

Tuomas Jerkkola ja Olli Raatikainen

# KOULUTYÖYHTEISÖ OPETUKSEN TUKEMISEN NÄKÖKULMASTA

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Kandidaatintutkielma  
Maaliskuu 2022



# TIIVISTELMÄ

Tuomas Jerkkola & Olli Raatikainen: Koulutyöyhteisö opetuksen tukemisen näkökulmasta  
Kandidaatintutkielma, 64 sivua  
Tampereen Yliopisto  
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma  
Helmikuu 2022

Tämän kandidaatintutkielma tarkastelee koulutyöyhteisöä opetuksen tukemisen näkökulmasta. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää millaiset työyhteisöt ovat opetusta tukevia ja millaiset puolestaan eivät ole. Tutkimuksen teoriaosuus muodostuu pääpiirteissään koulutyöyhteisön, johtamisen sekä opetus- ja kasvatustyön käsittelemisestä. Tarkemmin teoriataustassa käsitellään kouluorganisaatioiden sisäistä kulttuuria, johtamista, hyvinvointia, koulun erityispiirteitä työyhteisönä sekä opetus- ja kasvatustyötä useista näkökulmista.

Tutkimus on toteutettu aineistolähtöisenä laadullisena tutkimuksena. Tutkimusaineisto koostui 20 luokanopettajan Forms-lomakkeella vuoden 2021 joulukuussa sekä 2022 tammikuussa kerätyistä vastauksista. Vastaajia etsittiin sosiaalisen median foorumeilta sekä tutkijoiden omia kontakteja hyödyntämällä. Saatua vastauksia analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimustuloksissa työyhteisön myönteinen ilmapiiri nousi keskeisimmäksi asiaksi opetusta tukevassa ja tukemattomassa työyhteisössä. Myönteisessä ilmapiirissä korostuivat erityisesti avoimuus, kannustavuus ja positiivisuus. Vastaavasti kielteinen ilmapiiri näyttäytyi selvästi merkityksellisimpänä asiana opetusta tukemattomassa työyhteisössä. Kielteisessä ilmapiirissä korostuivat erityisesti negatiivisuus, sallimattomuus, kritisoiminen, työyhteisön huonovointisuus ja sulkeutuneisuus. Ilmapiirin lisäksi merkityksellisiä työyhteisössä opetuksen tukemiseen vaikuttavia teemoja tässä tutkimuksessa olivat työyhteisön johtaminen sekä työntekijöiden työote. Työyhteisön hyvässä johtamisessa merkittävimpänä näyttäytyivät osaavuus sekä kehityksen ja kasvun tukeminen. Huonossa johtamisessa korostui huonon esimiestyön ohella määrällisyys ja jumiutuneisuus. Työntekijöiden työotteesta merkittävimpinä näyttäytyivät opetusta tukevan työyhteisön näkökulmasta yhteistyö sekä ideoiminen ja vastaavasti opetusta tukemattoman työyhteisön osalta tukemattomuus, yhteistyön puute sekä huono työn hoitaminen.

Tutkimus osoittaa, että luokanopettajan kokemus opetusta tukevasta ja tukemattomasta työyhteisöstä rakentuu monesta eri teemasta. Työyhteisön ilmapiirin vaikuttaessa eniten luokanopettajan kokemukseen, myös esimiestyöllä ja työntekijöiden työotteella on suuri vaikutus.

Avainsanat: Ilmapiiri, johtaminen, työote, koulutyöyhteisö, opetus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.



# SISÄLLYS

## Sisälllys

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>TEOREETTINEN VIITEKEHYS</b> .....	<b>9</b>
2.1	Koulu työyhteisönä.....	9
2.1.1	<i>Kouluorganisaatioiden sisäinen kulttuuri ja hyvinvointi</i> .....	9
2.1.2	<i>Koulun erityispiirteet työyhteisönä opettajan näkökulmasta</i> .....	10
2.1.3	<i>Hyvinvointi ja opetus</i> .....	12
2.1.4	<i>Opetajiin kohdistuva kiusaaminen peruskouluissa</i> .....	13
2.1.5	<i>Muutos johtamisessa sekä kouluissa työyhteisöinä</i> .....	14
2.2	Opetus –ja kasvatustyö.....	15
2.2.1	<i>Opetuskäytännöt</i> .....	16
2.2.2	<i>Opetussuunnitelma muuttuu, opettaja toteuttaa</i> .....	18
2.2.3	<i>Yhteistyö opetuksessa ja kasvatuksessa</i> .....	19
2.2.4	<i>Nuorten opettajien työhön kiinnittyminen</i> .....	22
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>24</b>
3.1	Tutkimustehtävä .....	24
3.2	Tutkimuksen metodologia .....	24
3.3	Aineiston hankinta.....	25
3.4	Aineiston kuvailu .....	26
3.5	Aineistoanalyysi .....	28
<b>4</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>30</b>
4.1	Opetusta tukeva työyhteisö.....	30
4.1.1	<i>Työyhteisön myönteinen ilmapiiri</i> .....	31
4.1.2	<i>Työyhteisön hyvä johtaminen</i> .....	33
4.1.3	<i>Työntekijöiden työote</i> .....	34
4.2	Opetusta tukematon työyhteisö .....	36
4.2.1	<i>Työyhteisön kielteinen ilmapiiri</i> .....	37
4.2.2	<i>Työyhteisön huono johtaminen</i> .....	39
4.2.3	<i>Työntekijöiden työote</i> .....	41
4.3	Ikäryhmien erot .....	42
<b>5</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>45</b>
5.1	Tutkimustulosten pohdintaa .....	45
5.1.1	<i>Työyhteisön ilmapiiri</i> .....	45
5.1.2	<i>Työyhteisön johtaminen</i> .....	47
5.1.3	<i>Työntekijöiden työote</i> .....	49
5.1.4	<i>Johtopäätökset lyhyesti</i> .....	51
5.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus .....	52
5.3	Mahdollisia jatkotutkimuksia .....	54
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>57</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>62</b>



# 1 JOHDANTO

Työyhteisöjen merkitystä yksilön työlle on tutkittu paljon eri tieteenaloilla. Useissa tutkimuksissa on havaittu työyhteisön olevan merkittävä tekijä organisaation työntekijöiden hyvinvoinnille sekä työlle yleisesti. Esimerkiksi johtaminen ja humanistisuus työyhteisössä ovat yhteydessä työyhteisön yksilöiden työtyytyväisyyteen, työn tehokkuuteen, organisaatioon sitoutumiseen sekä työn imuun (Kinnunen, ym., 2005). Työryhmän tiheys, työntekijän arvioima tehokkuus ja työn sujuvuus ovat yhteydessä toisiinsa (Taittonen, ym., 2008). Työn sujuvuuteen on yhteydessä myös työtyytyväisyys, sitoutuminen organisaatioon ja työkyky (Taittonen, ym., 2008). On siis selvää, että työyhteisö on merkittävä tekijä yksilön työlle sekä työhyvinvoinnille.

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme koulutyöyhteisöä opetuksen tukemisen näkökulmasta. Tukemisella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa työyhteisöön liittyviä asioita, jotka tukevat opettajan opetustyötä. Tukemattomalla tarkoitetaan taas työyhteisöön liittyviä asioita, jotka eivät tue tai haittaavat opettajan opetustyötä. Kerätyssä aineistossa luokanopettajat pääsivät itse kertomaan näkemyksiään opetusta tukevasta ja tukemattomasta koulutyöyhteisöstä. Tutkimuksemme tarkoituksena on tutkia ja selvittää, millainen on opetusta tukeva työyhteisö ja millainen on puolestaan opetusta tukematon työyhteisö.

Tutkimuksemme aihe on aina ajankohtainen ja merkittävä sillä opetuksen onnistunut toteutus on tärkeää oppilaiden oppimiselle. Opetuksen onnistunut toteutuminen taas on todennäköistä silloin, kun työyhteisö tukee ja auttaa opettajaa. Myös opettajien hyvinvointi on tärkeää niin opettajille itselleen kuin myös oppilaille sillä kaikkien koulun toimijoiden hyvinvointi ja tulokset ovat sidoksissa toisiinsa (Savolainen, 2001, 10). Tällä hetkellä myös opettajien suuri alanvaihtoprosentti on esillä kasvatustieteellisessä keskustelussa. Räsänen ym. (2020) havaitsivatkin tutkimuksessaan jopa joka toisen opettajan Suomessa harkitsevan alanvaihtoa. Tämän takia on nähdäksemme olennaista pohtia

erilaisia keinoja opettajien työelämän parantamiseksi, sillä opettajien työllä on suuri yhteiskunnallinen merkitys. Tavoitteenamme onkin tällä tutkimuksella saada tietoa, jolla on mahdollista vaikuttaa positiivisesti koulujen työyhteisöihin.



## 2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

### 2.1 *Koulu työyhteisönä*

#### 2.1.1 Kouluorganisaatioiden sisäinen kulttuuri ja hyvinvointi

Yleisesti organisaatioiden sisäinen kulttuuri on yhteydessä sen työntekijöiden hyvinvointiin (Kinnunen ym., 2005). Kinnunen ym. (2005) havaitsivat tutkimuksessaan etenkin johtamisen ja humanistisuuden eli ihmisläheisyyden olevan yhteydessä työtyytyväisyyteen, organisaatioon sitoutumiseen sekä työn imuun. Heidän tutkimuksensa osoitti myös humanistisuuden olevan negatiivisessa yhteydessä työväsämykseen ja organisaation sääntökeskeisyyden negatiivisesti yhteydessä työtyytyväisyyteen. Taittonen ym. (2008, 18–30) tutkimus osoittaa esimiesten oikeudenmukaisuuden ja päätöksenteon olevan yhteydessä työhön sitoutumiseen ja työtyytyväisyyteen. Taittonen ym. (2008, 18–30) havaitsivat tutkimuksessaan vahvan yhteyden työryhmän tiheyden, työntekijöiden arvioiman tehokkuuden ja työn sujumuuden kanssa. Myös työtyytyväisyys, sitoutuminen organisaatioon ja työkyky olivat yhteydessä työntekijöiden arvioimaan tehokkuuteen ja työnsujumuuteen. Sekä Kinnunen ym. (2005) että Taittonen ym. (2008) tutkimuksista voidaan päätellä, että organisaation hyvinvointiin panostaminen on tärkeää. Molemmissa tutkimuksissa kuitenkin painotettiin, että tulosten perusteella ei voida vastata varmasti, mitkä ovat tutkimusten syy–seuraussuhteita. Yhteys edellä mainituilla organisaation sisäisillä muuttujilla ja työhyvinvoinnilla kuitenkin on.

Kouluorganisaatiossa opettajan toiminta on tehokkaimmillaan heidän saadessa työskennellä yhteistyössä kollegoidensa kanssa ja oppia yhteisön tukemina. Yhteisön joustavat valmiudet uusien opettajien tukemisessa rakentavat myös täysin uudenlaisia opettamisen kulttuureja kouluissa. Raikkaat

tiedot ja näkemykset, joita uudet opettajat tuovat työyhteisöön, voivat kukoistaa, mikäli työyhteisö hyväksyy ne (Nummenmaa ym., 2006, 25.) Koulun sisäisessä organisaatiokulttuurissa ei voida jäädä kiinni vanhoihin kaavoihin vaan sen tulisi ruokkia uusia ideoita opetuksen kehittämiseksi.

### 2.1.2 Koulun erityispiirteet työyhteisönä opettajan näkökulmasta

Koulu on työyhteisönä erilainen kuin monet muut työpaikat, sillä sen sisäisten toimijoiden roolit eroavat toisistaan huomattavasti. Koulussa toimii opettajia, rehtoreita, koulun tukipalveluja tuottavia työntekijöitä sekä oppilaita. Koulu toimii työpaikkana myös oppilaille (Savolainen, 2001, 10), joiden rooli eroaa muista koulun toimijoista huomattavasti, sillä he ovat suorittamassa oppivelvollisuuttaan eivätkä työsuhteessa kouluun. Kaikkien koulun toimijoiden hyvinvointi ja tulokset ovat sidoksissa toisiinsa (Savolainen, 2001, 10).

Ismo Aho (2011) on tutkinut opettajan selviytymistä edesauttavia tekijöitä. Hän havaitsi tutkimuksessaan työyhteisön yhteisöllisyyden, rehtorin, selkeän toimintakulttuurin, arvostuksen tunteen sekä uusien opettajien oikeanlaisen vastaanottamisen tärkeinä osina opettajan ”selviytymiseen” työelämässä. Aho (2011) havaitsi myös perinteiden olevan kouluissa vahvoja sekä uusien opettajien omaavan kykyä ihmetellä käytänteitä, mutta valtaa niiden muuttamiseen heillä ei juurikaan ole. Kollegiaalisen yhteistyön korostaminen on keskeinen osa kasvatustalouden eri alueilla. Opettajankoulutus, täydennyskoulutus ja työpaikkojen sisäinen kehittäminen puhuvat kollegiaalisen yhteistyön puolesta ja yhteistyö sekä yhteisopettajuus lupaa jotain sellaista, jota kukaan ei voi yksin saavuttaa (Savonmäki, 2006, 155.)

Marjut Kokon ym. (2021) tutkimuksen ”*Finnish teachers’ views on co-teaching*” suuri osa opettajista kokee yhteisopettajuuden auttavan opetuksen eriyttämisessä, ammatillisen osaamisen jakamisessa, vastuun jakamisessa, opetuksen tehokkuuden parantamisessa, levottoman luokan hallitsemisessa sekä oppilaiden tuntemisessa. Suurin osa Kokon ym. (2021) tutkimuksen opettajista myös koki yhteisopettajuuden hyödyiksi mahdollisuuden jakaa tuntemuksia ja kokemuksia, mahdollisuuden jakaa ryhmä pieniin osiin, yhteisarvioinnin, yhteisen oppitunnin toteuttamisen sekä suunnittelun. Haasteiksi Kokon ym. (2021) tutkimuksessa opettajat olivat maininneet yhteisen

suunnitteluajan löytämisen, sopivan työparin löytämisen, koulutuksen puutteen liittyen yhteisopettajuuteen, toimintamallien puuttumisen, epäselvät roolit opettajien välillä, koulun johdon puutteellisen tuen sekä toisten opettajien epäpätevyys.

Opettajat arvioivat Savolaisen (2001, 55) tutkimuksen mukaan työilmapiirin ja yhteistyön opettajien sekä koulun muun henkilökunnan kanssa hyväksi. Opettajien mukaan työyhteisön jäsenet tukivat toisiaan sekä arvostivat toistensa työtä melko hyvin (Savolainen, 2001, 55). Hieman huonompaa oli apu ongelmatilanteissa sillä Savolaisen tutkimuksen (2001, 55) tutkimuksen mukaan opettajista 26% ilmoitti, ettei ongelmatilanteita oteta avoimesti keskusteluun työyhteisössä. Opettajat myös viihtyivät työssään hyvin sillä vain 3% ilmoitti viihtyvänsä työssään huonosti. Myös suurin osa opettajista (98%) koki työnsä mielekkääksi ja tärkeäksi (Savolainen, 2001, 61). Miesten ja naisten välillä työhyvinvoinnissa oli hieman eroja sillä 7% miesopettajista koki työssäjaksamisensa huonoksi, kun taas naisopettajilla vastaava luku oli 13% (Savolainen, 2001, 61). Mielenkiintoista oli myös se, että koulujen välillä naisopettajien hyvinvointi oli tasaista, mutta miesopettajien kohdalla koulujen välillä oli merkitseviä eroja (Savolainen, 2001, 61).

Suomessa alakoulun opettajat saivat palautetta toisilta opettajilta (57% opettajista), rehtorilta (55% opettajista), ulkopuolisilta tahoilta (25% opettajista), koulun johtoryhmän jäseniltä (7% opettajista) ja nimetyiltä mentoreilta (1% opettajista) (Taajamo ym., 2015, 27). Henkilökohtaisella rakentavalla palautteella oli Taajamon ym. (2015, 27) tutkimuksen mukaan suuri merkitys sekä opetusmenetelmien että opetuskäytäntöjen kehittämisessä. Palaute auttoi TALIS-maiden opettajien mukaan myös itseluottamuksen vahvistumiseen, motivaation lisääntymiseen sekä työtyytyväisyyteen (Taajamo ym., 2015, 28–29).

Pedagoginen hyvinvointi on keskeinen käsite tarkastellessa kouluja työyhteisöinä, sillä oppiminen ja opetus ovat koulun keskeisiä tavoitteita. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun kontekstissa kuvaa Soinin ym. (2008) tutkimuksen ”Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajan työssä” oppimisen ja hyvinvoinnin dynaamista suhdetta. Soinin ym. (2008) mukaan oppiminen ja hyvinvointi kietoutuvat yhteen, sillä riittävä hyvinvointi mahdollistaa tavoitteellisen oppimisen ja oppiminen taas mahdollistaa hyvinvointia edesauttavan muutoksen.

### 2.1.3 Hyvinvointi ja opetus

Soini ym. (2008) tutkimuksessa opettajien vastaukset jaksamiseen ja kuormittumiseen jakautuivat kolmeen pääkontekstiin, mitkä olivat opettaja-oppilas välinen, opettajayhteisön sisäinen sekä opettaja-huoltaja välinen. Opettajan kokemus eri kontekstien vuorovaikutukseen kytkeytyvästä tapahtumasta oli Soinin ym. (2008) tutkimuksen mukaan joko kuormittavuutta lisäävä tai työssä jaksamista edesauttava. Tämä kokemus oli sidoksissa opettajien käyttämiin toimintastrategioihin ja valmiuteen jäsentää oman toimintansa pedagogisia seurauksia. Soinin ym. (2008) tutkimuksessa kävi myös ilmi, että jaksamista tukeville tapahtumille oli tyypillistä aktiivinen toimijuus sekä holistinen työote. Aktiiviseen toimijuuteen liittyi analyyttinen ja ennakoiva ongelmanratkaisu ja opettajalla oli näissä tilanteissa välineitä ratkaista haastava tilanne. Holistinen työote taas ilmeni Soinin ym. (2008) tutkimuksessa siten, että opettajat usein havaitsivat muut toimijat sekä oppilaan että itsensä ympärillä sekä hyödynsivät koulupäivän kokonaisuutta.

Lerikkanen ym. (2020) ovat tutkineet opettajien työhyvinvointia ja sen yhteyttä pedagogisen työn laatuun. He keräsivät aineistoa kahtena ajanjaksona, mitkä olivat syys-joulukuu sekä helmi-toukokuu. Lerikkanen ym. (2020, 46) havaitsivat tutkimuksessaan yleisen sekä opetukseen liittyvän stressin olevan negatiivisesti yhteydessä opettajan lämpimyyteen (oppilaiden välittäminen ja arvostus). Lerkkasen ym. (2020, 46) tutkimuksen mukaan keväällä myös työuupumus oli yhteydessä opettajan lämpimyyteen. Lämpimyyttä oli taas keväisin yhteydessä työnimuun. Syksyisin työlle omistautuvuudella ja lämpimyydellä oli yhteys.

