

1155/2000

KÄYMMME YHDESSÄ AIN´ - VAI KÄYMMEKÖ?

Luokanopettajien käsityksiä yhteistyöstä

Riitta Raivio

Erja Taskinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Luokanopettajien aikuiskoulutus

Chydenius-Instituutti

Jyväskylän yliopisto

Syksy 2000

TIIVISTELMÄ

Raivio R. ja Taskinen E. 2000. Käymme yhdessä ain´ - vai käymmekö? Luokanopettajien käsityksiä yhteistyöstä. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 116 s.

Tutkimuksen tausta-ajatuksena oli se, että yhteistyö on tärkeä osa opettajuudessa kasvamisessa ja kehittämisessä. Nykypäivän opettajan ammattikuva on muuttumassa avointa tiedonvaihtoa tukevaksi ja opettajakunnan keskuudessa toinen toiseltaan oppivaksi. Vuorovaikutustaidot sekä oman persoonan käyttö työvälineenä korostuvat, koska opettajan työ ei ole enää yksin työskentelyä.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien käsityksiä yhteistyöstä, sitä edistävästä ja estävästä tekijöistä sekä yhteistyön kehittämismahdollisuuksista. Tutkimuksen kohteena olivat 32 luokanopettajaa Etelä-Pohjanmaalla sekä Keski-Uudellamaalla sijaitsevista kouluista. Tutkimukseen osallistuvien opettajien työkokemus vaihteli neljästä kuukaudesta 36 vuoteen.

Tutkimusaihetta lähestyttiin eläytymismenetelmällä. Kirjoittajia pyydettiin eläytymään onnistuneen tai epäonnistuneen yhteistyön kehyskertomukseen kirjoittamalla, miten kuvattuun tilanteeseen oli tultu. Eläytymistarinoista nousi vain vähän yhteistyötä koskevia seikkoja. Niiden tuloksena luokanopettajien yhteistyön tärkeimmiksi muodoiksi koettiin kokoukset ja yhteissuunnittelu sekä luokien välinen yhteistyö. Luokanopettajien yhteistyön toteutumiseen vaikuttivat edistävästi tai estävästi koulun ilmapiiriin, vuorovaikutukseen, kollegaan ja koulunjohtajaan liittyvät seikat.

Yhteistyön kehittämiseen ei saatu opettajilta ideoita, vaan ne jouduttiin etsimään kirjallisuudesta. Yhteistyötä voidaan kehittää esimerkiksi koulukulttuuria muuttamalla kollegiaalisen yhteistyön suuntaan, oman työn reflektointia lisäämällä sekä kouluttautumalla. Rehtorin asennoitumisella on myös keskeinen merkitys yhteistyöhön.

Opettajat tarvitsevat tukea ja koulutusta ammatillisen kasvun kehittämisessä. Siksi yhteistyön toteutumisen taustalla olevat tekijät on tunnistettava ja niitä on tutkittava ja kehitettävä, jotta yhteistyötä saadaan aikaiseksi.

Avainsanat: luokanopettajien yhteistyö, yhteistyön kehittäminen, eläytymismenetelmä

SISÄLLYS

1 YHTEISTYÖ – VOIMAVARA OPETTAJALLE JA MALLI OPPILAILLE.....	5
2 OPETTAJIEN YHTEISTYÖN TAUSTATEKIJÖITÄ.....	10
2.1 OPETTAJANA KASVAMINEN.....	10
2.1.1 Opettajan ammatillinen kasvu	11
2.1.2 Kasvun esteitä.....	21
2.2 OPETTAJAYHTEISÖ JA KOULU.....	22
2.2.1 Ilmapiiri ja kiire.....	22
2.2.2 Vuorovaikutus.....	26
2.2.3 Koulunjohtajan merkitys	29
2.2.4 Työpaikkakiusaaminen.....	31
2.3 TOIMINTAKULTTUURIN MERKITYS	32
2.3.1 Työyhteisön kulttuuri	32
2.3.2 Koulukulttuuri.....	33
2.3.3 Opettajakulttuurit	35
3 OPETTAJIEN AMMATILLISEN YHTEISTYÖN MUOTOJA.....	38
3.1 KOHTI AMMATILLISTA YHTEISTYÖTÄ	38
3.2 TYÖHÖN PEREHDYTTÄMINEN JA VALMENNUS	39
3.3 KOLLEGIAALISUUS JA YHTEISTOIMINNALLISUUS.....	41
3.4 YHTEISSUUNNITTELU JA -OPETUS	44
3.5 TIIMIT, TYÖNOHJAUS JA KONSULTAATIO	46
4 TUTKIMUSONGELMAT	50

5 EMPIIRISEN TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	51
5.1 TUTKIMUKSEN ONTOLOGINEN JA EPISTEMOLOGINEN TAUSTASITOUMUS	51
5.2 TAVOITTEENA FENOMENOLOGIS-HERMENEUTTINEN TUTKIMUSOTE	53
5.3 ETNOGRAFISEN TUTKIMUKSEN AINEKSIA	55
5.4 ELÄYTYMISMENETELMÄ TUTKIMUSMENETELMÄNÄ	57
5.5 HAVAINTOAINEISTON KERUU	60
5.6 TUTKIMUKSEN PÄTEVYYS JA LUOTETTAVUUS	63
5.6.1 Mitä pätevyydellä ja luotettavuudella tarkoitetaan?	63
5.6.2 Eläytymismenetelmäaineiston aitous	65
5.6.3 Tutkijan subjektiivisuus ja tutkijatriangulaatio	66
5.7 AINEISTON ANALYYSI JA TULKINTA	67
6 OPETTAJIEN NÄKEMYKSET YHTEISTYÖSTÄ	70
6.1 MITÄ ON HYVÄ YHTEISTYÖ?	70
6.2 MITKÄ SEIKAT EDISTÄVÄT TAI EHKÄISEVÄT YHTEISTYÖTÄ?	74
6.2.1 Ilmapiiri ja kiire	74
6.2.2 Vuorovaikutus	76
6.2.3 Työhön perehdyttäminen	80
6.2.4 Koulunjohtajan muotokuva	82
6.2.5 Työpaikkakiusaaminen	86
6.2.6 Toimintakulttuurin merkitys	89
6.3 YHTEENVETO TULOKSISTA	91
7 OPETTAJIEN YHTEISTYÖN KEHITTÄMINEN	96
8 LOPUKSI	101
LÄHTEET	106

1 YHTEISTYÖ – VOIMAVARA OPETTAJALLE JA MALLI OPPILAILLE

Niin kuin aalto uittaa aallon,
niin mekin selviämme,
toinen toistamme tukien.

Risto Rasa

Tavoitteenamme on tutkia millaista on opettajien hyvä yhteistyö, miten sitä voidaan kehittää ja mitkä ovat yhteistyön mahdollisia esteitä. Tämän tutkimuksen avulla haluamme myös itse kehittyä yhteistyötaitoisemmiksi; löytää uusia kanavia yhteistyöhön ja tätä kautta kehittää omaa opettajuuttamme. Toivomme tutkimuksemme herättävän ajatusprosesseja myös tutkimukseen osallistuvissa opettajissa. Koemme aiheemme myös hyvin ajankohtaiseksi, sillä opettajan työssä jaksaminen joutuu nykypäivän koulussa kovalle koetukselle. Mielestämme hyvästä yhteistyöstä löytyy väylä opettajan työn mielekkääksi kokemiseen ja arkipäivän jaksamiseen. Yhteistyö on myös tärkeänä osana opettajuudessa kasvamisessa ja kehittämisessä.

Oman tutkimuksemme innoittajana on se, että olemme kiinnostuneita luokanopettajien työyhteisöstä. Itsellämme on jo jonkin verran kokemusta koulumaailmasta ja koemme tärkeäksi oman ymmärryksemme lisäämisen ja tekojen taustalla vaikuttavien merkitysten havaitsemisen. Tämä on tärkeää, jotta kykenisimme näkemään käyttäytymisen taakse ja tiedostaisimme yhteistyöhön vaikuttavia asioita ja osaisimme käyttää saamaamme tietoa hyväksi. Päätimme tehdä pro gradu -tutkielmamme yhdessä, koska jo aihevalintamme edellyttää yhteistyötä.

Suomalainen koulu on toiminut perinteisesti "yksilöperiaatteella" (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 82; Lonkila 1991, 135; Tuutti 1995, 39). Työ- ja ihmissuhteet koulussa ovat saattaneet olla hyvässä kunnossa, mutta yhteistyötä viranhoitamisessa on ollut vähemmän. Suomalainen opettaja on ollut yksinpuurtaja, individualisti, joka on vastannut yksin luokastaan ja oppilaistaan. Tulosjohtoisessa koulussa yhteistyö on sääntö. Siihen pakottaa koulun tuloskäsitteen laajentuminen. Yksityinen opettaja ei kykene yksin määrittelemään opetuksensa vaikutuksia, vaan hänen on peilattava toimintaansa oppilaan kokonaistilanteeseen. Tästä johtuu, että koulun kaikki toiminnot on suunniteltava yhdessä, toteutettava yhdessä ja vielä on yhdessä tarkastettava, toteutuivatko suunnitelmat. Järjestelmällisellä yhteistyöllä on sellaisenaan työn tulosta parantava, kannustava vaikutus. Jos koulun kehittäminen muodostaa jatkuvan prosessin, jos opettajat joutuvat päivittäin osallistumaan koulun tavoitteita ja menettelytapoja koskeviin keskusteluihin, jos ideapalaverit kuuluvat olennaisena osana koulun arkipäivään, niin vähitellen työyhteisön kaikki jäsenet lähtevät kehittämistoimiin mukaan. Koko koulua koskeva yhteinen käymistila ottaa passiivisetkin yhteisön jäsenet mukaan. Se on inhimillinen kannustin, siinä ei kukaan menetä kasvojaan, eikä tule leimatuksi vanhoilliseksi tai jälkijättöiseksi. (Lonkila 1991, 135-136.)

Vapauden ja yksilöllisyyden huumassa ovat vuorovaikutustaidot ja sosiaaliset taidot jääneet suomalaisessa yhteiskunnassa lähes jalkoihin. Pedagogisten työyhteisöjen käytännöstä puuttuu sellainen teoria, joka antaisi opettajalle viitekehyksen toistensa tukijana toimimiseen. Tällainen omaehtoinen toiminta edellyttää mm. aktiivista arvo- ja ihmiskäsitysten pohdintaa opettajien keskuudessa. Olisi tärkeää, että asioista keskusteltaisiin paljon yhteisen viitekehyksen löytymiseksi, ettei toinen "souda kun toinen huopaa". Ja jos ihminen jatkuvasti juoksee itsensä ohi, on odotettavissa, että ihmiset kulkevat myös toistensa ohi. (Ojanen 1998, 225)

Koulun ihmissuhteita tarkasteltaessa kyvyttömyys havainnoida psykologisesti monimuotoisia tapahtumia - eräänlainen psykologinen sivistymättömyys - ei ole

Hämäläisen ja Savan (1989, 123-124) mukaan yksilön kyvyttömyyttä, vaan yhteiskunnalliskulttuurisen taustan ja sosiaalipsykologisen ympäristön tuottama tilanne. Laineen (1998) mukaan ei ole kehitetty sellaisia keskustelun, kohtaamisen ja yhdessä tutkimisen muotoja, joiden avulla voitaisiin rakentaa avointa ja turvallista työskentelyilmapiiriä ja hoitaa erilaisia ihmissuhdevaikeuksia. Tähän olisi vakavasti kiinnitettävä huomiota. Opettajan tunnepuolen osaamisen hallinta, tunneäly, onkin keskeistä ydinosaamista vuorovaikutustaitojen kannalta. Hän tarvitsee työssään emotionaalisia taitoja kyetäkseen paremmin olemaan yhteydessä minuuteensa ja ulkopuolisiin ihmisiin. Kulttuurimme kontaktivammaisuus näyttäytyy ehkä voimakkaimmin ja konkreettisimmin juuri alueella ja työtehtävissä, joissa ihmissuhteet korostuvat. (Laine 1998, 117.)

Koulumaailmassa meidän tulee panostaa ihmissuhteisiin ja ne on nähtävä tärkeänä kasvatustehtävänä. Meidän tulee ymmärtää se tärkeä seikka, että emme tee yhteistyötä vain itsemme vuoksi, vaan toimimme keskinäisen kanssakäymisen mallina lapsille. Välttääksemme tulevan sukupolven kontaktivammaisuuden, meidän tulee kehittää oppilaiden sosiaalisia taitoja ja valmiuksia kohdata toisia ihmisiä.

Koulutuksen tulisi lähteä muuttamaan opettajan ammattikuvaa kollegiaalisempaan ja samalla yksilöä arvostavampaan suuntaan. Opettaja ei yksin kykene olosuhteitaan muuttamaan, vaan siihen tarvitaan uskoa ja intoa oppilailta, vanhemmilta, sen on oltava koko yhteisön tahto. Opettaja voi kuitenkin omalta osaltaan hankkia valmiuksia toimia yhdessä toisten kanssa sekä itsensä kanssa tasapainossa myös tulevaisuuden epävarmuudessa ja ennustamattomuudessa. Olemme itse siinä onnellisessa tilanteessa, että olemme hankkimassa aikuisiällä muodollista pätevyyttä opettajan ammattiin. Koemme oman koulutuksemme Chydenius-Instituutissa antavan juuri sellaisia eväitä, joita tulemme kentällä tarvitsemaan yhteistyön saralla. Koulutuksessa opittu pienryhmätyöskentely on antanut meille onnistuneen mallin toimivasta yhteistyöstä, jonka toivottavasti myös osaamme siirtää tulevaan työhömmme.

Opettajan ajattelun ja toiminnan uudistaminen ei käy hetkessä, vaan vaatii ylimääräistä työtä ja aikaa. Yhteistyö opettajakollegojen kesken on ensiarvoisen tärkeää tässä uudistustyössä. Uudistuksiin päästään ajatusten vaihdon, pedagogisten ratkaisujen kyselyn ja kyseenalaistamisen kautta. Kuitenkin esim. kynnys toisen luokkaan menosta on usein liian korkea. Omaan opetustyöhön liittyvistä asioista puhuminen koetaan vaikeaksi. Usein opettaja kokee epävarmuutta, uskonpuutetta ja epäonnistumisen pelkoa omassa työssään. Toimimalla, osallistumalla ja harjoittelemalla käytännössä myös oma ammatti-identiteetti selkiintyy, persoonallisuus eheytyy ja vapautuu monista peloista. Opettajankoulutuksen tulisikin vastata tulevien opettajien tarpeisiin, tukea heitä aidosti lapsista välittämisessä ja aidossa kohtaamisessa. (Lauriala 1998, 120-122.)

Seuraavaksi käymme läpi tutkielmamme etenemistä. Toisessa luvussa tarkastelemme niitä yhteistyön taustatekijöitä, jotka edistävät ja ehkäisevät yhteistyön syntymistä ja toteutumista. Teoriamme rakentuu aineistosta nousevien asioiden pohjalta. Käymme läpi opettajana kasvamista, jonka katsomme liittyvän läheisesti yksilön kyvykkyyteen tehdä yhteistyötä. Tarkastelemme myös opettajayhteisöä ja koulua, ja siellä erityisesti ilmapiiriä, vuorovaikutusta, kiirettä, koulunjohtajan merkitystä yhteistyön kehittämisessä sekä työpaikkakiusaamista. Toimintakulttuurin merkitystä valotamme tarkastelemalla työyhteisön kulttuuria, koulukulttuuria sekä opettajakulttuureita.

Kolmannessa luvussa käsittelemme opettajien ammatillisen yhteistyön mahdollisia muotoja alkaen uuden opettajan kouluun tullessa työhön perehdyttämisestä. Luvussa käsittelemme myös tiimejä, kollegiaalisuutta, yhteissuunnittelua ja -opetusta sekä yhteistoiminnallisuutta ja valmennusta. Päätämme luvun työohjaukseen ja konsultaatioon.

Käytämme tutkimuksessamme laadullista tutkimusmenetelmää. Tavoittelemme fenomenologis-hermeneuttista tutkimusotetta ja lähestymme tutkimusaihettamme eläytymismenetelmän avulla. Katsomme eläytymismenetelmän sopivan

tutkimukseemme hyvin, sillä käsittelemme monille opettajille arkaakin aihetta - opettajien välistä yhteistyötä.

Kuudennessa luvussa esittelemme tutkimuksemme tulokset, jonka jälkeen pyrimme kirjallisuuden ja oman ymmärryksemme avulla löytämään keinoja yhteistyön kehittämiseksi.

2 OPETTAJIEN YHTEISTYÖN TAUSTATEKIJÖITÄ

Yksi tärkeimmistä tekijöistä opettajan ammatillisessa kasvussa ja yhteistyön toteutumisessa on koulun kulttuuri. Sen tulee kehittyä avointa tiedonvaihtoa tukevaksi ja henkilökunnan keskuudessa toinen toiseltaan oppivaksi. (Leino & Leino 1997, 117-118.) Toimivan koulun edellytys on opettajien yhteistyö ja kokemusten jakaminen. Ongelmia ja epävarmuutta aiheuttavia tekijöitä voidaan käsitellä yhteisvoimin ja etsiä niihin ratkaisua yhdessä. Monissa kouluissa opettajat tuntevat kuitenkin toimivansa hyvin yksin vailla kollegiaalista tukea. (Niemi 1993, 39.)

2.1 Opettajana kasvaminen

Yksilöllisen auktoriteetin korostaminen voidaan nähdä perusteluna yksilökeskeiselle opettajakulttuurille: opettajan ammattilaisuus perustuu yksilölliseen päätöksentekoon, jossa opettajan oma eettinen näkemys toimii perustana opettajan tekemille päätöksille. (Tirri 1999, 36.)

Kollegan tukeminen vaatii aina reunaehtojen - sisäisten ja ulkoisten - huomioonottoa. Sisäisiin ehtoihin kuuluvat työntekijän omat arvot ja eettinen asenne. Niihin liittyvät läheisesti paitsi tieto, myös kyky sisäiseen vuoropuheeluun. Ihminen ei myöskään voi keskittyä uuteen, esimerkiksi toisen kuuntelemiseen ellei hän raivaa sille tilaa, tyhjennä mieltään, ottaakseen vastaan vaikkapa kollegan huolenaiheet. Ulkoiset ehdot ja edellytykset merkitsevät sitä, että esimerkiksi tullaan ajoissa yhteisiin kokouksiin eivätkä kännykät soi. Ulkoiset ehdot luovat edellytykset ja mahdollisuuden reflektioon, vakavaan, myös nöyrään asioiden tutkimiseen (Ojanen 1998, 229-230.) Oman toiminnan motiivien

ja päämäärien eettisen pohdinnan ja arvioinnin merkitys korostuu. Opettajan eettisten periaatteiden tarkoituksena on tuoda näkyväksi ja tiedostetuksi opettajan työhön aina kuulunut eettisyys. (Tirri 1999, 19).

2.1.1 Opettajan ammatillinen kasvu

Opettajan ammatissa peruskoulutus tuottaa opettajakelpoisuuden välttämättömän tason, mutta se voi jatkua ammatillisena kasvuna suotuisissa tapauksissa elinikäisesti (Leino & Leino 1997, 12). Ammatillinen kasvu pyrkii oma-aloitteisen, tietoisien ajattelun kehittämiseen. Tämän tavoitteena on syvenevä oman työn ymmärtäminen, ammatillisen pätevyyden laajentaminen sekä yksilön omaa työtään koskevien käsitysten ja uskomusten muuttaminen. (Kohonen 1993 80-81; Ojanen 1993, 109.) Ammatillinen kasvu vahvistaa myös työntekijän ammatillisia odotuksia ja valmiutta riskinottoon sekä avoimuutta muutoksille ja kritiikille (Ojanen 1993, 109). Ammatillaisen ymmärrys on sitoutunut tilanteisiin. Havaintonsa hän kohdistaa tehtävän olennaisiin piirteisiin ja ongelman syvällisiin ominaispiirteisiin. Hän käyttää voimavarojaan taloudellisemmin, mikä opettajan stressaavassa työssä on tärkeää. Ammatillaisen tietous on tilanne- ja tehtäväkohtaista eli hänellä on kyky ymmärtää tilanteita, joissa hän työskentelee, ja tapoja, joilla järjestää kulloinkin toiminta. Ammatilliset opettajat osaavat käyttää kokemustaan, kääntää sen oppimiseksi koko uransa ajan. (Ojanen 1993, 109.)

Ammatillinen kasvu on pitkäkestoinen ja ainutlaatuinen kasvuprosessi (Kohonen 1993, 80; Ojanen 1993 106; Ruohotie 1996 207), jonka on käytännössä usein kuitenkin havaittu jossakin vaiheessa katkeavan. Tällöin työmotivaatio heikkenee, työ menettää merkitystään ja muuttuu rutiininomaiseksi. (Leino & Leino 1997, 6; Ruohotie 1996, 207.) Vaatimusten muuttuessa katkeaminen voi ilmetä äärimmillään jopa täydellisenä uupumisena. Ehkä opettaja ei uskalla myöntää oppilailleen ja työtovereilleen, että hän on väsyvä, erehtyvä ja heikko.

(Leino & Leino 1997, 6; Vilpa 1993, 152.) Tarve tulla hyväksytyksi kollegojen ja oppilaiden vanhempien silmissä voi johtaa ankaraan kriisiin ja tarpeettomaan pätevyyden osoittamiseen. Hyväksytyksi tulemisen hintana voi myös olla omista uudistusihanteista luopuminen ja sopeutuminen vallitsevaan perinteesseen. (Niemi 1993, 33-34.) Ammatillista kehitystä voidaan tarkastella ensisijassa ammatilliseen kulttuuriin sosiaalistumisena. Socialisaatioprosessissa aloitteleva opettaja sopeutuu, yrittää vaikuttaa ja lopulta menee ehkä mukaan koulun käytänteisiin, monestikin ennemmin strategisista kuin vakaumuksellisista syistä. Tällä viitekehyksellä voidaan hahmottaa monimutkaista vuorovaikutusta, joka syntyy yksilön ja koulun arvojen, uskomusten ja käytänteiden kohdatessa. (Isosomppi 2000, 12.)

Opettajan ammatissa on epävarmuutta luovana tekijänä myös työhön liittyvä tilannekohtaisuus. Työ edellyttää opettajalta jatkuvaa havainnointia ja uskallusta nähdä oppilas ja luokka uusin silmin. Epävarmuus liittyy myös koulun ja yhteiskunnan muutoksiin. Uransa aikana opettaja joutuu kohtaamaan useita koulujärjestelmän muutosprosesseja. Koulun uudistumistarvetta vauhdittavat tieteiden, teknologian ja yhteiskuntarakenteiden muutokset. Koulutusta, jonka opettaja on saanut uransa alkuvaiheessa, joudutaan täydentämään useita kertoja, ja suurin osa muutoksista vaatii täysin uutta lähestymistapaa työhön ja uusia asenteita. (Niemi 1993, 33-34.)

Oman toiminnan muuttaminen edellyttää aina itsereflektiota: omien tavoitteiden ja tunteiden tarkastelua. Yksilö tarkastelee ja tulkitsee omaa toimintaansa ikään kuin ulkopuolelta käsin. Itsereflektointi ei ole helppoa. Se on jopa ahdistavaa silloin, kun onnistuu tavoittamaan minäkäsityksensä suoja mekanismeja. Itsetiedostusta harjoitteleva oppii kuitenkin vähitellen tunnistamaan ajatuksiaan, ja niitä tunteita, joita ahdistavat ajatukset saavat aikaan. Tämän seurauksena hän oppii myös paremmin hallitsemaan tunteitaan. (Himberg 1996, 56.)

Korkeatasoisen ammattilaisuuden tunnusmerkkejä on, että ammatti kehittyy sisältäpäin. Sen edustajat haluavat arvioida työtään kriittisesti ja asettavat uusia tavoitteita epävarmoissakin oloissa. Suoritustason ammattilainen odottaa ylhäältä tulevia käskyjä ja ohjeita ja pyrkii sitten täyttämään tehtävänsä ammattitaidolla. Opettajan tulisi ammatissaan pyrkiä korkeammalle tasolle. Uudistusten ja muutosten tulisi nousta ammattikunnan sisältä. (Niemi 1993, 34.)

Yhteiskunnassa vallitseva muutostila asettaa ihmiset uusien valintojen tekoon ja samalla pakottaa orientoitumaan työhön uudella tavalla. Arvojen ja ammatillisten perusteiden uudelleen arviointi samoin kuin vastuun ottaminen omasta ammatillisesta kasvusta on välttämätöntä. (Luukkainen 1998, 14-24; Niikko 1998, 107-110 ; Ruohotie 1996, 201-206.) Työelämässä pärjääminen edellyttää siis yksilön omaa vastuunottoa ja kantamista samoin kuin itseohjautuvuuteen kehittymistä, jotta omat ratkaisut ohjaavat mielekkäällä tavalla jatkuvaa kehittymistä. Vuorovaikutustaidot ja oman persoonan käyttö työvälineenä tulevat korostumaan kilpailutekijöinä muiden osaamisalueiden joukossa. Näin luovuuden osuus saa vankan kehitysympäristön tulevaisuuden työelämässä. (Helakorpi & Olkinuora 1997, 71-75; Luukkainen 1998, 19-22.) Tällainen ekspertiopettaja kehittää itseään jatkuvasti kohti korkeatasoisempaa osaamista, ymmärrystä ja taitoa (Helakorpi & Olkinuora 1997, 70-74).

Opettajan olisi ymmärrettävä, mitä opettajuus merkitsee omassa työssä, ja että opettajuuteen liittyy suuri eettinen vastuu toisista ihmisistä. Opettajan työtä voi verrata ongelmanratkaisuprosessiin. Työhön kuuluu jatkuva päätöksenteko vaihtuvissa, ainutkertaisissa tilanteissa. On nähtävä, että ongelmanratkaisua voidaan oppia ja siinä voidaan toista tukea. Ensin on hyväksyttävä se, että opettaja ei ole koskaan lopullisesti valmis. (Niemi 1993, 35-36.)

Ristiriidat ovat oleellisen tärkeitä ja välttämättömiä ammatilliseen kasvuun motivoimisessa (Heikkinen 1998, 95). Ihmistä ei voi muuttaa kukaan muu kuin hän itse. Ulkoiset pakkokeinot, kuten esimerkiksi lainsäädäntö, eivät ole tehokkaita tässä asiassa. Muutostarpeen ja -halukkuuden on lähdettävä yksilöstä

itsestään, ja hänen on nähtävä ammatillinen kehittyminen itselleen tärkeänä ja hyödyllisenä. (Kohonen 1989, 48.) Tulevaisuudessa opettajan tulee sitoutua ammatilliseen kasvuun. Häneltä vaaditaan uusia tietoja ja taitoja, joita ilman on vaikea vastata työelämän ja oman työnsä kehittämisen haasteisiin. (Ruohotie 1996, 202.)

Kohonen (1993, 80-81) esittää opettajan ammatillisen kehittymisen jakaantuvan kahteen vaiheeseen, joita ovat opettajaksi tuleminen ja opettajana kasvaminen. Opettajaksi tulemisen kausi on hyvin tärkeä vaihe. Sen aikana opettajalle muodostuu käsitys hänen persoonallisuudestaan opettajana sekä kasvattajana. Tämän vaiheen aikana opettajan on tärkeää saada kollegiaalista tukea työyhteisöstään, jotta ammatillinen kehittyminen jatkuu. Opettajana kasvamisen vaiheessa opettaja syventää ja laajentaa käsitystään opettajuudesta sekä pyrkii soveltamaan asiantuntijuuttaan laajemmin erilaisissa kehitystehtävissä myös koulun ulkopuolella. Kuviossa 1 hahmottuvat opettajan ammatillisen kehittymisen vaiheet sekä niihin liittyvä koulutustarjonta.

Perus koulutus	1. - 3. vuodet: työhön- tulokou- lutus	4. - 8. vuodet: syventävä ammatil- linen täy- dennys- koulutus	Ammatillinen laajentuminen: aktiivinen osal- listuminen amma- tin kehittämis- työhön omassa koulussa ja kun- nassa: opettaja tutkijana, yhteis- toiminnallisuus
Opettajaksi tuleminen		Opettajana kasvaminen	
ammattilliset perustaidot ja asenteet: halu itsensä jatku- vaan kehittämiseen		opettajan työn kokonaisuuden ymmärtäminen: vastuu myös työyhteisön kehittämisestä	
oman identiteetin selkiyttäminen, oman opetustyylin etsiminen		oman työn syvällisempi ymmär- täminen: tutkiva, pohtiva, itsekritiittinen, ammattiaan opiskeleva ammattilainen, "opettaja oman työnsä tutkijana"	
luokan työn kokonaisuuden jäsentäminen ja oppijoiden työskentelyn tukeminen ja oh- jaaminen		osallistuminen oman koulun ja kunnan pedagogiseen kehittämis- työhön, toiminta uusien opettajien ohjaajana ja koulun kehittäjänä: ammattillinen yhteistyö	
opettajan työn kokonaisuuden oppiminen		osallistuminen tutkimus- ja ke- hittämishankkeisiin, tieteelliset jatko-opinnot tutkimuksellinen orientoituminen omaan työhön: "kyselevä opetus"	
		yhteistoiminnallinen asennoi- tuminen ammattillinen yhteistyö	

KUVIO 1. Opettajan ammatillisen kehittymisen vaiheita ja tavoitteita (Kohonen 1993, 81.)

Bell ja Gilbert (1994, 484-493) määrittävät opettajan ammatillisen kehittymisen koostuvan ammatillisesta, persoonallisesta ja sosiaalisesta kehittämisestä. Kaikkien kolmen alueen nähdään kehittyvän samanaikaisesti ja opettajana kehittyminen on kokonaisvaltainen prosessi. Ammatillisessa kehittämisessä merkittäväksi muodostuvat toisilta opettajilta saatu tuki ja palaute opettajan omasta kehittämisestään sekä oman työn aktiivinen kriittinen reflektointi. Kuviossa 2 hahmottuvat keskeiset opettajan ammatillisen kehittymisen osa-alueet Bellin ja Gilbertin mukaan.



KUVIO 2. Opettajana kehittymisen osa-alueet Bellin ja Gilbertin (1994, 485) mukaan.

