

Rakenteet ja pedagogiikka koulun kehittämässä –

Vuoropuhelua vai kaksintaistelua?

Tiina Soini, Kirsi Pyhältö, Janne Pietarinen & Jyrki Huusko

ABSTRACT

MANAGING SCHOOL REFORM

Comprehensive school principals', chief officers' of school district and teachers' perspectives on school development

The most recent of the Finnish pedagogical school reforms, implementation of undivided basic education, aims to support pupils in their learning path through the various transitions during their school career from pre-school to ninth grade and even upper secondary school or vocational education. As pedagogical leaders, principals and heads of school districts, as well as teachers as practitioners in the field play a key role in implementation of the reform. This paper focuses on exploring these local actors' views about the school development and their own role in it. The data was collected from comprehensive school principals, chief officers of school districts and teachers from 87 municipalities and 237 schools, around Finland. The results showed that there was variation and even conflict in principals' and chief officers' of school districts approaches to developing undivided basic education. While the pedagogy was emphasized most often as a core of developing undivided basic education by both groups of educational leaders, the chief officers of school districts viewed technical and financial factors more often as a core of the reform. Both

of them had difficulties in managing the development process. These contradictions and lack of leadership in the process seemed to reflect on the teachers' views about the reform and hindered their agency in implementing it.

TIIVISTELMÄ

RAKENTEET JA PEDAGOGIIKKA KOULUN KEHITTÄMISESSÄ

Vuoropuhelua vai kaksintaistelua?

Kouluhallinnon asiakirjoissa yhtenäisen perusopetuksen (YPO) kehittäminen on määritelty vahvaksi kansalliseksi tahdonilmaukseksi. Kyse on kehittämissuunnasta, jonka tarkoituksena on mahdollistaa oppilaalle eheän ja yksilöllisen oppimispolun rakentuminen läpi koko esi- ja perusasteen ja samalla tukea koulu yhteisöjen toimintakulttuurien yhtenäistymistä. Peruskoulujärjestelmä pitää kuitenkin yhä sisällään rakenteellisia rinnakkaiskoulujärjestelmän ominaisuuksia. Näitä rakenteita voidaan löytää mm. koulujen toimintakulttuureissa, opetussuunnitelmallisena eriytymisenä sekä erillisinä luokan- ja aineenopettajakoulutuksina. Lainsäädännön muuttumisesta huolimatta tavoiteltu yhtenäisyys ei siis ole lainkaan itsestään selvää vaan sisältää monia kehittämishaasteita. Tässä artikkelissa tarkastelemme yhtenäisen

perusopetuksen rakentamista pedagogisena kehittämissuuntana, jonka tavoitteena on johdonmukaisen, eheän ja ymmärrettävän koulupolun mahdollistaminen oppilaalle. Empiirisesti tarkastelemme yhtenäisen perusopetuksen rakentamista ja sen asettamia haasteita peruskoulun opettajien, rehtoreiden ja sivistysjohtajien näkökulmista. Pohdimme erityisesti muutosprosessin johtamiseen liittyviä kysymyksiä. Artikkelin pohjautuu Helsingin, Tampereen ja Joensuun yliopistojen yhteistyönä toteutettavan ”Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu” - tutkimushankkeen (2004-) tuloksiin.

JOHDANTO

Suomalaisen peruskoulun ja -opetuksen laadukkuus perustuu suurelta osin sen jatkuvaan kehittämiseen, jonka lähtökohtana – PISA menestyksestä huolimatta – eivät ole vain oppimistulosten parantaminen tai koulun tehokkuuden lisääminen. Perusopetukseen sisältyy kaksoistavoite: yhtäällä sisältöjen ja taitojen oppimisen mahdollistaminen ja toisaalta oppijana ja ihmisenä kasvamisen ja kehittymisen tukeminen. Opettajalta tämä vaatii sekä oman erityisalan sisältöjen, menetelmien ja ongelmanratkaisutaitojen hallintaa että ihmisen toiminnan ymmärtämistä ja valmiutta ohjata näitä prosesseja. Koulujärjestelmän johdon, rehtoreiden ja opetuspalvelujen johtajien haasteena on rakentaa reunaehtoja ja ohjata prosesseja, joissa koulutus ja kasvatustoiminta on mielekästä ja voi kehittyä (Leithwood, Harris & Hopkins 2008; Lewis & Murphy 2008; Kanervio & Risku 2009). Perusopetus on hyvin keskeinen kunnallinen peruspalvelu, jonka merkitystä kasvun ja kehityksen tukemisessa on korostettu myös ajankohtaisissa keskusteluissa lasten ja nuorten hyvinvoinnista. (ks. Thuneberg 2007; Välijärvi, Kupari, Linnakylä, Reinikainen, Sulkunen, Törnroos & Arffman 2007; Suomen hallituksen lasten, nuorten ja perheiden hyvinvoinnin politiikka-ohjelma).

Koulun kehittämistyö koetaan kuitenkin usein rasittavaksi, opetustyötä häiritseväksi elementiksi koulujen arjessa (Syrjäläinen 2002). Usein kehittämistyötä kuvataan yhä uusien hankkeiden kiihtyvaksi myllyksi, jossa toiminnan perusteet ja aiemasta opitun hyödyntäminen jäävät vähälle huomiolle. Koulun sisäiset ja ulkoiset muutoshaasteet huomioiva, mutta samalla kestävä ja ennakoiva pedagoginen kehittäminen edellyttääkin koulu-

yhteisön lisääntyvää itseymmärrystä (esim. Datnow, 2002; Fullan ym., 2004; Lodge & Reed, 2003). Hajautettu koulusysteemin malli, jossa paikallistasolla on paljon valtaa ja vastuuta edellyttää kaikkien tasojen toimijoiden kannanottoja esimerkiksi valtakunnallisten koulu-uudistusten paikallisiin toteutustapoihin. Paikallisten toimijoiden näkemyksillä ja tulkinnoilla kehittämistyön tavoitteista on suuri painoarvo. (Hargreaves, Halasz & Pont 2007; Honig 2004). Tässä artikkelissa tarkastelemme yhtenäisen perusopetuksen rakentamista paikallistasolla ja esitämme yhden kehittämistyötä jäsentävän käsitteellisen mallin. Empiirisesti tarkastelemme kehittämistyön asettamia haasteita peruskoulussa työskentelevien opettajien, rehtoreiden ja sivistysjohtajien (opetuspalveluista vastaava henkilö kunnassa) näkökulmista. Pohdimme erityisesti muutosprosessin johtamiseen liittyviä kysymyksiä pedagogisesti mielekkäässä koulun kehittämisessä. Artikkelin pohjautuu Helsingin, Tampereen ja Joensuun yliopistojen yhteistyönä toteutettavan ”Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu” - tutkimushankkeen (2004-) tuloksiin.

KOHTI YHTENÄISTÄ PERUSOPETUSTA

Yhtenäisen perusopetuksen perusta luotiin 1970 luvulla, siirryttäessä peruskoulujärjestelmään. Tuolloin sekä rinnakkaiskoulu- että yhtenäiskoulujärjestelmille löytyi laajaa kannatusta. Yhtenäiskoulujärjestelmän kannattajat puhuivat persoonallisuuden eheästä kasvusta ja yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden tasapainosta. Vastustajat taas pelkäsivät peruskoulun tuottavan tasapäisiä keskinkertaisuuksia, hukkaavan lahjakkuudet ja vievän sivistyksen ja kilpailukyvyn (Uusikylä 2005). Kiistakapulaksi peruskoulun kannattajien ja vastustajien välillä muodostui kysymys siitä, oliko koko ikäluokalla mahdollisuus opiskella samoja sisältöjä samoissa luokahuoneissa. Peruskoulun syntyvaiheessa voimakkaan poliittisen keskustelun seurauksena kaikille yhteistä peruskoulua päädyttiinkin rakentamaan pikemmin yhteiskunnallisten kuin pedagogisten aatteiden ohjaamana. Uusi peruskoulujärjestelmä oli eri poliittisten puolueiden ja intressiryhmien neuvottelujen kompromissi, jossa yhdistyi sekä yhtenäiskoulu- että rinnakkaiskoulujärjestelmän piirteitä (ks. Aho 2005; Johnson 2006). Esimerkiksi peruskoulun alkuvaiheen tasokurssijärjestelmää ja ala- ja yläastejakoa voidaan pitää ensi sijassa rinnakkaiskoulujärjestelmän perintönä. Ratkaisujen taustalla ei

ole löydettävissä kasvatuksellisia näkemyksiä tai pedagogisia perusteita. (Johnson 2007.)

Viimeisen kymmenen vuoden aikana peruskoulun uudistumista on jälleen linjannut uudistunut koulutuslainsäädäntö. Koulutusta koskevaa lainsäädäntöä on koottu ja selkiytetty ja koulutuksen ohjausjärjestelmää on uudistettu (Lehtisalo & Raivola 1999). Vuosina 1985 ja 1994 toteutettujen peruskoulun opetus suunnitelman perusteiden uudistusten suuntauksena oli lisätä paikallisen tason päätösvaltaa. Normiohjauksesta on siirrytty tavoiteohjaukseen ja 1990-luvun lopulle tullessa arviointiohjaukseen (esim. Lapiolahti 2006). Hajautettu johtamisen malli on tyypillinen Skandinaviassa ja sen haasteina ovat taiteilu autonomian ja luotamuksen sekä tilivelvollisuuden (accountability) ja arvioinnin välillä (Moos & Moller 2003).

Uudistetussa lainsäädännössä ja opetus suunnitelman perusteissa paikalliset koulutuksen järjestäjät on veloitettu perusopetuksen kehittämiseen ja viimeisimmän lakiuudistuksen myötä nimen omaan yhtenäisen perusopetuksen – esi- ja perusopetuksellisen jatkumon – rakentamiseen (perusopetuslaki 628/1998; perusopetusasetus 852/1998; opetus suunnitelman perusteet 2004; valtioneuvoston asetus 1435/2001; Johnson 2006). Eritäin merkittäväksi yhtenäistymisprosessin säätelijäksi asettuu paikallinen, kuntien tason päätöksenteko sekä toisaalta yksittäisten koulujen ratkaisut. Tämä on haasteellista muun muassa siksi, että vaikka Suomessa sivistysasioista vastaavien virkamiesten tausta on usein pedagoginen, kosketuspinta kouluihin sivistysjohtajan työssä vaihtelee paljon riippuen kuntien koosta ja resursseista. Myös rehtorien omakohtainen kokemus opetustyöstä ja koulun arjesta oppilaiden tasolla vaihtelee merkittävästi. Sivistysjohtajat ovat väistämättä työnsä puolesta mukana paikallisessa poliittisessä keskustelussa, jossa haetaan perusteluita ja kompromisseja useimmiten niukkuuden jakamiseen. (Kanervio & Risku 2009). Suurten kouluyksiköiden rehtorit saattavat puolestaan hahmottaa itsensä enemmänkin hallintovirkamiehen kuin pedagogisen johtajan rooliin. Yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen on tunnistettavissa kompleksiseksi koulutusorganisaation ja -järjestelmän uudistusprosessiksi, joka läpäisee koko peruskoulutuksen kentän saaden erilaisia merkityksiä valtakunnan-, paikallis- ja koulutason välisissä vuorovaikutusprosesseissa (Fullan 2003; Hargreaves, Halasz & Pont 2007).

