.
- Stacey, R.D. 1996. Complexity and creativity in organizations. San Fransisco: Berrett-Koehler.
- Stake, R.E. 1995. The art of case study research. London: Sage.
- Steinby, L. 2008. Ryöstelijät ammutaan: moderni minä ja mitä sille sitten tapahtui? Teoksessa J. Ojajarvi & L. Steinby (toim.) Minä ja markkinavoimat. Yksilö, kulttuuri ja yhteiskunta uusliberalismin valtakaudella. Helsinki: Avain, 25–66.
- Stenvall, J. & Airaksinen, J. 2009. Manse mallillaan – Tampereen mallin arviointi ja palveluinnovaatiot. Acta 211. Tampereen kaupunki & Suomen Kuntaliitto.
- Stoll, L. & Louis, K.S. 2008. Professional learning communities elaborating new approaches. Teoksessa L. Stoll & K.S. Louis (toim.) Professional learning communities. Divergence, depth and dilemmas. Maidenhead: McGraw Hill/ Open university Press, 1–13.
- Stringer, E. 2007. Action research in education. California: Sage.
- Sulkunen, P. 2006. Projektiyhteiskunta ja uusi yhteiskuntasopimus. Teoksessa K. Rantala & P. Sulkunen (toim.) Projektiyhteiskunnan kääntöpuolia. Helsinki: Gaudeamus, 17–38.
- Suoninen, E. 1999. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 17–36.
- Suoranta, J. 2005. Radikaali kasvatus. Helsinki: Gaudeamus.
- Suutarinen, S. 2006. Yhteiskunnallinen keskustelu vähäistä Suomen peruskouluissa. Oppilaitokset tukemaan keskustelevaa kansalaisuutta. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Opettaja 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 63–98.
- Syrjälä, L., Estola, E. & Uitto, M. 2006. Koulu-uudistukset ja muutos opettajien kertomuksissa. Teoksessa A R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 31–47.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja Steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 78.

- Syrjäläinen, E. 1991. Etnografinen tutkimusote opetuksen tutkimuksessa. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo. Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11.–13.10.1990. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39, 32–49.
- Syrjäläinen, E. 1994. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos. Helsingin opettajakoulutuslaitos. Tutkimuksia 134.
- Syrjäläinen, E. 1997. Arvioinnin avulla laatua kouluihin – markkinahumua vai kouluidealismia? Tampereen opettajakoulutuksen julkaisuja A 11. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen opettajakoulutuksen julkaisuja A 25.
- Syrjäläinen, E., Värri, V.-M. & Eronen, A. 2006. Saako opettaja ostaa saunakaljan? Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Opettaja 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 135–149.
- Syvänen, S. 2003. Työn paineet ja puuttumattomuuden kustannukset. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 942. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Säntti, J. 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien elämäkertojen valossa. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 31, Suomen Kasvatustieteellinen seura – Finnish Educational Research Association.
- Tampereen koulutustoimialan strategia – oppiva Tampere. Koulutustoimialan strategia vuoteen 2012. Lopullinen versio. Julkaisematon moniste. Hyväksytty kaupunginvaltuustossa lokakuussa 2001.
- Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2010–2011, 2011–2012.
- Tanttu, K. 2005. Peruskoulusta yhtenäiseen perusopetukseen. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 108–114.
- Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuoliset arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.
- Tolonen, T. & Palmu, T. 2007. Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: vastapaino, 89–112.
- Tomperi, T. & Piattoeva, N. 2005. Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 247–286.

- Toom, A. 2008. Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto. Hiljainen tieto. Tietämistä, toimintaa, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura, 33–58.
- Tuomaala, H. & Viitasaari, H-K. 2007. Yhtenäinen perusopetus haastaa opettajat luopumaan yksintekemisen kulttuurista. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tyack, D. & Cuban, L. 1998. Tinkering toward utopia. A century of public school reform. Harvard University Press.
- Tyack, D. 2003. Seeking common ground. Public schools in a diverse society. Massachusetts/London: Harvard University Press.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäytöksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Töttö, P. 2006. Ferdinand Tönnies – Gemeinschaft ja Gesellschaft. Teoksessa P. Gronow, A. Noro & P. Töttö (toim.) Sosiologian klassikoita. Helsinki: Gaudeamus, 154–172.
- Uusitalo, H. 1993. Pohjoismaisen hyvinvointivaltion arvot ja käytäntö. Teoksessa J.O. Andersson, A. Hautamäki, R. Jallinoja, I. Niiniluoto & H. Uusitalo. Hyvinvointivaltio ristiaallokossa. Arvot ja tosiasiat. Sitra. Helsinki: WSOY, 59–95.
- Uusitalo, R., Pekkarinen, T. & Kerr, S. 2009. School tracking and development of cognitive skills. Valtion tutkimuslaitos. VATT Working Papers 2. [http://www.vatt.fi/julkaisut/uusimmatJulkaisut/julkaisu/Publication\\_6093\\_id/814](http://www.vatt.fi/julkaisut/uusimmatJulkaisut/julkaisu/Publication_6093_id/814). Luettu 9.8.2010.
- Valkama, P. 2004. Kilpailuneutraliteetin toteutuminen kuntapalveluiden näennäismarkkinoilla. Acta Universitatis Tamperensis 1039. Tampereen yliopisto.
- Valtee, P. 2002. Uhkista mahdollisuuksiksi. Organisaatiomuutosten toteuttaminen työyhteisön haasteena. Työturvallisuuskeskus. Raporttisarja 1. Helsinki: Yliopistopaino.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisten tavoitteiden ja perusopetuksen tuntijaosta (1435/2001).
- Vandenberghe, R. 2002. Teachers' professional development as the core of school improvement. International Journal of Educational Research Vol. 37 (8), 653–659.
- Varjo, J. 2007. Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Helsinki 2007.
- Vartiainen, M., Pirskanen, S., Palva, A. & Simula, T. 2000. Tiimityöprojektien vaikutukset ja onnistuminen. Helsinki: Työministeriö. Kansallinen työelämän kehittämishjelman raportteja 10.

