



TAMPEREEN YLIOPISTO

Yhtenäiskoulu - uhka vai mahdollisuus?

Tutkimus yhtenäiskoulun opettajuudesta

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos
Opettajien lisäkoulutus
pro gradu -tutkielma
Sanna Juupaluoma
Heini Mikkola
Maaliskuu 2007

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Opettajien lisäkoulutus
Yhtenäiskoulu - uhka vai mahdollisuus?
Tutkimus yhtenäiskoulun opettajuudesta
Kasvatustieteen pro gradu
s.79 niistä liitesivuja 4
Maaliskuu 2007
Sanna Juupaluoma, Heini Mikkola

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksemme lähtökohtana oli mielenkiinto omien asuinpaikkakuntiemme yhtenäiskouluprojekteihin. Kauhajoella yhtenäiskoulua ollaan juuri suunnittelemassa ja Iittalassa yhtenäiskoulu on aloittanut toimintansa syksyllä 2006. Myös valtakunnallisesti ajatellen yhtenäiskouluaihe on ajankohtainen, sillä kouluja yhtenäistetään yhä enemmän.

Tutkimuksellamme halusimme selvittää, millaiseksi muovautuu opettajan työ ja itse opettajuus yhtenäiskoulussa. Tarkoituksenamme oli nostaa esiin erilaisia opettajakuvia, jotka kuvaavat ja selittävät erilaisten opettajien yhtenäiskoulun työnkuvaa sekä luokan-, aineen- ja erityisopettajuutta.

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen tapaustutkimus. Aineistonkeruumenetelmänä käytimme kyselylomaketta. Jaoimme lomakkeet kaikille Iittalan yhtenäiskoulun opettajille sekä Kauhajoen tulevan yhtenäiskoulun opettajille. Analyysimenetelmänä käytimme teemoittelua ja tyypittelyä.

Tutkimuksemme osoitti, että suurin muutos opettajuudessa tulee olemaan yhteistyön lisääntyminen luokan-, aineen-, erityisopettajien välillä. Toinen suuri muutos opettajan työnkuvaan tulee siinä, kun luokanopettaja voi opettaa myös 7.-9.luokkalaisia, kuten myös aineenopettajat vastaavasti 1.-6.luokkalaisia. Tästä taas nousi esiin myös lisäkouluttautumisen tarve ja kaksoispätevyyden saaminen. Erityisopettajan työ muuttuu enemmän konsultoivaksi ja myös hänen työnkuvansa eriytyy yhtenäiskoulun myötä. Kokonaisuudessaan yhteistyö ja työnkuvan muutos nähtiin osin mahdollisuutena, osin uhkana. Kaiken kaikkiaan voidaan sanoa, että opettajuus tulee muuttumaan yhtenäiskoulujärjestelmään siirtymisen myötä. Onnistuessaan yhtenäiskoulu on sekä opettajalle että oppilaalle paljon mahdollisuuksia antava tilaisuus.

Avainsanat: yhtenäiskoulu, opettajuus, moniammatillinen yhteistyö.

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO.....	1
2 KOHTI YHTENÄISTÄ PERUSOPETUSTA.....	3
2.1 Peruskoulun synty.....	3
2.2 Peruskoulun kehittyminen.....	4
2.3 Kohti yhtenäisyyttä.....	6
2.4 Yhtenäisen perusopetuksen rakentamisen lähtökohdat – konstruktivistinen oppimiskäsitys.....	7
3 YHTENÄINEN PERUSOPETUS.....	9
3.1 Yhtenäiskoulu.....	9
3.2 Yhtenäiskoulu käytännössä.....	11
4 OPPILAITOKSEN KEHITTÄMINEN.....	13
4.1 Tulevaisuuden oppilaitos.....	14
4.2 Koulun kulttuuri ja toimiva kouluyhteisö.....	16
4.3 Moniammatillisuus.....	17
5 OPPIMISYMPÄRISTÖ.....	20
5.1 Fyysinen oppimisympäristö.....	21
5.2 Opetusmenetelmät.....	22
5.3 Organisaatio.....	23
5.4 Oppiva organisaatio.....	24
6 OPETTAJUUS.....	26
6.1 Opettajuus käsitteenä.....	26
6.2 Pragmatistiskonstruktivistinen opettajuus.....	28
6.3 Pragmatistiskonstruktivistisen opettajuuden ydinelementit.....	29
6.4 Kansankynttilästä muutosagentiksi.....	31
6.5 Opettajuus nyt ja tulevaisuudessa.....	33

7 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -MENETELMÄ.....	36
7.1 Kvalitatiivinen tutkimus.....	36
7.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat.....	38
8 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN.....	39
8.1 Tutkimuskohteen valinta ja osallistujat.....	39
8.2 Tutkimuksen kulku.....	40
8.3 Aineiston käsittely.....	40
9 AINEISTON ANALYSOINTI JA TULOKSET.....	44
9.1 Yhtenäiskoulun käsite.....	45
9.2 Opettajuus yhtenäiskoulussa.....	46
9.2.1 Luokanopettajuus ja aineenopettajuus.....	46
9.2.2 Erityisopettajuus.....	57
9.3 Yhtenäiskoulun toteutumisen esteet.....	59
9.4 Yhtenäiskoulun kehityksen merkitys kunnan koulujärjestelmän kehittymiselle.....	61
9.5 Tutkimustulosten tarkastelua.....	63
10 TUTKIMUKSEN POHDINTAA.....	67
11 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	69
12 JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUDET.....	71
13 LÄHTEET.....	72
14 LIITTEET.....	76

1 JOHDANTO

Yhtenäiskoulu on tänä päivänä ajankohtainen ilmiö niin meidän molempien asuinpaikkakunnissa kuin koko Suomessa valtakunnallisestikin. Tämä olikin pro gradu -tutkielman alullepaneva ajatus. Iittalassa yhtenäiskoulu on toiminut kohta yhden lukuvuoden ajan ja Kauhajoella yhtenäiskoulua ollaan juuri suunnittelemassa. Suunnitelmaa lähdetään toteuttamaan näillä näkymin vuonna 2008. Tutkimuksen aihetta kohti meitä ajoi siis myös henkilökohtainen mielenkiinto. Erityisesti kiinnostuksemme kohdistuu opettajuuteen yhtenäiskoulussa: miten se muuttuu vai muuttuuko se, millaiseksi opettajan työnkuva muotoutuu ja mitä yhtenäiskoulun opettajalta työssään vaaditaan ja näkevätkö opettajat mainitsemansa asiat mahdollisuutena vai uhkana opettajuudelle.

Aikaisempia tutkimuksia opettajuudesta on tehty, mutta yhtenäiskoulun sijaan tutkimuskohteena on usein ollut yhtenäinen perusopetus. Muun muassa Jokinen (2000) on tutkinut opettajuutta yhtenäisen perusopetuksen toimintaedellytyksiä ja mahdollisuuksia selvittäessään ja Rauste- von Wright, Soini, Pyhältö, Eerola & Rämä (2003) tutkimuksessaan koulun eksperttiydestä ja yhtenäisen peruskoulun toteutumisen ehdoista. Näitä tutkimuksia olemme kuitenkin käyttäneet oman tutkimuksemme tukena.

Oman tutkimuksemme tavoitteena on siis selittää ja kuvailla, miten luokanopettajan, aineenopettajan tai erityisopettajan työnkuva muuttuu ja muotoutuu yhtenäiskoulun myötä. Tutkimme myös, miten opettajat itse kokevat nämä muutokset. Vastauksien perusteella nostamme aineistosta esiin erilaisia opettajakuvia. Tutkimuksen tarkoituksena on hahmottaa tulevaisuuden opettajakuvaa, sillä ajan muuttumisen myötä myös opettajuus on mielestämme muutoksen edessä.

Keräsimme tutkimuksen aineiston kyselylomakkeella käyttäen avoimia kysymyksiä. Lähetimme lomakkeen kaikille (n=28) Iittalan yhtenäiskoulun

opettajille sekä kaikille (n=88) Kauhajoen tulevan yhtenäiskoulun opettajille. Vastauksia saimme takaisin 37 eli noin kolmanneksen, mikä oli riittävä määrä aineiston alkaessa jo kylläänä. Aineiston analysoimme teemoittelemalla ja tyypittelemällä.

Käytämme tutkimuksessamme paljon opettajuus-käsitettä. Itse tarkoitamme tällä minkä tahansa opettajan (luokanopettaja, aineenopettaja, erityisopettaja) työnkuvaa, sen sisältöä sekä työn vaatimia ominaisuuksia, tietoja ja taitoja. Otimme tutkimukseen mukaan kaikki kolme opettajatyyppeä, sillä oletamme, että tulevaisuuden opettajuudessa tulee esiintymään piirteitä sekä luokanopettajan, aineenopettajan että erityisopettajan työstä.

2 KOHTI YHTENÄISTÄ PERUSOPETUSTA

2.1 Peruskoulun synty

Yhdeksänvuotinen peruskoulu levisi koko Suomeen vuosina 1972 – 1977. Tämä koulu-uudistus vaati kuitenkin paljon taustatyötä, jota tehtiin jo 40-luvun lopulla professori Yrjö Ruudun johdolla koulujärjestelmäkomiteassa. Koulujärjestelmäkomitea esitti ajatuksen yhtenäiskoulujärjestelmästä, mutta esitys ei vielä johtanut toimenpiteisiin. Vuonna 1959 asia otettiin kuitenkin uudelleen esille Kouluohjelmakomitean mietinnössä, ja komitean johdossa toimi Kouluhallituksen pääjohtaja R.H. Oittinen. Mietinnössä esitettiin yhdeksänvuotista, yläasteelta kolmeen linjaan jakautuvaa yhtenäiskoulua. Syksyllä 1963 eduskunta kehotti hallitusta tutkimaan, miten yhtenäiskoulujärjestelmään voitaisiin siirtyä. Ensimmäinen askel kohti yhtenäistä peruskoulua oli otettu. (Halinen & Pietilä 2005, 95-96.)

Halisen & Pietilän mukaan (2005, 96) uusi yhtenäinen koulu tuotiin esiin vaihtoehtona hallinnollisesti hajanaiselle sekä suunnittelemattomasti syntyneelle kansakoulu- ja oppikoulujärjestelmälle. Erityyppisiä kouluja oli perustettu vastaamaan senhetkisiä tarpeita. Koulut toimivat rinnakkaisina, samoja kasvatustehtäviä hoitaen, mutta antoivat kuitenkin erilaiset jatkumahdollisuudet jatko-opintoihin. Taustalla oli ajatus siitä, että oppilaat voitaisiin jakaa teoreettiseen ja käytännölliseen ryhmään lahjakkuudesta riippuen. Tästä seurasi oppilaiden varhainen jakaminen koulutettavaan ja ei-koulutettavaan ryhmään. Tämän vastakohtana tuotiin esiin idea kaikille yhteisestä peruskoulusta ja sen kautta toteutuvasta yhteiskunnallisesta ja koulutuksellisesta tasa-arvosta. Mielenpide-eroista huolimatta vuonna 1964 asetettiin Peruskoulukomitea ja 1965 Koulunuudistustoimikunta. Tehtävänä oli yhtenäiskoulun rakenteen, tavoitteiden ja toimintaperiaatteiden suunnittelu. Uudesta koulusta alettiin käyttää nimitystä peruskoulu.

Halinen & Pietilä korostavat (2005, 97), että perusopetuksen syntyvaiheessa yhtenäisyyttä tarkasteltiin ennen muuta yhteiskunnallisen ja koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta, ei vielä niinkään opetuksellisena eheytenä tai oppimiseen ja koulun toimintakulttuuriin liittyvänä yhtenäisyytenä. Peruskoulun sisälle jäi toistaiseksi elämään perinteinen kansakoulu- ja oppikoulujako. Se näkyi muun muassa opetussuunnitelmassa, opettajakunnan rakenteessa ja peruskoulun astejaossa.

2.2 Peruskoulun kehittyminen

Yhdeksänvuotinen peruskoulu kehittyi vaiheittain vuodesta 1972 lähtien. Koulu oli koko ikäluokalle tarkoitettu, mutta yhtenäinen oppimispolku oli vielä kaukainen ajatus. Tuntijako ja opetussuunnitelman perusteet oli laadittu erikseen ala-astetta sekä yläastetta varten. Opetuksen järjestämistä ja toteuttamista ohjannutta oppimiskäsitystä voinee kutsua empiristisbehavioristiseksi. Käytännön opettajan työssä oppikirjojen ja työkirjojen asema oli vahva. Opetussuunnitelman perusteissa annettiin hyvinkin pitkälle opetuksen metodisiin yksityiskohtiin meneviä määräyksiä. Yläasteella oli edelleen tasokurssikäytäntö, joka vaikutti oppilaan jatko-opintomahdollisuuksiin. Tasokursseihin liittyen huomattiin, että tasokurssiaineissa valikoituminen ei tapahtunut kykyjen mukaisesti niin kuin oli suunniteltu, vaan oppilaan asuinpaikka, sosiaalinen tausta ja sukupuoli vaikuttivat ratkaisevasti siihen, minkä tasoisen kurssin hän valitsi. 1980-luvulla käytiin keskustelua tasokurssien tarpeellisuudesta ja vuonna 1985 päätettiin asteittain luopua oppilaiden ryhmittelystä tasokursseihin. (Halinen & Pietilä 2005, 97; Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 74-75.)

Rinne & Vuorio-Lehden (1996, 124-125) mukaan tasokurssien poistuttua siirryttiin tuntikehysjärjestelmään, jonka avulla mahdollistettiin joustavammat ryhmitykset ja oppilaiden erilaisten kykyjen huomioiminen.

Tarkoituksena oli pyrkiä tasa-arvoisempaan kouluyhteisöön oppilaat yksilöllisesti huomioiden. 1980-luvulla tärkeäksi koulun kehittämiskeskustelujen aiheeksi nousi oppilaiden tasa-arvoon liittyvät kysymykset.

Opetussuunnitelman asemaa selkeytettiin sekä vahvistettiin koulun toiminnassa uuden koululainsäädännön ja vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden myötä. Opetussuunnitelman kautta haettiin yhtenäisyyttä sekä korostettiin tavoitteiden määrittelyn merkitystä. Säännösten toteuttamista valvovasta ohjauksesta haluttiin siirtyä tavoiteohjaukseen. Kunnille annettiin mahdollisuus tehdä opetussuunnitelmaa koskevia omia ratkaisuja, ja ne selkeästi veloitettiin laatimaan ja kehittämään peruskoulun opetussuunnitelmaa. (Halinen & Pietilä 2005, 98.)

1990-luvun alku merkitsi yhteiskunnan säännösten purkamisen ja päätösvalan delegoinnin aikaa. Sama pyrkimys oli nähtävissä myös koululaitoksessa. Vastuuta opetuksen järjestämisestä sekä suunnittelusta siirrettiin enemmän kuntiin ja kouluihin. Opetussuunnitelman perusteita haluttiin keventää ja määrittellä kansallisesti vain peruslinjat opetukselle. Korostettiin myös sitä, että oppiminen edellyttää sekä oppilaiden että muiden koulussa työskentelevien näkökulmasta vuorovaikutteisuutta ja aktiivisuutta. Huomioitavaa oli myös se, että oppiminen oli aina sidoksissa tilanteeseen ja ympäristöön. Käsitys tiedosta ja oppimisesta muuttui. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa korostettiin konstruktivistisen oppimiskäsityksen periaatteita. Oppilas rakentaa siis tiedon itselleen ja oppiminen perustuu oppilaan omaan aktiivisuuteen, eikä sitä voi siirtää oppilaan mieleen. Tavoitteena oli, että oppilaalle syntyisi käsitys kouluoppimisen ja arkielämän välisestä yhteydestä. Oppiminen tapahtuisi siis tavoitteellisena toimintana erilaisissa tilanteissa, opettajan ohjauksessa sekä vuorovaikutuksessa opettajan ja muiden oppilaiden kanssa. Tällöin myös oppimisympäristön merkitys korostuu. Oppimisympäristön tulisi tukea oppimista sekä olla kannustava, myönteinen ja opiskeluun houkutteleva. (Halinen & Pietilä 2005, 98-99; Lindström 2004, 7-8.)

2.3 Kohti yhtenäisyyttä

Kun peruskoulua alettiin kehittää, tapahtui kaikki hyvin keskusjohtoisesti. Näin koulun rakenteesta tuli melko samanlainen alueesta riippumatta. Peruskoulun jako ylä- ja ala-asteeseen on ollut olemassa peruskoulun perustamisesta lähtien. Valtioneuvoston hyväksymässä koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 1995-2000 todettiin, että tuo hallinnollinen raja ylä- ja ala-asteen välillä poistetaan ja mahdollistetaan vuosiluokkiin sitomaton opetus. (Pietilä 2001, 7.)

1990-luvun puolivälin jälkeen aloitettiin aktiivinen keskustelu peruskoulun rakenteen muuttamisesta. Ehdotettiin ala- ja yläasteen yhdistämistä ja Valtioneuvosto hyväksyi vuosille 1995 – 2000 laaditussa koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa, että ala- ja yläaste yhdistettäisiin ja vuosiluokkiin sitomaton opetus mahdollistettaisiin. Opetusministeriö julkisti vuonna 1996 peruskoulun kehittämisohjelman, jonka tavoite oli yhtenäistää peruskoulun toiminta. Vuonna 1999 tuli voimaan uusi perusopetuslaki ja -asetus sekä vuonna 2001 valtioneuvosto antoi asetuksen perusopetuksen tavoitteista ja tuntijaosta. Näiden normiuudistusten myötä oli mahdollista toteuttaa opetussuunnitelmallisesti yhtenäinen peruskoulu, joka ei jakaudu enää ala- ja yläasteeseen. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet antavat selkeän pohjan perusopetuksen yhtenäisyydelle. Pohja perusopetuksen yhtenäisyydelle on annettu, mutta tärkeä työ tehdään kouluissa oppilaiden ja koulun henkilökunnan kanssa. Tärkeää olisi saavuttaa ymmärrys, missä asioissa ja miten tarvitsemme yhtenäisyyttä, jotta oppilaan opinpolku olisi yhtenäinen ja peruskoulu oppimiseen haastava ympäristö kaikille. (Halinen & Pietilä 2005, 102-106.)

Uusi perusopetuslaki (628/1998), perusopetusasetus (852/1998) sekä valtioneuvoston asetus (1435/2001) tuntijaosta luovat perustan koulun toiminta- ja oppimiskulttuurin uudistamiselle. Opetussuunnitelma on koulun

keskeinen kehittämisen väline. Uudet valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1-9 ovat astuneet voimaan syksystä 2003 siten, että niiden mukaan tulee toimia kaikissa peruskouluissa vuoteen 2006 mennessä. Perusteet ohjaavat yhtenäisen perusopetuksen toteutumista ja tämä turvaa oppilaalle yhtenäisen yhdeksänvuotisen oppimispolun. (Rajakaltio 2003, 3-4.)

2.4 Yhtenäisen perusopetuksen rakentamisen lähtökohdat

– konstruktivistinen oppimiskäsitys

Pyhäntö & Soini (2006) nostavat esiin koulutusta koskevat hallinnolliset asiakirjat (mm. perusopetuslaki, valtioneuvoston asetus ja opetussuunnitelman perusteet), jotka määrittelevät yhtenäisen perusopetuksen rakentamisen puitteet ja joiden mukaan perusopetusjakson tulee olla 9-vuotinen ja yhtenäisen perusopetuksen perustana tulee olla konstruktivistinen oppimiskäsitys. Yhtenäisen peruskoulun toteutuminen edellyttää konstruktivistisen oppimiskäsityksen todeksi elämistä kaikilla koulutuksen tasoilla, kuten hallinnossa (mm. perusopetuslaki, ops:in perusteet), opettajankoulutuksessa, koulu yhteisössä (esim. toimintakulttuuri, opetussuunnitelma) sekä koulun toimijoiden keskuudessa (mm. rehtorit, opettajat ja oppilaat).

Pyhäntön & Soinin (2006) mielestä oppiminen on niin yksilön kuin organisaationkin tasolla välttämätön selviytymisen ja kehittymisen edellytys. Se mahdollistaa ihmisen sopeutumisen ympäristössään ja tarjoaa samalla uusia keinoja itsen ja ympäristön muokkaamiseen. Koulun perustehtäväksi voidaankin määritellä tavoitteen suuntaisen oppimisprosessin mahdollistaminen.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on yksilön aktiivinen valikointi- ja tulkintaprosessi. Uuden oppiminen on myös aina sidoksissa aiemmin opittuun sekä siihen toimintaan, tavoitteisiin, tilanteeseen ja kulttuuriin, jossa oppiminen tapahtuu. Sosiaalinen vuorovaikutus on keskeinen oppimisen säätelijä ja näin oleellinen osa oppimisprosessia. (Pyhältö & Soini 2006.)

Pyhältö & Soini (2006) jatkavat konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulman pohtimista, jossa opettajuus hahmottuu oleellisesti ihmissuhdetyönä. Ihmissuhdetyön perustana ovat oppimisprosessin ohjaamisen ja mielekkäiden oppimisympäristöjen luomisen valmiudet. Yhtenäisen perusopetuksen opettajuus edellyttää opettajalta kulttuurisen arkiopettajuuden kyseenalaistamista ja uudelleen prosessoimista sekä oman työn laadullista uudelleenjäsentämistä esim. yksintyöskentelyn ja kiireen kulttuurin rikkomista. Opettajan tulee myös oppia oman työnsä subjektiksi sekä oppijaksi tulemistä. Yhtenäisen peruskoulun ja opettajuuden merkitystä tulee myös prosessoida miettimällä omaa roolia toimijana. Pyhältö & Soini (2006) tiivistävät yhtenäisen peruskoulun ydinprosessin näin: Jos oppiminen ymmärretään yksilön ja yhteisön kehittymisen välttämättömäksi edellytykseksi, voidaan yhtenäisen peruskoulun kehittymisen ydinprosessiksi määritellä oppivaksi yhteisöksi rakentuminen.