Yhtenäisen perusopetuksen (käytämme tekstissä lyhennettä YPO) ydinkysymyksiä ja kehittämi-

sen haasteita pohditaan parhaillaan niin valtakunnallisesti kouluhallinnossa (opetusministeriö ja Opetushallitus) kuin paikallisesti kunnissa sekä ennen kaikkea hyvin erilaisissa tilanteissa olevissa kouluissa eri puolella Suomea. Hämmennys on suuri, sillä vaikka suomalaisen peruskoulun kehittäminen ja siinä nähtävissä oleva eräänlainen yhtenäistymisprosessi on jatkunut kolmisenkymmentä vuotta (kokoava esitys Hämäläinen, Lindström & Puhakka 2005) ei yhtenäisen perusopetuksen käsitteellä ole pitkää kulttuurihistoriallista perinnettä tai tieteellisiä määritelmiä.

Peruskoulua ohjaavassa normistossa (perusopetuslaki 628/1998; perusopetusasetus 852/1998; opetus suunnitelman perusteet 2004; valtioneuvoston asetus 1435/2001) yhtenäinen perusopetus on määritelty oppilaalle ehyen ja yksilöllisen oppimispolun mahdollistumisena peruskoulussa. Laajimmillaan tämä jatkumo kattaa vuosiluokat esiopeutuksesta peruskoulun lisäopetukseen saakka (vuosiluokat 0–10). Tarkoituksena onkin rakentaa esi- ja perusopetuksesta jatkumo, joka mahdollistaa oppilaalle johdonmukaisen ja ehyen perusopetuskokonaisuuden ja oppimiskokemuksen. Tämän tavoitteen saavuttaminen edellyttää myös koulun toimintakulttuurin yhtenäistämistä ja näin haastaa kaikki koulu yhteisön toimijat uutta luovaan oppimiseen ja ongelmanratkaisuun (Halinen & Pietilä 2007; Pietarinen 2000; Galton & Morrison 2000).

Edellä kuvatuista lähtökohdista voidaan tämän päivän peruskoulun ydintehtäväksi määritellä tavoitteen suuntaisen oppimispolun mahdollistaminen sekä lapsille ja nuorille että koulun kehittymisen prosessina, jonka avulla oppimispolku on mahdollista rakentaa. YPO:n rakentamisen perustaksi on kouluhallinnon asiakirjoissa määritelty oppijan omaa aktiivisuutta, toiminnan kontekstia ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä korostava, konstruktivistinen oppimiskäsitys. Peruskoulun kehittämistä tarkastelevissa tutkimuksissa yhtenäisen perusopetuksen rakentaminen on määrittynyt ensisijaisesti koulun perustehtävään liittyväksi pedagogiseksi muutokseksi, jonka tulisi näkyä sekä koulu yhteisössä että oppilaan arjessa. (Huusko & Pietarinen 2002; Rauste-von Wright ym. 2003; Rajakallio 2005; Johnson 2006; Pyhältö & Soini 2007).

Ilmiön jäsentymättömyydestä huolimatta paikallisilta opetuksen järjestäjiltä ja kouluilta edellytetään ja niissä myös tehdään yhtenäiseen perusopetukseen liittyviä valintoja, jotka rakentavat peruskoulujen tulevaisuutta. Tarkoituksenmukaisten ja perusteltujen valintojen tekeminen vaatii kuitenkin

kin perusopetuksen merkityksen analyysia, sen rakentajien sekä rakentamisen työvälineiden kriittistä pohdintaa (esim. Lodge & Reed 2003; ks. myös Datnow 2002; Fullan ym. 2004). YPO:n kehittämisen lähtökohdan muodostavat myös koulun ulkopuolelta nousevat yhteiskunnalliset haasteet, kuten yhteiskunnassa tarvittavien kansalaistaitojen muuttuminen, syrjäytymisen ehkäisy tai lisääntyvä monikulttuurisuus. Samanaikaisesti muuttuva koulutuspolitiikkaan vaikuttavat liike-elämästä lainatut hallintotavan (business management) piirteet, jotka tuovat perusopetukseen vieraalta tuntuvaa ajattelua. Luottamukseen ja autonomiaan perustuva koulutuskulttuuri saa rinnalleen erilaisia ulkoisen kontrollin ja arvioinnin muotoja, joilla on pedagogisia seurauksia. (Ball 1998; Jauhiainen, Rinne & Tähtinen 2001; Moos & Moller 2003). Markkinaistumisen seurauksena voidaan nähdä esimerkiksi vapaan kouluvalinnan synnyttämät ”koulumarkkinat” (Seppänen 2006), joilla saattaa olla ennalta arvaamattomia vaikutuksia perusopetuksen oppimisympäristöön. Jotta ulkoiset paineet ja niiden tuottama ahdistus ja vastustus eivät peittäisi alleen pedagogisen kehittämistyön ydintä, olisi tarkoituksenmukaista ottaa käyttöön koulun sisäiset ja ulkoiset muutonhaasteet huomioiva proaktiivinen kehittämisote (Honig 2004).

KOHERENSSI UUDISTUSTYÖN AVAINKÄSITTEENÄ

Yhtenäisen perusopetuksen rakentamisessa tavoitellaan muutosta koko koulu yhteisön ajattelussa ja toiminnassa. Näin ollen se on prosessi, joka tapahtuu sekä yksittäisten koulun toimijoiden, koulu yhteisöjen ja alueellisen yhteistyön tasoilla. Tässä artikkelissa sitä jäsennetään koherenssin rakentamisen prosessina (*coherence making* Fullan 2000; 2002; *crafting coherence* Honig 2004), jonka tavoitteena on oppilaan eheän oppimispolun suunnassa tapahtuva systeminen ja systemaattinen kehittäminen. Tämä tarkoittaa monitahtoista ja -tasoista oppimista ja ongelmanratkaisua riittävän jaetun yhteisen tavoitteen suunnassa. Koherenssin rakentamisen ja yhtenäisen oppimispolun rakentamisen kannalta toiminnan perustelu on vähintään yhtä tärkeää kuin itse toiminta. Jokainen oppilaan koulu- ja oppimispolkuun vaikuttava ratkaisu – koulujärjestelmän eri tasoilla – olisi voitava perustella yhtenäisyyden kautta. Näin rakentuvayhteinen ymmärrys auttaa myös puskuroimaan, valikoimaan ja

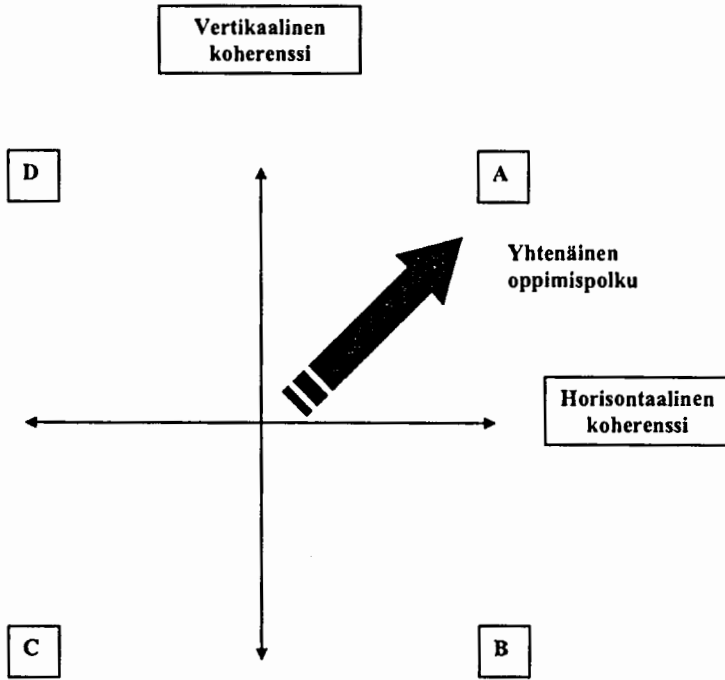
kyseenalaistamaan perusopetuksen kehittämistyöhön ulkoapäin tarjottuja merkityksenantoja.

Koherenssin rakentaminen ei kuitenkaan tarkoita, että perusopetuksen yhtenäisyys edellyttää samankaltaisuutta, pikemminkin kyse on kehittämistoiminnan ymmärrettävyydestä ja johdonmukaisuudesta kaikkien koulun ja alueen toimijoiden näkökulmasta. Kukin koulu ja alue muodostavat myös oman erityisen YPO:n rakentamisen kontekstin, joka luo kehittämistyöhön omat reunaehdot ja mahdollisuutensa. Yhtenäisen perusopetuksen rakentaminen on kontekstiherkkää kehittämistyötä. Perusopetuksen yhtenäisyyden ydintä on yhteisöllisesti luotu, jaettu ja yhteisesti hyväksytty käsitys koulun perustehtävästä sekä aktiivisen toimijuuden mahdollistuminen yksilöille yhteisössä.

Monimutkaista koherenssin rakentamisen prosessia voi jäsentää siten, että yhtenäisyyttä on rakennettava sekä horisontaalisesti että vertikaalisesti suunnassa, jotta oppilaan yhtenäinen oppimispolku mahdollistuu (Huusko, Pietarinen, Pyhältö & Soini 2007). Kuviossa 1 on tutkimuksen kulussa luotu teoreettis-empiirinen malli, jossa on mallinnettu koherenssin rakentumista horisontaalisesti ja vertikaalisesti. Nämä kaksi ulottuvuutta muodostavat nelikentän (A-D), jota voidaan hyödyntää viitekehystenä pyrittäessä jäsentämään ja tunnistamaan koulu yhteisöjen tämän hetkistä toimintatodellisuutta yhtenäisemmän oppimispolun kehittämisessä. Kuvio voidaan nähdä yksinkertaistuksena, joka tukee eri tasojen toimijoiden merkitysneuvotteluja ja strategisen suunnan hahmottamista (*simplification system*, Honig 2004). Kuviossa 1 tavoiteltua kehittämissuuntaa kuvataan nuolella.

Toiminnan *horisontaalisella koherenssilla* tarkoitamme koulujensisäistä arjen johdonmukaisuutta, omakohtaisuutta ja ymmärrettävyyttä kaikkien toimijoiden näkökulmasta. Koulun arjen turvallisuus ja emotionaalinen tuki, oman opiskelupolun ymmärrettävyys ja mahdollisuus vaikuttaa oppimisympäristöön sekä itseä koskevaan päätöksentekoon ovat ehyen, johdonmukaisen ja yhtenäisen oppimiskokemuksen edellytys. Oppilaan näkökulmasta oppimispolun eheyttä ja ymmärrettävyyttä rakentavat mm. koulukäytäntöihin liittyvät yhteiset pohdinnat sekä eri oppiaineiden pedagoginen eheys suhteessa toisiinsa. Koulutoiminnan yhtenäisyyttä mahdollistava koherenssi ei kuitenkaan tarkoita oppilaan kohtaamien haasteiden ja ongelma-kohtien poistamista tai oppimispolun samankaltaistamista; pikemminkin kyse on oppilaan omaa aktiivisuutta tukevasta yhteisen kasvatusta ja opetus-

Kuvio 1. Horisontaalisen ja vertikaalisen koherenssin rakentaminen (Huusko ym. 2007).



vastuun ottamisesta koulun kaikista oppilaista. Käytännössä koulu yhteisön toiminnan koherenssia rakentavat esimerkiksi yhteisen perustehtävän määrittäminen, jäsentäminen ja artikulointi, oppilaiden ja opettajien osallisuutta tukevien koulukäytäntöjen omaksuminen sekä kiireen- ja yksintyöskentelyn kulttuurin tietoinen murtaminen vaikkapa tehtäviä priorisoimalla ja yhteisopetusta ja vertaisohjausta hyödyntämällä (ks. myös Korhonen 2008).