- Veugelers, W. & Zijlstra, H. 2005. Keeping school networks fluid: networks in dialogue with educational change. Teoksessa W. Veugelers & M.J. O’Hair (toim.) Network learning for educational change. London: Open University Press, 33–51.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenitys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences, Suomen Kasvatustieteellinen seura – Finnish Educational Research Association, Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Vulkko, E. 2001. Opettajien kokema päätöksenteko kouluorganisaatiossa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 66.
- Vuohijoki, T. 2006. Pitää vain selviytyä. Tutkimus rehtorin työstä ja työssä jaksamisesta sukupuolen ja virka-aseman suhteen tarkasteltuna. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Rauman opettajankoulutuslaitos. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. 250.
- Vähämäki, M. 2008. Dialogi organisaation oppimisessa. Itseohjautuvan muutoksen mahdollisuus tuotantotyössä. Turun kauppakorkeakoulu. Turku School of Economics. Sarja – Series A 2:2008. Tampere: Esa Print.
- Värri, V-M. 2004. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.
- Värri, V-M. 2002. Kasvatus ja ”ajan henki” – Tulkintoja psykokaapitalismin armotomuudesta. Aikuiskasvatus 22 (2), 92–104.
- Weber, M. 1980. Protestanttinen etiikka ja kapitalismin henki. Suomentaja T. Kyntäjä. Helsinki: WSOY.
- Wei Chung, R., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N. & Orphanos, S. 2009. Professional learning in the learning profession. A status report on teacher development in the U.S. and abroad. School redesign network at Stanford University. National Staff Development Council.
- Weick, K.E. 1995. Sensemaking in organizations. London: Sage.
- Wenger, E. 1998. Community of practice. Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westbury, I. 1998. Didaktik and curriculum studies. Teoksessa B. Gundem & S. Hopman (toim.) Didaktik and/or curriculum. An international dialogue. American University Studies. New York: Peter Lang, 47–78.
- Wilenius, R. 1978. Kasvatuksen ehdot: kasvatusfilosofian luonnos. Jyväskylä: Atena.
- Willis, P. 1984. Koulun penkiltä palkkatyöhön. Miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt. Suomentaja A. Mäki-Kulmala. Tampere: Vastapaino.
- Willman, A. 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puheetavat. Acta Universitatis Ouluensis. E 47. Oulun yliopisto.
- Willmott, R. 2002. Education policy and realist theory. Primary teachers, child-centred philosophy and the new managerialism. London: Routledge.

- Woods, P. 2005. Democratic leadership in education. London: Sage.
- Yin, R.K. 1990. Case study research. Design and methods. Applied social research methods series. Volume 5. 6. painos. California: Sage.
- Young, M.F.D. (toim). 1971. Knowledge and control: new directions for the sociology of education. London: Collier-Macmillan.
- Young, M.F.D. 2008. Bringing knowledge back in. From social constructivism to social realism in the sociology of education. Abingdon: Routledge.
- Ylöstalo, P. 2005. Työn uudet organisointitavat. Käyttö ja käytön esteet yksityisellä ja julkisella sektorilla. Tykes raportteja 39. Helsinki.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Suomennos R. Sironen ja J. Tuormaa. Tampere: Vastapaino.
- Ziehe, T. 1992. Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet. Essäer sammanställda av J. Fornäs och J. Retzlaff i samarbete med författaren. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