Lerikkanen ym. (2020, 46) havaitsivat myös korkeamman kontrollin vapaa-ajalla olleen syksyllä yhteydessä lämpimämpään vuorovaikutustyyliin. Lerikkanen ym. (2020, 46) havaitsivat korkeamman taidonhallinnan olevan yhteydessä vähäisempään oppilaisiin kohdistuvaan behavioristiseen kontrolliin molempina ajankohtina sekä korkeamman taidonhallinnan olleen syksyisin yhteydessä myös vähäisempään psykologiseen kontrolliin. Tuloksista voimme siis päätellä opettajien työssäjaksamisen olevan yhteydessä heidän opetukseensa ja opettajien vuorovaikutussuhteiden olevan yhteydessä taas opettajien jaksamiseen.

#### 2.1.4 Opettajiin kohdistuva kiusaaminen peruskouluissa

Meriläinen havaitsi tutkimuksessaan ”Peruskoulunopettajien kokema työpaikka-kiusaaminen, jaksaminen ja työpaikan vaihtohalukkuus” (2019, 63) 36,5% peruskoulun opettajista kokeneen kiusaamista viimeisen vuoden aikana. Tutkimuksen osallistujista 27,9% koki kiusaamista silloin tällöin, 3,4% koki kiusaamista kuukausittain, 4,5% koki kiusaamista viikoittain ja 0,6% koki kiusaamista päivittäin. Meriläisen (2019, 63) tutkimuksen mukaan kiusaajana oli yleisimmin ollut oppilas (17,3%). Yleisemmin kiusaaja oli kuitenkin ollut aikuinen: toinen opettaja (7,9%), esimies (5,5%), huoltaja (3,8%) tai koulunkäynninavustaja (0,6%).

Kiusaamista esiintyi Meriläisen (2019, 63) tutkimuksessa seitsemässä eri muodossa. Kiusaaminen, mitä peruskoulun opettajat kokivat, oli luonteeltaan henkilöön kohdistuvaa, työtehtäviin kohdistuvaa, kohtuutonta kuormitusta liittyen työhön, ammatillista aliarvostusta, mustamaalaamista, ulkopuolelle jättämistä, tai fyysistä väkivaltaa tai sen uhkaa. Kiusatuksi joutumista pelkäsi peruskoulun opettajista 23,3%. Kiusatuksi joutumisen pelko korreloi Meriläisen (2019, 65) tutkimuksen mukaan erittäin merkitsevästi työuupumukseen. Kiusaamisen pelko oli yhteydessä myös ammatinvaihtamisen kanssa.

Oman tutkimuksemme osalta keskeinen tulos Meriläisen (2019, 64) tutkimuksessa on ulkopuolelle jättämisen yhteys työuupumukseen, sillä pyrimme selvittämään työyhteisön yhteyttä opettajien opetuksen toteutukseen. Työuupumus taas korreloi työpaikan vaihtohalun kanssa, joten ulkopuolelle jättäminen on välillisesti yhteydessä opettajien työpaikan vaihtohalukkuuteen. Meriläisen (2019, 64) tutkimuksessa ilmeni myös kohtuuttoman kuormittavuuden olevan yhteydessä sekä työuupumukseen, että työpaikan vaihtohaluun. Kiusaaminen ja työn kuormittavuus ovat siis keskeisiä asioita, mitkä tulee ottaa huomioon tarkastellessa koulua työyhteisönä, sillä kiusaamisella on seurauksia opettajan jaksamiselle sekä työpaikan vaihtohalukkuudelle.

Yleisesti Suomen työelämässä vuonna 2020 palkansaajista kiusaamista oli kokenut Valtioneuvoston työolobarometrin (2020, 93) mukaan 53%. Tämä luku on selvästi korkeampi kuin peruskoulun opettajien vastaava 36,5%. Mielestämme molemmat luvut ovat silti huolestuttavan korkeita ja kun ottaa huomioon

Meriläisen (2019) tutkimuksen tulokset, on mielestämme tärkeää, että työyhteisössä löydettäisiin ratkaisuja kiusaamisen ehkäisemiseksi.

### 2.1.5 Muutos johtamisessa sekä kouluissa työyhteisöinä

Jyri Lindenin (2010, 113) mukaan uusi julkinen hallinta eli new public governance (eng.) on vaikuttanut myös opettajan työnkuvaan. Lindenin (2010, 113), mukaan opettajien ja hallinnon välille on muodostumassa kuilu, mikä johtuu erilaisista opetukseen liittyvistä näkemyksistä. Linden (2010, 113) tuo esille hallinnon olevan enemmän keskittynyt hallinnollisiin ilmiöihin ja opettajien opetukseen itsessään. Muutos oli vahvaa myös 2000-luvun alkupuolella. Pennanen (2006, 112) on tutkinut rehtorien näkemyksiä tämän ajan muutoksista ja keskeinen näkemys oli koulun muutos monimuotoisemmaksi. Pennanen (2006, 112) mukaan kasvatukselliset päämäärät ovat jääneet markkinavoimien sekä hallinnoinnin varjoon.

Vastaavia tuloksia on nähtävissä myös Mäkelän (2007, 198) tutkimuksessa ”Mitä rehtorit todella tekevät”. Tutkimuksen tuloksista voidaan havaita pedagogisen johtamisen jäävän hallinto-, talous- ja henkilöstöjohtamisen sekä yhteistyöverkostojen johtamisen varjoon. Mäkelän (2007, 198) tutkimuksen tulokset osoittavat myös henkilöstöjohtamiseen käytetyn ajan olevan pienempi kuin talous- ja hallintojohtamiseen sekä yhteistyöverkostojen johtamiseen käytettyyn aikaan nähden. Rehtorien johtamisesta suurin osa siis tapahtuu Mäkelän (2007) tutkimuksen mukaan jossain muualla kuin opettajien kanssa vuorovaikutuksessa. Vastaavia tuloksia ilmeni myös kansainvälisessä TALIS 2013 -tutkimuksessa (Taajamo ym., 2015, 26). Taajamon ym. (2015, 26) tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että Suomessa rehtorit käyttävät enemmän aikaa yhteistyöhön muiden koulujen rehtoreiden kanssa, kurinpito-ongelmien ratkaisemiseen, lukujärjestykseen liittyvien ongelmien ratkomiseen sekä koulun hallinnollisten menettelytapojen varmistamiseen kuin opettajien opetustaitojen tukemiseen. Kuitenkin Suomessa rehtoreista 43 prosenttia ilmoitti käyttävänsä usein aikaa opettajien opetuskäytänteiden kehittämiseen (Taajamo ym., 2015, 26). Selvästi eniten aikaa kaikista osa-alueista rehtorit käyttivät yhteistyöhön muiden koulujen rehtoreiden kanssa (Taajamo ym., 2015, 26), mikä kuvastaa

myös hyvin uuden julkisen hallinnan vahvistumista koulutyöyhteisöjen johtamisessa.

Kuten sanottua koulujen johtamiseen on vaikuttanut globaalin johtamisen kehitys valtiojohtoisesta hierarkisesta johtamisesta kohti uutta julkista hallintaa (Rajakaltio, 2011). Jyri Lindenin (2010, 113) mukaan uusi julkinen johtaminen on vienyt opettajan työtä suuntaan, missä opettajista on tullut ”kumppaneita”, joita kannustetaan ja valmennetaan kehittymään työssään. Rehtorien kokemukset johtamisen muutoksista 2000-luvun alkupuolella olivat Pennasen (2006, 118) tutkimuksen osalta pääosin positiivisia. Suurin osa rehtoreista koki työnteon merkityksen, päätöksenteon, lainsäädännön sekä yleisen kiinnostuksen parantuneen kyseisenä ajanjaksona. Tähän aikaan lainsäädäntöä purettiin, minkä rehtorit kokivat hyvänä asiana laajentuneiden toimintamahdollisuuksien takia (Pennanen, 2006, 118.) Huonompaan suuntaan rehtoreiden mukaan menivät tuolloin työajan muutos, koulujen resurssit, koulujen koko sekä työnkuva (Pennanen, 2006, 122).

Tirrin ym. (2021, 4) tutkimuksessa rehtorit kokivat yleisimmiksi haasteiksi koulujen johtamisessa nykyään kouluyhteisön kehittämisen, mikä sisältää yhteistyön opettajien, kotien, ulkoisten toimijoiden kanssa sekä kouluyhteisön hyvinvoinnin. Kouluyhteisön kehittämisessä rehtorit käyttivät pääsääntöisesti kahdenkeskeistä vuorovaikutusta (Tirri, 2021, 6–7). Tutkimuksesta kävi myös ilmi rehtoreiden käyttäneen prosessikeskeistä ajattelua, mikä tarkoitti opettajien ja oppilaiden kohdalla sitä, että virheistä sai palautetta eikä heidän osaltaan luovutettu (Tirri, 2021, 9).

## *2.2 Opetus –ja kasvatustyö*

Opettajalla on suhteellisen vapaa työmaa-alue, jolla toimia. Opetuksen sisällöt määrittyvät opetussuunnitelman pohjalta, mutta käytännöt ja tavat, joilla vaadittu opetuksen sisältö tuotetaan, riippuu paljon opettajan omista valinnoista. Opettaja päättää käyttämistään opetusmetodeista ja tyylistä, jolla haluaa opettaa. Opetusmetodien ja opetustyylin raja näyttäytyy häilyvänä ja Jarvis (2002) onkin määritellyt erontekoa näiden kahden välillä. Opetusmenot liittyvät opetuksen tieteelliseen puoleen ja sananmukaisesti teknisiin prosesseihin, joilla opetetaan, kun taas opetustyyli liittyvät opetuksen taiteelliseen puoleen ja tarkemmin

tapaan, jolla opettajat käyttäytyvät (Jarvis, 2002, 30). Opetussuunnitelmassa ja muissa asiakirjoissa kirjattu sisältö muuttuvat todeksi vain opettajan oman halun, kyvyn ja toimenpiteiden kautta (Luukkainen, 2004, 304). Koulussa toimitaan poikkeuksetta opetussuunnitelman pohjalta. Koulun tehtävän määrittelee yhteiskunta ja kouluissa ei opiskella mitä vain halutaan, vaan opetuksen sisältöä ohjaavat viralliset opetussuunnitelmat (Luukkainen, 2004, 219).

Tässä tutkimuksessa opetusta tarkastellaan kokonaisvaltaisena prosessina, johon kuuluu luokahuoneessa tapahtuvan opetuksen lisäksi muun muassa suunnittelu ja arviointi. Opettajilla onkin suuri vastuu toteuttamastaan opetuksesta, sillä Mitchellin (2014, 60) mukaan oppijoiden välillä on runsaasti eroja muun muassa oppijoiden tavoitteissa, itseluottamuksessa, muistiin liittyvissä eri seikoissa, sosiaalisissa ympäristöissä ja niihin luottamuksessa. Näitä kaikkia osa-alueita on mahdollista kehittää tarjoamalla tehokasta opetusta sekä oppimisympäristöjä, jotka vastaavat oppijoiden tarpeisiin (Mitchell, 2014, 60). Viskari ja Vuorikoski (2003) ovat keränneet kasvatustieteiden opiskelijoilta kuvauksia opettajan työhön liittyen vuonna 2001. Vaikkakin kuvaukset ovat jo hieman vanhoja, havaittavissa on nykyäänkin käytössä olevia opetuskäytänteitä. Viskarin ja Vuorikosken (2003, 77) mukaan opettajien käyttämät opetukselliset lähestymistavat ovat monimuotoistuneet ja perinteisen opettajajohtoisen opetuksen sijaan on alettu käyttää esimerkiksi ryhmätöitä, erilaisia keskusteluja, opintokäyntejä sekä projektiluontoisia töitä. Opettajien käyttämistä opetuskäytännöistä kerrotaan tarkemmin seuraavassa luvussa.

### 2.2.1 Opetuskäytännöt

Tässä osiossa esittelemme opettajien käyttämiä opetusmenetelmiä TALIS 2013-tutkimuksen (Taajamo ym., 2015) pohjalta. TALIS 2013 -tutkimus (Taajamo ym., 2015) on OECD:n kansainvälinen oppimisen ja opetuksen tutkimus, missä tarkasteltiin muun muassa opettajia ja heidän työtään etenkin yläkouluissa, mutta Suomen osalta myös alakouluissa, lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa. Suomessa opettajat ovat suhteellisen autonomisia toimijoita eli he saavat toteuttaa opetusta omalla tavallaan kuitenkin opetussuunnitelmaa noudattaen. Suomalaisella luokanopettajalla on didaktinen vapaus ja paljon valtaa päättää, kuinka opetus käytännössä järjestetään omassa luokahuoneessa. Virallisen



opetussuunnitelman muodostaessa toiminnan raamit, se ei saa kuitenkaan liikaa sitoa opettajan käsiä (Törmä, 2003, 93).

Taajamon ym. (2015, 33) tutkimustulokset olivat opetuskäytänteiden osalta seuraavat. TALIS-maissa opettajien useimmiten käyttämät opetuskäytänteet olivat kotitehtävien tarkastaminen (84% opettajista), harjoittelu samankaltaisilla tehtävillä (78% opettajista), yhteenvedot äskettäin opitusta sisällöstä (75% opettajista), uuden tiedon yhteys arkielämään (72% opettajista), opetuksen eriyttäminen (66% opettajista), oppilaiden työskenteleminen pienryhmissä (58%), tieto- ja viestintätekniiikan käyttö (39% opettajista) ja vähintään viikon kestävät projektit (31% opettajista). Suomessa opettajien eniten käytetyt opetuskäytänteet olivat kotitehtävien tarkastaminen (80% opettajista), yhteenvedot äskettäin opitusta sisällöstä (73% opettajista), harjoittelu samankaltaisilla tehtävillä (70% opettajista), uuden tiedon yhteys arkielämään (70% opettajista), opetuksen eriyttäminen (60% opettajista), oppilaiden työskenteleminen pienryhmissä (32%), tieto- ja viestintätekniiikan käyttö (21% opettajista) ja vähintään viikon kestävät projektit (21% opettajista). Eroja tarkastellessa on hyvä ottaa huomioon, että TALIS-maiden ja Suomen kohderyhmät eroavat toisistaan, mikä saattaa vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin.

Opetussuunnitelman raamien määrittäessä laajat sisältökokonaisuudet opettajan kontolle jäävät käytännön järjestelyt. Opettaja käytännössä järjestää oppitunneista koostuvat koulupäivät ja tätä myötä koko kouluviikon. Suomalaisten opettajien yleisesti suosima oppitunnin rakenne alkaa kotitehtävien tarkastamisella, jonka jälkeen siirrytään uuteen opeteltavaan asiaan. Uuden asian osalta ensin pohditaan mitä siitä jo tiedetään, jonka jälkeen se käydään läpi esimerkiksi liitutaulun kanssa tai kirjan esimerkkejä läpi käyden. Viimeisenä pyritään kokoamaan aihetta mahdollisesti liittämällä se aiemmin opittuun. Uuden asian läpikäymisen jälkeen oppilaat usein harjoittelevat eli soveltavat uutta opittua asiaa. Harjoittelu jatkuu kotona kotitehtävillä, jotka taas seuraavalla oppitunnilla tarkastetaan. Oppiminen tapahtuu monella eri tavalla, kuten kuuntelemalla, lukemalla, keskusteluun osallistumalla, kertaamalla ja soveltamalla eli tekemällä uutta asiaa käsitteleviä tehtäviä. (Jyrhämä, 2016, 92.)

Edellä on kerrottu suomalaisten opettajien yleisesti suosimasta oppitunnin rakenteesta, mutta on kuitenkin pidettävä mielessä, että jokainen oppitunti muotoutuu lopulta omanlaisekseen. Jarvis (2002, 32–35) huomauttaa, että

opettajan persoona on avainasemassa opetuksessa ja vaikka kaksi opettajaa käyttäisi samaa opetusmetodia saman sisällön opettamiseen, oppitunneista muotoutuisi lopulta kuitenkin totaalisen erilaisia kokonaisuuksia. Opetuksen lisäksi opettajan tulee olla tietoinen yhteiskunnassa vallitsevista arvoista ja osata myös ennakoida tulevaisuuden näkymiä, joita oppilaat kohtaavat. Opettajan toteutuvaksi ammattitaidoksi ei siis riitä vain taito opettaa ja toimia yhteistyössä kotien ja muiden tahojen kanssa. Opettajan on osattava myös analysoida ja ennakoida tulevaisuuden kehityskulkuja yhteiskunnassa ja toimittava aloitteellisesti omien arvopäämäärien toteuttamiseksi aktiivisena yhteisön jäsenenä (Luukkainen, 2004, 304.)

### 2.2.2 Opetussuunnitelma muuttuu, opettaja toteuttaa

Opettajien toteuttaman opetuksen ja työtapojen monipuolisuus on ollut koko peruskoulun olemassaolon ajan keskiössä. Opetus on vuoroin muuttunut eriyttävämmäksi tai eheyttäväksi. Opettaja on toteuttavana portaana tärkein osa opetusta ja vastaa tavoitteiden, sisällön, menetelmien ja arvioinnin kokonaisuudesta (Jyrhämä, 2016, 46.) Opetushallituksen hyväksymä asiakirja "Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet" määrittelee opetussuunnitelman, jonka mukaan opetus järjestetään. Opetuksen järjestäjät, kuten esimerkiksi kunnat, hyväksyvät määritellyt opetussuunnitelman perusteet ja muodostavat niiden pohjalta omat käyttämänsä opetussuunnitelmat (Jyrhämä, 2016, 33.) Uusi opetussuunnitelma merkitsee opettajalle aina uudenlaisen opetuksen suunnittelua, jossa eri osa-alueet, kuten opetukselle asetetut tavoitteet, oppiaineiden sisällöt, opetusmenetelmät ja oppimisen arviointi nähdään uudessa valossa. Muiden ammattien tapaan, opettajuus muuttuu ajassa. Opettajan on tärkeää päivittää ammattitaitoaan ja seurata ajan ilmiöitä (Jyrhämä, 2016, 88.)