Koulujen toiminnassa *vertikaalinen koherenssi* merkitsee puolestaan (0)1–9(10) -luokka-asteiden muodostaman perusopetuskokonaisuuden, käytännössä useimmiten koulujen (ja kouluasteiden), välisen pedagogisen toiminnan eheyttä ja johdonmukaisuutta. Oppilaalle tämä merkitsee usein sitä, että koulusta toiseen siirtymisestä huolimatta perusopetus jäsenyytään hänelle mielekkääksi ja ymmärrettäväksi kokonaisuudeksi, jossa turvalliset aikuiskontaktit ovat läsnä. Vertikaalisen koherenssin rakentamista ajatellen erityisen tärkeää on se, että rehtori ja opettajat hahmottavat opetettava luokka-asteesta tai oppiaineesta riippumatta itsensä perusopetuksen kokonaisuuteen vaikuttaviksi ja sen rakentamisesta vastuussa oleviksi ak-

tiivisiksi toimijoiksi. Samanaikaisesti oleellista on ymmärtää omaa välitöntä työskentely-ympäristöä laajemmin se kokonaisuus, johon perusopetuksella tähdätään. Tämä ei kuitenkaan merkitse sitä, että yksittäisen opettajan tulisi osana omaa asiantuntijuuttaan hallita kaikki perusopetuksen sisällöt. Pitkemminkin kyse on halusta ja valmiudesta hyödyntää myös muiden koulun toimijoiden osaamista ko. tavoitteiden saavuttamiseksi. Erityisen tärkeää on se, että koulujen henkilökunta kantaa sekä kasvatuksellisen että opetuksellisen kokonaisvastuun yhdessä. Tähän haasteita tuottaa opettajaryhmien hyvin erilaiset koulutukselliset taustat ja orientaatiot, esimerkiksi erot ainesisältöjen ja kasvatuksellisten tavoitteiden keskeytyksessä luokan- ja aineenopettajien välillä. Vertikaalisen koherenssin rakentamisen näkökulmasta on myös tärkeää omien ammatillisten rajojen hallittu joustavuus. Esimerkiksi oman osaamisen ja sen rajojen tunnistaminen, monipuolinen ja joustava käyttö ja laajentaminen sekä muiden yhteisön jäsenten osaamisen yhteinen hyödyntäminen ovat keskeisiä prosesseja vertikaalista koherenssia koulu yhteisöön rakennettaessa.

Koherenssin rakentaminen kouluyhteisöjen kehittämisen välineenä

Kestävä koulun kehittäminen edellyttää kouluyhteisöjen kehittymistä oppimisyhteisöiksi (Hargreaves ym. 2004; Stoll ym. 2006). Tämä edellyttää usein huomion kiinnittämistä kulttuuriin, erityisesti yhteisön vuorovaikutukseen. Pyrittäessä rakentamaan koulun toiminnan ymmärrettävyyttä ja johdonmukaisuutta lisäävää vuorovaikutuskulttuuria on erityistä huomiota kiinnitettävä ammatillisen dialogin laatuun ja sisältöihin. Vuorovaikutuksen määrän kasvu on välttämätön, mutta ei riittävä ehto pyrittäessä rakentamaan laadukasta oppimisympäristöä koulun toimijoille (Argyris 1996). Käytännössä yhteisen ajattelun ja oppimisen kulttuurin rakentamisen foorumin voi tarjota esimerkiksi koulu- ja aluekohtaisen opetussuunnitelmatyön tekeminen (ks. Kosunen & Huusko 2001). Yhteisen opetussuunnitelman laatiminen ei automaattisesti johda saman tavoitteen suunnassa työskentelemiseen, se voi kuitenkin luoda perustan yhteistyön rakentamiselle, merkitysneuvotteluille ja toiminnan perusteista neuvottelemiselle. Tämä kuitenkin edellyttää, että opetussuunnitelmatyö on johdettu prosessi sekä alueellisesti että koulukohtaisesti.

Yhtenäisen perusopetuksen edellyttämän muutoksen tietoinen ja tavoitteellinen ohjaaminen vaatii omien ja yhteisön toimintatapojen tiedostamista, uudelleen arviointia ja organisoimista sekä jaetun ymmärryksen rakentamisesta sekä kouluyhteisössä että yksilötasolla (Weick 1995; Gioia ym. 2002; Vanhalakka-Ruoho 2006). Kouluyhteisössä voidaan pohtia vaikkapa opettajien kokeman toimijuuden rajoja suhteessa rehtorin tai sivistysjohtajan toimijuuteen. Voidaan esimerkiksi pohtia, millaisten käytäntöjen tai toimintamallien omaksumisen kautta vertikaalinen koherenssi välittyy oppilaalle vaikkapa hänen siirtyessään toisesta koulusta, tai peräti toiselta paikkakunnalta, uuteen kouluun. Mallinnusta käytettäessä on aina syytä huomioida kunkin koulun ja alueen yksilöllinen historia, toimintakulttuuri ja toisaalta joskus hyvinkin suuri variaatio saman opettajayhteisön yksilöiden toiminnassa.

Seuraavassa käytämme käsitteellistä välinettä tarkastellaksemme, miten nelikentän eri sektorit (A-D) voivat näyttäytyä todellisuudessa ja miten kuvioita voi hyödyntää koulun ja alueellisen yhtenäistymisprosessin arviointiin. (Käytetyt esimerkit on koostettu tutkimushankkeen aineistoista, mutta ne eivät edusta mitään yksittäistä tutkimuskoulua.)

Sektorin A -tyyppisissä kouluyhteisöissä sekä vertikaalinen että horisontaalinen koherenssi ovat vahvoja. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että koulun ymmärrys itsestään ja käytännöt ovat hyvin jäsentyneet ja koulun toimijoiden yhdessä rakentamat. Samanaikaisesti koulun yhteistyö ja -toiminta on laajentunut oman oppilaitoksen ulkopuolelle niihin oppilaitoksiin, jotka yhdessä muodostavat oppilaiden näkökulmasta koulutuksellisen jatkumon. Sektorin B -tyyppisissä kouluyhteisöissä (vertikaalinen koherenssi heikko, horisontaalinen koherenssi vahva) koulun itseyttäminen ja käytännöt ovat hyvin jäsentyneet, mutta yhteistyötä ja -toimintaa muiden oppilaan koulutuspolulle asemoituvien oppilaitosten kanssa ei juuri ole. Näissä kouluyhteisöissä voimakas sisäinen horisontaalinen koherenssi saattaa joskus muodostua myös oppimispolun yhtenäisyyttä rikkovaksi tekijäksi. Sektorin C -tyyppisissä kouluyhteisöissä (vertikaalinen ja horisontaalinen koherenssi ovat heikkoja) yksintyöskentelyn kulttuuri elää vahvasti eri opettajaryhmissä ja näiden ryhmien välillä. Koulun kehittäminen tarkoittaa tällöin yksittäisten opettajien ja erillisinä nähtävien oppiaineiden pirstaleista kehittämistä. Sektorin D -tyyppisissä kouluyhteisöissä (vertikaalinen koherenssi vahva, horisontaalinen koherenssi heikko) opettajat eivät merkittävässä määrin tee yhteistyötä koulun sisällä. Sen sijaan yksittäisten opettajien yhteistyö muiden oppilaan koulutuspolulle asemoituvien oppilaitosten kanssa on tiivistä (esim. esiopetus, lukio, ammatillinen koulutus).

TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Koko tutkimushankkeen tavoitteena on tarkastella monitasoisesti sitä, millä tavoin suomalainen peruskoulu voi kehittyä yksilöllisen, sosiaalisesti jaetun ja yhtenäisen oppimispolun mahdollistavaksi mielekkääksi oppimisympäristöksi oppilaille ja muille koulun toimijoille (Huusko ym. 2007). Pyrkimyksenä on ymmärtää ja mallintaa prosesseja, jotka ovat avainasemassa peruskoulujen kehittyessä oppiviksi yhteisöiksi ja tunnistaa keskeisiä yhtenäisen perusopetuksen pedagogisen tavoitteen toteutumista edistäviä ja estäviä tekijöitä. Tämän artikkelin näkökulmaksi rajautuu koulutoimen ja koulujen johdon sekä opettajien näkemysten ja niiden välisten erojen tarkastelu yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen kontekstissa. Tavoitteena on saada tutkimuksellisesti aikaan vuoropuhelu näiden eri toimijoiden käsitysten välillä.

Artikkelin empiirisessä osassa kuvataan moniulotteisesti peruskoulun toimijoiden käsityksiä yhtenäisestä perusopetuksesta. Tämä edellyttää eri tutkimusaineistojen ja niiden keskeisten havaintojen meta-analyysia. Tämän kokoavan analyysin tulokintakehyksenä on ajatus siitä, että eri toimijoiden käsitykset toiminnan kohteesta, eli yhtenäisestä perusopetuksesta, luovat paikallistasolla kehittämisen lähtökohdan. Ne myös ohjaavat sitä, millaisia tulkintoja, tavoitteita ja käytäntöjä koulutuksen uudistamisessa opitaan hyödyntämään. Toisin sanoen, koulun toimijoiden YPO:sta koskeva ymmärrys ja sitä kuvaavien käsitteiden käyttö ohjaavat sitä, kuinka tietoisesti ja systemaattisesti peruskoulun toimijat rakentavat yhtenäisemmän oppimispolun kannalta välttämätöntä horisontaalista ja vertikaalista koherenssia koulujen sisällä ja niiden välillä.

Tutkimustehtävämme tarkentuu käsillä olevassa artikkelissa seuraaviksi kysymyksiksi: Kuinka koulun aikuistoimijat pyrkivät käsitteellistämään ja konkretisoimaan yhtenäisen perusopetuksen kehittämistä koulun systeemin eri tasoilla? Mistä yhtenäisessä perusopetuksessa on kyse paikallistason koulutuspalveluja kehitettäessä?