**Liite 1****Luettelo interventioista ja niistä tehdyistä raporteista toimintatutkimuksen aikana 2000–2003.**

Aika	Tutkimuskoulu
Kevät 2000	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alkuneuvotteluja</li> <li>• Kehittämistarvekysely, 38 vast. Raportti 1/00, 22.5.2000</li> <li>• Informaatio- ja keskustelutilaisuus koululla</li> <li>• Hakemuksen tekeminen Tykeen (Kansallisen työelämän kehittämisohjelma)</li> </ul>
15.9. 2000   31.12. 2000	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suunnitteluryhmän kokous</li> <li>• (ryhmä kokoontui n 1–2 kertaa/kk hankkeen ajan)</li> <li>• Työelämän laatu -kysely. Raportti 3/00</li> <li>• Haastattelut (29 henk.). Raportti 2/00, 29.11.00</li> <li>• Palautetilaisuudet ammattiryhmittäin Raportti 4/00</li> <li>• Alkukonferenssit: visio koulusta 2003. Visio-päivät 28. ja 30. 11.00 Raportti 5/00. Koko opettajakunta ja muiden ammattiryhmien edustajat. Kuuselan palvelutalo.</li> <li>• Kaupungin seurantaryhmä, opettajien edustajat mukana</li> </ul>
1.1. 2001   31.5. 2001	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Synteesikeskustelu visioista. Kehittämistyöstä sopiminen. Raportti 6/25.1.2001</li> <li>• Oppilaiden haastattelut (82 opp.) Haastatteluraportti 7, 8, 9/14.3.01</li> <li>• Koulutuspäivä (veso) ”Yhtenäinen peruskoulu – oppilaan etu”, 45 osall. Raportti 10/24.3.2001</li> <li>• Keskustelutilaisuus oppilaskunnan kanssa mitä oppilaat toivovat koulusta, 22 osall. Raportti 11/23.4.2001</li> <li>• Opettajien kehittämistilaisuus yhtenäiskoulun edistämiseksi 12/17.5.01</li> <li>• Väliarviointi projektista, ehdotuksia (26 vast.). Raportti 13/kesäkuu 2001</li> </ul>
15.8. 2001   31.12. 2001	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kehittämispäivät (veso) 14.–15.9.01 ”Koulun pelisäännöt” 45 osall. (2 pv). Rap. 14/ syysk.-01 Kurun metsäoppilaitos</li> <li>• Opettajan ammattietiikka, 39 osallistujaa (veso). 10.11.01. Rap. 15/01</li> <li>• Palautekeskustelu siivoojien kanssa 20.8.</li> <li>• Eri ammattiryhmien edustajien ”tiimin kokous”</li> <li>• Miten hyvä ammattietiikka ohjaa käytännön työtä (veso), 47 opett., koulun johto, vastuuryhmiä</li> <li>• Pelisääntöehdotusten käsittely kaikkien oppilaiden kanssa luokanopettaja/valvojatunnilla</li> </ul>
1.1. 2002   31.5. 2002	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ryhmäkohtaiset opettajien haastattelut työyhteisön ja yhtenäiskoulun tilasta, työssä jaksamisesta, 37 osall. Rap. 17/02</li> <li>• Palautetilaisuus kehittämistoimenpiteistä sopiminen</li> <li>• Osallistujien valmentautuminen matkalle 11.3.02.</li> <li>• Opintomatka Ruotsiin 13.–16.3.02 kahden muun yhtenäiskoulun kanssa, 22 osallistujaa. Raportti 18/ huhtikuu -02</li> <li>• Keskustelutilaisuus Ruotsin matkan annista 15.4.02</li> <li>• 6., 7. ja 9. lk:ien oppilaiden haastatteluja (57 opp.) toukokuu -02. Rap. 19/02</li> <li>• Koulutustarvekysely ja työhyvinvointia kartoittava kysely (36vast.). Raportti 20/ toukokuu 2002</li> <li>• Suunnitteluryhmän arviointikokous kehittämistyön etenemisestä 20.5.02</li> </ul>

