

**Pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu
Tapaustutkimus opettajien, oppilaiden ja
huoltajien näkemyksistä**

Heli Sahlstedt

Pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu

Tapaustutkimus opettajien, oppilaiden ja huoltajien
näkemyksistä

*Esitetään Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen
tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi salissa 302,
(Athena) Siltavuorenpenger 3A, perjantaina 27. maaliskuuta 2015
klo 12*

*Ohjaajat: Professori
Kirsi Tirri
Helsingin yliopisto
Yliopistonlehtori, FT
Janne Sääntti
Helsingin yliopisto*

*Esitarkastajat: Professori
Pentti Moilanen
Jyväskylän yliopisto
Professori
Eero Ropo
Tampereen yliopisto*

*Kustos: Professori
Kirsi Tirri
Helsingin yliopisto*

*Vastaväittäjä: Professori
Marjaana Soininen
Turun yliopisto*

ISBN 978-951-51-0193-8 (nid)
ISBN 978-951-51-0194-5 (pdf)
ISSN 1799-2508
Kopio Niini Oy
2015

Heli Sahlstedt

A unified comprehensive school

A case study on the views of teachers, pupils and guardians

Abstract

The aim of this study is to introduce how basic education works in Finland with the new comprehensive school form, in which all pupils from grades 1–9 study in the same school building. The school is specially designed and constructed for this purpose. The view point of this research is school pedagogy. This study describes the development of normal institutional school guidance towards the newest school form with a focus on the vertical and coherence development in the Finnish school system. The study examines experiences of unified comprehensive school practice from the view point of teachers, pupils and guardians. It investigates the diverse diversity of opinions between teachers, pupils and guardians and what things should be considered in the future when new schools like this are built.

The research involved a case study of a new unified comprehensive school built in a capital region of Finland in 2006. The research data were collected in five different phases between 2005 and 2010. The data consist of answers from 275 guardians, 871 pupils and 64 teachers. The study used mixed methods, and the data were collected with Quest-MM according to closed and open questions. The qualitative data were analysed with the content analysis. The quantitative material was analysed by using the Kruskal-Wallis test and cross tables.

According to the results, the teachers, pupils and guardians showed significant statistical differences in their opinions about the school. Altogether 83 % of the guardians and 71 % of pupils were satisfied with the unified comprehensive school. In fact, 70 % of the guardians and 60 % of the pupils wanted to see the construction of more unified comprehensive schools. The guardians focused on the safety of their own child in the school. They appreciated that in the new school form, their child did not have to change schools between grades 6 and 7, a transition that the parents usually found to be undesirable. The students tended to highlight the informal elements, such as friendship, the school environment and school rules; they also showed marked age-related differences in their views. The teens

thought that the unified comprehensive school was suited mainly for the younger primary school pupils. The teachers were the most critical of the new school form; 53 % of them were satisfied with it, and only 29 % wanted to see more of them. The teachers considered the matter primarily from the point of view of their own work. They thought the unified comprehensive school was a rich working environment, but disliked it as an organization. According to the teachers, the unified comprehensive schools are built too large to function effectively. The action of a large school organization must be divided, so that the risk of the parts is to divide such action too much. Horizontal coherence did not work. Also, the guardians, like the teachers were skeptical of the number of pupils in the unified comprehensive school. According the guardians, large size of the school units reduced the safety of the pupils.

The result show that one can see the need to reduce the size of the unified comprehensive school for the benefit of the pupils and teachers. Additionally, school ergonomics, school culture and pedagogy also deserve careful consideration. The school must to realise that pupils studying between the ages of 6 and 16 have different needs. The unified comprehensive school seems to require more resources or help from outside of the school in establishing their pedagogy and school culture from the beginning.

Keywords: basic education, comprehensive school, unified comprehensive school, school pedagogy

Heli Sahlstedt

Pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu
Tapaustutkimus opettajien, oppilaiden ja huoltajien näkemyksistä

Tiivistelmä

Vuoden 1999 alusta voimaan astunut perusopetuslaki poisti hallinnollisen rajan ala- ja yläasteen väliltä. Tavoitteena oli oppilaan koulupolun eheyttäminen. Samalla lakimuutos mahdollisti kuitenkin kokonaan uudenlaisten peruskoulujen syntymisen. Tämä tutkimus pyrkii kuvamaan uudentyyppisen, pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun toimintaa ja on näkökulmaltaan koulupedagoginen. Pedagogisesti yhtenäisellä peruskoululla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa hallinnollisesti yhtenäistä peruskoulua, jossa vuosiluokkien 1–9 oppilaat opiskelevat samassa yhteisessä koulurakennuksessa. Koulu on suunniteltu ja rakennettu erityisesti tätä tarkoitusta varten.

Teoriatausta kuvaa kouluinstituution normiohjauksen vertikaalisen ja horisontaalisen koherenssin kehittymistä kohti uusinta koulumuotoa. Empiirinen osa selvittää opettajien, oppilaiden ja huoltajien näkemyksiä pedagogisesti yhtenäisestä peruskoulusta. Tutkimustehtävinä oli selvittää, millainen pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu opettajien, oppilaiden ja huoltajien näkökulmasta on, miten opettajien oppilaiden ja huoltajien näkemykset eroavat toisistaan ja millaisia asioita pedagogisesti yhtenäisten peruskoulujen toiminnassa tulisi jatkossa huomioida.

Tutkimus on tapaustutkimus ja se kohdistui pääkaupunkiseudulle vuonna 2006 rakennettuun uuteen pedagogisesti yhtenäiseen peruskouluun. Tutkimusaineisto kerättiin vuosien 2005–2010 välillä, viidessä eri vaiheessa. Opettajat, oppilaat ja huoltajat vastasivat yhteensä 1210 kertaa. Aineisto koostuu 275 koulua käyvän oppilaan huoltajan, 871 oppilaan ja 64 opettajan vastauksista. Aineisto tuotettiin mixed methods -menetelmällä, suljettuja ja avoimia osioita sisältäneillä lomakkeilla. Kvalitatiiviset tulokset analysoitiin sisällön analyysin avulla. Kvantitatiivien aineisto analysoitiin käyttäen Kruskal-Wallisin testiä ja ristiintaulukointia.

Tulosten mukaan vastaajien mielipiteillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja. Huoltajista 83 % ja oppilaista 71 % oli tyytyväisiä pedagogisesti yhtenäiseen peruskouluun. Huoltajista 70 % ja oppilaista 60 % kannatti uusien pedagogisesti yhtenäisten peruskoulujen rakentamista. Huoltajien näkemyksissä painottui oman

lapsen turvallisuus. Huoltajat näkivät entisen siirtymävaiheen puuttumisen ala- ja yläasteen väliltä tukevan ja rauhoittavan lastensa koulunkäyntiä. Oppilaiden näkemyksissä korostuivat koulun informaaliset tekijät, kuten ystävyys-suhteet, kouluympäristö ja koulun säännöt. Oppilaiden suhtautumisessa oli havaittavissa ikäryhmäkohtaisia eroja. Murrosikäisten nuorten mielestä pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu oli rakennettu vain heitä nuorempia oppilaita varten.

Opettajat suhtautuivat pedagogisesti yhtenäiseen peruskouluun vastaajista kaikkein kriittisimmin. Heistä 53 % oli tyytyväisiä ja vain 29 % kannatti niiden rakentamista lisää. Opettajat tarkastelivat koulua ensisijaisesti oman työnsä näkökulmasta. Vaikka pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu oli opettajien mielestä työympäristönä monipuolinen ja rikas, he näkivät sen samalla rakenteeltaan rasakaaksi. Pedagogisesti yhtenäiset peruskoulut rakennetaan opettajien mielestä liian suuriksi, jotta ne voisivat toimia järkevästi. Suuren kouluorganisaation toimintaa pitää osittaa, jolloin riskinä on osien eriytyminen liikaa. Horisontaalinen koherens si jää näennäiseksi. Vaikka huoltajat suhtautuvat pedagogisesti yhtenäiseen peruskouluun vastaajaryhmistä positiivisimmin, he kyseenalaistivat silti opettajien lailla koulun koon ja oppilasmäärän. Huoltajien mielestä suurissa kouluyksiköissä heikentyi oppilaan turvallisuus.

Johtopäätöksenä tulosten pohjalta olisi tarpeen kiinnittää ensisijaisesti huomiota pedagogisesti yhtenäisen peruskouluyksikön kokoon. Lisäksi oppilaiden ergonomiaan vaikuttavat tekijät tulisi huomioida. Koulutilojen rakentamisessa pitäisi huomioida sen oppilaiden, 6–16-vuotiaiden lasten ja nuorten fyysiseen koeroon ja psyykkisen kehityksen eri ikävaiheisiin liittyvät tarpeet. Pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu näyttäisi lisäksi tarvitsevan alkuvaiheessa resursseja tai ulkopuolista tukea pedagogiikkaansa ja toimintakulttuurinsa rakentamiseen. Pedagogisesti yhtenäisissä peruskouluissa keskeistä näyttäisi olevan, miten sen toiminta käytännössä organisoidaan koulun tasolla: miten aineen- ja luokanopetuksen toimintatavat ja -kulttuurit yhdistetään oppilaiden ja opettajien kannalta mielekkääksi uudelleenlaisiksi toimintaympäristöksi, jossa toteutuu horisontaalisesti yhtenäinen toimintakulttuuri ja pedagogiikka.

Avainsanat: yhtenäiskoulu, yhtenäinen peruskoulu, pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu, normiohjaus, koulupedagogiikka

Kiitokset

Pitkä matka on kuljettu, ja tässä se nyt lopulta on. Tie ei ole ollut suora, vaan mutkikas ja kivinen, aikaa vievä projekti. Tekisin nyt monta asiaa toisin, jos tällä kokemuksella aloittaisin uutta tutkimusta. Tukenani on ollut pitkän matkan varrella paljon ihmisiä, joita on kiittäminen päämäärän saavuttamisesta.

Ensimmäinen kiitokseni kuuluu professori Kari Uusikylälle. Tätä tutkimusta ei ehkä koskaan olisi tehty, ellei hän olisi aikoinaan kehottanut minua jatkamaan pro gradu -työtäni ja miettimään ”väiskäriä”. Silloin vastavalmistuneena jatko-opinnot eivät vielä houkuttelleet, mutta ajatus jäi mieleen. Lopulta tutkimuksen aihekin vaihtui kokonaan. Kun minulle parin työvuoden jälkeen koitti tilaisuus osallistua uuden yhtenäisen peruskoulun tilojen suunnitteluun ja lähteä sen opettajaksi, huomasin sen samalla kiinnostavaksi tutkimuskohteeksi. Tilaisuuteni oli tullut jatkaa opintojani ja pääsin professori Kari Uusikylän seminaariin.

Koska tein jatko-opinnot töiden ohessa, en oikein kokenut kuuluvani seminaariryhmiin ja ne jäivät vieraksi. Erytisen suuri kiitos kuuluu siksi kollegalle, omaa väitöstyötä viimeistelevälle Merja Kankaalle. Kiitos niistä lukuisista keskusteluista, joita tutkimuksen tiimoilta kävimme! Ilman hänen vertaistukeaan, tästä ei olisi koskaan tullut mitään.

Tutkimuksellinen matkani on ollut pitkä. Professori Kari Uusikylä valvoi ja ohjasi työtäni, kunnes hän jäi eläkkeelle. Kiitos myös professori Jukka Husulle, joka jatkoi ohjaustyötä hänen jälkeensä.

Erytinen ja lämmin kiitos professori Kirsi Tirrille viimeisistä intensiivisistä vuosisista. Jaksoit kärsivällisesti kannustaa ja ohjata työni loppuun saakka, vaikka välimatka olikin joskus pitkä asioiden hoitamisen kannalta. Erytinen kiitos yhtä lailla työni toiselle ohjaajalle, yliopistonlehtori, FT Janne Sängille, jonka asiallinen, täsmällinen ja joskus kriittinenkin palaute ohjasi pohtimaan tärkeitä asioita työni loppuun saakka.

Kaunis kiitos käsikirjoitukseni esitarkastajille professori Pentti Moilaselle ja professori Eero Ropolle tärkeistä huomioista. Professori Pentti Moilasta kiitän erityisesti siitä, että hän kannusti syventymään lisää koulun teorian näkökulmaan. Olin suhtautunut siihen sitä ennen hyvin varovasti peläten eksyväni harhapoluille.

Kvantitatiivisen tutkimusotteen käyttö ja aineiston käsittely oli minulle alussa vierasta. Kiitos dosentti, FT Erkki Komulaiselle, joka ohjasi konkreettisesti SPSS-ohjelman käyttöön ja oman aineiston tulkintaan, ja kiitos dosentti, FT Vesa A. Niskaselle tietoja syventäneestä, erittäin käytännönläheisestä tilastokurssista.

Tätä tutkimusta ei yksinkertaisesti olisi ilman tapauskoulun henkilökuntaa, huoltajia ja oppilaita. Lämmin kiitos kaikille teille, jotka otitte osaa tutkimukseeni ja vastasitte loputtomiin kyselyihini vuosien varrella. Kiitos myös siitä kannustavasta palautteesta, jota usein oli lisätty tutkimuslomakkeiden viimeiseen kohtaan.

Haluaisin niin kovasti kiittää niin montaa koulun henkilökunnan entistä ja nykyistä jäsentä nimeltä mainiten, mutta olen luvannut säilyttää tutkimuseettisistä syistä tapauskoulun anonymiteetin. Kiitos teille kaikille yhteisesti siitä, että olette kannustaneet ja tukeneet opiskeluani niin monin eri tavoin, muun muassa osallistumalla tutkimukseen, oppilaskyselyitä teettämällä ja sijaistamalla.

Kaikkia tapauskoulun nykyisiä ja entisiä rehtoreita kiitän erityisesti siitä, että minulla on ollut mahdollisuus tehdä väitöstutkimusta ja opettajan työtä samanlaisesti. Helsingin yliopiston humanististen ja yhteiskuntatieteiden rahastoa kiitän saamastani apurahasta, jonka turvin saatoinkin pitää virkavapaata.

Perhettäni, sukulaisia ja ystäviäni kiitän saamastani kaikesta muusta tuesta. Lämmin kiitos teille kaikille, jotka olette myötävaikuttaneet koko prosessin ajan.

Vantaalla 5.1.2015

Heli Sahlstedt

Sisältö

KIITOKSET	3
1 JOHDANTO.....	9
2 PEDAGOGISESTI YHTENÄINEN PERUSKOULU	13
2.1 Tutkimuksen käsitteiden ja näkökulman tarkastelua.....	13
2.2 Aiempia tutkimuksia	21
2.3 Yhtenäiskouluajatuksen kehittyminen	25
2.4 Perusopetuksen normiohjauksen rakenne ja tavoitteet.....	35
3 PEDAGOGISESTI YHTENÄISEN PERUSKOULUN TOIMINTA.....	49
3.1 Ala- ja yläasteen yhteinen oppimis- ja toimintaympäristö.....	49
3.2 Ala- ja yläasteen yhteinen toimintakulttuuri	53
3.3 Opettajan rooli koulu-uudistuksessa	58
3.4 Oppilaan rooli ja informaali koulu	67
3.5 Huoltajan rooli ja koulun yhteistyö.....	71
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	75
4.1 Tutkimustehtävät.....	75
4.2 Tapaustutkimus	76
4.3 Mixed methods -menetelmä.....	79
4.4 Tutkimuksen eettiset valinnat.....	81
4.5 Tutkijan positio ja näkökulma.....	82
4.6 Kyselylomakkeet ja Internet-kyselyt.....	84
4.7 Vastaaajaryhmät ja vastaajien lukumäärät.....	87
4.8 Tulosten analysointi	93
4.9 Tutkimuksen luotettavuus	98
5 TULOKSET I.....	103
5.1 Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun vahvuudet	103
5.1.1 Vertikaalinen koherenssi	104
5.1.2 Eri-ikäisten oppilaiden vuorovaikutus.....	106

5.1.3	Positiivinen mallioppiminen.....	107
5.1.4	Opettajien monipuolinen työympäristö	108
5.1.5	Perheiden palvelukeskus.....	109
5.2	Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun heikkoudet.....	109
5.2.1	Negatiivinen mallioppiminen	110
5.2.2	Suuri kouluyksikkö.....	112
5.2.3	Murrosikäisten tyytymättömyys	115
5.2.4	Koulukiusaaminen.....	118
5.3	Kehitettäviä asioita	119
5.3.1	Kodin ja koulun yhteistyö.....	121
5.3.2	Oppilaiden yhteistyö.....	122
5.3.3	Opettajien yhteistyö.....	123
6	TULOKSET II.....	131
6.1	Kouluympäristön arviointia.....	131
6.2	Koulun toimintakulttuurin arviointia.....	140
6.3	Huoltajat suhtautuivat myönteisimmin pedagogisesti yhtenäiseen peruskouluun	142
6.4	Opettajat epäröivät eniten pedagogisesti yhtenäisten peruskoulujen rakentamista.....	149
6.5	Tapauskoulun pedagogiikan arviointia.....	154
6.5.1	Aineenopetuksen alku kuudennelta vuosiluokalta.....	154
6.5.2	Aineenopetuksen alku seitsemänneltä vuosiluokalta.....	157
6.5.3	Erialaisten ryhmänohjaajakäytäntöjen vertailua.....	162
6.6	Tulosten yhteenveto.....	168
6.7	Huomioitavia asioita.....	170
7	POHDINTA	175
7.1	Tutkimuksen tavoite ja keskeiset johtopäätökset	175
7.2	Opettajien, oppilaiden ja huoltajien näkemuserot	176
7.3	Pedagogisesti yhtenäisissä peruskouluissa huomioitavia asioita.....	183
7.4	Tutkimuksen toteutuksen arviointia ja jatkotutkimusaiheita	190
	LÄHTEET.....	195

LIITTEET	211
Liite 1. Kyselylomake opettajille (2005 ja 2006).....	211
Liite 2. Kysymykset eri vastaajaryhmille, koonti (2007).....	212
Liite 3. Kyselylomake oppilaille, luokat esi-4 (2007).....	214
Liite 4. Kyselylomake oppilaille, luokat 5-9 (2007)	222
Liite 5. Opettajilta kysytyt kysymykset (2007)	232
Liite 6. Huoltajilta kysytyt kysymykset (2007).....	234
Liite 7. Opettajilta kysytyt kysymykset (2008)	235
Liite 8. Oppilailta kysytyt kysymykset, luokat 6-9 (2008).....	236
Liite 9. Kuudennen luokan huoltajilta kysytyt kysymykset (2008 ja 2009)..	239
Liite 10. Kuudennen luokan oppilailta kysytyt kysymykset (2009).....	240
Liite 11. Yhdeksännen luokan oppilailta kysytyt kysymykset (2009)	240
Liite 12. Opettajilta kysytyt kysymykset (2010)	241
Liite 13. Oppilailta kysytyt kysymykset (2010).....	243
Liite 14. Huoltajilta kysytyt kysymykset (2010).....	244

1 Johdanto

Pisa tulosten jälkeen 5.12.2001 heräsi maailmalla kiinnostus Suomen koululaitosta kohtaan. Yhtäkkiä Suomi, joka vuosisatoja oli ottanut mallia Saksasta, olikin huomion keskipisteenä. Tosin eräälle saksalaiselle esikuvulle Suomi oli 1960-luvulla jättänyt hyvätit, nimittäin rinnakkaiskoulujärjestelmälle. Sen tilalle Suomi oli lähtenyt kehittämään skandinaaviseen malliin perustuvaa yhtenäiskoulua. (Domisch 2008, 25–26.)

Pisa-menestyksen myötä huomio kiinnittyi yhä enemmän Suomen koululaitokseen. Saksankielisissä maissa puhuttiin suoranaisestä Pisa-shokista (Esim. Altrichter, Heinrich & Soukup-Altrichter 2011, 219; Altrichter & Heinrich 2007, 90; Wössman 2007). Vuoden 2003 tulosten myötä Saksassa huoli kasvoi entisestään, sillä se oli lähes kärkimaa oppilaiden välisissä eroissa, parhaiten ja huonoiten menestyneiden välillä, täysin päinvastoin kuin Suomi (Wössmann 2007, 20). Erojen syyksi nähtiin erityisesti vanhempien koulutustausta, jota jaettu koulujärjestelmä tuki. Arvioitiin, että Suomessa koululaitos ei ollut riippuvainen vanhempien taustasta, vaan kaikilla oli samanlaiset mahdollisuudet. Oppilasaineksen tasaisuutta selitettiin myös vähäisellä ulkomaalaistaustaisten oppilaiden määrällä. (Pfeifer 2006, 7, 16.) Kuten myös kunnan tiukalla ohjauksella, intensiivisellä kodin ja koulun yhteistyöllä ja koulunalun erityisellä tukemisella, jossa yksilöllisyydelle annettiin tilaa. Toisaalta kritiikkiä kohdistettiin siihen, miten peruskoulun jälkeen sijoituttiin työelämään. Alle 25-vuotiaitten työttömyys oli Suomessa vuonna 2000 21,4 %, vaikka rinnakkaiskoulujärjestelmän maista Itävallassa se oli 4,4 % ja Saksassa 9 %. (Oelkers 2006, 109–110.)

Kiinnostus itse koulujärjestelmää kohtaan kasvoi, sillä sen arveltiin olevan merkittävin tekijä menestykseen (esim. Wössmann 2007). Monet maat olivat odottaneet olevansa kärkisijoilla ennen tulosten julkistamista. Niinpä alussa ajateltiin, että ensimmäisen PISA-tutkimuksen jälkeen jo seuraavassa Suomi menettää kärkisijansa. Koska näin ei tapahtunutkaan, muiden maiden kiinnostus suomalaista perusopetusta kohtaan kasvoi nopeasti. Suuntaus vahvistui erityisesti vuoden 2005 jälkeen. Sahlbergin mukaan tällä hetkelläkin suomalaisen koulutuksen erilaisuus ja erinomaisuus tunnetaan maailmalla jopa paremmin kuin Suomessa. (Sahlberg 2012, 72–73.) Salmisen (2012, 49) mukaan niin saksalaiset, sveitsiläiset, ruotsalaiset kuin amerikkalaiset hakivat oppia Suomesta.

Kuvaavaa on, että samaan aikaan Pisa-tutkimusten aikakaudella Suomi oli siirtynyt jo seuraavaan peruskoulun kehitysvaiheeseen, yhtenäiseen perusopetukseen. Yhtenäinen perusopetus tarkoittaa peruskoululain hallinnollista uudistusta, jossa peruskoulun jako ala- ja yläasteeseen poistettiin. Tarkoitus oli luoda oppi-

laalle mielekäs, yhtenäinen koulupolku, jota voitiin toteuttaa kunta- tai koulukoh-
taisin ratkaisuin. Samalla yhtenäinen perusopetus mahdollisti kokonaan uudenlai-
sen koulumuodon, pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun syntymisen.

Pedagogisesti yhtenäisellä peruskoululla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kou-
lua, jossa kaikki peruskoulun vuosiluokat työskentelevät samassa koulurakennuk-
sessa ja jonka suunnitteleminen ja rakentaminen on toteutettu alun alkaen peda-
gogisen yhtenäisyyden näkökulmasta. Koululla on yhteinen hallinto ja opettaja-
kunta. Kansankielellä koulumuodosta käytetään tavallisimmin käsitettä yhtenäis-
koulu, vaikka aiemmin se on tarkoittanut vastakohtaa rinnakkaiskoulujärjestel-
mälle. Kansanen (2006) on todennut, että uudet sukupolvet näyttävät keksivän
vanhat asiat uudelleen, mutta uusin vivahtein. Ilmiö on kuin muoti. Aatteiden uu-
sintamisessa uudistetaan samalla kieltä ja terminologiaa, uusilla termeillä luodaan
edistysellinen vaikutelma. Ajattelussa ja toiminnassa on kehitetty jotain uutta ja
entistä parempaa. (Kansanen 2006, 15–16.)

Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää onko pedagogisesti yhtenäinen pe-
ruskoulu jotain uutta ja parempaa kuin aiemmin. Aiemmissä tutkimuksissa (Esim.
Soini, Pyhältö, Pietarinen & Huusko 2009) on nimittäin todettu, että esimerkiksi
yhtenäisen perusopetuksen kehittämistä voidaan paikallistasolla tarkastella myös
taloudellisten tekijöiden kannalta, jolloin pedagogiset kehittämistavoitteet jäävät
taka-alalle. Onko pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu siis valtionvallan normit-
tama kunnan talouden säästökohde vai aitoa oppilaan koulupolun pedagogista ke-
hittämistä. Kun lakiuudistuksesta oli kulunut kahdeksan vuotta, Pyhältö ja Soini
(2007) totesivat, ettei tutkimustuloksia yhtenäistämishankkeen onnistumisesta
vielä ollut. Keskustelu siitä, mistä uudistuksessa on kyse ja miten sen onnistumista
arvioitaisiin, oli vasta alkamassa. (Pyhältö & Soini 2007, 144.) Tämä tutkimus
kuvaa konkreettisesti sitä, mistä uudistuksessa oppilaiden, opettajien ja huoltajien
osalta on kyse pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa.

Aiemmissä yhtenäistä perusopetusta koskeneissa tutkimuksissa näkökulma on
painottunut opettajuuteen (esim. Rauste-von Wright, Soini, Pyhältö, Eerola, Py-
hälä & Rämä 2003; Soini, Pyhältö, Pietarinen 2010; Rajakaltio 2011; Ronkainen
2012). Koulun institutionaaliseen rooliin kuuluvat kuitenkin tärkeänä osana yhtä-
lailia oppilaat. Ilman opettajia ja oppilaita kouluja ei ole. Myös huoltajan rooli on
välillisesti merkittävä. Nykyään huoltajilla on jopa mahdollisuus valita lapsensa
koulu. Tässä tutkimuksessa pidetään tärkeänä, että pedagogisesti yhtenäistä pe-
ruskoulua tarkastellaan opettajien, oppilaiden sekä huoltajien näkökulmasta. Eri-
laisten näkökulmien tarkasteleminen pyrkii syventämään pedagogisesti yhtenäis-
en peruskoulun toiminnan ymmärtämistä. Tavoitteena on myös selvittää uuden
koulumuodon toiminnassa tulevaisuudessa huomioitavia asioita.

Tutkimuksen viitekehys on koulupedagoginen ja se lähestyy koulun teoriaa.
Apelin (1995) mukaan koulun teorian tulisi muun muassa analysoida tutkimuksen
aihetta, olla empiirisen tutkimuksen lähtökohtana ja tarjota suunnitelmia koulun
jatkokehittämiselle (Apel 1995, 13). Koulun teoria (Theorie der Schule) ei ehkä

ole tavallinen suomalainen tarkastelukulma. (Kansanen 1992). Koulupedagogiikka ja koulun teoriaa lähestyvä tarkastelukulma on valittu, jotta se lisäisi omalta osaltaan ymmärrystä pedagogisesti yhtenäisistä peruskouluista ja niiden käytännön toiminnasta. Näkökulman on ajateltu myös laajentavan aiempaa yhtenäistä perusopetusta koskevien tutkimusten jo ennestään monipuolista kenttää.

Koulu nähdään tässä tutkimuksessa yhteiskunnallisena instituutiona, jonka perimmäinen tarkoitus on huolehtia koulutuksesta ja kulttuuriperinnön siirrosta. Koulua instituutiona säädellään normein, jotka ohjaavat samalla ihmisten käyttäytymistä vakiintuneiden rooliodotusten kautta (Esim. Hirsijärvi 1983). Tutkimuksessa tarkastellaan normiohjauksen vertikaalisen ja horisontaalisen koherenssin toteutumista. Fend (1981) määrittelee normeiksi lait, asetukset, säännökset ja ohjeet, jotka ohjaavat koulun toimintaa (1981, 227–228). Normit vastaavat instituution pelisääntöjä (Fend 2006, 158). Tässä tapaustutkimuksessa normiohjauksen tarkastelun tavoitteena on lähestyä koulun teorian näkökulmasta koulutusjärjestelmän rakennetta ja sen poliittisia sekä juridisia tekijöitä.

Ensimmäinen luku johdattelee tutkimuksen aiheeseen. Toinen luku taustoittaa yhtenäiseen peruskouluun liittyviä käsitteitä ja aiempia tutkimuksia. Toinen luku kuvaa sitä, miten koululaitosta rakennettiin vähitellen kohti yhtenäiskouluajattua normiohjauksen kautta ja miten vastaavasti sitä purkamalla mahdollistui yhtenäiskoulun ääri-ilmiö, pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu. Normiohjauksen alkuna pidetään tässä tutkimuksessa vuoden 1866 kansakouluasetusta, jonka seurauksena rinnakkaiskoulujärjestelmä hallitsi koulutusta noin 100 vuotta.

Sahlberg (1998) on todennut, että tuntemalla paremmin vuosisatojen ajan uskomuksia, asenteitamme ja käsityksiämme muokanneita perinteitä, on helpompi ymmärtää myös tässä ajassa meneillään olevia murroksia (Sahlberg 1998, 26–30). Monet koulun nykyiset toimintatavat periytyvät edelleen rinnakkaiskouluajalta tai ne ovat syntyneet ja vakiintuneet sen aikana. Historiallisten tekijöiden tuntemisen ajatellaan auttavan nykyisen peruskoulujärjestelmän ymmärtämistä paremmin.

Koulun teoriaan kuuluu kouluinstituution kehittymisen ja menneisyyden tarkastelu, sillä niiden nähdään vaikuttavan nykyisyyteen (Esim. Fend 1981; Fend 2006; Meyer 1997; Kiper 2013). Nykyinen sukupolvi ei aina tiedä, miten kehittäisi koululaitosta; sen on vaikea tietää, mitä seurauksia ja vaikutuksia tehdyillä ratkaisuilla tulevaisuudessa on. Tämä johtaa jokaisen sukupolven jatkuvaan itsetutkiskeluun. Oman eletyn aikakauden erityisyys tiedostetaan paremmin, jos sen yhteydessä arvioidaan ja vertaillaan menneiden aikakausien tekemiä ratkaisuja. (Fend 1981, 8.)

Teoriataustan kolmas luku kuvaa pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun toimintaan liittyviä tekijöitä, opettajan, oppilaan ja huoltajan roolia, koulun toimintaympäristöä, toimintakulttuuria sekä pedagogiikkaa aiempien tutkimustulosten että nykyisen normiohjauksen näkökulmasta. Samalla luku pyrkii kuvailemaan,

mikä pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun toiminnassa on lähtökohtaisesti erilaista kuin muissa peruskoulun toteutustavoissa. Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun toimintaa verrataan muun muassa ala- ja yläasteen käytänteihin.

Tutkimuksen neljäs luku kuvaa tutkimuksen toteutusta. Tutkimuksen empiirisessä osassa kuvaillaan pedagogisesti yhtenäistä peruskoulua oppilaiden, opettajien ja huoltajien näkemysten perusteella. Tällöin tutkimus painottuu koulun tasolle ja sen horisontaalisen koherenssin tarkasteluun. Opettajien, oppilaiden ja huoltajien näkemysten kautta lähestytään sekä koulupedagogiikan että koulun teorian näkökulmasta pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun yhteiskunnallisen tehtävän suorittamista ja koulun käytännön toteutuksen arviointia. Tutkimus on tapaus-tutkimus ja se kohdistuu erääseen nykyään Pisa-tutkimukseenkin kuuluneeseen, pääkaupunkiseudulle 2000-luvun puolivälissä rakennettuun pedagogisesti yhtenäiseen peruskouluun.

Tutkimuksen tulokset esitetään kahdessa luvussa. Niistä ensimmäinen eli viides luku pohjautuu kokonaan kvalitatiivisen aineiston analyysiin. Tulosten toisessa osassa, eli kuudennessa luvussa tarkastellaan kvantitatiivista aineistoa kvalitatiivisen rinnalla. Kuudennessa luvussa pyritään nostamaan esiin kvantitatiivisesta aineistosta tehtyjä havaintoja, joita tarkennetaan kvalitatiivisella aineistolla. Kuudennen luvun loppupuolella esitetään tutkimustulosten yhteenvedo. Tulosten perusteella esitetään kuudennen luvun lopuksi asioita, joita pedagogisesti yhtenäisissä peruskouluissa tulisi huomioida. Seitsemännessä luvussa pohditaan sekä saatuja tuloksia että pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa huomioitavia asioita syvemmin ja teoriataustaan peilaten.

2 Pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu

2.1 Tutkimuksen käsitteiden ja näkökulman tarkastelua

Yhtenäiskoulu

Yhtenäinen perusopetus, yhtenäinen peruskoulu ja yhtenäiskoulu ovat kolme käsitettä, jotka edellyttävät tarkempaa selvittämistä. Kansanen mukaan ihmistieteissä käsitteiden määrittely ei ole lainkaan niin yksiselitteistä kuin luonnontieteissä. Kasvatustieteen kentällä tutkijat saattavat käyttää samaa käsitettä eri merkityksissä, jolloin käsitteiden ymmärtäminen vaatii niiden erittelyä ja niiden välisten suhteiden selvittelyä. (Kansanen 2004, 3–4.)

Yhtenäiskoulu on juuri tällainen käsite, samaa käsitettä käytetään eri merkityksissä. Kuten pedagogiikkaa ja didaktiikkaa on ajateltu toistensa synonyymeina, on yhtenäiskoulua ja yhtenäistä peruskoulua alettu kutsua toistensa synonyymeiksi, vaikka niiden taustalla on hyvin erilaiset lähtökohdat ja historialliset merkitykset. Yhtenäiskoulu on nykyään muotoutunut käytännössä täysin samanaarvoiseksi rinnakkaiskäsitteeksi yhtenäisen peruskoulun kanssa. Tanttu (2008) on todennut, että yhtenäiskoulu tuli tutuksi kouluväen puheiden kautta. Suomen yhtenäiskouluverkoston mukaan yhtenäiskoulu on peruskoulu, jossa hallinnollisesti ja toiminnallisesti samassa kouluyksikössä voi olla vuosiluokkien 1–10 opetusta. Samaan yksikköön voi kuulua lisäksi lukio, jolloin se käsittääkin luokka-asteet 1–13. (Tanttu 2008, 122.)

Alkuperäisessä merkityksessään yhtenäiskoulu syntyi tarkoittamaan vastakohtaa rinnakkaiskoululle. Yhtenäiskoulu merkitsi koulua, jota saattoivat käydä kaikkien yhteiskuntaluokkien lapset yhdessä. Toisen maailmansodan jälkeen rinnakkaiskoulun ja yhtenäiskoulun erona pidettiin sitä, että rinnakkaiskoulujärjestelmässä oppilas saattoi jossain koulunkäynnin vaiheessa vaihtaa toiseen rinnakkaiseen, usein sosiaalisesti arvostetumpaan kouluun, jonne tavallisesti haettiin pääsykokeen kautta. (Iisalo 1991, 251.)

Rinnakkaiskoulu tarjosi oppilaan näkökulmasta tavallisesti kaksi, yleensä jo varhaisessa vaiheessa toisistaan erkanevaa opintietä, teoreettisen ja käytännöllisen linjan. Taustalla oli ajatus, että lapset voidaan jakaa kahteen ryhmään ikään kuin ammatit, henkisiin ja ruumiillisiin. Yhtenäiskoulussa haluttiin tukea oppilaan omaa kehittymistä ja tarjota kullekin parhaiten soveltuvaa koulutusta ja mahdollisuus valita ammatti vasta myöhemmin. (Komiteanmietintö 1970: A 4, 16.)

Yhtenäiskoulu on terminä ollut käytössä ainakin 1800-luvun alkupuolelta saakka, jolloin sillä on tarkoitettu, että oppivelvollisuuskoulu on kaikille yhteiskunnan lapsille yhteinen, saman pituinen ja sisällöltään sama. Sen suorittamista ei

ole voinut korvata toisella koulumuodolla. (Iisalo 1991, 251.) Mehtäläinen pitää yhtenäiskoulun käsitettä harhaanjohtavana, sillä yhtenäiskouluksi alun perin luotu järjestelmä jakautui edelleen rinnakkaiskoulun jälkeenkin kahteen osaan, ala- ja yläasteeseen. (Mehtäläinen 2001, 10.)

Yhtenäinen perusopetus

Peruskoulun yhtenäisyyttä on tulkittu eri tavoin vuosituhannen vaihteen perusopetuslain muutoksen jälkeen. Osa tulkinnoista ja merkityksistä on syntynyt hyvinkin paikallisesti, jopa koulukohtaisesti (Pyhältö, Soini, Huusko & Pietarinen 2007, 14). Tantun (2008) mukaan yhtenäinen perusopetus alkoi toteutua, kun kunnat joutuivat itse miettimään kustannustehokkaita ja oppilasyhteisöjä ratkaisuja perusopetuksensa järjestämiseen. Etenkin Pohjois-Suomeen se toi pieniä yhtenäiskouluja. (Tanttu 2008, 122.) Vaikka kouluilta edellytettiin yhtenäiseen perusopetukseen vaikuttavia ratkaisuja, ei yhtenäisen perusopetuksen käsitteellä ollut kuitenkaan pitkää kulttuurihistoriallista perinnettä, ei tieteellisiä määritelmiä, selkeää pedagogista merkitystä, eikä välttämättä edes vakiintunutta arkikäsitteellistä (Pyhältö, Soini, Huusko & Pietarinen 2007, 14; Pyhältö, Pietarinen, Soini & Huusko, 2008, 122; Soini, Pyhältö, Pietarinen & Huusko 2009).

Yhtenäisen perusopetuksen käsitteiden käyttäminen on yhä vakiintumatonta tai paikoin ristiriitaista. Yhtenäiskoulua ja yhtenäistä peruskoulua käytetään käsitteinä tavallisimmin rinnakkain ja toistensa synonyymeina. Esimerkiksi Lahteron väitös: ”Yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri”, käsittelee yhtenäisen peruskoulun johtamiskulttuuria (Lahtero 2011). Lahtero myös itse huomauttaa johdantoluvussaan, ettei yhtenäiskoulu ole virallinen termi. Yhtenäisen perusopetuksen alkuvaiheessa käsitteiden käyttö oli vielä epäyhtenäisempää. Yhtenäisen perusopetuksen tilalla saatettiin käyttää yhtenäisen peruskoulun käsitettä. Näin tekivät esim. Pyhältö, Soini ja Rauste-von Wright (2005) artikkelissaan, jossa totesivat puhuvansa tietoisesti yhtenäisestä peruskoulusta yhtenäisen perusopetuksen sijasta.

Hallinnollisesti yhtenäinen peruskoulu tarkoittaa opetushallituksen määrittelemänä yhden rehtorin alaisuudessa toimivaa koulua, joka sisältää kaikki perusopetuksen vuosiluokat. Lisäksi myös esi- ja lisäopetus voivat kuulua hallinnollisesti yhtenäisen peruskoulun yhteyteen. Hallinnollisesti yhtenäisen peruskoulun toiminta voi silti jakautua toiminnallisesti eri toimipisteisiin. Käytännössä koulun oppilaat voivat opiskella yhdessä yhteisessä tai useammassa erillisessä toimipisteessä. Koululla on hallinnollisesti yhtenäinen henkilöstö. Hallinnollisesti tällainen yhtenäinen peruskoulu on kuitenkin aina paikallinen ratkaisu, sillä kansalliset normit tai kehittämistyö eivät edellytä sitä. Opetushallituksen mukaan normiohjaus edellyttää yhtenäistä perusopetusta, mikä puolestaan tarkoittaa opetussuunnitelmallisesti yhtenäistä, yhdeksänvuotista kokonaisuutta. Perusopetuksen yhtenäisyys on tällöin käsitteenä laaja ja sen tarkoitus on pyrkiä yhdentämään esimerkiksi

eri luokka-asteita käsittävien koulujen välistä opetussuunnitelmallista yhteistyötä. Jos hallinnollisesti yhtenäisen peruskoulun toiminta keskittyy yhteen toimipisteseen, korostuu opetussuunnitelmallisen yhtenäisyyden lisäksi myös toimintakulttuurin yhtenäisyys. (Halinen & Pietilä 2007, 7.)

Juva, Kangasvieri ja Välijärvi (2008) tulkitsevat yhtenäistä perusopetusta vielä laajemmin. He näkevät kunnan tehtävänä järjestää lapsille yhtenäinen oppimispolku varhaiskasvatuksesta perusopetukseen ja edelleen lukioon tai ammatilliseen koulutukseen (Juva, Kangasvieri & Välijärvi 2008, 9). Tällöin kunnan vastuu kasvaa laajaksi vertikaalista koherenssia edellyttäväksi jatkumoksi laajemmin kuin yksin peruskoulun osalta.

Tässä tutkimuksessa käytetään pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun käsitettä, sillä peruskoulun yhtenäisyyteen liittyvien käsitteiden käyttö on vakiintumatonta. Käsitteen koetaan kuvaavan parhaiten uusinta koulumuotoa, joka on käytännössä hallinnollisesti yhtenäisen peruskoulun äärimuoto. Pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu on suunniteltu kattamaan yhtä aikaa koko oppivelvollisuusajan opetus. Kaikki peruskoulun vuosiluokat opiskelevat tätä varten suunnitellussa yhteisessä koulurakennuksessa, yhdessä toimipisteessä. Koululla on yhteinen hallinto ja opettajakunta. Kansankielellä tapauskoulusta puhutaan yhtenäiskouluna ja siksi tutkimuslomakkeiden kysymyksissä käytetään yhtenäiskoulun käsitettä. Muutoin tässä tutkimuksessa yhtenäiskoulu halutaan käsitteenä säilyttää vanhassa perinteisessä historiallisessa merkityksessä, rinnakkaiskoulun vastakohtana.

Pedagogiikka

Suomen kasvatustieteellinen terminologia on paljolti perua keskieurooppalaisesta, usein saksalaisesta didaktiikasta. Vaikka sanasto uusiutuu käytössä, jää kuitenkin usein jäljelle termejä, joiden alkuperä ja merkitys ovat hämärtyneet. Pedagogiikka ja didaktiikka ovat tällaisia termejä. Didaktiikalla on perinteisesti tarkoitettu opetusta tarkastelevaa tiedettä ja oppia. Pedagogiikalla tarkoitetaan nykyään sekä oppia että tiedettä, vaikka alkujaan pedagogiikka tarkoitti oppia lasten kasvatuksesta. (Kansanen 2004, 3–4, 11.)

Tässä tutkimuksessa pedagogisesti yhtenäistä peruskoulua tarkastellaan koulupedagogiikan näkökulmasta. Koulupedagogiikka nähdään tavallisesti yhdeksi yleisen pedagogiikan osa-alueeksi. Didaktiikka nähdään puolestaan opettajan tavaksi toteuttaa pedagogiikkaa esimerkiksi luokkatilan sisällä. Didaktiikka käsitteään kasvatustieteen osa-alueeksi, opetusopiksi (Hirsijärvi, 1983, 28–29). Tässä tutkimuksessa didaktiikan käsitettä käytetään jonkin verran pedagogiikan määrittelymisen apuna, mutta itse tutkimus ei pyri tarkastelemaan pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa toteutettavaa didaktiikkaa.

Pedagogiikan määrittelyä ei yhtään helpota se, että pedagogiikka yhdistetään yhä useammin erillisiin osa-alueisiin tai erillisiin tieteenaloihin, kuten mm. ur-

heilu-, taide-, musiikki-, uskonto-, esikoulu-, koulu-, sosiaali- ja yhteiskuntapedagogiikkaan. Pedagogiikka on käytännön tasolla eriytynyt hyvin moneksi osa-alueeksi tai osatieteeksi, eikä niillä välttämättä ole keskenään mitään erityistä asia-yhteyttä. (Benner, 2012, 15–16.)

Alkuaan pedagogiikka oli koko tieteenalan nimitys samoin kuin kasvatustiede on nykyään. Bruhn käytti pedagogiikka 1800-luvulla kasvatustieteen synonyyminä. Myöhemmin pedagogiikka siirtyi käsittämään kasvatustieteen tai opetusoppia tai vielä suppeammin opetus- tai kasvatustaitoa. Pedagogiikkaa voi luonnehtia laaja-alaisessa merkityksessään monimuotoiseksi kasvatustieteelliseksi opetuksiksi tai tutkimukseksi, jonka kohdealueena on jokin tietty ja keskeinen kasvatustieteen tai opetusalan osa-alue. (Hirsijärvi 1983, 142–143; Hellström 2008, 295.)

Uljens on todennut, että valitettavasti suomalaiset valitsivat termikseen kasvatustieteen, joka tuli saksan sanasta *Erziehungswissenschaft*, kun esimerkiksi muissa Pohjoismaissa käytetään sanaa pedagogiikka. Hänen mielestään pedagogiikka on enemmän kuin tiede kasvatuksesta: se käsittelee myös laajemmin sivistystä ja koulutusta. (Uljens, 1998, 149–150.) Saksalaisella kielialueella tieteenalan nimi oli alkuaan pedagogiikka, Suomessa kasvatustieteen ja opetusoppia, josta vasta 1900-luvulla alettiin käyttää nimitystä kasvatustiede (Siljander 2002, 20).

Pedagogiikkaa käsitellään ja teoretisoidaan tavallisesti erilaisten pääsuuntausten, pedagogisten aatteiden tai niiden kirjoittajien ajatusten kautta. Tunnetut pedagogit olivat usein aikansa kasvatustieteenfilosofejä. Kasvatusta on ollut aina ilman systemaattista pedagogiikkaa (Benner 1995; 2012).

Benner (1995) näkee systemaattisen pedagogiikan syntyvaiheen keskeisiksi vaikuttajiksi 1800-luvun alussa Hegelin ja Herbartin ajatukset. Hegel näki koululaitoksen tärkeäksi välivaiheeksi ja muutokseksi erityisesti porvarillisessa yhteiskunnassa. Kotikasvatusta ei enää voinut antaa kaikkia valmiuksia tulevaisuuteen, vaan siihen tarvittiin erillinen instituutio, josta kehittyi koululaitos. Herbart puolestaan arvosteli sitä, että koulu toimi kuin tehdas. Oppilas oli tuote, jonka paikka määräytyi etukäteen ja se vastasi porvarillisen yhteiskunnan hierarkiaa. Koulussa ei huomioitu oppilaan yksilöllisyyttä. Hänen teoriaansa ”*erziehenden Unterrichts*” pidetään koulupedagogiikan perustana. Teoriassa keskeistä oli oppiaineen järjestäminen siten, että se huomioi oppilaan kokemuksemailman. (Benner 1995.)

Kansanen on lainannut otteen Herbartilta ”*Pädagogik ist die Wissenschaft, deren der Erzieher für sich bedarf. Aber er soll auch Wissenschaft besitzen zum mitteilen. Und ich gestehe gleich hier keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht; so wie ich rückwärts, in dieser Schrift wenigstens, keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht.*” Vapaasti suomentaen kyse on pedagogiikasta tieteenä, jonka kasvattaja tarvitsee itselleen voidakseen välittää ja jakaa tiedettä eteenpäin. Opetus ja kasvatusta liittyvät opetustapahtumassa toisiinsa, eikä niitä voi erottaa. Vaikka Kansanen mukaan Herbart itse on kutsunut tätä didaktiikaksi, se on lähellä Turusen ajatusta siitä, että pedagogiikka on jotain käytännönläheistä, kokemukseen liittyvää opetuksen tietoa ja taitoa. (Kansanen 1990, 8; Turunen

1999, 24–25.) Pedagogiikka on kasvatustieteen osatiede, jonka peruskysymykset liittyvät pedagogiseen ajatteluun ja toimintaan (Benner 2012, 318).

Turusen (1999) mielestä pedagogiikan voi yleisesti ja väljästi määritellä harjoitetun opetus- ja kasvatustyön perusteluiksi tai lähtökohdaksi, joka usein on kokemuksesta tai mallista opittua, tiedostavaa tai tiedostamatonta. Hänen näkemyksessään korostuu käytännön kokemus. Kapeasti katsottuna hänen mielestään pedagogiikka voidaan nähdä niiden keinojen ja tapojen selvittämisenä, joilla tietyt tieto- ja taitotavoitteet saavutettaisiin parhaiten. (Turunen 1999, 22–23.) Hellström mukailee Turusen ajatusta ja luonnehtii sen perusteella pedagogiikan käsittelemään tapaa, jolla opetus järjestettäisiin. Makrotasolla, valtion ja kuntien osalta pedagogiikka tarkoittaisi koulutusjärjestelmäratkaisuja sekä niiden koulutuspoliittisia perusteluja. Mesotasolla eli koulun tasolla kyse olisi koulun tavasta järjestää opetus opetussuunnitelman ohjeistamana. Edelleen tästä johdettuna mikrotasolla pedagogiikka tarkoittaisi opettajan tapaa järjestää opetus luokassaan. (Hellström 2008, 295–296.)

Tässä tutkimuksessa pedagogiikka käsitetään eri tasoilla tapahtuvaksi opetuksen järjestämiseksi, joka on seurausta normiohjauksesta. Koulun tasolla pedagogiikkaa tarkastellaan enimmäkseen koulun toimintakulttuurin tasolla, yksittäisen luokkahuoneen ja yksittäisen opettajan toimintaan tämä tutkimus ei ulotu.

Koulupedagogiikka ja koulun teoria

Koulupedagogiikan käsitteestä ei ole yksimielisyyttä. (Esim. Benner 1995; Meyer 1997, 211). Koulupedagogiikka on noussut vähitellen didaktiikan rinnalle erityisesti Saksassa, mutta yleistynyt myös Suomessa, kun esimerkiksi didaktiikan virkoja on alettu korvaamaan koulupedagogiikan virkoina.

Kansanen (2008) määrittelee koulupedagogiikan didaktiikan suuntaukseksi, jonka alkuperäinen tarkoitus oli käytännönläheisyys, työnjakosopimus didaktiikan ja pedagogiikan välillä. Koulupedagogiikka on myös yleisen pedagogiikan osatiede. Koulupedagogiikan ydintehtävänä on kouluorganisaation ja koulun teorian kehittäminen, didaktiikan tarkoitus on opetuksen teorian kehittäminen. Koulupedagogiikkaan voidaan nähdä kuuluvaksi erityisesti hallinnolliset tehtävät, koulunpito ja koululainsäädäntö sekä niihin liittyvä arviointi ja kritiikki. (Kansanen 2008, 153–154.) Koulupedagogiikan ala on laajempi kuin didaktiikan: oleellista on, mistä suunnasta asiaa tarkastellaan (Kansanen 1990, 13–14).

Uljens puolestaan kuvaa koulupedagogiikan yleisen pedagogiikan osa-alueeksi, jonka sisällä kouludidaktiikka ja ainedidaktiikka ovat keskenään sisäkkäisinä osa-alueina (Uljens 1997, 186). Suuntaus koulupedagogiikkaa ja kouludidaktiikkaa kohden voidaan nähdä esimerkkinä korkeamman asteisesta erikoistumisesta pedagogiikan sisällä (Uljens 1998, 32). Kansanen mallissa pedagogiikan sisällä didaktiikka ja koulupedagogiikka muodostavat omat alueensa, jotka kuitenkin leikkaavat toisensa kapealla yhteisellä alueella (Kansanen 1997, 155).

Didaktiikan ja pedagogiikan merkityksen voi rinnastaa toisiinsa, jos niitä vertaa kasvatukseen. Kasvatuksella on suora yhteys kasvatettavaan, mutta pedagogiikassa ja didaktiikassa suhde oppijaan on välillinen. Opetustapahtumaa kuvataan perinteisesti pedagogisella kolmiolla, jota kutsutaan myös didaktiseksi kolmioksi. Sen kulmissa ovat opettaja, oppilas ja sisältö. Ajatus pohjautuu jo Herbartin näkemyksiin. Kolmio havainnollistaa, että opetuksen pedagoginen tarkoitus on edistää oppilaan oppimisprosessia, joka kohdistuu tiettyyn sisältöön. Tällöin sisältö on oppilaan oppimisprosessin ja opettajan opetustoiminnan kohde. (Siljander 2002, 51–52.)

Koska koulupedagogiikan käsitteestä ei olla yksimielisiä, on esitetty myös koulupedagogiikan käsitteen välttämistä ja sen korvaamista ennemmin koulun teorian -käsitteellä. (Toisaalta ei siitäkään ole yksimielisyyttä.) Meyer (1997, 211) pitää Benneriä ainoana, joka on sujuvasti yhdistänyt koulupedagogiikan ja koulun teorian käsitteellisesti toisiinsa.

Koulupedagogiikkaa voidaan Bennerin (1995) mukaan pääsääntöisesti tarkastella kolmesta erilaisesta näkökulmasta, joita ovat didaktiikan, opetussuunnitelman ja koulun teorian näkökulma. Didaktinen näkökulma tarkastelee koulupedagogiikkaa opetusoppina, opetuksen analyysinä ja opetuksen suunnitteluna koulu-kontekstissa. Lähtökohtana on, että opettaja siirtää opetussuunnitelmassa mainittuja sisältöjä kullekin oppilaalle soveltuvin menetelmin. Opettaja soveltaa opetusprosessissa pedagogista tietämystään niin sisällön kuin menetelmien arvioinnissa. (Benner 1995). Didaktiikassa on tavallista kahtiajako opetussuunnitelmaoppiin ja opetusmenetelmäoppiin. Opetussuunnitelmaopin tarkoitus on määritellä opetuksen päämäärä ja opetusmenetelmäopin mahdollistaa opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttaminen. Didaktiikka on tällöin normatiivista. (Kansanen 2004, 10.)

Bennerin mukaan koulupedagogiikassa didaktinen ja opetussuunnitelmallinen näkökulma liittyvät toisiinsa. Didaktiikan tehtävä on toteuttaa opetussuunnitelmaa parhaimmalla mahdollisella tavalla, jotta opetussuunnitelmassa mainitut asiat kohtaisivat kunkin oppilaan. Oppituntien suunnittelemiseen ja valittujen opetusmenetelmien käyttöön liittyy yhtäläillä toteutuksen arviointi muun muassa siitä, johtiko opetus toivottuun tulokseen. Kun siirrytään opetussuunnitelman ja sen toteutuksen tarkastelusta laajempaan kouluinstituution tarkasteluun, siirrytään koulun teorian tematisointiin. Koulun teoria reflektoi didaktista ja opetussuunnitelmallista näkökulmaa laajemmin koko kasvatus- ja opetusprosessien merkitystä yhteiskunnallisena systeeminä. (Benner 1995).

Koulupedagogiikka tarkastelee opetusprosessia yhteisölliseltä kannalta ja painottuu didaktiikkaan verrattuna poliittisiin, hallinnollisiin, taloudellisiin ja juridisiin näkökohtiin. Koulupedagogiikan teoretisoinnin tavoitteena on koulun teoria. Koulun teoriassa viitekehysten muodostavat koulutusjärjestelmän rakenne ja opetuksen yhteiskunnalliset yhteydet. (Kansanen 1992.)

Koulupedagogiikan ja koulun teorian pohjimmaisena erona voidaan nähdä, että koulun teoria keskittyy enemmän selvittämään sitä, minkälaista yhteiskunnallista tehtävää koulu muihin instituutioihin verrattuna suorittaa. Koulun teoria keskittyy analysoimaan koulun historiaa, sen yhteiskunnallista tehtävää ja koululaitoksen kehittymismahdollisuuksia. (Meyer 1997, 210–212.)

Koulun teoria pyrkii vastaamaan siihen, miten koulun toiminnan tulisi rakentua: mitkä ovat koulun sisäiset ja ulkoiset tavoitteet sekä toimenpiteet. Lisäksi koulun teoriassa etsitään vastausta siihen, miten kulttuurisen perimän siirtäminen tuottaisi mahdollisimman paljon hyötyä yhteiskunnalle, mutta tyydyttäisi samalla myös yksilön omia tarpeita. (Fend 1981, 377–378.) Koulun teoria tarkastelee koulua ulkokohtaisemmin kuin koulupedagogiikka. (Meyer 1997, 231–233).

Koulupedagogiikka keskittyy koulun teoriaa enemmän kouluarkeen. Koulupedagogiikan tehtävä on kehittää koulua ja luoda uutta, auttaa opettajia ja oppilaita arkipäivän koulunkäynnin asioissa. Koulupedagogiikan tehtävä on näin reflektoida ja analysoida koulun pedagogista toimintaa, luoda ja kehittää siitä teoriaa. Koulupedagogiikkaa voi myös yhdistää eri tieteenaloja liikkuen niiden välimaastossa. Koulupedagogit nähdään käytännönläheisiksi, esimerkiksi koulun sisäisen toiminnan tai yksittäisen opetustapahtuman, oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen tutkijoiksi. (Meyer 1997, 210–212.) Apel (1995) tiivistää, että koulun teoria on erityinen koulupedagogisen ajattelun muoto, joka yhdistää mm. kasvatusta ja sosiologiaa. Koulun teoriaa voi lähestyä sosiologian, sosiaalipsykologian sosiaalipedagogiikan ja kasvatustieteen näkökulmasta. Sosiaalisena systeeminä koulu on yhteiskunnan osasysteemi, jota juuri erityisesti Fend tuo esiin koulun teoriassaan. (Apel 1995, 13–14, 130).

Koulun teorian yksi keskeinen tehtävä on selvittää, onko koulu instituutiona pedagogisesti laillinen. (Meyer 1997, 232) Koulupedagogiikan legitimaatioperusteita ovat pohtineet aikoinaan niin Hegel kuin Herbart. He käsittelivät varhaisissa kirjoituksissaan koulun oikeutusta toteuttaa pedagogiikkaa. Hegelin ajatus pohjautui valtiokäsitteeseen, kun taas Herbart näki yksilön oman kasvamisen ja kehittymisen tärkeämmäksi. (Benner 1995).

Kouluinstituution rooli

Kouluinstituution roolia pohtii myös Fend koulun teorioissaan (1981; 1996). Hänen mukaansa kouluinstituution tehtävistä keskeisiä ovat sosialisaatio, koulukäyttö, selektio ja legitimaatio sekä annettujen tehtävien kontrolli ja valvonta. Myös Mustosen (2007, 55) mukaan koulun institutionaalisia tehtäviä ovat kasvatusta, tietojen ja taitojen opetus, sosiaalinen valikointi, karsinta ja arviointi.

Sosialisaatiolla Fend (1981) tarkoittaa yksilön kasvamista yhteiskunnan jäseneksi sivistyksen ja koulutuksen kautta. Kyse on yksilön integroitumisesta yhteiskunnan jäseneksi, jossa samalla toteutuu kaksoistehtävä. Yksilö on riippuvainen yhteiskunnasta ja yhteiskunta yksilöstä. (Fend 1981; Fend 1996).

Sosialisaation käsite on Siljanderin (2005) mukaan tullut pedagogiseen ammattikieleen jo 1900-luvun vaihteessa erityisesti Durkheimin ansiosta. Kasvatus on sosialisaation muoto tai keino, jonka kautta yhteiskunta uudistaa itseään. Samalla siihen liittyy yksilön kannalta sopeutumista edellyttävä vaatimus: yhteiskunnan jäseneksi tullakseen kasvatettavan on kyettävä omaksumaan vallalla olevat, sosiaalisesti hyväksytyt toimintatavat ainakin tiettyyn rajaan saakka. Sääty-yhteiskunnassa tämä tarkoitti erityisesti olemassa olevan yhteiskuntarakenteen säilyttämistä. Nykyään, modernissa yhteiskunnassa sosialisaatio nähdään sekä kulttuuria uusintavana että uudistavana. Sen lisäksi, että siirretään kulttuuriperintöä seuraaville sukupolville, ajatellaan, että prosessissa syntyy myös jotain uutta, jokainen yksilö luo, muokkaa ja kehittää samalla maailmaa. (Siljander 2005, 42–44.)

Yhteiskunnan jäseneksi kasvaminen on keskeinen peruskoulun tehtävä, kuten vuoden 2004 opetussuunnitelmaan on kirjattu: ”Yhteiskunnan jatkuvuuden varmistamiseksi ja tulevaisuuden rakentamiseksi perusopetuksen tehtävänä on siirtää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle, kartuttaa tarvittavaa tietoa ja osaamista sekä lisätä tietoisuutta yhteiskunnan perustana olevista arvoista ja toimintatavoista. Sen tehtävänä on myös kehittää kykyä arvioida asioita kriittisesti, luoda uutta kulttuuria sekä uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja.” (Opetushallitus 2004a.)

Kvalifikaatiolla Fend kuvaa laatua, koulutuksen yhteyttä talouteen ja kansainväliseen kilpailukykyyn. Yhteiskunta säätelee koulutuksen avulla mm. opiskelupaikkojen määrää, koulutuksen tasoa ja työpaikkoja. (Fend 1981; Fend 1996). Kysymys koulutuksen laadusta voidaan pedagogisesti muotoilla myös siten, että minkälaisessa koulujärjestelmässä oppilaat oppivat eniten ja missä vähiten ja mikä on samalla taloudellisesti kannattavinta (Fend 2001). Bennerin (2012) mukaan pedagogiikka, kansantalous ja politiikka liittyvät niin monitahoisesti toisiinsa, että olisi jopa naiivia tarkastella niitä autonomisina kokonaisuuksina. Benner (2012, 15).

Koulujen autonomian lisääminen on johtanut rinnakkaiskoulujärjestelmän maissa, kuten Saksassa ja Itävallassa siihen, että koulujen tulee yhä enemmän kilpailla oppilaistaan. Samalla se on lisännyt koulujen hierarkisoitumista ja oppilaiden segregaatiota. (Altrichter, Heinrich & Soukup-Altrichter 2011, 17–25.) Koulujen autonomian lisääntyessä koulujen on pitänyt profiloitua houkutelakseen oppilaita. Alussa saman alueen koulut ovat voineet kehittyä yhteistyössä toisiaan tukien, mutta lopussa niiden on täytynyt kilpailla oppilaista. On syntynyt arvostettuja ja vähemmän arvostettuja kouluja. (Altrichter, Heinrich, Prammer-Semmler & Soukup-Altrichter 2011, 49–117) Koulujen profiloitumisen riskinä on, että se kasvattaa selektion vaikutusta. Syntyy suosittuja ja vähemmän suosittuja kouluja (Fend 2001).

Selektio kuvaa erityisesti jakautunutta koulujärjestelmää, jossa yksilön ominaisuudet ja sosiaalinen perimä vaikuttavat koulupolulla etenemiseen. Yksilöä ohjataan tiettyyn suuntaan, jolloin yksilön oikeus ei aina toteudukaan. Yhteiskunta

ohjaa sekä valvoo koulun institutionaalista tehtävää lakien, asetusten, opetussuunnitelmien ym. normien avulla. Legitimaatio, koulun institutionaalinen oikeutus perustuu näin ollen yhteiskunnan rakenteiden ja valtasuhteiden säilyttämiseen ja stabilointiin. (Fend 1981; Fend 1996).

Yksilön kehitysprosessiin kohdistuu jatkuvasti erilaisia yhteiskunnan asettamia vaatimuksia ja odotuksia, jotka tuovat pedagogiseen suhteeseen yksilön ja yhteiskunnan välisen jännitteen. Tätä voidaan kutsua myös yksilön kehitysprosessin ja sosialisatioprosessin väliseksi ristiriidaksi. ”Esimerkiksi valtion asettamat velvollisuudet ja talouselämä vaatimukset (kuten koulutetun työvoiman tuottaminen ja kansainvälinen kilpailukyky) perustellaan tavallisesti yleisellä ja yhteisellä edulla.” (Siljander 2014, 92.)

2.2 Aiempia tutkimuksia

Kun kyse on koulun uudistuspyrkimyksistä ja koulun kehittämisestä, on usein kyse samalla implementaatiosta. Altrichter ja Wiesinger (2005) kuvaavat koulun kehitysprosessia implementaatioksi, mikä tarkoittaa uudistuksen toimeenpanoa. Se on monimutkainen, eri olosuhteista ja monista tekijöistä riippuvainen kokonaisvaltainen prosessi. Perusopetuksen yhtenäisyyteen liittyvät tutkimukset voidaan nähdä myös implementaatiotutkimuksina, sillä ne tarkastelevat tai kuvaavat usein perusopetuslain muutoksen seurauksia, vaikutuksia ja käytännön toteutusta. Myös oppivaan organisaatioon liittyvä tutkimus nähdään osaksi implementaatiotutkimusta (Altrichter & Wiesinger 2005.)

Yhtenäistä peruskoulua oli tutkittu hyvin vähän tämän tutkimuksen tutkimussuunnitelmaa laadittaessa syksyllä 2005. Rauste-von Wrightin, Soinin, Pyhältön, Eerolan, Pyhälän ja Rämän (2003) tutkimus yhtenäisen peruskoulun toteutumisen ehdoista oli tuolloin ainoa julkaistu tutkimus. Tutkimuksessa tarkasteltiin yhtenäisen peruskoulun toteutumisen ehtoja, pohdittiin sitä, millaisia asioita koulun arjessa toimivien tulisi yhteisönä oppia, jotta he kykenisivät luomaan mielekkäitä oppimisympäristöjä itselleen ja muille. Tutkimus perustui oppivan organisaation malliin. Sen tarkoitus oli saada koulu yhteisönä refleктоimaan omaa toimintaansa tutkijoiden interventioiden vaikutuksesta. (Rauste-von Wright, Soini, Pyhältö, Eerola, Pyhälä & Rämä 2003.) Oppivan organisaation keskeinen ajatus on, että koulu organisaationa oppii, kun ihmiset sen sisällä oppivat uutta. (Altrichter & Helm 2013, 21).

Rauste-von Wrightin, Soinin, Pyhältön, Eerolan, Pyhälä ja Rämän (2003) tutkimuksen keskeisiä huomioita oli koulun toimintakulttuurin jäsentymättömyys. Koulun toiminta oli yhä sirpaleista ja seurausta opetussuunnitelman ja opettajakunnan kaksijakoisuudesta. Yhtenäistä perusopetusta koskevia tutkimuksia ilmestyi Rauste-von Wrightin, Soinin, Pyhältön, Eerolan, Pyhälän ja Rämän (2003) jälkeen lisää. Osa niistä liittyi perusopetuksen lakiuudistusesityksen tavoitteeseen,

jossa opetushallituksen tuli kehittää yhtenäistä perusopetusta erilaisten tutkimusten, raporttien ja selvitysten avulla (HE 86/1997). Hankkeet voidaan nähdä välineeksi ja yhdeksi valtionhallinnon keinoksi kompensoida vähentyneitä normiohjausta ja rahoituksen korvamerkintöjä (Juva, Kangasvieri & Välijärvi 2008, 19). Yhtenäistä perusopetusta koskeneet hankkeet voidaan nähdä samalla tavaksi implementoida koulu-uudistusta.

Opetushallituksen ”Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu” -hankkeen toiminta kunnissa aloitettiin vuoden 2004 alussa ja se kesti vuoden 2006 loppuun. Hankkeessa oli mukana 87 kuntaa ja 240 koulua eri puolilta Suomea. Hankkeessa kehitettiin ja jaettiin tietoa yhtenäisen perusopetuksen toteuttamistavoista, edellytyksistä, mahdollisuuksista ja tulevaisuudesta. Tarkoitus oli lisätä tietoisuutta yhtenäisen perusopetuksen toteuttamisen säätelijöistä sekä niihin sisältyvistä tekijöistä. Hankkeen avulla pyrittiin vaikuttamaan erityisesti opetussuunnitelman yhtenäisyyteen. (Halinen & Pietilä 2005.)

Vuoden 2005 aikana peruskoulun yhtenäisyyttä tukeva hanke sai jatkoa, kun opetusministeriö osoitti sille erillisen rahoituksen. Hankkeen ”Oppiminen, toimijuus ja hyvinvointi peruskoulussa” tuloksena ilmestyi Huuskon, Pietarisen, Pyhälön & Soinin (2007) raportti yhtenäisen perusopetuksen ehdoista ja mahdollisuuksista. Raportissa tutkijat tarkastelivat yhtenäisen perusopetuksen kehittämistä oppilaiden, opettajien rehtoreiden ja sivistystoimen johtajien näkökulmasta. Tutkimus selvitti, mistä yhtenäisessä perusopetuksessa on kyse, millaisia tulkintoja yhtenäisen perusopetus sai ja miten se lopulta ilmeni koulun arjessa oppilaiden ja opettajien kokemana. Tutkijat keskittyivät yhtenäisen perusopetuksen kehittämisprosessin mallintamiseen ja tutkittavan ilmiön käsitteelliseen jäsentämiseen sekä peruskouluyhteisön yhtenäistymistä edistävien ja estävien tekijöiden tarkasteluun. Keskeisinä edellytyksinä he näkivät vertikaalisen ja horisontaalisen koherenssin samanaikaisen toteutumisen koulun eri hallinnon tasoilla. (Huusko, Pietarinen, Pyhältö & Soini 2007.)

Implementaation päämäärä on saada uudistus toimimaan sille tarkoitettussa mittakaavassa ja sille tarkoitettulla tasolla. Koulu-uudistuksia koskevaan implementaatiolle asetetaan nykyisin usein aikatavoite. Implementaatiossa on toisaalta kyse samalla myös siitä, miten innovaatio omaksutaan pysyväksi toimintatavaksi. Kyse on silloin siitä, miten koulujärjestelmän eri tasoilla toimivat henkilöt mieltävät oman osuutensa koulu-uudistuksen toimeenpanossa. (Altrichter & Wiesinger 2005.) Huusko, Pietarinen, Pyhältö ja Soini (2007) pitävät keskeisenä peruskoulun yhtenäisyyden tekijänä vertikaalisen ja horisontaalisen koherenssin toteutumista. He näkevät opettajat keskeiseksi voimavaraksi erityisesti horisontaalisen koherenssin toteutumisessa.

Myös työsuojelurahasto tuki myöhemmin yhtenäiseen perusopetukseen liittyvää hanketta ja se laajeni edelleen. ”Jaksamista ja oppimista muuttuvassa peruskoulussa-tutkimushanke” 2007–2009 tarkasteli opettajayhteisön jaksamista tuke-

vaa kehittämistyötä. Hankkeen kolmas vaihe, oppiminen, toimijuus ja pedagoginen hyvinvointi sijoittuu vuosille 2009–2014. (Soini, Pyhälto & Pietarinen 2010.) Viimeisestä vaiheesta ei ole vielä ilmestynyt raporttia.

Hankkeessa ”Jaksamista ja oppimista muuttuvassa peruskoulussa – opettajat kuormituksen ja uusiutumisen tasapainoilijoina” tutkijat tarkastelivat opettajien jaksamisen ja oppimisen mahdollisuuksia nykyisessä peruskoulu-uudistuksen kontekstissa. Konteksti tarkoitti juuri yhtenäistä perusopetusta ja kouluverkko-uudistuksia. Hankkeen tavoitteena oli ymmärtää opettajien jaksamisen ja oppimisprosessien liittymistä toisiinsa sekä kehittää jaksamista tukevia toimintatapoja. Menetelmällisesti kyseessä oli suunniteltuihin interventioihin perustuva, teoriaa kehittävä tutkimusprosessi, eli monimetodinen design-tutkimus. (Soini, Pyhälto & Pietarinen 2010.)

Yhtenäiseen perusopetuksen aihepiiriin liittyy myös itsenäisiä, hankkeista riippumattomia tutkimuksia. Yksi tällainen on Piispasen (2008) tutkimus hyvästä oppimisympäristöstä. Siinä hän tarkasteli ala-asteen muuntumista saneerauksen kautta yhtenäiseksi peruskouluksi ja selvitti oppilaiden, vanhempien ja opettajien käsityksiä hyvästä oppimisympäristöstä. Tutkimus oli fenomenografinen tapaus-tutkimus. (Piispasen 2008.)

Viimeaikaiset yhtenäistä peruskoulua koskevat tutkimukset ovat keskittyneet opettajuuden muutosprosessiin. Rajakaltio (2011) kuvasi tutkimuksessaan, millaisessa ristipaineessa peruskoulu oli ylhäältä annettujen normien puitteissa ja käytännön toteutuksen välissä. Hänen toimintatutkimuksensa kohdistui ala- ja yläasteen koulujen yhdistymiseen. Toimintatutkimusta seurasi seurantavaihe, joka tehtiin haastatteleamalla. Tulokset osoittivat, että koulun toimintakulttuuri muodostui monisyisistä ja ristiriitaisista elementeistä. Yhtenäisyys koulun arkitodellisuuden valossa oli enemmän taito elää ristipaineiden keskellä kuin yhtenäiskulttuuria tarjoavasta ympäristöstä. (Rajakaltio 2011.)

Yhtä lailla Ronkainen (2012) kuvasi tutkimuksessaan ala- ja yläasteen yhdistymistä hallinnollisesti yhtenäiseksi peruskouluksi. Ronkainen pyrki tulkitsemaan opettajayhteisöjen toimintatodellisuutta. Aineiston hän keräsi puolistrukturoidulla kyselylomakkeilla ja lopuksi opettajien skenaariotyöllä. Tulosten mukaan opettajayhteisö oli monimutkainen organisaatio, jonka toimintakulttuuria leimasi vahva perinne. Ronkainen (2012) näki opettajan työn yhtenäisessä peruskoulussa edellyttävän itsensä kokemista oppijana. Samoilla linjoilla ovat olleet aiemmat yhtenäisen peruskoulun tutkijat kuten von-Wright, Soini, Pyhälto, Eerola, Pyhälto & Rämä 2003; Huusko, Pietarinen & Pyhälto 2007; Soini, Pyhälto & Pietarinen 2010.)

Johnson (2004) puolestaan halusi osallistuvan toimintatutkimuksen keinoin edistää yhtenäisen perusopetuksen kehittämishankkeen tavoitteiden toteutumista. Tutkimuksessaan hän kuvaili, miten Kokkolassa opettajat kokeilivat erilaisia yhteistyön muotoja edistääkseen yhtenäistä perusopetusta. Lisäksi Johnson (2006)

tutki myöhemmin perusopetuksen yhtenäistämisprosessia kunnan kouluorganisaation muutoskohteena. Väitöstyössään hän pyrki perusopetuksen yhtenäisprosessin kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen. Yhteistyön keskiössä oli opetussuunnitelmaprosessi. Tutkimus koostui toimintatutkimuksesta, yksilö- ja ryhmähaastatteluista. Tutkimus osoitti, että opettajien kohdeyhteisöjen muutos perusopetuksen kehittämistavoitteiden suuntaan oli hidasta. (Johnson, 2006.)

Lahtero (2011) puolestaan keskittyi tutkimuksessaan yhtenäisen peruskoulun johtamiskulttuurin selvittämiseen symbolis-tulkinnallisesta näkökulmasta. Tutkimuksessaan hän selvitti yhtenäisen peruskoulun vallitsevaa johtamiskulttuuria taupaustutkimuksen kautta. Johtajuutta arvioitiin opettajien tekemien tulkintojen ja merkityksen antojen kautta. Samalla Lahtero tarkasteli yhtenäisen peruskoulun sisäisiä alakulttuureita ja niiden käyttäytymistä suhteessa koulun johtamiseen. (Lahtero 2011) Tutkimuksessa painottui koulun organisatorinen näkemys, kuten myös Ronkaisen (2012) tutkimuksessa.

Perusopetuksen yhtenäisyyttä koskeva tutkimus on keskittynyt pääosin kouluorganisaatioon tai opettajuuteen. Oppilaiden ja huoltajien näkökulma on jäänyt usein tarkastelun ulkopuolelle. Keskeistä oppilaan näkökulmasta perusopetuksen yhtenäisyydessä on pyrkimys yhdentää kouluasteiden välistä yhteistyötä: toisinaan sanoen helpottaa tai vähentää oppilaan kouluaikaisia siirtymiä.

Oppilaan näkökulmaa siirtymien osalta tutki väitöstyössään Pietarinen (1999). Hän tarkasteli erityisesti nivelvaihetta, peruskoulun yläasteelle siirtymistä ja siellä opiskelua oppilaiden kokemana. Aineistonsa hän keräsi koulunsa päättäviltä yhdeksäsluokkalaisilta avoimilla kysymyksillä, joissa oppilaita pyydettiin kuvailemaan kouluaikaansa. Tuloksien mukaan oppilaat mielsivät koulun informaalin puolen tärkeimmäksi. Siirtymävaiheessa oppilaita huolettivat eniten sosiaaliset suhteet, kuten olisiko heillä kavereita uudessa kouluympäristössä ja millaisia opettajat tulisivat olemaan. Oppilaat jäsensivät ensisijaisesti oman koulunsa fyysisistä, sosiaalista ja pedagogista kokonaisuutta yksittäisen luokkahuoneen, oppitunnin, yksittäisen opettajan ja oppilasryhmän vuorovaikutuksen ja toiminnan kautta. (Pietarinen 1999, 281.) Pietarisen mukaan erilaiset institutionaaliset siirtymät ja muutoksen periodit kuuluivat luonnollisena osana koulun oppimisympäristöön, tärkeintä oli niiden tekeminen näkyviksi. (Pietarinen 1999)

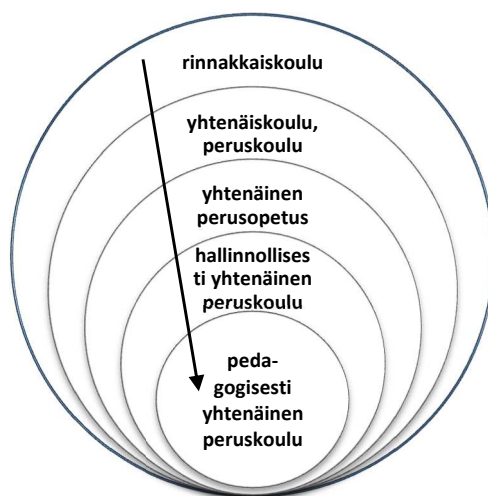
Kääriäinen ja Rikkinen (1988) toteuttivat hiukan Pietarisen tutkimusta vastaavan tutkimuksen Helsingissä. Tutkimuksessaan he tutkivat siirtymistä peruskoulun ala-asteelta yläasteelle oppilaiden kokemana. Aineisto kerättiin harjoittelukoulussa, jossa oli mahdollista rikkoa perinteistä ala- ja yläasteen rajaa. Osa oppilaista siirtyi opiskelemaan yläasteen tiloihin jo kuudennella luokalla. Tutkimus osoitti, että aiemmin yläasteen tiloihin siirtyneillä oli realistisempi kuva yläasteesta ja että heidän pelkonsa yläasteelle siirtymistä kohtaan olivat tavallista kuudennen luokan vertaisryhmää pienemmät. Yhtä lailla oppilaille merkittäviä olivat sosiaaliset suhteet. Harjoittelukoulun oppilaille opettaja ei ollut niin merkittävä

kuin Pietarisen (1999) tutkimuksesta ilmeni. Kääriäisen ja Rikkisen (1988) tutkimuksessa koulun fyysinen rakennus ja sen luoma oppimisympäristö nousi keskeiseksi.

Näiden kahden (Pietarisen 1999; Kääriäisen & Rikkisen 1988) tutkimuksen valossa näyttäisi siltä, että pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu olisi oppilaille suotuisa oppimisympäristö, koska se vähentää siirtymäriittejä ja niihin liittyviä pelkoa, oppilaan opiskelun keskittyessä yhteen opetuspiisteeseen.

2.3 Yhtenäiskouluajatuksen kehittyminen

Pedagogisesti yhtenäistä peruskoulua voi pitää yhtenäiskouluajatuksen huipentumana ja oppivelvollisuuskoulun vertikaalisen koherenssin äärimuotona (kuvio 1). Ensin pitkään hallinneesta rinnakkaiskouluajasta siirryttiin yhtenäiskoulumuotoon, joka tarkoitti peruskoulua. Peruskoulun seuraavassa uudistuksessa, yhtenäisessä perusopetuksessa, poistettiin hallinnollinen raja ala- ja yläasteiden väliltä ja yhtenäistettiin opetussuunnitelma. Hallinnollisen rajan poistaminen mahdollisti, että kunnat saattoivat perustaa hallinnollisesti yhtenäisiä peruskouluja esimerkiksi yhdistämällä entisiä ala- ja yläasteita. Perusopetusta järjestäessään kunnat saattoivat rakentaa myös uusia kouluja, joissa kaikki oppivelvollisten tarpeet huomioitiin yhtäaikaaisesti. Pedagogisesti yhtenäiselle peruskoululle tunnusomaista on, että ne suunniteltiin ja rakennettiin usein alusta saakka siten, että samassa koulurakennuksessa opiskelisivat kaikki peruskoulun vuosiluokat yhdessä.



Kuvio 1. Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun perintö.

Johnsonin (2006) mukaan peruskoulun nykyiset toimintamallit perustuvat sitä edeltäneiden koulumuotojen vakiintuneisiin käytänteisiin sekä toimintakulttuureihin. Hän on todennut, että monet koulun toimintaan liittyvät ajattelutavat, toimintamallit ja ilmiöt periytyvät koulun historiallisista vaiheista. (Johnson, 2006, 24–25). Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun voi siis ajatella sisältävän kaikkien sitä edeltäneiden koulumuotojen toimintatapoja. Toisaalta myös kunkin aikakauden ihanteet ja yhteiskunnalliset pyrkimykset ovat ohjanneet koulukasvatusta, koulun oppimisympäristöä ja sen pedagogisia ratkaisuja (Piispanen 2008, 57–80). Kuvion (1) nuoli kuvaa perintöä, joka on eri koulumuotojen kautta saattanut välittyä myös pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun käytäntöihin.

Peruskoulun yhtenäisyyttä tutkiessaan esimerkiksi Rauste-von Wright, Soini, Pyhäntö, Pyhälä ja Rämä (2003) ovat todenneet sen sisältävän yhä rinnakkaiskouluajan perinteitä. Koska on todennäköistä, että myös pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun käytänteisiin vaikuttavat sitä edeltäneiden koulumuotojen ajattelutavat, toimintamallit ja ilmiöt, tarkastellaan tässä tutkimuksessa yhtenäiskouluun johtanutta historiallista kehitystä, jotta rinnakkaiskouluajan vaikutusta voidaan peilata pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun toimintatapoihin. ”Menneisyys on usein lähempänä kuin mitä se näyttäisi olevan. Se vaikuttaa meihin enemmän kuin luulemmekaan.” Menneisyys ei vain muokkaa nykyisyyttä, vaan ohjaa usein tulevaisuutta. (Deal & Peterson 2009, 45.)

Rinnakkaiskouluajan toimintatavat ja käytänteet olivat aikoinaan usein osittaisia uudistuksia tai suoranaisia kompromisseja. Seuraavaksi tarkastellaan pedagogisesti yhtenäistä peruskouluun johtanutta kehitystä yhtenäiskouluajatuksen ja sitä koskeneen normiohjauksen hitaan rakentumisen kautta. Vaikka ajan kuluessa tehtiin monia yrityksiä yhtenäiskouluun pääsemiseksi, säilyi rinnakkaiskoulumuoto yli 100 vuoden ajan. Eräänlainen taitekohta oli 1970-luvun peruskoulu-uudistus, jota seurasi asteittainen normiohjauksen purkaminen. Normiohjauksen purkaminen on ollut huomattavasti nopeampaa kuin sen rakentaminen.

Normiohjauksen rakentumista ja sen muutosta on kuvattu tiivistetysti taulukossa 1. Koulun institutionaalisessa kehityksessä on erotettavissa ikään kuin neljä päävaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa rinnakkaiskoululaitos syntyi, kun koko kansa haluttiin sivistää ja kunnat velvoitettiin perustamaan kansakouluja. Toisessa vaiheessa rinnakkaiskoululaitoksen asema vahvistui ja stabilisoitui, vaikka sitä yritettiin kehittää kohti yhtenäiskouluajatusta. Kolmannessa vaiheessa alkoi yhtenäiskoulu aika, jonka keskeisenä toimenpiteenä oli edellisten koulumuotojen niveltäminen toisiinsa. Neljännessä vaiheessa tapahtui normiohjauksen uusi suunnanmuutos. Kuntien toimivaltaa korostettiin perusopetuksen järjestäjinä. Vuoteen 2000 mennessä kunnat oli jälleen vapautettu toteuttamaan ja järjestämään opetusta alueellaan melko itsenäisesti. Oli palattu takaisin lähemmäs sitä tilannetta, josta normiohjaus aikoinaan alkoi.

Taulukko 1. Normiohjauksen keskeiset vaiheet

Ilmiö	vaikutus/merkitys	Seuraukset	
Yhtenäiskouluajatus Euroopasta Suomeen 1600-luvulla	Comeniuksen vaikutuksesta piispa Gezelius vanhempi yrittää perustaa kirkonkyliin kouluja	<ul style="list-style-type: none"> kinkerit ja kiertokoulut: lukutaidon alkeet 1900-luvulle saakka. kirkon vahva rooli koulutuksen antajana 	Normiohjauksen rakentaminen
-sääty-yhteiskunta -kansallinen herääminen -kansanopetuksen järjestäminen -puitelaki 1858	1. Rinnakkaiskoulujärjestelmä syntyy -kahden sivistyksen käsite: onko koulutus yksilön oikeus vai yhteiskunnan etu? -Kansakouluasetus 1866 -Piirijakoesitys 1898	<ul style="list-style-type: none"> alkuopetus jäi yhä kirkon valvontaan kaupunkien ja maaseudun lasten eriarvoisuus opettajankoulutuslaitokset kansakoulun oppiaineet koululaitoksen ylhäältä johdettu organisaatiomalli valtionapu koulukohtaiset opetussuunnitelmat v.1880 asti kuntien velvollisuus koulujen perustamiseen koulujen sijoittaminen keskusten ulkopuolelle 	
-kansalaisyhteiskunta -nuori tasa-valta -teollistuminen	-Oppivelvollisuuslaki 1921	<ul style="list-style-type: none"> koulunaloitusikä 7 vuotta koulutuksen maksuttomuus koulumatka alle 5 km alakansakoulu: vuosiluokat 1-2 yläkansakoulun: vuosiluokat 3-6 kirkko ei vastaa enää (alku)opetuksesta kansakoulun jatkoluokat 	
-suuret ikäluokat	2. Rinnakkaiskoulun asema vahvistuu -Kansakoululaki 1957	<ul style="list-style-type: none"> ala- ja yläkansakoulu yhdistyvät varsinaiseksi kansakouluksi kansakoulun jatkoluokista kansalaiskoulu kunnalliset keskikoulut 	
-yhteiskunnan rakennemuutos -postmoderni yhteiskunta	3. Miten edeltäneet koulumuodot nivelletään yhtenäiskouluun? -puitelaki 1968 -Koulujärjestelmälaki 1970	<ul style="list-style-type: none"> peruskoulun ala-aste vastaa kansakoulua ja yläaste oppikoulua kansakoulun opettajat luokanopettajiksi oppikoulun opettajat yläasteen aineenopettajiksi 	
-kansainvälistyminen -markkina-suuntautunut, uusliberalistinen ajattelu	4. Normiohjauksen muutos alkaa -opetusala tulosohjaukseen 1992	<ul style="list-style-type: none"> keskushallinnon hajauttaminen lääninhalituksille ja kunnille pops 1985, vastuuta kunnille ja kouluille kouluhallitus lakkautetaan, tilalle opetushallitus, jonka tehtäväksi opetustoimen päälinjojen kehittäminen oppikirjojen tarkistaminen lopetetaan tulosjohtaminen oppilaitoksiin piirijako poistuu kunnan valtionapu yksikköhintaiseksi koulukohtainen ops 1994 	Normiohjauksen purkaminen
-globalisaatio -kilpailu	-HE 86/1997 -yhtenäinen perusopetus -Perusopetuslaki 1998	<ul style="list-style-type: none"> ala- ja yläasteen hallinnollinen raja poistuu ops 2004, kunta-, alue- ja koulukohtaiset osiot. velvollisuus vertikaaliseen yhteistyöhön peruskoulun sisällä mahdollisuus pedagogisesti yhtenäisten peruskoulujen rakentamiseen 	

Taulukon lähteinä: (Ahonon 2003; Iisalo 1991; Kuikka 1991)

Yhtenäiskouluajatuksen juuret

Yhtenäiskouluajatus on vanha ja syntyi 1600-luvulla Euroopassa, ja sen isänä pidetään tavallisesti tšekkiläistä Johann Amonius Comeniusta (Esim. Bönsch 2006; 73, Preuss-Lausitz 2008, 11). Kaikilla piti olla oikeus kouluun ja oppimiseen, sillä kaikki ihmiset olivat samanarvoisia Jumalan edessä. (Bönsch 2006, 73; Sienecht 1968, 17.) Näkemys perustui ajan ihmiskuvaan, jota kristinusko hallitsi.

