

TAMPEREEN YLIOPISTO

**AINEENOPETTAJAN HYVINVOINTI KOULUN
MUUTOKSEN KESKELLÄ**

Kohti kollegiaalista koulukulttuuria

Tampereen yliopisto

Opettajankoulutuslaitos

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Sanna Järvinen ja Iina Riekkö

Kevät 2010

Tiivistelmä

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos
Ohjaajat: Tiina Soini ja Marita Mäkinen

Sanna Järvinen ja Iina Riekkö: *Aineenopettajan hyvinvointi koulun muutoksen keskellä – kohti kollegiaalista koulukulttuuria*

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 96 sivua, 22 liitesivua
Kevät 2010

Tutkielmamme jakautuu kahteen pääteemaan aineenopettajan hyvinvointiin ja koulun muutokseen. Muutoksessa toimijoiden oppimisprosessin ajatellaan olevan tärkein edellytys onnistuneelle muutokselle. Onnistunut muutos edellyttää oppimista ja oppiminen puolestaan kietoutuu vuorovaikutuksellisissa prosesseissa osaksi pedagogista hyvinvointia. Pedagogisen hyvinvoinnin voi nähdä heijastavan sitä opettajan työn ydinprosessia, jossa tapahtuu oppimista ja vuorovaikutusta. Opettajan hyvinvointi onkin vahvasti yhteydessä yhteisöllisyyden kokemukseen. Hyvin toteutuessaan yhteisöllisyys näyttäytyy esimerkiksi hyvänä ilmapiirinä, tuen saamisena sekä kokemuksena toimijuuden ja osallisuuden tunteesta. Opettajan hyvinvointiin vaikuttaa lisäksi opettajan työkuva, johon liittyy paitsi työn sisältö, myös kokemus työn kuormittavuudesta. Myös muun muassa kokemus työn hallinnasta ja arvostuksesta vaikuttavat opettajan työhyvinvointiin.

Koulun muutoksissa opettajan hyvinvointi on ollut koetuksella. Yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen ja opetussuunnitelmauudistusten myötä opettajan työkuva on laajentunut. Myös oppimiskäsitys ja koulun profiili yhteiskunnassa ovat muuttuneet. Samoin koulukulttuurissa on tapahtunut merkittäviä muutoksia. Nämä kaikki muutokset ovat aiheuttaneet muutospaineita opettajille ja näin niiden merkitys opettajan hyvinvoinnin kannalta on ilmeinen. Tässä tutkimuksessa pyrimme selvittämään, millaiset muutosteemat puhuttavat opettajia nykykoulussa. Näiden muutosten keskellä olemme kiinnostuneita opettajien hyvinvoinnista ja erityisesti opettajien vuorovaikutusympäristöjen yhteydestä hyvinvointiin. Tutkimuksemme mukaan opettajien työn arjessa eniten pinnalla olevat muutokset eivät ole kouluissa ohjattuja muutosprosesseja, vaan liittyvät työyhteisössä sekä oppilaissa ja nuorisokulttuurissa tapahtuneisiin spontaaneihin muutoksiin.

Opettajien hyvinvoinnin kokemus näyttäisi olevan selkeästi yhteydessä tämän vuorovaikutusympäristöön: mitä laajemman vuorovaikutusympäristön opettaja oli onnistunut luomaan, sitä paremmin hän myös jaksoi työssään. Tutkimuksemme heikosti jaksavien opettajien vuorovaikutusympäristössä korostui samaa oppiainetta opettavan opettajakollegan merkitys toisin kuin hyvin jaksavien opettajien vuorovaikutus-ympäristössä. Hyvin jaksavien opettajien vuorovaikutusympäristö oli laajempi kuin heikosti jaksavilla opettajilla. Myös opettajan suhde johtoon näyttäytyi aineistossamme merkittävänä opettajan hyvinvoinnin kannalta. Kaikkienensa monipuolisen vuorovaikutusympäristön voi nähdä edistävän opettajan pedagogisen hyvinvoinnin kokemusta. Se auttaa opettajaa hahmottamaan oman työkuvansa osana laajempaa kokonaisuutta, minkä taas voi nähdä lisäävän toiminnan kohteen parempaa ymmärrystä.

Avainsanat: *muutos, muutosprosessi, työhyvinvointi, pedagoginen hyvinvointi, kollegiaalisuus*

Sisällys

1. Johdanto	1
2. Koulu muutossaasteiden kohteena	3
2.1. Opettajuuteen liittyviä haasteita	3
2.2. Kouluorganisaation erityispiirteitä	5
2.3. Muutos oppimisprosessina	11
2.4. Opettaja koulun uudistajina	13
3. Hyvinvointi onnistuneen muutosprosessin taustalla	17
3.1. Työkyky hyvinvoinnin perusteena.....	17
3.2. Pedagoginen hyvinvointi	20
3.3. Opettajan hyvinvointi hyvinvoivan koulun perusta.....	22
4. Muutoksia opettajan työssä	23
4.1. Opetussuunnitelmauudistus	23
4.1.1. Opettajan työnkuvan laajentuminen	24
4.1.2. Oppimiskäsityksen muutos	26
4.1.3. Koulutusmarkkinat	28
4.2. Koulukulttuuri ja sen muutos	30
4.2.1. Opettajakulttuurin muotoja	31
4.2.2. Opettajien välinen vuorovaikutus ja kollegiaalisuus	34
4.2.3. Oppilaskulttuuri ja opettaja-oppilasvuorovaikutus	36
4.2.4. Kodin ja koulun välinen yhteistyö.....	38
4.3. Yhtenäinen perusopetus koulun kehittämisen välineenä	41
4.4. Työn kuormittavuus	43
5. Tutkimuksen tarkoitus	45
6. Analyysi	46
6.1. Tutkimusmenetelmä	46
6.2. Tutkimusaineisto	48
6.3. Analyysipolku	49
6.3.1. Vuorovaikutuskartta opettajan vuorovaikutusympäristön kuvaajana	51
6.3.2. Hyvinvointiprofiili	52
6.3.3. Analysointi ja näkökulman hakeminen tuloksiin	55
7. Tulokset ja johtopäätökset	57
7.1. Muutospuhe	57
7.1.1. Yhtenäinen perusopetus ja opetussuunnitelmauudistus	58
7.1.2. Muutokset työyhteisössä	60
7.1.3. Koulukulttuuri ja nuorten elinympäristön muutos	61
7.1.4. Teknologian lisääntyminen ja muut muutokset.....	63
7.1.5. Yhteenvedo.....	64
7.1.6. Muutospohdintaa.....	65

<i>7.3. Opettajien hyvinvointiprofiilit</i>	67
7.3.1. Opettajan jaksamisen suhde vuorovaikutusympäristöön	70
7.3.2. Koulukulttuurin muotojen ilmeneminen jaksamisprofiileittain	76
7.3.3. Saman aineen opettajakollegan merkityksen korostuminen – hidaste aidolle kollegiaalisuudelle?.....	77
7.3.4. Koulun yleinen ilmapiiri ja johto opettajan kokemana	79
8. Tutkimuksen luotettavuus	80
9. Pohdinta	85
Lähteet	91
Liitteet	97
<i>Liite 1. Opettajahaastattelurunko</i>	97
<i>Liite 2. Muutosfrekvenssit</i>	99
<i>Liite 3. Opettajien jaksamiskartoitus</i>	101
<i>Liite 4. Vuorovaikutuskartat</i>	111

1. Johdanto

Opettajan työssä jaksaminen puhuttaa nykypäivänä niin opettajia, koulun johtoa kuin tutkijoitakin. Samaan aikaan kun media maalaa kuvaa uupuvasta ja pahoinvoivasta opettajasta, myös lukuisissa tutkimuksissa opettajien työhyvinvointiongelmien on todettu lisääntyneen. Opettajan lisääntyneen uupumuksen voi katsoa olevan yhteydessä koulun ja opettajan työn muutokseen. Opettajan työnkuvan laajentuminen ja lisääntyneet haasteet sekä yhteiskunnan taholta tulleet paineet ovat ajaneet opettajan työssään yhä ahtaammalle. Lisääntynyt uupumus ja koulun muutos voidaankin nähdä saman ilmiön käänköpuolina (Willman 2000, 107–116).

Koulu ei ole välttynyt yhteiskuntaa koettelevalta muutosvirralta, jossa on sekä kansallisia että globaaleja piirteitä. Johnson (2007, 72) nostaa esille esimerkiksi uusliberalismin nousun, joka on 1990-luvulta alkaen vaikuttanut suomalaiseen koulutuspolitiikkaan. Sen myötä tulosvastuu, tehokkuus ja taloudellisuus ovat tunkeutuneet myös koulun ja opettajan arkeen, mikä taas on lisännyt opettajan työpaineita. Koulun kehityksen voikin nähdä tapahtuneen osittain hyvinvoinnin kustannuksella, vaikka sen tulisi tapahtua pikemmin hyvinvoinnin ehdoilla (Willman 2000, 107–116).

Kansallisella tasolla merkittävämpänä koulua kohdanneena muutoksena voidaan mainita kouluorganisaation keskusjohtoisuuden purkaminen ja siirtyminen valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta koulukohtaisten opetussuunnitelmien laatimiseen. Uudistus on konkreettisesti lisännyt opettajien työtä, kun opettajat ovat nyt mukana opetussuunnitelman laatimisessa. Myös käsitys tiedosta ja oppimisesta on muuttunut: oppimisprosessia ei enää ymmärretä tiedon vastaanottamiseksi vaan pikemminkin tiedon prosessoinniksi. Tämä yhdessä opetussuunnitelmauudistuksen kanssa on pakottanut opettajia pohtimaan oman opetustyönsä perusteita ja sen kehittämiseen liittyviä arvoja. Toisaalta haasteita on syntynyt myös oppilaiden muuttuvien tarpeiden takia, kun oppilaiden elinympäristö ja niiden myötä koulukulttuuri käytös- ja toimintatapoineen ovat muuttuneet. (Johnson 2007, 76–78.) Jatkuvien muutoshaasteiden edessä kyky kohdata muutoksia ja niihin liittyvää epävarmuutta on tullut yhä tärkeämmäksi taidoksi.

Aikana, jolloin jatkuvien muutosten esiinmarssi vaikuttaa väistämättömältä, yhteistoiminnallisen, kollegiaalisuutta edustavan koulukulttuurimuodon merkitys on

korostunut. Se on noussut myös merkittäväksi tutkimus- ja keskusteluaiheeksi (Rautiainen 2008, 40). Kollegiaalisuutta edustava koulukulttuuri nähdään tärkeänä voimavarana vastattaessa muutoksen haasteisiin. Tukiverkoston merkitys paitsi opettajan hyvinvoinnin myös muutosprosessin onnistumisen kannalta muodostuu huomattavaksi kohdattaessa ongelmia, joita muutokseen välttämättä sisältyy. Opettajilta vaaditaankin paitsi muutoskykyä, myös vuorovaikutustaitoja.

Tämän tutkimuksen tarkoitus on tarkastella aineenopettajan hyvinvointia koulun muutoksen keskellä. Tutkimuksemme alkuosassa tarkastelemme onnistuneen muutosprosessin toteutumisen edellytyksiä koulussa sekä opettajan hyvinvoinnin rakentumista. Tämän jälkeen kuvaamme opettajan työnkuvaa ja siinä tapahtuneita muutoksia. Analyysiosassa tarkoituksemme on kartoittaa niitä muutoksia, joita opettajat pitävät tällä hetkellä eniten työtään ja koulua puhuttavina teemoina. Lisäksi tarkastelemme aineenopettajan hyvinvoinnin yhteyttä tämän vuorovaikutusympäristöön.

2. Koulu muutonhaasteiden kohteena

Murros, hajaantuminen, yksityistyminen, yksilöllisyyden korostaminen ovat käsitteitä, jotka kuvaavat hyvin yhteiskuntamme nykyistä vaihetta. Yhteiskunta on jatkuvassa vaikeasti ennakoitavassa muutostilassa. Tämä asettaa haasteita ja paineita etenkin koululle, jonka tulisi toisaalta valmentaa oppilaita tulevaisuuteen ja muutosten kohtaamiseen ja toisaalta myös pystyä itse toimimaan muutonhaasteissa. Koulu onkin ollut viimeisten vuosikymmenien ajan moninaisten muutonhaasteiden pyörteessä. Muutokset ja muutospaineet ovat kohdistuneet ennen kaikkea koulun toimijoihin eli opettajiin. Opettajan työnkuva on laajentunut ja samalla muuttunut entistä haastavammaksi. Opettajilta vaaditaan entistä monipuolisempaa osaamista, ennen kaikkea kyky kohdata muutoksia ja niihin liittyvää epävarmuutta on tullut yhä tärkeämmäksi taidoksi. (Johnson 2006, 76–77.) Seuraavassa tarkastelemmekin opettajan ammatin luonnetta ja nykyopettajuuteen liittyviä haasteita. Tämän jälkeen tarkastelemme teoreettisesta näkökulmasta koulun reagointia muutonhaasteisiin, muutoksen systemistä luonnetta ja sen kompleksisuutta.

2.1. Opettajuuteen liittyviä haasteita

1990-luvulta alkaen opettajuuden murroksesta ja muutosvaatimuksista on puhuttu enemmän kuin koskaan aikaisemmin. Opettajan työn sisältö on aikaisempaa moninaisempi, minkä myötä työn kuormittavuus on lisääntynyt ja sen hallinta on vaikeutunut. Suurimpana opettajan työnkuvaan vaikuttavana yhteiskunnallisena muutoksena pidetään kotien aseman muuttumista. Kotien erilaisuus ja eriarvoisuus on Suomessa varsinkin laman aikana kasvanut, millä on vaikutuksensa nuorten koulussa viihtymiseen ja edelleen opettajan työhön. Myös oppimis- ja tietokäsitys ovat muuttuneet, vakiintuneiden traditioiden tilalle on tullut konstruktivistinen traditio, joka edellyttää työn jatkuvaa arviointia ja uusintamista. (Rautiainen 2008, 38–39.)

Jo 1980-luvun lopulla Giroux (1988) esitti kritiikkiä opettajan työn teknistä luonnetta vastaan: koulussa vallitsee konservatiivisen pedagogiikan perinne, jossa opettaja on neutraaliksi ja objektiiviseksi luokitellun tiedon siirtäjä, sen sijaan että lähestyisi työtään tutkimalla poliittisia, sosiaalisia ja historiallisia olosuhteista, joissa toimii. Opettajan työ ei siis saisi olla teknistä ja välineellistä, tuotannollista prosessia muistuttavaa, vaan Giroux'n ihanne on vapaa

opettaja, joka palauttaa opettajan työn luonteen välineellisestä ja teknisestä suorittamisesta intellektuaaliseksi. Tämä luo opettajan työlle erityisen tehtävän, oppilaan kriittisen ja aktiivisen kansalaisuuden edistämisen. Ilman opettajan omaa aktiivista, moninäkökulmaista ja kriittistä oman työn tutkimista tämän tavoitteen saavuttaminen ei kuitenkaan ole mahdollista. Lisäksi tarvitaan opettajien välistä syvällistä yhteistyötä. Yksi vahva muutossuunta ja -vaatimus onkin yhteistyön, yhteistoiminnallisuuden ja entistä vahvemman yhteisöllisyyden koulu (Rautiainen 2008, 37–38.)

Vaikka opettajuuden voi sanoa olevan murrosvaiheessa, siihen voidaan nähdä sisältyvän edelleen kaksi peruspiirrettä. Luukkainen (2004, 92) kuvaa opettajuutta kaksidimensionaalisenä ilmiönä: toisen dimension muodostaa yhteiskunnan edellyttämä orientaatio opettajan tehtävään ja toisen dimension yksilön eli opettajan orientaatio tehtäväänsä. Opettajat muodostavat siis kulttuurisen yhteisön, jolla yhteinen päämäärä on määriteltyinä muun muassa opetussuunnitelmissa ja yhteinen käsitys opettajana toimivan henkilöiden persoonallisuuteen liittyvistä ominaisuuksista. (Rautiainen 2008, 38.)

Koulutuksella on myös luonnollisesti vaikutuksensa siihen, kuinka opettaja tekee työtään ja miten hän siitä ajattelee. Suomalaisen peruskoulun opettajakunta voidaan jakaa paitsi koulutuksensa myös työnkuvansa puolesta kahteen ryhmään, aineenopettajiin ja luokanopettajiin. Luokanopettajat on perinteisesti nähty kasvattajina ja aineenopettajat oman aineensa edustajina. Tätä ajattelua tukee edelleen aineenopettajien ja luokanopettajien koulutusten erilaisuus, vaikkakin kasvatuksellinen puoli on alkanut korostua yhä enemmän myös aineenopettajan työssä. Luokanopettajille kasvatustiede on pääaine, aineenopettajille sivuaine. Aineenopettajilta vaadittavat 60 opintopisteen laajuiset pedagogiset opinnot suoritetaan vuodessa tai kahdessa, kun luokanopettajan koulutuksessa opintoja suoritetaan noin viiden vuoden ajan. Käytännössä aineenopettajille muodostuu koulutuksensa aikana vahva tietotaito omasta aineesta kun taas luokanopettajat nähdään ennemminkin kasvatuksen asiantuntijoina. (Rautiainen 2008, 47.)

Aineenopettajan erilaisen orientaation ja tehtävän vuoksi aineenopettajayhteisö eroaa luokanopettajayhteisöstä. Aineenopettajajärjestelmässä oppiaineryhmät muodostavat kouluihin omia ryhmiä, joiden sisällä saattaa vallita hyvin voimakkaita käsityksiä ja normeja siitä, miten oppiainetta opetetaan, opitaan ja miten tämä työ liittyy koulun kokonaisuuteen. Lisäksi aineenopettajat on perinteisesti nähty itsenäisinä toimijoina, oman alansa asiantuntijoina ja kytkenät muihin opettajiin ovat jääneet usein vähäisiksi. Tämä vaikuttaa

opettajakulttuuriin: opettajien välisten vuorovaikutussuhteiden muodostumiseen sekä kollegiaalisuuden toteutumiseen. (Rautiainen 2008, 50.)

Suomalaiseen työn tekemiseen kuulunut voimakas reviiriajattelu on hidastanut työyhteisöjen kehittymistä. Aikana, jolloin päävastuu opetuksen toteutuksen suunnittelusta on annettu koululle, työyhteisöjen merkitys on kuitenkin korostunut. Opetussuunnitelmien koulukohtaistamisen myötä kouluissa oli ryhdyttävä yhteistyöhön, pohdittava yhdessä mihin suuntaan koulua viedään ja kehitetään. Yhteistoiminnallisuuden ideaa on alettu korostaa myös oppimisessa, vaikka käytäntöön uudet oppimista koskevat strategiat ja muodot siirtyvätkin hitaasti. (Rautiainen 2008, 39.)

Kohosen (2000) mukaan aineenopettajan ammatillisessa identiteetissä onkin meneillään avautumisprosessi, jossa oppiaineen opettajasta on tulossa oppimisen ohjaaja ja koulun kehittäjä. Taustalla ovat niin yhteiskunnallinen muutos, oppimiseen ja opettamiseen liittyvien käsitysten muuttuminen kuin vaatimus koulujen kulttuurin muuttumisesta yhteisöllisempään suuntaan. Tässä uudessa tilanteessa opettajan asiantuntijuus nähdäänkin määrittävän tiedollisen ja pedagogisen ulottuvuuden lisäksi myös työyhteisöllisen ulottuvuuden kautta. (Kohonen 2000, 32–48.) Työyhteisöllinen ulottuvuus tulee korostumaan tässäkin tutkimuksessa.

2.2. Kouluorganisaation erityispiirteitä

Tarkasteltaessa koulua muutoshaasteiden kohteena, on syytä tarkastella kouluorganisaation rakentumista. Koulu on organisaationa monimuotoisempi kuin useimmat muut organisaatiot eikä mikään esitetty organisaatiomalli ole kunnolla pystynyt kuvaamaan oppilaitoksen kompleksisuutta (Luukkainen 2004, 102). Problemaattisuus kuvata kouluorganisaatiota jäsenyneesti liittyynee koulun kohtaamaan muutokseen: kouluorganisaatio on jatkuvan muutoksen kourissa. Koulua pyritään tietoisesti uudistamaan, jotta se pystyisi vastaamaan yhteiskunnan haasteisiin. Toisaalta koulussa tapahtuu koko ajan suunnittelematonta muutosta, kun koulu laajana yhteiskunnallisena instituutiona on hyvin moninaisten vaikutteiden alaisena. Etenkin koulukulttuurin voi nähdä muuttuneen yhteiskunnan vaikutteiden alaisena ilman varsinaisia muutospyrkimyksiä.

Koulun voi kuitenkin nähdä toteuttavan asiantuntijaorganisaation piirteitä. Sen toiminta perustuu pääosin uuden tiedon tuottamiseen ja välittämiseen, se ei voi myydä muuta kuin osaamistaan. (Luukkainen 2005, 145–149.) Se myös antaa yksilöllisiä ohjeita ja neuvoja ja sen keskeinen osa henkilökuntaa koostuu akateemisesti pitkälle koulutetuista henkilöistä, professionaaleista. Asiantuntijaorganisaation tehtävistä suuri osa on suunnittelua, ongelmien analysointia tai tutkimusta, millaisena myös koulun tehtävä voidaan nähdä (Eklund 1992, 63). Asiantuntijaorganisaation jäsenten asiantuntevuus työnkuvassa on usein suhteellista ja työn tulosten laadullinen arviointi on vaikeaa. Hyvin toimiessaan asiantuntijaorganisaatio on kuitenkin tiedollisesti moninainen ja sieltä täytyy löytyä myös yhteistä osaamista, jotta resurssit saadaan käyttöön parhaalla mahdollisella tavalla. (Luukkainen 2005, 146–147.) Koululla organisaationa on myös joitakin erityispiirteitä. Muista organisaatioista poiketen koulun jäsenillä on koulussa pakkojäsenyys ja velvollisuus olla aina läsnä. Lisäksi koulun jäsenet eivät ole ”valmiita” toimimaan odotusten mukaisesti eri tilanteissa. Koulun toiminta nojaa myös jatkuvaan vuorovaikutukseen ja tämän takia sosiaaliset suhteet korostuvat kouluorganisaatiossa tavallista enemmän. (Johnson 2006, 77–78.)

Koulun erityisyys organisaationa johtuu kuitenkin eniten sen tehtävästä, kasvatuksesta ja opetuksesta. Koko koulunorganisaation toiminnan tavoitteet tiivistyvät lopulta lasten ja nuorten hyväksi tehtävään toimintaan. Suomalaisen koulun perustehtävä on määritelty perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa seuraavasti:

Perusopetus on osa koulutuksen perusturvaa. Sillä on sekä kasvatus- että opetustehtävä. Sen tehtävänä on toisaalta tarjota yksilölle mahdollisuus hankkia yleissivistystä ja suorittaa oppivelvollisuus ja toisaalta antaa yhteiskunnalle väline kehittää sivistyksellistä pääomaa sekä lisätä yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa.

Perusopetuksen on annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen, jotta oppilas voi hankkia elämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja, saada valmiudet jatko-opintoihin ja osallistuvana kansalaisena kehittää demokrateellista ja kulttuurista identiteettiä sekä äidinkielen kehitystä. Tavoitteena on myös herättää halu elinikäiseen oppimiseen.

Yhteiskunnan jatkuvuuden varmistamiseksi ja tulevaisuuden rakentamiseksi perusopetuksen tehtävänä on siirtää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle, kartuttaa tarvittavaa tietoa ja osaamista sekä lisätä tietoisuutta yhteiskunnan perustana olevista arvoista ja

toimintatavoista. Sen tehtävänä on myös kehittää kykyä arvioida asioita kriittisesti, luoda uutta kulttuuria sekä uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja.

(Opetushallitus 2004, 14.)

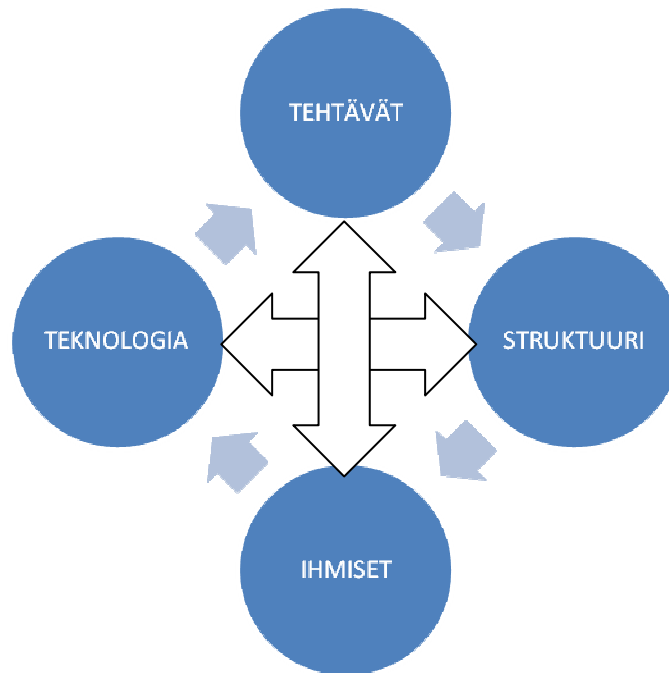
Peruskoulun perustehtävä ei ole radikaalisti muuttunut vuosien, tai edes vuosikymmenten aikana. Edelleen opettajien työn ydin on lasten ja nuorten opettamisessa ja kasvattamisessa sivistykseen, osallisuuteen yhteiskunnasta sekä vastuuntuntoiseen kansalaisuuteen. Peruskoulun arkitodellisuus ja opettajan varsinainen työ tiivistyy opetustehtävän ympärille, vaikka oppituntien pitäminen onkin vain osa opettajan työtä. On hieman hämmentävääkin huomata, että opettajan työ on jatkuvaa muutoksen keskellä elämistä, vaikka työn ydin on sitä vastoin pysynyt lähes muuttumattomana.

Koulun muutoksen yhteydessä puhutaankin usein koulun muuttumattomuudesta tai koulun hitaasta muutoksesta. Tällä viitataan siihen, että koulun kehittäminen ja uudistaminen ei tietoisena prosessina useinkaan onnistu, sillä uudistukset eivät aina päädy käytännön sovelluksiin asti koulun arjessa. Kouluorganisaatio on perusluonteeltaan konservatiivinen. Opettajien koulutus, koulujen toiminnan järjestäminen ja niiden hierarkkinen toiminta sekä poliittisten päätöksentekijöiden suhtautuminen kasvatukseen kuuluvat järjestelmään, jossa on paljon enemmän säilyttävää kuin muuttavaa ainesta. Kun tällaiseen järjestelmään yritetään tuoda uudistuksia, on selvää, että vastassa on puolustautumista ja tulokset jäävät pinnallisiksi tai lyhytaikaisiksi. Onkin tärkeää ensin huolehtia, että muutokselle on järjestelmän puolesta valmiuksia, sillä muutoin laajat uudistukset saavat aikaan vain huonoa mainetta uudistusyritykselle. (Fullan 1994, 18–19.)

Monet tutkijat pitävät muutosta hidastavana seikkana opetustyön itsenäisyyttä, jota kouluorganisaation nykyinen muoto tukee ja jota opettajat haluavat varjella. Tällöin eriävien mielipiteiden esittämistä työyhteisössä vältellään, vaikka juuri kehittävän kritiikin julkituominen olisi välttämätöntä muutoksen aikaansaamiseksi. Näin ristiriitoja hallitaan väistämällä ne kokonaan. Kun vielä usein koulun kehittämismallit vahvistavat tällaista ristiriitoja välttelevää toimintakulttuuria, yritykset muuttaa koulua vain lujittavat olemassa olevaa toimintakulttuuria ja vaikeuttavat muutoksen onnistumista. (Sahlberg 1996, 51–52.)
Lisäksi todellista muutosta saattaa estää kasvatuksen innovaatioiden hajanainen, pinnallinen ja kritiikitön omaksuminen. Vaikka perustehtävä ei juuri muutu, sitä voidaan toteuttaa opettajasta riippuen eri tavoilla. Jos opettaja muuttaa opetustaan, mutta ei ajatusten ja

asenteiden tasolla toimi jatkuvan muutoksen edistämiseksi vaan mekaanisesti omaksuu joitakin kasvatuksen ”muotiasioita”, todellinen pysyvä muutos jää saavuttamatta. (Fullan 1994, 45) Kouluorganisaation muodolla ja toimivuudella voikin olla tärkeä asema koulun muutoksessa, sillä yhteisöllistä työskentelyä ja oppimista tukevassa organisaatiossa muutosten aikaansaaminen ja pysyvyys on monien tutkijoiden mielestä todennäköisempää.

Niinistö (1980) on kuvannut kouluorganisaation muutosta seuraavan mallin mukaisesti:



Kaavio 1. Vuorovaikutuksessa olevat kouluorganisaation ominaisuudet (Niinistö 1980, 27).

Vuorovaikutuksessa olevat kouluorganisaation ominaisuudet ovat *tehtävät*, *strukturi*, *teknologia* ja *ihmiset*. Tehtävät ovat peruskoulun päämäärät ja tavoitteet ja strukturi puolestaan käsittää koulussa toimivat auktoriteettisuhteet, roolit ja odotukset. Teknologialla taas tarkoitetaan koulun rakennuksia, oppimateriaaleja ja -välineitä sekä varoja. Ihmiset pyrkimyksineen tekevät tästä organisaatiosta elävän yhteisön. Malliin sisältyy seuraavat oletukset:

- Koulu on itsessään aktiivinen, uudistumaan pyrkivä.
- Koulu on ulkopuolisten paineiden vaikutuksen alainen.
- Kun yhtä tekijää muutetaan, myös muiden muuttamiseen syntyy paineita.
- Jos eri tekijöiden tasapaino häiriintyy, organisaatio pyrkii uuteen tasapainoon.

- Koulu pyrkii toimimaan säästeliäästi, ihmisille vähän huolta aiheuttaen.

(Niinistö 1980, 27.)

Niinistön mallin mukaisesti siis kaikki koulussa tapahtuvat muutokset vaikuttavat kaikkiin organisaation osatekijöihin luoden niillekin muospaineita. Opettajat kohtaavat näitä paineita lisääntyvässä määrin, eikä koululla organisaationa välttämättä ole kykyä muutosten onnistuneeseen kohtaamiseen, vaan muutosyritykset saattavat jäädä pelkiksi muospaineiksi. Toimiva asiantuntijaorganisaation mallikaan ei itsessään sisällä mitään sellaisia piirteitä, jotka tekisivät koulusta tai opettajista työyhteisönä kykenevämmän kohtaamaan muutoksia.

Asiantuntijaorganisaatio voi kuitenkin parhaimmillaan olla oppiva organisaatio, jolloin sillä on kykyä ja valmiuksia muuttua ja kohdata muutoksia. Senge (1990, 139) mukaan yksilön oppiminen on välttämätön edellytys oppivan organisaation muodostumiselle. Lisäksi oppimisen täytyy ulottua yksilötasolta tiimien tasolle ja näin kattaa koko kouluorganisaatio. Yksilöiden oppiminen ei kuitenkaan vielä johda organisaation oppimiseen eikä ryhmä oppivia ihmisiä muodosta oppivaa organisaatiota (Senge 1990, 139–272; Soini, Rauste-von Wright ja Pyhäntö 2003, 285).

Systemiajatteluun pohjautuen oppivan organisaation osa-alueita ovat henkilökohtaiset, toimintaa ohjaavat mallit, yksilön elinikäiseen oppimiseen perustuva työn hallinta, yhteisesti jaettu visio sekä tiimioppiminen. (Senge 1990, 139–272.) Oppivan organisaation mallia on kuitenkin kritisoitu idealistisuudestaan ja siitä, etteivät sen sovellusyritykset ole reilun kymmenen vuoden aikana onnistuneet tuottamaan kestäviä muutoksia koulujen toimintaan (esim. Fullan 2005). Lisäksi Soini, Rauste-von Wright ja Pyhäntö (2003) huomauttavat, että oppivan organisaation käytännön sovellutuksiin pyritään usein ilman riittävää keskustelua oppimisen ehdoista, kuten keskustelukulttuurista ja yhteistyön muotojen toimivuudesta. He sisällyttävätkin oppivaan organisaatioon oppimaan oppimisen ja itsearvioinnin merkityksen ja määrittelevät käsitteen seuraavasti:

Oppivan organisaation muodostaa yhteisö oppijoiksi itsensä kokevia yksilöitä, jotka tietoisesti luovat mielekkäitä oppimisympäristöjä itselleen ja muille yhteisesti konstruoidun toiminnan tavoitteen suunnassa.

Oppimaan oppimisella ja itsearvioinnilla viitataan oppivassa organisaatiossa pyrkimykseen elinikäisestä oppimisesta sekä jatkuvaan oman toiminnan arviointiin ja muutokseen. (Soini,

Rauste-von Wright ja Pyhältö 2003, 285–286.) Jos kouluorganisaatio pystyy muotoutumaan tällaiseksi oppivaksi organisaatioksi, opettajien orientoituminen koulun muutokseen helpottuu. Näin muutoksesta tulee tavoitteellinen, koko yhteisöä koskettava prosessi. Fullan (1994, 18–19) olikin jo 1990-luvun alussa sitä mieltä, että on täysin turhaa pohtia kuinka koulutuksen innovaatioita tai uudistuksia voitaisiin toteuttaa yhä enemmän. Sen sijaan tarvitaan uudenlaista ongelmanasettelua ja uutta asennoitumista koulun uudistamiseen, uutta mielenlaatua. Muutoksen tulisi olla elämäntapa ja luonnollinen osa työtä, eikä vain viimeisen koulutuspoliittisen ohjelman toteuttamista. Koulun kehittäminen oppivaksi organisaatioksi tukee tämän asenteen juurtumista työyhteisöön.

Oppivan organisaation mallin voikin nähdä vaikuttaneen tutkijoiden käsityksiin koulusta, jossa opitaan tehokkaasti, luodaan oppimiselle tarvittavat rakenteet ja vastataan nopeasti myös ennakoimattomiin ympäristön muutoksiin (esim. Hargreaves ja Giles 2003, 127; Soini, Rauste-von Wright ja Pyhältö 2003, 287–290). Wengerin (1998) käytäntöyhteisön mallista on kehitetty teoria koulusta professionaalisen oppivana yhteisönä. Se sisältää oppivan organisaation malliin kuuluvien ominaisuuksien lisäksi kolme tärkeää periaatetta:

1. Yhteistyö ja professionaalinen keskustelu koulun ammattilaisten kesken,
2. Vahva ja johdonmukainen keskittyminen opettamiseen ja oppimiseen em. yhteistyötä tehdessä,
3. Arviointi- ja tutkimustiedon kerääminen arviointiprosessia ja ongelmien ratkaisua varten.

Oppivassa yhteisössä kehitys perustuu professionaaliseen osaamiseen. Tällaisen yhteisön uskotaan tuottavan pysyvää kehittymistä sekä selviä ja mitattavia parannuksia oppimiseen. Näin oppiminen luo voimavaroja koulun kehittämiseen. (Hargreaves ja Giles 2003, 127–137). Kehittäminen siis edellyttää monien tutkijoiden mukaan oppivan organisaation tai oppivan yhteisön periaatteiden käytäntöön soveltamista työyhteisössä (ks. esim. Hargreaves ja Giles 2003, 155–159; Soini, Rauste-von Wright ja Pyhältö 2003, 286–289; Fullan ja Miles 1992, 1-5; Huusko, Pietarinen, Pyhältö ja Soini 2007, 157–166). Seuraavassa luvussa tarkastelemme tarkemmin koulun kompleksista muutosprosessia tästä näkökulmasta.

2.3. Muutos oppimisprosessina

Koulun muutoksen hitautta on selitetty paitsi kouluorganisaation rakenteellisella jäykkyydellä, myös muutosprosessin kompleksisella luonteella. Hargreaves (1994, 5–13) erottelee muutoksesta kolme eri ulottuvuutta, joita muutoksessa osallisina olevien tulisi hahmottaa: muutoksen sisältö, muutosprosessi ja muutoksen ympäristö. *Muutoksen sisältö* tarkoittaa yksinkertaisesti sitä, mikä muuttuu ja millaiseksi se muuttuu. *Muutoksen ympäristöllä* tarkoitetaan taas laajoja yhteiskunnallisia ja yhteisöllisiä tekijöitä. *Muutosprosessi* puolestaan käsittää käytännöt, säännöt sekä sosiologiset ja psykologiset mekanismit. Siihen sisältyy yleensä ongelmia ja niiden ratkaisuyrityksiä; toimintaperiaatteina strateginen suunnittelu ja muutoksen hallinta eivät useinkaan ole onnistuneita. (Sahlberg 1998, 8–9.) Koulun muutosprosessien ymmärrys on lisääntynyt muutaman viime vuosikymmenen aikana paljon. Muutos käsitetään sekä strategisena että kulttuurisena prosessina, joka ei etene lineaarisesti askel askeleelta. Lisääntyneestä tiedosta ja asiantuntijuudesta huolimatta monet koulun muutospyrkimykset eivät edelleenkään saavuta toivotunlaisia tuloksia. (Hargreaves 1998, 281–282.)

Fullan ja Miles (1992) tarkastelevat koulua koskevaa muutosta monimutkaisena systeeminä, jossa tiettyjen ehtojen täytyy toteutua, jotta muutos voisi tapahtua onnistuneesti. Onnistuneen muutosprosessin taustalla nähdään muutoksessa toimijoiden oppimisprosessi: kun muutoksessa toimijat ovat valmiita oppimisprosessin kautta kohtaamaan uudistuksia, uudistukset tai muutokset on helpompi omaksua. Onnistunut oppimisprosessi edellyttää muutoksessa toimijoiden hämmennyksen ja ihmettelyn tunteiden hyväksymistä sekä näiden tunteiden käsittelyä yhteisössä yhteisesti. Näin mahdollisia turhia uhkakuvia pystytään sulkemaan pois. Tunteiden jakaminen yhteisössä on tärkeää muutoksessa toimijoiden hyvinvoinnin kannalta ja se voi myös saada aikaan innostusta uusien mahdollisuuksien edessä. (Fullan ja Miles 1992, 1–5; Huusko, Pietarinen, Pyhälto ja Soini 2007, 160–161.)

Fullanin (1994) mukaan kompleksiseen muutosprosessiin on hyvä suhtautua ikään kuin matkana. Jos koulujen vaikeaselkoiset tilanteet yritetään saada vastaamaan monimutkaisia etukäteissuunnitelmia ja toimintamalleja, koetaan muutosprosessi usein hankalaksi ja mahdolliset epäonnistumiset suurina takaiskuina. Tämän sijaan muutosta onkin parempi ajatella ohjattuna matkana osittain tai täysin tuntemattomaan, jolloin suunnitelmia joudutaan prosessin edetessä tekemään jatkuvasti lisää. Pysyvään muutokseen pyrittäessä jatkuvuus on otettava huomioon ja usein muutokset nähdäänkin liian nopeina ja yksiselitteisinä.

Muutokseen tulisi siis suhtautua avoimesti. Riskinottoa kritisoiva ilmapiiri työyhteisössä saattaa estää muutosprosessia onnistumasta, sillä silloin opettajat eivät mahdollisten vaikeuksien pelossa uskalla lähteä mukaan sellaiseen, joka on vielä osittain epävarmaa. (Fullan 1994, 47; Fullan ja Miles 1992, 1–2; Luukkainen 2005, 205–208.)

Koulun muutospyrkimysten keskellä ongelmia ei kuitenkaan voida, eikä oikeastaan ole tarvekaan välttää. Niitä ei tarvitse nähdä vain negatiivisena seikkana, sillä juuri ongelmien kohtaaminen johtaa oppimisen ja onnistumisen kokemuksiin. Niin ennakoituja kuin yllätyksellisiäkään ongelmatilanteita ei siis tarvitse pelätä ja sivuuttaa, vaan ne voidaan tutkia ja käsitellä. Näin muutosprosessissa saadaan aikaan luovia ratkaisuja ja aikaansaatu muutos on pysyvämpi. Muutospyrkimyksissä on jopa hyvä etsiä ja jäljittää ongelmia, sillä Fullanin ja Milesin (1992) mukaan onnistunut muutoksenhallinta vaatii ongelmahakuisia ja ratkaisukeskeisiä työtapoja, kuten ongelmien kirjaamista ja ratkaisuehdotusten hakemista. Kun ongelmia pidetään luonnollisina, muutoksen onnistuminen on todennäköisempää. (Fullan ja Miles 1992, 2-3.) Ongelmien ja kysymysten läpikäyminen yhteisössä voi parhaimmillaan johtaa siihen, että opettajat löytävät yhdessä vastauksia ja voivat näin suunnata toimintaansa yhteisten tavoitteiden suuntaisesti. (Huusko, Pietarinen, Pyhältö ja Soini 2007, 162–163)

Kaiken keskellä tarvitaan myös riittävästi resursseja, jotta muutosprosessista todella muodostuisi koko yhteisön käsittävä oppimisprosessi. Resursseja tarvitaan esimerkiksi lisäkoulutukseen, uusiin materiaaleihin ja sijaisjärjestelyihin. Tämän lisäksi resursseja kuluu jo kaiken toiminnan ylläpitämiseen kuten palkkoihin, rakennusten kunnossapitoon ja oppimateriaaleihin. Onkin haasteellista samaan aikaan ”ylläpitää koulua” ja muuttaa sitä. (Fullan ja Miles 1992, 2.) Hyvin resursoidussa muutoksessa resurssien pitäisi riittää vielä silloinkin, kun innovaation ensi aalto on ohi. Tällöin opettajien suunnittelutyöhön jää riittävästi resursseja ja muutoksesta ei muodostu taakkaa, jota opettajat eivät jaksakaan kantaa ilman lisätukea. (Hargreaves 1998, 281) Ajan resursointi jääkin usein muutosprosesseissa vaille riittävää huomiota. Jokainen yksittäinen opettaja ja koko yhteisö yhdessä tarvitsevat muutosprosessin keskellä aikaa pysähtyä ihmettelemään ja jäsentämään ajatuksiaan. Koulun hektinen arki ei luultavasti luonnostaan sisällä näitä pysähtymisen paikkoja, joten niitä voidaan tietoisesti järjestää. (Huusko, Pietarinen, Pyhältö ja Soini 2007, 166.)

Johtamisella on myös erityisen suuri merkitys muutosprosessin onnistumisen kannalta. Muutoksen johtajan tehtävä on ennen kaikkea huolehtia muutoksen toteutumisen

seuraamisesta, tiedottamisesta, erilaisten muutosprojektien linkittämisestä ja ongelmien huomaamisesta. On havaittu, että muutoksen toteutuminen sujuu parhaiten, kun sitä johtaa ryhmä, jossa on edustettuna monia eri muutosta koskevia tahoja (cross-role group). Tällaisessa ryhmässä mahdollistuu erilaisten maailmojen kohtaaminen, tapahtuu enemmän oppimista ja muutoksen johtaminen on realistisempaa. (Fullan ja Miles 1992, 3–4.) Muutospaineissa johtajan tai johtajien kyvyt ovat kovalla koetuksella: muutosvastarintaa olisi kyettävä murtamaan lannistamatta työntekijöitä. Ennen kaikkea muutoksen mielekkyys olisi pystyttävä perustelemaan siten, että ihmiset ovat valmiita sitoutumaan muutokseen ja ponnistelemaan sen eteen. (Viitala 2004, 89.)