TUTKIMUKSEN MENETELMÄ, AINEISTOT JA ANALYYSI

Artikkelissa esitetyt havainnot ovat osa ”Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu” - tutkimushankkeen (2004–) tuloksia. Tutkimushanketta toteutetaan design-tutkimusotteella (Soini 1999; De Corte 2000; Educational Researcher 2003; Heikkinen ym. 2006; Huusko, ym. 2007). Design-tutkimuksessa tavoitteena on toiminnan peilaamisen ja käsitteellisten vastakkain asettelujen kautta rakentaa ilmiötä koskevaa käyttöteoriaa ja saada aikaan toimijoiden omaksi kokema toiminnan kyseenalaistamisprosessi, jonka tavoitteena on yhteisön kehittymiseen tähtäävä laadullinen toiminnan muutos. Samaan aikaan tutkijat pyrkivät työstämään tieteellistä teoriaa eteenpäin vieviä väittämiä, oletuksia ja testattavissa olevia malleja kehittämistyöhön. Tutkimuksellisenä lähestymistapana design-tutkimus ei sinänsä edellytä tai sulje pois mitään aineistonkeruun tai analyysin menetelmiä. Metodologisesti kyse on pragmatistisesta tutkimusorientaatiosta (Tashakkori & Teddlie 1998), jossa tutkittava ilmiö rakentuu tutkimuksen aikana vähitellen ilmiön arkitodellisuuden ja tutkijan tekemien käsitteellistysten peilattessa toisiaan. Pragmatistisessa aineisto-orientaatiossa

käytetään tarvittaessa sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia menetelmiä (*mixed methodology*), sillä keskeisintä on löytää vastauksia tutkimuskysymykseen hyödyntäen kaikkia toimivia metodologisia työkaluja – ”*The pragmatist credo of what works*” (Tashakkori & Teddlie 1998). Menetelmällinen lähtökohta on samanaikaisesti sekä kokeellinen että ymmärtämään pyrkivä.

Tässä artikkelissa hyödynnetyt tutkimusaineistot on kerätty avointen kyselylomakkeiden ja teema-haastattelujen avulla. Tämä menetelmällinen ratkaisu perustuu siihen, että kyseessä on design-tutkimusprosessin ensimmäinen, eksploratiivinen vaihe, jossa tavoitteena on saada mahdollisimman kattava kuva tutkittavasta ilmiöstä ja sen saamista merkityksistä todellisuudessa. Tässä eksploratiivisessa tutkimusvaiheessa rakennetun ymmärryksen pohjalle suunnitellaan design-tutkimuksen toinen vaihe, jossa kehitetään ja toteutetaan teoriaperustaisesti kouluyhteisöihin ja/tai koulutuksen eri tasoille suunnattuja interventioita (Huusko ym. 2007).

Tässä artikkelissa hyödynnetään eksploratiivisen vaiheen tutkimusaineistoa, joka kerättiin keväällä 2006. Taulukossa 1 on kuvattu kokoavassa meta-analyysissa hyödynnetyt tutkimusaineistot. Tutkimuskonteksteina toimivat Opetushallituksen Yhtenäisen perusopetuksen – kehittämisprojektiin (2004–2006) osallistuneet 87 kuntaa ja 237 peruskoulua ympäri Suomea. Kohdejoukon ja informanttien valinnan kriteereillä on pyritty varmistamaan, että tutkimusaineistot edustaisivat käyttäen eri tilanteissa ja olosuhteissa toimivien kuntien, koulutoimien ja koulujen luonnollista variaatiota Suomessa. Samoin sivistysjohtajille, rehtoreille ja opettajille suunnatuilla aineiston tuottamisen instrumenteilla on pyritty mahdollistamaan sekä yhtenäisen perusopetuksen moniulotteinen tarkastelu koulun kehittämiskohteena että eri tasojen välisen vuorovaikutuksen kuvaaminen (*menetelmä- ja aineistotriangulaatio*, Brannen 1992).

Artikkelissa esitetyt empiiriset havainnot ovat kiteytyneet eri aineistojen analyysissa havaittujen toiminnantasojen välisten jännitteiden, epäjatkuimoiden ja/tai koherenssin rakentamisen kysymykseen (ks. Huusko ym. 2007). Kokoavassa analyysissa eri aineistojen tuottamia havaintoja ja niistä tehtyjä tulkintoja on siis peilattu toisiinsa ja näin pyritty rakentamaan kokonaiskuvaa yhtenäisen perusopetuksen merkityksestä eri toimijoille. Analyysissa on edetty aineistolähtöisesti abduktiivisen sisällön analyysin lähtökohtia mukaillen. Laadullisten aineistojen analyysit toteutettiin ATLAS-ti ohjelman

Taulukko 1. Kokoavassa analyysissä hyödynnetyt tutkimusaineistot.
(ks. myös Huusko ym. 2007).

	<i>Kohdejoukon ja informanttien valinnan kriteerit</i>	<i>Aineiston tuottamisen instrumentti</i>	<i>Osallistuminen tutkimusaineiston keruuseen</i>
<i>Rehtori- ja sivistysjohtajakyselyt</i>	Osallistujina kaikki Opetushallituksen Yhtenäinen perusopetus –hankkeeseen osallistuneiden kuntien perusopetuksesta vastaavat virastopäälliköt/ sivistysjohtajat (N=87) ja hankkeeseen osallistuneiden koulujen rehtorit (N=203)	Avoin kysely: selvitetiin paikallistason johtajien käsityksiä yhtenäisen perusopetuksen käsitteestä, perusteesta ja kehittämisestä.	Toteutettiin sähköpostikyselynä. Sivistysjohtajista kyselyyn vastasi 55 % ja rehtoreista 60 %.
<i>Rehtoreiden teemahaastattelut</i>	Osallistujina valittujen yhteistyökoulujen rehtorit (N=9). Yhteistyökoulujen valinnan kriteereinä erilaiset perusopetuksen toteuttamismuodot, yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyön vaihe rehtorin kuvaamana sekä koulujen tasapuolinen sijoittuminen eri puolille Suomea.	Puolistrukturoitu teemahaastattelu: teema-alueina olivat koulu yhteisön toiminta ja sen muutos sekä johtajuus.	Toteutettiin tapauskouluvierailujen yhteydessä. Kaikki rehtorit suostuivat haastatteluun.
<i>Opettajien tulevaisuuden muistelut</i>	Osallistujina yhdeksän yhteistyökoulun opettajayhteisöt (N= 193 opettajaa)	Tulevaisuuden muistelu -kysely (toiminnallinen työmenetelmä): tavoitteena oli hahmottaa koulu yhteisön tulevaisuus tydyttävänä tilana (n. 7 vuoden päässä), jossa opettajan omaan työhön ja koulu yhteisön toimintaan liittyvät keskeiset ongelmat on ratkaistu. (Arnkil, Erikson & Arnkil 2000)	Toteutettiin tapauskouluvierailujen yhteydessä. Kaikki opettajat vastasivat kyselyyn.
<i>Opettajien teemahaastattelut</i>	Osallistujina yhteistyökouluilta tulevaisuuden muistelu -kyselyn perusteella valitut opettajat (N=68). Haastatteluun valittiin eri tavoin koulun kehittämiseen asennoituvia aineen-, luokan- ja erityisopettajia sekä työuransa alussa ja jo pitkän työuran tehneitä opettajia.	Puolistrukturoitu teemahaastattelu: sisälsi opettajuuden rooliin ja asiantuntijuuteen, koulu yhteisöön ja sen muutokseen sekä oppilaisiin liittyvät haastattelu teema-alueet.	Toteutettiin tapauskouluvierailujen yhteydessä. Yksi opettaja kieltäytyi haastattelusta. Hänen tilalleen valittiin samaiset kriteerit täyttävä informantti samaiselta tapauskoululta.

avulla. Aineistosta tehdyt teemoittelut ja niihin pohjautuvat sisällölliset tulokset validoitiin koko tutkimusryhmän toimesta (*tutkijatriangulaatio*) (Miles & Huberman 1994, 278–280; Huusko 1999).

TULOKSET: SIVISTYSJOHTAJIEN JA REHTOREIDEN KÄSITYKSET YHTENÄISESTÄ PERUSOPETUKSESTA

Tutkimuksen osallistuneiden kuntien sivistysjohtajien ja rehtoreiden käsitykset yhtenäisen perusopetuksen tavoitteista olivat yleisellä tasolla pitkälti yhteneväisiä ja myönteisiä. He korostivat ehjän ja

yksilöllisen oppimispolun rakentamista oppilaalle läpi peruskoulun. Yhtenäisyys liitettiin oppilaiden tarpeisiin ja hyvinvoinnin tukemiseen koulupolun eri vaiheissa. Sivistysjohtajien vastauksissa tuotiin esiin taloudellisesti-hallinnollinen ja rakenteiden kehittämiseen liittyvä näkökulma kuitenkin huomattavasti rehtoreita useammin. Molemmat katsoivat tavoitteen saavuttamisen vaativan ensisijaisesti asenteellista muutosta, erityisesti luokan- ja aineenopettajaryhmien välisen ammatillisen eron kaventamista, yhteisen kasvatustavoitteen muodostumista ja aiempaa yhteisöllisemmän toimintakulttuurin rakentamista.¹

(Rehtori)

No yhtenäinen perusopetus merkkää sitä, tuota niin jatkumoa tuolta alakoulusta tänne ja sitä, että se peruskouluaika, minkä se oppilas on peruskoulussa, ni se on niinku mietitty kokonaisuutena, että ei oo sitä tuota päätetty pätkiin niinku opetussuunnitelman tasolla. Täällä kunnassa konkreettisesti se merkkää myös sitä, että on tehtynäitä yhtenäisiä käytänteitä. Et tuota niin... et oppilas, ku se siirtyy seuravalta asteelta toiselle täällä eli alakoulusta yläkouluun, nii tuota se ja sen huoltajat ymmärtää, että samat systeemit jatkuu ja samat säännöt jatkuu ja noin pois päin että. Se on ehkä tuon semmosta yhteisvastuullisuutta, ja pitäs tuoda sitä, että ymmärretään että me kaikki vastaan siitä lapsesta niin kauan ku se on oppivelvollisuusikänen.

(Sivistysjohtaja)

Oppilaiden turvallisuus ja toimintojen muuttumattomuus silloin kun nuori on murrosiässä ja juuri kampailee itsensä kanssa suurista muutoksista. Silloin hänelle tulee taata mahdollisimman pysyvä ja tuttuihin henkilöihin tukeutuva ympäristö.

Vastauksissa korostettiin myös ala- ja yläkoulujen välisen yhteistyön merkitystä. Käytännössä yhteistyö määriteltiin useimmiten eri opettajaryhmien (luokan- aineen- ja erityisopettajien) ammatilliseksi yhteistoiminnaksi. Yhteistoiminnan sisällöksi määriteltiin puolestaan yleisimmin opetussuunnitelmatyö tai oppilaita koskevan tiedonkulun parantaminen. Monet rehtorit nostivat esiin myös alueellisen rehtoriyhteistyön tärkeyttä kehittämisen voimavarana.