Nykyaikaisen ajattelun mukaan Comeniuksen ehdotuksessa toteutui kuitenkin jo ensi kerran ajatus koulutuksen vertikaalisesta koherenssista. Hänen suunnittelemansa koulujärjestelmä rakentui nimittäin neljästä toisistaan seuraavasta koulutusasteesta. (Esim. Iisalo 1991, 64). Comeniuksen voi ajatella olleen samalla jo yksi vanhimpia modernisteja, sillä hän näki kasvatuksen ja koulutuksen yhteiskunnallisen edistyksen ehdoksi (Siljander 2002, 22). Yhteys Suomen koululaitokseen ja Comeniukseen löytyy Piispa Johannes Gezelius vanhemman kautta. Hän tutustui Comeniuksen oppeihin opiskeluaikanaan Ruotsissa, jonka koululaitosta Comenius oli kutsuttu uudistamaan (Leinonen 1998). Suomessa piispa Gezelius olisi halunnut jokaiseen kirkonkylään perustettavaksi keskuskoulun, jossa lasten tuli opiskella, kunnes olivat oppineet vähän lukemaan, laskemaan ja kirjoittamaan. Vanhempien tuli maksaa opettajalle. (Halila 1949a, 22–23) Vaikka Gezeliusen ajatukset alkeiskoulujen perustamisesta epäonnistuivat, lukutaidon ja sen kontrollijärjestelmän kehittäminen toteutuivat silti, sillä kinkerit ja kiertokoulut syntyivät (Häggman 2007, 222; Numminen 2001, 101–102; Laasonen 2006.)

Halila (1949a) on arvioinut, että Gezeliusen kehittämät maan kirkollisen kansanopetuksen muodot säilyivät pääpiirteissään aina 1900-luvulle saakka (Halila 1949a, 20). Suortti ja Tirola (1993) ovat puolestaan todenneet Suomen koululaitoksen kehityksen olleen siihen liittyvine opetussuunnitelmatöineen aina kansakoulun syntyyn asti pääpiirteiltään tyylipuhdas comeniuslainen kristillis-siveellinen instituutio (Suortti & Tirola 1993, 8).

Piispa Gezelius vanhimman kautta välittyivät Comeniuksen ajatukset edelleen seuraaville koulutusta kehittäville sukupolville. Esimerkiksi Uno Cygnaeus pyrki kansakoulua luodessaan palaamaan Comeniuksen oppeihin, joskin hän sai paljon vaikutteita myös ulkomailta.

Normiohjauksen perusta luodaan kansakouluasetuksella

Kansakouluasetus sai alkunsa Aleksanteri II:n antamasta puitelaista 1958. Asetuksen mukaan pitäjiin tuli perustaa kansakouluja, joiden opetus tuli rakentua alkuopetuksessa hankittujen tietojen ja taitojen jatkoksi. Suurin muutos edelliseen olisi, että kirkko ei enää vastaisi kansan opettamisesta, sillä valvonta siirtyisi pitäjäläisten valitseman johtokunnan vastuulle. Samalla opettajien kouluttamista varten perustettaisiin valtion kustantama kansakoulunopettajaseminaari sekä miehille että naisille. Mallia sekä seminaarin että kansakoulun rakenteeksi ja opetusohjelmaksi tulisi hakea ulkomailta. Senaatin valitseman henkilön tulisi tehdä

suunnitelma kansanopetuksen järjestämisestä. (Iisalo 1991, 114–115.) Tehtävään valittiin Uno Cygnaeus, sillä hän oli herättänyt huomiota kirjoittamalla lehdessä näkemyksiään kansakoululaitoksesta. (Halila 1949a, 248–249)

Kansakoulun perustamisvaiheeseen liittyi kaksi keskeistä vastakkaista näkemystä, jotka kulminoituivat siihen, oliko kansanopetuksessa kyse yksilön oikeudesta vai yhteiskunnan edusta. Yhteiskunnan ja yksilön välinen jännite herättää yhä keskustelua ja se on yhä koulun teorian keskeisiä pohdinnan kohteita (Fend 1981 ja 2006). Kansakoulun syntyvaiheessa eri näkemyksiä edustivat erityisesti Cygnaeus ja Snellman. Cygnaeus puolusti comeniuslaista perintöä ja edellytti nykyajattelun mukaisesti vertikaalista koherenssia. Cygnaeuksen mukaan koululaitoksen piti olla yhtenäinen ja edetä asteelta toiselle, koulutus oli yksilön oikeus. Cygnaeus näki yksilön kasvattamisen olevan pyrkimys yhteiskunnan uudistamiseen. Esikuvanaan hän piti Pestalozzia. Kansankoulu oli nimenomaan huonomman kansanosan koulu, joka ratkaisevasti saattaisi parantaa yhteiskunnan vähäosaisten asemaa. (Iisalo 1991, 122–123.)

Snellman ei uskonut tasa-arvoon, eikä nähnyt koulutuksen kuuluvan lainkaan samanlaisena kaikille. Kasvatus kuului hänen mukaansa kodeille. Lasten opetus sen sijaan oli yhteiskunnallinen tehtävä ja siksi valtion vastuulla. (Salminen 2002, 61–62.) Snellmanin mielestä kansojen välillä vallitsi kilpailu sivistyksen tasosta. Valtion piti ohjata rahvasta, jotta se vapautuisi kurjuudesta. Tarvittiin erikseen eliitti, joka loi tiedettä ja taidetta, joten Snellman piti tärkeämpänä oppikoulujen kehittämistä. Kansan sivistäminen oli tärkeää, mutta sivistyneistön vielä tärkeämpää kansakunnan tason kehittymistä ajatellen. Koululaitoksen tarkoitus ei ollut rahvaan ja säätyläisten eron tasoittaminen. (Ahonen 2003, 42–46; Halila 1949a, 211.)

Snellman ei myöskään nähnyt tyttöjen koulutusta tärkeäksi. Cygnaeus sen sijaan asetti tytöt kansakoulua kehittäessään samaan asemaan kuin pojat. Hänellä oli ihanteenaan keskieuropallaiset mallit. Vaikka Snellman ihailikin sivistyneitä naisia, hän näki kansakoulun miesten kouluksi. Taustalla hänellä oli ajatus kunnallisen itsehallinnon tarpeista. Kunnallisen itsehallinnon virkamiehiksi luonnollisesti tarvittaisiin vain miehiä. (Ahonen 2003, 45.)

Näkemyserot vahvistivat loppuen lopuksi rinnakkaiskoulun aseman, mikä hallitsi suomalaista koulutusta aina 1970-luvulle saakka. Kansakouluasetus hyväksyttiin vuonna 1866. Snellman puolusti senaatissa kansanopetusta, mutta vaikutti sen sisältöön. Kun senaatin tarkastuskomitea muutti Cygnaeuksen alakouluesitystä, jäi alakoulujen perustaminen vain kaupunkien velvollisuudeksi. Niin kävi myös ajatukselle kirkon ja valtion täydellisestä erosta, sillä alkuopetus säilyi yhä kirkon valvottavana. Asetus ennemmin tuki kaupunkien ja maaseudun lasten eriarvoisuutta entisestään sen sijaan, että olisi yhtenäistänyt sitä. (Ahonen 2003, 50–54.) Kansakoulu eteni hitaasti, koska sen rinnalla säilyi vahvana muita koulu-

muotoja, joita myös itsenäisesti yritettiin kehittää. Kansakoulun on jälkikäteen arvioitu olleen liian raskas niin henkisesti kuin taloudellisesti 1800-luvun oloihin nähden. (Laamanen 2000, 47.)

Kansakoulun alkuvaiheen perintönä syntyi periaatteita, jotka vaikuttivat koululaitoksen kehittämiseen jatkossa. Yksi niistä oli kansakoululain kanssa samanaikaisesti laadittu kunnallisasetus, joka vahvistettiin maalaiskuntia varten 1865. Vuonna 1873 vahvistettiin kaupunkikuntien kunnallisasetus. Kunta sai päättää koulujen perustamisesta ja valita koulujen johtokunnat. (Kuikka 1991, 58.) Merkittävää oli, että maaseudulla kirkko ja kunnallishallinto erosivat lopultakin toisistaan. Kaupungeissa oli ollut oma kunnallishallintonsa jo keskiajalta lähtien. Kansakoulusta tuli myös toimiala, joka sai alusta saakka valtionapua. (Juva, Kangasvieri & Välijärvi 2008, 28.) Lisäksi ajan perintönä siirtyi koululaitoksen ylhäältä johdettu organisaatiomalli. Valtiollinen kouluylhallitus ja kuntien piirirakastajat vastasivat siitä, että kansakoulun opetus oli yhdenmukaista ja samantasoista eri puolilla maata. Opettajat olivat kunnan viranhaltijoita. (Ahonen 2003, 49–50.) Koulutoimen ylhäällä hallitukseen, myöhempään kouluhallitukseen, kuului samaan myös oppikouluasioiden hoito (Iisalo 1991, 133).

Aluksi kansakoulujen opetussuunnitelmat olivat koulukohtaisia (Pietarinen 1999, 7). Kansakouluasetuksen oppiaineet olivat lähes samat kuin myöhemmin peruskoulussa. Maaseudun kouluissa opiskeltavat aineet olivat uskonto, äidinkieli ja kirjoitus, maantieto, historia, laskento ja muoto-oppi, luonnontieto ja taitoaineet, kuvaamataito, laulu, voimistelu sekä käsityöt. Pääosa aineista kuului oppikoulujen ohjelmaan. (Iisalo 1991, 116–117.)

Samaan aikaan kansakoulun kanssa uudistettiin myös oppikoulua. Lopputulos oli kolmiportainen. Lyseot ohjasivat poikia yliopisto-opintoihin, reaalikoulut ohjasivat käytännön urille, joihin myös kansakoulupohjalta saattoi pyrkiä ja kolmantena olivat tyttökoulut, jotka toimivat säätyläisnaisten sivistämiseksi. (Iisalo 1991, 133–134.)

Lisäksi ajan perintönä syntyivät opettajankoulutusseminaarit kansakoulunopettajien kouluttamista varten. Jyväskylän seminaari aloitti 1863 (Kuikka 2003, 37). Vuonna 1864 Helsinkiin perustettiin normaalikoulu, jossa oppikoulunopettajaksi pyrkivät maisterit harjoittelivat (Iisalo 1991, 145).

Kansakouluasetusta seurasi vielä piirijakoesitys vuonna 1898, joka toi mukaan kaksi olennaista uudistusta, kuntien velvollisuuden koulujen perustamiseen ja niiden sijoittamisen keskusten ulkopuolelle. Kouluista tuli paremmin saavutettavia ja muun yhteiskunnallisen toiminnan keskuksia. (Iisalo 1991, 179.)

Oppivelvollisuuden säätäminen

Suomen siirryttyä 1906 säätyvaltiopäivistä yksikamariseen eduskuntaan, yritettiin koululaitosta kehittää edelleen. Uudistuksia kaivattiin kansakoululakiin, alkuopetuksen asemaan, pohjakoulukysymykseen ja oppivelvollisuuteen. Koska piiri- ja koesitys ei ollut toiminut odotetusti, senaatti asetti vuonna 1906 oppivelvollisuuskomitean laatimaan oppivelvollisuuslakia, joka ehdotti yleisen oppivelvollisuutta aloitettavaksi 7–8-vuotiaana. Koulua käytäisiin kuusi vuotta. (Kuikka 1991, 75–81.)

Mikael Soinisen komitea katsoi yhteiskunnallisten ja valtiollisten suhteiden kehittymisen kansanvaltaiseksi edellyttävän oppivelvollisuutta ja totesi talouden olevan yhä enemmän riippuvainen tietopääomasta. Talouselämän vaatimukset oli ensimmäisen kerran nostettu koulutuksen perusteeksi. Lisäksi koulutus nähtiin tasa-arvon välineenä, jota piti yhtäläisesti tarjota kaikille. Suomen syrjäisen sijainnin vuoksi koulutus oli ehdottoman tärkeää. (Lindström 2001, 65.) Senaatti kuitenkin hylkäsi ehdotuksen, koska sen kustannukset olivat valtiolle liian suuret. Toisaalta kansansivistyksen nähtiin olevan jo riittävän korkea. Oppivelvollisuuslain säätäminen lykättiin. (Halila 1949b, 57–58.)

Oppivelvollisuuslaki astui voimaan vasta vuonna 1921. Tuolloin päätetyistä periaatteista peruskoulua ohjaavat edelleen koulunaloitusikä ja perusopetuksen maksuttomuus. Laissa määriteltiin oppivelvollisuus alkavaksi seitsemän vuoden ikäisenä. Kouluja piti olla niin paljon, ettei kenenkään koulumatka olisi yli viittä kilometriä. Vuosiluokkia olisi kuusi, joista kaksi muodostivat alakansakoulun ja neljä ylintä yläkansakoulun. Toiminta todentui joko täydellisenä kansakouluna, jossa kummallakin ala- ja yläkansakoululla oli oma opettajansa tai supistettuna, jolloin koulussa oli vain yksi opettaja. (Iisalo 1991, 180.)

Suurien ikäluokkien vaikutus

Sotavuosien jälkeen tehtiin useita ehdotuksia koulujärjestelmän uusimiseksi, mutta tuloksiin johtanut vaihe alkoi vasta 1950-luvun lopulla (Iisalo 1991, 253). Uusi kansakoululaki hyväksyttiin vuonna 1957. Laki yhtenäisti kansakoululaitosta liittämällä ala- ja yläkoulun toisiinsa varsinaiseksi kansakouluksi. Kun lisäksi kansakoulun jälkeisestä kaksivuotisesta jatko-opetuksesta tuli kansalaiskoulu, oli oppivelvollisuuskoulusta tullut 8-vuotinen. (Iisalo 1991, 244.)

Kansalaiskoulussa vaalittiin käytännön taitoja. Kansakoululaki mahdollisti lisäksi kunnallisten keskikoulujen perustamisen maaseudulle. Kunnalla ei kuitenkaan ollut velvollisuutta niiden perustamiseen. (Ahonen 2003, 123.) Keskikouluissa seurattiin valtion oppikoulujen lukusuunnitelmaa, vaikka koulu oli kunnanhallinnon alainen. Näin kyettiin toisaalta etukäteen osoittamaan, että kunnat selviytyivät myös ylemmän tason opetuksesta. Oppikoulut olivat nimittäin olleet ainoastaan valtion kouluja, kunnes 1900-luvulla niiden rinnalle kehittyi myös yksityisiä oppikouluja. (Juva, Kangasvieri & Välijärvi 2008, 29–30.) Aikakaudelle

kuvaavaa oli, että esimerkiksi eri koulumuotojen opetussuunnitelmia kehitettiin täysin rinnakkaiskouluhengen mukaisesti, eikä koulumuotojen välistä yhteistyötä esiintynyt juuri lainkaan. Koulujärjestelmää ei nähty kokonaisuutena. Aktiivisinta uudistustyö oli ennemminkin koulumuotojen sisällä. (Iisalo 1979, 35–38.)

Koulutusjärjestelmän uudistamisen tarve tuli ajankohtaiseksi vasta sodan jälkeisten suurien ikäluokkien saavuttaessa ensin kansa- ja sitten oppikoulut. Koulutustoiveet eivät enää mukautuneet järjestelmän rakenteisiin ja mitoitukseen. (Nevala 2007, 90–91.) Ratkaisevana koulujärjestelmän uusimista koskevana vaiheena on pidetty, kun Oittisen johdolla työskennellyt Kouluohjelmakomitea sai valmiiksi ehdotuksensa vuonna 1959. Siinä oppivelvollisuuskoulua ehdotettiin yhdeksänvuotiseksi, nelivuotisesta ala-asteesta, kaksivuotisesta keskiasteesta ja kolmivuotisesta yläasteesta rakentuvaksi yhtenäiskouluksi. Keskiasteella oppilaalla olisi oikeus valita jokin vieras kieli tai lisäkursseja käytännöllisissä aineissa. Uudistus noudatti selkeästi vanhaa rakennetta ottamalla mallia kansa-, kansalais- ja keskikoulusta. (Iisalo 1991, 253–254.)

Syksyllä 1963 eduskunta kehotti hallitusta tutkimaan, miten voitaisiin siirtyä yhtenäiskoulujärjestelmään (Komiteanmietintö 1970: A 4, 15). Periaatepäätös koulu-uudistuksesta tehtiin äänin 123–68. Päätöksen pohjana oli sivistysvaliokunnan lausunto, joka perustui vuoden 1959 Kouluohjelmakomitean mietintöön ja kouluhallituksen sitä koskeneeseen lausuntoon. Eduskunta esitti oppivelvollisuuden pidentämistä yhdeksään vuoteen yhteiseksi koulujärjestelmäksi, jossa keskikoulun ja kansakoulun yläluokkien ohjelmat liitettäisiin toisiinsa. (Ahonen 2003, 139.)

Peruskoulun synty

Kansanedustajien aloitteiden pohjalta asetettiin vuonna 1964 Peruskoulukomitea ja 1965 Koulunuudistustoimikunta, joiden tehtävänä oli uuden yhtenäiskoulun tavoitteiden ja toimintaperiaatteiden luominen (Iisalo 1991, 255). Peruskoulukomitea työskenteli kouluhallituksen pääjohtaja Oittisen johdolla ja Koulunuudistustoimikunta professori Poijärven johdolla. Koulunuudistustoimikunnan tehtävänä oli tulevan peruskoulun pedagogisten periaatteiden määrittelemineen, kuten opetussuunnitelman kehyksien luominen. Sen jäsenet olivat koulun käytännön ammattilaisia, kouluhallinnon ja kasvatustieteen asiantuntijoita. (Komiteanmietintö 1970: A 4, 15–16; Iisalo 1979, 87.)

Peruskoulukomitean tarkoitus oli laatia ehdotus yhtenäiskoulujärjestelmän perusrakenteesta ja siitä, miten olemassa olevat koulumuodot nivelletään uuteen yhtenäiskouluun. Kouluviranomaisten lisäksi komiteaan kuului kansanedustajia. Kummassakaan komiteassa ei kuitenkaan ollut opettajajärjestöjen edustajia. (Iisalo 1979, 86.) Peruskoulukomitea ehdotti yhdeksänvuotista yhtenäiskoulutyypistä peruskoulua, jossa kuusi alinta luokkaa muodostaisivat ala-asteen ja kolme

ylintä luokkaa yläasteen. Vuoden 1959 Kouluohjelmakomitean ehdotuksesta poiketen ehdotettiin uusimmassa mietinnössä siis vain kahta astetta. (Komiteanmietintö 1970: A 4, 15.) Samalla luovuttiin yläasteen erilaisista linjoista. Niiden tilalle ehdotettiin kaikille yhteistä opetusta, jolloin oppilaalla olisi mahdollisuus valita erilaajuisia oppimääriä ja valinnaisaineita. (Iisalo 1991, 253–255.)

Yläasteen linjajakoisuus olisi ollut suoraan rinnakkaiskouluajan perintöä. Oppilaat olisi jaoteltu kykyjen mukaan ikään kuin tieteellisiin ja käytännöllisiin linjoihin. Linjajakoisuuden tilalle asetettiin kuitenkin vieraiden kielten ja matematiikan tasokurssit yläkoulun oppilaille. Poijärven koulunuudistustoimikunta kyseenalaisti siitä huolimatta lopullisesti kahden sivistyksen käsitteen ja tasoitti siltä osin tietä yhtenäiseen oppivelvollisuuskouluun. Lisäksi käytännön taidot eivät olleet yleissivistyksen vaihtoehto, vaan kaikille kuuluva sivistyksen osa-alue. Tasokurssit poistettiin myöhemmin 1970-luvulla. (Ahonen 2003, 144–146.)

Hallitus jätti 1967 eduskunnalle esityksen laiksi koulutusjärjestelmän perusteista, johon sisältyivät Peruskoulukomitean tasa-arvoa edistävät periaatteet ja koulunuudistustoimikunnan pyrkimys estää koulutuksellisesti huono-osaisten ryhmien syntyminen. (Ahonen 2003, 146.) Ehdotuksessa lakia varten oli keskeisenä lähtökohtana koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen, joka mahdollistaisi kaikille yhtäläisen etenemisen aina peruskoulusta yliopistoon saakka. Asuinpaikka tai varallisuus ei vaikuttaisi peruskoulun jälkeisiin opintojen valintaan. Peruskoulu olisi kunnallinen koulu, johon myöhemmin voitaisiin liittää sekä lastentarha, lukio, että ammattikoulu. Näillä perusteilla laki, joka luonteeltaan oli puitelaki ja takasi siirtymisen uuteen koulujärjestelmään, hyväksyttiin vuonna 1968. (Kuikka 1991, 112–113.)

Puitelaksi lakia kutsuttiin sen vuoksi, että se jätti useat yksityiskohdat asetuksen hallinnollisten ohjeiden varaan (Iisalo 1979, 101). Laki kattoi ainoastaan oleelliset asiat. Lain seitsemännessä pykälässä säädettiin nimittäin, että ellei uudessa laissa asiaa ole toisin päätetty, on peruskoulussa soveltuvin osin voimassa kansakoulun lakipykälät. Peruskoulun ala-asteella sovellettiin varsinaista kansakoulua koskevia säännöksiä, yläasteella kansalaiskoulua ja kansakouluun kuuluneita keskikoulun säännöksiä. (Viitaniemi 1979, 123.)

Peruskoulun toteutus

Peruskoulu toteutettiin koko maata koskevalla yhtäaikaishalla suunnitelmalla. Suunnittelujärjestelmä koostui kolmesta toisiinsa kytketystä ja nivelletystä tasosta, valtakunnallisesta, alueellisesta ja kunnallisesta. Kaikille näille luotiin omat tavoitteet, toimintalinjat ja ohjeet. Kunnat ja läänit olivat mukana yhtäläisin äänijä toimintaoikeuksin. Kouluhallitus laati lääninhallitusten ja kuntien kanssa alustavan suunnitelman, jossa maa jaettiin 53 suomenkieliseen ja viiteen ruotsinkieliseen toimeenpanoalueeseen. (Lehtisalo 2005, 41–44.)

Suunnitelmassa määriteltiin siirtymisen aikataulu, peruskoulun yläasteiden koulupiirit, niiden oppilasikäluokat ja opetustilat. Siirtymävaihe ajoittui vuosien 1972–1976 välille. Peruskoulu toteutettiin edeten pohjoisesta kohti etelää. Lisäksi jokaisen kunnan oli ennen peruskoulujärjestelmään siirtymistään laadittava koulusuunnitelma. Siinä kunta joutui ennakoimaan uuden järjestelmän toteutumista alueellaan. (Lehtisalo 2005, 41–44.) Käytännössä kunnissa turvauduttiin alussa yleensä ulkopuolisen apuun koulusuunnitelmien teossa varsinkin siksi, että tarkemmat ohjeet suunnitelman laatimisesta puuttuivat. Viitaniemen (1979) mielestä kunnallisen koulusuunnittelun alkuvaiheessa yhteydenpito lääninhallituksen kouluosaston ja kunnan välillä oli puutteellista, ja siksi alkuvaiheen koulusuunnitelmat jäivät hänen mielestään usein harjoitelmiksi. Usein seuraavassa, suunnitelman loppuvaiheessa, kunnan joku opettaja, koulutoimen johtaja tai muu vastaava henkilö valmisteli kunnan koulusuunnitelman toimien kunnan koulusuunnittelu-toimikunnan sihteerinä ja ottaen virkavapaata omasta toimestaan. (Viitaniemi 1979, 135.)

Peruskouluun siirtymistä ei ainoastaan voi nähdä valistuksen edistysaskeleena vaan kiperänä valintana. Yhtenäiskoulun voitto rinnakkaiskoulusta oli yksinkertaisesti historiallisten toimijoiden neuvottelun tulos. Syynä muutokseen oli yhteiskunnan nopea rakennemuutos, maaltapako. Koska rakennemuutosta ei nähty ainoastaan positiivisena, vaan myös uhkana, suhtauduttiin peruskouluhankkeeseenkin epäillen. (Ahonen 2003, 113–114.)

Suomessa rakennemuutos tapahtui rajummin kuin monessa muussa Suomea aikaisemmin teollistuneessa maassa. Erityistä juuri Suomen osalla oli myös se, että teollisuus ja rakentaminen eivät koskaan nousseet yhtä suuriksi työllistäjiksi kuin esimerkiksi Ruotsissa. Suomi siirtyi ennemminkin nopeasti teollistuvasta maatalousmaasta teollistuneeseen palveluyhteiskuntaan. (Hannikainen 2008, 71–72.) Elinkeinorakenteen muutos oli kvanttiloikka maatalous- ja puunjalostuksesta metallin ja palvelujen Suomeen. Yhteiskuntakuva alkoi muuttua sallivammaksi, esimerkiksi televisio kansainvälisti suomalaista kulttuuria. (Lehtisalo 2005, 40.)

Vuosia kestäneet kasvatustieteilijöiden, opettajien ja kouluhallinnon virkamiesten kiivailut eivät edistäneet yhtenäiskoulun asiaa. Vaikka rinnakkaiskoulujärjestelmästä luopumista ja yhtenäiskouluun siirtymistä harkittiin pitkään, toteutui uudistus vasta, kun poliittinen enemmistö sitä vaati. (Sarjala 2005, 37.) Itälä (2005) tähdentää, ettei mikään yhteiskunnallinen tapahtuma lähde liikkeelle yhdestä ainoasta syystä, vaan jäykkäliikkeisen yhteiskunnan osa-alueen muutokseen tarvitaan aina monien taustatekijöiden yhteisvaikutus. Juuri tällainen muutos peruskoulu oli. Erityiseksi muutoksen tekee se, että suunnitelmien lisäksi peruskoulu myös toteutettiin. (Itälä 2005, 47.)

Yhtä lailla nykyinen yhtenäiseen perusopetukseen siirtyminen vuoden 1999 alusta on nähty ajan hengen edellyttämäksi muutokseksi. Pietarisen mukaan, niin 1970-luvun peruskoulu-uudistusta kuin nykyistä yhtenäiseen peruskouluun siirty-

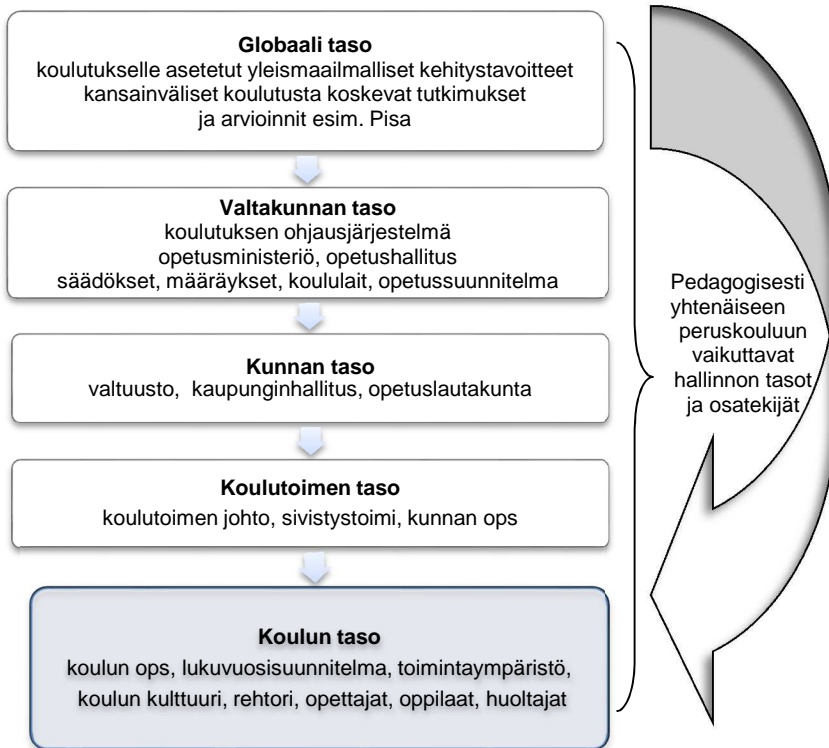
mistä yhdistää muuttuneen yhteiskunnan, muuttuneen oppimis-, ihmis-, ja tietokäsityksen aiheuttamat muutospaineet, joihin koulutusjärjestelmän oli kyettävä vastaamaan. (Pietarinen 1999, 10.) Yhteiskunnallisten instituutioiden muutokset eivät ole poikkeuksia, vaan ennemminkin välttämättömyyksiä. Niitä tarvitaan yhteiskunnan kehittyessä. Tekniikan kehittyminen, poliittinen ja sosiokulttuurinen paine ovat esimerkiksi niitä seikkoja, jotka vaikuttavat koululaitokseen ja sen toimintaan. (Kiper 2013, 150–151.)

2.4 Perusopetuksen normiohjauksen rakenne ja tavoitteet

Koulun rooli on kaksijakoinen. Koulu on instituutio, mutta samanaikaisesti myös organisaatio. Kun sitä tarkastellaan yhteiskunnallisen tehtävän näkökulmasta, sen institutionaalisuus painottuu. Kun sitä tarkastellaan yksittäisenä kouluna, se nähdään usein organisaationa. (Kiper, 2013, 112–114.) Hallinnon keskusjohtoisuuden purkaminen on ohjannut kouluja entistä enemmän kohti organisaatiomaista toimintaa ja kulttuuria.

Nykyinen peruskoulujärjestelmä muodostaa hierarkkisen systeemin normiohjauksesta aina käytännön koulutyön toteutukseen. Järjestelmän rakennetta on kuvannut muun muassa Pennanen (2007), joka havainnollisti rehtoriin kohdistuvaa päätöksentekoprosessia ja rehtorin työnkuvaa. Sittemmin Huusko, Pietarinen, Pyhälto ja Soini (2007) kuvasivat saman systeemin kautta yhtenäisen perusopetuksen rakentumista. Pennanen (2007, 90) hierarkkista hallintorakennetta on muokattu tässä edelleen (kuvio 2). Kuvion tarkoitus on havainnollistaa sitä moniporista hallintokulttuurin muutosta, mikä mahdollisti pedagogisesti yhtenäiset peruskoulut. Koulun tasoon vaikuttavat ylempien tasojen ratkaisut, joista yksittäinen koulu ei voi irrottautua. Yksittäisen koulun toiminta on riippuvainen ylempien tasojen ohjauksesta. Koulun tason ymmärtäminen edellyttää ensin siihen vaikuttaneiden tekijöiden tuntemista.

Aluksi tarkastellaan valtakunnan tasolla tapahtunutta normiohjauksen muutosta, jonka kautta välittyy samalla globaalin tason vaikutus. Monet valtakunnan tason muutokset olivat seurausta globaalista muutoksesta. Valtakunnan tason muutokset vaikuttivat puolestaan kuntatason muutoksiin. Normiohjauksen muutos ja lainsäädännön uudistus antoivat kunnille täysin uudenlaisen roolin opetuksen järjestäjinä. Kun kunnat vastasivat jatkossa alueensa perusopetuksen järjestämisestä, ne saattoivat esimerkiksi tiivistää kouluverkkoaan tai rakentaa pedagogisesti yhtenäisiä peruskouluja.



Kuvio 2. Yksittäinen koulu ja normiohjauksen hierarkia

Hallinnon hajauttaminen

Kun tavoitteena on globaali kilpailu, parannusehdotuksia etsitään koulutuksesta. Koulutus nähdään avaimeksi taloudelliseen menestykseen ja kansainvälisen sekä kansallisen kulttuurin kehittämiseen. Maan taloudellinen kilpailukyky on riippuvainen sen asukkaiden koulutustasosta. (Hargreaves 1994, 5; Fend 1981; Fend 2006.)

Suomessa normiohjauksen muutos alkoi 1970–1980-lukujen taitteessa. Suomessa valtion keskushallinnon ohjausta vähennettiin antamalla valtaa erityisesti lääninhallituksille, mutta myös kunnille. Normiohjauksen tilalle vaadittiin valinnaisuutta ja mahdollisuutta vaikuttaa itse asioiden hoitoon. Kyseessä oli siksi myös arvomaailman muutos. Lisäksi kansainvälistyminen, kansainväliset sopimukset ja EY-lainsäädäntö toivat uusia näkökulmia myös suomalaiseen hallintokulttuuriin. (Harjula & Prättälä 2007, 7–8.) Vastaavanlaista hallintokulttuurin suunnanmuutosta kohti hajautettua päätöksentekoa oli havaittavissa myös muissa Euroopan maissa, kuten Saksassa (esim. Kiper 2013).

Normien purkuhanketta ja hallinnon hajauttamista ohjattiin Suomessa useilla valtioneuvoston periaatepäätöksillä. Neljä aiemmin kuntia yksityiskohtaisesti ohjannutta keskusvirastoa lakkautettiin. (Harjula & Prättälä 2007, 5.) Opetusalan

keskushallinto uudistettiin yhdistämällä kouluhallitus ja ammattikasvatushallitus opetushallitukseksi. Opetushallituksen tehtävä vaihtui koulujen ohjaamisesta opetustoimen päälinjojen kehittämiseen ja yleisen tason arviointiin. Myös aiemmasta oppikirjojen tarkastamisesta luovuttiin kokonaan. (Ahonen, 2003 172–173.) Aiemmin jatkuvalla normittamisella pyrittiin saamaan suomalainen koulutusjärjestelmä vertailukelpoiseksi muiden teollisuusmaiden kanssa. Sittemmin keskusjohtoisuuden koettiin hidastavan kehitystä. (Suopohja & Liusvaara 2009, 16.)

Kun uusliberalistinen, markkinasuuntautunut ajattelu alkoi vaikuttaa suomalaiseseen koulutuspolitiikkaan, se oli pääosin tuontitavaraa angloamerikkalaisesta maailmasta (Tella 2003, 97). Opetusala siirtyi muodollisesti vuoden 1992 alusta hallinnonuudistuksessa tulosohtaukseen. Tulosohtaus tarkoitti päätöksentekoon, koordinointiin ja sopimuksiin liittyviä prosesseja, joilla valtioneuvosto, ministeriöt, sekä virastojen ja laitosten johto pyrkivät varmistamaan, että valtionhallinto kokonaisuutena toimi mahdollisimman tehokkaasti. Käytännössä tämä tarkoitti, että myös oppilaitoksissa ryhdyttiin toteuttamaan eri muodoissa tulosjohtamiseen liittyviä periaatteita. (Suopohja & Liusvaara 2009, 38.) Koulujen autonomian lisääminen, koulujen profiloituminen ja niiden keskinäinen kilpailu oppilaista oli kansainvälinen suuntaus (Altrichter, Heinrich & Soukup-Altrichter 2011, 17–25).

Peruskoulua uudistettiin poistamalla muun muassa valtakunnallisesti säädetyt piirijako. Aiemmin oppilaat olivat menneet kotiaan lähimpänä olleeseen yhteen ja samaan kouluun. Uudistuksen myötä vanhemmilla oli mahdollisuus valita lapsensa koulu jopa koko kunnan alueelta. Vuonna 1898 piirijakoasetuksella luotu lähikouluperiaate hävitettiin. Uudistus merkitsi maaseudulla kyläkoulujen lakkauttamista, kaupungeissa koulujen välistä kilpailua oppilaista. Kuntien eriarvoisuus kasvoi, kun kunnat vapautettiin vapaaseen taloudelliseen varojen käyttöön koulutuksen osalta. Kunnat panostivat koulutukseen eri tavoin. Kunnan saama valtionapu muutettiin yksikköhintaiseksi aiemman menoperusteen sijasta, jolloin koulun tulot olivat riippuvaisia vuosittaisesta oppilasmäärästä. Tämä avasi koulujen välille kilpailua oppilaista. (Ahonen 2003, 158–159, 180–181.)

Koulutuksen uudistusprosessi eteni 1990-luvun loppupuolella lainsäädännöllisillä muutoksilla. Vuonna 1997 hallitus teki ehdotuksen eduskunnalle koulutusta koskevan lainsäädännön uudistamiseksi. Tarkoitus oli korvata oppilaitosmuotoihin perustuvan runsas ja hajanainen lainsäädäntö suppeammalla ja keskitetyimmällä lainsäädännöllä. Pääajatuksena oli koulutuksen järjestäjien toimivallan lisääminen. Esitys sisälsi perusopetus- ja lukiolain lisäksi, lakiehdotukset ammatillisesta koulutuksesta, ammatillisesta aikuiskoulutuksesta, vapaasta sivistystyöstä, taiteen perusopetuksesta, valtion ja yksityisen järjestämän koulutuksen hallinnosta sekä opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta. Ne korvasivat yhteensä 26 vanhaa lakia. (HE 86/1997.) Koulutusta koskevien lakiuudistusten taustalla on nähty vaikuttaneen vuonna 1990 hallituksen eduskunnalle antama koulutuspoliittinen selonteko, jossa arvioitiin muun muassa Suomen koulujärjestelmän kansainvälistä tasoa. Samalla arvioitiin koulutuspolitiikan tuloksia ja lähitulevaisuuden

kehittämistarpeita. Peruskoululaki vahvisti osaltaan koulutuspoliittisen selonteon ajatukset. Lain voidaan nähdä olleen osa koulutuksen ohjausjärjestelmän uudistusta, jonka pääpainoksi nousi suorituskeskeisyys. (Varjo 2004.)

Peruskoululaki vaihtoi nimensä perusopetuslaiksi. Ahonen (2003) näkee nimenmuutoksen syyksi sen, että yhteinen koulu oli muuttunut ja siksi nimenkin piti muuttua. ”Koulun päätehtävä ei lainsäädännön mukaan enää ollut sivistyksen ja kasvatuksen työssijana oleminen, vaan koulutuspalvelujen tulosvastuullinen tuottaminen” (Ahonen 2003, 195). Uusien koululakien hyväksyminen vuonna 1998 nähtiin merkittävänä uudistuksena sitten Uno Cygnaeuksen aikojen. Koulu otti tuntuvan askeleen kohti jotain uutta irtautuen perinpohjaisesta hyvinvointivaltioajattelusta. (Tella 2003, 113.)

Uudistetut opetusta koskevat lait hyväksyttiin elokuussa 1998 ja ne astuivat voimaan seuraavan vuoden alusta. Tämän tutkimuksen kannalta merkittävä on perusopetuslain neljännen luvun yhdeksäs pykälä. Vanhan peruskoululain mukaan kuusi alinta vuosiluokkaa olivat muodostaneet ala-asteen ja kolme ylintä yläasteen. Ala-asteen ja yläasteen koulut olivat toimineet yleensä erillisinä toiminnallisina ja hallinnollisina yksikköinä, joilla oli omat johtokuntansa, rehtorinsa ja opettajakuntansa. Usein yläasteen koulut olivat toimineet yhdessä lukion kanssa. (HE 86/1997.)

Uuden perusopetuslain neljännen luvun yhdeksännessä pykälässä määrättiin ”Perusopetuksen oppimäärä on laajuudeltaan yhdeksänvuotinen” (Perusopetuslaki 21.8.1998/628). Hallitus perusteli esitystä sillä, että peruskoulun jakautuminen ala- ja yläasteeseen haittasi peruskoulun kokonaisvaltaista kehittämistä. Raja ala- ja yläasteen välillä nähtiin toiminnallisesti liian jyrkäksi. Eri asteiden välisten koulujen ei nähty toimivan riittävällä tavalla yhteistyössä keskenään. Siirtyminen luokanopetusvaiheesta aineenopetukseen sekä ala-asteen koulusta mahdollisesti huomattavastikin suurempaan yläasteen kouluun koettiin aiheuttavan osalle oppilaista ongelmia, jotka ilmenivät oppimisvaikeuksina tai häiriökäyttäytymisenä. Perusopetuksen jakaminen ala-asteeseen ja yläasteeseen ei nähty soveltuvan työn alla olevaan lainsäädäntörakenteeseen, jossa samalla lailla säädettäisiin kattavasti kaikesta perusopetuksesta. Ala- ja yläasteen rajan poistaminen nähtiin keinoksi toteuttaa uusia pedagogisia ratkaisuja. ”Perusopetuslain perusteella opetuksen järjestäjät voisivat vapaasti päättää, mitkä vuosiluokat käsittävässä kouluissa perusopetusta annetaan. Kuntien yhteistoiminnasta ei enää sisällytettäisi säännöksiä perusopetuslakiin, vaan kuntien tulisi keskenään sopia mahdollisen yhteistoiminnan jatkamisesta. Opetuksen järjestäjät päättäisivät myös ilman lainsäädäntöön sisältyviä rajoituksia perusopetuksen kolmen ylimmän vuosiluokan opetuksen järjestämisestä.” (HE 86/1997.)

Tavoitteena koulutuksen vertikaalinen ja horisontaalinen koherenssi

Hierarkkisessa systeemissä (kuviot 2) jo yhden tason muutos vaikuttaa usein sen muiden osien toimintaan. Systeemiä voidaan myös tarkastella vertikaalisen ja horisontaalisen koherenssin kautta. Tällöin keskeisiä piirteitä ovat ajallinen ja paikallinen yhdenmukaisuus. Suomen perusopetuksen uudistamisen voi nähdä suorana seurauksen globaalien tason kehitystavoitteista. Kulttuuri- ja koulutusjärjestelmämme on nähty pohjautuvan snellmanilaiseen perinteeseen, jossa painottuu yhä sivistys kansakunnan voimana ja globaalina ihmiskunnan toivona. (Niemi 2011, 47).

Globaali taso käsittää koulutukselle asetettuja yleismaailmallisia kehitystavoitteita sekä muun muassa kansainvälistä koulutusta koskevaa tutkimusta ja arviointia. Unescon elinikäisen kasvatuksen strateginen avainkäsite on integraatio. ”Kaikki kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodot on suhteutettava ja niveltävä toisiinsa mahdollisimman hyvin”. (Puhakka 2008, 97–98.)

Vertikaalisen integraation tarkoitus on niveltää yksilön elämän ajallisesti toisiaan seuraavat oppimis- ja kasvamisvaiheet mahdollisimman luonnollisesti ja sujuvasti toisiinsa luoden samalla perustaa ja valmiuksia läpi elämän jatkuvalle oppimiselle ja kasvuille. Horisontaalinen integraatio tarkoittaa erilaisten kasvatustajärjestelmien, muodollisten ja niiden ulkopuolisten instituutioiden ja yhteisöjen kasvatuksellisten, oppimista tuottavien toimintojen yhdistämistä. Tarkoitus on yhdistää yksilön eri tahoilla tapahtuvaa oppimista, sillä kasvatustajärjestelmää ja sosiaalista toimintaa vaivaa vahva erillistyminen ja jakautuminen. (Puhakka 2008, 97–98.)

Huusko, Pietarinen, Pyhäntö ja Soini (2007) käyttävät vertikaalisen ja horisontaalisen koherenssin käsitteitä arvioidessaan yhtenäisen perusopetuksen toteutumista. Horisontaalisella koherenssilla tarkoitetaan koulun sisäistä arjen johdonmukaisuutta ja vertikaalisella koherenssilla vastaavasti koko perusopetuskokonaisuuden yhtenäisyyttä. Vertikaalinen koherenssi tarkoittaisi oppilaan näkökulmasta esimerkiksi sitä, että koulusta toiseen siirtyminen sujuisi luontevasti. (Huusko, Pietarinen, Pyhäntö & Soini 2007, 56–58.)

Kuntatasolla opetussuunnitelma edellyttää vertikaalista koherenssia. Pietarisen (2004) mukaan opetussuunnitelmaan perusteisiin vuonna 2004 kirjattiin merkittävä peruskoulun rakenteen kehittämisen velvoite. Paikallisessa opetussuunnitelmatyössä ala- ja yläkoulujen oli alueellisesti ratkaistava, miten koulujen välistä yhteistyötä uudistettaisiin yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseksi. Normiohjauksella pyrittiin turvaamaan oppilaalle joustavan opintopolun eteneminen esiopetuksesta peruskoulun päättövaiheeseen saakka. Uudistus sitoutti aiempaa selvemmin koulutuksen järjestäjän suunnittelemaan koulujen välistä yhteistyötä. Samalla kouluja ohjattiin kasvatustehtävänsä pohdiskeluun. (Pietarinen 2004.)

Vertikaalisen koherenssin voi olettaa toteutuvan pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa, sillä rakenteelliset ja hallinnolliset siirtymävaiheet koulusta toi-

seen puuttuvat. Kun siirtymävaihetta ei tapahdu peruskoulun aikana, on kouluympäristön muutos edessä peruskoulun jälkeen, jolloin oppilas tavallisesti jatkaa opintojaan lukiossa tai ammattikoulussa. Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun tulisi siis tehdä yhteistyötä ammattioppilaitosten ja lukioiden kanssa, jotta vertikaalisen koherenssi toteutuisi.

Opettajien näkökulmasta vertikaalinen koherenssi tarkoittaisi muun muassa eri kouluasteiden tai koulujen välisen toiminnan eheyttä ja yhteistyötä (Huusko, Pietarinen, Pyhältö & Soini 2007, 56–58). Ajatus vertikaalisesta ja horisontaalisesta koherenssista oppilaan koulupolun eheyttäjänä ei ole uusi. Vaikka laki perusopetuksen yhtenäisyydestä säädettiin vasta 1998, jo vuonna 1970 todettiin peruskoulun Opetussuunnitelmakomitean mietinnön lopussa, että peruskoulu on käsiteltävä yhdeksänvuotiseksi yhtenäiseksi pedagogiseksi kokonaisuudeksi huolimatta siitä, että eri kouluyksiköt saattavat sijaita kaukana toisistaan. ”On itsestään selvää, että vaatimusta peruskoulun yhtenäisyydestä ei pystytä toteuttamaan, ellei saada syntymään riittävän tehokasta yhteistoimintaa eri koulujen ja opettajien välille.” (Komiteanmietintö 1970: A 4, 218.)

Horisontaalinen koherenssi nähdään toteutuvaksi käytännön koulutyössä, koulun arjessa, kuten kouluyksikön sisällä. Oppilaan näkökulmasta esimerkiksi oppiaineiden keskinäinen pedagoginen eheys sekä koulukäytäntöihin liittyvät yhteiset pohdinnat mahdollistaisivat horisontaalista koherenssia. Kuitenkaan horisontaalista koherenssi ei merkitse oppilaan koulupolun haasteiden ja ongelmakohtien totaalista poistamista tai oppimispolun samankaltaistamista. Enemmän kyse on oppilaan omien vaikutusmahdollisuuksien huomioimista ja aktiivista tukemisesta. (Huusko, Pietarinen, Pyhältö, & Soini 2007, 57; Soini, Pyhältö, Pietarinen & Huusko 2009.)

Horisontaalisen koherenssin toteutumisen ehtona oppilaan näkökulmasta on kouluarjen johdonmukaisuus. Koulun tasolla merkityksellisiä ovat tällöin erilaiset pedagogiset ratkaisut, joilla horisontaalista koherenssia pyritään rakentamaan. Horisontaalisen koherenssin avaintekijöiksi mielletään opettajat. Huuskon, Pietarisen, Pyhältön ja Soinin (2007) mukaan horisontaalinen koherenssi edellyttää samanaikaisesti opettajan näkökulmasta entistä tiiviimpää ja laajempaa kollegiaalista vuorovaikutusta, oman opettajuuden selkiytymistä, rikastumista ja laajenemista. Tärkeää olisi yhteisen perustehtävän määrittäminen, jäsentäminen, oppilaiden ja opettajien osallisuutta tukevien koulukäytäntöjen omaksuminen, kiireen ja yksin työskentelyyn pohjautuvan kulttuurin murtaminen. Koulun henkilökunnan tulisi tällöin ymmärtää omaa välitöntä työskentely-ympäristöä laajemmin koko kokonaisuus, jota perusopetuksella tavoitellaan. (Huusko, Pietarinen, Pyhältö & Soini 2007, 56–58.)

Koulussa horisontaalisen koherenssin toteutumiseksi tarvitaan yhteiset tavoitteet. Merkittävään rooliin nousee koulun opetussuunnitelma. Vuoden 2004 opetussuunnitelma käsittää kaikkien perusopetuksen vuosiluokkien opetuksen ja luo rungon opetussuunnitelmalliselle yhtenäisyydelle, jota opetuksen antajan tulee

tarkentaa (Opetushallitus 2004a). Käytännössä kunta opetuksen järjestäjänä on vuodesta 1994 saakka ohjannut opetussuunnitelman laadinnan kouluille. Horisontaalisen koherenssin toteutuminen jää tällöin käytännössä koulun vastuulle. Silti yhteisen opetussuunnitelman laatiminen ei automaattisesti johda saman ja yhteisen tavoitteen suunnassa työskentelemiseen. Onnistuessaan opetussuunnitelmaprosessi voi kuitenkin luoda yhteistä oppimisen ja ajattelun kulttuuria koulun sisälle. (Soini, Pyhäntö, Pietarinen & Huusko 2009, 32.)

Perusopetuksen uudistus on herättänyt myös kritiikkiä, jota on osoitettu erityisesti eri tasoilla tapahtuvaa normiohjausta kohtaan. Kritiikki on kohdistunut siihen, että kommunikaatio ei toimi hallinnon eri tasojen välillä. (esim. Huusko, Pietarinen, Pyhäntö & Soini 2007.) Tällöin ongelma kulminoituu siihen, että eri hallintojen välisestä yhteistyöstä puuttuu vertikaalista koherenssia. Koulu-uudistuksilla pitäisi olla selkeä, tavoitteellinen päämäärä. Koulujärjestelmän tasojen tulisi tukea tavoitteen saavuttamista ja arvioida toteutumista prosessin aikana. (Altrichter 2010; Altrichter & Helm 2013.)

Koulu-uudistus tarvitsee monen eri tason ja monien eri toimijoiden välistä yhteistyötä (Fend 2006, 174–176). Ensimmäiseksi implementoitavan innovaation pitää olla selkeä, laadukas ja tavoitteellinen. Sen pitää sopia siihen kontekstiin, jossa uudistuksen on määrä tapahtua. Muualta lainattu uudistus sopii harvoin sellaisenaan kouluun. Paikallisen hallinnon tasolla pitäisi huomioida aiempien innovaatioiden positiiviset ja negatiiviset kokemukset uusien innovaatioiden ohjaajina. Paikallisen tason tulisi huomioida myös sopivat ja asianmukaiset tuki- ja ohjauskeinot, toimia aktiivisena tukijana ja tiedonjakajana. Itse organisaation tasolla pitäisi huomioida sen toimijat, kuten erityisesti koulun johtohenkilöt ja opettajat, mutta myös oppilaat. Johtajien ja opettajien toimista viime kädessä riippuu se, miten innovaatio toteutuu. Koulun tasolla pitäisi huomioida mm. uudistuksen mitasuhteet, opettajien kyvyt ja sitoutuminen, opettajien kollegiaalinen yhteistyön laatu ja koulun resurssit. Kouluorganisaation rakenteet, kulttuuri, kannustussysteemi ja opetussuunnitelman merkitys tulisi myös ottaa huomioon. (Altrichter & Wiesinger 2005.)

Aiempien tutkimustulosten mukaan yhtenäisessä perusopetuksessa juuri vertikaalinen koherenssi (esim. Huusko, Pietarinen, Pyhäntö & Soini 2007), tavoitteellisuus ja suunnitelmallinen toiminta hallinnon eri tasojen välillä (esim. Altrichter & Wiesinger 2005; Altrichter 2010; Altrichter & Helm 2013) on jäänyt vaille riittävää huomiota. Yhtenäisyyden rakentamiseen kuuluvat pedagogiset elementit on tunnistettu koulutoimen, kuten sivistysjohtajien tasolla, mutta siitä huolimatta varsinaisen pedagoginen kehittäminen on siirretty alemmille tasoille, kuten koulujen ja rehtoreiden vastuulle, kouluissa taas usein edelleen opettajien vastuulle. Ongelmaksi on muodostunut, että kunnan opetustoimen virkamiehet muovaavat rakenteita ja kouluverkkoa paikallisten resurssien puitteissa olettaen, että samanaikaisesti koulun pedagoginen kehittäminen tapahtuu opetussuunnitelmaan kytkeytyen

rehtorin johtamana. Yhtenäistyminen näyttäytyy siksi usein koulun toimijoille ensisijaisesti taloudellisena tehokkuutena ja säästöinä, jopa koulujen lakkauttamisina. (Huusko, Pietarinen, Pyhäntö & Soini 2007, 64–69, 74.) Vertikaalinen ja horisontaalinen koherenssi eivät toteudu tällöin riittävästi normiohjauksen eri tasojen välillä. Ongelma voi johtua systeemiorientoituneesta toimintatavasta. Systeemitoteoreettinen tarkastelu kuvaa usein koulua avoimena systeeminä. Kouluorganisaatio toimii tällöin ikään kuin toisistaan irrallisina soluina. Organisaatio ei pyri tällöin vastaamaan kokonaisena yksikkönä muutoksiin, vaan sopeutuu muuttaen vain jotain sen osaa. Tällaisten organisaatioiden keskusjohtoinen ohjaaminen on usein vaikeaa. (Kiper 2013, 120.)

Kouluverkkorakenteen muutokset

Perusopetuslain uudistuksen (1999) seurauksena perusopetusta järjestävien koulujen lukumäärä väheni huomattavasti. Samanaikaisesti niiden yksikkökohtainen oppilasmäärä vastaavasti kasvoi. Helsingin Sanomat uutisoi marraskuussa 2008 kuinka useammat lapset ja nuoret tulevat vastedes käymään jättikoulua. Yli tuhannen oppilaan koulujen arvioitiin olevan yleistymässä niin kouluverkon tiivistämisen kuin uusille asuinalueille rakennettavien monitoimitalojen kautta. (HS 10.11.2008.)

Peruskouluja tilastollisesti tarkasteltuna ei kuitenkaan tuhannen oppilaan kouluja ollut vielä vuonna 2011. Kahdenkymmenen suurimman koulun oppilasmäärät liikkuvat noin 700–940 oppilaan välillä. (Kumpulainen, 2012.) Viimeisen viiden vuoden aikana muutos koulujen ja niiden oppilaiden lukumäärissä on ollut huomattava. Kaikkien alle 500 oppilaan koulujen lukumäärä on vähentynyt. Eniten ovat vähentyneet oppilasmäärältään pienimmät koulut. Vastaavasti yli viiden sadan oppilaiden koulut ovat lisääntyneet. Vuonna 2013 yli 500 oppilaiden kouluja oli 52 enemmän kuin vuonna 1998 (taulukko 2).

Taulukko 2. Peruskouluyksikköjen oppilasmäärät

	1998	2001	2004	2007	2010	muutos/lkm
koulujen oppilasmäärä						
alle 50	1455	1227	1099	813	815	-640
50–99	677	685	637	563	517	-160
100–299	1107	1039	1024	1005	995	-112
300–499	546	547	560	510	509	-37
500 tai yli	106	119	130	151	158	52
(Taulukon lähteinä: Kumpulainen 2002, 2004, 2005, 2009, 2012 ja SVT 2005, 2008, 2011, 2014)						

Kun pienimpiä kouluja lakkautettiin, kasvoi samanaikaisesti yhtenäisten peruskoulujen lukumäärä. Tilastokeskus on vasta vuodesta 2004 lähtien jakanut perusopetusta järjestävät oppilaitokset kolmeen ryhmään niiden eri vuosiluokille järjestämänsä opetuksen mukaan. Vuosiluokkia 1–6 ja 7–9 käsittävien peruskoulujen lukumäärä on vähentynyt samalla, kun vuosiluokkia 1–9 käsittävien koulujen lukumäärä on kasvanut (taulukko 3). Vuonna 2004 yhtenäisiä peruskouluja oli noin 174, ja niiden osuus oli noin 5 % peruskoulujen lukumäärästä. Vuonna 2007 yhtenäisiä peruskouluja oli tilastokeskuksen tietojen mukaan 8 % peruskoulujen lukumäärästä ja vuonna 2010 niitä oli 12 %. Vuonna 2013 yhtenäisiä peruskouluja oli jo lähes neljännes peruskoulujen lukumäärästä.

Taulukko 3. Perusopetuksen oppilaitosten lukumäärät

	2004	2007	2010	2013
peruskoulujen lukumäärä	3476	3067	2785	2576
vuosiluokat 1-6 käsittävät koulut	80 % n. 2780	78 % n. 2392	75 % n. 2089	68 % n. 1752
vuosiluokat 7-9 käsittävät koulut	15 % n. 521	14 % n. 429	13 % n. 362	8 % n. 206
vuosiluokat 1-9 käsittävät koulut	5 % n. 174	8 % n. 245	12 % n. 334	24 % n. 618
(Taulukon lähteinä: Kumpulainen 2002, 2004, 2005, 2009, 2012 ja SVT 2005, 2008, 2011, 2014)				

Opetussuunnitelmien rakenne ja ohjaavuus

Opetussuunnitelman rooli on keskeinen koulun kehittämisessä. Opetussuunnitelma voi mahdollistaa tai estää koulun uudistumista. (Vitikka 2007, 23–24). Opetussuunnitelma konkretisoi yhteiskunnan arvot. Se esittää odotukset ja vaatimukset, jotka oppilas koulussa kohtaa. (Fend 2006, 31.) Opetussuunnitelma on kouluorganisaation perusta. Se määrää oppimisen ja opiskelun tavoitteet sekä asiasisällöt, joita oppilaan tulee annetussa määräjassa omaksua ja saavuttaa. (Kiper 2013, 128–129.)

Opetussuunnitelmalla on kaksoisrooli. Se on yhtäältä opetuksen ohjausdokumentti, jolla on juridis-hallinnollinen luonne, mutta toisaalta opettajan työväline. Opettajan työvälineenä opetussuunnitelma konkretisoi pedagogiset piirteensä. (Vitikka 2009, 53.) Peruskoulun historian aikana valtakunnallisia opetussuunnitelmia on ollut yhteensä neljä. Niissä normiohjauksen muutos on näkynyt yhä enemmän paikallisen, kuntatason ja yksittäisen koulun päätösvallan lisääntymisenä.

Peruskoulun opetussuunnitelma laadittiin ensimmäisen kerran vuonna 1970. Sitä voi pitää suunnitteluvaltion ohjausdokumenttina, jonka tarkoituksena oli taata

nuorille kansalaisille yhtäläiset tiedolliset ja taidolliset valmiudet (Ahonen 2003, 182–183). 1960-luvulla oli helpompaa ratkaista koulutuksen päämäärä kuin sen rakenne, joten opetussuunnitelmakomitea ehdotti vuonna 1970 päämääräksi oppilaan persoonallisuuden kehittämistä (Kuikka 1991, 114). Peruskoulun opetussuunnitelma muistutti keskikoulun lukusuunnitelmaa, kunnes siitä luovuttiin ja tasokurssit korvattiin tuntikehysjärjestelmällä. Tuntikehysjärjestelmä antoi kunnille ja välillisesti myös opettajille vaikutusmahdollisuuksia koulun työn järjestämiseen. (Apajalahti 2001, 118.)

Peruskoulun opetussuunnitelman ensimmäinen osa vaati oppimisen yksilöllisyyttä, eriyttämistä, oppilaan kokonaispersoonallisuuden kasvua ja tiukoista oppiainejaoista luopumista. Samaan aikaan toisen osan ylimitoitettujen oppiainekohtaiset sisällöt määrättiin kouluhallituksen kirjeellä 1972 käytännössä opetussuunnitelmiksi. Ensimmäisen osan aikaansa nähden modernit oppilaskeskeiset ideat hukkuivat monenkirjavien oppi- ja työkirjojen kiireiseen täyttämiseen. Oppilasaines oli yläasteilla heterogeenisempää kuin aiemmin oppi- ja kansakouluissa, mikä aiheutti haasteita opettajille. (Uusikylä & Atjonen 2000, 51–53.)

Vuoden 1970 opetussuunnitelmaa voidaan pitää rakenteellisesti esimerkkinä opetussuunnitelmien kaksijakoisuudesta. Ehkä jo laajuutensa puolesta sillä ensimmäisessä niteessä on 264 sivua ja toisessa 437 sivua. Toisaalta myös siksi, että ensimmäisessä osassa oli määritelty opetussuunnitelman perusteet ja jälkimmäisessä oppiaineiden opetussuunnitelmat. Oppiaineiden osuus painottui huomattavasti. Sisällöllisesti ensimmäinen osa oli käytännössä opas uuteen peruskouluun, jossa yhtään yksityiskohtaa ei ohitettu. Se oli kuin opettajan käsikirja, jossa esitettiin kehityspsykologia, didaktiikka, opetusmetodit, koulutilat, opetusvälineistö, oppilaiden ja työn arviointi, opetussuunnitelman rakenteet ja historia. Siinä opastettiin koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön, opettajien väliseen yhteistyöhön, työjärjestysten laadintaan, koulun johtamiseen, jopa opettajanoppaiden laatimiseen. (Komiteanmietintö 1970: A 4; Komiteanmietintö 1970: A 5.)

Näillä kahdella asiakirjalla pyrittiin 1970-luvulla yksityiskohtaisesti ohjaamaan koululaitosta samaan, yhteiseen suuntaan luomalla yhteiset rakenteet kaikille erilaisille opettajille ja opettajien työ-urille, jotka peruskoulu tullessaan hallinnollisesti yhdisti. Samalla toisessa osassa, oppiaineiden yksityiskohtaisessa tavoitteiden ja sisältöjen asettelussa, ohjattiin eri taustoilla olevia opettajia yhdenmukaisuuteen, jotta oppilas saisi samanlaista opetusta paikkakunnasta tai opettajasta riippumatta. Vaikka mietintö kokonaisuudessaan sai osakseen paljon arvostelua jälkeensä, pyrki se toteuttamaan niitä tavoitteita, joita peruskoulujärjestelmään siirtymiselle asetettiin.

Paikallinen opetussuunnitelmatyö

Siinä missä vuoden 1970 opetussuunnitelman kokonaisuus oli täysin ylemmältä tasolta ohjattua, edustivat vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteet jo uudenlaista ajattelua. Niissä opetussuunnitelman valtaa oli siirretty jo kunnan ja koulun tasolle. (Aho 2003, 182.) Taustalla oli uusi lainsäädäntö, jossa oli nähty taroituksenmukaiseksi siirtää vastuuta kunnille, jotta myös opettajat voisivat kokea oman roolinsa selkeämmäksi. Kuntien ja koulujen oma-aloitteinen kehittämistyötä haluttiin tukea.

Sivumäärällinen muutos oli iso. Opetussuunnitelman yleinen osuus oli kutistunut noin 60 sivuun. Opetussuunnitelmassa korostettiin, että se on valtion kouluhallinnon ohjausväline varsinaisten opetussuunnitelmien laatimiseksi, eikä sitä ole tarkoitettu malliopetussuunnitelmaksi, vaikka kunta voikin siirtää siitä joitain osia suoraan omaan opetussuunnitelmaansa. (Kouluhallitus 1985, 18, 8.) 1990-luvulla normiohjauksesta luovuttaessa opetussuunnitelmatyö muuttui edelleen. Opetussuunnitelman perusteet valmisteltiin opetushallituksen virkamiesten toimesta, eikä tehty enää komiteoissa, kuten siihen saakka oli ollut käytäntö. (Aho 2003, 183.) Seuraavan, vuoden 1994 opetussuunnitelman kokonaissivumäärä oli vähentynyt entisestään. Sivumäärä oli peruskoulun historian pienin, noin 110 sivua, mikä sisälsi yleisen osan sekä oppiaineiden tavoitteet ja sisällöt.

Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa kyseenalaistettiin aiempien opetussuunnitelmien tavoiteoppimisen ideologia ja korostettiin koulukohtaista opetussuunnitelma-ajattelua, johon sisältyi näkemys opettajasta oman työnsä kehittäjänä ja kouluyhteisön vahvuuksien tunnistajana. Nähtiin, että opettajien osallistuminen opetussuunnitelman laadintaan oli edellytys todellisille muutoksille koulun sisäisessä toiminnassa. Myös oppilaan roolin muuttumisesta tiedon vastaanottajasta, tiedon hankkijaksi ja käsitteijäksi korostettiin. Oppimaan oppimisen taidot ja niiden kehittäminen nostettiin esille. Kuntakohtaisesta opetussuunnitelman laadinnasta oli siirrytty astetta alemmalle tasolle, eli koulukohtaiseen opetussuunnitelman laadintaan. (Opetushallitus 1994, 9–12.)

Hargreaves ja Fullan (2012) pitävät Suomea hyvänä esimerkkinä siitä, että opettajien ammatillinen kehittyminen on erottamaton osa opetussuunnitelman kehittämistä. Yhteisten suuntaviivojen avulla koulut pystyvät itse suunnittelemaan pedagogista toimintaa tarkemmin koulun tasolla ja pystyvät vastaamaan näin paremmin koulutuksen tulevaisuuden haasteisiin. (Hargreaves & Fullan 2012, 117.)

Kunnan ja koulujen yhteistyön päämääränä on rakentaa koulutuspalveluja oppilaille taroituksenmukaisesti ja monipuolisesti tarjoava kokonaisuus, jota koulujen omaa opetusta koskevat ratkaisut täydentäisivät. (Opetushallitus 1994, 15.) Uutta oli, että kouluja pääsi mukaan jo valmistelutyöhön. Perustekstin luonnoksesta pyydettiin palautetta myös lukuisilta järjestöiltä, elinkeinoelämän edustajilta, kulttuurin tuntijoilta, tutkijoilta, vanhempainliitolta ja niin edelleen. (Uusikylä & Atjonen 2000, 51–53). Tätä samaa käytäntöä on jatkettu myös seuraavien opetussuunnitelmien laadinnassa. Uusimpia opetussuunnitelman perusteita on

voinut avoimesti muun muassa kommentoida jo valmisteluvaiheessa opetushallituksen Internet-sivuilla.

Perusopetuksen yhtenäisyys

Opetussuunnitelmien malli ja rakenne ovat säilyneet vuosikymmeniä samanlaisina, mutta ohjaavuus on vaihdellut koulutuspoliittisten aikakausien mukana (Vitikka 2007, 23–24). Esimerkiksi peruskoulun yhtenäisyys on nähty opetussuunnitelmassa eri tavoin aiemmin kuin nyt. Peruskoulun syntyväiheen yhtenäisyys nähtiin ennen muuta yhteiskunnallisena ja koulutuksellisen tasa-arvona kuin opetuksellisena, opettajuuden, opetussuunnitelman, oppimisen tai toimintakulttuurin eheytenä (Halinen & Pietilä 2007, 8). Kuvaavaa oli, että opetussuunnitelmien oppiainekohtaiset sisällöt muuttuivat vuosikymmenten kuluessa, mutta niiden rakenne säilyi uudistuksista huolimatta lähes samanlaisena (Vitikka 2007, 23–24). Kuikan mielestä oppiaineetkin sinänsä olivat pitkälti samat edelleen vuonna 2001 kuin aikoinaan kansakoulussa vuonna 1866 (Kuikka 2001, 164).

Vuoden 2004 opetussuunnitelman nimi muuttui peruskoulun opetussuunnitelman perusteista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi. Muutoksella korostettiin perusopetuksen yhtenäisyyttä sekä sitä, että peruskoululaki oli muuttunut perusopetuslaiksi. Opetussuunnitelman laatimisohejeissa todettiin, että se voi sisältää kuntakohtaisen, alue- tai koulukohtaisia osioita. Edellytyksenä oli eri opettajaryhmien yhteistyö opetussuunnitelmaa laadittaessa. Myös huoltajat ja oppilaat saattoivat osallistua opetussuunnitelman laadintaan. Perusopetuksen rakenteesta todettiin, että se oli opetussuunnitelmallisesti yhtenäinen kokonaisuus. Eri oppiaineisiin oli määritelty niin kutsutut hyvän osaamisen kuvaukset, joiden tarkoitus oli ohjeistaa kuinkin oppiaineen nivelvaiheen osaamisen tasoa arvosanalle kahdeksan. Opetussuunnitelmassa ei otettu kantaa sen enempää yhtenäisen peruskoulun toiminta-ajatukselle, vaan se jätettiin opetuksen järjestäjän vastuulle. (Opetushallitus 2004a, 8–9.)

Vitikka (2007) on todennut että viimeisimmissä opetussuunnitelmissa tyypillistä on, etteivät niiden alkuosan tavoitteet ja pedagogiset periaatteet oleellisesti konkretisoidu oppiaineosioissa. Vaikka sisällön kehittäminen on tiedostettu ongelma, ei siihen ole helppoa löytää ratkaisua. Peruskoulun pedagoginen eheys sirpaloituu vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa oppiaineiden sisältöjen korostamiseen. Salmisen (2012, 212–213) mukaan on tavallista niin Suomessa kuin muualla, että opetussuunnitelma sisältää liian paljon opetettavaa ainesta. Jatkuva kiire ja asioiden pintapuolinen käsitteleminen on seurausta yhteiskunnan muutoksesta ja tuttu kaikissa koulujärjestelmissä.

Nykyistä oppiainejakoa vahvistavat muun muassa opettajankoulutuksen ainedidaktiikan professuurit ja laitokset, ainejärjestöt ja oppikirjojen kustantajat. Alojen omana intressinä on ylläpitää kunkin oman tieteenalansa oppiainetta ja

saada asemansa säilytettyä tuntijaon ja opetussuunnitelman kautta. Lisäksi opetussuunnitelmaa laadittaessa opetushallinnon oppiaineisiin sidottu virkarakenne tukee oppiainejakoa. (Vitikka 2007, 260.) Jaolla luokan- ja aineenopetukseen on yhteiskunnallisesti suuri koulutuspoliittinen merkitys. Toisaalta oppiainejakoinen ongelma näyttäytyy myös yhtä lailla opettajien eristyneessä koulutuksessa. Eri alojen ja koulutusten traditioita ylittävä kommunikaatio ja horisontaalinen kohe-renssi ovat vaikeita toteuttaa. (Kansanen 2004, 74; Niemi & Tirri 1997, 11).

Opetussuunnitelma on nykyisellään kuitenkin lähes ainoa väline, jonka avulla peruskoulua voidaan ohjata. Johnson (2007) on todennut, että normiohjauksen purkamisen jälkeen lainsäätäjät ja kouluhallintoviranomaiset voivat vain odottaa muutoksen tapahtumista, sillä vanhaa keskusjohtoisen aikakauden valtaa uudistusten läpiviemiseen ei enää ole. Muutoksen voi olettaa tapahtuvan siksi odotettua hitaammin tai toteutuvan eri tavoin, sillä kunnilla on erilaisia oppilasmääriä ja taloustilanteita. (Johnson 2007, 43.)

3 Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun toiminta

3.1 Ala- ja yläasteen yhteinen oppimis- ja toimintaympäristö

Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan oppimisympäristö tarkoittaa fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat (Opetushallitus 2004a, 16). Usein oppimisympäristöön mielletään kuuluvaksi lisäksi koulun pedagogiset rakenteet (Nuikkinen 2005 14; Piispanen 2008 20; Pietarinen 2009; Brotherus, Hytönen, & Krokfors 2002, 87). Yhtenäisen peruskoulun yhteydessä koulu on alettu käsittää myös opettajan oppimisympäristöksi (Meri 2005, 254–255; Huusko, Pietarinen & Pyhäntö 2007; Soini, Pyhäntö & Pietarinen 2010; Ronkainen 2012). Aho (2002, 19) näkee koulun merkitsevän opettajalle työpaikkaa, jota hän kutsuu opetusympäristöksi.

Tässä tutkimuksessa koulu nähdään oppimisympäristöä laajempänä toimintaympäristönä, joka oppilaan osalta tarkoittaa oppimisympäristöä ja opettajan näkökulmasta työympäristöä. Huoltajalle koulu näyttäytyy lapsen oppimisympäristönä, opetuksen ja toiminnan tapahtumapaikkana. Toisaalta koulu on laajemmassa mielessä huoltajalle myös toimintaympäristö, jossa hän voi kohdata lastaan opettavia opettajia ja koulun henkilökuntaa sekä toimia yhteistyössä koulun kanssa. Toimintaympäristön nähdään muodostuvan koulun rakennetusta ympäristöstä ja sosiaalisista suhteista, kuten oppilaiden keskinäisestä, opettajien keskinäisestä, opettajien ja oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta sekä koulun ja kodin yhteistyöstä ja koulun toteuttamasta pedagogiikasta sekä koulun toimintakulttuurista.

Opetussuunnitelman mukaan fyysiseen oppimisympäristöön kuuluvat koulurakennukset, tilat, opetusvälineet sekä materiaalit. (Opetushallitus 2004a, 16). Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun osalta se tarkoittaa, että koulurakennuksia on yksi, johon kaikki koulun toiminta keskittyy. Erillisiä koulurakennuksia ei ole, kuten aiemmin peruskoulun ala- ja yläasteella.

Fyysinen oppimisympäristö näyttäytyy samanlaisena kaikille oppilaille, mutta saa toiminnan tasolla erilaisia merkityksiä. Esimerkiksi vuosiluokkien 1–6 opetus perustuu usein kotiluokkiin ja luokanopettajan ohjauksessa tapahtuvaan opiskeluun. Vuosiluokkien 7–9 opiskelu painottuu yleensä aineenopetukseen ja jatkuvaan liikkumiseen koulun tiloissa. Pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu muistuttaa opetustilojen suhteen ehkä enemmän ylä- kuin ala-astetta, sillä siellä pitää olla aineenopetuksen toteutukseen soveltuvia luokkahuoneita. Esimerkiksi kotitalouden, kuvataiteen, fysiikan ja kemian opetustilat ovat tavallisesti sellaisia, jotka

edellyttävät oman tilan lisäksi myös erityisiä välineitä ja materiaalia opetuksen toteutukseen. Oppilaat vaihtavat näitä luokkatiloja lukujärjestyksen mukaan, jolloin luokkatila määräytyy aineperusteisesti (Kuuskorpi, 2012, 26). Vastaavia tiloja ei vielä välttämättä vuosiluokkien 1–6 kouluissa tarvita. Esimerkiksi kotitalous alkaa vasta seitsemänneltä vuosiluokalta. Muiden oppiaineiden opetus voidaan hoitaa vielä kotiluokittain, jonne voidaan tarvittaessa kuljettaa oppiaineen edellyttämiä erityisiä välineitä.

Arkkitehtuuri koulun toiminnan ohjaajana

Koulun sijainnilla ja arkkitehtuurilla on suuri merkitys siihen, millaisen kuvan koulurakennus antaa ympäristölleen, yhteiskunnalle ja oppilailleen. Arkkitehtuuri viestittää siitä, mikä on tärkeää. Esimerkiksi pieni kirjasto ja suuri liikuntasali lähettävät selkeän viestin tärkeysjärjestyksestä. (Deal & Peterson 2009, 37–39.)

Koulun ikaikainen ongelma vaikuttaa olevan se, että koulun tilat eivät ole niiden käyttäjien mielestä riittävän suuria tai tiloja ei ole riittävästi. Tilojen sijoittelu rakennuksen voi käyttäjien näkökulmasta olla epäkäytännöllistä. Koulun erilaisen tilojen sijoittuminen talon sisällä vaikuttaa pedagogiikkaan. Koulurakennus ja sen tyyli joko suojaavat opetusta tai luovat sille rajoja (Hellström 2008, 139–141). Esimerkiksi Rajakaltion (2011) tutkimuksessa koulun keskelle sijoitetut liikuntasali ja kirjasto eristivät ala- ja yläasteen tilat toisistaan 16 vuoden ajan (Rajakaltio 2011, 129).

Koulujen toiminnan kannalta koulurakennuksia pitäisikin suunnitella enemmän pedagogisesta näkökulmasta, jolloin toiminta säätelisi arkkitehtuuria eikä päinvastoin. Väljien opetustilojen lisäksi tarvittaisiin tiloja ryhmätyöskentelyyn ja myös koulun muiden käyttäjien toimintaan, kuten aamu- ja iltapäivätoimintaan, sekä oppilaiden sekä vanhempien kokoontumiseen. (Hellström 2008, 139–141.)

Vaatus monipuolisista koulutiloista ei ole uusi. Jo yli neljäkymmentä vuotta sitten koulurakennuksia esitettiin rakennettaviksi siten, että niiden tiloissa olisi joustavat muuntelumahdollisuudet erilaista ja monipuolista työskentelyä varten (Komiteanmietintö 1970: A 4, 212–215). Selitys siihen, että koulujen tilaratkaisut eivät vastaa niiden käyttäjien toiveita ja tarpeita on Kuuskorven (2012) mukaan siinä, että nykykäytänteiden mukaan koulurakennusten suunnittelun ja toteuttamisen päävastuu on pääsääntöisesti valituilla arkkitehteillä sekä rakennuksen tilanneella kunnan teknisellä organisaatiolla. Koulun käyttäjinä käsitetään tällöin rakennuksen tilaaja, eikä sen todelliset loppukäyttäjät, kuten oppilaat ja opettajat. Ongelma kulminoituu siihen, että koulurakennuksen suunnittelu- ja toteutusvaiheeseen osallistuvilla henkilöillä ei ole riittävästi kokemusta ja tietoa siitä, miten loppukäyttäjien todelliset tarpeet olisi huomioitu oikein koulun muuttuneessa toimintaympäristössä. (Kuuskorpi 2012, 27–28.)

Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun toimintaympäristöstä on todettu, että sen infrastruktuurin tulisi olla yhtä suuri kuin oppilasmäärän. Urheilukentät, piha-

alueet, erityisluokkien tilat, oppilashuollon tilat, henkilökunnan tauko- ja työskentelytilat tulisi mitoittaa suureen oppilas- ja henkilökuntamäärään. Monien pedagogisesti yhtenäisten peruskoulujen havaitut tilaongelmat johtuvat siitä, että asiaa ei ole huomioitu suunnitteluvaiheessa. (Kalo 2008, 79.)

Salmisen (2012) mukaan koulurakentaminen on aina tapahtunut niukkojen resurssien varassa. Esimerkiksi vapaita, ylimääräisiä tiloja kouluissa on harvoin käytössä. Hänen mukaansa perinteinen suorakulmainen luokkahuone on säilyttänyt muotonsa lähes kahdensadan vuoden ajan muuttumattomana. Lisäksi tilanahtaus on ollut kouluja pysyvästi luonnehtiva piirre jo aina 1800-luvulta lähtien. (Salminen 2012, 264.) Kuuskorven (2012) mukaan ongelmallinen on valtionavustusjärjestelmä, joka mittaa hyötypinta-alaa. Vaikka koulutuksen järjestäjät voisivat nykyään kokonaishyötypinta-alan puitteissa määrittellä eri tilojen jakautumisen periaatteita tarveperustaisesti, ei järjestelmä silti tarjoa riittävästi mahdollisuuksia uudistavaan oppiympäristörakentamiseen. (Kuuskorpi 2012, 26.)

Uusien koulurakennusten tavoitteena on tarjota lisäksi palveluja myös muille kuntalaisille. Uusiin rakennettaviin kouluihin, kuten pedagogisesti yhtenäisten peruskouluihin saatetaan yhdistää esimerkiksi iltakäyttöön soveltuvia kulttuuri- ja harrastusaktiviteetteja. Tavallista on myös päiväkodin rakentaminen koulun yhteyteen. Yhteishankkeilla pyritään turvaamaan kuntalaisten monipuoliset alueelliset palvelut. Tilojen tehokkaalla käytöllä pyritään samalla saavuttamaan säästöjä. (Nuikkinen 2005, 35–36.)

Tilasäästöjen tavoitteena on yleinen kustannustehokkuus. Toisaalta koulun toivotaankin tarjoavan monipuolisia palveluja. Piispasen (2008) kouluympäristöä koskevassa tutkimuksessa vanhemmat painottivat koulun tärkeyttä oppilaiden vapaa-ajan huomioijana, sillä kiireisten vanhempien ei ollut aina mahdollista kuljettaa lapsia harrastamaan. (Piispanen 2008, 180.) Koulutilojen toivottiin tuovan harrastukset lähelle.

Koulurakennusten nykysuuntaus kulkee yhä enemmän kohti monitoimitaloja. Kyllösen (2011) skenaarioissa tulevaisuuden koulu on 2020-luvulla entistä enemmän alueensa monitoimikeskus. Koulun rakenne kehittyy alueellisena verkottuvana ja laaja-alaisena palveluna, opetussektorin lisäksi rakennuksessa ovat läsnä päivähoidon, kouluterveydenhuollon ja nuorisotoimen palvelut. Samalla koulujen yksikkökoko kasvaa ja niissä mahdollistuu yhden luukun palveluperiaate. (Kyllönen 2011, 122–125.)

Tapauskoulun toimintaympäristön kuvausta

Tapauskoulussa tilat oli rakennettu keskellä olevan ruokasalin ympärille kahteen kerrokseen. Ruokalan vieressä sijaitsi liikuntasali. Koulun pääulko-ovi johti ruokalaan. Ruokala oli koulun keskeinen liikenteen solmukohta. Tapauskoulun opetustilat sijaitsivat ruokalan ympärillä, eri siivissä, eri soluissa. Kukin solu oli nimetty. Soluihin kuljettiin sisäkautta ruokalan läpi tai ulkokautta pihan puolelta,

solun omasta ulko-ovesta. Soluissa luokkatilat sijoittuivat yhteisen käytävän kummallekin puolelle. Tapauskoulu koulurakennuksena muistutti perinteistä koulurakentamista. Perusratkaisuna oli perinteinen alakouluikäisten solurakenteinen kotiluokkamalli. Yläkoululaisten osalta saman käytävän varteen sijoittuivat aineenopetustilat. (vrt. Kuuskorpi 2012, 26.)

Tapauskoulussa erilaiset opetustilat sijoittuivat soluihin luokan- ja aineenopetukseen jaoteltuina. Toisissa soluissa sijaitsi ainoastaan luokanopetukseen ja toisissa vain aineenopetukseen tarkoitettuja tiloja. Tantun (2008) mukaan yhtenäisessä peruskoulussa yhteiset tilat tuovat lisäarvoa myös vuosiluokille ensimmäisestä kuudenteen, sillä käytössä on aineenopetuksen tilat ja välineet. Tantun mukaan eri luokka-asteet pitäisi sijoittaa kouluun työskentelemään sekaisin, eikä perinteisesti ala- ja yläasteen siipiin. Esimerkiksi ensimmäinen luokka toimii hyvin samassa solussa yhdeksäsluokkalaisten kanssa rinnakkain, sillä pienet rauhoittavat isojen käyttäytymistä ja isot oppilaat ovat avuksi pienemmille. (Tanttu 2005, 111.)

Tapauskoulu pyrki sijoittamaan luokkamutoisen opetuksen rinnakkaisluokkia samojen käytävien varrelle. Käytännössä lähes jokaisessa solussa liikkui päivittäin eri-ikäisiä oppilaita, sillä opettajilla oli kiinteä opetustila. Luokanopettajat saattoivat opettaa jotain oppiainetta aineenopettajana toisille opetusryhmille ja aineenopettajat puolestaan opettivat omaa ainettaan aineenopetusluokkassaan myös vuosiluokkien 1–6 oppilaille. Oppilaat kulkivat päivittäin eri soluissa ja luokkatiloissa oppiaineesta riippuen. Lisäksi eri-ikäiset koulun oppilaat kohtasivat toisiaan ruokailujen, välituntien tai muutoin siirtymätilanteiden aikana.

Ruokalassa, liikenteen risteyskohdassa sijaitsi myös suurin osa kaapeista, jotka oli tarkoitettu aineenopetuksessa olevien yläkoululaisten oppilaiden käyttöön. Jokaiselle oppilaalle tulisi Nuikkisen (2005) mukaan olla oma turvallinen paikka, jossa voisi säilyttää henkilökohtaisia tavaroita. Tärkeintä oli ns. oma kotialue, tunne pysyvyydestä ja henkilökohtaisuudesta. (Nuikkinen 2005, 97). Kaapit olivat tapauskoulussa aineenopetuksessa olevien oppilaiden kotialuetta, omat luokkahuoneet puolestaan 1–6-luokkalaisten oppilaiden kotialuetta. Koulun muut kuin opetustilat tilat oli jaoteltu tapauskoulussa siten, että yhteen siipeen keskittyivät koulun hallinto, oppilashuoltopalvelut ja henkilökunnan yhteinen kahvihuone.

Psyykinen ja sosiaalinen ympäristö muodostuvat oppilaan kognitiivisten ja emotionaalisten ominaisuuksien sekä ihmissuhteiden ja vuorovaikutuksen yhteisvaikutuksena. (Opetushallitus 2004a, 16.) ”Koulun fyysinen tila saa merkityksensä vasta, kun siihen asettuvat ihmiset.” Se, mikä arkkitehdin pöydällä on ollut esimerkiksi tasainen ja esteetön, helppokulkuinen käytävä, saattaa muuttua oppilaan kokemana toiseksi. Käytävä voi tuntua oppilaasta vaikeasti kuljettavalta stressaavalta ja pelottavalta, kun siihen lisätään ihmiset. (Hoikkala & Paju, 2013, 30.) Virallinen ja epävirallinen opetussuunnitelma kohtaavat näin toisensa koulun

arjessa. Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun osalta tämän voi ajatella tarkoittavan samalla sitä, miten oppilas itse suhtautuu opiskeluympäristöön, jossa tapaa saman ikäisten lisäksi paljon itseään nuorempia tai vanhempia oppilaita.

Tapauskoulussa koulurakennus koettiin keskeiseksi koulun toimintakulttuurin rakentajana, sillä koulurakennus ja toimintakulttuuri nähtiin tapauskoulun opetussuunnitelmassa lähes erottamattomiksi. Tapauskoulun opetussuunnitelman mukaan sen toimintakulttuurin perusajatuksena oli eri-ikäisten oppilaiden oppiminen ja toimiminen yhdessä. Tapauskoulun opetussuunnitelman mukaan koulurakennus vaikutti toimintakulttuuriin mahdollistaen päivittäin kaikkien toimijoiden kohtaamisen ja vuorovaikutuksen. Vuorovaikutuksen tavoitteena oli puolestaan kasvattaa oppilaat pienestä pitäen ottamaan toiset huomioon, suvaitsemaan erilaisuutta ja eri-ikäisyyttä, kunnioittamaan toisen koskemattomuutta ja pitämään huolta kaikille yhteisten tilojen ja välineiden siisteydestä ja kunnosta. Tapauskoulun tavoitteena oli lisätä oppilaiden osallisuutta koulun toimintakulttuurin kehittämisessä. Toimintaa tukivat muun muassa oppilaskunta sekä kummi-, tukioppilas- ja vertaissovitteluryhmät.

3.2 Ala- ja yläasteen yhteinen toimintakulttuuri

Vanhemmat, opettajat, rehtorit ja oppilaat ovat aina aistineet jotain erityistä, voimakasta ja määrittelemätöntä koulussaan. Ilmiötä on pyritty selittämään ilmapiiriksi ja koulun eetokseksi, mutta Dealin ja Petersonin (2009) mielestä kulttuuri kuvaa ilmiötä paljon paremmin. Kulttuuri sisältää koulun kirjoittamattomat säännöt, tavat, normit ja odotukset. Ne näyttävät hallitsevan kaikkea, kuten ihmisten tapaa toimia. Ne vaikuttavat ihmisten tapaan valita aiheita, joista puhua tai jättää puhumatta. Kulttuuri ohjaa miten etsiä kollegoiden seuraan tai eristäytyä. Kulttuuri ohjaa, mitä ajatellaan omasta työstä ja miten otetaan oppilaat huomioon. (Deal & Peterson 2009, 6.)

Koulut ovat usein hyvin samankaltaisia keskenään, jos niitä vertaillaan ulkoisesti. Niillä on myös paljon samanlaisia toimintatapoja. Jokaisen koulun kulttuuri on silti jotain ainutlaatuista, joka tekee jokaisesta koulusta uniikin. Koulun kulttuuri ohjaa muun muassa suhtautumista koulua koskeviin uudistuksiin. Usein kulttuurilla on taipumus pyrkiä säilyttämään aiemmat toimintatavat. (Finnan & Levin 2000, 87–95.) Kulttuurilla käsitetään yleensä antropologian määritelmää ryhmän omaksumasta tiedosta, vallitsevista uskomuksista, arvoista, tottumuksista, moraalista, rituaaleista ja kielestä (Sahlberg 1998, 127–129).

Opetussuunnitelmassa kulttuuri käsitetään toimintakulttuuriksi. Toimintakulttuuriin kuuluvat kaikki koulun viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta-, ja käytäytymismallit, sekä arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin koulutyön laatu perustuu (Opetushallitus 2004a). Huusko ja Pietarinen (2000) näkevät koulun kulttuurin kolmeosaisena koulun toimintatodellisuutena, jotka yhdessä rakentavat koulun

kulttuuria. Koulun toimintatodellisuutta ohjaavat päällekkäiset ja osin tiedostamattomat kouluyhteisön jäsenten omat kulttuurit. Opettajayhteisöllä ja oppilailla on omat kulttuurinsa. Niitä yhdistää opettajien ja oppilaiden yhteinen, jaettu kulttuuri. Opettajien kulttuuri ilmenee muun muassa opettajien yhteistyössä koulun tehtäviä suunniteltaessa ja toteutettaessa. Oppilaskulttuurissa keskeistä on oppilaan rooli suhteessa vertaisryhmäänsä. Jaettu yhteinen opettajien ja oppilaiden kulttuuri ilmenee arkipäivän vuorovaikutustilanteissa, kuten opetustilanteissa. Merkityksellistä on, miten nämä kolme osakulttuuria ilmenevät koulun toimintakulttuurissa. Niistä rakentuu koulun ilmapiiri ja eetos. (Huusko & Pietarinen 2000, 30–31.)