<p>15.8. 2002</p> <p>31.12. 2002</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suunnitteluryhmä syksyn toiminnan suunnittelu 22.8., 19.9.02</li> <li>• Kysely yhtenäisestä peruskoulusta (40 vast.). Raportti syyskuu 21/ 2002</li> <li>• ”Mehu”-tiimi kokoontuu (noin 1–2 kertaa lukukaudessa) 10.9.02</li> <li>• Rehtori, vararehtori, apul.reht. vierailevat toisessa yhtenäiskoulussa 19.9.02</li> <li>• ”Tiimistä toimeen -kehittämispäivä” 28.9.02 (veso) Tampere-talo. 50 osallistujaa. Rap. 22/lokakuu 2002</li> <li>• Koulukuraattorin haastattelu 25.10.02</li> <li>• Tyke-koordinaattorin vierailu 7.11.02</li> <li>• Suunnittelukokous kaupungintalolla 10.10.02</li> <li>• Keskustelutilaisuus yhtenäisestä peruskoulusta koulutuslautakunnan jäsenten, koulu-toimen virkamiesjohdon ja koulujen henkilöstön edustajien kanssa kaupungintalolla 14.11.02</li> <li>• Kehittämisideointi raportti 23/02</li> <li>• Kirjallinen arviointi vision toteutumisesta (15 vast.). Raportti 24/marraskuu -02.</li> <li>• Kehittämisen arviointiraportti 25/02</li> </ul>
<p>1.1. 2003</p> <p>31.5. 2003</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ennakointialogi Yhtenäinen peruskoulu v. 2006 (koulutuslautakunta, opetustoimen virkamiesjohto, koulujen henkilökunnan edustajat.), 47 osall. Raportti 26/ 20.3.03</li> <li>• Bench Learning -matka kahteen toiseen kuntaan, tutustuminen 5 yhtenäiskouluihin, keskustelutil OAJ:n roolista Akavatalossa, Haikon kartono, 23.–24.3.03/raportti 27/03</li> <li>• ”Ongelmista ratkaisuihin” (veso) 29.3.03. Tampere-talo, Raportti 28/03, 50 osall.</li> <li>• Kysely tiimien toiminnan arvioimisesta (tiimien ryhmävastaukset). Rap.29/05/03</li> <li>• Henkilökunnan haastatteluja (22 henk.). Raportti 30/03</li> <li>• 16 oppilaan haastattelut 9. ja 7. luokkien oppilaiden haastatteluja. Raportit 31/03</li> <li>• Päätöskonferenssi 28.5. maaseudulla, saunailta: Missä onnistuimme, missä emme, miten jatkamme? 48 osall. Raportti. 32/toukokuu -03</li> <li>• Työelämän laatu -kyselyn uusinta rap. 33/toukokuu -03</li> </ul>
<p>15.8. 2003</p> <p>15.12. 2003</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Työelämän laatu -kyselyn palautetilaisuus suunnitteluryhmälle (2 kokousta)</li> <li>• Päätösarviointihaastattelut (20 henkilöä.). Raportti 34/03.</li> <li>• Kirjalliset arviot visioiden toteutumisesta. Raportti. 35/03</li> <li>• Päätöskahvitilaisuus 18.12.03</li> <li>• 9.1.04 loppuraportointi ja tiedotustilaisuus kaupungin talolla</li> <li>• 15.1.04 raportin luovutus ja keskustelu kehittämisprojektin tuloksista ja prosessista koulutuslautakunnan kokouksessa</li> </ul>

## Liite 2

### Tutkimuskoulun visio 2003

Yhtenäiskoulu 1–9 lk, jossa painotetaan:

- perustaitojen kehittämistä: käyttäytyminen, kirjoittaminen, lukeminen, laskeminen
- elämässä selviytymisen taitoja: omat tavoitteet, yhteiskunnan pelisäännöt, tieto, sivistys, kulttuuri, käden taidot, ihmissuhdetaidot => sivistyneitä oppilaita maailmalle

Toteutetaan:

Yhteinen OPS 1–9 lk:t

- Yhtenäinen kasvatuslinja ja pelisäännöt: näkyy siinä, että kaikki käyttäytyvät hyvin (oppilaat ja henkilökunta) ja kunnioittavat sekä arvostavat toisiaan
- OPSissa punainen lanka oppisisällöissä, oppimista tukeva, ainekohtaiset opsit tehdään yhdessä
- Syrjäytymisen vaara on minimoitu
- 6.–7.lk:n raja häivytetään
- Yhteiset keskustelut keväällä aa:n ope+7 lv + 6. lk:n oppilaat, 6. lk:n ope seuraa ya:lle jonkin aikaa (esim. lv-pari, oppiaine)
- Oppilaat tutoreina (työharjoittelua ym), kummiluokkatoiminta
- 5.–6.lk:en oppilaat mukana ya:n jutuissa (esim. urheilutapahtumat) ja toisinpäin
- Yhteisiä tilaisuuksia, tapahtumia, juhlia, konsertteja=> yhteisöllisyyden rakentamista, erilaisia luokkayhdistelmiä
- Erityisopetus toimii, pienryhmiä erilaisissa vaikeuksissa oleville oppilaille
- Mamuilla porrastus siirtymisessä ya:lle, samanaikaisopetusta
- Pienet opetusryhmät, 2–3 mamu-oppilasta/luokka
- Pienet opetusryhmät => työrauhaa

Toisiaan tukeva työyhteisö

- Koulussa on eri ammattiryhmien muodostama yksi henkilökunta, jokainen tekee arvokasta työtä, kaikkia kohdellaan tasa-arvoisesti
- Yhteen hiileen puhaltamista, yhteisistä sopimuksista ja pelisäännöistä pidetään kiinni
- Yhteisiä ”juttuja” henkilökunnan kesken: retkiä, teatteria, tapahtumia yms.
- Opettajakunta toimii yhdessä, tekevät enemmän yhteistyötä, opetusta yli ent. aste-rajojen, esim. aineope jo aa:lla, lo ya:lle
- OPSien tekeminen, arvioiminen miten toimivat käytännössä
- Opetustuntien jaossa opettajien erityisosaaminen otetaan huomioon, samanaikaisopetusta
- Yhteiset yt-tunnit, ”kahvikupin äärellä”, esim. pedagoginen kahvila
- Oman talon opeille riittää töitä omassa talossa
- Jokaisella on unelma omasta elämästä

