

”Viimeiseen asti toivoin, että tää ei olisi totta.”

HÄMEENLINNAN NORMAALIKOULUN TAMPEREELLE SIIRTYMISEN

TULKINNALLISET REPERTUAARIT

Anni Riihimäki

Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Luokanopettajien aikuiskoulutus

Kevät 2013

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ.....	4
1 JOHDANTO	4
2 HÄMEENLINNAN NORMAALIKOULUN SIIRTYMINEN.....	7
2.1 Hämeenlinnan normaalikoulun siirtymisen taustatietoa	7
2.2 Hämeenlinnan opettajankoulutuksen historiaa	10
3 MUUTOKSEN MAHDOLLISUUS	13
3.1 Muutos ja sen strategiat.....	13
3.2 Muutos ja organisaation oppiminen	15
3.3 Koulun kehittäminen ja yhteisöllisyys koulussa.....	19
3.4 Koulun kehittämisen haasteet.....	21
3.5 Muutokseen sopeutuminen.....	23
4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	28
4.1 Tutkimustehtävät ja niiden määrittely.....	28
4.2 Diskurssianalyysi tutkimusmenetelmänä	30
4.2.1 Sosiaalinen konstruktionismi taustafilosofiana	30
4.2.2 Diskurssianalyttinen viitekehys	31
4.2.3 Merkitysten rakentuminen repertuaareiksi.....	34
4.2.3 Valta – ja vastadiskurssi	38
4.3 Tutkimusasetelma ja tutkimusaineistot	39
4.3.1 Tutkimuksen kohde ja toteutus	39

4.2.2 Tutkimusaineisto.....	40
4.4 Aineiston analysointi	42
4.4.1 Aineiston analyysin kuvaus.....	42
4.3.2 Tulkintarepertuaarit eli diskursiiviset puhettavat	48
5 TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET	50
5.1 Familistinen repertuaari	51
5.2 Työyhteisörepertuaari.....	54
5.3 Kiirerepertuaari	62
5.4 Vastustuksen repertuaari.....	65
5.5 Vallan repertuaari	70
5.6 Johtopäätökset	78
6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	81
6.1 Tutkimukseni luotettavuuden arviointia.....	81
6.2 Tutkimukseni sisäinen ja ulkoinen validiteetti	84
7 POHDINTA	88
LÄHTEET.....	95
LIITTEET.....	104

TIIVISTELMÄ

Riihimäki, A. 2013. ”Viimeiseen asti toivoin, että tää ei olisi totta.” Hämeenlinnan normaalikoulun Tampereelle siirtymisen tulkinnalliset repertuaarit. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma. 103s. ja 1 liite.

Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella opettajien muutospuheiden tulkinnallisia repertuaareja Hämeenlinnan normaalikoulun siirrosta Tampereelle. Tutkimukseni aineisto sisältää normaalikoulun opettajien haastatteluja ja opettajankoulutuksen siirtymistä Tampereelle tarkastelleen selvitystyöryhmän raportin. Tutkimustehtävä jakaantuu neljään näkökulmaan: opettajien kuvaamat tulkinnalliset repertuaarit Tampereelle siirtymisestä, siirtymisen sisäinen dynamiikka, tulkinnalliset repertuaarit Tampereelle siirtymisestä asiasta tehdyssä selvityksessä sekä valta- ja vastadiskurssien näkökulmat.

Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimii sosiaalinen konstruktionismi, jonka mukaan todellisuus rakentuu sosiaalisesti ja sen keskeinen rakenne on kieli. Teoreettinen osuus rakentuu kolmesta osiosta, joista ensimmäisenä on historiallinen osuus. Toisena avautuu muutosjohtamisen näkökulma ja kolmantena organisaation kehittämisen näkökulma oppivan organisaation kautta. Aineistona olevat opettajien puheet käsittelevät ajankohtaista Hämeenlinnan normaalikoulun siirtymistä Tampereelle.