Opettaja- ja oppilaskulttuurin kannalta pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu on moniulotteinen. Oppilaskulttuuri rakentuu aiemmin erillään olleita ala- ja yläasteita suuremmasta ikähaitarista. Koulun nuorimpia ovat jo kuusi-vuotiaina aloittaneet ekaluokkalaiset ja vanhimpia koulun päättövaiheessa olevat 16 vuotta täyttäneet nuoret. Samoin opettajakulttuurissa on tapahtunut muutos, sillä luokan- ja aineenopettajat voivat työskennellä erillisten työyksiköiden sijasta yhteisessä työpaikassa. Nämä muutokset heijastuvat koulun toimintakulttuuriin. Kun rinnakkaiskoulussa erilliset koulumuodot ja sitä seuranneessa jakautuneessa peruskoulussa ala- ja yläasteet toimivat omina yksiköinä, saattoivat ne noudattaa sitä toimintakulttuuria, jota varten kukin oli rakennettu (kuvio 3).

RINNAKKAISKOULU				YHTENÄISKOULU		TAPAUSSKOULU		
ikä	vl	pyrkimys vertikaaliseen koherenssiin		vertikaalinen koherenssi toteutunut →		horizontaalinen koherenssi ↓		
		tilanne v. 1921 jälkeen	tilanne ennen peruskoulua	peruskoulu	yhtenäinen perusopetus ²	Koulun toimintakulttuuri		
15	9	Jatko-luokat	keskikoulu	kansalaiskoulu	keskikoulu	yläaste	pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu	} Latva 7-9lk
14	8							
13	7	Kansakoulu ¹	↑ valmistava koulu	yläkansakoulu ¹	↑	ala-aste		} Runko 3-6lk
12	6							
11	5							
10	4							
9	3	-----	↑	varsinainen kansakoulu	-----	-----	-----	} Juuri 1-2lk
8	2							
7	1							

1) siirtymismahdollisuus vielä keskikoulun 1. luokalle
2) toteutusmuotoja monia, kuntakohtaisesti päätettävissä

Kuvion lähteinä Nurmi 1972, 2-3; Ahonen 2003, 68.

Kuvio 3. Tapauskoulun toimintarakenne suhteessa rinnakkaiskouluaajan rakenteeseen.

Koulun toimintakulttuurissa, koulun toimintaympäristössä ja pedagogiikassa ei ehkä tapahtunut kovin suurta muutosta, sillä kansakoulu saattoi jatkaa ala-asteen perinnettä ja yläaste saattoi noudattaa keskikoulun perinteitä. Luokanopettajat opettivat ala-asteilla ja oppikoulun opettajat yläasteilla.

Horizontaalinen koherenssi toteutui edelleen koulumuotojen sisällä. Ala-asteen opettajilla oli oletettavasti keskenään samankaltainen koulutus ala-asteilla ja niin ikään yläasteen opettajilla keskenään samankaltainen koulutus yläasteilla. Eri asteiden sisällä oli oletettavasti samankaltainen näkemys tietyn ikäryhmän opettamisesta. Koulun toimintakulttuurilla oli yhteinen perusta. Koulunkulttuurin näkökulmasta siirtyminen rinnakkaiskoulujärjestelmästä yhtenäiskoulujärjestelmään ei ehkä siksi ollut niin suuri muutos kuin siirtyminen yhtenäiskoulujärjestelmän sisällä pedagogisesti yhtenäiseen peruskouluun. Pedagogisesti yhtenäisellä peruskoululla voi olettaa olevan haasteenaan opettaja- ja oppilaskulttuurien lisäksi ehkä myös uudenlaisen opettajien ja oppilaiden yhtenäisen kulttuurin luominen.

Kun perusopetuksen luokka-asterajoja ei enää säädellä, vertikaalisen koherenssin toteutuminen tarjoaa puitteet toteuttaa vapaasti koulun sisäistä, horisontaalista koherenssia. Toisaalta koulun koosta voi tulla käytännössä toimintakulttuurin merkittävä ohjaaja. Käytännön tasolla uusi kouluyksikkö, joka kattaa kaikki alueen ikäluokat kuusivuotiaista 16-vuotiaisiin, voi olla liian suuri toimiakseen kokonaisuena. Kalo (2008) määrittelee suureksi koululuksi yksikön, jossa on opetushenkilökuntaa noin 40 tai enemmän. Oman kokemuksensa mukaan Kalo ei suosittelle rakentamaan yhtään 850 oppilasta suurempia kouluyksiköjä.

Koulun toiminnan järjestäminen voi olla toimivaa vasta, kun se on organisoitu toimimaan osissa. Välijärven mukaan suuri koulu pitääkin organisoida pienemmiksi yksiköiksi (HS 10.11.2008). Tällöin riskinä on kuitenkin, että opetus eriytyy koulun sisäisten osien kesken, eikä koko koulun horisontaalinen koherenssi toteudu. Koulun sisäinen toiminta voi jakautua esimerkiksi pedagogisesti samojen oppilasikäryhmien mukaisesti jaoteltuina, kuten jo rinnakkaiskouluaikana tehtiin.

Peruskoulujärjestelmän on todettu pitävän yhä sisällään rakenteellisia rinnakkaiskoulujärjestelmän ominaisuuksia, joita löytyy mm. koulujen toimintakulttuureista (Soini, Pyhältö, Pietarinen & Huusko 2009, 27). Esimerkiksi luokanopetuksessa alkuopetus mielletään usein omaksi kokonaisuudekseen ja siihen opettajat ovat voineet myös koulutuksessaan erikoistua. Samoin aineenopetus on usein nähty omaksi kokonaisuudekseen, mikä on sinänsä oppikoulun perua. Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun saattaa olla luontevaa käyttää näitä jo aiemmin olleita ikäryhmäjaotteluita toimintansa osittamiseen.

Myös tapauskoulun toimintakulttuuri jakaantui rakenteellisesti kolmeen osaan (kuvio 3). Osat kuvasivat kokonaisuutena yhteistä puuta. Juuri koski perinteistä alkuopetusta. Runko kattoi entisen ala-asteen yläluokkien opetuksen. Latva keskittyi aineenopetukseen, eli entisen yläasteen opetukseen.

Tapauskoulun toimintakulttuurin kuvausta

Tapauskoulussa koulun toiminta oli organisoitu kolmeen osaan (kuvio 3). Toimintakulttuuri jakautui koulun käyttämien termien mukaan Juuren, Rungon ja Latvan opetukseen. Niistä kukin pyrki toteuttamaan ikäryhmälle sopivinta pedagogiikkaa. Koulun johtaminen ja opettajien tiimityöskentely oli organisoitu saman jaottelun mukaisesti pienempiin ryhmiin.

Juuri

Juuri tarkoitti koulun alkuopetusta. Alkuopetuksen pääpaino keskittyi joustavaan koulunaloitukseen. Koulun alkuvuosina ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilaat olivat opiskelleet yhdysluokissa vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen periaatteen mukaisesti. Joka kevät ryhmästä siirtyi oppilaita Runkoon kolmannelle luokalle ja vastaavasti uusia oppilaita tuli tilalle seuraavana syksynä. Alkuopetus tarjosi joustava koulunaloituksen kolmen ensimmäisen kouluvuoden ajaksi. Parin vuoden kokeilun jälkeen alkuopetuksen yhdysluokista luovuttiin ja oppilaat jatkoivat opiskelua edelleen luokanopettajan johdolla, mutta vuosiluokkakohtaisesti erillisluokissa. Ongelmaksi oli muodostunut muun muassa oppilasarviointi. Se ei mahdollistanut joustavaa siirtymistä, sillä luokalle jääminen piti kirjata lukuvuositodistukseen. Toisaalta oppilaiden ja ryhmän muuttuminen joka vuosi oli sekä lapsille ja että opettajille raskasta. Alkuopetuksessa jatkettiin kuitenkin palkkiopetuksen kehittämistä.

Runko

Runko tarkoitti tapauskoulussa perinteistä luokanopettajajohtoista koulunkäyntiä. Parin ensimmäisen koulun toimintavuoden aikana Runko käsitti vuosiluokat kolmannelta viidenteen. Koulun oppilasmäärän kasvaessa, Runko käsitti vuosiluokat kolmannelta kuudenteen. Joitain oppiaineita saattoi opettaa myös jo aineenopettaja. Myös Rungossa käytettiin Juuren lailla palkkiopetusta. Palkkitunneilla kokonainen ikäryhmä jaettiin useamman opettajan kesken pienempiin ryhmiin. Niissä tavoitteena oli opiskella oppilaiden oppimisedellytysten mukaisesti sopivalla tahdilla.

Latva

Latvan opetus tarkoitti tapauskoulussa aineenopetusjärjestelmän mukaista opetusta. Jokaisessa oppiaineessa oppilaalla oli eri opettaja. Lakiuudistuksessa, yhtenäisen perusopetukseen siirtymisen yksi keskeinen peruste oli liian jyrkäksi koetun nivelvaiheen poistaminen kuudennen ja seitsemännen vuosiluokan välistä (HE 86/1997). Tapauskoulussa kokeiltiin kahden lukuvuoden ajan aineenopetuksen alkamista jo kuudennen luokan alussa, jolloin nivelvaihe siirtyi vuotta aiemmaksi. Koulun alkuvaiheessa Latvaan kuuluivat kuudensien ja sitä ylempien vuosiluokkien oppilaat. Aineenopettajilla oli oma niin kutsuttu ohjausryhmä. Käsitteitä ohjausryhmä ja ryhmänohjaaja on käytetty aiemmin vuosiluokattomissa kouluissa.

Tällöin termeillä haluttiin korostaa oppilaan tarvetta saada ohjausta opinnoissaan perinteisen luokanvalvojan valvontatehtävän sijasta (Mehtäläinen 1997, 168–169). Ohjausryhmä tarkoitti luokanvalvojan ryhmää, jossa yhden vuosiluokan sijasta oli yhdysluokkamaisesti kaikkien 6–9-vuosiluokkien oppilaita.

Syksystä 2009 alkaen aineenopetuksen ajankohta muuttui, ja se alkoi seitsemänneltä vuosiluokalta. Samalla ohjausryhmäkäytäntöä muutettiin yhdysluokkapoljilta vuosiluokkakohtaiseksi. Silti nimi ”ryhmänohjaaja” säilytettiin luokanvalvojan tilalla. Yhtäläillä säilytettiin termi ohjausryhmä valvontaluokan tilalla. Latvian aineenopetuksen toimintakulttuuriin kuului, että lukuvuosi jakaantui neljään jaksoon. Eri jaksoissa oppiaineet saattoivat painottua eritavoin ja lukujärjestys vaihtua jaksoittain.

Hallinto

Opettajat ja muu henkilöstö toimivat tapauskoulun toimintakulttuurin mukaisesti jaoteltuina tiimeissä. Tiimien tehtävänä oli pilkkoa toimintakulttuuria ja vastata niin koulun arkikäytännöistä kuin opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Pyhällön, Pietarisen, Soinin ja Huuskon (2008, 125) mukaan opettajakunnan työskentelyn organisoiminen tiimeittäin ei kuitenkaan johda automaattisesti oppilaan koulupolkuu tukevan yhteistoiminnallisuuden rakentamiseen, vaan täyttää pahimmassa tapauksessa ainoastaan opettajien kalenterit.

Kalon (2008) mukaan ilman riittäviä resursseja ei suurta koulua ole mahdollista saada toimimaan. ”Henkilöautolla ei voi vetää tukkirekan perävaunua” (Kalo 2008, 83). Suuressa koulussa pitäisi olla rehtorin ja apulaisrehtorin lisäksi yhdestä viiteen henkilöä koulun johto- ja hallintotehtäviin, josta usein käytetään koulun johtoryhmän nimitystä. Resursoinnin lisäksi johtoryhmän työtehtävien onnistunut jakaminen vaikuttaa koulun menestymiseen. Koulun hallinnollisten asioiden ja arjen pitäisi opettajien ja muun henkilökunnan näkökulmasta sujua huomaamattomasti, jolloin he pystyisivät keskittymään vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa opetus- ja kasvatustyössä. (Kalo 2008.)

Tapauskoulussa jokaista tiimiä johti tiiminjohtaja. Tapauskoulun hallinnossa oli pyritty huomioimaan koulun koko. Rehtori ja kaksi apulaisrehtoria yhdessä tiiminjohtajien kanssa muodostivat koulun johtoryhmän.

Suuren koulun hallinnointi näkyi tapauskoulun toiminnan organisointina myös ajallisesti. Oppilaiden liikkumista välitunneilla, käytävillä ja ruokailussa oli porrastettu eri aikataulujen avulla. Isossa koulussa kaikkien oppilaiden ei ollut mahdollista olla samaan aikaan liikkeellä. Samalla niin Juuren, Rungon ja Latvian oppilaat kuin opettajakin kohtasivat toisiaan harvemmin. Välitunneilla oli mahdollista tavata vain saman ikäryhmän oppilaita ja opettajia. Käytännössä koulun yhteinen pedagogiikka jakautui kaikessa toiminnassa pienempiin osiin, mikä oli seurausta isosta kouluyksiköstä. Koulun toimintakulttuuria ohjasi jakautuneisuus kouluorganisaation toimivuuden vuoksi.

3.3 Opettajan rooli koulu-uudistuksessa

Opettajan roolia tarkastellaan tässä teoriataustassa laajemmin kuin oppilaan ja huoltajan roolia, koska opettajan rooli koulussa on aina hyvin keskeinen. Koulun kehittämisessä opettajan roolin vahvistaminen on usein samalla osa itse muutosprosessia. Uudistus toteutuu nopeimmin, kun sitä toteutetaan yhtä aikaa hallinnon ja koulun tasolla. Kyseessä on ikään kuin kaksinkertainen tuki. Opettajat nähdään keskeisiksi esimerkiksi koulujen profiloitumisen tekijöinä. Opettajia ohjataan kehittämään uudistusta oman koulun eduksi. Tavoitteena on usein saada kehitystä myös luokkahuoneen ja opetuksen tasolla. (Altrichter, Heinrich, Prammer-Semmler E. & Soukup-Altrichter 2011, 116.) Institutionaalisen ja opettajien henkilökohtaisen muutoksen tulisi kehittyä yhdessä ja samansuuntaisesti. Mikäli näin ei tapahdu, pitäisi kumpaakin muutosta työstää erikseen ja löytää keinoja niiden yhdistämiseksi. (Fullan 1994, 31.)

Peruskoulun yhtenäisyyden keskeisinä tekijöinä on koettu olevan opetussuunnitelma, oppimisympäristö, yhteistyöhön perustuva koulun toimintakulttuuri, yhtenäisyyttä edistävä rehtorius ja opettajien käsitykset sekä toiminta. (Halinen & Pietilä 2007, 7.) Opettajien rooli on korostunut. Heidän on nähty joko edesauttavan tai jarruttavan yhtenäisen perusopetuksen toteutumista (Pyhältö, Pietarinen, Soini & Huusko 2008). Opettajan merkittävää roolia koulun muutoksessa on aiemmin tuonut esille myös Sahlberg (1997), jonka mukaan koulu uudistuu tai pysyy opettajien toimesta ennallaan. Myös Hargreaves (1994) näkee opettajan suhtautumisen koulureformeissa merkittäväksi. Opettajien suhtautumisen lisäksi tärkeää on opettajien välinen yhteistyö. Toisiaan kannustava kollegiaalisuus ja luottamus tukevat ja kannustavat kokeilemaan uutta. (Hargreaves 1994, 186–187).

Vaikka koulun uudistamisessa keskeiseksi nähdään opettajien välinen yhteistyö ja sen kehittäminen, toteavat Altrichter, Heinrich, Prammer-Semmler E. & Soukup-Altrichter (2011) etteivät he välttämättä huomanneet tutkimissaan kouluissa juuri lainkaan merkkejä lisääntyneestä yhteistyöstä. Sen sijaan he havaitsivat hyvin erilaisia yhteistyömuotoja ja toimintatapoja. Toisissa kouluissa yhteistyö oli sängen tiivistä ja pitkäkestoista, toisissa yhden ihmisen toimintaan keskitettyä koulun profiloitua. Vain harvoin koulun kehittämisessä oli kyse kaikkien yhteisestä päämäärästä. (Altrichter, Heinrich, Prammer-Semmler E. & Soukup-Altrichter 2011, 114–117.)

Koulun kehittämisessä on samalla kyse koulun muutosprosessista. Muutosprosessi on usein dynaamista ja kompleksista. Se koostuu monista eri tekijöistä ja on usein ennalta arvaamatonta. Ongelmat ovat väistämättömiä ja niiden kautta on mahdollista oppia uutta. asioita ei voi aina suunnitella ja ratkaista etukäteen. Prosessi ohjautuu ja etenee erilaisen kokeilun ja toiminnan kautta. Vaikeudet, eriävät näkemykset ja ristiriidat ovat osa muutosprosessia. (Fullan 1994; Hameyer 2013). Muutosprosessissa oleellisena näyttäytyvät koulun kommunikaationkäytännöt. Muutosprosessin alussa koulussa tulisi laatia pelisäännöt, jotka koskevat koulussa

käytävää vuorovaikutusta. Ongelmia ja vastakkaisia näkemyksiä ei tule välttää, mutta niiden kohtaamiseen voidaan sopia yhteiset käytännöt. Yhteisen tavoitteen saavuttaminen on pelisääntöjen avulla helpompaa. (Hameyer 2013, 171–186.)

Opettajuuden muutos

Opettajan rooliin kohdistuu aina monenlaisia yhtäaikaista vaatimuksia. Vaatimukset tulevat eri suunnilta, kuten normiohjauksesta, työyhteisöstä, oppilailta, huoltajilta ja niin edelleen. Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun opettajan tulisi kyetä vastaamaan perusopetusta koskevien normien asettamiin tavoitteisiin ja vaatimuksiin siinä missä kaikkien yhtenäisen perusopetuksen opettajien. Nykyajan yhteiskunnallisiin haasteisiin vastatessaan opettajan tulisi olla asiantuntija, joka rohkeasti ottaa yhteyttä muihin asiantuntijoihin ja kantaa vastuunsa lapsen ja nuoren hyvinvoinnista. Hänen tulisi olla yhteistyökykyinen ja -haluinen, hänen tulisi osata jäsentää ympäristönsä muutosta, suhteuttaa se omiin realistisiin mahdollisuuksiinsa ja määrittää, mitkä muutokset ja niiden seuraamukset ovat oman työn kannalta tärkeimpiä. Opettajalla tulisi olla valmiuksia kohdata ja ohjata monikulttuurisia lapsia sekä huomioida erityisopetusta tarvitsevia lapsia ja nuoria. Opettajan tulisi hallita myös tietotekninen ja virtuaalinen osaaminen. (Luukkainen 2000, 5, 230–244.)

Opettajan tulisi olla 2000-luvulla jatkuvassa muutoksessa. Häneltä odotetaan muun muassa verkostoitumista, dynaamista luokkahuoneen ulkopuolella aktiivisesti vaikuttavaa muutosagenttiutta ja uudenlaista opettajuutta. (Fullan 1994; Salminen & Säntti 2012.) Vaatimusten ja uudistusten ristipaineessa opettajien on todettu olevan myös väsyneitä jatkuvaan uudistamiseen ja kehittämiseen (Syrjäläinen 2002).

Opettajuudelle asetetut vaatimukset kiertävät kehää. 1950–60-luvulle saakka tehtävänä oli kasvattaa kunnollisia, yhteiskunnan normit hyväksyviä, työtätekeviä kansalaisia. 1970-luvulla tärkeäksi nousi opettajan didaktinen osaaminen. 1980-luvulla opettaja nähtiin aiempaa enemmän asiasisältöjen asiantuntijana. 1990-luvulla työssä korostui reflektointi, kun opettajan tuli osata arvioida omaa työtänsä. Oppilaiden opetuksessa tärkeää oli yksilöllistäminen. 2000-luvulla opettaja nähtiin taas uudestaan yhteiskunnallisena vaikuttajana ja koulutuksen kehittäjänä. (Luukkainen 2000, 130–131; Luukkainen 2005, 206–211.)

Opettajan yhteiskunnallisen tehtävän painottuminen ei ole uusi ilmiö. Niemen ja Tirrin (1997, 2–3) mukaan opettajan on edellytetty osaavan vastata yhteiskunnan ongelmiin ja olevan selvillä asemastaan ja tehtävästään yhteiskunnallisena vaikuttajana jo 1970-luvun opettajankoulusta ohjanneiden dokumenttien mukaan.

Pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa opettaja kohtaa yhden uuden haasteen lisää. Hänen tulisi kaikkien edellä kuvattujen nykyopettajuuteen liittyvien vaatimusten lisäksi kyetä rakentamaan uudenlaista koulukulttuuria ja pedagogiik-

kaa koulun sisällä, sillä luokan- ja aineenopetus yhdistyisivät toiminnaltaan samaan koulurakennukseen. Yhteistyössä pitäisi toteutua yhtäaikaaisesti vertikaalinen ja horisontaalinen koherenssi. Opettajien keskinäisen yhteistyön näkökulmasta muutos olisi konkreettisempi kuin perusopetuksen yhtenäisyyden vaatimus erillään sijaitsevien eri perusopetuksen koulujen välillä tehtävään yhteistyöhön. Niinpä yhteistyön edellytyksenä on nähty, että opettajan tulisi muiden opettajuiden vaatimusten lisäksi olla oppijana koulun pedagogisissa prosesseissa ja koettava itsensä aktiiviseksi toimijaksi suhteessa kouluyhteisönsä toimintaan. Opettajan haasteeksi on samanaikaisesti nähty toimijuuden laajentamisen lisäksi toisaalta jo oman työnkuvan rajaaminen. (Pyhäntö, Pietarinen, & Soini 2008.)

Opettajan tehtävä on vaikea. Uljensin (2008) mukaan jo Snellman näki aikoinaan modernin kasvatuksen ongelman: ”Kuinka kasvattaa alati muuttuvaan kulttuuriin, joka myös muuttuu kasvatuksen kautta?” Se tapa, jolla yksilö vie kulttuuria eteenpäin, eroaa siitä, miten hän on sen itse vastaanottanut (Uljens 2008, 281). Opettaja edustaa usein itse mennyttä yhteiskuntaa, vaikka hänen tulisi johdattaa oppilaitaan tulevaisuuden yhteiskuntaan (Komiteanmietintö 1970: A 4, 53).

Pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu edustaa uudenlaista ala- ja yläasteen yhteistä kouluympäristöä ja koulun toimintakulttuuria, josta opettajilla ei ole aiempaa omakohtaista kokemusta, vaikka heidän pitäisi rakentaa sitä yhteistyössä. Pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu on niin nuori, että opettajien omat, eletyt koulukokemukset liittyvät peruskouluun tai sitä edeltäneeseen rinnakkaiskouluaikaan. Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun opettajien voi nähdä olevan todellisen uuden haasteen edessä. Toisaalta erilaiset opettajat erilaisten koulukulttuurien edustajina ovat pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa tasa-arvoisesti samassa tilanteessa uudessa koulumuodossa, kun aiempaa kokemusta ei ole.

Monenlaista opettajuutta

Pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu opettajan työympäristönä on erilainen kuin peruskoulun ala- ja yläasteet, sillä kaksi erillistä opettajakulttuuria kohtaavat toisensa uudessa, yhteisessä työyhteisössä. Aiemmin luokan- ja aineenopettajat työskentelivät omilla asteillaan, useimmiten myös eri rakennuksissa. Myös opettajien näkökulma opettamiseen on pohjimmiltaan erilainen. Luokanopettajien henkilökohtainen opetustyyli perustuu pääosin kasvatukselliseen ja pedagogiseen asiantuntijuuteen. Aineenopettajan opetustyyli perustuu puolestaan ainekohtaiseen asiantuntijuuteen. (Johnson & Salo 2008, 26.) Roolijako noudattaa pohjimmiltaan vanhaa rinnakkaiskouluaajan perintöä.

Yhtenäinen perusopetuksen myötä syntyi lisäksi uudenlainen opettajuus, luokan- ja aineenopettajan yhdistelmä, kaksoiskelpoinen opettaja. Kaksoiskelpoinen opettaja on tavallisesti luokanopettaja, jolla on lisäksi jonkin peruskoulussa opettavan aineen opinnot. Myös aineenopettaja on voinut suorittaa luokanopetuksen edellyttämät niin sanotut monialaiset opinnot. Kaksoiskelpoisuus voidaan nähdä

opettajan omana ammatillisena kehittymisenä mutta myös varmempana työpaikan saamisen ehtona, jolloin kaksoiskelpoisuus on ainoastaan vastaus työmarkkinoiden tarpeeseen. Kaksoiskelpoisuus saattaa tehdä opettajakunnasta kolmijakoisen ja entistä monimutkaisemman. (Rajakaltio 2011, 262.) Kolmijakoisuus on toisaalta harhaanjohtava käsitys, sillä koulussa työskentelee myös erilaisia erityisopettajia. Inklusion ja lähikouluperiaatteen myötä erityisopetus on osa tavallista perusopetusta.

Virkaehtosopimus jakaa kuitenkin perusopetuksen opettajat edelleen muun muassa aineen- ja luokanopettajiin. Virkaehtosopimuksen on siksi koettu omalta osaltaan jarruttaneen yhtenäisen peruskoulun opettajuuden kehittymistä. Se koskettaa myös pedagogisesti yhtenäistä peruskoulua. Johnson ja Salo (2008) näkevät yhtenäisen perusopetuksen nostavan esille 30 peruskouluvuoden aikana kehittyneitä mikropoliittisia rakenteita ja käytäntöjä. Konkreettisia niistä ovat opettaja- ja rehtoriryhmien väliset palkkaukseen perustuvat hinnoittelutunnukset tai erilaiset opetusvelvollisuudet peruskoulun sisällä. Raja on yhä säilynyt peruskoulun kuudennen ja seitsemännen vuosiluokan välillä. (Johnson & Salo 2008, 35–36.)

Hallituksen esityksessä (HE 86/1997) pyrittiin tukemaan koulujen hallinnollisen vapauden lisäksi pedagogista vapautta opettajien virkojen työnkuvan monipuolistamisella. Tuolloin tavoitteena oli, että säännöksissä ei enää määriteltäisi, miten opettajan virat tai tehtävät olisi järjestettävä ja millä vuosiluokilla luokanopettajan kelpoisuuden omaava henkilö voisi antaa opetusta. (HE 86/1997). Tilastollisesti tarkasteltuna näyttää kuitenkin siltä, että käytännössä peruskouluissa opettajat ovat edelleen aineen-, erityis- ja luokanopetukseen jakautuneissa viroissa. (Kumpulainen 2011).

Johnson ja Tantt (2008) näkivät yhdeksi keskeiseksi tekijäksi perusopetuksen yhtenäisyyden kehittymisessä opettajankoulutuksen ja virkaehtosopimuksen muutoksen. Lisäksi tarvittaisiin perusopetuksen paikallista tahtotilaa sekä taloudellisia resursseja. (Johnson & Tantt 2008, 322.) Eri kuntien opettajat olivat erityisesti yhtenäisen perusopetuksen alkuvaiheessa eriarvoisessa asemassa. Toisissa kunnissa opettajat saivat pedagogisesti yhtenäisten peruskoulujen syntyvaiheessa erillistä korvausta (Siitonen 2008, 277), toisissa taas asiaa ei huomioitu lainkaan (Mannersuo & Jokisalo 2008, 261). Nykyisin virkaehtosopimus on kuitenkin pyrkinyt huomioimaan yhtenäistä perusopetusta aiempaa enemmän ja tasoittamaan eri opettajaryhmien välisiä palkkauksesta johtuvia eroja. Silti opetusvelvollisuudet ja virkarakenne ovat säilyneet.

Erilaiset opettajakulttuurit yhteistyössä

Koulu-uudistuksissa opettajien välinen kollegiaalinen yhteistyö on nähty usein merkittäväksi ja keskeiseksi tekijäksi. Opettajien tulisi luopua yksintyöskentelyn kulttuurista luokahuoneiden sisällä (Hargreaves 1994; Fullan 1994). Yhtenäisen

perusopetuksen toteutumisen kannalta keskeisenä on pidetty opettajien välistä yhteistyötä, jolloin sen tavoitteena on vertikaalinen koherenssi, pyrkimys koulujen väliseen yhteistyöhön. Merkittävää on silloin erillään sijaitsevien peruskoulujen yhteistyö oppilaiden koulunkäynnin nivelvaiheissa (Opetushallitus 2004b). Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun osalta kyse on koulun sisällä tehtävästä yhteistyöstä, jonka tavoitteena on horisontaalinen koherenssi.

Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun rakentaminen tarkoittaa yleensä samalla kokonaan uuden työyhteisön rakentumista. Ensin rakennetaan koulu, jonka jälkeen sinne tarvitaan opettajia. Tyypillistä on, että työyhteisö rakentuu yhteisen tehtävän ympärille, mutta ei ole valmis syntyessään, vaan kehittyy vaiheittain. Kaaos ja järjestys voivat vuorotella uuden työyhteisön arjessa. Työyhteisöllä ei ole vielä sosiaalisia ja toiminnallisia rakenteita, jotka jäsentäisivät itse sen toimintaa. Kulttuuri ilmenee konkreettisimmillaan siinä, miten ihmiset käyttäytyvät ja toimivat. (Hurme 1995, 68–70.) Heiskari toteaa, ettei yhtenäisen peruskoulun yhtenäisyys tullutkaan taloon silkkinauhan katkaisulla avajaisissa, vaan oli pitkällisen prosessoinnin ja työn tulos. Opettajat kuvittelivat tulevansa valmiiseen kouluun, mutta näin ei ollutkaan. (Heiskari 2008, 171–175.)

Yhtenäisen peruskoulun opettajan työympäristön on nähty rikastuvan, sillä se vapauttaa opettajat toimimaan vapaana entisistä ala- ja ylä-asteen rajoista. Samalla opettajalta kuitenkin edellytetään, että hän oppii näkemään kollegat ympärillään ja kykenee hahmottamaan itsenä moniammatillisen kouluyhteisön jäseneksi. (Pyhältö, Soini & Rauste-von Wright 2005, 68.) Pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa moniammatillisuus ilmenee ensisijaisesti erilaisten opettajakulttuurien jokapäiväisenä kohtaamiskenttänä, mikä on opettajille ehkä uutta. Koulun arkisen toiminnan organisoiminen on haasteellista, jos eri opettajat, koulun mikropoliittiset ryhmät, ikään kuin sisäiset puolueet, aktivoituvat joissain tilanteissa kampanjoimaan omien näkemystensä puolesta (Johnson & Salo 2008, 35–36).

Hargreaves on kuvannut erilaisia opettajakulttuurien yhteistyömuotoja. Hänen mukaansa ei ole olemassa oikeaa tai vääränlaista yhteistyötä, on vain erilaisia yhteistyötapoja, joilla on erilaisia seurauksia. (Hargreaves 1994, 189). Jos työyhteisö on jakautunut pieniin alaryhmiin, se on balkanisoitunut. Alaryhmät ovat suhteellisen pysyviä ja kiinteitä. Alaryhmällä on voimakas käsitys omasta näkemyksestään, josta pidetään kiinni. Koulussa alaryhmät voivat olla jakautuneita esimerkiksi oppiaineittain. Balkanisoitunut työyhteisö nähdään kehityksen jarruna, sillä äärimuodossaan jokainen ryhmä pitää kiinni omasta näkemyksestään ja puhuu vain sen puolesta. (Hargreaves 1994, 212–226; Hargreaves & Fullan 2012, 115–117.)

Balkanisoitunut opettajakulttuuri on Husun (2002) mielestä klikkiytynyt. Oman oppiaineen lisäksi opettajat ovat voineet ryhmittyä luokka-asteen mukaan. Ryhmä hyljeksii toisten ryhmien edustamia ajatusmalleja. (Husu 2002 134–135.) Klikkiytynyttä kulttuuria ohjaa pysähtyneisyys ja epäjohtonmukaisuus. Klikkiytyneestä kulttuurista pitäisi päästä yhteistoiminnalliseen kulttuuriin, joka tukee

parhaiten työyhteisön toimivuutta. Sen piirteitä ovat jakaminen, luottamus, kannustaminen jokapäiväisessä työssä ja jatkuva kehittäminen. (Huusko 1999, 36–38.)

Jos työyhteisössä ei ole kiinteitä osaryhmiä, se voi toimia myös liikkuvan mosaiikin lailla. Hargreavesin liikkuvan mosaiikin työskentelykulttuurissa opettajilla ei ole tiettyä ennalta sovittua ryhmää, vaan ryhmiin kuuluminen ja niissä toimiminen on joustavaa ja vaihtelee tarpeen mukaan. Myös ryhmien vastuuhenkilöiden rooli vaihtelee, eikä pysyvää auktoriteettihierarkiaa ehdi syntyä. (Husu 2002, 136–137.) Dynaamisten ryhmien yhteistyö on hyvinkin toimivaa, mutta epäonnistuessaan myös helposti haavoittuvaa. (Hargreaves 1994, 238.) Toimiakseen postmodernissa yhteiskunnassa organisaatiolle on eduksi, jos se voi toimia dynaamisesti liikkuvan mosaiikin lailla. Organisaation nähdään tällöin olevan joustava ja kykenevä vastaamaan muutoksiin riittävän nopeasti sen oman edun ja tehokkuuden kannalta. Koulussa se tarkoittaisi esimerkiksi opettajaryhmien liikkuvuutta tilanteen edellyttämällä tavalla, kuten lukuvuosittain. Liikkuva mosaiikki voidaan käsittää myös oppivaksi organisaatioksi. (Hargreaves 1994, 62–68.)

Oppiva organisaatio on nähty desentralisaation ja koulujen autonomian lisääntymisen kautta yhä tärkeämmäksi koulun sisäisen kehittymisen keinoksi. Tavoitetilana on, että koulu on ikään kuin jatkuvassa liikkeessä. Se pyrkii optimoimaan tuloksensa, mikä tarkoittaa viime kädessä mahdollisimman hyvän opetuksen ja oppilaiden suoritustason tuottamista. Toimiakseen oppiva organisaatio edellyttää jatkuvaa arviointia, uusien tavoitteiden asettamista, toimenpiteitä, opettajien yksimielisyyttä ja yhteistyötä. Käytännössä oppivan organisaation ajatuksen taustalla on taloudellisuus ja mahdollisimman hyvän kustannus-hyötysuhteen saavuttaminen. (Van Ackeren, Klein & Strunck 2013, 59–71) Pedagogisen kehittämisen taustalla on samanaikaisesti myös kvalifikaatiofunktio. Kyse on pohjimmiltaan siitä, miten maan koulutus suhteutuu kansainväliseen kilpailukykyyn (Fend 1981).

Pedagogisten tavoitteiden ja aiotun muutoksen aikaansaamiseksi pyritään usein työyhteisön rakentumista ja toimintaa ohjaamaan tietoisesti. Yhteistyö on tällöin hallinnollisesti ohjattua. Tavanomaisesti yhteistyötä varten on määrätty sen paikka ja aika, samoin yhteistyön suunta ja tarkoitus. (Hargreaves 1994, 195–196). Ongelmalliseksi yhteistyön tekee se, että onnistuakseen yhteistyön pitäisi olla aina edes vähän informaalia, sillä luottamus toisiin ihmisiin syntyy informaaleissa tilanteissa ennemmin kuin formaalissa vuorovaikutuksessa. Kuitenkaan yhteistointia ei synny juuri itsestään, ellei sille tarjota tilaisuutta. (Hargreaves & Fullan 2012, 114.)

Rajakaltion (2011) mukaan kyse on pakotetusta kollegiaalisesta kulttuurista. Siihen kuuluvat tiimit, yhteinen lukujärjestykseen sidottu kokousaika, koulutukset ja tapahtumat. Parhaimmillaan pakotettu yhteistyö ohjaa siirtymävaiheessa todelliseen yhteistyökulttuuriin, ja pahimmillaan se merkitsee loppua myös jo aiemmin spontaanisti virinneille yhteistyökuvioille. Oleellista on, kuinka osallisiksi opettajat itsensä kokevat. (Rajakaltio 2011, 74.)

Koulun kulttuuriin kuuluu, että erilaisilla sidosryhmillä on eriäviä näkemyksiä. Niin rehtori, opettajat, oppilaat kuin huoltajat pyrkivät oman edun mukaisiin ratkaisuihin, jotka eivät välttämättä ole koulun yleisen linjan mukaisia. Kun erilaiset näkemykset ensin tunnustetaan, on niitä mahdollista ottaa myös paremmin huomioon. Erilaisten näkemysten tunnustaminen ja tiedostaminen voidaan katsoa koulun toiminnan kehittämisen ensimmäiseksi edellytykseksi. (Altrichter & Salzberger 2000, 100–108.)

Usein kollegiaalinen yhteistyö on ainoa keino ohjata koulun kehittämistä välttämättömien tehtävien suhteen. Ongelmallista on, että halu yhteistyöhön ei tuolloin nouse opettajasta itsestään, vaan organisaation tarpeesta. (Husu 2002, 135–136.) Husun näkemyksen mukaan koulu ei voi kehittyä, jos se perustuu ainoastaan luottamukseen jokaisen opettajan henkilökohtaisesta kasvusta. Opettajan autonomialla on silloin riski muuttua eristyneisyydeksi. Yksilöllisyys ja yhteisöllisyys ovat saman kolikon eri puolia, joita kumpaakin pitäisi hyödyntää tasapuolisesti. (Husu 2002, 133.) Hargreaves ja Fullan (2012) kutsuvat pakotettua kollegiaalista kulttuuria nykyisin mieluummin järjestetyksi yhteistyöksi, jolloin sen pohjimmainen tarkoitus on toimia ensimmäisenä askeleena kohti syvempää yhteistyötä. (Hargreaves & Fullan 2012, 118).

Sahlbergin (2010) mukaan kansainvälisestä näkökulmasta suomalaiset opettajat käyttävät kuitenkin vähemmän työaikaansa opettamiseen kuin monissa muissa maissa. Suomessa opettajilla on aikaa työskennellä kollegan kanssa päivällä yhdessä ja ymmärtää kollegansa työtä. Vaikka suomalaisten opettajien työ koostuu ensisijaisesti luokassa opettamiseen, moni heidän tehtävistään sijoittuu luokan ulkopuolelle. (Sahlberg 2010, 89–91.) Hargreaves ja Shirley näkevät suomalaisten opettajien olevan kansainvälisessä vertailussa hyvin sitoutuneita työhönsä ja opettajuuteen kuuluvan kollegiaalisen, kokonaisvaltaisen yhteistyön (Hargreaves & Shirley 2012, 46–69). Hargreaves ja Fullan (2012) käyttävät suomalaisopettajien välistä yhteistyötä, kuten tiimityöskentelyä esimerkkinä siitä, millaista sen pitäisi olla myös muualla. Sille on varattu aikaa ja tilaa opettajan arkityössä.

Yhteistyön haasteet ja opettajankoulutus

Eri opettajaryhmien välisen yhteistyön haasteet on todettu aiemmissa yhtenäistä perusopetusta koskevissa tutkimuksissa (Esim. Rajakaltio 2011). Opettajien välisten ongelmien ratkaisuksi on nähty opettajankoulutuksen uudistaminen ja kehittäminen. Opettajankoulutuksen sisällöissä ja toiminnoissa on nähty tarvittavan uudistumista, sillä nykyisen opettajankoulutuksen rakenne on peräisin peruskoulun rakennusvaiheilta. Peruskoulu ja sitä varten tehty päätös vuonna 1968 muuttivat opettajien koulutusta. Siihen astinen koulutus oli keskittynyt rinnakkaisen koulujärjestelmän tarpeisiin. Ikäluokka jakautui 10-vuotiaana joko lukioon johtavaan, akateemiseen oppikouluun tai vaihtoehtoisesti kansalais- ja ammattikouluun.

Kaikkien näiden eri koulumuotojen opettajien koulutus oli erilaista ja poikkesi toisistaan. (Niemi 2010, 30.)

Vuonna 1971 vahvistettu opettajankoulutuslaki muutti opettajien koulutusta siirtämällä kaiken opettajankoulutuksen korkeakouluihin. Pohjakoulutukseksi vaadittiin ylioppilastutkintoa. Säädöksiä uusittiin vielä 1979 ja lopulta vuonna 1980 vaikutukset näkyivät aineenopettajien koulutuksessa. Uuden järjestelmän mukaisia luokanopettajia alkoi valmistua vuonna 1983. (Luukkainen 2000, 40.) Niemi ja Tirri (1997) ovat todenneet, että asetus, joka tuli voimaan vuonna 1979, ei suinkaan yhdenmukaistanut luokan- ja aineenopettajien koulutusta, vaan sen sijaan eriytti ne toisistaan yhä kauemmaksi (Niemi & Tirri 1997, 2–3).

Pyhältö, Soini ja Rauste-von Wright (2005) kritisoivat opettajankoulutusta siitä, että se koulutti edelleen luokanopettajia ala-asteen opettajiksi ja aineenopettajia yläasteelle. Ongelmallista oli uudistuksen näkeminen vain määrällisenä, tuplatutkintona tai tuplattyömäärää edellyttävänä opettajuutena. Kaksoistutkinnon nähtiin yhtenäisen peruskoulun asiantuntijuuden sijasta olevan ennemmin jaetun peruskoulun historiallinen jäännös. (Pyhältö, Soini & Rauste-von Wright, 2005, 70) Vasta vuonna 2007 muutos alkoi näkyä yliopistojen opettajankoulutuksessa. Silti ei voitu puhua edes syvällisestä muutoksesta, jota kuitenkin koulun arjessa tutkimusten perusteella selkeästi kaivattiin (Huusko, Pietarinen, Pyhältö, Soini, 2007, 168). Johnson totesi samana vuonna, että vaikka uusi perusopetuslaki oli ollut voimassa jo kahdeksan vuotta, sen aikana opettajankoulutuksessa ei ollut tapahtunut suuria muutoksia (Johnson 2007, 29). Meren mukaan opettajankoulutuksen tutkinnonuudistuksen myötä olisi voitu rakentaa uutta perusopetuksen opettajuutta tavoitteleva yhtenäinen opettajankoulutus (Meri, 2005, 254).

Opettajien ammatillisen kasvun kehittymisen ehdoksi on nähty, että opettajien välisen yhteistyön pitäisi alkaa jo opintovaiheessa. Ongelmalliseksi on koettu, että koulut keskittyvät vain omaan toimintaansa ja yliopistot omaansa, eli opettajien valmistamiseen. Tärkeintä olisi, että koulut ja yliopistot lähestyisivät toisiaan ja rakentaisivat kestäviä oppimisyhteisöjä opettajakokelaille. (Fullan 1994, 174–175.) Huuskon, Pietarisen, Pyhältön ja Soinin (2007) mukaan yhtenäisessä perusopetuksessa tarvittaisiin edelleen eri tavoin painottunutta asiantuntijuutta ja opettajuutta, mutta opettajankoulutuksen sisälle pitäisi saada rakennettua horisontaalista ja vertikaalista koherenssia esimerkiksi luokan- ja aineenopetuksen rajoja rikkomalla (Huusko, Pietarinen, Pyhältö & Soini 2007, 168).

Opettajankoulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota myös siihen, millaista koulutuksellista oppimisympäristöä yhtenäiseen perusopetuksen opettajan kelpoisuus edellyttäisi (Pyhältö, Soini & Rauste-von Wright 2005, 69). Tantun (2005) mukaan yhtenäinen perusopetus edellyttäisi, että opiskelijoiden tulisi harjoitella samoissa opetusharjoittelussa ja opetella samanaikaisopetusta, opiskella samoissa ryhmissä ja tehdä yhteisiä projekteja. Harjoittelukouluilta se edellyttäisi, että ne olisivat pedagogisesti yhtenäisiä peruskouluja, mieluiten niin, että varhaiskasvatus olisi myös samassa talossa. (Tanttu 2005, 110.)

Opettajien kouluttamisen pohjimmainen ongelma on kuitenkin siinä, että vasta valmistuneet sijoittuvat hyvin moninaisesti perusopetuksen kouluihin. Toisissa toteutetaan hyvin pitkälle vietyä yhtenäistä peruskoulua, joissakin ollaan vasta kehitysvaiheessa ja toisaalla yhtenäisen perusopetuksen ideaa toteutetaan keskitty-mällä peruskoulun nivelkohtiin. Opettajankoulutuksen tulisi kouluttaa ja ohjata opettajia siis yhä monimuotoisempaan koulumaailmaan. (Lange 2009, 138–139.) Pohjolan (2011) mukaan koulu pitäisikin nähdä yhä enemmän kehittyvänä, muuttavana ja joustavana työyhteisönä, mikä näkyisi opettajien ammattirakenteiden monipuolistumisena, horisontaalisena ja vertikaalisena ammatillisena jatkokoulutuksena. Samalla koulu pystyisi uudistumaan paremmin yhteiskunnan tilanteiden ja tarpeiden mukaan. (Pohjola 2011, 11.)

Opettajankoulutuksen ongelman ydin on syvemmillä yhteiskunnan rakenteissa kuin yksin opettajankoulutuslaitoksilla. Aineenopettajakoulutus keskittyy edelleen eri tiedekuntiin ja pohjautuu laajaan substanssikohtaiseen tietoon. Tieteenalapainotteisella aineenopettajakoulutuksella on vanhat perinteet. Rautiaisen (2012) mukaan uudenmuotoisen aineenopettajakoulutuksen aloittaminen 1970-luvun lopulla pohjasi Snellmanin alkuperäiseen ideaan. Tavoitteissa kasvatustieteen opinnot integroitiin aineenopintoihin ja teoriaan. Samaa periaatetta käytetään edelleen. Ainedidaktikot ohjaavat opettajien koulutusta. Suunnitelmissa opettajankoulutus uudistui, mutta sisällöllisesti aiempi käytäntö jatkui. (Rautiainen, 2012.) Syvin ongelma opettajankoulutuksen kohdalla juontaa juurensa siitä, että erilliset ainelaitokset, joissa aineenopettajat suurimmaksi osaksi opiskelevat, eivät ole ainoastaan opettajia varten. Ainelaitokset valmistavat oman alansa asiantuntijoita myös muihin tehtäviin kuin peruskoulun tai muiden kouluasteiden opettajiksi. Aineenopettajia ei kouluteta ainoastaan peruskoulua varten.

Aineenhallinta on opettajan asiantuntemuksessa jatkuvan pohdiskelun kohde. Käytännössä asia on ratkaistu niin, että pieniä lapsia opettaa sama opettaja kaikissa aineissa ja oppilaiden vanhetessa he siirtyvät aineenopetukseen. Kumpikin järjestelmä sisältää vaatimuksia, etuja ja haittoja. Siirtyminen kokonaan aineen-tai luokanopettajajärjestelmään ei ratkaise pedagogisia tavoitteita. Järjestelmien liukuva ja joustava raja voisi olla parempi. (Kansanen 2004, 74.)

Jos opettajankoulutusta tarkastellaan suhteessa moderniin koulutusjärjestelmään, se vahvistaa usein niitä ominaisuuksia, jotka kuvaavat eriytynyttä ja hierarkkisen järjestelmän piirteitä. Jokaista kouluelämän ryhmää varten koulutetaan erityiskoulutuksen saaneita opettajia, joiden koulutus lisäksi on usein voimakkaasti ainejakoista. Kunkin opettajan ammatti-identiteetti muovautuu oman oppiaineen ja asiantuntija-alueen sosialisatioprosessissa. Opettajat ovat osa oman aineensa tai kouluasteensa traditiota ja samalla luovat sitä itse, jolloin aiemmat käytännöt vakiintuvat entisestään. (Niemi & Tirri 1997, 11.)

Alojen rajat ylittävä kommunikaatio on vaikeaa, mikä näkyy tiedekuntien tasolla yliopistolla. Jokaisessa tiedekunnassa ja opettajankoulutusyksikössä on oma kommunikaatiojärjestelmänsä ja pitkä kulttuurinen perinne. Kulttuuri uusiutuu

vain omaan traditioon kytkeytyneenä. Jokaisella opettajankoulutusalueella on oma kulttuurinsa. Niiden alaryhmät elävät omaa elämäänsä irrallaan toisista opettajakoulutuksista, mutta myös koulusta ja työelämästä, sillä nekin ovat pirstaloituneet tahollaan. (Niemi & Tirri 1997, 11.) Kun pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa erilaisten ja erillisten koulutuspolkujen jälkeen opettajien tulisi ymmärtää toisiaan ja osata toimia yhteistyössä keskenään, haasteellisuus on ymmärrettävää.

3.4 Oppilaan rooli ja informaali koulu

Kouluinstituutio perustuu kulttuurillisiin sopimuksiin. Ne luovat kehykset ja säännöt, joiden mukaan koulussa toimitaan. Kouluinstituutioon kuuluvat opettajan ja oppilaan roolit. Kumpaankin rooliin liittyy oletus tietynlaisesta sosiaalisesta käyttäytymisestä kouluyhteisön sisällä. Kummankin ryhmän tulee osata toimia omassa roolissaan, jotta kouluinstituutio toimii. (Kiper 2013, 113.)

Koulussa oppilaan rooli painottuu oppivelvollisuuteen. Oppilaan tulisi saavuttaa opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet niille määrättyssä ajassa peruskoulun aikana. Oppivelvollisuuden suorittamista ohjaavat moniportaiset, valtakunnan, kunnan ja koulun opetussuunnitelmat. Asetetuista tavoitteista huolimatta oppilas jäsentää omien kokemustensa kautta koulunsa fyysistä, sosiaalista ja pedagogista kokonaisuutta yksittäisen luokkahuoneen, oppitunnin, yksittäisen opettajan ja oppilasryhmän vuorovaikutuksen ja toiminnan perusteella (Pietarinen 2002, 41).

Fyysistä, sosiaalista ja pedagogista ympäristöä voidaan tarkastella oppilaan näkökulmasta sekä mikro- että makrotasolla. Makrotasolla oppilas kohtaa koulun fyysiset rakenteet, sosiaaliset vuorovaikutuskäytänteet ja näiden lisäksi koulun opetus- ja kulttuurissa ja sen käytänteissä ilmenevät opettajayhteisön pedagogiset pyrkimykset. Mikrotasolla oppilas jäsentää kouluympäristöään osana luokkahuoneessa tapahtuvan ja oman luokkayhteisönsä vuorovaikutuksen kautta. (Pietarinen & Rantala 2002, 234–235.)

Usein oppilaan käsitys koulusta mielletään koulun informaalisiksi piirteeksi ja liitetään piilo-opetussuunnitelmaan. Virallisen ja kirjoittamattoman, toteutuneen ja eletyn opetussuunnitelman raja ei ole selkeä. Jokaisella koululla on oma niin sanottu toimintakulttuuri, joka tekee jokaisesta koulusta omanlaisensa. Lahelma ja Gordon (2003) puhuvat koulun kerrostumista. Omassa tutkimuksessaan he näkivät koulun virallisen, informaalin ja fyysisen koulun yhteisönä. Virallista koulua määrittävät asiakirjat ja määräykset, jotka koulun arjessa näyttäytyvät opetusmenetelminä, -materiaaleina, oppikirjoina, opetuksen sisältöinä ja luokkahuonevuorovaikutuksena. Informaalilla koululla tarkoitetaan opettajien ja oppilaiden vuorovaikutusta oppitunneilla ja niiden ulkopuolella. Koulun hierarkiat ja oppilaskulttuuri ovat osa informaalia koulua. (Lahelma & Gordon 2003, 10.)

Virallisen koulun toiminta kietoutuu informaaliin vuorovaikutukseen. Koulupäivän kokonaisuuteen kuuluvat oppilaan näkökulmasta oppitunnit, välitunnit,

ruokatunnit, siirtymiset paikasta toiseen ja opettajan odottaminen oppitunnille. Kaikki edellä mainitut ovat täynnä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Vastaavasti opettajien päivään kuuluvat hetket kahvihuoneessa, keskustelut kollegojen tai muun henkilökunnan kanssa kouluyhteisön tiloissa. Informaalista vuorovaikutusta tapahtuu siis kaikkien opettajien, oppilaiden ja henkilökunnan välillä. (Lahelma & Gordon 2003, 42.)

Näkemyseroa koulun virallisten tavoitteiden ja oppilaiden kokeman koulun välillä kutsutaan piilo-opetussuunnitelmaksi tai informaaliksi kouluksi. Piilo-opetussuunnitelma (the hidden curriculum) syntyi Amerikassa 1960-luvulla ja yleisty Euroopassa 1970-luvulla. (Broady 1986, 101–102.) Käsitys piilo-opetussuunnitelmasta konkretisoitui, kun Jackson (1968) kuvasi humoristisesti luokkahuoneen elämää kirjassaan *Life in classrooms*. Hänestä jopa sokea saattoi tunnistaa koulun sen hajun perusteella. Suomessa esimerkiksi Hoikkala ja Paju (2013) ovat havainnoineet koulun epävirallista ulottuvuutta. He soluttautuvat koulunpenkkiin yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden rinnalle ja kävivät heidän kanssaan yhtenäistä peruskoulua lukuvuoden ajan. Peruskoulua he luonnehtivat opetustehtäksi, sillä siellä suoritetaan paljon asioita ja tehtäviä, jotka on määrätty ylhäältä käsin. Heidän mukaansa koulussa elää yksilön, ryhmän ja instituution ristiriitä.

Piilo-opetussuunnitelma ei vaikuta vain luokkahuoneen sisäiseen toimintaan, vaan näkyy koulun toiminnassa, oppituntien pituudessa, koulun hierarkiassa, arviointijärjestelmässä sekä opettajien ja oppilaiden välisissä suhteissa. Oppilaille asetetut tavoitteet opetussuunnitelman tasolla ovat jotain muuta, mitä oppilaat lopulta oppivat. (Broady 1986, 15–17.) Aluksi kirjoitettiin opetussuunnitelma, jonka mukaan opetuksen tuli tapahtua. Opetussuunnitelmaa toteutettaessa havaittiin oppilaiden kokema, eletty opetussuunnitelma, oppilaiden todellisuus ja ajautettiin piilo-opetussuunnitelmaan (Meri 1992, 53).

Yhtenäisen peruskoulun oma erityinen piilo-opetussuunnitelman piirre saattaa olla, että sen toiminta on vain hallinnollisesti yhtenäistä. Koulurakennukset saattavat sijaita erikseen ja niissä opiskelee vain saman ikäisiä oppilaita. Esimerkiksi Hoikkalan ja Pajun (2013) tutkimuksen kohteena ollut yhdeksäsluokka vaikutti elävän täysin omaa elämäänsä, ilman suurempia sidoksia muihin ikäryhmiin. Suurempaa yhteisöllisyyttä ei koulun tasolla vaikuttanut olevan, vaikka kyseessä oli yhtenäinen peruskoulu. (Hoikkala & Paju 2013.)

Sefton-Greenin mukaan formaalisen ja informaalisen oppimisen vastakkainasettelu pitäisi kuitenkin nykyään kyseenalaistaa. Vastakkainasettelun vaarana on häivyttää uusia oppimiskäsityksiä. Epävirallista oppimista koskeva keskustelu saattaa vahvistaa vain entisestään vanhoja normeja ja hankaloittaa siten esimerkiksi uusien oppimismuotojen tarjoamien vaihtoehtojen huomioonottamista opetuksessa. (Sefton-Green 2011, 92–93.) Kansanen (2004) laajentaa piilo-opetussuunnitelman käsitettä koulun elämänpiiriksi tarkoittaessaan sitä kokonaisuutta, jonka kouluopiskelu ja koulumaailma muodostavat. Opetus ei tuolloin rajoitu ai-

noastaan oppitunneille ja opetuksen sisältöön, vaan sisältää laajemmin ymmärrettyä kaikkia nekokemukset, joita opiskelijat saavat koulun ohjauksessa. Kokemuksia tuottavat välitunnit, ruokailu, retket, leirikoulut, jopa koulumatkat. Koulun elämämpiiri sisältää myös opiskelijoiden väliset sosiaaliset suhteet. (Kansanen 2004, 40–41.)

Nykyään myös opetussuunnitelma pyrkii huomioimaan oppilaan kokemusten kokonaisvaltaisuutta koulutyössä. Oppilaan rooli nähdään opetussuunnitelmassa aiempaa aktiivisempänä. Oppilaan tulisi saada osallistua koulun toiminnan suunnitteluun ja kehittämiseen ja voida vaikuttaa näin koulun toimintakulttuuriin. (Opetushallitus 2004a.) Niinpä aiemmin piilo-opetussuunnitelman piirteeksi nähdyt tekijät koetaankin tärkeiksi oppilaan oppimisen ja koulussa viihtymisen reunaehdoiksi, joita koulussa tulisi aktiivisesti ottaa huomioon.

Vertaissuhteet ja kouluhyvinvointi

Oppilaiden tavallisin yhteisö on oma luokka ja sen kokoonpano (Hellström 2008, 106). Yhteisöllisyys on yleensä kuulumista johonkin ryhmään, jossa tunnetaan luottamusta ja turvallisuutta (Hietala, Kaltiainen, Metsärinne & Vanhala 2010, 52).

Oppilaille omaan ryhmään kuulumisen on hyvin tärkeää. Ryhmään kuulumisen alkaa vahvistua kouluiässä. Murrosiässä kaverisuhteiden merkitys kasvaa entisestään. Oppilaan käsitys koulusta vaihtelee kouluaikana. Koulutaipaleen alkuvaiheessa ajattelua leimaa lapsenomaisen usko auktoriteetteihin, kuten opettajaan. Kriittisyys ja arvioiva etäisyys muita kohtaan kehittyvät vähitellen. 8–10-vuotiaana yksilöllisyys alkaa vahvistua, ja se saattaa koulussa ilmetä muun muassa opettajan toiminnan kyseenalaistamisena. Nuoren kohdalla on jo tavallista, että erimielisyyksiä ilmenee tovereiden ja opettajien kanssa. Vertaisryhmät ovat yhä tärkeämpiä ja auttavat tukemaan nuoren itsenäistymistä. Jo vähän ennen murrosikää oppilaat saattavat kokea kaverisuhteet ja toverien vaatimukset varsin vaativiksi. Vaatimuksista seuraa paine tietynlaiseen pukeutumiseen, asennoitumiseen tai käytökseen. Toisten hyväksynnän saaminen on tärkeää. Lisäksi fyysiset muutokset muokkaavat minäkuva. (Turunen 2005, 85–102; Dunderfelt 2011, 82–85; Hietala, Kaltiainen, Metsärinne & Vanhala 2010, 46; Keltinkangas-Järvinen 1985, 94–95.)

Tutkiessaan yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden kouluhyvinvointiin vaikuttaneita tekijöitä, Pyhältö, Pietarinen, Soini ja Westling (2011) päätyivät siihen, että tärkeimmäksi tekijäksi nousi oppilaiden vertaisvuorovaikutus. Vertaisvuorovaikutus oli yhtä lailla merkittävä niin voimaantumisen kuin kuormittumisenkin osatekijä. (Pyhältö, Pietarinen, Soini & Westling 2011, 445–448.)

Kouluhyvinvointiin on nähty vaikuttavan myös oppilaiden sukupuolesta johtuvat erot. Tytöt ja pojat kehittyvät biologisesti ja psyykkisesti eri tahtiin, joten erot ovat huomattavia. Myös murrosiän aikaistuminen on toinen asia, jonka on

nähty vaikuttavan kouluhyvinvointiin. Hyvistä oppimistuloksista huolimatta, nuoret viihtyvät koulussa huonosti. (Hietala, Kaltiainen, Metsärinne & Vanhala 2010, 40.) Yläkoululaisten kouluviihtyvyys on Suomessa todettu olevan myös kansainvälisesti heikompaa kuin alakoululaisten (Harinen & Halme 2012, 15).

Sukupuolella on merkitystä myös koulumenestykseen. Koulumenestyksen suhteen tyttöjen ja poikien välillä on havaittu eroja, joiden on arveltu johtuvan koulun tai luokan oppilasmäärästä. Tulosten perusteella tytöt menestyvät poikia paremmin koulun koon kasvaessa. Toisaalta ei ole voitu osoittaa myös sitä riippuko koulumenestys sukupuolittain koulun koosta vai epäjohtonmukaisesta oppilasarvioinnista. Koulutuksellinen sukupuoli tasa-arvoisuus ei kuitenkaan näyttäisi aina toteutuvan. (Alatupa, Hintsanen & Hirstiö-Snellman 2011.)

Pietarisen ja Rantalan (2002) mukaan koulun kasvatustehtävässä on painottunut oppilaiden sosiaalisen kehityksen tukeminen. Viimeisimmän uudistuksen, yhtenäisen perusopetuksen tarkoitus oli häivyttää oppilaiden sosiaalisen kehityksen kannalta haasteelliseksi koettu perinteinen raja ala- ja yläasteen väliltä. Vaikka jaottelusta luovuttiin, koulun aloittamisen jälkeen seuraava haaste on silti siirtyminen luokanopettajajohtoisesta oppimisympäristöstä aineenopettajajohtoiseen oppimisympäristöön. (Pietarinen & Rantala 2002, 227.)

Pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa oppimisympäristö ei muutu siinä mielessä, että koulurakennus pysyy samana. Oppilaan siirtyminen kokonaan aineenopetukseen tapahtuu kuitenkin jossain vaiheessa. Tässä suhteessa oppimisympäristö ikään kuin muuttuu toisenlaiseksi koulun sisällä. Opetusryhmä oletettavasti tulee vaihtumaan ainakin joissain oppiaineissa.

Pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa on mahdollista säilyttää aineenopetukseen siirtymisessä edelleen myös sama opetusryhmä, joka on ollut luokanopetuksen aikana. Toisaalta rinnakkaisluokat voidaan jakaa myös uudestaan, jolloin tilanne on oppilaalle sosiaalisten suhteiden kannalta lähes sama kuin ala- ja yläasteen nivelvaiheessa. Opetusryhmien muutoksesta seuraa oppilaalle oman roolin uudelleenarviointi. Pietarisen (1999) mukaan erilaisia siirtymävaiheita ei voi estää tai poistaa, vaan ne ovat osa nuoruutta ja niitä tarvitaan myöhempiä elämänvaiheita varten. Oppilaiden näkökulmasta kouluinstitutionaalisen siirtymän problematiikka säilyy jatkossakin (Pietarinen & Rantala 2002, 239). Pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa siirtymävaiheen problematiikka tapahtuu edelliseen koulujärjestelmään verrattuna vain saman koulukulttuurin ja toimintaympäristön sisällä.

Yhtenäisen peruskoulun on nähty turvaavan lasten ja nuorten hyvinvointia edistäviä tekijöitä, kuten ihmissuhteita sekä moraalista ja fyysistä jatkuvuutta. Tantu (2008) kutsuu näitä Rimpelän teeseiksi. Fyysinen jatkuvuus toteutuu, kun lapsen ei tarvitse vaihtaa koulua. Moraalinen jatkuvuus toteutuu koulun aikuisten yhteisillä pelisäännöillä ja sosiaalisen jatkuvuuden takaa se, että lapsen ja nuoren elämässä samat aikuiset pysyvät. Yhteys tuttuun ja turvalliseen luokanopettajaan ei katkea herkässä murrosiässä ja aineenopettajat voivat opettaa jo aiemmin kuin

vasta ylemmillä vuosiluokilla. Pedagogiikka perustuu vahvaan oppilastuntemukseen, opettajien väliseen yhteistyöhön ja opetussuunnitelmaratkaisuihin. Oppilaan turvallisuuden tunne lisääntyy tutussa turvallisessa oppimisympäristössä, jossa ihmiset ja säännöt ovat tuttuja. (Tanttu 2008, 129–130.) Liian varhaisen aikuistumisen sijaan tulisi jatkaa lasten tukemista lapsina pidempään, jolloin myös hitaammin kehittyvillä olisi paremmat mahdollisuudet (Rimpelä 2013, 24).

Yhtenäisestä peruskoulusta saadut kokemukset ovat myös päinvastaisia. Piispanen tutkimuksen mukaan vanhemmat olivat huolissaan yhtenäisen peruskoulun turvallisuudesta. Huoltajat olivat huolissaan eri-ikäisten lasten välisistä konflikteista ja koulukiusaamisesta. Lisäksi huoltajat kokivat yhtenäisen peruskoulun asettavan liian varhaisen vaatimuksen lapsen kasvuille kehitykselle silloin, kun lapsi samaistui ikätasolleen kuulumattomiin asioihin. Toisaalta eri-ikäisten ikäjakautuma nähtiin myös mahdollisuutena yhteistyöhön, suvaitsevuteen ja mallikasvatukseen. (Piispanen 2008, 153–154.)

Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun voi olettaa luovan pysyvyyttä lasten arkeen ja olevan siten vastaus nykyajan hektiseen elämänrytmiin, sillä opiskelu ja ehkä myös harrastaminen voivat sijoittua samaan tuttuun kouluympäristöön moneen vuoden ajan. Koulu tarjoaa tällöin ehkä pysyvyyttä nykyajan lisääntyvään kiireeseen, jossa aikuisilla ei ole riittävästi aikaa lapsilleen. Nykyajan kiireisyys ja työtahti vievät ajan lasten huomioimiselta. Aikuisen mallin ja läsnäolon puute on nähty olevan länsimaisen yhteiskunnan suuri ongelma jo vuosikymmeniä sitten (Keltinkangas-Järvinen 1985, 107).

Lasten pahoinvointi on nykypäivänä lisääntynyt edelleen, sillä elettyvä aika vaatii myös heiltä enemmän. Lasten odotetaan harrastavan ja menestyvän sekä ottavan vastuuta yhä enemmän ja yhä nuorempana itsestään. Aikuisten työelämä vaatii ainaista tavoitettavuutta ja vaikuttaa lapsiin. Ennen mobiililaitteita aikuisten työpäivä päättyi, kun työpaikalta lähdettiin kotiin. Nykyään se jatkuu vain eri muodossa, niin vapaalla kuin lomalla. Vanhemmille jää aikaa lapsilleen entistä vähemmän. (Winterhoff 2011, 55–70, 141–150.) Aikuisten ja lasten yhteistä aikaa vähentää yhtä lailla mobiililaitteet myös itse lasten käytössä.

3.5 Huoltajan rooli ja koulun yhteistyö

Pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa huoltajan roolin voi olettaa olevan samanlainen kuin missä perusopetuksen koulussa tahansa. Samat normit ohjaavat kodin ja koulun yhteistyötä koulumuodosta huolimatta. Vanhemman suhde kouluun on erityinen. Hän on huoltajana vastuussa huollettavansa oppivelvollisuuden suorittamisesta.

Koulua sitoo opetussuunnitelman puolesta yksisuuntainen yhteistyön velvoite oppilaiden koteja kohtaan, mutta vanhempia ei sido vastavuoroinen yhteistyö. Perusopetuksen laatukriteereissä pidetään tärkeänä, että huoltajat osoittaisivat kiinnostusta lapsensa koulunkäyntiä kohtaan, arvostaisivat koulun ja opettajan työtä

sekä osallistuisivat yhteistyöhön. Yhteistyötä koulun tulisi suunnitella, kehittää, arvioida yhdessä huoltajien ja oppilaiden kanssa. Kodin ja koulun yhteistyön tulisi näkyä, koulun, luokan ja oppilaan tasolla. (Opetusministeriö 2010, 50–51)

Oppilas puolestaan elää saman aikaan kodin ja koulun vaikutuspiirissä, joten hänen näkökulmastaan kodin ja koulun yhteistyö nähdään opetussuunnitelmassa tärkeänä. Kodin ja koulun yhteistyötä vaaditaan oppilaan kokonaisvaltaisen terveen kasvun ja hyvän oppimisen tukemiseksi. Koulun oppilaantuntemuksen katsotaan lisääntyvän, kun koulu on vuorovaikutuksessa kodin kanssa. Koulun on oltava yhteistyössä kotien kanssa, jotta vanhemmat voivat osaltaan tukea lapsensa koulunkäyntiä. Silti huoltajilla on ensisijainen vastuu lapsen ja nuorten kasvatuksesta. Yhteisvastuullisen kasvatuksen tavoitteena on edistää oppilaan oppimisedellytyksiä, turvallisuutta ja hyvinvointia koulussa. Erilaisia kodin ja koulun työmuotoja tulisi kehittää koko kouluajan, mutta erityisesti erilaisissa siirtymävaiheissa. (Opetushallitus 2004a, 20) Lahtinen (2011) näkee tärkeäksi koulun aloitteelliseen roolin koulun ja kodin välisessä yhteistyössä. Huoltajien pitäisi tietää opetusta ohjaavien asiakirjojen lisäksi koulun tiedottamista koskevat käytännöt ja omat vaikutusmahdollisuutensa (Lahtinen 2011, 336).

Fullanin (2003) mukaan vanhempien rooli koulun kehittämisessä on vähiten käytetyimpiä. Hän on todennut, että koulut, joissa avoimuutta ja yhteistyötä on kehitetty, ovat itsevarmoja oppimisympäristöjä. Jos opettajat tekevät työtänsä vain yksin, he ovat epävarmempia ja ottavat enemmän riskejä sulkiessaan luokkiensa ovet. Samalla huoltajat ovat epäilevämpiä ja vaativampia kuin tavallisesti. Vastakohtana Fullan mainitsee koulut, jotka tekevät ammatillista yhteistyötä niin opettajien kuin muunkin henkilökunnan kanssa. Yhteistyötä suosivat koulut rakentavat luottamusta ja ammatillista toimintaansa ulospäin, ovat läpinäkyviä myös huoltajien suuntaan ja linkittyvät ympäristöönsä paremmin. (Fullan 2003, 43–44.)

Huoltajat toivovat usein kodin, koulun ja yhteiskunnan lisääntyvää yhteistyötä (Piispanen 2008, 165). Yläasteikäisten oppilaiden vanhemmat ovat kokeneet, ettei koulusta pidetä enää yhteyttä yhtä paljon kuin lapsen ala-asteen aikana. Yläasteikäisten lasten vanhempien mielestä koulu jäi heille lapsensa asioissa etäiseksi (Gordon & Lahelma 2003, 85). Myös Metso (2004) totesi tutkimuksessaan, että vanhemmat odottivat koululta enemmän informaatiota. Toisaalta vanhemmat kokivat ala- ja yläasteen eron olevan yhteydenpidon laadussa. Vanhemmat kuvasivat yläasteen yhteydenpitoa enemmän yleiseksi tiedottamiseksi. Ala-asteella vuorovaikutus oli keskittynyt enemmän oman lapsen asioiden ympärille. (Metso 2004, 119.)

Koulu on riippuvainen ympäristöstään, viime kädessä se saa hyväksynnän toiminnalleen oppilaidensa, heidän vanhempiensa sekä muun ympäristönsä kautta. Koska koulun voimavaroista päätetään yhä enemmän koulukohtaisesti ja paikallisesti, on koulun elinehtona sen avoimuus ja vuorovaikutteisuus lähiympäristönsä

kanssa. Samalla opettajan roolin voidaan edellyttää avautuvan ulospäin pois luokahuonekeskeisyydestä. (Väljörvi 2011, 29.) Rimpelän (2013) mukaan koulun ja huoltajien välillä pitäisi olla aito kasvatuskumppanuus, jonka pitäisi ulottua laajemminkin sekä ihmisten että instituutioiden väliseen vuorovaikutukseen, yhteiseen toimintaan lapsen kehityksen tukemisessa, iästä riippumatta (Rimpelä 2013, 31–32).

Vanhempien merkitys koulussa pitäisi koululle asetettujen tavoitteiden mukaan pyrkiä ottamaan nykyistä enemmän huomioon ja luoda tilanteita, joissa huoltajia kohdattaisiin aidossa vuorovaikutuksessa. Vanhempainilloissa huoltajien asema rinnastuu usein oppilaan asemaan. Vanhempainilloissa huoltajat kokoontuvat lapsensa luokkaan ja asettuvat lapsensa paikalle istumaan. Kun opettaja asettuu luokan eteen kertomaan luokan asioista, istuvat huoltajat kuuntelemassa. Huoltajat ovat kuin oppilaan asemassa, jolloin heidän omat koulumuistonsa saattavat palata mieleen. Aito vuorovaikutus puuttuu. (Gordon & Lahelma 2003, 85.) Myös Metson tutkimuksessa vanhempainillat muistuttivat oppituntitilannetta: opettaja määritteli ja kontrolloi tilaisuuden sisältöä ja kulkua (Metso 2004, 124).

Vanhempien roolista puhutaan koulun yhteydessä lähes aina tavoitetilana. Tavoitteena on, että vanhempia tulisi ottaa mukaan suunnitteluun ja huomioida enemmän koulun yhteydessä. Käytännössä vanhemmalta kuitenkin odotetaan vain lapsen hoitoa ja huolehtimista parhaalla mahdollisella tavalla, jotta koulu voi hoitaa oman tehtävänsä. Koulu instituutiona suosii vanhempien positiossa epäsuoria osallistumistapoja. Vanhemmat voivat osallistua projekteihin, vanhempainiltoihin, tapahtumien järjestämiseen, mutta suoraan koulun toiminnan muokkaamiseen ja kehittämiseen heitä ei käytännössä juuri oteta mukaan. (Langer 2013, 103–114.)

4 Tutkimuksen toteutus

4.1 Tutkimustehtävät

Vuoden 1999 perusopetuslain uudistus poisti hallinnollisen rajan ala- ja yläasteen väliltä. Peruskoulun jakautuminen ala- ja yläasteeseen päättyi. Muutoksen tarkoitus oli vähintään lisätä kuudennen ja seitsemännen vuosiluokan välisen nivelvaiheen yhteistyötä koulujen välillä. Tavoite oli oppilaan koulupolun eheyttäminen. Kuitenkin muutos mahdollisti samalla kokonaan uudenlaisten koulujen syntymisen. Yhteen koulurakennukseen voitiin sijoittaa kaikki oppivelvollisuusikäiset oppilaat, kun hallinnollinen raja ei enää ollut sen esteenä.

Tutkimus on tapaustutkimus. Sen tarkoitus on kuvata pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun toimintaa ja selvittää millainen pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu opettajien, oppilaiden ja huoltajien näkemysten mukaan on. Pedagogisesti yhtenäisellä peruskoululla tarkoitetaan tässä koulua, jossa kaikkien vuosiluokkien oppilaat opiskelevat samassa yhteisessä koulurakennuksessa koko peruskoulunsa ajan. Koulurakennus on suunniteltu tätä tarkoitusta varten.

Tavoitteena on löytää opettajien, oppilaiden ja huoltajien näkemysten perusteella asioita, joita tulisi huomioida uusia pedagogisesti yhtenäisiä peruskouluja rakennettaessa ja niiden toimintaa suunniteltaessa. Asia on tärkeä siksi, että esimerkiksi uusille asuinalueille perustettava koulu on yhä useimmiten pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu. Opetuksen järjestäjät kokevat pedagogisesti yhtenäiset peruskoulut kustannustehokkaiksi.

Tapaustutkimus kohdistui pääkaupunkiseudulle vuonna 2006 rakennettuun uuteen pedagogisesti yhtenäiseen peruskouluun. Tutkimusaineisto kerättiin mixed methods -menetelmällä kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimustapaa yhdistäen. Aineistonkeruu toteutettiin kyselylomakkeilla, jotka sisälsivät avoimia ja suljettuja osioita. Kahden ensimmäisen tutkimustehtävän tarkoitus on selvittää vastaajien näkemyksiä. Kolmannen tutkimustehtävän on tarkoitus pohjautua kahdesta ensimmäisestä tutkimustehtävästä saatuihin havaintoihin ja esittää niiden pohjalta mahdollisia jatkossa huomioitavia tai kehitettäviä asioita.

Tutkimustehtävät olivat seuraavat:

- 1) Millainen pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu opettajien, oppilaiden ja huoltajien näkökulmasta on?
- 2) Miten opettajien oppilaiden ja huoltajien näkemykset eroavat toisistaan?
- 3) Millaisia asioita pedagogisesti yhtenäisten peruskoulujen toiminnassa tulisi huomioida?

4.2 Tapaustutkimus

Käsitykset tapaustutkimuksen sijoittumisesta tutkimusmenetelmien kentälle vaihtelevat. Tapaustutkimus nähdään kokonaan itsenäisenä menetelmänä (Yin 2009) tai tutkimusstrategiana (Esim. Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2010, 134–135; Saarela-Kinnunen & Eskola, 2010).

Englanninkielisessä kirjallisuudessa tapaustutkimuksen (case study) yhteydessä mainitaan usein sana *method*, joka ohjaa ajattelemaan tapaustutkimusta metodina. Suomalaisessa kirjallisuudessa tapaustutkimusta pidetään enemmän strategiana. (Laine, Bamberg, & Jokinen 2007, 9) Peuhkurin (2005) mukaan tapaustutkimus tulisi ymmärtää tutkimusotteena, jonka sisällä on mahdollista käyttää erilaisia metodiyhdistelmiä (Peuhkuri 2005, 306). Myös Yinin (2009) mukaan tapaustutkimus voi turvautua useamman lähteen evidenssiin lähestyen triangulaatiota (Yin 2009, 18). Tässä tutkimuksessa tapaustutkimukseen suhtaudutaan strategiana. Tutkimusmetodina käytetään monimetodista, mixed methods-otetta, jota tarkastellaan tarkemmin omana lukunaan.

Tapaustutkimus on kokemusperäinen tutkimus, joka selvittää syvällisesti aikalaisilmiötä tosielämän kontekstissa (Yin 2009, 18). Pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu nähdään tässä aikalaisilmiöksi. Tapaus käsitetään esimerkiksi laajemmasta ilmiöstä, joka on uusi ja toistuva. Pedagogisesti yhtenäisten peruskoulujen perustaminen on lisääntynyt. Ilmiötä on tarpeellista tarkastella syvemmin.

Tapaustutkimuksessa on tarkoitus valita joukkoaan edustava tapaus (Esim. Syrjälä & Numminen 1988, 19; Yin 2009, 48). Tapauskoulu pyrittiin valitsemaan niin, että se edustaisi mahdollisimman tyypillistä pedagogisesti yhtenäistä peruskoulua, jotta sen tuloksia voitaisiin yleistää samankaltaisiin tapauksiin. Tapaustutkimukseen liittyy aina jonkinasteinen pyrkimys yleistettävyyteen (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010). Tyypillisen tapauksen tästä pedagogisesti yhtenäisestä peruskoulusta teki, että se rakennettiin uudelle asuinalueelle. Erillisiä koulurakennuksia ei ollut. Koulu oli rakennusvaiheessa suunnattu kattamaan koko peruskouluikäisten opetus. Samalla koulu toimi alueensa monitoimikeskuksena. Sen yhteyteen kuuluivat päiväkotit, hammashoitola ja nuorisotalo. Lisäksi koulussa sijaitsevat kuvataidekoulu ja musiikkiopiston tiloja.

Tapaustutkimus voi olla luonteeltaan kokeellinen, kuvaileva tai selittävä (Yin 2009, 8). Näistä vaihtoehdoista tämä tutkimus edustaa kuvailevaa tapaustutkimusta. Tapaustutkimus kohdistuu tavallisesti tiettyssä tilanteessa olevaan yksilöön tai ryhmään. Myös instituutio tai muu yhteisö voi olla tapaustutkimuksen kohteena. Tällöin tarkastelun kohteena ovat tilanteeseen osallistuvien ihmisten näkemykset tai kokemukset. (Syrjälä & Numminen 1988.)

Pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu nähdään tässä tutkimuksessa peruskoulun nykyajan institutionaalisenä ilmentymänä, joka koskettaa kaikkein läheisimmin opettajia, oppilaita ja heidän huoltajiaan. Tässä tapaustutkimuksessa tarkastellaan näiden kolmen ryhmän näkemyksiä.

Yleensä tarkoituksena on selvittää miten esimerkiksi olosuhteet muuttuvat ajan kuluessa. (Yin 2009, 46–49). Tämän tapauksen osalta tutkimus toimi myös käännteisenä: millaiset näkemykset eivät muuttuneet ajan myötä, millaiset olosuhteet olivat pysyviä.

Tutkimuksen vaiheet

Tapaustutkimukselle tyypillistä on, että tutkija ei edeltä käsin tarkasti tiedä, mitä tapaus lopulta tulee ilmentämään. Tutkimuksen aikana tapahtumakulku ja merkitykselliset asiat täsmentyvät. (Laine, Bamberg, & Jokinen 2007, 16.) Niin kävi myös tässä tapaustutkimuksessa. Sen lisäksi, että tapaus sinänsä rajautui tutkimuksen edetessä ja syventyessä, myös tutkimuksen toteutustapa ja aikataulu muuttui. Tutkimuksen alkuperäinen tarkoitus oli kerätä koko aineisto keväällä 2007 (Liite 2). Kun aineisto oli kerätty, osoittautui, ettei se laajuudestaan huolimatta antanut riittävästi vastauksia. Koulun ja sen kulttuurin rakentuminen oli niin kesken, että aineisto herätti enemmän kysymyksiä kuin tarjosi vastauksia. Epävarmuutta aiheutti kysymys siitä, olivatko vastaajien näkemykset pysyviä vai liittyivätkö ne vain tapauskoulun alkuvaiheeseen. Muuttaisiko aika vastaajien näkemyksiä? Näin tutkimus muotoutui vaiheittain eteneväksi.

Tutkimusaineistoa kerättiin ensimmäisen kerran syksyllä 2005 ja viimeisen kerran keväällä 2010. Tutkimusvaiheita kertyi kaikkiaan viisi (taulukko 4). Oppilailta kysyttiin koko tutkimuksen ajan avoimia ja suljettuja kysymyksiä. Huoltajien ja opettajien aineisto painottui kvalitatiivisesti avoimiin kysymyksiin. Vasta viidennessä ja viimeisessä vaiheessa huoltajilta ja opettajilta kerättiin kvantitatiivista aineistoa laadullisen aineiston tueksi.

Kvantitatiivinen tutkimus edellyttää usein, että tutkittava ilmiö on riittävästi täsmentynyt. Uuden ilmiön hahmottamiseen laadullinen tutkimus sopii paremmin, siksi kvalitatiivinen tutkimus edeltää usein kvantitatiivista tutkimusta. (Kananen 2011, 18.) Tässä tapaustutkimuksessa kävi juuri näin. Kvantitatiivisella otteella haluttiin tarkentaa kvalitatiivisesta aineistosta tehtyjä päätelmiä.

Taulukko 4. Tutkimusvaiheet

	I vaihe		II vaihe		III vaihe		IV vaihe		V vaihe	
	2005 ja 2006		2007		2008		2009		2010	
	kvali	kvanti	kvali	kvanti	kvali	kvanti	kvali	kvanti	kvali	kvanti
Opettajat	x		x		x				x	x
Oppilaat vuosiluokat*			x	x	x	x	x	x	x	x
					6-9		6,9	6,9		
Huoltajat			x		x		x		x	x
					6lk		6lk			
Tutkimuslomakkeiden kysymysten *teemat	-Opettajien odotukset		-Fyysinen ympäristö, koulurakennus, koulun tilat, välineet ym. -Eri-ikäisten toimiminen samassa koulussa -Koulun toiminta, opetusjärjestelyt, rakenteet, ym. -Opetus -Johtaminen -Koulun eri työnteekijäryhmien välinen yhteistyö -Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun hyvät, huonot ja kehitettävät asiat		<u>Oppilaat 6-9lk</u> II-vaiheet kysymykset vuosiluokille kvantitatiivisesti <u>Oppilaat ja huoltajat 6lk</u> Näkemykset aineenopetuksesta <u>Oppilaat 9lk</u> Näkemykset pedagogisesti yhtenäisestä peruskoulusta <u>Opettajat</u> Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun hyvät, huonot ja kehitettävät asiat		<u>Oppilaat ja huoltajat 6lk</u> Kokemukset aineenopetuksesta <u>Oppilaat 9lk</u> Näkemykset pedagogisesti yhtenäisestä peruskoulusta		-Eri-ikäisten toimiminen samassa koulussa -Ajatuksia pedagogisesti yhtenäisten peruskoulujen yleistymisestä -Eri-ikäisten oppilaiden huomioiminen -Näkemyksiä aineenopetuksen alkamisajankohdasta -Koulun toiminta, opetusjärjestelyt, rakenteet, ym. -Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun hyvät, huonot ja kehitettävät asiat	
* vuosiluokka mainittu erikseen vain, jos kyseessä eivät ole olleet kaikki vuosiluokat										

4.3 Mixed methods -menetelmä

Tapaustutkimuksen aineistonkeruumenetelmä voi sisältää sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia osioita. Monimetodisen lähestymistavan on nähty lisäävän tapaus-tutkimuksen painoarvoa ja luotettavuutta (Yin 2009, 62–64, 114–124).

Tämän tapaus-tutkimuksen aineisto kerättiin monimetodisella (mixed methods) otteella, kvalitatiivista ja kvantitatiivista menetelmää yhdistäen. Valinta perustui näkemykseen, että tutkimuskohteesta, pedagogisesti yhtenäisestä peruskoulusta, saataisiin tietoa mahdollisimman monipuolisesti menetelmiä yhdistäen. Mixed methods -menetelmässä kvalitatiivista ja kvantitatiivista dataa kerätään joko samaan tai eri aikaan. Tässä tutkimuksessa aineistonkeruutavat vuorottelivat ja lo-mittuivat tutkimuksen edetessä (taulukko 4).

Kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia tutkimusmenetelmiä on aiemmin pidetty tie-teenfilosofisesti metodologialtaan niin erilaisina, että niiden yhdistäminen on ko-ettu lähes mahdottomaksi. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilai-nen 2013, 46–47). Kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen näkemyksen vastakkainaset-telusta on kuitenkin siirrytty lisääntyvässä määrin uudenaiseen tutkimusmenetel-mälliseen ajatteluun, jossa erilaiset tutkimusmenetelmät nähdään toisiaan tuke-vina. Yhdistämisen taustalla on ajatus, että menetelmät täydentävät toisiaan ja an-tavat tutkimuskohteesta monipuolisen kuvan. (Lodigo, Spaulding & Voegtle 2006, 17).

Myös Suomessa kasvatustieteen tutkimuksessa on yleistynyt viime aikoina monimetodinen tutkimusote (Esim. Vulkko 2001; Maaranen 2009). Mixed met-hodsin juuret ulottuvat vuoteen 1966, jolloin idea esiteltiin metodioppaissa käyt-täen triangulaation käsitettä (Johnsson & Gray 2010, 87). Laadullisen ja määrälli-sen tutkimuksen yhdistäminen tunnetaan yhä myös triangulaatiotutkimuksena tai triangulaationa (Tuomi 2008, 99). Teddlie ja Tashakkori (2009) kyseenalaistavat triangulaation käsitteenä. Heistä on epäselvää onko triangulaatio enää käyttökel-poinen. Mixed methods kuvaa heistä menetelmien yhdistämistä paremmin kuin triangulaatio. (Teddlie & Tashakkori 2009, 33.)

Yksikertaisimmillaan kvalitatiivista ja kvantitatiivista menetelmää yhdistetään kyselylomakkeissa, joissa monivalintakysymyksiä ja avoimia kysymyksiä kysy-tään samanaikaisesti. (Patton 2002, 5; Bazeley 2010, 439; Teddlie & Tashakkori 2009, 208–209). Tässä tutkimuksessa käytettiin juuri tätä yksinkertaisinta tapaa. Aineistonkeruumenetelmiä oli vain yksi: kysely, jossa kysymykset jakautuivat laadullisiin ja määrällisiin. Vastajat vastasivat lomakkeen kysymyksiin valitse-malla mielestään sopivimman vaihtoehdon ja perustelemallaan valintaansa. Mi-xed methos -menetelmässä kvantitatiivista ja kvalitatiivista tapaa yhdistävä loma-kekysely tunnetaan nimellä QUEST-MM (Teddlie & Tashakkori 2009, 207–208, 235). Aineiston keruutapa on strategian sisäinen, (Within-strategy) (Teddlie & Tashakkori 2009, 218).

Kun painotetaan pragmaattista, käytännöllistä näkökulmaa, ohitetaan lähtökohtaisesti paradigmaattiset keskustelut menetelmien yhdistämisen oikeutuksesta. Ajatellaan, että menetelmät ovat itsenäisiä ja siksi voitavissa käyttää parhaiten sopivalla tavalla, myös yhdistettävissä keskenään. (Creswell 2010, 50–58.) Toisaalta tutkimus sinänsä ei voi olla kvalitatiivinen tai kvantitatiivinen, vaan ainoastaan aineistonkeruumenetelmä määrittää tutkimuksen luonteen. Siksi perinteistä ajatustapaa voidaan kyseenalaistaa. (Biesta 2010, 98.)

Tashakkori ja Teddlie (2003; 2009, 20) kutsuvat näkemystä kolmanneksi metodologiseksi suuntaukseksi (”third methodological movement”). Siinä tutkimusmenetelmiä valitaan ja yhdistetään pragmaattisella, käytännönläheisellä tavalla. Tutkimuksen tutkimusmenetelmää ei valita teoreettisesti menetelmien filosofisista lähtökohdista, vaan yksikertaisesti tutkimusongelmista ja tutkimustehtävistä käsin. Erilaisia kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia tapoja yhdistetään huolimatta niiden erilaisista tutkimusperinteistä ja niiden taustalla olevasta ihmiskäsityksestä ja filosofiasta. (Tashakkori & Teddlie 2003.)