OK-projekti oli Kaikkosen ja Kohosen vuosina 1994-98 vetämä toimintatutkimus, jossa yhtenä osa-alueena oli opettajien ammatillisen kehittymisen tukeminen. Projektissa etsittiin pedagogisia ratkaisuja itsenäisyyteen ja yhteistoiminnallisuuteen ohjaavan oppimisen tukemiseksi sekä kulttuurien välisen oppimisen edistämiseksi. Projektin toteutuksessa pyrittiin luomaan kouluihin kollegiaalisen oppimisen kulttuuria, jolla tässä yhteydessä ymmärretään yhdessä toimiminen ja oppiminen. Opettajia kannustettiin etsimään omista kouluistaan työpareja tai pieniä kollegiaalisia tukiryhmiä, jotka antoivat turvallisen ympäristön opettajan omien kokemusten pohtimiselle ja vuorovaikutteiselle oppimiselle. Opettajat voivat kehittää ammattitaitoaan oppimalla toisiltaan esimerkiksi arvioimalla toistensa opetusta. Toisen opettajan havainnointi hänen luokassaan toimii kaksisuuntaisena peilinä sekä havainnoivalle että havainnoitavalle opettajalle. (Kaikkonen & Kohonen 1996, 153-157.) Tutkijat nimittävät tällaista oppimista vuorovaikutteiseksi oppimiseksi, joka edistää molempien osapuolten ammattitaitoa, mutta se edellyttää onnistuakseen keskinäistä luottamusta ja sitoutumista yhdessä oppimiseen (Elmore 1995, 25). Näin pyritään kehittämään yhteisöllisyyttä, jossa kokeneetkin opettajat ovat oppijoita ja kehittävät edelleen ammattitaitoaan. Projektin aikana opettajia kannustettiin etsimään työstään kiinnostavia kehittämishankkeita. Myös yhteistyötä niin koulu- ja kuntatasolla kuin laajemmin kansallisella ja kansainvälisellä tasolla pyrittiin edistämään. Kaikkosen ja Kohosen projektissa opettajan kehittyminen ja oppilaitoksen kehittyminen olivat kiinteästi sidoksissa toisiinsa. (Kaikkonen & Kohonen 1996, 153-165.)

Taulukkoon 1 olemme koonneet yhteen käyttämämme kirjallisuuden pohjalta keskeisiä piirteitä, jotka liittyvät opettajan ammatilliseen kehittymiseen.

TAULUKKO 1. Opettajan ammatillisen kehittymisen keskeisiä piirteitä.

<u>PIIRTEET:</u>	<u>TUTKIJA:</u>
<p><u>TUTKIVA JA POHTIVA</u></p> <p><u>PERUSASENNOITUMINEN</u></p> <p>-jatkuva kasvu opettajana -oman käyttöteorian pohtiminen -reflektioiva ammattikäytäntö</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fullan 1993 • Hämäläinen & Sava 1989 • Kohonen 1993 • Niemi 1996 • Ojanen 1993 • Tirri 1999
<p><u>KOLLEGIAALINEN YHTEISTYÖ</u></p> <p>-oppiva työyhteisö</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fullan 1993 • Hämäläinen & Sava 1989 • Kohonen 1993 • Niemi 1996 • Ojanen 1996 • Tirri 1999
<p><u>AMMATTITAIDON LAAJENTAMINEN</u></p> <p>-riskien ja haasteiden vastaanottaminen -vastuun ottaminen omasta oppimisesta -persoonallinen kehittyminen → oma tyyli</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fullan 1993 • Kohonen 1993 • Niemi 1996 • Ojanen 1993 • Tirri 1999
<p><u>AVOIMUUS MUUTOKSILLE</u></p> <p>-toiminnan ja ajatusmallien uudistaminen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fullan 1993 • Kohonen 1993 • Niemi 1996 • Ojanen 1993
<p><u>EETTISEN VASTUUN OTTAMINEN</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fullan 1993 • Niemi 1996 • Ojanen 1993 • Tirri 1999
<p><u>OMAN AMMATIN NÄKEMINEN LAAJASTI</u></p> <p>-holistisuus -kompleksisuus</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kohonen 1993 • Ojanen 1996

Opettajana kasvamisessa on toisinaan tärkeää pysähtyä pohtimaan ja kyseenalaistamaan omia kasvatusnäkemyksiään ja ihmiskäsitystään. Vain siten voi tapahtua ammatillista kehittymistä. Kohosen (1993) mukaan kasvatuksellisten arvojen ja teorioiden pohdinta yhdessä auttaa jokaista täsmentämään omaa kasvatustilfilosofiaansa ja kasvatuksellista ajatteluaan. Jokainen muovaa sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta itse oman todellisuutensa, jossa hänen tietonsa ovat jäsenyneet hänelle ominaisina henkilökohtaisina rakenteina. Kuunnellesaan ryhmässä toisen työtoverin pohdintaa ja selittäessään toisille omia ajatuksiaan kukin joutuu tiedostetusti tarkkailemaan omaa ajatteluaan, omia rakenteitaan, käsityksiään ja uskomuksiaan. (Kohonen 1993, 76-77.)

Ihmiselle muodostuu elinaikanaan peruskäsityksiä elämän ilmiöistä. Ihmiskäsitys on yksi peruskäsityksistämme, joka on aina läsnä vuorovaikutuksessa. Se ohjaa tapojamme toteuttaa opettajana olemista ja toimimista vaikuttaen myös käyttäytymiseen. Vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa yksilö suhtautuu toisiin ihmiskäsityksensä mukaisesti. Ihmiskäsitys on arvoja sisältävä elämäntil katsomuksen ydin, joka vaikuttaa ihmisen ajatteluun, asenteisiin ja tapoihin. Silloin kun työn kohteena ovat ihmiset, on työntekijöiden käsitys ihmisen olemuksesta koko toiminnan perusta. (Perttula 1999, 23-24; Raatikainen 1990, 7, 10.)

Ihmiskäsitys paljastaa ihmisen, se ei kätke häntä eikä luo hänelle roolien kaltaisia sosiaalisia asemia suhteissa toisiin ihmisiin. Joskus opettajan ihmiskäsitys on ristiriidassa tämän arkisten toimintatapojen kanssa. Jatkuvässä ristiriidassa eläminen kuluttaa ja uuvuttaa ihmistä väistämättä. Keskustelu siitä, mikä tai millainen ihmiskäsitys on oikea tai väärä, hyvä tai huono, on tarpeellista silloin, kun ollaan kehittämässä koulua. On kuitenkin muistettava, että oikea ja väärä eivät toimi ihmiskäsitysten määreinä. (Perttula 1999, 34-38.)

Jokainen opettaja perustaa työnsä aina omaan ihmiskäsitykseensä riippumatta siitä, onko hän tietoinen siitä millainen hänen ihmiskäsityksensä on. Perttula esittää Kanniston (1994) jaottelun ihmiskäsityksistä viitenä toisistaan eroavana prototyyppinä. Kyseessä ei kuitenkaan ole joko - tai -asetelma, joka sulkisi pois

usean ihmiskäsityksen yhdistelmät (Perttula 1999, 23-24.) Kuvailimme lyhyesti kolmea edellä mainituista ihmiskäsityksistä.

Essentialistinen ihmiskäsitys olettaa, että ihmisessä on sisäsyntyisesti olemassa jokin tietty olemus, jonka toteuttamiseksi jokaisen ihmisen tulisi elämänsä elää. Essentialistinen ihmiskäsitys asettaa opetustyölle ja opettajuudelle selkeät ja vakaat tavoitteet ja siksi on loogista, että opettajan kokemuksessa arvoriitojen syy on tällöin muiden toimijoiden, esimerkiksi opettajakollegoiden, ymmärtämättömydessä. Tällaisessa tilanteessa opettaja monesti katkeroituu ja jää ulkopuoliseksi, koska yksittäisen opettajan mahdollisuudet muuttaa yhteisön ajattelutavan ydinsisältöjä ovat varsin rajatut. (Perttula 1999, 25-27.)

Kulturalistinen ihmiskäsitys painottaa sitä, että ihminen on olento, joka luo itseään muokkaamalla yhä uudelleen sitä sosiaalista todellisuutta, jonka osana hän elää. Kulturalistiseen ihmiskäsitykseen työnsä perustava opettaja mieltää opetustyön muuttuvana prosessina, jonka tehtävänä on luoda kiinteä yhteys ympäröivään kulttuuriin ja sen arvoihin, asenteisiin ja normeihin. Opettaja painottaa opetustyössään vuorovaikutustaitojen tärkeyttä. Erilaisten roolien harjoittaminen edistää ihmisen kehitystä, sillä ihmisellä ei pidä olla vain yhtä identiteettiä. Opetustyön tehtävä on tukea ja rohkaista ihmistä liittämään itseensä erilaisia identiteettejä erilaisissa tilanteissa. (Perttula 1999, 30-32.)

Eksistentiaalinen ihmiskäsitys esittää ihmisen olentona, joka on samaan aikaan äärettömän vapaa, ja jonka on pakko käyttää tätä ääretöntä vapauttaan. Ihmisenä olemisen ydin piilee ihmisen olemassaolossa, ihmisen tavassa olla. Eksistentiaalisen ihmiskäsityksen omaksuneen opettajan tulee pyrkiä eläytymään ja käsittämään toisten ihmisten ajatuksia ja kokemuksia heidän näkökulmastaan niin, että voisi työssään tukea mahdollisimman hyvin jokaisen yksilön omaa kehitystä ja hänen tekemiään valintoja. Opettaja pyrkii toimimaan aidosti ja toisia kunnioittavasti. (Perttula 1999, 32-34.)

2.1.2 Kasvun esteitä

Hyvän opettajan myytti voi olla esteenä opettajana kehittymiselle. Se ohjaa usein opettajuuttaan rakentavaa ihmistä omaksumaan kritiikittömästi auktoriteettien mallia jäljittelevää epäaitoa toimintaa. Se saattaa ilmetä jopa näyttelemisenä. Ajatukset opettajan kaikkitietävyydestä sekä muista ihanteellisista ja epärealistisista ominaisuuksista ovat osittain säilyneet tosina vaikka nykyinen käsitys opettajuudesta onkin ne kumonnut. (Koro 1998, 124; Laine 1998, 110.)

Koulun käyttöteorialla viitataan julkilausuttuihin tai kirjaamattomiin ohjeisiin, sääntöihin sekä arvoihin ja toimintatapoihin, jotka ohjaavat koulun arkityötä. Käyttöteoria on merkittävä opettajuuteen sosiaalistaja. (Niemi 1989, 68-71.) Uuden opettajan kohdalla kolme ensimmäistä työssäolovuotta muodostuvat merkittäviksi opettajuuteen kasvussa. Tuona aikana uusi opettaja aktiivisesti etsii uusia toimintatapoja ja esittää uusia ideoita kollegoilleen. (Kohonen 1993, 80-81.) Mikäli kollegoiden vastaanotto on välinpitämätön ja vastahakoinen sosiaalistuu uusi opettaja vallitsevaan kulttuuriin ja luopuu yrityksestään uudistaa työyhteisöä. Toisena vaihtoehtona tälle on uuden työpaikan etsiminen. Valitettavan usein ainoa ratkaisu on uhrin karkotus: kiusattu työntekijä lähtee. (Leymann 1996, 171-172.)

Opettajien kokema opettamisen tekninen varmuus ja opetusmenetelmien hallinta oli yksi Rosenholtzin (1989) tutkimuksen vahvimista ennusteista opettajien yhteistoiminnalle. Hän kirjoittaa: "Mitä enemmän opettajilta puuttuu tietoa ja kontrollia oppilaittensa oppimisen auttamisessa, sitä vähemmän he ovat taipuvaisia pyytämään apua toisilta opettajilta." Epävarmuus näyttää myös heikentävän opettajien halua tarjota apua niille kollegoille, jotka ovat vaikeuksissa. Jos avun tarjoaminen tai pyytäminen uhkaa paljastaa jotakin ammattitaidottomuudesta, näyttää siltä, että opettajat, kuten muutkin ihmiset, yksinkertaisesti välttävät sitä. (Rosenholtz 1989, 46.)

Suomalaiset opettajat ovat korkeasti koulutettuja ja päteviä. Siitä seuraa se, että opetuksen perustaitojen harjaannuttamista ei kenties pidetä tarpeellisena. Toisaalta yliopistollisen opettajakoulutuksen ansiosta opettajan didaktinen ajattelu ja opetettavan aineen hallinta saattavat olla sillä tasolla, että kollegiaalinen tai tekninen valmennus eivät opettajista tunnu tarpeelliselta. Toisaalta voisi sanoa, että meillä korkea ammatillinen koulutus antaa opettajille valmiuksia kollegiaaliseen toimintaan ja sen yhteydessä käytävään professionaaliseen dialogiin ja yhteistyöhön. (Sahlberg 1996a, 131.) Opettajankoulutuslaitokset ovat tuottaneet ”valmiita opettajia”, jolloin opettajien jatko- ja täydennyskoulutustarpeet ovat jääneet sivuseikaksi (Niemi 1989).

Uusi vuosituhat on tuonut mukanaan opettajapulan. Sen myötä kunnat ovat joutuneet palkkaamaan epäpäteviä opettajia. Epäpätevien opettajien kentälläolo saattaa lisätä arvostiriitojen ja jännitteiden syntymistä opettajien työyhteisöön ja voi siten ehkäistä yhteistyön syntymistä. Ajankohtaista olisikin panostaa erityisesti epäpätevien ja kokemattomien opettajien kollegatukeen ja työhön perehdyttämiseen.

2.2 Opettajayhteisö ja koulu

2.2.1 Ilmapiiri ja kiire

Opettajanhuoneen ilmapiiri kertoo koulun henkilökunnan ihmissuhteista. Ilmapiiriä ilmentävät keskustelun määrä ja ihmissuhteiden tasa-arvoisuus tai klikit ja mykkäkoulu. Opettajayhteisön toimintaa voidaan arvioida kuuden tekijän avulla. Yhteisön toimivuuteen vaikuttavat seuraavat asiat: 1) päätöksenteko; miten päätöksiä tehdään, ketkä niitä tekevät, miten ja missä päätökset tehdään, 2) ihmissuhteiden laatu, niissä vallitseva luottamus ja ystävällisyys, 3) riskinottohalukkuus; uskaltaako yksittäinen opettaja ottaa riskejä, vai pelkääkö hän epäonnistumista ja arvostelua, ja painostaako yhteisö häntä pysymään totutuissa

toimintatavoissa, 4) avoimuus, joka ilmenee ihmisiin tutustumisen helppoutena ja uuden opettajan yhteisöön sopeutumisen mutkattomuutena, 5) palkkioiden ja rohkaisun määrä yhteisössä sekä 6) yhteisön rakenne, luottamustehtävien ja vastuualueiden jako ja tavoitteellisuus. (Enqvist 1987, 28-29.)

Ilmapiiri koostuu lähinnä vuorovaikutussuhteista ja -prosesseista, jotka vaikuttavat edelleen ihmisen käyttäytymiseen. Ilmapiiriin vaikuttavat johtaminen, yhteenkuuluvuuden tunne, kannustaminen, kilpailu, ongelmien ratkaisemiskyky ja tiedon kulkeminen. Ilmapiirin kokemiseen vaikuttavat havainnot, kokemukset ja tulkinnat tilanteesta. (Nikkanen & Lyytinen 1996, 80, 83.)

Menestyvälle yhteisölle on kokonaisuudessaan ominaista avoin toverihenki ja keskinäinen avuliaisuus ja tuki sekä erilaisten näkemysten suvaitseminen. Avoin, hengittävän, ketään syrjimättömän ilmapiirin aikaansaaminen edellyttää hyvien ihmissuhteiden vaalimista, tasavertaisuutta, kaikkien osapuolten vaikutusmahdollisuutta ja kykyä kohdata ja käsitellä konflikteja. (Sava 1987, 50-51.)

Kaikissa työyhteisöissä, viihtyisissäkin, esiintyy siis ajoittain ihmissuhdekitkaa, joista hankalimpia ovat ”henkilökemiasta” johtuvat riidat. Jotkut ihmiset tulevat keskenään paremmin toimeen kuin toiset. Pelkkä tietous antipatioiden ja mieltymysten perustasta helpottaa kuitenkin suhtautumista toiseen ihmiseen. Toisaalta kaikkia työtovereita ei tarvitsekaan pitää ystävinään. Kuitenkin työasioista pitäisi pystyä puhumaan kaikkien työyhteisöön kuuluvien kanssa. (Himberg 1996, 10-11.)

Ryhmän ilmapiiri määräytyy ilmaisusta. Ilmapiiri on huono, jos ihmiset eivät kuule toistensa viestejä, eivät näe toistensa ilmaisuja eivätkä tajua toistensa elinpiiriä. Etäiset ja muodolliset suhteet, kateus, juoruilu, jatkuva valittaminen, epärehellisyys ja tiettyjen henkilöiden liiallinen esiintuominen viestivät kielteisestä ilmapiiristä. Tällaisella työpaikalla ei uskalleta sanoa mielipiteitä, vaan virheitä pelätään, uudistukset torjutaan ja eletään yhdenmukaisuuden paineen alla. (Hämäläinen & Sava 1989, 32.) Ylikorostunut hierarkkisuus, kontrolli,

auktoriteettien tarve, klikit ja henkinen väkivalta kertovat nekin negatiivisesta yhteisöllisyydestä. (Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 2.) Työntekijä joutuu työssään tietoisesti tai tiedostamattomasti joustamaan omasta hyvinvointikäsitteistään. Hän alistaa henkilökohtaisen käsityksensä hyvinvoinnista yhteisön normatiiviselle hyvinvointikäsitteelle. Virallista tietä saa harvoin positiivisia kokemuksia. Muiden mielipiteiden kuuleminen on sattumanvaraista ja yhden-suuntaista. Luottamuksellista keskustelua ei käydä. (Perkka-Jortikka 1992, 95, 156-157.) Umpisolmujen avaaminen vaatii kykyä ymmärtää, milloin puhutaan eri asiasta tai milloin arvot ovat erilaiset. Ne on hyväksyttävä tosiasioina, eikä pidä pyrkiä muuttamaan toista samanmieliseksi. (Raatikainen 1990, 61.)

Menestyminen opettajan työssä edellyttää sitä, että opettajalla itselläänkin on mahdollisuus tehdä työtä hänen persoonallisuuttaan kunnioittavassa ja työnteokseen innostavassa ilmapiirissä. Opettajat tarvitsevat opetustehtävässään koko kouluyhteisön, oman koulun ja myös hallinnon tukea. (Hämäläinen & Sava 1989, 20.) Opettajat, jotka ovat työskennelleet useissa kouluissa, tietävät, että koulut ovat varsin erilaisia työskentelyilmapiiriltään. On kouluja, joissa ei viihdytä, mutta niissä työyhteisöissä, joissa puhutaan avoimesti työongelmista ja joissa kollegat tukevat toisiaan, viihdytään, hallitaan muutoksia ja muutosten aiheuttamaa stressiä. (Himberg 1996, 10.)

Sosiaalinen ilmapiiri vaikuttaa ratkaisevasti oppilaiden ja myös opettajien henkiseen kasvuun. Sellaisissa kouluissa, joissa myönteisessä hengessä tapahtuvaa sosiaalista vuorovaikutusta ja yhteistyötä ei ole, työ koetaan raskaaksi ja työntekijät stressaantuvat. Myönteinen ilmapiiri ja siihen liittyvä yhteistyö sen sijaan helpottavat vaikeista tilanteista selviytymistä ja ehkäisevät työn aiheuttamaa uupumusta ja ahdistusta. (Hämäläinen & Sava 1989, 29.)

Avoin, luottamuksellinen ja tukea antava ilmapiiri auttaa työntekijöitä kestämaan paineita sekä kohtaamaan ja voittamaan vaikeuksia. Kehittymistä edistävässä ilmapiirissä vaikeitakin työhön liittyviä kysymyksiä pystytään pohtimaan yhdessä. Jos työtoverit malttavat kuunnella ongelmien parissa kamppailevaa työnte-

kijää, pystytään purkamaan sellaisia paineita, jotka muuten aiheuttavat tulehtuneen ja painostavan ilmapiirin. Kiinnostunut, ymmärtävä ja toisten mielipiteitä kunnioittava asenne sekä huomion kiinnittäminen toisen osapuolen esille tuomiin näkökantoihin ja asioihin ovat avoimuutta lisääviä asioita ja niiden avulla voidaan saada aikaan luottamuksellinen yhteistyö. (Hämäläinen & Sava 1989, 30.)

Suomalaiseen työkuultuuriin liittyy olennaisesti kiire. Se kulminoituu sisäiseen suorituspaktoon, sisäiseen kiireeseen. Kiire on henkilökohtaisen vallan ja tehokkuuden sekä kilpailun merkki. Kiireisyys on merkki siitä, että elämämme ei ole hallinnassamme, vaan olemme tehokkuusvaatimusten uhreja. Kiire on yhteisöllinen ongelma, sitä ei saa ratkaistuksi yksin. Se haittaa työyhteisön ihmisten vuorovaikutusta. Kellon katsominen ja hermoilu ajanpuutteen kanssa ovat tehokkaita yhteisen ajan löytämisen esteitä. Kiireen taakse voi kätkeä monia asioita, kuten sosiaalisen vuorovaikutuksen, johtamisen ja yhteistoiminnan ongelmat. Kiireen tunnussa on myös kysymys jatkuvasta riittämättömyyden ja syyllisyyden tunteesta, organisaation asettamien tehokkuusvaatimusten edessä. (Perkka-Jortikka 1998, 21-22; Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 13-14.)

Kiire on perinteisesti nähty työn organisointikysymyksenä ja se mielletään lähes poikkeuksetta kiireisen ihmisen henkilökohtaiseksi ongelmaksi. Tällöin ei ole nähty kiireen koko kuvaa; sisäinen kiire ja kiireen yhteisöllinen ulottuvuus puuttuu. (Perkka-Jortikka 1998, 22.)

Koulumaailmaa leimaa kiire. Opettajat nostavat aikapulan keskeiseksi tekijäksi opettajana kehittymisen esteenä. Työpäivään ei sisälly sellaista aikaa, jonka voisi kiireettömästi käyttää ammatilliseen keskusteluun, yhteiseen suunnitteluun ja arviointiin. Kiireen sävyttämä ilmapiiri suosii rutiininomaista työskentelyä, joka ei sisällä työn lähtökohtien ja merkityksen pohdintaa. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 141.)

Opettajien on pyrittävä jatkuvasti saavuttamaan oppimistavoitteet, luokat ovat suuria ja tuntikehyksen tiukkuus kiristää työtahtia entisestään. Nämä seikat lisäävät opettajien työpaineen kasvua ja henkistä kuormittumista. Opettajan olisi opittava sietämään riittämättömyyden tunnetta ja hyväksyttävä se tosiasia, että kaikkea ei ehdi eikä tarvitse tehdä.

2.2.2 Vuorovaikutus

Koulun ihmissuhteita leimaa dynaamisuus, toiminnallisuus ja päivittäinen vuorovaikutus, jossa erilaiset ihmiset kohtaavat. Tyypillistä on myös opettajien eristyneisyys ja suhteiden pinnallisuus. Koulun aikuisjäsenten suhteet ovat tärkeitä opetustyön kannalta. Ihmissuhteet ovat sekä kasvatustyön keino että kohde; keskinäisellä vuorovaikutuksellaan aikuiset antavat lapsille tietyn kuvan ihmissuhteista. (Miettinen 1987.) Hyvä ammattietiikka on opettajan työssä yksi tärkeimmistä resursseista. Se ohjaa opettajan kaikkia vuorovaikutussuhteita sekä suhdetta työhön ja vastuuseen. (Tirri 1999, 19.)

Lähtökohta vuorovaikutussuhteille on opettajan persoonallisuus, minäsystemi, koska minäkokemukset ohjaavat kokemuksia ympäristöstä (Sava 1987, 50). Opettajat tarvitsevat kommunikaatiotaitoja, mutta se ei ole vain suullista ilmaisua (Niemi 1996, 37). Se on kykyä kuunnella ja kuulla, kykyä kertoa omista ajatuksista ja tunteista ja toiminnan tavoitteista ymmärrettävästi. Se on myös kykyä ottaa huomioon, yhdistellä, neuvotella ja osallistua kasvatusta koskevaan keskusteluun. (Kiesiläinen 1998, 43.) Vuorovaikutus muitten kanssa merkitsee kuitenkin aina vastavuoroisuutta. Vaikka olennaista olisikin opettajan kannalta hänen oma suhtautumisensa kolleegaan, vuorovaikutus saattaa vaikeutua tai käydä jopa mahdottomaksi siitä syystä, ettei toinen osapuoli ole halukas kontaktiin tai hän suhtautuu meihin 'vääärstä' minätilasta. Näin ei voi syntyä yhteisymmärrystä, vaan ristiriitatilanne, jossa osapuolet kokevat etteivät ymmärrä toisiaan. Tämän käsityksen mukaan on tärkeitä oivaltaa, että kaikissa inhimil-

lisissä konfliktitilanteissa aina kumpikin osapuoli on omalta osaltaan ollut vaikuttamassa tilanteen syntyyn. (Sava 1987, 50-51.)

Oleennaista on jokaisen ihmisen ja hänen asiantuntemuksensa arvottaminen. Opettaja on puhetyöläinen ja osaa yleensä esittää selkeästi asiansa, mutta omista vaikeuksistaan hän ei hevin kerro. Hän ehkä pelkää olevansa häiriöksi työtoverilleen tai että häntä ei ymmärretä. (Vilpa 1993, 153.) Ihminen voi oppia irtaantumaan tottumuksistaan ja oppia uudenlaisia ajattelumalleja ja siten helpottaa ympäristön kuormittumista, "pohjaanpalamista" myös psyykkisessä mielessä. Ongelma on se, kokeeko yksilö olevansa riittävän vahva näkemään omat vaikutusmahdollisuutensa. Jokainen voi olla merkittävä vaikuttaja niin halutessaan tai oppiessaan. (Sava 1987, 228.)

Yksi tapa ehkäistä kommunikaatiota on se, että työyhteisössä ei kerrota omia ajatuksia, toiveita ja tunteita. Joskus ei uskalleta puhua esimerkiksi havaituista epäkohdista, ettei kukaan suuttuisi tai loukkaantuisi. Mitä vähemmän muiden ajatuksista ja näkemyksistä tiedetään, sitä enemmän kuvitellaan ja luullaan. Itsetunnon heikot ihmiset kuluttavat energiaa sen miettimiseen, millaisen vaikutuksen he tekevät muihin, miten he osoittavat omaa pätevyyttään tai välttävät kritiikkiä. Omaa minää voidaan yrittää pönkittää myös aliarvioimalla muita ja asettumalla toisten yläpuolelle. Tällaiset itsetehostuskeinot ehkäisevät tehokkaasti normaalia vuorovaikutusta. Huonoon itseluottamukseen liittyy usein kyvyttömyys havaita muiden tunteita. Tilanteita ei pystytä ajattelemaan muiden kannalta eikä omia näkökantoja liioin pystytä tuomaan esille. Kateus, juoruilu, piikittely ja penseys ehkäisevät luontevan, luottamuksellisen yhteistyön. Samaan tulokseen johtaa jatkuva valittaminen, epärehellisyys ja marina. (Hämäläinen & Sava 1989, 32.)

Kommunikaatorakenne määrittää sen, ketkä työpaikalla ovat vuorovaikutuksessa ja millaista viestintää tapahtuu. Ihmisten erilainen osallistumisaktiivisuus kokouksiin asettaa aktiivisimmat tiedonkulussa parempaan asemaan. (Hämäläinen & Sava 1989, 58-60.) On tärkeää, että työyhteisössä jokainen tietää

merkittävistä tapahtumista ja päätöksistä, minkä vuoksi pitää varmistaa mahdollisimman esteetön tiedon kulku (Kohonen & Leppilampi 1994, 42). Jos joku yhteisössä ei ole saanut tietoa jostakin asiasta, hän kokee usein olevansa väheksytty, syrjitty ja loukattu (Wahlström 1991, 52). Ikosen ja Mak-kosen (1999) pro gradu-tutkielmassa tulee esille, että etenkin esimiesten avointa tiedottamista pidetään työyhteisössä tärkeänä. Asioiden hoitaminen kaveripiirissä tai ryhmiin sulkeutuminen heikentää luottamusta, kuten myös se, etteivät valtaa omaavat ota päätöksiä tehdessään huomioon yksilöiden mielipiteitä ja näkökulmia. Hämäläisen ja Savan (1989) mukaan valtarakenne määrittelee sen, kuka vaikuttaa ja millaisissa asioissa. Valtaa on sekä virallisilla että epävirallisilla tahoilla (rehtori vs. ryhmän omien tarpeiden mukaiset johtajat). Normirakenne taas käsittää viralliset ja epäviralliset toimintasäännöt; mitä keneltäkin odotetaan, kuka valvoo, palkitsee, rankaisee, uhmaa ja ketä. Se myös määrittelee sopivat tunteidenilmaisutavat. Voimakas epävirallinen valvontarakenne viestii johdon luottamuspulasta. Tunnerakenne määrittelee sen, kuka pitää, suhtautuu vihamielisesti tai pelkää ketäkin. Se määrittelee myös sen, miten tunteet ilmenevät. Negatiiviset tunteet sinänsä eivät ole vahingollisia, mutta jos tunne yleistyy, jää pysyväksi ja jatkuvasti tukahdutetaan, voi tulla ongelmia. (Hämäläinen & Sava 1989, 58-68.)

Opettajilla ei ole useinkaan aikaa eikä voimia tiiviiseen keskinäiseen vuorovaikutukseen opettajatoveriensa kanssa. Tällaisia aikuiskontakteja he kuitenkin kaipaavat ja tarvitsevat työnsä kehittämiseksi ja työssään jaksakseen. Myös varsinaisessa opetustyössä koulussa ollaan vielä suhteellisen tottumattomia ja arkoja yhteistyöhön, esimerkiksi kahden tai useamman opettajan samanaikaisopetukseen ja eri luokkien oppilasryhmien yhteiseen toimintaan tai oppilaiden ryhmätyöskentelyyn. Koulun toimintamuotoja ja työtapoja on alettu muuttaa entistä enemmän oppilaita aktivoivaan ja työyhteisöllisyyttä korostavaan suuntaan. (Hämäläinen & Sava 1989, 21.)

Erilaisuuden sietäminen on tärkeää. Erilaisuutta tulisi pitää voimavarana, yhteistyön mahdollistajana, ei uhkana. Vuorovaikutus helpottuu, jos vaikeissakaan

tilanteissa ei sorruta henkilökohtaisuuksiin, vaan pystytään keskustelemaan varsinaisesta erimielisyyttä koskevasta asiasta. Yksi yhteistyön edellytyksistä on kyky joustaa ja muuttaa omia mielipiteitä silloin, kun muutokseen on olemassa asialliset perusteet. Varmuus omien mielipiteiden ja tapojen oikeudesta lisääntyy iän ja kokemuksen mukaan ja samalla vähenee kyky muuttaa näkemyksiä. Tällöin on vaarana jähmettyä henkisesti paikoilleen. Henkisen kasvun takia ihmisen on tärkeä pystyä ottamaan vastaan rakentavaa kritiikkiä, arvioin- teja omasta työstään ja toisaalta tunnustusta ja apua. Kyky ottaa vastaan apua työtovereilta edellyttää hyvää itseluottamusta. Jos itseluottamus on huono, kielteisen palautteen saaminen johtaa yleensä puolusteluun ja omien toiminta- tapojen selittelyyn. (Hämäläinen & Sava 1989, 30-31.)