Tutkimus on laadullinen ja päämääränä on dekonstruoida eli purkaa näkyviin, opettajien todellisuutta diskurssianalyttisin metodein. Aineistona olevat tekstit käsittelevät Hämeenlinnan normaalikoulun siirtymistä Tampereelle. Tutkimuksen perusteella määrittelijöinä opettajien puheissa toimii ulkoapäin tuleva suuruuden hegemonia. Aineistosta voidaan erottaa viisi tulkinnallista repertuaaria, jotka kehystävät normaalikoulun Tampereelle siirtymiseen liittyvää muutospuhetta: Diskurssit ovat familistinen, työyhteisö-, kiire-, vastustus- ja valtarepertuaari.

Tutkimukseni tuloksilla on merkitystä opettajan työssä tapahtuvien muutosten esiintuomiseksi ja normaalikoulun opettajan näkökulma on keskeinen tutkimuksen kohde tässä tutkimuksessa. Tutkimukseni tärkeimmistä johtopäätöksistä oli, että kaikki kolme opettajankoulutusta haluttiin saada samalle paikkakunnalle ja tämän muutoksen avulla kehitettiin eri opettajankoulutusten synergian kehittämistä sekä opettajien että opiskelijoiden näkökulmasta. Tämä tutkimus on ajankohtainen puheenvuoro normaalikoulun opettajan työn näkökulmasta muutoksen pyörteissä.

Avainsanat: normaalikoulun muutos, organisaatio, diskurssianalyysi

1 JOHDANTO

Kiinnostukseni tähän tutkimuksen aiheeseen heräsi, kun seurasin Hämeenlinnan normaalikoulun siirtämiseen liittyvää uutisointia. Tutkimukselleni löytyy ainakin kaksi perustelua, koska tutkimusaiheeni on hyvin ajankohtainen ja historiallinen. Tutkimukseni on ajankohtainen, koska Hämeenlinnan normaalikoulu oli päätetty siirtää Tampereelle 1.8.2012 lähtien. Tutkimukseeni olen sisällyttänyt myös historiallisen osuuden, sillä opettajankoulutus oli toiminut Hämeenlinnassa jo vuodesta 1919.

Tutkimuksen tavoitteena on tutkia Hämeenlinnan normaalikoulun Tampereelle siirtymiseen liittyviä muutospuheita eli erilaisia repertuaareja muutoksessa ja muutosvastarinnan olemusta muutoksessa. Tämän tutkimuksen avulla voimme avata tietä kohti muutoksen valtapelin tutkimista. Tarkastelen tutkimuksessani tulkinnallisia repertuaareja, jotka tulevat esille Tampereelle siirtymisestä sekä opettajien muutospuheissa että asiasta tehdyssä selvityksessä. Tutkimuksen onkin lähdeittävä sosiaalisesta todellisuudesta. Millaisia puheita normaalikoulun Tampereelle siirtyminen herättää? Ne puheet ovat siitä todellisuudesta minkä sisällä ihmiset kulloinkin muutoksessa ovat – tässä tapauksessa normaalikoulun siirtyminen Tampereelle.

Tarkastelen tutkimukseni alkupuolella muutosta historiallisesta näkökulmasta. Teoreettinen näkökulma avaa muutosta ja sen strategioita sekä oppivan organisaation toimintaa kehittämisen näkökulmasta. Pyrin osoittamaan, että Tampereelle siirtymisen muutos ei ole mikään sattuma vaan seurausta useista eri muutoksista sekä opettajankoulutukseen että yhteiskuntaan liittyen.

Tutkimustehtävät ja ongelmat olen jakanut neljään erilaiseen muutospuheiden näkökulmaan. Tutkin millaisten tulkinnallisten repertuaarien kautta opettajat kuvaavat Tampereelle siirtymistä. Millainen on Hämeenlinnan normaalikoulun opettajien siirtymisen välinen sisäinen dynamiikka? (muutosoptimismi/ muutosvastarinta). Millaiset tulkinnalliset repertuaarit ohjaavat Hämeenlinnan normaalikoulun siirtymisen rakentumista asiasta tehdyssä selvityksessä? Millaisia valttai vastadiskursseja Hämeenlinnan normaalikoulun Tampereelle siirtymisestä voidaan löytää?