Pyhältön & Soinin (2006) näkökulmasta yhtenäinen peruskoulu hyvänä oppimisympäristönä edellyttää kysymysten heräämisen tukemista, aitoja ongelmia (esim. mihin pyrimme, miten ja miksi?), jaettua vastuuta ja jaettua osaamista, etenemistä kokonaisuuksista osiin, oppija- ja oppimiskeskeisyyttä, runsasta sosiaalista tukea (epävarmuuden sietämistä, palautteen saamisen oikeutta ja vastuuta sen antamisesta) sekä oppimisen tietoista prosessointia (Mistä oppimisessa on kyse? Mitä olemme oppineet? Miten se, mitä olemme eilen oppineet, näkyy toiminnassamme tänään?)

3 YHTENÄINEN PERUSOPETUS

Kaikissa maamme peruskouluissa tuli järjestää opetus yhtenäisen perusopetuksen periaatteiden mukaisesti vuoteen 2006 mennessä koulutuspoliittisen ohjelman mukaisesti. Yhtenäinen perusopetus tarkoittaa opetussuunnitelmallisesti yhtenäistä kokonaisuutta vuosiluokille 1-9, jossa ei ole jakoa ala- ja yläasteeseen. Lainmuutoksen toivotaan vähentävän peruskoulun kokonaisuuden pirstoutumista. Yhtenäinen perusopetus on kokonaisuus, jolla on yhteinen arvopohja, tehtävät ja käsitys oppimisesta sekä yhteiset kasvatukselliset tavoitteet. Yhtenäinen perusopetus edellyttää opettajien yhteistyötä ja vastuunottoa perusopetuksen kokonaisuudesta ja kaikista oppilaista. (Hietaniemi-Virtanen 2004, 23; Tantt 2005, 110.)

3.1 Yhtenäiskoulu

Yhtenäinen perusopetus on yläkäsite, johon kuuluivat kaikki Suomen peruskoulut vuoteen 2006 mennessä. Yhtenäisen perusopetuksen toteuttamistapoja on monia niin kuin on koulujakin. Yhtenäiskoulu on yksi tapa järjestää yhtenäinen perusopetus. Tälläkin hetkellä yleisin koulumuoto on luokkien 1-6 koulu, josta kerätään keskitetysti luokkien 7-9 kouluun. Yleistymässä kuitenkin ovat yhtenäiskoulut, joissa samassa hallinnollisessa sekä toiminnallisessa kouluyksikössä voi olla opetusta vuosiluokilla 1-10. Suomen yhtenäiskouluverkosto ry on luotu tukemaan kouluja, lisäämään yhteistyötä, edesauttamaan yhtenäiskoulujen syntymistä sekä vaikuttamaan yhtenäiskoulujen olosuhteisiin. Yhdessä toimiminen antaa vaikutusmahdollisuuksia sekä tukea toimintaan. (Tantt 2005, 112.)

Jokisen (2000, 1) mukaan uusi koulutusta koskeva lainsäädäntö antaa koulutuksen järjestäjälle aikaisempaa vapaammat ja joustavammat mahdollisuudet koulutuksen toteuttamiseen. Perusopetuslaki ja siitä johdetut hallinnolliset ohjeet painottavat rakenteiden uudistamista, jotta pedagogista kehittämistyötä tuettaisiin ja vahvistettaisiin.

Peruskoulun hallinnollisen jaon poistaminen ala- ja yläasteen väliltä on tärkeä uudistus perusopetuksen järjestämisen kannalta. Kunnalle se merkitsee mahdollisuutta perustaa kouluja, joissa on luokat 1-9, ja joilla on yhteiset tilat ja henkilökunta. Opetusryhmien vetäjinä voi toimia sekä aineen- että luokanopettajia. (Jokinen 2000, 1.)

Jokinen (2000, 1) nosti myös esiin sen, että ala- ja yläasteen rajan poistaminen ei ole pelkästään hallinnollinen toimenpide. Asteiden välisen rajan poistamista on perusteltu sillä, että jako ala- ja yläasteeseen on esteenä perusopetuksen kokonaisvaltaiselle kehittymiselle. Rajan on ajateltu olevan liian jyrkkä toiminnallisesti, eivätkä eri asteiden koulut ole toimineet riittävästi yhteistyössä keskenään. Lisäksi yläasteen puolelle siirtymisen on todettu aiheuttavan joillekin oppilaille ongelmia, mikä ilmenee oppimisvaikeuksina ja häiriökäyttäytymisenä.

Jotta rajan poistamisesta hyödyttäisiin mahdollisimman paljon, tulee myös kuntien päättäjien, koulutuslautakuntien ja valtuustojen sitoutua tehokkaasti arvioimaan ja kehittämään koulujensa toimintaa ja sen perusteita. Koulutuksen järjestäminen kunnissa on nyt niiden omaa tavoitteellista toimintaa. (Jokinen 2000, 2.)

Kouluhallitus kiinnitti jo 1980-luvun alussa huomiota eri luokka- ja kouluasteiden niveltämiseen opetuksen keinoin. Huomioon haluttiin ottaa myös koulun toiminnallinen rakenne, opetussuunnitelma, opetustilanne, koulun toimintakulttuuri ja oppilaat. Tärkeänä pidettiin sitä, että oppilaita vastaanottavan koulun opettajat tietävät aiemmalla asteella käytetyistä opetuksellisista menetelmistä ja ratkaisuista. Kouluhallitus asettikin vuonna 1987 ala-asteen eheyttämiprojektin. Projektissa korostettiin nimenomaan

opetuksen ja kasvatuksen johdonmukaisuutta. Kokonaisvaltaisen näkemyksen syntymisen ajateltiin edellyttävän oppilaan ikäkauden ja edellytysten huomioon ottamista ja opetuksen rakentamista lasten aikaisempien kokemusten pohjalle. (Jokinen 2000, 2.)

Opetuksen eheyttäminen ja yhtenäistäminen korostuivat seuraavaksi Akvaariokokeilujen yhteydessä. Jokinen (2000, 3.) viittaa kokeiluja tutkineeseen Mehtäläiseen (1997), joka arvioi ala- ja yläasteiden opetussuunnitelmien yhdistämisen olevan yksi perusedellytys oppilaiden yksilölliselle etenemiselle. Kokeilussa oli ajatus siitä, kun poistetaan päällekkäisyydet ja yhdistetään valinnaisaineita tietyin soveltavin osin, saadaan tarvittavaa liikkumatilaa vuosiluokattomuudelle. Kokeilussa opettajia myös käytettiin ristiin eri asteilla ja rajan ylittävää vuosiluokattomuutta esiintyi esimerkiksi oppilaiden projekteissa ja valinnaisaineissa. Siirtymää ala-asteelta yläasteelle pehmenettiin useammilla aikuiskontakteilla. Muun muassa Kajaanissa yhtenäinen peruskoulu oli toteutunut niin, että luokanopettaja toimi luokilla 7-9 ja aineenopettaja luokilla 3-6.

3.2 Yhtenäiskoulu käytännössä

Yhtenäiskoulussa, jossa kaikki oppilaat 1-9-luokalta opiskelevat samassa rakennuksessa, on monia etuja ajatellen yhtenäistä perusopetusta. Oppimisympäristö ei juurikaan muutu siirryttäessä esimerkiksi entiseltä ala-asteelta yläasteelle. Siirtymisvaiheessa oppilaat ovat murrosiän kynnyksellä ja on huomattu, että ongelmia saattaa syntyä juuri tässä vaiheessa peruskoulua. Yhtenäiskoulussa oppilaat saavat opiskella tutussa toimintaympäristössä tuttujen opettajien kanssa koko peruskoulun ajan. Yhteiset säännöt, tilat, opettajat ja opetussuunnitelma tuovat uusia mahdollisuuksia lasten ja nuorten kasvamiseen ja opettamiseen. Yhteiset tilat luovat uusia mahdollisuuksia erityisesti luokkien 1-6 opettamiseen,

koska käytössä on myös aineenopetusluokkien tilat sekä välineet. Eri-ikäiset lapset tukevat myös toistensa kokonaisvaltaista kehittymistä. (Hietaniemi-Virtanen 2004, 23; Tantt 2005, 111.)

Yhtenäiskoulusta on mahdollista kehittää toimintakeskus, jossa eri-ikäiset voivat hyödyntää koulun monipuolisia tiloja monella eri tavalla. Koulu, jossa työskentelee luokan- ja aineenopettajia, erityisopettajia sekä oppilashuollon työntekijöitä, tarjoaa uusia ulottuvuuksia opettamiseen, kasvattamiseen ja kasvavasta lapsesta ja nuoresta huolehtimiseen koko perusopetuksen ajan. Yhteistyö eri ammattiosajien kanssa tukee sekä kehittää opettajan työtä, jolloin oppilas myös hyötyy. Yhtenäiskoulussa opettajat voivat työskennellä eri vuosiluokilla, jolloin aineenopettajan vahvaa aineenhallintaa voidaan hyödyntää sekä samanaikaisesti luokanopettajien oppilaantuntemusta. Kunnissa on myös yleistynyt käytäntö, jossa esiopetuksen järjestäminen on siirretty kouluihin. Tämä on myös osaltaan tuonut monipuolisuutta koulujen käytännön suunnitteluun ja toimintaan. Esiopetuksessa yhtenä tärkeänä tavoitteena on niin sanottujen kouluvalmiuksien lisääminen lapsille. (Hietaniemi-Virtanen 2004, 23-24; Tantt 2005, 111.)

4 OPPILAITOKSEN KEHITTÄMINEN

Suomalaisen (1991, 11-13) mielestä hyvän oppilaitoksen aikaansaaminen on oppilaitoksen tärkeä kehittämisen tavoite. Tämä on yleinen sekä tärkeä tavoite ja lähtökohta oppilaitosten kehittämishankkeille. Suomalainen pohtii, millainen on hyvä oppilaitos? Hänen mielestään hyvä oppilaitos on pedagogisesti laadukas, opetuksen sisältöjä sekä menetelmiä korostetaan ja kehitetään sekä siellä on mielekäs oppimisympäristö. Saavuttaakseen kyseiset elementit oppilaitoksen on kehitettävä opiskelumahdollisuuksia, opiskelun laatua sekä kiinnitettävä huomiota yhteiskunnassa sekä lähiympäristössä tapahtuviin muutoksiin sekä esiintyviin vaatimuksiin. Ajantasalla olevat opetussuunnitelmat, oppimateriaalien monipuolinen käyttö sekä opetuksen kehitys ovat hyvän oppilaitoksen kehittämisen lähtökohdat. Oppilaslähtöinen opetus sekä erilaiset monimuoto-opetuksen variaatiot ovat esimerkkejä opetuksen kehittämiseen. Suomalainen on esittänyt kirjassa Kehittyvä kouluyhteisö kehittämisen eri vaiheet. Kyse on oppilaitosten tai eri organisaatioiden kehittämisestä, joissa esiintyy pääosin samat kehittämisen vaiheet: aloittamisen vaihe, arvioinnin ja kehittämisen vaihe sekä vakiinnuttamisen vaihe.

Aloittamisen vaiheen aikana esitetään kehittämisideoita, osallistutaan aktiivisesti kehittämiskeskusteluihin sekä toimitaan oppilaitoksen hyväksi. Koulut ovat usein asettaneet kehittämistä varten ryhmän, jonka tehtävänä on ideoiminen ja asioiden eteenpäin vieminen. Ryhmän uhkana saattaa olla epäluulot sekä konfliktit muiden taholta tai ryhmän sisällä. Aloittamisen vaihe kestää noin puolesta vuodesta kahteen vuoteen. Arvioinnin ja kehittämisen jakson aikana liitetään kehittäminen päivittäiseen koulun toimintaan. Vaihe saattaa olla hidaskäyttö ja vaatii aikaa sujuakseen. Ristiriidoilta ei mahdollisesti tässä vaiheessa vältytä. Asioita kokeillaan ja arvioidaan ja taas kokeillaan. Vaihe vaatii työtä onnistuakseen. Vaihe kestää keskimäärin vuoden. Vakiinnuttamisen vaihe kestää yhdestä vuodesta eteenpäin. Kehittämistyö on aina prosessi, joka on työyhteisön kehittämisen

kannalta jatkuva. Vakiinnuttamisen vaiheessa arviointi ja kehittäminen on ymmärretty ja saatu osaksi koulun arkea. Yhteisön jäsenet omaksuvat muutokset eri tavalla sekä muokkaavat muutoksia itselleen sopiviksi. (Suomalainen 1991, 13-14.)

Oppilaitoksen työyhteisön kehittäminen on prosessi. Se alkaa oppilaitosten sekä yhteisön erilaisista tarpeista. Sekä lähestymistavat että kehittämisen mallit poikkeavat toisistaan eri oppilaitoksissa. Koulun kehittäminen voi käytännöllisesti katsottuna olla hyvin erilaista. Koulun kehittäminen voi lähteä liikkeelle hyvin pienistä asioista tai kyseessä voi olla koko koulun kulttuurin muutos. Tärkeää kuitenkin on, että muutos on koko kouluyhteisön hyväksi sekä kehittää koulun kulttuuria. Koulun oman kulttuurin ja yhteishengen löytäminen vahvistavat koulun ja sen työyhteisön identiteettiä. Vastoinkäymisiä kehittämisessä varmasti esiintyy, mutta niiden kautta myös yhteisö kehittyy. Kehittäminen on hyvin pitkälle yhdessä sopimista. On hyvä pysähtyä muutosten keskellä ja pohtia missä mennään ja mitä on saatu aikaan. (Långs 1991, 121-122; Suomalainen 1991, 15.)

4.1 Tulevaisuuden oppilaitos

Luukkaisen (2005, 128) näkemyksen mukaan tulevaisuuden oppilaitokselta odotetaan aktiivista otetta sekä yhteiskunnan että työelämän kehittämiseen. Oppilaitosten tulee avautua ulospäin sekä houkutella puoleensa oppilaitoksen arkeen päättäjiä ja vanhempia. Opettajan ja koulun suhde ympäristöön siis muuttuu dialogisemmaksi.

Tulevaisuuden koulu koostuu monista fyysisistä, sosiaalisista ja psyykkisistä elementeistä. Luukkainen (2005, 129-130) esittelee näkemyksen tulevaisuuden koulusta. Tulevaisuudessa oppijat tulevat saamaan erityisen paljon yksilöllisyyttä ja kunkin tarpeiden ja taipumusten mukaisia opiskelumahdollisuuksia. Opettajuudelta tämä vaatii juuri sitä, että

opettajalla on yhteistyötaitoja ja kyky toimia aidosti asiantuntijaorganisaatiossa, jossa osaamisen taidot täydentävät toisiaan. Oppija tulee nyt ohjata tiedon ja toisten asiantuntijoiden luo.

Luukkaisen (2005, 142, 144) mielestä koulussa yhteistyön nimissä tulisi pyrkiä yksilökeskeisestä opettajakulttuurista rajoja ylittävään opettajakulttuuriin. Rajoja ylittävässä opettajakulttuurissa opettajat laajentavat vuorovaikutusta koulun lisäksi myös sen ulkopuolisiin tahoihin ja näistä tärkeimpänä oppilaiden vanhempiin. Muita tahoja ovat mm. yritykset, kirkko ja harrastusseurat.

Tulevaisuudessa edelleen tärkein yhteistyökumppani on oppilaan koti. Parhaimmillaan onnistunut yhteistyö saa kodit jakamaan vastuuta koulutuksesta ja lasten ja nuorten kehittymisestä. Yhteistyö kotien kanssa auttaa kuitenkin myös kohdentamaan opetusta oikein. Tämä kuitenkin edellyttää sitä, että opettaja näkee perheet kasvatuskumppaneina, ei uhkana omalle professionaalisuudelleen. Hedelmällinen yhteistyö ei kuitenkaan synny ilman suunnittelua ja vanhempien valmentamista koulun maailmaan. Yhteistyön onnistumista helpottaa, jos opettaja reflektoi kriittisesti omia asenteitaan ja kommunikointitapaansa. Lähtökohtana tulee olla, että sekä koulu että koti haluavat lapselle hyvää ja pyrkivät edistämään hänen oppimistaan. Koulun avoin toiminta ja lasta auttavat tukitoimet saavat vanhemmat ymmärtämään ja hyväksymään opettajan toiminnan. (Luukkainen 2005, 131-132.)

Myös Rask (1996, 100-101) on pohtinut sitä, millainen tulevaisuuden koulu oppimisympäristönä voisi olla. Hän esittää seuraavat skenaariot.

- Oppiaineet ovat muuttuneet itseisarvoista oppilaan sivistysvälineiksi ja kasvutekijöiksi.
- Luokkahuoneopiskelu on muuttunut avoimeksi oppimisympäristöksi.
- Oppilaiden omatoimisuus ja vastuu omasta oppimisesta on johtanut itseohjautuvaan oppimiseen.
- Tietokonepohjainen yksilö- ja pienryhmätyöskentely on yleistä.

- Kansainväliset kontaktit ovat säännöllisiä.
- Koulurakennus toimii viihtyisänä ja muuntautumiskykyisenä oppimiskeskuksena.
- Koulutyön rytmitykset ovat joustavia.
- Opettaja ja koulun tietojärjestelmät ovat oppilaan oppimistaitoja ja tiedonkäsittelyä ohjaavina ja palvelevina resursseina.

4.2 Koulun kulttuuri ja toimiva koulu yhteisö

Kaikissa organisaatioissa, kuten koulussa, on oma kulttuurinsa. Vallitsevia arvoja, normeja ja rooleja voidaan kutsua koulun kulttuuriksi. Koulun kulttuuri saa sisältönsä sisäisistä arvostuksista, vakiintuneista toimintatavoista ja säännöksistä, johtamistavasta sekä yleensä talon tavoista. Olennaisin vaikutus yksittäisen koulun kulttuuriin on niillä ihmisillä, jotka työskentelevät koulussa ja osallistuvat kyseisen kulttuurin muodostamiseen. Koulun kulttuurin keskeinen vaikuttaja ja muodostaja on opettaja. Opettajan työn ja opettamisen muuttumisen kannalta merkittäviä koulun kulttuurin elementtejä ovat yksilöiden uskomukset ja dynamiikka, joka muodostuu yksilöiden välille sosiaalisista vuorovaikutustilanteista. Opettajat eivät voi odottaa järjestelmän muuttuvan itsestään. Heidän on vaikutettava haluamansa koulukulttuurin suuntaisesti. Heidän olisi hyvä myös käyttää hyödyksi mahdollisuuksia muutosten aloittamiseksi, jotka sekä uudelleenstrukturoivat että –kulturoivat kouluja. (Fullan 1994, 122; Kansanen 1991, 86; Sahlberg 1997, 20.)

Koulun johto on myös tärkeässä roolissa koulun kulttuurin luomisessa, koska koulun johtajat pystyvät toiminnallaan muokkaamaan koulun kulttuuria. Se, miten he haluavat kulttuuriin vaikuttaa, on kiinni heidän tavoistaan toimia työyhteisössä. Koulu on ”muutosten keskus”, ja johtaja on keskeisessä asemassa koulun kehittämisessä. Johtajien pitäisi keskustella opettajien kanssa koulun kehittämisestä ja huomioida opettajat osana koulun

kehittymistä. Myönteinen kulttuuri sekä sosiaalinen ilmapiiri vaikuttavat oppilaiden, opettajien sekä muun henkilökunnan kasvuun. Myönteinen kulttuuri myös tasapainottaa yksilön toimintaa sekä luo turvallisuutta ja viihtyvyyttä. Vastuun kantaminen koulu yhteisöstä kuuluu jokaiselle koulussa työskentelevälle yksilölle. Niin opettajilla sekä muulla koulun henkilökunnalla kuin oppilailakin on oma vastualueensa koulu yhteisön hyväksi. Onkin tärkeää, että yksilöt tiedostavat vastuun yhteisössä ja heitä tuetaan vastuun kantamisessa. (Fullan 1992, 96; Kansanen 1991, 86.)

Kansanen (1991, 85) esittää vielä toimivan koulu yhteisön kannalta merkittäviä asioita. Avoimuus, luottamuksellisuus sekä tukea antava ilmapiiri ovat keskeisiä käsitteitä toimivan työ yhteisön kannalta. Työ yhteisö, joka tukee yksilöä, antaa samalla rohkeutta poiketa totutuista käytänteistä ja kokeilla uusia asioita. Kehittämistä edistävissä ilmapiirissä vaikeitaakin työ kysymyksiä pystytään pohtimaan yhdessä. Erilaisuuden ja yksilöllisyyden hyväksyminen on myös voimavara koulu yhteisössä. Erilaisuus olisi hyvä ymmärtää yhteistyön rikkaudeksi eikä niinkään uhkaksi. Yhteistyö taas on koulun sisäisen kehittämisen kannalta tärkeä vahvuustekijä sekä opettajat ja heidän luovuutensa siinä tärkein resurssi. Osallistuminen koulun kehittämiseen tarjoaa mahdollisuuden osallistuvan opettajan ammatilliseen kehittämiseen. Koulun sisäiseen kehittämiseen liittyy taitoja, joita työ yhteisössä olisi hyvä olla. Näitä taitoja ovat yhteistyötaito, taito osallistua päätöksentekoon ja taito arvioida kriittisesti työskentelyä ja tuloksia sekä valmius ajatella perinteiset oppiainerajat ylittäen ja vaikuttaa kehityksen suuntaan.

4.3 Moniammatillisuus

Moniammatillisen yhteistyön käsite on esiintynyt eri asiantuntijoiden ja ammattiryhmien yhteistyön kuvauksessa 1980-luvun loppupuolella ja meillä Suomessa se vakiintui 1990-luvulla. Sanaa moniammatillisuus käytetään

monissa merkityksissä. Sillä voidaan tarkoittaa moniammatillista ihmistä, joka toimii asiantuntijatehtävissä eri ammattiryhmissä. Yleensä termillä viitataan kuitenkin eri ammattiryhmiin kuuluvien asiantuntijoiden yhteistyöhön ja moniammatilliseen tiimityöskentelyyn. Työskentely perustuu siihen olettamukseen, että jakamalla tietoa ja osaamista voidaan saavuttaa jotain, mihin yksi ihminen ei yksinään pysty. Moniammatillisessa työyhteisössä ja tiimissä työntekijöiden ajatellaan myös kehittävän omaa osaamistaan työssäoppimisen kautta. Yhteisiä visioita, tavoitteita, osaamisen analyysia ja toimintaa tarvitaan, että moniammatillisen toimintakulttuurin kehittäminen olisi työyhteisön tai moniammatillisen tiimin yhteinen oppimisprosessi. (Isoherranen 2005, 13-14; Karila & Nummenmaa 2001, 3.)