2.2.3 Koulunjohtajan merkitys

Koulun johtajan tehtävänä on johtaa, ohjata ja valvoa sen opetus- ja kasvatustyötä ja muuta toimintaa sekä huolehtia lukuisista muista tehtävistä, jotka hänelle on lailla, asetuksella tai ohjesäännöllä osoitettu. Koulunjohtajan tehtävät on siis selkeästi osoitettu, mutta tapa, jolla ne hoidetaan, on monen- kirjava. Johtamistyyli vaihtelevat autoritäärisestä komentohallinnosta ”antaa mennä” -johtajuuteen. (Tuppurainen 1991, 99.) On kuitenkin ilmeistä, että paras johtamistyyli on riippuvainen kulloinkin vallitsevasta tilanteesta, tarpeiden ja ti- lanteiden muuttuessa myös sopivin johtamistyyli voi vaihdella. Kyvykäs johtaja pystyy mukauttamaan johtamistyyliänsä alaistensa tarpeisiin ja tilanteiden vaa- timuksiin. (Peltonen & Ruohotie 1989, 62.)

Hyvä johtajuus tarvitsee toimintajohtajuuden lisäksi ihmisten johtamisen ja yhteisöllisyyden näkökulman. Yhteisöllisyyttä ja vastuun jakamista korostavia johtamistapoja ovat esimerkiksi osallistuva johtaminen, tiimeihin ja yhteis- toimintaan perustuva johtaminen. Osallistuva johtaminen vaikuttaa myönteisesti työmotivaatioon, työhön sitoutuneisuuteen, työsuoritusten laatuun ja vaikut-

tavuuteen. Johtajuus ja johtaminen ovat yhteisön hyvinvoinnin kannalta keskeiset tekijät. (Perkka-Jortikka 1998, 36.)

Yhteisöllisintä johtaminen on silloin, kun toiminnan suunnittelu on jatkuvaa työyhteisön keskinäistä kanssakäymistä. Ryhmätyöskentelystä on varsinaisesti kyse vasta sitten, kun johtaja jakaa ongelman ryhmänsä kanssa ja työskentelee muiden mukana ratkaisun saavuttamiseksi. Johtaja on valmis muiden taivoin sitoutumaan mihin tahansa ryhmän yhteisesti valitsemaan ratkaisuun. (Perkka-Jortikka 1998, 38.)

Tehokas johtaja käyttää runsaasti aikaa opettajien kanssa puhumiseen ja suunnittelemiseen. Hän auttaa ihmisiä toimimaan yhteistyössä ja muodostamaan omaa käsitystä siitä, mitä koulussa tapahtuu. Hänelle on itsestäänselvyys, että monet opettajat haluavat työskennellä kollegojensa kanssa yhteistyössä koulun kehittämiseksi ja toivovat saavansa siihen suoraa tukea rehtorilta. Hän organisoi koulun henkilökuntaa yhteistoiminnallisiin ryhmiin, sillä opettajien sitoutuminen ja ammattitaito kehittyvät yhteistyössä. Ei riitä, että kukaan on vain yksin toimiessaan hyvä opettaja. Epätavallisiin työmuotoihin kannustaminen vaatii rehtorilta johtamistaitoa. Rehtori lisää myös omaa pätevyytään työskentelemällä ryhmissä. (Kohonen & Leppilampi 1994, 40.)

Taitava johtaja osaa ennakoida ongelmia ja selvittää niiden ratkaisumahdollisuuksia. Jos rehtori uskoo esittämiinsä asioihin tuoden sen myös julki, lisää se myös muiden innostusta. Hyvä rehtori osaa arvostaa myös työtovereiden vastustusta ja pitää konflikteja kehittämisen lähtökohtana. Toisaalta hän osaa vastustuksestakin huolimatta tehdä päätöksiä, silloin kun ne ovat välttämättömiä. On tärkeää hyväksyä, etteivät kaikki asiat voi aina edistyä kaikkien toivomalla tavalla. (Kohonen & Leppilampi 1994, 42.)

Rehtorin on pystyttävä toiminnallaan vaikuttamaan turvallisen ilmapiirin luomiseen koulussa. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että koulun kulttuurin

olennaisena osana nähdään yhteisvastuullisuus ja yhteiset pelisäännöt koulussa tapahtuvista asioista. (Kohonen & Leppilampi 1994, 42-43.)

Johtajan toimimattomuus voi johtaa henkiseen väkivaltaan työyhteisössä. Heikon johtajan vuoksi yhteisössä vallitsee valtatyhjiö, jolloin epäviralliset johtajat, vahvat persoonallisuudet, pääsevät esille ja valtaan. Epäviralliset johtajat keräävät ympärilleen klikin, jonka ulkopuolisia sorretaan. (Vartia 1992, 42.)

2.2.4 Työpaikkakiusaaminen

Henkinen väkivalta on samaan henkilöön kohdistuvaa, toistuvaa, säännöllistä ja pitkään jatkuvaa kiusaamista, sortamista tai epäoikeudenmukaista kohtelua. Se on näkymätöntä tai kuulumatonta, passiivista tai juonittelevaa; merkitseviä silmäyksiä tai ilmeitä, vähättelyä, olan kohauttelua ja hymähtelyä. Se on myös kovaäänistä, aktiivista ja hyökkäävää; naureskelua, haukkumista, panettelua ja uhkailua, joskus jopa muiden kuullen. Henkinen väkivalta on myös puhumattomuutta, mielipiteiden ohittamista ja sanojen vääristelyä haitallisesti puhujan kannalta. (Perkka-Jortikka 1998, 25-26.) Henkinen väkivalta ilmenee myös työtehtävien jaossa. Opettajalle saatetaan osoittaa koulun vaikein luokka tai hän saa sellaisia työtehtäviä, joita muut eivät halua tehdä.

Henkinen väkivalta on valloillaan useimmiten yhteisöissä, joissa työilmapiiri ja -olot ovat huonot; huono ilmapiiri synnyttää sortoa. Henkinen väkivalta on siis osa huonoja ihmissuhteita. Raja kiusoittelun ja henkisen väkivallan välillä on vaikea määritellä tarkkaan. Vaikeaksi asian tekee mm. se, että sen, minkä joku kokee kiusoitteluna tai työpaikan normaaliin arkeen kuuluvana humoristisena leikinlaskuna, joku toinen kokee kiusaamisena tai painostuksena ja ihmisarvoaan loukkaavana. (Vartia & Perkka -Jortikka 1994, 26-27.)

Työyhteisössä ei haluta puhua kiusaamisongelmasta ulkopuolisille, jotta ei leimauduttaisi ”ongelmayhteisöksi”. Imagon suojeleminen on tärkeämpää kuin on-

gelmien kohtaaminen. Ongelmia salaillaan ja henkilöidään ne yhteen työntekijään. Uhritkaan eivät herkästi puhu asiasta, koska häpeävät tilannettaan ja pelkäävät asiasta kertomisen kiihdyttävän kiusaamista. Vaikka aihetta koskevaa tutkimusta on Suomessa tehty yli kymmenen vuotta, vasta viime vuosikymmenellä tämä ilmiö on yleisesti tunnustettu ja sille on saatu ”nimi”. Tiedotusvälineissä käyty keskustelu on rohkaissut yhä useampia kiusaamisen uhreja kertomaan kokemuksistaan. Vaikka uhri on yleensä tilanteessa puolustuskyvytön, tämä ei merkitse sitä, että uhrin olisivat ihmisinä muita heikompia tai arempia. Kiusaamisessa ei ole kyse tasavertaisten konfliktista, vaan tilanteesta, jossa kiusattu on jostain syystä heikommassa asemassa. (Vartia & Perkkä-Jortikka 1994, 34.)

Opettajat ovat vastuullisessa asemassa koulu yhteisössä toimiessaan mallina oppilaille. Opettajakollegan kunnioittaminen ja huomioonottaminen antaa lapsille mallin hyvästä vuorovaikutuksesta ja toisen ihmisen kohtelusta. Opettajat ovat vastuussa koulukiusaamisen estämisestä ja he voivat omalla esimerkillään olla ehkäisemässä koulukiusaamisen syntymistä. Tällä tärkeällä työllä ei ole kuitenkaan kasvatuksellista pohjaa, mikäli opettajat kiusaavat toisiaan.

2.3 Toimintakulttuurin merkitys

2.3.1 Työyhteisön kulttuuri

Työpaikan vallitsevia arvoja, normeja ja rooleja voidaan kutsua työpaikan kulttuuriksi. (Schein 1987, 22-24). Hämmäläisen ja Savan mukaan ne kaikki vaikuttavat koulun ilmapiiriin. Vuosien kuluessa työntekijöiden arvot ja toimintatavat yhdenmukaistuvat ja heijastuvat kaikkeen toimintaan. Tutut normit liittyvät työntekijöitä toisiinsa ja ne tarjoavat heille samastumisen kohteen ja hyväksyt-

tävät toimintaperiaatteet. Kulttuuri tasapainottaa yksikön toimintaa ja luo siihen turvallisuutta ja viihtyisyyttä. (Hämäläinen & Sava 1989, 27.)

Työyhteisön kulttuuri pohjautuu niihin peruskomuksiin, jotka ovat syntyneet organisaation alkuvaiheessa, kun organisaation perustajat ovat pyrkineet selviytymään ympäristössään ja säilyttämään yhteisönsä kiinteyden. Nämä uskomukset jäävät tiedostamattomiksi ja ilmenevät itsestäänselvyyksinä pidettyinä toimintamalleina ja työyhteisön vuorovaikutustapoina. Työyhteisöjen kulttuurit eivät ole irrallaan ympäristönsä ja aikakautensa kulttuurista. Suomalaista kulttuuria on sanottu yksilökulttuuriksi ja yksi koulujemmekin peruskomus on, että opettajan on selviydyttävä tilanteessa kuin tilanteessa. Tällainen ääneen lausumaton peruskomus kuormittaa yksittäisiä opettajia turhaan ja on este yhteistyölle. (Himberg 1996, 14.)

Opettaja on oppilaidensa kanssa yksin ja näkee kehittyvänsä, onnistuvansa ja epäonnistuvansa yksin. Opettajienhuoneen sirpaleinen työyhteisö on vain välähdyksittäin ammattitaidon kehittymisen, henkilökohtaisen kasvun ja kollegiaalisen tuen foorumi. Opettajan yhteisöllisemmän roolin kehittyminen edellyttää paradoksaalisesti yksilöllisyyden vahvistumista. On uskallettava katsoa peiliin ja kysyä, kuka minä olen. (Lindeman 1996, 39.)

2.3.2 Koulukulttuuri

Koulukulttuurilla tarkoitetaan "koulun, työyhteisön (tai sen osien) jakamia yhteisiä arvoja, uskomuksia, käsityksiä, myyttejä, tarinoita, odotuksia, normeja, rooleja, seremonioita ja rituaaleja". Koulukulttuuri vaikuttaa kaikkeen koulun toimintaan. Sillä voidaan yleistäen tarkoittaa kaikkea sitä, mitä koulussa tapahtuu. Kulttuuri sosiaalistaa uudet opettajat koulun arvoihin ja perinteisiin. Sille on luonteenomaista pysyvyys, jatkuvuus ja ennustettavuus. Se selittää kulttuurin muutoksen vaikean ja pitkäaikaisen prosessin. Muutos aiheuttaa tuttujen arvojen, merkitysten ja normien katkeamisen synnyttäen siten epä tietoisuutta.

Koulukulttuurin ilmiön tiedostaminen ja pyrkimys sen tietoiseen muuttamiseen ovat avain koulun kehittymiseen työyhteisönä. (Kohonen & Leppilampi 1994, 60-62; Sahlberg 1998, 126-130.)

Koulun kulttuuria leimaa individualismin ja kollegiaalisuuden välinen paradoksi. Koulun kehittämistyössä tuleekin samanaikaisesti korostaa näitä kumpaakin seikkaa. (Sahlberg 1996a, 60; 1996b, 138.) Tämän Sahlberg tiivistää seuraavasti: "Mitä enemmän koulun kehittäminen perustuu opettajien kollegiaalisuuteen, sitä tärkeämpää on yksilön persoonallisen individuaalisuuden korostaminen." Kuittisen ja Salon mukaan käytännössä tämä on mahdollista toteuttaa siten, että kehittämistyö kytketään mahdollisimman vahvasti opettajan käytännön työhön, mutta sen avulla pyritään samanaikaisesti vahvistamaan kollegiaalisten normien vahvistumista. Kehittämistyön tulisi lisäksi edesauttaa opettajien mahdollisuuksia analysoida omaa toimintaansa. (Kuittinen & Salo 1999, 90-91.) Hargreaves (1996, 215-216) sivuaa yllä esitettyä paradoksia korostaessaan opettajien välisen hedelmällisen yhteistyön keskeisinä edellytyksinä avointa asiantuntijuutta ja kontrollia. Avoin asiantuntijuus perustuu tarpeeseen kyetä määrittelemään ja tunnustamaan vastapuolen (yhteistyökumppanin) asiantuntijuus ja erityisosaaminen. Asiantuntijaroolien määrittely muodostaa lähtökohdan yhteiselle toiminnalle, sen avulla voidaan jakaa tehtävistä vastuuta, ja siten kontrolloida prosessin etenemistä ja toteutumista.

Muutosvastarinta

"Koirat ja ihmiset haukkuvat sitä, mitä ne eivät tunne."

V. A. Koskenniemi

Monissa työtehtävissä on epävarmuuden ja varsinkin muutoksiin liittyvän epävarmuuden kohtaaminen siinä määrin ahdistavaa, että ne halutaan torjua. Tällöin suojaudutaan rakentamalla ympärille sellainen näennäinen varmuuden ke-

hä, että oma kasvu ammatissa tukahtuu. Se merkitsee myös ammatin kehityksen pysähtymistä. (Raatikainen 1990, 78.)

Vastustusta ovat ne keinot ja voimat, joilla koetetaan estää muutosta. Vastustus pohjautuu uuden aiheuttamaan turvattomuuteen. Taipumus kavahtaa uutta, ennennäkemätöntä ja ennenkokematonta on mielekästä lajin säilymisen kannalta, ja siksi kaikki outo mielletään helposti uhkaksi. Ihminen ei näytä vielä osaavan erottaa konkreettisia asioita abstrakteista, vaan reagoi ryhtymällä vastarintaan niin uuden tiedon aiheuttamaa turvattomuutta kohtaan kuin puolustautumalla konkreettisesti vaaran uhatessa. Ihmisellä on taipumus säilyttää entinen, sillä muuttumattomuus luo turvallisuutta. (Raatikainen 1990, 78.)

Työryhmissä vastarinta ilmenee kuppikuntien muodostumisena, asioiden vatomisena tai vetäytymisenä työryhmän ulkopuolelle. Keskusteluryhmässä yleinen vastarinnan muoto on epämääräisillä vihjailuilla ja epäsuoralla ilmaisulla häkellyttäminen, mikä saa ihmiset tuntemaan itsensä neuvottomiksi. Keskustelu vaikeasta asiasta lopetetaan ”huulenheitolla”, toisista puhumalla tai tarinoita kertomalla. (Raatikainen 1990, 80.)

2.3.3 Opettajakulttuurit

Opettajien välistä keskinäistä vuorovaikutusta kutsutaan opettajakulttuuriksi. Se on tärkeä osa koulun kulttuuria. Opettajakulttuurin muoto vaikuttaa siihen, miten koulussa suhtaudutaan uudistusvaatimukseen ja selvittää niistä. Opettajakulttuuri joko tukee tai estää opettajan ammatillista kehittymistä. Työyhteisön jäsenten keskinäinen vuorovaikutus on noussut nykypäivänä erityisen huomion kohteeksi.

Yksilökeskeisessä ja yhteisöllisessä opettajakulttuurissa opettajan valta ja itsenäisyys toteutuvat eri tavoin. Tärkeäksi eettiseksi kysymykseksi eri opettajakulttuurimuotoja arvioitaessa nousee opettajan ammatin päämäärien yksilöllisyys ja

yhteisöllisyys. Yhteisöllisessä opettajakulttuurissa on tärkeää pohtia yhteisiä eettisiä perusteita, jotka ohjaavat yhteisön toimintaa. Sitoutuminen yhteistyöhön edellyttää auktoriteetin jakamista muiden opettajien ja yhteistyötahojen kesken. Yhteisöllisessä ja rajoja ylittävässä opettajakulttuurissa jäsenet joutuvat kohtaamaan konflikteja, joissa eri ryhmien edut saattavat olla ristiriidassa keskenään. (Tirri 1999, 35-36.)

Opettajakulttuurien muotoja tutkinut Hargreaves (1996, 197-251) on tunnistanut viisi eri opettajakulttuurin muotoa, joissa opettajien vuorovaikutuksen määrä ja laatu vaihtelevat. Erottavina piirteinä näissä on yhteistyön spontaanisuus vs. pakko ja yhteistyön laajuus ja sisältö. Rajat opettajakulttuurien muotojen välillä eivät ole tarkat, vaan kulttuurit voivat esiintyä osittain päällekkäisinä. Opettajakulttuurien muodot ovat individualistinen kulttuuri, klikkiytynyt kulttuuri, yhteisöllinen kulttuuri, järjestetty kollegiaalisuus sekä kulttuuri, jonka hän nimeää liikkuvaksi mosaiikiksi.

Individualismi

Opettajan työ on perinteisesti ollut yksintyöskentelyä. Suljettujen ovien takana työskennellessään opettaja välttyy kritiikiltä, mutta toisaalta hän jää paitsi kollegojen tuelta ja avulta.

Klikkiytyminen

Opettajista muodostuu pieniä ryhmiä, jotka alkavat kilpailla keskenään. Vaikka sisäinen yhteistyö toimisikin, saattaa vaarana olla koko yhteisön vuorovaikutuksen heikentyminen ja eriarvoisuuden lisääntyminen.

Yhteisöllisyys

Yhteisölliselle opettajakulttuurille on ominaista yhteistyön sisältöön ja muotoon liittyvä spontaanisuus sekä riippumattomuus ajasta ja paikasta. Opettaja hyväksyy kollegansa, saa ja antaa tukea ja jakaa ideoita ja resursseja, koska heidän kasvatukselliset arvonsa ovat yhteneviä ja kasvatuksellinen keskustelu on yleistä. Työyhteisössä on myös lupa epäonnistua. Opettajan itsenäisyys vähenee, mutta yhteinen suunnittelu ja toimintavapaus kasvavat.

Järjestetty kollegiaalisuus

Järjestettyä kollegiaalisuutta määrittävät hallinnollinen ohjaus, pakollinen osallistuminen, ennakolta määritellyt aikataulut, ulkopuolelta annettujen ideoiden toteuttaminen ja ennakoitavuus. Luonnollinen yhteisöllisyys pyritään saavuttamaan saattamalla opettajat yhteen.

Liikkuva mosaiikki

Koulussa on useita eri työryhmiä, joissa opettajat työskentelevät välillä ryhmiä luontevasti vaihtaen. Tavoitteena on toiminnan vastuun jakautuminen ja ajoittainen vaihtuminen. Vastuu toiminnasta jakautuu koko työyhteisölle.

Opettajien yhteistyön toteutumisen taustalla vaikuttavat moninaiset tekijät, jotka opettajan olisi hyödyllistä tiedostaa. Oman työn ja toiminnan reflektointi on askel kohti parempaa yhteistyötä, mutta yksin se ei vielä riitä rakentavan toiminnan syntymiseen. Vasta opettajayhteisön myötävaikutuksella voidaan päästä kehittävään yhteistyöhön. Nykypäivän yhteiskunta ja muuttuva koulu vaativat opettajalta yhteistyötaitoja. Yksin työskentelevä opettaja toivottavasti vähitellen kasvaa kohti kollegiaalisuutta. Koulun toimintakulttuuri säätelee pitkälti tätä kehitystä. Se on pitkälinen prosessi, joka onnistuessaan johtaa kaikkia osapuolia tyydyttävään yhteistyöhön.

3 OPETTAJIEN AMMATILLISEN YHTEISTYÖN MUOTOJA

Opettajien väliseen yhteistoimintaan ja sen erilaisiin muotoihin pitäisi kiinnittää erityistä huomiota. Tavoitteena tulisi olla ammatillisten yhteistyötaitojen ja luovan ongelmanratkaisun kehittäminen koulu yhteisössä. Opettajan olisi selvitettävä yhteistyön merkitys ja mahdollisuudet työyhteisössään ja tarkistettava omaa asennoitumista ja halukkuutta yhteistyöhön sitoutumiseen.

Ammatillisen yhteistyön oppiminen ei tapahdu hetkessä, vaan se on pitkäaikainen prosessi, joka etenee yhdessä oman ammatillisen kasvun rinnalla. Onnistunut ja tarkoituksenmukainen ammatillinen yhteistyö vaatii koko opettajayhteisön sitoutumista ja tukea.

3.1 Kohti ammatillista yhteistyötä

Ruhotien (1993, 122-125) mukaan on tärkeää huomioida, millaiset ammatissa kasvamisen edellytykset työyhteisö luo työntekijöilleen. Hän liittää ammatillista kehittymistä tukevaan työyhteisöön seuraavia piirteitä: kannustava ilmapiiri, demokraattinen ja tasa-arvoa kunnioittava verkostorakenne sekä yhteistoiminnallisuus. Ruhotien kuvaus on samansuuntainen Hargreavesin (1994) esittämän uuden professionalismin vaikutuksista koulu yhteisöön ja sen kehittymiseen. Uuden professionalismin tyypillisiä piirteitä ovat seuraavat: 1) siirtyminen yksintyöskentelystä yhteistoiminnallisuuteen, 2) yksilötyöskentelystä parityöskentelyyn, 3) hierarkioista tiimeihin, 4) neuvonnasta henkiseen tukeen, 5) täydennyskoulutuksesta ammatilliseen kehitykseen, 6) muodollisesta yhteistoiminnasta todelliseen kumppanuuteen, 7) auktoriteetista sopimukseen, 8) prosessista tuotoksiin ja 9) päivä kerrallaan selviytymisestä henkiseen vahvistamiseen ja kasvuun. (Hargreaves 1994, 423-435.)

Ryhmässä on yleensä helpompi lausua mielipiteitä ja olla aktiivinen kuin suuressa laumassa. Ryhmä saattaa parhaassa tapauksessa olla yksilöilleen kannustava ja rohkaiseva ympäristö, joka kykenee tuottamaan paremman tuloksen kuin yksilöllinen toiminta. Ryhmän toiminta voi kuitenkin joskus muodostua kehittämiseksi ja muutokseksi esteeksi. Yksi näistä esteistä on ryhmäajattelu, joka tarkoittaa kritiikitöntä mukavuuden tunnetta, ehdotettujen ideoiden harkitsematonta hyväksymistä ja yksilöllisten erimielisyyksien tukahduttamista. (Sahlberg 1996a, 132.)

Ryhmän toiminnassa esteet ovat aina ihmissuhdetasolla. Työ ei aiheuta ongelmia, koska sillä on vain yksi ulottuvuus: se on tehtävä. Työntekijät aiheuttavat ongelmia esimerkiksi kiistelemällä siitä, kenelle työ kuuluu. Jos asioista ei tiedoteta avoimesti, syntyy erilaisia ihmissuhdepelejä. Saatetaan mitätöidä toisen työ, puhua takanapäin, kuulla väärin ja luulotella. Työn kohteena oleva ihminen sekoitetaan työhön ja tehdään hänestä työskentelyn este toteamalla esimerkiksi: "Minä en voi, kun tuo kollega on tuollainen." (Raatikainen 1990, 62.)

Sopimuksiin perustuva yhteistyö on tuloksellisinta. Jokaisella työntekijällä on oma toiminta-alueensa, jossa juuri hän toimii parhaiten. Ihmiset ovat luonnostaan kiinnostuneita erilaisista tehtävistä. Toiset toimivat laaja-alaisesti ja monipuolisesti, toiset taas hyvin rajatulla, kapealla ja tutulla alueella. (Raatikainen 1990, 63.)

3.2 Työhön perehdyttäminen ja valmennus

Työhön perehdyttämisellä tarkoitetaan sellaisia koulutus- ja neuvontatoimenpiteitä, joilla pyritään opastamaan uusi opettaja työn alkuun. Hänelle esitellään koulun tilat, välineet, materiaalit ja yleiset toimintatavat sekä tutustutetaan muuhun työyhteisöön. Työhön perehdyttäminen on organisaation sosiaalistumisvaiheen kannalta hyvin tärkeää, siitä huolimatta sitä kuitenkin usein laimin-

lyödään. Niemi (1992) on tehnyt tutkimuksen opettajien ammatillisesta kehityksestä, jossa hän tutki mm. opettajien saaman työhöntulo-ohjauksen määrää. Tutkimuksen mukaan vain 16 % opettajista on saanut ohjausta ja lähes puolet ei ole saanut työhöntulo-ohjausta ollenkaan. (Niemi 1992, 73, 82.) Perehdyttäminen tulisi nähdä pitkäjänteisenä prosessina, jonka ydintarkoitus on orientoida uusi työntekijä organisaatiotoimintaan ja työpaikan sosiaaliseen yhteisöön.

Työhöntulo-ohjausta käytetään Niemen (1992) mukaan Suomen kouluissa vähän. Jos sitä käytetään, se painottuu rutiinien ja käytännön asioiden opastamiseen. Jos opettajista halutaan kehittää omaa työtään kehittäviä ammatilaisia, pitäisi työhöntulo-ohjauksen merkitystä tuoda korostetummin esille. Sen tulisi rohkaista uutta tulokasta etsimään omaa rooliaan kouluyhteisön rakentavana jäsenenä. Työhöntulo-ohjaus olisi silloin kollegiaalinen prosessi, jossa arvioitaisiin koulun kehittämisen haasteita ja opettajien panosta kehityksen eteenpäin viemiseksi. (Niemi 1992, 82.) Useissa maissa kouluun tuleva uusi opettaja saa tuekseen niin sanotun mentorin eli henkisen tuen antajan. Mentorin läheinen apu on osoittautunut erinomaiseksi keinoksi kouluun sopeutumisessa ja uusien ideoiden työstämisessä. (Leino & Leino 1997, 14.)

Pidemmälle viety perehdyttäminen hoidetaan suunnitelmallisesti siten, ettei kaikkea tietoa yritetäkään kaataa kerralla uuden työntekijän sulatettavaksi. Nopean tietoisuuden avulla tulokas pääsee kiinni koulun käytänteisiin, mutta sen lisäksi hän tarvitsee perehdyttämistä myös koulun toiminnan linjaukseen. Työhön perehdyttäjäksi ja tukihenkilöksi on luontevaa etsiä kontaktia mahdollisimman läheltä vaikkapa työparista tai koulun johtajasta. Johtajan tehtävänä on huolehtia siitä, että uutta työntekijää pikemminkin kannustetaan tekemään omalla tavallaan kuin kopioimaan mallia muista. Tarkoitus ei ole kloonata innokasta ja aktiivista ihmistä koulun opettajamuottiin, vaan antaa hänelle mahdollisuus tutustua koulussa vallitsevaan ajatusmaailmaan. Näin uusi opettaja pääsee tasavertaisemmin mukaan rakentamaan sitä yhtenä työyhteisön jäsenenä. (Pässilä & Niinikuru 1993, 31.)

Yhteistoiminnallisen oppisen menetelmä eli kollegavalmennus on ollut suosituimpia menetelmiä erityisesti opetusmenetelmien kehittämiseen tähtäävässä koulutuksessa. Sen tavoitteena on tukea, auttaa ja ohjata opettajan oppimien uusien opetuskäytäntöjen siirtymistä tehokkaasti opetustilanteisiin. Opettajat muodostavat eräänlaisia vertaisvalmennus- tai tukiryhmiä, joiden tavoitteena on tukea kunkin ryhmään kuuluvan ammatillista kasvua. (Nikkanen & Lyytinen 1996, 68; Sahlberg 1996a, 121-122.)

Valmennuksen onnistuminen edellyttää koulun työyhteisöltä yhteistyökykyä ja joustavuutta. Se edellyttää myös koulun kulttuurin muuttamista. Opettajan työtä on katsottava uudella tavalla. Opettajan tulisi olla opettamisen opettaja julkisesti ja jatkuvasti. Opettajan tulisi olla myös kollegansa valmentaja ja tukija. Omasta opetuksesta pitäisi tehdä avointa muille niin, että kollega voi tulla seuraamaan muiden opetusta. Opettajat ovat koulun kehittämisen arvokkain voimavara. Koulun kulttuurin muuttaminen voi tapahtua koulun henkilöstön kouluttamisen ja työyhteisön kehittämisen kautta. (Sahlberg 1996a, 167-171.)

Valmennus on ensisijaisesti taitojen ja ”eksperttiyden” siirtämismetodi. Kokeilempi ja tiedollisesti osaavampi opastaa kokemattomampaa. Valmentaja työskentelee noviisin kanssa pidemmän aikaa, vierellä, taustalla, keskustellen. (Hargreaves & Dave 1990, 230-231.)

3.3 Kollegiaalisuus ja yhteistoiminnallisuus

Kirjallisuudessa puhutaan yleisesti kollegiaalisuudesta tarkoittaessa opettajien keskinäistä ammatillista yhteistyötä (Hargreaves & Dawe 1990, 238). Kollegiaalisuus on opettajien keskinäisen yhteistyön suppeampi ja spesifimpi muoto, sillä yhteistyö saattaa olla myös esimerkiksi harrastuksiin ja vapaa-ajanviettoon liittyvää toimintaa. Kollegiaalisuuteen katsotaan monessa tapauksessa kuuluvan myös tiettyjä työyhteisöllisiä normeja, kuten ammatillinen

dialogi, yhteinen suunnittelu, kollegan opetuksen seuraaminen sekä omaan työhön ja työyhteisöön kohdistuva reflektio. (Sahlberg 1996a, 118.)

Kollegiaalisuuden merkitystä ei koulun kehittämisessä voi kiistää. Se on tärkeä sekä koulun kulttuurin sosiaalisten normien - kuten luottamuksen, tuen ja auttamisen - luomisessa että koulun kehittämisessä oppivaksi organisaatioksi. Opettajien keskinäinen vuorovaikutus auttaa tunnistamaan ja muuttamaan kulttuurin taustalla olevia yksilöllisiä uskomuksia, käsityksiä ja arvostuksia. Toisaalta kollegiaalisuutta ei voi hyväksyä triviaalina opetuksen muuttumisen ongelmien ratkaisuna tai koulun kehittämisen periaatteena. (Sahlberg 1996a, 119.)

Kollegiaalisuus on tehokas ammatillisen kehittymisen ja oppimisen väline. Yhteistoiminnallisuudella voi olla Rosenholtzin (1989) mielestä joko suora tai epäsuora vaikutus opettajien oppimiseen. Suora vaikutus tarkoittaa opettajien välitöntä ideoiden jakamista, auttamista ja ohjaamista. Epäsuora vaikutus puolestaan ilmenee lähinnä kollegiaalisuuden ja kokeilemisen normien muodossa, jolloin opettajien halu ja mahdollisuus kokeilla esim. uusia opetuskäytäntöjä helpottuu. (Rosenholtz 1989, 79.)