Rehtoreille, jotka yleensä johtavat koulussa tapahtuvia muutoksia, muutoksen mielekkyuden perustelu voi olla erityisen haastavaa. On tilanteita, joissa he eivät itsekään ole päässeet osallisiksi muutosta koskevaan päätöksentekoon. Tällöin rehtori ei välttämättä ole selvillä muutokseen johtaneista perusteista, tai hän jopa vastustaa muutosta. Näin muutoksen mielekkyuden perustelu on entistä haastavampaa. Johtamisen haasteita lisää myös se, että muutokset herättävät aina jonkinlaisia tunteita opettajakunnassa: rehtorilta vaaditaan muutosjohtamisen lisäksi tunnejohtajan taitoja. Yleisiä muutosten synnyttämiä tunteita ovat pelon, vihan ja epävarmuuden tunteet. Niiden sivuuttaminen saattaa olla hyvinkin haitallista, sillä tällöin opettajien muutosvastarinta vain voimistuu ja muutokseen sopeutuminen ja työhön sitoutuminen vie entistä enemmän aikaa. (Kaski ja Kiander 2005, 67.) Rehtorilta koulun johtajana vaaditaan myös vahvaa pedagogista johtajuutta, jotta hänellä on mahdollisuus purkaa kouluyhteisössä vallitsevaa kehittämistä ja kehittymistä rajoittavaa autonomiaa ja lisätä yhteistyötä. Yhteistyön lisääminen on kuitenkin kuluttavaa niin rehtorille kuin opettajillekin: se vaatii avoimuutta, ääneenpuhumista, kohtauksia ja konflikteja. Kuluttavuudestaan huolimatta tämä on kuitenkin välttämätöntä niin koulun kehittämisen kuin opettajan jaksamisenkin kannalta. (Luukkainen 2005, 139–141.)

2.4. Opettaja koulun uudistajina

Fullan (1994) pitää muutosta toivovia opettajia kasvatuksellisen ja yhteiskunnallisen muutoksen asiamiehinä, muutosagentteina, joiden työllä on eettinen ja moraalinen tarkoitusperä. Moraalisia tavoitteita on monia ja ne vaihtelevat jonkin verran eri opettajilla. (Fullan 1994, 25–29.) Muutoksen aikaansaaminen koulussa vaatii kuitenkin sitoutumista

yhteisiin, muutoksen moraalisia päämääriä edistäviin tavoitteisiin niin kansallisella, paikallisella kuin koulun tasolla. Näiden kouluorganisaation tasojen tulisi toimia yhtäaikaaisesti. (Hargreaves ja Fink 2006, 251–274; Soini, Rauste-von Wright ja Pyhäntö 2003, 287.) Opettaja joutuu jatkuvasti tekemään eettisiä valintoja sekä tiedostamaan tehtävänsä liittyvän valta-aseman. Tämän moraalisen ja eettisen ulottuvuuden tiedostaminen ja toteuttaminen ei aina ole helppoa. (Luukkainen 2004, 143.)

Muutosvalmiuteen tarvitaan ensinnäkin henkilökohtaista visiointikykyä. Se liittyy läheisesti työn moraaliseen tavoitteeseen, mikä jokaisella opettajalla työssään on. Tällöin opettaja ei vain omaksu muiden visioita, vaan hänellä itsellään on jotakin annettavaa tärkeiksi kokemistaan asioista. Onkin tärkeää pohtia yhä uudelleen, miksi työskentelee opetusalailla ja millaista muutosta haluaa saada aikaiseksi. Oman vision ja visiointikyvyn lisäksi tarvitaan koko yhteisön kattavaa visiointia ja tavoitteiden asettelua. Opettajan on tärkeää ilmaista omat ajatuksensa ja visionsa myönteisesti ja sillä tavalla, että myös muut yhteisön jäsenet voivat kokea visiot omikseen. (Huusko, Pietarinen, Pyhäntö ja Soini 2007, 162–163; Fullan 1994, 30–31.) Fullan (1994, 30–31) pitääkin henkilökohtaisen päämäärän selkiyttämistä tienä koko järjestelmän muuttumiseen. Ihannelilanteessa opettaja on tulevaisuussuuntautunut vaikuttaja niin, että hän näkee ihmisen olevan aktiivinen toimija ja vaikuttaja. Pitkän aikavälin visioinnissa on kyse siitä, mitä koulutukselle on tehtävä tänään, jotta se pystyisi vastaamaan haasteisiin myös tulevaisuudessa. (Luukkainen 2004, 278–280.)

Onnistuakseen muutoksen toteuttamisessa opettajan omat tavoitteet kaipaavat jatkuvaa uudistamista. Tällöin muutosprosessi tapahtuu ihmisessä itsessään ja sitä ruokitaan kyselemällä, kokeilemalla ja vaihtoehtoja etsimällä. Strategioina tähän prosessiin toimivat reflektiivisyys, henkilökohtainen lukeneisuus, toimintatutkimus, työskentely innovatiivisessa ohjauksessa sekä vuorovaikutus kollegojen kanssa. (Fullan 1994, 34.) Toisin sanoen onnistunut muutosprosessi on jatkuvaa oppimista, jossa opettaja sekä tietoisesti kehittää itse itseään että oppii koko ajan myös ilman tavoitteellista työskentelyä. Mielekkään oppimisen ratkaiseekin usein juuri reflektointi; koko yhteisön yhteinen arviointikeskustelu saattaa nostaa esille muutoksen odottamattomia vaikutuksia, onnistumisia ja epäonnistumisia, joiden käsittely voi johtaa uusiin oivalluksiin. Yhteisön onnistunut reflektointiprosessi edellyttää kuitenkin opettajilta muutoksen kokonaisvaltaista, meta-tason tarkastelua yksittäisten toimintojen pohtimisen sijaan. (Huusko, Pietarinen, Pyhäntö ja Soini 2007, 165–166.)

Koulussa tapahtuva muutos on koko yhteisöä koskettava prosessi. Siksi tarvitaan myös valmiuksia yhteistyöhön. Ilman yhteistyökykyä ei muutoksia ainakaan laajemmassa mittakaavassa voi tapahtua. Yhteistyövalmiuksia tarvitaankin kahdella tavalla: pienessä mittakaavassa yhteistyökyky tarkoittaa oikeaa asennetta ja kykyä muodostaa esimerkiksi tuottavia ohjaus- ja vertaissuhteita. Suuremmissa mittakaavassa tarvitaan taitoa työskennellä organisaatioissa, joiden sisällä on poikki-institutionaalisia yhteistyösuhteita. (Fullan 1994, 38.) Uusi opettajuus korostaakin tiimityöskentelyn ja koulun verkostoitumisen merkitystä, jolloin yhteistyötaidot nousevat yhä tärkeämpään rooliin (Luukkainen 2004, 125).

Uudistusten visiointikyky, ajatteluprosessin läpikäyminen, reflektointi ja yhteistyövalmiudet ovat tekijöitä, joiden avulla uudistushaluinen opettaja pääsee jo pitkälle. Nämä eivät kuitenkaan vielä riitä, sillä ajatusten, sanojen ja löydettyjen ratkaisujen on muututtava teoiksi, jotta pysyvä muutos saadaan aikaan. Uusi asennoituminen syntyy pitkälti uuden asian hallinnasta ja päinvastoin. (Fullan 1994, 35–37.) Voidaan puhua myös siirtovaikutuksesta tai transferista, eli siitä, kuinka yhdestä tilanteesta opittuja asioita osataan käyttää hyödyksi muissa tilanteissa (Soini, Rauste-von Wright ja Pyhälto 2003, 288). Fullan (1994) ihmettelee sitä, kuinka vähän uudistuspyrkimyksissä yleensä kiinnitetään huomiota taitojen ja tietotaidon karttumiseen. Nämä ovat kokonaisvaltaisissa muutosprosesseissa hyvin olennaisia, sillä ilman asiantuntemusta ja tietotaitoa ei synny kykyä uuden arviointiin. (Fullan 1994, 35–37.) Opettajan asiantuntijuuden katsotaankin rakentuvan sekä teoreettisesta että käytännöllisestä tiedosta. Näiden integroimisen merkitys onkin viimeaikaisissa tutkimuksissa korostunut (Tynjälä 2006, 107). Bereiterin ja Scardamalian (1993, 66) mukaan teoreettinen tieto muuntuu taidoksi, kun sitä käytetään käytännöllisten ongelmien ratkaisuun. Muutosprosessi voitaisiinkin nähdä tärkeässä roolissa myös opettajan asiantuntijuuden kehittymisen kannalta, sillä kuten aiemmin totesimme, muutos sisältää aina ongelmanratkaisua. Tämä ongelmanratkaisu voi olla merkityksellistä opettajan ammattitaidon ja asiantuntijuuden kehittymisen kannalta, jos sen kautta opettajan teoreettinen tieto voi muuntua joustavaksi ja käytännölliseksi osaamiseksi.

Jos muutos etenee koulussa koko yhteisöä koskettavana oppimisprosessina, siihen liittyy myös opettajien halu kehittyä ammatillisesti. Tällainen halu on yleensä yksilökohtaista, mutta parhaassa tapauksessa se on koko työyhteisössä oleva asenne. Opettajayhteisössä oppiminen näyttääkin olevan keskiössä niin muutoksen kuin hyvinvoinnin tarkastelussa. Pysyvä, onnistunut muutos on jatkuvaa, niin yksilö- kuin yhteisötasollakin tapahtuvaa oppimista.

Muutosvastaisuudesta puhuttaessa onkin ehkä pohjimmiltaan kyse uuden opettelu- ja oppimisen vastustamisesta. Parhaimmillaan muutokset saattavatkin tarjota opettajalle mahdollisuuden työssä oppimiseen, mutta toisaalta jatkuvat muutokset voivat vähentää työhyvinvointia. Muutos ja siihen liittyvä oppiminen aiheuttaa aina jonkinlaisen stressireaktion, jonka voimakkuuteen vaikuttavat esimerkiksi käytettävissä olevat tuen muodot ja yksilölliset tekijät, kuten se, millaisen henkilökohtaisen merkityksen yksilö luo muutoksen tarpeellisuudelle (Nummelin 2008, 19–21).

3. Hyvinvointi onnistuneen muutosprosessin taustalla

Pohdittaessa onnistuneen muutosprosessin taustalla vaikuttavia tekijöitä, on perusteltua tarkastella muutoksessa toimijoiden hyvinvointia. Kun onnistuneen muutosprosessin edellytyksenä nähdään muutoksessa toimijan oppimisprosessi, nähdään onnistuneen oppimisprosessin toteutumisen edellytyksenä taas hyvinvoinnin kokeminen. Näin ollen onnistuneen muutosprosessin toteutuminen edellyttää muutoksessa toimijan kokemia hyvinvointia ja toisaalta oppiminen mahdollistaa sellaisen toiminnan muutoksen, joka edesauttaa hyvinvointia. (Soini, Pietarinen ja Pyhältö 2008, 245.) Seuraavassa tarkastelemmekin opettajan hyvinvointia ja siihen liittyviä tekijöitä. Opettajan kokema hyvinvointi on ilmiönä hyvin laaja. Lähestymme sitä ensin yleisesti työhyvinvoinnin näkökulmasta, jonka jälkeen laajennamme tarkastelua pedagogisen hyvinvoinnin näkökulmaan.

3.1. Työkyky hyvinvoinnin perusteena

Kokonaisvaltaisen työhyvinvoinnin perusteena nähdään työkyky (Vesterinen 2006, 31–32). Työkyky eli yksilön kyky selviytyä työstä on monen tekijän summa, sitä voidaan kuvata talon muodossa (*Kaavio 2*). Talossa on neljä eri kerrosta, joista kolme alimmaista kuvaavat yksilön henkilökohtaisia voimavaroja ja neljäs kerros itse työtä ja työoloja (Työterveyslaitos 2007).

- 1) **Terveys ja toimintakyky**, psyykinen ja sosiaalinen toimintakyky ja terveys muodostavat yhdessä työkyvyn perustan.
- 2) **Ammatillinen osaaminen** on toisessa kerroksessa. Sen perustana ovat koulutus sekä ammatilliset tiedot ja taidot.
- 3) **Arvot, asenteet ja motivaatio**: Tässä kerroksessa myös työelämän ja muun elämän yhteensovittaminen kohtaavat. Jos työ koetaan mielekkäänä ja sopivan haasteellisenä, se vahvistaa työkykyä. Mikäli työ on pakollinen osa elämää eikä vastaa omia odotuksia, se heikentää työkykyä. Iän myötä työ- ja eläkeasenteet muuttuvat ja voivat johtaa työelämästä luopumiseen tai ennenaikaiseen syrjäytymiseen.
- 4) **Työ**: Tämä kerros kuvaa työpaikkaa konkreettisesti. Tähän kerrokseen kuuluvat työ ja työolot, työyhteisö ja organisaatio, esimiestyö, johtaminen.



Kaavio 2: Työkyvyn osa-alueet (Työterveyslaitos 2007).

Työkyvyssä on siis kyse ihmisen voimavarojen ja työn välisestä yhteensopivuudesta ja tasapainosta. Tätä työkykytalo kuvaa hyvin: talo pysyy pystyssä, kun kaikki kerrokset tukevat toisiaan. Talon eri kerroksissa tapahtuu kuitenkin jatkuvasti muutoksia, millä on vaikutuksensa yksilön työkykyyn. Esimerkiksi talon ensimmäisissä kerroksissa, jotka kuvaavat yksilön voimavaroja, tulee iän myötä tapahtumaan työkyvyn kannalta merkittäviä muutoksia. Toisaalta taas neljännessä kerroksessa, eli tässä tapauksessa opettajan työnkuvassa, työoloissa ja työyhteisössä tapahtuu yhteiskunnassa tapahtuvien muutosten myötä muutoksia hyvin nopeasti. Muutospaineissa ihmisen edellytyksiä vastata muutokseen ei aina pystytä huomioimaan, mikä heikentää yksilön työkykyä. Usein raskaaksi koettu neljäs kerros painaa alakerroksia huonoin seurauksin. (Työterveyslaitos 2007.) *Luvussa 4* tulemmekin tarkastelemaan tätä työkyvyn osa-aluetta nimenomaan muutoksen näkökulmasta. Työntekijän terveyteen ja toimintakykyyn liittyvät tekijät rajaamme tämän tutkimuksen puitteissa kokonaan pois, vaikka ymmärrämmekin sen muodostavan yksilön koko toimintakyvyn perustan.

Työkyky edellyttää ammattitaitoa, jota voidaan edelleen kuvata käsitteillä kvalifikaatio ja kompetenssi. *Kvalifikaatiolla* tarkoitetaan hankittua ja tunnustettua osaamista, jonka opettaja saa opettajankoulutuksen ja esimerkiksi työkokemuksen kautta. *Kompetenssi* taas tarkoittaa pätevyyttä, eli kykyä ja ominaisuuksia selviytyä tietyistä toiminnoista. Se ilmenee käytännön toiminnoissa ja muodostuu eri ihmisillä eri tavoin, mutta työkokemus on kompetenssin

kehityksessä merkittävä tekijä (Leino 1996, 86–87). Työssä viihtyminen ja jaksaminen heijastuvat opettajien kykyyn tehdä työtä, mutta asetelma voi joskus olla myös toisinpäin. Opettajan tiedostettu *inkompetenssi*, eli osaamattomuus, voi johtaa uupumukseen. (Luukkainen 2004, 36; 2005, 42–45) Opettajan työnkuvan laajenemisen johdosta onkin syytä olettaa, että opettajat kokevat myös näitä osaamattomuuden tunteita, sillä esimerkiksi opetussuunnitelmatyön myötä työ on laajentunut käsittämään myös työtehtäviä, joihin ainakaan vanhemmilla opettajilla ei ole koulutusta. Cockburnin tutkimuksen (1996) mukaan opettajien tärkein stressinhallintakeino onkin oman alan tietojen ja taitojen ylläpitäminen ja ajantasaistaminen. Se säätelee omaa pätevyyden tunnetta ja ehkäisee osaamattomuuden tunteiden syntymistä. Toisaalta jatkuva itsensä kehittäminen nostaa omaa vaatimustasoa niin, että se saattaa entisestään lisätä paineita opetuksen parantamiseen ja aiheuttaa lisäpaineita opettajalle. (Cockburn 1996, 399–410.)

Opettajan työhyvinvointia koskevissa tutkimuksissa on selvitetty opettajan työkyvyn eri osa-alueisiin vaikuttavia tekijöitä. Ensimmäkin työssäjaksamiseen vaikuttaa siis opettajan itsensä kokema työnkuva, johon liittyy paitsi työn sisältö, myös opettajan kokemukset työn kuormittavuudesta (*luku 4*). Toiseksi siihen vaikuttavat muun muassa yhteisöllisyys, sekä erityisesti tunne työn hallinnasta ja arvostuksesta. (Syrjäläinen 2002; Nummelin 2008; Hakanen 2006; Luukkainen 2004; Travers ja Cooper 1996.) Opettajan kokemus yhteisöllisyydestä on vahvasti yhteydessä työyhteisön ilmapiiriin, opettajan saamaan tukeen työssään (*luku 4.2.2.*), sekä kokemukseen toimijuuden ja osallisuuden tunteesta (*luku 3.2.*).

Työn hallinnan tunne rakentuu monista tekijöistä, joista esimerkkejä ovat sisällön hallinta, pedagogiset ja didaktiset taidot sekä asiantuntijuuden määrä ja laatu (Luukkainen 2004, 26). Tiivistäen sen voisi sanoa tarkoittavan opettajan kokemusta siitä, kuinka onnistuneesti hän pystyy hoitamaan omaa työtään ja vastaamaan sen tarjoamiin haasteisiin. Lähestulkoon samaa tarkoittaen voitaisiin puhua myös minäpystyvyyden kokemuksesta tai ammatillisesta itsetunnosta. Kyse ei siis ole osaamisesta: opettaja voi olla täysin kompetentti tekemään työtään, mutta hänen tunteensa oman työn hallinnasta saattaa silti olla heikko. Heikkoon työnhallinnan tunteeseen voi johtaa esimerkiksi kiire tai stressi. (Travers ja Cooper 1996, 12–13.) Työn arvostus ilmenee muun muassa palkkauksessa sekä välineistön ja koulurakennuksen fyysisessä kunnossa. Ennen kaikkea se kuitenkin näkyy oppilaiden ja vanhempien suhtautumisessa sekä julkisissa kannanotoissa. (Luukkainen 2004, 27.)

3.2. Pedagoginen hyvinvointi

Opettajan työn spesifin luonteen takia työhyvinvoinnin tarkastelua on syytä laajentaa pedagogisen hyvinvoinnin tarkasteluun. Opettajan työhön liittyy hyvin vahvasti oppiminen, oppimisprosessin kohtaaminen ja sen läpikäyminen: Ensinnäkin opettajan perustehtävä kulminoituu lapsen ja nuoren kasvun ja oppimisen tukemiseen ja toiseksi opettajan työ on jatkuvaa oman opettajuuden rakentamista ja kehittämistä (vrt. muutos). Pedagoginen hyvinvointi pyrkii kuvamaan oppimisen ja hyvinvoinnin kietoutumista toisiinsa. Sen voi nähdä yhtenä opettajan työhyvinvoinnin osa-alueena. Muiden työhyvinvoinnin osa-alueiden tavoin, pedagogisen hyvinvoinnin kokeminen voi ikään kuin kompensoida muilla työhyvinvoinnin osa-alueilla koettuja ongelmia. Esimerkiksi opettajan onnistumisen kokemukset pedagogisessa toiminnassa voivat tukea yleistä työssä jaksamista silloin, kun kiire ja stressi kuormittavat opettajaa. (Pietarinen, Soini ja Pyhäلتö 2008, 53–74; Soini, Pietarinen ja Pyhäلتö 2008, 244–246.)

Käsitteenä pedagoginen hyvinvointi on melko tuore ja sen määrittely on siten koulukuntakohtaista. Joka tapauksessa se kuvaa sellaista oppimisprosessia, joka tuottaa hyvinvointia ja muotoutuu vuorovaikutussuhteissa (Soini, Pietarinen ja Pyhäلتö 2008, 244). Pedagogisen hyvinvoinnin voidaan metaforisesti tulkita tarkoittavan myös sellaista pedagogiikkaa, joka luo positiivisia tunnekokemuksia, tukee oppimisen prosesseja ja edistää yksilön kokonaisvaltaista kehitystä. Positiivinen muutos ja kehitys liittyvät siis olennaisesti pedagogisen hyvinvoinnin tarkasteluun. Käsite saa kuitenkin erilaisia merkityksiä riippuen siitä, tutkitaanko pedagogista hyvinvointia yksilö-, yhteisö- vai organisaatiotasolla. Yksilötasolla tarkasteltuna pedagogiseen hyvinvointiin liittyy opettajan pedagoginen ajattelu ja toiminta sekä oppijan opiskeluorientaatio ja oppimistyöskentely. Yhteisö- ja organisaatiotasolla tutkimuksen viitekehukseen kuuluvat lisäksi oppilaitosyhteisön vuorovaikutus- ja toimintaympäristö, koulukulttuuri sekä yhteisön pedagogiset käytänteet. (Kuittinen, Lappalainen ja Meriläinen, 2008; 9, 216–218.) Tässä tutkimuksessa keskitymme niin yksilötasolle aineenopettajan työn näkökulmaan, kuin yhteisötasolle tarkastelemalla koulukulttuurin eri muotoja ja koulukulttuuriin sisältyviä vuorovaikutussuhteita (*luku 4.2*).

Pedagogisella hyvinvoinnilla viitataan opettajan ja hänen työhyvinvoinnin lisäksi kaikkeen tavoitteellisessa pedagogisessa prosessissa rakentuvaan hyvin- tai pahoinvointiin. Täten kaikkien koulun toimijoiden kokema riittävä pedagoginen hyvinvointi on koulun tavoitteiden suuntaisen oppimisprosessin onnistumisen ehto. (Soini, Pietarinen ja Pyhäلتö 2008, 246.)

Tunne oman elämän hallinnasta ja ymmärrettävyydestä ovat tärkeitä yksilön kokeman hyvinvoinnin kannalta. Nämä edellyttävät kuitenkin, että yksilöllä on eheä ja johdonmukainen käsitys omista mahdollisuuksista vaikuttaa ympäristöönsä ja itseensä Näin mielekäs vuorovaikutus ympäristön kanssa on mahdollista. Tällainen hyvinvointia edistävä vuorovaikutuksen toteutuminen edellyttää myös merkityksellisyyden kokemusta. Se syntyy tiettyjen perustarpeiden tyydyttymisestä: tarpeesta kiinnittyä ympäröiviin sosiaalisiin yhteisöihin, itsenäisyyden ja vapauden kokemisesta omassa toiminnassa sekä onnistumisesta tavoitteiden suuntaisessa toiminnassa. (Soini, Pietarinen ja Pyhäلتö 2008, 246.)

Edellä esitettyjen lisäksi aktiivisen toimijuuden kokeminen suhteessa yhteisön toimintaan on keskeinen elementti pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisessa. Pedagogisen hyvinvoinnin yhteydessä toimijuus ei tarkoita vain arjesta selviytymistä, vaan aktiivista jaksamista. Se edellyttää minäpystyvyyttä, ymmärrystä toiminnan kohteesta ja omasta suhteesta siihen sekä osallistumisen valmiuksia, taitoja ja mahdollisuuksia. Toimijuudella tarkoitetaan siis sellaisia toiminnan mahdollisuuksia, joita yksilöllä on ja joiden avulla hän kokee voivansa vaikuttaa. (Soini, Pietarinen ja Pyhäلتö 2008, 246.)

Toimijuuteen liittyy myös toiminnan kohteen hahmottaminen ja käsitys siitä. Toiminnan kohteen parempaa ymmärtämistä edesauttaa pyrkimys kokonaisvaltaiseen toiminnan kohteen hahmottamiseen. Opettajien kuvaamat kuormittavuustekijät ovat monisyisiä ja rakentuvat usein niin koulun ulkopuolisissa yhteyksissä kuin koulun eri toimijoiden vuorovaikutussuhteissakin. Myös muutosprosessissa kohdattavien ongelmien syyt ja seuraukset saattavat olla hyvinkin monimutkaisia. Mitä monipuolisemmin ja realistisemmin pedagogisesti ja sosiaalisesti vaikeisiin tilanteisiin vaikuttavat tekijät hahmotetaan, sen paremmin tilanteet on myös ymmärrettävissä ja käsiteltävissä. Ongelmien ratkaisussa kokonaisvaltaisen toiminnan kohteen ymmärtämisen voidaan siis nähdä edesauttavan pedagogisen hyvinvoinnin toteutumista. (Soini, Pietarinen ja Pyhäلتö 2008; 246–247.)

Toiminnan kohteen kokonaisvaltaisen hahmottamisen kannalta keskeinen tekijä on yksilön osallisuuden tunteen kokeminen eli mahdollisuus osallistua yhteisön toimintaan. Osallistumisen taidot ja valmiudet koetellaan vuorovaikutusprosesseissa, jossa yksilöllä on mahdollisuus vaikuttaa. (Soini ym. 2008, 247) määrittelevätkin osallisuuden toimijuudeksi suhteessa yhteisöön, toiminnan kohteeseen ja tavoitteeseen. Nämä yhteisön prosessit voivat mahdollistaa tai estää osallisuutta. (Soini ym. 2008, 247.) Se, kuinka paljon opettaja kokee voivansa vaikuttaa oman työnsä sisältöihin ja toimintatapoihin on yhteydessä

työtyytyväisyyteen, työssä jaksamiseen ja työhön sitoutumiseen. Tutkimusten mukaan suurimmassa turhautumisen riskissä ovatkin opettajat, jotka kokevat vaikutusmahdollisuudet työssään heikoksi ja pitävät lisäksi työn vaatimustasoa matalana. (Santavirta ym. 2001, 39.)

3.3. Opettajan hyvinvointi hyvinvoivan koulun perusta

Opettajan hyvinvoinnin merkitys koko kouluyhteisön hyvinvoinnin ja muutosprosessin onnistumisen kannalta on merkittävä. Syyseuraussuhde opettajien ja koko kouluyhteisön hyvinvoinnin välillä ei kuitenkaan ole yksiselitteinen, vaan monimutkaisten vuorovaikutussuhteiden kokonaisuus. Esimerkiksi opettajiin kohdistuvat muutospaineet heijastuvat oppilaisiin erilaisten vuorovaikutusprosessien välityksellä. (Soini, Pietarinen ja Pyhäntö 2008, 247.)

Monissa tutkimuksissa onkin havaittu opettajien hyvinvoinnin heijastuvan oppilaisiin. Muun muassa huonon työilmapiirin on todettu olevan yhteydessä oppilaiden henkiseen ja fyysiseen pahoinvointiin. Työterveyslaitoksen Kunta10 -tutkimuksen mukaan huonon työilmapiirin kouluissa oppilaiden masennusoireet olivat huomattavasti todennäköisempiä kuin hyvän työilmapiirin kouluissa. Saman tutkimuksen mukaan opettajien keskinäisellä luottamuksella ja osallistumismahdollisuuksilla nähtiin yhteys työn laatuun, kun laatua arvioitiin oppilaiden hyvinvointina ja oppilaiden näkemyksinä opetuksesta. (Työterveyslaitos Tiedote 79/2009.) Monissa tutkimuksissa on todettu esimerkiksi opettajaan kohdistuvan ulkoisen kontrollin heikentäneen opettajan sisäistä työmotivaatiota, mikä on taas saanut opettajan toimimaan kontrolloivasti suhteessa oppilaisiin. Tämä voi pahimmillaan johtaa loputtomaan kierteeseen: oppilaat reagoivat heihin kohdistuneeseen kontrolliin alkaen suosia suorittamiseen keskittyvää tehtäväorientaatiota, mikä puolestaan heikentää oppilaiden sisäistä motivaatiota ja kuormittaa edelleen opettajaa, kun opettaja joutuu jatkuvasti motivoimaan oppilaitaan. (Soini, Pietarinen ja Pyhäntö 2008, 247; Työterveyslaitos Tiedote 79/2009.)

Opettajien työhyvinvointia voidaan siis pitää tavoitteena jo sinänsä. Sen lisäksi että opettajalla on oikeus kokea työhyvinvointia, opettajien hyvinvointi on koulun perustehtävän onnistumisen kannalta oleellista; hyvinvoiva opettaja suoriutuu työstään hyvin ja saavuttaa opetustavoitteet paremmin kuin kuormittunut opettaja. Myös uteliaisuuden ja innostuksen

herättäminen oppilaissa onnistuu paremmin hyvinvoivalta kuin pahoinvoivalta opettajalta. (Hakanen 2006, 41.)

4. Muutoksia opettajan työssä

Viimeisten vuosikymmenien aikana muutoksia koulussa ja opettajan työssä on tapahtunut hyvin paljon nopeaan tahtiin ja osin opettajan hyvinvoinnin kustannuksella. Opettajat ovat kokeneet puutteita omassa hyvinvoinnissaan ja uupuneet työssään aiempaa enemmän. Seuraavassa tarkastelemmekin koulun muutosta opettajan hyvinvoinnin näkökulmasta. Tuomme esiin sellaisia koulua kohdanneita muutoksia, jotka ovat tavalla tai toisella vaikuttaneet opettajan työnkuvaan ja siten myös opettajan kokemaan työhyvinvointiin. Opetussuunnitelmauudistuksen myötä opettajan työnkuva ja sisältö ovat laajentuneet, mikä on kuormittanut opettajaa, toisaalta myös oppilaskulttuurissa tapahtuneet muutokset ovat lisänneet haasteita opettajan työssä. Vastaavasti taas opettajakulttuurin merkitys opettajan jaksamisen kannalta on korostunut. Kollegoiden ja johdon tuki muutoksen keskellä toimiessa on muodostunut yhä tärkeämmäksi.

4.1. Opetussuunnitelmauudistus

Tarkasteltaessa koulun muutosta ei opetussuunnitelman merkitystä muutosprosessissa voi sivuuttaa, sillä juuri opetussuunnitelmauudistusten avulla kouluun ja koulujärjestelmään tuodaan uudistuksia. Opetussuunnitelmauudistuksissa koulutuksen tavoitteet ja sisällöt sekä arvioinnin perusteet määritetään kulloinkin vallalla olevaa tieto- ja oppimiskäsitystä vastaaviksi, lisäksi muutoksia on tehty myös opetussuunnitelman laadintaan liittyen. Koska opetussuunnitelma toimii tai ainakin sen tulisi toimia opettaja työn toiminnallisena viitekehysenä, opetussuunnitelman sisällöllisillä ja rakenteellisilla uudistuksilla on välitön vaikutus opettajan työhön (Kohonen 1997, 270).

Peruskoulun aikana opetussuunnitelmia on Suomessa uudistettu keskimäärin kerran vuosikymmenessä. Viimeisimmät opetussuunnitelman perusteet on annettu vuonna 2004 ja

sitä edellinen uudistus oli 1994. Vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä tehtiin merkittäviä uudistuksia sekä opetussuunnitelman sisältöön että opetussuunnitelman laadintaprosessiin. Aikaisemmin opetussuunnitelmauudistukset oli toteutettu hyvin valtiojohtoisesti, jolloin kunnille ja kouluille ei juuri jäänyt profiloitumisen varaa. Useimmiten opetussuunnitelma oli jäänyt hyvin etäiseksi opettajille. Vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksessa tätä pyrittiin korjaamaan, kun kunnat, koulut ja opettajat otettiin opetussuunnitelmauudistusprosessiin mukaan. Uudistuksessa opetuksen järjestelyihin liittyvä päätäntävalta siirrettiin suurelta osin keskushallinnolta kunnille. Jokaisen kunnan ja koulun tuli laatia opetussuunnitelmien perusteiden pohjalta omat koulukohtaiset opetussuunnitelmansa. (Kupari 1999, 52.) Sama linja säilyi myös viimeisimmässä vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistuksessa. Muutoksena edelliseen opetussuunnitelman perusteita kuitenkin tarkennettiin opetushallituksen taholta ja muutenkin vastuuta uudistusprosessissa pyrittiin jakamaan, sillä edellinen opetussuunnitelma oli osoittautunut monelta osin liian väljäksi. Jo aiemmin mukana olleiden osapuolten lisäksi mukana uudistuksessa olivat nyt ammattijärjestöt, tutkijat, opettajankouluttajat ja vanhemmat. (Kimonen ja Nevalainen 2001, 127–132.)

Kaikkien opetussuunnitelman koulukohtaistamisella on ollut hyvin konkreettisia vaikutuksia opettajan työhön ja opettajuuteen. Seuraavassa tarkastelemme niitä kolmesta eri näkökulmasta. Ensiksi puhumme muutoksista, jotka liittyvät opettajan työn sisältöön ja työn jakoon ja toiseksi muutoksista, jotka liittyvät uuden tieto- ja oppimiskäsityksen rantautumiseen. Näiden lisäksi tarkastelemme uudistusta koulutuspoliittiselta kannalta. Opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä käynnistetyn hallinnon hajauttamisprosessin myötä markkina-ajatteluun liittyvät termit kuten tulostavuu, tehokkuus, kilpailuttaminen, asiakkuus ja taloudellisuus ovat tulleet perinteisten pedagogisten lähtökohtien rinnalle.

4.1.1. Opettajan työnkuvan laajentuminen

Vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistus merkitsi opettajille työnkuvan laajentumista, kun opettajien tuli yhdessä paikallisen kouluhallinnon kanssa laatia koulun opetussuunnitelma. Aikaisemmin opettajan ei ollut tarvinnut oikeastaan lainkaan osallistua opetussuunnitelman laadintaan, eikä välttämättä edes oppikirjojen valitsemiseen (Ropo ja Huopainen 2001, 81). Nyt opettajilla oli edessään uusi tehtävä, josta suurella osalla ei juuri ollut kokemusta.

Opettajat joutuivat aivan uuden tilanteen eteen joutuessaan pohtimaan uudistuksen yhteydessä oman opetuksensa peruskysymyksiä, oppimis- ja opettamiskäsityksiään, tietokäsitystään, ihmiskäsitystään ja todellisuuskäsitystään. (Syrjäläinen 2001, 50–51.)

1990-luvun rakenneuudistuksella pyrittiin sitouttamaan opettajat opetussuunnitelmaan aikaisempaa paremmin. Tavoitteena oli lisätä opettajan vastuuta ja toisaalta motivaatiota, aktiivisuutta ja mielekkyyttä omaa työtään kohtaan. Taustalla oli ajatus, että vain itse tekemällä opettaja sitoutuu opetussuunnitelmaan ja oivaltaa sen kokonaiskuvan merkityksen omalle työlleen (Atjonen 1994, 10). Toisaalta hallinnon hajauttamisesta opettajan työn arvostus sai uutta perustaa, opettajan ammatillinen osaaminen tunnustettiin ja opettajan autonominen asema vahvistui (Syrjäläinen 2001, 47).

Siirtyminen koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin ei kuitenkaan ollut helppoa. Opettajan tuli omaksua varsin nopeassa tahdissa oman roolin muutos muiden tuottaman tiedon siirtäjistä opetussuunnitelman kehittäjäksi. Opettaja ei ollut enää teknisen työn suorittaja, muiden antamien käskyjen ja ohjeiden toteuttaja, vaan niin sanottu refleктоiva opettaja, jolla itsellä on päävastuu oman työn suunnittelusta. Opetussuunnitelman kehittämisprosessin nähdäänkin olevan nykyisin tiiviisti yhteydessä opettajuuden kehittämiseen ja kehittymiseen. Tämän lisäksi opettajan tietoisuuden ja keskustelun laajentaminen koulukohtaisen opetussuunnitelman toteuttamisen yli nähdään tärkeänä. Nykypäivän opettajalta odotetaan kykyä nähdä opetussuunnitelmatyön koulutuspoliittiset yhteydet sekä kykyä tiedostaa koulun toimintaan liittyvät yhteiskunnalliset paineet ja kehityssuunnat. (Luukkainen 2004, 86–87, Ropo 2001, 82.)

Uudistus merkitsi konkreettisesti opettajan työmäärän lisääntymistä. Opetussuunnitelmatyö vaati usein suunnattomia ponnistuksia sekä opettajayhteisöltä että yksittäisiltä opettajilta, mikä johti monen kohdalla uupumukseen. Ajan ja resurssien puute koettiin ongelmalliseksi. Kaikki eivät myöskään olleet halukkaita osallistumaan uudistuksen vaatimaan opettajien yhteistyöhön, mikä taas aiheutti opettajayhteisön jakautumista sisäisiin ryhmiin ja jopa joidenkin opettajien syrjäytymistä muusta opettajakunnasta. Muutos aikaisempiin uudistuksiin koettiin joiltakin osin liian suurena. (Ropo 2001, 97–99.)

4.1.2. Oppimiskäsityksen muutos

Sen lisäksi, että opettajien tuli olla aktiivisesti mukana opetussuunnitelman kehittämis- ja laadintatyössä, heidän tuli parhaansa mukaan viedä uusi tieto- ja oppimiskäsitys omaan luokkaansa ja toteuttaa sitä käytännön tasolla. Syynä tietokäsityksen muutokseen voidaan nähdä tiedon nopeutunut vanheneminen ja nopea syklinen korvautuminen uudella tiedolla (Ropo ja Huopainen 2001, 79). Se on vahvasti yhteydessä myös uuden oppimiskäsityksen muotoutumiseen. Uuden oppimiskäsityksen mukaan opettajan tulisi toimia oppimisympäristön luojana sekä opiskelun ohjaajana ennemmin kuin tiedon siirtäjänä. Oppilaan roolin tulisi taas muuttua aikaisemmasta passiivisesta tiedon vastaanottajasta aktiiviseksi tiedon käsitteijäksi. (Kimonen ja Nevalainen 2001, 127–132.)

Oppimiskäsityksen muutos opettajakeskeisestä behaviorismista oppilaskeskeiseen konstruktivismiin on vuosikymmenien prosessi. Jo 1970-luvulla opetussuunnitelmassa esitettiin ajatuksia oppilaasta aktiivisena toimijana, mutta käytännön opetuksessa tämä ei vielä toteutunut. Vuoden 1985 opetussuunnitelmauudistuksessa kouluilla oli mahdollisuus omien vahvuuksien korostamiseen koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa, vaikkakin kouluissa voitiin melko suoraan ottaa käyttöön kouluhallituksen antamat opetussuunnitelman perusteet. Vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksessa muutosten haluttiin toteutuvan käytännön tasolla. Nytemmin oppimiskäsitysjattelussa on päästy konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä edelleen sosiokonstruktivistiseen ja sosiokulttuuriseen oppimiskäsitykseen. (Malinen 1985, 28, 62–66; Kimonen ja Nevalainen. 2001, 127–132; Ropo ja Huopainen 2001; 79.)

Oppimiskäsityksen muuttumista pidetään merkittävämpänä koulukulttuuria muokkaavana ja kehittäväenä tekijänä. Se haastaa jokaisen opettajan reflektoimaan omaa ajatteluaan ja löytämään uusia menetelmiä työnsä suunnitteluun ja toteutukseen. Oppimiskäsityksen voisi yksinkertaistaen sanoa muuttuneen kolmen vuosikymmenen aikana ensin behavioristisesta, tiedon jakamista korostavasta mallista oppimisen kognitiivista aspektia korostavaan oppimisen ymmärtämiseen, jossa tiedon prosessointi on avainasemassa. Tästä on puolestaan päästy konstruktivistiseen ja edelleen sosiokonstruktivistiseen ja sosiokulttuuriseen oppimiskäsitykseen, joita voitaneen tällä hetkellä pitää valtaa pitävinä oppimista tulkitsevinä suuntauksina. Oppimisen ei nähdä tapahtuvan sosiaalisessa ja kulttuurisessa tyhjiössä tai yksistään oppijan oman pään sisällä (Vauras 2004). Tämä onkin sosiokonstruktivismiin keskeisin paradigma. (Vauras 2004; Ropo ja Huopainen 2001, 79.)

Sosiaalisessa konstruktivismissa ja sosiokulturalismissa ympäristön vaikutus oppimiseen ymmärretään laajasti, mikä on ollut lähtökohtana suunniteltaessa suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Oppimisympäristö käsittää niin kulttuurisen, yhteiskunnallisen, sosiaalisen kuin fyysisenkin ympäristön, jotka kaikki asettavat omat rajoituksensa oppimiselle. Vallitsevan oppimiskäsityksen mukaan oppimisesta ei siis voida puhua ottamatta laajasti huomioon sitä ympäristöä, jossa oppiminen tapahtuu. On myös huomattava, että eri oppiaineissa oppimiseen vaikuttavat ympäristöt ovat monilta osin erilaisia. Opetuksen suunnittelu ja toteuttaminen sosiokonstruktivistiseen oppimisteoriaan nojautuen vaatiikin opettajalta aiempaa enemmän pedagogista ymmärrystä oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. (Rauste-von Wright, von Wright, Soini 2003, 201; Vauras 2004, 48–64.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjeistavatkin opetuksen suunnittelijoita varsin vapaasti lähtiessään seuraavanlaisesta oppimiskäsityksestä:

Opetussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus. Oppiminen tapahtuu tavoitteellisena opiskeluna erilaisissa tilanteissa itsenäisesti, opettajan ohjauksessa sekä vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisryhmän kanssa. Opittavana on uuden tiedon ja uusien taitojen lisäksi oppimis- ja työskentelytavat, jotka ovat elinikäisen oppimisen välineitä.

Oppiminen on seurausta oppilaan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa hän aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee opittavaa ainesta. Vaikka oppimisen yleiset periaatteet ovat kaikilla samat, oppiminen riippuu oppijan aiemmin rakentuneesta tiedosta, motivaatiosta sekä oppimis- ja työskentelytavoista. Yksilöllistä oppimista tukee vastavuoroisessa yhteistyössä tapahtuva oppiminen. Oppiminen on kaikissa muodoissa aktiivinen ja päämääräsuuntautunut, itsenäistä tai yhteistä ongelmanratkaisua sisältävä prosessi. Oppiminen on tilannesidonnaista, joten oppimisympäristön monipuolisuuteen on kiinnitettävä erityistä huomiota. Opittaessa avautuu uusia mahdollisuuksia ymmärtää kulttuuria ja kulttuurin sisältämiä merkityksiä sekä osallistua yhteiskunnan toimintaan. (Opetushallitus 2004.)

Muutos aiempaan, vuosikymmenten takaiseen oppimiskäsitykseen ilmenee siis käytännön tasolla ennen kaikkea opettajan ja oppilaan sekä oppimisryhmän välisen vuorovaikutuksen korostamisena, tavoitteena oppia oppimis- ja työskentelytapoja muiden tietojen ja taitojen ohella, oppijan aiemmin syntyneiden tietorakenteiden huomioonottamisena, oppimisprosessin

yksilöllisyyden ja toisaalta yhteisöllisyyden korostamisena sekä kulttuurisena ulottuvuutena. Tällä kaikella on kiistämättä ollut merkittävä vaikutus opettajuuden kehittymiseen. Oppimiskäsityksen muutosprosessia suhteessa opettajuuden muutokseen on kuvattu suomalaisessa kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa kahden roolimallin, perinteisen ja uuden opettajuuden avulla. Perinteistä opettajaa kuvataan muun muassa yksin toimijana ja tietäjänä, arjen rutiinien toistajana ja muutoksen vastustajana. Oman työn reflektointi, itsestäänselvyyksien purkaminen, tiedon soveltaminen ja tavoitteiden tiedostaminen eivät kuulu ”perinteisen opettajan” työnkuvaan, vaan ne liitetään uuteen opettajuuteen. Uuden opettajuuden piirteinä pidetään lisäksi diskurssia, ajatusten yhdessä tutkimista, opetustilanteiden analysointia, ongelmanratkaisukyvyyn kehittämistä ja tilanneherkkyyden vahvistamista. (Ropo 2001, 82.)