Moniammatillisessa työskentelyssä ja moniammatillisen asiantuntijuuden ja osaamisen kehittämisessä keskeisessä asemassa on yhteistyö. Siihen sitoutuminen tarkoittaa sitoutumista oppimiskumppanuuteen, kehittävään vuorovaikutukseen ja oppimisprosessiin omassa työssään. Tietyntasoinen vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen ovat lähtökohtana moniammatillisuuden kehittämiselle. Työympäristöstä riippumatta käytännön näkökulmasta tarkasteltuna moniammatillisessa yhteistyössä korostuu asiakaslähtöisyys, tiedon ja eri näkökulmien yhteen kokoaminen, vuorovaikutustietoinen yhteistyö, rajojen ylitykset ja verkostojen luominen. (Isoherranen 2005, 14; Karila & Nummenmaa 2001, 103.)

Karila & Nummenmaa (2001, 105, 146) korostavat, että moniammatillista osaamista kehitettäessä moniammatillisen tiimin jäsenet oppivat yhteisen kielen ja tiedon ja osaamisen jakamisen muiden tiimiläisten kanssa. Samalla opitaan luomaan uutta tietoa ja osaamista. Kun tulkinnat jaetaan yhteisesti, erilainen osaaminen saadaan käyttöön kohdennetusti ja koordinoitusti. Moniammatillisuus ei kuitenkaan ole pelkästään työyhteisön sisäinen projekti, vaan sen tulee myös ylittää hallinnollisia rajoja, ottaen mukaan esimerkiksi koulun yhteistyökumppanit. Tällöin puhutaan ulkoisesta moniammatillisuudesta.

Yhteistyön kehittämisessä tarvitaan sen periaatteiden syvällistä ymmärtämistä. Yhdessä työskentelemiseen tulee panostaa ja sen taitoja tulee kehittää. Hyvä työilmapiiri, joustava ja huomioiva sekä tasa-arvoinen yhteistyö auttaa myös työssä jaksamisessa. Tärkeä tekijä työhyvinvoinnissa on juuri työyhteisön ihmissuhteet. (Isoherranen 2005, 160-161.)

5. OPPIMISYMPÄRISTÖ

Oppimisympäristöstä puhuttaessa tarkoitetaan sitä kokonaisuutta, jossa oppiminen tapahtuu, sisältäen opettajan, muut oppilaat sekä erilaiset opetusmateriaalit ja -välineet. Oppimisympäristö-käsitettä käytetään erityisesti, kun halutaan korostaa oppilaan roolia aktiivisena oppijana, joka opettajan ohjauksessa itse aktiivisesti pyrkii muokkaamaan oppimisympäristön virikkeitä sellaiseksi kokonaisuudeksi, joka hahmottaa todellisuutta entistä paremmin. Oppimisympäristön tehtävänä on siis tukea oppimista mahdollisimman monella alueella. (Meisalo ym. 2000, 65.)

Oppimisympäristöä sanotaan avoimeksi silloin, kun oppilaalla on mahdollisuus valita siitä ne välineet ja materiaalit, jotka auttavat häntä parhaiten ymmärtämään opiskelemaansa kokonaisuuden. Avoimessa oppimisympäristössä kiinteiden, ennalta annettujen tavoitteiden lisäksi korostetaan myös spontaania oheisoppimista. Oppija voi myös työskennellä sellaisessa fyysisessä ja sosiaalisessa ympäristössä, joka tukee oppimista ja jossa opittujen tietojen ja taitojen käyttö on mielekästä. Avoin oppimisympäristö voidaan jakaa karkeasti kolmeen osa-alueeseen: fyysiseen oppimisympäristöön, opetusmenetelmiin ja organisaatioon. (Kalvolan kunta 2007; Meisalo ym. 2000, 66.)

Koska opetustyö on laajentunut pedagogisesti, sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti, ei opettaja enää voi vain opettaa luokkahuoneensa sisällä, vaan avautuminen yhteiskuntaan on välttämätöntä. Selvimmin opettajan työn pedagoginen laajentuminen näkyy avointen oppimisympäristöjen muuttaessa luokkahuoneen elektroniseksi ja maailmanlaajuiseksi oppimisympäristöksi. Tietoyhteiskuntaan siirtyminen luo haasteita koulutuksen uudistamiselle ja uusien toimintatapojen oppimiselle. Tietoteknologinen osaaminen ja uusien kommunikaatio- ja viestintätapojen oppiminen ovatkin tulevaisuudessa opittavia perusvalmiuksia. (Luukkainen 2005, 132-133.)

5.1 Fyysinen oppimisympäristö

Fyysisellä oppimisympäristöllä tarkoitetaan niitä ulkoisia puitteita, joissa oppimisprosesseja pyritään toteuttamaan. Keskeisenä osana fyysistä oppimisympäristöä on koulurakennus lähiympäristöineen. Avoimen oppimisympäristön näkökulmasta fyysiselle oppimisympäristölle asetetaan paljon toiveita ja edellytyksiä. Esimerkiksi tilojen tulee olla sellaisia, että ne mahdollistavat uusien oppimis- ja tiedonkäsitusten mukaisen oppimisen. Käytännössä tämä tarkoittaa muun muassa mahdollisimman joustavia tilaratkaisuja. Tilojen olisi kyettävä palvelemaan niin yksilötyöskentelyä, pari- ja ryhmätyöskentelyä kuin suurryhmäopetustakin. Avoimuus tarkoittaa myös konkreettisesti avoimia tiloja, joissa on helppo kulkea työpisteestä toiseen ja nähdä useita tiloja kerralla esimerkiksi lasiseinien läpi. Fyysisen oppimisympäristön tulisi myös luoda oppijalle sellainen perusturvallisuuden tunne, jossa huomio voi kiinnittyä oppimiseen. Tilojen tulisi tukea oppijan identiteetin rakentumista sekä tarjota turvallisissa puitteissa hänelle oppimisen kannalta mielekkäitä haasteita ja mahdollisuuksia näiden oppimistilanteiden hyödyntämiseen. (Kalvolan kunta 2007)

Yhtenäiskoulujen suunnitteluvaiheessa onkin tärkeää käyttää aikaa fyysisen ympäristön suunnitteluun. Erityisesti silloin, jos suunnitellaan fyysisiltä ominaisuuksiltaan uutta yhtenäiskoulurakennusta, on tärkeää ottaa huomioon useiden eri henkilöiden näkemykset tulevista tilaratkaisuista. Tärkeää olisi huomioida myös niiden henkilöiden mielipiteet, jotka tulevat työskentelemään kyseisissä tiloissa. Opettajilla ja koulun muulla henkilökunnalla on tietoa koulurakennuksessa työskentelemisestä ja he pystyvät kehittämään uutta koulurakennusta huomioiden mahdolliset ongelmat ja toisaalta vanhan rakennuksen vahvuudet esimerkiksi tilaratkaisujen suhteen. Fyysisesti toimiva työympäristö antaa mahdollisuudet opettajan kehittää ja toteuttaa erilaisia opetusmenetelmiä ja tätä kautta kehittää myös omaa työtään.

5.2 Opetusmenetelmät

Toinen avoimen oppimisympäristön osa-alue on koulussa käytettävät työmuodot. Avoimen oppimisympäristön näkökulmasta työmuodot tarkoittavat oppilaskeskeistä lähestymistapaa. Oppilaalle olisi hyvä tarjota erilaisia työmuotoja, jotka mahdollistaisivat monipuolisen tavan tarkastella opittavaa kokonaisuutta. Näin oppilas voi löytää itselleen sopivat tavat oppia. Avoimessa oppimisympäristössä opettajan ja oppilaan roolit uudistuvat. Oppilas tarvitsee nyt opettajan ohjausta eteenpäin tulevissa tilanteissa, ei niinkään enää koko opittavaa aluetta kattavaa ohjeistusta. Avoin oppimisympäristö kuitenkin tukee myös yhteisöllistä oppimista ryhmien kautta. Tällainen oppimisympäristö vaatii kuitenkin oppilaalla olevan kypsyyttä, tietoja ja taitoja, joilla selviää uudesta, itsenäisemmästä ja vastuullisemmasta oppimisesta. (Kalvolan kunta 2007; Meisalo ym. 2000, 66-67.)

Avoimen oppimisympäristön palautemekanismi on perinteistä ulkoista arvosana- tai rangaistusmekanismia avoimempi. Koska oppimisprosessi on avoin jo tavoitteidensa ja työtapojensakin osalta, vaatii se oppilaalta sisäistä motivaatiota, oppimisen halua. (Meisalo ym. 2000, 68.)

Avoimen oppimisympäristön opetusmenetelmät antavat mahdollisuuden oppilaan löytää itselleen sopivimmat tavat oppia. Tämä asettaa kuitenkin haasteita opettajuudelle, koska opettajan on tarjottava näitä erilaisia tapoja oppilaan käyttöön. Opettajan täytyy tiedostaa erilaisia oppimiseen liittyviä asioita sekä perehtyä erilaisiin oppimiseen liittyviin menetelmiin. Oppilaan tuntemus korostuu, jotta opettaja osaa tarjota oppilaalle juuri oikeat opetusmenetelmät.

5.3 Organisaatio

Kolmas avoimen oppimisympäristön osa-alue on koulun organisaatio. Tämä tarkoittaa sitä tapaa, miten koulun toiminta on organisoitu tukemaan oppimista. Toiminnot tulisi pyrkiä organisoimaan oppija- ja oppimislähtöisesti. Organisaation tulisi huomioida erilaiset ryhmäytymismahdollisuudet ja organisaation tulee tukea oppijan tarpeita hänen pyrkiessään asetettuihin ja myös hänen itsensä asettamiin tavoitteisiin. Käytännössä tämä tarkoittaa vuosiluokkiin sidotun ja tiukkaan oppilasryhmittelyyn perustuvan organisoinnin muuttamista joustavammaksi esimerkiksi tiimityyppiseksi organisaatiomalliksi. (Kalvolan kunta 2007)

Koulu on organisaationa ollut monien muutosten keskellä viime vuosina. Muutoksen edellytyksiä ovat olleet yksilön ja yhteisöjen rinnakkaiset, yhteiset ja päällekkäiset prosessit, oppiminen. Enemmän voisi kuitenkin vielä pohtia sitä, millaisia oppimis- ja toimintaympäristöjä tulisi luoda. Itse opettajalle koulu muodostaa melko suljetun oppimisympäristön. Koulun toiminnalle on ominaista selkeät ulkoiset reunaehdot (tuntijaot, aika- ja tilaresurssit, oppilasmäärät), jotka eivät auta opettajaa selkiyttämään työtään siinä tilanteessa, jossa perinteinen opettajuus ei enää toimi. Samalla opettajat kuitenkin toivovat selkeyttä, neuvoja ja ohjeita arkensa selkeyttämiseen, mutta uusia ajatuksia sovelletaan arkeen erillisinä, sirpalemaisina toimenpiteinä, jotka lopulta tuovatkin vain lisää kiirettä koulun arkeen. Näyttääkin siltä, ettei koulu opettajan oppimisympäristönä mahdollista tarpeeksi työn laadullista uudelleenjäsentämistä. Tästä taas seuraa uupumus. Selvää onkin, että jos muutos koetaan työn määrän lisääntymisenä sen laadun jäsentymisen sijaan, muutosta vastustetaan. (Rauste- von Wright ym. 2003, 59-61.)

Miksi oppivaa organisaatiota on sitten niin vaikea toteuttaa, vaikka moni muutosta haluaa? Ensinnäkin avoin vuorovaikutus ei vakiinnu koulun toimintakulttuurissa helposti. Toimintakulttuuri edelleen painottaa

suoriutumista avoimen ja kysymyksiä herättelevän keskustelun sijaan. Elinikäinen oppiminen ja itsearviointi eivät myöskään saa tuulta alleen, mikäli niiden ajatus ymmärretään väärin ja mieleen painuu vain kuva jatkuvasta koulutuskierrosta ja aina uuden asian omaksumisesta sekä arvioinnista virheiden listaamisena. Edessä on jälleen uupuminen ja työssä jaksamisen ongelma. (Rauste- von Wright ym. 2003, 63-64.)

Pragmatistisen konstruktivismin oppimiskäsityksen mukaisesti oppivan organisaation kehittyminen edellyttää, että oppijalle on herännyt kysymyksiä oman toimintansa tai ajattelunsa suhteen ja että nämä kysymykset sallitaan. Sirpaleinen ja lyhytjänteinen organisaatiokulttuuri sekä riskien välttäminen eivät mahdollista vastuuta kokonaisuudesta, sitoutumista ja turvallista ilmapiiriä. (Rauste- von Wright ym. 2003, 64.)

5.4 Oppiva organisaatio

Kehittyvä oppilaitos on tulevaisuudessa vahva yhteisönä, jonka päätöksenteko perustuu keskusteluun ja eri asiantuntijoiden yhteiseen harkintaan. Yhteisöllisyys vaikuttaa sekä pedagogiseen kehittämistyöhön että koulun olemassaoloon. Yhteisöllisyyden tulee kehittyä näkemykseksi siitä, miten oppimista ja omaa oppilaitosta halutaan uudistaa, millaisia välineitä erilaiset kehittämishankkeet tähän antavat ja millä kriteereillä kehitystyön tuloksia arvioidaan. Että jaksamista ja työkykyä voidaan edistää, tulee yhteisön yhdessä pyrkiä tulkitsemaan ajan ilmiöitä ja ennakoita tulevaisuutta suhteessa yhteiskunnan kehittämiseen ja kehittymiseen. Tavoitteet ja toiminnat eivät toteudu, ellei niiden takana ole yhteisesti jaettua käsitystä. (Luukkainen 2005, 144-145.)

Luukkaisen (2005, 148) mukaan oppilaitokset tulevat tulevaisuudessa kehittymään asiantuntijaorganisaatioiksi ja kollegiaalisiksi yhteisöiksi. Ne ovat ikään kuin avoimia keskustelufoorumeja, joissa kyseenalaistetaan,

ollaan kriittisiä, väitellään ja hyödynnetään toisten osaamista. Samalla oma ja yhteisön arvostus paranevat yhteisenä ponnisteluna. Menestyvässä oppilaitoksessa opettaja on oma-aloitteinen, valmis neuvomaan ja auttamaan sekä myös kysymään. Osaamisen jakaminen koetaan kuitenkin luonnolliseksi osaksi työtä. Oman tietämättömyytensä voi ja saa tunnustaa. Tällaista uutta asiantuntijuutta kaivataan opettajayhteisöjen toimivuuden parantamiseksi ja opettajien ja rehtoreiden oman jaksamisen lisäämiseksi, mutta myös siksi, että opettaja ja muu yhteisö toimii edelleen mallina oppilaille. Opettaja siis antaa oppilaille samalla toimintamallin yhteistyöstä. Tällaista kehittyvää asiantuntijaorganisaatiota kutsutaan yleensä nimellä oppiva organisaatio.

Organisaationoppimista kuvaa se, että organisaatio luo uutta tietoa ja tuottaa uutta osaamista. Organisaatio pitää huolta jatkuvasta kehitymisestään juuri kyseenalaistamalla. Luukkainen (2005, 150) viittaa mm. Vulkkoon (2001, 20-22), jonka mukaan muita oppivan organisaation piirteitä ovat mm. yhdessä oppiminen, hiljaisen tiedon hyödyntäminen ja tulevaisuuteen vaikuttaminen sekä vuorovaikutus. Luukkainen viittaa edelleen Sengeen (1990, 139-272), joka on nimennyt oppivan organisaation perusedellytyksiksi systeemiajattelun, henkilökohtaisen osaamisen, yhteisen vision, yhdessä oppimisen ja sisäiset mallit. (Luukkainen 2005, 149-150.)

Oppivassa organisaatiossa yhteistyön merkitys korostuu eri ammattikuntien välillä. Työtä tehdään yhteisön hyväksi ja samalla pyritään kehittämään yhteisöä. Oppivassa organisaatiossa opettaja saa tuoda esiin vahvuutensa, mutta myös heikkoutensa. Tämä antaa myös uusia ulottuvuuksia opettajuudelle. Opettajan olisi hyvä tuoda esiin mahdolliset ongelmat omassa työssään ja ymmärtää, että yhteisö tukee mahdollisia ongelmia ja pyrkii ratkaisemaan näitä yhteisesti. Haasteellista kuitenkin on se, miten opettajat ymmärtävät yhteisön tuen omassa opettajuudessaan. Näkevätkö he sen itselleen vieraana, vai pystyvätkö he sitoutumaan yhteisöön? Tämä riippuu yksilöstä ja hänen opettajuudestaan.

6 OPETTAJUUS

Yhteiskunta on muuttunut paljon viime vuosina ja samalla muutos on pakottanut opettajat, oppilaitokset ja koko sivistyssektorin pohtimaan rooliaan sivistyneen yhteiskunnan kehittämisessä. Tähän ovat vaikuttaneet mm. oppimisympäristöjen voimakas laajeneminen, yksilöllisten koulutustarpeiden korostuminen, perherakenteiden moninaistuminen ja maantieteellisten alueiden eriarvoistuminen. Tästä huolimatta opettajan toimenkuvan kehitys ja sen tulevaisuuden suunta on tutkimuksessa jäänyt vähälle huomiolle. Opettajan työ on kuitenkin tulevaisuuden tekemistä ja siksi tulevaisuuden hahmottaminen ja sen hallintaan ja suuntaamiseen tarvittavien välineiden pohtiminen ovat opettajuuden kehittämisen tärkeitä tehtäviä. (Luukkainen 2005, 12-14.)

Yhtenäiskoulussa opettajuuden muuttumiseen vaikuttaa juuri oppimisympäristöjen laajentuminen, koulun avautuminen ja entisestään moninaistuvat perheet. Tästä syystä onkin paikallaan tulevaisuudessa tarkastella opettajan työn kehitystä, kun yhtenäiskouluratkaisut ovat yleistymässä.

6.1 Opettajuus käsitteenä

Käsite opettajuus muodostuu useista tekijöistä. Koska opettajuus on kulttuurisidonnaista, on se erilaista eri yhteiskunnissa. Opettajuus myös kiinnittyy opettajan työn sisältämiin osa-alueisiin. Opettajuus on toisin sanoen kuva opettajan työstä. Sitä muovaavat arkityössä tarvittavat taidot, mutta yhä enemmän myös yhteiskunnan kasvavat odotukset opettajan tehtävää kohtaan. Käsitteenä opettajuus on yhteiskuntalähtöinen, ja sitä yksilö toteuttaa oman näkemyksensä mukaisesti. Jokainen opettaja mieltää työnsä, tehtävänsä tavoitteet sekä toimintatavat ja merkitykset yksilöllisesti.

Opettajuus koostuu siis kahdesta ulottuvuudesta: yhteiskunnan edellyttämästä suuntautumisesta opettajan tehtävään sekä yksilön eli opettajan suuntautumisesta tehtävään. Opettajuus voidaan näin ollen tiivistää käsitykseksi opettajan tehtävästä yhteiskunnassa. Yhteiskunnan muuttuessa myös opettajuus muuttuu. Mikäli opettajan kuva tehtävästään on ristiriidassa yhteiskunnan odotusten kanssa, ajautuu opettaja työssään kriisiin. Opettajuuden osatekijät ovat siis sisällöiltään ja painotuksiltaan aikansa ilmiöitä. (Luukkainen 2005, 17-18.)

Opettajuutta voidaan lähestyä tarkastelemalla opettajan ammatillista kehittymistä opettajaksi juuri opettajaksi kehittymisen näkökulmasta, ei pelkästään käytännön työn näkökulmasta. Opettajuus ei näin ollen ole pelkkää opettamista eikä opetustyön teknistä taitamista. Opettajuuden tarkasteluun vaikuttavat myös uudet oppimisympäristöt ja kumppanuudet, muutosprosessin kohtaaminen ja erityisesti työyhteisöllisyys. (Luukkainen 2005, 19.)

Edellä mainitut seikat vaikuttavat myös yhtenäiskoulussa, sillä oppimisympäristön lisäksi myös työyhteisö laajenee ja monipuolistuu. Näin ollen opettajaksi kehittymisen näkökulmasta joudutaan tarkastelemaan uusia asioita entisen aineenhallinnan tai pedagogisen osaamisen lisäksi.

Koulutus ja opettaja ovat aina oman aikansa tuotteita ja tulkkveja ja tämä asettaa opettajuudelle uusia haasteita. Luukkainen (2005, 24-25) viittaa Huuskoon (1999), jonka mukaan opettajan työ on siirtymässä luokkahuoneista verkostoihin, koulutusohjelmista projekteiksi ja kasvokkain tapahtuvasta työskentelystä yhä enemmän sähköiseksi viestinnäksi. Koko työ myös laajenee oppilaitosta koskevan pedagogiikan kehittämiseksi, jossa opettajat toimivat oppimisympäristöjen rakentajina ja koulun uudistajina, nk. pedagogisina konsultteina. Uusi tilanne edellyttää opettajilta joustavuutta, riskinottoa, luovuutta, innovatiivisuutta, sekä yhteistyö- ja suunnittelukykyä. Opettajan odotetaan myös kykenevän analysoimaan ja arvioimaan omaa työtään sekä kehittämään opettajuuttaan yksin sekä

yhdessä muun työyhteisön kanssa. Opettajan ammatti-identiteetistä onkin parhaillaan muodostumassa käsite ”uusi asiantuntijuus”.

6.2 Pragmatistiskonstruktivistinen opettajuus

Ihmisen maailmankuva ja opettajuuteen liittyvät käsitykset realisoituvat yksilön toiminnassa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Tätä vuorovaikutusprosessia voidaan tarkastella toimintastrategioitten kautta, sillä niissä konkretisoituu ja välittyy yksilön maailmankuva toimintaa ohjaavana rakenteena. Niissä välittyy myös vuorovaikutteinen prosessi, jossa se rakentuu ja muotoutuu. (Pyhältö 2003, 33.)