Fyysinen ympäristö

- Talo on järjestyksessä, varastoja myöten
- Tilojen käyttö on uudelleen arvioitu =>asianmukaisessa käytössä, työtilat viihtyisät ja tarkoituksenmukaiset (opehuoneet), luokat ovat tilavimmat
- Pintaremontti on tehty =>viihtyisyys lisääntynyt, myös ruokasalissa; väriä, tekstiilejä, kukkia, penkkejä
- Siivoukseen saatu enemmän väkeä



### ***Liite 3***

#### *Tutkimuskoulun haastattelukysymykset*

#### *Kohti yhtenäistä peruskoulua 2000–2003*

##### Päätösvaiheen teemahaastattelut 2003

- 1) Miten koulun organisaatiouudistus mielestäsi toimii? (tiimit, yhteiset opettajainkokoukset, yt-aika, erilliset kokoukset (1–6, 7–9), suunnitteluryhmä ym). Mitä kehitettävää mielestäsi koulun työyhteisössä on?
- 2) Miten mielestäsi opettajat kokevat/sitotuvat uusin toimintatapoihin? Mitä mieltä sinä olet niistä?
- 3) Miten koulun johtaminen toimii opettajan/rehtorin näkökulmasta? Mitä kehitettävää?
- 4) Mitä haluaisit vahvistaa/kehittää yhtenäiskoulussa opetuksessa? Oppilaita ajatellen?
- 5) Miten yhteistoiminta tukipalveluhenkilöstön kanssa mielestäsi sujuu? Millaista yhteistoimintaa voisi lisätä?
- 6) Miten yhteistoiminta päättäjien kanssa sujuu?

**Liite 4***Tutkimuskoulun haastattelukysymykset**Kohti yhtenäistä peruskoulua 2000–2003, 2006*

Seurantavaiheen haastattelut huhtikuu 2006

*Yhtenäiskoulun toteutuminen*

- Mitä mieltä olet yhtenäiskoulun toteutumisesta koulussasi?
- Mitä se on muuttanut?
- Mitä positiivista se on tuonut mukanaan? Entä onko se tuonut mukaan jotakin kielteistä?
- Mitä ajattelet yhtenäisen perusopetuksen opetussuunnitelmaudistuksesta? Mitä myönteistä/mitä kielteistä se toi mukanaan?
- Mitä se on merkinnyt käytännön opetustyön kannalta? Miten se näkyy koulussa? Olitko mukana opetussuunnitelmatyössä?

*Tiimimäinen työskentely*

- Ovatko tiimit sinun mielestäsi koulussa tarpeellisia?
- Miten tiimit toimivat koulussa? Mitä hyvää ne ovat tuoneet mukanaan? Mitä kehitettävää niiden toiminnassa on?
- Millaisia asioita tiimeissä käsitellään?
- Onko tiimeillä mielestäsi vaikutusvaltaa?

*Yhteistyö*

- Millaista muuta yhteistyötä teet opettajien kanssa? Keiden kanssa?
- Mitä etuja yhteistyö tuo mukanaan? Entä liittyykö siihen jotakin kielteistä?
- Mitkä asiat edistävät/mitkä estävät opettajien välisen yhetistyötä?
- Onko mielestäsi yhteistyötä riittävästi? Millaista yhetistyötä pitäisi mielestäsi lisätä?
- Ovatko käsityksesi yhteistyöstä muuttuneet viimeisten vuosien aikana? Miten?

*Johtaminen*

- Miten johtaminen mielestäsi koulussa toimii? (henkilöstö-hallinto-pedagoginen johtaminen). Mikä toimii hyvin? Mitä kehitettävää?
- Tukeeko mielestäsi päättäjät (poliittiset päättäjät ja virkamiesjohto) koulussa tehtävää työtä ja sen kehittämistä? Millaista tukea koet koulun

## *Liite 5*

### *Oppilaiden haastattelut TYKE-projekti 2000–2003*

- Mitkä tekijät koulussa ovat vaikuttaneet myönteisesti kouluviihtymiseesi? (kolme tärkeintä asiaa)
- Mitkä tekijät ovat heikentäneet koulussa viihtymistä? (kolme tärkeintä asiaa)
- Millaisia oppilaat ovat keskenään?
- Esiintyykö koulukiusaamista? Puututaanko siihen? Jos esiintyy mitä pitäisi tehdä?
- Millaista opetus koulussa on? Hyvät ja heikot puolet (opetusmenetelmät, työskentelytavat)
- Millainen on mielestäsi hyvä opettaja?
- Koetko, että oppilailla on vaikutusmahdollisuuksia koulussa? Millaisiin asioihin on? Missä asioissa vaikutusmahdollisuuksia pitäisi lisätä?
- Mitä sinä haluaisit muuttaa koulussa? Miksi?
- Mitä mieltä olet oppilaskunnasta?