Uudella oppimis- ja tietokäsityksellä on ollut vaikutuksensa myös koulun merkityksen muuttumisen. Opettaja ei enää erotu koulutuksen, aseman, iän tai kokemuksen puolesta samalla tavoin kuin ennen. Opettajaa ja koulua ei mielletä absoluuttisen tiedon tyyssijaksi, kun tietoa on tarjolla helposti muutaman napinpainalluksen päässä. Tosin opettajan rooli kontekstuaalisen ja henkilökohtaisen tiedon paikallistamisessa ja käsittelyssä, jota uusi tietokäsitys korostaa, on kiistaton. (Säntti 2008, 17.)

4.1.3. Koulutusmarkkinat

Viime aikoina taloudellisten arvojen ja taloudellisen ajattelutavan voi katsoa saaneen enenevässä määrin jalansijaa koulutuksen kentällä. Tähän voi nähdä vaikuttaneen niin yleisen yhteiskunnallisen kehityksen, mutta erityisesti vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä toteutetun hallinnon hajauttamisprosessin. Tällöin koulutusvastuu ja päätöksenteko sekä samalla myös talousvastuu siirtyivät pääosin valtiolta paikalliselle tasolle, mikä lisäsi koulujen vapautta ja valinnaisuutta. Kouluilla annettiin mahdollisuus profiloitua, hyödyntää omia vahvuuksiaan ja näin tehostaa omaa opetustaan (Johnson 2007, 72; Kimonen ja Nevalainen 2001, 135–137; Syrjäläinen 2001, 48, 59; Willman 2001, 110.)

Koulujen lisääntyneen vapauden ja profiloitumismahdollisuuksien voi siis katsoa lisänneen kilpailun ja taloudellisten arvojen korostumista koulutuksen kentällä. Nykyään kuuleekin usein puhuttavan koulutuksen markkinoista. Pärjätäkseen koulutuksen markkinoilla, koulun

täytyy ”myydä” sekä perustella ja oikeuttaa toimintaansa vanhemmille, opiskelijoille ja päättäjille. Koulujen tulee luoda positiivinen imago tai brändi ollakseen mahdollisimman houkutteleva oppilaille ja heidän vanhemmilleen. Tämä lisää epätasa-arvoa oppilaiden ja opettajien keskuudessa ja toisaalta edistää koulun vääränlaista kehittämistä: Koulua ei enää kehitetä sen omista lähtökohdista käsin, vaan kysynnän ja tarjonnan mukaan. Onkin perusteltua kysyä onko päätösvalta siirtymässä kouluilta ja opettajilta medialle ja markkinoille. (Syrjäläinen 2001,48, 60, 52; Säntti 2007, 17; Willman 2001, 110.)

Voimistuneen markkinatalouden myötä kunnat ja sitä kautta koulutuksen taso on tullut entistä riippuvaisemmaksi talouspoliittisista suhdanteista ja markkinoiden tilasta, sillä niistä riippuu kuntien kyky tarjota hyvää, laadukasta ja monipuolista koulutusta. Taloudellisen ajattelun vaikutus koulutukseen korostuu erityisesti näin laman aikana, jolloin julkisen sektorin menot pyritään ajamaan minimiin. Koulutusta arvioidaan lähes ainoastaan taloudellisessa viitekehyksessä, minkä seurauksena ”kannattamattomia” kouluja lakkautetaan ja toisaalta luokkien oppilasmääriä kasvatetaan. Myös opettajien lomautukset ovat taas laman keskellä nousseet otsikoihin mediassa. Koulutus perustuukin lisääntyvissä määrin tuottavuusajattelulle. Sen lisäksi että sen tulisi olla taloudellisesti kannattava, tehokas ja laadukas, sen tuloksien tulisi olla mitattavissa ja kontrolloitavissa. (Willman 2001, 109–111.)

Markkinoiden ja talouden merkityksen korostumisella on ollut koulumaailmaan monia kielteisiä vaikutuksia. Samalla kun kouluista on tullut yhä suuremman sosiaalisen ja yhteiskunnallisen vastuun kantajia, koulutuksen resurssit ovat vähentyneet. Esimerkkejä siitä ovat harventunut kouluverkko, kasvavat luokkakoot, suuremmat koulut, lisääntyvä sosiaalinen pahoinvointi ja vähentyneet erityispalvelut. Lisääntyneet tehokkuus- ja laatuvaatimukset ovatkin johtaneet yhä useammin opettajan uupumiseen työssään. (Syrjäläinen 2001, 48; Willman 2001, 110)

Kaikki edellä kuvattu ei tarkoita sitä, etteikö opetussuunnitelmaprosessin yhteydessä toteutetulla hallinnon hajauttamisprosessilla olisi myönteisiäkin vaikutuksia koulun kehittymiseen. Willmanin (2000, 110) mukaan muutos on tilaisuus kriittiseen ja rakentavaan oman toiminnan perusteiden pohtimiseen. Parhaimmillaan muutos voi tarjota opettajille ja kouluille uudistumismahdollisuuden, joka lisää työn mielekkyyttä ja viihtyvyyttä. (Willman 2000, 109–110.)

4.2. Koulukulttuuri ja sen muutos

Koulukulttuurin muutos on merkittävä osa-alue puhuttaessa koulun muutoksesta, ja erityisesti puhuttaessa muutoksesta suhteessa opettajuuteen. Sahlbergin (1998, 126) mukaan koulukulttuurin tuntemus on edellytys koulun toiminnan kehittämiseksi ja muutoksen ymmärtämiseksi. Näkemystä puoltaa myös Hargreaves (1994, 163–165), jonka mukaan koulun kehittymisen kannalta ratkaisevaa on se, millainen koulukulttuuri siellä vallitsee. Koulukulttuurilla hän tarkoittaa tässä yhteydessä yhteisesti jaettuja arvoja ja uskomuksia. Fullan (2005, 57) määrittelee koulukulttuurin kulttuuriksi, joka ilmenee kouluorganisaatiossa jaettuina arvoina ja uskomuksina, joista ihmiset ”ovat sitä mieltä että ne ovat oikein”. Tästä syystä koulukulttuurit voivat erota koulujen kesken, eikä tyhjentävää katsausta koulukulttuurin muutoksesta pystytä tekemään. Koulukulttuurin muutosta voidaan kuitenkin tarkastella yleisellä tasolla esimerkiksi jakamalla koulukulttuuri pienempiin osiin. Tällöin tarkastelun kohteeksi voidaan ottaa esimerkiksi opettajakulttuuri ja oppilaskulttuuri. On kuitenkin syytä huomioida, että osa-alueet ovat aina osittain päällekkäisiä ja muovaavat yhdessä koulukulttuuria. (Sahlberg 1998, 127–128.)

Sahlbergin (1998, 129) mukaan koulukulttuurissa voidaan havaita kaksi ulottuvuutta: kulttuurin *sisältö* ja *muoto*. Sisällöllä tarkoitetaan vallitsevia asenteita, arvoja, uskomuksia, tottumuksia, olettamuksia ja toimintatapoja, jotka ovat tietyille yhteisölle yhteisiä. Koulukulttuurin muodolla taas tarkoitetaan opettajien ja myös muun kouluhenkilöstön keskinäisten suhteiden rakenteita ja yhteisöllisyyden muotoja. Koulukulttuurin muoto ja sisältö riippuvat vahvasti toisistaan: opettajakulttuurin muoto ilmenee sen sisältöjen avulla ja myös muoto muuttuu ja kehittyy kulttuurin sisältöjen muuttuessa. (Sahlberg 1998, 129.) Sahlberg puhuu koulukulttuurin muodosta ja sisällöstä erityisesti opettajakulttuurin yhteydessä, mutta mielestämme näiden kahden ulottuvuuden näkökulmasta voidaan tarkastella myös muita koulukulttuurin osa-alueita.

Oppimiskäsityksen muutos behaviorismista sosiaaliseen konstruktivismiin on osaltaan vauhdittanut koulukulttuurin muutosta. Sosiaalista vuorovaikutusta, yhteisöllisyyttä, oppimisympäristöä ja oppilaiden omaa aktiivisuutta korostavat toimintatavat koulussa ovat muokanneet koulun ilmapiiriä. Tämä näkyy kouluissa muun muassa opetuskäytänteiden ja koulun auktoriteettiaseman muutoksena. Lisäksi koulukulttuurin muutokseen on vaikuttanut vähintäänkin välillisesti yhteiskunnalliset muutokset. Elinympäristömme ja lapsen kasvuympäristö ei ole enää sama kuin ennen. Koulun yhteistyösuhteet ja ihmisten

elämäntavat ovat muuttuneet. Nämä muutokset vaikuttavat osaltaan koulukulttuurin kaikkiin osa-alueisiin ja opettajan yhteistyösuhteisiin. (Launonen ja Pulkkinen 2004, Sääntti 2008.)

4.2.1. Opettajakulttuurin muotoja

Tarkasteltaessa opettajakulttuurin sisältöä kiinnostavia osa-alueita ovat opettajien opetusta koskevat käsitykset, uskomukset, arvostukset ja odotukset sekä toimintatapoja koskevat tottumukset. Tässä kuitenkin tarkastelemme opettajakulttuurin muutosta erityisesti opettajan vuorovaikutussuhteiden kannalta, sillä ne ovat merkittävässä asemassa niin opettajan hyvinvoinnin kuin koulun perustehtävän onnistumisenkin kannalta. Koulussa ja yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset ovat luoneet paineita opettajakulttuurin muuttumiselle tai oikeastaan jo pakottaneet sitä muuttumaan. Kouluissa korostetaan entistä enemmän yhteisöllisyyttä ja yhteistyön merkitystä opettajien kesken. Myös moniammatillisuus koulussa on lisääntynyt, mikä on laajentanut opettajan yhteistyösuhteita. Koulu on myös entistä avoimempi suhteessa koteihin. (Sahlberg, 1998, 128; Johnson 2007, 87; Launonen ja Pulkkinen 2004, 58–65.)

Opettajien keskinäisiä vuorovaikutussuhteita on kuvattu monen erilaisen mallin avulla. (Sahlberg 1998, 159, Hargreaves 1999, 238, Luukkainen 2004, 104.) Hargreaves (1999, 238) on jakanut koulukulttuurin viiteen eri muotoon, jotka eivät kuitenkaan käytännössä näyttäyty puhtaasti omina luokkina koulujen todellisuudessa (*Taulukko 3*). Luokittelu antaa pikemminkin lähtökohdan koulukulttuurien vertailuun ja analyysiin.

Pirstaleiselle *yksilökeskeiselle kulttuurille* on tyypillistä opettajan eristäytyminen omaan luokkahuoneeseen. Luokkahuone on ikään kuin opettajan oma valtakunta, jonne muilla ei ole asiaa. Kollegoiden tai ylipäänsä jonkun ulkopuolisen vierailu luokkahuoneessa koetaan hyvin negatiivisesti arvostelemisena tai sekaantumisena toisen asioihin. Tämä kulttuurimuoto koetaan hyvin ongelmallisena koulun uudistamisen kannalta, sillä yksilökeskeisen kulttuurin toimintatapojen avulla nykykoulun haasteisiin vastaaminen on vaikeaa. *Klikkiytyneessä koulukulttuurin* muodossa vuorovaikutusta kyllä tapahtuu opettajien kesken, mutta opettajasuhteet rajoittuivat kuitenkin esimerkiksi saman luokka-asteen tai saman aineen opettajiin. Opettajat saattavat kokea rajatun kulttuurimuodon

Kulttuurityyppi	Koulukulttuurin erityispiirteet
Pirstaleinen yksilöllisyyden kulttuuri	Eristyneisyys, kehitystason rajoittuneisuus, ulkopuolisilta vaikutteilta suojautuminen
Klikkiytynyt kulttuuri	”Pysähtyneisyys”, epäjohdonmukaisuus, yksilöiden lojaalisuus ryhmäänsä kohtaan, ”kokonaisuus on vähemmän kuin osiensa summa”
Yhteistoiminnallinen kulttuuri	Piirteinä jakaminen, luottamus ja kannustus keskeistä jokapäiväisessä työssä, jatkuva kehittäminen
Pakollisen kollegiaalisuuden kulttuuri	Strategia kollegiaalisuuden luomiseksi ja hallitsemiseksi, hallinnollisesti ohjattu ja tukahduttava yhteisöllisyys
Liikkuva mosaiikkikulttuuri	Rajoiltaan epäselviä, päällekkäisiä ryhmiä ja mahdollisuus toimia useimmissa ryhmissä, piirteinä joustavuus, dynaamisuus, vastaanottavuus, epämääräisyys, haavoittuvaisuus, erimielisyys

Taulukko 3: Koulukulttuurien muodot Hargreavesin (1999, 238) mukaan.

toimivaksi, mutta sen on kuitenkin todettu hankaloittavan opettajien välistä opetussuunnitelmatyötä ja eri aineiden opetuksen integraatiota. Toimivalla yhteistyöllä voitaisiin välttää toiston ja sirpaletiedon uhka. *Liikkuvan mosaiikin kulttuurissa* työyhteisössä on useita sisäkkäisiä ja päällekkäisiä ryhmiä ja kategorioita. Sitä voidaan pitää klikkiytynyttä koulukulttuurin muotoa astetta kehittyneempänä, sillä siinä erillisten työryhmien tai osastojen rajat ovat avoimet ja ryhmien välillä on vuorovaikutusta. *Yhteistoiminnallisessa kulttuurimuodossa* yhteistyö on laaja-alaista ja useimpien opettajien välistä, aine- ja luokkarajat ylittävää. Tällaista kulttuuria leimaa avoimuus. Niin uudet ideat, onnistumiset kuin epäonnistumisen kokemuksetkin jaetaan. *Pakollisen kollegiaalisuuden kulttuurissa* saattaa ulkoapäin katsottuna ilmetä yhteistoiminnallisen kulttuurin muotoja, mutta syvemmin tarkasteltuna se paljastuu ulkopäin ohjatuksi tai pakotetuksi toimintatavaksi. Tällöin yhteistyön tekeminen saatetaan kokea jopa kuormittavana tekijänä. (Hargreaves 1994, 238; Luukkainen 2004, 104–105.)

Erilaisia koulukulttuureita muodostuu, koska koulut ovat asiantuntijaorganisaatioita, joissa opettajat työskentelevät luovasti ja usein melko yksin. Myös johtamisen tapa vaikuttaa koulukulttuurin muotoutumiseen. Opettajan sidonnaisuus organisaatioon vaihtelee vuorovaikutussuhteiden mukaan ja usein opettajan työ liittyy kollegojen työhön vain epäsuorasti, vähän tai satunnaisesti. Opettajien sidonnaisuus vuorovaikutuksessa on vahva luokkatilanteissa, mutta siirryttäessä koko koulua koskeviin tilanteisiin ja päätöksentekoon vuorovaikutus vähenee. Onkin mahdollista, että opettajan sidos oppilaisiin on vahvempi kuin oman työyhteisön työtovereihin. (Vulko 2001, 22-25; Hargreaves 1994, 163-185.) Tästä

syystä muutosprosessissa on syytä huomioida ne rajat, jotka koulukulttuuri määrittelee vuorovaikutukselle ja toiminnan organisoimiselle.

Edellä esitetyissä kulttuurimuodoissa vuorovaikutus ja yhteistyömuodot ovat rajoittuneet opettajien väliseen vuorovaikutukseen koulussa. Näiden lisäksi voidaan puhua *rajoja ylittävästä koulukulttuurista*. Tällä viitataan kehitykseen, jossa koulun yhteistyösuhteet ovat laajentuneet oppilaitoksen ulkopuolisiin tahoihin, koteihin ja yhteiskunnalliseen lähiympäristöön. Tämän suuntaista kehitystä voidaan jo nähdä tapahtuneen, sillä lasten ja nuorten hyvinvointiin liittyvät asiat koetaan nykyisin yhteiskunnallisesti tärkeiksi. Koulusta on muodostunut luonteva foorumi lasten ja nuorten hyvinvointiin liittyvien asioiden käsittelyssä. Ensinnäkin koulussa nuorten maailmaan ja elämäntapaan liittyvät ilmiöt tulevat selvästi esiin, toiseksi koulun kautta myös vanhemmat saavat usein laajempaa tietoa nuorten tilanteesta. Lisäksi koulu tarjoaa foorumin moniammatilliselle yhteistyölle. Hallintokunnista erityisesti sosiaali-, terveys-, nuoriso-, liikunta- ja kulttuuritoimi, joiden tehtäväkenttä liittyy terveen kehityksen tukemiseen, ovat luontevia yhteistyökumppaneita koululle. (Launonen ja Pulkkinen 2004, 34.)

Vastavuoroisesti myös koulu voi saada toimintaansa tukea paikallisilta kumppaneiltaan. Opetuksen laajentaminen luokkahuoneen ulkopuolelle vaatii opettajalta aktiivisuutta, mutta toisaalta myös helpottaa häntä työssään. Opettajan ei tarvitse enää olla yksin vastuussa esimerkiksi opetuksen suunnittelusta, vaikka päävastuu hänellä siitä onkin. Suhteiden ja opetuksen laajentamisesta luokkahuoneen ulkopuolelle hyötyvät myös oppilaat, sillä näin opettaja pystyy monipuolistamaan opetustaan ja tarjoamaan oppilailleen kiinnostavaa ja haastavaa opiskelua. Hyödyntämällä uusia viestintämuotoja ja informaatioteknologiaa opettaja voi tarjota oppilaille rajattomasti oppimishaasteita. Tämä kaikki tukee myös uutta oppimis- ja opetuskäsitystä. Koulusta on siis muodostunut monelle taholle toimiva väline tavoittaa lapsia ja nuoria: sen merkitys ihmisen kohtaamisen, vuorovaikutuksen ja oppimisen paikkana on tärkeä. (Launonen ja Pulkkinen 2004, 33–34) Alueellinen yhteistyö edistää parhaimmillaan kaikille tärkeitä tavoitteita ja tekee mahdolliseksi myös taloudellisen vastuun jakamisen eri toimijoiden kesken.

4.2.2. Opettajien välinen vuorovaikutus ja kollegiaalisuus

Puhuttaessa opettajien vuorovaikutussuhteista koulussa käytetään usein termejä *yhteistyö*, *yhteistoiminnallisuus* ja *kollegiaalisuus*. Käsitteenä yhteistyö voidaan nähdä näistä laajimpana. Siihen liittyy kaikki opettajien välinen yhteistyö, myös harrastuksiin ja vapaa-aikaan liittyvä toiminta. Yhteistoiminnallisuus-käsitettä on alettu käyttämään koulukontekstissa yhteistoiminnallisten opetusmenetelmien yleistymisen myötä. Siinä yhteisten tavoitteiden ja päämäärien saavuttamisella on keskeinen asema. Kollegiaalisuus taas voidaan nähdä vuorovaikutuksen syvimpänä muotona, sillä siihen katsotaan kuuluvan tiettyjä yhteisöllisiä normeja kuten ammatillisen dialogin, yhteisen suunnittelun, kollegan opetuksen seuraamisen sekä omaan työhön ja työyhteisöön kohdistuvan reflektoinnin. (Sahlberg 1998, 158–159.) Myös kollegan työn tukemista voidaan pitää yhtenä kollegiaalisuuden ilmenemismuotona. Opettajat kokevat kollegoiden tuen tärkeäksi oman jaksamisen kannalta. Etenkin uudistusten läpiviennissä jaksamista auttaa kollegan tuki. (Syrjäläinen 2002; 103, 107.)

Opettajan työn autonomiasta ja yksintyöskentelyn perinteistä johtuen kollegiaalinen pohdinta ja sen perustalta lähtevä oppimisen kehittäminen eivät ole kuuluneet opettajakulttuuriin. Yhteistoiminnallisuus on tullut osaksi opettajan toimintaa usein vasta silloin, kun yksilölliset resurssit eivät ole riittäneet. Tällainen toimintatapa on kuitenkin murtumassa, sillä opettajan työn keskeisimpänä muutoksena voidaan pitää koulutason työskentelyn lisääntymistä suhteessa luokkatyöskentelyyn. Myös koulun kehittäjät ovat alkaneet nähdä yhteistoiminnallisuuden onnistuneen kehittämisen edellytyksenä koulussa (Rautiainen 2008, 40; Johnson 2007, 88–89.)

Kollegiaalisuuteen ei kuitenkaan riitä työyhteisön yhteistyö tai yhteistoiminnallisuus, vaan ilmiö on syvällisempi. Aito kollegiaalisuus tarkoittaa yhteisvastuuta sekä yhteisön, että yksittäisen kollegan hyvinvoinnista. Tällöin kollegiaalisuus ilmenee myönteisenä ilmapiirinä, kannustamisena, henkisenä vapautena kysyä ja saada apua, yhteisinä visioina sekä epäonnistumisten sallimisena. Näin kollegiaalisuus on ammatillisen yhteisyyden korkein muoto. Luukkainen pitääkin kollegiaalisuuden tavoitetta merkittävänä haasteena tulevaisuuden koulussa myös hyvinvointia ajatellen. (Luukkainen 2005, 160–163; Johnson 2007, 88.)

Kollegiaalisuuden merkitystä koulun kehittämisen kannalta pidetään kiistattomana. Ensinnäkin se on tärkeää luottamuksen, tuen ja auttamisen normien luomisessa koulukulttuuriin. Erityisesti tältä kannalta sen toteutumisen voi nähdä olevan suorassa yhteydessä yksittäisen opettajan hyvinvointiin. Toiseksi se voidaan nähdä oppivan organisaation toteutumisen edellytyksenä. Sahlbergin (1998, 159) mukaan opettajien keskinäinen vuorovaikutus auttaa tunnistamaan kulttuurin taustalla olevia yksilöllisiä uskomuksia ja orientaatioita. Toisin sanoen se voi siis auttaa opettajaa näkemään oman työnsä laajemmassa kontekstissa ja edistää näin oman työn reflektointia. Yhteistoiminnallisuus on hyvin mielenkiintoinen ajatus koulun kehittämisessä, sillä se on samaan aikaan keino tavoitteisiin pääsemiseksi ja myös työyhteisön ja opetuksen toiminnallinen päämäärä. (Sahlberg 1998, 159; Johnson 2007, 87.)

Kollegiaalisuhteiden merkitys on lisääntynyt koulun muuttumisen myötä, opettajien keskinäisen yhteistyön tarve on valtava. Lisääntynyt tarve johtuu siitä, opettajien yksintyöskentelyn kulttuuri on murtumassa ja opettajilta vaaditaan yhä enemmän koko koulutason työskentelyä luokkatyöskentelyn sijaan. Yksintyöskentelyn kulttuurin murtuminen muuttaa koko opettajakulttuuria ja sitä kautta koulukulttuuriakin. (Johnson 2007, 88; Luukkainen 2005, 139–142.) Lisäksi opettajan yhteistyösuhdeverkosto on muuttunut yhä moniammatillisemmaksi. Nuorten hyvinvoinnin tukemiseksi Suomessa työskentelee noin 50 eri ammattiryhmää, joten haasteena opettajalle onkin se, onko opettaja valmis käyttämään näitä yhteistyötahoja oman työnsä ja oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseksi. (Kykyri 2007, 110–118.) Uuden opettajakulttuurin muotoutuminen vie kuitenkin aikansa ja voi edellyttää osin jopa sukupolven vaihdosta. Syvälliseen yhteistyöhön ei ole totuttu ja opettajat haluavat myös itse pitää kiinni työnsä itsenäisyydestä. Tämä aiheuttaa väistämättä ristiriitoja koulun toiminnassa, sillä vaikka opettajat haluavat toimia työssään autonomisesti, niin muuttuvat tilanteet vaativat kuitenkin kollegiaalista ja moniammatillista yhteistyötä aiempaa enemmän. Tämän kannalta olisikin tärkeää että yhteistoiminnalliseen kulttuuriin opittaisiin jo opettajankoulutuksessa.

Opettajien väliset vuorovaikutussuhteet ovat opettaja-oppilasvuorovaikutuksen jälkeen merkittävin opettajan jaksamista säätelevä tekijä. Soinin, Pietarisen ja Pyhällön (2008, 251) tutkimuksessa suurin osa opettajien kollegiaalisuhteita kuvailevista tilanteista liittyi jaksamiseen. Tällaisia jaksamista edistäviä tekijöitä ovat työyhteisön positiivinen ilmapiiri, kannustava johtajuus ja kollegoiden tuki. Kuormittumista puolestaan lisäsivät huono ilmapiiri,

vastavuoroisen ammatillisen arvostuksen puute ja johtajuusongelmat. (Soini ym. 2008, 251.) Hyvä ilmapiiri tulee esille ennen kaikkea siinä, että opettaja viihtyy työyhteisössä. Se näyttäytyy myös kokemuksena vapaudesta ilmaista omia mielipiteitään opettajanhuoneessa. Usein viihtymisen edellytyksenä näyttäisi myös olevan se, että opettaja on löytänyt työyhteisöstä ainakin yhden kollegan, jonka kanssa voi jollakin tasolla jakaa työhön liittyviä asioita. (Syrjäläinen 2002; 103, 107.)

Jatkuvien muutosten myllertämässä työyhteisössä esimiehen vaikutus työyhteisön jaksamiseen ja hyvinvointiin on ratkaiseva, sillä johdon asenne muutoksiin suhtautumisessa välittyy opettajille ja on ratkaisevan tärkeässä asemassa siinä, muodostuuko työyhteisöön yhdessä tekemisen ilmapiiri. Johdon merkitys on suuri myös yksittäisen opettajan työn tukijana. (Syrjäläinen 2002; 103, 107.) Koulujen johtamistehtävä on viime aikoina tullut entistä haasteellisemmaksi ja toimintakenttä on muuttunut. Muun muassa opetussuunnitelmauudistuksen myötä koulun itsensä on määriteltävä yhä enenevässä määrin omat tavoitteensa ja toimintansa. Tässä työssä rehtorilla on tärkeä rooli suunnannäyttäjänä (Pennanen 2006, 143). Peruskoulun johtaminen tavoitteiden ja toiminnan keskiössä on kuitenkin hyvin pitkälti ihmisten johtamista: opettajien, oppilaiden ja muun kouluhenkilökunnan. (Syrjäläinen 2002; 103.)

4.2.3. Oppilaskulttuuri ja opettaja-oppilasvuorovaikutus

Elinympäristömme ja lapsen kasvuympäristö ovat muuttuneet viimeisinä vuosikymmeninä huomattavasti yhteiskunnan nopean kehityksen myötä. Elinympäristön muutokseen liittyvät niin ihmisten elintapojen, perhesuhteiden ja elämän arvojen muuttuminen kuin myös kansainvälisyyden ja monikulttuurisuuden lisääntyminen.

Muutoksena aiempaan nykynuoren maailmaa varjostavat monet globaalit uhkatekijät ja tulevaisuuden epävarmuus. Ilmastonmuutos, rikollisuus, terrorismi, maailmanlaajuiset epidemiat ynnä muut uhkatekijät ovat läsnä elämässämme vähintäänkin median kautta. Tämän lisäksi median ja viestintätekniiikan jatkuvalla läsnäololla nykynuoren elämässä on konkreettisia muutoksia nuorten elämäntapoihin. Nuorten ajankäyttö on muuttunut median ja Internetin yleistymisen myötä. Tilastokeskuksen aikaseurannan mukaan aikaa vietetään yhä vähemmän perheen ja tuttavien kanssa, mikä vaikuttaa taas nuorten sosiaalisten suhteiden

muodostumiseen ja elämänlaatuun yleensä. Esimerkiksi Internetin yksipuolisen viihdekäytön on havaittu olevan yhteydessä paitsi yksinäisyyteen, myös huonoon koulumenestykseen, myöhäiseen valvomiseen ja väsymykseen. Lisäksi tietotekniikan lisääntynyt käyttö on vähentänyt lasten ja nuorten liikuntaa ja lisännyt lihavuutta sekä niska- ja hartiaoireita. Kaikkien median ja Internetin tunkeutuminen päivittäiseen arkeemme on muokannut elinympäristömme ja erityisesti nuorten käyttäytymistapoja paljon ja nopealla tahdilla. Nuoret saavat uutta tietoa helposti ja nopeasti, jolloin uusi kulttuuri ja uudet käyttäytymistavat rantautuvat yhä nopeammin nuoren elämään. (Launonen ja Pulkkinen 2004, 28–31.)

Elinympäristön muutokset ilmenevät koulussa yhä useammin lisääntyneinä häiriönä oppitunnilla, koulunkäynnin laiminlyömisinä, koulukiusaamisena, lisääntyneinä mielenterveysongelmina, huonona ilmapiirinä ja lisääntyneenä opettajien uhkailuna. Epäterveellisten elämäntapojen kuten lyhyiden yöunien, puutteellisen liikunnan ja yksipuolisen ravinnon myötä oppilaiden huonovointisuus ja levottomuus on lisääntynyt. Opettajan työajasta huomattava osa kuluu nykyään erilaisten häiriöiden selvittelyyn, mikä lisää opettajan psyykkistä kuormittuneisuutta. Lisääntynyt oppilashuoltotyö on tuonutkin kouluun moniammatillisuutta ja muita ammattiryhmiä, joiden kanssa opettaja saattaa olla tekemisissä päivittäin. (Launonen ja Pulkkinen 2004, 33.)

Kasvu ympäristön muutoksen voi katsoa lisänneen myös oppilaiden välisiä eroja. Kodeissa on enemmän taloudellista varallisuutta kuin aikaisemmin ja lapsilla on täten mahdollisuus monipuoliseen harrastustoimintaan ja matkusteluun vanhempien kanssa. Monien koululaisten kokemusmaailma ja tietomäärä voivat siten olla hyvin laajoja ja pitkälle kehittyneitä. Toisaalta turvallisten aikuisten määrä ja läsnäolo on vähentynyt muuttuneiden perhesuhteiden takia, mikä voi johtaa taas siihen, että osasta lapsia ei pidetä riittävästi huolta. Tästä kertoo hälyttävästi se, että lastensuojelun piiriin tulleiden lasten määrä on maassamme lyhyessä ajassa kaksinkertaistunut. Nämä kaikki muutokset vaikuttavat suoraan kouluun, sillä koulu instituutiona tavoittaa yhteiskunnassamme kaikki alueen lapsiperheet. (Launonen ja Pulkkinen 2004, 31–32.)

Myös oppilaiden asenteissa koko koululaitosta kohtaa on tapahtunut muutoksia. Sen sijaan, että koulu näyttäytyisi oppilaalle lupauksena paremmasta huomisesta, oppilas saattaa kokea sen vanhoilliseksi ja jopa tarpeettomaksi laitokseksi. Aikuisuuskaan, jota kohti oppilaat ovat menossa, ei muodosta samalla tavoin suljettua ja houkuttelevaa maailmaa mediaa seuraavalle nykynuorisolle kuin esimerkiksi puolivuosisataa sitten. (Säntti 2008, 17.)

Nuorten elinympäristön muutos näkyy opettaja-oppilassuhteessa ja ylipäänsä nuoren suhtautumisessa kouluun. Opettajalla ei ole enää ikään, tietoon ja kokemukseen perustuvaa auktoriteettia, vaan tämän päivän opettaja keskustelee ja neuvottelee oppilaidensa kanssa hyvin tasavertaisesti. Esimerkiksi luokan yhteiset säännöt, normit ja toimintatavat saatetaan sopia ja neuvotella yhdessä oppilaiden ja opettajan kesken. Kykyri (2007, 196–214) huomauttaa kuitenkin, että oppilaan näkökulma jää usein koulujen päätöksenteossa vaille riittävää huomiota. Samoin kuin opettajan kokeman hyvinvoinnin kannalta osallisuudella on tärkeä rooli, myös oppilaalle aktiivinen osallistuminen omaa elämää koskeviin asioihin on tärkeää ja vahvistaa hänen hallinnan tunnetta omasta elämästään. Oppilaan näkökulman tavoittaminen asettaakin opettajalle haasteita vuorovaikutuksen toimivuuteen. Tässä tavoitteessa luottamus ja turvallisen ilmapiirin rakentaminen ovat äärimmäisen tärkeitä. (Soini, Pietarinen ja Pyhältö 2008, 246–247, Kykyri 2007, 196–214.)

Samalla kun opettajan ja oppilaan väliset vuorovaikutussuhteet ovat muuttuneet aikaisempaa haasteellisemmiksi, opettajan vuorovaikutustaitojen merkitys opettajan jaksamisen kannalta on korostunut. Soinin, Pietarisen ja Pyhällön (2008, 250) tutkimuksen mukaan suurin osa opettajien kuvailemista työn kuormittumista ja jaksamista tuottavista tilanteista liittyy juuri opettaja-oppilasvuorovaikutukseen. Erityisesti pedagogiset ongelmatilanteet ja niiden ratkaisut ratkaisustrategioineen ovat merkittäviä pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisessa. (Soini, Pietarinen ja Pyhältö 2008, 250.)

4.2.4. Kodin ja koulun välinen yhteistyö

Opettajien yhteistyösuhteiden laajentuminen näkyy myös kodin ja koulun välisen yhteistyön määrällisenä lisääntymisenä. Aikaisemmin opettajan työ on ollut pitkälti yksinäistä luokan kanssa toimimista ja kytkennät perheisiin ja muihin yhteiskunnallisiin instituutioihin ovat olleet suhteellisen vähäiset. Nyt opetussuunnitelman perusteet ja voimassa oleva perusopetuslaki kuitenkin ohjeistavat kouluja olemaan avoimempia suhteessa koteihin. (Launonen ja Pulkkinen 2004; Syrjäläinen 2001, 47–48.)

Tutkimusten mukaan menestyvän nykykoulun piirteisiin kuuluu toimiva kodin ja koulun välinen yhteistyö, joka sisältää tehokkaasti organisoidut yhteydenpitotavat sekä yhtenäisen keskustelun kasvatustavoitteista. Peruskoulu onkin entistä avoimempi suhteessa koteihin.

Voimassaolevat opetussuunnitelman perusteet ja peruskoululaki velvoittavat opettajia olemaan valmiina esittämään oppilaidensa huoltajille tarkkaa tietoa koulun toimintatavoista ja auktoriteettisuhteista sekä oppilaidensa kehittymisestä ja koulumenestyksestä. Lisääntyntä yhteistyötä kodin ja koulun välillä voidaan pitää lähtökohtaisesti hyvänä asiana ja koulutyötä edistävänä seikkana. (Launonen ja Pulkkinen 2004, 58–65.)

Kodin ja koulun lähentymiseen on vaikuttanut osaltaan koulun statuksen muuttuminen yhteiskunnassamme. Opettaja ja koulu eivät ole enää kiistattomassa auktoriteettiasemassa suhteessa koteihin. Tämän voi katsoa olevan seurausta muun muassa tiedon määrän nopeasta lisääntymisestä ja helposta saatavuudesta. Sotienjälkeisinä vuosikymmeninä syntyneiden oppilaiden vanhemmille koulu näyttäytyi mahdollisuutena paremmasta huomisesta. Koulu ja hyvinvointi eivät olleet sodan kokeneelle sukupolvelle itsestäänselvyyksiä ja siten koulua arvostettiin hyvin paljon. Tuolloin oppilaiden vanhemmat laittoivat uskonsa ja rahansa likoon, jotta jälkipolvilla olisi mahdollisuus kouluttautua mahdollisimman pitkälle. Oppilaiden usein kouluttamattomien vanhempien ja opettajan suhteen voisi kuvata olleen hyvin muodollinen. Koulutuksellista ylemmyyttä edustaneita opettajia ei ollut helppo lähestyä, saati sitten kyseenalaistaa heidän toimintaansa. (Launonen ja Pulkkinen 2004, 33.) Sántin (2007, 17) sanoin opetusmaailma muodosti tuolloin lupaavan ja kiehtovan mutta myös salatun ja tuntemattoman ympäristön maalaisen Suomen jälkikasvulle.

Nykytilanne on toinen. Tämän päivän koulua käyvien lasten vanhemmista varsin monella on korkeakoulutasoinen koulutus ja siten kokemusta koulusta ja sen toimintamalleista. Näillä kulutus- ja koulutustietoisilla vanhemmilla voi olla hyvin tietoisia laatuvaatimuksia koulua kohtaan, ja he saattavat suhtautua kriittisesti koulun opetukseen tai toimintamalleihin. Toisin sanoen oppilaiden vanhemmat haluavat enenevässä määrin vaikuttaa lapsensa opetukseen. Toisaalta myös niiden vanhempien määrä on lisääntynyt, jotka haluavat työntää kouluille ja opettajille yhä enemmän kasvatusvastuuta esimerkiksi omien elämänhallintaongelmien vuoksi. Myös kansainvälistyminen näkyy kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Maahanmuuttajien määrä on jatkuvassa kasvussa. Opettajan suomen kielen taito ei enää välttämättä riitä kommunikointiin vanhempien kanssa, ja opettajien ammattitaitoon kohdistuu odotuksia erilaisten kulttuurien tuntemuksesta. (Launonen ja Pulkkinen 2004, 33; Sántti 2008, 17.)

Koulun merkityksen muuttuminen näkyy koulussa auktoriteettisuhteiden uusjakona ja perheiden merkityksen muuttumisena. (Launonen ja Pulkkinen 2004, 33.) Kodin ja koulun

suhteen voi sanoa muuttuneen yhä avoimemman neuvottelukulttuurin suuntaan samalla tavoin kuin oppilaiden ja opettajien väliseen suhteeseen. Koulun avautumisella suhteessa koteihin on kääntöpuolensa. Pahimmillaan se voi lisätä koulutuksellista epätasa-arvoisuutta ja toisaalta myös opettajien pahoinvointia. Epätasa-arvoa systeemiin tuo se seikka, että vanhempien kyky ja halu huolehtia jälkeläistensä koulutuksesta vaihtelee. Opettajien hyvinvointiin taas vaikuttaa se, jos vanhemmat nähdään asiakkuusperiaatteen mukaan koulutuksen asiantuntijoina. Pahimmillaan äänekkäät yksilöt kykenevät kyseenalaistamaan koko yhteisöllisyydelle rakentuvan toiminnan, jolloin opettajien auktoriteetti ja itsetunto saattavat joutua koetukselle. (Säntti 2008, 18.)

Opettajan ja huoltajan väliset vuorovaikutussuhteet saattavat joskus muotoutua hyvin kuormittaviksi, mutta haastavat kohtaamiset ovat usein yksittäistapauksia. Muun muassa Soinin, Pietarisen ja Pyhällön (2008, 252) tutkimuksessa opettajan ja huoltajan välisen vuorovaikutuksen merkitys osoittautui marginaaliseksi pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisen kannalta. Yleisesti kuormittaviksi tekijöiksi kodin ja koulun välisessä yhteistyössä koettiin kuitenkin erilaiset näkemykset lapsen koulunkäynnin tukirakenteista, lapsen vaikeat kotiolot, kodin välinpitämättömyys ja haluttomuus käsitellä vaikeita ongelmia sekä epärealistiset vaatimukset. (Soini, Pietarinen ja Pyhäntö 2008, 252.) Syrjäläisen (2002) tutkimuksessa kävikin ilmi, että monet vanhemmat kokevat lisääntyneen yhteistyön kotien kanssa jopa työtä rajoittavana ja ahdistavana.

Onnistuneen opettaja-huoltajavuorovaikutuksen rakentuminen riippuu tietenkin vuorovaikutussuhteen molemmista osapuolista: ilman vanhempien aktiivisuutta työ jää kokonaan opettajan harteille ja vuorovaikutus saattaa näin muodostua etäiseksi ja pinnalliseksi. Opettajan voidaan kuitenkin nähdä olevan päävastuussa tässä vuorovaikutussuhteessa. Onnistuneen opettaja-huoltaja -vuorovaikutussuhteen perusta on Luukkaisen (2007) mukaan siinä, että opettaja näkee perheet kumppaneina, ei uhkana professionaalille itsenäisyydelleen. Olisi myös tärkeää valmentaa vanhempia koulun maailmaan ja suunnitella yhteistyötä, sillä opettajat ja vanhemmat elävät joskus esimerkiksi väestörakenteellisten ja sosiaalisten syiden vuoksi hyvinkin erilaisissa maailmoissa. (Luukkaisen 2007, 130–132.)

Yhteistyö kodin ja koulun välillä ei siis ole aina ongelmatonta, mutta parhaimmillaan yhteistyö tukee niin oppilasta kuin opettajaa työssään. Edellä esitimme Hargreavesin luokittelun koulukulttuurin eri muodosta. Vaikka koulukulttuurin luokittelu on pääosin

tarkoitettu kouluhenkilöstön keskinäisten suhteiden tarkastelun tueksi, sitä voi mielestämme hyvin soveltaa tähänkin. Mikäli yhteistoiminnallisen kulttuurin piirteet kuten jakaminen, luottamus ja kannustus saavat toteutua kodin ja koulun välillä, yhteistyö ei muodostu taakaksi, vaan kehittää parhaimmillaan niin opettajaa, oppilasta kuin hänen vanhempiaankin. Luukkaisen (2007, 130–132) mukaan kodin ja koulun välisen yhteistyön merkittävin anti onkin saada kodit mukaan jakamaan vastuuta koulutuksesta ja nuorten kehittymisestä. Yhteistyö myös parantaa mahdollisuuksia kohdentaa opetusta oikein.

4.3. Yhtenäinen perusopetus koulun kehittämisen välineenä

Edellä esitetyt koulua kohdanneet muutokset ovat yhteydessä yhtenäisen perusopetuksen (jatkossa käytämme tekstissä myös lyhennettä YPO) kehittämiseen. Esimerkiksi opetussuunnitelmauudistus voidaan nähdä yhtenä yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen välineenä. YPO:n kehittämisen ja siinä nähtävän yhtenäistymisprosessin voi katsoa jatkuneen jo kolmekymmentä vuotta. Ehkä merkittävin tähän liittyvä uudistus on vuonna 1998 voimaan astunut perusopetuslaki (Perusopetuslaki 628/1998), jossa suomalaista koulua uudistettiin laajasti. Konkreettisin uuden lain tuoma uudistus oli ala- ja yläastejaottelun poistuminen, mikä johti yhtenäisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laatimiseen. (Johnson 2006, 31; Huusko, Pietarinen, Pyhältö ja Soini 2007, 11.)

YPO:n kehittäminen koskee koulun perustehtävää ja on siksi merkittävä pedagoginen uudistus. YPO:n lähtökohtana on oppijan omaa aktiivisuutta ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä korostava oppimiskäsitys. Käytännössä sen tavoitteena on taata vuosiluokat 0-10 kattava ehyt, ymmärrettävä, yhteisöllisesti jaettu ja yksilöllinen opinpolku jokaiselle oppilaalle. Keskeistä YPO:ssa on siis yhtenäisen kokonaisuuden luominen ja jatkuvan oppimisen korostaminen. Yhtenäisen perusopetukseen siirtyminen näkyy koulun arjessa muun muassa seuraavin tavoin:

- aiempaa kiinteämpänä yhteistyönä eri luokka-asteiden opetuksen suunnittelussa,
- oppiaineiden sisäisten jatkumoiden, oppimisympäristöjen ja koulujen toimintakulttuurin kehittämisenä,
- erilaisten oppilaiden entistä yhteisöllisemmässä kohtaamisessa. (Pyhältö, Pietarinen, Soini, Huusko 2008, 218–219.)

Pyhällön ym. (2008, 218) mukaan yhtenäisen perusopetuksen edellyttämä pedagoginen yhteistyö ei merkitse ainoastaan oppiaineiden rakenteellisten jatkumoiden rakentamista, vaan kyse on myös sellaisen koulun toimintakulttuurin kehittämisestä, jossa opitaan oppimaan, toimimaan ja ajattelemaan yhdessä niin luokka- kuin opettajainhuoneessakin. Pyrkimys kollegiaalisuuteen kouluyhteisössä on siis vahvasti yhteydessä yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen.

Yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen on valtiovallan väline tuoda pedagogisia uudistuksia peruskouluun. YPO:n tulisi toteutua kaikissa Suomen peruskouluissa hallinnollisista ja rakenteellisista muodoista riippumatta. Yhtenäisen perusopetus aiheuttaa kuitenkin usein hämmennystä opettajien keskuudessa. Opettajat pohtivat siihen liittyen hyvin perustavanlaatuisia kysymyksiä: Mistä YPO:ssa oikeastaan kyse? Mitä YPO vaatii opettajalta? Mitä tapahtuu meidän ala- tai yläkoululle? Ovatko aineen tai luokanopettajat tarpeettomia uudessa peruskoulussa? Tämän voi nähdä johtuvan osittain siitä, että yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen on kestänyt jo kolmekymmentä vuotta ja yhtäältä myös yhtenäisen perusopetuksen käsitteen epämääräisyydestä. YPO:n käsitteelle ei ole muodostunut vakiintunutta merkitystä tai selkeää pedagogista sisältöä. Uudistuksen tavoitteet ovat hyvin laajoja ja yleisiä. (Pyhältö, Pietarinen, Soini, Huusko 2008, 218–219; Huusko, Pietarinen, Pyhältö, Soini 2007, 12.)

Yhtenäisen perusopetuksen tavoitteet kasvatuksen ja oppimisen suhteen hyväksytään koulumaailmassa yleisesti. Tavoitteiden saavuttaminen tulee kuitenkin viemään aikansa, sillä peruskoulu sisältää edelleen rinnakkaiskoulujärjestelmän ominaisuuksia. Peruskoulun opettajat jakautuvat edelleen luokanopettajiin ja aineenopettajiin, ja toisaalta myös opetussuunnitelmassa kasvatukselliset ja tarkat ainekohtaiset tavoitteet ovat erillisinä alueinaan. Opettajan jaksamista tukevan koulun kehittämistyön toteutuminen edellyttääkin tavoitteiden avaamista ja jäsentämistä. Tässä koulun pedagogisten toimijoiden, opettajien rooli on keskeinen. Koulun toimijoilta vaaditaan omaa aktiivisuutta ja osallisuutta. Tärkeää on myös eri toimijoiden asiantuntijuuden tunnistaminen ja hyödyntäminen. (Pyhältö, Pietarinen, Soini, Huusko 2008, 218–219; Huusko, Pietarinen, Pyhältö, Soini 2007, 12.)

4.4. Työn kuormittavuus

Edellä tarkastelemamme muutokset ovat vaikuttaneet aineenopettajan työhön monella tavalla ja on syytä olettaa, että työn kuormittavuus on jatkuvien muutosten myllerryksessä lisääntynyt. Työn kuormittavuus voidaan määritellä monella tavalla osittain alasta tai ammatista riippuen. Yleisesti voidaan kuitenkin ajatella, että työn kuormittavuus koostuu sekä määrällisistä että laadullisista tekijöistä. Sopivasti kuormittava työ sisältää ponnisteluja vaativia haasteita ja on määrältään sopiva. Ylikuormittavassa työssä puolestaan työmäärä on liian suuri ja työ liian vaikeaa. (Nummelin 2008, 69.) Hakanen (2006, 33–37) tarkastelee osin Hobfollia (1998) mukailleen opettajan työn kuormittavuutta voimavarojen säilyttävyyden teoriaan perustuen. Työn kuormittavuus voidaan näin nähdä yksilön voimavarojen sijoittamisen ja vastineitten välisenä epäsuhtana. Keskiössä ovat tällöin opettajan tekemät panostukset oppilaan oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseksi. Jos nämä oppimiselle asetetut odotukset eivät täyty eikä oppilailta tule vastakaikua opettajan ponnistuksille, opettaja kokee voimavarojensa käytön turhauttavana. Oppilaiden hyvinvoinnin ja oppimisen edistämisen lisäksi panostus työhön voi olla esimerkiksi aikaa, voimia, taitoja, ponnisteluja, uhrauksia ja epävarmuuden sietoa. Vastineeksi saadaan tuloja ja työsuhde-etuja, ammatillista kehittymistä, uralla etenemistä, turvallisuutta ja jatkuvuutta, arvostusta ja palautetta sekä tyydytystä ja sisältöä elämälle. Näiden voimavarojen sijoittamisen ja vastineitten välinen epätasapaino johtaa siihen, että opettaja kokee työn kuormittavana. (Hakanen 2006, 33–37)

Opetussuunnitelmauudistuksen ja yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyön myötä tullut työnkuvan laajeneminen on aiheuttanut opettajille lisätyötä ja näin lisännyt myös työn määrällistä kuormittavuutta. Tämä vaatii opettajalta väistämättä uusien voimavarojen sijoittamista kaiken muun työn lisäksi. Tästä sijoituksesta opettajien siis tulisi kokea saavansa jotakin vastineeksi, jotta uudistus ei muodostu kuormittavaksi tekijäksi opettajan työssä. Vastineet tästä ponnistuksesta tuskin näkyvät ulkoisina palkkioina, kuten lisääntyneinä tuloina, työsuhde-etuina tai uralla etenemisenä. Sen sijaan uudistus tarjoaa mielestämme mahdollisuuden esimerkiksi ammatilliseen kehittymiseen ja osallisuuden kokemuksen vahvistumiseen, sillä opettajien päätösvalta opetuksen sisällöistä ja tavoitteista on ainakin teoriassa lisääntynyt kunta- ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien myötä. Voimavarojen sijoittamisen vastineina nämäkään mahdollisuudet eivät tietenkään voi korvata esimerkiksi liian suurta työmäärää tai resurssien puutetta. Jos nämä kuormittavuustekijät saadaan

kuitenkin minimoitua, opettajilla on mahdollisuus saada opetussuunnitelmauudistuksesta hyvinvointiaan edistäviä vastineita.

Oppimis- ja tietokäsityksen muutos ja koulujen roolin muuttuminen yhteiskunnassa puolestaan haastavat opettajia arvioimaan ja tarkastelemaan uudelleen niin opetustyön sisältöä kuin päämäärääkin ja uudistamaan myös opetusta. Kysymys on siis oman työn ytimen uudelleen jäsentämisestä. Tämä voi aiheuttaa opettajissa puolustautumisreaktion (Soini, Rauste-von Wright ja Pyhältö 2003, 289). Heikkilä-Laakson mukaan (1999, 11) perinteisellä tyylillä opettaminen vaatii jopa uskallusta, sillä perinteisen todellisuuden hahmottamiseen koulutettu opettaja ei välttämättä nykytodellisuudessa enää edes kohtaa tällaista maailmaa. Opettajan tulisi siis kyetä tuomaan luokkaan muuttuvan yhteiskunnan todellisuus ja tämän lisäksi antaa nuorelle sellaisia eväitä, joista on hyötyä jatkuvan muutoksen keskellä. Näihin haasteisiin vastaaminen vaatii opettajalta ponnisteluja, jotka varmasti voivat lisätä työn laadullista kuormittavuutta. Muutosten kenttä on kuitenkin niin moninainen, että opettaja pääsee todennäköisesti helpommalla jos opettelee elämään muutosten keskellä ja kokee oppimis- ja tietokäsitykseenkin liittyvät haasteet rikkautena. Avuksi tulevat esimerkiksi tietoyhteiskunnan mukana tulleet mahdollisuudet, joita useissa nykykouluissa on tietokoneiden kautta mahdollista hyödyntää. Näin informaatioverkkoja on tarjolla useita, jolloin oppiminen ja uuden tiedon hankkiminen muuttuu monikanavaiseksi. (Heikkilä-Laakso 1999, 12–13.)

Koulukulttuuri taas on muuttunut niin, että opettaja kohtaa nyt aivan uudenlaisia haasteita toimia kollegiaalisen työyhteisön jäsenenä, vaikka kouluorganisaation rakenteet eivät välttämättä vielä edes tue kollegiaalisen yhteistyön rakentumista. Myös suhteessa oppilaisiin ja koteihin opettaja joutuu uudistamaan rooliaan, sillä esimerkiksi opettajan auktoriteettiasema ei nykykoulussa enää ole itsestäänselvyys. Näissä tilanteissa moni opettaja kuormittuu. Vuorovaikutuksellisissa haasteissa on kuormittumisen riskistä huolimatta mahdollisuuksia koko työyhteisön hyvinvoinnin parantamiseen. Vuorovaikutukselliset kohtaamiset ja yhteisöllisyyden lisääminen ovat nimittäin ratkaisevassa roolissa kouluissa, joissa on onnistuttu parantamaan henkilöstön hyvinvointia (Hakanen 2006, 40–41). Kuten aiemminkin olemme todenneet, opettajan hyvinvoinnilla on vaikutuksensa koko koulu yhteisön hyvinvointiin (ks. luku 3.3). Muuttuvan koulukulttuurin keskellä on siis varsin tärkeää panostaa toimivan koulukulttuurin rakentamiseen, vaikka se vaatiikin voimavaroja.

Pitkällä tähtäimellä tämän panostuksen vaikutukset niin opettajien kuin oppilaidenkin hyvinvointiin varmasti tulevat näkymään.

5. Tutkimuksen tarkoitus

Aineenopettajan työ on muuttunut viime vuosikymmenen aikana paljon ja samaan aikaan yhä useampi opettaja kamppailee jaksamisensa kanssa. Opettajan työn muuttuminen ja lisääntynyt uupumus voidaankin nähdä saman ilmiön kääntöpuolina. Tutkimustehtävänämme on tarkastella aineenopettajan jaksamista koulun muutoksen keskellä. Ensimmäiset tutkimuskysymyksemme sijoittuvat koulun muutoksen kontekstiin:

1. Mitkä koulussa tapahtuneet muutokset aineenopettajaa puhuttavat?
2. Miten aineenopettaja kokee koulun muutokset?

Seuraavat tutkimuskysymyksemme kohdentuvat erityisesti aineenopettajien keskinäisten vuorovaikutussuhteiden tarkasteluun. Koulun muutospainneissa kollegiaalisuuden merkitys opettajan jaksamisen kannalta on korostunut. Pyrimmekin tarkastelemaan opettajan vuorovaikutusympäristön rakentumista ja sen suhdetta opettajan kokemaan hyvinvointiin.

3. Miten hyvinvoinnin eri osa-alueet toteutuvat eri tavoin (heikosti, kohtalaisen hyvin, hyvin ja erittäin hyvin) jaksavilla opettajilla?
4. Mitä yhtäläisyyksiä/eroavaisuuksia eri tavoin (heikosti, kohtalaisen hyvin, hyvin ja erittäin hyvin) jaksavien opettajien vuorovaikutusympäristöstä löytyy? Miten eri tavoin jaksavilla opettajilla suhteet eri vuorovaikutustahojen kanssa toteutuvat?

Voidaksemme tarkastella opettajan vuorovaikutusympäristön suhdetta opettajan kokemaan hyvinvointiin, meidän on ensin arvioitava haastattelussa mukana olleiden opettajien kokemaa hyvinvointia. Muodostamme haastatteluaineiston perusteella neljä hyvinvointiprofiilia (heikosti, kohtalaisen hyvin, hyvin ja erittäin hyvin jaksavat opettajat), joihin tutkimusaineistomme opettajat sijoittuvat. Tämän jälkeen tarkastelemme opettajan jaksamisen ja vuorovaikutusympäristön suhdetta profiileittain.

6. Analyysi

6.1. Tutkimusmenetelmä

Tutkimuksemme menetelmällisenä tutkimusotteena on monimenetelmällinen, mixed methods-tyyppinen lähestymistapa. Vaikka mixed methods on tieteen kentällä käsitteenä vielä tuore, sen perustana oleva ajattelu triangulaatiosta on peräisin jo 1970-luvulta (Denzin 1970). Triangulaatiosta voidaan löytää kolme erilaista lähestymistapaa: metodinen triangulaatio, tutkijatriangulaatio ja teoreettinen triangulaatio (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 218). Ronkaisen (2009) käsitys monimenetelmällisyydestä viittaa siihen, millaista tietoa tutkimus pyrkii tuottamaan. Tämän tavoitteen kautta monimenetelmällinen tutkimus näyttäytyy toimintatapana, jonka ytimessä voi olla esimerkiksi erityyppisen ja eri yleisyystasolla olevan tiedon yhdistäminen tutkimustuloksiin pääsemiseksi. (Ronkainen 2009.) Tässä tutkimuksessa käytämme tutkijatriangulaatiota, eli aineiston analysoijina ja tulosten tulkitsijoina on kaksi henkilöä. Tämä lisää myös tutkimuksen validiteettia. Yhdistämme teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin myös osin kvantitatiivista analyysia. Tutkimuksemme pääsääntöisenä analyysimenetelmänä toimii kuitenkin teoriaohjaava sisällönanalyysi ryhmittelyn, pelkistämisen ja johtopäätösten keinoin.

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sitä voidaan pitää niin yksittäisenä tutkimusmetodina kuin myös tutkimuksen väljänä teoreettisena viitekehystenä. Metodina sisällönanalyysi on laajasti käytetty, sillä se on teknisesti sovellettavissa useiden tutkimusotteiden sisällä. (Tuomi ja Sarajärvi 2003, 13, 93.) Sisällönanalyysissa tarkastellaan valmiiksi tekstimuotoista tai sellaiseksi muutettua aineistoa. Tutkittavat tekstit voivat koostua melkein mistä vain kirjalliseen muotoon saatetusta materiaalista; kirjasta, kirjeistä, haastattelusta, dokumenteista, puheista, keskustelusta, raporteista (Tuomi ja Sarajärvi 2003, 93, 105). Tässä tutkimuksessa aineistona on litteroitu haastatteluaineisto. Sisällönanalyysin avulla pyritään tekemään tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty kuvaus, joka kytkee tulokset ilmiön laajempaan kontekstiin ja aihetta koskeviin muihin tutkimustuloksiin (Saaranen-Kauppinen ja Puusniikka 2006). Analyysin tuloksena tuotetaan tutkittavia ilmiöitä kuvaavia kategorioita, käsitteitä, käsitejärjestelmiä, käsitekarttoja tai malleja (Kyngäs ja Vanhanen 1999, 4–5). Tiivistäen sisällönanalyysissa voisi sanoa etsittävän tekstin merkitystä. Sisällönanalyysi voidaan käsitteenä ymmärtää laajemminkin, jolloin sillä tarkoitetaan sanallisen kuvailun lisäksi

dokumentin sisällön määrällistä eli kvantitatiivista kuvailua, sisällön erittelyä. Tutkimuksessamme käytimme sisällönanalyysiä tässä sen laajemmassa merkityksessä.

Tuomi ja Sarajärvi (2003) esittelevät sisällönanalyysin sellaiseksi analyysimenetelmäksi, joka lähtee liikkeelle aineiston järjestämisestä ja jatkuu eri vaiheiden kautta lopulta tieteelliseen päättelyyn. Laadullisen aineiston sisällönanalyysi voidaan tehdä joko aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. Aineistolähtöinen ja teoriaohjaava sisällönanalyysi etenevät aineiston ehdoilla, kun taas teorialähtöisen tutkimusrunkona toimii aikaisempi viitekehys. Tässä tutkimuksessa sovelsimme teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Erona aineistolähtöiseen analyysiin teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä käsitteistö tulee valmiina ilmiöstä jo tiedettynä. Analyysirunko voi olla hyvin väljä, sen sisään muodostetaan erilaisia luokkia ja kategorioita, joihin aineisto luokitellaan. Ennen analyysiä tulee vielä päättää analysoidaanko ilmisältö (manifest content) vai myös piilossa olevat viestit (latent content). (Tuomi ja Sarajärvi 2003: 95–96, 110, 116.) Alun perin sisällönanalyysillä on tarkoitettu objektiivista, systemaattista ja määrällistä kuvausta nimenomaan puheen ilmisällöistä (Berelson 1952). Tässä tutkimuksessa analysoimme aineistomme ilmisältöä. Täten palautimme sisällönanalyysin ikään kuin sen lähtökohtiin.

Teoriaohjaava sisällönanalyysi noudattaa hyvin pitkälle aineistolähtöisen sisällönanalyysin kulkua aineiston pelkistämisestä ryhmittelyyn ja edelleen johtopäätöksiin. Pelkistämävaiheessa aineistosta pyritään siis karsimaan tutkimukselle kaikki epäolennainen pois, informaatiota tiivistetään ja pilkotaan mahdollisesti osiin. Aineistosta pyritään löytämään tutkimustehtävälle olennaiset ts. tutkimustehtävän kysymyksiä vastaavat ilmaukset. Ryhmittelyvaiheessa taas aineistosta etsitään pelkistettyjen ilmausten eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet yhdistetään samaan kategoriaan, jolle annetaan sen sisältöä hyvin kuvaava nimi. Tämä on analyysin kriittinen vaihe, sillä tässä vaiheessa päätetään se, millä perusteella eri ilmaisut kuuluvat samaan tai eri kategoriaan. (Tuomi ja Sarajärvi 2003, 113–115.) Tutkimusaineistomme laadusta johtuen analyysissämme aineiston pelkistämisen- ja ryhmittelyvaihe ovat osittain päällekkäisiä.

Grönfors (1982, 160–161) kuvaa sisällönanalyysiä tapana järjestää tutkimusaineistoa johtopäätöksiä varten. Aineistosta ei hänen mukaansa voi tehdä johtopäätöksiä yksinomaan sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysillä tehtyjä tutkimuksia onkin usein kritisoitu keskeneräisyydestä. Tutkija on kyllä saattanut kuvata analyysinsä hyvinkin tarkasti, mutta ei ole kyennyt tekemään tutkimuksessaan mielekkäitä johtopäätöksiä, vaan esittelee järjestetyn

aineiston ikään kuin tuloksina. (Tuomi ja Sarajärvi 2003, 93, 105.) Tähän haasteeseen pyrimme tutkimuksessamme vastaamaan jatkamalla analyysiä kvantifioimalla laadullista aineistoa. Laskemme opettajan muutospuheesta frekvenssit, josta saamme suuntaa antavaa arvioita siitä, mitkä muutosteemat opettajaa nykykoulussa puhuttavat eniten. Piirrämme myös vuorovaikutuskartat, joiden avulla saatamme arvioida opettajan eri vuorovaikutustahojen merkitystä ja laatua opettajan kannalta. Arvioidaksemme opettajan hyvinvoinnin tasoa, muodostamme hyvinvointiprofiilit. Luokittelemme jokaisen opettajan hyvinvointipuheen kuuteen osa-alueeseen, jonka jälkeen arvioimme jokaisen osa-alueen toteutumista yksittäisen opettajan kohdalla pistein nolla, puoli tai yksi. Tämä analyysitapa tuottaa kvantitatiivisessa muodossa olevaa tietoa yksittäisen opettajan hyvinvoinnista ja mahdollistaa vastaajien jakamisen hyvinvoinnin perusteella hyvinvointiprofiileihin. Näin voimme tarkastella vielä analyysin tuottamaa tietoa hyvinvointiprofiileittain.

6.2. Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistomme on osa Oppiminen ja kehitys peruskoulussa (OPPI) -tutkimusryhmän keräämää haastatteluaineistoa. Ryhmään kuuluvat Kirsi Pyhältö Helsingin yliopistosta, Tiina Soini Tampereen yliopistosta sekä Jyrki Huusko ja Janne Pietarinen Joensuun yliopistosta. Haastatteluaineisto on kerätty Yhtenäisyyttä rakentava perusopetus - tutkimushanketta varten kevään 2006 aikana. Hankkeen tarkoituksena oli yhtenäisen perusopetuksen toteuttaminen ja edistäminen sekä kuntien tukeminen yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyössä. (Huusko ym. 2007, 3-4.)

Tutkimushankkeen tutkimusaineisto on moniosainen, joista opettajien haastattelut toteutettiin viimeisenä. Aineistoa tutkimushanketta varten kerättiin vuosien 2003–2006 aikana. Ensimmäisessä vaiheessa Opetushallituksen Yhtenäinen perusopetus -kehittämishankkeeseen kuuluvien kuntien sivistysjohtajilla (n=87, vp 55 %) ja rehtoreilla (n=203, vp 60 %) toteutettiin kysely yhtenäisen perusopetuksen ydinsisällöstä ja kehittämisprosessien ydinalueista. Rehtorikyselyiden perusteella valittiin tutkimushankkeen tapauskoulut (n=9). Tapauskoulujen valinnan kriteereinä oli variaatio koulutyypin, -koon ja sijainnin sekä yhtenäisen perusopetuksen kehittämisprosessin etenemisen suhteen. Tapauskouluissa oli edustettuna niin haja-asutusalueiden kuin taajamien ja kaupunkienkin peruskouluja. Koulut sijaitsivat myös maantieteellisesti ympäri Suomea. Seuraavassa

vaiheessa tapauskoulujen opettajayhteisöillä (n=193) teetettiin tulevaisuudenmuistelutehtävä ja yhdeksäsluokkalaisilla teetettiin oppilaskysely. Oppilas- ja opettaja-aineistojen rinnakkaistarkastelulla hahmoteltiin yhtenäisen perusopetuksen kontekstuaalista kokonaisuutta eri tapauskouluilla. Tämän jälkeen tapauskouluilta valittiin haastateltavat opettajat. Tapausten valinnan kriteereinä oli eri opettajaryhmien edustus, heidän käsityksensä YPO:sta ja heidän oma roolinsa YPO:n kehittämisessä koulussaan. Teemahaastattelu toteutettiin valituille opettajille (n=59) kevään 2006 aikana. (Huusko ym. 2007, 39–41, 45.) Näistä haastatteluista tutkimukseemme on valikoitu kaikki 20 aineenopettajan haastattelut.

Haastattelu toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna, jossa teemoina olivat opettajuuden rooliin ja asiantuntijuuteen, koulu yhteisöön ja sen muutokseen sekä oppilaisiin liittyvät asiat. Yksittäisiä haastatteluteemoja oli yhteensä 30 ja haastattelutilanteessa niitä oli tarkennettu teemahaastatteluluonteiden mukaisesti tarkentavien kysymyksin. Liitteessä 1 on haastattelurunko. Kaikki tutkimushaastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin edelleen aukikoodattaviksi. (Huusko ym. 2007, 52.)

6.3. Analyysipolku

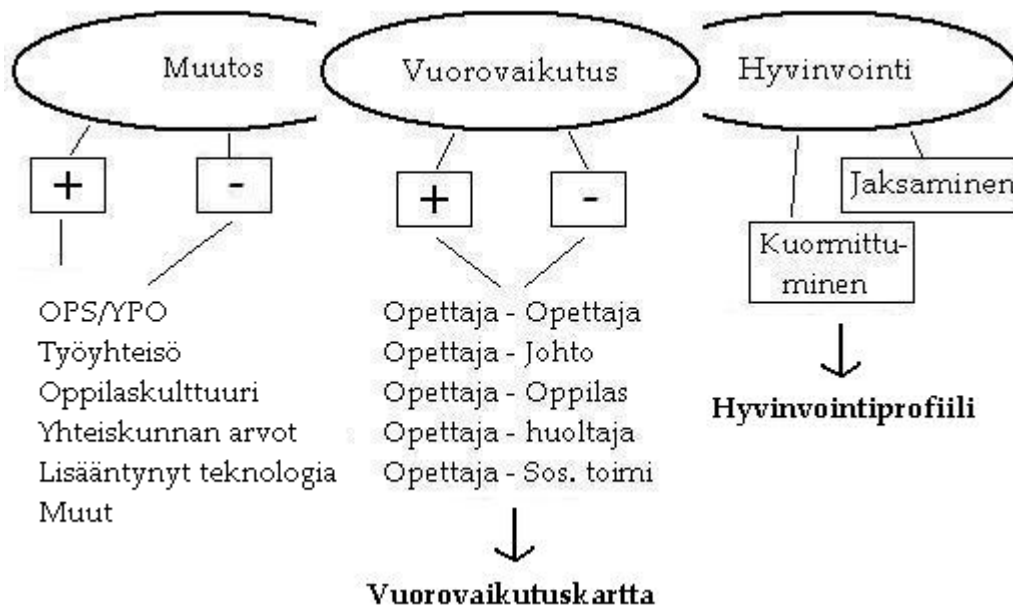
Koska saimme aineiston valmiina, ensimmäinen tehtävämme oli huolellinen perehtyminen aineistoon. Tutkimuksemme aihe aineenopettajan hyvinvointi koulun muutoksessa jakautuu kahteen pääteemaan, aineenopettajan hyvinvointiin ja koulun muutokseen. Tutustuessamme aineistoon erotimme aineistosta näihin teemoihin liittyvät tekstit alleviivaamalla aineistoa eri väreihin. Tämän jälkeen kirjasimme aineiston pohjalta jaksamiselle ja muutokselle luokitteluperusteet, joiden perusteella teimme lopullisen luokittelun kahteen kategoriaan *muutokseen* ja *hyvinvointiin*. Muutuskategoriaan luokittelimme kaiken sellaisen puheen, jossa opettaja kuvasi mitä tahansa muutosta, ennakoiti tulevaisuutta tai kertoi jostakin eroavaisuudesta nykyhetken ja menneisyyden välillä. Hyvinvointi-kategoriaan sisällytimme laajasti kaiken opettajan jaksamiseen ja kuormittumiseen liittyvän puheen. Lisäksi tähän luokkaan määrittelimme kuuluvaksi myös sellaisen puheen, jossa opettaja ei välttämättä itse viitannut asioiden yhteydellä hyvinvointiinsa. Riitti, että opettaja kertoi jostakin työn kannalta positiivisena tai negatiivisena kokemastaan asiasta. Siirsimme merkitsemämme tekstit näihin luokkiin suorina lainauksina jokaisen haastateltavan kohdalta erikseen. Näin saimme karsittua laajasta aineistosta tutkimukselle epäolennaisen informaation pois.

Jatkoimme muutospuheen luokittelua vielä jakamalla sen *myönteisenä* ja *kielteisenä* koettuun muutokseen, mikäli tämän pystyi puheesta päättämään. Myönteisenä koetuksi luokiteltiin sellainen muutos, jonka opettaja näki hyödyllisenä tai jolla hän näki olevan positiivisia seuraamuksia kouluun tai omaan työhönsä. Kielteisenä koetuksi taas katsottiin puhe, jossa opettaja koki muutoksen merkityksettömäksi tai koki sillä olevan vain kielteisiä seuraamuksia oman työnsä ja hyvinvointinsa kannalta. Tämän jälkeen teemoitimme jokaisen haastateltavan muutospuheen kuuteen ryhmään: opetussuunnitelma- ja yhtenäiskoulu-uudistukseen, työyhteisöön, oppilaskulttuuriin, yhteiskunnan arvoihin ja teknologian lisääntymiseen liittyvät muutokset sekä muut muutokset.

Hyvinvoinnin luokittelua jatkoimme jakamalla tämän puheen edelleen *kuormittumiseen* ja *jaksamiseen*. Kuormittumiseksi luokittelimme sellaisen hyvinvointipuheen, jossa opettajan kielteinen suhtautuminen asiaan tuli ilmi. Vastaavasti jaksamisen luokkaan katsoimme kuuluvan sellaisen hyvinvointiin liittyvän puheen, jossa opettajan myönteinen suhtautuminen asiaan tuli ilmi. Edelleen tiivistimme opettajan jaksamis- ja kuormittumispuheesta turhan toiston pois.

Hyvinvointiin liittyvästä puheesta korostui selvästi opettajien puhe vuorovaikutussuhteista, joten poimimme alkuperäisestä aineistosta vielä kaiken vuorovaikutukseen liittyvän puheen. Kävimme koko aineiston uudelleen läpi ja keräsimme *vuorovaikutusluokkaan* suorina lainauksina kaiken sellaisen aineiston, jossa opettaja kertoi tapahtuneesta tai oletetusta vuorovaikutustilanteesta. Myös kaikki maininnat vuorovaikutuksen puutteista päätyivät tähän luokkaan. Vuorovaikutusluokasta tuli siis osittain päällekkäinen luokkien *hyvinvointi* ja *muutos* kanssa. Vuorovaikutuspuheen luokittelimme edelleen opettajan ja eri toimijoiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin: opettaja – oppilas, opettaja – opettaja, opettaja – johto, opettaja – koti, opettaja – sosiaalitoimi.

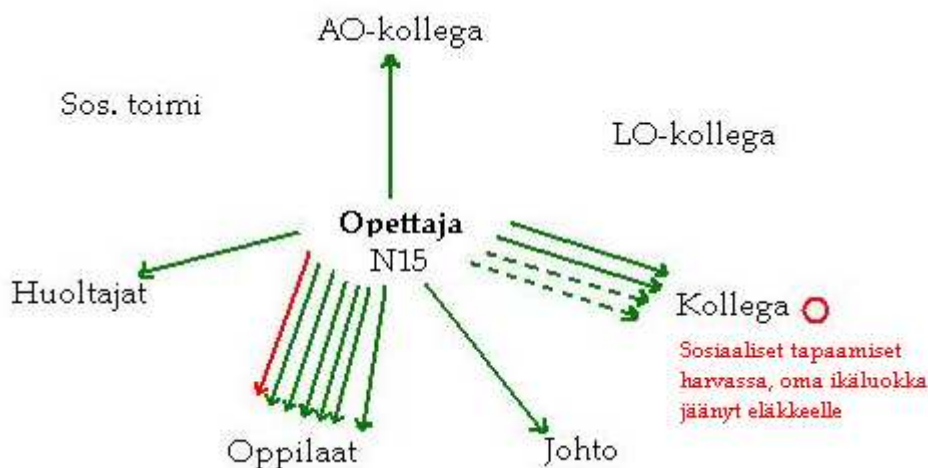
Tässä vaiheessa aineistosta oli noussut kolme pääluokkaa: hyvinvointi, vuorovaikutus ja muutos. Vuorovaikutussuhteiden merkityksen korostuminen opettajan hyvinvointipuheessa sai meidät kiinnostumaan vuorovaikutuksen ja jaksamisen suhteesta. Jatkoimme analyysia edelleen kuvaamalla yksittäisen opettajan vuorovaikutussuhteita vuorovaikutuskarttana sekä tarkastelemalla yksittäisen opettajan hyvinvointia muodostamalla opettajien hyvinvointiprofiilit. Seuraavissa alaluvuissa selvitämme tarkemmin, miten muodostimme nämä kartat ja profiilit analyysimme tueksi. Analyysipolku on vielä kuvattuna *Kaaviossa 4*.



Kaavio 4: Analyysipolku.

6.3.1. Vuorovaikutuskartta opettajan vuorovaikutusympäristön kuvaajana

Piirsimme opettajan vuorovaikutusympäristöä kuvaavan vuorovaikutuskartan vuorovaikutusluokittelumme perusteella (Kaavio 5). Vuorovaikutuskaavion keskiössä on haastateltu opettaja ja ympärillä kaikki kyseisen opettajan mainitsemat vuorovaikutussuhteet kuten kollega, johto, oppilaat, koti ja sosiaalityö. Erotimme kollegasta erikseen vielä samaa aineryhmää edustavan kollegan (AO-kollega) sekä luokanopettajakollegan (LO-kollega). Muita kollegoita merkitsimme K:lla. Johtoon sisältyy rehtori ja koulutoimi. Piirsimme jokaisesta opettajan kuvaamasta vuorovaikutustilanteesta nuolen kyseessä olevaan tahoon. Jos opettaja palasi samaan vuorovaikutustilanteeseen useampaan kertaan, esimerkiksi puhuessaan jostakin merkittävästä kohtaamisesta oppilaan kanssa, emme enää piirtäneet uutta nuolta. Nuolten määrä kertoo siis sen, kuinka monta vuorovaikutustilannetta opettaja mainitsi. Nuolet ovat joko vihreitä tai punaisia. Punainen nuoli kuvaa negatiivisena ja vihreä positiivisena koettua vuorovaikutustilannetta. Katkoviivanuolella tarkoitamme ohjattua vuorovaikutustilannetta eli esimerkiksi tiimityöskentelyä, opettajankokouksen tai kehityskeskustelun kuvausta. Näiden lisäksi merkitsimme punaisella pallolla sitä, jos opettaja mainitsi puutteita jossakin vuorovaikutussuhteessa, tätä kuvasimme vielä sanoin.



Merkki	Selitys
	myönteisenä koettu vuorovaikutustilanne
	kielteisenä koettu vuorovaikutustilanne
	ohjattu vuorovaikutustilanne (opettajankokous, kehityskeskustelu tms.)
	vuorovaikutuksen tai tuen puute

Kaavio 5: Esimerkki opettajan N15 vuorovaikutuskartasta

Kokonaisuudessaan vuorovaikutuskartta antaa kuvan ensinnäkin siitä, miten paljon vuorovaikutuspuhe opettajan haastattelussa korostuu, mistä voimme tehdä edelleen päätelmiä vuorovaikutussuhteiden merkityksestä opettajalle. Lisäksi voimme päätellä kartasta keiden kanssa opettaja on vuorovaikutussuhteissa, kokeeko opettaja vuorovaikutussuhteensa positiivisena vai negatiivisena ja mitä puutteita opettaja mahdollisesti vuorovaikutussuhteissaan kokee. Vastaavasti voimme arvioida ohjattua vuorovaikutusta.

6.3.2. Hyvinvointiprofiili

Halusimme saada tietoa opettajien hyvinvoinnista, jotta pystyisimme arvioimaan opettajan hyvinvoinnin suhdetta vuorovaikutusympäristöön. Arvioimme yksittäisen opettajan hyvinvointia kuuden tekijän perusteella: työyhteisön yleinen ilmapiiri, opettajan kokema osallisuuden tunne, kokemus työn hallinnasta, opettajan saama tuki, muutoksen kokeminen ja työn kuormittavuus. Nämä kuusi tekijää korostuvat tämän päivän tutkimuksessa opettajien hyvinvointia ja jaksamista määrittelevinä tekijöinä (ks. esimerkiksi (Syrjäläinen 2002; Nummelin 2008; Hakanen 2006; Luukkainen 2004; Travers ja Cooper 1996). Tehdessämme

analyysiä arvioimme meille välittyvää kuvaa siitä, miten opettaja itse kokee kunkin tekijän omalla kohdallaan toteutuvan.

Arvioimme jokaisen jaksamistekijän toteutumista yksittäisen opettajan kohdella pistein 0, ½ ja 1 (Kaavio 6). Nolla pistettä annettiin, mikäli opettaja koki negatiivisesti kyseisen jaksamistekijän toteutumisen omalla kohdallaan ja yksi piste taas tuli jaksamistekijän positiivisesta toteutumisesta. Puoli pistettä annettiin tilanteesta, jossa opettajan kokemus oli neutraali tai vaihteli tilanteen mukaan. Jos asia ei tullut lainkaan esiin haastattelussa tai haastateltavan vastauksesta ei pystynyt tekemään tulkintaa jaksamistekijän toteutumisesta, merkitsimme tätä kohtaa viivalla. Koska kaikista aineistoista ei ollut mahdollista tehdä tulkintaa jokaisen jaksamistekijän toteutumisen laadusta, jaoimme jokaisen aineiston saaman pistemäärän summan vielä summassa olevien tekijöiden lukumäärällä. Näin jaksamisprofiilin pisteytyksen vaihteluväliksi tuli [0,1].

Pistemäärä	Opettajan kokemus jaksamistekijän toteutumisesta
0	Ei toteudu lainkaan
1/2	Toteutuu silloin tällöin
1	Toteutuu poikkeuksetta
-	Asia ei ilmene tai sitä ei ole pääteltävissä

Kaavio 6: Jaksamistekijöiden pisteytys

Pisteytimme vielä seitsemäntenä, validoivana kohtana saamamme yleiskuvan opettajan jaksamisesta edellä käyttämällä asteikolla nolasta ykköseen. Tätä pistemäärää emme huomioineet jaksamisen kokonaispisteiden laskemisessa, sillä sen tarkoitus oli ainoastaan tukea tulkintaamme. Sen avulla saatoimme tarkistaa, olimmeko itse tulkinneet vastaajan kokemaa jaksamista ja hyvinvointia aineistosta saamamme kokonaiskuvan perusteella samansuuntaisesti kuin pisteytys antoi tulokseksi. Oman kokonaisnäkemysemme pistemäärä tuki poikkeuksetta jaksamistekijöiden perusteella laskemaamme pistemäärää. Opettajien luokittelu hyvinvointiprofiileihin on nähtävissä liitteessä 3.

Laskemiemme pisteiden avulla jaoimme aineistot neljään hyvinvointiprofiiliin. Joukosta erottui selkeästi hyvinvoivat ja erittäin huonosti jaksavat opettajat. Seitsemän opettajaa koki työssään hyvin paljon hyvinvointia (pisteitä 0,8–1) ja kolme jaksoi huonosti (pisteitä alle 0,3). Hyvinvoivista opettajista erottui vielä kaksi opettajaa, joiden kohdalla kaikki jaksamiskriteerit täyttyivät (pisteitä 1). Keskiryhmään (pisteitä 0,4–0,7) luokitellut kymmenen opettajaa

kokivat määrittelymme mukaan puutteita joissakin jaksamisen osa-alueissa. Pisterajoja määrittellessämme käytimme apunamme pisteytysvaiheessa tekemäämme validoivaa kohtaa opettajan jaksamisesta välittyneestä kokonaiskuvasta, jota arvioimme pistein 0, ½ ja 1. Käytännössä kaikki kokonaisarviosta puolipistettä saaneet sijoittuivat välille [0,4;0,7], yhden pisteen saaneet välille [0,8;1] ja nolla pistettä saaneet välille [0;0,3]. Näin luokittelimme haastatteluaineiston karkeasti neljään hyvinvointiprofiiliin: työssään heikosti [0;0,3], kohtalaisen hyvin [0,4;0,7], hyvin [0,8;0,9] ja erittäin hyvin jaksavat [1].

Seuraavassa kuvaamme vielä, mitä tarkoitamme kullakin hyvinvoinnin osatekijällä ja kuinka pisteytimme sen opettajien hyvinvointipuheen perusteella.

Ilmapiirillä tarkoitetaan työyhteisössä vallitsevaa yleistä ”henkeä”. Hyvä ilmapiiri tulee esille ennen kaikkea siinä, että opettaja viihtyy työyhteisössä. Haastattelussa opettajilta kysyttiin suoraan työssä viihtymistä ja pyydettiin kuvailemaan työyhteisöä. Jos opettaja kuvaili työyhteisöä positiivisilla sanoilla (esimerkiksi hyvä, välittävä, reipas) pisteytyksessä annettiin puoli pistettä, toinen puoli pistettä taas tuli, jos hän sanoi viihtyvän työyhteisössä.

Osallisuus tarkoittaa tässä yhteydessä opettajan tunnetta siitä, kuinka hän kokee voivansa osallistua yhteisiin asioihin ja päätöksentekoon, vaikka käsitteellä muuten voisi olla paljon laajempikin merkitys. Haastattelussa jokaista opettajaa pyydettiin kertomaan, kuinka heidän koulussaan tehdään päätöksiä. Lähtökohtaisesti annoimme yhden pisteen, jos hän piti työyhteisön päätöksentekoa toimivana ja koki itse voivansa vaikuttaa asioihin. Jos hän kuitenkin mainitsi, että joitakin päätöksiä ”jyrätään” läpi tai toimitaan eri tavoin kuin on sovittu, annettiin vain puoli pistettä. Nolla pistettä annettiin tilanteesta, jossa opettaja koki, ettei häntä kuunneltu tai hän ei kokenut voivansa vaikuttaa työyhteisössä tapahtuvaan päätöksentekoon.

Työn hallinnan tunteella tarkoitetaan opettajan omaa kokemusta siitä, kuinka onnistuneesti hän pystyy hoitamaan omaa työtään ja vastaamaan sen tarjoamiin haasteisiin. Pisteytyksessä katsoimme kokonaiskuvaa opettajan puheesta, erityisesti kiinnitimme huomiota sellaiseen puheeseen, jossa opettaja kuvaa omia vahvuuksiaan työssä, tyypillisiä ongelmatilanteita ja näkemystä työstään viiden tai kymmenen vuoden kuluttua. Pisteytyksessä annoimme lähtökohtaisesti yhden pisteen tämän osatekijän kohdalla. Jos opettaja kuitenkin mainitsi joitakin omia ammattitaidon puutteesta tai omasta persoonasta johtuvia heikkouksia, joiden hän näki johtavan heikompiin työsuorituksiin, annoimme puoli pistettä. Nolla pistettä tuli, jos

opettaja kertoi kamppailevansa usein näiden asioiden kanssa tai esimerkiksi mielti, onko hän lainkaan sopiva opetuslalle.

Tuki, jonka opettaja saa työlleen on useimmiten työn jokapäiväistä jakamista keskustelemalla, joskus esimerkiksi työnohjauksen tai kehityskeskustelun muodossa. Haastattelussa opettajilta kysyttiin, saako hän työlleen tukea ja kaipaisiko hän sitä enemmän. Pisteytyksessä nolla pistettä annettiin, jos opettaja ei kokenut saavansa juurikaan tukea. Puoli pistettä annettiin, jos opettaja sai tukea, mutta olisi kaivannut sitä enemmän ja yksi piste taas tuli, jos opettaja koki saavansa riittävästi tukea.

Työn kuormittavuus koostuu sekä laadullisista että määrällisistä tekijöistä: sopivasti kuormittava työ sisältää ponnisteluja vaativia haasteita ja on määrältään sopiva. Arvioimme opettajan puhetta työajan riittävydestä, resursseista ja stressin kokemisesta. Pisteytyksessä annettiin puoli pistettä jos opettaja koki työmäärän sopivana. Toinen puolikas tuli, jos työn vaativuus koettiin sellaisena, että siitä pystyi suoriutumaan kohtalaisen hyvällä mielellä. Nolla pistettä tuli, jos opettaja toi esille sen, että työmäärä on liian suuri ja työ jollakin tavalla niin vaativaa, että se vaikuttaa jatkuvasti hänen jaksamiseensa.

Muutoksen kokeminen voidaan nähdä yhtenä opettajan hyvinvointiin vaikuttavana tekijänä. Opettajan työssään kokema hyvinvointi vaikuttaa siihen, miten hän suhtautuu muutoksiin, ja toisaalta kokemus muutoksesta vaikuttaa opettajan hyvinvointiin. Muutoksen kokemisen pisteytimme niin, että katsoimme yleiskuvan siitä, kokeeko opettaja koulussa tapahtuneen enemmän positiivisia vai negatiivisia muutoksia ja miten hän näkee koulun tulevaisuuden. Puoli pistettä annettiin, jos opettaja mainitsi enemmän positiivisia kuin negatiivisia muutoksia ja toinen puoli pistettä, mikäli opettaja näki koulun tulevaisuudessa enemmän mahdollisuuksia kuin uhkia.

6.3.3 Analysointi ja näkökulman hakeminen tuloksiin

Kun saimme päätökseen aineiston luokittelut ja teemoittelut sekä hyvinvointiprofiilien ja vuorovaikutuskarttojen muodostamisen, meillä oli runsaasti tietoa aineenopettajien hyvinvoinnista, vuorovaikutusympäristöistä ja muutospuheesta jäseneltävänä. Muutosluokittelun ja -teemoittelun perusteella aloimme tarkastella aineenopettajia puhuttavia muutoksia tarkemmin. Olimme kiinnostuneita ennen kaikkea siitä, mitkä muutokset nousevat

opettajien puheesta työn kannalta merkittävimpänä tilanteessa, jossa koulun muutosten vyöry on valtava.

Hyvinvointiluokittelun ja vuorovaikutuskarttojen antaman tiedon käsittelyä jatkoimme tarkastelemalla näiden suhdetta hyvinvointiprofiileittain. Etsimme siis heikosti, kohtalaisen hyvin, hyvin ja erittäin hyvin jaksavien ryhmien sisällä eroja ja yhtäläisyyksiä opettajien vuorovaikutusympäristöistä. Tarkastelimme myös luvussa 7.2.1 esitettyjen opettajakulttuurin muotojen ilmenemistä eri jaksamisprofiileissa.