Menetelmien yhdistämistä on kritisoitu metodiseksi elektismiksi, jossa ei välitetä siitä, onko metodeilla peruseroja ontologisten ja epistemologisten taustaoleustusten suhteen (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005). Tuomi ja Sarajärvi (2009) näkevät metodisen elektismin ja fundamentaalisen katsantokannan toistensa ääripäinä, joiden väliin mahtuu erilaisia toteutustapoja. Metodinen elektikko lähestyy tutkimuskohdetta käytännöllisesti. Hänelle tärkeintä on, että metodin avulla pystytään ratkaisemaan asetettu ongelma. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 60–61.) Eskolan ja Suorannan (2008) mukaan kysymys on lopulta painotuseroista. ”Kyse on siitä, onko pääpaino mielenkiintoisilla tuloksilla vai metodisten ratkaisujen mahdollisella puhdasoppisuudella” (Eskola & Suoranta 2008, 72).

Tutkijat joutuvat yhä usein perustelemaan kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen aineiston keräämistä, sillä mixed methods -menetelmään suhtaudutaan yhä epäillen (Lodigo, Spaulding & Voegtle 2006, 283–284). Suuntaus mixed methods -tutkimukseen on yleistynyt vasta viimeisen 20-vuoden aikana (Teddlie & Tashakkori, 2009).

Monimetodisen tutkimusmenetelmän valinta perustui tässä tutkimuksessa praktiseen näkökulmaan, Tuomen ja Sarajärven (2009, 61) metodiseen elektismiin. Ratkaisuun vaikutti erityisesti tutkijan positio sekä eri-ikäiset lapset tutkimuksen kohteena. Tutkija itse toimi aineistonkeruuvaiheessa tapauskoulun opettajana. Tutkimuksen toteutustavaksi valittiin menetelmä, joka mahdollisti tutkijan kaksoisroolin. Opettajan ja tutkijan roolit pyrittiin pitämään toisistaan erillisinä. Aineistonkeruun haluttiin olevan vastaajille mahdollisimman neutraali kokemus. Menetelmän piti silti tuottaa mahdollisimman monipuolista aineistoa tutkimuskohteesta. Tutkimusmenetelmäksi valittiin kyselylomake, koska se ei edellyttänyt tutkijan ja kohdejoukon suoraa vuorovaikutusta. Kiusaantuneita tilanteita saatettiin välttää. Menetelmän valinnan apuna käytettiin aiempia kouluympäristöön si-

joittuneita tutkimuksia. Esimerkiksi Metsämuurosen (2006, 107) mukaan optimaalisen tutkimusmittarin rakentaminen alkaa teoriasta, eli tutustumisesta siihen, mitä jo tiedetään ilmiöstä. Myös Piispanen (2008), joka oli yhtä lailla kaksoisroolissa toimiessaan koulunsa opettajana ja tutkijana samanaikaisesti, päätyi kirjalliseen kyselyyn (Piispanen 2008, 46). Myös tässä tutkimuksessa lomakekyselyn koettiin jättävän välimatkan vastaajan ja tutkijan välille. Lisäksi tutkimuslomake oli helppo kohdistaa suurelle vastausjoukolle yhdellä kertaa. Oppilaita, opettajia tai huoltajia ei tarvinnut valita. Vastaajat valitsivat itse halusivatko vastata vai eivät.

4.4 Tutkimuksen eettiset valinnat

Tutkimuksen tietojen käsittelyssä kaksi keskeistä asiaa ovat luottamuksellisuus ja anonymiteetti (Eskola & Suoranta 2008, 56). Tapaustutkimukseen valitun koulun oli tarkoitus toimia esimerkkinä, josta saatuja kokemuksia voi yleistää muihin pedagogisesti yhtenäisiin peruskouluihin. Koska tapauskoulun tutkimus sijoittui tiettyyn paikkaan ja tiettyyn aikaan (Esim. Yin 2009, 73), se kosketti koulun arjessa mukana olleita ihmisiä. Jotta kenellekään heistä ei aiheutuisi tutkimuksesta missään vaiheessa, minkäänlaista harmia, tapauskoulu ja sen ympäristö esitetään tutkimuksessa anonyymeinä.

Tulokset olisivat voineet leimata tapauskoulua. Leimautumisen seurauksia ei voitu ennakoida etukäteen, joten riskiä ei otettu. Sala- tai peitenimiä käytetään instituutioista ja jopa paikkakunnista. Tutkimuksissa tavallisinta on henkilönimien ja muiden erisnimien, kuten työpaikan, koulun, asuinalueen poistaminen tai muuttaminen. Lähtökohtana on tarve suojella tutkittavia mahdollisilta negatiivisilta seurauksilta. (Alasuutari 2005, 20; Kuula 2006, 200–201.) Näistä edellä mainituista syistä kaupunkia, koulun ja asuinalueen nimeä ei mainita tutkimuksessa. Tässä tapaus tutkimuksessa kyselylomakkeiden kysymyksissä koulun nimi on korvattu X-kouluksi. Erillistä salanimeä ei ole käytetty, sillä kyseessä oli vain yksi tapauskoulu. Kyselyiden saatekirjeitä ei ole lisätty tutkimuksen liitteiksi. Vaikka koulun nimi olisi muutettu, se olisi käynyt ilmi asiayhteydestä. Myös tapauskoulun asema suhteessa muihin kouluihin olisi saattanut muuttua. Tapauskoulu ei enää olisi ollut tasa-arvoisessa asemassa muihin tutkimattomiin kouluihin verrattuna. Se olisi voinut myös leimautua ennalta arvioimattomalla tavalla.

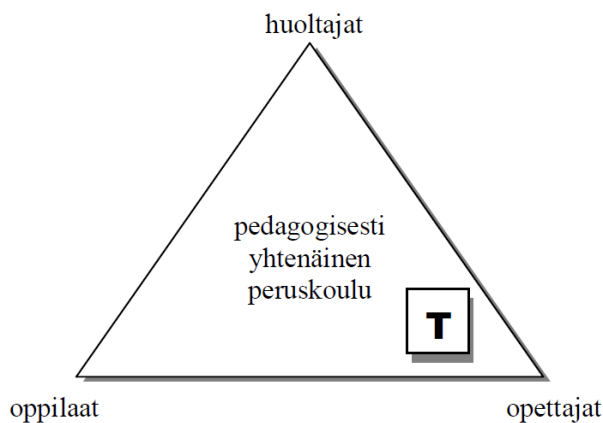
Luottamus osallistujien ja tutkijan välillä pitää säilyä kaikissa tilanteissa (Teddle & Tashakkori 2009, 198–201). Tutkijan tulee pitää kiinni lupauksistaan. Henkilöllisyyden paljastuminen pitää tehdä mahdollisimman vaikeaksi. Tutkijan tulee ottaa huomioon riski, että yksityiskohtien avulla tutkittavien lähipiiri saattaa tunnistaa tutkittavia. (Eskola & Suoranta 2008, 57). Tutkimuksen kyselyissä vastaajille luvattiin, että vastaaminen tapahtuu nimettömästi, eikä vastaajia voisi erottaa tuloksia raportoitaessa.

Oppilaiden ja huoltajien anonyymiyden säilyminen oli varsin helppoa, sillä vastaajat ilmoittivat ainoastaan sukupuolensa ja luokka-asteen. Sen sijaan opettajat mainitsivat vastatessaan tarkemman työnkuvansa kuten aineen- tai erityisopettajan roolinsa. Aineenopettajat olisi voitu tunnistaa, jos heidät olisi mainittu opetetavan aineen perusteella. Luokanopettajiin nähden he olisivat olleet eriarvoisessa asemassa. Niinpä aineenopettajien vastauksissa oppiainetta ei ole kirjattu lainausten perään. Tällöin kaikki opettajat säilyvät tunnistamattomina ja ovat ja tasa-arvoisessa asemassa toistensa suhteen. Luokanopettajissa sukupuolen mainitseminen olisi tehnyt miesopettajat tunnistettaviksi, sillä heitä oli koulussa hyvin vähän. Toisaalta se olisi ollut turhaa, sukupuoli ei ilmentänyt vastauksissa oleellista vertailtavaa tekijää, sillä lähes kaikki vastaajat olivat naisia.

4.5 Tutkijan positio ja näkökulma

Tapaustutkimus ohjaa huomaamaan maailmaa tutkijan silmin, esittelemään asioita, joita muutoin ei tulisi huomanneeksi (Donmoyer 2000, 63). Tapaustutkimukselle tyypillistä on kenttätyö, jossa tutkija havainnoi kohdetta tapauksen sisällä. (esim. Yin 2009). Tutkijan rooli tässä tutkimuksessa sijaitsi tutkimuskohteen sisällä, mutta aineistoa ei kerätty havainnoimalla. Vaikka itse aineistoa ei kerätty havainnoimalla, niin silti esimerkiksi fyysiseen kouluympäristöön liittyvät kuvaukset teoriataustassa perustuvat tutkijan tekemiin havaintoihin.

Aineistonkeruuvaiheessa tutkija toimi opettajana tutkimuskohteena olleessa koulussa. Tutkimuskohdetta ja sen suhdetta tutkijaan havainnollistaa kolmio. Kuten alkuperäisessä triangulaatiossa, maanmittaukseen tarkoitetulla kolmiomittauksella pystytään kartoittamaan kohteen sijainti suhteessa muihin (Patton 2002, 555.), kolmiolla pyritään havainnollistamaan tutkijan sijaintia suhteessa tutkittaviin ryhmiin (kuvio 4). Tutkijan tehtävä oli selvittää kolmion kulmissa olevien oppilaiden, opettajien ja huoltajien näkökulmia tutkittavaan asiaan.



Kuvio 4. Tutkijan positio

Tutkijan positio, ikkuna (T), sijaitsee kolmion sisällä, kaikista lähinnä opettajia, seuraavaksi lähimpänä oppilaita, kauimpana huoltajista. Ikkunalla on pyritty havainnollistamaan, että tutkija eli tutkimuskoulun arkea yhtenä sen opettajista. Opettajan rooli koulun sisällä vaihteli tutkimusvuosien aikana. Koulutukseltaan kaksoiskelpoinen luokanopettaja toimi koulussa niin luokan- kuin aineenopettajan tehtävissä tai niiden yhdistelmänä. Hän opetti tutkimusvuosien aikana kaikkien vuosiluokkien oppilaita. Hän oli vuoroin osallisena koulun eri tiimeissä, niin Juurassa, Rungossa kuin Latvassa riippuen kunkin vuoden työnkuvasta. Näkökulma pedagogisesti yhtenäiseen peruskouluun oli elettyä, ei ulkopuolelta havainnoitua.

Tutkija positio pysyi koko ajan samassa paikassa, opettajuuden näkökulmassa. Tutkija ei toiminut tiiminjohtajana tai johtoryhmän jäsenenä, mikä olisi saattanut vaikuttaa positioon. Positio pidettiin mahdollisimman yksinkertaisena. Tutkijan positio oli tässä tutkimuksessa yksiselitteisempi kuin esimerkiksi Riitaojan rooli kahden koulun havainnoitsijana. Riitaoja (2013) kuvasi tutkimuksessaan positioonsa olleen vaihtuvia ja ristiriitaisia. Roolit vaihtelivat täydellisen ulkopuolisuuden kokemuksista valtaa pitävän ulkokohtaisen tarkkailijan rooliin (Riitaoja 2013, 73–89).

Tutkimusta kirjoittaessaan tutkija on minä-muodon sijasta käyttänyt kolmatta persoonaa ja passiivia, minkä voidaan katsoa olevan hyvin perinteinen käytäntö (esim. Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2010, 310–311). Tutkija koki, että jos hän käyttää minämuotoa tapauskoulun yhteydessä, se tarkoittaa hänen omaa henkilökohtaista tulkintaansa siitä opettajana. Tutkijan rooli, tutkijapuhe oli tietoisesti erotettava minäpuheesta.

Tutkijan ja tutkittavien etäisyyttä vahvistettiin aineistonkeruun menetelmällä, eli lomakekyselyllä. Tutkimusaineistoa kerättiin vastaajilta nimettömästi kyselylomakkeiden kautta keväisin. Saatua aineistoa analysoitiin yleensä kesän aikana, jolloin etäisyys työpaikkaan oli konkreettinen. Ratkaisu rajasi samalla ajallisesti opettajan ja tutkijan roolia. Loppuvaiheessa virkavapauspäivät antoivat etäisyyttä ja vahvistivat tutkijan roolia. Kuten Huusko (1999) on todennut, tutkijan roolin löytäminen oli vaikeaa. Se vaati etäisyyttä, jotta saattoi irtautua koulun kulttuurista (Huusko 1999, 300). Koulun kulttuurin vaikutuspiiristä irtipääseminen oli lähes välttämätöntä, jotta asioihin sai etäisyyttä. Toisaalta koulun työyhteisöön kuulumisesta oli hyötyä aineiston analysoimisessa. Tutkijan ollessa mukana sekä omassa tutkimuskulttuurissaan että koulun toimintakulttuurissa, oli mahdollista päästä seuraamaan, miten tutkimusaineisto vastasi todellisuutta: miten ”sanat törmäävät todellisuuteen”. (Rauste-von Wright, Soini, Pyhälto, Eerola, Pyhälä & Rämä 2003, 30).

Kokonaan ulkopuolisen tutkijan on vaikea saavuttaa samanlaista osallisen ymmärrystä kuin tutkijan, joka on osa prosessia. Hiljainen tieto auttaa tutkijaa. Toisaalta samasta syystä tutkijan pitää osata suhtautua asemaansa ja tulkintoihinsa kriittisesti. (Häikiö & Niemenmaa 2007, 54.) Riitaoja (2013) piti tärkeänä oman

näkemyksensä analysointia, jotta se ei vaikuttaisi tutkimustuloksiin. Tässä tapaus-tutkimuksessa tutkijan näkemys vaihteli vuosien aikana. Pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa oli useita hyviä ja huonoja puolia. Siitä ei voinut muodostaa yhtä selkeää mielipidettä. Mielenkiinto kokonaisuuden ymmärtämiseen ohjasi tutkimuksen tekemiseen.

4.6 Kyselylomakkeet ja Internet-kyselyt

Tapaus-tutkimuksessa aineistoa voidaan kerätä eri tavoin. Yhtenä aineistonkeruu menetelmänä voidaan käyttää kyselyä (Järvinen & Järvinen 2004, 75). Tutkijan positioista johtuen tutkimusmenetelmien huolellinen valitsemisen oli erityisen tärkeää opettajien kohdalla, koska tutkija tunsi heidät. Tavoitteena oli, että tutkimuksen jokaisessa vaiheessa kaikilla tutkimukseen osallistuvilla oli mahdollisuus vapaasti valita halusiko osallistua. Yhtä tärkeää oli, että jokainen sai vastata omista näkemyksistään ilman pelkoa siitä, että tuli leimatuksi tai tunnistetuksi. Niinpä päädyttiin lomakkeisiin, joihin vastattiin nimettömästi.

Avoimilla kysymyksillä ja vastauksilla koettiin välttää Hirsijärven ja Hurmeen (2008, 37) lomakkeiden suurimpana heikkoutena pitämää seikkaa: tutkijan mielestä hyvinkin kattaviksi laatimat valmiit vastausvaihtoehdot harvoin tavoittivat vastaajan ajatusmaailman. Myös Piispanen (2008) päätyi käyttämään avoimia kysymyksiä tutkimuksessaan, joka koski yhtenäiseksi peruskouluksi muuttuvien alaja yläasteen oppimisympäristöä.

Kyselylomakkeiden laatimisessa oli tärkeintä huomioida oppilaiden vastausmiskyky. Oppilaan ja koulun suhde on haasteellinen tutkimuskohde, sillä koulun suhdetta lapseen leimaa tavoitteellisuus. Lapset ovat tottuneet, että asioilla on koulussa aina oikea tai väärä vastaus. Esimerkiksi tutkimukseen vastaamisessa saattaa oppilaan mielestä olla väärin kirjoittaa tekstausta, jos häneltä on aiemmin oletettu kaunokirjoitusta, vaikka tutkijan kannalta asialla ei olisi mitään merkitystä. (Saikkonen & Miettinen 2005, 310–311.)

Esimerkkejä ja kokemuksia etsittiin aiemmista tutkimuksista, jotka liittyivät erityisesti oppilaiden ja opettajien aineistonkeruuseen. Lomakkeiden tarkoitus oli huomioida esimerkiksi oppilaiden iästä johtuva heterogeenisuus. Yksinkertaisesti ero oli suuri jo luku- ja kirjoitustaidossa. Kyselyn piti olla niin yksinkertainen, että lasten oli mahdollista vastata siihen.

Pietarinen (1999) käytti aineistonkeruumenetelmänään oppilaiden kirjoittamia aineita, kun hän tutki oppilaiden kokemuksia siirtymisestä peruskoulun yläasteelle. Aineistonkeruun lähtökohtana oli muun muassa, että oppilaat saisivat pohdita mahdollisimman yksilöllisesti ja luottamuksellisesti nivelvaiheeseensa liittyviä kokemuksiaan (Pietarinen 1999, 3). Kääriäinen ja Rikkinen (1988) keräsivät tutkimusaineistoa oppilaille suunnatulla lomakkeella, jossa oppilaat rastittivat valmiita vastausvaihtoehtoja. Osaan kysymyksistä liittyi lisäksi avoin miksi-kysymys, jolla oppilas sai perustella vastaustaan. (Kääriäinen & Rikkinen 1988, 20–

23.) Avointen ja suljettujen kysymysten yhdistämistä käytti myös Vulkko (2001) tutkiessaan opettajayhteisön päätöksentekoprosessia kouluorganisaatiossa. Hän perusteli valintaansa sillä, että saisi näin opettajien äänen tarkemmin esiin, laajennettua näkökulmaa suljettujen osioiden ulkopuolelle ja lisäymmärrystä suljetuille vastauksille. (Vulkko 2001, 100–101.)

Uusikylä ja Kansanen (1988) pohtivat opetussuunnitelman toteutumista ja keräsivät laajan aineistonsa oppilailta kyselylomakkein. Lomakkeella selvitettiin oppilaiden tyytyväisyyttä oppiaineisiin, opetusmuotoihin ja kouluelämään peruskoulun ala-asteella. Kyselylomakkeessa oli erilaisia osioita. Ensimmäisessä osiossa oppilaiden tuli merkitä rasti sellaisen kasvokuvan alle, joka parhaiten ilmaisi heidän tyytyväisyyttään tai tyytymättömyyttään kysytyyn asiaan. Vaihtoehtoja oli viisi. Asiat esitettiin sanoina, esimerkiksi jälki-istunto, koulumatka. Tutkimus oli kokonaan kvantitatiivinen. Tutkimuslomake sai osakseen kritiikkiä siitä, että lomakkeessa mielipiteen sai ilmaista rastilla, minkä ei koettu olevan aitoa mielipiteen sanomista, eikä oppilaan kuulemistä. (Uusikylä & Kansanen 1988, 25.)

Tämän tapaustutkimuksen ensimmäisissä oppilaskyselyissä 2007 (liite 3 ja 4) lainattiin Uusikylän ja Kansanen (1988) ideaa kasvokuvista, joista oppilaiden tuli valita mielipidettään parhaiten kuvaava. Lisäksi oppilaiden ääntä pyrittiin huomiomaan lisäämällä jokaisen kysymyksen jälkeen vastaustilaa perusteluille. Kysely oli erilainen koulun nuorimmille oppilaille. Heillä oli enemmän rastitettavia kohtia. Oppilaat viidennestä vuosiluokasta ylöspäin vastasivat avoimiin kysymyksiin samoin kuin huoltajat ja opettajat. Viidesluokkalaisten kirjoitustaidon koettiin olevan riittävän hyvä avoimiin kysymyksiin vastaamiseen.

Asteikko noudatti viisiportaista Likert-asteikkoa. Asteikkona oli sanallinen mittari. Suljettujen osioiden vastausvaihtoehdot olivat samat kaikissa kyselyissä: 1) olen erittäin tyytyväinen 2) olen tyytyväinen, kaikki ok, 3) en tiedä, en oikein osaa sanoa 4) en ole ihan tyytyväinen ja 5) en ole yhtään tyytyväinen. Yleensä Likert-asteikon keskellä käytetään vaihtoehtona neutraalia kantaa. Asteikon kehittäjän Rensis Likertin mielestä aidosti neutraalia kantaa ei ollut, ja siksi väittämä ei kuulunut hänen alkuperäiseen asteikkoonsa. (Lodigo, Spaulding & Voegtler 2006, 107–108).

Ongelmaksi on usein muodostunut mittarin keskelle asetettu neutraalin väittämän tulkitseminen (Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2011, 26). Tässä tutkimuksessa otettiin tietoinen riski keskimmäisen vaihtoehdon kohdalla. Ajateltiin, että oppilaat eivät ymmärtäisi mitä neutraali tarkoitti. Vaihtoehto muutettiin helpommin ymmärrettäväksi: ”en tiedä, en oikein osaa sanoa”. Valinnan seurauksena samaan joukkoon kuuluivat vastaajissa ne, jotka eivät tienneet ja ne, jotka eivät osanneet sanoa kantaansa. Vaihtoehdon arveltiin antavan selitysvaimaa tutkimuksen tulosten kannalta enemmän kuin neutraalin kannan. Tietoisessa riskissä vastaajat pakotettiin ilmaisemaan kantansa. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2010, 203).

Likertin ajatusta seuraten koulun ajateltiin olevan asia, johon kukaan ei aidosti suhtautunut neutraalisti. ”En tiedä, en oikein osaa sanoa” -vastausvaihtoehto koodattiin analysointivaiheessa epäröivien ryhmäksi. Vastajaat epäröivät joko tietämättään tai siksi, etteivät osanneet muodostaa kantaansa.

Kyselytutkimuksen edellytys on, että tutkittavat ymmärtävät kysymykset. Kysymysten tulee olla jokapäiväistä käyttökieltä (Kananen 2011, 30). Tässä tutkimuksessa käytettiin kyselylomakkeissa arkikäsitettä yhtenäiskoulu. Kuten teoriaosuudessa todettiin, yhtenäinen peruskoulu oli opetushallituksen käyttämä virallinen termi. Se olisi ollut vastaajille oletettavasti vieras käsite opettajia ehkä lukuun ottamatta. Alan ammattikielen käyttöä kysymyksissä on pyrittävä välttämään (Hirsijärvi, Remes, Sajavaara, 2010, 203).

Yhtenäiskoulun käsitettä kysymyksissä täsmennettiin vielä koulun luokka-asteilla. Alkuvaiheessa yhtenäiskouluun kuuluivat esiluokkalaiset yhdeksännen luokan oppilaisiin. Muutos johtui kaupungin vaihtuvista linjauksista, ei tutkijan päätämättömyydestä. Alkuvaiheessa myös esiopetus kuului koulun hallintoon, myöhemmin se siirtyi takaisin varhaiskasvatuksen puolelle. Esiluokka sijaitsi silti yhä koulun luokkatiloissa.

Ensimmäisenä tutkimusvuotena oppilaat vastasivat kyselyyn paperilomakkeilla, sillä koululla ei ollut toimivaa tietokoneluokkaa. Aineiston syöttäminen tietokoneelle jälkikäteen oli työlästä. Sen seurauksena myöhemmin vuosina kaikkien vastaajien vastaaminen tapahtui Internet-kyselyillä. Alkuvaiheesta asti huoltajien ja opettajien vastaaminen tapahtui Internetissä Digium Enterprise -ohjelmaa käyttäen.

Piispanen (2008, 48) keräsi vanhempien ja opettajien aineiston myös Internetin välityksellä. Kotiin vanhemmille hän lähetti kirjeen, jossa pyysi vanhempia vastaamaan. Samoin tehtiin myös tässä tutkimuksessa. Huoltajille lähetettiin oppilaiden mukana tiedote, jossa selvitettiin tutkimuksen tarkoitus. Samassa yhteydessä huoltajia pyydettiin ilmoittamaan, mikäli he eivät halunneet lapsensa osallistuvan kyselyyn. Lisäksi vanhemmille annettiin kyselyn osoite ja pyydettiin myös heitä vastaamaan.

Kyselylomakkeiden suurimmaksi eduksi on koettu aineiston käsittely. Esimerkiksi haastatteluaineistoon verrattuna lomakkeet voidaan käsitellä verraten nopeasti ja toteuttaa tilastollisia analyyskejä. (Hirsijärvi & Hurme 2008, 37.)

Internet-lomakkeiden luomisessa pyrittiin huomioimaan asioita, jotka vaikuttivat vastaamiseen ja sen mukavuuteen (Esim. Balch 2010). Lomakkeet rakennettiin niin, että kysely aukesi mahdollisimman helposti koko ruudulle. Vastajan ei tarvinnut käyttää vierityspalkkia. Vastaja vastasi yhteen tai kahteen sivulla esitettyyn kysymykseen ja jatkoi sitten painamalla alareunan painiketta, edetäkseen eteenpäin. Samalla vastaja näki, kuinka monta prosenttia hän oli kyselyssään edennyt ja paljonko oli vielä jäljellä. Avoimiin vastauksiin oli varattu iso tila. Liian pieni tila saattoi Balchin (2010) mukaan ohjata vastaajaa liian lyhyeen ja niukkaan vastaukseen. Myös fontin kokoon ja selkeyteen kiinnitettiin huomiota.

Ennen kyselylomakkeiden julkaisemista, niitä testattiin jatko-opiskelija koulukollegalla. Loppuun lisättiin ohje, jossa muistutettiin painamaan lopuksi lähetä-painiketta, jolloin ruutuun ilmestyi kiitosteksti vastaajalle. Kyselylomakkeessa vastaaja sai edetä eteen ja taaksepäin vapaasti. Hän halutessaan pystyi ensin selaamaan koko lomakkeen läpi. Liikkumista sivulta toiselle ei ollut estetty, mikä olisi saattanut turhauttaa vastaajia (Valli 2010, 113).

4.7 Vastaajaryhmät ja vastaajien lukumäärät

Tutkimuksen aineisto kerättiin tapauskoulun kaikilta opettajilta, oppilailta ja huoltajilta. Kyseessä oli kokonaistutkimus, sillä otosta ei määritetty etukäteen. (Kankunen & Vehviläinen-Julkunen 2013, 105; Kananen 2011, 65). Alkuvaiheessa oppilaiden huoltajien ja opettajien lisäksi yhdeksi vastaajaryhmäksi suunniteltiin koulun muita työntekijöitä. Kuitenkin ensimmäiseen kyselyyn osallistui vain kuusi muuta työntekijää ja myöhemmin tutkimusvuosina kaksi. Koulun muiden työntekijöiden mukana pitäminen ei ollut mielekäästä. Niinpä lopullinen tutkimus rajautui koskemaan opettajien, oppilaiden ja huoltajien näkemyksiä.

Tutkimukseen osallistui yhteensä 1210 opettajaa, oppilasta ja huoltajaa sen kaikkien vuosien aikana. Lukumäärät laskettiin taulukkoon (5) yhdistämällä kaikkien vastauksien vastaajat, joita verrattiin kaikkiin niihin kertoihin, jolloin vastaajilla oli ollut mahdollisuus osallistua.

Taulukko 5. Tutkimukseen osallistuneiden lukumäärät vastaajaryhmittäin

	I vaihe		II vaihe	III vaihe	IV vaihe	V vaihe	yhteensä	yht %
	2005 ja 2006*	2006	2007	2008	2009	2010		
Opettajat	14/16	2/12	12/28	21/35	-	17/38	64/129	50 %
Oppilaat	-	-	351/422	124/221	71/119	325/596	871/1358	64 %
Huoltajat	-	-	91/422	8/42	13/52	163/596	275/1112	25 %
yht.	14	-	454/872	153/298	84/171	505/1230	1210/2599	47 %
* Vain 12 opettajalla oli mahdollisuus osallistua syksyllä 2006 kyselyyn, sillä muut olivat vastanneet jo vuotta aiemmin.								

Käytännössä sama vastaaja saattoi vastata kyselyyn monena vuotena. Esimerkiksi osallistuneita opettajia oli tutkimusvuosien aikana 64, vaikka koulussa opettajia oli enimmillään toisss yhtä aikaa 38. Kun kaikkien vuosien opettajamäärät laskettiin yhteen, oli opettajien mahdollista osallistua kyselyyn yhteensä 129 kertaa. Samoin meneteltiin oppilaiden ja huoltajien kanssa. Lukuvuosikohtaiset oppilasmäärät on poimittu tilastokeskuksen peruskoulutilastoista.

Koska huoltajilla oli useampia lapsia yhtä aikaa koulussa, laskettiin heidän kohdallaan lasten lukumäärä. Lukumäärä saatiin siitä, kuinka monen tapauskoulua käyvän lapsen huoltajia he ilmoittivat vastatessaan olevansa. Esimerkiksi keväällä 2007 huoltajat vastasivat 67 kertaa kyselyyn. Heillä oli tapauskoulussa yhteensä 91 oppilasta. Keväällä 2010 huoltajilta tuli 120 vastausta. Antamiensa tietojen perusteella koulussa olevien huollettavien summa oli 163.

Koko tutkimukseen osallistui kaikista vastaajista alle puolet, 47 %. Opettajista osallistui puolet. Oppilaista osallistui yli puolet ja huoltajista vain neljäsosa. Huoltajat osallistuivat vähiten. Vastaajiksi valikoitunutta joukkoa voitiin analysoida ainoastaan jälkikäteen. Ryhmien tarkempi kuvaileminen oli mahdollista vastaajien antamien taustatietojen perusteella. Seuraavassa jokaista vastaajaryhmää kuvaillaan tarkemmin taustatietojen perusteella.

Oppilaat

Keväällä 2007 yhteensä 351 oppilasta vastasi kyselyyn (taulukko 6). Koulussa oli tuolloin yhteensä 422 oppilasta. Oppilaista 83 % vastasi kyselyyn. Tyttöjen ja poikien lukumäärien välillä ei juuri ollut eroa. Taulukosta 6 selviää tarkemmin kunkin vuosiluokan oppilasmäärä ja vastausprosentti.

Taulukko 6. Osallistuneiden oppilaiden lukumäärät 2007

vuosi- luokka	Vastanneiden lukumäärä / oppilaiden lukumäärä 2007			Vastanneet %		
	kaikki	tytöt	pojat	kaikki	tytöt	pojat
1	45/55	27/31	18/24	82 %	87 %	75 %
2	57/64	31/36	26/28	89 %	86 %	93 %
3	28/37	15/18	13/19	76 %	83 %	68 %
4	49/51	27/29	22/22	98 %	93 %	100 %
5	40/45	24/26	16/19	89 %	92 %	84 %
6	19/34	5/12	14/22	56 %	42 %	64 %
7	74/85	38/44	36/41	87 %	86 %	88 %
8	38/50	18/24	20/26	76 %	75 %	77 %
9	1/1	0/0	1/1	100 %	0 %	100 %
yht.	351/422	185/220	166/202	83 %	84 %	82 %

Keväällä 2007 vastausprosentti vaihteli luokka-asteittain. Vähiten vastanneita oli kuudennen luokan tytöissä, joista alle puolet vastasi. Kuudennen vuosiluokan vastausprosentti oli yleisesti pienin. Kuudesluokkalaisista vain noin joka toinen vas-

tasi. Neljäsluokkalaiset vastasivat kyselyyn kaikkein innokkaimmin. Heistä ainoastaan kaksi ei vastannut. Yhdeksäsluokkalaisia ei ollut koulussa vielä vuonna 2007 enempää kuin yksi.

Keväällä 2008 kysely kohdistui kuudennen, seitsemännen, kahdeksannen ja yhdeksännen vuosiluokan oppilaille (taulukko 7). Oppilaita oli näillä vuosiluokilla yhteensä 221, joista 124 vastasi kyselyyn. Oppilaita, joille kysely oli suunnattu, vastasi kaikkiaan vähän yli puolet. Vastausprosentti vaihteli 31 ja 80 prosentin välillä. Heikoin vastausprosentti oli kahdeksannen luokan tytöillä ja paras kuudennen ja seitsemännen vuosiluokan tytöillä. Poikia ja tyttöjä kyselyyn osallistui lähes yhtä monta.

Taulukko 7. Osallistuneiden oppilaiden lukumäärät 2008

vuosi- luokka	Vastanneiden lukumäärä / oppilaiden lukumäärä 2008			Vastanneet %		
	kaikki	tytöt	pojat	kaikki	tytöt	pojat
6	31/42	20/25	11/17	74 %	80 %	65 %
7	42/58	20/25	22/33	72 %	80 %	67 %
8	30/74	11/36	19/38	41 %	31 %	50 %
9	21/47	13/24	8/23	45 %	54 %	35 %
	124/221	64/110	60/111	56 %	58 %	54 %

Neljännessä vaiheessa (taulukko 8) kevään 2009 oppilaskysely oli suunnattu kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisille. Kuudesluokkalaisista vastasi 83 % ja yhdeksäsluokkalaisista 42 %. Yhteensä vastanneita oppilaita oli 71. Vastausprosentti oli 60 %. Tyttöjen ja poikien välinen ero oli noin 13 prosenttiyksikköä. Tytöt vastasivat poikia enemmän. Heikoin vastausprosentti oli yhdeksännen luokan pojilla. Heistä vastasi vain 30 prosenttia. Korkein vastausprosentti oli kuudennen luokan pojilla, joista 86 % vastasi.

Taulukko 8. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden lukumäärät 2009

vuosi- luokka	Vastanneiden lukumäärä / oppilaiden lukumäärä 2009			Vastanneet %		
	kaikki	tytöt	pojat	kaikki	tytöt	pojat
6	43/52	24/30	19/22	83 %	80 %	86 %
9	28/67	18/34	10/33	42 %	53 %	30 %
yht.	71/119	42/64	29/55	60 %	66 %	53 %

Kevään 2010 kysely oli suunnattu kaikkien vuosiluokkien oppilaille. Koulussa opiskeli yhteensä 596 oppilasta, joista kyselyyn vastasi yli puolet 325 (taulukko 9). Ensimmäisen vuosiluokan vastausprosentti oli heikoin. Heistä vastasi vain kolme prosenttia. Paras vastausprosentti oli kolmannen luokan poikien kohdalla. Heistä kyselyyn vastasi melkein 90 %. Kyselyyn osallistuneiden tyttöjen ja poikien suhteellinen lukumäärä oli lähes sama kuin tyttöjen ja poikien suhteellinen osuus koko koulussa.

Taulukko 9. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden lukumäärät 2010

vuosi- luokka	Vastanneiden lukumäärä / Oppilaiden lukumäärä 2010			Vastanneet %		
	kaikki	tytöt	pojat	kaikki	tytöt	pojat
1	3/88	3/44	0/44	3 %	7 %	0 %
2	48/77	25/39	23/38	62 %	64 %	61 %
3	57/65	32/37	25/28	88 %	86 %	89 %
4	41/56	21/27	20/29	73 %	78 %	69 %
5	38/66	23/38	15/28	58 %	61 %	54 %
6	30/42	14/21	16/21	71 %	67 %	76 %
7	52/78	34/43	18/35	67 %	79 %	51 %
8	32/61	17/36	15/25	52 %	47 %	60 %
9	24/63	11/31	13/32	38 %	35 %	41 %
yht.	325/596	180/316	145/280	55 %	57 %	52 %

Opettajat

Kyselyyn osallistuneet opettajat olivat taustatietojen mukaan heterogeeninen vastaajaryhmä. Ainoa yksipuolisuutta lisäävä tekijä oli sukupuoli. Lähes kaikki vastaajat olivat naisia. Opettajilla oli monipuolinen työkokemus. Työkokemus jakautui hyvin tasaisesti jokaisena tutkimusvuotena. Vastaajissa oli alle viiden vuoden työkokemuksen omaavia opettajia, kuten myös yli 30 vuoden työkokemuksen omaavia. Opettajien työkokemus jakautui tasaisesti myös näiden ääripäiden väliin. Kyselyyn vastanneet opettajat opettivat vaihtelevasti eri luokka-asteiden oppilaita.

Yhteensä 64 opettajaa osallistui tutkimukseen tutkimusvuosien aikana. Vastaajien jakautumista vuosittain havainnollistaa taulukko 10. Kyselyyn vastasi yhteensä lähes yhtä paljon aineen- ja luokanopettajia, kun taas kaksoiskelpoisten ja erityisopettajien lukumäärä oli pienempi. Ensimmäiseen kyselyyn syksyllä 2005 vastasi 11 opettajaa. Kysely toistettiin seuraavan lukuvuoden alussa uusille taloon tulleille opettajille, mutta heistä vastasi vain kolme. Opettajien lukumäärä oli sama koko lukuvuoden 2006–2007 ajan. Taulukossa syksyn 2006 kohdalla luku

12 tarkoittaa uusia koulussa aloittaneita opettajia, joilla oli ainoastaan mahdollisuus osallistua kyselyyn. Muilla tilaisuus oli ollut vuotta aiemmin.

Taulukko 10. Tutkimukseen osallistuneiden opettajat vuosittain

vuosi	Opettajien lukumäärä	Vastanneiden lukumäärä	Vastanneet %	Miehet	Naiset	Opettajat ryhmittäin
Syksy 2005	16	11	69 %	2	9	Aineenopettajia 1 Luokanopettajia 7 Kaksoiskelpoisia 1 Erityisopettajia 2
Syksy 2006	12 (28)*	3	11 %	0	3	Aineenopettajia 1 Luokanopettajia 1 Erityisopettajia 1
Kevät 2007	28	12	44 %	1	11	Aineenopettajia 3 Luokanopettajia 4 Kaksoiskelpoisia 2 Erityisopettajia 2
Kevät 2008	35	21	60 %	3	18	Aineenopettajia 10 Luokanopettajia 5 Kaksoiskelpoisia 3 Erityisopettajia 3
Kevät 2010	38	17	45 %	0	17	Aineenopettajia 8 Luokanopettajia 7 Kaksoiskelpoisia 2 Erityisopettajia 0
yhteensä	129	64	50 %	6	58	Aineenopettajia 23 Luokanopettajia 24 Kaksoiskelpoisia 8 Erityisopettajia 8
* Taulukossa opettajien lukumäärä 12 syksyn 2006 kohdalla tarkoittaa niitä uusia opettajia, joilla ainoastaan oli mahdollisuus tuolloin osallistua.						

Huoltajat

Huoltajat vastasivat kyselyyn 67 kertaa keväällä 2007 (taulukko 11, kolmas ylä-rivi). Äidit olivat vastaajista kaikkein aktiivisimpia. Kyselyyn osallistui 55 äitiä, mutta ainoastaan kolme isää. Yhdessä vastanneita huoltajia oli yhdeksän paria. Monilla vastaajilla oli koulussa lapsia eri luokka-asteilla. Kun huollettavien lukumäärät laskettiin yhteen, kaikkiaan 91 oppilaan huoltajaa vastasi kyselyyn vuonna 2007. Lukuvuotena 2006–2007 koulussa oli kaikkiaan 422 oppilasta (taulukko 6). Yhteensä siis noin joka viidennen oppilaan huoltaja vastasi kyselyyn. Kyselyyn osallistuneiden huoltajien lapset painottuivat lukumäärällisesti enimmäkseen ensimmäisestä viidenteen vuosiluokkaan.

Taulukko 11. Tutkimukseen osallistuneiden huoltajien lasten lukumäärät vuosittain

	2007				2008 ja 2009				2010			
	yht.	isä	äiti	isä+ äiti	yht.	isä	äiti	isä+ äiti	yht.	isä	äiti	isä+ äiti
osallistu- neiden huoltajien lukumäärä →	67	3 4 %	55 82 %	9 13 %					120	25 21 %	88 73 %	7 6 %
tapauskoulua käyvän oppilaan vuosiluokka												
esiluokka	4	0	3	1					4	2	2	0
1	13	1	10	2					29	7	19	3
2	16	0	15	1					13	1	11	1
3	11	1	9	1					29	6	20	3
4	10	0	5	5					18	2	16	0
5	13	0	12	1					17	4	13	0
6	8	0	5	3	(2008) 8	0	6	2	12	2	10	0
					(2009)13	2	9	2				
7	9	0	8	1					21	5	16	0
8	7	1	5	1					12	3	8	1
9	0	0	0	0					8	0	8	0
vastaaajien ilmoittama huollettavien lukumäärä yht.	91	3	72	16	21	2	15	4	163	32	123	8

Keväiden 2008 ja 2009 kyselyt suunnattiin vanhempien osalta vain kuudennen vuosiluokan huoltajille. Keväällä 2008 kyselyyn osallistui kahdeksan kuudennen luokan huoltajaa. Keväällä 2009 samaan kyselyyn osallistui 13 huoltajaa (taulukko 11). Huoltajista äidit vastasivat aktiivisimmin. Kuudesluokkalaisia oppilaita oli 42 tutkimusvuotena 2008 (taulukko 7). Vuonna 2009 kuudesluokkalaisia oli 52 (taulukko 8). Yhteensä kuudesluokkalaisia oli 94. Kuudennen luokan oppilaista noin joka viidennen huoltaja osallistui kyselyyn vuosien 2008 ja 2009 aikana.

Kevään 2010 kyselyyn vastasi yhteensä 120 huoltajaa, 88 äitiä, 25 isää ja yhdessä vastaajia oli 7 paria (taulukko 11, kolmas ylärivi). Äitien osuus vastaajista oli 73 %, isien 21 % ja yhdessä vastaajien 6 %. Monella vastaajalla oli lapsia useammalla kuin yhdellä vuosiluokalla. Kyselyyn vastasi yhteensä 163 tapaus-

koulua käyvän oppilaan huoltajaa. Vastaajien lapsista keskimäärin 1,34 kävi taupauskoulua. Lukuvuotena 2009–2010 koulussa oli kaikkiaan 596 oppilasta (taulukko 9). Kyselyyn osallistui yhteensä siis 27 % koulun oppilaiden huoltajista. Vuonna 2010 huoltajien vastausprosentti oli noin viisi prosenttiyksikköä korkeampi kuin vuonna 2007. Vuonna 2007 oppilaita oli 422 (taulukko 6), joista 91 oppilaan huoltaja vastasi kyselyyn (taulukko 11). Vuonna 2007 vastausprosentti oli noin 22 %.

4.8 Tulosten analysointi

Mixed methods -menetelmällä kerätyn aineiston analyysi on yksi vaikeimmista tutkimuksen vaiheista. Vaikka aineisto olisi kerätty samanaikaisesti, se tulee kuitenkin analysoida eri tavoin. Kvantitatiivinen aineisto vaatii kvantitatiivisen analysointitavan ja kvalitatiivinen oman lähestymistapansa. Tutkijan tulee perehtyä kummankin aineiston erilaiseen analysointitapaan. (Onwuegbuzie & Combs 2010, 398.)

Koko mixed methods tutkimusta luonnehtii eräänlainen kaksikielisyys. Tutkimuskysymyksistä lähtien mixed methods -tutkimus jakautuu kahteen osaan. Toista osaa ohjaa kvantitatiivinen kulttuuri ja toista kvalitatiivinen. Menetelmä on kvasitieteellinen, ellei tutkija kykene integroimaan aineiston tuloksia. Kysymysten asettelu ja aineiston keruu ei takaa mixed methods -menetelmän onnistumista. Menetelmän käyttö tutkimuksessa on onnistunut vasta, jos aineistot integroituvat ja kykenevät ilmaisemaan enemmän kuin kumpikin yksinään. (Teddlie & Tashakkori 2009, 138.) Tässä tapaustutkimuksessa kumpaakin aineistoa tarkasteltiin aluksi erikseen, jonka jälkeen niitä tarkasteltiin yhdessä. Kyseessä on tällöin rinnakkainen mixed-methods analyysi. (Teddlie & Tashakkori 2009, 266). Kummankin aineiston analyysia kuvataan tarkemmin omana lukunaan.

Ennen kuin aineiston analysoiminen oli mahdollista, aineisto piti järjestää. Kumpikin aineisto järjestettiin ja analysoitiin omalla tavallaan. Kvantitatiivinen aineisto analysoitiin käyttäen apuna erilaisia tietokoneohjelmia. Kvalitatiivinen aineisto järjestettiin tietokoneen avulla, mutta itse aineiston analyysi suoritettiin ilman laadullisen tutkimuksen suunnattua erityistä ohjelmaa. Kvali- ja tilasto-ohjelmien etu on siinä, että ne tekevät aineiston käsittelystä helpompaa ja nopeuttavat tehtäviä. Kvantitatiivissa tilasto-ohjelmissa hyöty on suurempi kuin kvalitatiivissa ohjelmissa. (Töttö 2000, 122–124.)

Tässä tutkimuksessa kvantitatiivisen aineiston analyysi ilman tietokoneen apua koettiin mahdottomaksi. Kvalitatiivisen ohjelman puolestaan ei koettu tuovan lisäarvoa aineiston tulkinnessa. Kvalitatiivisten ohjelmien yleiseksi ongelmaksi pidetään, että ne tekevät tehtävänsä sen mukaan kuin tutkija ne ohjelmoi. Aineistoon perehtyminen jää ohjelmasta huolimatta tutkijan tehtäväksi. Aineis-

tosta ei nouse esille mitään ilman tutkijan omia ratkaisuja ja päätelmiä, eikä tietokoneohjelma sinänsä tee tutkimuksesta tieteellisempää. (Töttö 2000, 122–124; Eskola, 2008, 156; Rantala, 2010, 109–111.)

Tutkija kokee tehneensä laadullisen aineiston analyysin käsityönä, kun ei ole käyttänyt tekstianalyysiin tarkoitettua tietokonesovellusta. Käsityöllä on tässä tapauksessa kuitenkin melko erilainen merkitys kuin muutama vuosikymmen sitten. Syrjälä ja Numminen (1988) kuvaavat kuinka 1000 sivun tekstiaineisto luettiin, luokiteltiin, leikattiin, liimattiin ja kopioitiin kerta toisensa jälkeen kunnes se lopulta tiivistyi riittävän pieneksi. Apuvälineinä olivat saksat ja kopio-kone. (Syrjälä & Numminen 1988, 127–128.) Tässä tutkimuksessa apuvälineinä toimivat tietokoneen, ”kopioi”, ”leikkaa” ja ”liitä” -komennot.

Kvalitatiivinen aineisto

Päinvastoin kuin kvantitatiivinen tutkimus, kvalitatiivinen tutkimus ei pyri tilastollisiin yleistyksiin. Se pyrkii ennemmin kuvaamaan jotain tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan siitä teoreettisesti mielekkään tulkinnan. (Eskola & Suoranta 2008, 61.)

Vaikka kvalitatiivinen tutkimus ei pyrikään tilastolliseen yleistämiseen, on tapauksittain tavoitteena kuitenkin usein yleistettävyyden, tapauksen siirrettävyys. Tässä tapauksessa kvalitatiivisen aineiston tavoitteena on olla riittävän tiheästi kuvattu, jotta tutkimuksen havainnot voitaisiin soveltaa toiseen toimintaympäristöön ja toiseen tapaukseen, esimerkiksi uuden, pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun rakentamiseen. Riittävän tiheästi kuvattu aineisto jättää lukijan harkittavaksi siirrettävyyden mahdollisuuden: vastaako kuvaus jotain samankaltaista tapausta, josta voisi tehdä myös samankaltaisia päätelmiä. (Eskola & Suoranta 2008, 68.)

Tapauksittain tavoitteena on usein, että sen tuloksia voidaan yleistää suhteessa samankaltaisiin vastaaviin tapauksiin (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 31). Tapauksittain voidaan asettaa jo lähtökohtaisesti sellaisia tavoitteita, jotka pyrkivät yksittäisen tapauksen yleistämiseen, ilmiön tai asian selittämiseen. (Peuhkuri 2007). Tämän tapauksittain tutkimuksen tarkoitus on tuoda esiin sellaisia pedagogisesti yhtenäistä peruskoulua ilmentäviä seikkoja, joista voisi olla hyötyä myös muiden yhtenäisten peruskoulujen toiminnassa.

Laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on luoda aineistoon selkeyttä ja tiivistää sen tarjoama informaatio (Eskola & Suoranta 2008, 137). Tämän tapauksittain tutkimuksen aineiston analyysi alkoi sen järjestämisestä. Aluksi tutkimusaineisto siirrettiin Digium Enterprise -verkkopohjaisesta tietokonesovelluksesta Excel 2007 -ohjelmaan. Eri vuosien kyselyt muodostivat kukin oman Excel-tiedostonsa. Excelissä avointen vastausten perään luotiin uudet sarakkeet, joihin lisättiin ketjuta-komennolla vastaajan taustatiedot. Esimerkiksi oppilaiden vastausten perään ketjutettiin vastaajan sukupuoli ja luokka-aste. Jokaisella vastaajalla oli lisäksi

oma ID-tunnus, jolla vastaajat voitiin tarvittaessa tunnistaa. ID-tunnusta ei ole liitetty tekstilainauksiin.

Taulukkolaskentaohjelman avulla on mahdollista käsitellä myös tekstiaineistoa ja jopa luokitella sitä (Jyrhämä 2004, 225–226). Tässä tutkimuksessa aineisto oli luokiteltu vastaajaryhmittäin jo tietojen siirtovaiheessa. Taulukkolaskentaohjelmaa käytettiin apuna alkuperäisten lainauksien järjestämisessä ja siirtämisessä tekstinkäsittelyohjelmaan. Excelissä ketjuta-komennolla luodun uuden sarakkeen tiedot aakkostettiin, kopioitiin ja siirrettiin Wordin tiedostoksi.

Laadullisessa tutkimuksessa raakatieto on yleensä tekstiä, jonka analyysi perustuu lähes aina reduktioon, oleellisen ja epäoleellisen tiedon erottamiseen toisistaan (Järvinen & Järvinen 2004, 69–71). Tulosten analyysin ja sen tulkinnan suhteesta on kaksi näkökulmaa. Toisen käsityksen mukaan niitä ei voida erottaa. Hermeneuttinen päättelyprosessi määrää analyysin ja tulkinnan yhtenevyyden. Toisen käsityksen mukaan analyysivaihe on tulkinnasta teknisesti erillinen vaihe. Vasta analysoinnin jälkeen voidaan tehdä tulkintoja. (Eskola & Suoranta 2008, 149–150.)

Tässä tutkimuksessa aineiston järjestämisen jälkeen ei voitu vielä edetä analyysiin. Raakamateriaalista piti ensin erotella tutkimusongelman kannalta olennainen aines. Erityisesti oppilasaineiston raakamateriaalia piti ensin ikään kuin siivota, jotta olennainen löytyi. Oppilaat olivat usein kirjoittaneet perustelukohtaan yksittäisiä sanoja, kuten hyvä, kiva, ihan ok ja niin edelleen. Käytännössä oppilaat toistivat saman sanallisesti kuin olivat rastittaneet, jolloin sanallisella perustelulla ei ollut lisäarvoa. Vasta turhien toistoilmausten poistamisen jälkeen löytyivät perustelut, jotka selittivät vastaajien mielipiteitä. Käytännössä tutkija analysoi ensin, että vastaukset olivat päällekkäisiä ennen kuin poisti ne.

Tekstinkäsittelyohjelmassa aineiston analysointia jatkettiin sisällönanalyysin keinoin. Aineiston siivoaminen ja teemoittelu tapahtuivat ”leikkaa” ja ”liitä” -komennolla. Kunkin kysymyksen vastaukset teemoiteltiin. Jokaisen kysymyksen alle kerättiin suuri kokoelma lainauksia, jotka ryhmiteltiin väliotsikoiden eli teemojen avulla. Tekstimassasta pyrittiin löytämään ja erottelemaan tutkimusongelmien kannalta olennaiset asiat. (Eskola & Suoranta 2008, 174–175). Sisällönanalyysi toteutettiin käyttäen samoja teemoja, joiden pohjalta kyselylomakkeet oli laadittu eri vuosina. Koska tekstistä etsittiin tiettyyn asiaan liittyviä merkityksiä, kyse ei ollut puhtaasti aineistolähtöisestä lähestymistavasta (Moilanen & Rähkä 2010).

Teemoittelun jälkeen käytettiin tyypittelyä. Tyypittelyssä toteutuivat autenttisen ja yhdistetyn tavan periaatteet. Autenttinen tapa tarkoitti, että teeman alle jätettiin lainaus tyypiesimerkiksi laajemmasta aineistosta. Yhdistetyssä tyypiesimerkissä mukaan otettiin sellaisia asioita, jotka esiintyivät suuressa osassa vastauksista. (Eskola & Suoranta 2008, 182.) Käytännössä lainaukset teemojen alle valittiin niin, että ne kuvaisivat aineistoa mahdollisimman autenttisesti. Lainauksia ei lyhennetty tai muutoin muokattu. Autenttiset lainaukset valittiin niin, että

niissä mainitut asiat esiintyivät suurimmassa osassa vastauksia. Suunta oli induktiivinen, yksittäisistä näkemyksistä etsittiin yleistyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93–95). Yleistämisen tavoitteena oli, että asioita oli mahdollista vertailla myöhemmin eri vastaajaryhmien kesken.

Aineiston lukeminen ja siitä yhteenvedon tekeminen muistutti hermeneuttista kehää. Aina seuraavalla lukukerralla tutkija koki ymmärtävänsä jotain enemmän kuin edellisellä. Tätä tapaa Krippendorff (2004, 303) nimittää tutkijan kasvavaksi ymmärrykseksi aineiston suhteen. Hän tosin näkee tietokoneen analyysiohjelman auttavan hermeneuttisen kehän luomista. Myös Bergman (2010) pitää tärkeänä, että kokonaisuutta ymmärtääkseen pitää tuntea aineiston osatekijät. Aineistoa ei voi analysoida osissa ellei tunne kokonaisuutta. Hänen käsityksensä hermeneuttisesta sisällönanalyysistä sisältää suhteen kontekstiin. Aineiston tulkinnan tulee tapahtua suhteessa kulttuuriseen, historialliseen poliittiseen ja sosiaaliseen yhteyteen (Bergman 2010, 388–389).

Sisällönanalyysin ongelma on usein siinä, että valittu aineisto pitää sijoittaa oikeaan kontekstiin, jotta sen analysoiminen on mahdollista (Krippendorff 2004, 24). Tässä suhteessa aineistossa ei ollut ongelmaa, sillä se oli hankittu nimenomaisesti tutkittavaa asiaa varten. Tutkittavat olivat tuottaneet aineiston tutkijan kysymyksiin vastaamalla (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Yläne & Paavilainen 2013, 109–110). Aineistoa sisällönanalyysia varten ei olisi ollut luonnostaan. Toisinaan sisällönanalyysin ongelmana on tekstiaineiston rajaaminen, jolloin tutkimuskysymyksissä pitäisi määritellä käytetäänkö koko tekstiä vai määritellyllä perusteella jotain sen rajattua osaa (Krippendorff 2004, 113).

Vastaajien tuottamat tekstikatkelmat olivat tässä tutkimuksessa niin lyhyitä, että niitä voitiin käyttää sellaisenaan. Tyyppiesimerkit olivat alkuperäisiä. Koska tässä tutkimuksessa ainoastaan vastausten sisällöllä oli merkitystä, korjattiin vastauksista jotkut harvat tietokoneella aiheutuneet lyöntivirheet. Puhekielellä kirjoitettuja ilmaisuja ei muutettu, vaan säilytettiin sellaisenaan. Lainausten tarkoitus on havainnollistaa lukijalle alkuperäistä aineistoa ja tuoda vastaajien ääni analyysin takaa esille. Lainaukset, tutkittavien tulkinnat arkipäivän ilmiöstä edustivat niin sanottua ensimmäisen asteen tulkintaa (Eskola & Suoranta 2008, 148), joista tutkija teki johtopäätökset yhdessä kvantitatiivisen aineiston ja teoreettisen taustan tukemana.

Koska aineistoa oli paljon, sitä piti myös rajata. Aineisto analysoitiin ensin kokonaan, sen jälkeen aineistoa tarkennettiin ja rajattiin tutkimustehtävien mukaisesti. Esimerkiksi sellaiset koulun opetusjärjestelyt, joita voitiin toteuttaa kaikissa peruskouluissa, jätettiin tuloksissa raportoimatta. Näitä olivat muun muassa alkuvuosina koulussa toteutettu vuosiluokkiin sitomaton, alkuopetuksen yhdysluokkiin perustunut opetus sekä myöhemmin koulussa eritavoin ja eri luokka-asteilla toteutettu palkkiopetus. Näiden opetusjärjestelyiden ei koettu liittyvän erityisesti pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun pedagogiikkaan. Tutkimuksessa jätettiin raportoimatta myös vastaajien näkemykset yhteistyöstä koulussa työskentelevien

eri ammattiryhmien työntekijöiden kanssa, sillä ne henkilöityivät tehtäviä hoitaneisiin ihmisiin, eikä tuloksella ollut erityistä merkitystä pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun näkökulmasta.

Kvantitatiivinen aineisto

Kvantitatiivisen aineiston käsittelyssä käytettiin apuna Excel-taulukkolaskentaohjelmaa ja SPSS ohjelman versiota 21. Digium Enterprise -sovelluksella kerätty aineisto tallennettiin SPSS-ohjelman tiedostomuotoon käsittelyä varten ja analysoitiin sen avulla. Viisi alkuperäistä vastausvaihtoehtoa koodattiin uudestaan kolmeen luokkaan, tyytyväisiin, epäröiviin ja tyytymättömiin. Vaihtoehdot pisteytettiin. Tyytyväinen sai arvoksi kolme, epäröivä kaksi ja tyytymätön yksi. Ristiintaulukointia käytettiin aineiston ja sen frekvenssien tarkistamiseen. Excel-taulukkolaskentaohjelman avulla laskettiin frekvenssitaulukoihin prosenttiosuudet. Prosenttien laskemista pidetään tärkeänä kaikessa taulukoinnissa (Metsämuuronen 2006, 341).

Kvantitatiivisen aineiston oli tarkoitus selvittää vastaajaryhmien välillä ilmenneitä mahdollisia tilastollisesti merkitseviä eroja. Tilastollista merkitsevyyttä selvitetessä on oleellista tietää, tulisiko käyttää parametrisia vai parametrittomia menetelmiä (Onwuegbuzie & Combs 2010, 399). Valittaessa aineiston analysointikeinoja selvitettiin ensin noudattiko aineisto normaalijakaumaa käyttämällä Kolmogorov-Smirnovin testiä. Koska testillä oli taipumus hylätä normaalijakaumaoletus liian herkästi (Metsämuuronen 2006, 611), selvitettiin normaalijakauneisuutta lisäksi vielä graafisesti ja varianssianalyysin homogeenisyydestillä. Ryhmien varianssikaan ei mahdollistanut parametristen menetelmien käyttöä. Vaikka parametriton menetelmä, kuten varianssianalyysi, sallii poikkeamia normaalijakaumasta, tulee testistä epävakaa, jos sekä jakauman muoto että jakaumien varianssit ovat kovin erisuuria. (Ranta, Rita & Kouki 2012, 318–319.) Tässä tutkimuksessa päädyttiin käyttämään parametrittomia menetelmiä, koska aineisto ei noudattanut normaalijakaumaa.

Parametrittomat menetelmät ovat jakaumasta vapaita, robusteja. Esimerkiksi hoitotieteissä käytetään usein Likert-asteikollisten mittareiden analysointiin parametrittomia testejä. (Kankkunen & Vehviläinen-Julkunen 2013, 143). Tähtisen, Laakkosen ja Brobergin (2011) mukaan kasvatustieteissä parametrittomat testit olisivat usein soveliaampia menetelmiä kuin parametriset testit. Silti epäparametristen testien yleistymisen on ollut hidasta. Tässä tutkimuksessa kvantitatiivinen aineisto perustui vastaajien mielipiteille. Mitattava asia ei noudattanut normaali-jakaumaa, joten siksi parametriton vaihtoehto oli käytännössä ainoa vaihtoehto. Likert-asteikolla mitattujen muuttujien p-arvoja ohjeistetaan tulkitsemaan epäparametristen testien perusteella, mikäli keskiarvoteisteissä ilmenee eroja (Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2011, 97).

Parametrittomista menetelmistä aineiston analyysi tehtiin käyttäen Kruskall-Wallis testii, joka on varianssianalyysin parametrin vastine. Kruskall-Wallis testi sopii tilanteisiin, joissa vertailtavia ryhmiä oli enemmän kuin kaksi ja niiden otoskoot olivat erisuuria. Tässä tutkimuksessa vertailtavia ryhmiä oli kolme, opettajat, oppilaat ja huoltajat. Oppilasaineistossa vertailtavia ryhmiä oli myös kolme: Juuren, Rungon ja Latvan oppilaat. Aineistot eivät noudattaneet normaalijakaumaa. Lisäksi testin edellytyksenä oli vähintään välimatka-asteikollinen mittari, mikä toteutui Likert-asteikossa. Kruskall-Wallis testi olettaa, että havainnot ovat satunnainen otos ryhmien populaatiosta. Havainnot sekä ryhmät ovat toisistaan riippumattomia, vastemuuttuja on jatkuva ja muuttujat ovat vähintään järjestyksasteikollisia. (Metsämuuronen 2006, 1080; Metsämuuronen 2004, 194–205; Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2011, 121–22.) Nämä kaikki edellä mainitut ehdot toteutuivat.

Kruskalin-Wallis testi korvaa alkuperäiset mielipidettä koskeneet tyytyväisyyspisteet järjestyksnumerolla. Pienin tyytyväisyys saa pienimmän järjestyksnumeron, suurin tyytyväisyys aineistosta suurimman järjestyksnumeron. (Esimerkiksi Metsämuuronen 2006, 1080–1082; Metsämuuronen 2004, 194–205; Ranta, Rita & Kouki 2012, 322–323.) Näin saadut järjestyksluvut lasketaan yhteen ja jaetaan vastaajaryhmän koolla. Tuloksena saadaan järjestykslukujen keskiarvot (Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2011, 121–122). Koska Likert-asteikko tuottaa helposti sidoksia, käytettiin parivertailujen tuloksissa Bonferroni-korjattuja p-arvoja. Ne Kruskall-Wallis testi laskee parivertailussa automaattisesti (Karhunen, Rasi, Lepola, Muhli & Kanninen 2010, 85). Sidokset tarkoittavat täsmälleen samojen alkuperäisen muuttujien arvoja, jolloin niille jokaiselle annetaan vastaavien järjestykslukujen keskiarvo (Metsämuuronen 2006, 1080–1082).

Kruskall-Wallis testin tulokset täsmennettiin vielä ristiintaulukoinnin parivertailun avulla. Ristiintaulukoinnissa käytettiin z-testii post-hoc-vertailun tapaan. Vastaajaryhmät sijoitettiin pystyriiviin. Vaakariville sijoitettiin vastausvaihtoehdot, tyytyväiset, epäroivät ja tyytymättömät. Havaittu frekvenssi kuvasi aineistossa esiintynyttä lukumäärää, jota verrattiin teoreettiseen ohjelman laskemaan frekvenssiin. Ohjelma ilmoitti niiden vastaajaryhmien väliset erot, jotka poikkesivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi vastausvaihtoehtojen osalta (Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2011, 130–133).

4.9 Tutkimuksen luotettavuus

Mixed methods- menetelmän kaksijakoisuus jatkuu tutkimuksen alusta loppuun saakka. Se, että tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan pelkästään kummankin tutkimusperinteen mukaisesti, ei vielä riitä. Koko tutkimusprosessia tulisi arvioida kokonaisuutena, prosessin ja tulkinnan lopputuloksena, ratkaisuna. Tutkimus on onnistunut, kun eri aineistot yhdessä integroituen vastaavat tutkimusongelmiin. Oleellista on punnita päättelyprosessia, johtopäätösten laatua ja siirrettävyyttä.

(Teddlie ja Tashakkori 2009, 286–287.) Samoja asioita pitää arvioida kaikissa tutkimuksissa, metodien yhdistäminen ei tee siihen poikkeusta. Koko tutkimus on prosessi itsessään ja läpinäkyvyys lisää prosessin luotettavuutta. Tämän tutkimuksen aineistojen käsittelyä on kuvattu yksityiskohtaisesti omina lukuinaan. Seuraavassa kummankin aineiston luotettavuutta arvioidaan perinteisesti niille asetettujen kriteerien valossa. Samalla pyritään arvioimaan menetelmien integraation luotettavuutta.

Yleinen triangulaation väärinymmärrys tapahtuu usein luulossa, että käytetyillä erilaisilla menetelmillä pitäisi päätyä samaan tulokseen. Asian ydin on päinvastoin juuri siinä, että erilaisilla menetelmillä voidaan testata tulosten johdonmukaisuutta. Erilaiset aineistonkeruumenetelmät voivat tuottaa erilaisia vastauksia juuri siksi, että niiden tapa tai näkökulma on lähestyä aineistoa eri suunnalta ja tuottaa siihen erilaisia nyansseja. (Patton 2002, 248.)

Tässä tutkimuksessa kvantitatiivinen aineisto analysoitiin ensin Kruskall-Wallis testin perusteella. Sitten aineisto ristiintaulukoitiin käyttäen parivertailua. Z-testi ilmoitti tarkemmin ryhmät, jotka erosivat toisistaan vastausvaihtoehdoittain tilastollisesti merkitsevästi. Kruskall-Wallis testin havaitsema, yleisesti tilastollisesti merkitsevä ero, paikallistettiin ristiintaulukoinnilla tarkemmin eri vastaajaryhmien yksityiskohtaisten mielipide-erojen välille. Laadullisesta aineistosta saatiin selitys, mikä kyseisten ryhmien mielipiteiden välillä oli erona.

Laadullisessa aineistossa ero ei aina olisi välttämättä tullut näkyviin ilman kvantitatiivista aineistoa. Kysymys oli enemmänkin siitä, että vastaajat painottivat samoja asioita eri tavoin. Tässä tutkimuksessa aineiston koon puolesta parametrisia menetelmiä olisi voitu käyttää, mutta muut ehdot eivät toteutuneet. Varianssi-analyysin ja ristiintaulukoinnin sopivuutta kokeiltiin vielä ennen Kruskall-Wallis testin päättymistä. Myös nämä testit hylkäsivät nollahypoteesin, vastaajaryhmien välillä oli merkittäviä eroja.

Tilastollisten testien avulla voidaan tutkia populaatiota koskevien väitteiden eli hypoteesien paikkansapitävyyttä. Loppujen lopuksi niiden avulla on vain mahdollista arvioida kyseiseen johtopäätökseen liittyvää riskiä sille, että tehty johtopäätös onkin virheellinen. Näin ollen tilastollinen testi antaa ainoastaan apua tutkijalle päätöksentekoprosessia varten. (Ranta, Rita & Kouki 2012, 107.) Tässä tutkimuksessa mahdollista riskiä tehdyille johtopäätöksille arvioitiin kahteen kertaan sekä Kruskall-Wallis testin että ristiintaulukoinnin avulla. Vastaajien mielipiteiden erot olivat todennettavissa tilastollisesti. Olisi ollut hyvin epätodennäköistä, että samanlaisia eroja ilmenisi sattumalta.

Tutkimusvuosien aikana oli laadullisen aineiston perusteella epäilty, että vastaajaryhmien suhtautuminen pedagogisesti yhtenäiseen peruskouluun poikkesi toisistaan. Kvantitatiivinen aineisto testasi hypoteesin ja selkeytti epäilyt. Kvalitatiivisesta aineistosta tehdyt päätelmät saivat tukea kvantitatiivisesta aineistosta. Määrällistä ja laadullista aineistoa tulkittiin yhdessä ja ristiin. Laadullinen ja määrällinen aineisto testasivat tulosten johdonmukaisuutta. Tutkimuksessa toteutui

mixed methods -menetelmä, jonka ehtona pidetään aineistojen aitoa integroitumista (Teddlie ja Tashakkori 2009).

Kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan yleensä validiteetin ja reliabiliteetin näkökulmista. Validiteetti tarkastelee mitattiinko sitä, mitä piti. Validius liittyy samalla tutkimuksen teoriaan ja käsitteisiin. Esimerkiksi kyselytutkimuksessa arvioidaan, miten kysymykset onnistuivat ja saatiinko niiden avulla ratkaisu tutkimusongelmaan. Koko tutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkeilla, joista suurimpaan osaan vastattiin Internetissä. Kyselylomakkeen riskinä on, että tutkija ei toisaalta voi tietää kuinka tosissaan vastaaja on vastatessaan ollut (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2010, 195).

Internet-kyselyssä Digium Enterprise -ohjelma tilastoi vastaamiseen käytetyn ajan kunkin vastaajan osalta. Luotettavuuden lisäämiseksi tutkija jätti huomiomatta kvantitatiivisessa aineistossa sellaisten vastaajien vastaukset, jotka olivat käyttäneet vastaamiseen vain sekunteja ja jättäneet monia kohtia rastittamatta. Aineistoon hyväksyttiin vain ne tapaukset, joissa vastaaja oli ilmoittanut taustatietonsa ja vastannut vähintään kaikkiin kvantitatiivisiin kysymyksiin. Ongelmaksi ei muotoutunut puuttuvan tiedon käsittely, sillä sitä ei ollut. Taustatietojen perusteella pääteltiin vastaajan uskottavuutta. Esimerkiksi isän, jolla oli 100 lasta, mutta yksikään heistä ei käynyt tapauskoulua, vastaustauslomaketta ei hyväksytty aineistoon.

Lomakkeiden suurin heikkous on vastaamisesta aiheutunut kato. Valikoimattomalta joukolta saadaan takaisin yleensä vain 30–40 % lähetetyistä lomakkeista. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2010, 196.) Internet-kyselyssä ongelma kadon osalta näyttää olevan samaa luokkaa kuin postikyselyssä. Tähän tapaustutkimukseen osallistui 47 % vastaajista. Opettajista osallistui 50 %, oppilaista 64 % ja huoltajista 25 %. Huoltajien osallistuminen oli selvästi heikointa.

Toinen tutkimuksen heikkous ilmeni siinä, että vastaajien edustavuutta oli vaikea arvioida. Esimerkiksi otoksiin perustuvissa tutkimuksissa, kuten vaaligallupeissa otoskooksi riittää vähän yli 1000 tapausta, kun otos on edustava. Määrällisessä tutkimuksessa vastausprosentin pitäisi olla vähintään 70–80 %, jotta edustavuudesta tai yleistettävyydestä voitaisiin puhua. Kun vastausprosentti on alle 70 %, systemaattinen virhe alkaa vaikuttaa häiritsevästi. Systemaattinen virhe voi olla siinä, että tietyntyypiset ihmiset jättävät kokonaan vastaamatta. (Tuomi 2008, 143–144.)

Tässä tapaustutkimuksessa on mahdollista, että huoltajien aineistossa on systemaattinen virhe. Huoltajilta olisi pitänyt kysyä ammattia tai koulutustaustaa. Se olisi selittänyt, millaiset huoltajat vastasivat kyselyyn. Nyt epäselväksi jäi, oliko ammatilla tai koulutuksella merkitystä vastaamisinnokkuuteen. Opettajat olivat vastaajina taustatietojensa perusteella hyvin heterogeeninen ryhmä. Myös oppilaat olivat heterogeeninen vastaajaryhmä. Oppilaat vastasivat kyselyyn luokittain koulupäivien aikana tutkijan itsensä tai toisen opettajan valvonnassa. Jokaisessa luokassa on aina hyvin erilaisia oppilaita. Muihin vastaajaryhmiin verrattuna,

huoltajien osalta tieto vastaajien taustausta jäi vajaaksi. Ei tiedetä, minkälaiset huoltajat vastasivat tai jättivät vastaamatta.

Reliabiliteetti tarkoittaa tulosten pysyvyyttä ja toistettavuutta. Tulokset eivät ole sattumanvaraisia. Sisäinen reliabiliteetti tarkoittaa tulosten pysyvyyttä mitausta toistettaessa. Ulkoinen reliabiliteetti puolestaan liittyy mittauksen toistamiseen muissa tutkimuksissa. (Tuomi 2008, 149–150.) Tässä tapaustutkimuksessa sisäinen reliabiliteetti toteutui. Tilastollisten testien perusteella tulokset eivät olleet sattumanvaraisia.

Ulkoista reliabiliteettia, toistettavuutta on pyritty tekemään näkyväksi kuvaamalla aineiston käsittelyä yksityiskohtaisesti omana lukunaan. Laadullisen tutkimuksen luotettavuusmääritelmässä on pyritty pois edellä käsitellyistä validiteetin ja reliabiliteetin käsitteistä. Yksityiskohtaisen luotettavuuden arvioinnin tilalla on nähty tärkeämmäksi puhua uskottavuudesta: miten uskottava tutkimus kokonaisuutena on. (Eskola 2006). Tuomen mukaan laadullisessa tutkimuksessa korostuu kokonaisuus, jolloin tutkimuksen sisäinen koherenssi, johdonmukaisuus on tärkeää. (Tuomi 2008, 150–151). Mixed methods -tutkimuksessa kokonaisuus korostuu ehkä vielä enemmän. Tutkimuksen pitää olla johdonmukainen kahden erilaisen aineiston yhdistämisen näkökulmasta (Teddlie & Tashakkori 2009, 286).

Johdonmukaisuutta ja tutkimuksen uskottavuutta arvioitiin tässä tutkimuksessa kommunikatiivisen validiteetin kautta. ”Laadullisen tutkimuksen lähtökohdanna on tutkijan avoin subjektiviteetti”. (Eskola & Suoranta 2008, 210.) Tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Koska tässä tutkimuksessa tutkijalla oli läheinen suhde tutkimuskohteeseensa, tulosten luotettavuuden arvioinnissa käytettiin loppuvaiheessa myös tästä syystä tukena kommunikatiivista validiteettia (Esim. Kvale & Brinkman 2009, 253–256).

Kommunikatiivisen validiteetin kautta peilattiin sitä, kuvasivatko saadut tulokset johdonmukaisesti tutkimuskohdetta. Tuloksista keskusteltiin kahden kollegan kanssa. Heidän valintansa perusteena oli, että he olivat aiemmin olleet osallisia tapauskoulun arjessa, mutta eivät sillä hetkellä. Heidän koulutustaustansa oli monipuolinen. Yhteensä heillä oli kokemusta muun muassa luokanopettajan, erityisopettajan, aineenopettajan ja tutkijan työstä. Toinen heistä viimeisteli omaa väitöstyötään. Työssään he olivat opettaneet erilaisia oppilaita monilta eri vuosiluokilta, kohdanneet useita koulun huoltajia ja tehneet yhteistyötä heidän kanssaan. Heillä nähtiin olevan riittävästi kompetenssia arvioida tutkimustulosten uskottavuutta.

Laadullisen aineiston runsaan määrän voi nähdä osaltaan yhdeksi luotettavuuden tekijäksi. Aineistoa kerättiin viiden vuoden aikajaksolla niin paljon ja samantilaisilta vastaajaryhmiltä, että se alkoi kylläntyä ja toistaa itseään. Kylläntyminen kertoi siitä, että tutkimusaineistoa oli riittävästi (Eskola & Suoranta, 2008, 62–63; Tuomi & Sarajarvi 2009, 87–90; Teddlie & Tashakkori, 2009, 183–184). Esimerkiksi vahvuuksina, heikkouksina ja kehitettävänä mainitut asiat toistui samoina ensimmäisten vuosien jälkeen.

Jälkeenpäin arvioituna tutkimusaineistoa kerättiin ehkä liikaa. Runsaan aineiston analysoiminen vei aikaa, eikä se lopulta tuonut lisäarvoa. Koulun alkuvaiheessa tuntui järkevältä kysyä mielipidettä kaikilta opettajilta, oppilailta ja huoltajilta. Koulun kasvaessa olisi kuitenkin ollut järkevää määritellä osallistujia otoksella etukäteen. Toisaalta alkuvaiheessa oli mahdotonta aavistaa millaiseksi koulu kasvoi, ja tutkimus lopulta sen mukana muotoutui. Kyselylomakkeiden osalta vuoden 2007 kysely oli liian laaja ja pitkä vastattavaksi. Tuolloin ei ollut vielä ajatusta kerätä aineistoa lisää, joten siksi pyrittiin kysymään monenlaisia asioita yhtä aikaa. Kyselylomakkeita lyhennettiin vuoden 2007 jälkeen merkittävästi.

Tapaustutkimuksen luotettavuus kulminoituu lisäksi yleistettävyyteen. Voiko tapaustutkimuksen tuloksia yleistää koskaan tai millään tasolla tai voivatko ne olla yleistettäviä tietyin ehdoin. Yksi tässä tapaustutkimuksessa yleistettävyyttä heikentävä tekijä saattaa olla, että aikuisvastaajien sukupuolijakauma ei ollut tasainen. Aikuiset vastaajat olivat enimmäkseen naisia. Tapauskoulussa naisopettajia oli miesopettajia enemmän, mikä osaltaan selittänee naisopettajien suuremman vastaajamäärän. Toisaalta se voi kertoa myös siitä, että naiset ovat ehkä kiinnostuneita osallistumaan ja vastaamaan miehiä useammin tai että vanhemmista etupäässä äidit hoitavat lastensa kouluasioita. Hoikkala ja Paju (2013, 99) totesivat, että yhdeksäsluokkalaisten vanhempainiltaan osallistuneiden äitien ylivoima oli huomattava. Metson (2004) mukaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä leimaa yleisesti sukupuolineutraali puhetapa, huolimatta siitä, että niin kotimaisten kuin ulkomaisten tutkimusten mukaan enemmistö niihin osallistuneista vastaajista on tavallisesti äitejä. (Metso, 2004, 34–35.) Tässä suhteessa äitien isiä aktiivisempi osallistuminen ei ole poikkeus, vaan vahvistaa aiempien tutkimusten havaintoja.

Tässä tapaustutkimuksessa yksi yleistettävyyttä puoltava näkökulma on tutkimuksen pitkäjänteisyys. Tulokset perustuvat useampaan aineistonkeruuvaiheeseen, jolloin kohorttien vaikutukset vähenevät. Aineisto voidaan yleistää vähintään tapauksen sisällä (Gomm, Hammersley & Foster 2000, 108–109), sillä opettajien, oppilaiden ja huoltajien näkemyksiä on tarkasteltu pidemmän ajanjakson aikana. Tulosten siirrettävyyttä vastaaviin tapauksiin arvioidaan teoreettisen taustan avulla lisää pohdintoja koskevassa luvussa. Tällöin arvioidaan samalla tutkimuksen vahvistavuutta: saavatko tehdyt tulokset tukea vastaavia ilmiöitä tarkastelleista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 2008, 212). Löytyykö ilmiölle yhteiskunnallista merkittävyyttä?

5 Tulokset I

Tulososion rakenne

Tuloksen jakautuvat kahteen päälukuun. Ensimmäisessä eli viidennessä luvussa kuvataan oppilaiden, opettajien ja huoltajien näkemyksiä siitä, millainen pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu heidän mielestään on. Viidennen luvun tulokset keskittyvät laadullisen aineiston tarkasteluun. Näkemykset on jaettu pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun vahvuuksiin, heikkouksiin ja kehitettäviin asioihin. Toinen tuloksia käsittelevä, kuudes luku kohdistuu enemmän aineiston kuvailusta kvantitatiivisen aineiston tuloksiin ja vastaajaryhmien välisiin eroihin. Laadullisen aineiston kuvailussa ja kvantitatiivisen osion näkökulmissa on tarkoituksellisesti päällekkäisyyttä, sillä se kuvaa koko aineiston luonnetta. Samat asiat toistuvat eri tavoin kerättyssä aineistossa. Kvantitatiivinen aineiston kautta selviää, että vastaajien suhtautuminen pedagogisesti yhtenäiseen peruskouluun poikkeaa toisistaan, vaikka eri vastaajaryhmät esittävät samoja vahvuuksia, heikkouksia ja kehitettäviä asioita. Opettajat, oppilaat ja huoltajat painottavat eri tavoin esille nostamia asioita. Opettajat suhtautuvat pedagogisesti yhtenäiseen peruskouluun kaikkein kriittisimmin ja huoltajat kaikkein positiivisimmin. Oppilaiden suhtautumisessa on ikäryhmäkohtaisia eroja. Mitä vanhemmista koulun oppilaista on kyse, sitä kriittisempiä he ovat. Tulosten loppuksi on tiivistetty yhteenveto eri näkökulmista, minkä jälkeen tarkastellaan, millaisia asioita pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa tulisi huomioida.

5.1 Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun vahvuudet

Opettajat oppilaat ja huoltajat kokivat pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun vahvuudeksi vertikaalisen koherenssin toteutumisen, eri-ikäisten oppilaiden vuorovaikutuksen ja positiivisen mallioppimisen. Lisäksi opettajille olivat tärkeitä oman työnkuvan monipuolisuus, nivelvaiheiden tiedonsiirron helppous ja ison koulun resurssit. Huoltajat arvostivat myös ison koulun resursseja. Lisäksi huoltajille oli tärkeää koulun sijainti lähellä kotia ja palvelujen keskittyminen yhteen paikkaan. Oppilaiden näkökulmasta oli tärkeää, että ystävyysuhteet säilyivät pitkään samoina. Tapauskoulussa kaverisuhteilla oli oppilaille tärkeä ja positiivinen merkitys. Kaverisuhteet olivat oppilaiden vastauksissa toistuva teema, vastaajien luokka-asteesta tai ikäryhmästä riippumatta. Gordon ja Lahelma (2003) totesivat omassa tutkimuksessaan, että hyvät kaverisuhteet ja luokan yhteishenki näyttivät tukevan oppimista (Gordon & Lahelma 2003, 44–45). Pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa kaverisuhteet näyttivät vaikuttavan ainakin koulussa viihtymiseen.

5.1.1 Vertikaalinen koherenssi

Opettajien, oppilaiden ja huoltajien näkemyksissä korostui vertikaalinen koherenssi. Niin opettajat, oppilaat kuin huoltajat kokivat tärkeäksi entisen ala- ja yläasteen siirtymävaiheen puuttumisen. Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun nähtiin luovan pysyvyyttä ja vahvistavan oppilaiden turvallisuuden tunnetta. Oppilailta ei ollut painetta siirtymävaiheesta murrosiässä, joka erityisesti huoltajien mielestä oli jo sinänsä riittävän haasteellinen ajanjakso nuorten elämässä, kuten eräs äiti kuvailee:

*”Koko perusopetusaika sijoittuu samaan rakennukseen, mikä luo mielestäni turvallisen tunnelman oppilaille. **Eli juuri kriittisemmällä hetkellä 6-luokan jälkeen ei joudu vaihtamaan koulua, kun teini-ikäisen maailma on muutenkin myllerryksessä.**” (1. ja 3. -luokkalaisten äiti, 2007)*

Opettajien, oppilaiden ja huoltajien mielestä oli tärkeää, että oppilaat saivat opiskella koko peruskoulunsa samassa koulurakennuksessa ja tutussa kouluympäristössä. Koulumatka ja koulun ympäristö eivät muuttuneet peruskoulun aikana. Koulun toimintakulttuuri, opettajat sekä koulun tilat olivat tuttuja. Ystävät ja kaverisuhteet säilyivät. Lasten ja opettajien välinen yhteistyö oli pitkäjänteistä. Yhtäläillä vanhempien ja opettajien välisen tiedonkulun ja yhteistyön koettiin jatkuvan helposti samassa tutussa ja turvallisessa koulussa myös aineenopetukseen siirtymisen jälkeen. Pysyvien ihmissuhteiden koettiin helpottavan oppilaiden opiskelua ja koulussa viihtymistä. Huoltajien ja opettajien näkemykset olivat samansuuntaisia ja niissä näkyivät vertikaalisen koherenssin edut, kuten tiedonkulku, sama rakennus, tutut opettajat ja ihmissuhteiden pysyvyys:

*”On hyvä, että lasten ei tarvitse muuttaa koulua luokan vaihtuessa. **Samat opettajat luovat turvallisuutta ja kaikkinaisen tiedon kulku on helpompaa tuttujen ihmisten kesken. Opettajat oppivat myös tuntemaan paremmin oppilaidensa ongelmat / vahvuudet.**” (6. ja 8. -luokkalaisten äiti, 2007)*

*”**Samasta ovesta sisään ja yhdeksän vuoden päästä ulos! sama rakennus, samat opettajat(?), tuttu ympäristö, kaverit, ym. luovat turvallisuutta ja pysyvyyttä ihmissuhteissa, jolla on varmasti positiivinen vaikutus opiskeluun.**” (aineenopettaja, 2007)*

Oppilaiden käsitys kouluajan jatkumosta on ehkä ainakin osittain periytynyt vuorovaikutuksen kautta, sillä jo kaikkein nuorimmilla oppilailta oli näkemys siitä, ettei koulua tarvinnut vaihtaa. Omakohtaista kokemusta heillä tuskin saattoi asiasta vielä olla. Lasten mielikuvat syntyvät toisten ihmisten koulukäsitysten, kokemusten ja puheiden perusteella. Vaikutteita on saatu esimerkiksi vanhemmilta, sisaruksilta sekä päiväkodin aikuisilta. Oppilaalla voi olla käsitys koulusta jo ennen

koulun aloitusta (Julkunen 2002, 32). Oppilaiden omakohtainen kokemus keskittyi koulun informaaliin puoleen. Oppilaille koulun erilaiset vuorovaikutussuhteet olivat merkittäviä. Hyvin tärkeää ystävyys- ja kaverisuhteiden säilymisen lisäksi oli, ettei oppilaiden tarvinnut vaihtaa koulua missään vaiheessa. Oppilaat pitivät tärkeänä myös sitä, että eri-ikäiset sisarukset saattoivat käydä samaa koulua, kuten neljäsluokkalainen poika kirjoittaa:

”Ei joudu vaihtamaan koulua. Koulu on tuttu. Kaverit pysyvät samoina. Jos on isosisaruksia, he ovat samassa koulussa yläluokilla.” (4.-luokkalainen poika, 2010)

Oppilaat arvostivat kouluympäristön pysyvyyden lisäksi myös sitä, että ainakin osa opettajista säilyi kouluaikana samoina, kuten 7-luokkalainen tyttö kirjoitti:

”No on tuttu koulu ja ympäristö. Säilyy samat opet jossain aineissa.” (7.-luokkalainen tyttö, 2007)

Kaverien merkitys toistui ja nousi esille monen eri kysymyksen vastauksista. Kaverisuhteet olivat tärkeitä kaikenikäisille oppilaille, mutta erityisesti niiden merkitys korostui 7.-9. -luokkalaisten oppilaiden vastauksissa. Oppilaiden näkökulmasta pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa hyvää oli, että kaverit säilyvät pitkään samana ja olivat eri luokilta ja eri-ikäisiä. Ystävyysuhteiden merkitystä toivat esille eri oppilaat eri vuosiluokilta, kuten esimerkit osoittavat:

”Ei tarvitse hyvästellä kavereita jotka ovat nuorempia, kun siirtyy yläkouluun” (5.-luokkalainen tyttö, 2010)

”Saa pitää samat ystävänsä koulun alusta loppuun saakka jos niin mieli” (8.-luokkalainen tyttö, 2010)

Tässä tutkimuksessa vastauksissa toistui asiat, jotka olivat tulleet esille aiemmissa tutkimuksissa. Opettajien näkemysten on nähty jo aiemmin keskittyvän kolmeen peruskoulun yhtenäisyyden keskeiseen tekijään: oppilaan kouluajan jatku-moon, oppilaan oppimisen näkökulmaan ja opettajan kehittymisen näkökulmaan. (Esim. Rauste-von Wright, Soini, Pyhältö, Eerola, Pyhälä & Rämä 2003, 40, 48). Yhtä lailla tapauskoulun opettajat kokivat pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun tukevan erityisesti vertikaalista koherenssia ja nivelvaihetta, jolloin oppilas siirtyi luokanopetuksesta aineenopetukseen. (Vrt. Rauste-von Wright, Soini, Pyhältö, Eerola, Pyhälä & Rämä 2003, 40, 48). Tiedonkulku toteutui parhaimmillaan ensimmäisen kerran jo esikoulun ja koulunalun välillä. Myöhemmässä kouluvaiheessa luokanopettajan oli helppo välittää tulevalle ryhmänohjaajalle oppilaistaan opetuksen kannalta välttämättömät tiedot, kun nivelvaihe koski siirtymistä luo-

kanopetuksesta aineenopetukseen. Aineenopettajat olivat saattaneet opettaa oppilasta jo alemmilla luokilla ennen kuin oppilas siirtyi ylemmille luokille, jolloin jatkumo toteutui sitäkin kautta:

”Aineenopettajat ovat opettaneet tulevia yläluokkalaista alaluokilla ja luoneet kasvatussuhdetta jo siellä.” (luokanopettaja, 2010)

5.1.2 Eri-ikäisten oppilaiden vuorovaikutus

Opettajien, oppilaiden ja huoltajien mielestä pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun rikkaus oli, että siellä opiskeli yhtä aikaa eri-ikäisiä oppilaita. Vahvuudeksi nähtiin, että isot ja pienet oppilaat kohtasivat toisiaan koulupäivän aikana. Eri-ikäisten oppilaiden oli mahdollista myös työskennellä yhdessä ja oppia toinen toisiltaan. Oppilaiden oli mahdollista tehdä yhteistyötä erilaisissa projekteissa tai koulun tilaisuuksissa. Opettajien mielestä mahdollisuudet yhteistyöhön olivat hyviä, kuten eräs aineenopettaja kirjoitti:

”Oppilaat kohtaavat eri-ikäisiä koululaisia koulupäivänsä aikana. Mahdollisuudet eri-ikäisten välisiin yhteisien projektien järjestämiseen hyviä.” (aineenopettaja, 2008)

Tapauskoulussa perinteeksi oli esimerkiksi muodostunut yhteinen joulukirkko, jossa isommat oppilaat saattoivat pienempiään kirkkomatkalla kummipareina. Koulun nuorimmat oppilaat pitivät kummeistaan paljon. Heistä oli mukavaa saada apua isommilta oppilailta. Oppilaiden vastaukset kummitoiminnasta olivat yksilöllisiä. 7.–9. -luokkalaisten oppilaiden suhtautuminen kummintehtäviin ei ollut yksimielistä. Toiset oppilaat kokivat raskaaksi olla koko ajan esimerkkinä nuoremille.