(Rehtori)

Oikeestaa se tuli, tuli vähä niinku automaation kalta- tasena niinku sanottu, niin tähän rehtorin hyppäs 2001 vuodesta, niin se oli jo niinku käynnissä oleva prosessi esimes XXX:n koulutoimessa. Ni siihehä niinku, ei menny pitkää, ku ensimmäisiä päiviä oli tässä

istunu niin tuolta yläkoulun rehtori XXX nappaili numerot ja toivotti tervetulleeks yhteistyöhön. Ja se oli sitte just niinku siitä uudesta tehtävästä käsin vähän, oli totta kai aiemmi itekki kutosia ja seisvoja, niinku sitä nivelvaihetta tehny. Mut sit yhtäkkiä huomasin sen, että täs niinku XXX:ssä oli jo todella pitkällä monet askelet niinku siinä, että sitä alueyhteistyötä tehtiin jo koulujen välillä. Rehtorit oli jo, oli jo tuota niinku tehny sitä jo ja hirmu kivasti niinku heti tuolta yläkoulun rehtori otti yhteyttä ja rupes niinku tarjoomaa sitä mahdollisuutta. Ja XXX, XXX [yläkoulun rehtori] oli tiesti jo varmasti omissa ajattelussaan tosi pitkällä, kun hänellä taas on sitten se koulu alla, jossa on se koko yhtenäisen perusopetuksen paketti ihan viimeisen päälle täydellisenä. Niin sen vaa niinku oivalsi, et tuota niin miten tärkeätä se on, että esimes alakoulujen yhteistyö on linjakasta ja johdonmukasta, koska se on sitte niin lyhyt hetki tuol yläkoulussa, mikä, mikä tehdään sitä työtä. Et jos siin on niinku perus- sävelet eritahtiset, niin... kyl siinä jotenki vähä teho- tonta voi olla se tekeminen.

Osa ala- ja yläkoulujen rehtoreista kritisoi myös ajatusta hallinnollisesta yhtenäisyydestä yhtenäisen perusopetuksen rakentamisen ensisijaisena edellytyksenä ja muotona. Tästä näkökulmasta kiinnostava havainto on, ettei koulumuoto (alakoulu: vuosiluokat 1–6, yläkoulu: vuosiluokat 7–9 tai perusopetuksen vuosiluokat 1–9 sisältävä koulu) toiminut erottelevana tekijänä sen suhteen miten opettajat hahmottivat YPO:n suhteessa omaan toimintansa ja kuinka jäsenytenäitä käsitykset siitä olivat (Pyhältö, Pietarinen, Soini & Huusko 2008).

(Rehtori)

Et siinä mielessä taas tuota siinä osalla ihmisistä käsitteet hämärtyy, et menee tää yhtenäinen, tota yhtenäinen peruskoulu ja sitte yhtenäiskoulu sekasin. Eli yhtenäinen peruskoulu sitte taas on järkevää juttu. Siis siinä mielessä, että totta kai pitäisi koko opinpolku miettiä. Ja tuota... totta kai pitää miettiä niitä raja-aitoja, että missä on niinku aineenopettaja ja missä on sitte luokanopettaja ja tavallaan niinku niin... ajattelisin, että aikasemmin on ollu sellasta nenänvartta, nenänvartta pitkin kattomista niinku vähä kumpaanki suuntaan eli aineenopettajat on sitä mieltä, että luokanopettajat ei osaa opettaa ja luokanopettajat on sitä mieltä, että niitten kilti oppilaat pilataan sitte siel aineopetuksessa ja näin. Et tämmöstä niinku pitää, pitää tota pystyä hälventää, että ymmärretään, että tehdään samaa työtä ja tuota kumpikin on niinku tärkeätä.

(Sivistysjohtaja)

Käsitykseni mukaan yhtenäisen perusopetuksen ydin- ajatus on muuttaa suomalainen koulujärjestelmä vastaamaan enemmän muita länsimaisia koulujärjes-

telmiä. Yhtenäisen peruskoulun pedagoginen tavoite on jäänyt opetussuunnitelmauudistuksesta huolimatta taka-alalle. Jos tavoitteena on ollut siirtymisten niveltäminen, voidaan se tehdä myös nyt tehokkaasti oppilashuollon avulla. Yhtenäinen perusopetus voidaan toteuttaa parhaiten yksiköissä, joissa koulut sijaitsevat kiinteästi toistensa yhteydessä. Tällöin voidaan kahden koulun sijasta johtaa, hallinnoida, järjestää, ylläpitää jne. yhtä tehokkaampaa yksikköä. En näe yhtenäistä peruskoulua inklusion toteuttajana, vaan ennen kaikkea koulumuotojen yhtenäistäjänä.

Vaikka sivistysjohtajien ja rehtoreiden kuvaukset yhtenäisestä perusopetuksesta olivat yleisellä tasolla melko yhteneväisiä, yksityiskohtaisemmat näkemykset rakentamisen prosesseista ja toimenpiteistä tavoitteen saavuttavaksi olivat jäsentymättömämpiä, yksilöotteisempia ja osittain myös sisäisesti ristiriitaisia. Rehtorit toivat esiin keskeisenä YPO:n rakentumista mahdollistavana tekijänä opettajayhteisön toimintakulttuurin kehittämisen. Se, miten toimintakulttuuriin kehittämisen tulisi edetä ja miten prosessia voi ohjata, oli useimmille rehtoreille epäselvää. Myös sivistysjohtajat näkivät pedagogisen ja toimintakulttuurisen kehittämisen keskeiseksi, mutta korostivat rehtoreita enemmän rakenteellisia ja taloudellisia muutoksia sekä perusopetuksen hallinnon uudelleenjärjestelyjä. Vastauksissa yhtenäisen perusopetuksen rakentaminen nähtiin ”yhteiskunnallisena tahtotilana”, joka pedagogisten perusteiden kautta linkittyy rakenteellisiin uudistuksiin.

Monet rehtorit ilmaisivat vastauksissaan huolensa siitä, että yhtenäisen perusopetuksen rakentamisen ydin on vaarassa määrittyä ensisijaisesti säästöiksi ja koulujen yhdistämiseksi, jolloin se ei rakenna koherenssia kummassakaan suunnassa.

(Rehtori)

Me lähdettiin tässä näin niinkun ää XXX:n koulujen kanssa, siis XXX:ssä on paljon kouluja, mut sit täs XXX:n alueella on tota noin niin neljä ala-asteen koulua ja yksi yläkoulu. Ja tuo sitä yhtenäistä perusopetusta on sillä tavalla, et me lähdettiin joitaki vuosia sitte tämän opetussuunnitelmaprosessin myötä innokkaasti rakentamaan sellasia yhteisiä toimintamalleja ja, ja tuota noin nin... tapoja ja tehtiin yhteisiä tavoitteita tälle omalle, ja semmosia niinku jatkumoit, et mitä, kun täältä lähdetään näistä ala-asteen kouluista tonne yläasteelle, et minkälaisia odotuksia on yläasteella ja päinvastoin, et mitä me ollaan kuviteltu. Et et semmosia malleja me ollaan rakenneltu ja tehty sopimuksia. Mutta nyt sitte tän kouluverkkoselvityksen myötä niin, niin siinä sitten tuli kaikkennäkösiä näin, et jokainen alkoikin suojella sitä omaa, omaa pot-

tiansa tai omaa yksikkönsä ja se yhteistyö tavallaan, siihen väsyttiin. Ja toi mä toivoisin, että ku tää tilanne nyt rauhoittuu, ni sit taas jaksettais tehdä semmosta rakentavaa opettajien vaihtoa ja toi tämmöstä näin ja tota opettajien ammattitaidon, erikoisoasamisen hyödyntämistä jossain toisessa paikassa ja, ja näitä asioita.

Rehtorit myös kuvaavat, miten rooli oman opettajakuntansa johtajana ja kannustajana on joskus tuntunut raskaalta ja saatu tuki on ollut riittämätöntä. Rehtorien vastauksissa korostuu ihmisten ja yhteisön oppimisprosessien johtaminen sivistysjohtajia enemmän.

(Rehtori)

Rehtorin kannalta opettajien johtaminen aivan uuteen koulumuotoon [vuosiluokat 1–9 sisältävän koulun rakentaminen] on pitkä prosessi. Kun matkalle lähdettiin, oli suurta innostusta, mutta myös pelkoa siitä, että entinen tuttu ja turvallinen koulu jää lopullisesti taakse. Matka on ollut pitkä ja välillä tosi vaikea. Usein opettajat halusivat ottaa entisen statuksensa esim. yläluokkien opettajina. Koko oppilasjoukon opettajana olo ei aina viehätä. Väsymys on iskenyt matkan varrella usein. Eväät yhtenäiseen peruskouluun ovat olleet aika vähäiset. Tukea ylemmiltä viranomaisilta on tullut vähän, XXX:n työterveydeltä kohtalaisesti. Rehtorin ja hallintoryhmän on pitänyt joskus ”kepin” kanssa kommentaa joukot jälleen liikkeelle. Pitkällä matkalla osa opettajista on halunnut muodostaa oman erillisen joukon, joka matkaa omaa tahtiaan. Rehtorin tehtävänä on ollut palauttaa joukko muun ryhmän pariin.

Erot sivistysjohtajien ja rehtoreiden määrittämissä kehittämis toiminnan merkityksissä ovat luonnollisia ja niitä selittää pitkälti työtodellisuuksien erilaisuus. Esimerkiksi rakenteiden ja resurssien korostuminen sivistysjohtajien vastuissa johtuu eittämättä heidän työnkuvastaan, jossa vaikuttamisen välineet perustuvat usein talouteen ja rakenteiden organisoimiseen. Kiinnostavaa on kuitenkin se, että viimekädessä sekä sivistysjohtajat että rehtorit siirsivät päävastuun peruskoulun pedagogisen koherenssin kehittämisestä ”alaspäin” – kouluhallinnosta kouluille ja koulujen sisällä opettajille.

TULOKSET: YHTENÄISTYVÄN PERUSKOULUN OPETTAJAT

Mitä yhtenäinen perusopetus sitten merkitsee opettajille, joiden arkiset pedagogiset ratkaisut, vuorovaikutus oppilaiden kanssa ja yhteistyö opettajien

kesken lopulta rakentavat koulun toiminnan ytimen?

Haastateltujen opettajien käsitykset yhtenäisestä perusopetuksesta olivat melko jäsentymättömiä. Suurin osa opettajista totesi spontaanisti, ettei YPO merkitse heille mitään tai näy heidän koulunsa arjessa millään tavoin. Se koettiin usein myös ulkopäin annetuksi, ”jälleen yhdeksi uudistukseksi”, joka merkitsi opettajille lähinnä oman työn lisäksi toteutettavia ylimääräisiä hankkeita tai toimintoja. Yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen suhtauduttiin usein myös varautuneesti, mikä saattaa heijastella muutosprosessin johtamisessa ilmennytää epäjohdonmukaisuutta ja ristiriitaisuuksia. Useimmat opettajat eivät myöskään hahmottaneet itseään aktiivisiksi toimijoiksi YPO:n rakentajina. Tämä viittaa siihen, että opettajat kokivat ongelmalliseksi ja haasteelliseksi sekä yhtenäisen perusopetuksen ilmiön jäsentämisen että oman toimijuutensa hahmottamisen tässä kehittämistyössä.

(Opettaja)

Yhtenäinen perusopetus, mitä se merkkää ... Jaa-a... No tota... Tuota tuota... Ää, no se on kyllä vähä hankala, että mitä se niinku merkitsee käytännössä, että jos aatellaan oman työn kannalta, ni nin. Nin kun minä omassa luokassani oppilaitten kanssa puuhastelensielä, ni sinällään se, tämmönen yhtenäiskoulu, homma suuresti ei siellä niinku näy eikä eikä niinku älyttömästi merkitse.