Niin Luukkainen (2005, 19) kuin myös Pyhältö (2003, 35-39) on lähtenyt tarkastelemaan opettajuuden uusia ominaisuuksia ja ydinvalmiuksia. Pyhältö pyrki tutkimuksessaan jäsentämään pragmatistiskonstruktivistisesti orientoituneen opettajuuden ydinvalmiuksia strategioina, joissa opettajan toimintapätevyys kulminoituu. Kulttuurillemme tyypillistä spontaania arkiopettajuutta luonnehtii parhaiten opettaja- ja suorituskeskeisyys sekä empiristisyys ja behavioristisuus. Tämä ei vastaa nykyistä tieteellistä käsitystä ihmisestä toimijana ja oppijana eikä anna opettajalle riittäviä valmiuksia tarkoituksenmukaiseen orientoitumiseen koulutodellisuudessa. Konstruktivistisen opettajuuden oppimisen avainprosessiksi nähdään se, että opettaja oppii hahmottamaan itsensä aktiivisena oman toimintansa subjektina ja oppijana.

Eryteisesti yhtenäiskoulussa on opettajan tärkeää hahmottaa se, millaisena toimijana hän itsensä kokee suuren työyhteisön jäsenenä, omaan työhönsä ja yhteisiin päätöksiin vaikuttajana. Mitä enemmän itsensä kokee oman toimintansa subjektiksi, sitä paremmin oman työn mielekkyys säilyy.

Pyhältö (2003, 39.) viittaa Niemen (2001), jonka mukaan opettajan ammatilliseen minäkäsitykseen liittyvä oman toimijuuden uudelleenjäsentäminen voi lähteä liikkeelle esimerkiksi siitä, ettei työ enää tuota tyydytystä tai siitä, että välitön ja tietoinen minäkäsitys on ristiriidassa. Pyhältö (2003, 39.) viittaa edelleen Berzonskyyn (1992a) ja Greenbergiin & Paivioon (1997), joiden mukaan ristiriidan kokeminen ei kuitenkaan välttämättä aina johda rutinoituneiden käsitysten mielekkääseen problematisoimiseen ja muokkaamiseen, vaan ristiriita voidaan myös kieltää ja tilanne sivuuttaa, koska uutta informaatiota pyritään edelleen assimiloimaan aiemmin opittuihin ajattelu- ja toimintatapoihin.

6.3 Pragmatistiskonstruktivistisen opettajuuden ydinelementit

Yleensä opettajuutta on jäsenetty erilaisten hyvän opettajan ominaisuuksien kuten yksittäisten tietojen, taitojen, kykyjen tai piirteiden avulla. Pyhältö (2003, 40) on kuitenkin tutkimuksessaan lähestynyt opettajuutta toiminnallisena kokonaisprosessina, joka opitaan, muokkautuu ja realisoituu toiminnassa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Näin opettajuus opettajan ammattitaitona määrittyy hänen toimintapätevyytensä kautta. Opettajan toimintapätevyys, ammatilliset ydinstrategiat, taas koostuvat useista vuorovaikutteisista alaprosesseista, jotka yhdessä mahdollistavat oppimisprosessin ohjaamisen ja mielekkäiden oppimisympäristöjen luomisen ajattelu- ja toimintastrategioista, valmiuksista, tiedoista ja taidoista. Pyhältö pyrkiikin tutkimuksessaan hahmottelemaan muutamia oppimisprosessin ohjaamisen ja oppimisympäristöjen luomisen kannalta keskeisiä opettajan ammatillisia valmiuksia, siis ydinkompetenssia.

Pyhältö (2003, 41-43) on muotoillut viisi opettajuuden ydinvalmiutta, joita hän pitää keskeisinä konstruktivistisesti orientoitunutta opettajuutta ja oppimisprosessia ajatellen.

1. Opettaja oppijana. Nyky-yhteiskunta muuttuu nopeasti, ja tämä vaatii opettajalta jatkuvaa ammatillista kehittymistä. Siksi onkin tärkeää, että opettaja hahmottaa itsensä oppijaksi, koska se on edellytys mm. palautteen joustavalle tulkinnalle ja mielekkäiden toimintastrategioiden konstruoinnille sen pohjalta.
2. Oman toiminnan ja oppimisprosessin tietoinen säätely. Oman toiminnan ja oppimisen tietoista ja tavoitteellista säätelyn valmiutta (esim. reflektointi) tarvitaan tarkoituksenmukaisten oppimisympäristöjen luomiseksi ja oppimisen ohjaamiseksi. Tämä taas edellyttää metakognitiivisten valmiuksien oppimista keskeiseksi osaksi opettajan ajattelu- ja toimintastrategioita.
3. Oppimisprosessin ja sen säätelijöiden ymmärtäminen. Opettajan tulee kyetä ymmärtämään oppimisprosessia, oppimista ja vuorovaikutusta, sekä käyttämään tämän alueen pätevyyttään hyväkseen oppimisen ohjaamisessa. Opettajan ammattitaidon kannalta on tärkeää oppia säätelemään vuorovaikutusilmastoa, ja siksi opettajan eksperttiyden keskeisiksi ilmiöiksi voidaankin hahmottaa oppiminen ja vuorovaikutus.
4. Oppilas oppijana. Oppilaan subjektiivisuus ja oppijuus on nostettava oppimisen ohjaamisen lähtökohdaksi. Esimerkiksi oppilaan maailmankuva toimii aina uuden oppimisen viitekehyksenä ja oppimisprosessin lähtökohtana. Siksi opettajan tulee ottaa huomioon myös koulun ulkopuoliset, lapselle omakohtaisesti merkittävät kulttuuriset kontekstit osana toiminnallista maailmankuvan oppimisen kokonaisprosessia.
5. Strateginen tieto. Nykyisessä tietoyhteiskunnassa yhä tärkeämmäksi oppimisen ohjaamisen valmiudeksi nousee valmius arvioida tietoa kriittisesti ja prosessoida sitä. Pyhältö (2003, 43) viittaa von Wrightiin (1996), jonka mukaan näin löydetään oppimista ja ymmärtämistä tukeva strateginen tieto. Oppimisprosessin kannalta strategista tietoa on mm. sen hahmottaminen, millaiset ongelmat ja ilmiöt ovat oppilaille omakohtaisia ja oppimisen tavoitteiden kannalta oleellisia sekä se, millaiset prosessit, tieteenoiloille tyypilliset tiedot ja taidot ovat omiaan mahdollistamaan näiden ymmärtämisen.

Nämä ydinvalmiudet ovat lähinnä oppimaan oppimisen valmiuksia ja mallilla on paljon yhtäläisyyksiä muiden konstruktivistiseen teoriaan perustuvien opettajuustutkimusten kanssa, joissa niin ikään korostetaan opettajan reflektiivisyyttä, vuorovaikutusvalmiuksien merkitystä oppimisprosessin ohjaamisessa ja oppimisympäristöjen luomisessa, jatkuvaa ammatillista kehittymistä ja muutosagenttina toimimista. Vaikka opettajuuden kuva näyttää laaja-alaiselta, kyseessä on kuitenkin kokonaisprosessi, jossa osaprosessit tukevat toisiaan ja jonka on tarkoitus jatkua koko opettajan ammattiuran ajan. (Pyhäntö 2003, 42-43.)

Opettajuuden eri osa-alueiden hallitsemisessa on varmasti toimivasta yhteistyöstä myös kollegoiden kesken apua, eli yhteistyö korostuu edellä mainituista taidoista erityisesti. Opettajuus ei muutu yhden ihmisen halusta, vaan kantavana voimana on oman sitoutumisen lisäksi yhteisöllisyys.

6.4 Kansankynttilästä muutosagentiksi

Värrin (2001, 34) mukaan pitkällä aikavälillä on tapahtunut suuri kulttuurinen murros opettajien ja yhteiskunnan suhteessa sekä opettajan ammatillisen identiteetin lähtökohdissa. Opetustyön ja opettajan identiteetin kannalta tämä ilmenee muuttuneissa oppimis- ja tiedonkäsitteissä sekä kasvattajan tiedollis-moraalisen auktoriteetin suhteellistumisessa ja osin jopa katoamisessa. Aiemmin luotettaviksi uskotut tieto- ja moraaliperusteet siis ovat hajautuneet tai tulleet uudelleen tulkituiksi. Perinteiset instituutiot eivät enää tarjoa selkeitä vastuu- ja identiteettiperusteita, ja tämä taas on johtanut verkostomaiseen yhteiskuntaan ja ennakoimattomampaan tulevaisuuteen.

Värrin (2001, 35) mukaan nykyopettaja onkin erikoisessa tilanteessa, sillä opettaja ei enää voi olla paradoksaali tiedon mestari. Tästä huolimatta opetussuunnitelmatyön vuoksi opettajalta edellytetään suurempaa viisautta

kasvatustodellisuuden tulkitsemisessa kuin koskaan aikaisemmin ja samanaikaisesti vielä muutkin tahot esittävät opettajan työlle omia vaatimuksiaan. Nykyään opettaja joutuu perustelemaan työnsä merkitystä ja puolustettava kasvatuksellisia arvoja, mikä ennen aikaan oli ennenkuulumatonta. Lisäksi opettajat ovat täydennyskoulutuskierteessä työn uudistuessa koko ajan.

Yhtenäiskoulun yleistyminen tuo opettajan työn muuttumisen konkreettisemmin esille. Koulu avautuu, mikä lisää myös opettajan yhteistyötahoja. Myös täydennyskoulutus liittyy samaan prosessiin, mikäli opettajat toimivat yli luokka-asterajojen. Moni Värin mainitsema muutos siis näyttäytyy erityisesti tulevaisuuden yhtenäiskoulussa.

Itsenäistymisen ja toisen maailmansodan aikana opettajan tuli olla mallikansalainen. Opettajaksi tultiinkin kutsumuksesta. Opettaja toteutti kansallista tehtäväänsä korkeita ihanteita vaalien, jotka olivat Jumalalta peräisin. Teollistumisen aikaan tieteellinen ajattelu ja didaktinen kasvatustiede olivat opettajan ammattitaidon perusainesta. Kutsumus ei enää painanut vaa'assa yhtä paljon kuin opetustieto ja opetustaito, kasvatuksen asiantuntijuus. Nyky-yhteiskuntaan saavuttaessa opettajaihanne nähdään monimuotoisena yhteiskunnan mallikansalaisena, joka on aina valmis kehittämään itseään ja oppimaan uutta. Elinikäinen oppiminen ja oppimaan oppiminen ovat päivän sana. Opettajan tulee samalla toteuttaa sekä valtion, talouselämän että kansalaisyhteiskunnan odotuksia, estää syrjäytymistä, edistää kilpailukykyä, osata uudet pedagogiset opetusmenetelmät. Opettajan tulee edellisten lisäksi vielä kehittää koulua ja uudistaa yhteiskuntaa, samalla ollen kriittinen. Kuitenkaan tähän ei pidä opettajan tyytyä, vaan hänen tulee trendin mukaisesti vielä oppia uutta; hänen on oltava muutosagentti. (Väri 2001, 38-43.)

Nykypäivänä opettajat kokevat huolta työnsä hallinnan menettämisestä. Ratkaisua ongelmaan haetaan usein vanhasta opettajuudesta ja opettajajohtoisesta opettamisesta. Tämä ei kuitenkaan ole toimiva ratkaisu, koska opettajuus muuttuu ja sen tuleekin muuttua. Ongelmia muodostuu

vasta silloin, jos muutosta ei sallita ja sille ei anneta mahdollisuutta. Siksi tärkeä kysymys pohdittavaksi onkin, millainen kuva opettajuudesta tulevaisuudessa muodostuu. (Luukkainen 2005, 3) Tämä saattaa olla ongelma myös yhtenäiskoulujärjestelmään siirryttäessä, tai ainakin sen alkuvaiheessa. Vanhoista tavoista luopuminen ei ole helppoa ja uutta pidetään pelottavana ja uhkaavana. Työ ei välttämättä kuitenkaan helpota, vaikka siirryttäisiinkin takaisin vanhan opettajuuden rutiineihin, sillä aika, oppilaat ja yhteiskunta ympärillä muuttuvat.

6.5 Opettajuus nyt ja tulevaisuudessa

Luukkaisen (2005, 193) näkemyksen mukaan nykyään pelkkä yhteiskuntasuuntautuneisuus ei enää riitä, vaan opettajuudessa korostuu myös eettisen kysyjän ja toimijan rooli. Opettaja ei kuitenkaan ole pelkkä esimerkki ja malli, vaan enemmänkin muistuttaja, omatunto, joka huolehtii siitä, etteivät eettisesti kestävät päämäärät ja toimintatavat jää muiden periaatteiden ja aina muuttuvien valtasuuntien jalkoihin. Aatteellisuuden ja eettisen katsomuksen lisäksi opettajalla on oltava myös aktiivinen rooli keskustelijana ja toimijana. Opettajuus on siis tulevaisuudessa irtaantunut pelkästä sisältöjen ja toimintatapojen kapeasta tarkastelusta myös yhteiskuntaa kehittävään opettajuuteen.

Jatkossa opettajuus tulee paljolti olemaan ajassa elämistä ja suunnan näyttämistä. Opettajien omien mielipiteiden sekä ajatusten lisäksi heidän tulee seurata, miten ympäristö ja yhteiskunta muuttuvat ja kehittää omaa työtään sen mukaisesti. Opettajuus kehittyy yhteiskunnan sekä työympäristön kehittyessä. Tärkeitä opettajuuden kehittymishaasteita tulevat olemaan avarasti asioita tarkastelevan kollegiaalisuuden kehittyminen, yhteiskunnallisten ilmiöiden ja kehitymissuuntien arvioiminen, arvopäämäärien asettaminen ja niiden mukaan toimiminen sekä tärkeimpänä

ihmisen ja ihmisyyden kehittäminen, sivistyksen edistäminen, sillä siitä tulee opettajan työn mieli. (Fullan 1992, 141-143; Luukkainen 2005, 196.)

Luukkaisen (2005, 53) mukaan opettajuuden muuttumisessa ratkaisevaa on se, mitä opettaja itse tekee ja ajattelee. Opettajana jaksaminen on myös vahvasti sidoksissa opettajan itselleen asettamiin vaatimuksiin, työhönsä kohdistuviin odotuksiin sekä käsityksiin omasta opettajuudestaan. Luukkainen muotoileekin opettajuutta kolmen keskeisen opettajan roolin avulla: opettaja yksilönä, opettaja työyhteisön jäsenenä ja opettaja yhteiskunnallisena vaikuttajana.

Koulutyön ytimenä on oppimisen edistäminen. Oppimistavoitteita tulee tarkastella tulevaisuussuuntautuneesti. Opettajan työ tulee olemaan myös entistä enemmän sidoksissa yhteiskunnan tarpeisiin ja kehittämiseen, joten koulutuksen yksi tavoite on kehittää kansalaisvalmiuksia ja luoda pohjaa työssä osaamiselle. Kaiken edellä mainitun tulee tapahtua eettisesti kestävien periaatteiden ja päämäärien mukaisesti. Onnistuminen edellyttää monipuolista, verkostoitunutta yhteistyötä niin oppilaitoksen sisällä, huoltajien kanssa ja oppilaitosten kesken kuin yhteiskunnan muiden toimijoiden kanssa niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin. Jotta opettajalla olisi valmiudet vastata kaikkiin haasteisiin, edellyttää se itsensä ja työnsä jatkuvaa kehittämistä. Opetettavan alan sisällön hallinta on kaiken opetustyön onnistumisen perusta. Yhdessä nämä tekijät muodostavat uuden opettajuuden, orientaation opettajan työhön. (Luukkainen 2005, 54-55.)

Tulevaisuuden opettajuuden tärkein muutos on yhteistyön lisääntyminen. Tämä vaikuttaa eniten myös opettajan työssä jaksamiseen. Osaamishaasteisiin ja -vaateisiin vastataan koko ajan enemmän asiantuntijayhteisöinä ja -verkostoina. Sen lisäksi, että opettaja kohtaa uusia ihmisiä, hänen vastaansa tulee myös uusia kulttuureja, uusia yhteistyötahoja ja organisaatioita sekä uusia toimintatapoja. Tämä kaikki vaatii avointa opettajuutta, johon liittyy avoimuus kohdata ja työskennellä yhdessä erilaisten ihmisten ja tahojen kanssa. Tämän onnistuminen kuitenkin vaatii sitä, että opettaja ja opettajayhteisö joutuvat pohtimaan omia

arvojaan.(Luukkainen 2005, 126-128.) Yhtenäiskoulua pohdittaessa onkin hyvä huomioida, miten yhtenäinen koko koulu oikeastaan on ja mitä sanalla tarkoitetaan. Ei siis riitä, että eri-ikäiset oppilaat tulevat samaan kouluyhteisöön ja työskentelevät yhdessä, vaan yhtenäisyyden tulisi näkyä myös opettajien keskuudessa ja muissa koulun ja eri yhteisöjen välisessä yhteistyössä.

Tulevaisuudessa opettajan vastuu syrjäytymisen ehkäisemisessä tulee entistä suuremmaksi. Opettaja joutuu toimimaan oppilaiden ja opiskelijoiden tukiopettajana, erityisopettajana ja opinto-ohjaajana sekä joskus myös sosiaalityöntekijänä. Opettaja on siis tulevaisuudessa lisääntyvässä määrin oppilaan puolestapuhuja, joka ohjaa kohtaamaan oikean asiantuntija-avun. Kokonaisvastuu kyllä jaetaan asiantuntijoiden kesken, mutta opettajalla tässä kaikessa on koordinaattorin rooli. (Luukkainen 2005, 128.)

Tulevaisuuden opettajan kuva sisältää monia eri ulottuvuuksia. Eloranta & Virta (2002, 135) viittaavat Syrjälään (1998, 30-32), jonka mukaan tulevaisuuden opettajan kuva sisältää seuraavia piirteitä:

- opettaja on kasvattaja.
- opettajan työ on laaja-alaista
- monikulttuurisuuden kohtaaminen on jokapäiväistä
- yrittäjyyteen kasvattaminen
- ihmissuhdetaidot tulee hallita
- oppilaan yksilöllisen kasvun mahdollistaja ja oppimisen ohjaaja
- uudistuva, muutoskykyinen
- osallistuu aktiivisesti yhteiskunnan toimintaan.

7 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -MENETELMÄ

Tutkimustehtävänä on tutkia opettajuutta yhtenäiskoulussa. Tutkimuksessamme selvitämme, miten yhtenäiskoulujärjestelmään siirtyminen näyttää muuttavan opettajuuden käsitettä. Yhtenäiskoulujen toteutuminen muuttaa opettajan työympäristöä sekä hänen toimintaansa kyseisessä työympäristössä. Oletettavaa on, että nämä muutokset näkyvät myös opettajuudessa.

7.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen mielenkiinto saattaa kohdistua erilaisiin tiedon lajeihin ja tiedon selvittämiseksi tarvitaan sekä määrällisiä eli kvantitatiivisia tai laadullisia eli kvalitatiivisia tietoja. Laadullisia tietoja ei voida mitata määrällisesti, ja lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa onkin todellisen elämän kuvaaminen. Tämä kuitenkin vaatii kohteen kuvaamista mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, sillä tapahtumat muovaavat toisiaan. Tutkijaan vaikuttavat myös hänen omat arvolähtökohtansa ja subjektiivisuutensa, sillä tutkija ja mitä tiedetään, kietoutuvat tiiviisti yhteen. Tutkimuksen pyrkimyksenä onkin yleensä löytää tai paljastaa tosiasioita. (Hirsjärvi ym. 2002, 152-153.)

Kun omassa tutkimuksessamme lähdimme etsimään tulevaisuuden yhtenäiskoulun opettajakuvaa ja tarkastelemaan hänen toimijuutensa edellytyksiä siellä, oli kyseessä juuri kvalitatiivista tutkimusta luonnehtiva todellisen elämän kuvaaminen.

Kvalitatiivisen tutkimuksen tyypillisiin piirteisiin kuuluu se, että tutkimus on luonteeltaan juuri kokonaisvaltaista tiedon hankintaa ja aineisto kootaan luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. Tiedonkeruussa käytetään ihmistä erilaisten mittausvälineiden sijaan, eli tutkija luottaa omiin havaintoihinsa ja

keskusteluihinsa tutkittavan kanssa. Apuna tiedonhankinnassa käytetään usein lomakkeita ja testejä. Tutkimuksen lähtökohtana ei ole teorian tai hypoteesien testaaminen vaan aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu. Tämän vuoksi tutkimuksessa käytetään induktiivista analyysia. Tutkija pyrkii tutkimuksen avulla myös paljastamaan odottamattomia seikkoja. (Hirsjärvi ym. 2002, 155.) Omassa tutkimuksessamme käytimme kyselylomaketta, jonka kysymykset olivat avoimia. Perustiedot kysyimme niin ikään lomakkeella, mutta kysymykset olivat luonnollisesti silloin strukturoidumpia.

Koska halusimme tutkittavista edustavan otoksen, nousi tutkittavien lukumäärä melko suureksi. Käytännön syistä emme pystyneet tiedonkeruuta tekemään normaalilla haastattelulla. Kyselylomakkeen hyvä puoli on myös se, että siinä vastaajalla on aikaa miettiä vastaustaan. Avoimet kysymykset myös antavat tutkittavalle mahdollisuuden saada oma äänensä kuuluviin. Monet kysymykset ovat laajoja ja syvälle meneviä ja niiden pohdiskelu vie oman aikansa. Näin kuitenkin saimme kerättyä kattavan aineiston. Tutkimuskysymys siis määritteli omalla kohdallamme pitkälle sekä tiedonkeruu- että analysointitavan.