Perinteisenä nähty opettajajohtoinen opetustyyli, on Jarvisin (2002, 237) mukaan ollut muutoksen edessä nyky-yhteiskunnan kehittyessä. Esimerkiksi nykyisen teknologian mahdollistama etätyöskentely on erityisesti esitellyt opetuksen uudessa valossa monelle (Jarvis, 2002, 237). Opetuksen saadessa uusia muotoja, opettaja voi nykyaikana valita käyttämänsä menetelmät suuresta valikoimasta. Opettajan on mahdollista vaikuttaa opetuksensa laatuun ja

määrään käyttämiensä opetusmetodien valinnalla. Useita eri opetusmetodeja mahdollisuuksien mukaan yhdistäessä oppilaiden on mahdollista tarkastella käsiteltävää asiaa useammasta näkökulmasta, joka muuttaa oppimisprosessia syvällisemmäksi (Hyppönen & Linder, 2009, 19.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja siihen perustuva opetuksen järjestäjän muokkaama varsinainen opetussuunnitelma käyvät läpi monta erilaista arviointia ja seuraa ennen kuin ne toteutuvat luokkahuoneessa. Viimeisenä päättäjänä on toki opettaja, kenen käsittelyssä opetussuunnitelmassa vaaditut asiat siirtyvät käytäntöön. Opettajalle perusopetuksen opetussuunnitelma määrittelee suuntaviivat, joiden mukaan opetusta järjestetään ja toteutetaan. Yhtenä opetussuunnitelman kokonaisuutena ovat työtavat, joilla toimitaan. Opetuksen ja oppimisen tavoitteet sekä oppilaiden omat tarpeet, edellytykset ja kiinnostuksen kohteet ohjaavat työtapojen valintaa. Näiden lisäksi huomioon otettavia asioita ovat ikävuosien vaikutus työtapoihin, erilaisten oppimistilanteiden soveltuvuus sekä sukupuolittuneiden asenteiden tunnistaminen ja muuttaminen (POPS, 2014, 28.)

Opetuksen toteutus on siis hyvin moniulotteinen asia ja opettajan tulee ottaa huomioon monia eri näkökulmia perustellessaan opetustaan ja käyttämiään työtapoja. Oikeat opetusmenot eivät itsessään tuota hyviä tuloksia vaan huomioon tulee ottaa opetettava aine, toimijat oppimisprosessissa sekä kulttuuriset erot (Hyppönen & Linder, 2009, 85). Opetussuunnitelman tuominen käytäntöön on siis paljon muutakin kuin opetusmetodien valitsemista ja sisältöjen mukaan opettamista. Hyppönen ja Linder (2009, 85) muistuttavatkin, että hyvässä opetuksessa on kyse opetusmetodien lisäksi myös toteutuksesta.

### 2.2.3 Yhteistyö opetuksessa ja kasvatuksessa

Kun opettajilta on kysytty, millä tavoin he ovat kehittäneet ammattitaitoaan ja substanssiosaamista opettajakoulutuksen lisäksi suuressa osassa vastauksista on esiintynyt muihin koulu yhteisön toimijoihin liittyviä seikkoja. Tällaisia toimijoita ovat kollegat, niin kokeneet vanhemmat kuin myös nuoremmat sekä epäviralliset opettajien muodostamat yhteisöt (Heikkinen ym., 2012, 20.) Jyrkiäinen (2007) on tutkinut koulun toimijoiden osaamisen jakamista ja sen kehittymistä verkostoissa. Tutkimuksessa käytännön pedagogiset tarpeet olivat synnyttäneet kehitys –ja

yhteistyöpyrkimyksiä, joihin pyrittiin vastaamaan resurssikeskusten toimintaa hyödyntäen. Tutkimuksessa havaittiin, että verkostoitumisen ja osaamisen osatekijöitä olivat yhteistyö, vuorovaikutusta tukevat rakenteet sekä kollektiivinen asiantuntijuus. Verkostoitumisen prosessi muodostui tutkimuksessa kolmivaiheiseksi, jossa ensin tunnistetaan kehitystarpeet sekä osaaminen, toiseksi kokeillaan uusia yhteistyön mahdollisuuksia sekä haetaan rehtorilta tarvittavaa tukea ja lopulta kolmannessa vaiheessa tehdään yhteistyötä kollektiivisesti ja asiantuntevasti (Jyrkiäinen, 2007, 139–140.) Conley, Fauske ja Pounder (2002, 31) muistuttavat, että kouluhallinnon on mahdollista vaikuttaa tiimityöhön tehostavasti. Luokanopettajat vaikuttavat pitävän pienryhmätyöskentelystä, joten hallinnon on mahdollista järjestää tällaista. Lisäksi hallinnon on mahdollista esimerkiksi tarkkailla henkilöiden välisiä kemioita tiimityöskentelyssä ja muokata toimintaa tämän pohjalta.

Willman (2001, 45) huomauttaa, että opettajien yhteistyötä ei pidä nähdä kuitenkaan itseisarvona ja itsessään ratkaisuja tuottavana toimintana vaan on kiinnitettävä huomiota yhteistyön tuottamien mahdollisuuksien hyödyntämiseen. Pulkkinen ja Rytivaara (2015) käsittelevät yhteisopettajuutta "*Yhteisopetuksen käsikirjassa*" ja korostavat ensisijaisesti halua yhteistyön tekemiselle. Kun halua toteuttaa yhteisopettajuutta löytyy, tarvitaan paljon suunnittelua ja yhteisten päämäärien määrittämistä. Hallamaa (2017) tuo esille yhteisten päämäärien merkityksen yhteistoiminnassa. Toimijat pyrkivät tavoitteisiinsa toteuttaakseen omia intressejään ja tämän ohella toimivan yhteistoiminnan tulisi toteuttaa ainakin jotain jokaisen toimijan monen laatusista intresseistä (Hallamaa, 2017, 123). Käytännön työssä opettajien yhteistyön tapauksessa tulkinnalliset ristiriidat tiimityön suhteen johtavat mahdollisesti kapea-alaiseen yhteistyöhön. Eheä ja yhteistyön pyrkimysten kanssa linjassa olevan tulkinta tukee parhaiten yhteistyölle asetettuja kehittämistavoitteita (Willman, 2001, 193.) Tämän perusteella voidaan todeta selkeiden ja selvästi esille tuotujen tavoitteiden määrittämisen olevan yhteistyötä tukeva toimi.

Inklusion myötä koulussa luokkien oppilasaines on monipuolistunut, ja tämä on lisännyt opettajien yhteistyön tarvetta. Yhteistyön tavoista erityisesti yhteisopettajuus on muodostunut tutuksi toimintatavaksi. Kokko ym. (2021, 14) ovat tutkineet suomalaisten opettajien näkemyksiä yhteisopettajuudesta. Tutkimus osoitti, että suurin osa opettajista suhtautuu positiivisesti

yhteisopettajuuteen ja sen koettiin olevan hyvä väylä ammattitaidon sekä vastuun jakamiselle. Tarkemmin tuloksissa havaittiin, että yhteisopettajuus nähtiin erityisesti toimivana, kun opetusta halutaan eriyttää, halutaan tutustua oppilaisiin, rauhattoman luokan kontrolloimisessa ja opetetun vahvistamisessa. Opetukseen liittyvien asioiden lisäksi yhteisopettajuuden yksi suuri vahvuus oli omien tunteuksien ja opetukseen liittyvien kokemusten jakamisen mahdollisuus. Suomessa opettajien autonomisesta asemasta huolimatta työssä saatava vertaisten tuki on ensiarvoisen tärkeää ja tähän tuen tarjoamiseen yhteisopettajuus on erinomainen väylä.

Ahtiainen ym. (2011) ovat koonneet raporttiinsa pilottikoulujen samanaikaisopetuksen tutkimuksen tuloksista. Samanaikaisopetus kuvaa raportissa opettajien yhteistyötappaa, jossa kaksi tai useampia opettajia työskentelee samassa tilassa samojen oppilaiden kanssa. Tutkimuksessa haastatellut opettajat toivat esiin monia samanaikaisopetuksen etuja, kuten kollegiaalista yhteistyötä, vertaistuen saamista työtoverilta ja useamman aikuisen vahvuuksien hyödyntämistä. Samanaikaisopetuksen hyötyihin liittyen opettajat toivat esiin tukea tarvitsevien oppilaiden nopean huomaamisen ja auttamisen, mahdollisen aineenopettajan asiantuntemuksen hyödyntämisen sekä ryhmänhallinnan vahvuudet (Ahtiainen ym., 2011, 36–37.)

Tiimityön ja yhteistyön keskeisimpänä haasteena on opettajuuteen liittyvän individualististen käytäntöjen ja yhteisöllisten käsitysten raja-aitojen tiedostaminen ja yli pääseminen (Willman, 2001, 194). Yhteiskuntaa palvelemaan perustettujen organisaatioiden toimintaa voidaan tehostaa esimerkiksi rajoittamalla toimijoiden päätösvaltaa ja yhdenmukaistamalla toimintatapoja (Hallamaa, 2017, 217). Opetussuunnitelman voidaan nähdä toimivan tässä yhdenmukaisen arvopohjan muodostajana ja täten yhteistoiminnan mahdollistajana. Ahtiainen (ym., 2011, 38–39) ovat opettajien haastatteluiden pohjalta havainneet yhteistoiminnan haasteiksi lisäksi yhteisen suunnitteluajan puutteen sekä ryhmäkoon merkityksen suhteessa yhteistoiminnan tuottamaan hyötyyn. Tutkimuksessa käsitykset samanaikaisopettajuuden hyödyistä pienissä ja vastaavasti suurissa luokissa olivat eroavaisia ja opettajat korostivat samanaikaisopetuksen tarpeen arvioimista tilannekohtaisesti huomioiden oppilaan yksilölliset tarpeet.

Yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset, kuten hajautuminen, polarisoituminen muotoilevat oppilasmassaa yhä heterogeenisemmäksi. Koulujen on löydettävä keinoja, joilla toimia erilaisten oppilaiden kanssa. Jyrkiäinen (2007, 8) esittää tuen antamista kouluorganisaatioiden vuorovaikutusta tukeville toimille, sillä yhteistyön ja verkostojen rakentuminen vaatii alkuvaiheissa resursseja. Erilaiset kumppanit ja verkostot, kuten resurssikoulut, mentorointiryhmät tai –parit tai yliopistojen ja koulujen yhteiset tutkimusprojektit, puolestaan kannustavat yhteistoimintaan. Yhteistyön kehittämisen yksi kriittinen solmukohta on yhteistyötahojen kohtaamat ongelmat ja opettajien aktiivisuus niiden ratkaisemisessa. Yhteistyön oppimisprosessi vaikeutuu, mikäli ongelmat jäävät yksittäisten opettajien selvitettäväksi (Willman, 2001, 193) eikä tiimi osallistu aktiivisesti yhdessä niiden ratkaisemiseen.

#### 2.2.4 Nuorten opettajien työhön kiinnittyminen

Siirtymä opiskeluelämästä työelämään on suuri askel aiheuttaen usein stressiä, haasteita ja mahdollisesti epävarmuutta, jonka selättämisessä tosin usein auttaa se, että uusille työntekijöille annetaan vähemmän vastuuta uran alkuvaiheessa. Tynjälä ja Heikkinen (2011, 12) huomauttavat opettajan ammatin erityisasemasta, jossa kaikki pedagoginen sekä hallinnollinen vastuu ovat heti uuden opettajan harteilla. Tämä aiheuttaa stressaavan tilanteen uusille alalle tulleille opettajille, jotka kokevat jo muutenkin siirtymävaiheen jälkeistä uupumusta. Soini ym. (2012, 9) muistuttavat, että yksi keskeisimmistä työhön kiinnittymiseen vaikuttavista tekijöistä on liiallinen kuormitus. Toisaalta opettajien ammattiryhmän tapauksessa erikoista on se, että opettajien kokiessa uupumusta, he kokivat samaan aikaan myös tyytyväisyyttä työssään (Soini ym., 2012, 10).

Realistisen opettajan identiteetin muodostuminen vaikuttaa olevan yksi keskeinen asia työelämän kohtaamisen partaalla. Ruohotie-Lyhty (2012) on tutkinut kahden uuden opettajan identiteetin kehittymistä ja sen vaikutusta virkaanastumisessa. Tutkimus osoitti, että vahva ja selkeä alustavan identiteetin omaaminen helpottaa työelämään siirtymistä. Toisaalta siirtymä työelämään voi olla riskialtis opettajille, jotka ovat epävarmoja identiteetistään ja tulevasta työnkuvasta (Ruohotie-Lyhty, 2012, 8–9.) Identiteetin muotoutumisen ohella

aloittelevan työntekijän on aina haastavaa löytää oma paikkansa työyhteisössä. Työyhteisö voi parhaassa tapauksessa toimia uuden noviisiopettajan kannattelijana ensimmäisinä haasteellisina työvuosina, mutta on myös mahdollista, että uusi opettaja tulee torjutuksi työyhteisössään. Kun uusi opettaja ei saa tarvitsemaansa tukea, hän voi kokea kohtaamansa haasteet ylivoimaisina ja alkaa osallistua työpaikan valtataisteluihin ja juonitteluihin, joilla puolestaan on vahingollinen vaikutus opettajaidentiteetin muodostumiseen (Blomberg, 2008, 155–156.)

Opettajien identiteetin muotoutumisessa suurena vaikuttajana on opettajankoulutus. Blomberg (2008) tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajankoulutukseen kuuluvat opetusharjoittelut muokkaavat keskeisesti käsitystä opettajuudesta. Harjoitteluiden painopisteenä ovat aineenhallinta ja opetuksen suunnittelu niiden tietopohjaisuuden vuoksi. Henkilökohtaisempia opiskelijoiden persoonaan tai ominaisuuksiin liittyviä asioita, kuten ristiriitojen ratkaisemista, empatiakykyä tai kykyä olla vuorovaikutuksessa oppilaiden, kollegoiden ja vanhempien kanssa on haastavaa käsitellä ohjaajan näkökulmasta, joten ne ovat turvallisinta sivuuttaa. Opettajankoulutuksen tarjoama kuva opettajan työstä ei uusien opettajien mielestä vastaa riittävällä tavalla opettajan työtodellisuutta vaan se koetaan hajanaiseksi sekä pirstaleiseksi sisältäen sattumanvaraisia opiskelu – ja koulutilanteita (Blomberg, 2008 190–191.) Opettajankoulutuksen antama virheellinen kuva opettajan työstä onkin suuri osatekijä uusien opettajien kokemissa haasteissa virkaan astuttaessa.

# 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

## 3.1 Tutkimustehtävä

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajien näkemyksiä opetusta tukevasta koulutyöyhteisöstä sekä opetusta tukemattomasta työyhteisöstä. Tarkastelemme työyhteisöä kouluorganisaation sisäisen kulttuurin, työhyvinvoinnin, johtamisen ja henkilöstön kautta. Opettajan opetusprosessia tarkastelemme kokonaisuutena, joka sisältää itse opetuksen lisäksi myös opetuksen suunnittelun sekä arvioinnin. Haluamme selvittää millaiset työyhteisöt ovat luokanopettajien opetusta tukevia ja millaiset työyhteisöt eivät. Tutkimuksemme sisältää kaksi tutkimuskysymystä, jotka vastaavat tutkimuksen tavoitteisiin.

Tutkimuskysymykset:

1. Millainen työyhteisö on luokanopettajien mielestä opetusta tukeva?
2. Millainen työyhteisö ei ole luokanopettajien mielestä opetusta tukeva?

## 3.2 Tutkimuksen metodologia

Tutkimus on toteutettu kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmiä hyödyntäen. Kirsi Juhila (KvaliMOTV, 2022) on listannut kvalitatiivisen tutkimuksen ominaispiirteistä, joita ovat esimerkiksi subjektiivisuuden arvostaminen, asianomaisten omien merkitysten ja tulkintojen korostaminen sekä kvalitatiivisen aineiston suosiminen. Valitsimme kvalitatiivisen lähestymistavan, sillä halusimme tuloksia, mitkä välittävät tutkittavien luokanopettajien näkemyksiä heidän mielestään merkityksellisistä asioista koulutyöyhteisössä. Laadullinen



tutkimusote sopii tutkimukseemme paremmin myös aineiston tulkinnanvaraisuuden takia. Lähtökohtana oli tehdä aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin perustuva tutkimus. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tutkimustehtävään etsitään vastausta yhdistelemällä käsitteitä ja tulkinnan sekä päättelyn kautta edetään empiirisestä aineistosta kohti tutkittavan ilmiön käsitteellisempää näkemystä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 94).

Tutkimuksessamme hyödynsimme myös aineiston kvantifiointia laskemalla aineiston alkuperäisilmausten muodostamien merkitysten painotusta. Näin saimme tietoa siitä, kuinka monen vastaajan mielestä eri merkitysluokat sekä teemat olivat merkityksellisiä. Kvantitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimus vastaa kysymyksiin mitä, missä, paljonko ja kuinka usein, aineistossa otanta on suuri ja tutkimus on toistettavissa samankaltaisin tuloksin (Heikkilä, 2017). Oma tutkimuksemme lähinnä vain sivuaa näitä kriteerejä, joten on perusteltua toteuttaa tutkimus kvalitatiivisena ja hyödyntää kvantifiointia vain painotusten tarkastelussa.

Tässä tutkimuksessa aineistoa on haettu luokanopettajilta, jotka ovat alakoulussa töissä. Luokanopettajat kertovat tutkimuksessamme millaisena he näkevät opetusta tukevan ja opetusta tukemattoman työyhteisön. Saatavasta aineistosta etsittiin ilmauksia, jotka kertoivat millaisia piirteitä opettajien näkökulmasta opetusta tukevissa ja puolestaan opetusta tukemattomissa työyhteisöissä ilmenee. Aineiston hakemiseen käytettiin sosiaalisen median yhteisöjä, joissa opettajat jakavat kokemuksiaan omasta opetuksestaan. Saatuja vastauksia tulkittiin kokoamamme teoriapohjan avulla.

### *3.3 Aineiston hankinta*

Aineistonkeruumenetelmää valittaessa otettiin huomioon tutkimuksen puitteet ja vallitseva yhteiskunnallinen tilanne, jossa esimerkiksi haastattelujen tekeminen olisi ollut haastavaa. Tutkimuksessa käytettävä aineisto päätettiin kerätä kyselylomakkeella. Tutkimuksen aineisto kerättiin kolmelta Facebook-foorumilta sekä omia resurssejamme hyödyntäen. Käytetyt foorumit olivat Suomen opettajien ja kasvattajien foorumi, Luokanopettajien keskustelupalsta sekä Alakoulun aarreaitta. Valitsimme nämä foorumit, sillä niiden kautta pystyimme saavuttamaan mahdollisimman paljon luokanopettajia. Tutkimuskysymykset

esitimme Microsoft Office-ohjelman Forms-työkalulla, sillä sen avulla saamme sekä paljon että pitkiä vastauksia eri kouluyhteisöistä ympäri Suomen. Yleisesti ottaen vastauksia Forms-kyselyyn tuli niukasti, kun otetaan huomioon, kuinka paljon jäseniä Facebook-ryhmissä oli. Hyödynsimme tämän vuoksi vastausten keräämisessä myös omia kontaktejamme kuitenkin huolehtien vastaajien anonymiteetin säilymisestä.