Opettajista erityisesti luokanopettajat arvostivat kummitoimintaa sekä myös muuta toimintaa, teemapäiviä ja tapahtumia, joissa isommat oppilaat saattoivat toimia nuoremilleen apuopettajan roolissa. Opettajat kokivat, että eri-ikäisten yhteistyöllä voitiin luoda jotain hienoa, usein tavallisesta arkityöstä poikkeavaa, kuten musikaali:

”Erilaisia toiminta- ja teemapäiviä: kummitoimintaa, kodin ja koulun yhteistyöpäiviä, juhlia ja kirkkokäyntejä. Keväällä esitettävä musikaali hyötyy pienten ja isojen vuorovaikutuksesta.” (luokanopettaja, 2010)

Huoltajien mielestä pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa oppilaat oppivat arvostamaan toinen toisiaan ja tekemään yhteistyötä. Huoltajat näkivät pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun lisäävän oppilaiden keskinäistä kunnioitusta ja suvaitsevaisuutta puolin ja toisin:

*”Eri-ikäiset oppivat toimimaan yhdessä, arvostamaan toisiaan tms.”
(5.-luokkalaisten isä, 2010)*

”Oppivat tuntemaan toisensa, Osaavat toimia eri ikäisten kanssa yhdessä.” (9.-luokkalaisten äiti, 2010)

Huoltajat arvioivat koulukiusaaminen olevan vähäisempää pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa kuin kouluissa yleensä. Huoltajien mielestä nuorimmat oppilaat eivät pelkäisi isompiaan, koska olivat tottuneet heihin pienestä pitäen.

Myös oppilaat ajattelivat samansuuntaisesti. Pienet oppilaat eivät pelänneetkään isoja, vaan oppivat luottamaan, sillä olivat tottuneet heihin alusta asti:

”Pienemmät oppilaat oppivat luottamaan isompiin.” (9.-luokkalaisten poika, 2009)

Oppilaiden näkökulmasta yhteistyö eri-ikäisten kanssa koettiin luovan luottamusta puolin ja toisin. Vanhemmat oppilaat oppivat olemaan esimerkkinä. Yhteistyö vähensi kiusaamista oppilaiden välillä. Pienille oppilaille isoista oppilaista oli myös turvaa, kuten yhdeksäsluokkalaisten tyttö ajatteli:

*”Hyvä juttu on mielestäni se, että isommat ja pienet tekevät paljon juttuja yhdessä ja näkevät toisiaan joka päivä, ettei siitä tule semmoista, että pienemmät pelkäsivät kauheasti isompia oppilaita, vaan tottuvat niihin. **Isommat oppilaat myös huolehtivat samalla pienemmistä, luoden turvallisuuden tunnetta.**” (9.-luokkalaisten tyttö, 2009)*

5.1.3 Positiivinen mallioppiminen

Huoltajien mielestä nuorempien oppilaiden läsnäolo samassa koulussa rauhoitti 7.–9. luokkalaisten oppilaiden käyttäytymistä. Huoltajat ajattelivat, että isojen oppilaiden oli käyttäytyttävä pienten oppilaiden läsnä ollessa asiallisemmin kuin pelkästään oman ikäryhmänsä keskuudessa.

Huoltajien mukaan yhteisöllisyys koulun sisältä levisi ympäristöön koulun ulkopuolelle. Koulun ulkopuolella tervehdittiin eri-ikäisiä. Huoltajien mielestä koulun yhteisöllisyys siirtyi myös asuinalueelle, jossa lapset kävivät samaa, yhteistä koulua. Koulusta tuli sen ympäristöä yhdistävä tekijä:

*”Yhteishenki - oppii huolenpitoa pienemmistä ja päinvastoin pienet tottuu isoihin. - **luo kylähenkeä, kadulla tulee vastaan tuttuja oli ne sitten 1. luokalla tai 9. luokalla.** - perheen sisaruksille se tekee myös hyvää - lista pitkä” (4.- ja 8.-luokkalaisten äiti, 2010)*

*”**Yhteisöllisyys asuinalueella paranee, kiusaaminen vähenee, latvaa ei koeta pelottavaksi, ollaan kontaktissa koulun ’isoihin’ oppilaisiin.**” (8.-luokkalaisten oppilaan molemmat huoltajat, 2010)*

Myös opettajien mielestä 7.–9. luokkalaisten oppilaiden mallina oleminen itseään nuoremmille oli kasvattavaa. Etenkin kevään 2007 vastauksista heijastui positiivinen usko tulevaisuuteen nimenomaan mallioppimisen kohdalla. Opettajat olivat odottavaisin mielin: mitä kaikkea pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu tulisi tulevaisuudessa tarjoamaan. Opettajat uskoivat, että isommat oppilaat ymmärtäisivät olevansa pienemmille mallina ja osaavat käyttäytyä ja toimia esimerkillisesti, kuten eräs aineenopettaja kirjoittaa:

”Mallioppiminen. Isot toivottavasti huomaavat, että pienet seuraavat heitä tarkkaan ja ottavat mallia. Tämä toivottavasti vaikuttaa isojen oppilaiden käytökseen positiivisesti. Toivottavasti myös pienet huomattuaan isojen huonon käytöksen, eivät myöhemmin itse käyttäydy samalla tavalla” (aineenopettaja, 2007)

Kuten opettajat ja huoltajat, myös oppilaat näkivät pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa eri-ikäisten oppilaiden välisen yhteistyön ja positiivisen mallioppimisen vahvuutena. Nuoremmat oppilaat kokivat, että vanhemmilta oppilailta sai apua tarvittaessa. Nuoret oppilaat ihailivat usein isompia oppilaita. Isoista oppilaita sai ottaa mallia. Toisaalta ylempiluokkalaisia oppilaita tarkkailtiin myös sillä silmällä, että näki, mitä itselle oli luvassa myöhemmin, kuten viidesluokkalainen tyttö kirjoitti:

”Näkee pienempikin, että mitä on sitten isompana tulossa, ja se on hyvä myös, että on helppo saada isommistakin kavereita.” (5.-luokkalainen tyttö, 2007)

5.1.4 Opettajien monipuolinen työympäristö

Opettajat pohtivat omissa vastauksissaan omaa työnkuvaansa. He vastasivat kokevansa työn olevan pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa monipuolisempaa kuin muissa kouluissa. Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun ajateltiin jo yksin koulurakennuksen fyysisillä tiloillaan tarjoavan lisäresursseja, kuten mahdollistavan aineenopetusluokkien käytön. Monipuolisuutta lisäsi mahdollisuus opettaa eri-ikäisiä oppilaita.

Myös aiemmissa tutkimuksissa opettajat olivat kokeneet pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa tärkeäksi oman työnkuvan monipuolistumisen ja sen laajenemisen eri-luokka-asteiden opetukseen (Rauste-von Wright, Soini, Pyhältö, Eerola, Pyhälä & Rämä 2003, 91).

Lisäksi opettajat näkivät uutena mahdollisuutena saada tehdä yhteistyötä aineen- ja luokanopettajien välillä. Ajateltiin, että kollegalta saattoi oppia uusia toimintatapoja. Tukea ja apua oli lähellä. Monenlaista yhteistyötä oli mahdollista toteuttaa oppilaiden kanssa myös yli luokka-asterajojen. Opettajien mielestä oppilaantuntemus lisääntyi, kun lapsen kehitystä pääsi seuraamaan vuosien mittaan,

oman monipuolisen työn ja koulun toimintaympäristön kautta. Opettajat arvostivat sitä, että heillä oli mahdollisuus tehdä monipuolista työtä eri-ikäisten oppilaiden kanssa:

”Opettajien työmahdollisuudet ovat monipuolisemmat. Luokanopettajan asiantuntemus on päivittäin tarjolla. Luokanopettaja saattaa myös opettaa jotain ainetta yläluokilla.” (luokanopettaja, 2010)

”Saan opettaa eri-ikäisiä oppilaita 3–4. luokalta lähtien aina 9 luokalle. Opetuksellinen jatkumo on mielestäni hyvä asia. Näen oppilaiden kehityskaaren alaluokilta yläkoulun loppuun asti. Nautin tästä kehityksellisen kaaren näkemisestä, taitojen ja tietojen karttuminen on mahdollavaa seurata näin aineenopettajan näkökulmasta.” (aineenopettaja, 2010)

5.1.5 Perheiden palvelukeskus

Huoltajat kokivat, että isossa koulussa oli oppilaille paremmat resurssit kuin tavallisesti. Pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa myös nuorimmat oppilaat saattoivat esimerkiksi hyötyä aineenopetuksesta. Huoltajat arvostivat esimerkiksi mahdollisuutta useamman kielen opiskeluun. Kouluajan jälkeen lapset kävivät samassa rakennuksessa harrastamassa. Omaan erityispiirteensä huoltajat arvostivat pedagogisesti yhtenäistä peruskoulua ikään kuin palvelukeskuksena. Pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu nähtiin tärkeäksi, sillä se turvasi jatkuvuudellaan huoltajien mielestä myös vapaa-aikaa: ikään kuin tuki lasten lapsuutta. (Vrt. Rimpelä 2013; Winterhoff 2011.) Huoltajien näkökulmasta kaikenikäisten lasten palvelut olivat päivähoidosta peruskoulun loppuun samassa rakennuksessa. Huoltajien näkemyksissä vahvistuivat Nuikkisen (2005) ja Kyllösen (2011) ajatukset siitä, että tulevaisuuden koulu nähdään yhä useammin monitoimikeskuksena. Lasten hoito ja opetus tapahtui yhdessä paikassa, huoltajilta säästyi aikaa ja vaivaa esimerkiksi lasten kuljettamisessa:

”Näen sen ainoastaan positiivisena asiana, että rakennuksessa toimii koko ’skaala’ päiväkotiryhmistä yhdeksänteen luokkaan. Sitä paitsi vanhempana ihana asia, että kun lapsia tuo/hakee (esim. tarhalainen, eskarilainen ja koululainen) kaikki samassa rakennuksessa, eikä tarvitse seikkailla vaikka kolmessa eri paikassa.” (Esi-, ja 1. -luokkalaisen äiti, 2007)

5.2 Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun heikkoudet

Opettajat, oppilaat ja huoltajat kokivat pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun heikkoutena negatiivisen mallioppimisen ja koulun koon. Usein vastaajat kokivat, että erityisesti 7.–9.-luokkalaiset Latvan oppilaat näyttivät muille oppilaille huonoa esimerkkiä. Koulu oli oppilaiden, huoltajien ja opettajien mielestä kooltaan

liian suuri, koulussa oli liian paljon oppilaita. Huoltajat mielsivät, että riski kiusaamiseen oli suurempi pedagogisesti yhtenäisessä koulussa kuin kouluissa yleensä. Latvan oppilaat puolestaan kokivat, ettei heidän tarpeitaan koulun vanhimpina oppilaina huomioitu riittävästi.

5.2.1 Negatiivinen mallioppiminen

7.–9. -luokkalaisten oppilaiden käytös huolestutti erityisesti nuorempien oppilaiden huoltajia. Huoltajien vastauksista heijastui huoli epäsuotuisasta mallioppimisesta ja koulunkäynnin rauhattomuudesta.

Myös Piispanen (2008) tutkimuksessa vanhemmilla oli huoli lastensa turvallisuudesta. Huoltajat toivoivat huomiota turvallisuuteen niin koulun tiloissa kuin ilmapiirin ja sosiaalisten tilanteiden osalta. (Piispanen 2008, 153). Tässä tapauskoulussa huoltajien mielestä ongelmallista oli, että nuoremmat oppilaat oppivat mallista helposti kiro sanoja ja epäasiallista kielenkäyttöä. Lisäksi kaikenlainen muu epäasiallinen käytös, uhmakkuus, kiusaaminen tai huonot tavat, kuten tupakanpolto näkyivät koulun arjessa.

Huoltajat pelkäsivät, että nuoremmat oppilaat omaksuvat epäasianmukaista käytöstä matkimalla perässä. Huoltajat olivat huolissaan siitä, miten nuoremmat oppilaat tulkitisivat heitä vanhempien oppilaiden käyttäytymistä, kuten teinien keskinäistä seurustelua tai mopoilla pörräämistä. Huoltajat pohtivat, millaisia vaikutteilla esimerkeillä oli. Huoltajat pohtivat myös sitä, että pelottiko nuorempia oppilaita joidenkin isompien oppilaiden murrosiän ulkomuoto, ulkoasu tai poikkeava vaatetus. Huoltajien mielestä nuorimmat oppilaat saattoivat joutua kosketuksiin liian aikaisin sellaisten asioiden kanssa, jotka eivät vielä olleet ikäkaudelle soveliaita. Pelättiin liian nopeaa aikuistumista. Erityisesti nuorempien oppilaiden huoltajat epäilivät lapsuuden lyhenevän pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa. Huoltajien vastauksissa ilmeni monenlaista huolta lapsensa turvallisuudesta:

”Kyllä välillä hirvittää tokaluokkalaisten äitinä, kun näkee ylempiluokkalaisten esim. polttavan tupakkaa koulun läheisyydessä. Helposti tulee mieleen, että saavatko pienemmät koululaiset tällaisesta huonoja esikuvia ja roolimalleja. Isommat oppilaat voivat joskus olla myös pelottavia pienempien mielestä. Helposti myös otetaan oppia huonosta kielenkäytöstä, jos kuullaan isompien oppilaiden suusta sellaista.” (2.-luokkalaisten äiti, 2007)

”Teini-ikäisten toimintaan ja käyttäytymiseen liittyvät mahdolliset ongelmat (kiroilu, rajojen hakeminen, seurusteluun liittyvät julkiset halailut/pussailut saattavat hämmentää pieniä oppilaita)” (5.-luokkalaisten äiti, 2010)

”Huonosten vaikutteiden saaminen liian nuorena! Nyt jo alkaa 10 vuotiaalla olla vanhempien lasten kiinnostuksen kohteita ja tuntuu että lapsuus lyhenee entisestään!” (4.-luokkalaisten molemmat huoltajat, 2007)

Myös Piispanen (2008) on todennut aiemmin, että huoltajat kokivat yhtenäisessä peruskoulussa lapsen henkisen kasvun saavan vääristymiä, jos lapsi alkoi samais-tua ikätasolleen vielä kuulumattomiin asioihin ja kohtasi oppimisympäristössään vaatimuksia, joihin hän ei vielä ollut ikätasoltaan valmis. (Piispanen 2008, 153.) Tästä näkökulmasta hallituksen esitys (HE 86/1997) pyrki rauhoittamaan ala- ja yläasteen välistä koulukäynnin siirtymävaihetta ja siihen usein liittynyttä nivel-vaiheen häiriökäyttäytymistä, aiheuttikin se sen sijaan yhä nuoremmille oppilaille koulunkäynnin rauhattomuutta. Pedagogisesti yhtenäisissä peruskouluissa altistu-minen nuorten murrosiän vaikutteille alkoi entistä varhemmin.

Opettajat olivat huoltajien lailla huolissaan lasten aikaistuneesta aikuistumi-sesta. Myös opettajien mielestä nuorimmat oppilaat omaksuivat huonoja tapoja turhan aikaisin. Teini-ien koettiin alkavan aikaisemmin kuin yleensä, kuten eräs luokanopettaja kirjoittaa:

”Yläluokkien levottomuus siirtyy myös alaluokille. Etenkin varhaiste-niän alku tuntuu siirtyvän yhä aiemmaksi, jo neljännelle ja viidennelle luokalle.” (luokanopettaja, 2010)

Opettajat pohtivat sitä, mikä osa nuorempien oppilaiden käytöksessä, kuten hais-tattelu ja kiroilu, selittyi yhteiskunnallisena muutoksena ja mikä oli seurausta pe-dagogisesti yhtenäisestä peruskoulusta:

”Pienet oppilaat ottavat esimerkkiä isommista mm. huono käytös ja kie-lenkäyttö. Jo kolmannen luokan oppilaat haistattelevat ja huutelevat ’vittua’. En tosin ole varma onko tämä vain käytäviltä otettu esi-merkki, vai olisiko tilanne sama pelkässä alakoulussa, yhteiskunnalli-nen ongelma.” (aineenopettaja, 2010)

Huonosti käyttäytyvät oppilaat lisäsivät toiminnallaan levottomuutta ja turvatto-muutta koulussa. Toisinaan opettajat kokivat hankalaksi puuttua isojen oppilaiden toimintaan. Kapinoivat nuoret kyseenalaistivat helposti opettajien auktoriteetin:

”Isojen ongelmat välitunnilla; tupakanpoltto ja muut. Tuntuu vaikealta mennä puuttumaan isompien toilailuihin kun he kyseenalaistavat pienten opettajan auktoriteetin. Välillä pännii kun isot yrittää tulla hen-gailemaan pienten soluun. Jollakin tavalla isot huonosti käyttäytyvät op-pilaat lisäsivät turvattomuutta koulussa.” (luokanopettaja, 2007)

Myös oppilaat itse tiedostivat hyvin epäsuotuisan mallioppimisen pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa. Etenkin koulun nuorimmat 1.–6.-luokkalaiset oppi-laat paheksuivat vanhimpien, 7.–9. -luokkalaisten oppilaiden käytöstapoja. Hei-dän huomionsa oli kiinnittynyt erityisesti epäasialliseen kielenkäyttöön ja kiroi-luun (Vrt. Piispanen 2008, 152). Toisaalta kaikki murrosikäiset oppilaat eivät käyttäytyneet huonosti tai esittäneet huonoa esimerkkiä. Yleisesti huono esi-

merkki ja sääntöjen rikkominen koettiin ikäväksi. Isot oppilaat roskasivat, haukuivat, kulkivat kengät jalassa, söivät karkkia ja niin edelleen. Latvan oppilaat tiedostivat myös itse epäasianmukaisen käyttäytymisen olevan ongelmallista:

”Kun isot kiroilevat niin pienet voi kuulla ja oppii samalla”. (7.-luokkainen tyttö, 2007)

Toisaalta nuoruuteen ja murrosikään kuuluu nimenomaan omaa identiteettiä etsivä ja rakentava kehitysvaihe. Uhma, aggressiot, tunnevyöryt, omien rajojen keilu ja protestointi ovat osa nuoruuden tärkeää kehitysvaihetta kohti aikuisuutta. (Esim. Dunderfelt 2011, 84–91). Nuorten käytös ilmeni tapauskoulussa juuri sellaisena kuin se nähdään murrosikään kuuluvana, ei mitenkään siitä poikkeavana.

5.2.2 Suuri kouluyksikkö

Opettajat kokivat koulun kooltaan suureksi toimintayksiköksi ja sen lisäävän siksi ongelmia ja turvattomuutta. Koulun oppilasmäärän kasvamisen myötä opettajat kokivat yhä enemmän kuormittavuutta työssään. Keväällä 2010 opettajien mielestä koulu oli yksinkertaisesti kasvanut jo liian suureksi:

”Liian iso kokonaisuus. Opettaja ja oppilas voi paremmin pienemässä yhteisössä. - liikaa oppilaita ja liikaa opettajia - turvallisuus kärsii (henkinen, fyysinen ja sosiaalinen)”... (aineen- ja luokanopettaja, 2010)

Tuolloin oppilasmäärä oli noin 600. Opettajia ja oppilaita oli opettajien mielestä liikaa. Paria vuotta aiemmin ei vielä kukaan opettajista maininnut koulua liian suureksi yksiköksi. Oppilaita oli tuolloin noin 420. Opettajien mielestä kuormittavuutta lisäsi oppilasmäärän lisäksi suuri henkilökunta. Yhteistyön tekeminen koettiin haasteelliseksi, sillä isossa talossa oli paljon yhteen sovitettavia erilaisia näkemyksiä.

”enemmän eriäviä intressejä, jotka on sovitettava yhteen (sekä oppilasettä opettajatasolla)” (luokanopettaja, 2010)

Koulun toiminnan organisoiminen oli haasteellista. Erilainen päivärytmi rajoitti kollegojen tapaamista välitunneilla. Yhteisöllisyyden koettiin kärsivän siitä. Välituntivalvontojen ja muun toiminnan järjestäminen oli työlästä:

”Suuressa koulussa jossa on henkilökunnalla erilaiset aikataulut ja vähän välitunteja, tapaa harvoin työkavereita. Yhteisöllisyys jää syntymättä.” (aineenopettaja, 2010)

Siinä missä opettajat arvioivat koulun kokoa oman työnsä ja jaksamisensa näkökulmasta, olivat huoltajat huolissaan oman lapsensa turvallisuudesta. Oppilasmäärän kasvaessa turvallisuusasiat mietityttivät huoltajia entistä enemmän.

”Kouluista muodostuu aivan liian suuria - helpompi hävitä massaan: kiusaustilanteet, muu häiriökäyttäytyminen. - valvonta aina vaikeampaa isossa koulussa. - pienet oppivat isoilta, siis huonoa käyttäytymistä.”
(1.-luokkalaisen molemmat huoltajat, 2010)

Huoltajia huoletti, miten isossa kouluyksikössä pystyttiin valvomaan toimintaa riittävästi. Suuri koulu rinnastettiin suuriin luokkakokoihin, jotka puolestaan vaikeuttivat huoltajien mielestä oppimista. Huoltajien mielestä suuressa koulussa riskinä oli, että oppilas häviää yksilönä suureen massaan. Huoltajia huoletti, oppivatko opettajat tuntemaan oppilaita riittävästi. Lisäksi suuren oppilasmäärän nähtiin aiheuttavan levottomuutta. Koulukiusaamisen epäiltiin lisääntyvän tai jäävän huomaamatta.

Huoltajat pohtivat miten koulun toiminta voitaisiin järjestää kaikille ikäryhmille mielekkääksi. Huoltajat pohtivat myös koulun sääntöjen toimivuutta. Ristiriita nähtiin vallitsevan siinä, kenen ehdoilla pedagogisesti yhtenäistä peruskoulua käytiin. Vanhimpien oppilaiden huoltajat epäilivät, että latvan oppilaat joutuivat toimimaan koulussa liian paljon pienempien oppilaiden ehdoilla. Heidän mielestään isoimmilla oppilailla olisi voinut sallia erivapauksia. Liian suuressa kouluyksikössä nähtiin, että hyvät puolet eivät pääse esille, kuten eräs äiti kirjoitti:

”Liian suuret yksiköt, jolloin hyvät puolet eivät pääse esille. Kouluista tulee hahmottomia ja pelottavan suuria. Kouluja yhdistettäessä pitäisi ajatella muuta kuin taloudellista säästöä. Isot oppilaat kokevat joskus tylsäksi sen, että pienet pitää aina ottaa huomioon kaikessa toiminnassa: pitäisi löytää tasapaino yhtenäisyyden ja omien juttujen välillä.”
(3.- ja 8. -luokkalaisen äiti, 2010)

Huoltajat näkivät, että oppilailla olisi ollut enemmän rauhaa opiskella, jos koulu olisi kooltaan pienempi. Huoltajat kyseenalaistivat suurten koulujen hallinnon ja resursoinnin. Epäiltiin sitä, miten resurssit riittivät kaikkien asioiden hoitamiseen:

”Pienessä koulussa, jossa vain esim. alaluokkia, yhtenäisempi asenne tekemiseen, tehdään vain ’pieniä’ varten. Isossa yhtenäiskoulussa resurssipula tulee aina vastaan, kun pienille ja isoille ei sovi samanlainen järjestelmä.” (3.- ja 5. -luokkalaisen äiti, 2010)

Huoltajien näkivät haasteeksi suuren koulun organisoinnin ja toiminnan. Huoltajien mielestä opettajia oli paljon ja opettajat vaihtuivat usein. Sekin loi levottomuutta oppilaan koulunkäyntiin. Lukujärjestys vaihtui jaksoittain, päivärytmi vaihteli eri-ikäisillä oppilailla. Huoltajat epäilivät, että kaikenlaisia ongelmia saattoi esiintyä pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa enemmän kuin tavallisesti.

”Eri ikäiset oppilaat aiheuttavat erilaisia ongelmia eli on keskittyttävä kaikkien asioihin eikä vain murrosikäisiin tai ala-koululaisiin. Yhte-

näiskoulu vaatii johtajilta paljon yhteistyötä ja yhteisprojekteja. Mielestäni on erittäin hyvä asia, että koululla on eri rehtorit ylä- ja alakoululle.” (7.-luokkaisen äiti, 2010)

Ison koulun ongelmaksi huoltajat kokivat myös koulun juhlat tai muut yhteiset tilaisuudet, kun niihin osallistui koko koulu kerralla:

”Koulun yhteiset tilaisuudet, esim. keväthuhlat yms. ovat haasteellisia.” (3.-luokkalaisen isä, 2010)

Usein huoltajat olisivat halunneet nähdä juuri oman lapsensa esiintyvän. Isossa koulussa juhlassa esiintyjät piti kuitenkin sopia niin, että jokainen saisi vuoron esiintymiseen jossain vaiheessa koulunkäyntiään. Juhlissa saattoikin käydä niin, että oma lapsi ei ollutkaan esiintymisvuorossa. Monet vanhemmat olisivat kuitenkin halunneet juuri nähdä oman lapsen esiintymässä. Huoltajat olivat siksi pettyneitä, kuten 2-vuosiluokan oppilaan äiti kirjoitti:

”... Vanhempana myös toivoisin, että joulujuhlat olisi pienillä ja isoilla lapsilla erikseen. Ala-astelaisen vanhempana en jaksaisi kuunnella kaikenlaisia yläastelaisten esityksiä kuten viime joulujuhlissa. Minä taas mieluiten näkisin, että joka luokalta olisi esitys ja mahdollisimman moni, mieluiten kaikki pääsisivät esiintymään. Esitysten ei tarvitsisi olla mahdollottoman erikoisia; esim. jouluna tavalliset tonttuleikit olisivat hyviä. Siksi isoille ja pienille tulisi olla eri juhlat.” (2.-luokkalaisen äiti, 2007)

Yhtälailla oppilaat kokivat suuren oppilasmäärän aiheuttavan ongelmia. Ongelmat näkyivät koulun arjessa ja päivittäisten asioiden sujumisessa. Kasvava oppilasmäärä lisäsi jonoja, ruuhkia, hälinää ja meteliä. Ruokailu pitkittyi. Välipala saattoi loppua kesken. Kaikille oppilaille yhteiset välitunnit koettiin hankalaiksi. Suuressa oppilasmäärä erimielisyyksien määrä kasvoi. Oppilaat näkivät negatiivisena oppilaiden ison ikäeron, oppilaiden väliset erimielisyydet ja tappelut. Oppilaat kokivat koulun ahtaaksi ja tilat riittämättömiksi jo keväällä 2007, vaikka tuolloin koulussa oli vielä tyhjiä luokkatiloja. Oppilaita rasitti lisäksi opettajien jatkuva vaihtuminen. Melu ja yleinen hälinä, ihmisvilinä oli läsnä kaikkialla ja se ahdisti oppilaita, kuten oppilaiden vastauksista näkyy:

”Ruuhkaiset käytävät, niissä on paljon eri-ikäisiä oppilaita ja melua.” (8.-luokkalainen poika, 2007)

”On liikaa luokkia ja on tungosta” (5.-luokkalainen tyttö, 2007)

”On niin paljon oppilaita ja ruokailu venyy.” (7.-luokkalainen poika, 2007)

”Liikaa ihmisiä, ei jaksata kattoa välillä hälinää ja huutoa.” (8.-luokkalainen poika, 2007)

5.2.3 Murrosikäisten tyytymättömyys

Koulun ensimmäiset latvan oppilaat eivät keväällä 2007 olleet mielissään pedagogisesti yhtenäisestä peruskoulusta. Niinpä nuorten vastauksista heijastui katkeruus itseään nuorempia oppilaita kohtaan, kun koulussa ei jaksaisi muutoinkaan:

”Niit pikkusii, kiljuvii kakaroit ei jaksata, ku koulus ei jaksais muutenkaa, ni pitää semmosii viel tunkee tänne.” (7.-luokkalainen tyttö, 2007)

7.–9.-luokkalaisten oppilaiden mielestä oli pienten oppilaiden syytä, että heiltä puuttui vapaus. Syyksi nähtiin, että tapauskoulussa elettiin liikaa pienten oppilaiden ehdoilla ja isoista ei välitetty. Moni kahdeksasluokkalainen toivoi, että olisi vielä erikseen ala- ja yläaste. Yläasteella olisi ollut isojen oppilaiden erivapauksia. Koulunkäynti pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa oli kurjaa ja tylsää. Limukoneen puute ärsytti monia murrosikäisiä:

”Persiistä ettei limukonetta voi olla sen takia” (7.-luokkalainen poika, 2007)

”Pikku ihmiset rajottaa meidän vapauksia, koska ne tulevat ja tekevät muuten samoja asioita ja pienemmät pelkää meitä isompia.” (8.-luokkalainen tyttö, 2007)

Limukonetta ei ollut saatu hankittua oppilaskunnan yrityksistä huolimatta ja syyksi nähtiin pienet oppilaat. Heidän vuokseen isot eivät voineet juoda limua päivän aikana, kun sitten pientenkin olisi pitänyt saada, mikä ei ollut soveliaista. Latvan oppilaiden mielestä pienet oppilaat saattoivat jäädä isojen jalkoihin. Isoja oppilaita ärsytti jopa se, että pienemmät sisarukset kävivät samaa koulua. Heitä näki kotonakin jo ihan riittävästi:

*”Pienemmät (sisko kavereineen) tulee käytävällä vastaan ja tappaa mut. Todella ärsyttävää, kun pitää olla esimerkkinä niille. **Ja niitä näkee joka päivä kotonakin, joten voisi olla paikka, jossa ei näe.**” (8.-luokkalainen tyttö, 2007)*

7.–9.-luokkalaisten oppilaiden tyytymättömyys pieniin oppilaisiin oli toistuva teema aineistossa monissa eri vastauksissa. Latvan oppilaat kirjoittivat uudelle oppilaalle tiedoksi koulun säännöistä, etteivät ne tulisi yllätyksenä tulokkaalle:

”Omituisia sääntöjä! Välitunti ulkona. Hyppytunnilla ei voi mennä käymään esim. kotona tai kaupassa. Kauheita rangaistuksia. Karkin tuominen kouluun kielletty. Purkan syöminen kiellettyä, tosi outoa.” (7.-luokkalainen tyttö, 2007)

Aineenopetuksessa olleiden oppilaiden mukaan pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa elettiin pienten ehdoilla. Koulussa oli liikaa sääntöjä, jotka koettiin ahdistaviksi. Ei saanut tehdä mitään kivaa. Piti aina riisua kengät pois. Ei saanut käydä kotona hyppytunnilla, ei saanut syödä karkkia. Oppilaita ei kuunneltu, kuten seitsemäsluokkalainen tyttö oli kokenut:

*”Hirveet säännöt ja rangaistukset. **Oppilaita ei kuunnella.**” (7.-luokkalainen tyttö, 2007)*

Välituntisin ei saanut olla sisällä. Tapauskoulua verrattiin vankilaan sen tiukkojen sääntöjen vuoksi. Yleisesti vankilavertaus on tyypillistä suomalaislapsille (Hoikkala & Paju 2013, 67). Tapauskoulu ei siis ollut tässä suhteessa poikkeus vain vahvasti aiempia havaintoja.

Sisävälituntien puute ahdisti. Ongelmallista tämä tuntui erityisesti olevan niille oppilaille, jotka olivat tulleet toisesta koulusta ja joutuneet luopumaan vapauksistaan mm. sisävälitunneista:

”Paras opetus mutta tyhmempiä sääntöjä (ulkovälkkä suututtaa vieläkin, koska on 6- vuotta odottanut, että saa olla kaikki välkät sisällä) tyttö” (7.-luokkalainen tyttö, 2007)

Juuren ja Rungon oppilaat olisivat informoineet uutta oppilasta myös säännöistä, kuten Latvan oppilaat. Nuorempien oppilaiden asenne ei kuitenkaan ollut yhtä kapinoiva kuin Latvan oppilaiden, vaan ennemmin hyväksyvä. Uudelle oppilaalle kerrottaisiin säännöistä, jotta he osaisivat toimia ja käyttäytyä uudessa koulussaan asianmukaisesti.

”Käytävillä ei saa juosta, ei saa kiusata muita, välitunneille mennään ripeästi, pitää totella, mitä opet sanovat, jos sinua kiusataan kerro opettajalle, ei saa kiroilla, pitää antaa työrauha muille, viittaa, kun sinulle on asiaa ja käyty rosiksia.” (2.-luokkalainen poika, 2007)

Etenkin Juuren oppilaat ohjeistivat, että kengät pitäisi riisua. Koulussa ei saanut kiusata, tönä tai tapella. Tunneilla piti olla hiljaa, kuunnella opettajia ja antaa muille työrauha.

”Pitää antaa työrauha. Keskity tehtävään. Ei saa puhua tunnilla. Ei saa tönä tai lyödä välitunnilla.” (1.-luokkalainen tyttö, 2007)

Tutkimuksen alkuvaiheessa heräsi epäily, että 7.–9. luokkalaisten oppilaiden asenne tulisi muuttumaan ajan myötä, kun koulun omat oppilaat kasvaisivat ylemmille luokille. Kuitenkaan oletus ei toteutunut. Peruskoulun päättövaiheessa koulusta lähtevien oppilaiden vastauksissa jatkui sama negatiivisuus:

”Omasta mielestäni vähentää vähän yläasteen hienoutta kun näkee pieniä lapsia juoksentelemassa käytävillä ja huutelemassa.” (9.-luokkalaisten poika, 2008)

Edelleen yhdeksäsluokkalaisten ajattelivat, että erikseen olevassa yläkoulussa, heillä olisi ollut enemmän vapautta. Pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa puuttui oppilaiden mukaan pienempien oppilaiden osoittama kunnioitus isompia oppilaita kohtaan. Yhdeksäsluokkalaisten olisivat halunneet saada poistua koulun alueelta päivän aikana. Heidän mielestään muualla sai niin tehdä, mutta tässä koulussa ei. Lisäksi pienten oppilaiden varominen ja heille esimerkkinä oleminen oli rasittavaa. Pienet oppivat isoilta oppilailta vain huonoja tapoja, kuten kiroilemista ja tupakan polttoa. Pienten lasten juoksenteleminen ärsytti. Kouluympäristö oli Latvian yhdeksäsluokkalaisten mielestä suunniteltu vain pienille:

*”Se että koulun säännöt ovat paljon ankarempia. täällä ei isot saa niin paljon vapaata. Pienet ovat välituntisin todella rasittavia kun ne roikkuvat. **välitunti pihalla on tehty oikeastaan vain pieniä varte.**” (9.-luokkalaisten tyttö, 2009)*

Yhdeksäsluokkalaisten mielestä esimerkiksi pihalla ei ollut mitään isoille oppilaille. Lisäksi samojen ihmisten kanssa oleminen koko kouluajan ei välttämättä ollut hyvä asia. Ennemmin se saattoi lisätä kiusaamista ja vähentää sosiaalisuutta. Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun huonoksi puoleksi nähtiin vaihtelun puute:

”Masentavaa kun ei näe uusia naamoja ja lisäksi pienet oppii isoilta todella huonoja tapoja esim. kiroilu, tupakan poltto yms.” (9.-luokkalaisten tyttö, 2009)

Vastaukset olivat hyvin samanlaisia eri vuosien yhdeksäsluokkalaisten välillä. Pienet oppilaat tuntuivat ärsyttävän erityisesti tyttöjä, kuten edellisistä ja seuraavasta esimerkistä voi havaita:

”Pikkuset jäävät jalkoihin. Vitun ärsyttävä kattoo naamoi SYYHYPUN-KIT Tekee mieli kiusata.. FTW” (9.-luokkalaisten tyttö, 2009)

7.–9. luokkalaisten oppilaiden ärtyneisyys pienempiään kohtaan näkyi myös vastausten kielenkäytössä. Huomattavaa kuitenkin on, että tutkimusvuosien välillä oli havaittavissa hienoinen ero. Ihan yhtä negatiivisia ajatuksia ja kielenkäyttöä ei myöhemmin enää vuonna 2010 ilmennyt juuri lainkaan, kun koulussa kasvoivat

isommaksi sukupolvet, jotka olivat aloittaneet siellä koulunkäyntinsä entistä alemmilla luokilla.

Pietarisen (1999) mukaan oppilailla ei päättövaiheessa ollut enää tarvetta pohtia yhtä paljon koulun käytänteitä tai sen fyysistä ympäristöä kuten aiempina vuosina. Peruskoulun päättövaiheessa oppilaat pohtivat enemmänkin itseään opiskelijana (Pietarinen 1999, 144). Myös tapauskoulussa yhdeksäsluokkalaaiset olivat siirtyneet ajatuksissaan peruskoulun jälkeiseen aikaan ja oman tulevaisuutensa pohtimiseen. Hyväksi asiaksi koettiin, että koulu loppui ja sai peruskoulun päätötodistuksen. Kaikesta kriittisyydessään oppilaat arvostivat kuitenkin tapauskoulunsa opettajia ja koulun opetusta. Sama piirre toistui oppilaiden mielipiteissä eri tutkimusvuosien aikana. Vaikka oppilaat arvostelivat koulun toimintakulttuuria, arvostivat he silti koulun antamaa opetusta:

”Peruskoulu loppuu ja saa olla koulun vanhimpia. Myös opettajat yrittävät auttaa kaikkensa sillä he yrittävät saada meille hyvän tulevaisuuden ja se on minusta hyvin mukavaa.” (9.-luokkalainen poika, 2009)

Aiemmissä tutkimuksissa (esim. Lahelma & Gordon 2003) koulun on todettu näyttäytyvän oppilaille enemmän informaalina kuin opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisena toimintaympäristönä. Tämä tutkimus vahvisti samaa. Yhtälailla pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu näyttäytyi oppilaille ensisijaisesti koulun sääntöjen, kaverisuhteiden ja välitunteja koskevien asioiden kokonaisuutena, laitoksena, jossa oli pakko käydä ja opiskella.

5.2.4 Koulukiusaaminen

Oppilaiden mielestä pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa huonoa oli kiusaaminen. Kiusaaminen mainittiin enimmäkseen yleisellä tasolla, selittämättä sen enempää, minkälaisesta kiusaamisesta oli kyse:

”kiusaamista” (4.-luokkalainen poika, 2010)

Toisaalta nuoremmat oppilaat olivat kokeneet, että kiusaajat olivat isompia oppilaita. 7.–9. luokkalaisten oppilaiden mielestä taas pienet oppilaat ärsyttivät, mikä aiheutti sanaharkkaa. Latvan oppilaat kokivat, että pienet soittivat heille suutaan. Kiusaamisesta olivat kirjoittaneet erityisesti pojat eri luokka-asteilta, kuten esimerkeistä näkyy:

”se että isot oppilaat kiusaa pienempiä.” (4.-luokkalainen poika, 2010)

”Ylä-astelaiset kiusaavat välillä meidän luokkalaisia...” (6.-luokkalainen poika, 2010)

”ysit kiusaavat joskus ykkösiä” (5.-luokkalainen poika, 2010)

Myös huoltajat nostivat esiin kiusaamisen. Heidän mielestään pedagogisesti yhteisessä peruskoulussa fyysisen kontaktin ottaminen ja väkivallan riski oli suurempi kuin esimerkiksi pelkässä alakoulussa. Huoltajia huoletti lisäksi omaisuuden vahingoittaminen ja kaikenlainen kiusaaminen yleensä, niin psyykkinen kuin fyysinen:

”Huonona pidän sitä, että mielestäni väkivallan, niin henkisen kun fyysisen määrä on isompi, kuin pelkässä ala-asteessa, Ja se on erittäin ikävä ja paha asia.” (4.-luokkalaisten äiti, 2007)

”Isompien huonot tavat (kiroilu, potkiminen, syljeskely, omaisuuden vahingoittaminen, pilkkaaminen, uhoilu) siirtyvät helpommin pienille ja esim. väistämättömät fyysiset yhteenotot saattavat näkyä pienille, jotka pelästyvät esim. väkivaltaa herkästi.” (1.- ja 3.-luokkalaisten äiti, 2007)

5.3 Kehitettäviä asioita

Huoltajien, opettajien ja oppilaiden kehitysehdotukset liittyivät alkuvaiheessa tavallisesti koulun arkeen, mikä taas osaltaan kertoi tuloksien kannalta siitä, että koulun alkuvaihe oli ollut haasteellinen. Haasteet näkyivät niin opettajien, oppilaiden kuin huoltajien vastauksissa usein yleisenä arjen koulutyön toimimattomuutena. Toiset kehittämiskohteet toistui eri vastaajaryhmien vastauksissa, kuten yhteistyöhön liittyvät näkemykset. Opettajien kehittämisideat liittyivät eniten omaan työhön ja erityisesti yhteistyöhön kollegojen kanssa. Opettajien kehittämisehdotuksia käsitellään siksi erikseen omassa alaluvussa, sillä ne erosivat oppilaiden ja huoltajien näkemyksistä ihan omaksi kokonaisuudeksi.

Huoltajien näkemykset

Huoltajien mielipiteet jakautuivat hyvin eri lailla kehitettävien asioiden osalta. Alkuvaiheen kehitysehdotukset olivat hajanaisempia kuin kevään 2010 ehdotukset. Vastauksista heijastuivat huoltajien omakohtaiset kokemukset.

Kehitettävät asiat vaihtelivat huoltajien kirjoituksissa. Joku toivoi pysyvyyttä opettajien vaihtumiseen, joku omien välipalojen sallimista ja joku häiritsevien oppilaiden kuriin laittamista, lukujärjestysten parantamista ja välituntien porrastamista. Vuoden 2007 kehittämiskohteista monet olivat ehtineet toteutua vuoteen 2010 mennessä. Toteutuneita asioita olivat muun muassa omien välipalojen salliminen, mopoparkki, urheilukenttä, oppilaiden kerhotoiminnan ja valinnaisuuden lisääminen ja vanhempaintoimikunnan perustaminen.

Edelleen keväällä 2010 huoltajien esittämät kehitettävät asiat liittyivät koulun toimintakulttuuriin tai käytännön järjestelyihin. Mielipiteet jakautuivat kahteen pääteemaan: yhteisöllisyyden lisääminen eri-ikäisten oppilaiden välillä ja yhä koulun toiminnan kehittämiseen.

Yhteistä huoltajien esittämille kehitettäville asioille oli oppilaan turvallisuudentunteen lisääminen ja opiskelun rauhoittaminen. Huoltajien mielestä koulussa

piti kehittää lisää yhteisiä pelisääntöjä. Yhteiset pelisäännöt koettiin tärkeiksi, kun oppilaat olivat yhteisessä koulussa:

”Koska ollaan samassa rakennuksessa, pitäisi olla aukottoman yhteiset pelisäännöt, paljon yhteistä vuorovaikutusta luokkien välillä.” (3.-luokkalaisen äiti, 2010)

Huoltajien mielestä opettajien piti valvoa sääntöjen noudattamista aktiivisesti. Huoltajat esittivät kiusaamisen, kielenkäytön ja tupakoinnin tarkkailemista. Huoltajien mielestä erilaisia käytännönjärjestelyjä tuli parantaa, esimerkiksi oppilaat pitäisi huomioida oman kehitystasonsa ja ikänsä mukaan koulun arjessa. Isojen ja pienten oppilaiden aikatauluja pitäisi porrastaa niin, ettei nuorempien oppilaiden tarvitsisi pelätä isoja oppilaita:

”Yhteistä liikkumista, aikataulutusta välituntien ja ruokailujen suhteen tulisi eriyttää varsinkin silloin, jos yläluokilla on paljon ongelmallisia oppilaita. Pienten ei pitäisi joutua pelkäämään ketään koulussaan” (4.- ja 6.-luokkalaisen äiti, 2010)

Eri-ikäisten oppilaiden ruokailujen ja välituntien haluttiin olevan eri aikoihin. Pienten oppilaiden ei haluttu joutuvan kärsimään isojen oppilaiden systeemistä. Esimerkiksi luokanopetuksessa olevien oppilaiden lukujärjestyksen vaihtuivat usein jaksoittain, jos luokanopettaja opetti myös aineenopettajana Latvan oppilaita. Tähän huoltajat eivät olleet tyytyväisiä. Huoltajien mielestä lukujärjestyksiä piti kehittää:

”Sitä, että lukujärjestykset saadaan toimimaan niin, että nuoremmat oppilaat eivät kärsi systeemistä. Tarkoitin täällä nyt sitä, että nuorempien lasten lukujärjestyksen ei tarvitsisi vaihtua joka jaksossa. ...” (4.-luokkalaisen äiti, 2010)

Nuorimpien oppilaiden lukujärjestys ei saisi vaihtua huoltajien mielestä joka jaksossa. Huoltajat toivoivat rauhaa kaikkien, ja erityisesti nuorempien oppilaiden koulunkäyntiin.

”Jokaiselle luokalle taattava kuitenkin oma rauha, niin tunnilla välitunnilla kun ruokailussakin” (2.- ja 8.-luokkalaisen äiti, 2010)

Oppilaiden näkemykset

Oppilaiden kehittämisehdotuksissa näkyivät edelleen oppilaille tärkeiden, jo aiemmin vastauksissa esiin tulleiden informaalisten asioiden kehittämisehdotukset. Oppilaat halusivat kehittää koulussa sääntöjä ja yhteistyötä eri-ikäisten oppilaiden kesken:

”Kehittäisin enemmän yhteistyötä.” (6.-luokkalainen tyttö, 2010)

”Isojen ja pienten oppilaitten välejä.” (5.-luokkalainen tyttö, 2010)

Oppilaiden mielestä sääntöjä pitäisi noudattaa ja valvoa paremmin. Oppilaat ehdottivat myös tiukempaa kuria. Sääntöjen tiukempaa valvontaa ja kuria ehdottivat tavallisesti oppilaat, jotka eivät vielä kuuluneet aineenopetukseen:

”Enemmän valvontaa!” (4.-luokkalainen poika, 2010)

”Vähän enemmän kuria.” (3.-luokkalainen poika, 2010)

Esimerkeissä mainittiin parannettaviksi asioiksi kielenkäyttöä, kiroilua, roskaamista, tupakointia. Tupakointi ja kiroilu pitäisi lopettaa kokonaan, samoin roskaaminen ja karkkien syöminen. Yleisesti järjestyssääntöjä pitäisi noudattaa.

5.3.1 Kodin ja koulun yhteistyö

Vastaajien yhteinen kehittämiskohde, jonka erityisesti huoltajat toivat esiin monina eri vuosina, oli kodin ja koulun sekä oppilaiden välisen yhteistyön kehittäminen. Huoltajat toivoivat esimerkiksi enemmän koulun yhteydenpitoa kotiin ja vanhempainiltoja. Kodin ja koulun välisen yhteistyön tukena toimi Wilma, sähköinen reissuvihkojärjestelmä, mutta huoltajat kokivat, ettei se esimerkiksi yksinään riittänyt:

*”Yhteistyö läheisempää perheiden ja opettajien välillä, **pelkkä Wilmaan tiedottaminen ei aja asiaa.**” (2.-, 6.- ja 8.-luokkalaisten äiti, 2010)*

Tämä tutkimus osoittaa, että myös pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa huoltajat toivoisivat eniten yhteistyötä ja yhteydenpitoa juuri oman lapsensa asioissa, henkilökohtaisuutta kodin ja koulun välisten asioiden hoitamisessa. Metso (2004) on tutkimuksessaan todennut tämän saman jo aiemmin muun muassa yläasteen huoltajien näkemyksissä. Pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu ei muuta tätä asiaa.

Pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa vaatimus koulun ja kodin välisestä yhteistyöstä saattaa poiketa kuitenkin jonkin verran siitä yhteistyöstä, jota huoltajat edellyttäisivät silloin, kun oppilas siirtyisi toiseen kouluun. Oppilaiden siirtymässä ala-asteelta yläasteelle, erillinen siirtymävaihe takaa, että toimintakulttuurissa tulisi tapahtumaan muutos. Kun siirtyminen tapahtuu saman talon sisällä, voi

huoltajien ja ehkä myös oppilaiden olla vaikeaa mieltää, että muutosta olisi tapahtunut. Tällöin luokanopettajien toimintakulttuuriin kuulunut aktiivisempi yhteistyö kodin ja koulun välillä luo paineita aineenopettajille. Heiltä odotetaan tai ajatellaan voivan edellyttää yhtä tiivistä yhteistyötä samassa koulu yhteisössä kuin luokanopettajalta.

Käytännössä aineenopettajan työ poikkeaa kuitenkin siinä, että yksi aineenopettaja saattaa opettaa ja tavata esimerkiksi 200 eri oppilasta viikossa, jolloin yhteistyö kodin kanssa on väistämättä erilaista kuin luokanopettajan, joka tapaa yhtä samaa opetusryhmää joka päivä yleensä monen vuoden ajan. Luokanopettaja oppii nopeammin tuntemaan oman ryhmänsä ja paljon syvemmin kuin ryhmänohjaaja. Ryhmänohjaaja ei välttämättä opeta edes valvontaryhmäänsä, joten jos yksin yhteistyön rakentaminen saattaa ensin viedä aikaa ja olla erilaista kuin luokanopettajan kanssa. Vaikka kyseessä on sama koulu yhteisö, sen sisällä aineenopettajan tutustuminen uusiin oppilaisiin vie ensin aikaa.

Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun opettajat puolestaan itse kokivat saman koulu ympäristön itsessään jo lisäävän kodin ja koulun yhteistyötä. Lapsuus ikään kuin piteni, sillä välittämisen ja huolehtimisen ilmapiiri oli hyvä. Opettajat kokivat jatkumon toteutuvan myös siinä, että saman perheen lapset kävivät koulua samassa paikassa. Perheiden ja koulun välinen yhteys säilyi vuosien ajan.

5.3.2 Oppilaiden yhteistyö

Huoltajien näkemykset

Huoltajien mielestä koulussa tulisi kehittää erityisesti yhteistyötä ja kaikenlaista yhteistoimintaa eri luokka-asteiden oppilaiden välillä. Huoltajien mielestä koulussa pitäisi ottaa enemmän huomioon eri-ikäisiä oppilaita, koska sen arveltiin lisäävän myös eri-ikäisten yhteistyötä ja parantavan koulun yhteishenkeä:

”Yhteistyötä ja projekteja pienien ja isojen kanssa, jotta yhteishenki paranisi ja opittaisiin tuntemaan oppilaita eriluokilta.” (7.-luokkalaisten äiti, 2010)

Huoltajat ehdottivat erilaisten projektien järjestämistä eri-ikäisten oppilaiden kesken. Huoltajien mielestä vanhemmat oppilaat voisivat esimerkiksi suunnitella jotain itse ja toteuttaa niitä nuorempien oppilaiden kanssa:

”Luokkien välistä yhteistyötä opiskelussa, voisi ajatella että vanhemmat oppilaat osallistuisivat pienempien tunneille ja näin he voisivat välittää omaa osaamistaan eteenpäin” (4.- ja 8.-luokkalaisten äiti, 2010)

Vaikka huoltajat pitivät kummitoiminnasta, sitä ei nähty riittävänä. Huoltajat kokivat yhteistyön tärkeäksi, sillä sen nähtiin kasvattavan koulun sisäistä yhteisöllisyyttä:

”Yhteistyötä eri luokka-asteiden välillä voisi olla enemmän. Muutakin kuin kummitoiminta. Esim. luonnontieteissä voisi hyvin olla projekteja, joissa eri-ikäiset oppilaat tekisivät oman luokka-asteensa mukaisia tehtäviä. Isot oppisivat ottamaan huomioon pienemmät, ja pienet oppisivat myös isommilta. Lienee aika idealistinen ajatus, mutta ehdotanpa kuitenkin.” (2.- ja 7. -luokkalaisten äiti, 2010)

Opettajien näkemykset

Opettajat halusivat huoltajien lailla lisää yhteistyötä oppilaiden välille, jotta pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun hyöty tulisi esille. Opettajien mielestä yhteistyö ei edellyttänyt, että kaikki oppilaat touhusivat yhtä aikaa saman asian äärellä, vaan isoilla ja pienillä pitäisi olla omia juttuja. Eri-ikäisten omista jutuistakin pitäisi kuitenkin sopia yhdessä opettajien kesken:

”Pitäisi kehittää yhteistyötä isojen ja pienten välillä. Olisi myös tärkeää, että sekä isoilla että pienillä olisi omat ’juttunsa’. Opettajien pitäisi käydä enemmän keskusteluita oppilaiden asioista ja hyödyntää se tieto, jota oppilaasta on.” (luokanopettaja, 2010)

”Pitäisi määritellä, missä asioissa pyritään yhtenäisyyteen ja valituissa asioissa pitäisi työskennellä yhtenäisyyden hyväksi ja siihen tulisi panostaa. Jotkut asiat voitaisiin yhteisesti sopia erillisiksi.” (aineenopettaja, 2010)

Opettajien mielestä yhteistyö voisi olla erilaista eri-ikäisten kanssa ja sen pitäisi olla oppilaiden näkökulmasta mielekästä. Opettajien mielestä oli tärkeää, että yhteistyöstä voisivat hyötyä Juuren ja Rungon oppilaiden lisäksi myös Latvan oppilaat. Esimerkiksi kummitoiminnan ei koettu motivoivan Latvan oppilaita:

”toimivaa yhteistyötä eri luokka-asteiden välille niin, että hyötyjinä molemmat osapuolet. kummitoiminta syö isojen oppilaiden mielenkiinnon täysin.” (aineenopettaja, 2010)

5.3.3 Opettajien yhteistyö

Opettajien kehittämisideat keskittyivät ensisijaisesti opettajien välisen yhteistyön parantamiseen. Oppilaiden välisen yhteistyön lisäksi opettajat kokivat tärkeäksi yhteistyön kehittämisen ja lisäämisen erityisesti eri opettajien ja opettajaryhmien välillä. Vastaukset olivat usein lyhyitä ja toteavia:

”Aineope+luokanope-yhteistyö.” (luokanopettaja, 2010)

Opettajat kokivat, että aineen- ja luokanopettajien välillä ei ollut riittävästi toimivaa vuorovaikutusta. Opettajia vaivasi keskinäinen yhteistyön ja yhteishengen puute:

*”... Yhteishenkeä luokanopettajien ja aineenopettajien välillä!! Ajattelu-
tapa on aika usein niin erilainen ja siksi tulee törmäyksiä. Olisi tärkeää,
että kaikkia arvostettaisiin.” (luokanopettaja, 2010)*

Opettajat olivat kokeneet koulun alkuvaiheesta saakka koulun toiminnan organisoimisen ja yhteistyön eri opettajien välillä haasteelliseksi. Opettajien mielestä yhteistyön puute häiritsi jopa pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun idean toteutumista. Opettajien keskinäistä ristiriitaa aiheutti se, ettei tiedetty kenen näkökulmasta pedagogisesti yhtenäistä peruskoulua pitäisi toteuttaa. Aineenopettajat kokivat, että luokanopettajat puuttuivat liikaa isojen oppilaiden toimintaan. Heidän mielestään 7.–9. -luokkalaiset oppilaat kärsivät, kun joutuivat toimimaan nuorempiansa ehdoilla.

”Uudessa koulussa ei vielä toteudu yhtenäiskoulun mahdollisuudet oppimisympäristönä parhaalla mahdollisella tavalla. Opettajat ovat vielä lokeroituneita omiin tapoihinsa, ja käsittelevät oppilaita yhtenäisillä menetelmillä riippumatta oppilaan kehitystasosta. Myös koulun tavat ja säännöt ovat vielä liian yksipuolisia, ja alakouluun paremmin sopivia. Yläkoululaisille pitäisi olla vapauksia huomattavasti enemmän, sillä kova maailma odottaa jo seuraavalla asteella, jolloin oppilailla pitäisi olla valmius huolehtia itsestään.” (aineenopettaja, 2008)

Aineenopettajien mielestä luokanopettajat eivät ymmärtäneet, että kaikki oppilaat kasvoivat aikanaan murrosikäisiksi teineiksi. Luokanopettajien mielestä aineenopettajat eivät kyenneet joustamaan ja näkemään kokonaisuutta. He katsoivat koulua vain oman aineensa kannalta.

*”Yleinen levottomuus: käytävillä, kuulutuksia keskusradiosta tulee usein jne. - asioista sopiminen onkin yllättävän vaikeaa - päivärytmi erilainen alakoulussa ja yläkoulussa - opettajien ”epäluulo” toisia kohtaan eli aineenopettajan ja luokanopettajan erilainen käsitys työstä, arvo-
pohjasta eli luokanopettaja katsoo asioita kokonaisvaltaisemmin, on valmis joustamaan, luokanopettaja on myös kasvattaja, aineenopettaja näkee oman aineensa tärkeimpänä - ylimääräisen mukavan järjestämisen esim. aamunavaukset yms. on vaikea järjestää, osa aineenopettajista kokevat turhana.” (aineen- ja luokanopettaja, 2007)*

Opettajat kaipasivat yhteisiä pelisääntöjä ja sopimuksia kouluarjen erilaisiin tilanteisiin. Opettajat kokivat tarvitsevansa aikaa arvokeskusteluiden käymiseen ja yhteisten linjojen sopimiseen. Myös juhlat ja muut koulun traditiot sekä niiden käytänteet tuntuivat etsivän toimintamalliaan. Opettajat kokivat pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun toiminnan monimutkaiseksi ja työympäristön levottomaksi. Lisäksi oppilasaines ei ollut mitenkään yhtenäistä, vaan hyvin eritasoista, mikä opettajien mielestä taas lisäsi heidän perustyötänsä jo entisestään.

Jo alkuvaiheessa opettajat olivat kokeneet koulun toimintakulttuurin rakentamisen työlääksi ja vaikeaksi. Koulun rakenne tuntui raskaalta. Opettajista kokouksia oli liikaa. Opettajat toivoivat, että koulussa organisoitaisiin paremmin kokouksia ja tehostettaisiin ajankäyttöä:

*”Henkilökunnan kokousten aikatauluttaminen, ettei niissä istuta turhaan kuuntelemassa asioita, jotka eivät kosketa omaa työtä millään tavalla.”
(luokanopettaja, 2008)*

Opettajat kaipasivat erityisesti koulun johtamiseen määrätietoisuutta. Opettajien mielestä koulun johtamisesta puutui selkeä rakenne ja yhteinen linja. Alkuvaiheessa opettajat kokivat, että käytännöt vaihtuivat liian usein, eikä opettajilla ollut mahdollisuutta vaikuttaa niihin.

*”koulua on johdettava selkeästi sekä pedagogisesti että hallinnollisesti johdonmukaisella linjalla. **suuria joukkoja johdattaessa täytyy muistaa, että alati muuttuvat käytännöt lisäävät kaaosta sekä opettajissa että oppilaissa.** koulun johtamista on kehitettävä määrätietoiseen suuntaan ja sovituista asioista on pidettävä kiinni.” (aineenopettaja, 2008)*

Vastuun olisi opettajien mielestä pitänyt johtamisen osalta lisäksi jakautua tasaisesti usealle henkilölle. Opettajien mielestä vastuu ei ollut koko johtoryhmällä, vaan painottui enimmäkseen rehtorille. Opettajien mielestä olisi pitänyt käydä yhteisiä arvokeskusteluja koulun tehtävästä ja päämäärästä opettajien ja johtoryhmän kesken.

Johtajuuden on nähty olevan yksi keskeinen tekijä yhtenäisen perusopetuksen toteuttamisessa. Koulun johtajan rooli on keskeinen myös siinä, että opettajat saavat apua pyrkiessään yhteisiin tavoitteisiinsa. On arveltu, että kouluissa, joissa sen toimintaa ohjaavat selkeät tavoitteet, on yleensä korkeampi opetusrasaali, vähemmän oppilaiden ongelmia ja huonoa käytöstä sekä tehokkaampaa ajan käyttöä. Kouluyhteisöiden prosesseissa puuttui tyypillisimmin jäsentymisen vaihe, johon kuuluu yhteinen merkitysneuvottelu. Kun koulun toiminnan suunta ja merkitys eivät olleet riittävän yhteisesti jaettuina, ei koulun sisäinen koherenssi toteutunut. (Uusikylä 2006, 13–16; Rauste-von Wright, Soini, Pyhältö, Eerola, Pyhälä & Rämä 2003, 50; Soini, Pyhältö, Pietarinen ja Huusko 2009, 40–41.) Tapauskoulun tuloksista näkyi, että pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun alkuvaiheessa yhteisen linjan löytäminen henkilökunnan kesken on äärimmäisen tärkeää, muutoin riskinä on, että koulun toimintakulttuuri jää hajanaiseksi ja päämäärättömäksi. Sisäinen koherenssi ei toteudu, vaikka sille olisi hyvät edellytykset.

Aika koulutyön ohjaajana

Aika jäsentää koulun työskentelyä, oppitunnit ja välitunnit vuorottelevat. Aika voi myös estää tai edistää koulussa muutoksen aikaansaamista. Opettajat kokevat usein, ettei heille anneta riittävästi aikaa ja se hidastaa muutosten läpiviemistä. (Hargreaves 1994, 106–109). Tapauskoulun osalta vaikutti siltä, että henkilökunta olisi toivonut ajankäytön suunnittelua yhdessä koulun johtoryhmän kanssa. Opettajien kokemusten mukaan ajankäyttö määriteltiin ylhäältä käsin, eivätkä opettajat kokeneet itseään asiaan riittävän osallisiksi.

Jo aiemmin on todettu, että koulussa oleellista on se, miten hallinto on suhteutettu opettajan työn rakenteeseen, ettei se johda ristiriitoihin. Hallinnossa aikaan ja muutokseen suhtaudutaan nopeammin ja oletetaan niin tapahtuvan myös kentällä. Ajatellaan, että opettajat turhaan jarruttavat muutosta. Opettajien kulttuuriin taas kuuluu, että he usein tuntevat syyllisyyttä siitä, että voisivat tehdä työssään vielä enemmän oppilaiden eteen. Työssä painotetaan yhä enemmän kollegiaalista yhteistyötä, joka kuitenkin voi olla vain näennäistä, aidon vuorovaikutuksen sijasta. (Hargreaves 1994, 14–16.)

Rajakaltio (2011) kuvasi tutkimuksessaan yhtäläillä koulun alkuvaiheen ja opettajien yhteistyön vaikeutta kuin mitä tämä tapaustutkimus opettajien osalta ilmentää. Kehittämistyölle olisi tarvittu aikaa, mutta yhteisen ajan löytäminen koulun arjesta osoittautui kaiken kehittämisen sudenkuopaksi. Lopulta päädyttiin lukujärjestyksiin sidottuun yhteissuunnittelu-aikaan. (Rajakaltio 2011, 155–157.) Saman osoitti tämän tapauskoulun aineisto. Tapauskoulussa yhteissuunnittelu-aikaa oli varattu työjärjestyksiin kahden tunnin ajan joka viikko koulun alkuvaiheesta saakka. Ongelma ei ollut yhteisen ajan löytäminen, vaan sen sisällöllinen käyttäminen. Opettajat kokivat, että aika tuntui tehottomalta kokouksissa istumiselta. Tässä suhteessa yhteissuunnittelu-aika ei ollut tuonut asiaan ratkaisua. Opettajien suunnittelu-aika on ainoastaan mahdollisuus. Lisääntynyt suunnittelu-aika ei välttämättä takaa hyvää tulosta. (Esim. Hargreaves 1994, 136–138.)

Tapauskoulun tuloksista nousee esiin samoja asioita, joita Syrjäläinen (2002) kohtasi tutkiessaan opettajien työuupumusta koulu-uudistusten keskellä. Opettajat kokivat esimerkiksi, ettei yhteistä aikaa ollut riittävästi, uudistukset olivat huonosti organisoituja ja johtivat ihmissuhdeongelmiin. Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulu näyttää opettajien näkökulmasta olevan tässä suhteessa yhtä lailla opettajan jaksamista koetteleva uudistus.

Fullanin (1994) mukaan yksittäisen koulun ei toisaalta ole mahdollista pysyä yhteistyökykyisenä ilman lähiyhteisöön osallistumista. Uudistusprosesseissa tarvitaan sekä ylhäältä alaspäin että alhaalta ylöspäin johdettuja toimintatapoja. (Fullan 1994, 64–65.) Näyttää siltä, että erityisesti pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun kehitystä olisi koordinoitava ja resursoitava pitkällä aikavälillä enemmän paikallistason, kunnan ja valtakunnan hallinnon eri tahojen yhteistyön osalta. Yksittäisen koulun voimavarat ja tietotaito eivät siihen ehkä yksin riitä. Tällainen vaikutelma syntyi tapauskoulusta. Tässä suhteessa näyttäisi pitävän paikkaansa mitä

Huusko, Pietarinen, Pyhältö ja Soini (2007) ovat kirjoittaneet: peruskoulujärjestelmää leimaa vielä yhä mekanistis-behavioristinen käsitys oppimis- ja muutosprosesseista. Uudet ideat otetaan koulutuksen arkeen, niin hallintoon kuin peruskouluunkin usein kumuloitavasti toimintatapoina tai projektien muodossa vanhojen käytäntöjen päälle, sen sijaan, että laadullisesti muutettaisiin koko toimintamallia. Ajatellaan, että ylemmän tason muutos valuu käytäntöön sen alemmille tasoille itsestään. Tällöin muutosten resursointiin ja itse prosessiin ei kiinnitetä huomiota riittävästi. Yhtenäisen perusopetuksen osalta muutos kuormittaa koulujen henkilökuntaa. (Huusko, Pietarinen, Pyhältö & Soini 2007, 31.)

Tapauskoulun opettajat vaikuttivat olevan vastaustensa perusteella kuormittuneita jo heti koulun alkuvaiheessa. Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun toimintaa ei näyttänyt olevan johdonmukaisesti organisoitu koulun tasolla tai sitä ylemmillä tasoilla. Uusi koulu oli rakennettu, ja oppilaat sekä henkilökunta olivat muuttaneet taloon työskentelemään yhdellä kertaa. Yhteisen koulutalon ja kokonaan uuden koulumallin toimintaa olisi ehkä pitänyt prosessoida etukäteen enemmän niin ajallisesti kuin taloudellisesti. Toisaalta Fullan (1994) on todennut, että muutoksen koordinoiminen on vaikeaa ja oppiminen tapahtuu prosessin aikana. Erilaiset konfliktit ja ristiriidat ovat osa muutokseen johtavaa tietä.

Tapauskoulun opettajat suunnittelivat koulun pedagogiikka ja rakensivat uutta toimintakulttuuria muun arkisen opetustyön ohessa. Opettajien jaksamista ja koulun toimintakulttuurin nopeampaa rakentumista olisi ehkä auttanut, että aikaa olisi resursoitu pelkästään uuden koulun toimintakulttuurin ja pedagogiikan suunnitteluun ilman muuta oheista koulutyötä.

Opettajien vapauttaminen opetustyöstä koulutyön suunniteluun puolestaan edellyttää taloudellista resursointia, mikä ei koulujen määrärahojen puitteissa ole ehkä mahdollista ilman sen ylempien hallinnon tasojen tukea. Normiohjauksen näkökulmasta uudenlaisen koulumuodon rakentumista pitäisi koordinoita keskitetysti ja eri tasojen yhteisillä päätöksillä. Pitäisi pohtia sitä, mitä pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu kunkin tason toiminnalle merkitsee.

Opettajien odotukset ja yhteistyö

Tapauskoulun ollessa vielä rakenteilla syksyllä 2005 opettajilta selvitettiin, mitä pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu heille merkitsi ja millaisia odotuksia heillä oli tulevaisuudesta. Kysely toistettiin uusille opettajille syksyllä 2006. Tapauskoulun osalta opettajien suhtautuminen yhtenäiseen perusopetukseen oli positiivista:

”Opena koen, että yhtenäiskoulu mahdollistaa yhteistyön aineopettajien kanssa ja heidän tietotaitonsa hyödyntämisen alakoulun oppilaiden opetuksessa joko projekteissa (teemaopetuksessa) tai pitkäkestoisemmin ihan opetustyössä. Aineopettajat, ainakin osa heistä, voivat puolestaan oppia luokanopettajilta mm. pedagogis-didaktisia jippoja oppilaiden kohtaamisessa.” (luokanopettaja, 2005)

Vastauksista näkyi, kuinka innostuneita opettajat olivat. Opettajat odottivat pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun tukevan oppilaan ehyttä koulupolkua, tarjoavan monipuolista työtä itselle ja tuovan mukanaan monipuolista yhteisöllisyyttä ja yhteistyötä kollegojen kanssa:

”Yhteistyötä vertikaalista yhteistyötä henkilökunnan kesken ja sitä kautta tiedon ja taidon jakamista omasta osaamisesta ja tiedon saamista sellaiselta osa-alueelta, joka itselle vieras, esim. yläkouluikäisen kehitystarpeet.” (aineenopettaja, 2005)

Opettajat odottivat monipuolista vuorovaikutusta, joka täydentäisi, tukisi ja kehittäisi omaa osaamistaan. Opettajat odottivat uudelta työyhteisöltä lisäksi myös mukavaa yhdessä olemista ja yhteishenkeä.

”Yhteistyötä myös yläkoulun ja alakoulun opettajien välillä: ei juututaisi omiin nurkkiin, vaan toimittaisiin yhdessä. Tärkeää tavata työtovereita muulloinkin kuin yhteisissä opettajainkokouksissa.” (aineenopettaja, 2006)

Yhteistyön päämääränä nähtiin perustehtävän, oppilaiden opettamisen, toteuttaminen. Vertikaalisen koherenssin lisäksi opettajat odottivat myös horisontaalisen koherenssin toteutumista.

Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että opettajat voivat olla toiminnallaan jopa yhtenäisen perusopetuksen este, elleivät he koe yhtenäistä perusopetusta oman työnsä kannalta merkitykselliseksi (Esim. Pyhältö, Pietarinen, Soini ja Huusko 2007, 2008, 2009). Yhtenäisen perusopetuksen onnistumisen on nähty riippuvan opettajien omasta suhtautumisesta muutokseen. Yhtenä merkittävänä tekijänä on pidetty opettajien omaa oppimista (Pyhältö, Pietarinen, Soini ja Huusko 2008). Yhtenäisen perusopetuksen onnistumisen kannalta opettajien pitäisi lisäksi kokea yhteistyö kollegojen kanssa tärkeäksi (Pyhältö, Pietarinen, Soini ja Huusko, 2007, 72 ja 2009, 38.)

Tapauskoulun osalta edellytykset yhtenäisen perusopetuksen toteuttamiselle olivat hyvät. Opettajat olivat motivoituneita, valmiita työskentelemään yhdessä kollegojen kanssa ja valmiita oppimaan uutta. Lisäksi heillä oli yhteinen konteksti, yhteinen päämäärä ja tavoite. Tapauskoulusta näytti vastausten perusteella puuttuvan muutosvastarinta. Sinne olivat hakeutuneet töihin opettajat, jotka olivat valmiita rakentamaan ja luomaan uutta koulua ja sen kulttuuria. Lähtökohta oli päinvastainen kuin esimerkiksi Rajakaltion (2011) tai Ronkaisen (2012) tapauskouluissa, joissa ala- ja yläasteen koulujen yhdistäminen herätti opettajissa erilais-tasoista muutosvastarintaa.

Opettajien yhteistyön on nähty olevan riippuvainen myös koulun tiloista, esimerkiksi yhteisestä taukotilasta. Esimerkiksi Rajakaltio (2011, 159–160) totesi, että ilman yhteistä taukotilaa opettajilta puuttui yhteinen oppimistila. Myös Ron-

kaisen (2012) mukaan opettajien yhteisen toimintakulttuurin rakentamisen edellytys on yhteinen opettajainhuone. Tapauskoulussa opettajilla oli ollut aina yhteinen taukotila, joten sen puute ei ollut opettajien yhteistyön este. Opettajilla oli muodolliset, rakennetut, puitteet yhteiselle oppimistilalle ja spontaanille vuorovaikutukselle välituntien aikana. Yhteisen tilan puute ei ollut este, mutta erilainen päivärytmi eri-ikäisten oppilaiden opettajien kesken rajoitti kuitenkin opettajien keskinäistä tapaamista. Välituntien aikana tapasi vain niitä opettajia, jotka opettivat samaa tai lähes samaa ikäryhmää. Aika näytti hallitsevan ja määrittävän tapauskoulun toimintaa.

6 Tulokset II

Kuudennessa luvussa tarkastellaan edelleen tuloksia kuten edellisessä, viidennessä luvussa. Kuudennen luvun tulosten pääpaino on määrällisessä aineistossa. Luku pyrkii tarkastelemaan enemmän niitä eroja, joita vastaajaryhmien välillä oli. Kaikissa asioissa ei kuitenkaan päästä määrällisen vertailun asteelle. Ongelma johtuu aineistonkeruusta. Alkuvaiheessa vain oppilailta kysyttiin määrällisiä kysymyksiä, huoltajilta ja opettajilta laadullisia. Niinpä eritavoin kysytyjä asioita ei voi verrata vastaajaryhmittäin toisiinsa. Kuudennessa luvussa koulun tiloja ja toimintaympäristöä voidaan vertailla tilastollisesti ainoastaan eri-ikäisten oppilaiden välillä. Huoltajien ja opettajien näkemyksiä koulun tiloista ja toimintaympäristöstä tarkastellaan ainoastaan laadullisesti. Koulun pedagogisia ratkaisuja, kuten sopivaa aineenopetuksen alkamisajankohtaa tarkastellaan aluksi laadullisesti ja sitten määrällisesti. Tätä asiaa kysyttiin useamman kerran tutkimusvuosien aikana eri tavoin.

Vasta kuudennen luvun loppupuolella päästään lopulta kaikkien ryhmien väliin kvantitatiiviseen vertailuun. Silloin käsitellään enimmäkseen tutkimuksen loppuvaiheen, kevään 2010 kvantitatiivisesti kerättyä aineistoa. Ryhmien välisiä eroja tarkastellaan Kruskall-Wallis testin ja ristiintaulukoinnin avulla.

Luvun lopussa esitetään sekä kaikkien tulosten yhteenveto että tarkastellaan asioita, joita yhtenäisissä peruskouluissa tulisi tulosten perusteella huomioida.

6.1 Kouluympäristön arviointia

Oppilaiden näkemyksiä kouluympäristöstä

Oppilailta kysyttiin tutkimuksessa mielipiteitä fyysisestä kouluympäristöstä muita vastaajaryhmiä enemmän. Ajatuksena oli, että oppilaiden näkökulma tilojen loppukäyttäjänä on tärkeä. Oppilailta kysyttiin yksityiskohtaista mielipidettä esimerkiksi jokaisesta koulun aineenopetustilasta, luokkatiloista ja niiden välineistä, käytävistä ja pihasta. Kaikkien tilojen yksityiskohtainen käsittely tuloksissa ei ole tämän tutkimuksen tulosten kannalta keskeistä. Seuraavassa keskitytään niihin vastauksista tehtyihin huomioihin, jotka vaikuttavat pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun toimintaan ja joista voisi ehkä olla hyötyä myös uusissa vastaavissa kouluja rakennettaessa.

Oppilaat olivat ylpeitä siitä, että koulu oli uusi ja nykyaikainen. Oppilaat kuvasivat tavallisesti koulua vastauksissaan isoksi ja hienoksi. Uusi koulurakennus oli oppilaille tärkeä, ja he mainitsivat sen lähes aina ensimmäisenä asiana kirjoit-

taessaan kuvausta koulustaan kuvitteelliselle, uudelle luokkakaverilleen. Vastauksista näkyi, miten oppilaat arvostivat ja kehuivat uutta koulurakennusta ja sen erilaisia tiloja. Nuorimmat oppilaat mielsivät auditorion elokuvateatteriksi, sillä se muistutti sisältä elokuvateatteria. Auditorio, liikuntasali, piha, mediateekki ja ai-
neenopetusluokat mainittiin usein tiloista erikseen:

”Tääl on elokuvateatteri, eikä tää oo vanha koulu.” (1.-luokkalainen poika, 2007)

”Tää on kiva koulu. Auditorio, mediateekki ja musaluokka on kivoja.” (4.-luokkalainen tyttö, 2007)

Luokista ei ollut perinteisiä liitutauluja, piirtoheittimiä tai televisioita. Oppilaat olivat tavallisimmin kirjoittaneet, että uudet laitteet ja opetusvälineet olivat hyviä sen enempiä perustelematta. Jokaisessa luokassa oli koulun valmistuessa dokumenttikamerat. Oppilaiden mukaan opetusvälineet olivat hienoja, mutta opettajat eivät aina osanneet käyttää niitä:

”Eivät vaikuta aina toimivan tai niiden käyttäjissä on vika.” (8.-luokkalainen poika, 2007)

Niinpä oppilaat ehdottivat alkuvaiheessa opettajille koulutusta laitteiden käyttöön. Tekniikka oli hienoa, mutta oppilaista oli tylsää odottaa, että opettaja saa laitteet toimimaan:

”Aina kestää tunti, että saadaan kamerat toimimaan.” (8.-luokkalainen poika, 2007)

Vaikka oppilaat arvostivat yleisesti koulua ja sen uusia tiloja kokivat Latvan oppilaat, että koulu oli suunniteltu vain heitä nuoremmille oppilaille. Koulua ei heidän mielestään oltu suunniteltu kaikille eri-ikäisille soveltuvaksi. Juuren, Rungon ja Latvan oppilaiden mielipiteiden välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ero. Kruskal-Wallis testin perusteella p-arvo oli 0,000. Post hoc-testi osoitti tarkemmin, että suurin ero oli Latvan ja Juuren sekä Latvan ja Rungon oppilaiden mielipiteiden välillä. Latvan ja Juuren oppilaiden mielipiteet erosivat toisistaan tilastollisesti erittäin merkitsevästi ($z=3,861$; $p=0,000$). Myös Latvan ja Rungon oppilaiden mielipiteet erosivat toisistaan tilastollisesti erittäin merkitsevästi ($z=4,621$; $p=0,000$). Juuren ja Rungon välillä ei ilmennyt tilastollista merkitsevyyttä.

Taulukko 12. Eri-ikäisten lasten huomioon ottaminen koulun tilaratkaisuissa.

	Tyytyväiset		Epäröivät		Tyytymättömät		Keskiarvo	Keskihajonta	p
	n	%	n	%	n	%			
Juuri n=102	77a	75 %	16a	16 %	9a	9 %	2,67	0,63	0,000
Runko n=108	86a	80 %	16a	15 %	6a	5 %	2,74	0,55	
Latva n=95	48b	51 %	27a	28 %	20b	21 %	2,29	0,80	
a= ei eroa sarakkeen muihin vastaajaryhmiin tilastollisesti (>0,05) merkitsevästi									

Ristiintaulukon parivertailun mukaan (taulukko 12) Latvian oppilaissa oli tyytyväisiä tilastollisesti merkitsevästi vähemmän kuin Juuren ja Rungon oppilaissa. Latvian oppilaissa oli tilastollisesti merkitsevästi eniten tyytymättömiä kuin Juuren ja Rungon oppilaissa. Siinä missä Juuren ja Rungon oppilaista kolme neljäsosaa olivat tyytyväisiä, oli Latvian oppilaista tyytyväisiä vain puolet. Epäröivien ja tyytymättömien osuus Latvian oppilaissa oli myös suurempaa kuin muissa vastaajaryhmissä. Melkein kolmasosa Latvian oppilaista epäröi. Latvian oppilaiden keskihajonta oli suurin, mikä sinänsä kertoo myös mielipiteiden hajanaisuudesta. Pienin keskihajonta oli Rungossa. Rungossa vastaajien keskiarvo oli suurin, Juuressa seuraavaksi suurin ja Latvassa pienin.

Piha

Juuren ja Rungon oppilaat olivat Latvian oppilaita tyytyväisempiä koulurakennukseen, sen tiloihin, kalusteisiin ja opetusvälineisiin. Eniten oppilaat pitivät auditoriosta ja liikuntasalista ja vähiten pihasta sekä liikuntasalin pukuhuoneista. Latvian oppilaat olivat tyytymättömiä koulun pihaan. He kokivat pihan olevan enemmän nuoremmille oppilaille suunniteltu, kuten kahdeksasluokkalainen tyttö kirjoitti:

”Piha on suunniteltu enimmäkseen pienille oppilaille.” (8.-luokkalainen tyttö, 2007).

Juuren ja Rungon oppilaista piha oli viihtyisä. Silti heidän mielestään laitteita ja välineitä olisi pitänyt olla silti vielä enemmän. Pihan erilaisiin laitteisiin, välituntiaktiviteetteihin piti jonottaa ja silti niitä ei aina riittänyt aina kaikille. Piha ei vastannut riittävästi oppilasmäärään tarvetta. Mitä vanhempia oppilaat olivat, sitä kriittisempiä he olivat pihaa kohtaan. Kaikkein kriittisempiä olivat kahdeksannen luokan tytöt ja kahdeksannen luokan pojat. Tekeminen oli muuttunut leikkimisestä olemiseksi. He olisivat tarvinneet oleskelutilaa istumiseen ja kavereiden kanssa juttelemiseen. Pihalle olisi haluttu penkkejä:

”Ei tekemistä, ei edes penkkejä.” (8.-luokkalainen tyttö, 2007),

Liikuntasali

Oppilaat arvioivat liikuntasalin erinomaiseksi, mutta liikuntasaliin pukuhuoneet olivat heistä koulun huonoimmat. Kun tilat pisteytettiin, sai liikuntasalin pukuhuone kaikkein alimman pistesijan. Ensisijainen liikuntasalin pukuhuoneiden ongelma oli niiden ahtaus:

”Liian vähän tilaa. Puolet joutuvat istumaan lattialla.” (5.-luokkalainen tyttö, 2007)

Oppilaat olivat tyytymättömiä liikuntasalin pukuhuoneisiin kertomansa mukaan niiden pienen koon, epäsiisteyden ja epäkäytännöllisyyden vuoksi. Pukutilojen epämieluisuutta lisäsi myös jatkuva viemäreiden haju.

”Liian pieni ja joskus haju on kamala.” (5.-luokkalainen poika, 2007)

Pukutiloissa oli sekä pojille että tytöille kaksi pukeutumistilaa. Kahden pukeutumistilan välissä oli yksi yhteinen suihkutila. Erityisesti tyttöjä ahdisti pukuhuoneissa yksityisyyden puute. Vaikka pukutilat olivat erillisiä, suihkutilaa olisi kuitenkin pitänyt käyttää yhteisesti samaan aikaan liikuntatunnilla olevien eri-ikäisten ja eri luokkalaisten kanssa, joilla oli samaan aikaan liikuntatunnit. Jo neljäs-luokkalaisten tyttöjen vastauksissa kaivattiin yksityisyyttä suihkussa käymiseen. Tarve kasvoi vielä enemmän murrosikäisten tyttöjen kohdalla. Suihkuihin toivottiin edes verhoja, jotta voisi peseytyä rauhassa, kuten tytöt eri vuosiluokilta kirjoittavat:

”Suihkuun verhot, niin siel vois käydäkin!?” (7.-luokkalainen tyttö, 2007)

”Suihkutiloihin voisi laittaa suihkuverhon tai vastaavan että saisi käydä suihkussa rauhassa ja suihkussa käynti on kuitenkin aika henkilökohtainen juttu.” (8.-luokkalainen tyttö, 2007)

Taloudellisessa mielessä on oletettavasti hyödyllistä rakentaa kaksi pukuhuonetta ja niiden väliin yksi yhteinen suihkuhuone kuin kumpaankin pukuhuoneeseen erikseen oma suihkuhuone. Ongelmallisinta oli, että liikuntasali ja sen pukutilojen mitoitus ei näyttänyt oppilaiden vastausten mukaan vastaavan toisiaan. Liikuntasali voitiin jakaa kolmeen osaan, jolloin myös opetusryhmiä oli enimmillään kolme. Suihkutilojen kannalta se merkitsi, että puolitoista oppilasryhmää jakoi yhden suihkuhuoneen ja sen kahdeksan suihkua. Oppitunnit alkoivat ja päättyivät usein samaan aikaan. Oppilaille ongelma oli konkreettinen yhteiskäytössä olevassa suihkutilassa, jota saattoi tarvita jopa noin 30 oppilasta samoihin aikoihin. Siellä ei koettu olevan riittävästi omaa yksityisyyttä.

Luokkahuoneiden kalusteet

Oppilaat olivat yleisesti tyytyväisiä luokkahuoneiden kalusteisiin, lukuun ottamatta Latvan oppilaita, joista tuolit olivat kovin epämukavia:

*”Tuolit EPÄMUKAVIA! Istu sitten niillä kahdeksan tuntia päivässä...”
(8.-luokkalainen tyttö, 2007)*

Luokissa oli korkeat pöydät ja niihin kuuluvat korkeat tuolit. Perinteisiä, matalia pulpetteja ei koulussa ollut lainkaan. Tuoleja voitiin säätää, mutta vain työkalujen avulla. Eri-ikäiset oppilaat liikkuvat koulussa oppitunnilta toiselle, mikä lisäsi entisestään tuolien epäsopivuutta. Esimerkiksi kaksoiskelpoisten luokanopettajien luokkahuoneissa oli usein kotiluokan oppilaiden koon mukaan säädetyt tuolit. Aineenopetukseen tulevat oppilaat käyttivät samaa luokkahuonetta aamulla tai ilta-päivällä. Kasvaville oppilaille oli epämukavaa joutua istumaan tuolilla, jota ei oltu häntä varten säädetty ja jota itse ei voinut istuessaan säätää. Kuten eräs seitsemäs-luokkalainen tyttö kirjoittaa, ongelma oli, että tuolit sattuiivat selkään:

”Tuolit alkaa sattumaan selkään, koska ne on liian korkeita pöytiin verrattuina.” (7.-luokkalainen tyttö, 2007).

Tuolien ja pöytien välinen ergonomia ei oppilaiden mielestä toiminut. Pedagogisesti yhtenäisten peruskoulujen rakentamisen riskinä on niiden kustannustehokkuus. Vähemmälle huomiolle jäävät helposti tilojen käyttäjien ergonomia ja viihtyminen rakennuksessa. Tapauskoulussa oppilaiden näkökulmasta säästäminen näkyi liikuntasalin pukuhuoneiden ja suihkutilojen mitoituksessa sekä luokkahuoneiden tuoleissa. Vivulla säädettävät tuolit olisivat maksaneet oletettavasti enemmän kuin kiinteät tuolit, samoin useampien suihkutilojen rakentaminen tai niiden rakentaminen oppilaiden yksityisyyttä huomioiden. Näiden tilojen neliöt ovat luultavasti koulurakentamisessa juuri sellaista tilaa, joiden hyötyneliötä lasketaan tarkkaan (vrt. Kuuskorpi 2012). Lisäneliöt eivät ole ehkä tarpeellisia rakennuttajalle, mutta loppukäyttäjien, oppilaiden näkökulmasta asiat vaikuttivat kouluviihtyvyyteen.

Yhteenvetoa koulun tilaratkaisuista

Erityisesti koulun isoimmat ja vanhimmat oppilaat kokivat, ettei koulua oltu suunniteltu heitä varten, vaan ainoastaan pienille oppilaille. Kalo (2008) on jo aiemmin esittänyt, että koulun infrastruktuurin tulisi olla yhtä suuri kuin koulun oppilasmäärän. Hänen mukaansa monissa yhtenäisissä peruskouluissa on tilaongelmia, sillä koulua suunniteltaessa oppilasmäärää ja tilojen käyttötarkoitusta ei ole huomioitu riittävästi. (Kalo 2008, 79.) Liikuntasalin pukuhuoneiden lailla tapauskou-

lun piha ei vastannut murrosikäisten näkemysten mukaan heidän tarpeitaan. Koulukiinteistön suunnittelussa vaikutti olevan alimitoitusta koulun todelliseen oppilasmäärään nähden.

Pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa tilojen haasteena on niiden toimivuus eri-ikäisten oppilaiden arjessa. Samassa luokkatilassa saattoi olla esimerkiksi aamupäivällä alkuopetuksen tunteja ja iltapäivällä aineenopetustunteja. Samaa luokkahuonetta koulupäivän aikana käyttäneiden oppilaiden ikähaitari vaihteli äärimmillään ekaluokkalaisista 16-vuotiaisiin. Tapauskoulussa tilojen ongelmat näyttivät oppilaiden näkökulmasta kulminoituvan siihen, mitä Kuuskorpi (2012) on aiemmin todennut. Koulurakennuksen suunnittelu- ja toteutusvaiheeseen osallistuvilla henkilöillä ei ole riittävästi kokemusta ja tietoa siitä, miten loppukäyttäjien todelliset tarpeet olisi huomioitu oikein koulun muuttuneessa toimintaympäristössä (Kuuskorpi 2012, 27–28). Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun kohdalla se merkitsee erityisesti kaikkien eri-ikäisten oppilaskäyttäjien huomioimista.