Kvalitatiivista tutkimusta luonnehtii yleisesti myös laadullisten metodien käyttö aineiston hankinnassa. Tutkittavien näkökulmat ja ääni halutaan pääsevän esille, joten metodeiksi valitaan usein teemahaastattelu, osallistuva havainnointi, ryhmähaastattelut sekä erilaisten dokumenttien ja tekstien diskursiiviset analyysit. Tutkittava joukko valitaan myös tarkoituksenmukaisesti. Tutkimuksen edetessä tutkimussuunnitelma elää koko ajan. Tutkimus toteutetaan joustavasti ja suunnitelmia muutetaan olosuhteiden mukaisesti. Lisäksi tapauksia käsitellään ainutlaatuisina ja aineistoa tulkitaan sen mukaisesti. (Hirsjärvi ym. 2002, 155.)

Itse tiedonkeruumenetelmänä kyselyä käytetään enimmäkseen kvantitatiivisessa tutkimuksessa ja analyysi tehdään tällöin myös kvantitatiivisin menetelmin. Kysely tunnetaan perinteisesti survey-tutkimuksen keskeisenä menetelmänä. Vaikka strukturoitujen kysymyksen

suosio on viime vuosikymmeninä kasvanut tietokoneiden käytön myötä, on myös kvalitatiivisessa tutkimuksessa kyselyt ja avoimet kysymykset olleet tutkijoiden käytössä jo parikymmentä vuotta. (Hirsjärvi ym. 2000, 180-182.)

7.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tutkimuksemme on luonteeltaan kvalitatiivinen tapaustutkimus. Hirsjärven (2000, 122) mukaan tapaustutkimuksessa joukkona on pieni ryhmä ja yksittäistapausta tutkitaan yhteydessä ympäristöönsä. Tutkimuksemme on tapaustutkimusta, sillä tutkimusjoukkonamme on yhteisö ja osittain tutkimme yksilön yhteyttä yhteisöön sekä yhteisöjen välisiä mahdollisia eroja. Kiinnostuksen kohteenaamme ovat yhteisöjen yksilöiden, tässä tapauksessa opettajien, ajatukset sekä mielipiteet.

Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi tutkimukseemme avointen kysymysten kyselylomakkeen, jossa tutkittaville annettiin valmiit kysymykset, joihin he vastasivat kirjallisesti. Valmiita vastausvaihtoehtoja ei käytetty, vaan haastateltavat saivat vastata omin sanoin kysymyksiin. Päädyimme tähän ratkaisuun, koska saimme kattavampaa ja spesifimpää tietoa usealta eri henkilöltä ja esimerkiksi teemahaastattelua ajatellen tutkittavien joukko olisi ollut liian suuri. Valmiit kysymykset helpottivat myös tutkimuksen analysoinnissa, jossa pystyimme tyypittelemään ja teemoittelemaan vastauksia esimerkiksi itse kysymysten perusteella.

8 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

8.1 Tutkimuskohteen valinta ja osallistujat

Tutkimuskohteeksemme valitsimme molempien asuinpaikkakunnissa sijaitsevat koulut, jossa työskentelemme itsekin opetustyössä. Asuinpaikkamme ovat asukasluvultaan hyvin erikokoiset. Asukasluvultaan pienemmällä paikkakunnalla, Iittalassa, yhtenäiskouluprojekti on päässyt toteutusvaiheeseen syksyllä 2006. Suuremmalla paikkakunnalla, eli Kauhajoen kaupungissa, kyseinen projekti on suunnitteluasteella ja projektin on tarkoitus toteutua vuosina 2008-2010. Molemmissa kunnissa yhtenäiskouluprojekti, jossa oppilaat vuosiluokilta 1-9 opiskelevat samassa rakennuksessa, on hyvin suuri hanke, joka vaatii ja on vaatinut paljon työtä eri aloilla toteutuakseen. Kunnissa myös opettajien työnkuva muuttuu ja on mielenkiintoista tutkia näiden kahden kunnan opettajien ajatuksia omasta työstään sekä opettajuutta yhtenäiskoulussa. Tutkimuksemme osallistui kahden paikkakunnan koulujen luokanopettajia, aineenopettajia, erityisopettajia sekä rehtoreita. Kyselylomakkeet jaettiin kaikille niille opetustyötä tekeville, jotka toimivat Iittalassa yhtenäiskoulussa sekä niille, jotka tulevat toimimaan Kauhajoen tulevassa yhtenäiskoulussa.

Tutkimuksen eettisyys on otettu huomioon siten, että koulun opetustyöhön osallistuva henkilökunta on saanut osallistua tutkimukseen vapaaehtoisesti ja heidän nimiään ei ole mainittu missään vaiheessa tutkimusta. Kuntien sivistystoimenjohtajilta sekä koulun rehtoreilta on kysytty lupa tutkimuksen suorittamiseen suullisesti jo keväällä 2006 sekä kirjallisesti syksyllä 2006.

8.2 Tutkimuksen kulku

Yhtenäiskoulu on valtakunnallisestikin ajankohtainen asia ja pro gradu -tutkielman aihetta miettiessämme huomasimme, että yhtenäiskoulu on hyvin ajankohtainen teema myös meidän molempien kotipaikkakunnilla tällä hetkellä. Yhtenäiskouluprojekti on hyvin suuri hanke, joka vaikuttaa ja on vaikuttanut paikkakuntiimme monella eri tavalla. Yhtenäiskoulu antaa myös uudenlaisia ulottuvuuksia opettajan työhön. Kiinnostuksemme tulevan ammattimme myötä kohdistui juuri niihin mahdollisuuksiin, joita meillä luokanopettajilla tulevaisuudessa on yhtenäiskoulussa. Oman kiinnostuksemme kautta tutkimuksemme tarkentui opettajuuteen yhtenäiskoulussa.

Kun olimme päätyneet tutkimaan yhtenäiskoulun opettajuutta, ongelmaksi kohdistui tapa, jolla tutkimusaineisto kerättäisiin sekä kuinka suuri otanta tutkimuksemme otettaisiin mukaan. Haastatteleamalla suhteellisen pientä joukkoa, emme olisi saaneet riittävän kattavaa aineistoa usealta eri opettajalta. Siksi päädyimmekin keräämään aineiston kyselylomakkeella, joka piti sisällään avoimia kysymyksiä. Kyselylomakkeet jaettiin kaikille paikkakunnilla työskenteleville luokanopettajille, aineenopettajille, erityisopettajille sekä rehtoreille. Näin saimme mahdollisimman kattavan otannan, jossa huomioitiin myös mahdollinen kato sekä vastausten sisällöllinen suppeus. Suppeista vastauksista ei olisi ollut hyötyä tutkimuksemme kannalta, koska kyselylomakkeen kysymykset oli tarkoitettu hiukan syvällisemmin pohdittaviksi.

8.3 Aineiston käsittely

Kyselylomakkeita (liite 1) palautui aineiston käsittelyä varten kaiken kaikkiaan 37 eli noin kolmannes kaikista jakamistamme kyselylomakkeista

(n= 88 + 28). Kyselylomakkeita palautui meille vähemmän kuin olimme odottaneet, mutta vastaukset olivat riittävän laajoja analysointiamme varten. Saimme kuitenkin useamman henkilön mielipiteen esille kuin olisimme saaneet haastattelun avulla. Aineiston käsittelyssä lähdimme tutkimaan kyselylomakkeita aluksi kysymys kerrallaan. Luokittelimme vastaukset kunkin kysymyksen alle ja vertailimme niitä toisiinsa. Pyrimme löytämään yhtäläisyyksiä ja eroja. Teemoittelun avulla teoriapohjaan tukeutuen pyrimme löytämään yhtenäiskoulun opettajakuvia.

Tutkimuksessamme pyrimme luomaan tutkittavien vastausten pohjalta yhtenäiskoulun opettajan opettajakuvan sekä hänen roolinsa toimijana uudessa yhtenäiskoulussa. Analysointimenetelmäksemme valitsimme teemoittelun, koska näin saimme aineistosta nostettua esiin eri näkemykset ja vaihtoehdot selkeimmin.

Yleensä käsityksiä tutkittaessa käytetään fenomenografista analyysimenetelmää, mutta omassa tutkimuksessamme emme kuitenkaan halunneet keskittyä esimerkiksi siihen, miten käsitykset jakautuvat eri opettajien kesken, vaan tarkoituksenamme oli saada esiin yleinen opettajakuva tulevaisuuden yhtenäiskoulussa. Tästä syystä teemoittelu ja tyypittely soveltui omaan tutkimukseemme fenomenografiaa paremmin.

Myös Eskolan ja Suorannan mukaan (1998, 175-180) käytännöllisen ongelman ratkaisemiseen suositeltava analysointitapa on teemoittelu. Siinä aineistosta nostetaan tutkimusongelmaa valaisevia teemoja ja tämä mahdollistaa tiettyjen teemojen esiintymisen ja ilmenemisen vertailemisen. Onnistuakseen teemoittelu kuitenkin tarvitsee empirian ja teorian vuorovaikutusta ja näiden tulisi tutkimustekstissä limittyä toisiinsa. Tekstiaineistosta taas saadaan teemoittelun avulla esille kokoelma erilaisia vastauksia tai tuloksia esitettyihin kysymyksiin.

Alasuutarin (1999, 46) mukaan laadullinen analyysi koostuu kahdesta vaiheesta: havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Havaintojen pelkistämässä aineistoa tarkastellaan tietystä teoreettisesta

näkökulmasta ja karsitaan havaintomäärää havaintojen yhdistämisellä. Havaintojen yhdistäminen aloitetaan tekemällä raakahavainto tai useampia raakahavaintoja. Ne yhdistetään havaintojen joukoksi, jolla on koko aineistoa koskeva yhteinen piirre.

Arvoituksen ratkaisemista voidaan kutsua myös tulosten tulkinnaksi. Tuotetut johtolangat ja käytettävissä olevat vihjeet ovat pohjana tehtäessä merkitystulkintaa tutkittavasta ilmiöstä. Johtolankoina käytetään sekä pelkistämävaiheessa nousseita havaintolauseita että empiiristä aineistoa. (Alasuutari 1999, 44, 46.)

Alasuutarin laadullisen analyysin kaksi vaihetta muistuttavat Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 145) esittelemää Deyn (1993) analyysivaiheluokittelua. Siinä kvalitatiivisen aineiston analyysin prosessissa on kolme vaihetta. Ensimmäinen vaihe, aineiston kuvailu, on analyysin perusta. Siinä pyritään kartoittamaan henkilöiden, tapahtumien tai kohteiden ominaisuuksia tai piirteitä. Omassa tutkimuksessamme tämä tarkoittaa kyselylomakkeiden yleiskatsausta. Jo tässä vaiheessa vastauksien keskeiset yhteneväisyydet ja erot alkavat hahmottua.

Analyysin toinen vaihe on luokittelu. Se luo pohjan aineiston tulkinnalle. Samalla se mahdollistaa aineiston yksinkertaistamisen ja tiivistämisen. Vaihe on myös välttämätön aineiston eri osien vertailulle. Saatujen luokkien avulla voidaan esimerkiksi nimetä suuresta määrästä aineistoa tärkeät ja keskeiset piirteet. Luokkien muodostamisessa tulee ottaa huomioon tutkimustehtävä, aineiston laatu ja tutkijan oma teoreettinen tietämys sekä kyky käyttää tätä tietoa. Lomakkeen kysymysten teemat voivat esimerkiksi jo olla suuntaa antavia luokkia. Vaihetta seuraa usein aineiston uudelleenjärjestely laaditun luokittelun pohjalta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 147-148.)

Viimeisessä vaiheessa, aineiston yhdistelyssä, luokkien esiintymisen välille pyritään löytämään säännönmukaisuuksia tai samankaltaisuuksia. Myös säännönmukaista vaihtelua ja muista poikkeavia tapauksia saattaa ilmetä.

(Hirsjärvi & Hurme 2000, 149.) Tässä vaiheessa omassa tutkimuksessamme loimme luokkien pohjalta tulevaisuuden opettajakuvaa juuri yhdistelemällä aineistoa samankaltaisuuksia etsimällä.

Teemoittelusta analyysia voidaan jatkaa tyypittelyyn. Eskolan & Suorannan (1998, 182-183) mukaan on olemassa kolme tapaa muodostaa tyypejä. Yksi tapa on mahdollisimman laaja tyyppi, jolloin mukaan saatetaan ottaa myös asioita, jotka ovat esiintyneet ehkä vain yhdessä vastauksessa. Tyypille on luonteenomaista se, että tyyppi on mahdollinen, mutta ei sellaisenaan todennäköinen. Myös näitä näkökulmia otimme huomioon omassakin tutkimuksessamme.

9 AINEISTON ANALYSOINTI JA TULOKSET

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää ja kuvailla, miten opettajuus yleisesti muuttuu vai muuttuuko se yhtenäiskoulujärjestelmän myötä. Tarkastelimme erityisesti, miten luokanopettajan, aineenopettajan ja erityisopettajan työnkuvat ja työn vaatimukset muuttuvat yhtenäiskouluun siirryttäessä. Tulosten tarkastelussa lähdemme liikkeelle haastattelulomakkeen teemoista: yhtenäiskoulun käsitteestä, opettajuuden muutoksesta ja yhtenäiskoulun mukanaan tuomista mahdollisuuksista siihen sekä yhtenäiskoulun todellisen toteutumisen esteistä.

Tuloksissa puhumme luokan-, aineen- ja erityisopettajuudesta. Näillä käsitteillä itse tarkoitamme kunkin opettajan työn konkreettista sisältöä, sen vaatimuksia ja piirteitä, mutta myös opettajan sisäisiä voimavaroja ja ominaisuuksia. Nämä eri asiat muodostavat tutkimuksessamme erilaisia yhtenäiskoulun opettajakuvia. Analyysivaiheessa yhdistimme luokan- ja aineenopettajan tulosten tulkinnan yhteen, sillä yhteneväisyyksiä vastaajien mielipiteissä luokan- ja aineenopettajan työnkuvan välillä löytyi paljon. Erikseen käsittelemme kuitenkin erityisopettajan opettajakuvaa, jossa korostuu enemmän konsulttoijan rooli luokan- ja aineenopettajien suhteen. Saatuja tuloksia peilaamme mm. Jokisen (2000) ja Rauste- von Wrightin ym. (2003) tekemiin tutkimuksiin.

Tutkimustuloksia tarkasteltaessa käytämme lainauksissa ainoastaan luokanopettaja, aineenopettaja sekä erityisopettaja/erityisluokanopettaja -nimikkeitä. Näin ollen aineenopettajan nimike pitää sisällään eri aineiden opettajien lisäksi myös muut samanikäisten oppilaiden kanssa yleisopetuksessa opetus- ja ohjaustyötä tekevät.

9.1 Yhtenäiskoulun käsite

Yhtenäiskoulun käsite oli vastaajilla yleisesti ottaen hyvin tiedossa. Useimmiten yhtenäiskoulu määriteltiin yhtenäiseksi oppimispoluksi 1-9-luokkalaisille oppilaille, jossa entistä rajaa ylä- ja ala-asteen välillä ei enää ole. Myös opettajien työskentelymahdollisuuksien tiedostaminen yli luokka-asterajojen ilmeni vastauksissa.

”...hallinnollisesti ja pedagogisesti yhteinen opetus- ja oppimisympäristö koko oppivelvollisuusikäisille lapsille, jossa myös opettajat ylittävät perinteistä alä-asterajaa molemmin puolin.” (luokanopettaja)

Yhtenäiskoulun tiedettiin yleisesti olevan myös fyysisesti yhtenäinen peruskoulu, jolla on myös yhtenäinen opetussuunnitelma.

”...kouluyhteisö, jossa ylä- ja ala-asteen vuosiluokat 1-9 toimivat samassa fyysisessä ympäristössä luokan- ja aineenopettajien antaessa opetusta tarvittaessa molemmilla kouluasteilla yhtenäisen opetussuunnitelman mukaisesti.” (aineenopettaja)

Kauhajoella määritelmässä näkyi vielä enemmän erityisopetuskin, koska tulevassa yhtenäiskoulussa erityiskoulu tulee olemaan entisen ala- ja yläasteen kanssa samassa yhteydessä. Kauhajoella myös esiopetus liitettiin joskus tulevan yhtenäiskoulun määritelmään. Määritelmässä näkyi myös oppilaan näkökulma, jonka mukaan yhtenäiskoulu mahdollistaa koulunkäynnin oppilaan ehdoilla.

”Yhtenäiskoulu on koulu jossa toimii vuosiluokat 1-9, (ehkä joskus 0-9 tai joskus myös lukio) fyysisesti samassa rakennuksessa. Samassa toimii myös erityisopetus, jolloin oppilaiden yksilöllistäminen helpottuu ja raja perusopetuksen ja erityisopetuksen välillä madaltuu. Oppilas kasvaa ja käy oman koulupolkunsa alusta loppuun samassa koulussa. Koulu on tavallaan turvallinen oppimisympäristö, jossa oppilas kasvaa pienestä koululaisesta jatko-opintoihin lähteväksi nuoreksi. (Yhtenäiskoululla tarkoitetaan yhteisiä opetustiloja joissa eri-ikäiset toimivat, yhteisiä piha-alueita joissa opitaan

*luontevasti eri-ikäisten yhdessäoloa ja yhteisiä juhlia joissa mukana kaikki vuosiluokat.”
(luokanopettaja)*

Yhtenäiskoulun määritelmässä näkyi oppilaan kannalta tärkeä ajatus siitä, että oppimisympäristö säilyy fyysisesti samana koko perusopetuksen ajan eikä varsinaisia nivelkohtia tai siirtymävaiheita esiinny.

”Oppilaan yhtenäinen eteneminen ekalta luokalta perusopetuksen loppuun saakka oppimisympäristöä vaihtamatta tutussa ja turvallisessa ympäristössä.” (aineenopettaja)

Myös Jokisen (2000, 50-58) tekemän tutkimuksen mukaan opettajat, rehtorit ja opetustoimen päättäjät kuvasivat yhtenäistä perusopetusta kasvatukselliseksi ja opetukselliseksi kokonaisuudeksi, jonka tarkoituksena on tukea oppilaan kasvua ja kehitystä. Sen myös uskottiin antavan uusia pedagogisia mahdollisuuksia oppimis- ja opetustilanteille sekä opettajien osaamisen hyödyntämiselle. Parhaimmillaan alueellisena yhteistyöprosessina pidettiin opetussuunnitelman yhtenäistämistä. Opetusjärjestelyjen uudet mahdollisuudet taas syntyvät opettajien joustavasta käytöstä yli asterajojen. Opettajat olivat kuitenkin huolissaan kyvystä tehdä yhteistyötä ja yhteistyön tehostamisen edellytyksenä pidettiin opettajien asenteiden ja ennakkoluulojen korjaamista. Erityisesti rehtoreilla onkin perusopetuksen yhtenäistämässä tärkeä rooli vetäjänä ja johtajana.

9.2 Opettajuus yhtenäiskoulussa

9.2.1 Luokanopettajuus ja aineenopettajuus

Yhteistyön lisääntyminen

Moniammatillisessa työyhteisössä yhteistyön tarkoituksena on eri työntekijöiden töiden yhteensovittaminen. Karila & Nummenmaa (2001,

104) viittaavat Launikseen (1997, 122-123), jonka mukaan moniammatillisuus edellyttää asiantuntijuuden horisontaalisen, rajoja ylittävän näkökulman nostamista yhdeksi tärkeäksi perustaksi kehittämislle. Moniammatillisessa työskenkellyssä ja moniammatillisen asiantuntijuuden ja osaamisen kehittämislssä keskeisessä asemassa on yhteistyö. Siihen sitoutuminen tarkoittaa sitoutumista oppimiskumppanuuteen, kehittävään vuorovaikutukseen ja oppimisprosessiin omassa työssään. Tietyntasoinen vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen ovat lähtökohtana moniammatillisuuden kehittämislle. (Karila & Nummenmaa 2001, 103.)

Tutkimuksemme mukaan luokanopettajan työn nähtiin yhtenäiskoulun myötä jonkin verran muuttuvan. Suurin muutos vastaajien mukaan tulee olemaan juuri yhteistyön lisääntyminen monella eri sektorilla: luokanopettajien ja aineenopettajien välillä, luokanopettajien ja erityisopettajien välillä, aineenopettajan ja erityisopettajan välillä, opettajan ja kodin välillä sekä myös opettajan ja erilaisten yritysten ja yhteisöjen välillä. Yhteistyö nähtiin osin mahdollisuutena, osin uhkana opettajuudelle. Kuitenkin, vaikka luokanopettajan työ muuttuu, nähtiin luokanopettajan perusröolin osin kuitenkin myös pysyvän ennallaan.

”Toivon mukaan tehdään enemmän yhteistyötä ala- ja yläkoulun välillä, esim. ristiin opettamista (kuitenkin pääsääntöisesti eri opettajat!). Tiedonkulku paranee kaikin tavoin, esim. tiedetään paremmin, mitä oppimisasiota painotetaan ala- ja yläkoulussa.”
(aineenopettaja)

”Opettajan perustyö pysyy varmasti hyvin samanlaisena, koska edelleen pysytään luokanopettajajärjestelmässä. ”Ympyrät” suurenevät, työyhteisö kasvaa ja kenties kaksoiskelpoisuuden omaavat luokanopettajat opettavat joitain tunteja myös luokka-asteilla 7-9 tilanteiden mukaan. Yhtenäiskoulu, jos se myös fyysisiltä tiloiltaan antaa mahdollisuudet, antaa hyvät mahdollisuudet tehdä yhteistyötä erilaisten ja eri luokka-asteiden opettajien kanssa. Jos koulu pysyy perinteisenä käytäväkouluna, jossa jokainen vetää oven kiinni luokkaan mennessään, ei yhteistyö varmaankaan tule toteumaan.”
(luokanopettaja)

”Luokanopettajan perusröoli pysynee ennallaan. Työnkuva eheytyy osan opetuksesta siirtyessä aineenopettajille. Toimenkuva muuttunee kokonaistyöajan suuntaan. Yhteistyökumppaneiden määrä lisääntyy, jolloin enenevä määrä työajasta istutaan suunnittelu- ja palautepalavereissa. Tiimityötä ja yhteissuunnittelua sekä kodin ja koulun yhteistyötä pidetään näinä aikoina ratkaisuna kaikkiin ongelmiin, mutta seuraukset ovat jo näkyvissä – vastuunkantajista on pulaa sekä kouluissa että kodeissa. Huoliseula on hyvä työkalu, mutta entäpä sitten? Kuka ottaa oikeasti vastuun ihmisestä jos vastuu kuuluu ryhmälle - oppilashuoltotyöryhmälle? Oppilaan itsetuntoa tuetaan mutta entäpä opettajan?” (aineenopettaja)

Aineenopettajan työnkuva pysyy vastaajien mukaan myös perusteiltaan samana, mutta juuri yhteistyön lisääntyminen näkyy heidän työssään. Yleisesti ottaen yhteistyön yhteydessä usein mainittiin tiimityö sekä samanaikaisopetus, jotka koettiin erittäin positiivisiksi asioiksi ja opettajan työlle suureksi mahdollisuudeksi. Eri opettajien toivottaisiin työssään muodostavan tiimejä, joilla olisi omat vastuualueensa ja jotka yhdessä toistensa asiantuntijuutta hyväksi käyttäen suunnittelisivat ja toteuttaisivat opetuksen. Samanaikaisopetuksessa esimerkiksi luokanopettaja saisi halutessaan tukea ja neuvoja sekä apua tuntien toteutukseen aineenopettajalta ja erityisopettajalta. Samanaikaisopetuksen ja tiimityön koettiin myös sitouttavan opettajia työhön entistä enemmän.