Kyselyssä opettajat ilmoittivat ensin tutkimuksen taustatietoina sukupuolensa ja ikänsä. Halusimme saada tietoa siitä, miten eri sukupuolen ja ikäryhmän edustajat olivat vastanneet kysymyksiin. Lopulta kyselyyn otti osaa vain kaksi miesvastaajaa, joten päätimme rajata sukupuoleen liittyvän tarkastelun pois ja keskittyä ikäryhmien vastausten vertailemiseen. Eri ikäryhmien vastausten vertaileminen antaa mahdollisuuden tarkastella jo kauemmin alalla olleiden sekä uusien alalle tulijoiden työyhteisöjen sekä opetuskäytänteiden mahdollista yhteyttä. Taustatietojen ilmoittamisen jälkeen opettajat vastasivat kahteen avoimen vastauskohdan kysymykseen. Puolistrukturoitu vastauslomake sisältää kysymykset, jotka mukailevat pitkälti tämän tutkimuksen varsinaisia tutkimuskysymyksiä. Forms-kyselylomakkeen kysymykset rakentuivat lopulta muotoihin: “Millainen työyhteisö on mielestäsi opetusta tukeva?” ja “Millainen työyhteisö ei mielestäsi ole opetusta tukeva” Halusimme rajata vastaajat luokanopettajiin ja toimme tämän esiin jakaessamme kyselylomakkeen käytettäville foorumeille. Tutkimuksen aineisto kokosi yhteen luokanopettajien yleisiä käsityksiä työyhteisöistä sekä omakohtaisia kokemuksia omaan työyhteisöön liittyen.

### *3.4 Aineiston kuvailu*

Tutkimuksen aineistona toimii keräämämme 20 luokanopettajan vastaukset, jotka ovat kerätty Microsoft Forms-lomakkeella vuoden 2021 joulukuussa sekä vuoden 2022 tammikuussa. Forms-lomakkeella kysyttiin varsinaisten tutkimuskysymysten lisäksi taustatietoina vastaajien sukupuolta ja ikää. Vastaajista 18 oli naisia ja 2 miehiä. Miltei puolet vastaajista, kahdeksan kappaletta, oli 20–29-vuotiaita. 30–39-vuotiaita vastaajia oli viisi. 40–49-vuotiaita vastaajia oli kolme. 50–59-vuotiaita vastaajia oli neljä. Vanhimmasta ikäluokasta, 60–69-vuotiaista, ei tullut yhtään vastausta. Kysymykset olivat avoimen

vastauskohdan kysymyksiä ja niiden pituus vaihteli. Kaikkien alkuperäisten Forms-lomakkeen vastausten listauksessa pituudeksi kertyi noin viisi sivua.

“Millainen työyhteisö on mielestäsi opetusta tukeva?”-kysymyksen 20 vastauksesta listasimme alkuperäisilmaisuja 98 kappaletta jättäen samaa tarkoittavat ilmaisut pois. Forms-lomakkeeseen saatujen vastausten pituus vaihteli usean lauseen mittaisesta muutaman sanan pituisiin vastauksiin. Alla on esimerkkinä pisin ja vastaavasti lyhin vastaus ensimmäiseen tutkimuskysymykseen:

*“Työyhteisöllä on yhteiset tavoitteet ja arvot, joihin työntekijät ovat sitoutuneet. Asioista keskustellaan ja päätöksenteossa kuunnellaan työntekijöiden ajatuksia ko. asiasta. Tiedottaminen koulun sisällä ja ulos (mm. huoltajille) selkeää ja läpinäkyvää. Työntekijät jakavat tietotaitoaan ja tekevät yhteistyötä ja (esim. yhteiset projektit, samanaikaisopetus, yhteisopetus, erilaiset suunnittelutiimit). Työntekijät voivat hyödyntää vahvuuksiaan ja ideoitaan työssään ja pääsevät halutessaan täydennyskoulutukseen. Työyhteisössä on virkistystoimintaa ja huumoria ja työntekijöiden jaksamiseen kiinnitetään huomiota. Työntekijät ovat aidosti kiinnostuneita oppilaiden oppimiseen ja hyvinvointiin liittyvistä asioista. Oppilashuolto toimii hyvin. Työyhteisö arvioi toimintaansa säännöllisesti.”*  
(Vastaaaja 12)

*“Moninainen ja avoin. Selkeät toimintalinjat.”* (Vastaaaja 7)

Näistä alkuperäisilmaisut ryhmittelimme 50 merkitysluokkaan. Muodostetut luokat olivat merkitysten mukaan lyhyesti nimetyt, kuten esimerkiksi “Yhteistyötä tekevä”, ”Kannustava” ja “Osaava esimiestyö”. Muodostetut merkitysluokat ryhmiteltiin lopulta kolmeen teemaan.

Toisen tutkimuskysymyksemme osalta “Millainen työyhteisö ei mielestäsi ole opetusta tukeva?”-kysymyksen alkuperäisilmaisuista kertyi 73 kappaletta, jotka ryhmittelimme 30 merkitysluokkaan. Nämä 30 luokkaa tiivistyivät lopulta välivaiheiden kautta kolmeen teemaan.

### 3.5 Aineistoanalyysi

Kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmänä tässä tutkimuksessa toimii aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi voidaan jakaa karkeasti kolmeen vaiheeseen: 1) Aineiston redusointi, 2) aineiston klusterointi ja 3) aineiston abstrahointi. Aineiston redusoinnissa aineistosta karsitaan pois kaikki epäolennainen. Klusteroinnissa aineistosta etsitään samankaltaisuuksia sekä eroavaisuuksia. Viimeisessä vaiheessa eli abstrahoinnissa muodostetuista ryhmistä etsitään tutkimuksen kannalta kaikki olennainen tieto, jonka pohjalta muodostetaan teoreettiset käsitteet. Sisällönanalyysi yleisesti perustuu päättelyyn sekä tulkintaan, mitä olemmekin tutkimuksessamme toteuttaneet. Sisällönanalyysissä tuloksia verrataan jatkuvasti tutkimuksen teoriaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa olemme noudattaneet edellä esiteltyjä sisällönanalyysille keskeisiä periaatteita.

Aloitimme analyysivaiheen tarkastelemalla aineistoa ja valitsimme etenemistavaksi aineiston luokittelun ja teemoittelun, sillä aineistomme alkuperäisilmaisuissa havaitsimme toistuvia merkityksiä, mitkä saimme hyvin jaettua teemoihin, jotka keskustelivat oman teoriapohjamme kanssa. Poimimme aineistosta tutkimuksemme kannalta olennaiset alkuperäisilmaisut ja jaoimme ne ryhmiin niiden sisäisten merkitysten perusteella huomioiden vastausten kontekstin. Tämän jälkeen jaoimme muodostetut merkitysluokat ylemmällä tasolla teemoiksi, jotka vastaavat siihen, mikä on tutkimuksemme kannalta olennaista. Yhden teeman osalta päätimme muodostaa vielä yhden välivaiheen, missä muodostettiin useasta merkitysluokasta yläluokka. Käyttämämme menetelmä etenee Tuomen ja Sarajärven mallia (2018, 91–92) mukailevasti seuraavasti:

1. Tutustuminen aineistoon (Tutkija lukee useaan kertaan kaikki vastaukset läpi tutustuakseen aineistoon.)
2. Tärkeiden alkuperäisilmauksien poimiminen (Tutkija poimii aineistosta tutkimuksen kannalta tärkeät ilmaukset. Samalla myös samaa tarkoittavat ilmaiset eliminoidaan.)
3. Merkitysluokkien muodostaminen (Tutkija muodostaa alkuperäisilmaisuista merkitykset ymmärtäen jokaisen tärkeän ilmauksen merkityksen. Merkitysten

vertaileminen alkuperäisilmauksiin ja tutkijan omien ennakko-oletusten sulkeminen on tärkeä osa tätä vaihetta.)

4. Merkitysluokkien ryhmittely teemoiksi (Tutkija vertailee muodostettuja teemoja, merkityksiä ja alkuperäisiä ilmauksia varmistaen, että yhteys ei katoa. 1–3 vaiheiden toistaminen on tarpeellista, mikäli eroavaisuuksia ilmenee. Lisäksi on mahdollista, etteivät jotkin aiemmin muodostetuista merkityksistä sovi teemaan. Tällöin merkitystä ei saa pakottaa kyseiseen teemaan.)

Tämän prosessin pohjalta muodostettiin ensimmäisen tutkimuskysymyksemme “Millainen työyhteisö on opetusta tukeva?” osalta seuraavat teemat: Työyhteisön myönteinen ilmapiiri, työyhteisön hyvä johtaminen sekä työntekijän työote.

Toisen tutkimuskysymyksemme “Millainen työyhteisö ei ole opetusta tukeva?” osalta muodostettiin tällä prosessilla seuraavat teemat: Työyhteisön kielteinen ilmapiiri, työyhteisön huono johtaminen sekä työntekijän työote.

Kokonaisuudessaan saimme vastausten perusteella muodostettua merkityksiä ja teemoja, jotka vastaavat hyvin tutkimuksemme kysymyksiin. Muodostamamme teemat sisältyvät laajalti myös keräämäämme teoriapohjaan, mikä mahdollistaa antoisan keskustelun aineiston ja teorian välillä.

# 4 TULOKSET

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme tulokset opettajien kokemuksesta opetusta tukevasta ja opetusta tukemattomasta työyhteisöstä. Esittelemme, mitä eri merkitysluokkia ja teemoja alkuperäisilmaisujen pohjalta on muodostunut. Ilmaisujen luokittelu merkitysluokkiin sekä teemoihin pohjautuu omaan harkintaamme sekä päätelmiimme alkuperäisilmaisujen merkityksistä. Esittelemme tässä luvussa myös alkuperäisilmaisujen, merkitysluokkien ja teemojen ilmaantuvuusmäärää (N=), mikä kertoo aineistossa esiintyvistä yhtäläisyyksistä eli siitä, miten eri merkitykset sekä teemat ovat painottuneet aineistossamme. Aineistossa eniten esiintyneiden merkitysluokkien osalta esitellään lisäksi otteita alkuperäisilmauksista. Painotusten avulla voimme päätellä eri merkitysluokkien ja teemojen tärkeyttä työyhteisössä. Luokanopettajien omakohtaiset positiiviset ja negatiiviset kokemukset erilaisista työyhteisöistä ovat mahdollisesti vaikuttaneet siihen, miten he ovat päättäneet vastata. Tämän lisäksi tuloksiin on mahdollisesti vaikuttanut luokanopettajien eroavat tavat ilmaista kokemuksiaan kirjoittamalla, mikä on korostanut tulkinnan merkitystä aineistossa.

Tulososio jakautuu kolmeen alalukuun, joista ensimmäisessä kuvataan opetusta tukevaa työyhteisöä ja toisessa puolestaan opetusta tukematonta työyhteisöä. Nämä alaluvut jakautuvat edelleen osiin analyysivaiheessa muodostuneiden teemojen pohjalta. Kolmas alaluku käsittelee tutkimukseen vastanneiden eri ikäryhmien vastausten eroja.

## 4.1 *Opetusta tukeva työyhteisö*

Aineistosta listasimme 98 alkuperäisilmaisua työyhteisöstä, joka on opetusta tukeva. Nämä ilmaisut jaettiin ensin samaa tarkoitaviin merkitysluokkiin, jonka jälkeen laskettiin, kuinka monta kertaa muodostetut merkitykset esiintyivät aineistossa. Tämän pohjalta muodostettiin kolme teemaa, jotka ovat Työyhteisön

ilmapiiri, Työyhteisön johtaminen sekä Työntekijän työote. Tulkintamme mukaan aineistomme korostaakin näiden kolmen teeman merkitystä, kun tarkastellaan työyhteisöä opetusta tukevana.

Kolmesta muodostetusta teemasta työyhteisön ilmapiiriin tuli selvästi eniten vastauksia. Alkuperäisilmaisuista 53 (noin 54%) käsitteli työyhteisön ilmapiiriin liittyviä ilmauksia. Tästä voidaan päätellä etenkin työyhteisön ilmapiiriin olevan erittäin tärkeää opetusta tukevalle työyhteisölle. Alkuperäisilmaisuista 31 (noin 32%) liittyi työntekijöiden työotteeseen. Alkuperäisilmaisuista 27 (noin 28%) liittyi työyhteisön johtamiseen. Tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista yli puolet piti opetusta tukevalle työyhteisölle olennaisena hyvään ilmapiiriin liittyviä asioita ja vajaa kolmannes piti tärkeänä työntekijöiden työotteeseen sekä työyhteisön johtamiseen liittyviä asioita. Jokainen teema on käsitelty seuraavissa alaluvuissa tarkemmin.

#### 4.1.1 Työyhteisön myönteinen ilmapiiri

Työyhteisön myönteiseen ilmapiiriin liittyvistä alkuperäisilmauksista muodostimme yhdeksän merkitysluokkaa, jotka kuvastavat opetusta tukevan työyhteisön ilmapiiriä. Nämä merkitysluokat on esitelty luvun alla olevassa kuviossa (Kuvio 1). Kolme selvästi eniten esiintynyttä merkitysluokkaa olivat Avoin (N=13), Kannustava (N=12) ja Positiivinen (N=10). Näiden merkitysluokkien alkuperäisilmausjien runsaasta määrästä voidaan päätellä, että luokanopettajien mielestä opetusta tukevalle työyhteisölle on erittäin tärkeää, että työyhteisön ilmapiiri on avoin, kannustava ja positiivinen.

Luokkaan Avoin (N=13) sisältyy ilmauksia, jotka kuvastavat ilmapiiriä, jossa voi jakaa omia tunteita sekä kokemuksia, ilmaista mielipiteitään, pyytää apua ja keskustella avoimesti.

*“Voi pyytää apua asiassa kuin asiassa”* (Alkuperäisilmaus 2)

*“Jaetaan omia kokemuksia”* (Alkuperäisilmaus 49)

Luokkaan Kannustava (N=12) sisältyy ilmauksia, jotka kuvastavat työntekijöitä kannustavaa ilmapiiriä.

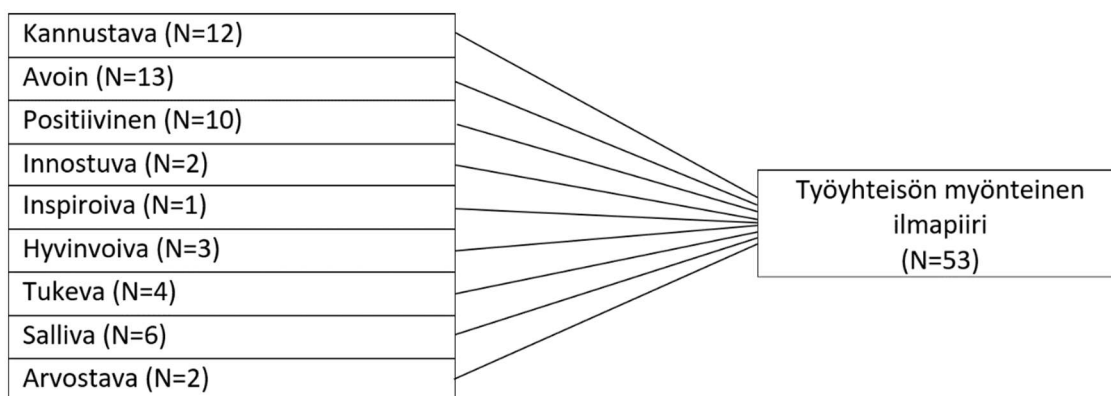
*“Kun työilmapiiri on kannustava, niin yhteistyötä on helppo ja mukava tehdä, mikä taas vaikuttaa positiivisesti opetukseen”* (Alkuperäisilmaus 69)

Luokkaan Positiivinen (N=10) sisältyy ilmauksia, jotka kuvastavat iloista ilmapiiriä, positiivista puhesävyä työyhteisössä, myönteistä suhtautumista, huumoria sisältävää, toisia kehuvaan sekä lynkkausta ja arvostelua välttävää ilmapiiriä.

*“Ei arvostella toisen tapaa toimia”* (Alkuperäisilmaus 89)

Seuraavaksi eniten alkuperäisilmauksia sisältäneet merkitysluokat olivat Salliva (N=6), Tukeva (N=4) ja Hyvinvoiva (N=3). Luokkaan Salliva (N=6) sisältyy ilmauksia, jotka kuvaavat epävarmuutta sallivaa ilmapiiriä, joka hyväksyy kaikki sellaisenaan kuin ovat, jossa on luontevaa olla ja jossa saa välillä ottaa myös rennommin. Luokkaan Tukeva (N=4) sisältyy ilmaukset, jotka kuvaavat konkreettista muiden tukemista. Luokkaan Hyvinvoiva (N=3) sisältyy alkuperäisilmaukset, jotka kuvaavat työyhteisön konkreettisia toimia hyvinvoinnin tukemiseksi.

Vähiten ilmapiiriin liittyviä alkuperäisilmauksia sisältyi merkitysluokkiin Innostuva (N=2), Arvostava (N=2) ja Inspiroiva (N=1). Luokkaan Innostuva (N=2) sisältyi kaksi alkuperäisilmausta “Innostuva” ja “Innostava”. Luokkaan Arvostava (N=2) sisältyi kaksi ilmausta liittyen yleisesti arvostukseen sekä työntekijöiden antaman työpanoksen arvostamiseen. Luokkaan Inspiroiva (N=1) sisältyi yksi ilmaisu, joka tarkoitti suoraan inspiroivaa työyhteisöä



Kuvio 1. Teema *Työyhteisön myönteinen ilmapiiri* sekä siihen sisältyvät merkitysluokat



#### 4.1.2 Työyhteisön hyvä johtaminen

Työyhteisön hyvään johtamiseen liittyvistä alkuperäisilmauksista muodostettiin yhdeksän merkitysluokkaa, jotka kuvastavat opetusta tukevaa johtamista työyhteisössä. Nämä merkitysluokat on esitelty luvun alla olevassa kuviossa (Kuvio 2). Kaksi eniten esiintynyttä merkitysluokkaa olivat Osaava esimiestyö (N=5) sekä Kehitystä ja kasvua tukeva (N=5). Merkitysluokkaan Osaava esimiestyö (N=5) sisältyi ilmauksia, jotka kuvasivat esimiesten vastuullisuutta, päätöksenteossa alaisten huomioimista, opettajien vahvuuksien ja heikkouksien huomioimista ja rehtorin kiinnostusta ja innostuneisuutta.

*“Esimies kantaa vastuun koulustaan”* (Alkuperäisilmaus 24)

*“Tärkeää on myös kiinnostunut ja innostava rehtori/apulaisrehtori, jolla on myös aikaa alaisilleen”* (Alkuperäisilmaus 96)

Luokkaan Kehitystä ja kasvua tukeva (N=5) sisältyi ilmauksia mahdollisuudesta ja kannustuksesta kouluttautua, mahdollisuudesta kasvuun ja kehitykseen, työyhteisön tuesta sekä kehittävästä työyhteisöstä yleisesti.