Kun aineiston käsittely vietiin tällä tavoin riittävän pitkälle, analyysimme tuotti tuloksia, jotka raportoimme ja teimme niistä johtopäätökset. Pohtiaksemme tuloksia vielä syvällisemmin etsimme niihin uutta näkökulmaa haastattelemalla kahta opettajankouluttajaa, joista toinen toimii tällä hetkellä myös aineenopettajana peruskoulussa ja lukiossa. Haastattelu oli vapaamuotoinen keskustelutuokio, jossa nostimme esille mielestämme tärkeimmät tutkimustuloksemme ja yhdessä keskustelimme niistä.

7. Tulokset ja johtopäätökset

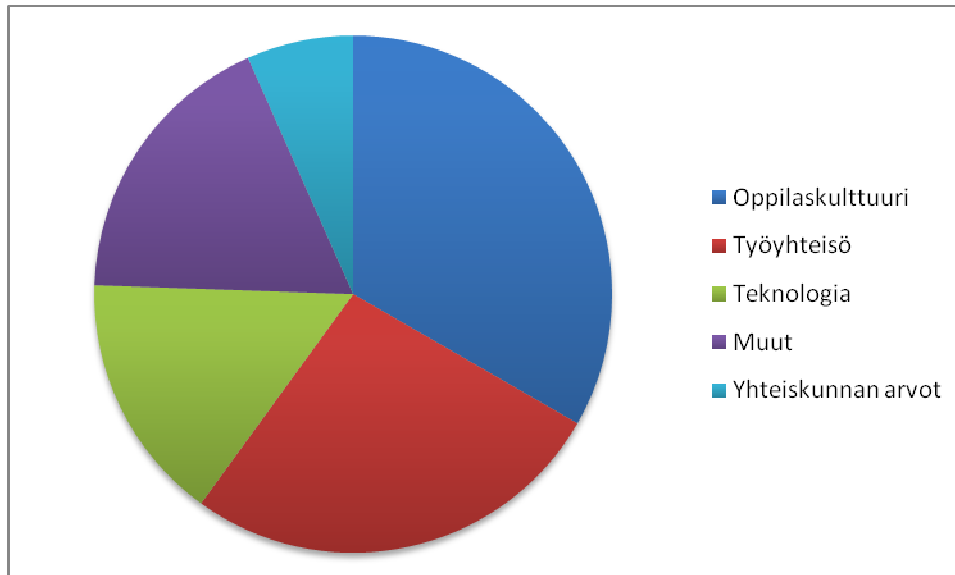
Tarkastelemme ensin opettajien muutospuheesta nousseita teemoja: yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen liittyvää muutospuhetta, työyhteisön muutosta, oppilasaineksen muuttumista sekä muutospuhetta teknologiaan liittyen. Tämän jälkeen tarkastelemme opettajien hyvinvoinnin ja jaksamisen suhdetta opettajan vuorovaikutusympäristöön.

7.1. Muutospuhe

Haastattelun teemasta johtuen opettajien muutospuheessa painottui yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen. Siitä opettajat kertoivat useasta eri näkökulmasta, esimerkiksi opetussuunnitelmien muutoksista ja opetussuunnitelmatyön toteutumisesta omalla koululla. Myös opettajuuden muutos oli haastattelussa yhtenä teemana. Sen muutoksen tarkastelun jätimme kuitenkin pois, sillä aineenopettajien erilaiset elämäntavat ja työhistoriat tekivät kertomuksista niin yksilöllisiä ja monenkirjavia, että opettajuuden muutoksen käsittely vaatisi aivan oman tutkimuksen. Siten tyydymme tässä vain toteamaan, että yleisimmin oman opettajuuden muutos liittyi oppilaiden kanssa olemiseen. Opettajat kuvasivat erilaisten tilanteiden koulumana kasvaneensa opettajina ja saaneensa itsevarmuutta. Toisaalta ”superidealistsuuden” kuvattiin karisseen: oli ymmärretty, ettei oppiminen ole pelkästään opettajasta kiinni ja että aina tulee olemaan myös niitä oppilaita, jotka eivät opi tai eivät halua oppia

Yhtenäisen perusopetuksen kehittämistä ja oman opettajuuden kehittymistä lukuun ottamatta muut muutospuheen teemat nousivat spontaanisti opettajien aloitteesta esimerkiksi kysyttäessä millaisena opettaja näkee oman työnsä viiden tai kymmenen vuoden kuluttua tai miten työ oli tähän mennessä muuttunut. Selvästi eniten opettajat puhuivat oppilaskulttuurin muuttumisesta sekä työyhteisön muuttumisesta henkilöstövaihdosten ja opetussuunnitelmanlaadintaprosessin yhteydessä. Oppilaskulttuurin muutos nousi esille 15:sta ja työyhteisön muutos 12:sta opettajan muutospuheessa kahdestakymmenestä. Lisäksi lisääntyneen teknologian tuomista muutoksista mainitsi seitsemän opettajaa ja yhteiskunnan arvojen muuttumisesta kolme opettajaa. Yhteiskunnan arvoilla tarkoitamme tässä yleistä koulun arvostuksen laskua, median ja hektistyneen elämäntavan muutoksia, mikä heijastuu

koulun arkeen. Muista muutoksista kuten resursseista ja fyysisen ympäristön muutoksesta mainitsi seitsemän opettajaa. ”Spontaanin” muutospuhteen painotus on nähtävissä *Kaaviossa 7*.



Kaavio 7: Muutosteemojen painottuminen opettajan muutospuheessa

7.1.1. Yhtenäinen perusopetus ja opetussuunnitelmaudistus

Kokemukset yhtenäisen perusopetukseen siirtymisestä ja sen kehittämisestä jakoivat opettajia kahteen leiriin. Kahdestakymmenestä opettajasta yhdeksän opettajaa koki tämän vaikuttaneen omaan työhönsä, ja loput yksitoista opettajaa eivät taas kokeneet sen tuomia muutoksia kovin merkittäväksi oman työnsä kannalta. Nämä yksitoista opettajaa eivät joko osanneet sanoa miten uudistus on vaikuttanut tai kertoivat, ettei se ollut vaikuttanut heidän työhönsä juuri lainkaan. Tästä huolimatta näistäkin opettajista moni kuitenkin puhui muutoksista, jotka todennäköisesti olivat tulleet nimenomaan yhtenäiseen perusopetukseen siirtymisen myötä. Tästä muutospuheesta seuraavat teemat nousivat esiin:

- Yhteistyön lisääntyminen opettajien kesken
- Nivelvaiheen (siirtyminen alakoulusta yläkouluun) helpottuminen
- Opetussuunnitelmatyö
- Opetussuunnitelman kokonaiskuvan selkiytyminen
- Opetussuunnitelman vaatimustason nousu

Opettajien välisen yhteistyön lisääntyminen nousi voimakkaimmin esille opettajan puhuessa opetussuunnitelmauudistuksen ja yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen tuomista muutoksista. Yhteistyön lisääntymisestä mainitsi *seitsemän* opettajaa, mutta nämä maininnat liittyivät lähinnä kuitenkin vain opetussuunnitelmatyön laadintaan. Joka tapauksessa yhteistyön lisääntyminen koettiin pääosin positiivisena, ja sitä toivottiin lisää, mitä eräs opettaja kuvasi näin:

”Yhtenäinen perusopetus, ni sehän tuo vaan minusta hyvää siinä mielessä, että mitä enemmän on kanssakäymistä muitten opettajien kans, ni kyllähän se aina positiivista on.” N16

Opetussuunnitelma oli teema, joka näytti jakavan mielipiteitä opettajien kesken. Opetussuunnitelmatyön myötä muutama opettaja kertoi saaneensa entistä paremman kokonaiskuvan perusopetuksesta, mutta vastaavasti mainittiin myös työmäärän lisääntyminen ja turhautuminen ”pilkkujen viilaamiseen”.

Opetussuunnitelman vaatimusten kasvu oli pantu merkille eri aineissa. Sisällöt ovat laajentuneet ja tavoitteet nousseet yhä korkeammalle. Siksi oppilailtakin vaaditaan entistä enemmän. Samalla kuitenkin useat opettajat olivat sitä mieltä, että peruskoulun taso on laskenut eikä oppilailta vaadita ainakaan työmäärän osalta niin paljon kuin aiemmin. Myös oppilaiden taso perusasioiden osaamisessa oli muutaman opettajan mukaan laskenut tai vaihteli entistä enemmän oppilaiden välillä.

”...tommoset perusasiat yhä heikommalla ja heikommalla. Niin sanotaan näin, että jos lähetää vaikka lukemisesta liikkeelle ja seiskaluokkalaisest oppilaat, mikä tulee meille, ni se on niinku aika paljo hämmästyttäny sitte semmonen huono kirjottaminen, huono lukeminen...” A20

Yhtenäisen perusopetukseen liittyvä muutospuhe oli pääosin positiivista. Kouluissa, joissa ala- ja yläkoulu oli yhdistetty konkreettisesti, ilmapiirin muutosta kuvattiin positiivisena. Pienten oppilaiden nähtiin tuovan ”uutta raikkautta” muun muassa koulun yhteisten juhlien myötä. Työyhteisö oli muutenkin muuttunut moninaisemmaksi ja kuilu luokan- ja aineenopettajien välillä oli hälventynyt. Aineistoista nousi kuitenkin myös kielteisiä asioita esiin. Lukujärjestyksen laatimisen koettiin vaikeutuneen ja muutenkin osa opettajista oli

kokenut muutoksen sekavana. Muutospyrkimysten merkitystä ei aina nähty. Pari opettajaa näkikin muutospyrkimysten tulleen ainoastaan hallinnollisten säästöjen takia.

Tutkimustuloksissamme nousi vastaavia asioita esiin, joita Huusko, Pietarinen, Pyhältö ja Soini (2007) olivat (OPPI) -tutkimushankkeessaan havainneet kartoittaessaan opettajien käsityksiä yhtenäisestä perusopetuksesta. Myös he nostavat tutkimusraportissaan esiin sen seikan, että YPO oli opettajien mielissä vielä melko jäsentymätön kokonaisuus. YPO:a ei nähty omaan työ kannalta kovin merkityksellisenä. Sitä vastoin se koettiin pääosin ulkoapäin annettuna uudistuksena, joka lähinnä tarkoittaa lisätyötä opettajalle. (Huusko, Pietarinen, Pyhältö ja Soini 2007, 69–72.)

7.1.2. Muutokset työyhteisössä

Opettajien muutospuheessa muutokset henkilöstössä olivat merkittävässä roolissa. Rehtorin vaihdokset ja työyhteisön nuorentuminen olivat muutoksia, joilla oli vaikutusta koko työyhteisön toimintaan ja ilmapiiriin. Muutamat opettajat linkittivät työyhteisön muutoksen aina esimiehen vaihdokseen, esimerkiksi ”ennen nykyistä rehtoria” tai ”silloisen rehtorin aikaan”. Rehtorin vaihdoksilla nähtiin olevan merkitystä ainakin työyhteisön toimivuuden kannalta. Usein myös ilmapiirin muuttuminen avoimemmaksi nähtiin liittyvän rehtorin vaihdokseen.

”...kun esimies on vaihtunu, ja just ku on tullu tää yhtenäinen, kun mä alotin, ni tää oli pelkästään yläaste, niin on tää niinku muuttunut jollain tavoin avoimemmaksi ja on niinku hirveen hyvä esimies ja hän kovasti ottaa niinku opettajia huomioon ja huomioi aina tarpeet ja yrittää auttaa aina parhaansa mukaan. Niin että ehkä enemmän avoimemmaks on tullu tää työyhteisö. Informaatio ja kaikki toimii mun mielest paremmin nyt.” P24

Myös opettajakunnan nuorentuminen nähtiin pääosin myönteisenä asiana. Vanheneva ”keskikoulun meininki” oli vähentynyt, kuten eräs opettaja asian mainitsi. Muutama vanhempi opettaja oli kuitenkin pahoillaan siitä, ettei heillä enää ollut koulussa oman ikäistä kollegaa. Nuorten opettajien mukana oli kouluun tullut enemmän myös ”nuorten tapoja”, esimerkiksi kiroilu oli lisääntynyt opettajanhuoneessa. Jotkut opettajat mainitsivat henkilöstövaihdokset myös muutosten onnistumisen edellytyksenä:

”No kauheesti puhutaan tästä yhtenäiskouluperiaatteesta, mutta en mä nyt tiitä. Mä oon jotenki, mä oon itte aivan hirveen innokas niinku sille ajatukselle. Mutta sitte toisaalta mä oon hirveen skeptinen sille, että ei ne asiat tapahu noin. Että ne vaatii sukupolvien, miehityksen vaihoksen niin sanotusti, että meillä on vanhaa polvea niin paljo, jotka ei voi lämmitä eikä oo mun mielestä, ei voi vaatia, että ne niinku lämpenis ajatukselle. Et tuota semmonen ehkä jonkilainen murrosvaihe on mun mielestä niinku menossa.” S10

7.1.3. Koulukulttuuri ja nuorten elinympäristön muutos

Opettajien muutospuheessa koulukulttuurin muutos korostui selkeästi: 15 opettajaa 20:stä mainitsi muutospuheessaan jotakin koulukulttuurin muutoksesta. Seuraavat opettajuuteen vaikuttavat teemat koulukulttuurin muutoksesta nousivat aineistosta esiin:

- Oppilaiden ongelmakäyttäytyminen
- Heikkojen ja erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden määrän kasvu
- Koulun arvostuksen lasku
- Työnkuvan laajentuminen
- Kasvatuksellisuuden lisääntyminen
- Oppilaiden turvattomuuden lisääntyminen

Oppilaskulttuurin muutoksesta puhuttaessa sävy oli pääasiassa negatiivinen, vain kolme opettajaa viidestätoista puhui oppilaiden käyttäytymisen muuttuneen myönteiseen suuntaan. Oppilaiden koettiin muuttuneen aiempaa vaikeammiksi, levottomammiksi ja epäkohteliaammiksi. Myös heidän asenteensa koulua kohtaan koettiin muuttuneen entistä negatiivisemmaksi. Opettajia ei enää arvosteta entiseen tapaan. Lisäksi heikkojen ja erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden määrän nähtiin lisääntyneen ja toisaalta oppilaiden myös laiskistuneen; kaikki on totuttu saamaan valmiiksi pureskeltuna, kuten eräs opettaja asiaa kuvaili.

Jotkut opettajat pohtivat syytä oppilasaineksen negatiiviseen muutokseen ja näkivät sillä olevan yhteyden oppilaiden kotioloihin ja kasvatukseen. Nuorilta ei kotona vaadita tarpeeksi ja muutama opettaja näki opettajien arvostuksen heikkenemisenkin lähtevän juuri kotoa:

”Mut sit ehkä, ehkä ongelma on myös se, että et semmonen niinko, tavallaan semmonen niinku perussivistyksen arvostus on hävinny. Et, et ei ihmiset nää sil tiedol niinku tietyl taval arvo, et koulus pitäs olla kivaa ja viihdyttävää, mut ne ei niinku nää ehkä sillä arvo, et mä opin tän, tän ja tän. Eikä nää vanhemmatkaa. Ei ne vanhemmat kysy enää, mitä sä opit tänään koulus. Ne kysyy, et oliko koulus kivaa, oliko hyvää ruokaa... Et tavallaan, mut se ei johdu peruskoulusta, vaan ehkä semmosest ihan just yleisest arvotyhjiöstä tietyl taval. Mut et kyl täs aika isoi haasteit mun mielest niinku siin mieles on.” N2

Myös kodin ja koulun välisen yhteistyön mainittiin muuttuneen haastavammaksi, mikä koettiin hyvin kuormittavana. Hankalat kohtaamiset vanhempien kanssa olivat lisääntyneet ja oppilaiden vanhempien käytöksen nähtiin huonontuneen. Kodin ja koulun välistä yhteistyötä yläkoulussa oli kuitenkin hyvin vähän. Useat opettajat olivat huolissaan nuorista ja näiden perheiden ongelmista, kuten työttömyydestä, avioeroista ja alkoholikäytöstä. Eräs opettaja ihmettelikin kuinka ”kasassa” nuoret kuitenkin ovat koulussa perheiden lisääntyneestä pahoinvoinnista huolimatta.

” Ja aatellaan sitä, että mitä ne lapset näkee niinku kotioloissa sitte. (T: Mmm.) Niin minkälaista, monesti kertovat hyvin hullujakkii ja hurjiakkii juttuja tuolta, jotka sitten pääsee XXX:nki [sanomalehti] palstoille, ku on, pahoinpidellään ja ajellaan humalassa tai viljellään huumeita tai mitä muuta. Siellä voi olla hyvinki rankkoja taustoja. Ja luokanopettajat tietysti kuulee näitä ja tietää hyvinki paljo, ni kyllä näistä keskustellaan ja ollaan huolissaan, että minkälaiseen elämään ne meidän lapset mennee täältä koulusta tai minkälaisesta ne tullee. Et ei ihme, että jos jotkut on niinku ojan pohjalta nousseita maanantaiaamuna. Et ikävä kyllä sen näkkee. ”
R22

Myös maahanmuuttajaoppilaiden lisääntymisestä mainitsi muutama opettaja ja kolme opettajaa näki oppilasaineksen muuttumisessa myös positiivisia piirteitä: oppilaat ovat aiempaa reippaampia, valmiita esiintymään ja osaavat vaatia myös opettajalta aiempaa enemmän.

”No, mun mielestä, kyl me ollaan menty ihan hyvään suuntaan (suomalaisessa perusopetuksessa). Ja tota, en oo, en mä nyt kauheita kauhuskenaarioita nää, et mun mielestä esimerkiks tää nykyinen peruskoulu ja se minkälaista opetusta tääl

on, nii esimerkiksi on tukenu sitä, että, et nuoret on selvästi aiempaa reippaampia, valmiita esiintymään, ottamaan kantaa, uskaltaa puhua kielii, niinku yhdellä, mitä vähä aikasemmin oli, tämmönen suomalainen jurous on mun mielest niinku häipymässä.” P15

Oppilasaineuksen muutoksen nähtiin olevan selkeästi yhteydessä opettajan työnkuvan muuttumiseen. Nuorten ongelmien lisääntymisen johdosta opettajat kertoivat joutuneensa puuttumaan asioihin, jotka eivät ennen olleet kuuluneet koululle. Poliisi, psykologi, terveydenhoitaja ja sosiaalityöntekijä vilahtelivat useammankin opettajan puheessa, kun opettajat kuvasivat työnkuvansa laajentumista ja työmäärän lisääntymistä. Myös työn kasvatuksellisuuden lisääntymisestä mainitsi muutama opettaja, minkä koettiin vievän huomion oleellisesta eli aineenopettamisesta pois:

”Opettajan pitää olla joku semmonen ihan tämmönen niinku kasvattajaki. Et oppilaat ei saakkaa niinku niitä käyttäytymismalleja sieltä kotoa, että niinku entisaikaan oli ihan ehdotonta, et piti, et käyttäytymismallit luotiin jo tai ne käyttäytymistavat ne opetettiin jo tuolla ala-koulun puolella ... Ainaki se on minusta yks semmonen hajottava tekijäki, koska se vie aina aikaa siltä opetettavalta asialta, mut se on elämää. Joo, että, et hyvin monipuolinen täytyy kasvattajan nykypäivänä olla, siis opettajan.” N15

7.1.4. Teknologian lisääntyminen ja muut muutokset

Tietokoneiden ja uuden teknologian käytön lisääntymisestä opettamisessa mainitsi seitsemän opettajaa, ja sen käytön nähtiin lisääntyvän tulevaisuudessa entisestään. Tietokoneet koettiin pääosin hyvänä lisänä opetuksessa. Nykykoulun nähtiin antavan oppilaille hyvät tietotekniikkavalmiudet työelämään. Toisaalta pari opettajaa mainitsi myös tietokoneiden käytön lisääntymisen kääntöpuolen, mitä eräs opettaja kuvaa seuraavasti:

”Mut näitähähä (tietokoneita) käytetään niin paljo väärin, et niinku mä oon senki takia koko tietokoneelle vihanen, että kuinka paljo ne ottaa sit just, ku ne tekee jotain esitelmiä, nii suoraa tekstiä sieltä (Internetistä). Et sehän on ihan, eihän, eihän se oo tarkotus. Eihän ne ees ymmärrä, mitä siin on, ku ne ootta sielt suaraan. Et niinko minust se on vähä niinko, millai sen ny sanos, ei olla onnistuttu vielä tässä tietokone,

tietokoneen käytössä niinku opetuksen suhteen et tuo. Se pitäs jollaki lailla saada semmonen niinku poies.” N15

Sen lisäksi, että tietokoneiden väärinkäytön riskit nostettiin esiin, myös perustaitojen kuten kirjoittamisen taidon pelättiin kärsivän. Edellä esitettyjen teemojen lisäksi yksittäiset opettajat mainitsivat muutospuheessaan seuraavia asioita:

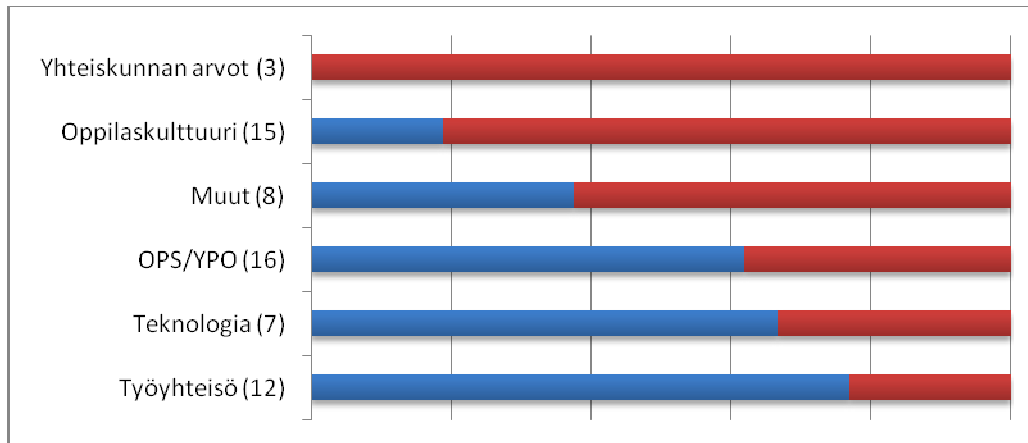
- resurssien väheneminen, mikä näkyi muun muassa oppilasryhmien koon suurentumisena
- koulun fyysisten puitteiden paraneminen
- oppimiskäsityksen muutos

Resurssien vähenemisestä ja säästötoimien vaikutuksesta omaan työhön puhui neljä opettajaa. Yhtenäiseen perusopetukseen siirtyminenkin saatettiin nähdä vain osana säästötoimia. Koulun fyysisten puitteiden paranemisesta mainitsi yksi opettaja. Hän vertasi nykykoulua 1970-luvulle, josta oli hänen mukaansa tultu iso askel eteenpäin. Hän mainitsi muun muassa ruokakulttuurin paranemisen ruokasalin tulemisen myötä. Oppimiskäsityksen muutos ei noussut aineistostamme esiin juuri ollenkaan. Eräs opettaja mainitsi oppimiskäsityksen muuttumisesta oppilaiden muuttumisen myötä: oppilaat ovat itseriittoisia, osaavat vaatia, eikä opettaja enää ole vain antava osapuoli. Eräs toinen opettaja taas mainitsi oppilaiden olevan nykykoulussa enemmän esillä.

7.1.5. Yhteenveto

Kaaviossa 8 on vielä koottuna yhteen opettajien muutospuheen sävy kustakin muutoksen teemasta. Punainen palkki kuvaa opettajan kielteistä suhtautumista ja sininen myönteistä suhtautumista muutokseen. Sulkeissa oleva numero kunkin muutosteeman jälkeen kertoo, kuinka moni opettaja kyseisestä muutosteemasta mainitsi. Yhteiskunnan arvojen ja koulukulttuurin muutoksesta puhuttiin selvästi hyvin kielteisesti, sen sijaan työyhteisössä tapahtuneet muutokset ja teknologian tuomat muutokset koettiin pääosin positiivisina. Opetussuunnitelmaudistuksen ja yhtenäisen peruskoulun kehittämisen myötä tulleet muutokset koettiin pääosin positiivisina. ”Muut” muutokset painottuvat opettajan kokemana negatiiviselle puolelle. Siinä tuloksen negatiivisuuteen vaikuttaa opettajien muutospuhe resurssien vähenemisestä. Taulukkoa tulkitessa on syytä huomioida, että siitä ei voi tehdä

johtopäätöksiä opettajan muutospuheen kokonaissävyistä, sillä taulukko kertoo ainoastaan yksittäisten teemojen muutospuheen sävyn painotuksen. Muutospuheen kokonaisuuden sävyä voi arvioida vertaamalla *Kaaviota 7 ja 8*. Opettajien muutospuhe painottui kokonaisuudessaan kuitenkin negatiiviselle puolelle.



Kaavio 8: Muutosteemojen kielteisyyks/myönteisyys opettajan kokemana

7.1.6. Muutospohdintaa

Opettajien muutospuheesta nousseet teemat ovat pääosin samoja, joita aikaisemmissa koulun muutoksen tutkimuksissa on noussut esiin ja joita myös tämän tutkimuksen teoria-osassa on käsitelty. Tässä tutkimuksessa oli kuitenkin mahdollisuus tehdä suuntaa antavaa arviota siitä, mitkä muutosteemat nykykoulun opettajaa puhuttavat eniten. Kaikki esiin nousseet teemat koskettivat opettajan arkea hyvin konkreettisesti.

Opettajan spontaanista muutospuheesta nousi selkeimmin esiin oppilaskulttuurissa ja työyhteisössä tapahtuneet muutokset. Työyhteisössä tapahtuneet muutokset tulivat vahvasti esiin myös yhtenäiskoulu-uudistukseen liittyvässä muutospuheessa lisääntyneen yhteistyön muodossa. Erona työyhteisön ja oppilaskulttuurin muutospuheessa on muutoksen sävy. Työyhteisössä tapahtuneita muutoksia pidettiin lähinnä positiivisina kun taas oppilaskulttuurissa tapahtuneet muutokset koettiin pääosin negatiivisena. Opettajan työnkuvan koettiin muuttuneen haastavammaksi juuri oppilaiden ongelmakäyttäytymisen ja lisääntyneiden oppimisvaikeuksien takia. Työyhteisön muutokset liittyivät henkilöstövaihdoksiin, joiden koettiin vaikuttaneen myönteisesti työyhteisön henkeen ja ilmapiiriin. Yhteistyön lisääntyminen työyhteisössä koettiin myös positiivisena muutoksena.

On hienoa huomata, että opettajat ovat haasteiden lisääntyessä niin sanotusti löytäneet toisensa. Tämän voi nähdä yhtenä askeleena opettajan yksintoimimisenkulttuurin murtamiseen, sillä siinä ensimmäisen askeleen on oltava kollegan toiminnan merkityksellisyyden kokeminen oman työn kannalta (ks. luku 4.2.1.).

Aiemmissa koulua koskevissa tutkimuksissa työyhteisöön liittyvät muutokset eivät ole nousseet vahvasti esille. Siksi niiden painottuminen omassa tutkimuksessamme hieman yllätti. Tämä antaa viitteitä siitä, että opettajat kokevat työyhteisössä tapahtuvat muutokset lähes yhtä merkityksellisinä kuin oppilaskulttuurissa tapahtuvat muutokset, vaikka opettajan työn painopisteen ajatellaan usein olevan luokkatyöskentelyssä ja oppilaiden kanssa toimimisessa. Oppilaskulttuurin painottuminen muutospuheessa ei yllätä; tuntuu selvältä, että oppilaiden käyttäytymisen, toimintatapojen ja tarpeiden muutos puhuttaa nykyopettajaa, sillä aihe on saanut sijaa niin mielipidepalstoilla kuin uutisissakin.

Kodin ja koulun välisen yhteistyön lisääntymisen ja kotien asenteiden muutos koulua kohtaan jäi aineistossa loppujen lopuksi hyvin pienelle huomiolle, sillä vain kolme opettajaa mainitsi yhteistyön lisääntymisestä kotien kanssa ja kotien arvomaailman muutoksesta. Teema ei aineistomme perusteella siten ainakaan vielä puhuta aineenopettajia kovin paljon, vaikka kotien asema osana koulun yhteistyösuhteita onkin muuttunut viime vuosikymmeninä merkittävästi (ks. luku 4.2.4.).

Myös teknologian osuus koulun muutoksessa jäi opettajan muutospuheessa kohtalaisen vähälle. Teknologia saattaa olla jo niin luonteva osa koulun arkea, ettei se tämän takia nouse erityisenä haasteena tai opettajia puhuttavana asiana esille. Toisena vaihtoehtona tietenkin on, että uusi teknologia ei ole vielä rantautunut kaikkiin kouluihin. Toisaalta tämä voi tarkoittaa myös sitä, että teknologian tuomaa muutosta ei koeta kovin merkitykselliseksi muiden muutosten joukossa. Opettajaa puhuttavat laitteita enemmän selvästikin ihmiset.

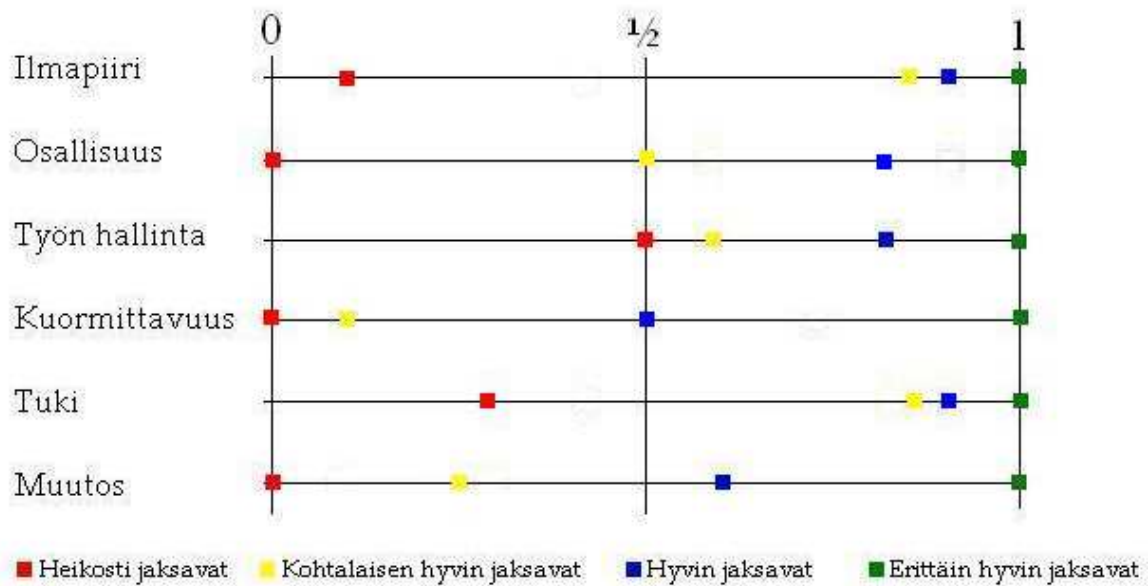
Opettajien esille nostamista muutoksista suurin osa on tapahtunut koulumaailmassa spontaanisti; oppilasaineksen muutos ja henkilöstövaihdokset tapahtuvat ilman suunniteltua muutosprosessia. Samoin työnkuvan muutos siinä mielessä kuin opettajat siitä puhuvat eli kasvatuksellisuuden lisääntymisenä ja työnkuvan laajenemisena, on tapahtunut spontaanisti. Yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen liittyvä muutospuhe oli oikeastaan ainoa organisoituna tai ohjattuna näyttäytyvä muutos. On mielenkiintoista havaita, että spontaani muutospuhe oli pääosin kielteistä, kun taas yhtenäiseen perusopetukseen liittyvä muutospuhe

oli pääosin myönteistä. Jos YPO oli kuitenkin koettu negatiivisena, turhautumista siihen selitettiin OPS:n vaatimustason muuttumisella ja työmäärän lisääntymisellä, mikä oli koettu kuormittavana sekä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integroinnin haastavuutena. Negatiivisuuden voi katsoa olevan yhteydessä myös epätietoisuuteen, sillä opettajilla ei ollut kovinkaan jäsentynyttä kuvaa YPO:sta. Spontaanissa muutospuheessa opettajaa huolestutti opettajan kasvatusvastuun lisääntyminen, yhteiskunnan arvojen ja nuorten elinympäristön muutos. Suuri osa opettajista näkee työnkuvan laajentumisen kasvatuspuolelle negatiivisena asiana. Tämä johtuu ehkä lähinnä ilmiön myötä lisääntyneestä työmäärästä, ei niinkään turhautumisesta työn kasvatuksellisuuden lisääntymiseen. Opettajat nimittäin vaikuttavat kuitenkin samaan aikaan aidosti olevan kiinnostuneita siitä, miten oppilas voi.

Vaikuttaa siltä, että muutokset näyttäytyvät opettajalle yksittäisinä ulkopäin tulevina tapahtumina muutoksen prosessina kokemisen sijaan. Työn arjessa pinnalle nousevat muutokset ovat arkisia ja koskettavat jokapäiväistä elämää koulussa. Näin muutosten kuormittavuuden voisi ainakin aineistomme perusteella nähdä syntyvän enemmän reagoitavalmiuksien puutteesta kuin takkuilevista muutosprosesseista koulu-uudistusten yhteydessä. Olisikin syytä pohtia sitä, miten vastata näihin spontaaneihin muutoksiin ja toisaalta miten päästään siihen, että muutos koettaisiin oppimisprosessina, eikä irrallisina tapahtumina.

7.3. Opettajien hyvinvointiprofiilit

Kuten edellä kuvasimme, luokittelimme opettajat jaksamisen perusteella neljään ryhmään: heikosti, kohtalaisen hyvin, hyvin ja erittäin hyvin jaksaviin. Opettajan jaksamista arvioimme *Kaaviossa 9* näkyvien jaksamistekijöiden avulla. Siinä on koottuna eri jaksamistekijöiden toteutumisen keskiarvo kunkin ryhmän kohdalla. Vaihteluväli on $[0,1]$, missä 0 kuvaa jaksamistekijän kielteistä toteutumista tai puutetta ja 1 taas jaksamistekijän positiivista toteutumista. Kuviosta nähdään miten opettajan jaksamiseen vaikuttavat tekijät painottuvat eri jaksamisprofiileissa. Seuraavassa kuvaamme jokaista jaksamisprofiilia erikseen.



Kaavio 9: Jaksamistekijöiden toteutuminen eri jaksamisprofiileissa välillä [0,1]

Heikosti jaksavat opettajat, alle 0,3 pistettä (P33, A23, A20)

Heikosti jaksavat kokivat puutteita kaikissa jaksamisen osa-alueissa (Kaavio 8). Mikään jaksamisen osa-alue ei tähän ryhmään luokiteltujen opettajien kohdalla toteutunut hyvin. Tämän ryhmän opettajat eivät kokeneet osallisuuden toteutumista omalla kohdallaan lainkaan. Sen sijaan tukea muilta kollegoilta koki saavansa kaksi opettajaa. Linkki johdon ja opettajien väliltä kuitenkin puuttui. Muutos koettiin yleisesti raskaana ja tulevaisuus nähtiin epävarmana.

Kohtalaisen hyvin jaksavat opettajat, 0,4 – 07 pistettä (N12, N15, A4, A5, A12, K3, K5, K6, P2, P24)

Kohtalaisesti jaksavat opettajat sanoivat pääosin viihtyvänsä työympäristössään, mutta eri jaksamisen osa-alueilla oli kuitenkin puutteita (Kaavio 8). Verrattaessa muihin jaksamisprofiileihin, tässä ryhmässä jaksamisen toteutuminen vaihteli huomattavimmin eri opettajien kesken. Muutos koettiin kuitenkin yleisesti kaikkein negatiivisimpana yhdessä ulkoisten tekijöiden kuten työmäärän ja resurssien kanssa. Tukea opettajat kokivat saaneensa pääosin niin kollegoilta kuin johdoltakin, joitakin poikkeuksia oli. Osallisuuden toteutumisen kokemisessa oli eri opettajien kesken huomattavaa vaihtelua. Osa koki pystyvänsä vaikuttamaan hyvin omaan työhönsä, kun osa taas koki olevansa täysin muiden ohjailtavana.

Hyvin jaksavat opettajat, 0,8 – 0,9 pistettä (N2, N11, A2, P15, R22)

Yhtä opettajaa lukuunottamatta hyvin jaksavat opettajat sanoivat viihtyvänsä opettajanhuoneessa ja pitivät työilmapiiriä hyvänä. Heillä ei ollut millään jaksamisen osa-alueella vakavia puutteita (*Kaavio 8*). Kaikki opettajat kokivat voivansa vaikuttaa omaan työhönsä ja näkivät itsensä aktiivisina toimijoina työyhteisössä. Hyvin jaksavat opettajat eivät nähneet muutoksia erityisen positiivisina työnsä kannalta, mutta eivät kuitenkaan vastustaneetkaan niitä.

Erittäin hyvin jaksavat opettajat, 1 piste (S10 ja N16)

Erittäin hyvin jaksavien opettajien hyvinvoinnin kaikki osa-alueet olivat kunnossa (*Kaavio 8*). He näkivät itsensä aktiivisina toimijoina ja pitivät hyvänä sitä, että heillä oli mahdollisuus itsenäisesti kehittää työtään. He kokivat saavansa riittävästi tukea, heillä oli hyvä hallinnan tunne työstään ja he kokivat runsaasti onnistumisia siinä. Eniten he nauttivat onnistumisista oppilaiden kanssa.

Mielenkiintoisena lisähuomiona voidaan verrata opettajien jaksamista saman koulun sisällä. Vaikka tutkimuksemme otanta oli pieni, 20 opettajaa kuudelta eri koululta, voi saman koulun opettajien nähdä kokevan koulun ilmapiirin pääsääntöisesti samansuuntaisesti. Myöskään opettajien jaksamisessa ei ollut räikeitä eroja saman koulun sisällä: missään koulussa ei ollut sekä heikosti jaksavia että erittäin hyvin jaksavia opettajia. Suurin samalta koululta oleva tutkimukseen osallistuneiden määrä oli A-koululta kuusi opettajaa ja N-koululta viisi opettajaa. Esimerkiksi A-koulun opettajat jaksoivat yhtä lukuun ottamatta heikosti tai kohtalaisen hyvin ja N-koulun opettajat yhtä lukuun ottamatta kohtalaisen hyvin, hyvin tai erittäin hyvin.

7.3.1. Opettajan jaksamisen suhde vuorovaikutusympäristöön

Yleiskuvaltaan vuorovaikutuskartat olivat samansuuntaisia saman hyvinvointiprofiilin sisällä. Vuorovaikutusta oli kaikissa ryhmissä selkeästi eniten oppilaiden ja kollegoiden kanssa, seuraavana tuli johto. Kotien kanssa vuorovaikutustilanteita mainittiin satunnaisesti, joten kuvaa varsinaisesta yhteistyöstä kotien kanssa ei aineiston perusteella muodostunut.

Taulukko 10 kuvaa karkeasti sitä, miten vuorovaikutussuhteet kunkin ryhmän kohdalla koettiin. ”O” kuvaa vuorovaikutussuhteen puutetta, ”-” kielteisenä koettua vuorovaikutusta ja ”+” myönteisenä koettua vuorovaikutusta kunkin tahon kanssa. Mielenkiintoista oli huomata, että aineistossa kahdella erittäin hyvin jaksavalla opettajalla ei ollut koko koulussa oman aineen opettajakollegaa. He kertoivat vuorovaikutuksen kollegoiden kanssa toimivan hyvin, eivätkä maininneet yhtään negatiivista vuorovaikutustilannetta heidän kanssaan. Sen sijaan heikosti jaksavat opettajat pitivät erittäin merkityksellisinä suhteitaan oman aineen opettajakollegoihin: se oli heille tärkeä tuki ja yhteistyötä oli paljon.

Opettaja -	heikosti jaksavat opettajat	kohtalaisen hyvin jaksavat opettajat	hyvin jaksavat opettajat	erityisen hyvin jaksavat opettajat
johto	O / -	+ / - / O	+ / O	+
kollega	O / -	+ / - / O	+ / O	+
ao-kollega	+	+	+	O
oppilas	+ / -	+ / - / O	+	+

Taulukko 10: Vuorovaikutussuhteiden kokeminen jaksamisprofiileittain

Seuraavassa kuvaamme yksityiskohtaisemmin vuorovaikutusympäristöjä jaksamisprofiileittain.

Heikosti jaksavat opettajat, alle 0,3 pistettä (P33, A23, A20)

Heikosti jaksavat opettajat kokivat vuorovaikutuksen koulun johdon kanssa todella puutteelliseksi tai sitä ei ollut lainkaan. He myös kokivat, etteivät voi vaikuttaa koulussa tapahtuvaan päätöksentekoon tai siihen vaikuttaminen on kovan työn ja tuskan takana. Opettajat kokivat erityisen ongelmalliseksi tuen puutteen, sillä sitä ei johdolta saanut. Kun suhde esimiehen kanssa oli ongelmallinen, kollegoiden merkitys opettajan jaksamisen kannalta näytti korostuvan. Huonosti jaksavat opettajat saivatkin tukea työhön ensisijaisesti saman aineen opettajakollegoilta. Sen lisäksi että kollegat koettiin tärkeänä henkisenä tukena,

saman aineen opettajien välinen yhteistyö koettiin tärkeäksi. Materiaalien, opetusvinkkien ja kokeiden jakamisen koettiin konkreettisesti keventävän työtaakkaa.

”Se, se mun täytyy sanoa, että tää johtaja, johtajaporukka on niinku semmosta, että heiltä puuttuu - - se linkki meihin. Et me (kollegoiden kanssa) saatetaan siellä hyvinki olla sopuisia ja jutella ja ihmetellä ja äimäillä asioita ja kertoilla ongelmista ja pahasta olost, mut ne jää meidän keskeksi sinne sillä lailla. Että ne niinku auttaa tietysti meidän pahassa olossa, ku niitä voi aina kertoa, mutta ja saa sieltä tuen, mutta...” K5

Vuorovaikutussuhde muihin kuin oman aineen opettajakollegoihin koettiin usein etäiseksi. Keskustelujen oman aineryhmän ulkopuolella koettiin jäävän pinnalliseksi ”läpän heitoksi”, mikä kevensi pahaa oloa vain hetkellisesti. Tiiviin vuorovaikutussuhteen muodostumista hankaloittavana tekijänä nähtiin kiire ja yhteisen ajan puute. Työajan ei nähty sisältävän opettajien keskinäistä aikaa, eikä omalla ajalla oltu kovin halukkaita jäämään yhteistyötä rakentamaan.