Tilojen lisäksi pitäisi huomioida loppukäyttäjien näkökulmasta myös kalusteet. Tapauskoulussa luokkahuoneissa pienille oppilaille säädetyt tuolit olivat erityisesti Latvan oppilaiden kokemuksen mukaisesti epämiellyttävän tuntuista istua ja epäergonomiaa. Pedagogisesti yhtenäisissä peruskouluissa pitäisi siis vähintäänkin olla säädettävät tuolit, joita jokainen istuja pystyisi muuntamaan sopivaksi nopeasti vipua painamalla. Tapauskoulun tuolit olivat säädettäviä, mutta ainoastaan ruuvimeisselin ja vasaran avulla. Luokkatilojen tuolit säädettiin sopiviksi tavallisesti kerran vuodessa, lukuvuoden alussa. Jokaisen oppitunnin oppilasryhmälle niiden säätäminen ei ollut mahdollista.

Opettajien näkemyksiä kouluympäristöstä

Opettajat olivat vastauksissaan käsitelleet kouluympäristöä sekä oman työnsä että oppilaiden kannalta. Näkökulmat vaihtelivat sen mukaan, mihin opettajat olivat kiinnittäneet huomiota. Tyypillisessä vastauksessa pohdittiin montaa eri asiaa, siksi myöskään esimerkkilainaukset eivät keskity vain yhteen asiaan. Yleisesti opettajat arvostivat uusia hienoja tiloja, kuten oppilaatkin. Opettajat arvelivat, ettei uudessa koulukiinteistössä eri-ikäisiä oppilaita ollut kuitenkaan huomioitu läheskään kaikissa asioissa, joissa ehkä olisi pitänyt. Esimerkiksi ruokalassa ruuan ottaminen oli pienille oppilaille hankalaa, kun kaikki ruokailuvälineet sijaitsivat heitä korkeammalla. Piha oli opettajien mielestä liian pieni ja siellä oli liian vähän leikkivälineitä eri-ikäisille lapsille. Opettajat kokivat, että piha oli rakennettu enemmän Juuren ja Rungon kuin heitä vanhempien Latvan oppilaiden tarpeisiin:

”Koulu on ehkä tehty enemmän alaluokkien oppilaille. Esimerkiksi piha on selvästi suunniteltu pienten oppilaiden kannalta ajatellen. Mediateekki on hyvä latvan oppilaille. Korkeat pöydät ovat siltä kannalta hyvät, koska ne sopivat kaikille.” (luokanopettaja, 2007)

*”Koulu rakennuksena on upean näköinen, puitteet ovat hienot, opetusvälineet ovat erinomaiset. **Piha kaipaisi enemmän esim. koripallotelineitä ja muita isommille oppilaille suunnattuja välineitä.** Kalusteet luokassa ovat hyvät, ainoastaan luokan pöytiin en ole erityisen tyytyväinen. Ne ovat turhan isot omaan luokkaani, vaikkakin niitä voi siirtää ja poistaa melko helposti.” (aineenopettaja, 2007)*

Toisaalta opettajien mielestä eri-ikäisiä oppilaita oli ajateltu rakentamalla aineenopetusluokkia ja esimerkiksi mediateekki isoille oppilaille. Isoille oppilaille oli lisäksi omat kaapit. Eri-ikäisiä oppilaita oli huomioitu ryhmittelemällä aineenopetusta ja luokanopetusta eri soluihin, kuten eräs luokanopettaja kirjoitti:

”Solut mahdollistavat aineluokkien ja luokanopettajaluokkien sijoittelun aika hyvin.” (luokanopettaja, 2007)

Kun opettajat arvioivat yksittäisiä luokkatiloja ja niiden kalustusta ei opettajien mielestä niissä oltu huomioitu eri-ikäisiä oppilaita juuri lainkaan, sillä luokat olivat yhtä suuria ja sisälsivät identtisiä kalusteita:

”Eipä mitenkään. Luokat ovat samansuuruisia, ja kalusteet samanlaiset.” (luokanopettaja, 2007)

Opettajat arvioivat, että ehkä joidenkin luokassa olevien välineiden kautta eri-ikäisiä oppilaita oli kuitenkin otettu huomioon:

*”En ole huomannut asiaan liittyviä seikkoja. **Omassa luokassani ainoastaan välineistön kautta on huomioitu pienet oppilaat paremmin.**” (aineenopettaja, 2007)*

Opettajat pohtivat luokkahuoneiden kokoa. He epäilivät, etteivät luokkahuoneet olleet riittävän suuria isoja oppilasryhmiä varten ja toivoivat, että ne olisivat olleet suurempia. Luokkatilojen koko on ollut kautta aikojen kritiikin kohteena (vrt. Salminen 2012, 264; Kuuskorpi 2012). Lisäksi opettajat olisivat mielestään tarvineet luokkiin enemmän säilytystilaa. Opettajien mielestä solujen omat sisäänkäynnit helpottivat liikkumista, mutta soluaulat olivat liian pieniä ja ahtaita.

Oppilaiden korkeisiin pöytiin suhtauduttiin kaksijakoisesti. Toisaalta ne olivat hyviä, kun opettajan ei tarvinnut kumarrella, mutta samalla ne veivät luokkahuoneesta paljon tilaa, jolloin luokkahuone tuntui pieneltä. Kalusteista opettajat kokivat omat työtuolinsa huonoiksi ja epäergonomisiksi ja olivat huolissaan myös oppilaiden tuoleista. Opettajat pohtivat sitä, että olivatko tuolit kuitenkin toimivia, kuten eräs aineenopettaja kirjoitti:

*”Hyvin toimii. **Oppilaiden korkeiden tuolien muotoilu ihmetyttää. Tuoleilta valuu koko ajan alaspäin.** Varmaan pitävät oppilaat ryhdissä. **Itse en kyllä moisilla penkeillä koko päivää istuisi.**” (aineenopettaja, 2010)*

Opettajat olivat erityiset tyytyväisiä koulun tietotekniikkaan. Moni opettaja kirjoitti, ettei tulisi toimeen enää ilman dokumenttikameraa.

”AV- välineet ovat kaiken huippu. En voisi enää elää ilman dokumenttikameraa. Luokat saisivat kyllä olla vähän tilavampia. Ikkunat ovat ihanan isot ja luokka valoisa. Säilytystilaa luokassa pitäisi olla enemmän esimerkiksi kirjoille hylly ja enemmän kaappeja. Solun sisään-tuloaula voisi olla avarampia.” (luokanopettaja, 2007)

Huoltajien näkemyksiä kouluympäristöstä

Huoltajat suhtautuivat kouluympäristöön positiivisesti. Vastauksissa keuhuttiin uutta koulua ja sen ympäristöä monin eri tavoin. Huoltajat olivat tyytyväisiä koulun arkkitehtuuriin, sillä sen nähtiin sopivan hyvin ympäristöönsä. Huoltajat pitivät koulun värimaailmasta. Huoltajista oli hyvä, että koulurakennus jakautui so-luihin. Koulua arvostettiin jo pelkästään siksi, että kaikki oli uutta, siistiä ja modernia. Vanhemmat pitivät koulua viihtyisänä. Huoltajat arvostivat monipuolisia tiloja, kuten auditoriota ja mediateekkia. Opetusvälineet olivat huoltajista uusia, hienoja ja toimivia. Huoltajien huomiot kouluympäristöstä keskittyivät vastauksissa moniin erilaisiin asioihin, kuten esimerkit osoittavat:

”Yleisesti positiivinen kuva koulusta. Hyvät tuolit ja pöydät, arkkitehtuuri on kaunista” (1.-luokkalaisen äiti, 2007)

”Hyviä kokemuksia. Lapset tuntuvat viihtyvän hyvin ja tilat vaikuttavat toimivilta. Hyvät laitteet ja opetusvälineet. Nykyaikaisia!” (2.-luokkalaisen äiti, 2007)

”Niin isoksi kouluksi rakennus on mukavannäköinen ja sopeutuu hyvin ympäristöön. Sisällä tilat ovat hienot, käsityöluokat ja luentosali ovat tehneet vaikutuksen varustelutasoltaan. Luokat ovat riittävän suuret ja ilmastointi ilmeisesti toimii. Toivottavasta myös äänieristys. Modernit pulpetit..” (7.-luokkalaisen äiti, 2007)

Piispanen (2008) totesi oman tutkimuksensa tuloksista, että vanhempien ja opettajien vastausten taustatekijöinä hyvän oppimisympäristön arvioinnissa näkyivät heidän oman aikansa rajoittunut kouluympäristö. Tulevaisuuden koulun oppimisympäristön pohtiminen saattoi peilata menneitä mielikuvia. (Piispanen 2008, 113.) Tapauskoulussa huoltajat varmasti myös vertailivat uutta koulua ehkä oman aikansa koulurakennukseen. Uusi koulu koettiin hienoksi jo siksi, että se vastasi nykyaikaa.

Huoltajat suhtautuivat kuitenkin paikoin epäilevästi koulun kalusteisiin. Samoin olivat tehneet opettajat ja oppilaat. Huoltajat epäilivät, että säädettiin esimerkiksi tuolit varmasti kaikille sopiviksi. Huoltajia huoletti luokkatilaa oppitun-

neittain vaihtavien isojen oppilaiden tilanne. Yhtä lailla huoltajia huoletti opettajien tavoin luokkahuoneiden koko. Luokkahuoneet koettiin pieniksi isoille oppilasryhmille. Esimerkiksi eräs neljäsluokkalaisen oppilaan äiti kirjoitti luokkahuoneista näin:

*”Ulkoiset puitteet ovat päällisin puolin hyvät. **Ihmettelen kuitenkin, miksi luokkahuoneista on tehty niin pieniä, kun todellisuudessa kuitenkin luokassa on 25–30 oppilasta.** Myös ’baarituoli’ ratkaisua ihmettelen, ovatko ne juuri oikeat tuolit kasvuikäisille. Muuten luokat ovat viihtyisiä ja varustelu on hyvä.” (4.-luokkalaisen äiti, 2007)*

Huoltajien mielestä eri-ikäisiä oppilaita oli huomioitu tilaratkaisuissa jakamalla koulurakennus eri siipiin, joissa oppilaiden oli mahdollista opiskella omassa rauhassa suurin piirtein samanikäisten kanssa. Samalla rinnakkaisluokat työskentelivät vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Huoltajista oli toimivaa, että Juuren ja Rungon oppilaat oli sijoitettu eri siipiin kuin isommat oppilaat. Esimerkiksi eräs toisluokkalaisen äiti kirjoitti, että oppilaat olivat näin turvassa:

”Mielestäni eri-ikäisten jako omin ’siipiin’ on hyvä ratkaisu. Eri-ikäiset ovat omassa turvassaan, mutta eivät kuitenkaan eristyksissä.” (2.-luokkalaisen äiti, 2007)

Toisaalta huoltajat arvelivat, että näin tapauskoulussa oli myös helpompi valvoa sitä, etteivät oppilaat pääse kiusaamaan toisiaan:

*”Eri ikäisten lasten ryhmittely eri siipirakennuksiin on hyvä idea, **näin on todennäköisesti helpompi valvoa etteivät isommat pääse esim. kiusaamaan pienempiään.**” (2.- ja 5.-luokkalaisen äiti, 2007)*

Huoltajat olivat tyytyväisiä, että nuorimmat ja vanhimmat oppilaat saivat opiskella eri puolilla koulua omassa rauhassaan. Samalla päivärytmiä, välitunteja ja ruokailua oli porrastettu ja rytmitetty eri aikoihin eri luokka-asteiden oppilaille. Kun oppilaat oli sijoitettu eri siipiin, käyttivät he eri ovia sisään tullessaan, minkä koettiin rauhoittavan koulun toimintaa ja oppilaiden arkea. Vanhemmille oman lapsen turvallisuus oli koulussa tärkeää:

*”Oppilaat käyttävät eri sisääntuloja tullessaan kouluun, **joten ei synny ryysistä, jossa pienet jäisivät jalkoihin (kuten ennenvanhaan).** Myös sisätilat ovat omilla käytävillä ja väliovet pitävät melun poissa.” (3.-luokkalaisen äiti, 2007)*

6.2 Koulun toimintakulttuurin arviointia

Opettajien näkemyksiä

Tapauskoulun toimintakulttuuri jakautui kolmeen osaan, Juureen, Runkoon ja Latvaan. Opettajat suhtautuivat toiminnan jakautumiseen positiivisesti ja arvioivat sitä enimmäkseen oman työnsä näkökulmasta. Opettajat kokivat tiimityön toimivaksi esimerkiksi siksi, että tiimityöskentely rajasi ison koulun asioita ja auttoi keskittymään vain niihin asioihin, jotka oikeasti koskettivat omaa työtä:

”Sen avulla saamme tiimeissä käsitellä vain meitä koskevia asioita eikä aikaa mene muiden asioiden kuunteluun. Jako tuntuu minusta luontevalta, koska juuri, runko ja latva ovat kaikki omanlaisiaan yksiköitä, joilla on tyypilliset tapansa ja erityispiirteensä.” (luokanopettaja, 2007)

Yhteistyö tiimien sisällä koettiin luontevaksi. Samaa luokka-astetta opettavilla opettajilla oli mahdollisuus suunnitella yhteisiä asioita. Juuren, Rungon ja Latvian toiminta eriytyi juuri oppilaiden ikätasolle sopivaksi. Tiimeissä voitiin käsitellä vain sille kuuluvia asioita, eikä tarvinnut kuunnella asioita, jotka eivät koskettaneet itseä. Aikaa säästy. Myös tiedottaminen toimi tiimien sisällä:

”Tiedottaminen esim. on tiiviimpää juuressa kuin rungossa ja latvassa. Näin toimien voidaan esim. juuressa järjestää hallitusti omia juttuja ikään kuin kouluna sisällä. meillä oli esim. lukuviikko, kierrätystapahtuma pajapäivät jne. Niissä tieto kulkee ja varmistaa tapahtuman onnistumisen. Näin jaotellen opettajat oppivat hyvin tuntemaan toisensa ja oppilaat. Myös fyysinen sijainti tukisi tätä tunnelmaa.” (erityisopettaja, 2007)

Opettajat näkivät riskin kuitenkin siinä, että ryhmittelyn seurauksena koulun sisäinen toiminta saattoi eriytyä liikaa. Tiimien väliltä puuttui yhteistyö. Muut tiimit tuntuivat etäisiltä. Opettajat eivät välttämättä tienneet, mitä talon sisällä muutoin tapahtui. Juurella, Rungolla ja Latvalla koettiin toisinaan olevan liiankin eriytyneet toimintamallinsa. Opettajat olivat huolissaan siitä, että syntyisikö koulun sisälle kolme erilaista koulua. Eräs aineenopettaja kirjoitti olevansa pettynyt, kun yhteistyö ei ollutkaan odotusten mukaista:

”Olen hieman pahoillani siitä, ettei yhteistyötä juuren, rungon ja latvan välillä ole syntynyt enempää. Tämä oli syy, jonka vuoksi halusin ehdottomasti yhtenäiskouluun, jossa kaikki luokat ovat saman katon alla. Nyt tuntuu, että kilpailu on liian kova opettajien kesken, eikä uskalleta näin ollen antaa tilaa opettajille toteuttaa oikeasti itseään.” (aineenopettaja, 2007)

Lisäksi Latvan tiimi, johon kuuluivat kaikki aineenopettajat kerralla, koettiin liian suureksi, jotta se olisi ollut toimiva:

”Latvan tiimi on liian suuri toimiakseen tehokkaasti. Tiimien välinen yhteistyö takkuilee.” (luokanopettaja, 2007)

Latvan tiimiin kuuluivat kaikki koulun aineenopettajat. Verrattuna Juuren ja Rungon ja tiimeihin, jotka muodostuivat pääosin luokanopettajista, Latvan tiimi oli opettajien koulutuksen suhteen heterogeenisin, sillä kukin opettaja edusti omaa ainettaan. Opettajat olivat vastaajaryhmistä ainoita, joiden mukaan koulun toimintakulttuurin jakamisessa saattoi olla myös haittaa. Kaksoiskelpoiset opettajat olivat esimerkiksi usein luokanopettajia ja kokoontuivat luokanopetuksen tiimeissä. Kun Latvan aineenopettajat kokoontuivat samaan aikaan omaan tiimiinsä, jäivät aineenopetusta vain luokanopetuksen ohessa hoitaneet opettajat aineenopetuksen asioista sivuun.

Oppilaiden näkemyksiä

Oppilaiden näkemyksissä korostui käytännönläheisyys. Oppilaat näkivät opettajien tavoin jaon olevan osa ison koulun toiminnan organisoimista pienempiin osiin. Oppilaat kokivat ensisijaisesti Juuren, Rungon ja Latvan olevan koulun sisäisiä pienempiä toimintayksiköitä, joiden toiminta konkretisoitui käytännössä. Oppilaat pitivät jaottelua hyvänä, koska sen avulla vähennettiin ruuhkia. Kaikki oppilaat eivät olleet samaan aikaan samassa paikassa. Asioista voitiin tiedottaa juuri oikealle ryhmälle. Esimerkiksi kuulutukset voitiin hoitaa helposti:

”No voi vaan kuuluttaa että Latvan oppilaat auditorioon.” (6.-luokkalainen poika, 2007)

Oppilaat iloitsivat siitä, että saivat olla erilaisissa tilaisuuksissa oman ikäistensä kanssa, eikä aina tarvinnut olla kaikkien yhtä aikaa paikalla.

”Koko koulu ei ole aina samoissa tilaisuuksissa.” (8.-luokkalainen tyttö, 2007)

Hyväksi koettiin, ettei aina ollut perinteistä jakoa ala- ja yläasteeseen:

”On selvä jako siihen, kuka kuuluu mihinkin, eikä ole varsinaista alayläastejakoa.” (7.-luokkalainen tyttö, 2007)

Oppilaskunnan työskentelynkin koettiin sujuvat omissa pienemmissä ryhmissään. Tärkeää oli päästä toimimaan samanikäisten kanssa:

”Opilaskunnassa keskustellaan suurin piirtein samanikäisten oppilaiden kanssa.” (7.-luokkalainen tyttö, 2007)

Huoltajien näkemyksiä

Huoltajien mielestä jaottelu Juureen, Runkoon ja Latvaan lisäsi oppilaiden yhteenkuuluvuutta. Oppilaasta oli hienompaa kuulua osaksi jotain isompaa kokonaisuutta kuin pelkästään omaan luokkaansa, lisäksi lapsi oppi tuntemaan muita samanikäisiä yhteistyössä:

”Kuuluminen isompaan kokonaisuuteen antaa aina turvallisemman olon kuin kuuluminen vain esim. omaan luokkaan/luokka-asteeseen. Yhteishengen nostattaminen onnistuu kaiketi paremmin, ainakin oma kolmasluokkalaiseni on jo kovin ylpeä kuuluessaan runkoon juuren sijasta. Juureen kuuluva ekaluokkalaiseni taas tuntuu olevan luvansaaneena vielä ’pieni’.” (1.- ja 3. -luokkalaisen äiti, 2007)

Jaottelu Juureen, Runkoon ja Latvaan toi samanikäisiä lapsia lähemmäs toisiaan ja pehmensi vanhoja, perinteisiä luokkajakoja:

”Pehmentää vanhoja luokkajakoja ja näin ollen helpottaa siirtymistä ylemmille luokille, kun luokkarajat on vähän häilyviä” (2. -luokkalaisen äiti, 2007)

Lisäksi eduksi nähtiin, että suuren koulun toimintaa voitiin pilkkoa pienemmiksi osiksi; tätä pidettiin tärkeänä. Vanhemmat mielsivät opetuksen ja koulun muun toiminnan olevan oppilaalle mielekkäämpää, kun opettajat suunnittelivat sitä kuitenkin oppilasryhmän ikätason mukaisesti:

”Koulun jaottelu juureen runkoon ja latvaan kuvastaa hyvin niiden erilaista tapaa toimia lasten kanssa opetuksessa hyvin. Juuressa opetellaan oppimaan yhdessä ja rungossa opetellaan ryhmätyöskentelyä kovasti ja opitaan kaikki käytännölliset asiat. Latvassa erikoistutaan kukin oman taipumusten mukaan ja valitaan haluamiaan valinnaisaineita kuten kieliä saa ottaa lisää.” (4.- ja 8. -luokkalaisen äiti, 2007)

6.3 Huoltajat suhtautuivat myönteisimmin pedagogisesti yhtenäiseen peruskouluun

Huoltajat suhtautuivat vastaajista myönteisimmin pedagogisesti yhtenäiseen peruskouluun. Opettajat vaikuttivat olevan eniten tyytymättömiä, kun vastaajien suhtautumista pedagogisesti yhtenäiseen peruskouluun arvioitiin kvantitatiivisesti. Opettajien, huoltajien ja oppilaiden mielipiteiden välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero. Kruskall-Wallis testin perusteella p-arvo oli 0,004. Post hoc testi osoitti tarkemmin, että suurin ero oli opettajien ja huoltajien mielipiteiden

välillä. Opettajien ja huoltajien mielipiteet erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ($z = -2,899$; $p = 0,011$). Opettajien ja oppilaiden välillä oli myös huomattavissa tilastollisesti merkitsevä ero ($z = -2,429$; $p = 0,045$). Oppilaiden ja huoltajien mielipiteiden välillä ei Kruskal Wallisin testin perusteella ilmennyt tilastollista merkitsevyyttä.

Taulukko 13. Suhtautuminen pedagogisesti yhtenäiseen peruskouluun

	Tyytyväiset		Epäröivät		Tyytymättömät		Keskiarvo	Keskihajonta	p
	n	%	n	%	n	%			
Opettajat n=17	9a	53 %	2a	12 %	6a	35 %	2,18	0,95	0,004
Oppilaat n=325	229a	71 %	60a	18 %	36b	11 %	2,60	0,68	
Huoltajat n=120	99b	83 %	12a	10 %	9b	7 %	2,75	0,58	
a= ei eroa sarakkeen muihin vastaajaryhmiin tilastollisesti ($>0,05$) merkitsevästi									

Ristiintaulukon parivertailun perusteella (taulukko 13) tyytyväisiä huoltajia oli tilastollisesti merkitsevästi enemmän kuin opettajia tai oppilaita. Huoltajista 83 % oli tyytyväisiä siihen, että kaikki peruskoulun vuosiluokat opiskelivat samassa koulussa. Opettajista tyytyväisiä oli vain vähän yli puolet. Oppilaiden näkemys sijoittui opettajien ja huoltajien välille, heistä tyytyväisiä oli 71 %.

Opettajien, oppilaiden ja huoltajien välinen ero näkyi myös tyytymättömien vastaajien määrässä. Sekä oppilaissa että huoltajissa oli tilastollisesti merkitsevästi vähemmän tyytymättömiä vastaajia kuin opettajissa. Huoltajien keskiarvo oli vastaajista korkein ja opettajien puolestaan kaikkein matalin. Huoltajien keskihajonta oli vastaajista pienin ja opettajien suurin. Mielipiteet jakautuivat opettajaryhmän sisällä muihin vastaajaryhmiin verrattuna eniten. Opettajien, oppilaiden ja huoltajien perusteluissa toistuivat heikkoudet, vahvuudet ja kehitettävät asiat, mutta eri näkökulmista. Jokainen vastaajaryhmä painotti asioita eri tavoin. Huoltajien ja oppilaiden näkemyksissä painottuivat vahvuudet. Opettajien näkemyksissä sen sijaan painottuivat enemmän pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun heikkoudet tai kehitettävät asiat.

Huoltajien perustelut

Huoltajista pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa merkittävää oli vertikaalinen yhtenäisyys. Huoltajat olivat tyytyväisiä, ettei lapsen tarvinnut vaihtaa koulua kouluaikanaan. Se oli huoltajille hyvin tärkeää. Monista huoltajien vastauksista heijastui omakohtainen kokemus siirtymisestä ala-asteelta yläasteelle. Luokan ja aineenopetuksen nivelvaihe oli tuntunut jännittävältä tai pelottavalta vaiheelta

huoltajien omassa elämässä. Oman lapsen ei haluttu kokevan samaa. Koulun on aiemmin todettu jättävän pysyviä jälkiä, usein itsetuntoa tukien tai heikentäen. Kokemuksia muistellaan yhä aikuisenakin (Esim. Uusikylä 2008) Usein vanhempien koulukokemukset risteytyvät nykypäivän kouluun ja toimivat peilinä, jota vasten heijastetaan kokemuksia lasten käymästä koulusta (Metso 2004, 197). Myös tässä tutkimuksessa huoltajat vertailivat toisinaan vastauksissaan pedagogisesti yhtenäistä peruskoulua omaan kouluaikaansa:

”Kolmasluokkalaisella on kontakteja yläkoululaisiin ja näkee heidän arkeaan. Ei tule ainakaan sitä jännitystä mitä itsellä oli ala-asteelta yläasteelle siirtymisessä.” (Olen tyytyväinen, kaikki ok, 3.-luokkalaisen isä, 2010)

”Erittäin hyvää on se, että ei tule sitä 70–80 lukujen, varsin pelottavaa vaihetta, kun siirrytään ala-asteelta yläasteelle. Tuossa vaiheessa lapsen kehitystä, voi jäädä syviäkin arpia muutoksesta jota ’yläkouluun’ siirymien voi tuoda. Asetelma, että yläkoululaiset saavat tuntea itsensä isommiksi koulun vaihdon yhteydessä, aiheuttaa murrosikäisissä vääränlaista käyttäytymistä, joka periytyy ikävuodelta toiselle, sallittuna käyttäytymismallina. Sitä ei siis yhtenäiskoulussa ole, eli se on myös hyvää. Sekin on hyvää, että ei ole pakko kasvaa yhden kesän aikana ’isoksi’, kun siirrytään 6 -> 7 luokalle.” (6.- ja 9.-luokkalaisen äiti, 2009)

Huoltajat kokivat pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun pehmentävän entistä alaja yläasteen välistä siirtymävaihetta. Yhdessä kesässä ei tarvinnut kasvaa isoksi. Huoltajien mielestä murrosiän kuohut tasoittuivat kouluympäristössä, jossa oli eri-ikäisiä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Paine murrosiän irtiotolle ei ollut niin suuri kuin entisajan yläasteelle siirtymisessä. Huoltajista oli hyvä, että tuttu ympäristö ja tutut ystävät säilyivät koko kouluajan samana, vaikka lapsi kasvoi. Kaverisuhteiden lisäksi pysyvyyttä tukivat myös koulun aikuissuhteet. Pysyvyys koettiin osaksi turvallisuutta. Huoltajille pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu edusti paikkaa, jossa lapsen oli turvallista käydä koulua pitkäjänteisesti, kuten eräs äiti kirjoitti:

*”Tuttu koulu, kiva koulumatka, tutut koulukaverit, tutut opettajat, tutut toimintatavat, **pitkäjänteisen kehittämisen ja kehittymisen mahdollisuus**” (Olen erittäin tyytyväinen, 3.-luokkalaisen äiti, 2010)*

Huoltajille oli lisäksi tärkeää, että kaikki perheen lapset saattoivat käydä samaa koulua, koulu sijaitsi lähellä ja koulumatka oli lyhyt. Huoltajat arvostivat, että oppilaat olivat koulussaan vuorovaikutuksessa eri-ikäisten oppilaiden kanssa. Huoltajista oli hyvä, että oppilaat oppivat huomaamaan, ettei eri-ikäisiä tarvinnut pelätä:

”Nuoremmat näkevät etteivät yläaste -ikäiset ole sen ihmeellisempiä kuin hekään. Heitä ei tarvitse pelätä ja joistakin yläasteen oppilaista on

tullut niin tuttuja, että heitä moikataan koulun ulkopuolellakin.” (Olen tyytyväinen, kaikki ok, 3.-luokkalaisten isä, 2010)

Perusteluissa huomautettiin, että myös perheissä oli usein eri-ikäisiä sisaruksia, eikä eri-ikäisten koulu siis siinä mielessä ollut kovin erikoinen. Eri-ikäisten vuorovaikutuksen esimerkkinä mainittiin usein kummioppilastoimintaa, sillä sen nähtiin edesauttavan, kehittävän ja tukevan eri-ikäisten vuorovaikutusta ja yhteistyötä. Eri-ikäisten oppilaiden yhteistyön ja vuorovaikutuksen koettiin ennaltaehkäisevän ja vähentävän koulukiusaamista. (Vrt. Piispanen 2008, 153.)

Vaikka huoltajien perusteluissa korostuivat pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun vahvuudet, toivat huoltajat esille myös heikkouksia. Tyytymättömät ja epäröivät huoltajat kokivat, ettei eri-ikäisten yhteinen koulu ollut toimiva. Huoltajien tyytymättömyyttä aiheuttivat huonojen tapojen mallioppiminen ja koulun liian suuri oppilasmäärä. Isossa koulussa riskiksi koettiin oppilaiden välinen kiusaaminen sekä lapsen häviäminen yksilöinä isoon massaan. Isossa koulussa kaikkia ei voi tuntea, kuten ekaluokkalaisten oppilaat molemmat huoltajat totesivat:

*”Koulu on liian iso ollakseen yhtenäiskoulu. Yhtenäiskouluidea toimii vain kouluissa, joissa oppilasmäärä on melko pieni. **Yhtenäiskoulu pitäisi olla koulu, jossa oppilaat tunnetaan. Nyt esiintyy kiusaamista, eikä isosta oppilasmäärästä kukaan voi kaikkia.**” (En ole yhtään tyytyväinen, 1.-luokkalaisten molemmat huoltajat, 2010)*

Huoltajien tyytymättömyyttä aiheuttivat lisäksi ison koulun opetusjärjestelyt. Niistä seurasi muutoksia välillisesti pienten oppilaiden arkeen, esimerkkinä mainittiin vaihtuvat lukujärjestykset.

*”**Ala-asteen oppilaat joutuvat mukautumaan vaihtelevaan lukujärjestykseen.** On haasteita järjestää vielä tokaluokkalaisten aamu kun lapsi menee kouluun vasta klo 10.30. Koulupäivien pituudet vaihtelevat myös opettajan lukujärjestyksen mukaan. Esim. viidesluokkaisella saattaa olla koulupäivä klo 10.30 -13.15 ja vastaavasti toinen koulupäivä 08.30 - 15.15.” (En ole ihan tyytyväinen, 2.- ja 5. -luokkalaisten äiti, 2010)*

Erityisesti koulun nuorimpien oppilaiden huoltajat olivat huolissaan ja pohtivat muun muassa sitä, pitäisikö pienille olla edelleen omia kouluja. Huoltajat arvelivat, että pienemmässä koulussa, oppilaan koulunkäynti alemmilla luokilla olisi rauhallisempaa kuin pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa:

*”**Ehkä ala-aste kuitenkin olisi parempi olla erikseen, pienet saisivat oman rauhan, kasvaa omalla tasollaan, ilman paineita teini-vaiheesta.** toisaalta isot ja pienet oppivat kivasti yhdessäoloon yhteiskoulussa.” (En tiedä, en oikein osaa sanoa, 1.-luokkalaisten äiti, 2010)*

Oppilaiden perustelut

Oppilaat arvostivat pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa pysyvyyttä, kuten huoltajatkin. Koulua ei tarvinnut vaihtaa, kun kaikki vuosiluokat työskentelivät samassa koulurakennuksessa koko peruskoulun ajan. Jopa tokaluokkalaiset oppilaat olivat kokeneet tärkeäksi, ettei koulua tarvinnut vaihtaa, kuten eräs tyytyväinen tyttö kirjoitti:

”Ettei tarvi vaihtaa koulua.” (Olen erittäin tyytyväinen, 2.-luokkalainen tyttö, 2010,)

Oppilaat kokivat hyväksi asiaksi, että koulu sijaitsi lähellä, kuten tokaluokkalainen tyytyväinen poika kirjoitti:

”mukava käydä lähellä koulua” (Olen erittäin tyytyväinen poika, 2.-luokkalainen poika, 2010)

Oppilaille pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa tärkeää olivat kavereisuhteet. Oppilaista oli kivaa, kun kavereita oli eri luokka-asteilta:

”koska 9 luokkalaiset on mun kavereit ;DD” (Olen tyytyväinen, kaikki ok, 5.-luokkalainen poika, 2010)

Tärkeiksi kavereiden lisäksi koettiin sisarukset, jotka olivat samassa koulussa:

”On kiva että koulussa on 1–9 luokkalaisia koska saan itsekin käydä isompana samassa koulussa yläasteen ja isoveljeni on samassa koulussa vaikka hän on yläasteella” (Olen erittäin tyytyväinen, 3.-luokkalainen tyttö, 2010)

Tyytymättömiä ja epäröiviä oppilaita harmitti mallioppiminen. Oppilaat kokivat huonojen mallien siirtyvän nuoremmille aikaisemmin (Vrt. Piispanen 2008, 152). Oppilaat totesivat, että tavallisesti 7.–9.-luokkalaiset oppilaat näyttivät pienille oppilaille huonoa esimerkkiä käyttäytymisessä. Esimerkiksi seitsemäsluokkalainen ja tokaluokkalainen tyttö kirjoittivat:

”Ysit vaikuttavat nuorempien toimintaan, joten jopa kolmasluokkalaiset alkavat kiroilla yms. koska ottavat mallia isommista!” (En tiedä, en oikein osaa sanoa, 7.-luokkalainen tyttö, 2010)

”koska isommat oppilaat roskaavat koulua ja kiusaavat pienempiä ja kiroilevat.” (En ole ihan tyytyväinen, 2.-luokkalainen tyttö, 2010)

Oppilaat puhuivat toisistaan isoina ja pieninä oppilaina. Alempiluokkalaiset oppilaat oppivat ylempiluokkalaisilta oppilailta huonoja tapoja liian aikaisin. Mitä

isommista oppilaista oli kyse, sitä tyytymättömmimpiä he olivat. Isojen oppilaiden mielestä pienet oppilaat puolestaan ärsyttivät heitä:

”Ärsyttää kun pikkuset eivät ymmärrä mitään vaan juoksevat ja kiljuvat!!!” (En ole yhtään tyytyväinen, 9.-luokkalainen poika, 2010)

Latvan oppilaiden mielestä heiltä puuttuivat isojen oppilaiden vapaudet, koska samaa koulua kävivät myös 1.–6.-luokkien oppilaat:

”Ois paljo mukavampaa olla ilma pieniä koska niitä joutuu koko ajan varoo . ja muutenki olis rennompaa.” (En ole yhtään tyytyväinen, 8.-luokkalainen tyttö, 2010)

Opettajien perustelut

Kuten taulukosta 13 käy ilmi, opettajien vastausten välillä oli suurin keskihajonta. Näkökulmien erilaisuus näkyi myös opettajien perusteluissa. Perustelut saattoivat olla samoja, mutta itse mielipide, koettiin asia tyytyväisyyttä lisääväksi vai vähentäväksi, vaihteli. Opettajien mielipiteiden jakautumista kuvaa hyvin erään epäroivän luokanopettajan vastaus, jossa hän kertoo, ettei ole ollut koulussa mielestään vielä riittävän kauan voidakseen ottaa kantaa puolesta tai vastaan. Hän näkee pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa sekä hyviä että huonoja asioita. Hyväksi hän kokee oppilaan koulupolun yhtenäisyyden, mutta huonoksi mallioppimisen ja opettajien välisen yhteistyön:

”Asiassa on sekä hyviä että huonoja puolia. Olen ollut tässä työyhteisössä vasta vajaat kaksi vuotta, joten en ole nähnyt ehkä tarpeeksi, että voisin olla jompaakumpaa mieltä. Hyvää tässä on mm se, että oppilas voi jatkaa samassa rakennuksessa koko peruskoulun. Huonoa mm se, että pienet oppilaat oppivat huonoja tapoja isommilta oppilailta. Myös luokanopettajien ja aineenopettajien erilaiset näkemykset opettamisesta, koulun käytänteistä yms. aiheuttavat joskus negatiivista ilmapiiriä ja tyytymättömyyttä.” (En tiedä, en oikein osaa sanoa, luokanopettaja, 2010)

Opettajat pohtivat pedagogisesti yhtenäisen peruskoulua enimmäkseen kahdesta näkökulmasta, oppilaan kannalta ja oman työnsä näkökulmasta. Tyytyväiset opettajat näyttivät perustelevansa kantaansa enemmän oppilaiden koulupolun yhtenäisyydellä:

”Mielestäni yhtenäinen peruskoulu on yhteisöllisyyttä tukeva toiminnan muoto. Se parantaa myös oppilaan näkökulmasta opetuksen laatua, kun laajemman opettajaryhmän asiantuntemus on käytössä. Käytettävissä olevat välineet ovat myös monipuolisemmat alaluokkien näkökulmasta.” (Olen erittäin tyytyväinen, luokanopettaja, 2010)

”Kaikki luokat sopivat mielestäni hyvin saman katon alle, kuudennen ja seitsemännen luokan nivelvaihe helpottuu ja muutenkin yhtenäisyys säilyy. Opettajat voivat tehdä yhteistyötä yli luokkarajojen.” (Olen tyytyväinen, kaikki ok, luokanopettaja, 2010)

Opettajista oli hyvä, ettei erityistä nivelvaihetta ollut kuten ennen. Lapsilla ja nuorilla oli turvallinen jatkumo. Opetus oli koulussa monipuolista ja laadukasta, sillä erilaisilla opettajilla oli laaja asiantuntemus ja asiantuntemus. Tyytyväiset opettajat eivät kokeneet opettajien yhteistyötä ongelmana. Opettajista itsestään oli lisäksi mukavaa vaihtelua saada opettaa eri-ikäisiä oppilaita. Tyytyväiset opettajat painottivat hyvänä vertikaalisen koherenssin toteutumista.

Tyytymättömien opettajien perusteluissa näytti painottuvan enemmän omaan työhön liittyvät asiat, kuten erityisesti näkemuserot eri opettajaryhmien välillä ja siitä aiheutuva yhteistyön puute. Toimintakulttuuri oli sirpaloitunut perinteiseen ala- ja yläasteenmukaiseen opetukseen ja koulun kehittäminen sen vuoksi pysähtynyt, kuten eräs aineenopettaja kirjoitti:

”Kahden erilaisen opettajatyypin (luokan / aineen) kohtaaminen aiheuttaa jatkuvasti ongelmia mielestäni liian pienissä asioissa - siis asioissa joista ei tarvitsisi tehdä numeroa.. Oppilaiden ikähaarukka on niin iso ja kehitysikä vielä isompi, että kouluun on vaikea luoda järkeviä kaikkia ikäluokkia kunnioituksella kohtelevia sääntöjä - ei yli eikä aliarvostusta. Tosin koulussamme ollaan radikaalisti palattu vanhaan alakoulu - yläkoulu jakoon, ja yhtenäiskoulun kehittäminen on jäänyt junaamaan paikalleen.” (En ole ihan tyytyväinen, aineenopettaja, 2010)

Opettajat olivat huolissaan lisäksi oppilaiden keskinäisestä mallioppimisesta huonoissa tavoissa. Opettajat kokivat oppilaiden ikäeron liian suureksi, mistä seurasi käytännön ja arjen ongelmia. Esimerkiksi säännöt oli vaikea luoda kaikkia ikäryhmiä tasapuolisesti kohteleviksi. Opettajat kokivat lisäksi, että koulun tunnelma oli rauhaton, mikä oli seurausta siitä, että koulun vanhimmat oppilaat uhmasivat sääntöjä ja aiheuttivat negatiivista mallioppimista nuoremmilleen:

”Yleistunnelma levoton – isojen oppilaiden huono esimerkki pienemmille: lippikset päässä, karkkipussit kädessä, kengät jalassa, kiroilu jne” (En ole ihan tyytyväinen, luokan- ja aineenopettaja, 2010)

6.4 Opettajat epäröivät eniten pedagogisesti yhtenäisten peruskoulujen rakentamista

Opettajat suhtautuivat kriittisimmin pedagogisesti yhtenäisten peruskoulujen rakentamiseen. Huoltajat kannattivat vastaajista eniten pedagogisesti yhtenäisten peruskoulujen rakentamista. Vastaajaryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero, kun heiltä kysyttiin, pitäisikö pedagogisesti yhtenäisiä peruskouluja perustaa lisää. Opettajat epäröivät asiaa eniten. Opettajien näkemys poikkesi huoltajien ja oppilaiden näkemyksistä tilastollisesti merkitsevästi. Kruskall-Wallis-testin perusteella p-arvo oli 0,002. Post hoc-testi osoitti tarkemmin, että suurin ero oli opettajien ja huoltajien välillä. Opettajien ja huoltajien mielipiteet erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ($z = -3,452$; $p = 0,002$). Seuraavaksi suurin ero oli opettajien ja oppilaiden mielipiteissä, jotka erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ($z = -2,744$; $p = 0,018$). Oppilaiden ja huoltajien mielipiteiden välillä ei ilmennyt tilastollista merkitsevyyttä.

Taulukko 14. Suhtautuminen pedagogisesti yhtenäisten peruskoulujen rakentamiseen.

	Tyytyväiset		Epäröivät		Tyytymättömät		Keskiarvo	Keskihajonta	p
	n	%	n	%	n	%			
Opettajat n=17	5a	29 %	7a	41 %	5a	29 %	2,00	0,79	0,002
Oppilaat n=325	194b	60 %	95a	29 %	36ab	11 %	2,48	0,69	
Huoltajat n=120	84b	70 %	27a	22 %	9b	8 %	2,63	0,62	
a= ei eroa sarakkeen muihin vastaajaryhmiin tilastollisesti ($>0,05$) merkitsevästi									

Ristiintaulukon parivertailun perusteella (taulukko 14) opettajien ero huoltajiin ja oppilaisiin näkyi tyytyväisten vastaajien määrässä. Huoltajissa ja oppilaissa oli tyytyväisiä vastaajia tilastollisesti merkitsevästi enemmän kuin opettajissa. Opettajien ja huoltajien välinen ero näkyi myös tyytymättömien vastaajien määrässä. Huoltajissa oli tilastollisesti merkitsevästi opettajia vähemmän tyytymättömiä vastaajia. Huoltajat olivat vastaajista kaikkein tyytyväisimpiä. Heitä oli 70 %. Oppilaista tyytyväisiä oli 60 % ja opettajista tyytyväisiä alle kolmasosa. Opettajista enemmistö, eli 41 % epäröi. Oppilaista epäröiviä oli noin kolmasosa. Huoltajissa oli vastaajaryhmistä vähiten epäröiviä ja vähiten tyytymättömiä. Huoltajien keskiarvo oli vastaajista korkein ja opettajien puolestaan kaikkein matalin. Huoltajien keskihajonta oli vastaajista pienin ja opettajien suurin. Mielipiteet jakautuivat opettajaryhmän sisällä muihin vastaajaryhmiin verrattuna eniten. Perusteluissa huoltajien ja opettajien huoli oli kuitenkin yhteinen. Heitä arvelutti koulun suuri koko.

Opettajien perustelut

Opettajien epäröinti johtui siitä, että he kokivat pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun olevan oppilasmäärältään liian suuri, jotta se voisi toimia mielekkäästi. Opettajat kyseenalaistivat oppilaiden ja henkilökunnan hyvinvoinnin:

”Ehkä kannattaisi tutkia lisää sitä, toimivatko koulut oikeasti ja voivatko lapset ja henkilökunta hyvin jättimäisissä kouluissa, ennen kuin mennään siihen että kaikki koulut ovat kohta yhtenäiskouluja.” (En tiedä, en oikein osaa sanoa. luokanopettaja, 2010)

Liian suuret koulut eivät olleet opettajien mielestä turvallisia. Hyöty nähtiin pieneksi, sillä pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun ei nähty tuovan muutosta murrosiän muutoksiin:

”Yhtenäiskoulun ajatus on viehättävä, mutta se saattaa olla utopistinen. Murrosikä muuttaa käytöstä ja suhtautumista kouluun siinäkin tapauksessa, että samassa koulussa olisi opiskellut aiemminkin.” (En tiedä, en oikein osaa sanoa, aineenopettaja, 2010)

Oppilaiden kouluviihtyvyys laski ja käytös muuttui murrosiässä, vaikka oppilas olisi ollut samassa koulussa aiemminkin. Oppilaiden ikähaitarin koettiin olevan pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa liian laaja. Opettajat eivät olleet vakuutuneita siitä, että pedagogisesti yhtenäiset peruskoulut olivat toimivia:

”Näiden vuosien perusteella en ole täysin vakuuttunut yhtenäiskoulujen toimivuudesta, liian suuria yksiköitä, taidan kallistua pienempien koulujen puolelle.” (En tiedä, en oikein osaa sanoa, aineen- ja luokanopettaja, 2010)

Pienempien koulujen on usein ajateltu olevan oppilaan opiskelun kannalta parempia. Kuitenkaan tutkimuksissa ei ole voitu osoittaa selvää yhteyttä koulun koon ja oppilaiden koulumenestyksen välillä. Tutkimustulokset ovat ristiriitaisia. Havainnot ovat osoittaneet, että pienissä kouluissa ja pienissä luokissa sukupuolien välinen ero olisi pienempi. Tulosten perusteella tytöt menestyvät poikia paremmin koulun koon kasvaessa. Toisaalta ei ole voitu osoittaa myös sitä riippuuko koulumenestys sukupuolittain koulun koosta vai epäjohtonmukaisesta oppilasarviointista. (Alatupa, Hintsanen & Hirstiö-Snellman 2011.)

Opettajien näkökulma pedagogisesti yhtenäisten peruskoulujen rakentamiseen oli paikoin hyvin jyrkkä. Ehdotettiin, että pedagogisesti yhtenäisten peruskoulujen tilalle pitäisi suunnitella uudenlaisia ratkaisuja, tai palata vanhaan, aineenopetuksen yhdistämiseen lukion kanssa:

”Mieluummin kannattais rakentaa yhtenäiskouluja, joissa yläkoulu ja lukio yhdistetään. Näin oireilevat murkut olisivat pohjasakkaa ja järkevistä lukiolaisista tulis esikuvia. lisäksi lukion suosiokin kenties kasvaisi.” (En ole yhtään tyytyväinen, aineen- ja luokanopettaja, 2010)

Opettajien mielestä murrosikäisten pitäisi enemmän olla samassa lukioikäisten kanssa, jotta voisivat oppia heiltä nykyistä parempaa käytöstä. Aineenopettajia huolestutti toisaalta myös, että heikentyisikö perusopetuksen taso luokanopettajien ja kaksoiskelpoisten opettajien myötä. Miten Pisa-tuloksiin päästäisiin jatkossa, jos opetuksen taso laskisi:

”Kun aiemmin olen toiminut yläkoulu-lukio systeemissä, niin näen siinä paljon etuja juuri murrosiän kuohujen ehkäisemisessä. Pienet seiskat ovat isojen huomassa, ja ysit taas katsovat ylöspäin lukioon. Yhtenäinen peruskoulu kai lienee nyt se malli mitä suositaan, mutta aineenopettajana näen myös suuren uhkan siinä, että yläkoulun opetus pikkuhiljaa siirtyy luokanopettajille, jotka ovat erikoistuneet kuitenkin aika pienessä määrin johonkin yläkoulun aineeseen. En usko, että Pisa-tulokset pysyvät tällä järjestelmällä. Suurimmat yhteenotot luokan/aineenopettajien välillä kun syntyvät juuri sitoutumisesta aineenopetukseen.” (En tiedä, en oikein osaa sanoa, aineenopettaja, 2010).

Huoltajien perustelut

Huoltajat olivat tyytyväisiä pedagogisesti yhtenäiseen peruskouluun, sillä tapauskoulusta saamiensa hyvien kokemustensa vuoksi huoltajat kannattivat pedagogisesti yhtenäisten peruskoulujen rakentamista. Moni huoltaja vaikutti ajattelevan, että jos tapauskoulussa yhtenäinen perusopetus toimi, niin se toimi muuallakin:

”Perheemme on tyytyväinen tähän systeemiin, uskon, että myös muut olisivat.” (Olen erittäin tyytyväinen, 3-luokkalaisen äiti, 2010).

”Jos täällä toimii niin miksi ei muuallakin?” (Olen tyytyväinen, kaikki ok, 4.- ja 6.-luokkalaisen äiti, 2010)

Huoltajista ne, joilla oli ollut positiivisia kokemuksia, vaikuttivat olevan pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun kannalla. Vaikka ero huoltajien ja opettajien mielipiteiden välillä oli tilastollisesti merkitsevä, suhtautuivat huoltajat perusteluissaan kuitenkin opettajien lailla kriittisesti pedagogisesti yhtenäisiä peruskouluja kohtaan. Huoltajat kokivat pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun oikeanlaisena suuntauksena, kunhan sen toimintaa esimerkiksi resursoitiin riittävästi. Huoltajat olivat perusteluissaan huolissaan kuitenkin koulun koosta:

”Mutta jokin oppilasmäärän raja pitäisi olla; mitä suurempi oppilasmäärä sitä turvattomampi oppilaille.” (Olen tyytyväinen, kaikki ok, 1.-, 5.- ja 7.-luokkalaisen oppilaan äiti, 2010)

”Tähän pitäisi pyrkiä mutta toki tässä pitäisi maalaisjärki säilyttää ja olla rakentamatta mitään megakouluja, eli jos tuntuu että nyt menee liian isoksi niin sitten edes rakennukset erikseen.” (Olen tyytyväinen, kaikki ok, 1.-luokkalaisen äiti, 2010)

Huoltajien mielestä liian suuri koulu lisäsi rauhattomuutta ja levottomuutta, joiden seurauksena oppilaiden turvallisuus kärsi. Näkemykset olivat samankaltaisia opettajien kanssa. Huoltajia huolestutti, kuinka suuriksi pedagogisesti yhtenäiset peruskoulut voitiin rakentaa. Samalla heitä ihmetytti kuinka paljon kouluihin voitiin sijoittaa oppilaita kerrallaan. Huoltajien mielestä pedagogisesti yhtenäisissä peruskouluissa pitäisi olla säädettyä kiintiö suurimmalle oppilasmäärälle.

Vaikka huoltajat kannattivat yhtenäisten peruskoulujen rakentamista tilastollisesti enemmän kuin opettajat (taulukko 14), he eivät tehneet sitä ilman ehtoja ja parannusehdotuksia. Huoltajat vastasivat olevansa tyytyväisiä, mutta toivoivat silti parannuksia esimerkiksi huonon mallioppimisen vähentämiseen tai pienempien oppilaiden koulunkäynnin rauhoittamiseen:

”Kunhan yläluokkalaiset saadaan motivoitua näyttämään hyvää esimerkkiä pienemmille, ajatus yhtenäiskoulusta turvallisena ja eheänä oppimisympäristönä toteutuu myös käytännön tasolla.” (Olen tyytyväinen, kaikki ok, 4.- ja 6.-luokkalaisen oppilaan äiti, 2010)

Toisaalta Latvan oppilaiden huoltajat näkivät Latvan oppilaiden tarvitsevan myös omanlaista huomiota, kuten vapautta välituntien viettoon:

”Mikäli yhtenäiskouluilla voidaan saada säästöä paikkakunnalla, niin katsoisin sen olevan hyvä asia. Tosin pitää ottaa huomioon, että yläluokkalaisten oikeudet esim. välituntien vapauteen voisivat olla erilaiset kuin esim. ykkösluokkalaisilla.” (Olen tyytyväinen, kaikki ok, 8.-luokkalaisen äiti, 2010)

Edelleen toistui myös jo aiemmin esiin tullut ongelma koulun opetusjärjestelyissä. Nuorimpien oppilaiden huoltajat olivat huolissaan siitä, kuinka alkuopetusikäiset joutuivat käymään koulua heitä vanhempien, erityisesti Latvan oppilaiden lukujärjestyksen ja aikataulujen ehdoilla:

”Koulut paisuvat liian suuriksi. Pienten opetuksen järjestelyt joutuvat mukautetuiksi sen mukaan, mikä on isompien tarve (vrt. aineenopettajien aikataulut). Myöskin jakso järjestelmä, joka toimii isommilla ei mielestäni sovellu pienempien opetukseen, mikäli se aiheuttaa muutoksia lukujärjestyksessä. Mielestäni nuoremmille oppilaille on tärkeää se, että taataan tietty jatkuvuus myös aikatauluissa.” (En ole ihan tyytyväinen, 4.-luokkalaisen äiti, 2010)

Oppilaiden perustelut

Oppilaiden näkökulmasta perustelut jakautuivat laajemmin eri asioihin kuin opettajien ja huoltajien. Vaikka oppilaat vastasivat eri tavoin kuin opettajat ja huoltajat, oli vastausten ajatus pohjimmiltaan sama. Jos pedagogisesti yhtenäisiä peruskouluja olisi enemmän, vertikaalinen koherenssi toteutuisi, kun yhä harvempien pitäisi vaihtaa koulua:

”silloinyhä harvempien pitäisi vaihtaa koulua.” (Olen erittäin tyytyväinen, 4.-luokkalainen poika, 2010)

Oppilaille tärkeintä oli, että voisi käydä kaikki luokat samassa koulussa. Kaverisuhteet säilyivät ja kavereita oli myös muilta luokka-asteilta. Yhden alueen lapset voisivat käydä koko kouluaikinsa läheisessä koulussa:

”Olisihan se kivempaa, sillä sitten koulun lähialueen kaikki oppilaat, jotka ovat 1–9 luokkalaisia, voisivat käydä koulua lähialueellaan.” (Olen tyytyväinen, kaikki ok, 8.-luokkalainen tyttö, 2010)

Tärkeänä pidettiin, että myös sisarukset voisivat olla samassa koulussa, tämä asia on tullut esille vastauksissa jo aiemminkin, mutta tässä yhteydessä se ilmeni jälleen kerran. Lisäksi oppilaat olivat kiinnittäneet huomiota myös koulun kokoon. He vain ilmaisivat sen toisin kuin aikuiset vastaajat. Oppilaat ajattelivat, että jos pedagogisesti yhtenäisiä peruskouluja rakennettaisiin muualle lisää, ei kouluista tulisi niin suuria:

”Minusta se olisi hyvä, koska muuten kaikista kouluista lähetettäisiin yhteen kouluun kauheasti oppilaita.” (Olen erittäin tyytyväinen, 4.-luokkalainen tyttö, 2010)

Joku ajatteli jopa niin pitkälle, että tapauskouluun tulisi vähemmän oppilaita, jos muuallakin olisi yhtenäisiä peruskouluja. Ne oppilaat, jotka eivät tienneet, mitä vastaisivat, kertoivat perusteluissaan, että olisi hyvä, jos olisi pienempiäkin kouluja:

”No olisi ehkä kivaa, mutta onhan se kivaa kun on pieniäkin kouluja.” (En tiedä, en oikein osaa sanoa, 3.-luokkalainen tyttö, 2010)

Koulun vanhimmat yhdeksäsluokkalaiset puolestaan totesivat suoraan, että pedagogisesti yhtenäiset peruskoulut voisivat olla oppilasmäärältään pienempiä:

”Kunhan oppilaiden määrä ei nouse liian suureksi, kaikki hyvin.” (Olen tyytyväinen, kaikki ok, 9.-luokkalainen tyttö, 2010)

6.5 Tapauskoulun pedagogiikan arviointia

6.5.1 Aineenopetuksen alku kuudennelta vuosiluokalta

Pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa aineenopetuksen alkamisajankohta voi sijoittua eri tavoin kuin mihin ala- ja yläasteen aikana aiemmin on totuttu. Tapauskoulussa oppilaat siirtyivät kahden lukuvuoden ajan aineenopetukseen jo kuudennelta vuosiluokalta alkaen. Syy saattoi alkuvaiheessa olla pedagogisen kokeilutoiminnan lisäksi myös hallinnollinen. Kaikille aineenopettajille ei ehkä vielä muutoin olisi täyttynyt opetusvelvollisuus, sillä yhdeksäsluokkalaisia oli vielä hyvin vähän.

Oppilaiden näkemykset

Niiden oppilaiden näkemykset, jotka olivat aloittaneet opiskelun aineenopetuksessa jo kuudennelta vuosiluokalta alkaen, olivat vaihtelevia, jopa ristiriitaisia. Kuudesluokkalaiset kokivat positiivisena, että saivat enemmän vapautta koulunkäyntiin kuin aiemmin. Mutta samalla aineenopetus vaati enemmän ponnisteluja ja oli työlästä. Kuudesluokkalaisten mukaan erityisen hyvää aineenopetuksessa oli opettajien vaihtuminen oppiaineiden mukaan. Vapauttavaa se oli myös siksi, että koulun tiloissa sai liikkua vapaasti ja itsenäisesti. Opiskelu oli vapaampaa kuin luokanopettajajärjestelmässä, sillä enää ei ollut yhtä luokanopettajaa vahtimassa ja valvomassa koko ajan. Oppilaille tämä asia oli tärkeä vastausvuodesta ja sukupuolesta riippumatta:

”Ei ole opettajaa joka vahtii koko ajan.” (6.-luokkalainen tyttö, 2009)

”Tämä uusi aineopetus tuntuu oikein hyvältä. Nyt tuntuu paljon vapaammalta, sillä ei tarvitse kokoajan olla opettajan silmätikkuna.” (6.-luokkalainen poika, 2008)

Opettajien vaihtuminen oppitunneittain toi oppilaiden mielestä muutosta kouluarkeen. Vuoden 2009 kuudesluokkalaiset mainitsivat hyväksi asiaksi eri opettajien vaihtuvuuden vuoden 2008 kuudesluokkalaisia useammin. Oppilaiden mielestä oli hyvä tottua uuteen aineenopetusjärjestelmään aiemmin. Oppilaat kokivat oman kaapin saamisen tärkeäksi. Se vaikutti olevan eräänlainen siirtymäriitti, tärkeä prosessi, ison, Latvian oppilaan statuksen mittari, kuten sisävalituntien viettäminen sisällä. Nämä asiat olivat erityisesti poikien mieleen:

”Kaapit, sisävalkät” (6.-luokkalainen poika, 2009)

Tapauskoulun kuudesluokkalaisten vastaukset ovat samansuuntaisia kuin Kääriäisen ja Rikkisen (1988) tutkimuksessa. Kuudesluokkalaisista oli mukavaa, kun ei

tarvinnut katsoa samaa opettajaa koko ajan. Välituntien vietto oli hauskaa, kun välitunnit sai viettää sisätiloissa tai valinnan sisällä tai ulkona olemisen välillä sai tehdä itse (Kääriäinen & Rikkinen 1988, 25, 31–32).

Siirtymävaiheeseen näytti liittyvän tärkeänä osana itsenäistyminen ja sitä ilmentävät koulukulttuurin artefaktit, kuten kaapit. Pedagogisesti yhtenäiset peruskoulut ovat yleensä oppilasmäärältään ja kooltaan suuria, jolloin koulu se tulee oppilaalle paljon läheisemmäksi, kun siellä on jotain hänelle henkilökohtaisesti kuuluvaa ja omakohtaista (Nuikkinen 2005). Tapauskoulussa henkilökohtaisuus näytti kulminoituvan omaan kaappiin, kun varsinaista kotiluokkaa ei oppilailla ollut.

Kuudesluokkalaiset kokivat aineenopetukseen siirtymiseen tuoneen toisaalta mukanaan enemmän vastuuta ja sen seurauksena enemmän työtä. Eri opettajien opetukseen tottuminen oli vienyt aikaa, sillä opettajat opettivat eri tavoin. Asiat olivat tulleet vaikeiksi ja monimutkaisiksi. Myös kokeita koettiin olevan enemmän, jopa liikaa. Yhtäläillä läksyjen määrä oli lisääntynyt. Koulupäivien piteneminen tuntui ahdistavalta, aikaa jäi vähemmän omille harrastuksille. Oppilaat kokivat koulunkäynnin monimutkaiseksi, kuten eräs tyttö kirjoitti:

”Koulupäivistä on tullut paljon monimutkaisimpia ja lukkareista on tullut ihan outoja” (6.-luokkalainen tyttö, 2009)

Vaikka siirtyminen ja liikkuminen olivat ensin tuntuneet vapauttavilta, alkoi myöhemmin jatkuva siirtyminen tunnilta toiselle rasittaa. Vaikka irtiotto omasta luokanopettajasta oli tuntunut aluksi hyvältä, kaivattiin kuitenkin tuttua aikuista:

”Kun ei ole omaa opettajaa on jotenkin hieman orpo olo eikä voi järjestää mitään retkiä tai muuta kivaa (tai ainakaan niin helposti)” (6.-luokkalainen tyttö, 2008)

Opettajien näkemykset

Opettajat suhtautuivat alkuvaiheessa kaksijakoisesti kuudesluokkalaisten aineenopetukseen. Osittain näkemykset olivat samoja kuin oppilailla. Muutos nähtiin positiivisena, sillä oppilaat saivat tottua aineenopetukseen aiemmin:

”Asia on ihan ok opettajan näkökulmasta katsottuna ja homma toimii oppitunneilla. toisaalta sen ikäisistä osa vielä kaipaisi tuttua ja turvallista luokanopettajaa läsnä joka tunti, joten kysymys on vähän kaksijakoisen. mutta kuudesluokkalaiset voivat näkemykseni mukaan osallistua aineenopetukseen. vaikea ottaa vahvaa kantaa kuitenkaan kaikkien aineiden puolesta.” (aineenopettaja, 2007)

Toisaalta opettajia epäilytti, olivatko kuudesluokkalaisten kuitenkin vielä liian nuoria ja olisiko kuitenkin oma luokanopettaja vielä tarpeen. Opettajat epäilivät kuudesluokkalaisten omaa vastuunkantoa:

”He ovat todella pieniä vielä ja ongelmat ovat lähinnä vastuunottamisessa. He eivät mielestäni vielääkään ymmärrä, että opinnoissa pärjäämisessä vastuu on suurimmaksi osaksi heillä itsellään.” (aineenopettaja, 2007)

Toisaalta opettajat epäröivät vastata kysymykseen perustellen, ettei asiasta ollut vielä tarpeeksi kokemuksia. Ainedidaktiselta kannalta asia oli hyvä, mutta toisaalta esimerkiksi kodin ja koulun yhteistyön koettiin olevan haasteellisempaa aineenopetusjärjestelmässä:

”Hyvä asia ainedidaktiselta kannalta. Toisaalta luokanopettajan turva-verkko puuttuu, esim. poissaoloseurannassa ja kotiin yhteydenpidossa voi olla viivettä.” (erityisopettaja, 2007)

Huoltajien näkemykset

Kuudesluokkalaisten oppilaiden huoltajat pitivät hyvänä aineenopetukseen siirtymisessä sitä, että aineenopettajilla oli laajempi ja syvempi aineenhallinta. Opetuksen taso koettiin aineenopetuksessa paremmaksi, laadukkaaksi, monipuoliseksi ja innostavaksi. Huoltajat arvostivat aineenopettajien aineenhallintaa:

”Aineenopettajilla on syvempi aineenhallinta, ja uskon että opetuksen taso on ollut parempaa.” (4.- ja 6. -luokkalaisten äiti, 2009)

Huoltajat arvelivat, ettei suurta muutosta ollut kuitenkaan loppujen lopuksi tapahtunut, sillä luokan kokoonpano oli pysynyt edelleen samana. Tätä kautta oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunne oli säilynyt. Huoltajat kokivat kynnyksen madaltuneen kuudennen ja seitsemännen luokan välillä, kun oppilas oli aloittanut aineenopetuksen aikaisemmin. Aiemmin alkanut aineenopetus oli rauhoittanut oppilaan opiskelua ja lisännyt oppilaan omaa vastuuta opiskelustaan. Samalla lapsi oli itsenäistynyt ja oppinut pitämään huolta omista asioistaan. Opiskelu oli vaikuttanut intensiiviseltä ja virikkeelliseltä. Suurta muutosta ei koettu tapahtuneen, koska kyseessä oli sama kouluympäristö:

”Opetus tapahtuu tutussa koulussa ja osa opettajista on jo tuttuja ennestään - Opettajat ovat erikoistuneet opettamaan ko. aineita - Luokan oppilaat ovat edelleen yhdessä - Suurta muutosta ei tunnu loppujen lopuksi tapahtuneen vanhemman näkökulmasta” (3.- ja 6. -luokkalaisten äiti 2008)

Siirtymävaiheen aikaistamisen huonoiksi puoliksi huoltajat kokivat jatkuvasti muuttuneet lukujärjestykset. Lukujärjestys vaihtui neljä kertaa vuodessa, eivätkä viikon sisällä oppiaineet jakautuneet tasaisesti päivien mittaan. Joku päivästä oli pitkä ja raskas, toinen taas kovin lyhyt. Läksyt jakautuivat epätasaisesti. Jonain päivinä oli paljon kotitehtäviä, toisena ei juuri lainkaan:

”Opettajat antavat läksyjä vain oman aineensa kannalta eli läksyjä saattaa olla aika paljon. Samaan asiaan liittyy se, että kouluaineet eivät jakaudu tasaisesti viikon ajalle. Joistakin päivistä tulee kohtuuttoman rankkoja ja toisista paljon kevyempiä....” (1.- ja 6. -luokkalaisen äiti, 2008)

Oppilaiden omien kokemusten ja huoltajien näkemysten voi nähdä liittyvän oppilaiden käsitykseen itsestään oppijoina. Siirtymisen ajankohdalla ei ollut suurta merkitystä, jos osasi hoitaa itsenäisesti koulutehtävät ja oli taidoiltaan hyvä. Jos koululaisena olemisen taidot eivät olleet vielä kehittyneet viiden vuoden aikana riittävän vahvoiksi, saattoi aikaistettu aineenopetus tuoda vielä lisää haasteita oppilaan koulupolulle. Kuten Pietarinen (2002) on aiemmin todennut, koulussa on aina eri tavoin muutoksiin sopeutuvia oppilaita. Oppilaat ovat yksilöitä, jotka hallitsevat ja sietävät muutoksia sekä selviytyvät niistä omaan tahtiinsa (Pietarinen 2002, 38). Samaa osoittivat tapauskoulun tulokset. Osa oppilaista oli valmis aineenopetukseen jo kuudennelta, mutta toisille muutos oli tuolloin vielä liian varhainen.

6.5.2 Aineenopetuksen alku seitsemänneltä vuosiluokalta

Oppilaiden, opettajien ja huoltajien vuosien 2008 ja 2009 avointen vastausten perusteella näytti siltä, että aineenopetuksen haluttiin alkavan vasta seitsemännellä vuosiluokalla. Asia haluttiin tutkimuksessa varmistaa vielä kysymällä mielipidettä uudestaan eri vastaajaryhmiltä keväällä 2010. Käytäntöä oli muutettu ja syksyllä 2009 aineenopetus oli alkanut seitsemänneltä vuosiluokalta.

Opettajat olivat muutokseen tyytyväisimpiä. He kannattivat vastaajista kaikkein eniten aineenopetuksen alkamista seitsemänneltä vuosiluokalta. Vastaajaryhmien mielipiteiden välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero. Kruskall-Wallis testin perusteella p-arvo oli 0,008. Post hoc -testi osoitti tarkemmin, että suurin ero oli opettajien ja huoltajien mielipiteiden välillä. Opettajien ja huoltajien mielipiteet erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ($z=2,848$; $p=0,013$). Vaikka opettajien ja oppilaiden sekä huoltajien ja oppilaiden mielipiteiden välillä ei ilmennyt tilastollista merkitsevyyttä Kruskall-Wallis testin perusteella, ero ilmeni kuitenkin ristiintaulukon perusteella.

Taulukko 15. Suhtautuminen aineenopetuksen alkamiseen 7-vuosiluokalta

	Tyytyväiset		Epäröivät		Tyytymättömät		Keskiarvo	Keskihajonta	p
	n	%	n	%	n	%			
Opettajat n=17	16a	94 %	0a	0 %	1a	6 %	2,88	0,49	0,008
Oppilaat n=325	222a	68 %	80a	25 %	23a	7 %	2,61	0,61	
Huoltajat n=120	66b	55 %	52b	43 %	2a	2 %	2,53	0,53	

a= ei eroa sarakkeen muihin vastaajaryhmiin tilastollisesti (>0,05) merkitsevästi

Ristiintaulukon parivertailun mukaan (taulukko 15) huoltajat erosivat tilastollisesti merkitsevästi muista vastaajista sekä tyytyväisten että epäröivien osalta. Tilastollisesti merkitsevä ero ilmeni parivertailussa siis myös oppilaiden ja huoltajien välillä, mitä Kruskal-Wallis testi ei ilmaissut. Ristiintaulukon parivertailun mukaan huoltajat olivat tilastollisesti merkitsevästi vähemmän tyytyväisiä verrattuna opettajiin tai oppilaisiin. Huoltajat epäröivät tilastollisesti merkitsevästi enemmän kuin opettajat tai oppilaat. Kun opettajista 94 % oli tyytyväisiä muutokseen, huoltajista lähes puolet epäröi. Keskiarvoissa ja keskihajonnoissa ei ollut suuria eroja opettajien, oppilaiden ja huoltajien välillä. Osaltaan huoltajien epäröintiä selittää, että vastanneiden huoltajien lapset olivat enimmäkseen Juuren ja Rungon oppilaita (Katso tarkemmin luku 4.7), joille oppilaan aineenopetukseen siirtyminen ei vielä ollut ajankohtainen asia, eikä heillä ollut kokemusta asiasta. Opettajat ja Latvan oppilaat, joilla oli kokemusta asiasta, kannattivat aineenopetuksen perinteistä aloitusajankohtaa seitsemänneltä vuosiluokalta alkaen.

Opettajien perustelut

Opettajat olivat vastaajista tyytyväisimpiä, sillä heidän mielestään kuudesluokkalainen tarvitsi vielä omaa, yhtä ja turvallista luokanopettajaa huolehtimaan. Aineenopetuksessa oppilaan koettiin olevan liian heitteillä:

”Yläkoulu on yläkoulu, yleinen käytäntö maassamme. Luokanopettajan ’holhous’ ja huolenpito tarpeen 6. loppuun saakka. Aineenopettajasysteemissä oppilaat ovat enempi heitteillä.” (Olen erittäin tyytyväinen, aineen- ja luokanopettaja, 2010)

Opettajat kokivat perinteisen järjestelmän mukaisen jaon hyväksi. Aineenopetuksen ei nähty onnistuvan aina vielä seitsemäsluokkalaiseltakaan. Vaikka kuudesluokkalaiset yrittivät vaikuttaa kovin isoilta, olivat he kuitenkin vielä lapsia:

”Kuudennella siirtyminen on liian aikaista. Vaikka oppilaat yrittävät kovasti olla kamalan isoja ja kokeneita, he ovat silti vielä lapsia. Luokanopettajan tiivis ote ja ohjaus tukevat kasvussa hyvin vielä kuudennella luokalla. Mielestäni ryhmänohjaajiltakin kaivattaisiin vähän enemmän ohjausta ja tukea isoille.” (Olen erittäin tyytyväinen, luokanopettaja, 2010)

Oman vastuun ottaminen ja sen kantaminen ei onnistunut kuudesluokkalaisilta vielä itsenäisesti. Toisaalta opettajat arvelivat, että oppilaat saivat olla kauemmin lapsia, kun aineenopetus ei alkanut vielä kuudennelta:

”On parempi. aiemmassa 6 luokalta siirryttäessä heistä tuli liian nopeasti liian aikuisia.” (Olen tyytyväinen, kaikki ok, aineenopettaja, 2010)

Ainoastaan yksi opettaja oli perustellut tyytymättömyyttään muutokseen. Hän olisi ennemmin kannattanut kuudesluokkalaisten siirtymistä Latvaan, sillä hänen mielestään kuudesluokkalaisena siirtyminen tasoitti murrosiän kuohuja:

”Mielestäni hyvä vaihtokä on juuri 6 luokka (kuten aiemmin). Kuudennet luokat tuntuvat olevan erittäin hankalia hallita luokanopettajalle (ainakin tänä vuonna)- ehkä aineenopettajajärjestelmään siirtyminen aiemmin tasoittaisi suurimmat kuohut. Koska myös ryhmäytymisen kehittämisen on jäänyt, niin moderni kouluilme on tällä hetkellä sekaisin, ei tiedä mihin suuntaan, millä perusteilla ja miksi mitään asioista tehdään.” (En ole ihan tyytyväinen, aineenopettaja, 2010)

Huoltajien perustelut

Huoltajien perustelut luokan ja aineenopetuksen nivelvaiheesta olivat yhteneviä opettajien perusteluiden kanssa. Huoltajat kokivat kuudesluokkalaisten olevan liian heitteillä aineenopetusjärjestelmässä yksinään ja tarvitsevan kuudennella luokalla vielä oman luokanopettajan ohjausta. Huoltajien mielestä siirtyminen seitsemänneltä luokalta yläkoulun oppilaaksi oli perinteiden mukaista. Näin oli toimittu aina ennenkin ja käytäntö oli todettu toimivaksi:

”Näin on toimittu ’aina ennekin’, joten en koe menettelyä ongelmalliseksi. Lapsikin saa olla ’pienten’ puolella tarpeeksi pitkään.” (Olen erittäin tyytyväinen, 5.-luokkalaisten äiti, 2010)

Siirtymävaihe tapahtui silloin sopivalla, luonnollisella hetkellä lapsen kehitykseen ja ikään nähden. Huoltajien mielestä oppilaat ehtivät olla isoja myöhemminkin, kuudennella luokalla siihen ei vielä ollut kiirettä tai tarvetta. Osa huoltajista vastasi myös omasta kokemuksestaan: oma kuudesluokkalaisten lapsi oli ollut aineenopetuksessa liian nuori:

”6. luokkalaiset ovat aivan liian pieniä toimimaan ilman omaa opettajaa. Tämä tuli koettua.” (Olen erittäin tyytyväinen, 5.- ja 7. -luokkalaisten äiti, 2010)

Epäröivien huoltajien suuri määrä selittyy sillä, että huoltajat, joiden lapsi ei vielä ollut aineenopetuksessa epäröivät vastata. Osa perusteli, ettei tiennyt, sillä oma lapsi oli siirtynyt aineenopetukseen jo kuudennelta luokalta ja sekin oli sujunut hyvin:

”Lapseni oli jo kutosella Latvassa ja oli aineopetukset eri opettajilla. Sekin sujui hyvin.” (En tiedä, en oikein osaa sanoa, 7.-luokkalaisten äiti, 2010)

Toisaalta jotkin huoltajat epäröivät perinteistä jakoa pohtien olisiko kuitenkin syytä entisen ala- ja yläasteen rajaa häivyttää enemmän, kun sitä ei kerran enää pitäisi olla.

*”Toisaalta alunperin ajateltu jako 6–9 olisi ehkä ollut parempikin siinä mielessä, että **vanha ala- ja yläasteen raja häilyisi vielä enemmän kun kerran niitä ei ole.**” (En tiedä, en oikein osaa sanoa, 5.-luokkalaisten äiti, 2010)*

Oppilaiden perustelut

Oppilaat olivat tyytyväisiä nivelvaiheen siirtymisestä seitsemännelle luokalle. Heidän perusteluistaan näkyi, että he mielisivät luokan- ja aineenopetuksen nivelvaiheen kuudennen ja seitsemännen vuosiluokan väliin. Se oli perinteinen tapa. Juuri siinä kohtaa kuului vaihtaa yläasteelle ja niin tapahtui myös muissa kouluissa. Se koettiin toimivaksi käytännöksi:

*”Vastasin noin, koska **musta kaikissa muissakin kouluissa vasta seiskalla mennään yläasteelle.**” (Olen erittäin tyytyväinen, 3.-luokkalainen tyttö, 2010)*

*”Koska **useissa kouluissa siirrytään vasta 7.luokalla ylä-asteelle**, niin se olisi mukavampaa ja olisi samanlaisia perinteitä kuin muissa kouluissa.” (Olen erittäin tyytyväinen, 8.-luokkalainen tyttö, 2010)*

*”**Kaikissa kouluissa vasta seiskalla ollaan yläasteella.**” (Olen tyytyväinen, kaikki ok, 5.-luokkalainen tyttö, 2010)*

Juuren ja Rungon oppilaiden mielestä oli tärkeää, ettei tarvinnut siirtyä aiemmin ja sai olla kauemmin oman opettajan kanssa. Tässä kohden näkyi ehkä vielä oppilaiden kehityspsykologinen vaihe, auktoriteetti-usko ja halu miellyttää (Vrt. Turunen 2005, 85–102; Dunderfelt 2011, 82–85; Hietala, Kaltiainen, Metsärinne & Vanhala 2010, 46).

Kuten opettajat, myös oppilaat kokivat kuudesluokkalaisten olevan liian nuoria aineenopetukseen. Kuten kahdeksasluokkalainen tyttö kirjoitti, kuutosia ei pidetty riittävän valmiina:

” se on hyvä asia, koska 6. luokkalaiset ei ole mielestäni vielä tarpeeksi ’kypsiä’ latvan oppilaiksi:D” (Olen tyytyväinen, kaikki ok, 8.-luokkalainen tyttö, 2010)

Jo Latvassa olevien oppilaiden mielestä kuudesluokkalaiset olivat liian nuoria aineenopetuksen vaatimuksiin ja heistä kuudesluokkalaiset kuuluivat siksi vielä Runkoon. Oppilaat pitivät hyvänä, että siirryttiin vasta sitten aineenopetukseen, kun koulunkäyntiin oli ehditty totutella riittäväst. Aineenopetus koettiin vaikeaksi, kuten eräs seitsemäsluokkalainen tyttö kirjoitti:

”Minusta se on ihan hyvä niin, ehtii ainenkin monta vuotta totutella koulunkäyntiin ennen kuin se vaikeutuu ja kaikissa aineissa on eri opettajat.” (Olen tyytyväinen, kaikki ok, 7.-luokkalainen tyttö, 2010)

Eräs kahdeksasluokkalainen tyttö kirjoitti, kuinka hän koki vasta seitsemännellä olevansa Latvan oppilas, vaikka oli siirtynyt sinne jo kuudennella:

”Tunsin itseni vasta 7.luokalla yläkoulun oppilaaksi vaikka siirryin 6.luokalla latvan oppilaaksi” (Olen tyytyväinen, kaikki ok, 8.-luokkalainen tyttö, 2010)

Oppilaiden vastauksissa tyytymättömyyttä aiheutti, että joutui itse odottamaan kauemmin Latvan oppilaaksi siirtymistä. Muutama kuudesluokkalainen harmitteli perusteluissaan sitä, että muutos tapahtui juuri silloin, kun heidän piti siirtyä Latvan oppilaaksi ja he joutuivatkin sitten odottamaan vuoden lisää. Myös viidesluokkalaiset olisivat halunneet nopeammin Latvan oppilaaksi. Muutos koettiin epärealiseksi:

”No minun mielestäni se on tyhmää että se muutettiin vasta äsken ja juuri kun me iloitsimme viime vuonna että pääsemme ylä asteelle on sisävälkät päästään luokan kanssa linnanmäelle se olisi ollut meidän viimeinen mahdollisuus mutta se meni siinä ja minua ärsyttää niin paljon:” (En ole ihan tyytyväinen, 6.-luokkalainen tyttö, 2010)

”Viimevuoden kutoset pääsivät latvan opetukseen mutta kun me me nimme 6.lk niin meillä oli vielä omaopettaja >:” (En ole ihan tyytyväinen, 6. -luokkalainen poika, 2010)

Oppilaat, jotka olivat epäroineet vastauksissaan, olivat usein koulun nuorempia oppilaita, joiden mielestä asia ei ollut heille vielä ajankohtainen. Toisaalta ajatus päästä nopeammin yläasteelle houkutti nuorempiakin, joten kannanottaminen ei

ollut helppoa. Etenkin pojat pohtivat nopeampaa pääsyä Latvan oppilaaksi, se oli jotain hienoa ja tavoiteltavaa:

”En tykkää koska pitää olla liian kauan koulussa että pääsee ylä luokalle” (En ole yhtään tyytyväinen, 2.-luokkalaimmen poika, 2010)

”Koska mä haluaisin että latva tulisi jo 6 luokalla” (En tiedä, en oikein osaa sanoa, 5.-luokkalainen poika, 2010)

6.5.3 Erialaisten ryhmänohjaajakäytäntöjen vertailua

Kun tapauskoulun alkuvaiheessa aineenopetusjärjestelmä alkoi kuudennelta luokalta, aineenopetuksessa käytettiin perinteisen luokanvalvoajakäytännön sijasta ohjausryhmiä. Ohjausryhmät muodostuivat eri luokka-asteiden oppilaista, kuten yhdysluokassa. Lukuvuonna 2006–2007 ohjausryhmissä oli 6–8 luokkalaista oppilaita, sillä yhdeksäluokkalaista ei vielä ollut. Seuraavasta lukuvuodesta 2007–2008 lähtien ohjausryhmissä oli vuosiluokkien 6–9 oppilaita. Jokaisella ohjausryhmällä oli oma luokanvalvojansa, jota kutsuttiin ryhmänohjaajaksi. Kun aineenopetuksen nivelvaihe muuttui lukuvuoden 2009–2010 alusta alkavaksi seitsemänneltä vuosiluokalta, muuttuivat myös ohjausryhmät perinteisiksi luokkakohtaisiksi ryhmiksi. Edelleen luokanvalvojaa kutsuttiin tapauskoulussa ryhmänohjaajaksi.

Opettajat olivat ohjausryhmien muutokseen kaikkein tyytyväisimpiä. Suhtautumisessa luokkakohtaisiin aineenopetusryhmiin oli vastaajaryhmien mielipiteiden välillä tilastollisesti merkitsevä ero. Kruskall-Wallis testin perusteella p-arvo oli 0,002. Post hoc -testi osoitti tarkemmin, että suurin ero oli huoltajien ja opettajien mielipiteiden välillä. Huoltajien ja opettajien mielipiteet erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ($z=3,191$; $p=0,004$). Myös huoltajien ja oppilaiden mielipiteet erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ($z= -2,519$; $p=0,035$). Opettajien ja oppilaiden mielipiteiden välillä ei ilmennyt tilastollista merkitsevyyttä.

Taulukko 16. Suhtautuminen luokkakohtaisiin ohjausryhmiin

	Tyytyväiset		Epäröivät		Tyytymättömät		Keskiarvo	Keskihajonta	p
	n	%	n	%	n	%			
Opettajat n=17	14a	82 %	3a	18 %	0a	0 %	2,82	0,39	0,002
Oppilaat n=325	180a	55 %	129a	40 %	16a	5 %	2,50	0,59	
Huoltajat n=120	47b	39 %	72b	60 %	1a	1 %	2,38	0,51	

a= ei eroa sarakkeen muihin vastaajaryhmiin tilastollisesti (>0,05) merkitsevästi

Ristiintaulukon parivertailun mukaan (taulukko 16) huoltajat olivat tilastollisesti merkitsevästi vähiten tyytyväisiä verrattuna opettajiin ja oppilaisiin. Huoltajat epäröivät tilastollisesti merkitsevästi enemmän kuin opettajat ja oppilaat. Opettajat olivat vastaajista kaikkein tyytyväisimpiä muutokseen. Tyytyväisiä oli 82 %. Huoltajissa oli vastaajaryhmistä eniten epäröiviä ja vähiten tyytyväisiä. Opettajien keskihajonta oli vastaajista kaikkein pienin ja oppilaiden suurin. Opettajat olivat vastaajista eniten keskenään yksimielisimpiä ja oppilaat eniten keskenään erimielisiä. Perusteluista näkyi, että mitä nuorimpien oppilaiden huoltajista oli kyse, sitä epäröivimpiä he olivat. Kuudennesta luokasta alaspäin huoltajista noin puolet ei tiennyt tai osannut vastata kysymykseen. Perusteluissaan he tarkensivat, ettei ollut vielä kokemusta, sillä heidän lapsensa eivät olleet vielä Latvan, aineenopetuksen, oppilaita. Asia ei ollut heille ajankohtainen.