*“Työntekijät pääsevät halutessaan täydennyskoulutukseen”*

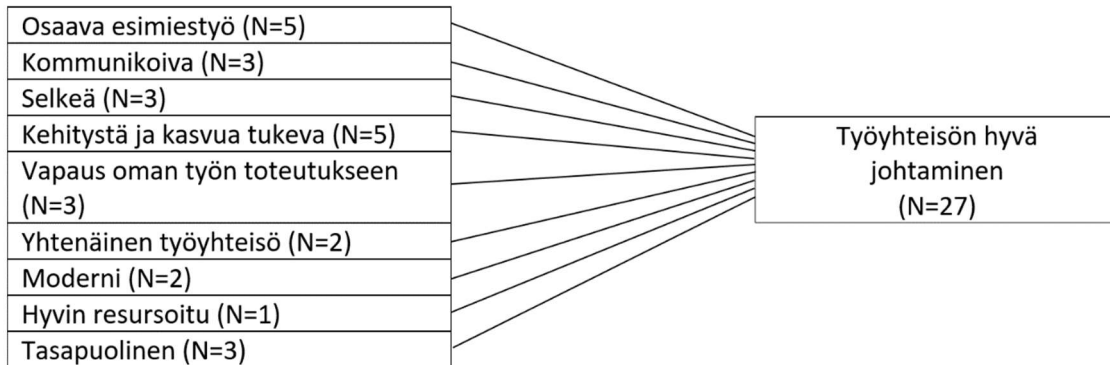
(Alkuperäisilmaus 61)

*“annetaan mahdollisuus kehittää itseä eteenpäin”* (Alkuperäisilmaus 73)

Toiseksi eniten alkuperäisilmauksia sisältäneet merkitysluokat olivat Kommunikoiva (N=3), Selkeä (N=3), Vapaus oman työn toteutukseen (N=3) ja Tasapuolinen (N=3). Luokkaan Kommunikoiva (N=3) sisältyi alkuperäisilmauksia koulun sisäiseen sekä ulkoiseen viestintään liittyen. Luokkaan Selkeä (N=3) sisältyi alkuperäisilmauksia liittyen toimintalinjojen selkeyteen työtehtävien ja yleisen toiminnan osalta. Luokkaan Vapaus oman työn toteutukseen (N=3) sisältyi ilmauksia liittyen työntekijöiden vapautteen toteuttamiseen omien vahvuuksien metodien sekä ideoidensa pohjalta. Luokkaan Tasapuolinen (N=3) sisältyi ilmauksia, jotka liittyivät reiluuteen, oikeudenmukaisuuteen sekä tasapuolisuuteen.

Vähiten vastauksia tuli merkitysluokkiin Yhtenäinen työyhteisö (N=2), Moderni (N=2) sekä Hyvin resursoitu (N=1). Yhtenäiseen työyhteisöön (N=2)

sisältyi kaksi alkuperäisilmausta työntekijöiden sitoutumisesta työyhteisön yhteisiin arvoihin ja tavoitteisiin. Luokkaan Moderni (N=2) sisältyi kaksi ilmaisua liittyen nykyaikaisuuteen ja teknologiamyönteisyyteen. Luokkaan Hyvin resursoitu (N=1) liittyi ilmaus, joka koski koulun konkreettisista resursseista.



Kuvio 2. Teema *Työyhteisön hyvä johtaminen* sekä siihen sisältyvät merkitysluokat

#### 4.1.3 Työntekijöiden työote

Työntekijöiden työotteeseen liittyvistä alkuperäisilmauksista muodostettiin aluksi kolme merkitysluokkaa, jotka kuvastavat työntekijöiden työtettä työyhteisössä. Näistä merkitysluokista yhdistimme yhteistyötä tekevän ja ideoivan sekä hyvin työnsä hoitavan ja osaavan keskenään. Näistä muodostuivat yläluokat Yhdessä tekevä työyhteisö (N=20) ja Ammattitaitoinen työyhteisö (N=6). Merkitysluokat, yläluokkien muodostuminen ja yhdistävä teema sekä sen muodostuminen on esitelty luvun alla olevassa kuviossa (Kuvio 3).

Selvästi eniten alkuperäisilmauksissa esiintyi merkitysluokassa Yhteistyötä tekevä (N=13). Tämä merkitysluokka sisälsi ilmaisuja pyrkimyksestä auttaa, opettajien välisestä yhteistyöstä, osaamisen/tiedon jakamisesta, yhdessä pohtimisesta, pedagogisesta keskustelusta, yhdessä ratkaisujen etsimisestä, materiaalien jakamisesta, yhteisopettajuudesta sekä toisilta oppimisesta.

*“Pyritään auttamaan”* (Alkuperäisilmaus 23)

*“Mietitään yhdessä mahdollisia ”kömmähdyksiä”, mitä siitä seurasi ja miten tilanteen voisi korjata”* (Alkuperäisilmaus 50)

Merkitysluokkaan Ideoiva (N=7) tuli toiseksi eniten alkuperäisilmauksia se sisälsi alkuperäisilmauksia ideoita sallivasta, ideointiin kannustavasta, opettajien

yhdessä ideoimisesta/ideoiden jakamisesta sekä kollegoiden ideoiden kuuntelemisesta.

*“Jaetaan ideoita toisille ilman, siitä tehdään kuitenkin pakollista”*

(Alkuperäisilmaus 42)

*“Kuunnellaan kollegoiden ideoita”* (Alkuperäisilmaus 48)

Koska nämä luokat kuvastavat molemmat vahvasti yhteistyön tekemistä, muodostimme niistä yhteisen yläluokan Yhdessä tekevä työyhteisö (20), johon tuli yhteensä kaksikymmentä alkuperäisilmausta. Tämä osoittaa yhteistyön olevan todella merkityksellistä opetusta tukevalle työyhteisölle.

Toiseksi eniten alkuperäisilmauksia tuli yläluokkaan Ammattitaitoinen työyhteisö (N=6), mihin sisältyy alaluokat Hyvin työnsä hoitava (N=5) sekä Osaava (N=1). Hyvin työnsä hoitava (N=5) merkitysluokka sisälsi vastauksia vastuun kantamiseen, aitoon kiinnostukseen oppilaiden hyvinvointiin ja oppimiseen sekä hyvin toimivaan oppilashuoltoon liittyen.

*“Tulee vallita sellainen kulttuuri, että oikeasti merkitykselliset asiat*

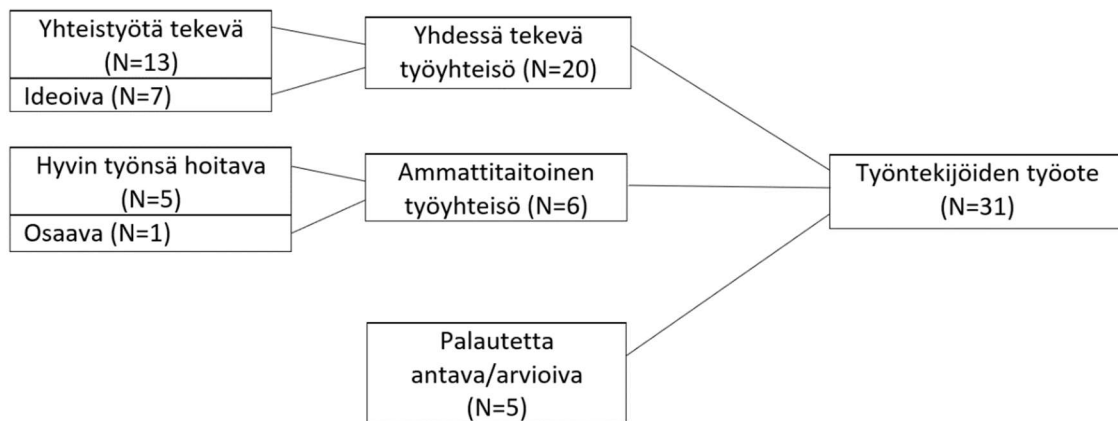
*hoidetaan kunnolla”* (Alkuperäisilmaus 45)

Merkitysluokkaan Osaava (N=1) sisältyi yksi ilmaisu työyhteisöstä, jossa on eri aineiden asiantuntijuutta.

Vähiten alkuperäisilmauksia tuli yläluokkaan Palautetta antava/arvioiva (N=5). Tämä luokka sisälsi alkuperäisilmauksia liittyen työyhteisöön, jossa on työntekijät saavat positiivista palautetta, rakentavaa kritiikkiä, palautetta yleisesti ja lisäksi ilmaisuja liittyen työyhteisön oman toiminnan arviointiin sekä sen sisällä tapahtuvaan rakentavaan keskusteluun.

*“Saa palautetta muilta”* (Alkuperäisilmaus 27)

*“Työyhteisö arvioi toimintaansa säännöllisesti”* (Alkuperäisilmaus 68)



Kuvio 3. Teema *Työntekijöiden työote* sekä siihen sisältyvät yläkuokat ja merkitysluokat

#### 4.2 Opetusta tukematon työyhteisö

Aineistosta saimme yhteensä 73 alkuperäisilmaisua työyhteisöstä, joka ei tue opetusta. Nämä ilmaisut jaettiin ensin samaa tarkoittaviin merkityksiin, jonka jälkeen laskettiin, kuinka monta kertaa muodostetut merkitykset esiintyivät aineistossa. Lopulta merkitysten pohjalta muodostettiin kolme teemaa, jotka ovat Työyhteisön kielteinen ilmapiiri, Työyhteisön johtaminen sekä Työntekijän työote. Tulkintamme mukaan aineistomme korostaa näiden kolmen teeman merkitystä, kun tarkastellaan työyhteisöä opetusta tukemattomana.

Muodostetusta kolmesta teemasta Työyhteisön kielteiseen ilmapiiriin tuli selvästi eniten vastauksia. Alkuperäisilmaisuista 33 (noin 45%) oli työyhteisön ilmapiiriin liittyviä ilmauksia. Tästä voidaan päätellä huonon työilmapiirin olevan vahvasti yhteydessä opetusta tukemattoman työyhteisön merkitykseen. Alkuperäisilmaisuista 21 (noin 29%) liittyi työyhteisön johtamiseen. Alkuperäisilmaisuista 18 (noin 25%) liittyi työntekijöiden työotteeseen. Tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista vajaa puolet piti opetusta tukemattomalle työyhteisölle olennaisena ilmapiiriin liittyviä asioita ja vajaa kolmannes piti tärkeänä työyhteisön johtamiseen liittyviä asioita. Noin neljännes vastaajista piti tärkeänä työntekijöiden työotteeseen liittyviä asioita. Jokainen muodostuneista teemoista on käsitelty seuraavissa alaluvuissa tarkemmin.

#### 4.2.1 Työyhteisön kielteinen ilmapiiri

Työyhteisön kielteiseen ilmapiiriin liittyvistä ilmauksista muodostimme 13 merkitysluokkaa, jotka kuvastavat opetusta tukemattoman työyhteisön ilmapiiriä. Nämä merkitysluokat on esitelty alla olevassa kuviossa (Kuvio 4). Eniten alkuperäisilmauksia esiintyi merkitysluokassa Negatiivinen (6). Merkitysluokka Negatiivinen sisältää tässä tutkimuksessa ilmauksia, jossa työyhteisöä kuvailtiin negatiivisena, kyynistyneenä, pessimistisenä, asioihin negatiivisesti suhtautuvana, ilkeänä sekä negatiivista energiaa lietsovana. Tämän merkitysluokan nimeä halusimme avata tarkemmin, sillä se voitaisiin muuten katsoa jopa yläluokaksi muille merkitysluokille.

*“Negatiivinen”* (Alkuperäisilmaus 6)

*“Sellainen, jossa lietsotaan negatiivista energiaa (esim. puhumalla toisten selän takana tai ”laskemalla aamuja” jatkuvasti)”* (Alkuperäisilmaus 33)

Seuraavaksi eniten alkuperäisilmauksia (N=4) oli merkitysluokissa Sulkeutunut ilmapiiri, Ei-salliva, Kritisoiva ja Huonosti voiva. Luokkaan Sulkeutunut ilmapiiri (N=4) sisältyy ilmauksia, jotka kuvaavat ilmapiiriä, jossa ei olla avoimia, jossa ei ole paikkaa tai tilaisuutta keskustella avoimesti omasta opetuksesta ja jossa “kaivaudutaan omiin poteroihin”.

*“Monesti opettajien huoneessa minimoidaan työpuhe työssäjaksamisen perusteella, mutta voin keskustelu mielestäni parantaa työhyvinvointia, kun asiat saa käytyä läpi jonkun kanssa”* (Alkuperäisilmaus 39)

Luokkaan Ei-salliva (N=4) sisältyi ilmauksia, jotka liittyvät ilmapiiriin, jossa avun pyytäminen nähdään heikkoutena ja jossa ei uskalleta kokeilla, erehtyä tai kehittää.

*“Avun pyytämistä pidetään heikkouden merkinä”* (Alkuperäisilmaus 2)

Luokkaan Kritisoiva (N=4) sisältyy ilmauksia, jotka kuvastavat yleisesti kritisoivaa ilmapiiriä sekä ilmauksia, joissa haukutaan eri kouluinstituution tahoja, kuten rehtoria, opetuspäällikköä ja opetussuunnitelmaa.

*“Kritisoiva”* (Alkuperäisilmaus 5)

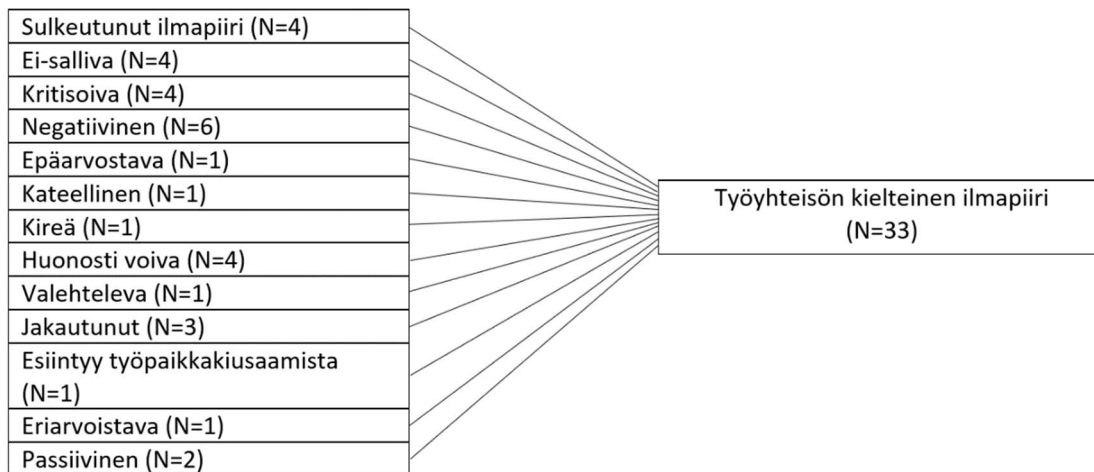
*“Haukutaan yhdessä opetussuunnitelmaa”* (Alkuperäisilmaus 65)

Luokkaan Huonosti voiva (N=4) sisältyy ilmauksia, joissa kuvataan ahdistunutta, uupunutta ja pahoinvoivaa työyhteisöä.

*“koetaan jostain syystä ahdistusta”* (Alkuperäisilmaus 57)

Seuraavaksi eniten alkuperäisilmauksia sisältäneet merkitysluokat olivat Jakautunut (N=3) ja Passiivinen (N=2). Luokkaan Jakautunut (N=3) sisältyy ilmaukset, jotka kuvaavat ilmapiiriä, jossa työyhteisö on jakautunut ja jossa on muodostunut kuppikuntia tai ryhmittymiä, jotka riitelevät ja estävät avoimuutta. Merkitysluokkaan Passiivinen (N=2) sisältyy ilmaukset, jotka kuvaavat passiivisuutta sekä ongelmien vähättelyä.

Vähiten ilmapiiriin liittyviä alkuperäisilmauksia (N=1) sisältyi merkitysluokkiin Kateellinen, Kireä, Valehteleva, Eriarvoistava sekä Esiintyy työpaikkakiusaamista. Luokkaan Kateellinen (N=1) sisältyi yksi ilmaus, “Kateus” ja luokka Kireä (N=1) sisälsi ilmauksen, “Kireä ilmapiiri”. Luokka Valehteleva (N=1) sisälsi ilmauksen “Ei olla rehellisiä toista kohtaan” ja luokka Eriarvoistava (N=1) sisälsi ilmauksen “asetetaan eri arvoihin ihmisiä”. Luokka Esiintyy työpaikkakiusaamista (N=1) sisälsi ilmauksen, jossa työpaikalla esiintyy työpaikkakiusaamista.



Kuvio 4. Teema *Työyhteisön kielteinen ilmapiiri* sekä siihen sisältyvät merkitysluokat

#### 4.2.2 Työyhteisön huono johtaminen

Työyhteisön huonoon johtamiseen liittyvistä alkuperäisilmauksista muodostimme 10 merkitysluokkaa, jotka kuvastavat opetusta tukematonta johtamista työyhteisössä. Nämä merkitysluokat on esitelty alla kuviossa 5.

Eniten alkuperäisilmauksia sisältyi merkitysluokkiin huono esimiestyö (N=4), jumiutunut (N=4) ja määräilevä (N=4). Merkitysluokkaan huono esimiestyö (N=4) sisältyi alkuperäisilmauksia, jotka kuvasivat johdon tuen puutetta työssä, ei sujuvaa yhteistyötä johdon ja työntekijöiden välillä sekä johtamisen merkityksestä yleisesti.

*“johto ei tue opettajia työssään”* (Alkuperäisilmaus 43)

*“Esimies ei tue työssä”* (Alkuperäisilmaus 3)

Luokkaan jumiutunut (N=4) sisältyi ilmauksia liittyen muutosvastaisuuteen, uudistuksen pelkoon, vanhanaikaisuuteen sekä jumiutuneisuuteen.

*“Uudistusta pelkäävä”* (Alkuperäisilmaus 69)

*“Vanhanaikainen (esim. opetusjärjestelyiden ja asenteiden suhteen)”*  
(Alkuperäisilmaus 70)

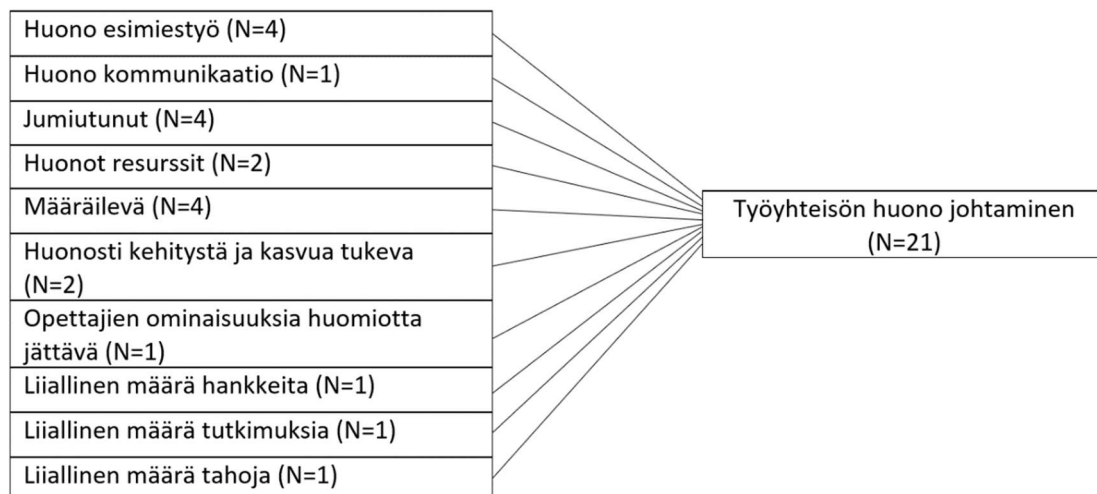
Luokkaan määräilevä (N=4) sisältyi ilmauksia liittyen työn rajaamiseen, määräilyyn sekä tarkasti arvioivaan työyhteisöön.