Vaikka opettajat ovatkin hyviä oppimaan, edellyttää uusien käytännön taitojen oppiminen useimmilta kokeilemisen ja harjoittelemisen ohella palautetta ja tukea muilta. Siksi koulun kehittämisen ja opetusmenetelmien uudistamisen tärkeimpiä tavoitteita on vahvistaa sellaista koulukulttuuria, joka kunnioittaa kollegiaalisuuden keskeisiä normeja - tuen ja avun tarjoamista, sekä keskinäistä kannustamista. (Sahlberg 1996a, 121.)

Toimivan koulun edellytys on opettajien yhteistyö ja kokemusten jakaminen. Ongelmia ja epävarmuutta aiheuttavia tekijöitä tulee voida käsitellä ja etsiä niihin yhdessä ratkaisuja. Monissa kouluissa opettajat tuntevat kuitenkin toimivansa hyvin yksin, vailla kollegiaalista tukea. Opettajankoulutuksen olisi tässä murrettava esiin uusia opettajakulttuurin muotoja. Yhteisöllistä ongelmanratkaisua voidaan harjoitella. Se on mahdollista kuitenkin vain yhteisössä. Sekä kokenut

että uraansa aloittava opettaja joutuu jatkuvasti etsimään uusia ratkaisuja työn kehittämiseksi. Opettajan työ on suuresti sidoksissa koko yhteisöön. (Niemi 1993, 39.)

Yhteistoiminnallisuus auttaa opettajia selviämään muutosten yhteydessä esiintyvistä epäonnistumisista, negatiivista tuntemuksista, turhautumisista ja muista vaikeuksista. Tietoisuus siitä, että työyhteisössä on tarvittaessa saatavana tukea ja apua, rohkaisee opettajia kokeilemaan ja etsimään uusia ratkaisuja opetuksen ongelmiin. Aito kollegiaalisuus voi vaikuttaa myös oppilaiden oppimistuloksiin positiivisesti, koska opettamisen laatu paranee. Opettajien lisääntyvä keskinäinen kollegiaalisuus koulussa vähentää samalla eristyneisyyteen kuuluvaa epävarmuutta ja sen myötä hiipivää negatiivista itseriittoisuuden tunnetta. (Sahlberg 1996a, 127.)

Kollegiaalisuus ei ole koulun kehittämisessä yksinomaan hyväksi. Pakotettu kollegiaalisuus saattaa pahimmillaan tukahduttaa opettajien halun spontaaniin yhteistoiminnallisuuteen. Tällöin toteutuva kollegiaalisuus ei vahvista yhteistoiminnallisen koulukulttuurin kehittymistä vaan päinvastoin edistää individualismin yleistymistä. (Sahlberg 1996a, 132.)

Hyvän keskustelukulttuurin luominen työyhteisössä on erittäin tärkeää. Keskustelu on väline yhteistyön käynnistämiseen. Keskustelun avulla välittyy opettajien työkokemuksen myötä syntynyt hiljainen taitotieto kaikkien käyttöön. Lisääntynyt vuorovaikutus mahdollistaa paremman ongelmanratkaisun ja lisää uusien oivallusten syntymistä. (Nikkanen & Lyytinen 1996, 21-22.)

Yhteistoiminnallisten opetusmenetelmien yleistymisen myötä on myös opettajien keskinäisestä yhteistyöstä alettu käyttää nimitystä yhteistoiminnallisuus (Kohonen & Leppilampi 1994, 66). Mikäli tällä halutaan viitata yhteistoiminnallisen oppimisen yhteydessä esitettyihin periaatteisiin, on yhteistoiminnallisuuden merkitys opettajien keskinäisessä vuorovaikutuksessa ymmärrettävä sellaisena opettajien yhteisenä ammatillisena toimintana, jossa yhteisten

tavoitteiden tai päämäärien saavuttamisella on keskeinen asema. Opettajien kesken vallitsee tällöin positiivinen sosiaalinen riippuvuus eli oppimisriippuvuus. Little (1990) erottaa neljä eri kollegiaalisten suhteiden lajia koulukulttuurissa. Kolme ensimmäistä näistä - tarinointi, dialogi ja auttaminen -edustavat kollegiaalisuuden suhteellisen heikkoja muotoja. Littlen mukaan neljäs, opettajien yhteistoiminnallisuus, johon kuuluvat esimerkiksi yhteinen suunnittelu, yhdessä opettaminen, toisten opetuksen seuraaminen, valmennus, mentorointi jne., edustavat puolestaan kollegiaalisuuden vahvempaa muotoa. Kollegiaalisuuden asteen kasvaessa myös opettajien keskinäinen oppimisriippuvuus lisääntyy. (Little 1990, 177-180.) Yhteistyöstä löytyy apukeino myös esimerkiksi klikkien purkamiseen. (Wahlström 1991, 52).

3.4 Yhteissuunnittelu ja -opetus

Opettajat sitoutuvat toimimaan joukkueena, jolle on ominaista yhteinen päämäärä. Erilaisuutta siedetään ja sen toivotaan rikastuttavan työyhteisöä, jonka ilmapiiri on avoin ja turvallinen. Huumorin käyttö on tällaiselle työyhteisölle tyypillistä. Ammatillinen autonomia on edelleen tärkeää, muttei eristettynä toisista. Opettajat alkavat työskennellä niin, että heidän ammatillinen kehityksensä mahdollistuu jokapäiväisessä toiminnassa. Opettajat antavat vertaisarviointeja toistensa opetuksesta sovittujen kriteereiden mukaisesti. Kehityskeskustelujen käyminen opettajien välillä on yleistä. Vastaantulevat ongelmat pyritään jakamaan ja tukea tarjotaan sitä tarvitseville. Vanha vertikaalinen yksilön erikoistuminen korvaantuu uudella horisontaalisella laajemmalla yhteistyöllä. Yhteistoiminnallisella ammatillisella kasvulla tarkoitetaan opettajien ammattitaidon kehittymistä toinen toiseltaan oppimalla. Opettajat pohtivat ja suunnittelevat työtään yhdessä sekä havainnoivat toistensa työskentelyä ja antavat palautetta sovittujen kriteereiden mukaisesti. Tällöin opettajat pyrkivät toimimaan ryhmissä niin, että näkemyksiin saadaan laajuutta ja syvyyttä. Opettajien on tärkeää

ymmärtää, että opettajana kasvaminen on läpi elämän jatkuva prosessi. (Hargreaves, 1994, 423-435.)

Opettajien päivittäisiä työtottumuksia olisi pyrittävä muuttamaan niin, että opettajien ammatilliselle keskustelulle, yhteiselle suunnittelulle ja arvioinnille olisi riittävästi aikaa. Nykyisin käytössä oleva virkaehtosopimuksen mukainen yhteissuunnittelu näyttää kuitenkin vain poikkeustapauksissa toteutuvan niin kuin on tarkoitus. Oleellista yhteistoiminnassa on monipuolisuus ja mahdollisuus valita erilaisia yhteistyön muotoja. (Sahlberg 1996a, 137, 139.) On muistettava, että yhteinen suunnittelu ja toteutus myös säästää aikaa eikä pelkästään vie sitä. Kaiken lisäksi työn laatu paranee. (Kiesiläinen 1998, 181.)

Opettajien yhteistyön keskeisiä tehtäväalueita on mm. osallistuminen opetussuunnitelmien kehittämistyöhön. Opetussuunnitelman kehittämistyö edellyttää ja näyttää lisäävän opettajien yhteistyötä. Ei riitä, että jokainen opettaja tai aineryhmä tekee omia suunnitelmiaan. Niitä on katsottava kokonaisuutena ja oppilaan kokonaiskehityksen kannalta. Tarvitaan aineiden välistä yhteistyötä mielekkäiden oppimiskokemusten ja oppimisympäristöjen luomiseksi. Opettajien keskinäinen keskustelu, suunnittelu ja arvojen pohdiskelu ovat ensiarvoisen tärkeitä. (Sahlberg 1996a, 137; 1998, 131; Niemi 1996, 37.)

Nikkasen ja Atjosen (1988, 33-36) tutkimuksessa on selvitetty yläasteen opettajien mielipiteitä opettajien välisen yhteistyön parantamiseksi. Eniten toivottiin lisää aikaa yhteistyötä ja -suunnittelua varten. Myös eri aineista muodostetut keskusteluryhmät, tilaisuudet oppia tuntemaan työtoverit paremmin ja opettajakollegojen tunnin kuuntelu tai sijaisena toimiminen sekä samanaikaisopetus koettiin tärkeiksi.

Opettajalla ei työssään ole useinkaan mahdollisuutta seurata toisten opettajien opetustyötä. Samanaikaisopetus antaa siihen kuitenkin luontevan mahdollisuuden. (Aunola 1991, 71.) Kuitenkin kahden tai useamman opettajan samanaik-

kaisopetus ja eri luokkien oppilasryhmien yhteistoimintaa tai oppilaiden ryhmätyöskentelyä kuitenkin monesti arastellaan. (Hämäläinen & Sava 1989, 21.)

3.5 Tiimit, työnohjaus ja konsultaatio

Tiimi ja tavallinen työryhmä, jota usein kevyin perustein kutsutaan tiimiksi, eroavat oleellisesti toisistaan. Tiimi tarkoittaa kahden tai useamman ihmisen sitoutumista yhteiseen päämäärään. Tällöin työntekijät ovat itse luomassa yhteistä visiota ja yhteisiä tavoitteita. He kehittävät työskentelymenetelmiään yhdessä niiden kanssa, joiden pyrkimykset ovat samansuuntaiset. Tiimityössä monitaitoisuus sekä yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaidot ovat erityisen merkityksellisiä. (Nikkanen & Lyytinen 1996, 65-66; Heikkilä-Laakso 1999, 19; Sarala & Sarala 1996, 156.) Työhön sitoutuminen on helppoa, koska kaikki tiimin työntekijät voivat vaikuttaa päätöksiin. Tiimin jäsenet keskittyvät kohtaamaan toisensa samanarvoisina niin henkilö- kuin osaamisenkin tasolla sekä vastaamaan tulevaisuuden haasteisiin. Vastuuta työstä ei tarvitse enää kantaa yksin. Organisaation johdolta ja tiimityöntekijöiltä vaaditaan huomattavaa henkistä panostusta, avoimuutta ja perusteellista arvopohdintaa, jotta tiimityöhön todella päästään. Tällä on merkitystä työssä jaksamiselle. (Heikkilä-Laakso 1999, 19.) Opettajia on kuitenkin yllättävän vaikea saada tekemään konkreettisiin tavoitteisiin tähtäävää tiimityötä. Yksintyöskentelyyn perustuva toimintakulttuuri on jarruttanut yhteistyöhön siirtymistä. (Sarala & Sarala 1996, 106.)

Keskeistä tiimityöskentelyssä on kommunikaatiotaitojen harjoittelu. Informaatio, niin kielteinen kuin myönteinenkin, jaetaan jokaiselle. Kommunikointi kehitetään niin avoimeksi ja selkeäksi, ettei tiimin jäsenille jää epäselväksi mitä viesteillä tarkoitetaan. Tiimissä vahvistetaan sen jäsenten itsetuntemusta sekä harjoitellaan ongelmanratkaisutaitoja ja prosessityöskentelyä. Ilman luottamusta tiimityöskentelyltä puuttuu pohja ja työskentely jää ryhmätyön asteelle. (Heikkilä-Laakso 1999, 20.)

Tiimityöskentelytaidon omaava opettaja on valmiimpi myös sisällölliseen työnohjaukseen. Toisaalta työnohjaus voi toimia myös väylänä parempaan yhteistyöhön ja toimivaan tiimityöhön. Perkka-Jortikan (1998) mukaan viimeisten kymmenen vuoden aikana työnohjauksen ja konsultaation kysyntä on huomattavasti lisääntynyt eri aloilla, kaikissa ihmissuhdeammateissa. Opettajat erityisesti ovat olleet se ammattiryhmä, joka on ollut edelläkävijänä työnohjauksen käyttämisessä. (Perkka-Jortikka 1998, 45.)

Työnohjauksessa, joka yleensä tapahtuu ryhmässä, tutkitaan ja tuetaan ammatillista kasvua ja suhdetta omaan työhön (Himberg 1996, 57-58; Keskinen 1999, 57-58; Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 257-258). Työnohjaus näin käsitettynä muistuttaa konsultaatiota, mutta on pitkäkestoisempaa ja suunnitelmallisemmin etenevää (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 257-258). Vaikka konsultoinnissa käsitellään ajankohtaisia ongelmia, pitäisi sen kuitenkin olla ennen kaikkea ennalta ehkäisevää. Tulevia vaikeuksia ennakoimalla voidaan välttää paljon turhaa työtä ja energianhukkaa. (Hämäläinen & Sava 1989, 187.)

Työnohjauksessa voi hahmottaa opettajaryhmän sisäisiä sosiaalisen tuen rakenteita. Työnohjaus ei ole terapiaa, jossa keskitytään työntekijään ja hänen persoonaansa. Sen sijaan työnohjauksella voidaan tavoitella työssä oppimista, ammatillisen kehittymisen syventymistä, työn kuormittavuuden hallintaa ja opettajien keskinäisten sosiaalisten tukiverkoston edistämistä. Onnistuakseen työnohjaus edellyttää opettajilta suostumista keskusteluun ja kokemusten vaihtoon sekä aktiivisuutta ja rohkeutta tarttua keskeisiin työtä jäsentäviin kysymyksenasetteluihin. Lisäksi tarvitaan halua yhdessä muiden opettajien kanssa pohdita omaa suhdetta opetustyöhön. (Himberg 1996, 57-58; Keskinen 1999, 57-58.) Vaikka työnohjauksella halutaan edistää ohjattavien ammatillista kasvua, se ei saa kuitenkaan olla luonteeltaan manipuloivaa eikä sopeuttamaan pyrkivää (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 258).

Ulkopuolinen koulutettu työnohjaaja tai konsultti osaa oikeaan osuvilla kysymyksillään johdatella tarkastelemaan opettajan työtä mahdollisimman monipuolisesti. Hän auttaa kohtaamaan opetustyön hankalia rasitteita ja pulmakohtia ja auttaa syventymään sellaisiin ristiriitoihin, joihin mahdollisesti ilman ulkopuolista asiantuntijaa ei olisi uskallettu omin päin opettajienhuoneessa ryhtyä. Toistuvuus ja riittävän pitkä kokonaiskesto takaavat oppimisen mahdollisuuden. Toisaalta ulkopuolinen henkilö saattaa usein laukaista tilanteen nopeastikin. (Keskinen 1999, 57-58; Wahlström 1991, 54.)

Työnohjauksen kohde voi vaihdella. Opettajien työnohjaus voi suuntautua opetustyön kuormittavuuden vähentämiseen. Toinen erilainen työnohjauksen sisältö voisi olla opettajan työn kehittäminen ja muutoksiin varustautuminen. Kolmas erillinen työnohjauksen tarvealue voi löytyä opettajien yhteisön kehittämisestä. Tyypillisessä työyhteisön työnohjauksessa olisi edellytykset onnistua, mikäli työnohjausryhmässä on sekä rehtori että opettajakunta. Tällaisen työnohjauksen tavoitteena voisi olla esimerkiksi yhteistyön tehostaminen sekä yleisesti työyhteisön toimivuuden kehittäminen. (Keskinen 1999, 58-59.) Onnistuneen työnohjauksen tuloksena opettaja havainnoi paremmin todellisuutta ja ymmärtää tilanteita, joissa hän on mukana. Hän uskaltautuu kokeilemaan uusia ratkaisuja. (Himberg 1996, 58.)

Opettajille on 1990 -luvulla järjestetty ASLAK- ja TYK -kuntoutusta. Ne ovat työterveyshuollon tueksi kehitettyjä ja Kelan toteuttamia kuntoutusmuotoja, joiden tavoitteena on mahdollistaa työssä jaksaminen. Monet opettajat ovat hakeutuneet myös erilaisiin ratkaisukeskeisiin lyhytterapiakoulutuksiin, joiden tavoitteena on persoonallisuuden kasvu ja jaksamisen lisääminen. Muun muassa NLP-tekniikka on menetelmä, jolla opettaja voi kehittää jaksamistaan ja lisätä vuorovaikutustaitojaan. (Himberg 1996, 59.)

Laadukkaan ammatillisen yhteistyön saavuttaminen vaatii opettajilta omaa panostusta ja yhteiseen päämäärään sitoutumista. Toisaalta se voi myös olla avain työssä jaksamiseen ja työn mielekkääksi ja haasteelliseksi kokemiseen.

Opettajaa ei saa jättää ponnistelemaan yksin työyhteisönsä parantamisessa ja yhteistyön kehittämisessä. Hän tarvitsee tuekseen sekä oman työyhteisönsä että laajemman tukiverkoston esimerkiksi koulutuksen muodossa.

Joillekin opettajille yksintyöskentely sopii kuitenkin paremmin. Emme voi velvoittaa heitä yhteistyöhön vasten tahtoaan, vaan meidän on hyväksyttävä erilaiset toimintatavat työyhteisön rikkautena. Yhteistyön näkeminen muoti-ilmiönä tai koulun statusta nostavana tekijänä ei edistä korkeatasoisen yhteistyön kehittymistä; se ei saa olla yhteistyötä yhteistyön vuoksi, vaan yhteistyöllä on oltava selkeä päämäärä ja tarkoituksenmukaisuus. Ammatillisen yhteistyön tekeminen on mielekästä silloin, kun se vähentää opettajan työmäärää ja tekee työstä rikkaampaa ja monipuolisempaa. Tällöin yhteistyön hyödystä saavat nauttia oppilaat tasokkaampana opetuksena, opettajat työn mielekkäänä kokemisena ja näin koko kouluyhteisö voi paremmin.

4 TUTKIMUSONGELMAT

Pyrimme tutkimuksellamme kahteen keskeiseen tavoitteeseen. Haluamme selvittää, millainen käsitys opettajilla on hyvästä yhteistyöstä ja sen esteistä. Toiseksi haluamme selvittää, miten yhteistyötä voidaan kehittää.

Tutkimusongelmat ovat seuraavat:

1. Mitä opettajien mielestä on hyvä yhteistyö?
 - 1.1. Mitkä seikat edistävät yhteistyötä?
 - 1.2. Mitkä seikat estävät yhteistyötä?

2. Miten luokanopettajien yhteistyötä voidaan kehittää?

Tarkoituksenamme on tuoda esille yksittäisen opettajan käsityksiä yhteistyöstä; millaisia asioita hän korostaa ja näkee tärkeiksi yhteistyön toteutumisessa. Emme siis halua selvittää yhteistyön määrällistä esiintymistä, vaan kyseessä on nykypäivän opettajan ajatusten ja käsitysten esilletuominen sekä ymmärryksen lisääminen. Luokanopettajien yhteistyön kehittäminen vaatii opettajalta ammatillista kasvua, mutta se voi myös johdattaa ammatilliseen kasvuun.

5 EMPIIRISEN TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Laadullista eli kvalitatiivista tutkimusta kutsutaan usein "pehmeäksi" tutkimukseksi. Se kuvaa ihmisiä, keskusteluja, paikkoja ja muita asioita ja ilmiöitä, joita on vaikea käsitellä tilastollisin menetelmin. Sen avulla pyritään ymmärtämiseen, ei niinkään selittämiseen. Arkitodellisuutta ja kokemuksia päästään tarkastelemaan laadullisen tutkimuksen kautta. Kvalitatiivisin menetelmin saaduin tutkimustuloksien saadaan esiin ihmisten todellinen olemassaolo, heidän tarpeensa, toiveensa ja tunteensa. (Savolainen 1991, 451-454.)

Kaikki laadullinen tutkimus tapahtuu elämissä maailmassa, jossa tutkija on osa tutkimaansa merkitysyhteyttä. Tämä on laadullisen tutkimuksen edellytys, sillä laatuja ymmärtäminen on mahdollista vain omassa merkityskontekstissaan. Ihmisen tapa ymmärtää muiden kohdalla tutkimansa kysymykset vaikuttavat ratkaisevasti tutkimukseen. Tutkija ei voi toimia ulkoisena tarkkailijana ihmistä tutkiessaan. (Varto 1996, 26.)

5.1 Tutkimuksen ontologinen ja epistemologinen taustasitoumus

Teoreettisessa tarkastelussa loimme viitekehyksen tutkimuksen tarkoitukselle ja tavoitteelle. Lähestyimme tutkittavaa aihetta miellekartan avulla, jossa hahmotelimme omaa käsitystämme luokanopettajien yhteistyöstä ja siihen liittyvistä asioista. Miellekartta antoi meille suuntaa siitä, millaiseksi teoriaosuutemme saattaisi muodostua. Se myös selvensi meille tutkimuksemme tarkoituksen ja tavoitteen. Emme halunneet lyödä lukkoon teoriaosuutemme sisältöä, emmekä siten tutustuneet kirjallisuuteen kovinkaan paljon etukäteen. Halusimme antaa aineistolle mahdollisuuden ohjailta ja muodostaa tutkimuksemme teoriaa ja

mahdollisesti myös tutkimustehtäviämme. Saimme idean eläytymismenetelmän käytöstä menetelmäopintojen yhteydessä. Tutustuimme menetelmäkirjallisuuteen ja perehdyimme tarkemmin eläytymismenetelmään, sillä se oli meille ennestään vieras. Metodologisessa tarkastelussa yritämme jäsentää ongelman tutkittavaan muotoon ja selittää sitä ymmärtämisen prosessia jolla ilmiötä tarkastellaan. Tutkimusmenetelmän ja tutkimuksen kulun kuvauksen kautta yritämme saada lukijan ymmärtämään sen prosessin, jonka me tutkijoina olemme läpikäyneet.

Tutkijan on Syrjäläisen (1995, 77) mukaan tärkeää tiedostaa oma käsityksensä ihmisen olemassaolosta ja sosiaalisen maailman luonteesta ja laadusta eli tutkijan ontologisista taustasitoumuksista. Kysymme siis, mitä on olemassa. Joudumme pohtimaan myös sitä, millaiselle ihmis- ja todellisuuskäsitykselle rakennamme tutkimuksemme. Lähtökohtanamme on, että ihmisen tieto maailmasta perustuu kokemuksiin ja hänet nähdään asioita arvottavana, tuntevana päämäärätietoisena. Ihminen luo toiminnallaan kulttuureja, jotka puolestaan muovaavat ihmistä.

Epistemologia koostuu Syrjäläisen (1995, 77-78) mukaan tiedon luonteesta eli tutkimuksen tieto-opillisesta taustasta. Tavoitteenamme on inhimillisen tiedon lisääminen. Meidän on tutkijoina kunnioitettava saamaamme tietoa ja tiedon tuottajaa, sillä tieto on aina inhimillistä, subjektiivista ja arvosidonnaista. Se on aina sidoksissa ihmisen sosiaaliseen elämään ja siihen kulttuuriin, jossa hän elää. Saamallaamme tiedolla emme voi ennustaa, koska elämä itsessään on odottamatonta ja ennalta ennustamatonta. Etnografisella tutkimuksella ei pyritä esittämään yhtä ainoaa totuutta, vaan jokaisella on omat kokemuksensa ja niihin liittyvät totuutensa. Tutkijan tulee tiedostaa oma aktiivinen roolinsa, emme lähde tyhjästä, vaan omat persoonallisuutemme, arvomme ja historiamme värittävät tutkimuksen kulkua. Toivomme, että voimme tutkimuksemme avulla muuttaa vallitsevia käytäntöjä yhteistyöhön kannustavammaksi tai ainakin käynnistää siihen liittyvää ajatusprosessia opettajien mielessä.

Koska kysymyksessä on laadullinen tutkimus, on selvää, että tutkimuskohteet ovat aina yksittäisiä ja näin tutkimuksessa saatu tieto on yksittäistä. Tavoitteena kuitenkin on, että tieto yksittäisistä ei olisi kokonaan sidottu näihin tapauksiin, joista se on saatu. (ks. Varto 1996, 53-73)

5.2 Tavoitteena fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote

Laadullinen tutkimus tapahtuu Varton (1996) mukaan elämismaailmassa, missä kohteena on yleensä ihminen ja ihmisen maailma. Laadullisessa tutkimuksessa elämismaailmaa tarkastellaan merkitysten maailmana, jossa merkitykset ilmevät ihmisten toimintana, päämäärien asettamisena, suunnitelmina, yhteisöjen toimintoina ja ihmisestä lähtöisin olevana ja ihmiseen päätyvänä tapahtumana. Hermeneuttisessa tarkastelutavassa tähdätään tutkittavan aineiston ymmärtämiseen ja tulkintaan. Tätä ei kuitenkaan saavuteta täydellisesti, sillä toisen täydellinen ymmärtäminen ei ole hänen mukaansa mahdollista. (Varto 1996, 23, 59.)

Fenomenologisen psykologian tutkimusaihe voi olla mikä tahansa kokemus. Koska ihminen on koko ajan tajunnallisessa, merkityksiä luovassa suhteessa niin sisäiseen kuin ulkoiseen todellisuuteen, on tutkimusaiheiden kirjo käytännössä rajaton. Fenomenologisen psykologian tavoite saada esille tutkittavien välitön kokemus asettaa tiettyjä ehtoja tutkimusaineiston hankinnalle. Se täytyy järjestää siten, että tutkija vaikuttaa mahdollisimman vähän kokemuksiin, joita tutkittavat tuovat esiin. Sen vuoksi tutkija ei aineistonhankintatilanteessa kehota tutkittavaa tietoisesti pohtimaan niitä arkipäiväisen elämänsä tilanteita, joissa tutkijaa kiinnostavaan asiaan liittyvät kokemukset ovat muodostuneet. (Becker 1992, 31-35.) Hyvä tutkimustilanne on sellainen, jossa tutkittavat voivat kuvata juuri niitä kokemuksia, joita he arkipäiväisessä elämässään tutkijaa kiinnostavaan asiaan liittävät (Perttula 1995, 60). Joissakin saamissamme eläyty-

mistarinoissa tutkittavat olivat kuitenkin menneet hiukan pidemmälle ja pohtineet ja analysoineet kirjoittamiensa tilanteiden syitä ja seuraamuksia.

Fenomenologisessa ihmistieteellisessä tutkimuksessa pyritään tutkimuksen keinoin tavoittamaan ihmisen kokemusmaailma ja hänen asioille antamansa merkitykset sekä pyrkiä tavoittamaan ilmiö sellaisena kuin se tutkittavalle ilmenee. Tämä pyrkimys edellyttää, että yksityisen ihmisen elämänsä maailman todellisuuden, todellisuuden hänen kokemanaan, suhtaudutaan vakavasti ja kunnioituksella. Fenomenologinen tutkija haluaa antaa tilaa tutkittavien omille merkityksille, heidän omalle äänelleen. (Lehtovaara 1995, 81.)

Fenomenologiassa korostetaan Grönforsin (1985, 22) mukaan yksilön oma-kohtaisia kokemuksia yhteisönsä jäsenenä. Useimmat kulttuuriimme liittyvät ajatukset ja toiminnot tulevat ymmärretyksi vain ihmisten elämäkokemuksen kautta. Fenomenologiassa yhteisöllä on kuitenkin kollektiivinen ymmärrys asioista, jotka edustavat yleistä ja yhteisölle yhteistä kuvaa omasta yhteisöstä. Ihmisen ajattelu nähdään tajunnallisena ja aktiivisena prosessina, joka otaksutaan olevan tarkoituksellista.

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus tavoittelee Varton (1996, 86-87) mukaan merkityksiä, jotka ovat mahdollisimman riippumattomia tutkijan niihin liittämistä merkityksistä. Meillä on luokanopettajista ja heidän työyhteisöstään sekä opettajien yhteistyöstä kokemuksen ja koulutuksen luoma esikäsitys ja ennako-oletus. Kuitenkin tutkiessamme opettajien käsityksiä yhteistyöstä, aineistosta esiin nousevat asiat ovat keskeisiä empiirisessä osassa. Tutkimuksemme olemme pyrkineet tarkastelemaan ja kuvaamaan aineistoa systemaattisesti. Tutkittavan ajattelun ohjailua pyrimme välttämään valitsemalla aineiston keruumenetelmän sellaiseksi, että se antaa vastaajalle vapauden ja rohkeuden vastata ilman tutkijan antamia merkityksiä tutkittavasta aiheesta.

5.3 Etnografisen tutkimuksen aineksia

Etnografisessa tutkimuksessa tutkittavien omia kokemuksia ja yhteyttä, jossa toiminta tapahtuu, pyritään pitämään tutkimuksen tukipylväänä. Me tutkijoina pyrimme ymmärtämään yhteistyöhön liittyvien asioiden merkityksiä luokanopettajien näkökulmasta. Tavoitteenamme on ymmärryksen lisääminen ja samalla inhimillisen ajattelun sekä keskustelun herättäminen. Tutkimuksemme avulla pyrimme yhdistämään teoreettisen tietämyksemme sekä oman että vastanneiden opettajien näkökulmat. (ks. Syrjäläinen 1995, 68.) Halusimme suunnata tutkimuksemme suoraan luokanopettajien väliseen yhteistyökulttuuriin. Tarkoituksenamme on selvittää, miten opettaja kokee yhteistyön ja mitä merkityksiä hän yhteistyölle antaa. Etnografinen lähestymistapa soveltunee omaan tutkimukseemme, sillä pyrimme pääsemään sisälle opettajien arkeen, heidän yhteistyökulttuuriinsa ja pyrimme antamaan ajattelemisen aihetta luokanopettajien yhteistyöstä.

Ehkä merkittävin taustafilosofinen lähtökohta etnografisessa tutkimuksessa on symbolinen interaktionismi. Symbolisen interaktionismin keskeinen ajatus on se, että on otettava huomioon tutkittavina olevien ihmisten tulkinta tilanteesta, sillä juuri se ohjaa heidän toimiaan (Syrjäläinen 1995, 76). Myös tutkimuksemme opettajat ovat kirjoittaneet kertomuksissa tulkintojaan koulun arkipäivästä. Kulttuurilla on tärkeä rooli ihmisen käyttäytymisen muokkaajana. Inhimillinen toiminta on luonteeltaan luovaa ja ihminen voi tulkintojensa avulla tehdä päätöksiä joko tietoisesti tai tiedostamattaan. Sosiaalinen vuorovaikutus ohjailee tulkintoja. Eri tulkinnat ihmisen toimista syntyvät joko hänessä itsessään tai muiden ihmisten keskuudessa vuorovaikutuksen kautta. (ks. Syrjäläinen 1995, 76 - 77.) Omat taustanäkemyksemme eivät voi olla vaikuttamatta tarinoiden tulkintaan. Voidaankin sanoa, että etnografisessa tutkimuksessa meillä tutkijoilla on joka tapauksessa aktiivinen tutkimusta muokkaava rooli (ks. Perttula 1995, 55; Syrjäläinen 1995, 68).