Opettajien perustelut

Jo aiemmin tutkimuksen kuluessa, kuten keväällä 2007, opettajat olivat kritisoineet sekaryhmiin perustuvaa ohjausryhmäkäytäntöä väkisin tehdyksi ja hankalaksi. Opettajat arvioivat vastauksissaan ohjausryhmäkäytäntöä oman työnsä ja oppilaiden sosiaalisten suhteiden kannalta. Kaikkein ongelmallisimmaksi oli koettu, ettei koskaan ollut voinut tietää, kenen ohjausryhmään kukin oppilas kuului tarkistamatta asiaa listoista. Oppilasasioiden hoitaminen koettiin sen vuoksi työlläksi. Opettajista järjestelmä oli huono sekä oppilaalle, että opettajalle:

*”Huono asia kaikin puolin sekä ohjaavan opettajan että oppilaiden näkökulmasta. Oppilaiden on parempi olla vertaisryhmän kanssa ja hoitaa ja oppia hoitamaan asioita vertaisryhmän kanssa. **opettajalle liian suuri palapeli. toisten opettajien on mahdoton aina tietää, kuka kenenkin ohjausryhmään kuuluu....**” (aineenopettaja, 2007)*

Muutoksen jälkeen opettajien mielestä kaikkien oppilashuollollisten asioiden hoitaminen oli yksinkertaisempaa, helpompaa ja selkeämpää kuin aiemmin. Saman luokan oppilaat kuuluivat samaan ohjausryhmään. Saman ikäisten oppilaiden ryhmällä oli yhteiset haasteet ja oman ikäryhmän tuki, mikä lisäsi yhteenkuuluvuuden tunnetta ja edisti ryhmäytymistä. Ryhmänohjaajana toimivat opettajat tunsivat oppilaansa paremmin kuin aiemmin:

*”Asioiden hoitaminen oppilashuollon kannalta helpottunut. Esim. kiusaamisasiat. **Ja kyllä ryhmänohjaaja on nyt paremmin perillä oppilaidensa asioista. Tiedonkulku kaiken kaikkiaan nopeutunut.**” (Olen erittäin tyytyväinen, aineenopettaja, 2010)*

Ryhmä oli pysyvä, eikä oppilaiden tarvinnut etsiä omaa paikkansa ryhmän sisällä uudestaan joka vuosi. Opettajat arvelivat esimerkiksi kiusaamistilanteiden selvit-

telyn olevan helpompaa luokkakohtaisissa ohjausryhmissä. Tiedonkulku opettajien ja oppilaiden sekä kotien välillä toimi helpommin ja nopeammin kuin aiemmin. Ryhmänohjauksen asiat koskettivat kerralla kaikkia, eivätkä vain jotain osaa ryhmästä. Tyytyväiset opettajat kirjoittivat monista huomioista, kuten oppilaiden vertaistuesta:

”Käytännön asiat ovat nyt helpompia kuin sekaryhmissä ja luokka tuntee toisensa ilman erillisiä tutustumisharjoituksia. Luokan jäsenillä on samanlaisia opiskeluun liittyviä haasteita samaan aikaan ja kaikki ryhmänohjauksen asiat koskettavat aina kaikkia ryhmän jäseniä. He ovat luontevasti toistensa työtovereita.” (Olen erittäin tyytyväinen, aineenopettaja, 2010)

Vaikka kukaan opettajista ei ollut suoraan tyytymätön luokkakohtaisiin ohjausryhmiin, pohtivat heistä toiset, minne eri-ikäisiä oppilaita sisältäneet ohjausryhmät olisivat johtaneet, jos käytäntöä olisi jatkettu:

”Helpottaa perustyötä, tosin olisi ollut kiinnostavaa nähdä mihin seka-luokilta olevat ohjausryhmien toiminta olisi johtanut. Yhteenkuuluvaisuuden tunne kuitenkin lisääntyy luokkakohtaisissa ohjausryhmissä.” (Olen erittäin tyytyväinen, aineenopettaja, 2010)

Ohjausryhmien oli kuitenkin koettu yhdistävän eri-ikäisiä toisiinsa. Jotkut opettajat kyseenalaistivat sen, että siirryttiinkö koulussa liian nopeasti takaisin vanhaan perinteiseen malliin, vai olisiko kokeilua kuitenkin kannattanut jatkaa pidemmälle. Perinteiseen 70-luvun käytäntöön palaaminen arvelutti nykyaikana ja kehittämisen jäi, kuten eräs epäröivä aineenopettaja pohti:

”Itselläni ei ole luokkaa tällä hetkellä, mutta se mistä aiemmin pidin oli eri ikäisiä sisältävät ryhmänohjausryhmät: työt jakautuivat tasaisesti, nyt luokanvalvojat ovat oppilashuollon renkipoikia oman työnsä ohella, ja tukitoimet aivan riittämättömät (näkinsen osittain myös halun puutteena - en siis kannata lisää tukihenkilöstön palkkaamista) Sen lisäksi koulun oppilaat oppivat tuntemaan toisiaan ja seurasivat toisiaan laajemmin. Esim. omakohtaisesti näin ryhmänohjausryhmän merkityksen kiusaamisen ehkäisyssä. Ryhmänohjausjärjestelmän kehittäminen jäi alkutaipaleelle kun jo palattiin perinteiseen 70-luvun malliin”. (En tiedä, en oikein osaa sanoa, aineenopettaja, 2010)

Huoltajien perustelut

Huoltajat, joilla oli kokemusta ohjausryhmistä, toivat esille perusteluissaan asioita, jotka eivät heidän mielestään aiemmissa, yhdysluokamuotoisissa ohjausryhmissä olleet toimineet. Opettajien ja huoltajien perustelut olivat hyvin samankaltaisia. Kirjoitukset ohjausryhmistä ja niiden huonoista puolista ja toimivuus-

desta olivat usein pitkiä. Huoltajat kokivat, ettei ryhmänohjaaja oppinut tuntemaan oppilaitaan ja ettei oppilas itse kokenut kuuluvansa mihinkään ryhmään. Esimerkiksi eräs kuudesluokkalaisen äiti kirjoittaa, kuinka hänestä ohjausryhmä vaikutti vain työmaailman mallin siirtämiseltä kouluun:

”Luokalla ei ole yhteistä ns. luokanvalvojaa. Oppilaat on jaettu ohjausryhmiin, mikä heikentää luokan yhteishenkeä. Ohjausryhmien fokusta en oikein ole ymmärtänyt. Mitä olennaista hyötyä näistä ohjausryhmistä on verrattuna luokanvalvoajaan? Oppilaat pomppivat luokasta toiseen, mikä luo lisää levottomuutta pitkään koulupäivään. Tiedotteet tulevat aina myöhässä, koska ohjausryhmien kokoukset ovat vain kerran viikossa. Tiedon kulussa muutenkin on parantamisen varaa. Koska oppilailla ei ole luokanvalvojaa, niin esimerkiksi tieto mitä on seuraavalla liikuntatunnilla on usein hakusessa ja kuulopuheiden varassa. Koen aineopetuksen erittäin huonona vaihtoehtona 6.luokkalaisille. Perinteinen luokanopettaja -malli on mielestäni parempi. Myös lukujärjestykset olisi helppompia luoda. Nyt oppilailla on yhden tunnin päiviä - 7 tunnin päiviä, aivan mahdottomia. Tällaiset turhat ohjausryhmä kokeilut lopettaisin välittömästi. Malli työmaailmasta ei toimi koulussa. Oppilaille turvallisempaa luokanopettajaa, niin levottomatkin lapset rauhoittuisivat.” (6.-luokkalaisen äiti, 2009)

Huoltajien mielestä muutoksen jälkeen luokkakohtaiset ohjausryhmät lisäsivät oppilaiden yhteishenkeä, yhteenkuuluvuutta ja turvallisuutta. Luokan keskinäinen yhteistyö oli helpottunut. Opettaja tunsu paremmin ohjausryhmänsä oppilaat, ja oppilaiden oli helpompaa lähestyä ohjausryhmänohjaajaansa omissa asioissaan. Aineopetusjärjestelmässä huoltajat olivat kokeneet lapsensa olevan kuin tuuliajolla ilman ohjausryhmäkäytäntöäkin. Ohjausryhmäkäytäntö sekaryhmien oli koettu sietämättömäksi, kun oppilaiden ryhmät olivat vaihtuneet lisäksi vielä opiaineissakin, kuten eräs kolmen lapsen äiti kirjoitti:

”Kokemusta on ryhmänohjaaja-toiminnasta, joka ei ollut luokkakohtainen. Silloin ryhmänohjaaja ei oppinut tuntemaan, ainakaan ensimmäisenä vuonna, ryhmänsä oppilaita. Luokkahenki mureni, kun oppilaat oli hajoitettu sekä aineiden mukaan, että ohjausryhmänsä mukaan. Lisäksi eri-ikäisten ja tuntemattomien oppilaiden sekoitus ei vahvistanut ryhmätunnetta ja aiheutti tunteen siitä, ettei kuulu oikein mihinkään ryhmään. Ratkaisu oli kerta kaikkiaan sietämätön. Kun oppilaat siirtyivät ratkaisuun, jossa koko luokka on yhden opettajan ohjauksessa, alkoi koulutyökin maistua paremmalta. Ryhmään kuulumisen ja liittymisen tunteen saaminen on oppilaillekin perustarve, kuten meillä aikuisillakin suhteessa työ-yhteisöömme.” (Olen erittäin tyytyväinen, 2.-, 6.- ja 8.-luokkalaisen äiti, 2010)

Huoltajat olivat kaivanneet aiemmassa ohjausryhmäkäytännössä myös kodin ja koulun yhteistyötä ja enemmän tietoa nuorensa koulunkäynnistä. Heidän mielestään koearvosanat tai todistukset eivät olleet riittäviä. Tiedot liikkuvat Wilman

välityksellä, mutta eivät kertoneet muuta kuin oppilaan koulumenestyksestä. Luokan yhteishenkeä ei koettu olleen ohjausryhmän vuoksi ja esimerkiksi luokkaretkien järjestäminen ei toiminut. Jo aiemmin huoltajien vastauksista oli näkynyt huoli ja kriittisyys yhdysluokka-ajatuksella toimineita ohjausryhmiä kohtaan. Huoltajien mielestä elettävä aika tarvitsi pysyvyyttä koulussa edes vertaissuhteisiin opettajien vaihtuessa, kuten eräs äiti kirjoitti:

”Tämän päivän lapset tarvitsevat pysyvää aikuista enemmän kuin milloinkaan, vaikka silti heillä opeja vaihtuu päivän mittaan, mutta ainakin luokkalaiset ovat niitä tuttuja kavereita, jotka ovat saman ikäisiä.” (Olen erittäin tyytyväinen 4.- ja 8.-luokkalaisten äiti, 2010)

Oppilaiden perustelut

Oppilaiden perustelut jakoutuivat sen mukaan oliko heillä kokemusta ryhmäohjausjärjestelmästä vai ei. Juuren ja Rungon oppilaat olivat vastanneet perusteluisaan, etteivät tieneet tai osanneet sanoa, koska eivät vielä olleet Latvan oppilaita tai ettei asia ollut heille vielä ajankohtainen:

”En tiedä, koska olen kakkosella.” (En tiedä, en oikein osaa sanoa, 2.-luokkalainen tyttö, 2010)

”En tiedä olen vasta rungossa.” (En tiedä, en oikein osaa sanoa, 3.-luokkalainen tyttö, 2010)

Sen sijaan kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaiset oppilaat perustelivat tyytyväisyytään sillä, että oman luokan kesken oli mukavampaa. Oli helpompaa, kun kaikki ihmiset ohjausryhmässä olivat tuttuja ja käsiteltävät asiat koskivat samaa ikäryhmää, eikä tarvinnut kuunnella juttuja, jotka eivät itseä koskeneet:

”Helpompaa keskustella asioista” (Olen tyytyväinen, kaikki ok, 8.-luokkalainen poika, 2010)

”Tämä yhdistää luokan henkeä ja helpottaa kokoontumisia, kun kaikki tuntevat ennestänsä toisensa.” (Olen tyytyväinen, kaikki ok, 9.-luokkalainen tyttö, 2010)

Oppilaat kritisoivat edellistä ohjausryhmäkäytäntöä siksi, että olivat kokeneet niissä yhteistyön ja ryhmäytymisen näennäiseksi. Jo aiemmin, keväällä 2007, oppilaiden vastauksista oli näkynyt tyytymättömyys ohjausryhmiä kohtaan. Niissä käsiteltävät asiat koskivat kerrallaan vain tiettyä ikäryhmää ja moni istui ohjausryhmässä turhaan, eikä päässyt sen vuoksi välitunnille. Käytännön järjestelyt eivät toimineet. Edes luokkaretkiä ei voitu järjestää. Yhteisöllisyys puuttui. Tyytymättömyys näkyi sekä vanhempien oppilaiden suhtautumisessa nuorempiaan kohtaan

että päinvastoin. Eri ikäryhmään kuulumisen aikaansai epämieluisan olotilan ja yhteen kuulumattomuuden tunteen:

”Minusta niissä ei ole mitään järkeä, sillä jos niissä pitäisi tutustua toisiin oppilaisiin, se ei oikeen onnistu. En minä esimerkiksi ole kiinnostunut tutustumaan kutosiin.” (8.-luokkalainen tyttö, 2007)

”Joo, ei kiitos ai että jonkun tupakalta haisevan yrmyn viereen? Tai hienostelevan hamehelman halveksittavaksi? (On jotkut myös kivoja, mutta...” (5.-luokkalainen tyttö, 2007)

”Viime vuonna en tuntenut kuin yhden ihmisen ohjausryhmästäni. On paljon helpompaa olla tutun luokan kanssa kuin täysin tuntemattomien ihmisten. Hyvä juttu, että ohjausryhmät ovat luokkakohtaisia.” (Olen erittäin tyytyväinen, 8.-luokkalainen tyttö, 2010)

”Ohjausryhmät olivat huono ajatus alusta loppuun saakka, pakottaa nyt toisilleen tuntemattomat nuoret samaan ryhmään ’ystävystymään’ muiden kanssa. Huh huh. Ohjausryhmät olivat vain uusi paikka jossa ’feimimmät’ oppilaat saivat tilaisuuden kiusata ystävänsä erotettuja muutenkin erilaisia oppilaita” (Olen tyytyväinen, kaikki ok, 8.-luokkalainen tyttö, 2010)

”Minun ohjausryhmässäni ei viime vuonna ollut yhtäkään, jonka olisin tuntenut. Ei ollut kivaa istua monta tuntia pitämässä tylsää joka ikinen juhlapäivä.” (Olen tyytyväinen, kaikki ok, 9.-luokkalainen poika 2010)

Oppilaat kokivat olleensa ryhmässä, mutta silti jääneensä yksin, mikä oli ollut ahdistavaa. Esimerkiksi seitsemäsluokkalaiset olivat kokeneet olonsa epämieluisaksi samassa ryhmässä yhdeksäsluokkalaisten kanssa. Yhtä lailla vanhemmat oppilaat olivat kokeneet olonsa epämieluisaksi nuorempien kanssa. Hoikkalan ja Pajun (2013) mukaan oppilaan näkökulmasta koulu on sarja reviierejä. Oikea seura on tärkeää, oppilas määrittää sijaintinsa sosiaalisesti, mikä tarkoittaa että on tiedettävä paikkansa ja asemansa ja liityttävä ryhmään, johon kuuluu. Koulun tiloissa liikkuminen ja oleminen edellyttävät kuulumista oikeaan ryhmään. (Hoikkala & Paju 2013, 79.)

Pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa murrosiässä olevat nuoret halusivat olla juuri oman ikäistensä kanssa. Kaverit olivat hyvin tärkeitä tekijöitä koulussa viihtymiseen ja kouluarjen sujumiseen. Piispanen (2008) päätyi omassa tutkimuksessaan samankaltaisiin tuloksiin. Tunne omaan ikäryhmään kuulumisesta oli murrosiässä erityisen tärkeää. Piispanen totesi, että kuudesluokkalaiset halusivat mieluiten olla vielä 1.–5.-luokkalaisten kanssa samassa koulussa kuin erottua heistä ja lähteä 7.–9.-luokkalaisten kouluun. (Piispanen, 2008, 152.) Pietarinen (1999) oli todennut samoin. Ala- ja yläasteen siirtymävaiheessa oppilaille tär-

keintä olivat sosiaaliset suhteet. Kuudennella luokalla odotettiin yläasteelle pääsyä ja erityisesti sitä, että paras kaveri siirtyisi samalle luokalle. (Pietarinen 1999, 118–121, 150, 153, 175.)

Tapauskoulussa kyse ei ollut siirtymävaiheesta toiseen kouluun, vaan ainoastaan koulun toimintakulttuurin pyrkimyksestä rakentaa eri-ikäiselle oppilaille yhteistä toiminta- tai opiskelukulttuuria. Oppilaat kritisoivat ja inhosivat yhdysluokkamaisia ohjausryhmiä, sillä eivät tunteneet kuuluvansa ryhmään, jossa oli eri-ikäisiä. Jos ohjausryhmän ohjaaja ei opettanut oppilaalle mitään, ei ollut ketään läheistä aikuistakaan. Muutoksen jälkeen oppilaat olivat tyytyväisiä, sillä oman tutun luokan kanssa viihdyttiin ja sen kesken voitiin järjestää muun muassa retkiä. Oppilaat kokivat kuuluvansa ryhmään.

6.6 Tulosten yhteenveto

Tähän tulosten yhteenvetoon on koottu sekä viidennen että kuudennen luvun keskeiset esille nousseet asiat. Kunkin vastaajaryhmän näkemykset voidaan tiivistää yhteen ryhmälle ominaiseen näkökulmaan. Opettajien näkökulma painottui eniten omaan työhön. Oppilaiden näkökulma keskittyi koulussa viihtymiseen, informaaliselle puolelle, kuten kaverisuhteisiin ja koulun sääntöihin. Huoltajien näkökulmassa korostui oman lapsen turvallisuus ja turvallisuuteen liittyvät tekijät, kuten koulun sijainti, lapsen kouluajan jatkumo, koulun koko ja mallioppiminen niin hyvissä kuin huonoissa asioissa.

Opettajien oman työn näkökulmasta painottuivat monet eri tekijät. Näitä olivat esimerkiksi työn monipuolisuus, nivelvaiheissa tapahtuva tiedonsiirto ja koulun tarjoamat hyvät resurssit, kuten aineenopetusluokat.

Huoltajat arvostivat kaikkien palveluiden sijoittumista samaan paikkaan. He kuitenkin kyseenalaistivat lapsensa turvallisuuden isossa koulussa. Heistä esimerkiksi riski kiusaamiselle ja väkivallalle oli suurempi isossa kuin pienessä koulussa.

Oppilaat arvostivat omasta näkökulmastaan kaverisuhteiden pysyvyyttä, mutta samalla kritisoivat kouluarjen toimivuutta. Koulun vanhimmat oppilaat kokivat käyvänsä koulua nuorempien oppilaiden ehdoilla. He eivät vaikuttaneet viihtyvän pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa niin hyvin kuin heitä nuoremmat oppilaat.

Oppilaiden, opettajien ja huoltajien näkemykset olivat monissa asioissa kuitenkin hyvin yhteneväisiä. Nämä näkemykset on poimittu tuloksista ja tiivistetty pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun vahvuuksiin, heikkouksiin ja kehitettäviin asioihin (kuvio 5). Jaottelu on osin karkea ja suuntaa-antava, sillä monet asiat olivat yhtä aikaa vahvuuksia ja heikkouksia riippuen tilanteesta. Esimerkiksi koulun koko mahdollisti hyvät resurssit, mutta saattoi olla ongelma toiminnan organisoinnissa.



Kuvio 5. Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun vahvuudet, heikkoudet ja kehitettävät asiat.

Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun vahvuutena korostui vertikaalinen koherenssi, kouluaajan pysyvyys, jatkuvuus ja pitkäjänteisyys oppilaan kannalta. Heikkoutena koettiin suuri koulun yksikkökoko ja mallioppiminen. Mallioppiminen sinänsä oli sekä vahvuus että heikkous. Vahvuudeksi se koettiin, kun mallioppimista tapahtui positiivissa asioissa. Mallioppimisen heikkous oli, että sitä tapahtui myös negatiivisissa asioissa. Erilaisia negatiivisia asioita mainittiin mallioppimisen osalta positiivisia enemmän. Vastajaat näkivät negatiivisen mallioppimisen enimmäkseen koulun vanhimpien oppilaiden huonona esimerkkinä heitä nuoremmille oppilaille. Toisaalta nuorten vanhemmat kokivat pienille esimerkkinä olemisen rauhoittavan teini-ikäisiään.

Koulun koko vaikutti koulun toimintakulttuuriin, joka piti toiminnallisesti jakaa pienempiin osiin. Myönteisenä pidettiin sitä, että eri-ikäisten oppilaiden toiminta jakautui koulussa eri osiin, mutta samalla sen nähtiin heikentävän yhteistyötä. Kehitettävissä asioissa esiin nousivat horisontaalisen koherenssin ongelmat. Yhteistyö ei ollut sujuvaa erilaisten opettajaryhmien välillä ja se vaikutti koulun toimintakulttuuriin. Erityisesti opettajat kokivat siksi tärkeäksi kehittää omaa keskinäistä yhteistyötään. Vastajaat näkivät tärkeäksi kehittää yhteistyötä opettajien ja huoltajien, kuten myös eri-ikäisten oppilaiden välillä.

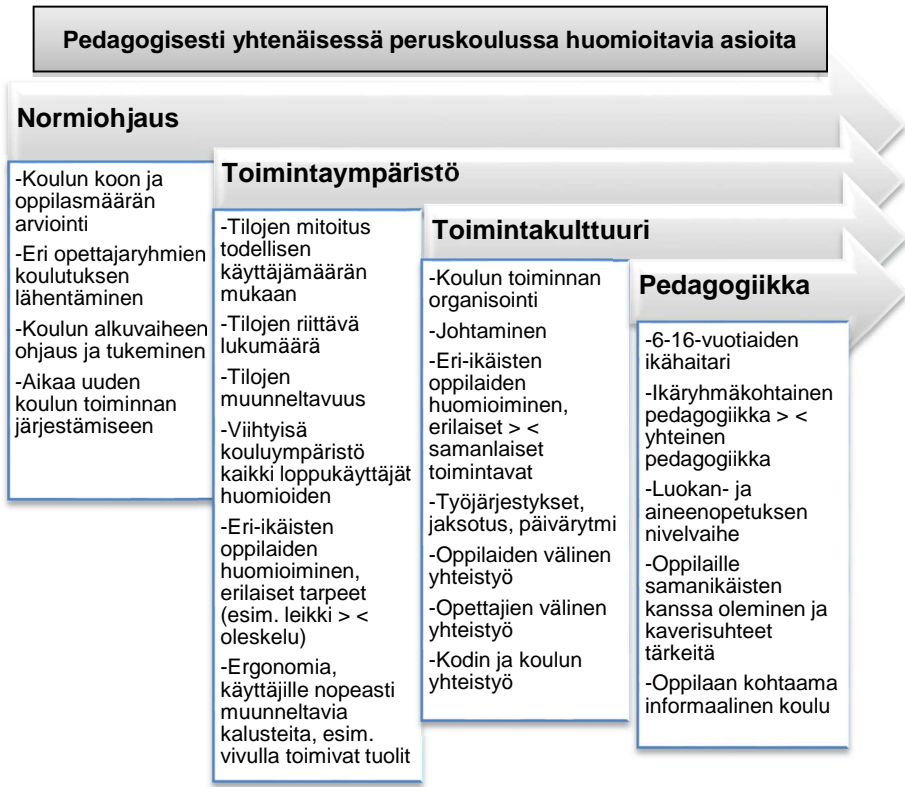
6.7 Huomioitavia asioita

Saatujen tulosten (opettajien, oppilaiden ja huoltajien näkemysten pohjalta luvuissa 5 ja 6), on pyritty vastaamaan kolmanteen tutkimusongelmaan: mitä pedagogisesti yhtenäisissä peruskouluissa tulisi huomioida. Huomioitavat asiat on koottu yhteen kuvioksi 6. Kuvion ryhmittely pohjautuu teoriataustassa käsiteltyihin asioihin. Normiohjaus liittyy teoriataustan lukuun kaksi. Toimintaympäristö, toimintakulttuuri ja pedagogiikka pohjautuvat enimmäkseen lukuun kolme.

Kuvio 6 pyrkii kokonaisuutena ilmentämään sitä, että normiohjauksella voidaan vaikuttaa pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun toimintaympäristöön, toimintakulttuuriin ja pedagogiikkaan. Normiohjauksen alle on ensisijaisesti ryhmitelty vain niitä asioita, joihin yksittäinen koulu ei juuri kykene vaikuttamaan, vaan edellyttää lähes aina sen ylemmien hallinnon tasojen tukea.

Kuvion tasot eivät sulje toisiaan pois, vaan täydentävät toisiaan. Toimintaympäristöön liittyvistä huomioitavista asioista yhtä lailla monet ovat sellaisia, joita yksin koulun tasolla ei voida ratkaista ja päättää. Näitä ovat esimerkiksi koulun mitoitukseen liittyvät asiat. Yksittäinen koulu voi eniten vaikuttaa toimintakulttuurinsa ja pedagogiikkaansa. Kuitenkin myös koulun toimintakulttuuri ja pedagogiikka sisältävät asioita, joita ylemmillä hallinnon tasoilla voidaan tukea, kuten esimerkiksi johtajuutta ja koulun toiminnan organisointia. Koulun toiminnan organisointi on usein yhteydessä sitä ylemmillä hallinnon tasoilla määritettyihin resursseihin.

Normiohjauksen, toimintaympäristön, toimintakulttuurin ja pedagogiikan tasoilla huomioitavia asioita tarkennetaan tekstissä kuvion 6 jälkeen. Pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa huomioitavien asioiden tarkempi tarkastelu suhteessa teoriataustaan tehdään vasta pohdintaluvussa.



Kuvio 6. Pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa huomioitavia asioita

Normiohjaus

Normiohjauksen tasolla pitäisi kiinnittää huomiota ensisijaisesti siihen, kuinka suuriksi pedagogisesti yhtenäiset peruskoulut voidaan rakentaa. Pedagogisesti yhtenäisissä peruskouluissa tulisi huomioida ja taata oppilaiden ja opettajien hyvinvointi sekä turvallisuus.

Alkuvaiheessa pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu näyttäisi tarvitsevan ulkopuolista ohjausta ja tukea voidakseen saada toimintansa onnistumaan. Koulun toimintakulttuurin rakentaminen, ala- ja yläasteen, luokan- ja aineenopetuksen käytäntöjen yhteensovittaminen vaikuttaa vevän aikaa.

Koulun toiminnan alkuvaihetta pitäisi resursoida taloudellisesti ja ajallisesti. Tapauskoulussa vaikutti siltä, että opettajien aika ja energia eivät riittäneet arjen opetustyön ohessa koulun yhtenäisen toimintakulttuuriin luomiseen. Tapauskoulussa viiden toimintavuoden jälkeen yhtenäisen toimintakulttuurin rakentaminen näytti edelleen olevan kesken. Toimintaa ohjasi erilaisten pedagogisten ratkaisujen kokeileminen.

Toimintaympäristö

Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun toimintaympäristössä tulisi huomioida ensisijaisesti tilojen mitoitus riittäväksi todellisen käyttäjämäärän mukaan. Kouluympäristön tulisi huomioida kokonaisvaltaisesti sen kaikenikäiset oppilaat ja heidän tarpeensa. Murrosikäiset nuoret tarvitsisivat esimerkiksi omia oleskelutiloja, kun taas koulun nuorimmat oppilaat enemmän virikkeellistä välituntipihaa. Lisäksi erilaisten tilojen tulisi sijoittua koulurakennuksen sisällä niin, että kullakin ikäryhmällä on mahdollisuus olla ikäistensä kanssa omassa rauhassa. Erityisen tärkeää tämä on murrosikäisille nuorille.

Erillisillä tiloilla saattaisi olla mahdollista hillitä mallioppimista. Toisaalta pitäisi olla myös isoja yhteisiä tiloja, joissa eri-ikäisten yhteistyötä olisi mahdollista ohjata tavoitteellisesti. Hyvinvoinnin näkökulmasta pitäisi kiinnittää huomiota loppukäyttäjien ergonomiaan, esimerkiksi tuolien pitäisi olla jokaiselle käyttäjälle helposti säädettävissä.

Toimintakulttuuri

Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun toimintakulttuurissa tulisi huomioida sen moniulotteisuus. Suuressa kouluyksikössä monet asiat kumuloituvat. Toimintaa on jaettava osiin koulun toimivuuden vuoksi. Kun toimintaa jaetaan osiin, on riskinä, että osat eriytyvät liiaksi toisistaan ja kouluun muodostuu eri tavoin toimivia sisäisiä kouluja. Oppilaan koulupolku voi tällöin olla vertikaalisesti vain näennäisesti yhtenäinen. Horisontaalinen koherenssi toteutuu tästä näkökulmasta kunkin osaryhmän sisällä, mutta ei ehkä yhteisesti koulun tasolla. Oppilaan toimintaa saattavat näin ohjata erilaiset piilo-opetussuunnitelman piirteet. Eri opettajia on suuressa koulussa useita ja heillä jokaisella omanlaiset tapansa jokaisen osaryhmän sisällä. Oppilaan aika saattaa suuntautua näiden erilaisten käytänteiden oppimiseen asetettujen tavoitteiden sijaista.

Koulun toimintakulttuurissa tulisi yhteisesti ratkaista miten eri-ikäisiä oppilaita huomioidaan, missä asioissa noudatetaan kaikille oppilaille yhteisiä käytänteitä ja missä suhteessa koulun toimintakulttuuri eroaa eri-ikäisten oppilaiden tarpeiden suhteen. Koulun henkilökunnalle, erityisesti opettajille toimintakulttuurin yhtenäistäminen on haaste. Sitoutunut ja motivoitunut opettajakunta ei yksin riitä luomaan toimivaa koulukulttuuria, vaan tarvitsee tuekseen vahvaa ja päämäärätietoista johtajuutta. Tavoitteiden asettaminen ja arvokeskusteluiden käyminen koulun sisällä on keskeinen huomioitava tekijä.

Toimintakulttuuriin vaikuttavat oleellisesti myös koulun työjärjestykset, mahdollinen jaksojärjestelmä ja päivärytmi. Ne luovat pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa puitteet kaikelle koulutyölle, kuten missä koulussa tahansa. Keskeistä oppilaan kannalta on, miten pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu rytmittää toimintaansa. Tapauskoulussa huoltajat kritisoivat, kuinka jo kaikkein nuorimpien oppilaiden lukujärjestykset vaihtuivat liian usein. Luokanopetukseen kuuluvien

oppilaiden koettiin kärsivän aineenopetukseen kuuluvien oppilaiden järjestelmästä. Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun tulisi järjestää sen kaikkien eri-ikäisten koululaistensa koulunkäynti aikataulullisesti mielekkääksi.

Pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa tulisi huomioida monipuolinen yhteistyö, jota koulu edellyttää toimiakseen. Yhteistyötä tarvitaan koulun toimintakulttuurin luomiseen opettajien välillä. Yhteistyötä pitäisi pyrkiä kehittämään kuitenkin myös eri-ikäisten oppilaiden välillä sekä opettajien ja oppilaiden välillä. Huoltajat puolestaan toivoivat monipuolisempaa ja henkilökohtaisempaa yhteistyötä kodin ja koulun välille kuin vain tiedottamista Wilman välityksellä. Pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa kodin ja koulun yhteistyön pitäisi olla koulun yhteisen käytännön mukaan linjattua. Tällöin on huomioitavaa käytännön toteutus luokanopetuksessa ja aineenopetuksessa olevien oppilaiden kohdalla: onko käytäntö kaikille ikäryhmästä riippumatta sama vai vaihteleeko kodin ja koulun yhteistyön muoto esimerkiksi ikäryhmäkohtaisesti.

Pedagogiikka

Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulussa toteutettavaa pedagogiikkaa ohjaa oppilaiden ikähaitari, joka vaihtelee 6–16-vuotiaiden välillä. Koulun toiminnassa olisi tarpeen huomioida, missä asioissa toteutetaan kaikille yhteistä pedagogiikkaa ja missä ikäryhmäkohtaista pedagogiikkaa. Oppilaille itselleen on tärkeää kuulua omaan ikäryhmäänsä. Oppilaat eivät tapauskoulussa esimerkiksi viihtyneet ryhmissä, jotka olivat vuosiluokattomia. Tästä syystä esimerkiksi perinteinen luokanvalvojajärjestelmä todettiin toimivammaksi. Luokanvalvojan sijasta käytettiin vain nimitystä ryhmänohjaaja. Pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa sosiaalisten suhteiden määrä on suuri, joten tarve kuulua pienempään, läheiseen, turvalliseen ja tuttuun ydinryhmään on tärkeää. Erityisesti nuorella on hyvin tärkeää vertaisryhmän tuki ja pysyvät kaverisuhteet.

Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulussa on mahdollista tehdä monia pedagogisia ratkaisuja, joita erillisissä ala- ja yläkouluissa ei ole mahdollista tehdä. Yksi näistä on luokan- ja aineenopetuksen nivelvaiheen muuttaminen. Tapauskoulussa sitä kokeiltiin aikaistamalla vuodella. Kokemusten perusteella aineenopetuksen alku haluttiin kuitenkin säilyttää seitsemännellä vuosiluokalla. Moni oppilas vaikuttaa tarvitsevan vielä vuoden lisää kartuttaakseen aineenopetuksessa vaadittavaa itsenäisyyttä ja vastuunkantamista.

7 Pohdinta

7.1 Tutkimuksen tavoite ja keskeiset johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, millainen pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu opettajien, oppilaiden ja huoltajien näkökulmasta on, miten opettajien oppilaiden ja huoltajien näkemykset eroavat toisistaan ja millaisia asioita pedagogisesti yhtenäisten peruskoulujen toiminnassa tulisi jatkossa huomioida. Tutkimuksen näkökulma on koulupedagoginen ja se lähestyy koulun teoriaa.

Tulosten mukaan huoltajat ja oppilaat suhtautuivat pedagogisesti yhtenäiseen peruskouluun myönteisesti. Opettajat sen sijaan suhtautuvat siihen kaikkein kriittisimmin: opettajat tarkastelivat koulua tällöin oman työnsä näkökulmasta. Oppilaiden näkemyksissä korostuivat koulun informaaliset tekijät, kuten ystävyyssuhteet, kouluympäristö ja koulun säännöt. Oppilaiden suhtautumisessa oli havaittavissa ikäryhmäkohtaisia eroja. Huoltajat suhtautuivat pedagogisesti yhtenäisiin peruskouluihin vastaajaryhmistä myönteisimmin. Huoltajien mielestä pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu tuki ja rauhoitti oppilaiden koulunkäyntiä.

Rajakaltio (2011) totesi tutkimuksensa jälkeen, että hänen väitöstutkimuksensa aikana osoittautui miten koulu muunsi ulkopuolelta tulleen uudistuksen omaksi kehittämistoiminnakseen: niinpä tutkimuksesta tulikin ennemmin kertomus siitä, miten koulu muokkaa uudistusta kuin miten uudistus muokkasi koulua (Rajakaltio, 2011, 2012).

Tämä tutkimus puolestaan kertoo, miten hienolta kuulostava uudistus oppilaiden yhtenäisestä koulupolusta osoittautuu tapauskoulun kautta hyvin kompleksiseksi kokonaisuudeksi monien ongelmien käytännön tasolla kohdatuiksi ja ratkaistaviksi haasteiksi. Muutosprosessiin kuuluu tietynlainen moniulotteisuus ja kompleksisuus (Fullan 1994, 40–51). Vastaajien näkemysten pohjalta vaikuttaa siltä, että keskeisin tutkimustulos onkin, miten pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun toiminta konkreettisesti organisoidaan ja toteutetaan koulun tasolla. Pedagogisesti yhtenäisissä peruskouluissa keskeistä on nyt ja tulevaisuudessa ratkaista, miten käytännössä rinnakkaiskoulujalta sekä ala- ja yläasteen ajalta periytyneet tai säilyneet erilaiset toimintatavat ja -kulttuurit yhdistetään oppilaiden ja opettajien kannalta mielekkääksi uudenlaiseksi toimintaympäristöksi, jossa toteutuu horisontaalisesti yhtenäinen toimintakulttuuri ja pedagogiikka.

Koulun teorian näkökulmasta kouluinstituution keskeinen tehtävä on kulttuuriperinnön siirtäminen seuraaville sukupolville ja yhteiskunnan jäseneksi kasvaminen ja integroituminen (Fend 1981). Opetussuunnitelman perusteet pohjautuvat tälle ajatukselle. Sen lisäksi, että yksilöllä on mahdollisuus hankkia yleissivistys, on tavoitteena myös kehittää yhteiskunnan sivistyksellistä pääomaa sekä lisätä yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa. (Opetushallitus 2004a, 12.)

Jos pedagogisesti yhtenäistä peruskoulua tarkastellaan yksilön tarpeesta integroitua yhteiskunnan jäseneksi, niin se vastaa ehkä sitä edeltäneitä, aiempia koulumuotoja paremmin ympäröivän yhteiskunnan haasteisiin. Pedagogisesti yhtenäistä peruskoulua käydessään oppilas joutuu tekemisiin eri-ikäisten ja erilaisten ihmisten kanssa helpommin ja määrällisesti enemmän kuin aiemmissa koulumuodoissa. Sosialisatioprosessi toteutuu koulun arjessa (Fend 1981).

Suomessa rinnakkaiskoulumallista luopuminen tasoitti ja tasa-arvoisti oppilaan koulupolun. Silti jako ala- ja yläasteeseen ohjasi edelleen saman ikäisiä lapsia ja nuoria omiin erillisiin kouluyksiköihinsä. Ala-asteille keskittyivät luokkien 1–6 oppilaat ja yläasteille luokkien 7–9 oppilaat. Pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu muutti käytäntöä, siellä kaikki oppivelvollisuusikäiset lapset ja nuoret kohtaavat toisiaan päivittäin koulun arjessa. Työelämää ja tulevaisuutta ajatellen tämä on ehkä realistista harjoitusta yhteiskunnan jäsenyyteen kasvamisessa. Pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu on silloin ikään kuin saattanut loppuun yhtenäiskouluajatuksen tavoitteet.

Käytännössä määrällinen ihmissuhteiden lisääntyminen ei välttämättä kuitenkaan takaa niiden laatua. Esimerkiksi oppilaat eivät olleet tässä tapaustutkimuksessa lainkaan sitä mieltä, että kaikkien eri-ikäisten kanssa oleminen olisi viihtyisää tai tarpeellista.

1800-luvulla pohdittiin oliko koulutus yksilön vai yhteiskunnan etu, kun yritettiin rakentaa järjestelmällistä kansanopetusta. Nykyään ei kai juuri kukaan enää kyseenalaista peruskoulutuksen tärkeyttä yksilön tulevaisuuden kannalta. Nykyään perimmäinen kysymys yksilön ja yhteiskunnan edusta on silti yhä olemassa. Kysymys voidaan ehkä vain asettaa toisin: Onko yksilön vai yhteiskunnan etu, kun perustetaan pedagogisesti yhtenäisiä peruskouluja tai muita suuria kouluyksiköitä?

Vaikka tämän tapaustutkimuksen tulosten perusteella suurin haaste näyttäisi olevan koulun tason toiminnan organisointi, niin samalla voidaan myös pohtia sitä, millä tavoin ja millaisilla koulutuspoliittisilla ratkaisuilla oppilaan koulupolun eheyttä voidaan jatkossa tukea, jotta se toteutuu koulun tasolla ja oppilaan arjessa. Pohjimmiltaan kyse on ehkä viimekädessä kuitenkin myös siitä, millaisilla resursseilla koulua ohjataan (vrt. Fend 1981).

7.2 Opettajien, oppilaiden ja huoltajien näkemuserot

Opettajien näkemykset

Opettajat suhtautuivat oppilaita ja huoltajia kriittisemmin pedagogisesti yhtenäiseen peruskouluun, heistä vain 53 % oli siihen tyytyväisiä ja 29 % kannatti niiden rakentamista lisää. Opettajat suhtautuivat pedagogisesti yhtenäisiin peruskouluihin enimmäkseen epäroiden. Epäroivia oli 41 %. Opettajat tarkastelivat pedago-

gisesti yhtenäistä peruskoulua sekä oppilaiden että oman työnsä kannalta. Opettajat pitivät tärkeänä vertikaalisen koherenssin toteutumista oppilaan koulupolulla, mutta painottivat vastauksissaan kuitenkin vielä enemmän omaa työnkuvaansa. Opettajista pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu oli työympäristönä monipuolinen ja rikas, mutta koulu kooltaan liian suuri ollakseen toimiva. Opettajien mielestä pedagogisesti yhtenäisiä peruskouluja ei olisi järkevää rakentaa lisää. Koulun koon lisäksi opettajien haasteena oli yhteistyö kollegojen kanssa. Pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu näyttää tämän tutkimuksen valossa tuovan esiin niitä mikropoliittisia (Johnson & Salo, 2008, 35–36) opettajakulttuureita ja näkemyksiä, jotka periytyivät jo rinnakkaiskoulualalta ja säilyivät peruskoulun aikana.

Tämä tapaustutkimus vahvistaa osittain aiempia tutkimustuloksia opettajista yhtenäisen perusopetuksen toteuttajina. Esimerkiksi opettajien työkuvan kompleksisuudesta ovat aiemmin raportoineet muun muassa Soini, Pyhältö ja Pietarinen (2010). Heidän mukaansa opettajien kuormittuminen johtui kolmesta tekijästä: opettajan ja oppilaan välisestä, opettajayhteisön sisäisestä ja opettajan ja huoltajan välisestä vuorovaikutuksesta. Tapauskoulun tuloksissa korostui opettajayhteisön sisäinen kuormittuminen. Kuormittavuuden osatekijät; huono ilma- piiri, vastavuoroisen ammatillisen arvostuksen puute ja johtajuusongelmat tulivat tapauskoulun tuloksissa esille. Erityisesti vastavuoroisen ammatillisen arvostuksen puute näytti olevan pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun ongelma, kun siellä työskenteli yhdessä sekä luokan- että aineenopettajia.

Tapauskoulussa luokanopettajien ja aineenopettajien oli vaikeaa löytää yhteistä näkökulmaa koulun yhteisiin asioihin, kuten sääntöihin ja toimintatapoihin. Kun opettajat kirjoittivat vastauksissaan, että heiltä puuttui opettajaryhmien välinen vastavuoroinen arvostuksen puute, varovasti voisi arvioida, että eräänlainen rajalinja, nyanssiero, kulki eniten niiden opettajien välillä, joilla oli vain yksi ainoa, joko luokan- tai aineenopettajan koulutus. Yhteisesti opettajat olivat samaa mieltä siitä, että he odottivat koulun johdolta avointa keskustelua, määrätietoista asioiden hoitamista, kuten myös yhteistyöongelmien ratkaisua.

Yhdeksi selitykseksi on aiemmin nähty, että opettajien omat henkilökohtaiset ratkaisukeinot ja tunnetilat vaikuttivat työyhteisön ongelmien kokemiseen ja siksi opettajien tulisi saada enemmän onnistumisen kokemuksia. Opettajan kokemus omasta toimijuudesta sääтели sitä, miten hän suhtautui koulun kehittämistyöhön. Oleellista oli kokiko hän itsensä aktiiviseksi subjektiksi vai ulkopäin säännelleyksi objektiksi. (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2010, 6–8, 30; Pyhältö, Pietarinen, Soini & Huusko 2008.)

Tässä tutkimuksessa opettajien omakohtaisella suhtautumisella ei voida yksin selittää opettajien muista vastaajaryhmistä poikkeavaa negatiivispainotteista näkemystä. Tapauskoulun osalta koulun kehittämistyöhön vaikuttivat valikoituneet motivoituneet opettajat, mikä kävi ilmi opettajien kertomista odotuksista. Opettajat kokivat niiden mukaan itsensä aktiivisiksi subjekteiksi (Huusko, Pietarinen,

Pyhältö & Soini 2007; Soini, Pyhältö & Pietarinen 2010) ja halusivat olla rakentamassa uudenlaista koulua. He myös halusivat itse enemmän yhteistyötä eri opettajaryhmien välille. Enemmän näytti siltä, ettei tapauskoulun toimintakulttuuri ollut vielä muotoutunut ja jäsentynyt riittävästi.

Uuden koulun toimintakulttuurin luominen vaikuttaa olevan hidaskäyttöprosessi, sillä tutkimusvuosien aikana toimintakulttuuri tuntui olevan aina jonkinlaisessa suunnittelu- ja kokeilutilassa. Pedagogisesti yhtenäisissä peruskouluissa tulisi siis huomioida, että niiden toimintakulttuuri pitää luoda ensin yhteisesti. Yhteisistä ja eriävistä näkökulmista sekä niihin liittyvistä opettajien kokemuksista pitäisi saada rakennettua kokonaisuus. Vaatii työtä ja aikaa ennen kuin uusi koulu kehittyy mielekkäästi ja johdonmukaisesti toimivaksi organisaatioksi.

Opettajien yhteistyö

Kuvaavaa pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun organisaatiostruktuurille ja sen opettajayhteisölle näyttäisi olevan mosaiikkimainen rakenne. Ryhmään kuuluvilla on silloin epäselvät rajat, limittäiset tai päällekkäiset ryhmät muodostuvat joustavasti tai dynaamisesti. Yhteistyö on joustavaa, mutta toisaalta epäonnistuessaan myös helposti haavoittuvaa. (Hargreaves 1994, 237–239.) Myös Huusko (1999) hahmotti oman tapauskoulunsa opettajakunnan toimivan liikkuvan mosaiikin mukaisesti, vaikka hänen tutkimansa opettajayhteisö koostui lähes kokonaan luokanopettajista (Huusko 1999, 38–39). Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun opettajayhteisö on lähtökohtaisesti jo koulutukseltaan ala-astetta heterogeenisempi.

Tapauskoulussa mosaiikkimaisuutta ilmensi jatkuva ryhmään kuulumisen muutos. Esimerkiksi luokanopettajien tiimin jäsenet vaihtuivat käytännössä aina vuosittain opetettavan vuosiluokan mukana. Aineenopettajat kuuluivat aina samaan yhteiseen tiimiinsä. Tiimit noudattivat jakoa aineen- ja luokanopetukseen. Kaksoiskelpoiset opettajat kuuluivat tavallisesti vuosiluokkakohtaiseen tiimiinsä, eivät aineenopetuksen tiimiin. Kuvaavaa koulun mosaiikkimaiselle toimintakulttuurille oli myös opettajien työtehtävien ja opettajan roolin vaihtelevuus vuosittain, mutta usein myös saman koulupäivän aikana. Monet luokanopettajat saattoivat esimerkiksi opettaa omaa ainettaan aineenopettajina toisille opetusryhmille. Koulussa oli vain harvoja luokanopettajia, jotka eivät opettaneet muuta kuin omaa ryhmäänsä tai harvoja aineenopettajia, jotka opettivat vain vuosiluokkien 7–9 oppilaita. Tässä suhteessa pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu näyttää balkanisoituneen (Hargreaves 1994, 214; Hargreaves & Fullan 2012, 115–116) opettajakulttuurin vastakohtana, jossa opettajat säilyttävät roolinsa ja asemansa vuodesta toiseen samana.

Opettajien yhteisöllisyyttä pyrittiin tapauskoulussa rakentamaan ja tukemaan hallinnollisesti ohjatun tiimityöskentelyn kautta. Tapauskoulussa tiimityöskentely oli aikataulutettu. Usein sen paikka ja aika oli määrätty, samoin yhteistyön suunta ja tarkoitus (Hargreaves 1994, 195–196). Kyseessä on järjestetty yhteistyö,

jonka tavoitteena on saada yhteistyö alkuun, jotta se voi myöhemmin syventyä ja saada myös informaalisia piirteitä. Informaalinen toiminta nähdään välttämättömiksi luottamussuhteen rakentamisessa ja sitä kautta yhteistyön laadun parantamisessa. (Hargreaves & Fullan 2012.)

Rajakaltion (2011) mukaan pakotettu yhteistyö ohjaa siirtymävaiheessa todelliseen yhteistyökulttuuriin ja pahimmillaan se merkitsee loppua myös jo aiemmin spontaanisti virinneisiin yhteistyökuvioihin. Oleellista on, kuinka osallisiksi opettajat kokivat itsensä. (Rajakaltio 2011, 74.) Hallinnollisesti ohjattujen ryhmien lisäksi opettajat kuuluivat tapauskoulussa esimerkiksi erilaisiin muihin työryhmiin mielenkiintonsa mukaisesti.

Kouluyksikön koosta ja sen organisoimisesta pienempiin osiin seuraa johtopäätös, että pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu työyhteisönä ei ehkä koskaan saavutakaan sellaista pysyvyyttä, joka mielletään pienemmälle työyhteisölle luontevaksi ja ominaiseksi. Suuri työyhteisö kykenee jakautumaan useampiin ja erilaisempiin alaryhmiin kuin pieni työyhteisö, mikä voidaan kokea etuna tai haittana. Pedagogisesti yhtenäiselle peruskoululle on ominaista, että se säilyy ehkä aina mosaiikkimaisena, erilaisten, monikerroksellisten, opettajakulttuurien ja toimintatapojen dynaamisena kohtauspaikkana. Ristiriidoitakaan ei voida välttyä. Opettajalle itselleen se merkitsee yhtäaikaista sopeutumista monen erilaisen ryhmän tavoitteisiin ja ryhmien välisten ristipaineiden sietämistä. Hargreavesin (1994) mukaan liikkuva, mosaiikkimainen kulttuuri ei ole abstrakti käsite vaan uudenlainen, lupaava, postmodernin opettajayhteisön toimintatodellisuus. Konfliktit kuuluvat sen arkeen ja ovat osa sen kehitysprosessia. (Hargreaves 1994, 257.)

Mosaiikkimainen kulttuuri käsitetään nykyisin usein oppivaksi organisaatioksi. Oppivan organisaation tavoitetilana on, että koulu on ikään kuin jatkuvassa liikkeessä. Opettajien välinen yhteistyö on yksi sen edellytys. (Van Ackeren, Klein, Strunck 2013.) Opettajien välisiltä konflikteilta ei voi välttyä, vaan ne kuuluvat oppivaan organisaatioon. Niinpä konfliktien välttämisen sijasta oppivan organisaation tulisi tehdä pelisäännöt muun muassa vuorovaikutustilanteisiin. (Esim. Hameyer 2013).

Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun kohdalla, (joka usein on iso yksikkö), on merkityksellistä kiinnittää huomiota siihen, miten vuorovaikutus toimii koulussa. Keskeistä ei ole huomioida ainoastaan opettajien välistä vuorovaikutusta, vaan myös oppilaiden keskinäistä, opettajien ja oppilaiden välistä kommunikatiota. (Vrt. Huusko & Pietarinen, 2000, 30–31). Erimielisyydet ehkä siis kuuluvat pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun kouluarkeen, mutta rakentavat toimintatavat, joilla erimielisyydet kohdataan, pitäisi sopia yhteisesti. Vuorovaikutuksen laatu on oleellinen tekijä (vrt. Huusko, Pietarinen, Pyhältö & Soini 2007, 154).

Huoltajien näkemykset

Huoltajista 83 % oli tyytyväisiä pedagogisesti yhtenäiseen peruskouluun ja 70 % kannatti uusien pedagogisesti yhtenäisten peruskoulujen rakentamista. Opettajiin ja oppilaisiin verrattuna huoltajat olivat kaikkein tyytyväisimpiä.

Huoltajien näkemyksissä korostuivat vertikaalinen koherenssi ja oman lapsen turvallisuus. Huoltajille pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu näyttäytyi paikkana, joka loi turvaa ja pysyvyyttä oppilaan kouluuikaan. Oppilaiden ei tarvinnut vaihtaa koulua herkässä murrosiän vaiheessa. Oppilaat olivat tutustuneet opettajiin ja aineenopetukseen jo aiempina kouluvuosina, joten siirtyminen aineenopetukseen tapahtui huoltajien mielestä pehmeämmin kuin aiemmassa koulujärjestelmässä.

Huoltajista oli tärkeää, että oppilaita oli jaoteltu saman ikäisten seuraan koulun sisällä. Eri solut ja siivet, omat sisäänkäynnit, porrastetut ruokailut ja välitunnit lisäsivät huoltajien mielestä turvallisuutta. Kun kukin ikäryhmä sai olla omissa oloissaan, se vähensi huonoa mallioppimista.

Aiemmin on ajateltu, että luokkatiloja tulisi sijoittaa eri-ikäisten kesken sekaisin. Huoltajat eivät ainakaan tämän tutkimuksen perusteella tukeneet esimerkiksi Tantun (2005) näkemystä siitä, että eri-ikäisten oppilaiden luokkatiloja tulisi sijoittaa käytäville vierekkäin, sillä perusteella, että pienet rauhoittaisivat isojen käyttäytymistä ja isot oppilaat olisivat avuksi pienemmille (Tanttu 2005, 111). Huoltajat kokivat, että päivittäinen opiskelu sujui parhaiten, kun kukin ikäryhmä sai olla omissa oloissaan.

Huoltajat eivät silti halunneet ikäryhmien välistä täydellistä eristämistä. Huoltajat päinvastoin esittivät eri vuosiluokkien ja ikäryhmien välisen tavoitteellisen yhteistyön lisäämistä esimerkiksi erilaisten projektien tai tapahtumien muodossa. Huoltajat toivoivat lisää myös kodin ja koulun välistä yhteistyötä ja vaikuttivat kaipaavat tietoa lapsensa koulunkäynnistä pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa kuten muissakin kouluissa (vrt. esim. Metso 2004).

Aineenopettajan näkökulmasta pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa kodin ja koulun välinen yhteistyö saattaa olla vaativampaa kuin ennen ylä-asteella. Huoltajat eivät ehkä miellä samassa koulussa tapahtuvaa siirtymistä aineenopetukseen niin suurena muutoksena kuin aiemmin eri kouluasteiden välillä. Huoltajat saattavat tällöin olettaa aineenopettajana toimivan ryhmänohjaajin tuntevan oppilaan yhtä hyvin ja osaavan kertoa hänen koulunkäynnistään yhtä paljon kuin luokanopettajan. Ryhmänohjaaja ei välttämättä opetakaan oppilaalle mitään opiainetta ja tapaa tämän ehkä vain kerran viikossa ryhmänohjaajan tapaamisessa. Kodin ja koulun yhteistyö muuttunee luonteeltaan jonkin verran pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa edelleen samassa nivelvaiheessa, kuten aiemmin ala- ja yläasteilla.

Huoltajien näkemykset oman lapsen turvallisuudesta tulivat esille myös niissä asioissa, joihin huoltajat eivät olleet tyytyväisiä. Huoltajat olivat huolissaan mallioppimisesta, kuten myös opettajat ja oppilaat. Vaikka huoltajat kokivat pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun toisaalta rauhoittavan isoja oppilaita ja lisäävän

yhteistyötä sekä suvaitsevaisuutta, huoletti heitä negatiivinen mallioppiminen. Sitä esiintyi epäasiallisessa kielenkäytössä ja käytöksessä, kuten kiroilussa ja tupakanpoltossa. Nuorten oppilaiden koettiin samaistuvan heille vielä kuulumattomien ikäryhmien asioihin (vrt. Piispanen 2008).

Pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu osoittautui toiminnaltaan tässä suhteessa ristiriitaiseksi hallituksen esityksessä olleen tavoitteen suhteen. Ala- ja yläasteen nivelvaiheen poistamista oli perusteltu muun muassa sillä, että siirtymisen luokanopetusvaiheesta aineenopetukseen sekä ala-asteen koulusta mahdollisesti huomattavastikin suurempaan yläasteen kouluun koettiin aiheuttavan osalle oppilaista ongelmia, jotka ilmenivät oppimisvaikeuksina tai häiriökäyttäytymisenä. (HE 86/1997). Kun siirtymävaihe poistui, yhä nuoremmat oppilaat kohtasivat murrosikäisten oppilaiden käytöstä. Suuri kouluyksikkö oli ongelmiseen siirtynyt lasten kohdattavaksi entistä aiemmin. Huoltajia harmitti häiriökäyttäytymisen lisäksi nuorempien oppilaiden koulunkäyntiin vaikuttaneet vanhempien oppilaiden lukujärjestykset sekä muut opetuksen järjestämiseen liittyvät asiat, kuten opetuksen jakautuminen jaksoihin vuoden aikana. Opetusjärjestelyissä koettiin olevan asioita, joihin oppilas joutui sopeutumaan liian nuorena.

Oppilaiden näkemykset

Oppilaista 71 % oli tyytyväisiä pedagogisesti yhtenäiseen peruskouluun ja 60 % kannatti uusien pedagogisesti yhtenäisten peruskoulujen rakentamista. Oppilaiden näkemyksissä korostui koulun informaali puoli. Oppilaille oli tärkeää, ettei koulua tarvinnut vaihtaa missään vaiheessa ja että koulu, sen ympäristö ja kaverisuhteet säilyivät pitkään samoina. Kaverisuhteita oli mahdollista solmia myös eri-ikäisten oppilaiden välillä, eikä seitsemännelle luokalle siirtyminen katkaissut niitä.

Kun tapauskoulussa oli yritetty ohjata eri-ikäisten nuorten välistä yhteistyötä ohjausryhmäkäytännöllä, jossa ryhmät oli muodostettu eri luokka-asteiden oppilaista, eivät oppilaat viihtyneet niissä, vaan kokivat olonsa turvattomaksi. Kun ohjausryhmäkäytäntö muuttui koulussa perinteiseksi ja toimi vuosiluokittain, oppilaat kokivat koulutyön vertaisryhmissä kaikkein mielekkäimmäksi. Oppilaille olivat tärkeitä ystävyysuhteet ja samanikäisten kanssa oleminen. Tältä osin tämän tutkimus vahvistaa sitä käsitystä, joka on välittynyt jo aiemmin muun muassa kansainvälisissä vertailuissa. Suomessa oppilaat menevät kouluun kavereiden vuoksi, eivät niinkään oppimisen tai opetuksen takia (Harinen & Halme 2012, 12).

Myös koulun tiloissa oppilaat halusivat tämän tutkimuksen mukaan olla erikseen samanikäisten kanssa kuin yhdessä kaikenikäisten kanssa. Oppilaiden näkemyksen mukaan pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa pitäisi siis olla erilaisia osia ikäryhmien mukaan jaoteltuina. Myös oppilaiden, (kuten huoltajien) näkemys erosi siis aiemmasta käsityksestä (Tanttu 2005, 111), että vuosiluokkia tulisi sijoittaa koulun tiloihin sekaisin.

Oppilasikäryhmien välisiä eroja kouluviihtyvyydessä

Oppilaiden välillä oli ikäryhmäkohtaisia eroja, jotka näkyivät erityisesti suhtautumisessa kouluympäristöön. Murrosikäisten nuorten mielestä kouluympäristössä olisi pitänyt paremmin huolehtia eri-ikäisten oppilaiden tarpeista. Pienimmät oppilaat vaikuttivat viihtyvän koulussa murrosikäisiä oppilaita paremmin. Oppilaiden suhtautuminen koulunkäyntiin näytti tapauskoulussa noudattavan tässä mielessä normaaleja kehityspsykologisia vaiheita (esim. Dunderfelt 2011).

Kuitenkin oppilaiden kirjoittamia asioita tarkemmin tarkasteltaessa kouluympäristön ongelmat tulevat esille konkreettisesti. Koulurakentaminen perustuu yhä vanhoihin käsityksiin (esim. Salminen 2012, 264) ja todellisten loppukäyttäjien ääntä ei huomioida (esim. Kuuskorpi 2012). Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun osalta tämä on asia, johon tulisi reagoida, koska kyse on oppilaiden viihtymisen lisäksi myös fyysisestä terveydestä.

Esimerkiksi tapauskoulun oppilaiden tuolit, joita voitiin säätää, mutta vain työkalujen avulla, olivat etenkin koulun vanhimpien oppilaiden mielestä aina väärän kokoisia. Kasvavalle oppilaalle huonosti hoidetusta ergonomiasta voi koitua ikäviä seurauksia. Kyseessä on toisaalta myös tavoitteellisen ja informaalisen koulun paradoksi. Koulussa on oppiaineena liikuntaa ja terveystietoa oppilaiden hyvinvoinnin tueksi, mutta samanaikaisesti oppilas voi joutua työskentelemään epäergonomisesti monta tuntia päivässä. Kun koulussa työskentelee samanaikaisesti 6–16-vuotiaita lapsia ja nuoria, koulussa pitäisi kiinnittää huomiota erityisesti ergonomiaan.

Vanhimmat koulun oppilaat kokivat koulurakennuksen ja sen toimintakulttuurin olevan suunniteltu vain heitä nuoremmille oppilaille. Eri-ikäisten oppilaiden välillä oli jopa tilastollisesti merkitseviä eroja. Oppilaiden kritiikki kohdistui esimerkiksi liikuntasalin pukuhuoneisiin ja niiden suihkutiloihin, joihin olisi kaivattu edes suihkuverhoja eri-ikäisten yksityisyyttä suojaamaan. Yhtä lailla piha koettiin ristiriitaiseksi paikaksi. Varsinkin alkuopetuksen lapsista se oli leikkivälineineen kiva ja viihtyisä, mutta nuorista epämieluisa. Koulun loppukäyttäjien näkökulmasta pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa pitäisi siis huomioida, miten se vastaa toimintaympäristönä kaikkien eri-ikäisten lasten ja nuorten tarpeita samanaikaisesti (Esim. Kuuskorpi 2012; Kalo 2008).

Nuoret kokivat koulurakennuksen lisäksi myös koulun toimintakulttuurin olevan heitä nuoremmille suunniteltu. 7.–9.-luokkalaisten oppilaiden vastauksissa tulivat tällöinkin esiin koulun informaaliset tekijät, kuten koulun säännöt. Koulun vanhimmat oppilaat olisivat halunneet esimerkiksi viettää välitunteja sisällä, syödä karkkia ja poistua koulun alueelta hyppytonneillaan. Koulun säännöt koettiin ahdistaviksi ja nuoret vertasivat pedagogisesti yhtenäistä peruskoulua jopa vankilaan, joka on Hoikkalan ja Pajun (2013, 67) mukaan tyyppillinen vertauskoululle suomalaisnuorten keskuudessa.

Murrosikäisten nuorten mielestä pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu ei huomioinut heitä tarpeeksi. Ajateltiin, että erikseen toimivalla yläasteella olisi ollut

enemmän vapautta. Toisaalta voi ehkä ajatella, että opettajien väliset ristiriidat koulun toimintakulttuurin rakentajina näkyivät oppilaiden kokemuksissa. Kun oppilaat kokivat olevansa eriarvoisessa asemassa, saattoi se johtua siitä, etteivät opettajat olleet kyenneet luomaan kouluun sopivia ja toimivia pelisääntöjä oman yhteistyönsä haasteiden vuoksi. Horisontaalisen koherenssin puute vaikutti koulun toimintakulttuuriin. Koulussa ei ehkä oltu edetty vielä vaiheeseen, jossa opetussuunnitelman (Opetushallitus 2004a) mukaisesti olisi otettu oppilaita suunnitteluun mukaan.

7.3 Pedagogisesti yhtenäisissä peruskouluissa huomioitavia asioita

Kouluyksikön koko

Pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu näyttäytyi tämän tapaustutkimuksen valossa hyvin kompleksisena kokonaisuutena. Kuvaavana voisi pitää erään kuudesluokkalaisen oppilaan äidin toteamusta, että niin hyvä kuin huonokin kumuloituivat pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa. Monen asian kumuloitumisen koettiin johtuvan koulun suuresta yksikkökoosta, josta niin opettajat, oppilaat ja huoltajat olivat kaikki huolissaan. Opettajia huoletti oma työssäjaksaminen ja oppilaiden hyvinvointi. Huoltajia puolestaan huoletti oman lapsen turvallisuus ja oppilaiden häviäminen yksilönä suureen massaan. Oppilaat kokivat suuren koulun tungoksen, metelin, jonot ja ruuhkat ahdistusta aiheuttavina tekijöinä.

Opettajien, oppilaiden ja huoltajien huoli kouluyksikön koosta kasvoi tutkimuksen edetessä ja koulun oppilasmäärän kasvaessa. Tutkimuksen alkuvaiheessa, vuonna 2007 oppilaita oli tapauskoulussa 422. Viimeisessä aineistonkeruuvaiheessa keväällä 2010 oppilaita oli noin 600. Syksyllä 2012 oppilaita oli jo noin 850. Vastaajat kokivat kouluyksikön liian suureksi jo silloin, kun sen oppilasmäärä oli noin 600. Vuonna 2010 suurimmissa peruskouluissa oli tilastollisesti hieman alle 1000 oppilasta ja 20 suurimmassa koulussa vähintään 700 oppilasta (Kumpulainen 2012, 47).

Tapauskoulu ei siis tämän tutkimuksen aikana yltänyt edes vielä 20 suurimman koulun joukkoon ja silti opettajat ja oppilaat kokivat kuormittumista. Se aiheutui heidän mielestään koulun oppilasmäärästä. Ero näkyi vastauksissa, kun koulun oppilasmäärä oli noussut noin 420 oppilaasta 600 oppilaaseen. Normiohjauksen näkökulmasta voi olla tarpeen arvioida tulevaisuudessa sitä, onko koulun koolle tarvetta asettaa rajoja.

Kouluyksikköjen suureneminen ja niiden rakentaminen monitoimitaloiksi näyttää olevan nykysuuntaus. Esimerkiksi Kyllösen (2011) visioimassa koulun tulevaisuudessa 2020-luvulla, ei pieniä kouluorganisaatioita juuri enää olisi, vaan koulutuspalvelut tulisivat ylittämään yhä enemmän kuntarajoja. Koulun toiminta sinänsä muistuttaisi monitoimikeskusta lasten ja nuorten palveluiden tarjoajana.

(Kyllönen 2011, 141–143.) Tulevaisuudessa oppilaan koulu saattaisi siis olla yhä enenevässä määrin pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu, sillä niiden määrä on koko ajan kasvanut (Esim. SVT, Tilastokeskus, 2005, 2008, 2011, 2014).

Fendin (1981) mukaan koulutusjärjestelmän tarkastelu kristallisoituu siihen, onko järjestelmällä riittävästi resursseja toteuttaa pedagogista tehtävää. Onko esimerkiksi yksittäisellä koululla mahdollisuutta vastata oppilaan huoliin yksilötasolla? Samalla kyse on koulutuksen laadun arvioinnista. (Fend 1981, 378.)

Koulun yksikkökoko vaikuttaa oleellisesti kvalifikaatiofunktioon, koulutuksen laadun arviointiin. Opetuksen järjestäjän näkökulmasta koulun tulisi olla riittävän suuri, jotta se voi toteuttaa opetussuunnitelman tavoitteet. Riittävän suuressa koulussa on mahdollisuus resursoida esimerkiksi eri aineiden opettajia. Jos koulu on kooltaan liian pieni, se ei välttämättä ole koulutuksen järjestäjän edun mukaista, sillä kvalifikaation näkökulmasta liian pieni koulu ei ole taloudellisesti kannattava (Fend 1981).

Toisaalta suuri kouluyksikkö saatetaan kokea sen käyttäjien näkökulmasta ristiriitaisena, kuten tässä tapauksessakin. Iso koulu kykenee tarjoamaan ehkä enemmän mahdollisuuksia, sen resurssit riittävät esimerkiksi laajaan opetusainevalikoimaan ja niihin erikoistuneisiin aineenopettajiin kuin pienen kouluyksikön. Riskinä kuitenkin on, että yksilöllisyys häviää isoon massaan ja palataan ikään kuin takaisin teoreettiseen pohdintaan siitä, mikä on koulutuksen pedagoginen oikeutus. Mikä on koulun legitimaatiofunktio, yksilön vai yhteiskunnan etu (Fend 1981).

Koulun koko asettaa pedagogisesti yhtenäiselle peruskoululle hallinnollisesti ja toiminnallisesti erityisiä haasteita. Pedagogisesti yhtenäisten peruskoulujen on pidetty jopa välttämättömänä osittaa toimintaansa, jotta toiminta olisi mahdollista. (Esim. Kalo 2008). Myös tapauskoulussa koulu oli jaettu toimimaan osissa. Koulun eri luokka-asteet oli ryhmitelty kolmeen osaan, alkuopetukseen, 3–6 luokkien luokanopetukseen ja 7–9 luokkien aineenopetukseen. Opettajat puolestaan toimivat samanlaisessa tiimirakenteessa.

Tapauskoulun tulosten perusteella oppilaiden ja huoltajien mielestä oli hyvä kuulua johonkin suurempaan kokonaisuuteen ja saada siten yhteenkuuluvaisuuden tunnetta isossa koulussa vähän enemmän kuin pelkän oman luokan osalta. Aineenopetuksen oppilaista ryhmittelyssä oli etuna, etteivät pienemmät oppilaat olleet mukana aina ihan kaikessa. Opettajat kokivat tiimit työskentelytapana toisaalta hyväksi, sillä horisontaalinen koherenssi toimi ryhmän sisällä ja asioiden suunnitteleminen ja hoitaminen oli siksi helppoa. Samanaikaisesti opettajia kuitenkin huolestutti koulun osien eriytyminen liikaa. Koulun sisälle muodostui omia sisäisiä kouluja. Koulun sisäinen horisontaalinen koherenssi kärsi pienempien osien koherenssista.

Rinnakkaiskouluaajan vaikutukset toimintaympäristöön ja -kulttuuriin

Teoriataustassa kuvattiin yhtenäiskouluaajatuksen syntyä ja kehittymistä kohti peruskoulua. Suomalaisen koululaitoksen uudistukset ovat usein olleet osittaisia ja tapahtuneet eriaivien näkökulmien kompromisseina (Esim. Ahonen, 2003; Kuikka 1991; Iisalo 1991). Kun koulu-uudistukset epäonnistuvat, kohdistuu kritiikki tavallisesti opettajaan. Opettajien on nähty vastustavan muutoksia ja siksi koulu ei uudistu (Esimerkiksi Fullan 1994; Hargreaves 1994). Yhtenäisen perusopetuksen onnistumisen on todettu riippuvan yhtäläillä opettajien toiminnasta (esim. Huusko, Pietarinen, Pyhälto & Soini, 2007).

Perusperusopetus voidaan nykyisellään järjestää pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa tai useammassa kouluyksiköissä kuten aiemmin on tehty. Yhdessä kouluyksikössä voivat esimerkiksi sijaita luokka-asteet 1–2, 1–4 tai 1–6 ja toisessa sitä seuraavat ylempät luokat. (Esim. Opetushallitus 2004b). Yhtenäiseksi jatkumoksi kutsuttu perusopetus voi siis käytännössä koostua näin myös yhä useammasta pienemmästä rakenteellisesta osasta kuin aiemmasta jaosta ala- ja yläasteeseen. Kunta voi opetuksen järjestäjänä päättää, miten se toteuttaa oppivelvollisensa koulunkäynnin. Tässä suhteessa oppilaan koulupolku ei olekaan vertikaalisesti välttämättä enää niin yhtenäinen kuin peruskouluaikana.

Opettajien välisen yhteistyön välttämättömyys on siis ymmärrettävää, jos kouluasteita on entistä enemmän. Jotta oppilaan koulupolku olisi mahdollisimman mielekäs, on lähes itsestään selvää, että opettajilta vaaditaan yhteistyötä eri koulujen nivelvaiheissa. Koulutukseltaan erilaisten opettajien välisen yhteistyön lisäämiseksi on nähty opettajankoulutuksen kehittäminen (Esim. Huusko, Pietarinen, Pyhälto, & Soini 2007, 168; Rajakaltio 2011, 262; Tanttu 2005, 110).

Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun osalta vaatimus opettajien yhteistyöstä ei koske ainoastaan nivelvaiheita, vaan kokonaan yhteisen toimintakulttuurin rakentamista yhteisessä kouluympäristössä. Yhteistyöstä riippuu, miten koulu toimii kokonaisuutena ja miten sen horisontaalinen koherenssi onnistuu (Esim. Pietarinen, Pyhälto & Soini 2007).

Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun toimintaympäristö muistuttaa yhdistettyä ala- ja yläastetta. Koulun tiloissa on sekä aineenopetukseen että luokanopetukseen tarkoitettuja tiloja. Opettajat ovat luokanopettajia, aineenopettajia tai kaksiskelpoisia opettajia. Koulun tasolla ollaan ikään kuin saman tehtävän edessä kuin 1960-luvulla: miten erilaisten koulumuotojen toimintatavat ja niiden opettajakulttuurit voitaisiin yhdistää toisiinsa.

Kun suomalaista peruskoulua uudistettiin rakenteellisesti edellisen kerran, kyseessä oli siirtyminen peruskouluun. Sitä ohjattiin 1970-luvulla hyvin keskusjohdoisesti. Uudistuksen piti tapahtua annetussa ajassa ja annettujen ohjeiden mukaisesti ja saada lopuksi kouluhallituksen hyväksyntä. Suunnittelujärjestelmä koostui kolmesta toisiinsa kytketystä ja nivelletystä tasosta, valtakunnallisesta, alueellisesta ja kunnallisesta, joille kaikille oli annettu omat tavoitteensa, toimintalinjansa ja ohjeensa. (Esim. Viitaniemi 1979, 135; Nurmi 1972, 121; Lehtisalo 2005, 41–

44.) Nykyiselle 2000-luvun aikakaudelle kuvaava puolestaan on, että uudistusten toteuttamisen painopiste on siirtynyt hallinnon tasoilla yhä alemmas koulun tasolle. Opettajien tulee osallistua koulun kehittämiseen opetustyön ohessa. Suuntaus on kansainvälistä (esim. Van Ackeren, Klein & Strunk, 2013, 59).

Tämä tapaustutkimus osoittaa, että opettajilla oli aitoa halua ja suurta innostusta olla kehittämässä uutta koulumuotoa. Opettajat ilmaisivat sen odotuksissaan. Yrityksistä huolimatta koulun arki ei toiminut niin kuin oli ajateltu. Jo aiemmin on todettu, että koulun kehittämistyössä on tärkeää koulun johdon tuki opettajille, jotta kehittämisorientoituneet opettajat eivät uupuisi (Pyhältö, Pietarinen, Soini & Huusko 2008).

Uudistuksen pitäisi huomioida myös oikea konteksti, esimerkiksi kyvyt ja resurssit tavoitteen saavuttamiseksi kunkin organisaation tasolla. (Altrichter & Wiesinger 2005.) Tärkeää olisi siis pohtia, miten uuden koulun toimintakulttuurin luomista voitaisiin tukea koulun ulkopuolelta: miten eri toimijat valtakunnan ja kunnan hallinnon tasoilla voisivat osallistua yksittäisen koulun toiminnan tukemiseen. Kun rehtorin tulisi tukea opettajia, tulisi jonkun tukea myös rehtoria ja koulun johdon työtä. Konkreettisimmillaan tämä voisi tarkoittaa, että opettajat vapautetaan koulun alkuvaiheessa suunnittelutyön ajaksi muusta arkisesta koulutyöstä esimerkiksi sijaisjärjestelyin. Koulun omat määrärahat eivät tähän oletettavasti riitä, joten se vaatisi ylempien hallinnon tasojen myötävaikutusta ja taloudellista tukea.

Koulureformien implementaatioprosesseja tutkiessaan Altrichter ja Wiesinger (2005) ovat todenneet, että ongelma saattaa alkaa jo implementaation valmisteluvaiheessa. Uudistusta ei valmistella riittävän laajasti eikä siinä huomioida osatekijöitä riittävästi. Uudistusten odotetaan toteutuvan nopeasti ja tuottavan mahdollisimman hyvän lopputuloksen. Usein ne päätyvät siihen, että puuttuvan tiedon ja ohjauksen vuoksi yksittäinen koulu ei kykene toteuttamaan uutta, vaan pyrkiikin säilyttämään entisen tilanteensa. (Altrichter & Wiesinger 2005.)

Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun osalta se voi tarkoittaa sitä, että tukeudutaan liiaksi luokan- ja aineenopetuksen toimintatapoihin sen sijaan, että niitä kyseenalaistamalla luotaisiin uusia toimintatapoja. Kuten tapauskoulun tuloksista käy ilmi luokan- ja aineenopetuksen toimintatapojen yhdistäminen samassa koulun toimintaympäristössä ja toimintakulttuurissa koettiin hankalaksi. Toisaalta muun muassa niin opetussuunnitelma kuin opettajankoulutus tukevat jakoa luokan- ja aineenopetukseen, koulussa tasolla on vaikea muuttaa hallitsevia valtakunnallisia rakenteita.

Aiemmissa yhtenäisen perusopetuksen tutkimuksissa on käynyt ilmi, että useimmille rehtoreille on ollut epäselvää, miten opettajayhteisön ja koulun toimintakulttuurin kehittämistä olisi voinut ohjata. (Soini, Pyhältö, Pietarinen & Huusko 2009.) Aiemmin on myös todettu, että yhtenäistämistyö ei saisi jäädä yksin opettajien vastuulle, vaan koulujen ylläpitäjien tulisi kantaa vastuunsa riittä-

västä resursoinnista sekä rehtorien ja opettajien kouluttamisesta (Huusko & Pietarinen 2000, 43). Myös Sahlberg (1997) on todennut, että koulua koskevia uudistuksia ei saisi jättää pelkästään opettajien tehtäväksi, vaan kouluja tulisi tukea ja auttaa. Onnistunut ja kestävä muutos edellyttää muutosta myös viranomaistasolla. (Sahlberg 1997).

Toisaalta ongelma uudistusten implementoinnissa voi olla myös siinä, että viranomaisilla tai koulujen toiminnasta vastaavilla ylemmillä hallinnon tasoillakaan ei välttämättä ole sen parempaa käsitystä, siitä mistä uudistuksessa on kyse tai miten yksittäistä koulua voisi tukea tai ohjata. Monet asiat saattavat olla sellaisia, että niitä ei voida kuin ratkaista koulun tasolla. Muutosprosessiin kuuluu tietynlainen epätietoisuus ja ristiriidat, sillä niiden kautta voidaan löytää ratkaisuja. (Fullan 1994.) Uudistusten valmisteluvaiheessa on tyypillistä, että niitä pyritään esittelemään avoimesti poliittis-hallinnollisina ratkaisuinä. Resurssseja käytetään esimerkiksi esitteisiin, kirjoihin, muihin materiaaleihin ja kotisivuihin. Samaan aikaan suhtautuminen uudistuksen avainhenkilöiden merkityksellisyyteen voi jäädä taka-alalle. Resurssit eivät enää riitäkään avainhenkilöiden kuten koulujen rehtoreiden tai opettajien, ohjaukseen ja valmennukseen. (Altrichter & Wiesinger 2005.)

Opetushallitus on pyrkinyt aktiivisesti ohjaamaan perusopetuksen yhtenäisyyttä erilaisten hankkeidensa avulla. Hankkeiden varjopuoli on, että ne koskettavat usein vain niissä mukana olleita. Hankkeet voivat näyttäytyä ulospäin yhteiskunnallisessa mittakaavassa konkreettisina toimenpiteinä, mutta käytännössä koskettavatkin vain suppeaa ryhmää. Huusko & Pietarinen (2000) totesivat, että heiltä odotettiin hankkeen aikana valmiita ohjeita tai toimintamalleja. Heidän tehtävänä ei kuitenkaan ollut tarjota valmiita reseptejä, vaan saada aikaan koulun oman prosessin pohdintaa, herättää ajattelua koulun omasta kulttuurista, mikä puolestaan oli koulun kehittämislinjojen mukaista toimintaa.

Tapauskoulun tulosten perusteella jokaisen pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun tulisi saada tukea alkuvaiheessa toimintakulttuurinsa rakentamiseen. Yksinkertaisimmillaan se tarkoittaisi opettajien muun työn samanaikaista vähentämistä, resursoitua aikaa koulun suunnitteluun ja opettajien väliseen yhteistyöhön. Toisaalta koulujen saaman ohjauksen pitäisi olla pitkäkestoista tai jatkuvaa. Pelkkä alkuvaiheen ohjaus ei riitä, sillä kouluilla on muuten tyypillistä palata uudistusvaiheen jälkeen takaisin vanhoihin käytäntöihin. Koulun kulttuuri saattaa ohjata palaamaan entiseen. (Altrichter & Wiesinger 2005.) Alkuvaiheen jälkeen pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa olisi hyvä pysähtyä ainakin pohtimaan ja arvioimaan toteutunutta koulun toimintakulttuuria: onko se asetettujen tavoitteiden suuntaista.

Opetussuunnitelman rooli

Peruskouluun siirryttäessä opetussuunnitelmalla oli keskeinen rooli, sillä sen kautta pyrittiin yhdenmukaistamaan erilaisia koulukulttuureita toisiinsa (Komiteanmietintö 1970: A 4). Verrattaessa vuoden 1970 opetussuunnitelmaa vuoden 2004 opetussuunnitelmaan, jätettiin jälkimmäisessä vastuu kunnan ja koulun tasolle. Toisaalta muutoksen voi nähdä vuonna 1985 alkaneen opetussuunnitelma-kulttuurin jatkeena, mutta ehkä myös riittävän ohjauksen puutteena. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelma ikään kuin oletti, että yhtenäisessä perusopetuksessa kaikilla opettajilla olisi yhtenäinen näkemys perusopetuksesta. Näin ei kuitenkaan ehkä käytännössä ollut. Yhtenäinen perusopetus vain poisti hallinnollisen jaon, jonka mukaisesti oppilaat, kuten opettajatkin, olivat jakautuneet koko peruskouluajan jo rinnakkaiskoulujalta periytyneiden koulumuotojen tapoihin ja käytänteisiin. Näistä keskeisimpiä ja hallitsevimpiä ovat yhä ainekohtainen ja luokkamuotoinen opetuskulttuuri.

Jokaisella koululla on historiansa, joka on alkanut jo ennen kuin koulun sijainti on päätetty ja uuden rakennuksen ovet avattu. Menneisyyttä tulisi herätellä aika ajoin tietoisesti mieliin, jotta koulun toiminta säilyttäisi oikean, yhteisen suuntansa. Jos yhteistä yhteisöllistä historiaa ei ole, koulu on haavoittuvainen sirpaloitumaan alakulttuureihin. (Deal & Peterson 2009, 45.) Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun kulttuuri on sidottu historialliseen kehitykseensä ehkä enemmän kuin kouluissa yleensä. Pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu kokooa vertikaalisena huipentumanaan perusopetuksen erilaiset opettajat eri koulutustaustoin yhteisen katon alle rakentamaan ja toteuttamaan yhteistä toimintakulttuuria. Siksi pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu on myös haavoittuvaisempi sirpaloitumaan.

Koulun toimintaa ei pysty uudistamaan ottamatta huomioon sen institutionaalista roolia ja paikallista kulttuuria, historiallista perintöä. Kun koulujen autonomiaa ja koulujen profiloitumista kehitetään, pitäisi ymmärtää konteksti, jossa liikutaan. Historiallinen perintö ei aina näy suoraan, vaan vaikuttaa yhtäläillä impliittisesti ihmisten ja organisaatioiden toimintaan. (Altrichter, Heinrich & Soukup-Altrichter 2011, 17–20.)

Yhtäläillä opetussuunnitelman rooli on entisiä käytänteitä säilyttävä, sillä se korostaa pedagogiikan sijasta edelleen oppiaineiden sisältöjä. (Vitikka 2007). Johdopäätöksenä voisi todeta, että pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu on hyvä lähtökohta oppilaan yhtenäiselle koulupolulle, mutta mikäli koulun tarkoitus olisi oppilaan näkökulmasta olla myös sisällöllisesti yhtenäinen, olisi kiinnitettävä huomiota nykyistä enemmän myös opetussuunnitelmaan ja sen rakenteeseen. Mikäli opetussuunnitelma keskittyy yhä oppiaineiden sisältöjen painottamiseen, ei pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu tuo oppilaalle suurta muutosta luokka- tai aineenopetukselliseen rakenteeseen. Toinen asia on, että tarvitseeko sen tuodakaan? Ainakaan tässä tapaustutkimuksessa vastaajat eivät sitä juuri kyseenalaistaneet.

Oppiainejakoisuus pitää toisaalta yllä myös opettajakunnan rakennetta ja sama tapahtuu päinvastoin (Vitikka 2007; Kansanen 2004, 74; Niemi & Tirri 1997). Ei

siis ihme, että opettajien näkökulma yhtenäiseen perusopetukseen näyttää olevan ammatti-identiteetti sidonnainen, kuten aiemmat yhtenäistä perusopetusta kuvanneet tutkimukset ovat osoittaneet (Esim. Rajakaltio 2011). Saman painotuksen opettajien ammatti-identiteettiin vahvisti tämä tapaustutkimus. Jako Cygnaeuksen edustamaan kokonaisopetukseen ja Snellmanin kannattamaan aineenopetukseen näkyy ja vaikuttaa yhä. Toisaalta kaksoiskelpoiset opettajat sijoittuvat välimaastoon ja tuovat mukaan uuden 2000-luvun työmarkkinoiden näkökulman, kolmannen opettajuuden identiteetin (Rajakaltio 2011). Opettaja-identiteettien juuret ovat syvällä toisistaan erillisissä opettajankoulutuksissa ja niiden toimintatavoissa (Kansanen 2004, 72; Niemi & Tirri 1997).

Uusi koulumuoto, vanhat perinteet

Tämän tapaustutkimuksen huomio pedagogisesti yhtenäisestä peruskoulusta ja sen toiminnasta on, että vaikka koulumuotoa voi pitää uutena, sen toiminnan halutaan silti olevan hyvin perinteistä.

Niin huoltajat, oppilaat kuin opettajat halusivat, että pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa on sekä aineen- että luokanopetusta. Aineenopettajien aineenhallintaa arvostettiin, kuten myös luokanopettajien oppilaantuntemusta. Kummallekin opettajaryhmälle näyttää edelleen olevan yhtä lailla tarvetta pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa.

Luokan- ja aineenopetuksen nivelvaiheen kuului vastaajien mukaan olla kuudennen ja seitsemännen vuosiluokan välillä. Ryhmänohjaajajärjestelmän tuli pohjautua luokkakohdaisiin opetusryhmiin. Alkuvuosina koulu oli kokeillut alkuopetuksen yhdysluokkia sekä 6.–9.-luokkalaisten yhteistä ryhmänohjaajakäytäntöä. Niitä kumpaakin kritisoiitiin ja kun koulu palasi vanhaan erillisluokkamutoiseen järjestelmään, oltiin taas tyytyväisiä.

Vastaajista oli hyvä, että kaikki oppilaat saattoivat opiskella samassa koulurakennuksessa, eikä erillistä siirtymävaihetta enää ollut kuten ala- ja yläasteen aikana. Silti eri-ikäisten oppilaiden koettiin oppivan ja viihtyvän parhaiten, kun he saivat olla oman ikäryhmänsä kanssa. Eri-ikäisten oppilaiden tuli esimerkiksi huoltajien mielestä käydä koulua omissa erillisissä rakennuksen osissa, ja aikataulujen tuli olla porrastettuja. Kuitenkin eri-ikäisten oppilaiden yhteistyötä tuli vastaajien mielestä kehittää erilaisilla projekteilla ja yhteistoiminnalla.

Pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa toteutuu koulun kehittämisen paradoksi. Uutta ei synny, ellei kokeilla, mutta kokeilutoiminnasta haluttiin palata nopeasti perinteisiin ratkaisuihin. Vain muutamat opettajat ja huoltajat pohtivat, olisiko kuitenkin perinteistä peruskoulua voitu kuitenkin muutoinkin muuttaa muillakin tavoin kuin sijoittamalla eri luokka-asteet hallinnollisesti yhteen koulurakennukseen.

7.4 Tutkimuksen toteutuksen arviointia ja jatkotutkimusaiheita

Tapaustutkimuksen yleistettävyyys

Tapaustutkimuksen tuloksia voidaan yleistää tapauksen sisään tai koskemaan tapausta laajempaa kokonaisuutta. Yleistäminen laajempaan kokonaisuuteen edellyttää sen selvittämistä mistä tapaus on tapaus (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 27.) Tässä tutkimuksessa tapaukseksi nähtiin yksi koulu, joka edusti laajempaa ilmiötä, uudenlaista koulumuotoa. Tämän tapauksen tarkoitus oli ilmentää uutta suuntausta, jossa ala- ja yläasteiden hallinnollisen rajan poistaminen sai aikaan uudenlaisten kouluyksiköiden rakentamisen.

Yhteiskunnallisesti on merkittävää saada tietoa uudesta koulumuodosta sen käyttäjien näkökulmasta ennen kuin pedagogisesti yhtenäisiä peruskouluja perustetaan kaikkialle. Uusien koulujen rakentaminen pedagogisesti yhtenäisiksi peruskouluiksi näyttää suuntaukselta, joka on tullut jäädäkseen. Tämä tapaustutkimus pyrki selvittämään yhden tällaisen uuden koulumuodon toimintaa opettajien, oppilaiden ja huoltajien näkemysten kautta.

Jokainen koulu on tapauksena tietysti omanlaisensa. Pedagogisesti yhtenäiset peruskoulut voivat toimia hyvinkin eri tavoin. Jokaisella koululla on oma toimintakulttuurinsa. Esimerkiksi Helsingissä Rakettihankkeen puitteissa yhtenäistyvän peruskoulun kansallisten tavoitteiden todettiin muotoutuvan vuosi vuodelta kunkin alueen omanlaisiksi toteutuksiksi, joita ainoastaan koordinoitiin yhteisillä tapaamisilla (Mehtäläinen 2001). Tämän tapaustutkimuksenkin tuloksiin on siis syytä suhtautua kriittisesti, ei voida ajatella niiden olevan yleistettävissä kaikkiin muihin pedagogisesti yhtenäisiin peruskouluihin. Mutta tulokset voivat antaa ajatuksia jokaisen koulun omalle toiminnalle tai siellä tapahtuvalle pohdinnalle.

Tässä tapaustutkimuksessa myös aika on ollut oleellinen tekijä. Tutkimus kertoo nimenomaan koulun alkuvaiheesta, sen ensimmäisistä viidestä toimintavuodesta. Minkään koulun toiminta ei ole staattista, vaan se muotoutuu ajan kuluessa koko ajan. Niinpä muun muassa monia asioita, joita tapauskoulussa tämän tutkimuksen aikana on mainittu kehittämisen kohteeksi, on kehitetty edelleen. Mutta tämä tutkimus ei kerro enää niistä, sillä muutoin tutkimus olisi loputon.

Tapaustutkimuksen merkitys on toisaalta aina suhteellista. Se voi valmistuessaan herättää vähän kiinnostusta tai olla merkityksetön ja jäädä kuvaamaan vain tapausta itsestään. Näin voi käydä esimerkiksi silloin, kun asiaa ei ole paljoa tutkittu. Vasta myöhemmät tutkimukset saattavat osoittaa tulosten laajempaa yleistettävyyttä ja tapauksesta kehittyä tarkempaa teoriaa. Tapaustutkimukset yhdessä saavuttavat ikään kuin saturaatiopisteen. Merkitykset syntyvät useiden tutkimusten vuoropuhelusta. (Peltola 2007, 124–127.)

Kun pedagogisesti yhtenäisiä peruskouluja tutkitaan lisää, voivat ne vahvistaa toisia tämänkin tutkimuksen esiin nostamia asioita. Koulujen kokoon, oppilaiden

ja opettajien hyvinvointiin liittyviä asiat tulevat ehkä vielä herättämään keskustelua tulevaisuudessa. Ennakoivana voi pitää sitä, että oppilaiden hyvinvointiin ja kouluviihtyvyyteen on alettu kiinnittää yhä enemmän huomiota, etenkin viimeimpien Pisa-tulosten osoittaessa suomalaisten oppilaiden oppimistulosten heikkenemistä aiemmista vuosista.

Tutkimuksen toteutus

Tämän tutkimuksen aineistonkeruu alkoi vuonna 2005 ja päättyi keväällä 2010. Ainoaksi aineistonkeruuksi suunniteltu kysely keväällä 2007 tuottikin enemmän uusia kysymyksiä kuin antoi vastauksia. Niinpä tutkimuksesta muotoutui monesta eri vaiheesta kvantitatiivista ja kvalitatiivista aineistoa yhdistävä mixed methods -tapaustutkimus.

Kun tämä tapaustutkimus alkoi, aihetta oli tutkittu vasta varsin vähän. Yhtenäistä peruskoulua koskevia tutkimuksia alkoi ilmestyä enemmän vasta vuoden 2005 jälkeen. Tästä syystä tutkimuksen teoriatausta on rakentunut rinnakkain yhtä aikaa tapaustutkimuksen kanssa. Tutkija on pyrkinyt tiedostamaan oman positiionsa tapauskoulun jäsenenä, sen yhtenä opettajana. Aineisto on kerätty nimettömillä kyselylomakkeilla, jotta etäisyys tutkittavien ja tutkijan välillä säilyisi. Saadut vastaukset on analysoitu teemoittain sisällönanalyysin keinoin. Tutkijan rooli koulu yhteisön jäsenenä on voinut olla jossain määrin jopa este tulosten yleistettävyydelle. Tutkija on ehkä ollut liian lähellä kohdetta, eikä ole siksi edennyt empirian tasolta syvemmälle pohdintaan. Ehkä ulkopuolisen tutkijan olisi ollut helpompi tehdä laajempia ja yleistettävämpiä johtopäätöksiä kuin nyt on tehty.

Tutkija on pyrkinyt arvioimaan saatuja tuloksia ja johtopäätöksiä vertaamalla niitä aiempiin tutkimuksiin ja niistä saatuihin tuloksiin, mikäli se on ollut mahdollista. Yhtenäistä perusopetusta koskevat tutkimukset liikkuvat usein paljon yleisemmällä kuin yksittäisen pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun tasolla. Yhtenäisellä perusopetuksella on paljon laajempi ja yleistävämpi näkökulma, sillä se käsittelee myös erillään sijaitsevien koulujen toiminnan arviointia, mikä ei aina ole verrattavissa yksittäiseen pedagogisesti yhtenäiseen peruskouluun.