“Tiukasti työtä rajaava” (Alkuperäisilmaus 27)

“Tarkasti määräilevä” (Alkuperäisilmaus 59)

Toiseksi eniten alkuperäisilmauksia sisältyi merkitysluokkiin huonot resurssit (N=2) ja huonosti kehitystä ja kasvua tukeva (N=2). Luokkaan huonot resurssit, sisältyi ilmaisut huonoista resursseista materiaalien ja ihmisten suhteen. Luokkaan huonosti kehitystä ja kasvua tukeva (N=2) sisältyi ilmaisut täydennyskoulutukseen pääsemättömyydestä ja siitä, että työyhteisössä ei anneta mahdollisuutta kehittää itseään.

Yksittäisiä alkuperäisilmauksia sisältyi luokkiin huono kommunikaatio (N=1), opettajien ominaisuuksia huomiotta jättävä (N=1), liiallinen määrä hankkeita (N=1), liiallinen määrä tutkimuksia (N=1) ja liiallinen määrä tahoja (N=1). Luokkaan huono kommunikaatio (N=1) sisältyi ilmaisu liittyen tiedon kulkemattomuuteen henkilöstön välillä. Luokkaan opettajien ominaisuuksia huomiotta jättävä (N=1) sisältyi ilmaus siitä, että opettajia ei huomioida yksilöinä vahvuuksineen. Luokat liiallinen määrä hankkeita (N=1), liiallinen määrä tutkimuksia (N=1) ja liiallinen määrä tahoja (N=1) ovat samassa muodossa kuin alkuperäisilmauksissa ja ne kuvaavat opettajan kokemuksta liiallisesta määrästä hankkeisiin ja tutkimuksiin liittyvää toimintaa sekä liiallisesta määrästä tahoja.



Kuvio 5. Teema *Työyhteisön huono johtaminen* sekä siihen sisältyvät merkitysluokat



### 4.2.3 Työntekijöiden työote

Työntekijöiden työotteeseen liittyvistä alkuperäisilmauksista muodostettiin yhteensä seitsemän merkitysluokkaa, jotka jakautuivat myöhemmin kahdeksi yläluokaksi. Nämä merkitysluokat kuvaavat työntekijöiden työtettä työyhteisössä. Merkitysluokat on esitelty kuviossa 6.

Yläluokista Ei yhdessä tekevään työyhteisöön (N=14) sisältyi selvästi eniten merkitysluokkia sekä alkuperäisilmauksia. Tähän yläluokkaan sisältyivät merkitysluokat Ei yhteistyötä tekevä (N=4), Tukematon (N=4), Kilpaileva (N=3), Sitoutumattomuus työyhteisöön (N=2) ja Yksilökeskeinen (N=1). Nämä merkitysluokat kuvaavat yläluokkansa mukaisesti yhdessä toimimiseen liittyviä asioita. Merkitysluokkaan Ei yhteistyötä tekevä (N=4) sisältyi alkuperäisilmauksia liittyen työyhteisöön, jossa ei jaeta muille mitään, jossa ollaan sisänpäin kääntyneitä, ei välitetä muiden tekemisistä sekä ei tehdä yhteistyötä eri työntekijöiden välillä.

*“Sellainen, jossa jokainen pitää kaiken itsellään eikä jaa muille mitään”*

(Alkuperäisilmaus 1)

*“ei yhteistyötä eri työntekijöiden välillä”* (Alkuperäisilmaus 23)

Luokkaan Tukematon (N=4) sisältyy ilmauksia työyhteisöstä, jossa työkavereilta ei saa tukea ja ei yleisesti tueta eikä auteta, vaan jätetään yksin.

*“Tukea ei saa työkavereilta”* (Alkuperäisilmaus 49)

*“ei tueta ja auteta haastavissa tilanteissa vaan jätetään yksin”*

(Alkuperäisilmaus 54)

Luokkaan Kilpaileva (N=3) liittyy ilmauksia kilpailevasta ilmapiiristä, opettajien välisestä vertailusta sekä kilpailevista ryhmittymistä.

*“Sellainen, jossa esiintyy vertailua opettajien kesken”* (Alkuperäisilmaus 47)

Luokkaan Sitoutumattomuus työyhteisöön (N=2) sisältyy ilmaukset työntekijöiden sitoutumattomuudesta sekä epätietoisuudesta työyhteisön tavoitteisiin liittyen. Luokassa Yksilökeskeinen (N=1) oli ilmaus “Yksilökeskeinen”.

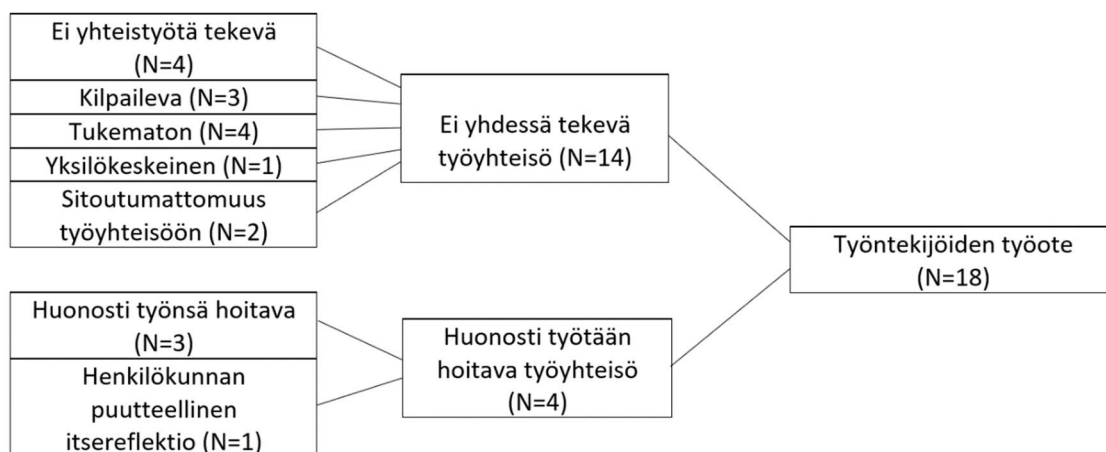
Toinen yläluokka Huonosti työtään hoitava työyhteisö (N=) sisälsi vähemmän ilmauksia. Tämä yläluokka koostui kahdesta merkitysluokasta, jotka olivat Huonosti työnsä hoitava (N=3) ja Henkilökunnan itsereflektio puutteellista (N=1). Merkitysluokkaan Huonosti työnsä hoitava (N=3) sisältyi ilmauksia liittyen kouluinstituution toimijoiden huonosti tehtäviensä hoitamiseen.

*“tehdään työt aina sieltä mistä aita on matalin”* (Alkuperäisilmaus 21)

*“Oppilashuolto ei toimi”* (Alkuperäisilmaus 45)

Luokkaan Henkilökunnan puutteellinen itsereflektio (N=1) sisälsi yhden alkuperäisilmauksen

*“Ei nähdä itsessään mitään vikaa”* (Alkuperäisilmaus 66)



Kuvio 6. Teema *Työntekijöiden työote* sekä siihen sisältyvät yläluokat ja merkitysluokat

### 4.3 Ikäryhmien erot

Tässä osiossa tarkastelemme, miten eri ikäryhmät eroavat toisistaan saamiemme vastausten pohjalta. Ikäryhmiksi määrittelimme tässä tutkimuksessa 20–29-vuotiaat, 30–39-vuotiaat, 40–49-vuotiaat, 50–59-vuotiaat. Yksikään

vastaajista ei ollut yli 60-vuotias, joten sen ikäluokan käsittelyn jätimme pois tutkimuksesta. Kokonaisuudessaan vastauksissa esiintyi paljon samoja asioita riippumatta iästä, mutta tiettyjen merkitysten painottumisen osalta havaitsimme eroavaisuuksia ikäryhmien välillä.

Nuorimmat vastaajat olivat 20–29-vuotiaita ja heitä osallistui tutkimukseemme yhteensä kahdeksan. Tässä ikäluokassa painottui opetusta tukevan työyhteisön osalta avoimuus ja kannustavuus. Vastausten perusteella vaikuttaisi sille, että nuorille opettajille on tärkeää, että työyhteisössä vallitsee kulttuuri, jossa asioista voidaan keskustella, autetaan toisia ja jossa ideoita jaetaan. Myös Positiivinen ilmapiiri painottui tämän ikäluokan vastauksissa. Tämän ikäluokan vastauksissa opetusta tukemattoman työyhteisön osalta painottui sulkeutuminen. Vaikuttaakin sille, että nuoret opettajat kokevat etenkin sulkeutuneen työyhteisön haitalliseksi.

Toiseksi nuorin luokka koostui 30–39-vuotiaista vastaajista. Heitä osallistui tutkimukseemme viisi. Tässä ikäluokassa painottui opetusta tukevan työyhteisön osalta yhteistyö, kannustavuus sekä kasvua ja kehitystä tukeva työyhteisö. Tämän ikäluokan vastauksissa opetusta tukemattoman työyhteisön osalta painottui tuen puute, negatiivinen ilmapiiri sekä kilpailu/vertailu. Vaikuttaakin sille, että 30–39-vuotiaat luokanopettajat pitävät tärkeänä, että työyhteisössä yhteistyötä, mahdollisuutta kehittyä, kannustavuutta, myönteistä ilmapiiriä, työn tukemista sekä kilpailun ja vertailun välttämistä.

Toiseksi vanhin ikäluokka koostui 40–49-vuotiaista vastaajista. Heitä osallistui tutkimukseemme kolme. Tässä ikäluokassa painottui opetusta tukevan työyhteisön osalta kannustavuus, yhteistyö ja avoimuus. Opetusta tukemattoman työyhteisön osalta tässä ikäluokassa painottui lokeroituminen sekä negatiivinen ilmapiiri. Vaikuttaakin siltä, että 40–49-vuotiaille opettajille tärkeää on työyhteisön kannustava ja avoin ilmapiiri, yhteistyö sekä lokeroitumisen välttäminen.

Vanhin ikäluokka koostui 50–59-vuotiaista vastaajista. Heitä osallistui tutkimukseemme neljä. Tässä ikäluokassa painottui opetusta tukevan työyhteisön osalta yhteistyö, avoimuus, kannustavuus, kehityksen ja kasvun tukeminen, palaute/arviointi sekä johtamiseen liittyvät seikat. Opetusta tukemattoman työyhteisön osalta tässä ikäluokassa painottui johtamiseen liittyvät seikat, tuen puute, negatiivinen ilmapiiri sekä jumiutuneisuus. Vaikuttaisikin siltä, että vanhemmille luokanopettajille on tärkeää, että työyhteisössä tehdään

yhteistyötä, työyhteisössä on avoin ja kannustava ilmapiiri, työyhteisössä on mahdollisuus kehittyä, toimintaa arvioidaan, annetaan palautetta, työyhteisössä on mahdollisuus saada tukea, työyhteisö ei ole jumiutunut sekä johtaminen on laadukasta.

Kuten sanottua ikäluokkien vastauksissa ilmeni paljon samankaltaisuuksia. Esimerkiksi kannustavuus painottui jokaisessa ikäluokassa. Havaitimme kuitenkin, että nuorien (20–29-vuotiaiden) vastauksissa painottui etenkin työyhteisön ilmapiiriin liittyvät tekijät. Toiseksi nuorin 30–39-vuotiaiden ikäluokka oli ainoa, missä kilpailu/vertailu painottui selvästi. Vanhin ikäluokka eli 50–59-vuotiaat olivat ainoa ikäluokka, jossa johtamisen, palautteen/arvioinnin sekä jumiutuneisuuden merkitys painottui selvästi. On todettava, että etenkin vanhempien ikäluokkien kohdalla pieni otanta vaikuttaa saamiimme tuloksiin, joten ikäluokkien eroja on tarkasteltava lähinnä suuntaa antavina. Mielestämme on kuitenkin olennaista ottaa huomioon nuorten opettajien kokemus työyhteisön myönteisen ilmapiirin merkityksestä, sillä tässä ikäluokassa vastaajia oli selvästi eniten ja vastausten painotus oli selkeä.

# 5 POHDINTA

Tässä osiossa muodostamme saamiemme tuloksien pohjalta lopulliset johtopäätökset peilaamalla tuloksia teoriapohjaamme. Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää millaisena opetusta tukevat ja vastaavasta opetusta tukemattomat työyhteisöt näyttäytyvät luokanopettajan näkökulmasta tarkasteltuna. Tämä tutkimus toteutettiin keräämällä luokanopettajien kokemuksia ja näiden tulkitsemiseen hyödynsimme aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Tutkimuksemme keskeisimmiksi käsitteiksi muodostui sisällönanalyysin kautta työyhteisön ilmapiiri, työyhteisön johtaminen sekä työntekijöiden työote. Näitä käsitteitä olemme tutkimuksessamme tarkastelleet sekä luokanopettajien opetusta tukevana että opetusta tukemattomana. Tässä osiossa peilaamme näitä keskeisiä käsitteitä sekä aineistossa painottuneita merkityksiä aiempaan tutkimukseen. Pohdimme myös tutkimuksemme eettisyyttä sekä mahdollisia ongelmakohtia kriittisesti tarkastellen.

## *5.1 Tutkimustulosten pohdintaa*

### 5.1.1 Työyhteisön ilmapiiri

Kun tarkastelimme tuloksia opetusta tukevan työyhteisön näkökulmasta, kaikista keskeisimmäksi teemaksi nousi työyhteisön myönteinen ilmapiiri. Alkuperäisilmaisuihin, jotka käsittelivät työyhteisöä opetusta tukevana 53 (noin 54%) käsitteli jollain tapaa työyhteisön myönteiseen ilmapiiriin liittyviä asioita opetusta tukevana. Työyhteisön kielteinen ilmapiiri oli myös painottunein teema opetusta tukemattoman työyhteisön osalta. Alkuperäisilmaisuihin, jotka käsittelivät työyhteisöä opetusta tukemattomana 33 (noin 45%) käsitteli työyhteisön kielteistä ilmapiiriä. Tästä voimme päätellä työyhteisön ilmapiirin olevan erityisen tärkeää luokanopettajien opetuksen tukemiselle ja työpaikan terveydelle. Terveen työpaikan merkitys on muovautunut ja laajentunut menneinä

vuosikymmeninä. Käsite on siirtynyt fyysistä työympäristöä korostavasta, terveyskäytäntöjä kuten elämäntapoja, psykososiaalisia tekijöitä kuten työpaikkakulttuuria ja organisaatiota korostavaan näkemykseen (WHO, 2010, 15.) Tästä tutkimuksesta saadut tulokset ovat linjassa tämän terveen työpaikan käsitteen muotoutumisen kanssa korostaen työpaikan sisäisen kulttuurin merkitystä työntekijälle. Myös Kinnunen ym. (2005) havaitsivat tutkimuksessaan organisaation sisäisen kulttuurin olevan yhteydessä työntekijöiden hyvinvointiin.

E erityisen merkityksellistä tuloksien pohjalta vaikuttaisi olevan työyhteisön avoimuus, kannustavuus sekä positiivisuus. Savolaisen (2001, 67) mukaan oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta työolojen kehittämistarpeita käsitellyssä tutkimuksessa opettajat toivoivat erityisesti yhteistä avointa keskustelua liittyen työhön, tavoitteisiin, tehtäväkuvaan sekä ongelmatilanteisiin. Omassa tutkimuksessamme havaitsimme sulkeutuneen, sallimattoman ja kritisoivan ilmapiirin olevan opetusta tukemattomia tekijöitä. Savolaisen tutkimuksen tulos opettajien avoimen keskustelun tarpeesta ja oman tutkimuksemme tulokset ovat samansuuntaisia. Savolaisen (2001, 70) tutkimuksessa tutkittavien koulujen ilmapiiri ja yhteistyö arvioitiin melko hyväksi, mutta pääosin kehittämissuhteet koskivat silti psykososiaalisia tekijöitä, erityisesti työyhteisön ilmapiiriä, yhteistyötä ja vuorovaikutusta. Tutkimuksemme tulokset yhteistyöstä opetusta tukevana ja sulkeutumisesta opetusta tukemattomana korostaa työyhteisön ilmapiirin merkitystä koulutyöyhteisöille.

Merkitysluokkaan tukeva sisältyi tutkimuksessamme myös suhteellisen paljon (N=4) alkuperäisilmauksia. Blomberg, (2008, 155–156) korostaa työyhteisön tuen merkitystä etenkin nuorille opettajille. Tutkimuksessaan (Blomberg, 2008, 155–156) havaitsi, että jos uudet opettajat eivät saa tarvitsemaansa tukea, voivat he kokea kohtaamansa haasteet ylivoimaisiksi ja alkaa osallistua työpaikan valtataisteluihin ja juonitteluihin. Tällä on puolestaan Blombergin (2008, 155–156) mukaan vahingollinen vaikutus opettajaidentiteetin muodostumisen kannalta. Omassa tutkimuksessamme nuorimpaan ikäluokkaan (20–29-vuotiaat) kuuluvien opettajien vastauksissa painottuivat työyhteisön ilmapiiriin liittyvät tekijät. Nuoret opettajat kokivat tärkeänä muun muassa kannustavuuden, avoimuuden, positiivisuuden, ideoiden jakamisen sekä auttamisen. Haitallisena nuoret opettajat kokivat etenkin sulkeutuneisuuden. Näistä tuloksista voidaan päätellä työyhteisön ilmapiirin ja tuen merkityksen

uusille opettajille olevan poikkeuksellisen tärkeä opetuksen tukemisen sekä nuorien opettajien jaksamisen kannalta.

Työyhteisön tukemattomuutta tarkastellessa havaitsimme erityisen merkitykselliseksi työyhteisön negatiivisuuden. Negatiivisuudella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa työyhteisön negatiivista suhtautumista työyhteisön asioihin. Ottaen huomioon edellä esittelemämme tutkimustulokset opetusta tukevan työyhteisön ilmapiiristä, on helppoa todeta negatiivisen ilmapiirin olevan opetusta tukematon tekijä.