”Ennen kaikkea toivon luokanopettajien ja erityisopettajien yhteistyön, ns. samanaikaisopetuksen lisääntyvän. Siihen voi toki kulua oma aikansa, mutta tulevaisuudessa siis. Samanaikaisopetuksella tarkoitan tilanteita, oissa opettajat yhdessä suunnittelevat tunnit siten, että molempien asiantuntemus ja erityisosaaminen tulee maksimaaliseen käyttöön. Esim. luokanopettajalla on paremmat pedagogiset taidot toimia suuren ryhmän kanssa, mikä itseltä pienen ryhmän kanssa usein unohtuu (tulee esim. huolehdittua ja varmasti tehtyä puolestakin paljon sellaisia asioita, jotka oppilas itsekin ehkä osaisi hoitaa). Erityisopettajan asiantuntemus liittyy tietenkin erilaisiin oppimisvaikeuksiin (esim. äidinkielen tunneilla erityisopettaja voisi toimia lukiongelmaisten tai vaikkapa lahjakkaiden oppilaiden kanssa). Pääasia siis, että oppilaat hyötyisivät kahdesta opettajasta.” (luokanopettaja/erityisopettaja)

”(Luokanopettajan) Työ pysyy samana. Opettaja voi suorittaa aineenopettajan pätevyuden ja pätevyötä opettamaan myös 7-9 luokkien ryhmiä eri aineissa. Toivottavasti ideoita vaihdellaan ja tieto kulkisi eri nivelvaiheissa aikaisempaa paremmin. Myös suurempia oppilaita voitaisiin käyttää pienempien oppilaiden

apuopettajina erilaisissa projekteissa yms. Luodaan paljon opettajien kesken työtiimejä ja työpareja, jolloin ideoiden vaihto ja ongelmista keskusteleminen helpottuu...”
(luokanopettaja)

Tärkeänä myös koettiin nimenomaan toisen opettajan tuki, ettei opettaja kokisi olevansa yksin. Yhteistyön toteutuminen ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys, sillä suurten oppilasmäärien ja työn pirstoutumisen nähtiin koettelevan opettajan jaksamista.

”Lisääntyvää yhteistyötä sitä haluaville yhtenäiskoulu varmasti tulee tarjoamaan. Ja luulen että kenelläkään ei ole mahdollisuutta vetäytyä täysin omaan ”poteroonsa”. Ei pärjää työyhteisössä jos ei pysty minkäänlaiseen yhteistyöhön. Tiimityön uskoisin olevan ratkaisu jota käytetään, koska aina ei voi ajatella että koko koulun väki osallistuu päätöksentekoon ja toteutukseen. Asioita valmistellaan tiimeissä, jotka toivottavasti saavat myös päätäntävaltaa omiin asioihinsa. Sitä kautta on helpompi sitouttaa ihmisiä toimimaan yhteiseen maaliin.” (luokanopettaja)

”Aineenopettajat joutuvat surkeaan asemaan sukkuloidessaan ylä- ja alakoulun välillä. Työ pirstoutuu, oppilasmäärä lisääntyy, oppituntien valmisteluun käytetty aika kasvaa. Kollegiaalinen yhteistyö vaikeutuu. Aineenopettaja kokee saman kohtalon kun muutkin eri kouluasteiden yhteiset opettajat – oman kiinteän työyhteisön ja opettajainhuoneen hävitessä opettajasta tulee ulkopuolinen.” (aineenopettaja)

Usein yhteistyön lomassa mainittiin toisen työn kunnioittamisen ja arvostamisen lisääntyminen, kun luokan- ja aineenopettajat näkevät ja kokevat toistensa työn konkreettisesti arjessa.

”Yhtenäiskoulu haastaa uudenlaiseen yhteistyöhön, nostaa esiin kysymykset toisen työn kunnioittamisesta ja erilaisuuden arvostamisesta ihan uudella tavalla.” (aineenopettaja)

Jokisen (2000, 52) tutkimuksessa yhtenäisen peruskoulun toimintaedellytyksistä ja mahdollisuuksista opettajilla eniten epäilyksiä heräsi juuri yhteistyön suhteen: riittävätkö kaikkien voimavarat ja halu yhteistyön tekemiseen? Jokisen mukaan opetustoimen tulee tähän ajatukseen tarttua, sillä koulun kehittämisprosessia sen tulisi tukea sekä henkisesti että fyysisesti. Omassa tutkimuksessamme yhteistyötä

painotettiin paljon ja se sai enemmän positiivisia kuin negatiivisia merkityksiä.

Jokisen (2000, 53) tutkimuksen mukaan toimintakulttuurin yhtenäistyminen näkyy nimenomaan opettajien toimenkuvan monipuolistumisena. Opetukselliset ratkaisut rikastuvat ja tulevat joustavammiksi. Samalla opetustyö tulee haasteellisemmaksi ja opettajalla on useampia kontakteja muihin toimijoihin. Yhteistyö taas synnyttää mahdollisuuksia samanaikaisopetukseen ja muiden opettajien opetuksen seuraamiseen. Tästä seuraa opettajien välisten ennakkoluulojen lieveneminen ja asenteiden muuttaminen. Opettajat saavat nyt yhdessä tilaisuuden pohtia pedagogisia ja didaktisia ratkaisujaan. Käytännössä tämä tarkoittaa rinnakkaisluokkien ja aineenopettajan kanssa tehtävän yhteistyön lisääntymistä. Koska opetusjärjestelyiltä edellytetään yhteistä linjaa ja samoja periaatteita, oman ja muut osapuolet huomioon ottavan opetuksen suunnittelun määrä lisääntyy. Oppilaiden kannalta pedagogiset järjestelyt voivat merkitä lisääntyviä mahdollisuuksia luokattomuuteen ja vuosiluokkarajojen joustavampaan ylittämiseen. Muutokset opettajien toimenkuvassa eivät kuitenkaan tapahdu itsestään, vaan ne edellyttävät sitoutumista ja oman toiminnan arviointia.

Vanhojen luokka-asteiden raja-aitojen ylittäminen

Yhteistyön kehittyminen laadullisesti ja määrällisesti lisää avoimuutta ja auttaa tutustumaan kollegoiden työhön myös kouluasteiden yli. Näin opettajien erityisosaamista saadaan hyödynnettyä ja osaamiseen perustuvaa työnjakoa lisättyä. Koulujen välinen yhteistyö näkyy myös materiaalisten ja fyysisten voimavarojen yhteisenä hyödyntämisenä. (Jokinen 2000, 57.)

Jokisen (2000, 56) tekemässä tutkimuksessa opettajan työnkuvan muuttumisen esteinä nähtiin opettajien omat ennakkoluulot, palkkaukselliset erot sekä virkaehtosopimuksen ja opettajankoulutuksen jälkeensä jääneisyys.

Moni opettaja vielä epäili myös yhtenäistämisen seurauksia, sillä työllisyystilanne ja säästäminen epäilyttivät.

Omassa tutkimuksessamme nousivat esille samat asiat. Samanaikaisopetuksen vastakohtana oman tutkimuksemme vastauksissa heijasteli pelko siitä, että tehokkuudessa pyritään yhtenäiskoulun varjolla maksimiin, jolloin samat opettajat hoitavat tulevaisuudessa suuremman määrän työtä. Luokanopettajat voivat menettää tuntejaan aineenopettajille ja aineenopettajat taas vastaavasti luokanopettajille. Monen kohdalla myös palkkauksen epätasaisuus puhutti, koska nykypäivänä ainakin luokanopettajien palkkaus on aineenopettajien palkkausta heikompi.

”Pitää vain olla varovainen siinä, ettei ryhdytä liialliseen ”tehokkuus” ajatteluun. Tällä tarkoitan sitä, että luokanopettajalla on kuitenkin niin arvokas oppilaan ja ryhmäntuntemus, ettei sitä kokonaan saa korvata (aineenopettajalla) sillä perusteella, että hallitsee aineen luokanopettajaa paremmin. Lisäksi alakouluikäiset tarvitsevat vielä koulussakin sitä ”turvallista” aikuista, johon nojata.” (luokanopettaja/erityisopettaja)

”Mielestäni kaikki voivat tehdä yhteistyötä enemmän ristiin ja keskenään. Jos asioista ei rehellisesti puhuta ja kerrota, niin kaunaisuus lisääntyy. Jo nyt luokanopettajat pelkäävät, että aineenopettajat vievät heiltä työt, tai että kun opiskelevat lisäksi aineenopettajaksi, niin heillä teetetään sama työ pienemmällä palkalla.” (aineenopettaja)

Samassa yhteydessä esiin nousi uudelleen kouluttautumisen tarve. Jos luokanopettaja haluaa erikoistua ja perehtyä tiettyyn aineeseen, voi hän hankkia itselleen kaksoiskelpoisuuden ja näin mahdollisuuden opettaa myös 7.-9.-luokilla. Samoin aineenopettajan tulee hankkia luokanopettajan kelpoisuus työskennelläkseen alemmilla vuosiluokilla. Tämä nähtiin jälleen osin mahdollisuutena, osin uhkana. Jotkut näkivät kouluttautumisen tienä työssä motivoitumiseen, oman mielenkiinnon mukaiseen opettamiseen ja jaksamiseen, jotkut taas pelkäävät juuri saman työn liiallista maksimointia vähemmällä opettajamäärällä.

”Luokanopettajan työn muuttuminen riippuu pitkälti tutkinnosta. Kaksoiskelpoisuuden omaavien opettajien työkenttä laajenee. Perusopetustyö mielestäni ei muutu merkittävästi ...Luokanopettajien, joilla ei ole kaksoiskelpoisuutta, työnsaantimahdollisuudet mietityttävät eniten...” (luokanopettaja)

”...jokaisen työpanos ja ammattitaito tulee nähdä yhtä arvokkaana koulutuksen suuntautumisesta huolimatta. Luokanopettaja voi mahdollisesti joutua / saa antaa tilaa aineenopettajille joittenkin aineitten opettamisessa. Vastaavasti luokanopettajan osaamista voidaan hyödyntää ylempien vuosiluokkien opetuksessa.” (erityisluokanopettaja)

” (Yhtenäiskoulu tarjoaa) mahdollisuuden käyttää omia lahjojaan paremmin ja luopua vähemmän kiinnostavasta, mahdollisuutta laajentaa omia näkökulmiaan, mahdollisuutta tiiviimpään yhteistyöhön.” (erityisluokanopettaja)

Jokisen (2000, 53-54) tekemän tutkimuksen mukaan opetussuunnitelman yhtenäistäminen, hallinnollisen rajan poistaminen ja sen myötä opettajien toimialueen laajeneminen antavat niin ikään opetuksen ja oppimistilanteiden järjestämiselle uudenlaiset kehykset. Tätä voidaan laajentaa juuri aineenopettajajärjestelmän jatkamisella ala-asteelle tai luokanopettajuuden jatkamisella ylemmille luokille. Opettajat voivat ylittää rajan molempiin suuntiin oman harrastuneisuutensa ja asiantuntijuutensa mukaisesti. Näin opettajien osaamista ja pätevyyttä voidaan hyödyntää paremmin. Yhteistyöryhmiä voidaan muodostaa eri tavoin osaamista painottaen. Tämä myös nähtiin Jokisen tutkimuksessa yhtenä myönteisimmistä toimenkuvan muutoksista.

Tärkeämpinä perusteluina ja samalla suurimpina haasteina yhtenäisen peruskoulun antamille uusille mahdollisuuksille pidettiin, eheän, yhtenäisen ja rajattoman koulukulttuurin tuomia etuja. Yhteisen opetuksen suunnitteluun, toisilta oppimiseen ja opetukselliseen vuorovaikutukseen tulee tässä vaiheessa panostaa, sillä työnkuvan laajentuminen on enemmänkin asennekysymys kuin käytännön ongelmiin kaatuva haaste. Toimenkuvan muuttaminen onnistuu vasta, kun opettajat luopuvat ennakkoluuloistaan ja pystyvät näkemään toisensa yli asterajojen tasavertaisina yhteistyökumppaneina. (Jokinen 2000, 53-54.)

Jokisen (2000, 57-58) tutkimuksessa opettajien keskuudessa esiintyi myös perusteettomasti omia paremmuuden tai riittämättömyyden tunteita sekä toisten arvostuksen puutetta. Eriarvoistuminen, eristäytyminen ja lokeroituminen jatkuvat, ellei näistä vanhoista asenteista ja ennakkoluuloista päästä eroon. Nämä uhkakuvat ilmenevät säästämisen ja oman työllisyyden pelkoina. Yhtenäistämisen pitämistä pelkäänsä taloudellisena ja hallinnollisena ratkaisuna ja kouluyksiköiden kasvattamisena pidettiin tutkimuksessa yhtenäisyyden toteuttamisen selvänä uhkana. Yhtenäistämistä ei myöskään saa pilata kiireellä ja käskytyksellä, vaan opetustoimen edustajien on luotettava alueiden ja koulujen itsenäiseen kehittämistoimintaan eikä muualla kehitettyjä ratkaisuja tule tuputtaa. Koska yhtenäistyminen on monelle opettajalle uusi ja outo asia, tulee sen suunnitteluun ja pohjustukseen paneutua huolellisesti. Hankkeen tukena tulee olla tavoitteellinen, ohjattu ja tukitoimet sisältävä suunnitelma.

Myös omassa tutkimuksessamme ennakkoluulot jonkin verran näkyivät, mutta enimmäkseen toisen työhön tutustuminen nähtiin mahdollisuutena ja positiivisena asiana oman ammatillisuuden kehittämisessä. Luokan- ja aineenopettajien erot sekä vahvuudet tunnistettiin, mutta niistä haettiin enemmänkin tukea toisilleen kuin että niitä olisi nähty toistensa uhkana.

Sisäinen muutos

Rauste- von Wrightin ym. (2003, 87, 94) tutkimuksessa opettajuuteen liittyvissä vastauksissa korostettiin jatkuvaa kehittymistä ja opettajan ammatin vaativuuden kasvua yhtenäisen perusopetuksen opettajuudessa. Yhtenäisyyteen suhtauduttiin myönteisesti, mutta käytännön toteutuminen on vielä puutteellista. Vähemmistö opettajista kokikin itsensä koulussaan subjektiksi ja aktiiviseksi toimijaksi. Yksi onnistuneen opettajuuden ehto on, että opettajalla on hallussaan työkalut, joiden avulla hän oppii tuntemaan oppilaidensa jo oppimia odotuksia, tietoja ja heidän arvostamia asioita. Näin opettaja pystyy soveltamaan opetussuunnitelman edellyttämää sanomaa toimivaksi oppimisympäristöksi. Kaiken kaikkiaan voidaan todeta,

että opettajan ydinvalmiudet voidaan nähdä tyypillisiksi oppimaan oppimisen ja muutoksen hallinnan valmiuksiksi, joilla on tärkeä rooli aktiiviseen ja osallistuvaan oman työn ja toiminnan säätelyyn, kehittämiseen ja uudelleen jäsentämiseen pyrittäessä muuttuvassa todellisuudessa. Nämä muutosagentin valmiudet ovat tarpeellisia myös työssä jaksamisen kannalta.

Jotta työssä oppiminen olisi moniammatillisesti mahdollista, tulee työntekijän ylittää asenteellisia rajojaan ja olla valmis luopumaan tietyissä määrin myös oman erityisosaamisensa rajojen vartioinnista. Tämä on kaksitahoinen ongelma: samalla kun työntekijöitä kannustetaan kirkastamaan omaa erityisosaamistaan tiimensä hyväksi, tulee tämän samalla olla valmis painamaan osaamisensa taka-alalle ryhmän yhteisen osaamisen rakentamiseksi. Moniammatillisuudessa siis yhteisöllinen ja yksilöllinen osaaminen vuorottelevat ja näin kehittävät toinen toistaan. (Karila & Nummenmaa 2001, 150-151.)

Myös oman tutkimuksemme mukaan opettajien tulee myös sisäisiltä ominaisuuksiltaan totutella uudistuneeseen työnkuvaansa ja sen mukanaan tuomiin ilmiöihin, että muutos todella tapahtuisi halutusti ja sen positiiviset vaikutukset saataisiin esille.

”...Jokaisen opettajan pitäisi sitoutua yhtenäiskoulun kehittämiseen, jotta se oikeasti voisi joskus toteutua. Opettajien täytyy unohtaa oma luokka/aine/erityisosaaminen on paras -ajattelu ja ryhtyä oikeasti kehittämään yhteistyötä.” (luokanopettaja)

”Yhtenäiskoulu vaatii kaikilta opettajaryhmiltä paljon enemmän yhteistyötä, suunnittelua, osaamisen jakamista, joustamista, erilaisten näkemysten huomioimista, oman tilan jakamista ja omista oppilaistakin luopumista...” (erityisluokanopettaja)

”Eräällä tavalla täytyy pystyä luopumaan voimakkaasta reviiirajattelusta (minun oppilaani, minun luokkani ja niihin ei kukaan muu tule sekoamaan). Joustoa ja muuntautumiskykyä tullaan varmaan tarvitsemaan kaikilta, eikä pelkästään opettajilta.” (luokanopettaja)

Rauste- von Wright ym. (2003, 91-92) ovat tutkimuksessaan koulun eksperttiydestä lähestyneet opettajan ammatin muutosta yhtenäisessä peruskoulussa opettajalta vaadittavan tietotaidon (pedagogiset valmiudet) ja vuorovaikutuksen (kollegojen ja oppilaiden suhteen) näkökulmasta. Valmiuksia heidän mukaansa ovat ensinnäkin pedagogiset valmiudet. Yhtenäisen peruskoulun tehtäväksi opettajat hahmottivat 1-9-luokkien jatkumon mahdollistamisen oppilaille. Opettajilta tämän katsottiin vaativan entistä laaja-alaisempia pedagogisia valmiuksia sekä sitä, että perinteiset pätevyysalueet tulee rikkoa ja niitä tulee laajentaa. Tarvitaan siis syvempää aineenhallintaa sekä samalla laajempaa kasvatuksellista otetta. Tämä nähtiin myös ongelmana, mikä tuli esiin opettajien vastakkainasettelussa. Moni kokikin, että vastaisuudessa opettajalla on hyvä olla sekä luokan- että aineenopettajakoulutus.

Toiseksi valmiuksiin lukeutuvat myös omassa tutkimuksessamme esiin tulleet ominaisuudet, kuten joustavuus ja yhteistyöhalukkuus sekä -kykyisyys. Opettajien mukaan yhtenäisessä peruskoulussa suhde oppilaaseen muuttuu, sillä suhde on nyt jatkumo entiseltä ala-asteelta yläasteelle saakka. Tämä nähtiin pääosin myönteisenä asiana. Joustavuutta tarvitaan kuitenkin myös kollegojen kesken. Opettajien tulee tehdä yhteistyötä muiden opettajien kanssa ja raja-aitoja opettajien välillä ei saa olla. (Rauste- von Wright ym. 2003, 91-92.)

Omassa tutkimuksessamme suuremman koulun myötä vastaajat uskoivat oppilaiden häiriökäyttäytymisen alkavan entistä nuorempana 1.-9.-luokkalaisten ollessa samoissa tiloissa. Opettajuudessa tämä tulee näkymään opettajan entistä suuremman kasvattajan roolissa sekä oppilaiden lisääntyvissä erityisopetuksellisissa tarpeissa.

*”Opettajan rooli kasvattajana korostuu. Koulu 1.-9:iin on oppilaitos, jossa oppilas kasvaa lapsesta nuoreksi tuttujen opettajien ja aikuisten läsnä ollessa....”
(aineenopettaja)*

”Lapsuus lyhenee entisestään: Eri kouluasteiden fyysisestä läheisyydestä seuraa väistämättä yläkoulun kulttuurin siirtyminen alakouluun yhä aikaisemmin

”Walkers”-ilmiön kautta. Mahdolliset sivistystoimen taloudelliset säästöt hukkuvat myöhemmin kasvavaan erityisopetuksen tarpeeseen ja kiusaamisen sekä syrjäytymisen ennaltaehkäisyyn kustannusten kasvamiseen sosiaalisektorilla.” (aineenopettaja)

Jokisen (2000, 56-57) tutkimuksessa yhtenäisen perusopetuksen hyödyt koettiin kaiken kaikkiaan haittoja ja uhkia merkittävämmiksi. Koulukulttuurien yhtenäistyminen ja koulunkäynnin sirpaleisuuden poistaminen ovat oppilaille merkittävä etu. Kynnyksetön koulu on joustavampi ja mahdollistaa yksilölliset ja tasapuoliset ratkaisut. Samalla se lisää tilaisuuksia integrointiin. Oppilaiden ongelmat ja häiriökäyttäytyminen tulee vähenemään, koska nyt keinot ongelmiin puuttumiseksi ovat suunnitelmallisempia ja pitkäjänteisempiä.