Toimiva opettaja-oppilas -suhde auttoi jaksamaan. Positiivinen palaute oppilailta koettiin erittäin myönteisenä, mutta toisaalta taas negatiivisena asiana tuotiin esiin oppilaiden kiittämättömyys. Parhaimmillaan suhdetta oppilaisiin kuvattiin avoimeksi ja läheiseksi, jolloin työn tekeminen oli nautinnollista. Yhteistyön ja vuorovaikutussuhteen perustana nostettiin esiin molemminpuolinen luottamus ja arvostus:

”Tietyst on joskus joitai porukoita, joitten kanssa se opettaminen on ollu niin loistavaa, (T: Mm.) ihanaa ja on ollu jopa, tuntuu, että ihan niinku en töitä tekiskää. Et sellaseen ku joskus pääsee. Niit aina aika ajoin, mut niit on niin harvakseltaan, et sit se unohtuu.” A23

Hankalat tilanteet kuten oppilaiden keskinäinen rähinöinti, asiaton kielenkäyttö, ja yleinen sääntöjen rikkominen koettiin kuormittavina tekijöinä. Etenkin naisopettajat kertoivat kokevansa pelkoa joutuessaan selvittämään ”isojen poikien” kahinointia. Kaikkein raskaimpana koettiin kuitenkin juuri opettajan ja oppilaan välisen suhteen kärjistymisen, kun yhteisymmärrystä oppilaan ja opettajan välillä ei ole meinannut löytyä. Pahimmat konfliktitilanteet oppilaiden kesken koettiin jälkikäteen kuitenkin oppimisprosessina:

”Mulle lapset kehtas olla tosi kauhee, et, et sieltä mä sit kantapäähän kautta opin, että, et jos mä en niinkun nää sitä oppilasta siinä kokonaisena ja yritä auttaa häntä, niin mulla tulee olemaan karmeeta tää työnteko lopun elämää. Et, et, et sieltä mä niinkun sain sen, sen käsityksen, et mun on niinkun katottava sitä oppilasta ihan sinne sydämeen asti ja päästävä perille, missä mennään ja sit mä pystyn auttamaan ja sillon sillä menee jakeluun ne mun asiatkin, kun me ollaan niinkun samalla linjalla.” P33

Kohtalaisen hyvin jaksavat opettajat, 0,4 – 07 pistettä (N12, N15, A4, K6, P2, A5, A12, K3, K5, P24)

Kohtalaisesti jaksavien opettajien ryhmän sisällä vuorovaikutuskartat erosivat eniten toisistaan, eikä selviä yhteisiä piirteitä löytenyt. Heidän vuorovaikutuskarttansa olivat kuitenkin pääpiirteissään kahdenlaisia, joko vuorovaikutusta oli kaikkien kanssa vähän tai jonkun tahon kanssa vuorovaikutus oli pääosin negatiivista. Kolmella tähän ryhmään kuuluvalla vuorovaikutus kaikkien tahojen kanssa oli jopa pelkästään positiivista, tosin näistä kahdella vuorovaikutusta oli hyvin vähän verrattuna muihin tämän ryhmän opettajiin. Loput kuusi opettajaa kuvasivat heillä olevan paljon vuorovaikutusta eri tahojen kanssa, mutta heillä jonkin tahon, joko oppilaiden, kollegoiden tai johdon kanssa vuorovaikutus sisälsi myös negatiivisia puolia.

Neljä tämän ryhmän opettajaa ilmaisi olevansa tyytyväinen johtoon. Loput kuusi eivät joko maininneet lainkaan vuorovaikutustilanteita johdon kanssa tai kokivat ne negatiivisina. Kollegojen kanssa ei kenelläkään tämän ryhmän opettajista ollut suurempia ongelmia vuorovaikutuksessa. Muutama mainitsi, että keskustelua opettajankokouksissa syntyi todella vähän ja neljällä opettajalla olikin hyvin vähän vuorovaikutusta kollegojen kanssa.

Ainoastaan kaksi tämän ryhmän opettajaa kertoi useista vuorovaikutustilanteista oppilaiden kanssa. Kaikki opettajat kuitenkin sanoivat tulevansa oppilaiden kanssa toimeen. Nämä opettajat, joilla oli vain vähän vuorovaikutusta oppilaiden kanssa, kuvasivat vuorovaikutustilanteita melko neutraalisti. Moni opettaja kertoi kuitenkin ”löystyneensä” ja tulleensa inhimillisemmäksi oppilaita kohtaan. Varsinkin luokkatilanteet opettajat mainitsivat haastatteluhetkellä tai joskus aiemmin kokeneensa vuorovaikutuksen kannalta haastavina.

”T: Tota, kerro joku esimerkki sun mielestä onnistuneesta vuorovaikutustilanteesta niin opettajan ja oppilaiden väliltä vaikka sun työuralta.

H: ...Tavallaan se, missä niinku ollaan, ollaan niinku luontevasti niin ehkä tommosissa retkitilanteissa, ko ehkä, ko ollaan [g-h] sieltä luokkahuoneesta, luokkahuoneen ulkopuolella ja sitte pystyy ehkä vähä eri tavalla kohtaamaan sitte oppilaan. Että pystyy semmoseen vähän vapaampaan keskusteluun. Jos se vaikka mennään johonki retkikohteeseen linja-autossa, ni juttelee jonku oppilaan kanssa tai sitte siellä paikanpäällä. Että se on kuitenkin vähä ain erilaine se tilanne. Et en tiää onko siinä luokkatilanteessa enemmän sit semmonen, niin se on varmaan semmonen muodollisempi ja kahlitsee sitten sitä vuorovaikutusta, että” N12

Hyvin jaksavat opettajat, 0,8 – 0,9 pistettä (N2, N11,A2 , P15, R22)

Hyvin jaksavien opettajien vuorovaikutuskartat olivat samansuuntaisia, esimerkiksi johdon kanssa vuorovaikutus toimi hyvin. Kaikki opettajat mainitsivat saavansa johdolta tukea, vähintäänkin silloin kun sitä pyysi. Johdolle oli myös helppo mennä esittämään asiansa ja opettajien mielestä päätöksenteko toimi hyvin. Osa kuitenkin kertoi odottavansa johdolta jämäkämpää otetta joissakin asioissa. Eräs opettaja esimerkiksi toivoi rehtorilta selkeää päätöstä siitä, että koulussa olisi vain yksi opettajanhuone. Puolet opettajista kuitenkin mainitsi ymmärtävänsä, että johdon työmäärä on suuri ja resursseja liian vähän yksittäisten opettajien työn tukemiseen.

Hyvinvoivat opettajat sanoivat viihtyvänsä työyhteisössä. Kollegoiden kanssa vuorovaikutus oli toimivaa ja opettajanhuoneessa oli helppo keskustella. Yhteistyötä oli jonkin verran, mutta sitä jotkut opettajat kertoivat toivovansa enemmänkin. Samoin muutama mainitsi toivovansa vahvempaa vuorovaikutusta kollegojen kanssa. Hyvinvoivien opettajien vastauksista ei tullut ilmi, että saman aineen kollegojen kanssa olisi ollut merkittävää vuorovaikutusta tai yhteistyötä.

”Minä viihdyn täällä. Täällä on hirmu hyvä, hyvä porukka, semmonen välittävä porukka. Ne, tää työyhteisön koko väki niin tekkee työtäsä suurella sydämellä ja oon kokenu sen heti, kun tulin tänne. Ja oon edelleenki sammaa mieltä, että täällä tosissaan tehhää hyvää työtä.” R22

Hyvinvoivilla opettajilla oli paljon vuorovaikutusta oppilaiden kanssa ja he kokivat toimivan vuorovaikutuksen olevan merkittävää oman jaksamisensa kannalta. Hyvien vuorovaikutustilanteiden muodostumiselle he mainitsivat edellytyksinä esimerkiksi luottamuksen syntymisen, avoimen ilmapiirin, jossa uskaltaa esittää ajatuksiaan ja positiivisuuden. He näkivät omina vahvuuksinaan työssä juuri toimimisen oppilaiden kanssa.

”...mutta mä tykkään näist muksuist, et mä tykkään olla niitten kans. Et se on tullu vähä tärkeemmäks. Tietysti se kielikin on tärkeä ja se aine, mitä mä niinku opetan, mutta jotenki tää ihmissuhteet on niinku, niitten kans on kiva pelata.” N11

Erittäin hyvin jaksavat opettajat, 1 piste (S10 ja N16)

Erittäin hyvin jaksavia opettajia oli aineistossa kaksi ja he olivat molemmat taito- ja taideaineiden opettajia. Näin ollen heillä ei suhteellisen pienessä koulussa ollut lainkaan saman aineen opettajakollegaa. Toinen opettajista ilmaisi kaipaavansa tätä, mutta löytävänsä esimerkiksi täydennyskoulutuksista saman aineen opettajia, joiden kanssa voi keskustella ja jakaa aineenopettamiseen liittyviä asioita. Opettajat kokivat saman aineen opettajakollegan puutteesta huolimatta saavansa työyhteisössä arvostusta opettamalleen aineelle siitäkin huolimatta, että mainitsivat taito- ja taideaineiden yleisen arvostuksen laskun näkyvän tuntimäärien supistamisena. Kollegoilta tuleva arvostus näkyi muun muassa siinä, että esimerkiksi erilaisissa projektitöissä joustettiin niin, että opettajat pääsivät oppilaita omilta tunneiltaan harjoituksiin. Kollegoiden kanssa vuorovaikutus ja yhteistyö näyttivät muutenkin toimivan hyvin:

”No työyhteisö on varmasti maailman paras. [naurua] Tuota, hyvä, hirveen avoin niinku ilmapiiri meillä on olemassaan tässä, ihan kaikkien, kaikkien kesken. Että on erilaisia tyyppejä tietysti on, mutta että mä nään, että täällä uskaltaa rohkeesti mennä kyllä nin hyvät ku huonot asiat tuomaan esille. Ja myöski ne epäkohdat nostaa esille.” S10

Kaikkienensa erittäin hyvin jaksavat opettajat kuvasivat omia vuorovaikutussuhteitaan työyhteisössä monipuolisiksi ja avoimiksi, mutta sanoivat kuitenkin kaipaavansa vielä syvempää yhteistyötä yli luokka- ja ainerajojen. Vuorovaikutussuhteiden koettiin painottuvan pitkälti ainekohtaisesti, aito kollegiaalisuus muiden aineryhmien välillä ei päässyt

toteutumaan. Koko koulussa vallitsevaa koulukulttuuria he kuvasivat loppujen lopuksi melko rajoittuneeksi ja varovaiseksi.

Erittäin hyvin jaksavien opettajat kokivat vuorovaikutussuhteensa myös johdon kanssa hyvin toimiviksi. He olivat saaneet tukea, kannustusta ja vapauksia kehittää oman aineensa opetusta koulussa esimerkiksi erilaisten projektien ja välinehankintojen avulla. He kokivat saavansa arvostusta tekemästään työstä niin johdolta kuin kollegoiltaan.

”No kyllähän meidän reksi niinku on semmonen tässä talossa, että kyllä se kannustaa niinku kaikin puolin ja se on hirmu myötämielinen meidän kaikille näille projekteille ja. Ja kaikista tiukoista resursseista huolimatta meille on taas luvattu, et me saahaan lähtee sinne kouluttautumaan ja järjestetään kyyditykset. Ja, ja ja tuota... Et mun mielestä se on niinku se lähtökohta. Et tavallaan tuntee, että kyllä tätä mun työtä arvostetaan. Aina ei oo ollu semmonen. Että joskus on tuntunu, että suoraan sanoen että helmiä sioille, että mitä tässä yrittää. Mutta että... Tää työyhteisö ylipäättään, ni se on semmonen, joka tavallaan niinku antaa sen tunteen, että en turhaan.” S10

Erittäin hyvin jaksavien opettajien vuorovaikutustilanteet oppilaiden kanssa olivat onnistuneita. Oppilaat olivat näille opettajille myös tärkeä työtä ohjaava elementti: voisi ehkä sanoa, että heidän opetuksensa on oppilaslähtöistä. Jaksamisensa kannalta he kokivat tärkeiksi onnistumiset opetustilanteissa, esimerkiksi sellaiset, joissa oppilas vaikeasta alusta huolimatta innostuu tekemisestä ja silminnähdessä nauttii siitä. He mainitsivat myös joskus saavansa jälkikäteen hyvää palautetta vanhemmilta.

”Tärkeintä on ainaki mulle heti alust asti ollu se, että mä ite nautin tästä hommasta. Se on ensimmäinen asia tää. Itellä pitää olla hyvä olo, ku tätä opettajan hommaa tekee ja se vaikuttaa siihen, että myös sitten oppilaalla on hyvä olla täällä tiettenki. Se on ainaki ihan ensimmäisenä, mitä, mitä tähän vois sanoo. Ja sitte aineenhallintahan täs on hyvin tärkeä, et sitä pitää koko ajan kehittää.” N16

Aineistosta nousi myös selvästi esille opettajien hyvä työmotivaatio ja innovatiivisuus. Se näkyi esimerkiksi haluna päivittää omaa osaamista. Toinen opettajista päivittää sitä täydennyskoulutusten avulla, toinen lukee alansa lehtiä ja kirjoja ja kokoaa niitä itselleen. Heillä näkyi myös halu kehittää oman aineen opettamisen käytäntöjä koulussa ja tahtona

puolustaa ja vahvistaa oman aineen asemaa niin yleisellä tasolla kuin omassa koulussakin esimerkiksi uusien valinnaiskurssien muodossa. He kokivat työyhteisön olevan myötämielinen kehittämisideoilleen, mutta niiden toteutus jäi helposti omille harteille.

”Mutta tuota...meitä on muutama vahva persoona, joka rohkeesti uskaltaa tuua joskus juttuja tyrkylle. Ja itte kyllä lukeudun niihin, että, että oon jonku jutun bongannu jostaki, mikä tuntus, että se vois toimia meillä. Tai haluaisin, et se toimis meillä, ni kyllä mä sen rohkeesti koitan tyrkyttää ja, ja... (T: lobata) nii. Ja kyllä se niinku monesti onnistuuki se, että tuota. Yleesähä se reagointi on sitä, että jos viittit ruveta niin siitä vaa. Et tuota...annetaan tavallaan mahollisuus, mutta hirvee helposti ei lähetä itte mukkaa.” S10

7.3.2. Koulukulttuurin muotojen ilmeneminen jaksamisprofiileittain

Erityisen hyvin ja heikosti jaksavien opettajien kohdalla oli selkeästi havaittavissa piirteitä Hargreavesin jaottelussa ilmenevien koulukulttuurin muodoista. Niistä klikkiytynyt kulttuuri kuvaa mielestämme osuvasti huonosti jaksavien opettajien kokemusta omasta vuorovaikutusympäristöstään ja yhteistoiminnallisen kulttuurin muoto taas erityisen hyvin jaksavien opettajien vuorovaikutusympäristöä. Heikosti jaksavilla opettajilla korostuu lojaalisuus oman aineen kollegoita kohtaan. Toimivat opettajasuhteet rajoittuvat kuitenkin tähän pieneen ryhmään. He ehkä itse kokevat oman vuorovaikutusympäristönsä toimivaksi, mutta todellisuudessa tällaiseksi muotoutunut opettajakulttuuri saattaa kuitenkin hankaloittaa yhteistyötä ja eri aineiden välistä integraatiota.

Yhteistoiminnallisen kulttuurin piirteistä jakamisen, luottamuksen ja kannustuksen toteutuminen korostui erittäin hyvin jaksavien opettajien vuorovaikutuspuheessa. Opettajat kokivat saavansa tunnustusta työstään niin johdolta kuin muiltakin kollegoilta. Muutenkin ilmapiiriä kuvattiin myönteiseksi ja avoimeksi. Opettajat kokivat, että työyhteisössä on henkinen vapaus kysyä, saada apua ja epäonnistua. Uusiin visioihin ja kehittämis ehdotuksiin suhtauduttiin työyhteisössä myönteisesti ja niitä oli helppo esittää, mutta pidemmän päälle niihin ei kuitenkaan oltu valmiita työyhteisössä sitoutumaan. Yhteistoiminnallisen kulttuurin piirteistä jatkuvan yhteisen kehittämisen piirre ei siten täysin toteutunut.

Kohtalaisen hyvin ja hyvin jaksavien opettajien vuorovaikutusympäristössä ei ollut havaittavissa yhteistoiminnallisen kulttuurin piirteitä samoissa määrin kuin erityisen hyvin jaksavien opettajien kohdalla. Hyvinvoivien opettajien vuorovaikutusympäristössä monipuoliset vuorovaikutussuhteet kyllä korostuivat, mutta he eivät kokeneet niitä kuitenkaan niin merkityksellisinä ja syvällisinä kuin erityisen hyvin jaksavat opettajat. Kollegiaalisuuden taso jäi siis pinnallisemmaksi näissä muissa ryhmissä. Kohtalaisen hyvin ja hyvin työssään jaksavien vuorovaikutusympäristössä oli havaittavissa piirteitä muun muassa liikkuvasta mosaiikkikulttuurista kuin myös pakollisen kollegiaalisuuden kulttuurista. Puolet tutkimuksemme opettajista sijoittui kohtalaisen hyvin jaksavien ryhmään. Näiden opettajien voi katsoa olevan ehkä jollain tapaa riskiryhmässä oman jaksamisensa suhteen. Olisikin syytä pohtia, kuinka tunnistaa tällaiset yksilöt työyhteisöstä ja edistää heidän hyvinvointiaan.

On hyvä huomioida myös se, että opettajat kokivat samassa yhteisössä erilaisia koulukulttuurin muotoja. Esimerkiksi erittäin hyvin jaksavat opettajat kuvasivat omaa vuorovaikutusympäristöään hyvin monipuoliseksi, mutta samalla mainitsivat kuitenkin työyhteisössään olevien kuppikuntien rajoittavan yhteistyön syntymistä.

7.3.3. Saman aineen opettajakollegan merkityksen korostuminen – hidaste aidolle kollegiaalisuudelle?

Verrattaessa heikosti jaksavien sekä hyvin ja erittäin hyvin jaksavien opettajien vuorovaikutusympäristöjä on mielenkiintoisena yksityiskohtana hyvä huomioida oman aineen opettajakollegan merkitys. Se korostui erityisesti heikosti jaksavien opettajien vuorovaikutusympäristössä, kun taas hyvin ja erittäin hyvin jaksavien vuorovaikutuspuheessa se ei erityisemmin noussut esiin. Heikosti jaksavat opettajat tekivät paljon yhteistyötä oman aineen opettajakollegansa kanssa, mikä oli heille tärkeä tuki. Vuorovaikutus muiden kollegoiden kanssa oli kuitenkin erittäin vähäistä tai se koettiin lähes pelkästään kielteisesti. Hyvin ja erittäin hyvin jaksavilla opettajilla taas ei ollut nähtävissä oman aineryhmän yhteistyön tai vuorovaikutuksen korostumista. He jopa toivoivat enemmän ja vahvempaa vuorovaikutusta kollegojen kanssa yli luokka- ja ainerajojen, siitä huolimatta että kuvasivatkin vuorovaikutusympäristöään monipuoliseksi.

Toki on syytä huomioida, että erittäin hyvin jaksavilla opettajilla ei ollut lainkaan oman aineen kollegaa. Tällöin vuorovaikutussuhteiden merkitys muiden kollegoiden kanssa varmasti korostuu ja sitä on havaittavissa enemmän kuin muilla. Tässä erittäin hyvin jaksavilla opettajilla ei siis käytännössä edes ollut mahdollisuutta sulkeutua oman aineryhmänsä sisään, vaan vertaistukena toimivat kaikki kollegat tasapuolisesti. On myös huomioitava erittäin hyvin jaksavien opettajien erityinen rooli työyhteisössä. He olivat molemmat taito- ja taideaineiden opettajia ja siten heidän työnkuvansa oli luonnollisesti hyvin projektipainotteinen, mikä taas edellyttää toimivia vuorovaikutussuhteita kollegojen kanssa. Osaltaan taito- ja taideaineiden opettajien voikin nähdä olevan ikään kuin pakotettuja vuorovaikutukseen muun koulun henkilöstön kanssa. Projektien ja erilaisten hankkeiden toteuttaminen oppilaiden kanssa ei vielä aineistomme perusteella ole niin yleistä muissa oppiaineissa, vaikka uudessa oppimiskäsityksessä sitä korostetaankin. Näyttää kuitenkin siltä, että oli opettajan laaja vuorovaikutusympäristö sitten muodostunut ikään kuin olosuhteiden pakosta tai spontaanisti, se on merkittävä opettajan hyvinvoinnin kannalta. Mitä paremmin opettaja onnistuu soluttautumaan työyhteisöön, sen enemmän hän saa tukea ja kannustusta työhönsä. Tällöin mahdollistuu paremmin tunne yhteen hiileen puhaltamisesta.

Heikosti ja hyvin jaksavien opettajien vuorovaikutusympäristöjen vertailu tukee siis sitä oletusta, että mahdollisimman laaja ja syvälinen vuorovaikutusympäristö on yhteydessä opettajan kokemaan hyvinvointiin. Onkin aiheellista pohtia haittaako liian tiivis yhteistyö oman aineryhmän sisällä vuorovaikutusta muiden kollegojen kanssa? Tai onko kielteisesti koettu vuorovaikutus oman aineryhmän ulkopuolella kenties johtanut siihen, että saman aineen kollegat ovat lyöttäytyneet yhteen ja kokevat keskinäisen yhteistyönsä toimivaksi? Oli syy vuorovaikutusympäristön kaventumiseen sitten mikä tahansa, näyttää siltä, että hyvin jaksavat opettajat ovat heikosti jaksavia aktiivisempia työyhteisön jäseniä monipuolisemman vuorovaikutusympäristön kautta. Tämä tukee myös sitä ajatusta, että monipuolinen vuorovaikutusympäristö auttaa opettajaa hahmottamaan oman työnkuvansa osana laajempaa kokonaisuutta, mikä taas edistää opettajan pedagogisen hyvinvoinnin kokemusta. Kokonaisvaltainen toiminnan kohteen hahmottaminen edesauttaa toiminnan kohteen parempaa ymmärrystä (*luku 3.2.*).

7.3.4. Koulun yleinen ilmapiiri ja johto opettajan kokemana

Opettajan kokema hyvinvointi oli selkeässä yhteydessä vuorovaikutuksen toimivuuteen johdon kanssa. Huonosti jaksavat opettajat kokivat vuorovaikutuksen johdon kanssa kielteisenä tai sitä ei ollut lainkaan, kun taas hyvin ja erittäin hyvin jaksavat opettajat olivat pääosin tyytyväisiä. Vuorovaikutuksen toimimattomuus johdon kanssa saattaakin olla osasyynä opettajan jaksamisongelmiin. Toisaalta taas heikosti jaksavalla opettajalla ei välttämättä ole valmiuksia alkaa rakentaa toimivaa vuorovaikutussuhdetta johtoon kun oma jaksaminen on heikkoa. Joka tapauksessa vuorovaikutuksen ongelmat johdon kanssa korostuvat silloin, kun opettajan omassa jaksamisessa on puutteita ja hän kaipaisi tukea ongelmallisissa työtilanteissa.

Hyvin jaksavien opettajien puheessa nousi esille vähäiset resurssit ja kiire, jotka haittaavat johdon tehtävää tukea yksittäisen opettajan työtä. Mielestämme tällainen empatiakyky ja taito asettua toisen asemaan silloinkin, kun johdon toiminnassa koetaan selkeitä puutteita, on merkittävää koko työyhteisön kannalta. Se on alaitaito, joka varmasti parantaa johdon ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Työyhteisön ilmapiirin kannalta nousee merkittävään rooliin myös se, kuinka näitä asioita käsitellään. Jos hyvin jaksavat opettajat ovat hiljaisen tyytyväisiä osaansa ja heikosti jaksavat taas purkavat äänekkäämmin tyytymättömyyttään, kielteisyys johtoa kohtaan saa helposti vallan. Muutama hyvin jaksava opettaja kertoikin samalla, kun ilmaisi tyytyväisyytensä johtoon sen, että kaikki koulun opettajat eivät ajattele samalla tavoin.

8. Tutkimuksen luotettavuus

Aineiston tutkimusmenetelmänä tässä tutkimuksessa oli sisällönanalyysi. Siinä tutkijan on itse tuotettava analyysinsä viisaus. Laadullisessa tutkimuksessa tärkein luotettavuuden kriteeri onkin tutkija itse, ja siksi luotettavuuden arvioinnissa tulee huomioida koko tutkimusprosessi (Eskola ja Suoranta 1998, 209–212).

Validiteettia voidaan tarkastella jakamalla se sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyiden suhdetta ja ulkoisella validiteetilla tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston suhdetta toisiinsa. (Eskola ja Suoranta 1998, 214.) Lähtökohtaisesti tutkimuksemme sisäinen validiteetti on hyvä, sillä analyysi on suurelta osin teoriaohjaava ja perustuu näin ollen vankkaan tutkimustietoon. Ulkoista validiteettia taas parantaa tutkijatriangulaatio. Se pakottaa keskustelemaan tutkimuksen ja analyysiprosessin kannalta oleellisista asioista. Myös erimielisyyksiä voi syntyä esimerkiksi tutkimusmetodin, kirjoitustavan tai analysointimenetelmien valinnassa. Näistä valinnoista keskustelu kuitenkin usein laajentaa tutkimuksen näkökulmaa ja tekee siitä monipuolisemman. (Eskola ja Suoranta 1998, 70.) Myös omassa tutkimuksemme tutkijatriangulaatio lisäsi analyysiprosessin monipuolisuutta ja luotettavuutta etenkin aineiston luokittelussa. Yhteinen keskustelu teemoittelun kriteereistä teki luokittelusta yhtenäisen ja selkeän. Myös aineiston analysointiin löysimme yhdessä keskustellen luovia ja toimivia ratkaisuja.

Tynjälä (1991) määrittelee laadulliselle tutkimukselle neljä kriteeriä: vastaavuus, siirrettävyys, tutkimustilanteen arviointi ja vahvistettavuus. (Tynjälä 1991, 390–391.) Käytämme tutkimusprosessin luotettavuustarkastelussa lähtökohtina näitä kriteereitä. Tutkimuksemme käyttämämme haastatteluaineisto on osa laajaa opetusministeriön tukemaa (OPPI)-tutkimusryhmän tutkimushankkeeseen liittyvää aineistoa. Tutkimustilanteen arviointi ja tutkimusote on yksityiskohtaisesti kuvattuna tutkimusraportissa Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu (Huusko, Pietarinen, Pyhälä ja Soini 2007, 38–54), joten niihin emme tässä yhteydessä paneudu.

Vastaavudella tarkoitetaan sitä, että saadut rekonstruktiot tutkittavien todellisuuksista vastaavat alkuperäisiä konstruktioita. (Tynjälä 1991, 387, 390) Tutkimuksemme kannalta on tärkeää pitää saatua aineistoa totuudenmukaisena. Uskomme siis, että vastaajat ovat vastanneet kysymyksiin todenmukaisesti ensinnäkin siksi, että he haluavat antaa todellisen

kuvan koulun arjesta ja opettajan työstä. Lisäksi kyseessä oli merkittävä opetushallituksen rahoittama tutkimushanke, joka varmasti lisäsi opettajien positiivista asennoitumista haastatteluun enemmän kuin jos kyseessä olisi ollut pro gradu-tutkimus.

Sisällöllisesti aineiston haastattelurunko kattoi hyvin opettajan hyvinvoinnin ja muutoksen teemat. Asiat tulivat haastattelun aikana useassa kohtaa esiin ja niitä kysyttiin myös suoraan. Kaiken kaikkiaan haastattelu antoi meille varsin hyvän katsauksen muutokseen ja hyvinvointiin opettajan perspektiivistä. Tutkimusaineiston kerääminen on toteutettu puolistrukturoituna teemahaastatteluna, jonka aiheena oli yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen. Tämä teema painottui siten selkeästi jokaisessa haastattelussa. On syytä huomioida, että opettajat olisivat saattaneet nostaa esille enemmän joitakin muita muutoksia ja mahdollisesti jättäneet taas jotakin mainitsematta, mikäli haastattelun aihe olisi ollut toisenlainen. Opettajien esille nostamat muut muutokset eivät opetussuunnitelmatyön teemaa lukuun ottamatta kuitenkaan suoranaisesti liittyneet yhtenäiseen perusopetukseen.

Toisaalta aineisto oli juuri teemansa puolesta ihanteellinen kuvaamaan aineenopettajan hyvinvointia muutoksen keskellä, sillä haastateltavat opettajat ovat käyneet läpi yhtenäiseen perusopetukseen liittyvää muutosprosessia. Opettajan hyvinvointi muospaineessa ja hänen suhteensa muutokseen tulee siis aineistossa konkreettisesti esille. Jo haastattelurunkoon sisältyi paljon hyvinvoinnin eri osa-alueita kattavia teemoja, mutta osa jaksamispuheesta nousee esille myös opettajien aloitteesta. Haastattelurunko oli kaikkien haastateltavien kohdalla sama, joten vertailevaa analyysiä opettajan jaksamisesta oli mielekästä tehdä.

Yhtenä luotettavuuden kriteerinä voidaan pitää tulosten siirrettävyyttä ja sovellettavuutta toiseen kontekstiin. Siirrettävyys riippuu tutkitun ympäristön ja sovellusympäristön samankaltaisuudesta. Jotta lukija voisi pohtia tutkimustulosten soveltamista muihin kuin tutkittuihin konteksteihin tutkijan on kuvattava riittävästi aineistoaan ja tutkimustaan. (Tynjälä 1991, 390.) Tässä tutkimuksessa olemme kuvanneet aineistoa esimerkiksi seuraavilla tavoilla:

- Suorat lainaukset aineistosta
- Aineiston kuvaus erilaisin mallein (taulukot, diagrammit)
- Liitetiedostot

Tutkimustuloksiamme ei kuitenkaan ole tarkoitus laajasti yleistää, vaan löytää uusia näkökulmia hyvinvoinnin, muutoksen ja vuorovaikutuksen teemoihin. Tämä tehtävä toteutuu tutkimuksessa mielestämme hyvin.

Vahvistettavuus tarkoittaa yksinkertaisesti sitä, että tutkimusten tulosten totuudellisuus voidaan vahvistaa. Tutkijan on siis perusteltava tekemiensä ratkaisuiden ja päättelyiden oikeutus niin, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan ajattelua ja arvioimaan sitä. Tällöin on kyse tutkijan luotettavuudesta, uskottavuudesta, rehellisyydestä ja tasapainosta. (Tynjälä 1991, 391) Kuten edellä totesimme, suorien lainausten, taulukoiden, diagrammien ja liitetiedostojen avulla lukija pystyy halutessaan arvioimaan esimerkiksi aineiston luokittelussa tekemiämme ratkaisuja. Olemme myös kirjanneet ylös tekemiemme luokittelujen perusteet ja raportoineet tutkimusprosessin kulun, joten tutkimuksen toistettavuus on periaatteessa mahdollista. Näiltä osin pidämme tutkimustamme luotettavana. Muutospuheen analysoinnissa saimme samansuuntaisia tuloksia kuin OPPI-tutkimusryhmä oli saanut. Analyysimme perusteina olevien hyvinvointiprofiilin ja analyysin tueksi piirtämiemme vuorovaikutuskarttojen luotettavuuteen vahvistettavuuden osalta keskitymme seuraavassa.

Hyvinvointiprofiilit muodostimme perustuen jokaisen opettajan omaan kokemukseen eri jaksamistekijöiden toteutumisesta omalla kohdallaan. Jaksamistekijät valitsimme aiempien tutkimusten ja aineistomme perusteella; niiden merkitys opettajan hyvinvoinnin kannalta on korostunut useissa tutkimuksissa ja toisaalta aineistostamme noussut hyvinvointipuhe oli luontevasti teemoiteltavissa näihin osa-alueisiin. Näitä tekijöitä ovat opettajan kokemus työn hallinnasta, osallisuuden toteutumisesta ja työn kuormittavuudesta sekä työyhteisön ilmapiiri ja opettajan saama tuki. Lisäksi arvioimme opettajan hyvinvointia opettajan muutospuheen avulla. Opettajan kokemus muutoksista ei välttämättä suoranaisesti vaikuta opettajan hyvinvointiin, mutta sen voidaan nähdä välillisesti heijastavan opettajan jaksamista. Pisteytyksessä luotettavuuden kriteeriksi nousee se, kuinka luotettavasti pystymme arvioimaan kunkin jaksamistekijän toteutumista opettajan puheen perusteella.

Opettajan kokema ilmapiiri ja työhön saatu tuki pystyttiin pisteyttämään luotettavasti, sillä näistä asioista jokainen opettaja kertoi avoimesti. Myös osallisuuden kokemuksen pisteyttäminen oli tältä osin luotettavaa. Joskin osallisuus käsitteenä kapenee tarkoittamaan vain osallisuutta työyhteisön yhteisissä asioissa ja päätöksenteossa, vaikka sillä muuten voisi olla laajempikin merkitys. Luotettavuuden kannalta kriittisimpiä ovat työn hallinnan tunteen ja muutoksen kokemisen arviointi.

Opettajan kokeman työn hallinnan tunteen kohdalla arvioinnin lähtökohta oli, että opettaja kokee hallitsevansa työnsä. Jos näin ei ollut, oletimme opettajan nostavan esille merkittäviä haasteita tai ongelmia, joissa hän kokee heikkoa työnhallintaa. Mielestämme haastattelu antoi hyvän yleiskuvan opettajan kokemuksesta työnsä hallinnasta, sillä haastattelussa käsiteltiin useista näkökulmista opettajan työtä. On siis mielekästä olettaa, että opettaja todella nostaa esille tältä osin itseään kuormittavia tekijöitä, jos niitä hänellä työssään on. Haastatteliija on kuitenkin tutkija, jolta opettajilla ei oletettavasti ole syytä piilotella omaa ammatillista identiteettiäkään koskevaa todellisuutta. Toisaalta aihe voi olla opettajille niin arka, ettei omia ongelmia välttämättä haluta paljastaa.

Muutoksen kokemisen pisteytys perustui siihen, nostaako opettaja esille positiivisesti vai negatiivisesti kokemiaan muutoksia ja miten hän näkee tulevaisuuden koulun muutoksen keskellä. Jälleen oletimme opettajan itse nostavan esille itselleen merkitykselliset asiat, koettiin ne sitten positiivisesti tai negatiivisesti. Muutosteeman osalta opettajilla tuskin on syytä oman ammattiympäristönsä takia olla paljastamatta todellisia kokemuksiaan, sillä muutos on mielestämme tältä osin neutraali teema.

Yleiskuvan, eli koko opettajan haastattelun perusteella antamamme pistemäärän vertaaminen pisteytyksen antamaan pistemäärään lisää opettajan hyvinvoinnin arvion validiteettia. Samoin se, että eliminoimme pistemäärää laskiessamme sellaiset jaksamistekijät yksittäisten opettajien kohdalta pois, joita ei aineistosta voinut päätellä (paitsi kuormittavuuden ja työn hallinnan kokemuksessa, joissa annoimme lähtökohtaisesti yhden pisteen) lisäsi validiteettia.

Hyvinvoinnin tekijöiden vaikutus oli pisteytyksessä samanarvoinen, vaikka käytännössä esimerkiksi työyhteisön hyvä ilmapiiri saattaa korvata vaikkapa heikkoa työnhallinnan tunnetta opettajan jaksamisessa. Toisaalta taas esimerkiksi todella suuri työmäärä yhdessä haastavien työtehtävien kanssa voi saada opettajan jaksamaan todella heikosti, vaikka hyvinvoinnin muut osa-alueet olisivat kunnossa. Emme kuitenkaan lähteneet järjestämään jaksamistekijöiden painottumista, koska niiden merkitys opettajille on hyvin yksilöllinen. Tässä luotettavuutta lisää haastattelun yleiskuvan perusteella tekemämme pisteytys (0, ½ tai 1 pistettä) jokaisen opettajan jaksamisesta.

Vuorovaikutuskartan ongelmallisin kohta analyysin kannalta liittyy siihen, kertooko jokainen opettaja haastattelussa kattavasti vuorovaikutustilanteistaan. Näin kartta ei vuorovaikutuksen määrän osalta anna välttämättä täysin luotettavaa kuvaa opettajan

vuorovaikutusympäristöstä. Samasta syystä eri opettajien vuorovaikutuskarttojen vertailu on ongelmallista. Kartan avulla voidaan kuitenkin tarkastella opettajan vuorovaikutuksen jakaantumista eri tahojen kesken verrattaessa kaiken vuorovaikutuksen määrään. Ei varmaankaan ole syytä olettaa, että haastattelussa jostain syystä painottuisi puhe vuorovaikutuksesta jonkin tietyn tahon kanssa.

Emme muutoinkaan analysoineet vuorovaikutuksen määrää yksittäisten opettajien kesken vaan hyvinvointiprofiileittain. Näin yksittäisten opettajien väliset erot vuorovaikutuksen kokonaismäärässä eivät vaikuttaneet analyysiimme. Sen sijaan tehdessämme analyysiä hyvinvointiprofiileittain, yleiskuvat vuorovaikutuksen jakaantumisesta ja vuorovaikutuksen ongelmakohdista muodostuivat luontevasti jo pelkkien vuorovaikutuskarttojen avulla. Esimerkiksi heikosti jaksavien profiilissa jokaisen opettajan kohdalla oli johdon kanssa negatiivisesti koettua vuorovaikutusta tai vuorovaikutuksen puutteita ja vuorovaikutus saman aineen kollegan kanssa korostui. Samoin esimerkiksi hyvin jaksavilla opettajilla korostui positiivisena koettu vuorovaikutus kollegoiden ja johdon kanssa. Varsinaista analyysiä tehdessämme, eli analysoidessamme vuorovaikutuksen ja hyvinvoinnin suhdetta otimme analyysin tueksi vielä tekemämme luokittelut opettajien vuorovaikutuspuheesta, jossa negatiivisesti ja positiivisesti koettu vuorovaikutus oli eroteltu eri värein. Näin vuorovaikutuskarttojen tehtäväksi jäi antaa yleiskuva analyysin tueksi hyvinvointiprofiileittain tarkastelluista vuorovaikutusympäristöistä.

Kokonaisuutena pidämme tutkimustamme luotettavana. Aineisto oli laaja ja haastateltaviksi oli tarkoituksella valittu mahdollisimman erilaisia opettajia erilaisista kouluista eri puolilta Suomea. Aineistot kattoivat hyvin meitä kiinnostavat hyvinvoinnin ja muutoksen teemat, joten analyysin tekeminen oli luontevaa teorian pohjalta. Teoriaohjaava sisällönanalyysi nojasi siis suurelta osin paljon tutkittuihin teoreettisiin lähtökohtiin. Koko analysoinnin luotettavuutta lisäsi vielä tutkijatriangulaatio.

9. Pohdinta

Tutkimuksemme analyysi on laaja muutoksen ja hyvinvoinnin teeman moniulotteisuuden vuoksi. Molemmat teemat ovat itsessään laajoja ilmiöitä ja toisaalta ne kietoutuvat vahvasti yhteen, mitä tutkimuksessamme olikin tarkoitus tarkastella. Muutoksen ja hyvinvoinnin käsittelyn pohjaksi tarkastelimme ensin molempia ilmiöitä yksittäisinä teemoina. Tässä nostammekin esiin niin muutoksen teoreettisesta tarkastelusta kuin tutkimustuloksissamme esiin nousseita hyvinvoinnin kannalta merkittäviä näkökulmia.

Teoreettisessa muutoksen tarkastelussa muutos käsitetään sekä strategisena että kulttuurisena prosessina, jonka onnistumisen taustalla nähdään muutoksessa toimijoiden oppimisprosessi. Aineistomme perusteella muutokset näyttäytyvät opettajille kuitenkin yksittäisinä ulkoapain tulevina tapahtumina muutoksen prosessina kokemisen sijaan. Tämän voi nähdä olevan yhteydessä opettajan kielteiseen suhtautumiseen muutokseen. Kun muutosten kohtaamisessa opettajan työn hallinta joutuu koetukselle työmäärän ja haastavien tilanteiden lisääntymisen takia, opettaja kokee helposti omat selviytymismahdollisuutensa rajalliseksi tai ei koe itsellään olevan valmiuksia niistä selviytymiseen. Näin muutos saattaa herättää vain kielteisiä tunteita ja kuormittaa opettajaa.

On syytä kysyä miten muutosprosessi voisi koulun arjessa konkreettisesti onnistua tai onko sellainen edes mahdollista. Fullan ja Miles painottavat, että muutosprosessissa pyrkimys muutoksen hallintaan ja suunnitteluun ei ole mielekäästä, sillä tällöin todennäköiset epäonnistumiset ja ongelmat koetaan vain kuormittavina. Sitä vastoin riskinotto, ongelmahakuiset ja ratkaisukeskeiset työtavat ja avoimuus ovat asioita, joita muutoksessa toimijoilta edellytettäisiin. Tämä edellyttää työyhteisöltä yhteisvastuun, luottamuksen ja avoimuuden kulttuuria. Kollegiaalisuuden nimeen onkin vannottu monissa koulun kehittämis- ja uudistamishankkeissa. Tällainen koulukulttuuri ei karsinoituneessa aineenopettajayhteisössä kuitenkaan muodostu ongelmitta. Se vaatii aikaa, uusien toimintatapojen omaksumista ja oman työn näkemistä osana laajempaa kokonaisuutta.

Tutkimuksemme vahvisti käsitystä vuorovaikutussuhteiden merkityksestä opettajan jaksamisen kannalta koulun muospaineissa. Muun muassa Soini, Pietarinen ja Pyhältö (2008, 249) ovat tutkimuksissaan todenneet opettajan jaksamiseen ja kuormittumiseen liittyvien syiden kytkeytyvän vuorovaikutuksellisiin prosesseihin. Kollegiaalisen koulukulttuurin luomisessa on kuitenkin haasteensa. Sen vaatii paitsi opettajan omien

toimintatapojen kriittistä tarkastelua, myös aikaa. Tässä tutkimuksessa tuli vahvasti esiin se, että opettajat toivoisivat syvällisempää yhteistyötä työyhteisössään. Etenkin työajan ulkopuolella toteutetut virkistyspäivät koettiin erittäin positiivisena työyhteisön hengen rakentamisen kannalta. Samaan hengenvetoon kuitenkin aina todettiin, että todelliselle syvälliselle yhteistyön kulttuurin rakentamiselle ei ole aikaa. Opetustyön ympärille on tullut niin paljon muita tehtäviä, että yhteistyön kuvattiin käytännössä jääneen ohjatuiksi palavereiksi ja paperien vaihdoksi. Vaikuttaakin siltä, että opettajat tarvitsevat ennen kaikkea aikaa. Koska opettajien työnkuva on laajentunut oppituntien pitämisen ulkopuolelle, olisikin ehkä syytä keventää opetusvelvollisuutta eli vähentää pidettävien oppituntien määrää, jotta opettaja pystyisi hoitamaan työpäivänsä puitteissa kaikki työasiat. Myös Syrjäläinen (2002, 123–125) nostaa esiin omista tutkimuksissaan opettajan ajanhallintaan liittyvät ongelmat. Hänen mukaansa kiire on pahin uhka yhteisöllisyydelle. Virallisen tason uudistukset ovat tuoneet opettajan arkeen dramaattisesti lisää kiirettä, mikä johtaa opettajilla helposti riittämättömyyden kokemuksiin, huonoon työilmapiiriin ja edelleen heikkoon työssä jaksamiseen.

Haastattelemamme opettajankouluttajat pitivät kaukaisena tavoitteena, että syvä kollegiaalisuus voisi toteutua koulussa koko työyhteisön kesken. He näkivät kollegiaalisuuden edellytyksenä sen, että opettajilla “synkkaa” hyvin henkilökohtaisella tasolla ja että eriävät mielipiteet voidaan sanoa suoraan pelkäämättä loukkaantumisista. Syvän kollegiaalisuuden voisi kuvata sisältävän hyvän ystävyuden piirteitä, minkä toteutuminen ei laajassa työyhteisössä kaikkien opettajien kesken tietenkään ole mahdollista. Tätä haastattelemamme opettajankouluttajat eivät kuitenkaan pitäneet ongelmana. Jos opettajalla on muutama syvä kollegiaalisuhde, riittävä yhteistyö ja kollegiaalisuus toimivat muidenkin kollegojen kanssa asiallisella tavalla. Heidän omien kokemustensa mukaan “hengenheimolaisia”, joiden kanssa luottamukseen perustuva työn jakaminen syvällisesti onnistuu ilman kilpailua, on mahdollista löytää yllättävistäkin ihmisistä. Nämä ihmiset eivät välttämättä ole saman aineen opettajia eivätkä aina edes samasta koulusta. Opettajankouluttajat painottivatkin opettajan verkottumisen tärkeyttä ja korostivat esimerkiksi järjestötoiminnan tärkeyttä opettajan jaksamisen kannalta. Verkottuminen ja yhteisöllisyys ovatkin asioita, joihin nykyopettajankoulutus pyrkii opiskelijoita jo opiskeluaikana kannustamaan.