Voimmekin kysyä, ovatko taustanäkemyksemme tutkimuksemme rikkaus vai uhka. Toisaalta pyrimme käyttämään hyväksemme omia kokemuksiamme ja käsityksiämme luokanopettajien yhteistyöstä. Voinemme väittää, ettei tutkimuksellemme ole yhdentekevää, kuka sen tekee. Koemme elävämme lähellä ilmiötä, jota tutkimme. Emme koe toimivamme ulkopuolisina tutkijoina, vaan opettajina, joilla on kokemusta yhteistyöhön osallistumisesta, sen kehittämistä ja myös niistä ristiriidoista, joita yhteistyön tekemiseen saattaa liittyä. Olemme siten eläneet ja kokeneet samoja tuntemuksia ja ilmiöitä, joita tutkimuksessamme käsittelemme. Näin luulemme saavamme melko autenttista ja lukijaa lähelle tulevaa tietoa. Olemme tutkijoina ristiriitaisessa tilanteessa, koska tutkimuksemme luotettavuuden kasvaminen kuitenkin edellyttää sitä, että pyrimme sulkeistamaan omat käsityksemme ja kokemuksemme taka-alalle.

Sulkeistaminen voidaan määritellä tutkijan tajunnan sisäiseksi toiminnaksi, jossa hän tietoisesti reflektoi tutkittavaan ilmiöön etukäteen liittämääns merkityssuhteita ja pyrkii sen jälkeen siirtämään ne mielessään syrjään tutkimusprosessin ajaksi. Tutkija ei milloinkaan kykene sulkeistamaan kaikkia käsityksiään tutkittavasta ilmiöstä. Hän ei voi periaatteessakaan päästä oman todellisuussuhteensa ulkopuolelle. Näin ollen myös deskriptiivinen tutkimus on aina osin tulkinnallista. (Becker 1992, 38; Perttula 1995, 56.)

Etnografisessa tutkimuksessa, jossa tutkitaan osakulttuuria eli esimerkiksi koulun arkea, korostuu Alasuutarin (1994, 30-38) mukaan arvoituksen ratkaiseminen eli tulkinta. Aineistona on luokanopettajien erilaisia tulkintoja yhteistyöstä. Ne eivät ole esimerkkejä kollektiivien ajattelutavoista. Tulkintoja ei tarkastella toinen toisensa variantteina. Tutkittavia yksilöitä ei tarkastella samanlaisina tasalaatuisina yksilöinä, vaan he ovat informantteja, jotka valottavat tutkittavaa kokonaisuutta ja sen eri puolia.

5.4 Eläytymismenetelmä tutkimusmenetelmänä

Valitsimme tutkimusmenetelmäksi eläytymismenetelmän, koska sen avulla saatava tieto on koskettavampaa ja aidompaa kuin esimerkiksi kyselyillä mitatut mielipiteet. Materiaali on myös persoonallista ja kaunistelematonta. Meidän omat käsityksemme tutkijoina eivät ole vaikuttaneet aineiston hankintaan samalla tavalla kuin esim. tutkija vaikuttaa kyselylomakkeen vastausvaihtoehtoja laatiessaan. Tietenkään eläytymismenetelmää ei voida pitää sen objektiivisempänä kuin muitakaan menetelmiä. Vastauksista ei välttämättä löydy uutta tietoa ja niiden tulkinta voi olla vaikeaa. Vastaajat saattavat myös sortua toistamaan opittuja ihanteita sen sijaan, että antaisivat konkreettisia esimerkkejä tässä tapauksessa yhteistyöstä. Tutkimuksessamme tavoittelemme opettajien käsityksiä ja tuntemuksia yhteistyötä edistävästä ja ehkäisevästä seikoista. Haastattelumenetelmällä emme kenties saavuttaisi vastaajan ajatuksia ja tuntemuksia yhtä avoimesti kuin eläytymismenetelmällä. Vastaaja voi roolien avulla eläytyä tilanteeseen ja pohtia yhteistyön epäonnistumista/onnistumista sekä sen vaikutusta työssä viihtymiseen.

Eläytymismenetelmässä katsotaan Uskin (1988) mukaan olevan kaksi perusideaa. Ensinnäkin vastaajien katsotaan kykenevän havaitsemaan, erittelemään ja tulkitsemaan erilaisten sosiaalisten tilanteiden informaatiota. Mielestämme jokainen tulkitsee tilanteita omista näkökohdista, tunteista ja kokemuksista käsin. Siten samankin tilanteen tulkinta voi muodostua hyvin erilliseksi. Toinen perusidea taas lähtee Uskin mukaan ajatuksesta, jossa ihmisen toiminta ja sen logiikka ei ole täysin sattumanvaraista eri tilanteissa, sillä sitä määrittävät sosiaalisiin tilanteisiin kuuluvat säännöt. Eläytymismenetelmällä pyritään selvittämään näitä sääntörakenteita. Tutkimuksemme tavoitteena on etsiä sääntöjä, tapoja ja sitä kulttuuria, joiden luokanopettajat kuvittelevat vaikuttavan omaan ja työyhteisönsä toimintaan, valintoihin ja sosiaaliseen käyttäytymiseen. (ks. Eskola 1991a, 8.)

Eläytymismenetelmän käyttäjä ei ole Eskolan (1988a, 256) mukaan kiinnostunut pelkästään varmoista tai ainakin erittäin todennäköisistä asioista, vaan kiinnostus kohdistuu myös siihen, minkälaiset asiat ovat vastaajien mielestä mahdollisia (Eskola 1991a, 11). Meikin haluamme tutkimuksessamme päästä selville siitä, millainen ihanteellinen työilmapiiri koulussa voi mahdollisesti olla tai millaista yhteistyötä on mahdollista tehdä. Toisaalta haluamme nähdä myös asioiden kääntöpuolen eli mitä työilmapiiri voi pahimmillaan olla.

Eläytymismenetelmä Hyttisen (1987) mukaan mahdollistaa oman ajattelun ja mielikuvituksen käytön. Vastauksista saattaa muodostua kuitenkin eräänlaisia stereotyyppioita, mikä voi latistaa tutkimuksen mielekkyyttä. (Eskola 1991a, 43.) Joukosta voi löytyä kuitenkin helposti poikkeaviakin vastauksia. Juuri nämä poikkeukset ovat tutkimuksen suola ja voimavara. Ne rikastuttavat tutkimusta ja tekevät siitä mielenkiintoisen. (Eskola 1991a, 43; Peräkylä 1990, 171.) Menetelmän etuna voidaan myös nähdä se, että se tuo ilmi todellista toimintaa paremmin kuin perinteiset kyselylomakkeet. Eläytymismenetelmän avulla pyritään keräämään merkkejä ja vihjeitä, ei niinkään faktoja. Näin jätetään tilaa lukijan tieteelliselle mielikuvitukselle. Eläytymistarinat ovat siis pintaa ja vasta syvemältä löytyy tarkasteltava yksilön ja kulttuurin maailma. (Eskola 1991a, 43.)

Eläytymismenetelmällä tutkimusaineiston keräämiskeinona tarkoitetaan yksinkertaisten tarinoiden kirjoittamista tutkijan antamien ohjeiden mukaan. Vastaille annetaan kehyskertomukseksi kutsuttu orientaatio, jonka antamien mielikuvien mukaan heidän tulee kirjoittaa pieni essee, tarina. Tarinoissa kirjoittaja mielikuvituksensa avulla joko vie kehyskertomuksessa esitetyn tilanteen eteenpäin tai sitten kuvaa mitä kehyskertomuksessa esitettyä tilannetta ennen on voinut tai täytynyt tapahtua. Eläytymismenetelmätarinat eivät välttämättä ole kuvauksia todellisuudesta, vaan mahdollisia tarinoita; tarinoita siitä, mikä saattaa toteutua ja mitä eri asiat merkitsevät. (Eskola 1991a, 5.)

Alkujaan eläytymismenetelmän käytössä erotettiin kaksi päävaihtoehtoa. Näistä ensimmäinen, active role-playing, toimii eräänlaisen roolileikin tapaan. Henki-

löille kuvataan jonkin tilanteen perustekijät ja roolihahmot. Tämän orientaation perusteella henkilöt eläytyvät tilanteeseen ja esittävät tulkintansa roolileikin avulla: keksivät vuorosanansa, tilanteen kulun ja esittävät episodinsa itse. (Eskola & Suoranta 1999, 112.)

Toinen vaihtoehto, *passive role-playing* on sellainen, jossa henkilöille kuvataan jonkin tilanteen puitteet ja eläytyminen tapahtuu kirjallisesti kirjoittamalla pieni kertomus esimerkiksi siitä, mitä käsikirjoituksessa mainittua tilannetta ennen on tapahtunut tai miten se jatkuu. (Eskola & Suoranta 1999, 113.)

Keskeistä menetelmässä on kehyskertomusten variointi. Kehyskertomuksia on tavallisesti 2 - 4 erilaista, joissa varioidaan jotain tiettyä seikkaa. Niinpä menetelmän käytössä on keskeistä juuri tämän variaation vaikutuksen selvittäminen: mikä vastauksessa muuttuu, kun kehyskertomuksessa muutetaan jotain keskeistä elementtiä. (Eskola 1997, 6; 1992, 7.) Kun yhtä elementtiä kehyskertomuksessa Eskolan (1988a, 239-240) mukaan muutetaan, niin myös muut kehyskertomuksen osat saavat uuden merkityksen, koska tilanteen logiikka on toinen. Niinpä täydellinen vakiointi on mahdotonta, ei teknisesti vaan käsitteellisistä syistä. (Eskola 1991a, 15.) Kehyskertomusten variaatioiden määrään vaikuttaa sekä tutkittava aihe - montako tarinaa aihe vaatii tai siitä luontevasti syntyy - sekä mahdollisuudet kerätä vastauksia (Eskola 1991b, 15).

Halusimme omassa tutkimuksessamme käyttää passiivista eläytymismenetelmää ja laadimme aluksi pieniä koekehyskertomuksia, testataksemme ne etukäteen. Koekehyskertomusten laadinnassa saimme apua tutkielmaseminaarimme jäseniltä, joilla kaikilla on kokemusta opetus- ja kasvatusalalta ja siten myös yhteistyöstä. Näissä kehyskertomuksissa kuvailimme erilaisia yhteistyötilanteita, joihin halusimme koehenkilöinä toimivien seminaarijäsenten eläytyvän ja jatkavan tilannetta kirjallisesti eteenpäin. Näimme millaisia vastauksia kehyskertomukset synnyttivät ja toimivatko ne käytännössä. Emme olleet tyytyväisiä koekehyskertomuksiin, koska ne olivat mielestämme liian laajoja ja johdattelevia. Olennainen asia oli vaikeasti löydettävissä ja saamamme tarinat

keskittyivät epäolennaisiin asioihin. Saamiemme kokemusten pohjalta muotoilimme lopulliset, karsitummat versiot kehyskertomuksista. (ks. Eskola 1991a, 16.)

Kertomusten ja niiden muunnelmien laatiminen on menetelmää käytettäessä varsin keskeinen ja tärkeä tehtävä (Eskola 1991a, 17). Käytämme tutkimuksesamme kahta kehyskertomusta, joissa varioidaan tutkimuksemme keskeistä teemaa, yhteistyötä. Ensimmäisessä variaatiossa esitimme onnistuneen yhteistyötilanteen.

Kuvittele, että tulet uutena opettajana uuteen kouluun työskentelemään. Kuukauden kuluttua toteat, että onpa koulussa harvinaisen mukavat opettajakollegat ja yhteistyö heidän kanssaan sujuu mainiosti. Käytä mielikuvitustasi ja kirjoita pieni kertomus siitä, mitä kaikkea kuukauden aikana on tapahtunut, kun arvio uudesta työpaikasta on näin myönteinen.

Toisessa variaatiossa yhteistyötilanne oli epäonnistunut.

Kuvittele, että tulet uutena opettajana uuteen kouluun työskentelemään. Kuukauden kuluttua toteat, että koulussa on ahdistava ilmapiiri eikä yhteistyö opettajakollegojen kanssa suju. Käytä mielikuvitustasi ja kirjoita pieni kertomus siitä, mitä kaikkea kuukauden aikana on tapahtunut, kun arvio uudesta työpaikasta on näin kielteinen.

5.5 Havaintoaineiston keruu

Eläytymismenetelmässä paras tilanne vastaamiselle on jonkin ryhmän koontuminen; tilanne, jossa joka tapauksessa on pakko olla paikalla ja jossa ollaan varauduttu kirjoittamiseen (ks. Eskola 1997, 19-20). Me emme voineet yrityksistämme huolimatta käyttää hyödyksi opettajaryhmää, vaan jouduimme

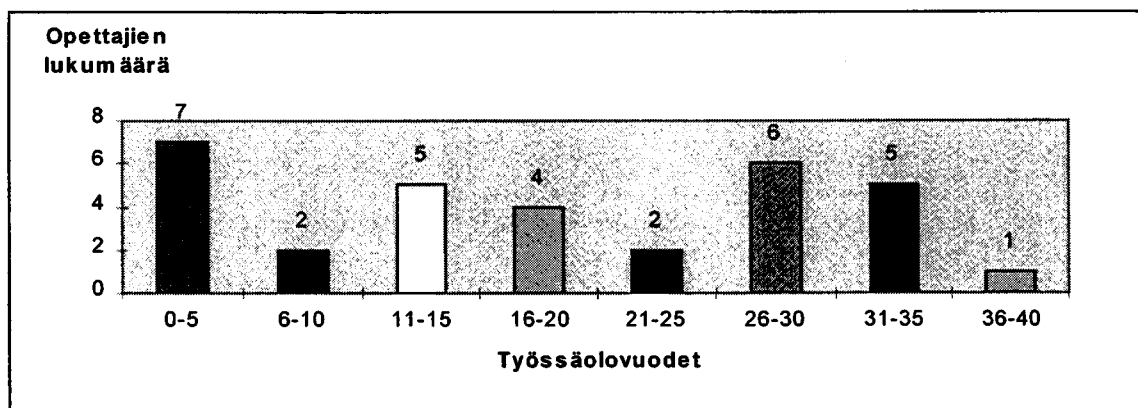
viemään kehyskertomukset kotipaikkakuntiemme kouluille Etelä- ja Länsi-Suomeen. Annoimme vastaajille lyhyet ohjeet heidän toiminnastaan, pyysimme jatkamaan paperilla annettavaa kertomusta ja eläytymään annettuun tilanteeseen. Korostimme sitä, että ei ole olemassa mitään oikeaa vastausta, vaan jokainen sai vastata omalla tyylillään ja käyttää mielikuvitusta apuna. Vastausaikaa annoimme viikon.

Keräsimme aineiston maaliskuussa 2000, ajankohtana, jolloin opettajilla työnsä puolesta olisi mahdollisimman helppo osallistua tutkimukseen (lukukausi ei siis ole juuri loppumassa tms.). Veimme usealle eri koululle yhteensä 87 kehyskertomusta. Kaikki eivät olleet halukkaita osallistumaan tutkimukseemme luultavasti siitä syystä, että kouluilla ei ollut mahdollisuutta varata aikaa tarinan kirjoittamiselle. Niinpä tarinan kirjoittamisen ajankohta jäi opettajien harkinnan varaan, ja joiltakin se jäi ikävä kyllä kokonaan kirjoittamatta. Kukin vastaajista kirjoitti yhden tarinan (joko epäonnistuneen tai onnistuneen yhteistyön kuvauksen). Opettajat palauttivat tarinansa sille varattuun kirjekuoreen, joka oli kansliassa tai opettajanhuoneen ilmoitustaululla. Taustatietoina kysyimme sukupuolta, koulutusta ja työssäolovuosia. Viikon kuluttua hakiessamme tarinoita takaisin kouluilta, saimme takaisin vain 32 tarinaa, joista myönteisiä oli 16 ja kielteisiä saman verran. Kirjoittamisinnostusta löytyi siis vain 37% verran. Onnekkaimme tarinat jakautuivat variaatioiden välillä näin tasaisesti. Kirjoitukset vaihtelivat sekä pituudeltaan että eläytymisasteeltaan. Monet kirjoituksista olivat 2 - 3 sivua pitkiä (pisin 347 sanaa) ja antaumuksella kirjoitettuja, ja useimmat niistä jopa koskettavia. Jotkut tarinat taas olivat lyhyitä (lyhyin 28 sanaa), pinnallisia ja ehkä kiireessä kirjoitettuja.

TAULUKKO 2. Vastanneiden opettajien koulutus.

OPETTAJAN KOULUTUS	KERTOMUSTEN LKM
KM	13
Kansakoulunopettaja	12
Aineenopettaja	3
KM / EO	2
LTO	2
Yhteensä	32

Kuvioon 3 olemme koonneet graafiseen muotoon eläytymistarinoiden kirjoittajien työkokemuksen määrän.



KUVIO 3 . Vastanneiden opettajien työssäolovuodet.

Tutkimukseemme osallistuneet edustavat tasaisesti uransa eri kehitysvaiheissa olevia opettajia.

Eläytymismenetelmän hyviä puolia ovat sen edullisuus ja joustavuus. Materiaalia ei tarvitse kerätä paljon, sillä jo 10-15 kertomusta kustakin kehyskertomuksesta riittää. Uusia piirteitä ei saada esiin niinkään aineistoa kasvattamalla, vaan käyttämällä erilaisia kehyskertomuksia. (ks. Eskola 1991a, 15.) Saturaation eli kylläntymisen periaatteen mukaan tutkimusaineistoa laajennetaan niin pitkään, kunnes tutkittavasta ilmiöstä ei saada enää uutta tietoa (Perttula 1995, 60).

Eläytymismenetelmällä ei ole tarkoitus luoda tilastollisesti edustavia tutkimusasetelmia. Sen käytöllä haetaan juuri niitä toimintamekanismeja, joita ihminen arkielämässäänkin käyttää: harkintaa, eri vaihtoehtojen punnintaa jne. Eläytymismenetelmässä pyritään siten ymmärtämään ihminen kulttuuriolentona ja huomioimaan ihmisen toiminnan aktiiviset puolet. (Eskola 1991a, 8,15.)

5.6 Tutkimuksen pätevyys ja luotettavuus

5.6.1 Mitä pätevyydellä ja luotettavuudella tarkoitetaan?

Tutkimuksen validiteetilla eli pätevyydellä tarkoitetaan sitä kokonaisuutta, jossa tutkimuksen tulos vastaa hyvin tutkimukselle asetettuja päämääriä ja tutkimuskohdetta. Pätevyys on laadullisen tutkimuksen keskeinen piirre. Tutkimuksen kuluessa tehdyt yleistykset, joita esitetään tutkimustuloksina, edellyttävät että tutkimuksen kulku ja siinä saadut päätelmät syntyvät vain tematisoidusta kokonaisuudesta. Laadullinen tutkimus ei tavoittele tilastollista yleistettävyyttä, vaan sen pyrkimyksenä on saada yksittäisistä tutkimustuloksista sellainen yleistys, joka mahdollistaa myös muiden kuin tutkimuksessa esiintyvien ilmiöiden tunnistamisen, selittämisen, ymmärtämisen sekä ennakoimisen. (Varto 1996, 101-103.)

Tutkimuksen reliabiliteetillä eli luotettavuudella tarkoitetaan Varton (1996) mukaan sen vapautta satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä. Ainutkertaiset elämäkäytännöt sisältävät piirteitä, joilla ei ole suoranaista yhteyttä kulloisenkin tematisoinnin kanssa. Kuitenkin ne ajan mukaan liittyvät tematisoituun kohteeseen. Mikäli tutkimus etenee menetelmällisesti johdonmukaisesti ja tutkijan arviointiperusteet ovat riittävät, paljastuvat nämä piirteet satunnaisiksi tai epäolennaisiksi. Jatkuva tutkimuksen arviointi karsii yleensä satunnaisuudet pois tutkimusaineistosta. Mahdolliset aineistonhankinnassa tapahtuvat tutkimuksen luotettavuutta heikentävät virheet pakottavat paljastuessaan tutkijaa korjaamaan aineistonsa luotettavaksi uudella aineiston hankinnalla. (Varto 1996, 103-104.)

Hermeneuttinen tutkimusmenetelmä on ymmärtävä ja eläytyvä. Teoria ei ole sidoksissa oletuksiin, joita tutkija on tehnyt tutkimuksen alussa, vaan teoria syntyy tutkimisen tapahtumisesta ja etenee kehämäisesti. (Varto 1996, 108; Perttula 1995, 180.) Se siis edellyttää aina uudelleen ymmärtämistä nyt jo muuttuneista lähtökohdista ja nyt jo muuttuneena ihmisenä. Ne rajat, joissa voimme kulloinkin tutkia, avaavat aina edellisiä rajoja paremmin tutkimuskohteesta saavutettavia mieliä ja tutkimuskohde paljastaessaan uusia mahdollisuuksia laajentaa jälleen rajoja. Näin me pääsemme käsiksi varsinaiseen ymmärtämiseen. (Varto, 1996, 63.)

Tutkimuksemme tarkoituksena ei ole tavoitella tilastollista yleistettävyyttä, vaan haluamme saada tulkittua tietoa opettajien käsityksistä yhteistyöstä. Aiomme tuoda esille mahdollisimman paljon lainauksia opettajien kirjoittamista tarinoista. Tällä haluamme antaa lukijalle mahdollisuuden päätellä, kuinka hyvin olemme analyysissämme onnistuneet.

Ihmistä tutkivissa tieteissä ei ole lupa toimia tutkimuskohdetta alentavasti tai siten, että tutkimuskohteeseen kuuluvien merkitysten kokonaisuus tuhoutuu. Myös tutkimustulokset on liitettävä suoraan kokemustodellisuuteen ja niiden on oltava eettisesti hyväksyttäviä, jotta tutkimusta voidaan pitää kelvollisena.

Tutkijan on pystyttävä osoittamaan, että tutkimus on kulkunsa osalta yleistyksinä ja teorian muodostamisessa noudattanut ankaralle tieteelle asetettuja vaatimuksia. Siten tutkijan on liitettävä tutkimuksensa ja sen yleistettävät tulokset ja mahdollinen sovellettavuus elämismaailmaan, jossa jokainen toimi muuttaa merkityksiä. (Varto 1996, 115.)

5.6.2 Eläytymismenetelmäaineiston aitous

Eläytymismenetelmän ongelmallisia kysymyksiä ovat Suorannan (1991a, 90) mukaan mm. kysymykset kirjoitettujen tarinoiden aitoudesta, toisaalta epäilyt kirjoitustilanteiden keinotekoisuudesta (Eskola 1992, 39). Me emme kokeneet tarinoiden aitoutta ongelmana. Päinvastoin, saamamme tutkimusmateriaali oli mielenkintoista ja aidon tuntuista. Tarinoissa näkyi kirjoittajien yksilöllinen eläytyminen aiheeseen. Tästä kertoo useimpien tarinoiden laajuus ja kirjoittajien käyttämä minä-muoto. Jotkut kirjoittajat olivat lisänneet tarinansa loppuun huomautuksen siitä, että he olivat kirjoittaneet tositapahtumista. Toisaalta voimme pohtia sitä, tuotetaanko eläytymismenetelmällä tutkittua todellisuutta vai ideaalia ja mahdollista todellisuutta.

Ryhtyessämme analysoimaan kirjoituksia tarkemmin, huomasimme syyllistyneemme huomaamattamme liikaan johdatteluun. Kehyskertomuksessa tilanne, jossa kirjoittaja menee uutena opettajana uuteen kouluun miellettiin eri tavalla kuin itse olimme ajatelleet. Kirjoittajat nimittäin mielsivät uuden opettajan vastavalmistuneeksi, mikä saattoi vaikuttaa heidän tarinoihinsa. Kuitenkin näissäkin tapauksissa opettajien vuosikymmenten työkokemus näkyi tarinoissa.

Kaksi kirjoittajista kritisoi kehyskertomuksessa esiintyneen kuukauden ajanjakson olevan liian lyhyt ilmapiirin tiedostamiselle ja yhteistyötilanteiden syntyemiselle. Toisaalta aika on mielestämme riittävän pitkä edellämainittujen seikkojen toteutumiselle, sillä tällaiset asiat tunnistetaan työpaikoilla hyvin nopeasti, monesti jo ensivaikutelma antaa viitteitä työilmapiiristä. Toisaalta olemme kriti-

soijien kanssa samaa mieltä siitä, että yhteistyön ilmeneminen ja opettajan ammatillisen yhteistyön korkeampien muotojen kehittyminen vaatii pidemmän ajanjakson.

5.6.3 Tutkijan subjektiivisuus ja tutkijatriangulaatio

Tutkijan subjektiivisuus vaikuttaa tutkimuksen etenemiseen ja tuloksiin. Se voi muodostua ongelmaksi, ellei tutkija tunnista omia ennakkoluulojaan ja arvojaan. Ristiriitaisen tilanteen aiheuttaa se, että tutkijoina tiedostamme oman vaikutuksemme tutkimukseen ja pyrimme käyttämään hyväksemme omia kokemuksiamme ja käsityksiämme luokanopettajien yhteistyöstä. Ilmiön lähellä eläminen lisää ymmärrystämme tutkijoina. Ongelmaksi saattaa kuitenkin muodostua rajan vetäminen siihen, missä oma subjektivisuutemme alkaa vaikuttaa liikaa tutkimukseemme.

Laatimassamme kehyskertomuksessa tulee esiin subjektiivinen näkemyksemme, joka kuvaa meidän omia arvostuksiamme ja näkemyksiämme. Kehyskertomuksen laadinta ei ollut helppo tehtävä, sillä on vaikea saada aikaiseksi sellainen kehyskertomus, joka ei ohjaile liikaa mutta tuottaa tutkimuksessamme tarvittavaa materiaalia.

Tutkijatriangulaatiossa samaa ilmiötä tutkii kaksi tai useampi tutkija. Tutkimuksemme luotettavuutta puoltaa se, että olemme tehneet tutkimuksemme yhdessä. Kaksi tutkijaa monipuolistaa tutkimusta ja tarjoaa laajempia näkökulmia tutkittavaan aiheeseen. Tutkijatriangulaation vaikeutena saattaa olla yhteisymmärrykseen pääseminen erilaisista tutkimuksen ratkaisuksista. (Eskola & Suoranta 1999, 70.) Meillä ei kuitenkaan ole ollut ongelmia tällaisten asioiden suhteen, vaan yhteistyömme on sujunut mainiosti.

5.7 Aineiston analyysi ja tulkinta

Tarinoita lukiessa saattaa huomata, että eläytymismenetelmä, kuten muutkin laadulliset menetelmät, tuottaa sellaista kulttuurisesti välittyntä tekstimateriaalia, jota ei ehkä voikaan käsitellä ennalta lukkoon lyödyn suunnitelman mukaisesti. Aineiston analysointivaiheessa saattaa huomata, että löysä tutkimussuunnitelma ja ennakkohypoteesit ovat eduksi aineiston käsittelyssä. Eläytymismenetelmä tuottaa ennakolta odottamattomia tuloksia. (Eskola 1997, 84.)

Eläytymismenetelmäaineistoa voidaan analysoida joko kvalitatiivisen tutkimuksen perinteisin menetelmin tai tulkita uusien, lähinnä kulttuurintutkimukseen liittyvien menetelmien avulla. Eläytymismenetelmäaineiston monipuolisuus ja rikkaus piilee juuri näissä monissa lukutavoissa, aineistoon voi halutessaan palata yhä uudelleen, lukutapaa vaihtaen. (Eskola & Suoranta 1999, 15 - 16.)

Eläytymismenetelmäaineiston analyysitavat voidaan luokitella neljään eri tapaan joita ovat: aineiston kvantifioiminen eli määrälliseen muotoon muuttaminen, perinteiset kvalitatiiviset analysointitavat eli tematisointi ja tyypittely sekä diskursiivinen tulkinta. Analyysin tarkoituksena on selkeyttää aineistoa ja tuoda esiin ajattelun arvoisia asioita kyseisestä aiheesta. Analyysi on tutkimuksella saadun tiedon tiivistämistä. (Eskola 1991a, 20.)

Aineiston analyysi ja tulkinta tapahtuu vertaamalla myönteisen ja kielteisen kehystomuksen perusteella kirjoitettuja kertomuksia. Pyrimme nostamaan tarinoista esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja vertailemalla tiettyjen teemojen esiintymistä ja ilmenemistä, siten yritämme löytää tarinoiden sisällöllisen ytimen. Sen lisäksi pyrimme ryhmittelemään aineiston myös tyypeiksi eli löytämään samankaltaisia tarinoita tai kiinnittämään huomiota tyypillisestä poikkeaviin tapauksiin. Käytämme tutkimuksessamme myös diskursiivista lähestymistapaa, eli mietimme sanojen ja lauseiden merkitystä ja pyrimme lukemaan aineistoa myös "rivien välistä" ja nostamaan sieltä esiin sellaisia asioita, joita kirjoittaja

ei sano suoraan. Diskursiivisessa analyysissä on kysyttävä aineistolta eritasoisia kysymyksiä. Mahdollisuus lukea tarinat eri tavoin laajentaa tutkijan tulkintakenttää. Lähestymme omaa aineistoamme mielessämme kysymys: Miten erilaiset yhteistyötilanteet tuotetaan tarinoissa? Mikä on se olennainen, joka selittää näitä tilanteita tarinoissa. Esimerkiksi millaisia erilaisia elementtejä kuuluu onnistuneeseen yhteistyötilanteeseen tai millä voidaan puolestaan selittää sitä, että yhteistyö ei suju. (Ks. Eskola 1991a, 23-29.)

Varto (1996, 99) toteaa, että jokainen laadullinen tutkimus vaatii oman metodinsa kehittämisen. Tässä tutkimuksessa käytämme apuna edellä mainittuja lähestymistapoja, joita sovellamme vapaasti intuitioomme luottaen. Aloitamme aineiston analyysin lukemalla tarinat muutamaan kertaan läpi. Pyrimme luomaan yleiskuvaa siitä, minkä tyyppisiä tapauksia aineistossa on. Seuraavaksi kirjoitamme kaikki tarinat puhtaaksi. Tarkoituksena on helpottaa aineiston jatkokäsittelyä, sillä käsin kirjoitetut tekstit ovat melko hankalasti luettavia.

Seuraavaksi selvitämme kirjoittajien jakauman sukupuolen, koulutustaustan ja työskentelyvuosien mukaan. Seuraavaksi koodaamme eli etsimme tarinoista kiinnostuksen kohteena olevia tarinoiden teemoja. Tutkimuksemme lähtökohtana on selvittää yhteistyön muotoja, sitä edistäviä ja ehkäiseviä tekijöitä ja miten yhteistyötä voitaisiin vastaajien mielestä kehittää. Muotoilemme teemat tältä pohjalta. Merkitsemme tarinoiden marginaaleihin niistä nousseet teemat.

Koodaamisen jälkeen listaamme jokaisen teeman kohdalla kertomuksista löytyneet maininnat allekkain. Sitten lähdemme kunkin teeman kohdalla tekemään alustavaa luokittelua, eli luokittelemaan saman tyyppisiä mainintoja yhteen. Apo (1990, 68) painottaa, että luokittelussa aineiston kirjavuutta kannattaa kunnioittaa; ei pakoteta liian erilaisia tapauksia samaan luokkaan. Tarinoiden väliset erilaisuudet ovat yhtä kiinnostavia kuin niiden väliset samanlaisuudet. Saman tyyppisten mainintojen ryhmille keksimme mahdollisimman kuvaavat nimet (yläkäsitteet). Luokat nousevat suoraan aineistosta. Me tutkijoina käymme aineistomme kanssa vuoropuhelua, jossa pyrimme tekemään päätelmiä suoraan ai-

neistosta puhtaasti nousevien asioiden pohjalta. Toisaalta meidän omat tulkitamme ja päätelmämme asioista nousevat myös esille.