## Liite 6

## VISION 2003 toteutumisen arviointi/Toisiaan tukeva työyhteisö

Tavoitteet	Miten toteutettiin	Arvio onnistumisesta	Jatkotoimenpiteet
Koulussa on eri ammattiryhmien muodostama yksi henkilökunta, jokainen tekee arvokasta työtä, kaikkia kohdellaan tasa-arvoisesti	Eri ammattiryhmiä edustava ”mehutiimi” – yhteisten asioiden keskustelufoorumi, välitöntä yhteistoimintaa, vuorovaiikutusta kehitetään koko ajan, sekä tiedonkulkua	Yhteisöllisyyden tunne vahvistunut, paitsi siivoojien kohdalla ongelmana jatk. vaihtuvuus Tiedonkulku parantunut, sähköinen viikkotiedote (keittiö sai koululta tietokoneen) Sitoutuminen parantunut, toteutumisessa eroja pelisääntöjen suhteen	”Mehutiimi” jatkaa Viikkotiedotteen lisäksi suora viestintä ihmiseltä ihmiselle, ei saa unohtua Pelisääntöjen käytännön soveltamiskokeilujen jatkaminen, opettajien eettisten periaatteiden uudelleen määrittäminen Jatketaan samaan tyyliin
Yhteisistä sopimuksista ja säännöistä pidetään kiinni	Pelissäannot on tehty, yhteisestä kasvatuslinjasta sovittu, Hyvät tavat -tempaus, Hyvät tavat -teemryhmä	Virkistystiimi toiminut erinomaisesti, on toteutettu paljon, vapaa-ajan muotoinen yhdessäolo vahvistanut me-henkeä	
Yhteisiä ”juttuja” henkilökunnan kesken: retkiä, teatteria, tapahtumia, virkistystä	On toteutettu paljon eril. mm. kuntotestikävely, salibandyy, 20 v. juhlat, pikkujoulujuhla, huvia koulutalaisuuksien yhteydessä, arpajaiset, teatteria, elokuvia, virkistystiimi suunnittelee		
Opettajakunta toimii yhdessä, tekevät enemmän yhteistyötä, opetusta yli ent. asterajojen LO- 7-9:lle ja AO:t 4-6:lle	Kouluun muodostettu teemaryhmät, asteryhmissä ja aineryhmissä ops-yhteistyötä Muutamia yli asterajojen opettavia, harvalla kaksoispätevyys	”Tiimiorganisaatio” hyvin onnistunut, lisännyt osallistumista, vaikutusmahdoll. Yli rajojen opettavat kokevat sen onnistuneen, kokeilu hyvä kokonaisuuden kannalta, jotkut opett. aina yli rajojen, S 2 -opettajat ++	Tiimien toiminta jatkuu, ryhmäohjaajakoulutusta tarjotaan, asteryhmiä ehd. kehitettäväksi esim. 1-2, 3-4, 5-6 luokkien opetukseen. lv:t 7-9 Uusien opsien valmistumisen jälkeen halukkuutta opettaa yli rajojen kartoitetaan, rohkaistaan kokeilemaan

<p>OPSien tekeminen, arvioiminen miten toimivat käytännössä</p> <p>Opetustuntien jaossa opettajien erityisosaaminen otetaan huomioon Oman talon opeille riittää töitä omassa talossa</p> <p>Yhteiset yt-tunnit ”kahvikupin” äärellä, esim. pedagoginen kahvila</p>	<p>On tekeillä, yhteiset, ainekohtaiset ja aihekokonaisuudet pitkällä, työtapojen kehittämisen suunnittelu yhdessä</p> <p>Yksittäisten opettajien kohdalla vain toteutunut (ensi kevään haaste) Oman talon opet on koulun johdon linja</p> <p>Kaikille yhteinen yt-aika lukujärjestyksessä syksystä -03, pedagoginen kahvila: oppimiskäsitteet, Montessori, arvot, yht.toim.työsk.</p> <p>Siivoustalkoita, teemaryhmä, uusitu verhoja, pintaremontti tehty yms Opehuoneen yhdistämissuunn., tilojen käyttö tarkoituksenmukaisesti</p>	<p>OPS-prosessi edennyt aikataulun mukaan</p> <p>Toteutunut vain yksittäisten opettajien kohdalla Paremmiin kuin ennen</p> <p>YT-aika koettu erinomaiseksi, kahvia kaivataan, ped. kahvila hyvä</p> <p>On siistimpää, viihtyisää ymp. kestävän keh. teemaryhmä toimii hyvin Viihtyisyys lisääntynyt, tilojen tarvetta on, opehuone suunnittelu hyvä asia Siivoukseen ei lisää väkeä</p>	<p>OPS-proessin aikataulua, tiedotamista parann., työ jatkuu =&gt; huhtikuu -04, elok -04 =&gt; toteut, arviointi kevät -05</p> <p>Ks. edellä, oman talon väkeen satsataan</p> <p>YT-tunnit jatkuvat</p> <p>Ped.kahvila toiminta jatkuu, opehuoneen kehitt. ryhmä suunnittelee, koordinoi Teemaryhmä jatkaa, uusitaan verhoja yms Opehuoneen yhdistämisne tot., viihtyisyyden lis. jatketaan, tilojen tark. Tilakeskus seuraava osoite, siiv. tiukilla</p>
--	---	---	--