Tutkimuksemme mukaan todella tiivis ja tärkeäksi koettu yhteistyö oman aineen opettajakollegan kanssa näytti olevan yhteydessä heikkoon työhyvinvointiin. Jostain syystä

heikosti jaksavilla opettajilla yhteistyö oman aineryhmän sisällä oli tiivistä kun taas muiden kollegojen kanssa väljempää. Opettajankouluttajien kertomusten pohjalta nouseekin kysymys, perustuuko näiden heikosti jaksavien opettajien tiivis yhteistyö oman aineryhmän sisällä henkilökohtaiseen sitoutumiseen ja “hengenheimolaisuuteen”? Kenties jotkut muut seikat, kuten työyhteisön heikko ilmapiiri tai opettajan omat jaksamisongelmat ovat ajaneet nämä opettajat toimimaan yhdessä jollakin tavalla eristyneenä muusta yhteisöstä.

Hyvin toteutuneen kollegiaalisuuden parhaita puolia lieneekin työn kokonaiskuvan laajentuminen eikä kapeutuminen, kuten tutkimuksemme heikosti jaksavilla opettajilla ehkä on käynyt. Myös opettajankouluttajat nostivat kollegiaalisuuden edut esille tästä näkökulmasta; jos opettaja on selvillä kollegansa työnkuvasta ja esimerkiksi työn haasteista, ristiriitatilanteet vähenevät molemminpuolisen ymmärryksen myötä. Oman työnkuvan näkeminen osana laajempaa kokonaisuutta voidaan nähdä keventävän yksittäisen opettajan työtaakkaa myös esimerkiksi oppilas-opettajavuorovaikutussuhteessa ilmenevien yksittäisten kuormittavien tilanteiden osalta. Jos opettaja toimii pääosin yksin, erkaantuneena muusta työyhteisöstä, omalle kohdalle sattuvat yksittäiset ongelmatilanteet tai epäonnistumiset työssä saatetaan kokea hyvin raskaina. Jos oma työ taas nähdään osana laajempaa kokonaisuutta, ongelma näyttäytyy opettajallekin pienempänä, eikä se horjuta nini voimakkaasti esimerkiksi tunnetta työn hallinnasta. Soini, Pietarinen ja Pyhältö (2008, 253) puhuvat atomistisesta ja holistisesta toiminnan kohteen hahmottamisesta. Heidän mukaansa atomistinen toiminnan kohteen hahmottaminen on yhteydessä opettajan kuormittumiseen. Koska opettajaa kuormittavat tekijät ovat monisyisiä ja siten luonteeltaan holistisia, atomistisin ratkaisukeinoin ei päästä opettajan jaksamista ja pedagogisen hyvinvoinnin rakentumista edistäviin toimintatapoihin.

Aineenopettajien työyhteisössä kollegiaalisuuden rakentuminen on kuitenkin vaikeaa. Ainejakoisessa järjestelmässä aineryhmiä ylittäviä kohtaamisia ei yleensä luonnostaan paljoa tapahdu ilman erillistä suunnittelua. Johtajan rooli kollegiaalisen koulukulttuurin luomisessa onkin merkittävä. Tutkimuksessamme rehtoria kuvattiin työilmapiirin luojaksi. Huono suhde johtoon oli yhteydessä heikkoon työssäjaksamisen tunteeseen. Johtajan rooli koettiin paitsi työyhteisön organisoijana myös opettajien tukijana hyvin merkittäväksi. Valmiit ja selkeät toimintamallit haastavien tilanteiden varalta koettiin hyvin tärkeiksi. Johdon merkitys korostuu lisäksi esimerkiksi uuden jäsenen ”sisään ajamisessa” työyhteisöön. Myös Syrjäläisen (2002; 101, 125) tutkimuksissa esimiehen vaikutus työyhteisön jaksamiseen ja

hyvinvointiin osoittautui ratkaisevaksi. Johdon asenne muutoksiin suhtautumisessa välittyi opettajille ja on ratkaisevan tärkeässä asemassa siinä, muodostuuko työyhteisöön yhdessä tekemisen ilmapiiri.

Opettajan jaksamiseen liittyen on vielä syytä nostaa esiin oppilaskulttuurin muutos. Opettajien muutospuheessa oppilaskulttuurin muutos näyttäytyi kaikkein negatiivisimpana. Tämä on huolestuttavaa, sillä oppilaiden kanssa koettu vuorovaikutus on monissa tutkimuksissa osoittautunut merkittäväksi opettajan hyvinvoinnin säätelijäksi. Muun muassa Soinin ym. (2008, 250) tutkimuksessa suurin osa opettajan työn kuormittumisen ja jaksamisen kuvauksista liittyi opettaja-oppilasvuorovaikutussuhteeseen. Myös oman aineistomme heikosti jaksavat opettajat saivat voimia työhönsä nimenomaan oppilaiden kanssa koetuista, onnistuneista vuorovaikutustilanteista. Tutkimuksemme opettajissa oli kuitenkin muutama opettaja, joka näki oppilaskulttuurissa tapahtuneen myös positiivisia muutoksia.

Vaikka oppilaskulttuurin muutos ja opettajien jaksamisongelmat varmasti linkittyvät toisiinsa, ei ilmiötä ole mielekäästä yksinkertaistaa liikaa. Kumpikaan haastattelemistamme opettajankouluttajista ei uskonut oppilaiden pohjimmiltaan muuttuneen; oppilaat eivät siis ole tulleet esimerkiksi laiskemmiksi tai ilkeämmiksi. Sen sijaan he näkivät ongelman ytimen siinä, että oppilaiden ja opettajien maailmat ovat tulleet hyvin erilaisiksi. Ajan ja sosiaalisen verkon käsitys on nuorilla teknologian tuomien muutosten takia hyvin laaja, jopa laajempi kuin opettajalla. Yhteiskunnan arvojen muutoksista johtuen oppilailta ei myöskään ole esimerkiksi samanlaista auktoriteetin kunnioittamisen periaatetta kuin aiemmillä sukupolvilla on ollut. Nykyopettaja joutuukin käyttämään aiempaa enemmän voimavaroja oman auktoriteetin rakentamiseen.

Oppilaat ovat siis tavallaan aikansa ja yhteiskuntansa tuotteita. Onkin ehkä ristiriitaista vaatia, että oppilaat voisivat aina lähtökohtaisesti kunnioittaa opettajan auktoriteettia samalla, kun muu yhteiskunta on demokratian nimissä hylännyt auktoriteettiuskonsa. Tämä muutos on kuitenkin tapahtunut suhteellisen nopeasti. Koulussa on paljon opettajia, jotka muistavat ajan, jolloin opettajan auktoriteetin kunnioittaminen oli itsestäänselvyys, eikä tämän kunnioituksen ansaitsemiseksi tarvinnut tehdä töitä. Näille opettajille on varmasti haasteellista nyt olla tilanteessa, jossa heidän tulisi itse persoonansa ja toimintansa avulla hankkia oppilaiden kunnioitus ja arvostus. Aineistomme opettajat näkivät oppilaskulttuurin muutoksen taustalla usein kodit, joista lähtee esimerkiksi arvostuksen lasku koulua ja opettajia kohtaan. Ilmiö on

kuitenkin paljon laajempi ja todellisuudessa “syyllinen” löytyy koko yhteiskunnan arvojen muuttumisesta.

Opettajankouluttajat nostivat esille myös koulun rajoittuneisuuden kohdata nuorten kulttuuria. Opettajan olisi tärkeää pysyä mukana nuorisokulttuurissa ja pystyä kohtaamaan nuorta muillakin tavoin kuin oppiaineen opettamiseen liittyvillä foorumeilla. Nuorten kulttuurin tuntemisen voisikin nähdä olevan avainasemassa oppilaskulttuurin muutoksen haasteeseen vastattaessa. Mitä paremmin opettaja tuntee nuorten kulttuuria, sen paremmin hän voi ymmärtää myös oppilaita ja näiden ongelmia. Jos opettajalla ei ole mitään muuta linkkiä oppilaisiin kuin opetettava oppiaine, vuorovaikutussuhde oppilaisiin saattaa muodostua hyvin jäykäksi ja rajoittuneeksi.

Usein puhutaan myös siitä, että muutosprosessi ei voi onnistua, koska opettajan asenne muutosta kohtaan on kielteinen. Tilanne ei korjaannu asian päivittelemisellä, vaan onkin lähdeittävä purkamaan sitä, mistä asenteet johtuvat. Vastaako työstä saatu palkkio työn haasteellisuutta? Onko työmäärä realistinen yhden ihmisen hoidettavaksi? Jos opettajat ponnistelevat oppilaiden hyvinvoinnin ja oppimisen edistämiseksi parhaansa mukaan käyttäen omia voimavarojaan, aikaansa ja sietävät epävarmuutta enemmän kuin aiemmin, on kohtuullista olettaa, että myös vastineita työlle saadaan aiempaa enemmän. Hakasen (2006, 33–37) mukaan tulot, työsuhde-edut, ammatillinen kehittyminen, uralla eteneminen, turvallisuus, jatkuvuus, arvostus ja palaute ovat vastineita, joita yhtä lailla opettajat muiden alojen työntekijöiden tavoin työpanokseltaan odottavat. Jos opettaja kokee omien voimavarojen sijoittamisen ja vastineitten välisen suhteen olevan epätasapainossa, opettaja kuormittuu ja uupuu työssään ja hänen hyvinvointinsa heikkenee. Myös Syrjäläinen (2002, 125) hakee osin Nissilään viitaten syytä opettajan jaksamisongelmiin alimitoitetusta henkilöstöresursoinnista. Hänen mukaansa jo ennen vuosituhannen vaihdetta sama työtulos tehtiin kymmenen prosenttia pienemmällä työvoimalla kuin aikaisemmin ennen 90-luvun lamaa. Vanhoja haavoja tuskin ehdittiin paikkamaan kun yhteiskunta joutui jo uuden laman kouriin.

Opettajan hyvinvointi on yhteydessä koko kouluyhteisön hyvinvointiin ja täten myös koulun perustehtävän onnistumiseen. Näin laman aikana tehokkuusvaatimukset koulutusta kohtaan lisääntyvät entisestään ja resurssien merkitys opettajan hyvinvoinnin kannalta korostuu. Opettajien lomautukset ja suurentuneet luokkakoot puhuvat karua kieltä siitä, mistä yhteiskunnassamme säästetään. Pelkästään jo koulun perustehtävän onnistumisen kannalta

olisi lamasta huolimatta kuitenkin erittäin tärkeää tehdä koulutuspolitiikan kentällä kestäviä, opettajan hyvinvoinnin huomioivia ratkaisuja. Onkin syytä miettiä onko moraalisesti ja eettisesti oikein kuormittaa opettajia entistä enemmän tekemällä säästösyistä hätiköityjä ratkaisuja esimerkiksi sijaiskielloista tai lomautuksista. Näin toimimalla ei ainakaan tarvitse ihmetellä opettajien jaksamisongelmien ja nuorten pahoinvoinnin lisääntymistä.

Lähteet

- Atjonen, P. 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä : peruskoulun ala-asteen luokanopettajien kokemukset ja käsitykset kunnan opetussuunnitelman laadinnasta, toteuttamisesta ja kehittämisestä. Oulu : Oulun yliopisto.
- Bereiter, C. ja Scardamalia, M. 1993. *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature of expertise*. Chicago: Open Court.
- Berelson, B. 1952. *Content Analysis in Communication Research*. Illinois: The Free Press.
- Cockbur, A. D. 1996. primary teachers' knowledge and acquisition of stress relieving strategies. *British Journal of Educational Psychology* 66. 399–410.
- Denzin, N. K. 1970. *The research act*. Chicago: Aldine.
- Eklund, K. 1992. Asiantuntija – yksilönä ja organisaation jäsenenä. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä. 12. Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.
- Eskola, J. ja Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fullan, M. 1994. *Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa*. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Fullan, M. 2005 *Leadership & sustainability: system thinkers in action*. California: Corwin Press.
- Giroux, H. 1988. *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning*. New York; Westport: Bergin and Garvey.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Helsinki: WSOY.
- Hakanen, J. 2006. Opettajien työn imu ja työuupumus teoksessa Perkiö-Mäkelä, M., Nevala, N. & Laine, V. (toim.) *Hyvä koulu*. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy. Työterveyslaitos
- Hargreaves, A. 1994 *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. Lontoo: Cassell.
- Hargreaves, A. 1998. *Pushing the Boundaries of Educational Change* teoksessa A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (toim.) *International handbook of educational change*. London: Kluwer Academic Publishers. 281–294.
- Hargreaves, A. 1998. *The Emotions of Teaching and Educational Change* teoksessa A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (toim.) *International handbook of*

- educational change. London: Kluwer Academic Publishers. 558–575.
- Hargreaves, A. 1999. Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. ja Giles, C. 2003. The knowledge society school: An endangered entity. teoksessa A. Hargreaves (toim.), Teaching in the knowledge society: *Education in the age of insecurity*. New York: Teachers' College Press. 127–159.
- Hargreaves, A. ja Fink, D. 2006. Sustainable leadership. San Fransisco: Jossey-Bass/Wiley.
- Heikkilä-Laakso, K. 1999. Muutos ja muutoksessa eläminen teoksessa Hyvinvointi opetustyössä. Jyväskylä: Työturvallisuuskeskus. 7–25.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. 10., osin uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Hobfoll, S. E. 1998. Stress, culture and community: The psychology and philosophy of stress. New York: Plenum Press.
- Huusko, J., Pietarinen, J., Pyhältö, K. ja Soini, T. 2007. Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu - Yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet. Suomen kasvatustieteellinen seura; kasvatusalan tutkimuksia 34. Turku: Painosalama Oy.
- Hämäläinen ja Lantta. 2008. Työhyvinvointi mielenterveystyössä. Hoitotieteen pro Gradu - tutkimus. (Otettu Elina Fonsenin luentomateriaalista, 2008)
- Johnson, P. 2007. Koulu muutossaasteiden kohteena. Teoksessa: Johnson, P. (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus: uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 2007 WS Bookwell Oy.
- Johnson, P. 2006. Rakenteissa kiinni? Perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi kunnan kouluorganisaation muutossaasteena. Chydenius-instituutin tutkimuksia 4/2006.
- Kaski, S ja Kiander, T. 2005. Tunnejohtajuus – kuuntelua ja vaikuttamista. Helsinki: Edita.
- Keskinen, S. 1999. Opetustyössä jaksamisen keinoja teoksessa Hyvinvointi opetustyössä. Jyväskylä: Työturvallisuuskeskus. 51–61.
- Kimonen, E. ja Nevalainen, R. 2001. Teachers Facing the Challenges of curriculum Change in the Small Rural School in Finland. Teoksessa Kimonen, E. Curriculum approaches. Reading and Activities for educational Studies. Jyväskylä: Department of Teacher Education and Institute for Educational Research, 143–183.
- Kohonen, V. 1997. Elävä opetussuunnitelma. Osa 1, Koulujen ja yliopistojen yhteinen toimintatutkimus opettajuuden ja opetussuunnitelman kehittymisestä. / toimittaneet Pauli Kaikkonen ja Viljo Kohonen. Tampere : Tampereen yliopisto.
- Kohonen, V. 2000. Aineenopettajan uudistuva asiantuntijuus ja sen tukeminen. Teoksessa: Harra, K. (toim.) Opettajan professiosta. OKKA-vuosikirja 1 (2000). 32–48.

- Kuittinen, M., Lappalainen, K. & Meriläinen, M. 2008. Suuntaviivoja pedagogisen hyvinvoinnin tutkimiseen. Teoksessa: Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Painosalama Oy, 209–218.
- Kupari, P. 1999. Laskutaitoharjoittelusta ongelmanratkaisuun. Matematiikan opettajien matematiikkauskomukset opetuksen muovaajina. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kykyri, V-L. 2007. Kohtaamisen voima ja vuorovaikutuksen haasteet opetustyössä teoksessa Johnson, P. Suuntana yhtenäinen perusopetus. Juva: PS-kustannus, 189–222.
- Kyngäs, H. ja Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11, 3–12.
- Launonen, L. ja Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa Launonen, L. ja Pulkkinen, L. (toim.), Koulu kasvuyhteisönä: kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–78.
- Leino, J. 1996. Developmental and evaluation of Professional Competence. Teoksessa Ruohotie, P. & Grimmet, P. (ed.) Professional Growth and Development. Direction, Delivery and Dilemmas. University of Tampere and Simon Fraser University, 71-90.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere: Tampere University Press, 2004.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Malinen, P. 1985. Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Mendell, M. 1999. “Parents at School” programme as a perspective of partnership's orientation increase in Poland. In Smit, F., Moerel, H., van der Wolf, K. & Slegers, P. (eds.) Building bridges between home and school. ITS. Stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen, 59–66.
- Meriläinen, M., Lappalainen, K. & Kuittinen, M. 2008. Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde teoksessa Meriläinen, M., Lappalainen, K. & Kuittinen, M. Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 7–11.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. laitos. Helsinki: International Methelp Ky.
- Niinistö, K. 1980. Koulutusinnovaation edellytykset ja toteuttaminen: kouluneuvostouudistus pedagogisena, hallinnollisena ja sosiaalisena muutostapahtumana. Turun yliopisto.
- Nummelin, T. 2008. Stressi haastaa työkyvyn. Juva: WSOY.
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Pietarinen, J., Soini, T. ja Pyhälä, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun

- arjesta. Teoksessa Meriläinen, M., Lappalainen, K. ja Kuittinen, M. Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Painosalama Oy, 53–74.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., Soini, T., Huusko, J. 2008. Luokan-, aineen- ja erityisopettajat yhtenäisen perusopetuksen rakentajina. *Kasvatus* 39 (3), 218–234.
- Rauste-von Wright, M., Von Wright, J. ja Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Rautiainen, M. 2008. *Keiden koulu? Opettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä*. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto, 2008.
- Ropo, E. & Huopainen, M. 2001 Havaintoja opettajien ja rehtoreiden kokemuksista opetussuunnitelmajärjestelmän vaiheista peruskoulussa. Teoksessa Ropo, E. (toim.) *Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 77–99.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 119. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Sahlberg, P. 1998. *Opettajana koulun muutoksessa*. Jyväskylä: WSOY.
- Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K. & Solovieva, S. 2001. Nyt riittää. Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 173.
- Senge, P. 1990. *The fifth discipline: art and practice of learning the organization*. New York: Doubleday Currency.
- Silfverberg, H. 2006. Pohdintaa paradigmavaihdosten vaikutuksista matematiikan opettamisen kulttuuriin teoksessa Häggblom ym. (toim.) *Perspektiv på Kunskapens och lärandets villkor*. Åbo Akademi Nr 1.
- Soini, T., Pietarinen, J. ja Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus* 4/2008, 243–257.
- Soini, T., Rauste-von Wright, M-L. ja Pyhältö, K. 2003. Oppiva organisaatio - tyhjä käsite vai koulutusorganisaatioiden kehittämisen väline? *Aikuiskasvatus*, 4, 283–291.
- Syrjäläinen, E. 1995. Koulukohtaisen opetussuunnitelman toteutuminen: opettajan ansa vai mahdollisuus? Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 5/ 1995. Jäljennepalvelu.
- Syrjäläinen, E. 2001. Opetussuunnitelmaudistuksesta koulutusmarkkinoille – jaksako opettaja? Teoksessa Ropo, E. (toim.) *Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 47–76.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa. Koulun kehittämisen paradoksi ja

- opettajien työuupumus. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Säntti, J. 2008. Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus ja Aika* (2) 1, 7-22.
- Travers, C. J. ja Cooper, C. L. 1996. *Teachers Under Pressure. Stress in Teaching Profession.* Routledge.
- Tuomi, J. ja Sarajärvi, A. 2003. *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi.* Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus* 22 (5-6), 387–398.
- Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuultuurit teoksessa Nummenmaa, A-R . & Välijärvi, J. (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen.* Jyväskylän yliopistopaino.
- Vauras, M. 2004 teoksessa Vitikka, E. & Saloranta-Eriksson, O. (toim.) *Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen.* Jyväskylä: Gummerus.
- Vesterinen, P. 2006. ”Aamulla, kun heräät, sinulla on hyvä mieli lähteä töihin – ja se jatkuu koko päivän”. Teoksessa Pirkko Vesterinen (toim.) *Työhyvinvointi ja esimiestyö,* Juva: WS Bookwell Oy.
- Viitala, R. 2004. *Henkilöstöjohtaminen. Strateginen kilpailutekijä.* Helsinki: Edita.
- Vulkko, E. 2001. Opettajayhteisön kokema päätöksenteko kouluorganisaatiossa. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* nro 66.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practise. Learning, meaning and identity.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Willman, A. 2000. Opettajan jaksaminen puntarissa: Opettajuuden rajoja etsimässä. Teoksessa: Harra, K. (toim.) *Opettajan professiosta.* OKKA-vuosikirja 1 (2000). 107–116.

Verkkolähteet

- Fullan, M. ja Miles, M. 1992. *Getting Reform Right: What Works and What Doesn't* [Verkkójulkaisu].
<http://www.theptc.org/Resources/CESarticles/Getting%20%20Reform%20Right.pdf>.
(Viitattu 21.2.2010.)
- Pennanen, A. 2006. *Peruskoulun johtaminen. Modernisti kohti transmodernia johtamista.* Oulun yliopisto. Väitöskirja [verkkójulkaisu].
<http://herkules oulu.fi/isbn9514281527/isbn9514281527.pdf> (Viitattu 23.10.2008.)
- Ronkainen, S. 2009. *Vanhaa, uutta, sinistä, lainattua – monimenetelmällinen tutkimus*

[verkkajulkaisu].

[https://www.jyu.fi/ytk/laitokset/ihme/metodifestivaali/ohjelma/perjantai/vanhaa_uutta_s
inist_lainattua2.pdf](https://www.jyu.fi/ytk/laitokset/ihme/metodifestivaali/ohjelma/perjantai/vanhaa_uutta_s
inist_lainattua2.pdf). (viitattu 27.2.2010)

Saaranen-Kauppinen, A. ja Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>. (Viitattu 31.10.2008.)

Työterveyslaitos Tiedote 79/2009. Opettajien hyvinvointi heijastuu oppilaisiin. [verkkajulkaisu]. http://www.ttl.fi/Internet/Suomi/Tiedonvalitys/Tiedotteet/Tiedote79_2009.htm. (Viitattu 15.2.2010.)

Työterveyslaitos 2007. Työkyky [verkkajulkaisu]. <http://www.ttl.fi/Internet/Suomi/Aihesivut/Tykytoiminta/Tyokyky/>. (Viitattu 15.2.2010.)

Liitteet

Liite 1. Opettajaahaastattelurunko

Taustat/orientaatio:	<ul style="list-style-type: none">• Kerro vähän tarkemmin työhistoriastasi?• Olet maininnut erityistehtäväksesi xx, mitä se käytännössä tarkoittaa/näkyä työssäsi?• <i>Mikä sai sinut ryhtymään opettajaksi?</i>
Oma rooli opettajana/asiantuntijuus & sen muutos	<ul style="list-style-type: none">• <i>Mikä on opettajan työsi punainen lanka? Ts. mikä on mielestäsi sinun ydintehtäväsi opettajana? Miksi?</i>• <i>Kuvaile jokin asia työhösi liittyen, jonka osaat tehdä hyvin?</i>• <i>Ovatko ajatuksesi opettajuudesta muuttuneet vuosien varrella, jos ovat niin miten?</i>• <i>Kuvaile työurasi varrelta jokin tilanne, joka on todella vaikuttanut ajatuksiisi työstäsi tai jostakin siihen liittyvästä asiasta. Mitä tapahtui Miksi? Mitä ajatteli ja tunsit?</i>• <i>Onko työssäsi tällä hetkellä, jokin sellainen asia/kysymys/ haaste, joka mietityttää? Jos on niin, mikä? Miksi?</i>• <i>Saatko jostain työhösi tukea tällä hetkellä? Mistä? Millaista tukea? Entä, kaipaisitko jotain lisää työsi tueksi?</i>• <i>Millaisena näet oman työsi viiden vuoden kuluttua</i>• <i>Mihin suuntaan suomalainen perusopetus on mielestäsi kehittymässä?</i>• <i>Entä, onko yhtenäiseen perusopetukseen siirtyminen/kehittäminen vaikuttanut jotenkin työhösi, jos on niin miten?</i>• <i>Pitäisikö sen mielestäsi vaikuttaa jotenkin? Jos kyllä niin miten?</i>

<p>Kouluuyhteisö & sen muutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Jos ajattelet kouluuyhteisöäsi työympäristönä, millainen se sinun mielestäsi on? Viihdytkö, Millainen opettajakunta täällä on?</i> • Onko koulusi muuttunut sinun täällä oloaikanasijotenkin, jos on niin miten? • Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet muutokseen? Ja miten muutos teidän koulussa tapahtuu? <i>Miten tehdään päätöksiä ja miten asioista sovitaan? Millaisista asioista opettajanhuoneessa keskustellaan, tehdäänkö yhteistyötä, voiko olla eri mieltä jne.</i> • <i>Mihin suuntaan teidän koulua tulisi mielestäsi jatkossa kehittää?</i> • Millaisia välineitä (<i>miten kehittämisen tulisi tapahtua</i>) kehittämisessä tulisi käyttää? • <i>Onko yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen vaikuttanut jotenkin pos/neg. koulusi arkeen? Jos niin miten? (tähän mennessä lähes kaikki ovat avstanneet että ei juurikaan, minkä vuoksi olen skipannut osan ypo-teeman loppukysäisistä)</i> • Mitkä ovat työyhteisössäsi olleet ypo:n kehittämisen avainkohtia? • Millaiset seikat ovat edistäneet kehittämistyötänne? • Entä millaiset seikat hankaloittaneet kehittämistyötänne?
<p>Oppilaat</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Miten luonnehtisit teidän koulua oppilaan näkökulmasta?</i> • <i>Mikä on mielestäsi oppilaan rooli teidän koulussanne?</i> • <i>Oppilaan muistellessa omaa kouluaikaansa, mitä toivot hänen muistavan koulustanne?</i> • <i>Kerro jokin mielestäsi keskeinen asia, jonka toivot oppilaan täältä valmistuttuaan osaavan?</i> • <i>Kerro esimerkki onnistuneesta vuorovaikutustilanteesta opettajan ja oppilaiden välillä teidän koulussanne! Mitä tapahtui? Miksi? Mikä mielestäsi mahdollistaa tämän kaltaisten tilanteiden syntymisen?</i> • <i>Opettaja kohtaa koulun arjessa monia ongelmallisia tilanteita. Kuvaile muutamia mielestäsi tyypillisiä tilanteita ja sitä miten olet/pyrit em. kaltaisia tilanteita ratkaisemaan</i> • <i>Mitä yhtenäinen perusopetus sinulle merkitsee?</i> • <i>Miten näet oman tehtäväsi oppilaan kannalta?</i>

Liite 2. Muutosfrekvenssit

Opettajat	A2		A4		A5		A12		A20		A23		N2		N11		N12		N15		
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	
Muutospuheen sävy	0	0	0	4	0	0	0	1	0	2	0	2	0	3	0	1	0	1	0	1	4
Oppilaskulttuuri																					
Oppilaiden ongelmakäyttäytyminen				x				x						x				x		x	x
Eriyisen tuen tarve, osaamistaso				x				x						x				x		x	x
Työnkuvan laajentuminen														x							x
Globaalius (mamu-oppilaat)																					
Kasvatustehtävän korostuminen				x																	x
Oppilaiden turvattomuuden tunne				x																	
Yhteiskunnan arvot	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0
Kotien arvostus koulua kohtaan				x										x							
Media				x																	
Elämäntapojen hektistyminen																					
OPS	1	0	1	2	0	0	0	1	0	2	2	2	3	2	0	0	2	0	0	0	0
Vaatimustason lasku				x										x							
Integrointi																					
Opettajien välinen yhteistyö	x													x							
Nivelvaihe/kokonaiskuva opsista														x							
Kuormittuminen																					
Kuormittuminen				x																	
YPO:n kokeminen																					
Teknologia	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1
Teknologia				x	x			x		x				x		x				x	x
Työyhteisö	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	0	1	0	2	0	1	1	1
Rehtorin vaihdos	x													x							
Työyhteisön nuorentuminen	x							x						x							
Työyhteisön ilmapiiri																					
Muut	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0
Resurssit																					
Oppimiskäsitys																					
Koulun fyysiset puitteet																					
Opettajan muutospuheen frekvenssi (+/-)	3	1	2	9	1	0	2	3	1	3	2	5	7	6	2	3	5	0	4	4	6

Opettajat	N16		K3		K5		K6		P2		P15		P24		P33		S10		R22		kaikki	
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
Muutospuheen sävy	0	0	0	4	0	1	0	0	0	0	1	2	0	3	0	2	0	0	0	2	3	13
Oppilaskulttuuri																						
Oppilaiden ongelmakäyttäytyminen				x						x	x											3
Erityisen tuen tarve, osaamistaso				x												x						0
Työnkuuvan laajentuminen				x										x								0
Globaalius (mamu-oppilaat)				x																		0
Kasvatustehtävän korostuminen														x								0
Oppilaiden turvattomuuden tunne																						0
Yhteiskunnan arvot	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Kotien arvostus koulua kohtaan																						0
Media																						0
Elämäntapojen hektistymisen																						0
OPS	2	0	1	0	0	1	0	1	0	1	2	1	3	0	0	1	2	1	1	0	0	13
Vaatimustason lasku																						1
Integrointi																						0
Opettajien välinen yhteistyö	x																					7
Nivelvaihe/kokonaiskuva opsista																						6
Kuormittuminen																						0
YPO:n kokeminen	x																					8
Teknologia	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
Teknologia	x																					6
Työyhteisö	2	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	10
Rehtorin vaihdos	x																					6
Työyhteisön nuorentuminen	x																					7
Työyhteisön ilmapiiri																						2
Muut	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	3	5
Resurssit																						1
Oppimiskäsitys																						2
Koulun fyysiset puitteet																						1
Opettajien muutospuheen frekvenssi (+/-)	5	0	1	5	0	2	0	3	3	2	5	0	1	5	2	3	3	0	0	2		

Liite 3. Opettajien jaksamiskartoitus

K5	Jaksaminen	Kuormittuminen	Pisteet
Ilmapiiri	- työyhteisössä suhteellisen avoin ilmapiiri, kokemusten jakaminen kollegoiden kanssa mahdollista		½
Osallisuus		- ei koe osallisuuden tunnetta	0
Työn hallinta	- työn merkitys oppilaista, oppilaat tärkeitä		1
Tuki	- yhteistyö aineryhmän sisällä loistavaa (opetusideoiden jako, yhteinen vastuu välineistä), minkä kokee tukena	- johtajan ja opettajien välillä ei linkkiä, rehtorin ja opettajien välillä kovin iso kuilu - ei tukea johdolta, ei positiivista palautetta	½
Kuormittavuus	- positiivinen palaute oppilailta opetusvälineet (fyke) hyviä	-pelko ja epätietoisuus omasta asemasta, opetustuntimäärä minimi	½
Muutos			0
Keskiarvo			0,4
Yleiskuva			½
K6	Jaksaminen	Kuormittuminen	Pisteet
Ilmapiiri	- viihtyy mielestään kohtalaisen hyvin, päässyt opettajakuntaan kolmen vuoden aikana kohtalaisen hyvin sisälle - yhteistyö onnistuu tarvittaessa - tervehenkisen tiukkaa opettajakuntaa - koulun kuri tiukentunut		½
Osallisuus		- ei koe pystyvänsä vaikuttamaan kovinkaan paljoa päätöksentekoon	0
Työn hallinta	- tulee lasten kanssa hyvin toimeen - vuorovaikutustilanteet oppilaiden kanssa toimii		1
Tuki	- saa tukea kollegoilta, hyvä työporukka, voi jakaa kokemuksia/ongelmia muiden opettajien kesken		1
Kuormittavuus		- kokee kasvattamisen välttämättömänä pahana - kokee ryhmäkokojen kasvamisen opetusta hankaloittavana tekijänä, koska oppilasaines on niin heterogeenistä (huippulahjakkaista mukautettuihin) - kokee opsien sisällöt liian laajoina, vain puolet sisällöistä kerkiää käymään läpi opetuksessa kunnolla - opettajien toimintamahdollisuudet pienet oppilaiden ongelmien suhteen - kokee viisijaksojärjestelmän huonoksi, kun ei ole taukoa, eikä kaksoistunteja, jolloin voisi toteuttaa esimerkiksi luontoretken, opetuksen suunnittelu haastavampaa - kokee hankalana tasokurssittoman opiskelun - työmäärä ei vastaa palkkatasoa, resurssipula → työmäärä kasvaa ryhmäkokojen kasvaessa, oheismateriaalin saanti opetukseen kovan väännön takana, liitutaulu ainoa opetusväline, ei nykyteknikkaa käytössä - koulurakennus vanha, fyysinen ympäristö ei kovin hyvä - kokee vääryytenä sen, että	0

		luokanopettajille kouluruokailu ilmainen, aineenopettajille maksullinen - oppilaiden ongelmat tulee kotoa, opettajilla ei päätösvaltaa vanhempien yli esim. erityisopetuksen järjestämisen suhteen	
Muutos			0
Keskiarvo			0,4
Yleiskuva			½
N2	Jaksaminen	Kuormittuminen	
Ilmapiiri	<ul style="list-style-type: none"> - opettajanhuoneessa kohtuullisen hyvä ilmapiiri, siellä voi keskustella avoimesti, voi jakaa kokemuksia muiden opettajien kesken ja kysyä apua ongelmatilanteisiin - kokee työyhteisön selkeästi keskivertoa paremmaksi - kollegoiden kanssa tulee ihan hyvin juttuun, osan kanssa ystäväystynyt, helppo jutella kenen kanssa vaan opettajanhuoneessa - motivoitunut opettajakunta - viikkopalaveri hyvä uudistus - innovatiivisuus lisääntynyt opettajakunnan nuorentumisen myötä 		1
Osallisuus	<ul style="list-style-type: none"> - kokouksen hyvin organisoitu - päätöksentekoon pääsee aikaisempaa paremmin mukaan 		1
Työn hallinta	<ul style="list-style-type: none"> - onnistumisen riemu: vuorovaikutus oppilaiden kanssa toimii, oppilaiden aktiivisuus oppitunnilla, opettajana helposti lähestyttävä, opettaja oppilaan tukena myös kasvattamisessa ja oppilaan henkilökohtaisissa elämäntilanteissa - työssä mahtavaa, kun koko ajan oppii, ja aina on mahdollisuus tehdä hommat paremmin 		1
Tuki	<ul style="list-style-type: none"> - tukea saa siitä, kun puoliso tekee samaa työtä - rehtori tukee opettajia, jaksaa kuunnella - lisätuki työnohjauksen kautta olisi tervetullutta, tällöin olisi parempi mahdollisuus purkaa arjessa kohdattavia ongelmia muiden kanssa 	<ul style="list-style-type: none"> - AO-kollega sosiaalisesti aika varautunut, joten yhteistyö ei kovin luontevaa 	1
Kuormittavuus	<ul style="list-style-type: none"> - Fyysinen ympäristö on hyvässä kunnossa ja viihtyisä - määrärahojen rajallisesta määrästä huolimatta mahdollisuus saada tarpeen tullen materiaaleja ja välineitä opetukseen 	<ul style="list-style-type: none"> - oppilaiden ongelmien hoitaminen raskasta (sosiaalitoimi) - yhteistyö vanhempien kanssa ajoittain raskasta ja yhä haastavampaa - ajan puute 	½
Muutos			1/2
Keskiarvo			0,8
Yleiskuva			1
N11	Jaksaminen	Kuormittuminen	
Ilmapiiri	<ul style="list-style-type: none"> - viihtyy työyhteisössä, "on tykännyt hirveesti" 		1
Osallisuus	<ul style="list-style-type: none"> - demokratia toimii 		1
Työn hallinta	<ul style="list-style-type: none"> - viihtyy lapsien kanssa - ihmissuhteiden kanssa kiva pelata - saa helposti ihmiset hymyilemään - onnistumisen kokemuksia työssä 	<ul style="list-style-type: none"> - arjen ongelmalliset tilanteet liittyvät usein työrauhan pittoon 	½

Tuki	- saa tukea työtovereilta ja rehtorilta ihan sen mitä kokee tarvitsevansa		1
Kuormittavuus		- kokee haasteena elämänrytmin muuttumisen lyhyttempoisemmaksi ja nopeammaksi	-
Muutos			1/2
Keskiarvo			0,8
Yleiskuva			1
N12	Jaksaminen	Kuormittuminen	
Ilmapiiri	- on viihtynyt työssään, työyhteisössä työhönsä sitoutuneita opettajia - pedagoginen keskustelu opettajanhuoneessa mukana		1
Osallisuus	- kokee pystyvänsä vaikuttaa asioihin		1
Työn hallinta		- kokee ajoittain oppilaat uhkana - kokee luokkatilanteen vuorovaikutussuhteet muodolliseksi tyypilliset ongelmatilanteet työssä järjestykseen liittyviä	0
Tuki	- työyhteisö ja saman aineen kollega tukee - omia kokemuksia mahdollisuus jakaa opettajayhteisössä, vertaistuki		1
Kuormittavuus		- kohtaamiset vanhempien kanssa hankalia - määräaikainen työsuhte → epävarmuus	0
Muutos			1/2
Keskiarvo			0,6
Yleiskuva			½
N15	Jaksaminen	Kuormittuminen	
Ilmapiiri	- viihtyy työyhteisössä, tosin hänen ikäluokkansa jäänyt pitkälti eläkkeelle, opettajakunta nuorentunut, jonka myötä sosiaaliset tapaamiset ovat aika harvassa - ei klikkiytyimiä opettajanhuoneessa, hyvä henki		½
Osallisuus	- tyytyväinen omaan asemaansa yhteisössä, ei tarvetta päästä vaikuttamaan päätöksentekoon sen enempää		1
Työn hallinta	- kokee tärkeänä yhteydet oppilaiden vanhempiin ja koulun ulkopuolisiin tahoihin - onnistumisen kokemukset oppilaiden kanssa auttavat jaksamaan eteenpäin!	- asiantuntemuksen puute, vanhan liiton opettajana ei koe saaneensa riittäviä pedagogisia valmiuksia oppilaiden ongelmatilanteiden hoitamiseen - joskus oppitunnit eivät vain kulje	½
Tuki	- saa työhön tukea mieheltään joka myös opettaja, mutta ei koe saavansa tukea muualta - pitää hyvänä sitä, kun on AO-kollegoita useampi, joiden kanssa on tiivistä kanssakäymistä		1
Kuormittavuus	- positiivinen palaute oppilailta - tykkää nuorista	- kaipaisi tasoryhmiä matematiikan opetukseen - mainitsee tyypillisenä ongelmatilanteena oppilaiden motivoinnin, oppilaat viikonlopun jälkeen rauhattomia	½
Muutos			0
Keskiarvo			0,6
Yleiskuva			½
N16	Jaksaminen	Kuormittuminen	
Ilmapiiri	- hyvä porukka, opettajakunta		1

	nuorentunut, vanhemman keskikoulun meininki jäänyt		
Osallisuus	- vapaus työn paras puoli - opsien työstämisen kautta saanut vaikuttaa itse kurssien sisältöön, kurssien sisältöjä selkeytetty teknisissä töissä → ei montaa työkalupakkia auki, vähemmän valvottavaa → vaikuttaa jaksamiseen hyvin paljon		1
Työn hallinta	- aineenhallinta tärkeää, intoa ja ideoita pitää olla, että motivaatio pysyy yllä - pärjää hyvin häiriikköoppilaiden kanssa		1
Tuki	- tukea saa koulun johdolta, vanhemmilta tulee myönteistä palautetta		1
Kuormittavuus	- Kokee tärkeimmäksi asiaksi työssään, sen että nauttii siitä - koulussa tosi hyvä työrauha	- kriisitilanteet kuormittaa (Vain yksi paha työuran aikana ollut)	1
Muutos			1
Keskiarvo			1
Yleiskuva			1
P2	Jaksaminen	Kuormittuminen	
Ilmapiiri	- työyhteisö oikein kiva, nuorekas henkisesti		1
Osallisuus		- kokee työyhteisön liian isoksi, kaikkien ääni ei pääse millään kuulumaan - kaipaa lisää aikaa yhteisten asioiden käsittelyyn ja yhteiseen oleskeluun	½
Työn hallinta	- työ muuttuu vaan koko ajan nautittavammaksi - onnistuneet opetus- /vuorovaikutustilanteet hienoja tilanteita - alkanut viihtymään paremmin, kun ei ihan jokaisesta asiasta ole huomauttamassa oppilaille, kokee ilmapiirin vapautuneemmaksi		½
Tuki	- yhteistyö opettajien kesken erittäin toimivaa	- työnohjausta kaipaisi kovasti	½
Kuormittavuus		- hankalissa tilanteissa, oppilaiden ja vanhempien kanssa on ajoittain kyseenalaistanut koko työn mielekkyyden, oman jaksamisen ei haluaisi käsitellä oppilaiden ongelmia	0
Muutos			1
Keskiarvo			0,6
Yleiskuva			0,5
P33	Jaksaminen	Kuormittuminen	
Ilmapiiri		- hiljsemmat opettajat jäävät työyhteisössä syrjään	0
Osallisuus		- ei koe tulevansa kuunnelluksi päätöksenteossa	0
Työn hallinta	- onnistumisen kokemukset oppilaiden kanssa vievät eteenpäin, päässyt oppilaiden kanssa hyvään yhteistyöhön	- aloittaessaan koulussa oli henkisesti tosi kovilla, ongelmia oppilaiden kanssa - ei koe opettajan työtä aina omakseen - joutuu ottaan kohtuu usein oppilaiden kanssa yhteen	0
Tuki		- ei saa tukea	0
Kuormittavuus		- lapset sosiaalisesti vaikeista olosuhteista	0