(Opettaja)

Mä en saa oikein kiinni, että mitä ihmettä siinä vois niinku sillee niinku ruveta ajattelemaan tuossa, koska se on, se on jotenki semmonen vaikee ja iso hahmottaa tälleen näin, kun ei oo vielä pohtinu koko asiaa sillä tavalla muuta ku ihan tälleen pintatasolla vaan asioita. Että nin mitä se käytännössä sitten vois olla. Mutta semmonen yhdes-. No, joku semmonen, että meille tulis tunne, että me niinku tehdään yhdessä tätä hommaa.

Samanaikaisesti kun opettajien käsitykset YPO:sta olivat melko jäsentymättömiä, he toivat omaa työtään kuvaillaessaan esiin runsaasti koherenssin rakentamiseen viittaavia seikkoja. Opettajat kuvasivat vastauksissaan myös sitä, mitä yhtenäisyyden ja yhteistyön rakentaminen parhaimmillaan mahdollistaisi heidän omissa työssään ja koulussaan. Opettajien suhtautumista YPO:een leimasikin ristiriitaisuus. Tämä saattaa johtua siitä, että opettajien kokemuksissa ja käsityksissä yhtenäisen perusopetuksen käsite oli saanut ensisijaisesti rakenteellisia ja hallinnollisia muutoksia tarkoittavan merki-

tyksen ja muodostunut siten kielteisesti sävyttyneeksi, esimerkiksi tarkoittamaan säästötoimia, joista opettajat halusivat toimijoina sanoutua irti. Samanaikaisesti yhteistyön ja yhtenäisyyden lisääntyminen ja eheän koulupolun rakentaminen oppilaille ymmärrettiin sen sijaan tavoiteltavaksi pedagogiseksi kehittämiskohteeksi peruskoulussa

Yhtenäisyyden ja yhteistyön rakentamisessa yhtenäinen perusopetus merkitsi opettajille ensisijaisesti siirtymiin liittyviä toimenpiteitä: oppilaan tai opettajan siirtymistä, ”nivelkohtien ylittämistä” tai tiedon siirtymistä. Keskeisimpänä merkityksenä nähtiin oppilaan kohdalla nivelvaiheen madaltuminen ja jatkumo alaluokilta yläluokille. Toisin sanoen opettajien vastauksissa korostui vertikaalinen koherenssi suhteessa oppilaan koulupolkuun. Tälle alisteisesti opettajat korostivat omissa työssään vertikaalista koherenssia tiedon siirtymisenä. Käytännössä tiedon siirtyminen merkitsi yleensä sitä, että yläasteen opettaja tietää mitä ja miten alasteella on opetettu tai miten oppilas on siellä toiminut. Osa opettajista hahmotti jatkumoa myös peruskoulusta eteenpäin, oppilaan seuraaviin koulutusvaiheisiin. Jonkin verran opettajat pohtivat myös omaa osuuttaan koulutuksen jatkumossa.

(Opettaja)

... No omien aineitteni osalta se merkitsee sitä, että minä niinkun olen tietonen siitä, mitä peruskoulussa oppilaalle opetetaan. Ja sitte, että ku hää poistuu täältä, ni että tuota... mikä on se niinku se päätepiste siinä poistumishetkellä ja riittääkö se sitten taas niinku lukioa ja ammatillisiin oppilaitoksiin esimerkiks, se, mitä täällä tarjotaan. Ja minä oon sitte tehny siellä sen tietyn osion sitte.

Sekä vertikaalinen että horisontaalinen koherenssi liittyi opettajien puheessa yleisimmin opetuksen sisältöjen yhtenäistymiseen, yhteisiin opetussuunnitelmiin ja oppimistavoitteisiin. Myös ituja YPO:sta ammatillisen kehittymisen välineenä oli löydetävissä osasta vastauksia. Opettajat liittivät ammatilliseen kehittymiseen liittyvät mahdollisuudet yleensä oman aineen opettamiseen tai ylipäättään ainesisältöihin.

(Opettaja)

Sitä mä oon monta kertaa ajatellu, että joskus semmosia yyeitä vois olla, että opettajat pitäs esitelmän omista aineistaan. Mitä se on ja mitä se sisältää, mihinkä niinku, mitkä on tavotteet? Ihan tälleen, että opittas tuntemaan.

Opettamiseen liittyvän yhteistyön opettajat hahmottivat pääsääntöisesti nivelkohtien yhteistyötä. Samoin kuin sivistystoimenjohtajien ja rehtoreilla edellä, yhteistyö tai -toiminta kuvattiin yleensä eräänlaisena opettajien välisenä tiedon siirtymisenä. Opettajat viittasivat yhteistyön yhteydessä myös oppilaille suunnattuihin projekteihin, joiden tarkoitus on tuoda ”pienet ja isot yhteen”. Yhteisöllisyyden lisääntymisestä yhtenäisen perusopetuksen merkityksenä opettajat puhuvat vähän. Jossain määrin huolestuttavaa on, etteivät opettajat yhtenäisen perusopetuksen merkitystä pohtiessaan juuri puhuneet yhteisistä neuvotteluista, konsultoinnista, toiminnan arvioinnista tai kollegiaalisesta tuesta ylipäätään. Samanaikaisesti osa opettajista toi kuitenkin esiin ajatuksen ”yhteisistä oppilaita” yhtenäisyyden rakentamisen ydinajatuksena. Tämä voisi toimia koherenssin rakentamisen siemenenä opettajayhteisöjen tasolla. Tulkinta yhtenäisestä perusopetuksesta aikuisyhteisön yhteisvastuuna suhteessa oppilaisiin ja sen vahvistaminen olisi kenties myös prosessia johtavien sivistysjohtajien ja rehtorien yhdistävä tekijä.

(Opettaja)

... *No ehkä se on kiteytettyä sitä, että se yhtenäinen perusopetus on sitä, että tuota... Öö oppilas... saa siltä peruskoululta usean eri opettajan yhteistoiminnan tarvittavat eväät eteenpäin... Ja paino nimenomaan sillä usean ja yhteistoiminn.*

Opettjaliikkuvuus oli yhteistyön jälkeen useimmin mainittuja YPO:n merkityksiä. Pääsääntöisesti opettajien liikkuminen nivelvaiheiden yli tuotiin esiin myönteisenä asiana, sitä perustellaan vastaajasta riippuen oppiaineen sisältöjen opettamiseen liittyvillä argumenteilla (aineenopettajat alaluokilla) tai liittyen oppilaan nivelvaiheen madaltamiseen ja ”turvaamiseen” (luokanopettajat yläluokilla). Näyttääkin siltä, että opettajien tulkinta yhtenäisestä perusopetuksesta suhteessa opettajuuteen on ensisijaisesti opettajan työn monipuolistuminen vertikaalinen koherenssin suunnassa ja mahdollisuus tehdä oma osuutensa tässä mielessä paremmin. Yhtenäisen perusopetuksen merkityksen opettajille voisi tiivistää: ”osaan tehdä oman työni paremmin, kun tiedän mitä muut opettavat samaisille oppilaille ennen minua ja minun jälkeeni”.

TULOSTEN YHTEENVETOA

Tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että rehtoreiden ja koulutoimesta vastaavien sivistysjohtajien käsitykset yhtenäisen perusopetuksen ydintavoitteesta olivat keskenään pitkälti yhteneväisiä ja vastasivat kouluhallinnon asiakirjoissa määriteltyjä tavoitteita, vaikka sivistysjohtajat korostivatkin vastauksissaan talouden, hallinnon ja rakenteellisen kehittämisen näkökulmaa rehtoreita enemmän. Kuitenkin molempien ryhmien käsitykset siitä, miten tavoite on mahdollista saavuttaa, olivat melko jäsentymättömiä ja osittain ristiriitaisia. Tämä saattaa johtua siitä, että vaikka sivistysjohtajat ja rehtorit ymmärtävät ja jakavat käsityksen YPO:n ydintavoitteesta, heillä on vaikeuksia hahmottaa muutosprosessin eri vaiheita ja sen monitasoisuutta. Toisin sanoen, ymmärrys yhtenäisen perusopetuksen rakentamisen keskeisistä prosesseista (vertikaalisen ja horisontaalisen koherenssin rakentaminen) ja keinot tavoitteen toteuttamiseksi (yhteisen ymmärryksen rakentaminen koulujen sisäisenä prosessina, niiden välisenä ja koulutuksen järjestävien tasojen välillä) ovat vielä jäsentymättömiä.

Opettajien käsitykset yhtenäisestä perusopetuksesta olivat vielä melko jäsentymättömiä ja korostivat pääasiassa melko kapeasti ymmärretyin vertikaalisen (oppiainesiltöjen jatkumot) koherenssin rakentamista. Lisäksi opettajat hahmottivat yhtenäistymisprosessin usein ulkoapäin säädeltynä ja ylhäältäpäin annettuna uudistuksena, jonka lähtökohdat koettiin epäselviksi ja osittain myös ristiriitaisiksi. Mielekkäiden merkitysten puute ja käsitteen sisällyksettömyys näkyivät myös siinä, että merkittävä osa opettajista koki itsensä aktiiviseksi toimijoiksi suhteessa opettamiseen ja oman luokkansa oppilaisiin, mutta sitä vastoin vähemmistö opettajista hahmotti yhtenäisen perusopetuksen oman toimintansa todelliseksi kentäksi (Pyhältö ym. 2008).

JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTAA

Seuraukset yhtenäistymisprosessille

Näyttää siltä, että yksi yhtenäisen perusopetuksen rakentamisen avainkysymyksistä liittyy opettajien omistajuuden ja toimijuuden mahdollistamiseen kehittämistyössä. (Pyhältö ym. 2008.) Tämä on sidoksissa myös yhtenäiselle perusopetukselle annettuihin merkityksiin, erityisesti siihen löytävätkö koulun toimijat yhtenäisemmän perusopetuksen ke-

hittämisestä pedagogista lisäarvoa suhteessa omaan työhönsä. Tällöin merkittäväksi YPO:n kehittämisen prosessiksi nousee perusteiden ymmärtävyyden ja toiminnan mielekkyyden rakentaminen myös yksilötasolla, suhteessa omaan opettajuuteen, opettamiseen ja oppilaisiin. Kouluverkon rakenteellinen uudistaminen ja yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyö asemoituvat osin päällekkäisiksi merkitysrakenteiksi peruskoulun uudistamisturbulenssissa. Tällöin on vaarana, että yhtenäistyminen näyttyy koulun toimijoille ensisijassa taloudellisena tehokkuutena, säästöinä ja koulujen lakkauttamisina. Tässä tilanteessa on ymmärrettävää, että uudistustyötä vastustetaan. Pedagogisena kehittämisuuntana yhtenäisellä perusopetuksella on lisäarvoa vain jos se ymmärretään koulun perustehdävän suunnassa tapahtuvana kehittämistyönä ja myös mahdollisuutena on työn mielekkyyden lisääntymiseen. Esimerkiksi opettajan työssä jaksamisen kannalta olisi olennaista myös rakentaa merkityksiä horisontaalisen koherenssin suunnassa, koulupäivän eheyttä ja johdonmukaisuutta lisäten. Koulun aikuisyhteisön riittävän jaettu toimintakulttuuri voi toimia opettajan ammatillisena voimavarana.