6 OPETTAJIEN NÄKEMYKSET YHTEISTYÖSTÄ

Tutkimukseemme osallistuneiden opettajien taustatekijöistä sukupuolella ja koulutuksella ei näyttänyt olevan suurtakaan merkitystä. Työvuosien määrä näkyy vastauksissa siten, että enemmän kokemusta omaavat opettajat kirjoittavat kuvaavammin ja konkreettisemmin koulun arjesta kuin nuoret opettajat. Kokeneilla opettajilla on uskallusta ilmaista mielipiteitään joskus voimakkaastikin. Tämä johtunee siitä, että heillä on työvuosien mukanaan tuoma varmuus ja vankka asema kouluyhteisössä. Nuori opettaja puolestaan etsii paikkaansa ja omaa tyyliään, mikä heijastuu tarinoissa ilmaisun arkuutena ja koulutuksessa opittujen ihanteiden toistamisena. Tästä johtuen aineistosta nousevat vahvemmin esille kokeneiden opettajien äänet. Eniten merkitystä tutkimukseemme kannalta on sillä, kirjoittivatko opettajat onnistuneen vai epäonnistuneen yhteistyön kuvauksen. Käytämme lainauksien perässä lyhennettä P, jos kyseessä on onnistuneen yhteistyön kuvaus ja lyhennettä N, jos kyseessä on epäonnistuneen yhteistyön kuvaus. Olemme numeroineet molemmista kehyskertomuksista kirjoitetut tarinat 1-16.

6.1 Mitä on hyvä yhteistyö?

Eläytymistarinoissa opettajat mainitsevat yhteistyötä koskevia seikkoja melko vähän. Tarinat painottuvat enemmän mm. ilmapiiriin, vuorovaikutustaitojen ja koulun johtajan kuvailemiseen. Tästä voimme vetää johtopäätöksen, että yhteistyön toteutuminen näyttäisi vaativan vankan pohjan, jolle se voi rakentua vasta sitten, kun reunaehdot on saavutettu. Opettajat kertoivat huomattavasti enemmän vapaa-aikana tehdystä yhteistyöstä, joka voi olla askel yhteistyön syntymiseen myös koulussa.

Yhteistyö mainittiin kolmasosassa tarinoista. Monissakaan niistä ei käynyt ilmi, mitä yhteistyö käytännön tasolla tarkoitti. Saatettiin esimerkiksi vain sanoa:

"Myöskään ylempien luokkien opettajilta en kokenut syrjintää, vaan he olivat ystävällisiä ja yhteistoimintaa viriteltiin." (P6)

Me tutkijoina oletimme, että opettajat olisivat kertoneet tarkemmin yhteistyön muodoista ja niiden toteutumisesta arjen kouluelämässä. Tarinoista nousi kuitenkin yhteistyöhön liittyviä teemoja, jotka jaoin kahteen luokkaan. Nimesimme luokat seuraavasti: *kokous / suunnittelu ja tavoitteellinen yhteistyö*. Kokosimme näitä koskevat maininnat taulukkoon 3.

TAULUKKO 3. Yhteistyöhön liittyvät maininnat eläytymistarinoissa

Onnistuneet N=16		Epäonnistuneet N=16	
KOKOUS / SUUNNITTELU			
- ideoiden vaihto	4	- opettajakokoukset	8
- palaveri	5	- yhteissuunnittelu	2
- yhteissuunnittelu	5	- keskustelu	4
TAVOITTEELLINEN YHTEISTYÖ			
- luokaton opetus	1	- luokkien välinen yhteistoiminta	2
- yhteistoiminta	1	- opettajien yhteistyö	1
- yhteiset päämäärät	4	- yhteinen vastuu oppilaista	
- yhteistyö rinnakkaisluokkien välillä	1		
- tiimityöskentely	1		
- kollegatuki	1		

Yhteistyömuotoina tarinoissa mainittiin yleisimmin *opettajienkokoukset ja palaverit*. Luultavasti ne ovat se tutuin ja turvallisin yhteistyön muoto, jota nyky-päivän kouluissa tapahtuu. Useissa tarinoissa kävi ilmi, etteivät kaikki opettajat osallistuneet kokouksiin, sillä tieto opettajienkokouksesta ei ollut saavuttanut kaikkia opettajia. Kokouksien vuorovaikutus ei ollut tasapuolista ja toista kun- nioittavaa, sillä siellä otettiin todesta vain niiden opettajien ehdotukset, jotka oli- vat kovaäänisimpiä ”päällepäsmäreitä”. Monet opettajat eivät uskaltaneet ko- kouksissa tuoda ajatuksiaan esille lainkaan.

”Yhteisiä palavereita ei ole, ja jos sattuu olemaan, läheskään kaikki eivät ole paikalla. Palavereissa joudut miettimään, kannattaako avata suutasi ollenkaan, sillä ilman virkaa sinun sanomallasi ei ole suurtakaan merkitystä.” (N7)

”Missä sinä oikein olet? Meillä on palaveri.” tokaisi rehtori. Mitä siihen sitten sa- noo, kun koko palaverista en ole koskaan kuullutkaan, ei tietoa sen enempää kirjallisesti kuin sanallisestikaan.” (N13)

Joukossa oli vain yksi maininta hedelmällisestä opettajienkokouksesta, jossa kokouksella oli selkeä tarkoitus ja tavoite.

”Perjantaisin oli yhteinen palaveri, jossa käytiin läpi seuraavan työviikon asiat, jossa uskalsi ”puhua pois” kaiken sen, mikä mieltä painoi, jossa sai olla rehe- västikin eri mieltä muiden kanssa. Mutta jossa myös tarvittaessa opittiin peri- aatteita, joista hyvä yhteishenki syntyy.” (P16)

Yllättävää mielestämme oli, että epäonnistuneen yhteistyön tarinoissa kokouk- set mainittiin jopa useammin kuin onnistuneissa eläytymistarinoissa. Tästä voi- nemme vetää johtopäätöksen siitä, että kokouksia pidetään niin luonnollisena osana koulun arkea, että niitä ei huomattu mainita monessakaan myönteisessä tarinassa. Silloin kun kokouksia ja palavereita taas ei ole, koe-taan se suureksi puutteeksi.

Tavoitteellisen yhteistyön luokassa tarinoista nousi useita yksittäisiä mainintoja yhteistyöstä. Niistä tärkeimmäksi opettajat kokivat työnsä yhteiset päämäärät ja koulunsa luokkien välisen yhteistyön.

"Kokeilimme erään kollegan kanssa luokatonta opetusta erään teeman ympärillä." (P5)

"Koko talon henkilökunta toimii saman päämäärän hyväksi. Kun jotakin yhdessä sovitaan, siitä pidetään myös kiinni. Rinnakkaisluokan opettajan kanssa suunnittelen syksyn sisältöjä ja oppikokonaisuuksia: lisäksi jaamme oppilaita tasoryhmiin lukutaidon perusteella ja pidämme lukupiirejä. Näin luokan oppilaat sekoittuvat." (P9)

Vapaa-aikana tehtävästä yhteistyöstä ja yhdessäolosta suosituimmaksi osoittautuivat erilaiset liikuntaharrastukset ja erityisesti ryhmälajit. Opettajat mainitsevat myös muutamissa tarinoissa pubissa ja ravintolassa käymisen yhdessä. Pari kirjoittajaa kertoi yhteisestä bändiharrastuksesta, joka toimi yhteisenä terapiamuotona opettajayhteisölle. Myös yhteiset saunaillat, elokuvissa käynti, kyläily toisten luona ja erilaisiin koulutustilaisuuksiin osallistuminen koettiin mielekkääksi vapaa-ajan yhteistoiminnaksi.

"Kaiken kukkuraksi minut on kelpuutettu mukaan opettajien bändiin, vaikka en mikään loistava soittaja olekaan. Yhdessä soittaminen on terapeutista, rentouttavaa ja hauskaa." (P2)

"Löytyi samanhenkisiä kollegoita, joitten kanssa jutut luistivat heti. Saatoimme mennä jopa lähipubiin "pienille" hetken mielihoiteesta. Kerran viikossa koulun jälkeen pelailimme sählyä rennosti." (P4)

Aineistosta ei löydy juurikaan opettajien ammatillisen yhteistyön ns. korkeampia muotoja, kuten esimerkiksi samanaikaisopetusta. Hyvä yhteistyö nähtiin sen sijaan kokoustamisena ja rentona epävirallisena yhdessäolona.

6.2 Mitkä seikat edistävät tai ehkäisevät yhteistyötä?

6.2.1 Ilmapiiri ja kiire

Ilmapiiriä koskevien mainintojen määrä erosi epäonnistuneiden ja onnistuneiden yhteistyön kuvausten välillä melkoisesti. Meitä ihmetyttää suuresti se, että epäonnistuneen yhteistyön kuvauksissa oli verrattain vähän (13 kpl) suoria mainintoja huonosta ilmapiiristä. Sen sijaan huonon ilmapiirin saattoi tulkita rivien välistä seitsemässä tarinassa. Onnistuneen yhteistyön kuvauksissa ilmapiiriin liittyviä mainintoja oli runsaasti (61 kpl) ja maininnat ovat hyvin samantyyppisiä ja samat teemat esiintyvätkin useasti eri tarinoissa. Tärkeää yhteistyön syntymisen kannalta on se, että vapaamuotoinen yhdessäolo on helppoa. Sitä puolestaan auttaa huumorilla höystetty rento ja avoin opettajienhuoneen ilmapiiri. Myönteinen ajattelu ja lämmin tunnelma, jossa on tilaa vaikkapa pullakahvittelulle, ovat yhteistyön toteutumisen reunaehdoja.

*”Opettajienhuoneessa viljellään huumoria runsaasti, ei kaksimielisyyksiä lainkaan. Iloinen nauru kuuluu usein pitkälle käytävään saakka. ... Hienotunteisuus, empaattisuus, ennakkoluulottomuus, ystävällisyys ja iloisuus ovat autta-
neet uutta tulokasta sopeutumaan suureenkin joukkoon.” (P2)*

”Työaamut aloitettiin aina kahvilla ja rupattelulla. Vitsejä heitettiin ja naurettiin paljon. Tyypillistä vastarannankiiskiä ei onneksi uudessa koulussa ollut. Tunnelma oli leppoisa ja kaikesta uskalsi puhua. Openhuoneessa ei ollut kaikkietäviä superopettajia.” (P5)

Uusi opettaja aistii koulun ilmapiirin jo ensisilmäyksellä kouluun tullessaan. Aina ilmapiiri ei kuitenkaan ole lämminhenkinen. Niin kauan kuin opettajienhuoneessa vallitsee tunkkainen ja ahdistava ilmapiiri, ei yhteistyötä voi hedelmällisesti syntyä. Joissakin tarinoissa ilmapiiri koettiin ahdistavaksi silloin, kun

opettajakollegat olivat omiin tapoihinsa piintyneitä eivätkä kyenneet toiminnas-
saan ottamaan uutta opettajaa huomioon.

*"Sääli vain sitä raukkaa, joka tulee jälkeeni tähän fossiilien asuttamaan opet-
tajainhuoneeseen." N14.*

*"Opettajainhuoneessa on kaiken kaikkiaan "tunkkainen tunnelma", koska niin
monet kaikkietävät, viisaat ihmiset ovat kokoontuneet samaan opettajien-
huoneeseen." (N6)*

Esimerkin tunkkainen tunnelma kuvastaa sitä, että opettajainhuoneessa eivät
uudet tuulet puhalla. Kaikkietävät opettajat ovat tietoisia omasta arvostaan ja
tuovat sen myös käytöksellään esille. Yleinen stereotypia, joka vallitsee opetta-
jien kaikkietävyydestä, virheettömyydestä ja täydellisyydestä näkyy tässä kat-
kelmassa.

Kokosimme taulukkoon 4 kaikki ilmapiiriin liittyvät maininnat aineistossamme.

TAULUKKO 4. Ilmapiiriä koskevat maininnat ja niiden lukumäärät eläytymis-
kertomuksissa

HYVÄ ILMAPIIRI		HUONO ILMAPIIRI	
- hyvä ensivaikutelma	3	- huono ensivaikutelma	1
- lämmin, ystävällinen tunnelma	11	- kyräily	1
- yhteishenki	9	- fossiilien opettajainhuone	2
- avoimuus / suvaitsevuus	11	- suvaitsemattomuus	3
- rentous	3	- tunkkainen, ahdistava ilmapiiri	5
- myönteinen asenne	5	- ivallinen huumori	1
- hyväntahtoinen huumori	12		
- pullakahvittelu	6		

Ilmapiiriin on usein vaikuttamassa myös se, että nykypäivän koulumaailma on kiireinen. Kiire ei kuitenkaan nouse aivan keskeisimmäksi teemaksi opettajien tarinoissa, se esiintyy viidesosassa kuvauksista. Muutamassa tarinassa kiireen tuntu välittyy lukijalle, vaikka sitä ei suoranaisesti mainita. Kiire esiintyy yleensä tilanteessa, jolloin uusi opettaja tarvitsee kollegan apua. Kiireellä voidaan myös puolustella sitä, että yhteistyötä ei tehdä, koska siihen ei nähty olevan aikaa.

”Ja minä tietämättömänä talon tavoista tarvitsin apua ja ohjausta uusien asioiden kanssa. Mutta kaikilla tuntui olevan vain kiire. ”Kysy sieltä opettajienhuoneesta”, oli tavallisin vastaus. Ja minä hyppäsin välitunnit paikasta paikkaan.” (N13)

6.2.2 Vuorovaikutus

Eläytymistarinoista nousi kaikkein selvimmin esiin vuorovaikutukseen ja tiedonkulkuun liittyviä asioita, joten luultavasti ne nähdään eräinä tärkeimmistä yhteistyöhön vaikuttavista tekijöistä. Vuorovaikutus ja tiedonkulku saivat tarinoissa huikeat 100 mainintaa. Erityisesti niiden puutteet ja häiriöt huomattiin kouluyhteisössä hyvin selkeästi, maininnoista kaksi kolmasosaa kohdistui juuri vuorovaikutuksen kielteisiin seikkoihin.

Taulukkoon 5 olemme koonneet hyvään ja huonoon vuorovaikutukseen liittyviä eläytymistarinoista nousseita mainintoja. Suluissa näkyy mainintojen lukumäärä.

Taulukko 5. Vuorovaikutusta koskevat maininnat eläytymistarinoissa

Hyvä vuorovaikutus	Huono vuorovaikutus
AVOIN VUOROVAIKUTUS (16)	KOMMUNIKOINNIN HÄIRIÖT (14)
<ul style="list-style-type: none"> - tervehtiminen - sanaton viestintä (hymy) - kuunteleminen - tieto kulkee 	<ul style="list-style-type: none"> - ei tervehditä - sanaton viestintä (merkitsevät katseet) - omia mielipiteitä ei tuoda esille - juoruilu - tieto ei kulje
YHTEISTYÖTÄ EDISTÄVÄ KOLLEGA (5)	YHTEISTYÖTÄ EHKÄISEVÄ KOLLEGA (31)
<ul style="list-style-type: none"> - hienotunteinen - kannustava / rohkaiseva - luottava 	<ul style="list-style-type: none"> - hyökkäävä - vastarannan kiiski - itsekeskeinen - omaa ammattitaitoa korostava - mustasukkainen / kateellinen - ei empatiaa
SUVAITSEVAISUUS (14)	HIERARKIA (20)
<ul style="list-style-type: none"> - sukupolvien välinen ymmärrys - arvostus / kunnioitus - huomioiminen / kiinnostuksen osoittaminen 	<ul style="list-style-type: none"> - sukupolvien välinen kuilu - kuppikunnat - arvostuksen puute / toisen opetukseen puutuminen - huomioitta jättäminen / syrjintä

Opettajan tärkeä ominaisuus on hallita hyvät vuorovaikutustaidot. Vaikka opettajan pitäisi olla vuorovaikutustaitojen ammattilainen ja nimenomaan puhetyöläinen, ei hyvä vuorovaikutus ole kuitenkaan itsestään selvää.

"Vanhemmat opettajat eivät ole puheväleissä, vastatullut opettaja sukuloi näiden välillä vieden viestiä toiselta toiselle." (N6)

Pohdimme, millainen vaikutus on opetus- ja kasvatustalouden naisvaltaisuudella työyhteisön vuorovaikutukseen. Naisyhteisöjä syytetään usein juoruilusta ja takanapäin puhumisesta. Usein se voi olla oman mielen purkamista ja asioiden päivittelyä. Se saattaa hetkellisesti auttaa omaa työssä jaksamista, mutta sillä on luultavasti myös työyhteisön hyvinvointiin kielteisesti vaikuttava merkitys.

"Välillä en jaksaisi kuunnella kollegaa, joka tuntuu tietävän kyläläisten asiat paremmin kuin he itse. Hän tuntuu välillä "täyttävän" koko huoneen. Joskus kun tulen opettajanhuoneeseen, tulee hiljaista. Minustako puhuttiin?" (N11)

Kun koulun opettajien vuorovaikutustaidot eivät ole hallinnassa ja asioista ei puhuta kasvotusten, saattaa tiedonkulku muuttua hyvin kylmäksi ja epäinhimilliseksi. Tästä syystä tieto ei välttämättä aina mene perille, koska tiedon tavoittaminen on silloin jokaisen omalla vastuulla.

"Pikkuhiljalleen alat ihmetellä, miksei kukaan tiedä asioistanne yhtään mitään. Koulua koskevista asioista ilmoitetaan täpötäydellä ilmoitustaululla, josta on muodostunut paras työkaverisi." (N7)

Opettajat kokivat hankalan kollegan suurimpana rasitteena omassa työyhteisössään ja myös esteenä yhteistyön aloittamiselle. Tarinoista voimme päätellä, millaisia ominaisuuksia arvostetaan yhteistyötä edistävässä kollegassa ja millaisia liitetään yhteistyötä ehkäisevään kollegaan. Yhteistyökykyisen kollegan tunnuspiirteitä tarinoista löytyi yllättävän vähän.

"Kaikki ovat olleet kovin ystävällisiä, avoimia ja auttamishaluisia." (P2)

"Eräänä aamuna eräs naiskollegani "hyökkäsi" vahvasti tunteella kimppuuni syytellen minua vahvasti tekemisistäni." (P8)

"Paineitteni alla uskallan ääneen avata suuni ajatuksistani, epäilyksistäni. Jälleen hetkisen kuluttua tajuan virheeni; kellään muulla ei taaskaan ole ongelmia, kaikki ovat ehtineet tavoitteisiinsa, kaikilla on asiat niin hyvin luokassa. Eräs pinnipää: Voi Pekka, 20 vuoden kokemus opettaa ja antaa keinoja, sinulta puuttuu kokemusta. Ei minulla ole vaikeita oppilaita, käytä "niksejä". (N12)

Joillakin opettajilla oli hyviä kokemuksia siitä, että työyhteisössä vallitsi yhteisymmärrys ja sopusointu opettajien kesken. Iästä tai taustasta huolimatta kollegaa arvostettiin ja kunnioitettiin, mikä edesauttoi yhteistyön sujumista. Näillä kouluilla ei sukupolvien välistä kuilua tai vanhakantaista nokkimisjärjestystä tunnettu.

"Eri-ikäiset opettajat tuntuvat olevan toistensa hyviä ystäviä, niin vastatullut, muutama vuosi sitten saapunut kuin pian eläkkeelle siirtyväkin." (P2)

Kuitenkin huomattavasti enemmän aineistosta nousi esille huonoja kokemuksia opettajienhuoneen hierarkisuudesta ja kuppikunnista. Näissä tarinoissa näkyi sekä opettajakollegan että tämän tekemän työn arvostuksen puute, mikä tuli esille jopa toisen opettajan työhön puuttumisena.

"Naapuriluokan opettaja koputteli seinään aina, kun kuului vähänkin ääniä luokastamme. Toisen open kanssa tämä riiviö vaihtoi "merkitseviä" katseita, kun kysyin esim. kahviporukasta ja yhteistoiminnasta luokkien kesken." (N3)

"En uskaltanut oikein puhuakaan kenellekään, koska olin nuori ja muut tuntuivat osaavan kaikki ja myhäillen itsetyytyväisyyttä vain istuivat opettajienhuoneessa." (N10)

"Kiinnostuneita kollegoita löytyy vasta, kun keksit oikein hyvän yhteistyömuodon, jolloin itse osallistut ja valmistelet suurimman osan ideasta. Jos sinulla on jotain uutta, "ihanaa" ideaa, muut ovat asiasta kiinnostuneita, mutta jos tarvitset itse apua ja ideoita, toisten "ideasalkut" pysyvät kiinni." (N7)

6.2.3 Työhön perehdyttäminen

Suurin osa opettajista koki alkujännitystä uuteen työpaikkaan mennessään. Opettajat miettivät käytännön työtapoja ja rutiineja sekä työyhteisön tottumuksia. Mielessä saattoi olla myös pelko siitä, millaisia opettajakollegat ovat ja mitä he tulokkaalta odottavat. Pelko ja alkujännitys karisi usein kuitenkin jo ensi hetkien jälkeen, mitä edesauttoi se, että uusi tulokas otettiin lämpimästi vastaan ja opastettiin talon tavoille. Epäonnistuneissa tarinoissa vain kolme kirjoittajaa mainitsee perehdyttämisestä ja nimenomaan siitä, että sitä ei ole. Kolmea tarinaa lukuunottamatta kaikissa onnistuneen yhteistyön tarinoissa uuteen kouluun tullessaan opettaja perehdytettiin talon tavoille.

"Hetki alusta alkaen tunsin saapuneeni "omaan paikkaan", alkujännitys karisi pois, kun tunsin, että olen tervetullut ja minua suorastaan odotettiin. Vanhempi alkuopetuksen kollega perehdytti minua alkuopetuksen työskentelyyn ja koulun rehtori esitteli minulle koulun tilat. Kaikki oli tietenkin sekamelskana päässäni, mutta ei huolta, aina löytyi auttava käsi kun jokin pulma tuli eteeni." (P6)

Uuden tulokkaan perehdyttäjällä ei ole merkitystä. Opastava tutor-opettaja voi olla yhtä hyvin rehtori kuin rinnakkaisluokan opettaja tai vanhempi kollega. Muutama kirjoittajista mainitsi myös perehdyttämiskansion, jonka avulla tulokas voi rauhassa tutustua koulun toimintaan. Tärkeäksi koettiin myös se, että tukea ja opastusta saa työssään niin kauan kuin sitä kokee tarvitsevänsä. Työhön perehdyttäminen ei lopu siihen, että uudelle opettajalle esitellään koulun tilat ja työyhteisön työntekijät, vaan sen on oltava kauaskantoisempaa pitkäjänteistä opastusta.

”Jotkut kollegat pysähtyivät kuuntelemaan ja neuvomaan tarvittaessa. Koulussa oli laadittu perehdyttämiskansio talon tavoista ja käytännöistä, työntekijän velvollisuuksista ja oikeuksista.” (P1)

”Olen saanut apua paitsi rinnakkaisluokan kollegalta myös monilta muilta, koskaan kukaan ei ole ollut liian kiireinen kertomaan ja auttamaan, ei ole kiusaantunut tai ärtynyt. Mistä ihmeestä riittääkään aikaa, halua ja empatiaa nuorta tulokasta kohtaan?!” (P2)

Uuden tulokkaan opastaminen ei saisi olla liiallista neuvojen tyrkyttämistä tai muovaamista koulun perinteiden mukaiseksi. Opettajalle täytyy jättää tilaa omalle ajattelulle ja työnsä toteutukselle. Opettaja päättää aina viimekädessä itse siitä, miten hän työtään tekee. Oppiminen ja opastaminen on molemminpuolista, sillä tulokas voi tuoda mukanaan uusia tuulia ja kehittämis ehdotuksia.

”Kukaan ei kuitenkaan tyrkyttänyt neuvojaan minulle, mutta halutessani apu tuli fiilingillä.” (P4)

”Kokeneemmat opettajat ohjaavat ja tarjoavat apuaan, mutta samalla myös osoittavat arvostavansa uuden tulokkaan uusia tuulia ja vahvuuksia.” (P 9)

Kauan työtä tehneellä opettajalla on valtaisa kokemusmäärä. Kun nuori opettaja ottaa tämän huomioon, eikä osoita liian selvästi omaa tietämystään ja pätevyyttään, hänet hyväksytään nopeasti yhteisöön ja hänen ideoitaan myös kuunnellaan. Suuremmissa kouluissa on yleensä olemassa toimintatavat, joilla uutta työntekijää yritetään auttaa työyhteisöön sopeutumisessa. Pienissä kouluissa saatetaan työhön tutustuttamista pitää turhana, koska oletetaan tulokkaan oppivan talon tavat itsestään. Pieniin ryhmiin sisälle pääseminen ei kuitenkaan ole sen helpompaa kuin tulla suuren yhteisön jäseneksi. Jos uusi työntekijä on aktiivinen, hän perehtyy työpaikkansa rutiineihin kyselemällä. Arempi yrittää tarkkailemalla erottaa olennaiset toiminnot vähemmän tärkeistä, viihtyy huonosti työssään ja ryhmässä, joka on osoittanut liian vähäistä kiinnostusta

häntä kohtaan. Nämä tunteet voivat jäädä osittain pysyviksi ja haitata työntekoa pitkään. (Himberg 1996, 24.)

6.2.4 Koulunjohtajan muotokuva

Eläytymistarinoista, niin onnistuneista kuin epäonnistuneistakin yhteistyön kuvauksista, nousi vahvasti esille rehtorin/koulunjohtajan rooli ilmapiirin ja yhteistyön luojana ja edistäjänä. Peräti 25 opettajaa mainitsee rehtorin tarinassaan. Epäonnistuneissa yhteistyötilanteissa vain kaksi opettajaa ei mainitse rehtoria. Rehtorin sukupuoli ei ole tarinoiden perusteella mainittavaa merkitystä, sillä vain viidessä tarinassa rehtorin sukupuoli käy ilmi, niissä hän on yleensä iäkkäämpi mies. Yksi tarinoista poikkesi muista tarinoista - se oli nimittäin kirjoitettu rehtorin näkökulmasta.

Eläytymistarinoista esille nousseista rehtorin/koulunjohtajan ominaisuuksista rakensimme tyypilliset yhteistyötä edistävän ja ehkäisevän rehtorin muotokuvat.

Yhteistyötä edistävä rehtori

Rehtori on alansa asiantuntija; hän on johtamistaitoinen ja organisointikykyinen. Ei ole yhdentekevää, millä tyyllillä rehtori alaisiaan johtaa. Neljäsosa opettajista näki rehtorinsa mieluiten määrätietoisena ja tarvittaessa tiukkana, mutta kuitenkin joustavana rehtorina. Tärkeimmät rehtorin luonteenpiirteet ovat lämmin, kiinnostunut ja tasapuolinen suhtautuminen alaisiin. Rehtorin arvostus ja kannustus on alaisille tärkeää ja myönteinen palaute auttaa heitä rakentamaan ammatti-identiteettiään. Uuteen kouluun tullessaan opettajat kokevat tärkeäksi sen, että rehtori ottaa heidät lämpimästi vastaan ja perehdyttää heidät koulun rutiineihin. Rehtori nähdään huumorintajuisena ja positiivisesti ajattelevana yhteishengen luojana, joka ei sulkeudu toimistoonsa, vaan viettää välitunnit alaisensa kanssa opettajienhuoneessa. Rehtori huolehtii tehokkaasta tiedonkulusta

ja on valmis ottamaan vastaan uusia haasteita ja valmis kehittämään koulua jatkuvasti paremmaksi työyhteisöksi.

"Rehtori antoi meille vapaat kädet toteuttaa opetusta. Hän oli aidosti innostunut kaikesta ja jakoi auliisti asiantuntemustaan, kuitenkin tuputtamatta. Hän oli lämmin äitihahmo, joka levitti kätensä. Hänestä huokui empaattisuus ja auttamisen halu, olematta silti liian lälly." (P5)

"Rehtori on positiivinen ja arvostaa opettajien työtä. Opettajat tuntevat, että heihin luotetaan." (P7)

"Koulun rehtori kannustaa ja antaa tilaa omille valinnoille. Hän kuuntelee ja on aidosti kiinnostunut oppilaista ja luokan toiminnasta. Rehtori kohtelee kaikkia opettajia tasapuolisesti ja joustaa tilanteen mukaan tarpeen tullen. Toisaalta hän osaa olla myös tiukkakin ja määrätietoinen, kun siihen on tarvetta. Tällaiseen opehuoneeseen on mukava tulla!" (P9)

"Rehtori oli ystävällinen, vanha mies, jonka silmät nauroivat iloisesti. Sopivaa huumoria liittyi moneen asiaan. Hän esitteli minut kollegoille, mainiten jotain minusta, mistä olin hyvin mielissäni. Se liittyi ammattitaitooni." (P12)

Luovan ja tehokkaan johtajan tunnusmerkkeihin kuuluu se, että hän kuljeskelee ympäriinsä omassa työyhteisössään. Hän keskustelee vastaantulevien kanssa hankkien näin tietoa kaikilta työyhteisön jäseniltä. Koulunjohtajan kannalta on tärkeää, että hän näkyy koulunsa oppimisympäristöissä. Hän tartuttaa hyvän tuulisuutensa ja avoimen innostuksensa koko yhteisöön. Hän osoittaa arvostavansa ihmisten töitä seuraamalla niitä ja palkitsee tapaamisillaan. On tärkeää, että johtaja seuraa kaikkea koulun toimintaa epämuodollisesti ja siellä, missä se tapahtuu. (Pässilä & Niinikuru 1993, 85.) Toisaalta opettajat toivoivat rehtorilleen joitakin luovan ja tehokkaan johtajan tunnusmerkkejä, tämänkaltaiseen koulunjohtajaan kaikki kirjoittajat eivät kuitenkaan taida vielä olla valmiita.

Yhteistyötä ehkäisevä rehtori

Useissa epäonnistuneissa tarinoissa kävi ilmi, että rehtori käyttäytyi töykeästi, oli ivallinen ja arvosteli opettajia jopa vanhempien kuullen. Joillakin rehtoreilla on opettelemista paljonkin vuorovaikutustaidoissa. Rehtori huomauttelee ja määräilee tylysti opettajia ja siitä syystä häntä saatetaan joskus jopa pelätä. Rehtori saattaa olla kaavoihin kangistunut ja työt tehdään koulussa kuten aina ennenkin, sillä hänellä ei ole halukkuutta uudistaa koulun organisaatiota. Rehtorin johtamistyyli on opettajille merkitystä, sillä löysä rehtori, jolla ei ole tavoitteita tämän päivän koulun johtamiseen eikä otetta työyhteisönsä, saattaa joutua ”piilojohtajan” syrjäyttämäksi. Mielekkääksi johtajaksi ei myöskään koeta ”hajoita ja hallitse” -tyylistä johtajaa, joka suosii tiettyjä opettajia ja väheksyy muita, esimerkiksi vähemmän työkokemusta ja koulutusta omaavia opettajia. Tällainen tittelitietoinen opettaja viettää aikaansa toimistossaan unohtaen, että yksi hänen tärkeimmistä tehtävistään olisi työyhteisön hyvinvoinnin ylläpitäminen ja kehittäminen.