		<ul style="list-style-type: none"> - taitoaineiden tuntimäärää vähennetty - oppilaat eivät paljoakaan kiittele käytännön kiire - oma jaksaminen tulevaisuudessa pohdituttaa, niin henkinen kuin fyysinenkin - omista tuntimääristä saa taistella, minkä kokee hyvin ahdistavana, rasittavana, hirveenä 	
Muutos			0
Keskiarvo			0
Yleiskuva			0
A23	Jaksaminen	Kuormittuminen	
Ilmapiiri		<ul style="list-style-type: none"> - kaksi erillistä opettajanhuonetta, joissa aivan erilainen henki - ei koe viihtyvän kovin hyvin - työyhteisö on hajanainen, porukat erillisiä - koulussa ei ole hyvä henki - työyhteisössä ihmisiä, joiden kanssa ei mahdollisuutta olla erimieltä 	0
Osallisuus		<ul style="list-style-type: none"> - keskusteleva päätöshenki puuttuu - näennäisdemokratiaa 	0
Työn hallinta	<ul style="list-style-type: none"> - joidenkin luokkien kanssa opettaminen sujunut niin hyvin, että tuntuu ettei tekis töitäkään, se on parasta 		1
Tuki	<ul style="list-style-type: none"> - saa tukea AO-kollegoilta, kohtuullisen avoin systeemi, aineryhmien sisällä yhteistyötä tehdään aika hyvin 	<ul style="list-style-type: none"> - kaipaa johdon puolelta lisää tukea (koulutustoimi, rehtori) koulutustoimi vie resurssit, ei pysty toteuttamaan nopsin tavoitteita, kun ei ole opetukseen tarvittavia välineitä - ei yhteistyötä opettajien kesken, eivät tiedä toistensa työstä - yhteistyö aineryhmien kesken ei toimi, ei integrointimahdollisuutta, aineryhmät vastakkain 	½
Kuormittavuus	<ul style="list-style-type: none"> - tyytyväinen opettajan ammattiin siinä mielessä, että sukupuoli ei vaikuta palkkaukseen 	<ul style="list-style-type: none"> - rahatilanteet vaihtelevat, ryhmät kasvaa yhtäkkiä - koulurakennus vanha, fyysinen ympäristö ei kovin viihtyisä - pienenä naisopettajana oppilaiden väkivaltilanteet pahoja ja työn kannalta hankalimpia - oppilailla yhä enemmän ongelmia, joissa kokee oman ammatitaitonsa puutteelliseksi - työnkuva muuttunut opettamisesta kasvattamiseen tai oppilaiden sosiaalipuolen asioiden hoitoon, mikä on lisännyt työmäärää - perheiden pahoinvointi näkyy lapsissa - kokee yhtenäisen peruskoulun kehittämisen vain ylhäältäpäin annettuna 	0
Muutos			0
Keskiarvo			0,25
Yleiskuva			0
A2	Jaksaminen	Kuormittuminen	
Ilmapiiri	<ul style="list-style-type: none"> - viihtyy opettajayhteisössä - ilmapiiri on parantunut - riittävän pieni opettajanhuone - yhteistä vapaa-ajan vietettä opettajakunnan kesken 	<ul style="list-style-type: none"> - tapakulttuuri opettajanhuoneessa on huonontunut: enää ei olla niin kohteliaita ja esim kiroillaan - pieni opettajanhuone aiheuttaa sen, että päivittäisiä kontakteja on vähän 	½

Osallisuus	- opettajayhteisössä voi olla eri mieltä - hallitseva tapa on, että opettajankokouksissa yhdessä päätetään	- kahden opettajanhuoneen takia tietoa ei aina saa riittävän nopeasti kulkemaan opettajien välillä - joskus on huono asia, ettei opettajankokousta ehditä kutsua koolle ja päätöksiä tehdään kuulematta opettajia	½
Työn hallinta	- on hyvä soveltamaan - kokee olevansa "varteenotettava opettaja": mukava työskennellä - opetuskeskustelut onnistuvat	-kompuroimista oppikirjan kanssa	1
Tuki	- ei kaipaa työhön lisää tukea - eräs vaikea tilanne kodin kanssa, tämän tapauksen takia saanut tukea työkavereilta, rehtorilta, opolta ja opetuspäälliköltä - em. tapauksen takia kollegat ovat auttaneet/tehneet yhteistyötä, esim toimittaneet oppilaille viestejä		1
Kuormittavuus		- toivoo huojennusta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden erottamiseksi isosta ryhmästä - erään kodin kanssa ongelmia, herättää ajatuksia omasta selviämisestä	½
Muutos			-
Keskiarvo			0,7
Yleiskuva			½
A4	Jaksaminen	Kuormittuminen	
Ilmapiiri	-työyhteisössä avoin ilmapiiri -viihtyy opettajayhteisössä, pääsääntöisesti mukavia ihmisiä		1
Osallisuus	-työyhteisössä voi sanoa mielipiteensä railakkaasti -rehtorille uskaltaa esittää asiansa		1
Työn hallinta	- oppilaat eivät koskaan haistattele tms., ei kurinpito-ongelmia		1
Tuki			-
Kuormittavuus	- päivän kohokohtia: jos oppilaat tulevat välitunnilla juttelemaan. ? tulee fiilis, että oppilaat pitävät hänestä - vanhat oppilaat tulevat vuosienkin päästä juttelemaan	-työmäärä on suuri, vapaa-aika on "kortilla". ... pesti on raastavaa" -kokee stressaavana: ylemmältä taholta tulee määräyksiä, vaikka vielä edellisiäkään ei ole ehditty soveltaa käytäntöön -kotien ongelmat ja rikkoutuminen näkyy nuorena: tunnilla levottomuutta, rauhoittamiseen menee paljon aikaa - on stressaantunut, koska välituntejakaan ei ehdi lepäämään, jatkuva kiire	0
Muutos			0
Keskiarvo			0,6
Yleiskuva			1
A5	Jaksaminen	Kuormittuminen	
Ilmapiiri	-opettajayhteisössä hyvä ja rento ilmapiiri -jutellaan muistakin kuin työasioista, nauretaan, puhutaan oppilaista, voi olla eri mieltä		1
Osallisuus		- opettajankokouksia ja keskustelua on vähän - toivoisi napakampaa toimintaa, ettei sovittuja asioita enää muuteltaisi	0
Työn	-tulee toimeen oppilaiden kanssa		1

hallinta			
Tuki	- saa tukea ja voi jakaa hyvät ja huonot asiat - ao-kollegan kanssa on helppo neuvotella ja sopia asioista	- toivoisi johtopuolelta enemmän tukea ongelmatilanteissa - kouluviraston puolelta esitetään vain vaatimuksia, ei tueta	½
Kuormittavuus		-kokee turhauttavana, että jotkut kollegat valittavat, mutta tilaisuuden tullen eivät avaa suutaan -vaikeita tilanteita, ovat sellaiset, jossa oppilaalla on jotain henkilökohtaista opettajaa vastaan. Sellaisia on onneksi harvoin	½
Muutos			-
Keskiarvo			0,6
Yleiskuva			½
A12	Jaksaminen	Kuormittuminen	
Ilmapiiri	-työyhteisö mukava, hyvä henki, viihtyy, pystyy olemaan eri mieltä, yhteisiä vapaa-ajan rientoja	- huono puoli, että opettajanhuone kahdessa talossa	1
Osallisuus	-päätöksenteko sujuu yleensä hyvin -annetaan vastuuta	-toivoisi enemmän keskustelua ja opettajankokouksia, ettei joitakin päätöksiä vain ilmoitettaisi sähköpostilla	½
Työn hallinta	-tulee oppilaiden kanssa toimeen, oppilaat uskoo	-järjestyshäiriöt ovat vaikeimpia tilanteita	½
Tuki	- saa kollegoilta tukea, ei kaipaisi lisää - ao-kollegan kanssa jutellaan, vaihdetaan ideoita ja kokeita, yhteistyö toimii		1
Kuormittavuus		-partiointitehtävät, luokanvalvojan tehtävät ym. lisääntyä koko ajan: kokee huonona -turhautuu ja masentuu välillä, koska eriyttäminen on niin vaikeaa, ääripäät etäänny kauksi toisistaan, turhaa kahlata kaikkien kanssa kaikkea läpi, - työ on välillä yksin puurtamista luokassa, vähän yhteistyötä eri aineiden välillä (vaikea järjestää) - miettii, kuinka kauan jaksaa oppilaiden kanssa "peuhata" -toivoisi että rehtori "löisi välillä nyrkkiä pöytään" miten tehdään, napakampaa otetta - oppiaineiden eriarvoinen asema ärsyttää, opetusvelvollisuus on erilainen	0
Muutos			0
Keskiarvo			0,5
Yleiskuva			½
K3	Jaksaminen	Kuormittuminen	
Ilmapiiri	-viihtyy työyhteisössä, mukavia ihmisiä, opettajakunta nuorentunut -ei ole virkavuosiensa aikana riidellyt kenenkään kanssa -purkavat yhdessä paineita, tuntevat toisensa -kokee olevansa melkein kuin "suojatyöpaikassa"		1
Osallisuus		- aineenopettajuutta ei koulussa arvosteta - päätöksenteko ei toimi (huonoimpia asioita työyhteisössä): näennäisesti kysytään opettajien mielipidettä mutta päätös tehdään muualla	0

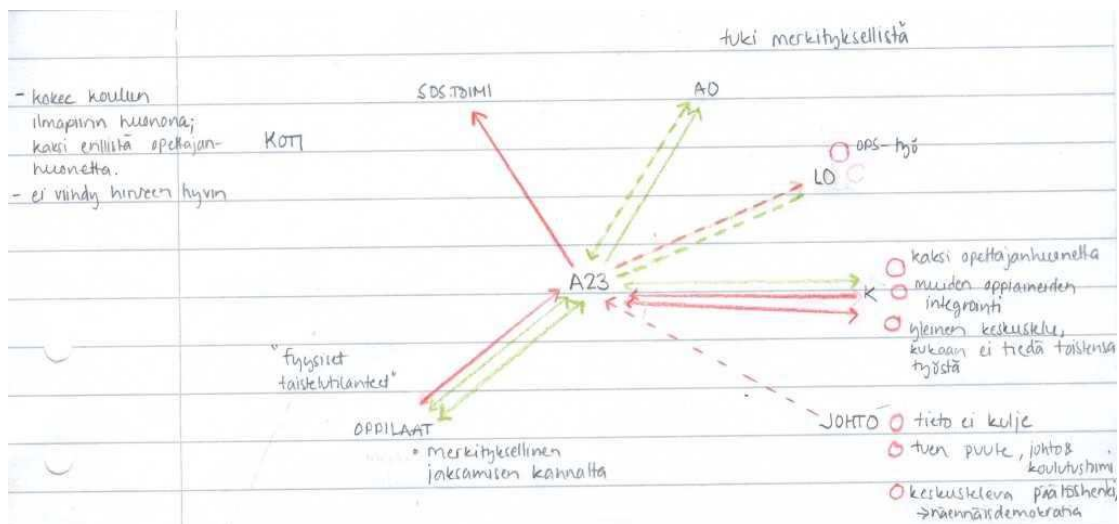
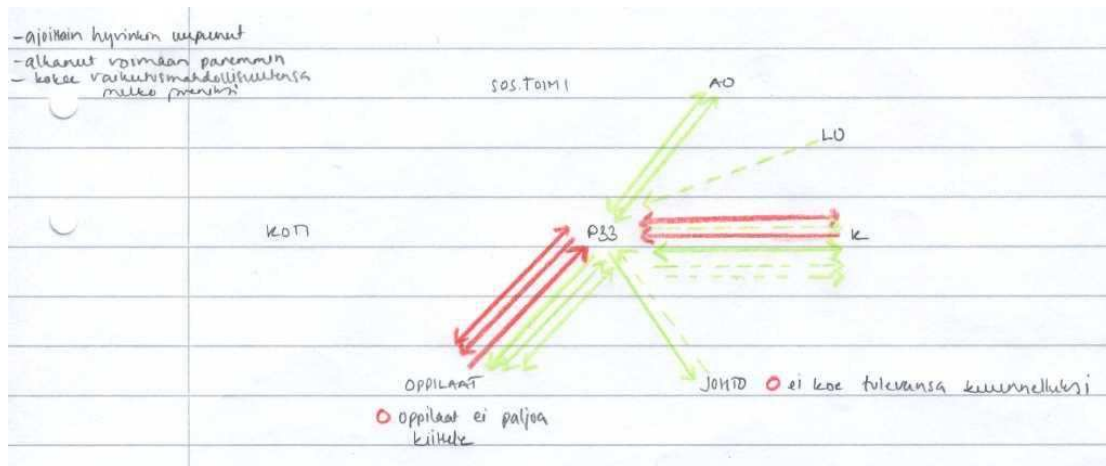
		-tiedonkulku onnetonta: joitakin asioita kuulee oppilailta -ei ole tyytyväinen johtajaan	
Työn hallinta	-tykkää lasten kanssa puuhaamisesta, nuorten kanssa työskentely on palkitsevaa -aineenhallinta on oma vahvuus -on pärjännyt nuorten ja heidän vanhempiansa kanssa	-kokee huonoksi sen että on itse huono tietotekniikassa - kaipaisi työnohjausta	½
Tuki	-saa tukea kollegoilta, ei kaipaa enempää		1
Kuormittavuus	-on "laittanut vapaavaihteen päälle", "ei herppaa ihteensä"	-paha mieli ettei omaa oppiainetta arvosteta korkealle omassa koulussa - pienellä paikkakunnalla näkee suppeuden ja rajoittuneisuuden, pitäisi ajatella asioita laajemminkin -oli jo päättänyt jäädä eläkkeelle, mutta päätti jatkaa, koska tilalle olisi otettu tuntiopettaja, joka K3:n mukaan ollut joku opiskelija OKL:lta.	½
Muutos			0
Keskiarvo			0,5
Yleiskuva			½
A20	Jaksaminen	Kuormittuminen	
Ilmapiiri	-työyhteisö on repaleinen, jo kahden talonkin takia -uudistuksia vastustetaan aina heti -ei välttämättä ole hyvä henki		½
Osallisuus		-opettajankokouksia on liian harvoin, päätökset tulevat ylhäältä päin -koko opettajayhteisöä koskeva keskustelu puuttuu, on vain kuppikuntien kesken keskustelua	0
Työn hallinta	-tykkää työstään	-ongelmatilanteita: oppilaita ei saa motivoitua	½
Tuki	-saa tukea ao-kollegoilta -jos pyytää niin saa tukea: "jos on ihan ulal jostain" -ao-kollegoiden yhteistyötä	-ylemmältä taholta ei saa tukea, "rehtorin puolesta ei tuu minkään näköst kommentti" tiedonkulku ei toimi	½
Kuormittavuus		-nuorilla ongelmia, joutuu puuttumaan perusasioihin - oppilaiden törkykielellä huutelut lisääntyneet	0
Muutos			-
Keskiarvo			0,3
Yleiskuva			0
P15	Jaksaminen	Kuormittuminen	
Ilmapiiri	-viihtyy työyhteisössä - työyhteisö mukava, kirjavaa joukkoa, innostuu asioista	- työyhteisössä muutama räiskyvä persoona, jotka voi sanoa ikävästi ja niitä voi jäädä miettimään pitkäksi aikaa - työyhteisössä on hiljaista tyytymättömyyttä	1
Osallisuus	-tuntuu että on saanut vaikuttaa omaan työhön ja tehdä siitä sellaisen kuin on halunnut		1
Työn hallinta	-kokee usein onnistuneita vuorovaikutustilanteita oppilaiden kanssa: oppilaat innostuu ja kyselee	-vaikeimpia tilanteita erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa, ei ole myöskään materiaalia heille	½
Tuki	-saa riittävästi tukea kollegoilta ja tarvittaessa johdolta	-ehkä toivoisi tukea siihen, mitä oppilaiden kanssa voisi tehdä arkituntina - toivoisi vahvempaa vuorovaikutusta työyhteisössä (siihen ei ole resursseja)	1

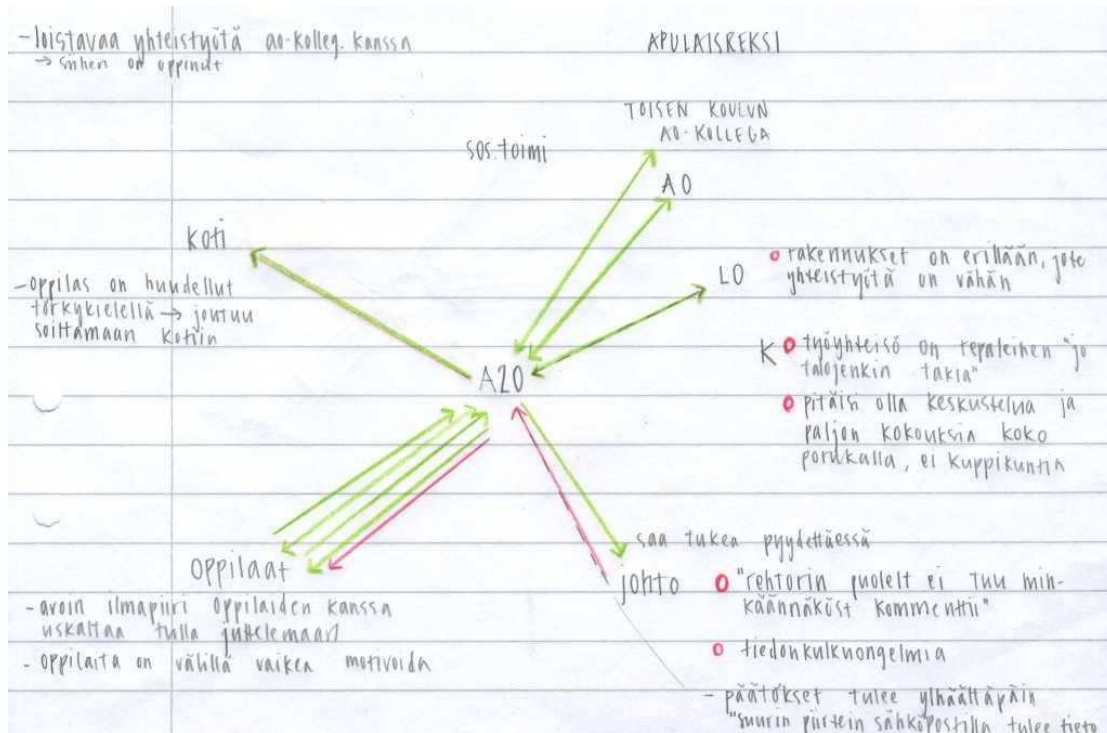
Kuormittavuus	-nuoret aiempaa reippaampia esim. esiintymään		1
Muutos			-
Keskiarvo			0,9
Yleiskuva			1
P24	Jaksaminen	Kuormittuminen	
Ilmapiiri	-työyhteisö on mukava; viihtyy, on löytänyt tiettyjä työkavereita, joiden kanssa jakaa asioita, innostunut työyhteisö		1
Osallisuus	-päätöksenteko toimii, opettajankokousten jälkeen ei yleensä tule jälkipuuteja, keskustelu toimii		1
Työn hallinta	-oma osaaminen: oppilaiden kanssa oleminen on mukavaa, -vuorovaikutus helppoa, osaa johtaa ryhmää	-kokee riittämättömyyden tunteita vaikeiden ryhmien kanssa - mieltii, että tekisi välillä jotakin muuta kuin opettajan työtä -jotakin ryhmiä on vaikea motivoida	½
Tuki	-saa tukea erityisopettajalta, kollegoilta ja apulaisrehtorilta vaikeiden ryhmien kanssa	rehtorilta saa tukea pyydettyäessä, mutta on kynnys mennä pyytämään - yksilötyönohjausta olisi mukava saada	1
Kuormittavuus		-suurimpia pettymyksen tunteita tuo, kun joutuu olemaan luokassa pelkästään "se vääpel",	0
Muutos			0
Keskiarvo			0,6
Yleiskuva			½
R22	Jaksaminen	Kuormittuminen	
Ilmapiiri	-välittävä työyhteisö, "tekee työtänsä suurella sydämellä", ei "leipäpappeja", viihtyy, hyvä johto	-jotkut kollegat eivät avaa suutansa silloin kun pitäisi, heidät pitäisi pakottaa puhumaan	1
Osallisuus	-rehtori antaa jokaiselle mahdollisuuden vaikuttaa	-päätöksenteossa työyhteisö on liian iso pohtimaan asioita -työyhteisössä ei aina voi olla eri mieltä	½
Työn hallinta	- kieliopin opettaminen oma vahvuus - oppilaat tulee kertomaan muitakin asioita, tulee tunne että oppilaat luottaa		1
Tuki	-saa tukea niissä resursseissa mikä on mahdollista	- kaipaisi tukea erityisoppilaiden opetukseen liittyen	½
Kuormittavuus	-kokee että oppilaat ja opettajat ovat samaa yhteisöä, samalla puolella saa voimia siitä, että oppilaat oppii ja tykkää - lasten silmistä tuleva sekä vanhoilta oppilailta ja vanhemmilta saatu palaute tuntuu mukavalta	-harmittaa, ettei ole mahdollisuuksia auttaa nuorten ongelmassa, kun kodeissa on vaikeuksia - liian vähän yhteistyötä alakoulun puolen kanssa, tietotaitoa voisi siirtää eteenpäin "miten jonkun tyyppin kanssa kannattaa menetellä" -opettajan työ ei ole kevyttä työtä	½
Muutos			½
Keskiarvo			0,7
Yleiskuva			1
S10	Jaksaminen	Kuormittuminen	
Ilmapiiri	-työyhteisö antaa tunteen, että työllä on merkitystä -avoin ilmapiiri kaikkien kesken: uskaltaa näyttää hyvät ja huonot puolet, toimitaan yhteisten sopimusten mukaan -solidaarisuus: hankinnoissa ym joustetaan	-toivoisi, että esimies olisi välillä jämäkämpinen ja sanoisi asiat suoraan pelkäämättä että joku pahoittaa mielensä	1
Osallisuus	-työyhteisössä päätökset tehdään demokraattisesti -on saanut toteuttaa omia projektejaan rehtorin tuella	-jotkut päätökset tehdään koulun ulkopuolella kuulematta opettajia	1
Työn	-oma vahvuus hengen luominen		1

hallinta	-parhaimmillaan mahtavaa tehdä "juttuja" oppilaiden kanssa		
Tuki	-saa tukea -rehtori kannustaa ja on myönteinen projekteille: tiukoista resursseista huolimatta saadaan lähteä koulutuksiin ja järjestetään kyyditykset, tuntee että työtä arvostetaan	-kaipaisi ajatustenvaihtoa ao-kollegan kanssa (ei ole omissa koulussa)	1
Kuormittavuus	-suurin kiitos työstä tulee, kun vuosienkin päästä saa positiivista palautetta. - hienoa kun näkee, että nuorella (jolla on ollut vaikeaa) menee nyt hyvin. Voi vaikuttaa ihmiseen. -on tehty paljon töitä ja oppilaat osaavat jo ilman opettajaa: siitä tulee ammatillinen ylpeys - opettajat yhteistyöhaluisia: päästävät omilta tunneiltaan harjoitukseen		1
Muutos			1
Keskiarvo			1
Yleiskuva			1

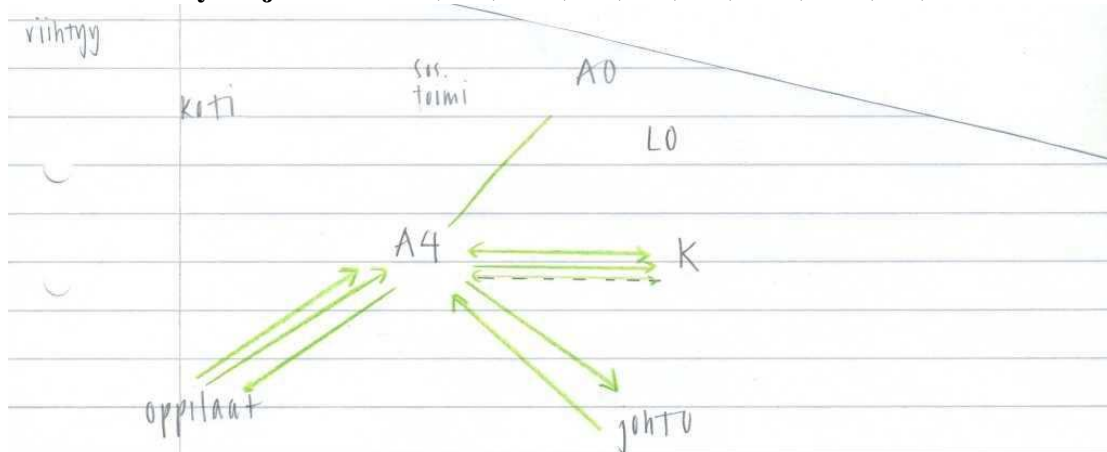
Liite 4. Vuorovaikutuskartat

Heikosti jaksavat: P33, A23, A20





Kohtalaisen hyvin jaksavat: A4, A5, A12, K3, K5, K6, N12, N15, P2, P24



viihtyy op.huoneessa

koti

sos. toimi

A0

LO

-kyrääly

- jotkut kollegat eivät op. kokouksissa saa suutansa auki
- vähäistä yhteistyötä

-voitaisi enemmän vaikuttaa asioihin, seläntakana puhumiset ei auta

A5

johto

- toivoin ongelmatilanteissa tukea
- rehtori joutuu esittämään ylempältä taholta tulevat vaatimukset

- liian vähän op.kokouksia, niissä vähän keskustelua

oppilaat

- ei ole enää niin herkkä ottamaan oppilaita huomioon

viihtyy tosi hyvin

koti

sos. toimi

A0

LO

- toivoin että olisi yksi op.huone ja enemmän keskustelua

A12

johto

- toivoin että johtaja olisi enemmän keskustelua
- kaikista päätöksistä ei keskustella vaan luetaan sähköpostista

- pitäisi olla enemmän op.kokouksia

- rehtorin pitäisi välittää "lyhyä nytkiä" pitäähän et nyt se homma menee tälle päin"

kiusaamistilanteiden selvittäminen

oppilaat

-viihtyy

koti

sos. toimi

A0

LO

- jotkut painottavat mielensä kun op.huoneessa puhutaan rumasti

- jos yt:ssä on eri mieltä "niin katotaan kelleo että aika ei riitä, nyt on niin ja niin paljon vielä asioita" vähän erimielisiä olemisen mahdollisuutta

K3

johto

- sanellaan ylhäältäpäin

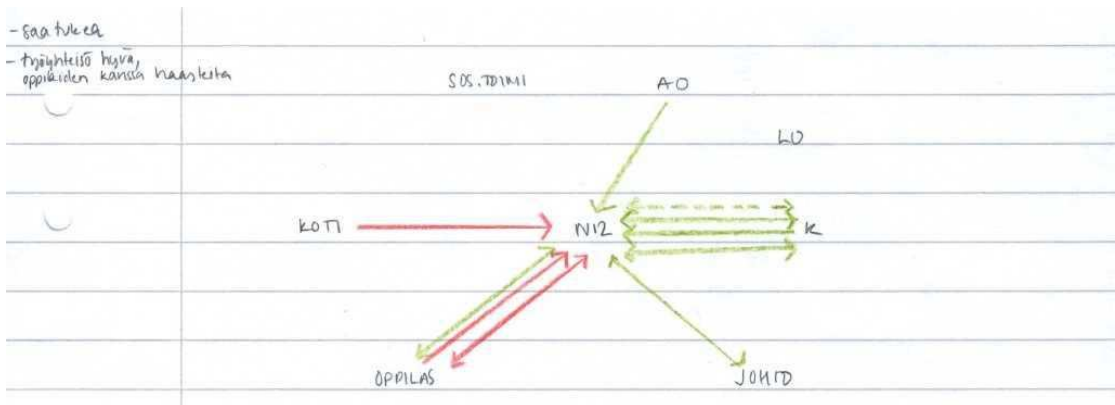
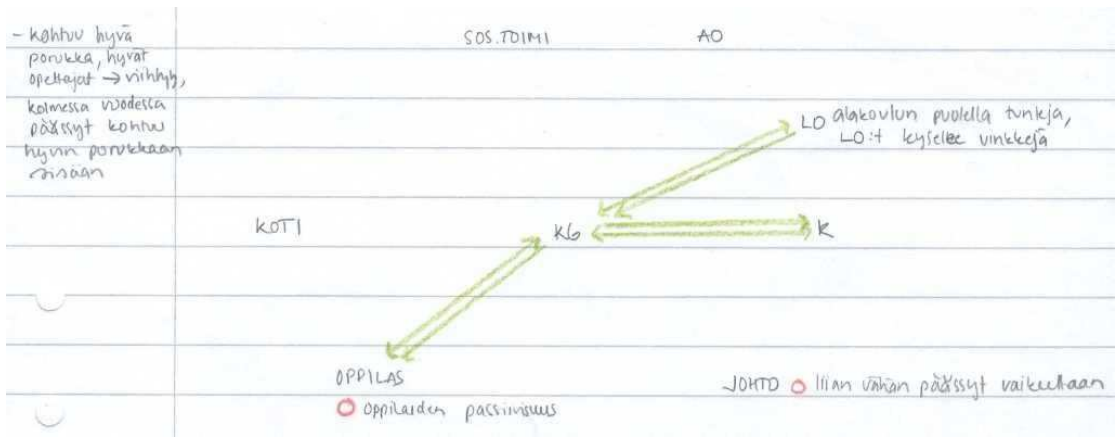
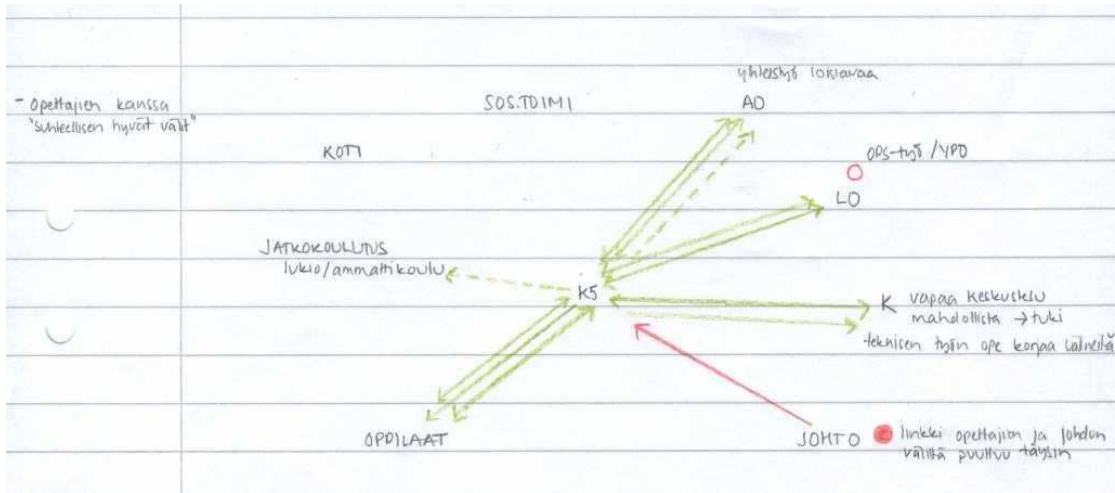
- näennäisesti kysyttiin ap.rehtoria valinnassa miekipidettä, mutta vaihtui päivittäin

oppilaat

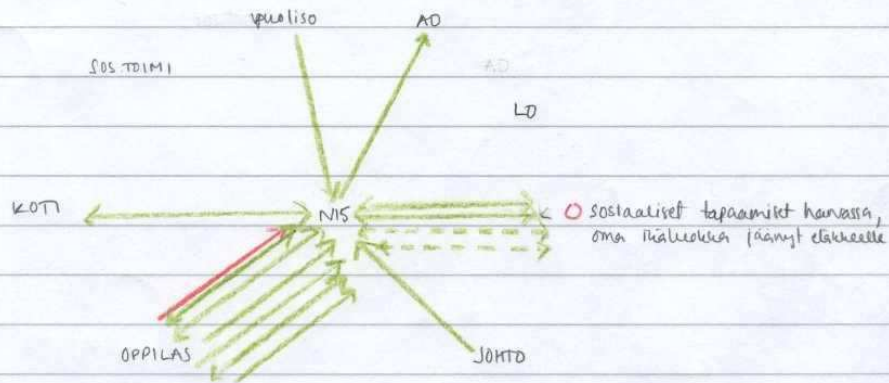
- ei pidä luokanvalvojan tunneista -> mällytunneja

- ei ole kokouksia, joissa keskusteltaisiin asioista

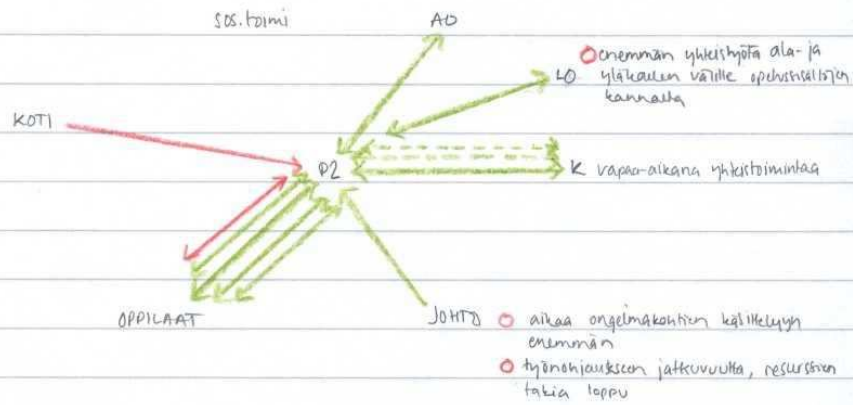
- tiedonkulku onnetonta



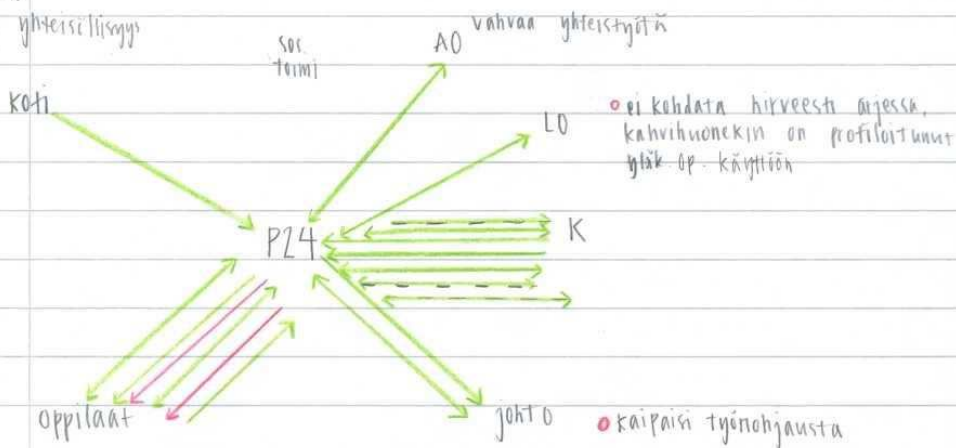
- viihtyy koulussa,
oma ikäluokka jäänyt
kuitenkin jo eläkkeelle



- viihtyy oikein hyvin,
tosin kiva työpaikka

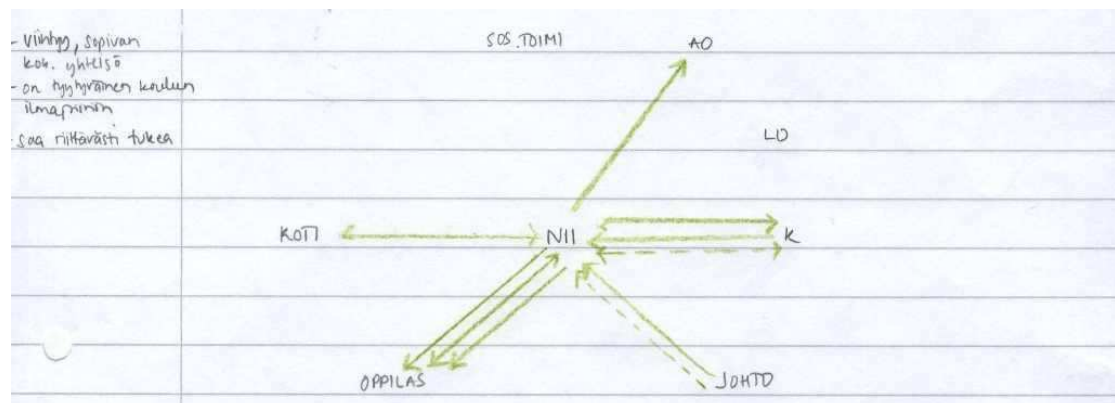
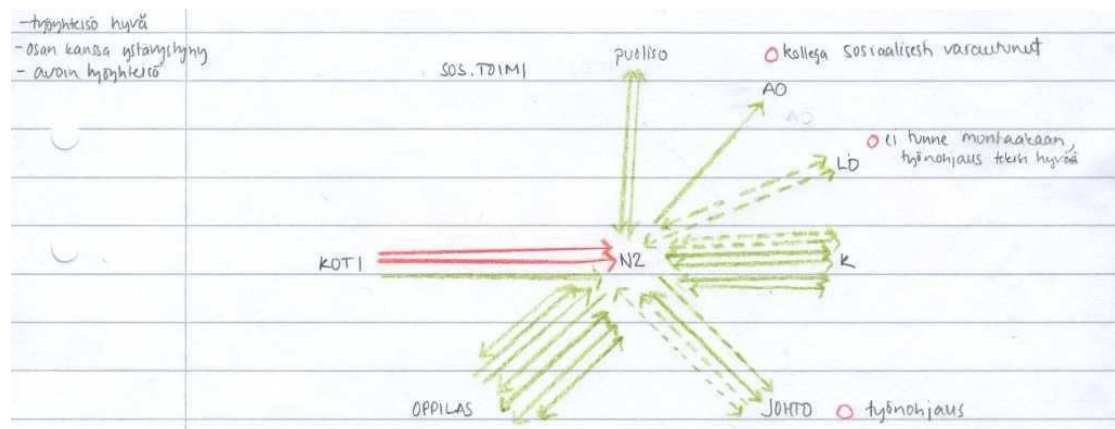
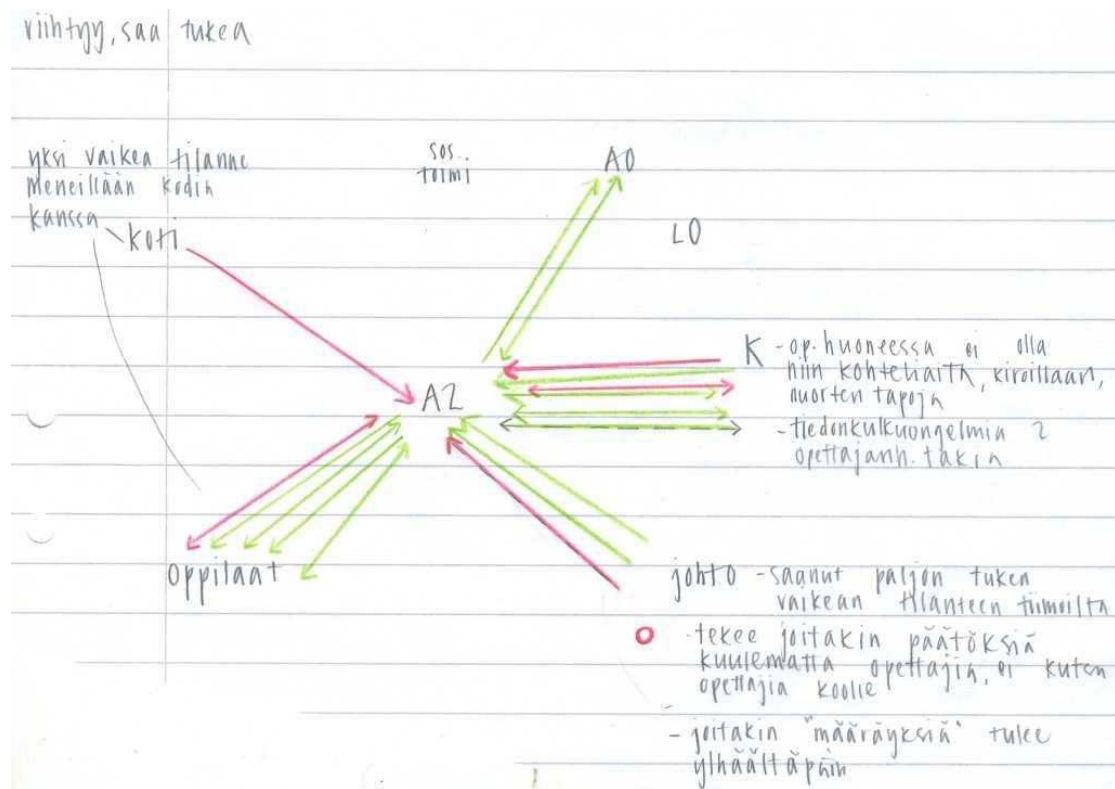


- viihtyy, saa tukea
hyvä porukka
= koko koulun yhteisöllisyys
parantunut

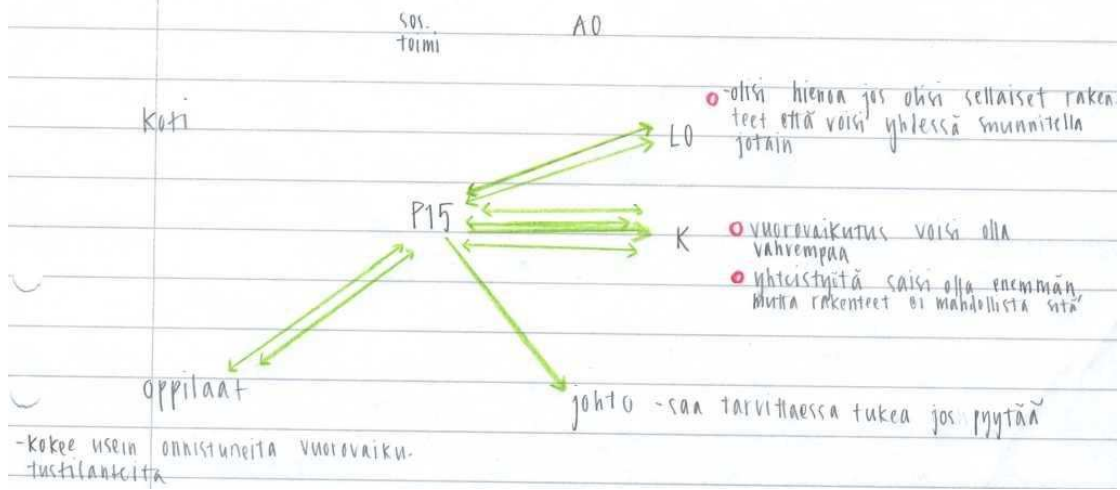


- kiitti paikka koki että opettaja
nähtytti luokan edessä → sen
jälkeen ollut tarkka viitsailussa
- vähittä vaikea menivöidä

Hyvin jaksavat opettajat: A2, N2, N11, P15, R22

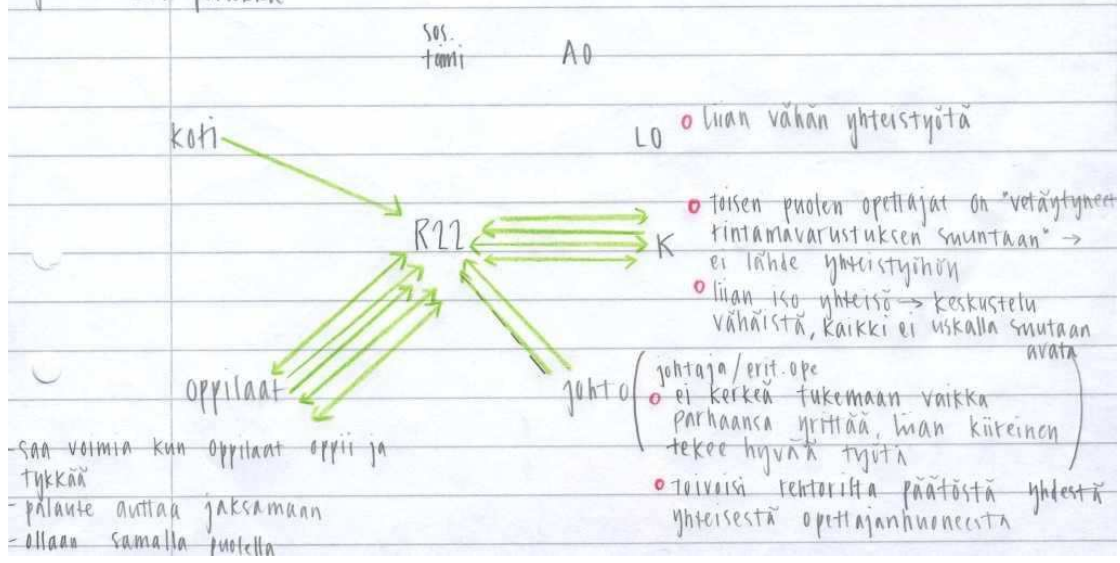


- viihtyy



viihtyy
hyvä vältävä porukka

Ei AO-kollegaa
→ on yksinäinen välillä sen takia



Erittäin hyvin jaksavat opettajat: N16, S10