## Liite 7

## Tutkimuskoulun VISION 2003 toteutumisen arviointi/ oppimisympäristö

Tavoitteet	Miten toteutettiin	Arvio onnistumisesta	Jatkotoimenpiteet
Yhteinen OPS, yleinen osa ja ainekohtaiset yhdessä	Yhteistoiminnall. työsk. yt-ajalla, veso-päivällä, opetuksen keh.ryhmä koordinoi	Hyvin aikataulussa, kaikki yhdessä, aine- ja luokanopett., yht. oppimiskäsitys	OPS-ryhmä 2 pv joulukuussa -03 Ikaalissa kokoamassa, OPS valmis huhtikuuhun mennessä -04
Yhteinen kasvatuslinja ja pelisäännöt	Kehittämispäivässä tehty yhteiset pelisäännöt, oppilaiden kanssa käsitelty lv- tunneilla, teemaryhmä, kampanja	Yhteiset pelisäännöt tehty, käytännössä ei toteutunut täysin	Jatkuva kehittämisen kohde Oppilaiden kuulemista enemmän
6.-7. luokan raja häivytetään	Keväällä 6. lk:n oppilaat tutustuneet 7.-9. opett., lv:aan, yhdessä leipomista, tuleva luokka tiedossa	Oppilaiden ja opettajien arviot: hyvin onnistunut	Käytäntöä jatketaan, tarve kehittää luokanvalvojan roolia, luokanopettajan seuraaminen 7:lle, ryhmänohjausta
Yht. kesk. keväällä aa:n ope+7 lv+ 6 lk:n oppilaat, LO seuraa yalle jonkin aikaa	Syksyllä ryhmäytämispäivä Kesk. toteutt., yhteinen til., leivottu keväällä yhdessä, pari LO-aa seuranneet	Onnistunut hyvin, sekä oppilaiden että opettajien mielestä	Jatketaan samaan tyyliin, jatkaminen tilannekoht. riippuu opett. ja oppil. yms
Oppilaat tutoreina, kummiluokka toim. 5.-6. lk:ien oppilaat mukana 7.-9. lk:ien	Koulun 20. vuotisjuhlassa. Lucia-juhlassa, kuorossa	Luokkakokoaista, 6. lk:ien oppilaat eivät tule kuulluksi opp.kunnassa Lisää yht. tilaisuuksia eri-ikäisille, ei riittä	Eri-ikäiset oppilaita juhliin, esim. paritt./parill.luokat, Hgin matkan ideoita käytäntöön, satutuokiota isot pienille
Yhteisiä tilaisuuksia, tapahtumia, juhlia	Yht. Vesopäivä asiasta, erityisopetuksen moniamm. kehittämistiimi, 2 pienryhmää perustettu. Saatu lisää kouluavustajia. Hyvä suunnitelma	Pienryhmät tärkeä lisä, yhteinen veso lisäsi yhteisymmärrystä, ERO-tiimi ++, lisäresurssit auttaneet, suunta oikea	Yhteistyötä 6 lk + 7 lk ennaltatarkkaisu Opp.vaikeuksien tunnistaminen aiemmin

<p>Syrjäytymisen vaara minimoitu Mamuilla porrastus, samanaikaisopetusta</p> <p>Pienet opetusryhmät, 2-3 mamuopp./lk</p> <p>Pienet opeturyhmät, työrauha</p>	<p>Ennaltaehkäisemiseen, varhaiseen puuttumiseen satsaaminen, pienryhmien perustaminen, tiedon välittyminen 6:lta.</p> <p>Mamupolku – käsitelty keh.pyssä, koko koulun asiaksi, samanaik. opetusta toteutt.</p> <p>Maahanm. opp. pienryhmään</p> <p>Suht pienet opetusryhmät</p>	<p>Yhteisymmärrystä enemmän, toimenpiteet hyviä (Ero-tiimit), pienryhmät, samanaikaisopetuskokeilu hyvä</p> <p>Osittain toteut. Työrauhaongelmat jatk., vaatii pitkäjänt.</p>	<p>Vaatii kaikkien osall., osa kokonaisuutta, opettajuuden uudelleenarviomista</p> <p>Tiimissä käsitellään, yhdessä arv. -04' Ero-tiimin toimenpide-ehd. käytäntöön</p>
--	--	---	---