Tutkimuksemme tulokset yhtenivät suurelta osin Jokisen tutkimustulosten kanssa, mutta viimeksi mainittu seikka erosi omassa tutkimuksessamme Jokisesta selkeästi, sillä suurin osa tutkittavistamme ajatteli häiriökäyttäytymisen lisääntyvän merkittävästi yhtenäiskoulun myötä. Pienemmät oppilaat ottavat entistä aikaisemmin mallia yläluokkien oppilaiden häiriökäyttäytymisestä. Saattaa kuitenkin olla, että yhtenäiskoulun alkutaipaleella häiriöt lisääntyvät, mutta uuden toimintakulttuurin ja uusien käytäntöjen saadessa jalansijaa voi seurauksena ollakin päinvastainen.

Ulkoisten seikkojen muutos

Yhtenäiskoulu antaa myös monia käytännön mahdollisuuksia opettajan työlle. Vastauksista nousi esiin muun muassa kunnan työskentelytilat, yhteinen laajempi opetusvälineistö sekä resurssien keskittäminen. Uuden koulurakennuksen toivottiin antavan opettajan työlle entistä monipuolisemmat mahdollisuudet. Uusi, muunneltava luokkatila ja lisääntynyt teknologia tuovat työhön lisää vaihtelua, tehokkuutta ja motivaatiota.

”Luulisin, että uusi rakennus inspiroi myös uudistamaan opetustapoja ja -menetelmiä.”
(aineenopettaja)

”Nykyaikaisen teknologian käyttö antaa opettajalle uusia mahdollisuuksia opettaa asioita mielenkiintoisella tavalla.” (luokanopettaja)

Jokisen (2000, 57) mukaan yhtenäisen perusopetuksen katsottiin luovan systemaattisempaa ja merkityksellisempää käytännön yhteistyötä koulujen sisällä ja koulujen kesken toiminnan esteistä ja asenteista huolimatta. Yhteistyön kehittyminen laadullisesti ja määrällisesti lisää avoimuutta ja auttaa tutustumaan kollegoiden työhön myös kouluasteiden yli. Näin opettajien erityisosaamista saadaan hyödynnettyä ja osaamiseen perustuvaa työnjakoa lisättyä. Erityisesti koulujen välinen yhteistyö näkyy myös materiaalisten ja fyysisten voimavarojen yhteisenä hyödyntämisenä.

9.2.2 Erityisopettajuus

Näkemykset siitä, miten paljon erityisopettajan työ tulee yhtenäiskoulussa muuttumaan, vaihtelivat hieman. Joidenkin mielestä muutos on suuri, kun taas toiset olivat sitä mieltä, että luokan- ja aineenopettajan työnkuvaan verrattuna erityisopettajan työ ei niin paljon muutu.

Kuten luokan- ja aineenopettajan kohdalla jo tuli ilmi, yhteistyö on avainsana myös erityisopettajuuden muutoksessa. Yhteistyö luokanopettajien ja aineenopettajien kanssa nähtiin toivottavaksi ja erityisopettajan toivottiin toimivan ikään kuin konsultoijana ja asiantuntijana, toisia opettajia opetustyössään tukien.

”Erityisopetus osana jokapäiväistä työtä, muutamalla luokalla oma vastuuserityisopettaja, joka perehtyy kunnolla luokkien oppilaiden ongelmiin ja vierailee luokissa tutustumassa oppilaiden ongelmiin oikeassa ympäristössä.” (luokanopettaja)

Yhtenäiskoulun ajateltiin erityisesti tuovan erityisopettajan työhön uudenlaista pitkäjännitteisyyttä ja mahdollisuuksia oppilaan koko koulukaaren aikaiseen tukemiseen ja seurantaan. Tämä auttaa myös ennen

niin ongelmallisessa tiedon kulkeutumisessa luokka-asteelta toiselle. Pääosin erityisopettajan mahdollisuus pidempään oppilaan seurantaan nähtiin hyvänä asiana. Asiassa nähtiin kuitenkin sen toinenkin puoli mm. itse opettajan ja oppilaan henkilökohtaista kasvua ja kehitystä haittaavana tekijänä.

”Myös erityisopettajuus saattaa laajentua niin, että yksi erityisopettaja on oppilasta varten koko tämän kouluajan luokalta 1 aina luokalle 9 saakka. Mahdollisesti opettaja kykenee saamaan paremman kuvan oppilaan koko ”koulu-urasta”. Voisi olettaa myös, että yhteistyö sujuisi aikaisempaa joustavammin erityisesti luokanopettajien ja aineenopettajien välillä ja tiedonkulku olisi turvatumpaa.” (luokanopettaja)

”Toivottavasti erityisopettajien ei tarvitse saattaa oppilaitaan koko peruskoulun läpi koska opettajalle eikä oppilaalle jää siinä tapauksessa mahdollisuutta ja rauhaa kasvamiseen. Tietysti asialla on myös toinen puoli – turvallinen aikuinen, joka seuraa mukana koko oppivelvollisuuden ajan. Jos henkilökemiat kohtaavat, kaikki sujuu.” (aineenopettaja)

”Yhtenäiskoulu mahdollistaa jatkuvan yhteistyön, esim. yhteisin palaverein. Oppimisvaikeudet tulevat esille aiempaa nopeammin. Parhaimmassa tapauksessa yksi ja sama laaja-alainen erityisopettaja opettaisi/kasvattaisi oppilasta koko peruskoulun ajan.” (aineenopettaja)

Vastajailla oli erilaisia visioita siitä, miten erityisopettajan työ käytännössä tulee tulevaisuuden yhtenäiskoulussa muotoutumaan. Lisääntyvän ja helpottuvan integraation rinnalla samanaikaisopetuksessa heräteltiin ajatuksia useista erillisistä pienryhmistä tai erityisopettajien ”erikoistumisesta” asiantuntijaksi mm. eri oppimisvaikeuksiin liittyen.

”Yhtenäiskoulu mahdollistaa erityisoppilaiden integroinnin yleisen opetuksen luokkiin paremmin kuin nykyinen erilliskoulu. Tämä koskee erityisesti ns. taide- ja taitoaineita. Luokanopettaja ja aineenopettaja saa/joutuu hyväksymään ryhmäänsä erilaisia oppijoita. (Yhteiskoulussa jo arkipäivää.). Erityisopettajan työ keskittyy yhä enemmän ns. lukuaineisiin.” (erityisluokanopettaja)

”Miten saadaan erityisopetus toimivaksi? Pienluokkia täytyy olla useita eri luokkatasoille. Erityisopettajat ja luokanopettajat muodostavat työtiimejä. Jaetaan

vastuuluokat eri erityisopettajille, joiden asioita ja oppilaita he hoitavat. Ei liian rikkonaista järjestelmää vaan selvät jaot.” (luokanopettaja)

”Erityisopetuksen monipuolinen osaaminen saadaan palvelemaan tehokkaammin oppilaiden erityisiä tarpeita ja nivelvaiheiden yhteistyö tehostuu entisestään. Erityisopettajat työskentelevät jo nyt paljon yhdessä, mutta läheisyys helpottaa sitä entisestään. Yhteistyö luokan- ja aineenopettajien kanssa lisääntynee esim. samanaikaisopetuksen muodossa. Erityisopetuksen uusien käytäntöjen kehittyminen helpottuu. Kun tuki on lähellä, lisääntyvät inklusiiviset ratkaisut ja erityisopettajien rooli muuttuu enemmän konsultoivaksi ja rinnalla työskenteleväksi.” (erityisluokanopettaja)

Oppilaantuntemus sekä oppilaan oppimisen seuraaminen koko perusopetuksen ajan koettiin tärkeänä, erityisesti erityisopettajan kannalta.

”Laaja-alaisempi yhteistyö, oppilaan oppimispolun tarkempi seuranta ja tukeminen → enemmän apuvälineitä opettajan työlle.” (erityisluokanopettaja)

9.3 Yhtenäiskoulun toteutumisen esteet

Vastauksista nousi yleisesti esiin mahdollisina esteinä vanhat tavat, tottumukset sekä oman työnkuvan muuttuminen lähinnä luokanopettajilla sekä aineenopettajilla. Kyseisten eri tapojen ja tottumusten kohtaaminen nähtiin mahdollisena esteenä yhteistyön toteutumiselle. Tähän ongelmakohtaan liittyi myös läheisesti ala- ja yläasteen rajan poistuminen. Vastauksista nousi esiin myös opettajien reviiriajattelu eli pelko oman paikkansa menettämisestä työyhteisössä. Reviiriajatteluun liittyy osaksi ajatukset siitä, kuinka luokanopettajat sekä aineenopettajat kohtaavat työssään. Löytyykö resursseja rajoja ylittävään työhön, vai pitäytyäänkö vanhoissa omissa tavoissa?

”...Jos ei ole valmis luopumaan vanhoista käytännöistä, eikä halukas uusiutumaan, voi työskentely yhtenäiskoulussa olla raskasta.” (erityisluokanopettaja)

”Suurin este on varmaankin opettajien reviiriajattelu ja pelko, että minä menetän nyt jotain. Pitäisi ajatella, että mitä minä voin saada sen sijaan että mitä minä menetän! Muutos ei tule varmaankaan olemaan kivuton eikä se tapahdu parissa vuodessa, mutta sinnikäs palkitaan tässäkin, toivottavasti.” (luokanopettaja)

”Syvään juurtuneet työnkuvien erot luokan- ja aineenopettajien ja heidän intressiensä välillä, yhtenäiskouluideologian hiominen vaatii paljon energiaa ja asennemuutoksia ja muutoshalukkuutta.” (luokanopettaja)

Vanhojen tapojen ja tottumusten muuttaminen nähtiin osaksi raskaana ja pelättiin uuden koulu yhteisön mukanaan tuomaa työmäärän lisääntymistä ja sitä kautta esiintyvää väsymistä ja loppuun palamista.

”Opettajien osalta asenne ja työväsytys (muu työ kuin opetus jätettäisiin mieluummin ns. johdon harteille; oma työ on liian kuormittavaa, yhtenäiskouluajatuksen kehittäminen olisi vain lisärasite, yksin toimimisen perinne vielä vahvaa), yhteisen ajan löytyminen koulun arjesta on vaikeaa...” (aineenopettaja)

Vastauksista ilmeni myös hallinnollisiin seikkoihin liittyvät mahdolliset ongelmat sekä palkkaukseen liittyvät kysymykset. Kysymyksiä herätti muun muassa se, miten pystytään hallitsemaan hallinnollisesti suurta yksikköä ja kysytäänkö opettajan mielipiteitä enää ollenkaan, vai päätetäänkö asioista jossain muualla. Tähän liittyen tärkeäksi asiaksi yhtenäiskoulun toiminnassa nostettiin johtamiskulttuuri ja johtamisen taito.

”Jos byrokratia ja hierarkia muodostuvat kovin voimakkaaksi, voi se olla este koulun toiminnallisuudelle, tarkkaan mietittyjä johtamisratkaisuja siis tarvitaan.” (luokanopettaja)

”...Opetusalan virkaehtosopimus pitää uudistaa siten, että palkkaus on tasapuolinen ja oikeudenmukainen eikä sitä kautta muodostu uhkaa yhtenäisen perusopetuksen toteuttamiselle. Se ei sinänsä sitä estä, mutta ei kohtelee nykyisellään kaikkia opettajaryhmiä oikein/tasapuolisesti.” (luokanopettaja)

Rehtoreilla perusopetuksen yhtenäistämässä on keskeinen rooli. Rehtorin toimenkuva tulee monipuolistumaan, mutta myös pirstoutumaan. Hallinnollisten tehtävien lisäksi työtehtävät tulevat kohdistumaan yhteisten

palaverien järjestämiseen, työryhmien vetämiseen, alueellisten ja koulukohtaisten resurssien hankkimiseen sekä opettajakuntansa innostamiseen ja sitouttamiseen. Rehtorilla on siis yhtenäistämiprosessissa vetäjän, ohjaajan ja tukijan rooli. (Jokinen 2000, 55.)

Kyselyyn osallistuneista opettajista muutamat eivät nähneet mitään esteitä yhtenäiskoulun todelliselle toteutumiselle. Kaikki eivät vastanneet ollenkaan kyseiseen kysymykseen, joka voidaan tulkita niin, että he eivät joko halunneet vastata kyseiseen kysymyksen tai he eivät nähneet mitään esteitä yhtenäiskoulun toteutumiselle.

9.4 Yhtenäiskoulun kehityksen merkitys kunnan koulujärjestelmän kehittymiselle

Vastausten keskeisimmäksi käsitteeksi nousi keskittäminen. Yhden katon alle sijoitetaan paikkakunnan kouluja, jolloin saavutetaan mahdollisia taloudellisia säästöjä sekä saadaan enemmän resursseja kaikkien yhteiseen käyttöön. Yhtenäiskoulu nähtiin kunnalle hallinnollisesti ja taloudellisesti järkevänä vaihtoehtona. Uhka kyläkoulujen lakkauttamiseen nähtiin selvänä ja tähän osaksi vaikuttaa oppilasmäärien väheneminen tulevaisuudessa. Yhtenäiskoulu nähtiin myös tämän ajan ilmiönä sekä pedagogisesti tärkeänä valintana. Se nähtiin niin sanotusti kaikkien kouluna erilaisine oppijoinen.

”Nykyisen kunnallisen hallintojärjestelmän kehityssuunta näyttää siltä, että se pyrkii toimimaan mahdollisimman tehokkaasti minimikustannuksilla. Tämä johtaa eittämättä siihen, että eläköitymisen myötä syntyviä virkoja tullaan melko varmasti jäädyttämään ja opetusryhmäjärjestelyistä pyritään ajamaan siihen suuntaan että mahdollisimman pieni kokonaismäärä olisi mahdollinen. Tullaan varmasti ajautumaan suurten keskuskoulujen järjestelmään, jolloin kustannustehokkuus olisi saavutettavissa.” (luokanopettaja)

”Kunnan koulujärjestelmän kannalta on yhtenäiskouluajatus varmasti tärkeä pedagoginen valinta. Se linjaa kunnan koulutoimen ajan hengessä ja kehityksessä pysyväksi. Tällä hetkellä tehtävät kouluratkaisut ovat varmasti lähes aina yhtenäiskouluratkaisuja, joten ehkä se on myös tavallaan opetushallituksen suunta, johon se haluaa kuntien koulutoimintaa ohjata. Hallinnollinen ratkaisu yhtenäiskoulun johtamisesta vaikuttaa koulutoimeen kokonaisuutena...” (luokanopettaja)

Tulevaisuutta ajatellen muutosten toteutuminen nähtiin hitaana ja kymmentä vuotta kunnan koulujärjestelmä kehittymiselle pidettiin lyhyenä aikana. Toiset näkivät kehityksen hitaana ja toiset näkivät kymmenen vuoden päästä asioiden vakiintuneen. Uuden yhtenäiskoulun nähtiin antavan kunnalle hyvän kuvan ulospäin, joka avaa uusia mahdollisuuksia kunnan toiminnalle.

”Kestää n. kymmenen vuotta että uusi yhtenäiskoulu lähtee toimimaan, sillä on paljon särmiä, jotka hioutuvat ja tulee uusi kulttuuri kouluun.” (luokanopettaja)

”Uusi koulu antaa hyvän kuvan kunnasta kehittyvänä ja toimivana yhteisönä, joka pitää lapsia ja nuoria ja heidän oppimistaan tärkeänä. Kasvatammehan tulevaisuuden aikuisia. Kaupunkikuva on uuden koulun myötä kiinnostava ja uusia asukkaitakin voidaan saada koulukeskuksen myötä kuntaan...” (luokanopettaja)

Kunnan koulujärjestelmän kehittymisen tärkeäksi asiaksi yhtenäiskouluun liittyen nostettiin opetuksen tason säilyttäminen, jolloin opettajien vahvuuksia pystytään hyödyntämään paremmin koko koulujärjestelmän käyttöön kyseisillä paikkakunnilla.

”Oppilasmäärien laskiessa yhtenäiskoulu tulee merkittäväksi mahdollisuudeksi, sillä kunnilla ei ole varaa pitää pienillä oppilasmäärillä useita kouluja. Tasokas opetus turvataan mm. pätevilla opettajilla ja niihin liittyvillä virkajärjestelyillä. Monissa pienissä kunnissa tilanne on oppilasmäärän suhteen niin huono, että vain yhtenäisen perusopetuksen kautta voidaan turvata opetuksen taso/mahdollisuudet parhaiten.” (luokanopettaja)

9.5 Tutkimustulosten tarkastelua

Yhtenäiskoulussa tällä hetkellä toimivien opettajien ja mahdollisesti tulevaisuudessa yhtenäiskoulussa työskentelevien opettajien mielipiteet ja näkemykset olivat melko yhteneviä tutkimuksessamme. Molempien paikkakuntien opettajat olivat ymmärtäneet sen, mitä mahdollisuuksia ja esteitä yhtenäiskoulussa työskenteleminen toisi tullessaan. Opettajat olivat myös pohtineet yhtenäiskoulun vaikutuksia oman työnsä näkökulmasta ja mahdollisista tulevaisuuden näkymistä.

Erityisesti yhteistyön merkitys korostui yhtenäiskoulun opettajuudessa. Yhteistyö nähtiin yhtenäiskoulun toteutumisen ydinasiana ja merkittävänä tekijänä opettajuuden toteutumisessa. Tutkimuksessamme nousi esiin luokanopettajan ja aineenopettajan yhteistyön merkitys ja heidän opettajuutensa kohtaaminen kouluelämässä. Opettajat pohtivat näiden kahden ammatin yhteen nivoutumista sekä mahdollista vastakkain asettumista työyhteisössä. Pääosin luokanopettajan sekä aineenopettajan työn kohtaaminen nähtiin mahdollisuutena ja työyhteisön voimavarana. Moniammatillisuuden merkitys nähtiin tärkeänä osana työyhteisöä ja mahdollisuutena oppia toisilta sekä kehittää myös omaa osaamistaan esimerkiksi täydentämällä aineopintoja. Erityisesti luokanopettajat näkivät yhtenäiskoulun mahdollisuutena siihen, että tulevaisuudessa voisi opiskella kaksoispätevyyden eli myös aineenopettajaksi. Aineenopettajat näkivät taas yhtenäiskoulun mahdollisuutena opettaa eri-ikäisiä oppilaita ja laajentaa näin omaa ammattitaitoaan.

Erityisopetus nähtiin yhtenäiskoulun positiivisena asiana. Erityisopettajista sekä erityisluokanopettajista oli tärkeää se, että voi seurata oppilaan etenemistä koko peruskoulun ajan. Erityisluokkien ja Kauhajoella suunnitteilla olevan koko erityiskoulun siirtäminen tulevaan yhtenäiskouluun nähtiin tärkeänä asiana oppilaan näkökulmasta, jolloin kaikki oppilaat ovat tasavertaisina ”saman katon alla” ja myös integrointi on tällöin mahdollista. Rehtorin rooli nostettiin myös tärkeään osaan

yhtenäiskoulussa ja nimenomaan yhteishengen nostattajana. Rehtorin rooli nähtiin haasteellisena, koska työyhteisön suureneminen tuo mukanaan erilaisia haasteita ja uusia toimintamalleja kuten erilaisten työryhmien vetäminen. Rehtorin toivottiin ottavan edelleen opettajien mielipiteet huomioon, vaikka työyhteisö tulisi olemaan suurempi.

Kokeeko opettaja olevansa opettaja ja mahdollisesti aktiivinen toimija yhtenäisessä peruskoulussa? Tunteeko hän yhtenäisen koulun ”omakseen”? Rauste- von Wrightin ym. (2003, 52-53) tutkimuksen mukaan on olemassa kolme luokkaa kyseisen toimijuuden suhteen:

1. Objektiopettaja: ulkoistaa koulun oman työnsä sekä omien ajatusten ja mielipiteiden ulkopuolelle. Opettaja ei ole sitoutunut eikä hänellä ole käsityksiä tai merkityksiä yhtenäisen peruskoulun suhteen.
2. Prosessiopettaja: pohtii ja osaa myös kyseenalaistaa oman koulunsa tematiikkaa, mutta ei ainakaan vielä koe olevansa subjekti yhtenäisessä peruskoulussa.
3. Subjektiopettaja: omaa jo käsityksiä, ajatuksia ja omia kokemuksia omasta yhtenäisestä peruskoulustaan. Hän mieltää asian omakseen ja kokee olevansa opettaja yhtenäisessä peruskoulussa.

Rauste- von Wrightin ym. (2003) tutkimukseen tutkimustuloksiamme verraten voisi todeta, että kyselyn vastausten perusteella opettajat erityisesti Iittalassa olivat sisäistäneet itsensä yhtenäiskoulun opettajiksi ja toimijoiksi siellä. Heidän vastaustensa perusteella opettajakuva olisi lähellä subjektiopettajaa. Yksi syy tähän varmasti on se, että he ovat toimineet jo joitakin kuukausia uudessa yhtenäiskoulussa ja hahmottaneet opettajuuttaan siellä jo jonkin verran. Kauhajoella opettajien vastauksista näkyi tietty epävarmuus tulevaisuudesta ja oman opettajuuden hahmottumisesta tulevassa yhtenäiskoulussa. Vastausten perusteella voisi ajatella, että he näkivät itsensä prosessiopettajina ja yhtenäiskoulun toteuttaminen herätti vielä paljon kysymyksiä pohdittavaksi. Tietysti mitään yleistyksiä ei voi tehdä, koska jokainen vastaaja on yksilö henkilökohtaisine mielipiteineen ja samassa vastauksessa saattoi esiintyä useita eri viittauksia toimijuuden eri luokista. Vastauksista kuitenkin näkyi viitteitä tietyistä toimijuuden luokista.

Jokisen (2000, 51) tutkimuksessa tutkittavat pitivät yhtenäistä perusopetusta onnistuneimmillaan hyvänä ratkaisuna ala- ja yläasteiden toimintakulttuurien erilaisuuden lieventämiseen, koulujen välisen yhteistyön kohentamiseen ja oppilaiden yläasteelle siirtymisen aiheuttamien ongelmien poistamiseen. Nämä samat tekijät nousivat esiin myös omassa tutkimuksessamme. Sen suhteen oltiin kuitenkin varovaisia, miten hyvin yhtenäiskoulu käytännössä onnistuu ja kauanko uuden toimintakulttuurin rakentuminen vie aikaa.