### 5.1.2 Työyhteisön johtaminen

Työyhteisön johtamiseen liittyviä alkuperäisilmauksia oli opetusta tukevan työyhteisön osalta yhteensä 27 (noin 28% ensimmäisen tutkimuskysymyksen vastauksista) ja opetusta tukemattoman työyhteisön osalta 21 (noin 29% toisen tutkimuskysymyksen vastauksista). Tästä voidaan päätellä työyhteisön johtamisen olevan tärkeä osa opetusta tukevassa työyhteisössä. Opetusta tukevan johtamisen osalta erityisen tärkeää vaikuttaisi tuloksiemme mukaan olevan esimiestyö sekä kehityksen ja kasvun tukeminen sillä nämä painottuivat aineistossamme vahvimmin. Tuloksiemme perusteella työyhteisön johtamisessa on myös tärkeää jumiutuneisuuden sekä määrällisyyden välttäminen. Myös aiemmassa tutkimuksessa on korostettu johtamisen merkitystä niin organisaatioissa yleisestikin, kuin myös kouluyhteisössä. Kinnunen ym. (2005) havaitsivat tutkimuksessaan johtamisen olevan yhteydessä työtyytyväisyyteen, organisaatioon sitoutumiseen sekä työn imuun.

Kinnusen ym. (2005) tutkimuksen mukaan organisaation sääntökeskeisyys oli negatiivisessa yhteydessä työtyytyväisyyteen. Omassa aineistossamme ilmeni samankaltainen tulos, sillä yhdeksi painottuneeksi merkitysluokaksi työyhteisön hyvän johtamisen osalta muodostui vapaus oman työn toteutukseen sekä opetusta tukemattoman työyhteisön osalta määrällisyys. Liiallinen työn rajaaminen näyttäytyy opetusta tukemattomana asiana tutkimuksessamme.

Alkuperäisilmauksista saamamme työyhteisön hyvän johtamisen merkitysluokkia selkeä ja yhtenäinen työyhteisö on käsitelty myös aiemmassa tutkimuksessa. Ismo Ahon (2011) tutkimuksen mukaan koulun selkeä toimintakulttuuri ja työyhteisön yhteisöllisyys ovat opettajan selviytymistä

edesauttavia tekijöitä. Tutkimuksessamme työyhteisön selkeys ja yhtenäisyys nousivat esille opetusta tukevana tekijänä. Tuloksiemme perusteella on olennaista, että koulun johtamisessa panostetaan selkeään toimintakulttuurin sekä yhteisöllisyyden luomiseen. Marjut Kokko ym. (2021) on tutkinut Suomalaisten opettajien näkemyksiä yhteisopettajuudesta ja hän havaitsi muun muassa toimintamallien puuttumisen, epäselvien roolien opettajien välillä sekä koulun johdon puutteellisen tuen olevan haaste yhteisopettajuudelle. Tämä tulos korostaa työyhteisön johtamisen merkitystä koulu-yhteisön yhteistyön kannalta. Conley ym. (2002, 31) muistuttavat kouluhallinnolla olevan mahdollisuus vaikuttaa tiimityöhön tehostavasti. Oman tutkimuksemme tulokset puhuvat koulutyöyhteisön yhteistyön puolesta, mitä tarkastelemme syvemmin luvussa 5.1.3.

Jumiutuneisuuden välttämisen puolesta puhuu myös Nummenmaa (ym., 2006, 25). Hänen mukaansa on olennaista, että työyhteisö hyväksyy raikkaat tiedot ja näkemykset, joita uudet opettajat tuovat työyhteisöön. Nummenmaan (ym., 2006, 25) mukaan organisaatiokulttuurissa ei voida jäädä kiinni vanhoihin kaavoihin vaan ennemmin pitäisi tavoitella kulttuuria, joka ruokkii uusia ideoita opetuksen kehittämiseksi. Nähdäksemme tämän Nummenmaan (ym., 2006, 25) tutkimuksen tuloksen valossa on hienoa, että tutkimuksemme vanhimman ikäluokan (50–59-vuotiaat) kohdalla painottui jumiutuneisuuden välttäminen. Toisaalta otanta on pieni, joten tätä tulosta emme voi yleistää koskevaksi kaikkia 50–59-vuotiaita luokanopettajia.

Myös opetussuunnitelma muuttuu ajan mukana, mikä merkitsee opettajalle aina uudenlaisen opetuksen suunnittelua. Jyrhämän (2016, 88) mukaan opettajan on tärkeää päivittää ammattitaitoaan ja seurata ajan ilmiöitä. Hyppösen ja Linderin (2009, 19) mukaan useiden eri opetusmetodeiden yhdistäminen tekee oppimisprosessista syvällisemmän. On siis olennaista, että opettajat päivittävät tietojaan mahdollisuuksista hyödyntää erilaisia opetusmetodeja. Nähdäksemme tutkimuksemme tulosten ja muuttuvan opetuksen sisällön ja luonteen takia on tärkeää, että koulutyöyhteisö välttää jumiutumista ja pyrkii tukemaan kasvua ja kehitystä opetus- ja kasvatustyössä.

Linderin (2010, 113) mukaan opettajien ja hallinnon välillä on muodostumassa kuilu, mikä johtuu erilaisista opetukseen liittyvistä näkemyksistä. Linderin (2010) mukaan koulun hallinto on enemmän keskittynyt hallinnollisiin



ilmiöihin ja opettajat opetukseen itsessään. Tämä kehityssuunta on tutkimustulostemme mukaan haitallinen, sillä tutkimuksemme vastaajista osa koki esimiehen antaman tuen sekä yhteisöllisyyden tärkeäksi. Vastaavia tutkimustuloksia ilmeni myös Pennanen (2006) ja Mäkelän (2007) tutkimuksissa. Pennanen (2006, 112) havaitsi kasvatuksellisten päämäärien jääneen kouluissa markkinavoimien sekä hallinnon varjoon ja Mäkelä (2007, 198) havaitsi tutkimuksessaan pedagogisen johtamisen jäävän hallinto-, talous- ja henkilöstöjohtamisen sekä yhteistyöverkostojen johtamisen varjoon. Mäkelä (2007, 198) havaitsi rehtorien johtamisen tapahtuvan pääosin, jossain muualla kuin opettajien kanssa vuorovaikutuksessa. Tutkimuksemme tulosten valossa on kuitenkin olennaista, että opettajat saavat tukea työhönsä ja yhteisöllisyyteen kiinnitetään huomioita. Tirrin ym. (2021, 4) tutkimuksessa rehtorit kokivat yleisimmiksi haasteiksi koulujen johtamisessa nykyään kouluyhteisön kehittämisen, mikä sisältää yhteistyön opettajien, kotien, ulkoisten toimijoiden kanssa sekä kouluyhteisön hyvinvoinnin. Onkin myös hyvä huomioida rehtoreiden näkökulma opettajien saaman tuen ja yhteisöllisyyden osalta sillä näiden kehittäminen vaikuttaisi olevan haasteellista rehtoreille.

### 5.1.3 Työntekijöiden työote

Tutkimuksessamme keskeiseksi teemaksi muodostui työntekijöiden työote. Opetusta tukevan työyhteisön osalta 31 alkuperäisilmausta (noin 32%) liittyi työntekijöiden työotteeseen ja opetusta tukemattoman työyhteisön osalta 18 alkuperäisilmausta (noin 25%) liittyi työntekijöiden työotteeseen. Aineistossamme esiin nousi etenkin yhteistyön merkitys. Jonkin verran vastauksia tuli myös liittyen työyhteisön ammattitaitoon, palautteeseen ja arviointiin sekä työn tekemisen laatuun liittyen. Opettajan työ sisältää muutakin kuin luokassa tapahtuvan opetustyön. Tutkimuksessamme olemme tarkastelleet opetustyötä kokonaisvaltaisemmin. Luukkainen (2004, 304) on todennut opettajan työhön kuuluvan myös tulevaisuuden kehityskulkujen analysoinnin ja ennakkoinnin sekä aloitteellisen toiminnan omien arvopäämäärien toteuttamiseksi aktiivisena yhteisön jäsenenä.

Tutkimuksemme tulokset puhuvat yhteistyön puolesta koulutyöyhteisössä. Myös aikaisempi tutkimus korostaa yhteistyön merkitystä työyhteisöissä.

Nummenmaan (2006, 25) mukaan kouluorganisaatiossa opettajan toiminta on tehokkaimmillaan, kun he saavat työskennellä yhdessä ja oppia yhteisön tukemina. Marjut kokon ym. (2021) tutkimuksen *“Finnish teachers` views on co-teaching”* tulokset puhuvat yhteisopettajuuden puolesta. Kokon ym. (2021) tutkimuksen tuloksien mukaan suurin osa opettajista kokee yhteisopettajuuden auttavan opetuksen eriyttämisessä, ammatillisen osaamisen jakamisessa, vastuun jakamisessa, opetuksen tehokkuuden parantamisessa, levottoman luokan hallitsemisessa sekä oppilaiden tuntemisessa. Yhteisopettajuus auttoi Kokon ym. (2021) tutkimuksen mukaan myös tuntemuksien jakamisessa sekä muissa opettajan konkreettiseen työhön liittyvissä asioissa kuten suunnittelussa, ryhmien jakamisessa pienempiin osiin ja yhteisarvioinnissa.

Kokon ym. (2021) tutkimuksessa yhteisopettajuuden yhdeksi haasteeksi ilmeni toisen opettajan epäpätevyys. Tutkimuksessamme luokanopettajat toivat esille opettajien ammattitaidon, eri oppiaineiden hallitsemisen sekä työn hoitamisen tärkeinä asioina työyhteisössä. Vaikuttaakin sille, että yhteisopettajuuden mielekkyyden kannalta on olennaista, että opetuspari tai suunnitteluryhmä on osaava ja hoitaa työnsä hyvin. Yhteistyö vaatii myös paljon omien käsitysten ja toiminnan reflektointia. Wilmanin (2001, 217) mukaan tiimityön ja yhteistyön keskeisimpänä haasteena on opettajuuteen liittyvän individualististen käytäntöjen ja yhteisöllisten käsitysten raja-aitojen tiedostaminen ja yli pääseminen. Wilmanin (2001, 193) mukaan olennaista on myös opettajien aktiivinen toimijuus yhteistyön ongelmien ratkaisemisessa. Nähdäksemme on olennaista huomioida yhteistyöhön sisältyvän haasteita, mutta tutkimustulostemme sekä aiemman tutkimuksen valossa voidaan todeta onnistuneen yhteistyön tukevan merkittävästi opetus- ja kasvatustyötä.

Opettajan työote on olennainen myös hänen omalle toiminnalleen. Taittonen (2008, 18–30) havaitsi muun muassa työtöteen olevan yhteydessä työntekijöiden arvioimaan tehokkuuteen ja työn sujuvuuteen. Soini ym. (2008) havaitsivat tutkimuksessaan opettajan kokemuksen eri kontekstien vuorovaikutukseen kytkeytyvästä tapahtumasta olevan joko kuormittavuutta lisäävä tai työssä jaksamista edesauttava. Tämä kokemus oli sidoksissa opettajien käyttämiin toimintastrategioihin ja valmiuteen jäsentää oman toimintansa pedagogisia seurauksia. Soinin ym. (2008) tutkimuksessa kävi myös ilmi, että jaksamista tukeville tapahtumille oli tyypillistä aktiivinen toimijuus sekä

holistinen työote. Lerkkanen ym. (2020, 46) havaitsivat tutkimuksessaan korkeamman taidonhallinnan olevan yhteydessä vähäisempään behavioristiseen sekä psykologiseen oppilaisiin kohdistuvaan kontrolliin.

Tutkimuksessamme nousi esille myös palautteen ja arvioinnin merkitys opetusta tukevalle työyhteisölle. Osa vastaajista koki palautteen saamisen ja arvioinnin tärkeänä opetuksen tukemiselle. Taajamon ym. (2015, 27) kansainvälisen TALIS13-tutkimuksen mukaan opettajien saama palaute tulee pääosin muilta opettajilta sekä rehtorilta. Henkilökohtaisella rakentavalla palautteella on Taajamon ym. (2015, 27) mukaan suuri merkitys opetusmenetelmien ja opetuskäytäntöjen kehittämisessä. Palaute auttoi, myös itseluottamuksen vahvistumiseen, motivaation lisääntymiseen sekä työtyytyväisyyteen (Taajamo ym., 2015, 28–29). Taajamon ym. (2015) ja oman tutkimuksemme tulosten mukaan vaikuttaa siltä, että palaute ja arviointi hyödyttää koulutyöyhteisöä ja on olennainen osa tutkimuksemme työntekijöiden työotteeseen liittyvien tulosten osalta.

#### 5.1.4 Johtopäätökset lyhyesti

Kokonaisuudessaan huomioiden tutkimuksemme sekä aiempien tutkimuksien tulokset, voidaan todeta työyhteisön ilmapiiriin, johtamisen sekä työntekijöiden työotteen olevan merkityksellisiä, jos pyritään tavoittelemaan opetusta tukevaa työyhteisöä. Näistä selvästi merkityksellisin teema oli tutkimuksemme osallistuneiden luokanopettajien vastausten mukaan työyhteisön ilmapiiri. Opetusta tukemattomat asiat työyhteisöissä näyttäytyvät tässä tutkimuksessa esteenä opetusta tukevan työyhteisön muodostumiselle.

Työyhteisön tulisi olla ilmapiiriltään etenkin kannustava, avoin ja positiivinen. Ilmapiiriin osalta työyhteisössä tulisi välttää myös negatiivisuutta ja sallimattomuutta, kritisoimista ja huonovointisuutta.

Työyhteisön johtamisessa tulisi kiinnittää huomiota tutkimustulostemme valossa etenkin kehityksen ja kasvun tukemiseen, osaavaan esimiestyöhön sekä jumiutuneisuuden ja määräilevyyden välttämiseen. Aiempia tutkimuksia tarkastellessamme sekä peilatessemme niitä omiin tuloksiimme, havaitsimme myös yhteisöllisyyden tukemisen selkeän toimintakulttuurin sekä opettajien tukemisen olevan tärkeitä opetusta tukevan työyhteisön kannalta.

Työntekijöiden työotteen osalta etenkin yhteistyö nousi esiin vahvasti sekä tuloksissamme että aiemmissa tutkimuksissa. Tämän lisäksi palautteen ja arvioinnin merkitys painottui tuloksissamme ja aiemmassa tutkimuksessa. Opetusta tukevassa työyhteisössä tulisi siis olla etenkin hyvät mahdollisuudet yhteistyölle ja mahdollisuus saada palautetta ja arviointia työssään.

## *5.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus*

Jotta tieteellinen tutkimus olisi eettisesti hyväksyttävää, luotettavaa ja tuloksiltaan uskottavaa, sen tulee noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, 6). Tämän tutkimuksen toteuttamisessa on noudatettu tutkimuseettisen neuvottelukunnan määrittämiä hyvään tieteelliseen käytäntöön perustuvia sääntöjä. Tässä tutkimuksessa toteutuvia Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, 6) määrittelemiä keskeisiä tutkimuseetiikan lähtökohtia ovat tiedeyhteisön yhdessä tunnustamien toimintatapojen mukainen toiminta, tutkimuksen kriteerien mukaisten tiedonhankinta-, raportointi- ja arviointitapojen soveltaminen, tutkijoiden asianmukaisella tavalla aiempien tutkijoiden työn huomioon ottaminen sekä tutkimuksen suunnittelun ja toteutuksen asianmukainen raportointi ja tietoaaineistojen käsitteleminen. Edellä mainittuja tutkimuseetiikan keskeisiä lähtökohtia olemme sitoutuneet ja pyrkineet noudattamaan tätä tutkimusta tehdessämme.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin liittyviä yksiselitteisiä ohjesääntöjä ei varsinaisesti ole olemassa. Tutkimuksen arviointi on kuitenkin kokonaisuuden arviointia, jolloin sen sisäinen johdonmukaisuus eli koherenssi korostuu (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 121.) Olemme pyrkineet luomaan tämän tutkimuksen osalta johdonmukaisen kokonaisuuden, jossa eri osat suhteutuvat toisiinsa loogisesti. Tutkimuksen kohde ja tarkoitus muotoutuivat oman työyhteisöön kohdistuvan kiinnostuksemme pohjalta. Olemme keränneet aineiston eettisesti ja vastuullisesti huolehtien esimerkiksi vastaajien anonymiteetin säilymisestä sekä informoineet vastaajia tutkimuksen tarkoitusperistä. Analysointi on suoritettu hyviä tieteellisiä käytäntöjä noudattaen ja olemme raportoineet asiaan kuuluvasti kaikista tutkimuksen vaiheista.

Tutkimuksen aineistona toimivat sosiaalisen median ryhmistä kerätyt luokanopettajien Forms-lomakkeen vastaukset sekä omia verkostojamme

hyödyntäen kerätyt vastaukset. Forms-lomake sisälsi tutkittavien tiedoista ainoastaan sukupuolen ja iän, joten tutkimus säilyi anonyymina. Tämän lisäksi huomioitava, että laadullisessa tutkimuksessa analyysivaihe on aina osittain tutkijan omaa tulkintaa. Tulkinnoissamme pyrimme olemaan tarkkoja käsitteellisten ristiriitojen välttämiseksi ja varomaan saamiemme vastausten ylitulkitsemista.

Tutkimuksemme teoriapohja muodostui tutkimusaiheen selkeytymisen jälkeen. Teoriapohjan luominen onnistui tässä tutkimuksessa suhteellisen hyvin, sillä pohdintavaiheessa havaitsimme sen kattavan hyvin olennaiset asiat tutkimuksessamme. Toki muutamia muokkauksia jouduimme tekemään. Suuntasimme luvun 2.2 Opetus- ja kasvatustyö käsittelemään opetusta ja kasvatusta yhteistyön näkökulmasta sillä yhteistyön merkitys painottui tutkimuksessamme vahvasti. Alun perin luvun sisältö kertoi opetus- ja kasvatustyöstä yleisemmin. Tämän lisäksi vastaajat eivät juurikaan käsitelleet opetussuunnitelmaa, joten sen käsitteleminen teoriapohjassa osoittautui hieman turhaksi. Oletimme myös, että vastaajat olisivat käsitelleet enemmän työpaikkakiusaamista sekä opettajien käyttämiä opetuskäytänteitä, mutta lopulta näiden esiintyminen jäi aineistossamme suhteellisen pieneksi. Työpaikkakiusaamista käsitelimme teoriapohjassa luvussa 2.1.4 ja opetuskäytänteitä luvussa 2.2.1. Päätimme kuitenkin nämä luvut säilyttää, sillä työpaikkakiusaaminen koulutyöyhteisöissä on suhteellisen yleistä ja opetuskäytänteet ovat keskeinen osa opetustyötä.