”Rehtori kuuntelee niiden opettajien mielipiteitä ja toivomuksia, joiden ulosanti on selkeää ja kovaäänistä. Mirja ei ole sellainen.” (N2)

”Rehtori oli pelätty ilmestys, jolle kukaan ei sanonut todellisia mielipiteitään kokouksissa, koska tämän toiminnan odotettiin jatkuvan tarkasti entisten käytäntöjen varassa.” (N4)

”Toisella viikolla vanhempien illassani rehtorikin oli paikalla ja kertoi isille ja äideille, että olen vastavalmistunut ensimmäisessä virassani, muutakaan työkokemusta minulla ei ole, koska olen valitettavasti siirtynyt koulusta kouluun ilman välivuosia ja rehellistä työtä. Mutta eiköhän vuodesta selvittäisi jotenkin - kuulemma - vanhempien ja rehtorin kiihteällä yhteistyöllä. Vanha tuttu kante-lukoppa olisi yhä käytössä. Sinne voi toimittaa nimettömänä lappusia, jos on jotain kerrottavaa oman lapsen koulutovereista tai opettajasta.” (N8)

Joskus hyvästä rehtorista huolimatta koulun yhteistyö ja sen kehittäminen ei suju. Syy voi olla myös työyhteisössä. Joskus rehtori saattaa kokea suurta vastustusta koko työyhteisön ja kylän taholta. Arvomaailma ja ideologiat saattavat olla niin erilaiset, että uudistushalukkaan rehtorin muutosideat tyrmätään ja rehtori joutuu alistumaan opettajien ja jopa koko kyläyhteisön tahtoon.

"Sain pian huomata olevani vain nimellinen johtaja. Kaikkiin uudistusesityksiini sain aina saman vastauksen: "Näin meillä on eletty 30 vuotta ja näin eletään jatkossakin." ... Pidin koulua eri rakennuksessa kuin kollegani, tunsin itseni todella yksinäiseksi. En saanut tukea heistä, enkä uutena henkilönä kylältä. Jotkut vain varoittivat, että pidä huoli, ettei käy kuten edeltäjällesi. Hän oli nimittäin kuollut aivoverenvuotoon kesken edellisen lukuvuoden." (N16)

Kun uusi johtaja valitaan oman koulun sisältä, nähdään johtajan työkuvassa usein myös perinteen voima. Vanhat käytänteet ja menettelytavat jatkuvat, vaikeivät ne alkuunkaan vastaisi nykypäivän tarpeita tai uuden johtajan käsityksiä itsestään johtajana. Kenties hänet on valittu johtajaksi juuri siksi, ettei mitään muutoksia tulisi. (Pässilä & Niinikuru 1993, 115-116.)

Fullan (1993, 12-13) korostaa, että koulua ei muuteta nuorten opettajien avulla. Uudet opettajat ovat hyvä maaperä uudistuksille, mutta ellei vanhempaa opettajakuntaa saada uudistumaan, koulun muutos on erittäin hidas.

Sekä onnistunutta että epäonnistunutta yhteistyötä kuvaavat tarinat sisälsivät saman ilmiön kaksi eri puolta. Tämä vastakkaisuus näkyy myös rehtorin roolin pohtimisessa; myönteisissä tarinoissa rehtoriin liitetyt piirteet toistuivat kielteisissä tarinoissa ominaisuuksina, joita rehtorilla ei ollut.

6.2.5 Työpaikkakiusaaminen

Työpaikkakiusaaminen nähtiin yleisenä ongelmana epäonnistuneen yhteistyön kuvauksissa, sillä noin kolme neljäsosaa mainitsi jonkintyyppisestä kiusaamisesta työyhteisössään. Onnistuneissa eläytymistarinoissa kiusaamista ei mainittu lainkaan. Työpaikkakiusaaminen on tarinoissa henkistä väkivaltaa, mikä tulee esille esimerkiksi yhteisön ulkopuolelle sulkemisena, julkisena arvosteluna ja loukkauksena sekä nolaamisena. Vartian ja Perkka-Jortikan (1994) mukaan eristäminen on henkisen väkivallan ja psyykkisen terrorin ehkä tehokkain muoto. Kiusatulle ei puhuta, häntä ei kuunnella, häntä kohdellaan kuin ilmaa ja yhteisiin tilaisuuksiin ei kutsuta. Eristäminen voi olla myös fyysistä, joku työskentelee eri rakennuksessa kuin muu työyhteisö. (Perkka-Jortikka 1994, 30.) Toisen sanallisesta satuttamisesta on tarinoissa 16 mainintaa.

”Kuukauden viimeisenä torstaina työkavereilla oli tapana mennä elokuviin ja syömään. Kuulin asiasta ja tarjouduin mukaan. Minut toivotettiin tervetulleeksi, mutta kukaan ei maininnut, minne mennään. Jäin koululle itkeskelemään.” (N1)

Katkelmasta käy ilmi opettajakollegoiden epäsuora ja "hienostunut" ilkeily. He eivät suoranaisesti sano mitään loukkaavaa. He tekevät uudelle opettajalle selväksi sen, että yhteistä vapaa-ajantoimintaa on, mutta eivät pyydä kuitenkaan mukaan. Opettaja joutuu itse tarjoutumaan seuraan, joka mahdollistaa hienovaraisen ilkeilyn ja tuottaa muille opettajille mielihyvää. Tulokas jätetään sisäpiirin ulkopuolelle tietoisesti.

”Siellä (opettajienkokouksessa) sain kuulla neuvoja, ohjeita ja varoituksia tulevan tehtäväni varalle: ”Aiotko tuollaisissa vaatteissa tulla oppilaittesi eteen huomenna? Toivottavasti et sentään!” ... Meillä oli yhteinen aamuhartauskin. Paikan päällä selvisi, että rehtori saarnaa ja minun oletettiin säestävän tuikituntematon hengellinen laulu ilman säestysnuotteja. Pieleen menneen yrityksen jälkeen yksi kollegoistani naureskeli koulumme 200 oppilaalle, että ehkä uusi opettaja harjoittelee soittoläksynsä seuraavaksi syksyksi.” (N8)

Työpaikkakiusaamista esiintyi kolmasosassa tarinoita myös tiedon "pimitämisen" muodossa. Tiedon salaamisella haluttiin tahallisesti vaikeuttaa uuden opettajan työssä selviämistä. Jotkut koulun opettajat mahdollisesti pelkäävät oman asemansa puolesta ja haluavat siten pönkittää omaa itsetuntoaan mustamaalamalla uutta opettajaa. Perkka-Jortikan (1992) mukaan eräs puute johtamisessa ovat tiedonkulkuun liittyvät asiat. Tieto ei kulje, tai jos kulkee, se tulee liian myöhään. Tiedon kuljettamisessa on mielivaltaisuutta ja suullisen, kaikille tasapuolisesti tulevan tiedon määrä on minimoitu. Tiedon panttaaminen on eräs vallankäytön muoto. (Perkka-Jortikka 1992, 105-106.) Hämäläinen ja Sava (1989) kuvaavat ongelmallista työntekijää, joka usein on työpaikkakiusaaja. Tällaista työntekijää luonnehtii aggressiivisuus ja heikko itsetunto. Hän yrittää selvitä ahdistuksestaan kilpailemalla, vastustamalla, vähättelemällä muita ja tuomalla itseään esiin. Hän etsii syntipukkeja, joiden niskaan voi kaataa omat epäonnistumisensa. Aggression ilmaisu on usein piilevää, koska yhteisön normit kieltävät suoran ilmaisun. Ongelmallinen työntekijä kieltää tunteensa, ei halua ilmaista mitään tunteita, turvautuu siksi muodollisuuteen. Hän esiintyy "työpaikan omistajana", puolustaa reviiriään ja kerää ympärilleen klikkinsä. (Hämäläinen & Sava 1989, 95-98.) Opettaja voi jäädä työyhteisössään väliinputoajaksi klikkien ulkopuolelle. Hänellä ei ole ehkä sellaisia ominaisuuksia, joita työyhteisön eri ryhmittymät edellyttäisivät. Hänestä saattaa joskus tulla työyhteisön syntipukki tai henkisen väkivallan uhri. (Perkka-Jortikka 1998, 25.)

"Kolmen ja puolen viikon aikana oli ollut jo kolme päivää, joihin koulussamme liittyi jokin tapa tai perinne, josta vahingossa -tai tahallaan- ei kerrottu minulle mitään etukäteen. Niinpä minä ja oppilaani olimme tietämättömiä tilanteen edellyttämistä juhla-asuista tai esitettävästä ohjelmasta tai tarpeellisista varusteista. Ja kantelukoppa pullisteli." (N8)

Opettaja saatiin nolattua ja nöyryytettyä julkisesti, vieläpä toistuvasti. Samalla tästä kiusaamisesta kärsivät kuitenkin myös opettajan oppilaat.

"Tieto ei kulkenut ollenkaan. Eräänkin päivän jälkeen olin luokassa tekemässä hommiani, kun rehtori tuli tuimana luokkaani ja tokaisi "Missä sinä oikein olet?"

Meillä on palaveri.” Mitä siihen sitten sanoi, kun koko palaverista en ollut koskaan kuullutkaan. Ei tietoa sen enempää kirjallisesti kuin sanallisestikaan. Niinpä menin palaveriin, ja pyysin nöyrästi anteeksi myähästymistäni. Näinkö tämän pitää olla? mietin itsekseni.” (N13)

Uuden opettajan työtä vaikeutettiin myös materiaalia luvatta viemällä ja ”pimitämällä”.

”Olin ajatellut, että lukisimme seuraavan tunnin asiaa YL-kirjasta, joita pidettiin hyllyssä luokan perällä. Kun tuli tunnin aika, huomasin, että kirjoja ei enää ollutkaan. Mihin ne yön aikana on voinut kadota? Opettajienhuoneessa välitunnin kyselyn päätteeksi kuulin, että eräs opettaja oli hakenut kirjat eilen illalla omaan luokkaansa lainaan. Ei mitään pahoitteluja tai anteeksipyytämisiä siitä, kun ei ollut edes ilmoittanut lainaamisestaan.” (N13)

”Monisteenikin häviävät tuon tuosta. Työskentele siinä sitten tasapainoisesti.” (N14)

Opettajakollegat saattoivat tehdä ”yllätysiskuja” uuden opettajan luokkaan ilmeisestikin saadakseen selville jotakin hänen työtavoistaan tai toisaalta yllätääkseen hänet tekemästä virheen, josta sitten voisi moittia.

”Kolmannella viikolla olin jo melkein tottunut luokkaani tehtäviin yllätysiskuihin. Ilmeisesti armaat kollegani olivat sopineet vuorot, kuka tulee milloin millekin asialle luokkaan kesken tunnin koputtamatta. Opettajanhuoneessa sain kuulla: ”Annatko lastesi metelöidä ruokatunnilla?” ja muita vastaavia vihjeitä, kysymyksiä kaikkien kuullen.” (N8)

Muutamassa tapauksessa kävi myös ilmi, että uudelle opettajalle sysätään ikävimmät velvollisuudet ja tehtävät.

”Välituntivalvontavuoroista Mirjalle, koulun uusimmalle opettajalle, on annettu ne vuorot, joita muut eivät huoli. Sama koskee muutamien ongelmaluokkien kuvaamataito- ja musiikkitunteja; ne on ”annettu” uudelle opettajalle.” (N2)

”Vastatulleelle opettajalle annetaan pahimmat oppilaat ja luokat, vanhimmat risat tavarat, pahimmat työt. Jos pyytää jotain, mitä itsellä ei ole, saa vastaukseksi: ”Kukin hankkii omat tavaransa”. Vaikkei vastatulleella olisi ollut mahdollisuutta siihen.” (N6)

Työpaikkakiusaamisen jatkuttua riittävän kauan, saattaa opettaja ahdistua työsään ja kokee työpaikan vaihtamisen mielekkäämmäksi kuin alistumisen työtovereiden kiusaamiselle.

”Ainut onni on se, että kevätlukukausi on lopuillaan ja aion hakea virkaa kotipaikkakuntani naapurista.” (N14)

Toiset opettajat haluavat kuitenkin taistella oman työpaikkansa puolesta ja kokevat kouluun jäämisen haasteeksi.

”Aloin entistä enemmän haikailla takaisin aikaisemmalle opetuspaikkakunnalle varsinkin, kun siellä toivottiin minun paluutani. En ole kuitenkaan luonteeltani luovuttaja. Siksi päätin taistella kohti parempaa tulevaisuutta.” (N16)

6.2.6 Toimintakulttuurin merkitys

Varsinkin epäonnistuneen yhteistyön kuvauksissa koulujen toimintakulttuuri oli hyvin perinteinen ja staattisessa tilassa. Asiat oli totuttu tekemään tietyllä hyväksi havaitulla tavalla, jolloin kouluun uuden opettajan mukanaan tuomat ajatukset ja opit koettiin uhkana vallitsevalle tasapainolle. Yli puolet kirjoittajista mainitsi muutosvastarinnan epäonnistuneen yhteistyön tarinoissa. Muutosvastarinta näkyy koulun arjessa siten, että esimerkiksi uutta opetusmateriaaleja

ei käytetä, vaan pitäydytään mieluummin vanhoissa tutuissa opetusmenetelmissä ja kirjoissa. Opettajille saattaa muodostua jopa vakioistumapaikat ja heillä on aina samat juttukaverit. Mutta myös muutoshalukkuutta oli havaittavissa kolmasosassa onnistuneen yhteistyön tarinoista.

"Mistä olisin osannut arvata, että päivänavauksessa kuuluu AINA veisata virsi ja puhua Jumalasta. Ja rauhasta puhuminen oli näiden fossiilien mielestä anteeksiantamaton virhe." (N14)

Muutamien opettajien mielessä kyti ajatus kaavoihin kangistuneen toimintakulttuurin muuttamisesta. He kävivät hiljaista nousevaa kapinaa tilannetta kohtaan.

"Olen huomannut, että uusia opetusmateriaalejakin käytetään aika vähän. Onko se sittenkin paikoilleen jämähtämistä ja muutosvastarintaa. Ärsyyntään siitä, kun jotkut tekevät toisin - tekevät yhdessä ... Kyllä siinä huutajalla ja pessimistillä on ollut vastaväitteitä ja tyrmäämisyrityksiä. Rehtorilla on ollut täysi työ hoitaa hommaa. Pitäisiköhän iskeä nyrkki pöytään ja sanoa perkele? Kai sekin on joskus tehtävä - jollakin tavalla." (N5)

"Olin kuullut kauhujuttuja opettajanhuoneiden "klikeistä" tai että joku räjähtää, kun satut istumaan "väärälle" tuolille. Ei täällä." (P13)

"Opettajat olivat kovasti uudistushalukkaita, he eivät "kaavoihin kangistuneet". Ideoita tuotiin esille viikoittain ... niin pieniä kuin suuriakin ajatuksia koulun kehittämiseksi. Lisäksi moni opettaja oli halukas lisäkouluttautumaan." (P15)

Eräiden kertomusten koulujen toimintakulttuuriin kuuluu työntekijöiden eriarvoistaminen ja erityisesti nuorta naisopettajaa saatettiin pitää muita huonompana. Joistakin tarinoista huokui se, että koulun kulttuuriin eivät kuulu arvokeskustelut eivätkä kasvatuksellisista näkemyksistä keskustelu.

”Olinhan minä jo aikaisemmin huomannut, että tiedotus ei toimi, pitäisi osata lukea ajatuksia. Ja toimia kuten on toimittu viimeiset 30 vuottakin. ... Ruokailuun menee AINA viimeisenä ”kastiton” luokkansa kanssa (siis talon nuorin naisopettaja). Ja liikuntatunnilla ei saa olla melua eikä hauskaa.” (N14)

Opettajainhuoneessa vallitsee muutaman kirjoittajan mukaan syyllistämiskulttuuri. Kollegaa syytetään tyyliin ”Ne sinun oppilaasi olivat taas aivan kauheita.” Syyllistämisen sijaan tulisi lähteä ongelman kohtaamisesta ja sen miettimisestä, miten yhdessä voitaisiin ratkaista ongelma.

”Jos olin edellisessä koulussani opinut siihen, että olemme yhdessä vastuussa koulun jokaisesta oppilaasta, nyt puhuttiin minun oppilaista. Ne kun eivät vielä osanneet taluttaa polkupyöriä koulun pihasta tielle, vaikka olivat saaneet eniten liikenneopetusta. Hänen (opettajakollega) oppilaansa nimittäin ottivat päivittäin nimet lapuille minun oppilaitteni rikkeistä.” (N16)

Wahlströmin (1991) mukaan opettajille on tyypillistä ottaa liian suuri vastuu ja syyllistää itsensä usein monesta asiasta. Syyllisyydentunne lisää masennusta ja voimattomuudentunnetta. Tähän olisi apuna se, että katsottaisiin asioita sellaisina kuin ne ovat, ei sellaisina kuin niiden pitäisi olla. Syyllistämisen sijaan mietitään, miten jatketaan eteenpäin. (Wahlström 1991, 53.)

6.3 Yhteenveto tuloksista

Opettajat eivät juurikaan mainitse mitä on hyvä yhteistyö. Tarinat keskittyivät kuvaamaan enemmän muun muassa ilmapiiriä, vuorovaikutustaitoja ja koulun johtajan merkitystä. Yhteistyön toteutuminen näyttäisikin vaativan näitä edellä mainittuja reunaehtoja. Tarinoista nousi kuitenkin esille kaksi yhteistyön luokkaa, jotka nimesimme kokous/suunnitteluksi ja tavoitteelliseksi yhteistyöksi.

Eläytymistarinoissa oli tunnistettavissa Hargreavesin (1996) opettajakulttuurien erilaisia muotoja. Epäonnistuneen yhteistyön kaikissa kuvauksissa nousi esille individualismi, sillä niissä opettajat olivat juuri tyypillisiä yksinpuurtajia, joilta ei liennyt aikaa kollegatukeen. Monissa näistä tarinoista opettajienhuoneissa esiintyi klikkejä, jotka heikensivät vuorovaikutusta ja lisäsivät eriarvoisuutta. Onnistuneen yhteistyön kuvauksissa opettajakulttuurille oli ominaista yhteisöllisyys. Kollegaa tuettiin ja ideoita vaihdettiin avoimesti. Näissä tarinoissa korostuivat yhteneväiset kasvatukselliset arvot. Opettajakulttuurien muodoista järjestettyä kollegiaalisuutta ja liikkuvaa mosaiikkia ei eläytymistarinoissa esiintynyt.

Opettajien ammatillisen yhteistyön korkeampiin muotoihin kuuluvaa yhteistyötä opettajat eivät maininneet. Koulussa ei toiminut kollegiaalisia tukiryhmiä tai työpareja, jotka Kohosen & Kaikkosen (1996) mukaan antaisivat turvallisen ympäristön opettajan omien kokemusten pohtimiselle ja vuorovaikutteiselle oppimiselle. (Kohonen & Kaikkonen 1996, 153-157.)

Koulun kokouksissa esiintyi vuorovaikutukseen liittyviä ongelmia. Tiedonkulku oli monesti heikkoa. Kokouksia pidettiin luonnollisena osana koulun arkea, ja jos niitä ei ollut, koettiin se suureksi puutteeksi. Tavoittellisen yhteistyön luokassa tärkeimmiksi tekijöiksi nousivat opettajan työn yhteiset päämäärät ja koulun luokkien välinen yhteistyö.

Vapaa-aikana tehty yhteistyö korostui eläytymistarinoissa. Suosituimmat muodot olivat erilaiset yhteiset liikuntaharrastukset, ravintolassa käyminen ja soittoharrastus. Yhteinen vapaa-ajan vietto koettiin helpommaksi kuin työhön liittyvä yhteistyö, ja näemmekin sen toimivan hyvänä pohjana koulussa tehtävälle yhteistyölle.

Tärkeää yhteistyön syntymisen kannalta oli se, että vapaamuotoinen yhdessäolo oli helppoa. Sitä puolestaan auttoi huumorilla höystetty, rento ja avoin opettajienhuoneen ilmapiiri. Mainintoja ilmapiiristä tuli runsaasti ja samat teemat esiintyivät eri tarinoissa useasti. Hyvän ilmapiirin tunnusmerkkejä olivat

esimerkiksi lämmin, ystävällinen tunnelma, hyvä ensivaikutelma, avoimuus ja suvaitsevaisuus, hyväntahtoinen huumori sekä myönteinen asenne. Huono ilmapiiri tunnistettiin suvaitsemattomuudesta, huonosta ensivaikutelmasta, ”fossiilien” asuttamasta opettajienhuoneesta sekä ivallisesta huumorista. Yhteistyön syntymistä ehkäisi myös opettajienhuoneessa vallitseva tunkkainen ja ahdistava ilmapiiri. Kiireellä voitiin puolustella sitä, että yhteistyötä ei tehty. Kiire ei kuitenkaan noussut aivan keskeisimmäksi teemaksi.

Suurin vaikutus yhteistyön syntymiselle oli vuorovaikutuksen ja tiedonkulun sujuvuus. Niistä oli mainintoja eläytymistarinoissa kaikkein eniten. Kommunikonin häiriöksi nähtiin esimerkiksi juoruilu, tiedonkulun ongelmat, sekä se, että omia mielipiteitä ei uskallettu tuoda julki. Avoimeen vuorovaikutukseen miellettiin tervehtiminen, kuunteleminen ja tiedonkulun sujuvuus. Erityisesti vuorovaikutuksen puutteet ja häiriöt huomattiin helposti. Vuorovaikutustaidot nousivat keskeisiksi opettajan hyväksi ominaisuuksiksi.

Hankala kollega koettiin suurimpana rasitteena omassa työyhteisössä sekä myös esteenä yhteistyön aloittamiselle. Yhteistyötä ehkäisevä kollega kuvattiin esimerkiksi hyökkääväksi, omaa ammattitaitoa korostavaksi, dominoivaksi ”vastarannankiiskeksi”. Yhteistyötä edistävä kollega taas oli hienotunteinen, kannustava, rohkaiseva ja luottava.

Yhteistyön sujumista nähtiin edesauttavan kollegan arvostaminen ja kunnioittaminen. Aineistosta nousi huomattavasti enemmän huonoja kokemuksia opettajienhuoneen hierarkisuudesta. Joistakin tarinoista välittyi opettajakollegan tekemän työn arvostuksen puute, mikä saattoi tulla esille esimerkiksi toisen työhön puuttumisena.

Uuteen työpaikkaan meneminen aiheutti suurimmalle osalle opettajista jännitystä. Alkujännitys kuitenkin hävisi lämpimän vastaanoton myötä. Uuden opettajan työhön perehdyttäminen koettiin erittäin tärkeäksi. Tärkeää oli myös saada tukea ja opastusta työssään riittävän kauan. Perehdytettäessä uutta

opettajaa talon tavoille, täytyi jättää tilaa opettajan omalle ajattelulle ja hänen työnsä toteutukselle. Opastus ei saanut olla liiallista neuvojen tyrkyttämistä tai muovaamista koulun perinteiden mukaiseksi. Kohosen (1993) mukaan opettajaksi tulemisen kausi on tärkeä vaihe ammatillisessa kehittämisessä. Tätä kehittämistä kollegat voivat tukea, sillä jokaisella on vastuu oman työyhteisönsä kehittämisestä. (Kohonen 1993, 80-81.)

Johtajan rooli nähtiin tärkeänä ilmapiirin ja yhteistyön luojana ja edistäjänä. Suurin osa opettajista mainitsi rehtorin tarinassaan. Yhteistyötä edistävään rehtoriin liitettiin muun muassa seuraavia piirteitä: asiantuntijuus, johtamistaito, organisointikyky, joustavuus, tasapuolisuus, kannustus, tehokas tiedottaminen ja kehittämiskykyisyys. Yhteistyötä ehkäisevä rehtori puolestaan oli töykeä, arvosteleva, kaavoihin kangistunut, puolueellinen, tittelitietoinen, kaukana alaisistaan sekä johtamiskyvytön.

Työpaikkakiusaaminen nähtiin yleisenä ongelmana. Se oli pääasiassa henkistä väkivaltaa, joka tuli esille yhteisön ulkopuolelle sulkemisena, julkisena arvosteluna ja loukkauksena sekä nolaamisena. Kiusaaminen näkyi myös toisen sanallisena satuttamisena sekä tiedon salaamisena, jolla haluttiin tahallisesti vaikeuttaa opettajan työssä selviämistä.

Koulujen toimintakulttuuri oli tarinoissa hyvin perinteinen. Näissä kouluissa saattoi olla Niemen (1989) mainitsemia kirjaamattomia ohjeita, jotka ohjasivat koulun arkityötä. Oletettiin, että uusi opettaja sosiaalistuu koulun rutiineihin vaitta uhraamatta ajatustakaan sille, että uudelta tulokkaalta voisi itse oppia jotain. (ks. Niemi 1989, 68-71.) Muutosvastarinta tuli esille varsinkin epäonnistuneen yhteistyön kuvauksissa mikä näkyi esimerkiksi pitäytymisenä vanhoissa opetusmenetelmissä ja tavoissa. Joidenkin koulujen toimintakulttuuriin kuului työntekijöiden eriarvoistaminen ja erityisesti nuoret naisopettajat joutuivat muita huonompaan asemaan. Myös syyllistämistä esiintyi. Näiden koulujen kulttuuriin eivät kuuluneet arvokeskustelut eivätkä kasvatuksellisista näkemyksistä keskusteleminen.

Aineistosta ei noussut esille tutkimuksemme toista ongelmaa, yhteistyön kehittämistä, koskevia mainintoja. Siksi pyrimmekin etsimään keinoja yhteistyön kehittämiseen kirjallisuudesta sekä omasta esiymmärryksestä.

7 OPETTAJIEN YHTEISTYÖN KEHITTÄMINEN

Koulukulttuurin muuttumiseksi on tärkeää, että opettajien kesken syntyy yhteisesti jaettua ymmärrystä ja päämäärätietoisuutta. Välillä on syytä palata peruskysymykseen koulun päämäärästä ja harkita yhdessä, miten se näkyy, kuuluu ja tuntuu koulun arjessa. On pohdittava millaisilla toimilla on mahdollista lisätä ja selkiyttää tietoisuutta, tahtoa ja taitoa kohdata muutoksen ristipaineita. On myös pyrittävä löytämään keinoja estää opettajien liiallista kuormittumista. Jatkuva kiire, rasittavuus ja koulutukseen kohdistuneet säästötoimenpiteet vähentävät opettajien kehittämishalukkuutta. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 133.)

Tutkimuksessamme tuli esille monia yhteistyötä ehkäiseviä tekijöitä, joiden korjaamiseen tarvitaan runsaasti aikaa, tahtoa, sitoutumista, voimia ja avointa keskustelua. Kiesiläisen (1998) mukaan työyhteisössä on tärkeää puhua kaikista työhön liittyvistä asioista. Niillä on oltava kuitenkin oikea aika, paikka ja se on tehtävä oikealla asenteella. (Kiesiläinen 1998, 65.) Opettajien kollegiaalisuuden lisääminen kouluissa vaatii toteutuakseen enemmän aikaa. Työyhteisön uskomusten reflektointi ei onnistu ilman sille varattua paikkaa opettajien aikataulussa. Yhteinen päätöksenteko kouluissa on myös runsaasti aikaa vaativaa. Lyhyesti sanottuna koulun kehittäminen on mahdotonta tai ainakin erittäin vaikeaa ilman sille selkeästi osoitettua aikaresurssia osana normaalia koulutyötä. (Sahlberg 1998, 191.) Opettajat eivät puolusta tarpeeksi etujaan. Heidän tulisi vaatia aikaa yhteistyölle koulupäivän puitteissa. Palkallisen yhteissuunnittelutunnin (YT) tulisi ulottua valtakunnallisesti jokaiseen kouluun. Monissa kouluissa sitä hyvällä menestyksellä toteutetaankin, mutta varsinkin pienillä kyläkouluilla yhteissuunnittelu jää monesti välituntien varaan.

Työn taustalla olevien arvojen on näyttävä erityisesti yhteisön tavassa käsitellä vaikeita asioita. (Kiesiläinen 1998, 65). Kun yhteistyötä lähdetään kehittämään, ovat ensimmäisiä kohteita tavallisimmin tiedonkulun ja työilmapiirin parantami-

nen sekä avoimen ja luottamuksellisen toiminnan ja vuorovaikutuksen parantaminen. Näiden seikkojen tunnistaminen ja kehittäminen eivät kuitenkaan tarkoita sitä, että välttyttäisiin ongelmilta ja erimielisyyksiltä. Päinvastoin ristiriitoja esiintyy sitä enemmän, mitä avoimempi työyhteisö on, sillä avoimuus on uskallusta tuoda esille omia tunteita ja poikkeavia mielipiteitä. Argyris (1993) painottaa ryhmien välisten ristiriitojen ratkaisemista ryhmien kiinteämmällä yhteensaattamisella, yhteisillä keskusteluilla sekä yhteisen mielipiteen löytämisellä itsestä ja muista. Myös mielipiteen eroavaisuuksien ymmärtäminen on tärkeää. (Argyris 1993, 78.) Avoimessa ja keskustelevassa ilmapiirissä ongelmia onkin helpompi ratkoa ja kehittää toimivaa yhteisiin päämääriin tähtäävää yhteistyötä.

Perinteisesti opettaja työskentelee mieluummin samanmielisten kanssa, mutta kannattaisi tietoisesti opetella tekemään yhteistyötä ja virittelemään keskusteluja myös erimielisten opettajakollegojen kanssa. Vain siten opettajat voivat saada toisenlaisia näkökulmia omien urautuneiden rinnalle. Siten myös ymmärrys ja suvaitsevaisuus lisääntyisi. Ammatilliseen ajatteluun ja toimintaan siirtyminen ei opettajan työssä ole kuitenkaan kovin helppoa. Vaikeutta saattaa lisätä myös se, että ala on niin naisvaltainen.