Jälkikäteen tutkimuksen toteutusta arvioitaessa olisi aineiston keruuta pitänyt täsmentää tutkimuksen alussa. Aineistoa kertyi turhan paljon: vähempikin olisi riittänyt. Toisaalta aineistossa toteutui hyvin saturaatio, minkä taas osaltaan voidaan nähdä lisäävän tulosten luotettavuutta. Mixed methods -menetelmä osoittautui onnistuneeksi. Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen aineisto antoivat tutkimuskohteesta monipuolisesti tietoa ja menetelmät tukivat toisiaan. Kvantitatiivisella aineistolla voitiin todentaa kvalitatiivisen aineistosta nousseet epäilyt siitä, että opettajien suhtautuminen oli kriittisempää kuin oppilaiden ja huoltajien suhtautuminen.

Toisaalta tutkimuslomakkeiden laatimisessa ja erityisesti vastaajien taustatietojen keräämisessä olisi voinut noudattaa enemmän huolellisuutta tai keräämisen

merkitystä olisi pitänyt pystyä ennakoimaan enemmän. Nyt epäselväksi jäi esimerkiksi se, jakaantuivatko huoltajat tasaisesti oman koulutustaustansa perusteella vai vastasivatko huoltajista sellaiset, joilla itsellään oli tietynlainen koulutus. Tutkimuslomakkeissa huoltajan taustatietoja kysyttiin ehkä liian yksipuolisesti. Kerätyt tiedot eivät antaneet mahdollisuutta syvempään tarkasteluun, sillä suurin osa vastaajista edusti lisäksi samaa sukupuolta.

Opettajien vastauksissa oli vastaavanlaisia ongelmia. Tuloksissa ei ollut mahdollista tehdä juuri sukupuoleen tai opettajaryhmiin perustuvaa vertailua. Opettajilta kysyttiin kyllä, mitä työtä he tekivät, olivatko he esimerkiksi kaksoiskelpoisia, erityisopettajia, luokan- vai aineenopettajia. Sen sijaan olisi kuitenkin jälkikäteen ajatellen pitänyt kysyä, minkä tyyppisen opettajanidentiteetin he kokivat itsellään olevan. Tapauskoulussa opettajien työnkuva vaihteli nimittäin tutkimusvuosien aikana. Osa koulun opettajista toimi alkuvuosina luokanopettajina, mutta koulun kasvaessa heidän virkojaan oli muutettu lehtorin viroiksi. Osa kaksoiskelpoisista luokanopettajista saattoi toimia kokonaan aineenopettajina tai luokanopettajina. Virkanimike tai työnkuva ei näin ollutkaan objektiivinen taustatieto. Koska opettajien työnkuva vaihtui koulussa lähes vuosittain, ei opettajaryhmien välille uskallettu tehdä vertailua, koska se olisi ollut harhaanjohtavaa, jopa virheellistä.

Ongelmaa ei ehkä olisi ollut, jos tutkija olisi ollut kokonaan ulkopuolinen. Aineistoa olisi lukenut ja tulkinut ehkä eri tavoin. Kerättyä aineistoa kohtaan ei ehkä olisi ollut niin kriittinen ja opettajien välisiä nyanssieroja olisi uskaltanut tuoda enemmän esille. Ongelma olisi poistunut myös sillä, että kyselyyn olisi vastattu omalla nimellä. Toisaalta silloin suhde tutkittavien ja tutkijan välillä ei enää ehkä olisi ollut vastaajan näkökulmasta yhtä luottamuksellinen. Opettajien aineisto oli toisaalta myös liian pieni opettajaryhmien väliseen vertailuun. Koska aiemmista tutkimuksista monet esimerkiksi Rajakaltio (2011) ja Ronkainen (2012) kuvaavat juuri kouluyhteisön sisäisiä, opettajien välisiä rajalinjoja, ei tässä haluttu enää keskittyä samaan. Tässä tutkimuksessa nähtiin tärkeämmäksi vertailla opettajien, oppilaiden ja huoltajien välisiä eroja.

Aineiston kerääminen Internet-sovelluksella oli onnistunut. Sähköisesti kerätyn aineiston käsittely oli helppoa ja vähensi työvaiheita, sillä paperilomakkeiden tietoja ei tarvinnut kirjata erikseen tietokoneelle käsin. Lomakkeiden kysymyksiä olisi alkuvaiheessa pitänyt osata tiivistää. Tämä ongelma korjattiin tutkimusvaiheiden edetessä.

Tapauskoulun tulosten perusteella oppilaat kykenivät arvioimaan kouluun jo alkuopetuksessa. Pietarinen (1999) totesi oman tutkimuksensa pohjalta, että oppilaat kykenivät jäsentämään jo kuudennelta luokalta lähtien peruskoulua ja oppimisympäristöään. Peruskoulun päättövaiheessa heillä oli jo pohjaa vertailla erilaisia matkan varrella kertyneitä koulukokemuksiaan ja tunteitaan, joita oppivelvollisuuskoulu oli heissä herättänyt (Pietarinen 1999, 200).

Tapauskoulussa oppilaat vastasivat kyselyyn jo ensimmäiseltä luokalta lähtien. Tietokonesovellusten käyttö kyselymenetelmänä helpotti nuoria vastaajia. Kun oppilas ei osannut vielä ehkä kirjoittaa sujuvasti, hän saattoi hiirellä klikata omaa mielipidettä. Lukeminenkaan ei ollut ongelma, jos Internetin kyselysivu heijastettiin tietokonealueen seinälle ja opettaja luki kysymyksen ääneen. Oppilaiden mielipiteitä tulisi jatkossa huomioida enemmän käyttäen apuna tietotekniikan mahdollisuuksia. Se helpottaa ensinnäkin oppilaiden kuulemista ja heidän mielipiteidensä huomioimista ja toiseksi auttaa ja helpottaa tulosten raportointia. Lasten ajatukset eivät jää nipuksi paperia, jota kukaan ei ehdi selvittää.

Jatkotutkimusaiheita

Ensimmäisenä jatkotutkimusaiheena olisi ehkä tarpeen selvittää, esiintyykö opettajien, oppilaiden ja huoltajien näkemyksissä vastaavanlaisia eroja myös muissa pedagogisesti yhtenäisissä peruskouluissa. Yhteiskunnallisesti olisi ehkä merkittävää saada tietää, kuinka yleistä opettajien tyytymättömyys pedagogisesti yhtenäisiä peruskouluja kohtaan on vai onko kyse vain paikallisesta ilmiöstä? Tässä tapaus tutkimuksessa vastaajaryhmien väliset erot eivät nimittäin olisi tulleet näkyviin ilman kvantitatiivista aineistoa. Jos kyse olisi laajemmasta ilmiöstä, millaisia seurauksia sillä olisi esimerkiksi opettajien tulevaisuuden työnkuvaan, työmotivaatioon ja työssäjaksamiseen.

Tästä tutkimuksesta jäi puuttumaan koulun toimintaan vaikuttava, erityisen tärkeä johtajuuden näkökulma. Joten kokonaan uutena jatkotutkimusaiheena olisi hyvä kartoittaa pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun johtajuutta. Jatkotutkimus voisi selvittää millaista rehtoriutta pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu edellyttää: pitäisikö pedagogisesti yhtenäisissä peruskouluissa olla eri tavoin jakautunutta johtajuutta. Esimerkiksi tapauskoulun alkuvaiheen toiminnan organisointia olisi saattanut helpottaa, jos koulussa olisi ollut erikseen hallinnollisista ja pedagogisista asioista vastaava johtaja. Kun toinen rehtori olisi keskittynyt koulun hallinnolliseen johtamiseen, olisi toinen voinut keskittyä koulun toimintakulttuurin luomiseen ja koulun pedagogiikan rakentamiseen yhdessä opettajien kanssa.

Toisaalta pitäisi ehkä selvittää myös sitä, millainen koulutus pedagogisesti yhtenäisten peruskoulujen rehtoreilla tulisi olla. Rehtorilla tulisi ehkä olla näkemystä ja kokemusta sekä luokan-, että aineenopetuksesta, jolloin hän kykenisi vastaamaan erilaisten opettajien eriäviin näkemyksiin? Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun johtajuudelta edellytetään joka tapauksessa laaja-alaista osaamista, niin hallinnollisissa kuin pedagogisissa ratkaisuisissa, sillä vastuualue on suuri. Pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa näyttäisivät kumuloituvan yhtä lailla niin opettajuuden kuin johtajuuden haasteet. Ainakin opettajat näyttivät tapauskoulun tuloksissa asettavan johtajuudelle suuria odotuksia.

Lähteet

- Aho, L. (2002). Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa, Julkunen M-L. (toim.) *Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus*. Vantaa, Tummavuoren kirjapaino oy, 2. painos, 19–35.
- Ahonen, S. (2003). *Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä?* Tampere, Vastapaino.
- Alasuutari, P. (2005). Yhteiskuntatutkimuksen etiikasta. Teoksessa Räsänen, P., Anttila, A-H. & Melin, H. *Tutkimus menetelmien pyörteissä*. Jyväskylä, PS-kustannus.
- Alatupa, S. Hintsanen. M. & Hirstiö-Snellman, P. (2011). Luokan ja koulun koon yhteys koulumenestykseen: Onko tyttöjen ja poikien välillä eroa? *Kasvatus 1/2011*, 31–45.
- Altrichter, H. & Helm, C. (2013). Schulentwicklung und Systemreform. Teoksessa Altrichter, H. & Helm, C. (toim.) *Akteure und Instrumente der Schulentwicklung*. Hohengehren GmbH, Schneider Verlag, 13–35.
- Altrichter, H. & Heinrich, M. (2007) Kategorie der Governance-Analyse und Transformation der Systemsteuerung in Österreich. Teoksessa *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften, 55–103.
- Altrichter, H., Heinrich, M. & Soukup-Altrichter, K. (2011). Schulprofilierung – Annäherungen an ein Phänomen. Teoksessa Altrichter, H., Heinrich, M. & Soukup-Altrichter, K. *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationmechanismen im Schulsystem*. Wiesbaden, Vs Verlag, 11–45.
- Altrichter, H., Heinrich, M. & Soukup-Altrichter, K. (2011). Governance-Regime der Schulprofilierung. Teoksessa Altrichter, H., Heinrich, M. & Soukup-Altrichter, K. (2011). *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationmechanismen im Schulsystem*. Wiesbaden, Vs Verlag, 217–239.
- Altrichter, H., Heinrich, M., Prammer-Semmler E. & Soukup-Altrichter, K. (2011). Veränderungen der Handlungskoordination durch Schulprofilierung. Teoksessa Altrichter, H., Heinrich, M. & Soukup-Altrichter, K. (2011). *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationmechanismen im Schulsystem*. Wiesbaden, Vs Verlag, 49–117.
- Altrichter, H. & Salzgeber, S. (2010). Teoksessa Altrichter, H & Elliott, J. *Images of change*. Open University Press, reprinted 2003, 2009. 99–110.

- Altrichter, H. & Wiesinger, S. (2005). *Implementation von Schulinnovationen – Aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen* [<http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/INTERNET/ORGANISATIONORD/ALTRICHTERORD/IM-PLse2PlusLit.pdf>] luettu 1.8.2014.
- Apel, H. (1995). *Theorie der Schule. Historische und systematische Grundlinien*. Donauwörth, Ludwig Auer GmbH.
- Apajalahti, S. (2001). Opettajat paljosta vastuussa. Teoksessa *Koko kansan koulu. -80 vuotta oppivelvollisuutta*. Suomen kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2001. Jyväskylä, Gummerus kirjapaino Oy, 116–119.
- Balch, B. (2010). *Internet Survey Methodology*. Cambridge Scholars Publishing.
- Bazeley, P. (2010). Computer-assisted Integration of Mixed Methods Data Sources and Analyses. Teoksessa Tashakkori, A. & Teddlie C. (toim.) *Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Sage Publications. Second Edition, 379–395.
- Bergman, M. (2010). Hermeneutic Content Analysis. Teoksessa Tashakkori, A. & Teddlie C. (toim.) (2010). *Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Sage Publications. Second Edition, 431–467.
- Benner, D. (1995). *Studien zur Didaktik und Schultheorie. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis*. Band 3. Weinham und München, Juventa Verlag.
- Benner, D. (2012). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgesichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handels*. 7. korriegierte Auflage. Weinham und Basel, Belz Juventa.
- Biesta, G. (2010). Pragmatism and the Philosophical Foundations of Mixed Methods Research. Teoksessa Tashakkori, A. & Teddlie C. (toim.) *Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Sage Publications. Second Edition, 95–117.
- Broady, D. (1986). *Piilo-opetussuunnitelma*. Jyväskylä, Gummerus. Ruotsalaisten alkuperäisteos Den dolda Läröplanen.
- Brotherus, A. Hytönen, J. & Krokfors, L. (2002). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Juva, WS Bookwell Oy, toinen uudistettu painos.
- Bönsch, M. (2006). *Gesamtschule. Die Schule der Zukunft mit historischen Hinterkunft. Grundlagen der Shulpädagogik*, Band 54. Hohengeren, Sneider Verlag.
- Creswell, J.W. (2010.) Mapping the Developing Landscape of Mixed Methods Research. Teoksessa Tashakkori, A. & Teddlie C. (toim.) *Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Sage Publications. Second Edition, 45–68.
- Deal, T. & Peterson, K. (2009). *Shaping School Culture. Pitfalls, Paradoxes and Promises*. Jossey-Bass. Toinen painos.

- Domisch, R. U. (2008). Finnland – Qualitätsmerkmale der Gemeinschaftsschule (Peruskoulu) Teoksessa Preuss-Lausitz, (Hrsg.) U. *Gemeinschaftsschule – Ausweg aus der Schulkrise*. Weinham und Basel, Belz Verlag.
- Donmoyer, R. (2000). Generalizability and the single-case study. Teoksessa Gomm, R., Hammersley, M. & Foster, P. *Case study Method*. Sage Publications, 45–68.
- Dunderfelt, T. (2011). *Elämänkaaripsykologia*. Helsinki, WSOYpro.
- Eskola, J. (2006). *Kaksi tapaa kirjoittaa tutkimusta*. Kasvatus 3/2006, 292–299.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München-Wien-Baltimore, Urban & Schwarzenberg. 2. durchgesehene Auflage.
- Fend, H. (2001) Bildungspolitische Optionen für die Zukunft des Bildungswesens. Erfahrungen aus der Qualitätsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*. 43 Beiheft, 37–48. [http://www.pe-docs.de/volltexte/2013/7913/pdf/Fend_2001_Bildungspolitische Optionen_fuer_die_Zukunft.pdf] Luettu 6.8.2014.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Facherverlage GmbH.
- Finnan, C. & Levin, H. (2000) Changing school cultures. Teoksessa Altrichter, H. & Elliott, J. *Images of change*. Open University Press. Reprinted 2003, 2009, 87–98.
- Fullan, M. (1994). *Muutosvoimat, koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa*. (Suom. Kananaja T.) Helsinki, Painatuskeskus Oy.
- Fullan, M. (2003). *Change Forces with a vengeance*. Michigan, Sheridan Books, Ann Arbor.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' work and Culture in the Postmoder Age*. London, Cassell.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012) Professional Capital. Transforming Teaching in Every School. New York and London, Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2012). *The Global Fourth Way. The Quest for Education Excellence*. Sage Publications Ltd.
- Halila, A. (1949a). *Suomen kansakoululaitoksen historia I. Kansanopetus ennen kansakoulua ja kansanopetuksen synty*. Turku, Uuden Auran osakeyhtiön kirjapaino.
- Halila, A. (1949b). *Suomen kansakoululaitoksen historia III. Piirijakoesityksestä oppivelvollisuuteen*. Turku, Uuden Auran osakeyhtiön kirjapaino.
- Halinen, I. & Pietilä, A. (2005). Yhtenäisen perusopetuksen kehityksestä. Teoksessa Hämäläinen, K, Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki, Yliopistopaino, 95–114.

- Pietilä, A. & Vitikka, E. (toim). *Tarinoita yhtenäisestä perusopetuksesta. Yhtenäisen perusopetuksen kehittämishanke*. Opetushallitus monistesarja 11/2007. Helsinki, Edita Prima oy, 7–13.
- Halinen, I. & Pietilä, A. (2007). Perusopetuksen yhtenäisyyden eri vaiheet. Teoksessa Pietilä, A. & Vitikka, E. (toim). *Tarinoita yhtenäisestä perusopetuksesta. Yhtenäisen perusopetuksen kehittämishanke*. Opetushallitus monistesarja 11/2007. Helsinki, Edita Prima oy, 7–13.
- Hallituksen esitys Eduskunnalle koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi HE 86/1997
- Hameyer, U. (2013). Spielregel im System Teoksessa Altrichter, H. & Helm, C. (toim.) *Akteure und Instrumente der Schulentwicklung*. Hohengehren GmbH, Schneider Verlag, 171–186.
- Hannikainen, M. (2008). Lapionvarresta näyttöpäätteelle. Teoksessa *Suomalaisen arjen historia, hyvinvoinnin Suomi*. Porvoo, WS Bookwell Oy. 71–87.
- Harjula, H & Prättälä, K. (2007). *Kuntalaki, tausta ja tulkinnat*. Jyväskylä, Gummerus Kirjapaino Oy. 7. uudistettu painos.
- Harinen, P. & Halme, J. (2012). *Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hake-massa*. Helsinki, Unigrafia Oy.
- Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K., & Tynjälä, P. (2005). *Kartta kasvatustieteen maastosta*. *Kasvatus* 36 (5), 340–354.
- Helsingin Sanomat (2013). 10/11 s. A4 Yhä useammat lapset ja nuoret käyvät vastedes jättikoulua
- Heiskari, A. (2008). Arabian koulu: Milloin yhtenäisyyttä on riittävästi? Teoksessa Johnson, P. & Tanntu, K. *Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta*. Opetus 2000. Juva, WS Bookwell Oy, 171–212.
- Hellström, M. (2008). *Sata sanaa opetuksesta, opetuksen keskeiset käsitteet*. Jyväskylä, PS kustannus.
- Hietala, T., Kaltiainen, T., Metsärinne, U. & Vanhala, E. (2010). *Nuori ja mieli – koulu mielenterveyden tukena*. Helsinki, Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hirsijärvi, S. (toim.) (1983). *Kasvatustieteen käsitteistö*. 1–2. painos. Keuruu, Otava.
- Hirsijärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus, Yliopistopaino Helsinki.
- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2010). Tutki ja kirjoita. 16–17 painos. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hoikkala, T. & Paju, P. (2013). *Apina pulpetissa*. Tampere, Tammerprint Oy.
- Hurme, M-L. (1995). Toimiva työyhteisö – menetetty unelma vai tulevaisuuden lahja. Teoksessa Perheentupa, A-V. (toim.) *Ihminen, tunteet ja yhteisön elämä*. Helsinki, Hakapaino oy, 67–79.

- Husu, J. (2002). Koulun kasvatuskulttuuri, opettajan ammatillinen yhteistyö ja vuorovaikutustaidot. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimisen uusia suuntia*. PS-kustannus, Jyväskylä, Gummerus Kirjapaino oy.
- Huusko, J. (1999). *Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:O 49. Joensuu, Joensuun yliopistopaino.
- Huusko, J. & Pietarinen, J. (2000). Yhtenäinen peruskoulu –pedagoginen vai hallinnollinen koulun kehittämistehtävä? Teoksessa Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) *Sillanrakentajan opas. Toimintamalleja koulun kehittämiseen*. Joensuun Yliopisto kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:O 81, 23–48.
- Huusko, J. & Pietarinen, J. (1999). Koulun kehittämisen perustaa: Opettajien vuorovaikutuskulttuuri ja oppilaiden kokemukset. Teoksessa Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) *Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen*. Joensuun Yliopisto kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:O 74, 23–48.
- Huusko, J., Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. (2007). *Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu. Yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet*. Kasvatusalan tutkimuksia 34. Turku, Kasvatustieteellinen Seura.
- Häggman, K. (2007). Pitkä tie ulkoluvusta järjeställisen lukemisen taitoon. Teoksessa *Suomalaisen arjen historia, säätyjen Suomi*. Porvoo, WS Bookwell Oy, 212–229.
- Häikiö, L. & Niemenmaa, V. (2007). Tapauksen löytämisen rajaaminen. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki, Yliopistopaino, 41–56.
- Iisalo, T. (1979). Peruskoulu ja sen vaihtoehdot. Suomen peruskoulukeskustelun keskeiset vaiheet. Teoksessa Iisalo, T, Lahdes, E, & Viitaniemi, E. *Suomen Peruskoulun synty ja toteutuminen*. Turun yliopisto, Turun opettajankoulutuslaitos julkaisusarja A: 5.
- Iisalo, T. (1991). *Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin*. Keuruu, kustannusyhtiö Otavan Painolaitokset.
- Itälä, J. (2005). Elinkeinorakenteen muutos ratkaisi koulu-uudistuksen. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki, Yliopistopaino, 13–17.
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Johnson, P. (2004). *Opettajat yhtenäisen perusopetuksen rakentajina. Kasvatustieteen lisensiaattitutkimus*. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti Kokkolan yliopistokeskus.

- Johnson, P. (2006.) *Rakenteissa kiinni? Perusopetuksen yhtenäistämismuutoksen kunnan kouluorganisaation muutoshasteena*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Chydenius instituutti - Kokkolan yliopistokeskus.
- Johnson, P. (2007). Perusopetus - nykypäivän kansansivistystä. Teoksessa Johnson, P. (toim.) *Suuntana yhtenäinen perusopetus*. Opetus 2000. Juva: WS Bookwell Oy, 13–45.
- Johnson, P. & Salo, P. (2008). Koulun kestävä kehityksen edellytykset. Teoksessa Johnson, P. & Tanttu, K. *Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta*. Opetus 2000. Juva, WS Bookwell Oy, 18–40.
- Johnson, P. & Tanttu, K. (2008). Yhtenäisen koulukulttuurin rakentaminen jatkuu. Teoksessa Johnson, P. & Tanttu, K. *Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta*. Opetus 2000. Juva, WS Bookwell Oy, 321–331.
- Johnson, B & Gray, R. (2010.) A History of Philosophical and Theoretical Issue for Mixed Methods Research. Teoksessa Tashakkori, A. & Teddlie C. (toim.) *Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Sage Publications. Second Edition, 69–94.
- Juva, S., Kangasvieri, A. & Välijärvi, J. (2008). *Kuntaperustaisen koulutusjärjestelmän kehittäminen*. Suomen kuntaliitto. Helsinki, Kuntatalon paino.
- Jyrhämä, R. (2004). Sisällön erittelyn mahdollisuuksia. Taulukkolaskentaohjelma analysoinnin apuna. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Juva, WSOY Bookwell Oy, 223–237.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. (2004). *Tutkimustyön metodeista*. Tampere, Opinpaja, 6. painos.
- Kalo, I. (2008). Johtamisen haasteet suuressa yhtenäiskoulussa. Teoksessa Johnson, P. & Tanttu, K. *Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta*. Opetus 2000. Juva, WS Bookwell Oy, 77–88.
- Kananen, J. (2011). Kvantti. *Kvantitatiivisen opinnäytetyön kirjoittamisen käytännön opas*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja. Tampereen Yliopistopaino Oy-Juvenes Print
- Kankkunen, P. & Vehviläinen-Julkunen, K. (2013). *Tutkimus hoitotieteessä*. Sanoma Pro oy. 3. uudistettu painos.
- Kansanen, P. (1990). *Didaktiikan tiedetausta*. Helsinki, Yliopistopaino
- Kansanen, P. (1992). *Kohti koulupedagogiikkaa*. Tutkimuksia 112. Helsinki, Yliopistopaino.
- Kansanen, P. (1997). Vad är skolpedagogik? Teoksessa Uljens, M. (toim). *Didaktik*. Lund, Studentlitteratur, 146–165.

- Kansanen, P. (2008). Onko didaktiikka kadonnut? Teoksessa Siljander, P. & Kivelä, A. *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäi jäljelle*. Kasvatusalan tutkimuksia 38. Kasvatustieteellinen seura. Turku, Painosalama oy s. 145–165.
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Juva, PS-kustannus.
- Kansanen, P. (2006). Onko pedagogiikka konstruktivismiin vihollinen vai päinvastoin? Teoksessa Husu, J. & Jyrhämä, R. *Suoraa puhetta Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta*. Juva, WSOY Bookwell Oy, 15–27.
- Karhunen, V., Rasi I., Lepola E., Muhli, A. & Kanninen. (2010). *IBM SPSS Statistics perusteet*. Oulun yliopisto. Tietohallinto Oulu, Yliopistopaino.
- Keltinkangas-Järvinen, L. (1985). Aggressiivinen lapsi. *Miten ohjata lapsen persoonallisuuden kehitystä*. Keuruu, Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
- Kiper, H. (2013). *Theorie der Schule. Institutionelle Grundlagen pädagogischen Handels*. Stuttgart, W. Kohlhammer Druckerei.
- Komiteanmietintö, 1970: A 4, Opetussuunnitelman perusteet, Helsinki, Valtion painatuskeskus.
- Komiteanmietintö, 1970: A 5, Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Helsinki, Valtion painatuskeskus.
- Kouluhallitus (1985). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki, Valtion painatuskeskus. 2. korjatun painoksen lisäpainos.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis An Introduction to Its Methodology*. Sage Publications. Second Edition.
- Kuikka, M. (1991). *Suomalaisen koulutuksen vaiheet*. Keuruu, kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
- Kuikka M. (2001). *Kansanopetuksen suuret linjat*. Teoksessa koko kansan koulu. -80 vuotta oppivelvollisuutta. Suomen kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2001. Jyväskylä, Gummerus kirjapaino Oy.
- Kumpulainen, T. (toim.) (2002). *Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2002*. Opetushallitus Jyväskylä, Gummerus kirjapaino oy.
- Kumpulainen, T. (toim.) (2004). *Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2004*. Opetushallitus. Tampere, Tammer-paino Oy.
- Kumpulainen, T. (toim.) 2005. *Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2005*. Opetushallitus. Tampere, Tammerpaino Oy.
- Kumpulainen, T. (toim.) (2009). *Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2009*. Opetushallitus. Tampere, Esaprint Oy.
- Kumpulainen, T. (toim.) (2012). *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2011*. Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/141011_Koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja_2011.pdf] luettu 31.1.2014.
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka. Aineiston hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere, Vastapaino.

- Kuuskorpi, M. (2012). *Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila*. Turku, Painosalama Oy.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterViews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Sage Publications. 2. painos.
- Kyllönen, M. (2011). *Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Skenaariot 2020-luvulla*. Acta Universitatis Tamperensis 1678. Tampere, Tampere University press.
- Kääriäinen H. & Rikkinen H. (1988). *Siirtyminen peruskoulun ala-asteelta yläasteelle oppilaiden kokemana*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 69. Helsinki, Yliopistopaino.
- Laamanen, H. (2000). *Kenen koulu, sen kansa. Lehdistökeskustelu kansakoulun muodosta ja sisällöstä kansakouluasetuksesta piirijakoasetukseen (1866–1898)*. Suomen kouluhistoriallisen seuran julkaisuja. Saarijärvi, Gummerus kirjapaino Oy.
- Laasonen, P. (2006). *Gezelius, Johannes vanhempi (1615–1690)* Biografiakeskus, Suomalaisen kirjallisuuden seura [<http://www.kansallisbiografia.fi/kb/artikkeli/2252/>] Luettu 9.6.2011.
- Lahelma, E. & Gordon, T. (2003). *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsingin kaupunki, opetusviraston julkaisusarja A1:2002
- Lahtero, T. (2011). *Yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri, symbolis-tulkinnallinen näkökulma*. Jyväskylän yliopisto.
- Lahtinen, N. (2011). *Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuu*. PS-kustannus. Juva, Bookwell Oy.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (2007). *Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria*. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki, Yliopistopaino, 9–38.
- Lange, K. (2009). *Yhtenäinen peruskoulu ja opettajankoulutus*. Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, P., Patrikainen, P., Rohiolla, U., Sahi, S. & Turunen, T. *Opettajuuteen ohjaaminen*. Ps-kustannus. Helsinki, Hakapaino, 135–147.
- Langer, R. (2013). *Schüler/innen, Eltern und weitere Anspruchsgruppen teoksessa Altrichter, H. & Helm, C. (toim.) Akteure und Instrumente der Schulentwicklung*. Hohengehren GmbH, Schneider Verlag, 103–114.
- Leinonen, M. (1998). *Johannes Gezelius vanhempi luonnonmukaisen pedagogiikan soveltajana. Comeniuslainen tulkinta*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 138.
- Lindström, A. (2001). *Tie oppivelvollisuuden säätämiseen*. Teoksessa *Koko kansan koulu. -80 vuotta oppivelvollisuutta*. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2001. Jyväskylä, Gummerus kirjapaino Oy, 15–100.
- Lodico, M., Spaulding, D. & Voegtler, K. (2006). *Methods in educational research. From theory to practice*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.

- Luukkainen, O. (2005). Muuttuva opettajuus. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki, Yliopistopaino, 204–216.
- Luukkainen, O. (2000). *Opettaja vuonna 2010*. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. OPH. Helsinki, Hakapaino.
- Luukkanen, T.-J. (2008). *Cygnaeus, Uno (1810–1888)* Biografiakeskus, Suomalaisen kirjallisuuden seura [http://www.kansallisbiografia.fi/kb/artikkeli/3176] Luettu 28.6.2011.
- Maaranen, K. (2009). *Widening perspectives of teacher education: studies on theory-practice relationship, reflection, research and professional development*. University of Helsinki.
- Mannersuo, K. & Jokisalo, T. (2008) Viljakkalan koulu: Maasta se pienikin ponnistaa. Teoksessa Johnson, P. & Tanttu, K. *Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta*. Opetus 2000. Juva, WS Bookwell Oy, 245–262.
- Mehtäläinen J. (1997). *VSOP Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu ala- ja yläasteilla*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 2.
- Mehtäläinen J. (2001). *Peruskoulun rakenteen ja sisällön kehittäminen Helsingin kaupungissa. Rakettihankkeen toimivuuden arviointi*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A15:2001.
- Meri, M. (2005). Miksi (ei) perusopetuksen opettajan koulutus opettajankoulutuksen tutkinnonuudistuksen tavoitteena? Teoksessa *Uudenlaisia maittereita, kasvatusalan koulutuksen kehittämislinoja*. Opetus 2000. Jyväskylä, PS-kustannus, 253–265.
- Meri, M. (1992). *Miten piilo-opetussuunnitelma toteutuu*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 104. Helsinki: Yliopistopaino
- Metso, T. (2004). *Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 19. Turku, Painosalama Oy.
- Metsämuuronen, J. (2004). *Pienten aineistojen analyysi*. Metodologia-sarja 9. Jyväskylä, Gummerus kirjapaino Oy.
- Metsämuuronen, J. (2006). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Tutkijalaitos. 2. Korjattu painos. Jyväskylä, Gummerus kirjapaino Oy.
- Meyer, H. (1997). *Schulpädagogik Band I Für Anfänger*. Berlin, Cornelsen Scriptor.
- Moilanen, P. & Rähä, P. (2010). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltona, J. & Valli, R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Juva, WS Bookwell oy, 46–69.

- Mustonen, K. (2007). Määräysten välittäjästä koulun kehittäjäksi. Johtajan tehtävät, niiden ajallinen laajentuminen ja tulevaisuuden näkymät. Teoksessa Pennanen, A. (toim.) *Koulun johtamisen avaimia*. Opetus 2000. Juva, WS Bookwell oy, 53–72.
- Nevala, A. (2008). Koulutuskumouksen kolme vaihetta. Teoksessa *Suomalaisen arjen historia, hyvinvoinnin Suomi*. Porvoo, WS Bookwell, 88–109.
- Niemi, H. 2010. Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari, H. *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Suomen kasvatustieteellisen seuran tutkimuksia 52. Jyväskylä, 2010, 27–50.
- Niemi, H. & Tirri, K. (1997) Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina. Tampereen yliopiston opettajankoulutuksen julkaisu A 10/1997.
- Nuikkinen, K. (2005). *Terveellinen ja turvallinen koulurakennus*. Opetushallitus, Saarijärvi, Offset oy.
- Numminen, J. (2001). Suomen kansanopetuksen historia. Teoksessa *Koko kansan koulu. –80 vuotta oppivelvollisuutta*. Suomen kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2001. Jyväskylä, Gummerus kirjapaino Oy. sivut 101–110.
- Nurmi, V. (1972). *Maamme koulutusjärjestelmä*. Porvoo, Werner Söderström Osakeyhtiön kirjapaino.
- Oelkers, J. (2006). *Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma*. Weinheim und Basel, Beltz Verlag.
- Opetushallitus (2004a). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Vammala.
- Opetushallitus (2004b). *Peruskoulu uudistuu. Tietoa vanhemmille*.
- Opetushallitus (1994). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki, Painatuskeskus.
- Opetusministeriö (2010). *Perusopetuksen laatukriteerit*. Opetusministeriön julkaisu 2010:6.
- Onwuegbuzie A. J. & Combs, J.P. (2010). Emergent Data Analysis Techniques in Mixed Methods Research. Teoksessa Tashakkori, A. & Teddlie C. (toim.) *Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Sage Publications. Second Edition, 397–430.
- Pfeifer, M. (2006). *Bildung auf Finnisch. Anspruch, Wirklichkeit, Ideal – nach Pisa*. München, P. Kirchheim Verlag.
- Patton. M., Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* SAGE Publications Ltd. 3. uudistettu painos.
- Peltola, T. (2007), Empirian ja teorian vuoropuhelu. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki, Yliopistopaino, 111–129.

- Pennanen, A. (2007). Koulun johtamisen muuttuva toimintaympäristö. Teoksessa Pennanen, A. (toim.) *Koulun johtamisen avaimia*. Opetus 2000. Juva, WS Bookwell oy, 73–103.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Peuhkuri, T. (2005). Tapaustutkimuksen valinnat. Esimerkkinä Saaristomeren rehevöitymis- ja kalankasvatuskiista. Teoksessa Räsänen, P., Anttila, A.-H. & Melin, H. (toim.) (2005). *Tutkimus menetelmien pyörteissä*. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. Jyväskylä, PS-kustannus, 291–308.
- Peuhkuri, T. (2007). Teoria ja yleistämisen kriteerit. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki, Yliopistopaino, 130–148.
- Pietarinen, J. (1999). *Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaan kokemana*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuun yliopistopaino 1999.
- Pietarinen, J. (2002). Onko oppilailla sijaa koulun kehittämisessä? Teoksessa Huusko, J. & Pietarinen, J. (toim.) *Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia –punnittua puhetta koulun kehittämisestä*. Joensuun Yliopisto kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:O 83. 34–49.
- Pietarinen, J. & Rantala, S. (2002). Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa Julkunen M.-L. (toim.) *Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus*. Vantaa, Tummavuoren kirjapaino oy. 2. painos, 227–243.
- Pietarinen, J. (2004). *Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteet uudistuvat*. Ostiensis 1/2004.
- Piispanen, M. (2008). *Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa*. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Vaajakoski, Gummerus Kirjapaino Oy.
- Pohjola, K. 2011. (toim.) Johdanto. Teoksessta *Uusi koulu, oppiminen media-kulttuurin aikakaudella*. Jyväskylä, Jyväskylän yliopistopaino. 7–17.
- Preuss-Lausitz, U. (2008). Gemeinschaftsschule als Antwort auf die Krise der Schule. Teoksessa Preuss-Lausitz, (Hrsg.) U. *Gemeinschaftsschule – Ausweg aus der Schulkrise*. Weinham und Basel, Belz Verlag.
- Puhakka, J. (2008). Yhtenäisen perusopetuksen juuret koulutoimen näkökulmasta. Teoksessa Johnson, P. & Tanttu, K. (2008). *Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta*. Opetus 2000. Juva, WS Bookwell Oy, 89–103.
- Pyhälto, K. & Soini, T. (2007). Opetussuunnitelma koulun kehittämisen välineenä. Teoksessa Johnson, P. (toim.) Teoksessa *Suuntana yhtenäinen perusopetus*. Opetus 2000. Juva, WS Bookwell Oy.

- Pyhältö, K., Soini, T. & Rauste-von Wright, M. (2005). Peruskoulu yhtenäistyy – Mitä tapahtuu opettajan toimintamalleille? *Didacta Varia*, 10(2) 61–76.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., Soini, T. & Huusko, J. (2008). Luokan-, aineen- ja erityisopettajat yhtenäisen perusopetuksen rakentajina. *Kasvatus* 39 (3), 121–137.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., Soini, T. & Westling, S-K. (2011). Pedagogisen hyvinvoinnin aarteita ja sudenkuoppia peruskoulupolulla. Teoksessa Rinne, R., Tähtinen, J., Jauhiainen, A. & Broberg, M. (toim.) *Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa kehyksessä*. Suomen kasvatustieteellinen seura, kasvatustieteiden tutkimuksia 54. Jyväskylä, Jyväskylän yliopistopaino 437–459.
- Rajakaltio, H. (2011). *Moninaisuus yhtenäisyydessä*. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. Tampere, Tampereen yliopistopaino Oy.
- Rajakaltio, H. (2012). Koulu peruskysymysten äärellä. *Kasvatus ja aika* 3/12 [<http://www.kasvatus-ja-aika.fi>] luettu 6.2.2013.
- Ranta, E., Rita, H. & Kouki, J. (2012). *Biometria*. Gaudeamus Helsinki, University Press. 10. painos.
- Rantala, I. (2010). Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella. Teoksessa Aaltola, R. & Valli, R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva, WS Bookwell Oy, 106–126.
- Rauste-von Wright, M., Soini, T., Pyhältö, K., Eerola, S., Pyhälä, S. & Rämä, I. (2003). *Koulun eksperttiys. Tutkimus yhtenäisen peruskoulun toteutumisen ehdoista*. Helsingin kaupunki, opetusviraston julkaisusarja A1:2003.
- Riitaoja, A-L. (2013). *Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetus suunnitelmista ja kahden helsinkiläisen koulun arjesta*. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, tutkimuksia 346.
- Rimpelä, M. (2013). Kasvatustieteestä yhteiseen ymmärrykseen. Teoksessa Lämsä, A-L. (toim.) *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. PS-kustannus, opetus 2000. Juva, Bokwell oy. 17–47.
- Ronkainen, P. (2012). *Yhteinen tehtävä. Muutoksen avaama kehittämissporkki opettajayhteisössä*. Publications of The University of Eastern Finland, Dissertation in Education, Humanities and Theology No 30. Joensuu, Kopihyvä Oy.
- Ronkainen, S. Pehkonen, L. Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. (2013). *Tutkimuksen voimasanat*. Sanoma Pro Oy.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. (2010). Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus. Teoksessa *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Juva, WS Bookwell Oy. 3. uudistettu painos, 189–199.
- Sahlberg, P. (1997). *Opettajan koulun muutoksessa*. Juva, Wsoy.

- Sahlberg, P. (2010). *Finnish Lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* New York and London, Teachers College, Columbia University.
- Sahlberg, P. (2012). Suomalainen oppitunti amerikkalaisille: Todelliset voittajat eivät kilpaile. *Kasvatus 1/2012*, 72–73.
- Sarjala, J. (2005). Uudistukset nykypäivän näkökulmasta. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki, Yliopistopaino, 36–39.
- Sarjala, J. (2001). Ainoakaan lapsi ei jää huomaamatta. Teoksessa *Koko kansan koulu. -80 vuotta oppivelvollisuutta*. Suomen kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2001. Jyväskylä, Gummerus kirjapaino Oy, 11–14.
- Saikkonen, T-L & Miettinen, S. (2005). Kouluetnografi –missä olet? Tutkijajosition paikantamista koulukontekstissa. *Kasvatus 4/2005*, 307–319.
- Salminen, J. (2002). *Alamainen sivistysprojekti, tasa-arvo ja edistys. Suomen yksityisten oppikoulujen rakenteellinen kehitys 1872–1920*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 237. Yliopistopaino.
- Salminen J. & Säntti, J. (2012). Akateemisen yleisdidaktiikan vaikea ja lyhyt historia 1960-luvulta 2000-luvulle. *Kasvatus & Aika (6) 2012 5–20*. [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site] luettu 2.6.2012.
- Salminen, J. (2012). *Koulun pirulliset dilemmat*. Hämeenlinna, Kariston kirjapaino Oy.
- Sefton-Green, J. (2011). Epävirallisen ja virallisen oppimisen rajankäynnin haasteet. Teoksessa Pohjola, K. (toim.) *Uusi koulu, oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylä, Jyväskylän yliopistopaino, 85–98.
- Sienknecht, H. (1968). *Der Einheitshulgedanke. Pädagogische studien*, Band 16. Weinheim, Verlag Julius Beltz.
- Siitonen, S. (2008). Sääksjärven koulu: Oma mallimme. Teoksessa Johnson, P. & Tanttu, K. *Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta*. Opetus 2000. Juva, WS Bookwell Oy, 263–279.
- Siljander, P. (2002). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Keuruu, Ota-van Kirjapaino Oy.
- Siljander, P. (2005). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Keuruu, Ota-van Kirjapaino Oy. 2.painos.
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset*. Tampere, Vastapaino.
- Soini, T., Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Huusko, J. (2009). Rakenteet ja pedagogikka koulun kehittämisessä – vuoropuhelua vai kaksintaistelua? *Hallinnon tutkimus*, 28, 4, 27–42.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2010). ”Jaksamista ja oppimista muuttuvassa peruskoulussa” –tutkimushankkeen (2007–2009) loppuraportti. [http://www.tsr.fi/c/document_library/get_file?folderId=13109&name=DLFE-2029.pdf] Luettu 9.2.2013.

- Suomen virallinen tilasto (SVT), (2005). *Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset*. Helsinki, Tilastokeskus, [http://www.stat.fi/til/kjarj/2004/kjarj_2004_2005-04-21_tie_001.html] Luettu 18.3.2014.
- Suomen virallinen tilasto (SVT), (2008). *Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset*. Helsinki, Tilastokeskus, [http://www.stat.fi/til/kjarj/2007/kjarj_2007_2008-02-22_tie_001.html] Luettu 18.3.2014.
- Suomen virallinen tilasto (SVT), 2011. *Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset*. Helsinki, Tilastokeskus, [http://www.stat.fi/til/kjarj/2010/kjarj_2010_2011-02-17_tie_001_fi.html] Luettu 18.3.2014.
- Suomen virallinen tilasto (SVT), 2014. *Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset*. Helsinki, Tilastokeskus, [http://www.stat.fi/til/kjarj/2013/kjarj_2013_2014-02-13_tie_001_fi.html] Luettu 18.3.2014.
- Suopohja, H. & Liusvaara, L. (2009). *Oikeudellinen vastuu opetustoimessa*. Helsinki, Hakapaino. 5. uudistettu painos.
- Suortti, J & Tirola, A. (1993). *Comenius ja Didactica Magnan filosofia*. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja. Sarja A: Tutkimuksia 4. Oulun yliopisto, Monistus ja kuvakeskus.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. (1988). *Tapaustutkimus kasvatustieteessä*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51/1988.
- Syrjäläinen, E. (2002). *Eikö opettaja saisi jo opettaa. Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuksen julkaisuja. Tampere, Juvenes Print, Tampereen yliopistopaino Oy.
- Tanttu, K. (2005). Peruskoulusta yhtenäiseen perusopetukseen. Teoksessa Hämmäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (2005) (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki, Yliopistopaino, 108–114.
- Tanttu, K. (2008). Yhtenäisen peruskoulun ja yhtenäiskoulun ABC. Teoksessa Johnson, P. & Tanttu, K. *Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta*. Opetus 2000. Juva, WS Bookwell Oy, 122–151.
- Tashakkori, A. & Teddlie C. (toim.) (2010). Overview of Contemporary Issues in Mixed methods research. Teoksessa Tashakkori, A. & Teddlie C. *Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Sage Publications. Second Edition.
- Tashakkori, A. & Teddlie C. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research*. Sage Publications.

- Tella, K. (2003). Vanhempien kouluvalintaoikeus 1990-luvun kansalaiskeskustelussa. Teoksessa Rantala, J. *Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä*. Historiallis- yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia I. Helsinki, Hakapaino.
- Tuomi, J. (2008). *Tutki ja lue*. Jyväskylä, Gummerus kirjapaino oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki, Kustannusosakeyhtiö Tammi. 6. uudistettu painos.
- Turunen, K. E. (1999). *Opetustyön perusteet*. Jyväskylä, Atena Kustannus.
- Turunen, K. E. (2005). *Ikävaiheiden kriisit*. Juva, WS Bookwell Oy.
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. (2011). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C:20. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos ja Opettajankoulutuslaitos.
- Uljens, M. (2008). Mitä on (suomalainen) kasvatustieteiden filosofia? Teoksessa Siljander, P. & Kivelä, A. *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäi jäljelle*. Kasvatusalan tutkimuksia 38. Kasvatustieteellinen seura. Turku, Painosalama oy, 267–287.
- Uljens, M. (1997). Grunddrag till en reflektiv skoldidaktisk teori. Teoksessa Uljens, M. (toim). *Didaktik*. Lund, Studentlitteratur, 166–197.
- Uljens, M. (1998). *Allmän pedagogik*. Lund, Studentlitteratur.
- Uusikylä, K. & Kansanen, P. (1988). *Opetussuunnitelman toteutuminen. Oppilaiden tyytyväisyys oppiaineisiin, opetusmuotoihin ja kouluelämään peruskoulun ala-asteella*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 66.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2000). Didaktiikan perusteet. Helsinki, WSOY.
- Uusikylä, K. (2006). Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa Perkiö-Mäkelä, M., Nevala, N. & Laine, V. (toim.) *Hyvä koulu. Työterveyslaitos*. Vammala, Vammalan kirjapaino Oy, 11–28.
- Uusikylä, K. (2008). *Naislahjakkuus*. PS-kustannus. Juva, WS Bookwell oy.
- Valli, R. (2010). Kyselylomaketutkimus. Teoksessa *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Juva, WS Bookwell Oy. 3. uudistettu painos, 103–127.
- Van Ackeren, I., Klein, D.E. & Strunck, S. (2013) International Tendenzen der Schulentwicklung Teoksessa Altrichter, H. & Helm, C. (toim.) *Akteure und Instrumente der Schulentwicklung*. Hohengehren GmbH, Schneider Verlag, 59–71.
- Varjo, J. (2004). Kolmannen tasavallan koulutuspolitiikan ohjelmajulistus – Harri Holkerin hallituksen koulutuspoliittisen selonteon eduskuntakäsittely. Teoksessa *Koulu kansakuntaa rakentamassa*. Suomen kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2004. Saarijärvi, Gummerus kirjapaino Oy.
- Viitaniemi, E. (1979). Peruskoulun toteutus. Teoksessa Iisalo, T, Lahdes, E, & Viitaniemi, E. *Suomen Peruskoulun synty ja toteutuminen*. Turun yliopisto, Turun opettajankoulutuslaitos Julkaisusarja A: 5.

- Vitikka, E. (2007), *Opetussuunnitelman mallin jäsenitys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Suomen kasvatustieteellinen seura, Kasvatusalan tutkimuksia, 44. Jyväskylä, Jyväskylän yliopistopaino.
- Vulkko, E. (2001). *Opettajayhteisön kokema päätöksenteko kouluorganisaatiossa*. Joensuun yliopisto, kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 66. Joensuu, Joensuun yliopistopaino.
- Väljjarvi, J. (2011). Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus. Teoksessa Pohjola, K. (toim.) *Uusi koulu, oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylä, Jyväskylän yliopistopaino, 19–31.
- Winterhoff, M. (2011). *Lasst Kinder wieder Kinder sein! Oder Rückkehr zur Intuition*. Pösneck, GGP Media GmbH.
- Wössmann, L.(2007). *Letzte Chance für gute Schulen. Die 12 Irrtümer und was wirklich ändern müssen*. ZS Verlag Zabert Sandmann GmbH
- Yin, R. (2009). *Case Study Resarch. Desing and Methods*. Fourth Edition. SAGE Publications.

Liitteet

Liite 1. Kyselylomake opettajille (2005 ja 2006)

Vastaajan tiedot:

tehtävä koulussa: _____työkokemus vuosina_____

koulutustausta: _____

Vastaa vapaasti, omin sanoin ja ajatuksin! Palauta nimettömänä.***Kiitos vastauksestasi, se on tärkeä!***

**Mitä yhtenäiskoulu sinulle merkitsee ja
mitä odotat X:n yhtenäiskoululta?**

Liite 2. Kysymykset eri vastaajaryhmille, koonti (2007)

Oppilaat 1-4 luokka	Oppilaat 5-9 luokka	Huoltajat	Opettajat
-vastaajan tiedot: poika/tyttö - luokka-aste		1a) vastaajan tiedot: isä/äiti/mo-lemmat 1b) lasten lkm 1c) Kuinka monta lapsista käy ko. koulua 1d) kuinka monta käy muuta koulua 1e) Millä luokka-asteilla lapset ovat	*Oletko vastannut kyselyyn 2005 tai 2006 1a) mies/nainen 1b) työsuhde 1c) työtehtävä 1d) koulutustausta 1e) työkokemus 1f) opetettavat luokat
Piha, luokkahuoneet, oma luokkahuone, tekstiilikäsityöluokka, veistoluokka, kuvisluokka, musiikkiluokka, kotitalousluokka, tietokonehuone, liikuntasali, liikuntasalin pukuhuoneet, ruokala, koulun käytävät, auditorio, koulun opetusvälineet, (dokumenttikamerat, cd-soittimet, valkotaulut, muut laitteet), luokkahuoneiden kalusteet, koulun muiden tilojen kuin luokkahuoneiden kalusteet		Millaisia kokemuksia ja ajatuksia sinulla on koulusta sen ulkoisten puitteiden kuten arkkitehtuurin, pihan, koulun tilojen, kalusteiden, opetusvälineiden ym. perusteella.	
Koulun tiloissa on huomioitu se, että siellä opiskelee eri-ikäisiä oppilaita.	Miten koulun tiloissa on huomioitu eri-ikäiset oppilaat?		
Kaikki luokat 1-9 käyvät koulua samassa talossa.	Miltä sinusta tuntuu se, että kaikki luokat eskarista ylöspäin ovat samassa koulussa, hyvät asiat, huonot asiat?	Miltä yhtenäiskoulu eli kaikki peruskoulun luokat samassa rakennuksessa, sinusta vaikuttaa? Mitä asioita koet a) hyvänä tai mitä asioita koet b) huonoina?	
Oppilaat on jaettu Juuren, Rungon ja Latvan oppilaisiin? Eskarit Juuren oppilaat Rungon oppilaat Latvan oppilaat	Mitä hyviä ja huonoja puolia näet siinä, että oppilaat on jaettu Juuren, Rungon ja Latvan oppilaisiin? (Juuri tarkoittaa luokkia 0-2, runko luokkia 3-5 ja latva luokkia 6-9).	Mitä a)hyviä ja b)huonoja puolia näet koulun jaottelussa Juuren, Rungon ja Latvan toimintaan? (Juuri tarkoittaa luokkia 0-2, runko luokkia 3-5 ja latva luokkia 6-9).	
1-2 luokkien oppilaat työskentelevät samassa luokassa.	-	-	Mitä ajattelet alkuopetuksen yhdysluokista ja palkkiopetuksesta?
-	Mitä ajattelet kuudesluokkalaisten siirtymisestä kokonaan aineenopetukseen?	-	Mitä ajattelet kuudesluokkalaisten siirtymisestä kokonaan aineenopetukseen?

-	Mitä ajattelet luokkien 6-8 yhteisistä ohjausryhmistä?	-	Mitä ajattelet luokkien 6-8 yhteisistä ohjausryhmistä?
-	Mitä ajattelet koulun opetusjärjestelyistä yleensä?	-	Mitä ajattelet yleensä koulun opetusjärjestelyistä?
-	Mitä sinun mielestäsi yhtenäiskoulu tarkoittaa?	-	Mitä sinun mielestäsi a) yhtenäinen perusopetus b) yhtenäiskoulu tarkoittaa?
Koulun opetuksen taso	Millaisia ajatuksia sinulla on koulun antamasta opetuksesta?	Millaisia ajatuksia sinulla on koulun antamasta opetuksesta?	
-	Mitä asioita X- koulussa pitäisi kehittää ja miten?		
-	Oletko aiemmin käynyt jotain toista koulua? Jos olet, niin miten vertailisit kouluja keskenään.	Onko lapsesi aiemmin käynyt jotain toista koulua? Jos on, niin miten vertailisit kouluja keskenään.	Millaisissa kouluissa olet aiemmin ollut töissä, miten vertailisit kouluja keskenään? Millaisia eroja huomaat?
Mitä sinä kertoisit koulustasi uudelle oppilaalle, joka ei ole vielä käynyt koulussa kertaakaan? (Uusi oppilas saattaa tulla luokallesi tai mennä naapuriluokkaan) Kirjoita uudelle oppilaalle, millaista sinusta on käydä X- koulua?		-	-

Liite 3. Kyselylomake oppilaille, luokat esi-4 (2007)

(Liitteenä olevan lomakkeen vastaustilaa on vähennetty alkuperäisestä lomakkeesta)

Rastita oikeat vaihtoehdot

Kyselyyn vastaa: poika tyttö

Luokka-aste: esiluokka 1 2 3 4

- 1) Piirrä rasti niiden kasvojen kohdalle, jotka kertovat, mitä sinä ajattelet asiasta koulussasi!
- 2) Kirjoita tyhjille viivoille perustelusi tai parannusehdotuksesi asiaan.

vaihtoehdot



Olen erittäin tyytyväinen.



Olen tyytyväinen, kaikki ok.



En oikein osaa sanoa, en tiedä.



En ole ihan tyytyväinen.



En ole yhtään tyytyväinen.

1) piha



2) luokkahuoneet, oma luokkahuone



3) käsityöluokka, tekstiilikäsityö



4) käsityöluokka, tekninen käsityö, veisto



5) kuviluokka



6) musiikkiluokka



7) kotitalousluokka



8) tietokoneiluokka



9) liikuntasali



10) liikuntasalin pukuhuoneet



11) ruokala



12) koulun käytävät



13) auditorio



14) koulun opetusvälineet, dokumenttikamerat, cd-soittimet, valkotaulut, muut laitteet



15) Luokkahuoneiden kalusteet, huonekalut



16) koulun muiden tilojen kuin luokkahuoneiden kalusteet, huonekalut



17) Koulun tiloissa on huomioitu se, että siellä opiskelee eri-ikäisiä oppilaita.



18) eskarit



19) juuren oppilaat, luokat 1-2



20) rungon oppilaat, luokat 3-5



21) latvan oppilaat, luokat 6-9



22) Kaikki luokat 1-9 käyvät koulua samassa talossa.



23) Pienillä ja isoilla oppilaillla on koulussa omat siivet, talon omat osat.



24) Oppilaat on jaettu juuren, rungon ja latvan oppilaisiin.



25) 1-2 luokkien oppilaat opiskelevat samassa luokassa.



26) koulun opetuksen taso



27) koulun opettajat



28) rehtori



29) Miten koulua mielestäsi johdetaan?



30) koulunkäyntiavustajat



31) koulusihteeri



32) koulukuraattori



33) koulupsykologi



34) kouluterveydenhoitaja



35) vahtimestari



36) keittäjät



37) siivoojat



Muuta?

38) Mitä sinä kertoisit koulustasi uudelle oppilaalle, joka ei ole vielä käynyt koulussa kertaakaan? (Uusi oppilas saattaa tulla luokalle tai mennä naapuriluokkaan.) Kirjoita ja kerro uudelle oppilaalle, millaista sinusta on käydä X- koulua.

KIITOS VASTAUKSESTASI!

Liite 4. Kyselylomake oppilaille, luokat 5-9 (2007)

(Liitteenä olevan lomakkeen vastaustilaa on vähennetty alkuperäisestä lomakkeesta)

Rastita oikeat vaihtoehdot

Kyselyyn vastaa: poika tyttö

Luokka-aste: 5 6 7 8 9

- 3) Piirrä rasti niiden kasvojen kohdalle, jotka kertovat, mitä sinä ajattelet asiasta koulussasi!
 4) Kirjoita tyhjille viivoille perustelusi tai parannusehdotuksesi asiaan.

vaihtoehdot



Olen erittäin tyytyväinen.



Olen tyytyväinen, kaikki ok.



En oikein osaa sanoa, en tiedä.



En ole ihan tyytyväinen.



En ole yhtään tyytyväinen.

1) piha



2) luokkahuoneet, oma luokkahuone



3) käsityöluokka, tekstiilikäsityö



4) käsityöluokka, tekninen käsityö, veisto



5) kuviluokka



6) musiikkiluokka



7) kotitalousluokka



8) tietokoneiluokka



9) liikuntasali



10) liikuntasalin pukuhuoneet



11) ruokala



12) koulun käytävät



13) auditorio



14) koulun opetusvälineet, dokumenttikamerat, cd-soittimet, valkotaulut, muut laitteet



15) Luokkahuoneiden kalusteet, huonekalut



16) koulun muiden tilojen kuin luokkahuoneiden kalusteet, huonekalut



Vastaa omin sanoin seuraaviin kysymyksiin. Perustele vastauksesi!

Jos vastauksen tila ei riitä, pyydä lisää paperia.

1) Miten koulussa on huomioitu eri-ikäiset oppilaat? Perustele.

2) Miltä sinusta tuntuu se, että kaikki luokat eskarista ysilille asti ovat samassa koulussa? Perustele.

Hyvät asiat: _____

Huonot asiat: _____

3) Mitä hyviä tai huonoja puolia näet siinä, että oppilaat on jaettu Juuren, Run-
gon ja Latvan oppilaisiin? (Juuri tarkoittaa luokkia esiluokka-2, runko luok-
kia 3-5 ja latva luokkia 6-9) Perustele.

Hyvät asiat: _____

Huonot asiat: _____

- 4) Mitä ajattelet kuudesluokkalaisten siirtymisestä kokonaan aineenopetukseen niin, ettei ole omaa tiettyä luokkahuonetta ja opettajat vaihtuvat aineen mukaan? Perustele.

- 5) Mitä ajattelet luokkien 6-8 yhteisistä ohjausryhmistä? Perustele.

- 6) Mitä ajattelet koulun opetusjärjestelyistä yleensä? Perustele.

7) Mitä sinun mielestäsi yhtenäiskoulu tarkoittaa? Perustele.

8) Millaisia ajatuksia sinulla on koulun antamasta opetuksesta? Perustele.

9) Miten X- koulua mielestäsi johdetaan? Mitä asioita näet hyvänä ja mitä asioita pitäisi kehittää? Perustele.

Hyviä asioita: _____

Parannettavia asioita: _____

10) Mitä ajattelet yhteistyöstäsi muiden koulun työntekijöiden kanssa? Perustele.

koulunkäyntiavustajat _____

koulusihteeri _____

koulukuraattori _____

koulupsykologi _____

kouluterveydenhoitaja _____

vahtimestari _____

keittäjät _____

siivoajat _____

11) Mitä asioita X- koulussa pitäisi kehittää ja miten? Perustele.

12) Oletko aiemmin käynyt jotain toista koulua? Jos olet, niin miten vertailisit kouluja keskenään. Perustele.

13) Muuta?

Mitä sinä kertoisit koulustasi uudelle oppilaalle, joka ei ole vielä käynyt koulussa kertaakaan? (Uusi oppilas saattaa tulla luokalesi tai mennä naapuriluokkaan.) Kirjoita ja kerro uudelle oppilaalle, millaista sinusta on käydä X-koulua.

KIITOS VASTAUKSESTASI!

Liite 5. Opettajilta kysytyt kysymykset (2007)

* Oletko vastannut kyselyyni syksyllä 2005 tai 2006?

kyllä ei

1a) Kyselyyn vastaa

mies nainen

1b) Työsuhteeni on

vakituinen määräaikainen

1c) Työskentelen

aineenopettajana aineen- ja luokan- erityisopettajana
 luokanopettajana opettajana Jokin muu, mikä

1d) Koulutustaustani on _____

1e) Opettajankokemus vuosina n.

1-4 16-20 yli 30
 5-10 21-25 Jokin muu, mikä
 11-15 26-30

1f) Vuosiluokka tai vuosiluokat, joita opetat nyt, rastita sopiva/sopivat vaihtoehdot.

esiluokka 4. luokka 8. luokka
 1. luokka 5. luokka 9. luokka
 2. luokka 6. luokka Jokin muu, mikä
 3. luokka 7. luokka

2) Millaisia kokemuksia ja ajatuksia sinulla on X- koulusta sen ulkoisten puitteiden, kuten arkkitehtuurin, pihan, koulun tilojen, kalusteiden, opetusvälineiden ym. perusteella.

3) Miten koulun tiloissa on huomioitu eri-ikäiset oppilaat? Perustele vastauksesi.

4a) Miten yhtenäiskoulu, eli kaikki peruskoulun luokat 1-9 samassa rakennuksessa sinusta opettajana näyttää toimivan? Mitä asioita näet tai koet hyvänä? Perustele vastauksesi.

4b) Miten yhtenäiskoulu, eli kaikki peruskoulun luokat 1-9 samassa rakennuksessa sinusta opettajana näyttää toimivan? Mitä asioita näet tai koet huonoina? Perustele vastauksesi.

5a) Mitä hyviä puolia näet koulun jaottelussa juuren, rungon ja latvan toimintaan? Perustele vastauksesi. (Juuri tarkoittaa luokkia 0-2, runko luokkia 3-5 ja latva luokkia 5-9).

5b) Mitä huonoja puolia näet koulun jaottelussa juuren, rungon ja latvan toimintaan? Perustele vastauksesi. (Juuri tarkoittaa luokkia 0-2, runko luokkia 3-5 ja latva luokkia 5-9).

5c) Mitä ajattelet alkuopetuksen yhdysluokista ja "palkkiopetuksesta"? Perustele vastauksesi.

5d) Mitä ajattelet kuudesluokkalaisten siirtymisestä kokonaan aineenopetukseen? Perustele vastauksesi.

5e) Mitä ajattelet luokkien 6-8 yhteisistä ohjausryhmistä? Perustele vastauksesi.

- 5f) Mitä ajattelet yleensä koulun opetusjärjestelyistä? Perustele vastauksesi.
- 5g) Mitä sinun mielestäsi yhtenäinen perusopetus tarkoittaa?
- 5h) Mitä sinun mielestäsi yhtenäiskoulu tarkoittaa?
- 6) Millaisia ajatuksia sinulla on koulun antamasta opetuksesta? Perustele vastauksesi.
- 7) Miten X- koulua mielestäsi johdetaan? Mitä asioita näet hyvänä ja mitä asioita pitäisi kehittää? Perustele vastauksesi.
- 8) Mitä ajattelet yhteistyöstäsi muiden koulun työntekijöiden kanssa? Perustele.
- 8a) koulunkäyntiavustajat
- 8b) koulusihteeri
- 8c) koulukuraattori
- 8d) koulupsykologi
- 8e) terveydenhoitaja
- 8f) vahtimestari
- 8g) keittäjät
- 8h) siivoajat
- 9) Mitä asioita X- koulussa yleensä pitäisi kehittää ja miten? Perustele vastauksesi.
- 10) Millaisissa kouluissa olet aiemmin ollut töissä, miten vertailisit kouluja keskenään? Millaisia eroja huomaat?
- 11) Muuta?

Liite 6. Huoltajilta kysytyt kysymykset (2007)

1a) Kyselyyn vastaa perheen

- isä molemmat vanhemmat yhdessä
 äiti Jokin muu, mikä

1b) Kuinka monta lasta perheessänne on?

1c) Kuinka monta heistä käy X-koulua?

1d) Kuinka monta perheenne peruskouluikäisistä lapsista käy jotain muuta kuin X-koulua?

1e) Mitä vuosiluokkaa tai vuosiluokkia lapsenne käyvät X-koulussa?

- | | | |
|------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> esiluokka | <input type="checkbox"/> 4. luokka | <input type="checkbox"/> 8.luokka |
| <input type="checkbox"/> 1. luokka | <input type="checkbox"/> 5. luokka | <input type="checkbox"/> 9.luokka |
| <input type="checkbox"/> 2. luokka | <input type="checkbox"/> 6. luokka | |
| <input type="checkbox"/> 3. luokka | <input type="checkbox"/> 7.luokka | |

2) Millaisia kokemuksia ja ajatuksia sinulla on X-koulusta sen ulkoisten puitteiden, kuten arkkitehtuurin, pihan, koulun tilojen, kalusteiden, opetusvälineiden ym. perusteella.

3) Miten koulun tiloissa on huomioitu eri-ikäiset oppilaat? Perustele vastauksesi.

4a) Miten yhtenäiskoulu, eli kaikki peruskoulun luokat 1-9 samassa rakennuksessa sinusta vanhempana näyttää toimivan? Mitä asioita näet tai koet hyvänä? Perustele vastauksesi.

4b) Miten yhtenäiskoulu, eli kaikki peruskoulun luokat 1-9 samassa rakennuksessa sinusta vanhempana näyttää toimivan? Mitä asioita näet tai koet huonoina? Perustele vastauksesi.

5a) Mitä hyviä puolia näet koulun jaottelussa Juuren, rungon ja latvan toimintaan? Perustele vastauksesi. (Juuri tarkoittaa luokkia 0-2, runko luokkia 3-5 ja latva luokkia 5-9).

5b) Mitä huonoja puolia näet koulun jaottelussa Juuren, rungon ja latvan toimintaan? Perustele vastauksesi. (Juuri tarkoittaa luokkia 0-2, runko luokkia 3-5 ja latva luokkia 5-9).

6) Millaisia ajatuksia sinulla on koulun antamasta opetuksesta? Perustele vastauksesi.

7) Miten X- koulua mielestäsi johdetaan? Mitä asioita näet hyvänä ja mitä asioita pitäisi kehittää? Perustele vastauksesi.

8) Mitä ajattelet yhteistyöstä muiden koulun työntekijöiden kanssa? Perustele.

8a) koulunkäyntiavustajat

8b) koulusihteeri

8c) koulukuraattori

8d) koulupsykologi

8e) terveydenhoitaja

8f) vahtimestari

8g) keittäjät

8h) siivoojat

9) Mitä asioita X- koulussa yleensä pitäisi kehittää ja miten? Perustele vastauksesi.

10) Onko X-koulua käyvä lapsesi aiemmin käynyt jotain toista koulua? Jos on, niin miten vertailisit kouluja keskenään. Perustele vastauksesi.

11) Muuta?

Liite 7. Opettajilta kysytyt kysymykset (2008)

***Oletko vastannut kyselyyni syksyllä 2005 tai 2006?**

kyllä ei

****Oletko vastannut kyselyyni keväällä 2007?**

kyllä ei

1a) Kyselyyn vastaa

mies nainen

1b) Työsuhteeni on

vakituinen määräaikainen

1c) Työskentelen

aineenopettajana aineen- ja luokan- erityisopettajana
 luokanopettajana opettajana Jokin muu, mikä

1d) Koulutustaustani on: _____

1e) Opettajankokemus vuosina n.

1-4 16-20 yli 30
 5-10 21-25 Jokin muu, mikä
 11-15 26-30

1f) Vuosiluokka tai vuosiluokat, joita opetat nyt, rastita sopiva/sopivat vaihtoehdot.

esiluokka 4. luokka 8. luokka
 1. luokka 5. luokka 9. luokka
 2. luokka 6. luokka Jokin muu, mikä
 3. luokka 7. luokka

Mitä ajattelet yhtenäiskoulusta kokemuksesi perusteella? Millaisia asioita pidät a) hyvänä tai b) huonona, millaisia asioita pitäisi c) kehittää? Onko sinusta hyvä, että yhtenäiskouluja perustetaan lisää?

2a) Hyviä asioita

2b) Huonoja asioita

2c) Kehitettäviä asioita

3) Muuta?

Liite 8. Oppilailta kysytyt kysymykset, luokat 6-9 (2008)

Kysely oli rakennettu niin, että luokka-asteen rastittamalla, oppilaalle avautuivat vain kysymykset, joihin hänen tuli vastata. Esim. kuudennen luokan kysymys ei näkynyt muilla kuin kuudesluokkalaisilla ja yhdeksäsluokkalaisten kysymys näkyi vain yhdeksäsluokkalaisilla. Kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten vastasivat lisäksi kaikkiin monivalintakysymyksiin 3-9. 7.-8. -luokkalaisten vastasivat vain monivalintakysymyksiin.

1a) Kyselyyn vastaa

- poika tyttö

1b) Luokka-aste

6. luokka 8. luokka
 7. luokka 9. luokka

6.-luokkalaisten

Koulunkäyntisi on muuttunut viime vuoden jälkeen, olet siirtynyt aineenopetukseen, miltä muutos sinusta tuntuu? Kirjoita juuri niin kuin asian näet ja koet. Perustele!

- a) Hyviä asioita
b) Huonoja asioita.

9.-luokkalaisten

Olet käynyt kohta peruskoulusi kokonaan loppuun. Miten arvioisit yhtenäiskoulua kaikkien yhdeksän kouluvuotesi perusteella? Mitä ajattelet siitä, että kaikki luokat eskarista yhdeksännelle käyvät koulua samassa talossa?

- a) Hyviä asioita,
b) Huonoja asioita

Kaikilta 6.-9. -luokkalaisilta kysyttiin seuraavat kysymykset 3-9.

Jokaisen kysymyksen alla oli lisäksi tyhjä iso ikkuna perusteluille.

3a) Koulun tiloissa on huomioitu se, että siellä opiskelee eri-ikäisiä oppilaita.

- Olen erittäin tyytyväinen
 Olen tyytyväinen, kaikki ok.
 En tiedä, en oikein osaa sanoa.
 En ole ihan tyytyväinen.
 En ole yhtään tyytyväinen.

4a) Eskarit.

- Olen erittäin tyytyväinen.
 Olen tyytyväinen, kaikki ok.
 En tiedä, en oikein osaa sanoa
 En ole ihan tyytyväinen.
 En ole yhtään tyytyväinen.

4b) Juuren oppilaat, luokat 1-2.

- Olen erittäin tyytyväinen.
 Olen tyytyväinen, kaikki ok.
 En tiedä, en oikein osaa sanoa
 En ole ihan tyytyväinen.
 En ole yhtään tyytyväinen.

4c) Rungon oppilaat, luokat 3-5.

- Olen erittäin tyytyväinen.
 Olen tyytyväinen, kaikki ok.
 En tiedä, en oikein osaa sanoa.
 En ole ihan tyytyväinen
 En ole yhtään tyytyväinen.

4d) Latvan oppilaat, luokat 6-9.

- Olen erittäin tyytyväinen.
- Olen tyytyväinen, kaikki ok.
- En tiedä, en oikein osaa sanoa.
- En ole ihan tyytyväinen
- En ole yhtään tyytyväinen.

4e) Kaikki luokat 1-9 ovat samassa koulussa.

- Olen erittäin tyytyväinen.
- Olen tyytyväinen, kaikki ok.
- En tiedä, en oikein osaa sanoa.
- En ole ihan tyytyväinen.
- En ole yhtään tyytyväinen.

4f) Pienillä ja isoilla oppilailla on koulussa omat siivet, talon omat osat.

- Olen erittäin tyytyväinen.
- Olen tyytyväinen, kaikki ok.
- En tiedä, en oikein osaa sanoa.
- En ole ihan tyytyväinen
- En ole yhtään tyytyväinen.

5a) Oppilaat on jaettu Juuren, Rungon ja Latvan oppilaisiin.

- Olen erittäin tyytyväinen
- Olen tyytyväinen, kaikki ok.
- En tiedä, en oikein osaa sanoa.
- En ole ihan tyytyväinen.
- En ole yhtään tyytyväinen.

5d) 1-2 luokkien oppilaat opiskelevat samassa luokassa.

- Olen erittäin tyytyväinen.
- Olen tyytyväinen, kaikki ok.
- En tiedä, en oikein osaa sanoa.
- En ole ihan tyytyväinen.
- En ole yhtään tyytyväinen.

6a) Koulun opetuksen taso.

- Olen erittäin tyytyväinen.
- Olen tyytyväinen, kaikki ok.
- En tiedä, en oikein osaa sanoa.
- En ole ihan tyytyväinen
- En ole yhtään tyytyväinen.

6c) Opettajat.

- Olen erittäin tyytyväinen.
- Olen tyytyväinen, kaikki ok.
- En tiedä, en oikein osaa sanoa.
- En ole ihan tyytyväinen.
- En ole yhtään tyytyväinen.

7a) Rehtori.

- Olen erittäin tyytyväinen.
- Olen tyytyväinen, kaikki ok.
- En tiedä, en oikein osaa sanoa.
- En ole ihan tyytyväinen.
- En ole yhtään tyytyväinen.

7c) Miten koulua mielestäsi johdetaan.

- Olen erittäin tyytyväinen.
- Olen tyytyväinen, kaikki ok.
- En tiedä, en oikein osaa sanoa.
- En ole ihan tyytyväinen.
- En ole yhtään tyytyväinen.

8a) Koulunkäyntiavustajat.

- Olen erittäin tyytyväinen.
- Olen tyytyväinen, kaikki ok.
- En tiedä, en oikein osaa sanoa.
- En ole ihan tyytyväinen.
- En ole yhtään tyytyväinen.

8d) Koulusihteeri.

- Olen erittäin tyytyväinen.
- Olen tyytyväinen, kaikki ok.
- En tiedä, en oikein osaa sanoa.
- En ole ihan tyytyväinen.
- En ole yhtään tyytyväinen.

8f) Koulukuraattori.

- Olen erittäin tyytyväinen.
- Olen tyytyväinen, kaikki ok.
- En tiedä, en oikein osaa sanoa.
- En ole ihan tyytyväinen.
- En ole yhtään tyytyväinen.

8h) Koulupsykologi.

- Olen erittäin tyytyväinen
- Olen tyytyväinen, kaikki ok.
- En ole ihan tyytyväinen
- En ole yhtään tyytyväinen
- En tiedä, en oikein osaa sanoa.

8j) Terveydenhoitaja.

- Olen erittäin tyytyväinen
- Olen tyytyväinen, kaikki ok.
- En ole ihan tyytyväinen
- En ole yhtään tyytyväinen
- En tiedä, en oikein osaa sanoa.

8l) Vahtimestari.

- Olen erittäin tyytyväinen
- Olen tyytyväinen, kaikki ok.
- En ole ihan tyytyväinen
- En ole yhtään tyytyväinen
- En tiedä, en oikein osaa sanoa.

8n) Keittäjät.

- Olen erittäin tyytyväinen
- Olen tyytyväinen, kaikki ok.
- En ole ihan tyytyväinen
- En ole yhtään tyytyväinen
- En tiedä, en oikein osaa sanoa.

8p) Siivoojat.

- Olen erittäin tyytyväinen
- Olen tyytyväinen, kaikki ok.
- En ole ihan tyytyväinen
- En ole yhtään tyytyväinen
- En tiedä, en oikein osaa sanoa.

9a) Palkkiopetus.

- Olen erittäin tyytyväinen
- Olen tyytyväinen, kaikki ok.
- En ole ihan tyytyväinen
- En ole yhtään tyytyväinen
- En tiedä, en oikein osaa sanoa.

9b) Ohjausryhmät.

- Olen erittäin tyytyväinen
- Olen tyytyväinen, kaikki ok.
- En ole ihan tyytyväinen
- En ole yhtään tyytyväinen
- En tiedä, en oikein osaa sanoa.

9c) Kuinka tyytyväinen olit viime vuonna X-kouluun?

- Olen erittäin tyytyväinen
- Olen tyytyväinen, kaikki ok.
- En ole ihan tyytyväinen
- En ole yhtään tyytyväinen
- En tiedä, en oikein osaa sanoa.

9d) Kuinka tyytyväinen olet tänä vuonna X-kouluun?

- Olen erittäin tyytyväinen
- Olen tyytyväinen, kaikki ok.
- En ole ihan tyytyväinen
- En ole yhtään tyytyväinen
- En tiedä, en oikein osaa sanoa.

9e) Onko mielipiteesi vaihtunut?

- 1 kyllä
- 2 ei

9e) Miksi?

Liite 9. Kuudennen luokan huoltajilta kysytyt kysymykset (2008 ja 2009)

1a) Kyselyyn vastaa perheen

- isä molemmat vanhemmat yhdessä
 äiti Jokin muu, mikä

1b) Kuinka monta lasta perheessänne on?

1c) Kuinka monta heistä käy X- koulua?

1d) Kuinka monta perheenne peruskouluikäisistä lapsista käy jotain muuta kuin X-koulua?

1e) Mitä vuosiluokkaa tai vuosiluokkia lapsenne käyvät X-koulussa?

- | | | |
|------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> esiluokka | <input type="checkbox"/> 4. luokka | <input type="checkbox"/> 8.luokka |
| <input type="checkbox"/> 1. luokka | <input type="checkbox"/> 5. luokka | <input type="checkbox"/> 9.luokka |
| <input type="checkbox"/> 2. luokka | <input type="checkbox"/> 6. luokka | |
| <input type="checkbox"/> 3. luokka | <input type="checkbox"/> 7.luokka | |

Lapsenne koulunkäynti on muuttunut tänä lukuvuotena. Hän on siirtynyt jo kuudennella luokalla aineenopetukseen. Miltä muutos vanhemman näkökulmasta on tuntunut? Mitkä ovat a) hyviä, b) huonoja tai c) kehitettäviä asioita d) muuta.

2a) Hyviä asioita:

2b) Huonoja asioita:

2c) Kehitettäviä asioita:

2d) Muuta?

Liite 10. Kuudennen luokan oppilailta kysytyt kysymykset (2009)

1a) Kyselyyn vastaa

poika tyttö

1b) Luokka-aste

6. luokka

8. luokka

7. luokka

9. luokka

Koulunkäyntisi on muuttunut viime vuoden jälkeen, olet siirtynyt aineenopetukseen, miltä muutos sinusta tuntuu? Kirjoita juuri niin kuin asian näet ja koet. Perustele!

a) Hyviä

b) Huonoja asioita.

Palkkiopetus.

- Olen erittäin tyytyväinen.
 Olen tyytyväinen, kaikki ok.
 En tiedä, en oikein osaa sanoa.
 En ole ihan tyytyväinen
 En ole yhtään tyytyväinen.

Ohjausryhmät.

- Olen erittäin tyytyväinen.
 Olen tyytyväinen, kaikki ok.
 En tiedä, en oikein osaa sanoa.
 En ole ihan tyytyväinen.
 En ole yhtään tyytyväinen.

Liite 11. Yhdeksännen luokan oppilailta kysytyt kysymykset (2009)

1a) Kyselyyn vastaa

poika tyttö

1b) Luokka-aste

6. luokka

8. luokka

7. luokka

9. luokka

Olet käynyt kohta peruskoulusi kokonaan loppuun. Miten arvioisit yhtenäiskoulua kaikkien yhdeksän kouluvuotesi perusteella? Mitä ajattelet siitä, että kaikki luokat eskarista yhdeksännelle käyvät koulua samassa talossa? Perustele!

a) Hyviä asioita,

b) Huonoja asioita

Palkkiopetus.

- Olen erittäin tyytyväinen.
 Olen tyytyväinen, kaikki ok.
 En tiedä, en osaa sanoa.
 En ole ihan tyytyväinen.
 En ole yhtään tyytyväinen.

Ohjausryhmät.

- Olen erittäin tyytyväinen.
 Olen tyytyväinen, kaikki ok.
 En tiedä, en osaa sanoa.
 En ole ihan tyytyväinen.
 En ole yhtään tyytyväinen.

Liite 12. Opettajilta kysytyt kysymykset (2010)***Oletko vastannut kyselyyni syksyllä 2005 tai 2006?** kyllä ei****Oletko vastannut kyselyyni keväällä 2007?** kyllä ei*****Oletko vastannut kyselyyni keväällä 2008?** kyllä ei**1a) Kyselyyn vastaa** mies nainen**1b) Työsuhteeni on** vakituinen määräaikainen**1c) Työskentelen** aineenopettajana erityisopettajana
 luokanopettajana Jokin muu, mikä
 aineen- ja luokanopettajana**1d) Koulutustaustani on****1e) Opettajankokemus vuosina n.** 1-4 16-20 yli 30
 5-10 21-25 Jokin muu, mikä
 11-15 26-30**1f) Vuosiluokka tai vuosiluokat, joita opetat nyt, rastita sopiva/sopivat vaihtoehdot.** esiluokka 4. luokka 8. luokka
 1. luokka 5. luokka 9. luokka
 2. luokka 6. luokka Jokin muu, mikä
 3. luokka 7. luokka

Jokaisen seuraavan kysymyksen alla oli tyhjä iso ikkuna, jossa mielipiteelle pyydettiin perusteluja.

2) Mitä mieltä olet siitä, että kaikki luokat 1-9 ovat samassa koulussa?

- Olen erittäin tyytyväinen.
- Olen tyytyväinen, kaikki ok.
- En tiedä, en oikein osaa sanoa.
- En ole ihan tyytyväinen.
- En ole yhtään tyytyväinen.

3) Mitä mieltä olet siitä, että vasta 7. luokalta Rungon oppilaat siirtyvät Latvan oppilaiksi?

- Olen erittäin tyytyväinen.
- Olen tyytyväinen, kaikki ok.
- En tiedä, en oikein osaa sanoa.
- En ole ihan tyytyväinen.
- En ole yhtään tyytyväinen.

4) Mitä mieltä olet siitä, että Latvan ohjausryhmät on vaihdettu luokka-kohtaisiksi?

- Olen erittäin tyytyväinen.
- Olen tyytyväinen, kaikki ok.
- En tiedä, en oikein osaa sanoa.
- En ole ihan tyytyväinen.
- En ole yhtään tyytyväinen.

5) Mitä mieltä olet 1-2 luokkien palkkiopetuksesta?

- Olen erittäin tyytyväinen.
- Olen tyytyväinen, kaikki ok.
- En tiedä, en oikein osaa sanoa.
- En ole ihan tyytyväinen.
- En ole yhtään tyytyväinen.

6) Mitä mieltä olet siitä, että yhtenäiskouluja, joissa kaikki luokat 1-9 ovat samassa, perustettaisiin lisää?

- Olen erittäin tyytyväinen.
- Olen tyytyväinen, kaikki ok.
- En tiedä, en oikein osaa sanoa.
- En ole ihan tyytyväinen.
- En ole yhtään tyytyväinen.

7a) Kaikki luokat 1-9 ovat samassa koulussa. Millaisia asioita pidät hyvinä?

7b) Kaikki luokat 1-9 ovat samassa koulussa. Millaisia asioita pidät huonoina?

7c) Kaikki luokat 1-9 ovat samassa koulussa. Millaisia asioita pitäisi kehittää?

8) Miten yhtenäiskoulu, kaikki luokat 1-9 samassa eroaa mielestäsi muista kouluista?

9) Muuta?

Liite 13. Oppilailta kysytyt kysymykset (2010)

Tervetuloa vastaamaan kyselyyn!

- Jos olet 1-3 luokalla, saat pyytää vanhempia apuun kirjoittamisessa.
- Vastaa niihin kysymyksiin, joihin osaat, niin kuin sinusta tuntuu. Yritä perustella vastauksesi. Kaikki vastaukset ovat tärkeitä! Silloinkin, jos vastaat ettet tiedä.
- Eniten vastanneiden luokkien kesken arvotaan 3 herkkukoria. Korista riittää herkkuja koko luokalle. Arvontaan pääset kyselyn lopussa, kun olet vastannut.

1a) Kyselyyn vastaa () poika () tyttö

1b) Luokka-aste

- | | | |
|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> esiluokka | <input type="checkbox"/> 4. luokka | <input type="checkbox"/> 8. luokka |
| <input type="checkbox"/> 1. luokka | <input type="checkbox"/> 5. luokka | <input type="checkbox"/> 9. luokka |
| <input type="checkbox"/> 2. luokka | <input type="checkbox"/> 6. luokka | |
| <input type="checkbox"/> 3. luokka | <input type="checkbox"/> 7. luokka | |

Jokaisen seuraavan kysymyksen alla oli tyhjä iso ikkuna, jossa mielipiteelle pyydettiin perusteluja.

2) Mitä mieltä olet siitä, että kaikki luokat 1-9 ovat samassa koulussa?

- () Olen erittäin tyytyväinen
 () Olen tyytyväinen, kaikki ok.
 () En tiedä, en oikein osaa sanoa.
 () En ole ihan tyytyväinen.
 () En ole yhtään tyytyväinen.

- () En tiedä, en oikein osaa sanoa.
 () En ole yhtään tyytyväinen.

3) Mitä mieltä olet siitä, että vasta 7. luokalta Rungon oppilaat siirtyvät Latvan oppilaiksi?

- () Olen erittäin tyytyväinen
 () Olen tyytyväinen, kaikki ok.
 () En tiedä, en oikein osaa sanoa.
 () En ole ihan tyytyväinen.
 () En ole yhtään tyytyväinen.

4) Mitä mieltä olet 1-2 luokkien palkkiopetuksesta?

- () Olen erittäin tyytyväinen
 () Olen tyytyväinen, kaikki ok.
 () En tiedä, en oikein osaa sanoa.
 () En ole ihan tyytyväinen.
 () En ole yhtään tyytyväinen.

4) Mitä mieltä olet siitä, että Latvan ohjausryhmät on vaihdettu luokka-kohtaisiksi?

- () Olen erittäin tyytyväinen
 () Olen tyytyväinen, kaikki ok.

6) Mitä mieltä olet siitä, että yhte-näiskouluja, joissa kaikki luokat 1-9 ovat samassa, perustettaisiin lisää?

- () Olen erittäin tyytyväinen
 () Olen tyytyväinen, kaikki ok.
 () En tiedä, en oikein osaa sanoa.
 () En ole ihan tyytyväinen.
 () En ole yhtään tyytyväinen.

7a) Kaikki luokat 1-9 ovat samassa koulussa. Millaisia asioita pidät hyvinä?

7b) Kaikki luokat 1-9 ovat samassa koulussa. Millaisia asioita pidät huonoina?

7c) Kaikki luokat 1-9 ovat samassa koulussa. Millaisia asioita pitäisi kehittää?

8) Miten yhtenäiskoulu, kaikki luokat 1-9 samassa, eroaa mielestäsi muista kouluista?

9) Muuta?

Liite 14. Huoltajilta kysytyt kysymykset (2010)

1a) Kyselyyn vastaa perheen

- isä molemmat vanhemmat yhdessä
 äiti Jokin muu, mikä

1b) Kuinka monta lasta perheessänne on?

1c) Kuinka monta heistä käy X-koulua?

1d) Kuinka monta perheenne peruskouluikäisistä lapsista käy jotain muuta kuin X-koulua?

1e) Mitä vuosiluokkaa tai vuosiluokkia lapsenne käyvät X-koulussa?

- | | | |
|------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> esiluokka | <input type="checkbox"/> 4. luokka | <input type="checkbox"/> 8.luokka |
| <input type="checkbox"/> 1. luokka | <input type="checkbox"/> 5. luokka | <input type="checkbox"/> 9.luokka |
| <input type="checkbox"/> 2. luokka | <input type="checkbox"/> 6. luokka | |
| <input type="checkbox"/> 3. luokka | <input type="checkbox"/> 7.luokka | |

Jokaisen seuraavan kysymyksen alla oli tyhjä iso ikkuna, jossa mielipiteelle pyydettiin perusteluja.

2) Mitä mieltä olet siitä, että kaikki luokat 1-9 ovat samassa koulussa?

- Olen erittäin tyytyväinen.
 Olen tyytyväinen, kaikki ok.
 En tiedä, en oikein osaa sanoa.
 En ole ihan tyytyväinen.
 En ole yhtään tyytyväinen.

3) Mitä mieltä olet siitä, että vasta 7. luokalta Rungon oppilaat siirtyvät Latvan oppilaiksi?

- Olen erittäin tyytyväinen.
 Olen tyytyväinen, kaikki ok.
 En tiedä, en oikein osaa sanoa.
 En ole ihan tyytyväinen.
 En ole yhtään tyytyväinen.

4) Mitä mieltä olet siitä, että Latvan ohjausryhmät on muutettu luokka-kohtaisiksi?

- Olen erittäin tyytyväinen.
 Olen tyytyväinen, kaikki ok.
 En tiedä, en oikein osaa sanoa.
 En ole ihan tyytyväinen.
 En ole yhtään tyytyväinen.

5) Mitä mieltä olet 1-2 luokkien palkkiopetuksesta?

- Olen erittäin tyytyväinen.
 Olen tyytyväinen, kaikki ok.
 En tiedä, en oikein osaa sanoa.
 En ole ihan tyytyväinen.
 En ole yhtään tyytyväinen.

6) Mitä mieltä olet siitä, että yhtenäiskouluja, joissa kaikki luokat 1-9 ovat samassa, perustettaisiin lisää?

- Olen erittäin tyytyväinen.
 Olen tyytyväinen, kaikki ok.
 En tiedä, en oikein osaa sanoa.
 En ole ihan tyytyväinen.
 En ole yhtään tyytyväinen.

7a) Kaikki luokat 1-9 ovat samassa koulussa. Millaisia asioita pidät hyvinä?

7b) Kaikki luokat 1-9 ovat samassa koulussa. Millaisia asioita pidät huonoina?

7c) Kaikki luokat 1-9 ovat samassa koulussa. Millaisia asioita pitäisi kehittää?

8) Miten yhtenäiskoulu, kaikki luokat 1-9 samassa, eroaa mielestäsi muista kouluista?

9) Muuta?