Tulosten perusteella johtajien käsitykset kehittämistyön johtamisesta olivat metatavoitteiden samankaltaisuudesta huolimatta melko epämääräisiä. Sivistysjohtajat ja rehtorit saattavat myös hahmottaa ”johtamisen kohteen” eri tavoin. Ihmisten, organisaatioiden, talouden tai prosessien asettaminen johtamisen keskiöön vaikuttaa huomattavasti toimijan näkökulmaan ja toiminnan strategioihin ja eri tahoilta asiaa lähestyvät voivat kokea puhuvansa täysin eri kieltä. Osittain kyse on selkeästi erilaisten toimenkuvien vaatimuksista, mutta osittain myös yhteisen prosessoinnin, jäsentämisen ja merkityksenannon puuttumisesta. Tämän voi nähdä eräänlaisena johtajuuden epäjatkumona. Yhteisö- ja yksilötason muutosprosessien ohjaaminen edellyttää eksplikoimista, näkyväksi tekemistä. Tällä hetkellä hallinnon eri tasojen, ohjausjärjestelmän, paikallishallinnon ja koulujen johtamisen tasojen, toimijoilla ei ole riittävää yhteisymmärrystä kehittämisen kohteista, tavoista ja toimintamalleista. Tämä johtuu monista eri seikoista. Esimerkiksi erilaisen arviointitiedon hyödyntämisen suunnitelmattomuus, eri hallintokuntien toiminnan irrallisuus ja liike-elämän tulosjohtamisesta suoraan lainatut toimintamallit tuottavat haasteita muiden peruspalvelujen ohella myös perusopetuksen järjestämisen suunnitteluun ja johtamiseen (ks. esim.

Arnkil, Erikson & Arnkil 2000). Pedagogisesti tarkastellen perusopetuksen kehittämisen prosesseissa on katkoksia, jotka johtuvat yhtäällä yhteisten merkitysneuvottelujen puuttumisesta (erilaiset tulos- ja kehityskeskustelut tai laatujärjestelmät eivät useinkaan toimi tällaisina) toisaalta tilanteesta, jossa kunnat joutuvat tai päätyvät tekemään päätöksiä pedagogiseen kehittämiseen vaikuttavista asioista puhtaasti taloudellisin perustein.

Yhtenäistymisprosessin johtamisen ehtoista

Vertikaalisen ja horisontaalisen koherenssin rakentamisen näkökulmasta on ensiarvoisen tärkeää, että myös rakenteelliset ja taloudelliset ratkaisut tukevat ja ovat linjassa yhdessä määritellyn yhtenäisen perusopetuksen ydintavoitteen kanssa. Epäjohdonmukaisuus ja tavoitteiden ja toimenpiteiden osittainen sisäinen ristiriitaisuus peruskoulujärjestelmässä (eri tasojen sisällä ja niiden välillä) johtaa helposti kehittämistoiminnan epäjatkuvuuteen ja pirstaloitumiseen. Todennäköistä on, että yhtenäistämisen prosessin johtamiseen liittyvät ongelmat selittävät ainakin osittain sitä, miksi opettajien käsitykset yhtenäisestä perusopetuksesta olivat vielä melko jäsentymättömiä. Pedagogisen yhtenäisyyden rakentamisen kannalta on ongelmallista jos kehittäminen konkretisoituu koulujen arjessa vain hallinnollisten asiakirjojen ja kouluverkkouudistuksen muodossa.

Tulosten perusteella yhtenäisen perusopetuksen rakentamisen esteet ja mahdollisuudet riippuvat julkitavoitteen ja toiminnan suuntautumisen välille rakentuvan jännitteen kestävästä ratkaisemisesta. Peruskoulun toimintaa samanaikaisesti vaikuttavat uudistamispaineet (yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen ja kouluverkkouudistus) tekevät kehittämistyön paikallisille muutosprosessin johtajille erittäin haastavaksi. Viimeaikaisissa selvityksissä sivistysjohtajat kuvaavat mielenkiintoisella tavalla miten rehtorien näkemykset vaikuttavat hyvin paljon heidän päätöksiinsä ja sivistyslautakunnat asettavan suureen painoarvon opetuspalveluiden johtajan mielipiteille. He kuvaavat myös miten kuntien sivistyslautakunnat vaikuttavat merkittävästi kunnassa tehtyihin ratkaisuihin. (Kanervio & Risku 2009). Vaikuttaa siis siltä, että edellytyksiä ja tahoja vuoropuheluun on olemassa. Ehkä paikallistason toimijat tarvitsisivat työkaluja – sekä toiminnan että ajattelun välineitä – yhteiseen keskusteluun siitä, mitä yhtenäisen perusopetuksen raken-

taminen merkitsee; mitkä ovat sen perustelut valtakunnallisesti ja toisaalta mitä sen toteutuminen juuri tässä kontekstissa voisi tarkoittaa. Keskustelun tulisi käynnistyä siitä näkökulmasta, mihin yhtenäisyydellä pyritään ja mitkä voisivat olla sen tuomia etuja oppilaalle, opettajalle, rehtoreille ja kunnalliselle ja alueelliselle perusopetuskokonaisuudelle. Tässä olemassa olevien voimavarojen, erityisesti opettajien osaamisen hyödyntäminen olisi ensiarvoisen tärkeää. Samalla se mahdollistaisi opettajille mielekkäämpää toimijuutta suhteessa koko kouluun ja perusopetuskokonaisuuteen.

Nykyisellään perusopetuksen rakenteiden (esimerkiksi kouluverkon tiivistäminen) ja sisältöjen (esimerkiksi yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen) uudistamisprosessien eriytyneisyyttä voidaan paikallistasolla tarkastella kuntiin kohdistuneiden kohtuuttomien tehokkuusvaatimusten valossa. Aikanaan paikallis- ja koulutason asiantuntijoille valtautettu perusopetuksen pedagoginen kehittäminen ja sen käsitteistö (esimerkiksi koulu- ja aluekohtainen opetussuunnitelmaprosessi) ovat muuntumassa kuntien taloudellisen autonomian ja valtiovallan normiohjauksen puristuksessa palvelusektorien tehostamis- tai tehokkuuskäsitteistöksi. Tällöin pedagogiset kehittämistavoitteet jäävät taustalle huomion kiinnittyessä taloudellisten tekijöiden tarkasteluun (esimerkiksi luokkakokojen kasvattaminen, pienten koulujen lakkauttaminen tai koulun johtajuuksien yhdistäminen). Tästä seuraa, että pedagogiset ja taloudelliset kehittämistavoitteet ovat ristiriidassa keskenään ja paikallistason toimijat voivat kokea olevansa mahdottoman tehtävän edessä. Tämän vuoksi perusopetuksen kehittämisessä rakenteiden ja taloudellisen resursoinnin päävastuu ei voi tulevaisuudessa jäädä yksinomaan kuntien vastuulle.

Tutkimuksen tulosten valossa vaikuttaa siltä, että muutosprosessin eri vaiheiden ymmärtäminen (syklisyys) sekä johtaminen ja ohjaaminen eivät ole itsestään selvyiksiä. Kouluyhteisöjen ja alueiden muutosprosesseissa tyypillisintä näyttäisi olevan jäsentämisen vaiheen puuttuminen. Tämä tarkoittaa yhteisen merkitysneuvottelun – mitä tämä tarkoittaa meillä, sinulle, minulle – puuttumista, jonka seurauksena toiminnan suunta ja merkitys eivät ole riittävän yhteisesti jaettuina. Tämän seurauksena myöskään kehittämistoiminnan reflektio ei onnistu. Vaarana on, että yhteisön muutosprosessi jää yksittäisten kokeilujen sarjaksi eikä muodosta koherenssia rakentavaa oppimisprosessia. Tällä hetkellä tämä näkyi sekä rehtoreiden että opettajien

tunnistamassa ja ongelmalliseksi kokemassa yhtenäistämisen prosessin etenemisen sekä yhtenäisyyden saamisen merkitysten satunnaisuudessa ja epäohdonmukaisuudessa – ja myös kuormittavuudessa. Samainen ilmiö on koulutoimen ja koulujen välisen yhteistyön haasteena.

TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA JA JATKOKYSYMYKSIÄ

Design-tutkimus on työlästä ja prosessin hallintaan joudutaan kiinnittämään runsaasti huomiota. Monimetodinen lähestymistapa asettaa haasteita paitsi tutkimuksen hallittavuudelle, myös sen pätevyydelle ja luotettavuudelle. Design-tutkimuksen validiteetin ja reliabiliteetin varmistamisessa nähdään tässä tutkimushankkeessa kaksi tasoa. Ensimmäisenä tasona, ja luonnollisesti kaiken lähtökohdalla on tutkimusprosessissa käytettyjen erilaisten menetelmien asianmukainen ja huolellinen käyttö, lisäksi olennaista tämän tyyppisessä tutkimuksessa on tutkimusaineistoihin liittyvä triangulaatio, menetelmällinen triangulaatio, ilmiön tutkiminen samaan aikaan sen eri tasoilla sekä eri tutkijoiden tekemät riippumattomat analyysit samaisiin aineistoihin tukeutuen (ks. Brannen 1992). Haasteena tässä on eri tason analyysien koordinointi.

Toisena tutkimuksen pätevyden tasona pyrittiin huomioimaan ekologinen validiteetti, miten hyvin tutkimus oli tavoittanut todellisuuden ilmiön tutkimukseen osallistuneiden arvioimana. Artikkelissa esitelty tutkimus on jatkunut design-tutkimuksen mukaisesti yhdessä koulujen kanssa suunniteltujen interventioiden sarjana ja saatuja tuloksia sekä niistä tehtyjä tulkintoja on käyty yhdessä läpi tapauskouluilla järjestetyissä tutkijoiden ja opettajien tapaamisissa. Tutkijat, opettajat ja rehtorit keskustelivat saaduista tuloksista kaikilla yhdeksällä tapauskoululla. Kouluyhteisöissä tunnistettiin tutkijoiden esittämät havainnot. Tulosten yhteinen pohdiskelu viritti opettajayhteisöjä pohtimaan oman koulun ja alueen toimintamalleja yhtenäisen perusopetuksen kehittämisessä ja näin ne ovat toimineet kehittämistyön perustana. (ks. myös Bryman 2004; Creswell 2003.)

Tulevaisuudessa hajautetun koulujärjestelmän johtamista ja koulutuksen kehittämistyön säätelijöitä tulisi tutkia systeemisenä kokonaisuutena. Paikallistasolla koulutuksen asiantuntijoiden välisessä vuorovaikutuksessa rakentuvat tulkinnat perusopetuksen kehittämisestä edellyttävät tutkimus-

asetelmia, joissa kyetään tarkastelemaan eri toimijoiden ja toiminnan tasojen välisen vuorovaikutuksen laatua. Näyttäisi siltä, että perusopetuksen kehittämistyön mielekkyyden tulokset rakentuvat keskeisesti kouluhallinnon eri tasojen välisessä vuorovaikutuksessa, eikä pelkästään tietyn hallinnon tason sisäisessä vuorovaikutuksessa. Tämän havainnon eksplisiittisempään tarkasteluun tulisi myös jatkotutkimuksin pureutua.