Alun perin ajattelimme toteuttavamme tutkimuksen fenomenologisella otteella, mutta totesimme saamiemme vastausten sopivan paremmin perinteiseen sisällönanalyysiin. Huomasimme myös aineiston kvantifiointin antavan mielenkiintoisia tuloksia aineistossamme esiintyvistä painotuksista, joten päätimme toteuttaa sisällönanalyysin sekä hyödyntää kvantifiointia laskemalla alkuperäisilmauksien ilmaantuvuutta aineistossa. Sisällönanalyysiin tyypillisesti kuuluva tulkinnanvaraisuus vaikuttaa mahdollisesti tutkimuksemme tuloksiin, sillä muodostamamme merkitysluokat ja teemat perustuvat omaan harkinnanvaraiseen pohdintaamme. Kokonaisuudessaan toteutimme sisällönanalyysin kolme kertaa sillä emme olleet tyytyväisiä ensimmäisiin luokitteluihimme ja halusimme varmistua tulkintamme perusteellisuudesta.

Tutkimuksessamme toteutuneen aineiston kvantifiointiin vaikuttaa pieni otanta. Luotettavampia tuloksia saisi, jos tutkimukseemme olisi osallistunut huomattavasti enemmän vastaajia. Tämä ongelma ilmeni etenkin ikäryhmien eroja tarkastellessa, sillä keskimäärin kussakin ikäluokassa oli viisi vastaajaa. Nuorten opettajien painottuminen aineistossa saattaa vaikuttaa tutkimustuloksiimme sillä vastauksissa esiintyy enemmän nuorten opettajien näkemyksiä. Nähdäksemme Facebookin keskustelupalstojen käyttäminen saattoi vaikuttaa nuorten opettajien suurempaan osallisuuteen tutkimuksessamme, sillä oletettavasti nuoret käyttävät vanhoja enemmän sosiaalisen median alustoja. On myös huomioitava, että tutkimukseemme vastanneet luokanopettajat saattavat olla erityisen kiinnostuneita aiheestamme, mikä saattaa vaikuttaa tuloksiin sillä vastaajat saattavat olla keskivertoa enemmän kiinnostuneita työyhteisöön liittyvistä asioista tai he saattavat omata kokemuksia aiheesta. Noin puolet vastaajista joudumme rekrytoimaan omien kontaktiemme avulla, sillä Facebook-alustat eivät tuoneet meille tarpeeksi vastaajia. Rekrytoitujen opettajien osalta kiinnostus ei vaikuta tuloksiin niin paljoa sillä rekrytoitavat olisivat vastanneet tutkimukseemme todennäköisesti aiheesta riippumatta.

Haasteeksi tutkimuksessamme ilmeni etenkin vastaajien vastausten erilaisuus ja tästä johtuva tulkinnanvaraisuus. Tutkimuksessamme olisikin tullut kiinnittää tarkempaa huomiota vastaajien ohjeistamiseen, jotta olisimme saaneet laajuudeltaan ja pohdinnan tasolta samankaltaisia vastauksia. Ohjeistuksessa olisi pitänyt nostaa arvioitua vastaamisen kestoa pidemmäksi sekä kuvailla tarkemmin minkälaisia vastauksia olisimme halunneet. Ohjeistuksen puutteen vuoksi jouduimme poistamaan yhden tutkimuskysymyksen, sillä vastaajista suuri osa vastasi ohi aiheen. Tämä oli toisaalta hyvä asia, sillä tämä tutkimus muodostui lopulta melko laajaksi jo näillä tutkimuskysymyksillä.

### *5.3 Mahdollisia jatkotutkimuksia*

Tässä tutkimuksessa opettajien ajatuksia opetusta tukevasta ja opetusta tukemattomasta työyhteisöstä on tarkasteltu laadullisen sisällönanalyysin kautta. Vastaukset koostuivat kokonaisista kappaleista, mutta lyhyempiäkin vastauksia mahtui joukkoon. Tästä syystä tutkimukseemme vastaa siihen, millaisia asioita

opettajat pitävät tärkeinä opetuksen tukemisen kannalta sekä niiden painottuvuutta. Tutkimuksemme jakautuminen käsittelemään useampia teemoja sekä tutkimuksen toteutustapa antaa laajan skaalan jatkotutkimusmahdollisuuksia.

Tutkimuksemme pohjalta voisi toteuttaa kvantitatiivisen tutkimuksen, missä otanta olisi paljon suurempi ja aineistosta voisi tehdä paremmin yleistettäviä merkityksiä koulutyöyhteisöissä. Näin saataisiin koottua hyödyllistä dataa opetusta tukevan työyhteisön muodostamisen tueksi. Kvantitatiivisella tutkimusotteella saataisiin tarkasteluun luotettavasti myös sukupuolten sekä ikäluokkien väliset erot.

Toisaalta tutkimuksemme pohjalta olisi mielenkiintoista toteuttaa syvemmin luokanopettajien kokemuksia käsittelevä tutkimus, jossa tutkimuksen osallistujat pääsisivät kertomaan laajemmin omista näkemyksistään. Tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmä ei tarjonnut mahdollisuutta tarkastella luokanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä syvemmin. Teetättämällä esimerkiksi haastattelut saataisiin tarkempaa tietoa merkityksellisistä asioista koulutyöyhteisöissä sekä analysoitua vastaajien ilmausten implisiittisiä merkityksiä.

Tutkimuksemme voisi toteuttaa myös yläasteella ja lukiossa, milloin saataisiin vertailuun yläasteen sekä lukion aineenopettajien näkemyksiä opetusta tukevasta sekä ei tukevasta työyhteisöstä. Aineenopettajien työn eroavuus luokanopettajan työstä voisi tuoda esiin erilaisia arvostuksen kohteita koulutyöyhteisöstä. Etenkin lukiossa työyhteisön johtaminen eroaa peruskoulusta, sillä rehtorin työnkuvaan kuuluu erilaisia tehtäväalueita, mikä saattaa vaikuttaa työyhteisöön.

Rehtoreiden näkemyksiä olisi myös mielenkiintoista tarkastella sillä kuten tutkimuksemme osoittaa on koulutyöyhteisön johtamisella merkitystä opetusta tukevan työyhteisön luomisessa. Toimme myös aiemmin esiin Tirrin ym. (2021) tutkimuksen, jossa rehtorit kertoivat työnsä haasteistaan sekä useamman tutkimuksen johtamisen kehityksestä koulumaailmassa. Tästä syystä olisi hyvä tarkastella työyhteisöä enemmän rehtorien ja koulutyöyhteisön johtamisen näkökulmista.

Merkityksellisimmäksi teemaksi tutkimuksessamme muodostui työyhteisön ilmapiiri. Koska myönteinen ilmapiiri vaikuttaa olevan tärkeä opetusta tukevalle

työyhteisölle, olisi mielestämme tärkeää, että ilmapiiriä, sen rakentumista ja ylläpitämistä tutkittaisiin syvemmin. Myös muut tutkimuksessamme ilmenneet teemat tarjoavat jo itsessään samalla tavalla hyviä jatkotutkimusmahdollisuuksia. Ilmapiirin merkitys korostui etenkin nuorien opettajien kohdalla. Mielestämme olisi tärkeää tutkia nuorien opettajien kokemuksia työyhteisöön liittyvistä teemoista sillä nuorten opettajien jaksaminen ja alanvaihto on nykypäivänä suuri ongelma koulumaailmassa.

Opetusta voisi myös käsitellä konkreettisemmin. Olisi mielenkiintoista tarkastella, miten työyhteisöön liittyvät asiat ilmenevät luokanopettajien käytännön opetuksessa. Tällä tarkoitamme työyhteisön ilmapiirin, johtamisen sekä työntekijöiden työtteen yhteyttä opettajien konkreettiseen työhön kuten heidän käyttämiin opetusmetodeihin, työtteeseen luokassa ja muuhun opettajan työnkuvaan liittyviin asioihin.



# LÄHTEET

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. (2011). *Samanaikaisopetus on mahdollisuus – Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta*. Helsingin kaupunki.  
[https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/324257/2011\\_Ahtiainen\\_y\\_m\\_Samanaikaisopetus\\_on\\_mahdollisuus\\_Tutkimus\\_Helsingin\\_pilottikoulujen\\_uudistuvasta\\_opetuksesta.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/324257/2011_Ahtiainen_y_m_Samanaikaisopetus_on_mahdollisuus_Tutkimus_Helsingin_pilottikoulujen_uudistuvasta_opetuksesta.pdf?sequence=1)
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa – Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsingin yliopisto.  
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20025/noviisio.pdf?sequen>
- Burton, J. (2010). *WHO Healthy Workplace Frame and Model: Background and Supporting Literature and Practices*. World Health Organization.  
[https://www.who.int/occupational\\_health/healthy\\_workplace\\_framework.pdf](https://www.who.int/occupational_health/healthy_workplace_framework.pdf)
- Cantell, H. (2015) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. PS-kustannus.
- Conley, S., Fauske, J. & Pounder, D. G. (2004). *Teacher Work Group Effectiveness*. Educational Administration Quarterly.  
<https://doi.org/10.1177/0013161X04268841>
- Feldt, T., Kinnunen, U. & Mauno, S. (2005) *Työ leipälajina: Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. PS-kustannus.  
[https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN\\_TAMPO/1j3mh4m/alma994012764205973](https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1j3mh4m/alma994012764205973)
- Hallamaa, J. (2017). *Yhdessä toimimisen etiikka*. Gaudeamus.  
[https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN\\_TAMPO/1kfmqvo/alma999857984205973](https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1kfmqvo/alma999857984205973)

- Heikkilä, T. (2017) *Tilastollinen tutkimus*. Edita Publishing.  
[https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN\\_TAMPO/1kfmqvo/alma999138814205973](https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1kfmqvo/alma999138814205973)
- Heikkinen, L. T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. (2012). *Peer-Group Mentoring for Teacher Development*. Taylor and Francis Group.  
[https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN\\_TAMPO/1j3mh4m/alma9910680905605973](https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1j3mh4m/alma9910680905605973)
- Hyppönen, O. & Linder, S. (2009). *Opettajan käsikirja - opintojaksojen tarkenteen, opetusmenetelmät ja arviointi*. Teknillinen korkeakoulu.  
<https://aaltodoc.aalto.fi/bitstream/handle/123456789/4670/isbn9789522480637.pdf>
- Jarvis, P. (2006) *The Theory and Practice of Teaching*. Francis & Taylore-Library.  
[https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN\\_TAMPO/1j3mh4m/alma994675804205973](https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1j3mh4m/alma994675804205973)
- Juhila, K. *Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet*. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.  
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. (2016). *Opettajan didaktiikka*. PS-kustannus.
- Jyrkiäinen, A. (2007). *Verkosto opettajien tukena*. Tampereen Yliopisto.  
<https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7149-0>
- Kokko, M. Takala, M & Pihlaja, P. (2021). *Finnish teachers' views on co-teaching*. British Journal of Special Education. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1111/1467-8578.12348>
- Kyllönen, M. (2011). *Tulevaisuuden skenaariot ja johtaminen – Skenaariot 2020-luvulla*. Tampereen yliopisto.  
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66841/978-951-44-8630-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- KvaliMOTV
- Lerikkanen, MK., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, AM. & Jögi, AL. (2020). *Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn*

*laatuun*. Jyväskylän yliopisto, psykologian laitos.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8324-6>

Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä*. Tampereen Yliopisto.

<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67349/951-44-5885-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Nummenmaa, AR , Välijärvi J., Karila, K., Lehtonen, H., Lindén, J., Portimojärvi, T., Virtanen, J., Syrjälä, L., Estola, E., Uitto, M., Johnson, P., Kilpiö, A., Markkula, M-L., Niemi, H., Tynjälä, P., Kaksonen, H., Poikela, E., Poikela, S., Savonmäki, P., Jokinen, H., Sarja, A., Keurulainen, H., Kumpulainen, K., Puroila, M. & Vanhatalo, M. (2006). *Opettajan työ ja oppiminen*. Koulutuksen tutkimuslaitos.

[https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN\\_TAMPO/1j3mh4m/alma994163694205973](https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1j3mh4m/alma994163694205973)

Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. PS-Kustannus.

[https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN\\_TAMPO/1j3mh4m/alma9911204183405973](https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1j3mh4m/alma9911204183405973)

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

Pennanen, A. (2006). *Peruskoulun johtaminen – Modernista kohti transmodernia johtamista*. Oulun yliopisto.

<http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514281527.pdf>

Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. (2015). *Yhteisopetuksen käsikirja*.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20k%C3%83%C2%A4sikirja.pdf?sequence=1>

Rajakaltio, H. (2011). *Moninaisuus yhtenäisyydessä - Peruskoulu muutoksen ristipaineissa*. Tampereen Yliopisto.

<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66847/978-951-44-8654-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ruohotie-Lyhty, M. (2012). *Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work*. University of Jyväskylä. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.11.002>

- Savolainen, A. (2001). *Koulu työpaikkana - Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta*. Tampereen yliopisto.  
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66443/951-44-5148-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2008). *Pedagoginen hyvinvointi - uutta ja tuttua koulun arjesta*. Teoksessa K., Lappalainen, M., Kuittinen, & M., Meriläinen (Toimittajat), *Pedagoginen hyvinvointi* (Sivut 53–74). (Kasvatusalan tutkimuksia; Nro 41). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Westling, S. K., Ahonen, E. & Järvinen, S. (2012). *Mitä jos opettaja etäännyty työstään? Näkökulmia opettajan työhön kiinnittymiseen*. Nuorisotutkimus. <https://elektra.helsinki.fi/oa/0780-0886/2012/2/mitajoso.pdf>
- Taajamo, M., Puhakka, E. & Välijärvi, J. (2013). *Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.  
[https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75134/okm04\\_alkuosa.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75134/okm04_alkuosa.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Taittonen, M., Janhonen, M., Johanson, J.E., Nikkilä, R. & Pirttilä, I. (2008). *Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi työorganisaatioissa*. Helsingin yliopisto.  
[https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/134934/Sosiaalinen\\_paaoma\\_ja\\_hyvinvointi\\_tyorganisaatioissa\\_Tiimiaineistoraportti.pdf?sequence=1](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/134934/Sosiaalinen_paaoma_ja_hyvinvointi_tyorganisaatioissa_Tiimiaineistoraportti.pdf?sequence=1)
- Tirri, K., Eisenschmidt, E., Poom-Valickis, K. & Kuusisto E. (2021). *Research Article: Current Challenges in School Leadership in Estonia and Finland: A Multiple-Case Study among Exemplary Principals*. Hindawi.  
<https://doi.org/10.1155/2021/8855927>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*.  
[https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Tynjälä, P. & Heikkinen, H. L. T. (2011). *Beginning teacher's transition from pre-service education to working life*. *Z Erziehungswiss* (2011) 14:11–33.  
<https://doi.org/10.1007/s11618-011-0175-6>

- Törmä, S. (2003). *Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemus tulkitsijana*. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. *Opettajan vaiettu valta* (s. 83–108). Vastapaino.
- Valli, R. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-Kustannus.
- Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. (2003). *Opettajan vaiettu valta*. Vastapaino.  
[https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN\\_TAMPO/1j3mh4m/alma993622014205973](https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1j3mh4m/alma993622014205973)
- Willman, A. (2001). *Yhteistyön ristiriitaiset puhetavat. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä*. Oulun Yliopisto.  
<http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514264053.pdf>

# LIITTEET

## **Liite 1. Tutkimus työyhteisöjen yhteydestä luokanopettajien opetuksen toteutumiseen**

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää, miten työyhteisö on yhteydessä luokanopettajien opetuksen toteutukseen. Tässä tutkimuksessa työyhteisöä tarkastellaan kouluorganisaation sisäisen kulttuurin, työhyvinvoinnin, johtamisen ja henkilöstön kautta. Opettajan opetuksen toteutuksella tarkoitamme opetusprosessia kokonaisuudessaan.

Olemme luokanopettajaopiskelijoita Tampereen Yliopiston Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa. Keräämme nyt aineistoa osana kandidaatin tutkinnon opinnäytettä.

Kysely koostuu kolmesta avoimesta kysymyksestä, jotka käsittelevät työyhteisön yhteyttä toteuttamaasi opetukseen. Kyselyyn vastaaminen kestää noin 5–10 minuuttia.

Vastaukset anonymisoidaan ja yksittäisen vastaajan tunnistamisen riski minimoidaan. Aineisto hävitetään opinnäytetöiden (kandi & pro gradu) päätyttyä.

Muista painaa lopussa lähetä lomake -painiketta, jotta vastauksesi tallentuvat.

Voit pohtia kysymyksiä esimerkiksi tällaisista näkökulmista: organisaation sisäinen kulttuuri, hyvinvointi, johtaminen, yhteisölliset toimintatavat, työyhteisöön kiinnittyminen ja työilmapiiri sekä työpaikkakiusaaminen.

**Vastaa vapaasti oman kokemuksesi perusteella.**

Tutkijoiden yhteystiedot:

Olli Raatikainen ([olli.raatikainen@tuni.fi](mailto:olli.raatikainen@tuni.fi) (<mailto:olli.raatikainen@tuni.fi>))

Tuomas Jerkkola ([tuomas.jerkkola@tuni.fi](mailto:tuomas.jerkkola@tuni.fi) (<mailto:tuomas.jerkkola@tuni.fi>))

\* Pakollinen

## Taustatiedot

Tässä osiossa kartoitetaan taustatietoja tutkimusta varten

### 1. Sukupuoli \*

- Mies
- Nainen
- Jokin muu
- En halua vastata

### 2. Ikä \*

- 20-29
- 30-39
- 40-49
- 50-59
- 60->

## Työyhteisön yhteys toteuttamaasi opetukseen

Tässä osiossa käsitellään työyhteisöä ja sen yhteyttä toteuttamaasi opetukseen.

3. Millainen työyhteisö on mielestäsi opetusta tukeva? \*

4. Millainen työyhteisö **ei** mielestäsi ole opetusta tukeva? \*

5. Miten **juuri sinun** työyhteisösi on yhteydessä toteuttamaasi opetukseen? \*



## Tutkimuslupa

Antamiasi vastauksia käytetään osana kandidaatintutkielman aineistoa. Aineisto hävitetään viimeistään kandidaatin ja pro gradu -tutkielman valmistuttua.

Vastaukset anonymisoidaan ja yksittäisen vastaajan tunnistamisen riski minimoidaan.

### 6. Vastauksiani saa käyttää tutkimukseen \*

Kyllä

Ei

### 7. Annan suostumuksen henkilötietojen käsittelyyn \*

Linkki tietosuojailmoitukseen

<https://1drv.ms/w/s!ArFwDII0LiKzIJJF1g5SUbDUnJz1?e=hVTaJr>  
(<https://1drv.ms/w/s!ArFwDII0LiKzIJJF1g5SUbDUnJz1?e=hVTaJr>)

Annan suostumuksen henkilötietojen käsittelyyn

En anna suostumusta henkilötietojen käsittelyyn