Opettajan ammatillinen yhteistyö koetaan vaikeaksi. Opettajat pelkäävät menettävänsä kasvonsa tunnustaessaan voivansa oppia jotain työkaveriltaan. Kateus ja pelko siitä, että opettajakollega on parempi opettaja heikentää yhteistyötä. Opettajakulttuurissa vallitsevat myös perinteiset tabut ja normit siitä, mistä voi puhua ja mistä ei. (Lauriala 1998, 124-128.) Opettajan käsitys tehtävästään muuttuu yhä enemmän oppimisen ohjaajan suuntaan. Perinteinen roolikuva yksinään työskentelevästä opettajasta säilyy silti vieläkin vahvana ja aiheuttaa ristiriitaisia odotuksia ympäristössä. Toisaalta yhteistyö koetaan myös palkitsevana ja uusia mahdollisuuksia tuovana asiana. Kollegiaalinen tuki tuo opettajalle myös uudenlaista tyydytystä. Se antaa uutta työniloa ja innoitusta työhön. Opettajan ammatillisen identiteetin avartumisprosessi sisältää siis ristiriitaisia tuntemuksia, jännitteitä ja paineita. Muutos koetaan sekä haastavaksi ja

palkitsevaksi, mutta myös raskaaksi ja voimia kuluttavaksi. Muutosprosessin edistyminen edellyttää ammatillisten valmiuksien jatkuvaa täydentämistä. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 130 -132.)

Nikkanen (1992, 46; 1994, 18) on monissa koulun sisäistä kehittämistä koskevista tutkimuksissaan todennut, että koulujen työyhteisön jäsenillä on vankka visio siitä, millaiseksi he haluavat työyhteisönsä kehittyvän. Koulun työyhteisön jäsenet osaavat kuvata hyvän työyhteisön ominaisuuksia, mutta visiota hyvästä työyhteisöstä ei osata toteuttaa käytännössä. Vanhoista käytännöistä luopuminen on vaikeaa. Siksi asioiden ja toimintatapojen kyseenalaistaminen on erityisen tärkeää. Myös tutkimuksemme aineistosta nousi esille se, että opettajat tietävät millaista hyvä yhteistyö on ja he tunnistavat sen toteutumiseen vaikuttavia asioita. Käytännössä opettajien on kuitenkin vaikea toteuttaa yhteistyötä ja poistaa sen esteitä. Karu totuus on monesti se, että ihannekuva yhteistyöstä jää toteutumatta.

Yhä useammat opettajat huomaavat, etteivät muutokset koulussa merkitse vain lisätyötä, vaan avaavat uusia mahdollisuuksia opettajana toimimiseen ja ihmisenä kasvamiseen. Nykypäivän koulu tarvitsee uudenlaista yhteisöllisyyttä, jaettuja uusia näkemyksiä. Aluksi yhteisöllisyys ja läheinen työskentely kollegan kanssa voi tuntua itsenäisyyden menettämisenä, mutta pian se kääntyy päinvastaiseksi tunteeksi. "Kaksi silmäparia näkee enemmän kuin yksi." Spontaanisti muodostunut yhteistyö, ongelmien tunnistaminen ja jakaminen, itsearviointi ja uudet toimintaideat ovat avain koko koulukulttuurin muutokselle. Koulujen sisäinen toimintakulttuuri muuttuu siten perinteisestä hallinnoinnista joustavaksi ryhmätyöskentelyksi. (Leino & Leino 1997, 14, 17.)

Opettajan olisi tunnettava omat vahvuutensa ja heikkoutensa kyetäkseen antamaan oman panoksensa yhteistyöhön. Oman opettajuuden tunnistaminen helpottuu, jos opettaja tietoisesti pohtii ja tarkkailee omaa käyttäytymistään ja toimintaansa. Oman työn reflektointi esimerkiksi portfolion avulla on eräs keino oman opettajuuden kasvamisessa kohti yhteistoiminnallisempaa työskentelyä.

Portfolion tekeminen vaatii kuitenkin opastusta ja tässä opettajien täydennuskouluttamisella on tärkeä merkitys.

Meillä on sellainen käsitys, että luokanopettajat ovat innokkaita lisäkoulutukseen osallistujia. Ongelma on usein koulutusmäärärahojen puute, mikä estää opettajien lisäopin saamisen. Erityisesti yhteistyötä koskevassa koulutuksessa olisi tärkeää, että koulun kaikki opettajat pääsisivät koulutuksen piiriin. Yhden opettajan ei voida olettaa pystyvän siirtämään oppimiaan asioita koulunsa muulle opettajayhteisölle. Niemen (1995) mukaan onkin tärkeää saada kouluyhteisö yhdessä kehittämään opetusta. Yhteistoiminta ja uudistushaasteiden yhteinen kohtaaminen ja käsittely osoittautuvat keskeisiksi koulun kehityksen ehdoiksi. (Niemi 1995, 21.) Myös luokanopettajien koulutuksessa olisi panostettava entistä enemmän yhteistoiminnallisten taitojen oppimiseen ja kehittämiseen. Jos vastavalmistuneella opettajalla on halu ja kyky tehdä yhteistyötä, on hän omalta osaltaan vaikuttamassa edistävästi koulunsa yhteistyökulttuuriin. Jotkut tutkimukseemme osallistuneista opettajista toi esille oman panoksen tärkeyden yhteistyön kehittämisessä ja sille hyvien edellytysten luomisessa.

”Saa nähdä, miten täällä jatkossa menee. Alku ei ole ollut kovin lupaavaa. Ehkä minä voisin jotenkin omalta osaltani vaikuttaa siihen, että yhteistyömme tässä koulussa sujuisi helpommin ja mutkattomammin”. (N9)

Rehtorilla on mahdollisuus olla oman koulunsa opettajien välisen yhteistyön kehittäjänä. Mitä enemmän rehtori viettää aikaa opettajien kanssa, sitä paremmin hän tuntee työyhteisönsä. Rehtorin paikka on siis välituntisin opettajainhuoneessa. Säännölliset luokkavierailut ja rehtorin ja opettajan yhteiset opetustuokiot edesauttavat sitä, että rehtori pääsee tutustumaan opettajien ja luokkien työskentelyyn aidossa ympäristössä eikä aina vain negatiivisissa asioissa. Rehtori voi osallistua tarpeen mukaan kaikkien luokkien työskentelyyn ja välillä vaikkapa vapauttaa joku opettaja kollegiaaliseen neuvonpitoon toisen opettajan kanssa. (Leppilampi 1991, 154.)

Rehtorin suhtautuminen yhteistyöhön ja oma innostuneisuus sen toteuttamisessa vaikuttavat opettajien yhteistyöhön kannustavasti. Hän voi omalla esimerkillään rohkaista, mutta halutessaan myös ehkäistä yhteistyön syntymistä. Aineistosta nousi esille rehtorin suhtautumisen vaikutus yhteistyön ilmenemiseen.

"Suunnittelen rinnakkaisluokan open kanssa tunteja ja seuraamme oppilaiden edistymistä. Mutta sitten puuttui rexi asioiden kulkuun. Minusta tuntui, etten osaa enää mitään itse suunnitella ja päättää. Kuitenkin kaikki menee tietysti väärin ja taas rexi huutaa. Työni muuttui ahdistavaksi." (N10)

Kehityskeskustelut niin ryhmässä kuin kahden kesken kuuluvat hyvään työyhteisöön. Kahdenkeskinen esimiehen ja työntekijän välinen kehityskeskustelu on vielä uutta nykypäivän koulussa. Kehityskeskustelut avaavat mahdollisuuden kiitoksen ja rakentavan kritiikin antamiseen, sillä kahden kesken ne menevät myös parhaiten perille.

8 LOPUKSI

Halusimme tutkimuksessamme saada selville luokanopettajien käsityksiä hyvästä yhteistyöstä. Saimme jonkinlaisen käsityksen ja kuvauksen siitä millaista opettajien mielestä hyvä yhteistyö on. Käsitykset jäivät kuitenkin melko pintapuoliseksi. Opettajat eivät tuo tarinoissaan esille kehittyneempiä yhteistyön muotoja, vaan kertovat esimerkiksi auttamisesta ja keskustelusta, jotka edustavat kollegiaalisuuden suhteellisen heikkoja muotoja. Luulemme, että opettajilta puuttuu sekä tietoa että omakohtaista kokemusta kollegiaalisesta yhteistyöstä. Siksi he eivät mainitse niistä tarinoissaankaan. Fullanin ja Hargreavesin (1992, 5) mukaan ongelman ydin on se, että opettajilla ei yksinkertaisesti ole mahdollisuuksia eikä tarpeeksi rohkeutta yhteistyöhön, toisiltaan oppimiseen ja asiantuntijuutensa parantamiseen yhteisössä.

Saimme kuitenkin kattavaa tietoa yhteistyötä edistävästä ja ehkäisevästä sei-koista. Luokanopettajien yhteistyön toteutuminen vaatii tiettyjä reunaehdoja toteutuakseen. Yhtenä tärkeänä tutkimusongelmanamme oli selvittää luokanopettajien yhteistyön kehittämideoita. Tämän ongelman ratkaisuun emme saaneet apua aineistostamme, vaan jouduimme etsimään vastauksia kirjallisuudesta.

Eläytymismenetelmän käyttö tutkimuksessamme on osoittautunut mielenkiintoiseksi ja antoisaksi menetelmäksi. Olemme saaneet vaikuttavan ja kiinnostavan aineiston suhteellisen nopeasti ja vaivattomasti. Eläytymismenetelmä on luonteeltaan projektiivinen, joten olemme vakuuttuneita siitä, että valitsimme hyvän menetelmän tutkimukseemme. Yllätyimme itsekkin eläytymismenetelmän toimivuudesta, sillä tarinoista nousivat esille samat asiat, kuin käyttämästämme kirjallisuudesta. Näin saimme varmistuksen oikean menetelmän valinnasta. Olemme siten valmiita pitämään tutkimustamme sangen luotettavana. Tarinoissa näkyy opettajien voimakas eläytyminen tilanteeseen ja he kykenevät

tuomaan esille myös hieman arkojakin asioita. Ohjasimme opettajat kirjoittamaan minä-muodossa, mikä varmasti edesauttoi eläytymistä. Mikäli olisimme haastatelleet opettajia, emme olisi saaneet yhtä kuvaavaa ja rikasta aineistoa.

Keräämämme aineisto oli eläytymismenetelmään määrällisesti riittävä, vaikka vain 37 % opettajista kirjoitti tarinan. Voimme kuitenkin kysennalaistaa aineistomme edustavuuden, koska moni opettaja jätti vastaamatta. Osallistumisprosentti on yllättävän pieni, sillä yleensä eläytymistarinoihin vastataan hyvin. Vastaajien määrän vähäisyys selittynee sillä, että kirjoittamiseen ei oltu varattu yhteistä aikaa, vaan jokainen sai kirjoittaa tarinan parhaaksi katsomanaan hetkenä. Olisi mielenkiintoista tietää, ketkä ovat jättäneet kirjoittamatta ja miksi. Voisiko syynä kenties olla se, että vastaamatta jättäneet opettajat eivät koe yhteistyötä tärkeäksi vai onko heillä ehkä jotakin ”hampaankolossa”. Eräs opettaja kommentoi tutkimukseen osallistumista seuraavasti: ”Minä en kannata yhteistyötä - minun on aivan turha osallistua tällaiseen tutkimukseen.”

Kehyskertomuksen laatimisen koimme melko vaikeaksi, sillä sitä oli vaikea ilmaista lyhyesti ja riittävän selkeästi, opettajia kuitenkin liikaa ohjailematta. Johdattelimme vastaajia epähuomiossa hieman sivuraiteille kertomaan uuteen kouluun menosta vastavalmistuneen opettajien silmin. Lisäksi emme kehottaneet opettajia kirjoittamaan mitään yhteistyön kehittämisestä, vaikka se meidän tutkimusongelmamme olikin. Tähän lienee syynä se, että keräsimme aineiston liian aikaisin tuntematta eläytymismenetelmää tarpeeksi, koska halusimme saada aineiston kasaan ennen opettajien kevätkiireitä kouluissa.

Vaikeana, mutta haasteellisena ja mielenkiintoisena koimme tarinoiden analysoinnin. Tunsimme välillä olevamme pulassa aineistomme kanssa ja kaipasimmekin analysointiin lisää ohjeistoa. Ilmeisesti eläytymismenetelmän luonteeseen kuuluukin ajoittainen ”tuuliajolla” oleminen. Aineistoamme olemme pyrkineet käyttämään mahdollisimman kattavasti analyysissämme. Vaikka kokeiden opettajien pitkiä kirjoituksia olemmekin enemmän lainanneet, emme ole unohtaneet myöskään nuorten opettajien tarinoita aineiston analyysissa;

jokainen tarina on arvokas ja mukana tuloksissamme. Aineiston luokittelussa tavoittelimme mahdollisimman sopivia luokituksia, jotta emme pakottaisi liian erilaisia teemoja samaan luokkaan. Alkuperäisen suunnitelmamme mukaan halusimme analysoida aineistoamme myös diskursiivisesti. Aikataulumme saada tutkielmamme valmiiksi oli kuitenkin tiukka, joten diskursiivinen analysointi jäi valitettavan vähäiseksi.

Olisimme voineet nostaa tutkimuksemme arvoa ja lisätä sen luotettavuutta käyttämällä toisiaan täydentäviä tutkimusmenetelmiä. Aikomuksemme oli alunperin haastatella muutamaa eläytymistarinan kirjoittajaa tai vaihtoehtoisesti jotakuta alan asiantuntijaa, esimerkiksi opettajille työnohjausta antavaa psykologia, jolloin olisimme saaneet syvällisemmän näkemyksen tutkimukseemme. Ajanpuutteen ja huonon ajankohdan (kesäloma) vuoksi luovuimme ajatuksesta. Tutkimuksemme luotettavuutta lisää se, että emme ole ulkopuolisia, vaan tiedämme mitä tutkimamme asia on, meillä on siitä omakohtaista kokemusta.

Opettajat kokevat muutostilanteet usein epämiellyttävinä ja vaikeina. Yksi syy tähän on, ettei koulutuksessa opita riittävästi tarvittavia taitoja. Suurin osa kouluissa työskentelevistä opettajistamme on saanut aikanaan koulutuksen muuttumattomuuden kouluun, jossa asiat rullaavat päivästä toiseen samanlaisina. Opettajakoulutuksessa on jäänyt liian vähälle sellaisten taitojen ja ajattelutapojen kehittäminen, joita tarvitaan esimerkiksi kouluorganisaation kehittämisessä yhteistoiminnallisesti. Opettajankoulutus on perinteisesti painottanut opettamisen ja oppimisen psykologisia osa-alueita ja jättänyt sosiaaliset prosessit vähemmälle huomiolle. (Sahlberg 1998, 223.)

Nuori opettaja on melko voimaton uudessa kouluyhteisössä. Kunkin koulun tavat, tottumukset ja toimintakulttuuri ovat määrääviä sopeuttajia aiempaan opetuskulttuuriin. Koulu turmelee opettajankoulutuksen vaikuttavuuden, jos se ei anna tilaa ja mahdollisuuksia niille ajatuksille, jotka koulutuksessa on saatu. Toisaalta lähettämällä kentälle opettajia, joilta puuttuu nykykoulun vaatimia valmiuksia, opettajankoulutus turmelee koulun uudistumista. (Niemi 1998, 11.)

Mitä enemmän arvostamme opettamisen ja oppimisen moniulotteisuutta, sitä enemmän pystymme ajattelemaan ammatillista kehittymistä ja sitä paremmin onnistumme siinä, että nuoret ja toisaalta kokeneet opettajat alkavat kouluissa työskennellä yhteistyössä. (Ojanen 1993, 110.)

Koska yksilöt oppivat ja toimivat eri tavoin, on työyhteisön luotava mahdollisuuksia erilaisille tyyliille. Ketään ei ole syytä pakottaa yhteistyöhön vastoin omaa tahtoaan. Läheinen ja aito kollegiaalinen yhteistyö ei välttämättä sovellu kaikille. Siihen sitoutuminen on myös ajankäytön, ammatillisen kasvun ja riskinoton kysymys. Opettajista toiset haluavat pohdiskella ja suunnitella omaa työtään itsekseen, toisille yhteistyö kollegan kanssa on luontevin tapa. Yksinäisyys saattaa olla ratkaisevan tärkeä esimerkiksi luovien innovaatioiden kehittämisessä. Samalla tavalla yksinäisyys voi olla joillekin oman toiminnan ja ajattelun ymmärtämisen lähde ja tila, joka tekee mahdolliseksi itseen kohdistuvan reflektion. Koulun kehittämisessä on samalla kertaa vaalittava ja tuettava sekä individualismia että yhteistoiminnallisuutta. (Kohonen & Leppilampi 1994, 80; Sahlberg 1998.) Jokaisella opettajalla täytyy olla mahdollisuus itse valita ja päättää oma tapansa tehdä työtä, olkoon se sitten yksin tai yhdessä, kunhan otetaan myös huomioon velvoitteet työyhteisöä kohtaan.

Tutkimuksemme perimmäisenä tavoitteena oli ymmärryksen lisääminen ja samalla inhimillisen ajattelun sekä keskustelun herättäminen. Uskoisimme kuitenkin pystyvämme yleistämään tutkimuksemme tulokset melko hyvin, koska käyttämämme kirjallisuus tukee tuloksiamme hyvin ja aineistostamme esiin nousevat teemat pyörivät samojen asioiden ympärillä.

Olisi mielenkiintoista tehdä jatkotutkimus tapaustutkimuksena jonkun tähän tutkimukseen osallistuneen koulun yhteistyöstä ja sen toteutumisesta. Aihetta voisi syventää myös tutkimalla opettajakokemuksen määrän vaikutusta yhteistyön toteutumiseen. Onko nuorten opettajien ja kauan työskennelleiden opettajien yhteistyöhalukkuudella ja yhteistyön laadulla eroja?

Kriittisesti tarkasteltuna pro gradu -tutkielmamme ansio tutkittavalla alueella jää melko vähän uutta tietoa tuovaksi. Kehittyneemmän opettajien yhteistyön kannalta aihe oli vaikeasti tavoitettavissa sekä aineistosta että kirjallisuudesta. Emme voi kuitenkaan väheksyä opettajien antia tutkimuksellemme, sillä he tuovat koskettavan avoimesti esille erityisesti yhteistyön esteitä. Tutkielman tekemisen myötä olemme itse oppineet paljon. Ymmärrämme tämän projektin jälkeen huomattavasti paremmin yhteistyön merkityksen opettajan työssä. Tiedostamme selkeämmin sen, kuinka pienistä palasista vuorovaikutus koostuu ja kuinka pienellä eleellä ja jo pelkällä olemuksellamme voimme edistää myönteisen ilmapiirin syntymistä. Pro gradu -tutkielman tekeminen yhdessä on ollut kasvattava kokemus ja sitä voidaan mielestämme kutsua todelliseksi yhteistyön kypsyyskokeeksi. Tästä meidän on hyvä jatkaa. Varmasti "käymme yhdessä ain" opettajakollegoittemme kanssa.

LÄHTEET

Alasuutari P. 1994. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.

Apo S.1990. Kertomusten sisällön analyysi. Teoksessa Mäkelä K. (toim.) Kvalitaiteisiin aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 62-80.

Argyris C. 1993. On organisaationa Leariin. Cambridge: Blackwell.

Aunola M. 1991. Samanaikaisopetusta kehittämässä. Hämeenlinnan ammattilinen opettajakorkeakoulu. Julkaisuja 79.

Becker C. 1992. Living & Relating: an introduction to phenomenology. Newbury Park: Sage.

Bell B. & Gilbert J. 1994. Teacher Development as Professional, Personal and Social Development. Teaching & Teacher Education 10 ,5, 483 - 497.

Elmore R. 1995. Structural reform and educational practice. Educational Researcher 24, 9, 23-26.

Enqvist S. 1987. Opettajan työstä. Teoksessa Enqvist S., Jakobson M. & Wiegand E. (toim.) Kohtauspaikkana koulu. Toimivat ihmissuhteet - luova työyhteisö. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 25-33.

- Eskola J.** 1991a. Eläytymismenetelmän käyttö sosiaalitutkimuksessa - tekninen opas aloittelijoille. Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian työraportteja B33.
- Eskola, J.** 1991b. Eläytymismenetelmä ja aikuiskasvatus - eläytyvää aikuiskasvatusta. *Aikuiskasvatus* 1, 13 - 18.
- Eskola J.** 1992. Eläytymismenetelmän käytöstä sosiaalitutkimuksessa - esimerkkinä korkeakoulututkimus. Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian työraportteja B35.
- Eskola J.** 1997. Eläytymismenetelmäopas. Tampere: TAJU.
- Eskola J & Suoranta J.** 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Fullan M. & Hargreaves A.** 1992. What's worth fighting for in your school. Bristol: Arrowsmith.
- Fullan, M.** 1993. Why Teachers Must Become Change Agents. *Educational Leadership* 50, 6, 12 - 17.
- Grönfors M.**1985. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Helsinki: WSOY.
- Hargreaves A. & Dawe R.** 1990. Paths of professional development: contrived collegiality, collaborative culture and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education* 6, 3, 227-241.
- Hargreaves A.** 1996. Läraren i det postmoderna samhället. Kääntäjä S. Andersson. Lund: Studentlitteratur.

- Hargreaves D.** 1994. The New Professionalism: Synthesis of Professional and Institutional Development. *Teaching and Teacher Education* 10, 4, 423-438.
- Heikkilä-Laakso K.** 1999. Muutos ja muutoksessa eläminen. Teoksessa *Hyvinvointi opetustyössä*. Helsinki: Työturvallisuuskeskus. 7-26.
- Heikkinen H.** 1998. Kriisi opettaa. Teoksessa Niemi H. (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Helsinki: WSOY, 93-109.
- Helakorpi S. & Olkinuora A.** 1997. Asiantuntijuutta oppimassa. *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: WSOY.
- Himberg L.** 1996. Opettaja ja työyhteisö. *Huomaa, ymmärrä, uskalla*. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi S., Remes P. & Sajavaara P.** 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hämäläinen K. & Sava I.** 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Jyväskylä: Suomen kaupunkiliitto.
- Ikonen S. & Makkonen M.** 1999. Luottamus ja sitoutuminen työyhteisössä. *Sosiologian pro gradu-tutkielma*. Jyväskylän yliopisto.
- Isosomppi L.** 2000. Pitkäkestoinen työharjoittelu luokanopettajan koulutusohjelmassa. *Koulutuskokeilun dokumentointi ja arviointi*. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti.
- Kagan D. M.** 1992. Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research* 62, 2, 129 - 169.

- Kaikkonen P. & Kohonen V.** 1996. Opettajan ammatillinen kasvu ja koulun opetussuunnitelma: Toimintatutkimus. Teoksessa Ojanen S. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 151 - 166.
- Keskinen S.** 1999. Opetustyössä jaksamisen keinoja. Teoksessa Hyvinvointi opetustyössä. Helsinki: Työturvallisuuskeskus, 51-62.
- Kiesiläinen L.** 1998. Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä. Hämeenlinna: Arator.
- Kohonen, V.** 1989. Opettajien ammatillisen täydennyskoulutuksen kehittämisestä kokonaisvaltaisen oppimisen viitekehyksessä Teoksessa Ojanen S. (toim.) Akateeminen opettaja. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4, 34 - 64.
- Kohonen, V.** 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista. Opettaja oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana. Teoksessa Ojanen S. (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 66 - 89.
- Kohonen V. & Kaikkonen P.** 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa Niemi H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Helsinki: WSOY, 130-143.
- Kohonen V. & Leppilampi A.** 1994. Toimiva koulu - yhdessä kehittäen. Helsinki: WSOY.
- Koro J.** 1998. Teoksessa Luukkainen O. (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Helsinki: WSOY, 122-147.

- Kuittinen M. & Salo P.** 1999. Käsitteitä koulun kehittämissuunnitelmista - eläytymismenetelmän kertomaa. Teoksessa Vanhalakka-Ruoho M. (toim.) Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 74, 82-105.
- Kääriäinen H., Laaksonen P. & Wiegand E.** 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. 3. painos. Helsinki: WSOY.
- Laine T.** 1998. Opettajakin on ihminen. Teoksessa Niemi H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Helsinki: WSOY, 110-119.
- Lauriala A.** 1998. Uudistaja-opettaja kouluyhteisössä. Teoksessa Niemi H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Helsinki: WSOY, 120-129.
- Lehtovaara M.** 1995. Tutkimus ja tutkimuksen tutkimus fenomenologisesta näkökulmasta. Teoksessa Nieminen, J. (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos; Julkaisusarja B13, 71-90.
- Leino A-L. & Leino J.** 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Leppilampi A.** 1991. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja koulun kehittäminen. Teoksessa Sava I. ja Linnansaari H. (toim.) Peruskoulun toiminta- ja työmuotoja kehittämässä. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 2, 143-164.
- Leymann H.** 1996. The Content and Development of Mobbing at Work. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 5, 2, 165 – 184.

- Lindeman A.** 1996. Unelmien ja todellisuuden kohtaustapa. Teoksessa Myyrä H. (toim.) Koulun puolesta. Helsinki: WSOY, 22 - 42.
- Little J.** 1990. Teachers as colleagues. Teoksessa Lieberman A. (toim.) Schools as collaborative cultures: creating the future now. London: Falmer, 165-193.
- Lonkila T.** 1991. Koulun tulosjohtaminen. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Luukkainen O.** 1998. Vuonna 2053. Teoksessa Luukkainen O. (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Helsinki: WSOY, 14-40.
- Miettinen S.** Ammatillinen oppilaitos opiskelupaikkana. Teoksessa Enqvist S., Jakobson M. & Wiegand E. (toim.) Kohtaustapa koulun. Toimivat ihmissuhteet - luova työyhteisö. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 9-24.
- Niemi H.** 1989. Ehdotus opettajankoulutuksen kasvatustieteellisten opintojen kehittämiseksi. Teoksessa Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1989: 26.
- Niemi H.** 1992. Opettajien ammatillinen kehitys. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 87.
- Niemi H.** 1993. Opetusharjoittelu akateemisen opettajankoulutuksen osana. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. Helsinki: WSOY. 31-45.

- Niemi H.** 1995. Opettajan ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 3.
- Niemi H.** 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa Ojanen S. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 31 - 43.
- Niemi H.** 1998. Koulu ja opettajankoulutus - yhdessä tulevaisuuden rakentamiseen. Teoksessa Niemi H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Helsinki: WSOY, 9 -19.
- Niikko A.** 1998. Näkökulmia opettaja-tutkijan työhön. Teoksessa Ojanen S. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. 107-121.
- Nikkanen P. & Atjonen P.** 1988. Tuntikehysjärjestelmä peruskoulun yläasteen kehittämisen välineenä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 12. Osaraportti 5.
- Nikkanen P.** 1992. Kohti oppivaa ammattioppilaitosta. Hämeenlinnan Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Raportti 9.
- Nikkanen P.** 1994. Oppiva organisaatio. Yhdessä oppien yhteiseen toimintavision. Odin Tiimi 2, 1, 16-20.
- Nikkanen P. & Lyytinen H.** 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

- Ojanen S.** 1993. Ammatilaiseksi tuleminen opettajankoulutuksessa. Teoksessa Luukkainen O. (toim.) Hyväksi opettajaksi - kasvu ja kasvattaminen. Helsinki: WSOY, 96 - 111.
- Ojanen S.** 1996. Tieteen ja tutkinmuksen merkitys opettajan ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa Ojanen S. Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsinki, 27 - 39.
- Ojanen S.** 1998. Työyhteisön kehittämisen reunaehdot. Teoksessa Luukkainen O. (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Helsinki: WSOY, 223-236.
- Peltonen M. & Ruohotie P.** 1989. Motivaatio. Menetelmiä työhalun parantamiseksi. 3. painos. Aavarantasarja 4. Helsinki: Aavaranta.
- Perkka-Jortikka K.** 1992. Sosiaalinen hyvinvointi ja yhteisöllisyys työssä. Helsinki: TVK.
- Perkka-Jortikka K.** 1998. Reilu peli työelämässä. Helsinki: Edita.
- Perttula J.** 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula J.** 1999. Mitä opettajuus on? Ydinkysymyksiä ja vastausten alkuja. Teoksessa Arikoski J., Mäntynen P., Perttula J. & Räsänen P. Opettajuuden psykologia. Jyväskylä: Julkishallinnon koulutuskeskus, 12-61.
- Peräkylä A.** 1990. Kuoleman monet kasvot. Tampere: Vastapaino.

- Pässilä T. & Niinikuru L.** 1993. Koulun johtamisen taito. Helsinki: WSOY.
- Raatikainen H.** 1990. Itsetuntemus vuorovaikutustaidoiksi. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Rosenholtz S.** 1989. Teachers' workplace: The social organisation of schools. New York: Teachers College Press.
- Ruohotie P.** 1996. Ammatillinen uusiutuminen ja kehittyminen. Teoksessa Ojanen S. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 201-215.
- Ruohotie, P.** 1993. Ammatillinen kasvu työelämässä. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 8.
- Sahlberg P.** 1996a. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 119.
- Sahlberg P.** 1996b. Yksinään vai yhteistoimin - kollegiaalisuus koulun kehittämisessä. Kasvatus 27, 1, 51-61.
- Sahlberg P.** 1998. Opettajana koulun muutoksessa. 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Salo K. & Kinnunen V.** 1993. Opettajien työstressi. Työn, stressin ja terveyden seurantatutkimus 1983-1991. Jyväskylän yliopisto. Työelämän tutkimusyksikön julkaisuja 7.

- Sarala U. & Sarala A.** 1996. Oppiva organisaatio - oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. 2. painos. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Sava I.** 1987. Työnohjaus ja opettajan tietoisuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Savolainen P.** 1991. Kvalitatiiviset tutkimustavat suomalaisessa kasvatustieteessä. *Kasvatus* 22, 5-6, 451-457.
- Schein E.** 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Espoo: Weilin & Göös.
- Syrjäläinen E.** 1995. Etnografinen opetuksen tutkimus; kouluetnografia. Teoksessa Syrjälä L., Ahonen S., Syrjäläinen E. & Saari S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.-2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä, 67-108.
- Tirri K.** 1999. Opettajan ammattietiikka. Helsinki: WSOY.
- Tuppurainen E.** 1991. Voiko johtaja korvata opettajien yhteistyöllä. Teoksessa Kehittyvä kouluyhteisö. 1. - 2. painos. Helsinki: Opetushallitus, 98-102.
- Tuutti H.** 1995. Tuottavuus ja tuloksellisuus työyhteisössä. Teoksessa Joki - nen H. & Stenström M-L. (toim.) Oppilaitokset puntarissa: kokemuksia ja pohdintoja oppilaitosten itsearviointista. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 33-40.
- Vartia M. & Perkka-Jortikka K.** 1994. Henkinen väkivalta työpaikoilla. Työyhteisön hyvinvointi ja sen uhat. Helsinki: Gaudeamus.
- Vartia M.** 1992. Henkinen väkivalta työssä. Helsinki: Työterveyslaitos.

Varto J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vilpa E. 1993. Hyvä opettaja 3. Teoksessa Luukkainen O. (toim.) Hyväksi opettajaksi - kasvu ja kasvattaminen. Helsinki: WSOY, 150-155.

Wahlström R. 1991. Koulu itsetunnon vahvistajana. Teoksessa Kehittyvä kouluyhteisö. 1. - 2. painos. Helsinki: Opetushallitus, 48-57.