Lisäksi tässä artikkelissa esitetty teoreettis-empiirinen malli voisi toimia lupaavana viitekehystenä kunnallisten koulutuspalvelujen kehittämisessä. Paikallistasolla koherenssin rakentamisen oppimisprosesseja voitaisiin tukea edelleen interventiivisten tutkimuksen keinoin tai operationalisoimalla vertikaalisen ja horisontaalisen koherenssin rakentamisen prosesseja tunnistavia empiirisiä työkaluja tutkijoiden ja kehittäjien hyödynnettäväksi. Keskeisintä on se, paikallistason koulutuksen asiantuntijoiden vuoropuhelun rakentumista ja oppimista tuetaan tutkimusperustaisesti.

VIITTEET

¹ Rehtorien ja sivistysjohtajien näkemyksistä on tehty myös toinen, vain kyselyaineistoihin rajoittuva tarkastelu, joka on raportoitu mm. konferenssiesityksessä Pyhältö, Soini & Pietarinen: A systemic perspective on school reform – Principals' and chief education officers' perspective on school development, American Educational Research Association Annual meeting, huhtikuussa 2009 San Diegossa. Tässä analyysissä tarkasteltiin johtajien vastauksen jakautumista temaattisesti kahteen luokkaan: pedagogiseen ja taloudellishallinnolliseen. Tässä tarkastelussa erot eri tason johtajien välillä näkyvät tavoitteenasettelussa, keinoissa puolestaan korostuvat erilaiset pedagogiset toimenpiteet. Tässä tarkastelussa sivistysjohtajien tavoitteenasettelussa korostuvat huomattavasti enemmän nimenomaan rakenteelliset ja taloudelliset seikat.

LÄHTEET

Aho, Erkki: *Salaista koulutuspolitiikkaa kylmän sodan kuumina vuosina*. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Yliopistopaino, Helsinki 2005.

Argyris, Chris: *Organizational learning 2.: theory, method and practice*, Addison-Wesley, Reading (Mass.) 1996.

Arnkil, Tom, Erikson Esa & Arnkil Robert: *Palvelujen dialoginen kehittäminen kunnissa. Sektorikeskeisyydestä ja projektikaaokestasta joustavaan verkostointiin*. Stakesin raportteja, Helsinki 2000.

Ball, Stephen, J.: *Big Policies/Small World: An Introduction*

to International Perspectives in Education Policy. *Comparative Education*, 34 (1998): 2, s. 119–30.

Brannen, Julia (toim.): *Mixing methods: Qualitative and quantitative research*. Avebury, England, 1992.

Bryman, Alan: *Social research methods*. 3. painos. Oxford University Press, 2008.

Creswell, John W.: *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage, 2003.

Datnow, Amanda: Can we transplant educational reform, and does it last? *Journal of Educational Change* 3 (2002): s. 215–239.

De Corte, Erik: Marrying theory building and the improvement of school practice: a permanent change for instructional psychology. *Learning and Instruction*, 10(2000): s. 249–266.

Educational Researcher, 32(2003):1.

Fullan, Michael: The return of large-scale reform. *Journal of Educational Change*, 1(2000): s. 5–28.

Fullan, Michael: The Change Leader. *Educational Leadership*, (2002): May, s.16–20.

Fullan, Michael: *Change Forces with a Vengeance*. Routledge Falmer London, 2003.

Fullan, Michael, Bertani, Al & Quinn, Joanne: New lessons for districtwide reform. Effective leadership for change at the district level has 10 crucial components. *Educational Leadership*, (2004): s. 42–46.

Galton, Maurice & Morrison, Ian: Concluding comments. Transfer and transition: the next steps. *International Journal of Educational Research*, 33(2000): 4, s. 383–400.

Gioia, Dennis A., Corley, Kevin G. & Fabbri, Tommaso: Revising the past (while thinking in the future perfect tense). *Journal of Organizational Change Management*, 15(2002): 6, s. 622–634.

Halinen, Irmeli & Pietilä, Asta: *Perusopetuksen yhtenäisyyden eri vaiheet*. Teoksessa Tarinoita yhtenäisestä perusopetuksesta. Yhtenäisen perusopetuksen kehittämishanke. Opetushallituksen monisteita 11/2007, 7–13.

Hargreaves, Andrew, Halasz, Gabor & Pont, Beatriz: *School leadership for systemic improvement in Finland. A case report for the OECD activity Improving school leadership*. OECD, 2007.

Heikkinen, Hannu.L.T., Rovio, Esa & Syrjälä, Leena (toim.): *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Kansanvalistusseura, Helsinki 2006.

Honig, Meredith: Crafting coherence: how schools strategically manage multiple, external demands. *Educational Researcher* 33 (2004): 8, s. 16–30.

Huusko, Jyrki & Pietarinen, Janne (toim.): *Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä*, Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 83, Joensuun yliopisto, Joensuu, 2002.

Huusko, Jyrki, Pietarinen, Janne, Pyhältö, Kirsi & Soini, Tiina: *Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu – yhtenäisen perusopetuksen ehdot mahdollisuudet*, Kasvatusalan tutkimuksia 34, Suomen kasvatustieteellinen seura, Turku, 2007.

- Hämäläinen, Kauko, Lindström, Aslak & Puhakka, Jorma (toim.): *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki 2005.
- Jauhiainen, Arto & Rinne, Risto & Tähtinen, Juhani (toim.): *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Education Sciences 1, Kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto, Turku 2001.
- Johnson, Peter: *Rakenteissa kiinni? Perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena*. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 4/2006.
- Johnson, Peter: *Perusopetus – nykypäivän kansansivistystä*. Teoksessa Peter Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Opetus 2000-sarja, P5-kustannus, Juva 2007.
- Kanervio, Pekka & Risku, Mika: *Tutkimus kuntien yleissivistävän opetustoimen johtamisen tilasta ja muutoksista Suomessa*, Opetusministeriön julkaisuja 16, opetusministeriö 2009.
- Korhonen, Anu: *Opettajien perustehtäväkäsitteet osana peruskoulun kehittämistä*, Kasvatustieteellisiä julkaisuja 129, Joensuun yliopisto, Joensuu 2008.
- Kosunen, Tapio & Huusko, Jyrki: *Shared and subjective in curriculum making – Lessons we learn from Finnish teachers*. Teoksessa Ciaran Sugrue & Christopher Day (toim.) Developing Teachers and Teaching Practice. International Research Perspectives. Falmer Press, London, 2001.
- Lapiolahti, Raimo: *Koulutuksen arviointi kunnallisen koulutuksen järjestäjän tehtävänä*. Paikallisen arvioinnin edellytysten arviointi erään kuntaorganisaation näkökulmasta. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 308, Jyväskylä, 2006.
- Lehtisalo, Liekki & Raivola, Reijo: *Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulla*, WSOY, Juva 1999.
- Lehtwood, Kenneth, Harris, Alma & Hopkins, David: *Seven strong claims about successful school leadership*. School Leadership and Management 28 (2008): 1, s. 27 – 40.
- Lewis, Peter & Murrphy, Roger: *New directions in school leadership*. School Leadership and Management 28 (2009): 2, s.127 – 146.
- Lodge, Caroline & Reed, Jane: *Transforming school improvement now and for the future*. *Journal of Educational Change* 4 (2003): 1, s. 45–62.
- Miles, Matthew B. & Huberman, A. Michael: *Qualitative Data Analysis*. An Expanded Sourcebook. Second edition, Sage, Thousand Oaks, Ca, 1994.
- Moos, Leif & Moller, Jorunn: *Schools and leadership in transition: the case of Scandinavia*. Cambridge Journal of Education 33 (2003): 3, s. 353–370.
- Opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Perusopetusasetus 852/1998.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Pietarinen, Janne: *Transfer to and Study at Secondary School in Finnish School Culture: Developing School on the Basis of Pupils' Experiences*. *International Journal of Educational Research*, 33 (2000): 4, s. 383–400.
- Pyhältö, Kirsi & Soini, Tiina: *Opetussuunnitelma koulun kehittämisen välineenä*. Teoksessa Peter Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. P5-kustannus, Juva 2007.
- Pyhältö, Kirsi, Pietarinen, Janne, Soini, Tiina & Huusko, Jyrki: *Luokan-, aineen- ja erityisopettajat yhtenäisen perusopetuksen rakentajina*. *Kasvatus*, 39(2008): 3, s. 218–234.
- Rajakaltio, Helena: *Sosiaalisen pääoman kehkeytymisen ehdot kouluuyhteisöissä*. Teoksessa Esa Poikela (toim.) Oppiminen ja sosiaalinen pääoma. Tampere University Press, Tampere 2005.
- Rauste-von Wright, Maijaliisa, Soini, Tiina, Pyhältö, Kirsi, Eerola, Satu, Pyhälä, Salla & Rämä, Irene: *Koulun eksperttiys. Tutkimus yhtenäisen peruskoulun toteutumisen ehdoista*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1: 2003.
- Seppänen, Piia: *Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa – Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa*. Kasvatusalan tutkimuksia 26, Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Turku 2006.
- Soini, Tiina: *Preconditions for active transfer in learning processes*. Commentationes Scientiarum Socialium 55, The Finnish society of sciences and letters, Helsinki 1999.
- Suomen hallituksen lasten, nuorten ja perheiden hyvinvoinnin politiikkaohjelma http://www.minedu.fi/lapset_nuoret_perheet, luettu 24.6.2009.
- Syrjäläinen, Eija: *Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus*. Tampereen yliopisto, Tampere 2002.
- Tashakkori, Abbas & Teddlie, Charlie: *Mixed methodology. Combining qualitative and quantitative approaches*. Applied social research methods series, vol. 46. Sage, Thousand Oaks, CA, 1998.
- Thuneberg, Helena: *Is a Majority Enough? Psychological Well-Being and its Relation to Academic and Prosocial Motivation, Self-Regulation and Achievement at School*. Akateeminen väitöskirja, Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteiden tiedekunta 2007.
- Uusikylä, Kari: *Rakastettu ja vihattu peruskoulumme*. Teoksessa Kauko Hämäläinen, Aslak Lindström & Jorma Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki 2005.
- Valtioneuvoston asetus 1435/2001.
- Vanhalakka-Ruoho, Marjatta: *Kohtuullisen hyvä kylä... mielenrakentaminen kehittämissuunnitelmassa*, Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 96, Joensuun yliopisto, Joensuu, 2006.
- Väljijärvi, Jouni, Kupari, Pekka, Linnakylä, Pirjo, Reinikainen, Pasi, Sulkunen, Sari, Törnroos, Jukka & Arffman, Inga: *The Finnish success in PISA – and some reasons behind it 2*. Koulutuksen tutkimuslaitoksen PISA-julkaisuja, Jyväskylä 2007.
- Weick, Karl E.: *Sensemaking in Organizations*. Sage, Thousand Oaks 1995.