## Liite 8

## Tutkimuskoulun VISION 2003 toteutumisen arviointi (työympäristö)

Tavoitteet	Miten toteutettiin	Arvio onnistumisesta	Jatkotoimenpiteet
Yhteisten asioiden sujuvuuden parantaminen (kokoukskäytännöt, suunnitelmallisuus, päätöksenteon valmistelu ryhmiin, suunnitteluryhmän toimivuuden parantaminen)	Suunnitteluryhmän työ järjestelmällisemmäksi, pitkäjänteisyyttä, aikataulutamista, tiimit valmistelevat asioita, esityslistat etukäteen, kokousmuistiot, eri tyyppiset kokoukset: välitunti-infot, yt-aika, erilliset 1-6, 7-9	Yhteisten asioiden hoitaminen sujuvampaa – onnistumista arvioitu hyväksi haastattelussa, työelämän laatukselyssä	Suunnitelmallisuutta tehostettava vielä, suunnitteluryhmän tehtävä selkiytettävä edelleen, koulun johdon ja yhden tiimin väliset tapaamiset
Vaikutusmahdollisuuksien lisääminen	Tiimitymisen kautta	Vaikutusmahd. ovat lisääntyneet arviointijoiden (haast.) mukaan	Läpinäkyvyyden lisäämistä kaikesa, mm. tuntijaossa
Johtamisen kehittäminen	Jaetun johtamisen malli (troikka-rehtori, apulaisrehtori, vararehtori), osallistava johtaminen => tiimit valmistele asioita, vaikutusmahdollisuudet lisääntyneet, kehityskeskustelut	Jaettu johtajuus toimii, selkeä tehtäväjako, vararehtorilla ei huojenusta => teht. hoitamiseen ei aikaa, työelämän laatu kyselyn mukaan joht.tapa tyytyvä.	Koulun johdon jatk. kehitt., huojenusta vararehtorille, kehityskeskustelujen jatkaminen ryhmäkohtaisia, läpinäkyvyys päätöksenteossa
Tiedonkulun kehittäminen, verkkolehti	Riippukansiot ryhmien raporteille, sähköinen viikkotiedote 2003, koulusiht., tiedotusryhmä perustettu	Tiedonkulku tehostunut, viikkotiedote ++, myös muulle henkilökunnalle	Jatketaan, ilmoitustaulujen käytön rationalisointia, tiedotusryhmä
Yhteistyön kehittäminen oppilaiden kanssa, säännöllinen kuuleminen	Opettajakohtaista, oppilaskunnan toim. tukeminen (ohj.), yht.til. -02, oppil. haast. + palautteet	Kesken, oppilaiden mielestä ei juuri vaikutusmahdoll., liian opettaja-kohtaista, opp.kunnan toiminta ei kehittä.	Oppilaskunnan tukeminen aktiivisemmin, ei vain ohjaajan teht., opp.kunnan edustajat suunnitryhmän kuultaviksi
Opetuksen kehittäminen, tutustuminen eri ped., oppimiskäytäntöihin	Opetuksen kehittämissiimi, pedagoginen kahvilatoiminta, vierailevat alustajat, työtapojen yht. käsittely, ops.prosessi	Opetuksen kehittämiselle yhteiset foorumit, päästy hyvään alkuun	Opetuksen kehittämissiimi, vaatii toimintaa, yhteisiä tilaisuuksia



<p>Hyvät tavat kampanja, pelisääntöjen soveltaminen käytännössä</p>	<p>Pelissäännöistä sovittu, kampanjaviikko toteutettu, hyvät tavat -tiimi</p>	<p>Sääntöjen tekemisessä onnistuttu, soveltamisessa vaihtelua, ei kovin tyytyvä.</p>	<p>Vaatii jatkuvia ponnisteluja, sitoutumista yhteisiin sääntöihin, oppilaiden kanssa käsiteltävä enemmän</p>
<p>Koulun 20 v juhlat koko koulun juhlaaksi</p>	<p>Usetta juhlatilaisuuksia, kaikenikäiset oppilaat esiintyivät, henkilökunnan omat, juhlatiimi</p>	<p>Onnistuminen 100 %, juhlatiimi ++</p>	<p>Enemmän yhteisiä juhlia, joissa eriikäiset oppilaat</p>
<p>Luokanvalvojuuden kehittäminen, ryhmien ohjaaminen 7.-9. luokilla</p>	<p>Yhteistyötä tehdään LO ja 7. lv. välillä, moniammatillinen yhteistyö ryhmäytymisessä 7. lk, 8. lk.</p>	<p>Hyviä kokemuksia tähänastisesta kesken</p>	<p>Jatk. suunnitelmien mukaan, moniammatillinen yhteistyö, asteryhmien kehittäminen systemaattisemmin, luokanvalvojaroolin kehittäminen, yhteiset suunn , tehtävät, luokanvalvojatunnit, koulutusta</p>