Tutkimuksestamme nousi esiin asioita, jotka liittyvät niin sanotusti sisäiseen muutokseen sekä ulkoiseen muutokseen yhtenäiskoulussa. Sisäiseen muutokseen liittyy se, miten koulun toimintakulttuuri muuttuu yleisesti, kun suurempi joukko eri-ikäisiä oppilaita opiskelee samassa rakennuksessa. Sisäiseen muutokseen kuuluu myös se, miten opettajuus muuttuu yhtenäiskoulussa. Eri ikäryhmien toimiminen yhtenäiskoulussa nähtiin niin uhkana kuin mahdollisuutenakin. Erityisesti pelättiin sitä, että lyheneekö lapsuus ja esiintyykö häiriökäyttäytymistä jo varhaisemmassa vaiheessa; eli ottavatko pienet isoilta liikaa mallia? Toisaalta mahdollisuutena nähtiin se, että siirtymävaiheen nivelkohtia alakoulun puolelta yläkoulun puolelle ei esiinny ja oppilaan etenemistä voidaan seurata koko perusopetuksen ajan. Sisäiseen muutokseen liittyen opettajat näkivät työyhteisön yhtenäistämisen merkittävänä muutoksena opettajuuteen liittyen. Toisin sanoen omista asenteista, tavoista ja tottumuksista täytyy yhtenäiskoulun myötä osaksi luopua, mutta toisaalta taas voi tuoda omaa erityisosaamistaan koko työyhteisön käyttöön. Yhteisen yhteisön toimivuuden kannalta olisi siis tärkeä luopua tietyistä omaan opettajuuteen liittyvistä asioista, mutta myös rikastuttaa omalla erityisosaamisellaan työyhteisöä. Voisi todeta: haastava yhtälö, mutta mahdollinen ratkaista.

Ulkoiseen muutokseen liittyen tutkimuksessa näkyi positiivisena asiana uusien opetustilojen merkitys. Uudet fyysisesti ja pedagogisesti toimivat tilat sekä opetusvälineet helpottavat sekä kehittävät opettajan työtä ja antavat uusia mahdollisuuksia toteuttaa pedagogisesti laadukasta opetusta

kehittäen samalla myös opettajuutta. Tärkeänä erityisesti Kauhajoella pidettiin sitä, että uusien tilojen suunnitteluun olisi riittävästi budjetoitu rahaa, eikä supistuksia tässä vaiheessa tehtäisi. Yhteisten fyysisten tilojen lisäksi nähtiin tärkeänä alakoulun ja yläkoulun yhteiset ulkoilualueet sekä juhlat, jotka mahdollistavat toimimisen eri-ikäisten oppilaiden kanssa.

Kokonaisuudessaan yhtenäiskoulun toteutumiseen sekä niin sanotusti toiminnan vakiintumiseen nähtiin kuluvan aikaa monia vuosia. Kymmenen vuoden päästä yhtenäiskoulun nähtiin toimivan ja kehittyvän edelleen. Kymmenen vuoden päästä opettajat kokevat olevansa viisaampia arvioimaan yhtenäiskoulun tuloksia ja näkevät, onko yhtenäiskoulu vain nimi ja toiminta kuitenkin jatkuu samalla tavalla niin kuin tähänkin asti. Toisaalta ajateltiin myös niin, että kymmenen vuoden päästä yhtenäiskoulu toimii hyvin ja oppilaat oppivat yhdessä isossa koulussa.

Opettajuus on toisaalta hyvin yksilöllistä, mutta siitä löytyy myös paljon yhteisöllisiä piirteitä. Tutkimuksemme osoitti sen, että opettajuuteen vaikuttavat tietyt yleiset opettajan ammattiin liittyvät asiat kuten yhteinen opettajakoulutus ja yhteisesti päätetyt asiat ja toimintatavat kouluyhteisön hyväksi. Kuitenkin opettajuus on myös yksilöllistä ja tämä näkyi myös tutkimuksessa. Näiden kahden asian yhdistäminen on haastavaa ja korostuu yhtenäiskoulun arjessa. Tärkeintä kuitenkin on, että opettajuus näkyy, koska se luo yhtenäiskoulun ytimen.

10 TUTKIMUKSEN POHDINTAA

Iittalassa ja Kauhajoella opettajuus elää murrosvaiheessa. Opettajan työ on muuttumassa tai on jo muuttunut yhtenäiskoulun myötä. Jokainen opettaja kokee muutoksen eri tavalla ja näkee muutoksen vaikutukset omassa työssään opettajuutensa kautta. Toiset näkevät muutoksen suurena jopa uhkana omalle opettajuudelle. Toiset taas näkevät muutoksen tuovan rikkautta ja voimavaroja omaan työhön. Tärkeää olisikin löytää ne omat voimavarat ja mahdollisuudet opettajuuteen. Yhtenäiskoulu on muutos joka vaikuttaa tällä hetkellä koko yhteiskunnan koulujärjestelmässä. Yhtenäiskoulu on tämän ajan ilmiö, joka jää tulevaisuudessa historiaan yhtenä koulujärjestelmän kehittämismuotona.

Yhtenäiskoulu tuo opettajuuteen omat muutoksensa. Opettajuuden muuttumisessa tärkeää on se, miten opettaja kokee ja näkee itsensä opettajana. Yhteistyö on voimavara, jota yhtenäiskoulu toimintaympäristönä kehittää. Yhteistyö voidaan nähdä myös omien voimavarojen heikkenemisenä ja lisävastuuna oman panoksensa antamisena yhteisön käyttöön. Luukkainen nostaa teoksessaan, Opettajan matkakirja tulevaan, esiin käsitteen avoin opettajuus. Tällä hän tarkoittaa nykypäivän sekä tulevaisuuden opettajan opettajuuden yhtä tärkeää elementtiä, avoimuutta. Opettajan tulee olla avoin kohtaamaan erilaisia ihmisiä ja toimimaan erilaisten ihmisten kanssa, jotka voivat olla esimerkiksi erilaisista kulttuureista. Avoimuuteen liittyy osaksi opettajan omat arvokäsitykset sekä työyhteisön arvokäsitykset, joihin opettajan työ, opettajuus, perustuu.

Yleisesti tutkimuksesta voidaan nostaa esiin kolme päälinjausta, joiden ajattelemme esiintyvän aineistossamme. Ensimmäisen päälinjauksen voimme ajatella liittyvän opettajuuteen, eli miten opettajat itse näkevät oman työnsä ja opettajuutensa. Toinen linjaus liittyy oppilaan näkökulmaan eli, millaisina toimijoina opettajat näkevät oppilaat yhtenäiskoulussa ja mitä

uusia asioita yhtenäiskoulu tuo oppilaan koulunkäyntiin. Kolmas linjaus liittyy organisatoriseen näkemykseen yhtenäiskoulusta. Miten opettajat näkevät yhtenäiskoulun hallinnollisesti ja organisatorisesti toimivana yksikkönä. Tutkimuksessamme nousi esiin erityisesti opettajan näkemykset omasta työstään ja mahdollisista muutoksista tulevassa yhtenäiskoulussa. Opettajat pohtivat erityisesti omaa opettajuuttaan, jossa sivuttiin myös oppilaan näkökulmaa sekä hallinnollista näkökulmaa. Nämä kolme päälinjausta ovat kuitenkin tärkeitä ajatellen opettajan työtä nyt ja tulevaisuudessa.

Tämän tutkimuksen perusajatuksena oli nostaa esiin yhtenäiskoulun vaikutukset opettajuuteen ja mahdolliseen opettajakuvaan ajatellen kahden paikkakunnan kouluyhteisöjä. Tutkimuksessa näkyi monia tärkeitä asioita ajatellen yhtenäiskoulun toteutumista ja sen kehittämistä tulevaisuudessa. Tärkeää on tiedostaa se, että opettajuus muuttuu yhteiskunnan muuttuessa ja koulujärjestelmän muuttuessa. Muutos ei välttämättä ole kivuton, mutta se antaa mahdollisuudet kehittää omaa työtä ja opettajuutta. Oman työnsä kehittäminen on kuitenkin tärkeää ja motivoi jaksamaan työssä, jota tekee.

11 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Kun lähdimme tutkimaan opettajuutta yhtenäiskoulussa, tutussa työyhteisössä, oli tärkeä pohtia sitä, miten saisimme luotettavaa sekä objektiivista tietoa. Pohdimme myös paljon sitä, miten keräisimme aineiston, jotta saisimme yksilöllisiä sekä henkilökohtaisia mielipiteitä yhtenäiskoulussa työskenteleviltä opettajilta. Päädyimme keräämään aineiston kyselylomakkeella, koska ajattelimme saavamme tietoa tarkemmin usealta eri henkilöltä kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaisemman haastattelumenetelmän sijaan.

Ajattelimme myös, että kyselylomakkeen avulla opettajien olisi helpompi vastata ja kertoa mielipiteensä avoimemmin ja nimettömänä kuin kasvotusten tutkijoiden haastattelemana. Yhtenäiskouluun liittyvät ajatukset voivat olla ristiriitaisia ja tärkeää tutkimuksessamme olikin, että myös ristiriitaiset ajatukset nousisivat esille. Tutkimusmenetelmän valinnassa onnistuimme mielestämme hyvin, koska vastaukset olivat pääosin monipuolisia ja monia eri ajatuksia nousi vastauksista esille.

Aineistoa kerätessämme huomasimme, että melko suuri osa jätti vastaamatta kyselylomakkeeseen. Erityisesti Kauhajoella moni jätti vastaamatta kyselyyn ja Iittalassa hieman yli puolet opettajista vastasi kyselyyn. Kauhajoella yhtenäiskouluprojektin ajattelemisen on ajankohtaista, mutta luulemme, että ajatukset ovat vielä hyvin ristiriitaisia ja ollaan epävarmoja projektin toteutumisesta. Palautuneista kyselylomakkeista näkyi kuitenkin sekä positiivisia ajatuksia että negatiivisia ajatuksia. Tutkimuksemme kannalta olisi ollut tärkeää, että kyselyyn olisi vastattu, vaikka ajatukset olisivatkin olleet negatiivissävytteisiä. Iittalassa kyselyyn vastattiin aktiivisemmin, mutta tärkeää olisi tutkimuksen kannalta ollut, että mahdollisimman moni olisi mielipiteensä nostanut esiin. Tutkimuksessa käytetyn aineiston perusteella saimme tietoa melko kattavasti, mutta

vastaamatta jättäneiden opettajien näkemyksiä emme saaneet tutkimukseemme.

Tutkimuksen luotettavuus on verrattavissa suoraan mittarin luotettavuuteen. Luotettavuutta on kuvattu kahdella termillä: reliabiliteetilla ja validiteetilla. Molemmat termit tarkoittavat luotettavuutta, mutta reliabiliteetti viittaa toistettavuuteen. Validius käsittää tarkastelun siitä, kuinka yleistettävä tutkimus on. Validiteetilla tarkoitetaan myös sitä, mitä kerätty tutkimusaineisto kertoo ja kuinka hyvin se kertoo varsinaisesta tutkimustehtävästä. Erityisesti sisällön validiteetin tarkastelussa tutkitaan, ovatko mittarissa tai tutkimuksessa yleensä käytetyt käsitteet teorian mukaiset ja kattavatko käsitteet kyseisen ilmiön riittävän laajasti. (Mason 1996, 147-149; Metsämuuronen 2003, 86-87.)

Tutkimuksemme on validia, sillä olemme kuvanneet analyysissämme tutkimuksen aineistoa objektiivisesti, riippumatta omien mielipiteiden vaikutuksesta tutkimuksen analysointiin. Tutkimuksen teoria tukee aineistoamme ja analyysiämme. Tutkimus on siis myös toistettavissa. Olemme kuvanneet tutkimuskohteen täsmällisesti sellaisena kuin se on.

Arvioidessamme avoimella kyselylomakkeella kerättyä ja laadullisin menetelmin analysoitua aineistoamme voimme todeta, että aineistomme on merkittävää, sillä saimme tietoa yhtenäiskoulun opettajuudesta. Aineistomme on myös riittävä, koska saimme tarvittavat tiedot yhtenäiskoulun opettajuuden analysointiin. Saimme vastauksia vähemmän kuin odotimme, mutta jo saadulla vastausmäärällä aineisto alkoi kylläntyä. Suuremmalla paikkakunnalla vastauksia tuli myös suhteessa vähemmän kuin pienellä paikkakunnalla, mutta aineisto oli silti tarpeeksi kattava tulosten saamiseksi.

12 JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUDET

Aikaisempia tutkimuksia yhtenäiskoulun opettajuuteen liittyen ovat tehneet muun muassa Jokinen (2000) sekä Rauste- von Wright ym. (2003). Myös oman tutkimuksemme tukena käytimme kyseisten henkilöiden tekemiä teoksia. Emme ole havainneet vastaavaa pro gradu -tutkielmaa aiheeseen liittyen kuin meidän tutkimuksemme.

Tutkimuksemme oli ajankohtainen niin Iittalassa kuin Kauhajoellakin ja yhtenäiskouluprojektit ovat eri vaiheissa. Mielenkiintoista olisi tutkia sitä, miten opettajien käsitykset muuttuvat yhtenäiskoulun opettajuuteen liittyen ajan kuluessa. Eli pitkittäistutkimus olisi yksi mahdollinen vaihtoehto. Kauhajoella yhtenäiskoulun rakentaminen tapahtuu vuosina 2008-2010, jonka jälkeen opettajat siirtyvät mahdollisesti uusiin tiloihin työskentelemään suurempana työyhteisönä. Tällöin olisi mahdollisuus kysyä vastaavia kysymyksiä kuin tutkimuksessamme tällä hetkellä kysyimme ja esimerkiksi vertailla niitä tutkimuksessamme käytettyihin vastauksiin.

Iittalassa yhtenäiskoulu on toiminut syksystä 2006 ja jatkotutkimusta ajatellen voisi Iittalassa myös havainnoida opettajuuden kehittymistä uudessa työyhteisössä. Opettajuuteen liittyvät ajatukset tulevaisuudesta herättivät meissä mielenkiintoa ja jatkotutkimusta ajatellen voisi keskittyä esimerkiksi siihen, millaisena opettajat näkevät oman työnsä 10-20 vuoden kuluttua. Tämä kiinnostaa meitä myös siksi, että olemme 10-20 vuoden kuluttua työelämässä ja mahdollisesti vakiinnuttaneet paikkamme jossakin työyhteisössä. Opettajuuden muutokset siis kiinnostavat meitä oman työmme kannalta tulevaisuudessa.

13 LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Fullan, M., G. & Stiegelbauer, S. 1992. The new meaning of educational change. Ann Arbor, Michigan: Braun-Brumfield, Inc.
- Fullan, M., G. 1992. Successful School Improvement. The Implementation Perspective and Beyond. Buckingham. Philadelphia: Open university press.
- Fullan, M. 1994. Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Helsinki: Painatuskeskus.
- Eloranta, V. & Virta, A. 2002. Opettajuuden ja opettajankoulutuksen haasteet. Teoksessa E. Lehtinen, & T. Hiltunen (toim.) Oppiminen ja opettajuus. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 71, 133-156.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Halinen, I. & Pietilä, A. 2005. Yhtenäisen perusopetuksen kehityksestä. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström, J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 95-107.
- Hietaniemi-Virtanen, N. 2004. Kehittyvä koulutoimi. Tutkimus kuntien koulutuspalveluista 1995-2002. KuntaSuomi 2004 -tutkimuksia nro 49. Vaasan yliopisto. Suomen kuntaliitto. XGS. Kuntatalo. Helsinki.

- Hirsjärvi, S. 2000. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes, & P. Sajavaara. Tutki ja kirjoita. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino, 111-156.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Isoherranen, K. 2005. Moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY.
- Jokinen, H. 2000. Yhtenäisen perusopetuksen toimintaedellytykset ja mahdollisuudet. Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisusarja AI:2000.
- Kalvolan kunta. Artikkel. Mikä on avoin oppimisympäristö. 28.1.2007. Saatavilla www-muodossa:
http://www.kalvola.fi/portal/kunnan_palvelut/koulutoimi/avoin_oppimisymparisto/artikkeli/
- Kansanen, A. 1991. Koulu yhteisön kulttuuri kehittämishaasteena. Teoksessa Kehittyvä koulu yhteisö. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 82-91.
- Karila, K. & Nummenmaa, A.-R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkot. Helsinki: WSOY.
- Lindström, A. 2004. Perusopetus uudistuu. Teoksessa E. Vitikka, O. Saloranta-Eriksson (toim.) Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 7-10.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Långs, J. 1991. Skolutveckling, vad är det? Teoksessa Kehittyvä kouluyhteisö. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 120-139.
- Mason, J. 1996. Qualitative Researching. Type Studio, Scarborough, North Yorkshire. Great Britain: Redwood Books, Trowbridge, Wiltshire.
- Meisalo, V., Sutinen, E. & Tarhio, J. 2000. Modernit oppimisympäristöt. Tietotekniikan käyttö opetuksen ja oppimisen tukena. Helsinki: Tietosanoma.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Pietilä, A. (toim.) 2001. Peruskoulun sisällön ja rakenteen kehittämishanke 1997-2000. Loppuraportti. Moniste 17/2001. Opetushallitus.
- Pyhältö, K. (2003.) Pragmatistiskonstruktivistinen näkökulma opettajuuteen. Uusi opettajuus? Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Tutkimuksia 1/2003. Helsingin yliopisto.
- Rauste- von Wright, M., Soini, T., Pyhältö, K., Eerola, S., Pyhälä, S. & Rämä, I. 2003. Koulun eksperttiys. Tutkimus yhtenäisen peruskoulun toteutumisen ehdoista. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1.
- Rajakaltio, H. 2003. Kohti yhtenäistä peruskoulua. Kokemuksia yhtenäisen peruskoulun rakentamisesta Tampereella 2000-2003. Tampereen koulutoimen yhteistoiminnallinen kehittämisprojekti 2000-2003/ TYKE- ohjelma.
- Rask, S. 1996. Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa H. Myyrä (toim.) Koulun puolesta. Opetus 2000. Juva: WSOY:n graafiset laitokset, 91-108.

- Rinne, R. & Vuorio-Lehti, M. 1996. Toivoton unelma? Koulutuksellista tasa-arvoa koskevat toiveet ja epäilyt peruskoulun synnystä 1990-luvulle. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Opetus 2000. Juva: WSOY, Kirjapainoyksikkö.
- Suomalainen, E. 1991. Oppilaitosten työyhteisön kehittäminen. Teoksessa Kehittyvä koulu yhteisö. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 10-15.
- Tanttu, K. 2005. Peruskoulusta yhtenäiseen perusopetukseen. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström, J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 108-114.
- Värri, V-M. 2001. Mallikansalaisesta psykokaapitalismin muutosagentiksi. Teoksessa Ropo, E. (toim.) 2001. Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuksen julkaisuja. A 24/2001, 33-45.
- Pyhältö, K. & Soini, T. Yhtenäistä perusopetusta rakentamassa- Kehittämissuunta vai tavoitetila? 12.8.2006. Saatavilla [www.muodossa:
www.opf.fi/ya/semdemo/Esityslahtipyhältö.ppt](http://www.muodossa:www.opf.fi/ya/semdemo/Esityslahtipyhältö.ppt)

HYVÄT OPETTAJAT!

27.11.2006

Opiskelemme Tampereen yliopistossa opettajien lisäkoulutuksessa luokanopettajiksi. Teemme pro gradu -tutkielmaa yhtenäiskoulun opettajuudesta. Ohessa lähetämme kyselylomakkeen pro gradu -tutkielmaamme varten. Meitä kiinnostavat teidän mielipiteenne sekä ajatuksenne yhtenäiskoulusta ja opettajuudestanne siellä nyt tai tulevaisuudessa. Kysymyksemme ovat avoimia ja toivomme teidän vastaavan ajatuksella sekä pohtien niihin. Mielipiteenne ja ajatuksenne ovat meille tärkeitä, mutta vastaaminen on toki vapaaehtoista. Kyselylomakkeeseen vastataan nimettömänä ja tutkimukseen osallistuvien henkilöiden nimiä ei tulla julkaisemaan missään vaiheessa tutkimusta. Tutkimuslupa on myönnetty syksyllä 2006 sekä Kalvolassa että Kauhajoella.

Kyselylomake jaetaan mahdollisesti tuleville tai jo yhtenäiskoulussa työskenteleville luokanopettajille, aineenopettajille, erityisopettajille sekä rehtoreille niin Kalvolassa kuin Kauhajoellakin. Kyselylomakkeeseen voi vastata myös sähköisesti, koska lähetämme kyselylomakkeen sähköpostiinne.

Pro gradu -tutkielma valmistuu keväällä 2007. Tutkimuksesta lähetetään kappaleet koulujen rehtoreille, joilta sitä voidaan pyytää luettavaksi.

Vastauksianne odotellen, pro gradu -tutkielman tekijät

Heini Mikkola ja Sanna Juupaluoma

Palautuspäivä on viimeistään perjantaina 1.12.2006.

KYSELYLOMAKE

Perustiedot:

Sukupuoli (ympyröi)

nainen / mies

Koulutus / Ammatti

Työkokemus opetuslalla (kuukausina tai vuosina)

Työskenteletkö vuosiluokilla 1-6, 7-9 vai molemmilla?

Kysymykset:

1. Miten selität käsitteen yhtenäiskoulu?

2. Miten opettajan työ mielestäsi muuttuu yhtenäiskoulujärjestelmän myötä? Pohdi erityisesti opettajan työn muuttumista a) luokanopettajuuden, b) aineenopettajuuden, c) erityisopettajuuden kannalta.

3. Mitä yhtenäiskoulun kehitys mielestäsi tarkoittaa kunnan koulujärjestelmän kehittymiselle? Millaisena näet tilanteen esimerkiksi kymmenen vuoden kuluttua?

4. Mitä uusia mahdollisuuksia yhtenäiskoulu mielestäsi tarjoaa opettajan työlle?

5. Mitä esteitä näet yhtenäiskoulun todelliselle toteutumiselle?

Kiitos vastauksistasi!