2 HÄMEENLINNAN NORMAALIKOULUN SIIRTYMINEN

2.1 Hämeenlinnan normaalikoulun siirtymisen taustatietoa

Hämeenlinnan normaalikoulun toiminta sekä näitä tukevat yliopistopalveluiden sekä kirjaston toiminnot siirrettiin Tampereelle 1.8.2012 lukien. Siirtoa perusteltiin mm. normaalikoulun toimintaedellytysten parantamisella. Siirtymisen jälkeen harjoittelukoululla on paremmat edellytykset koordinoida ja kehittää tutkimus-orientoitunutta ohjattua harjoittelua ja täydennyskoulutusta. Siirtoa valmisteltiin Tampereen kaupungin ja Tampereen yliopiston yhteisessä yhteistyöryhmässä ja perusopetuksen järjestämistä selvittävässä työryhmässä. (Tampereen yliopiston normaalikoulun kotisivu 2012).

Hämeenlinnan normaalikoulun ja luokanopettajakoulutuksen yksikön siirtymiseen liittyen perustettiin työryhmä, jonka tehtävänä oli selvittää siirron edellytykset ja seuraukset. Tähän liittyen Tampereen yliopiston hallitus valtuutti 16.8.2010 rehtorin selvittämään kysymykset ja näkökohdat opettajakoulutuslaitoksen luokanopettajakoulutuksen yksikön Hämeenlinnan normaalikoulun sekä kirjaston Hämeenlinnan yksikön siirtämiseksi Hämeenlinnasta Tampereelle. Siirtoa valmisteltiin yhteistyössä kaupungin kanssa. Selvitysraportissa kerrotaan, että kasvatustieteellisen tutkimuksen ja opetuksen keskittäminen yhdelle paikkakunnalle mahdollistaa aiempaa paremmin alan tutkimuksen. Samalla se vahvistaa tieteellistä jatkokoulutusta sekä monitieteellisen tutkimusryhmien luomisen ja tieteellisen keskustelun sekä kollegiaalisen oppimisen ja yhteistyön osana Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteellisesti suuntautunutta monitieteistä tiedeyhteisöä. (Tampereen yliopiston normaalikoulun kotisivu 2012).

Selvitysraportissa kuvaillaan uuden yliopistolain suuria strategisia linjauksia, jotka korostavat yliopistojen taloudellista ja hallinnollista autonomiaa. (Selvitys-

raportti 2011) Yliopistojen odotetaan omien strategisten linjaustensa mukaisesti kehittävän omaa toimintaansa painottaen opetuksellista ja tutkimuksellista profiiloitumista vahvuusalueita hyödyntäen. ”Tehdään tulevaisuus –strategia” tarkoittaa Tampereen yliopiston muutosta vuosina 2010-2015 ja sen mukaan yliopisto uudistaa tutkinto-ohjelmaansa ja tutkija koulutuksensa sekä lisää tutkimuksen ja kansainvälistymisen mahdollisuuksia. Kaikkeen tähän raportin mukaan tarvitaan uudenlaisia rakenteita. Kun tiedekuntia ja laitoksia yhdistettiin, saatiin rakennettua niitä laajempia tieteenalan yksiköitä ja sitä kautta päästiin siirtymään hallinnollisesti kaksiportaiseen järjestelmään kolmiportaisen sijaan.

Normaalikoulun siirtyminen Tampereelle on tarkoittanut käytännössä sitä, että Nekalan koulusta on tullut Tampereen yliopiston normaalikoulu. Valmistelun lähtökohta oli se, että oppilaille aiheutuu mahdollisimman vähän muutoksia. Hämeenlinnan opettajille luvattiin tarjota samanlainen tai Hämeenlinnassa tehtyyn työhön rinnastettava työtehtävä Tampereella. Nekalan koulussa työskenteleville opettajille Tampereen kaupunki osoitti paikan Tampereen jostakin toisesta koulusta ja näin ollen Hämeenlinnan opettajat pystyivät siirtymään työhönsä Tampereella. (Tampereen yliopiston normaalikoulun kotisivu 2012).

Tampereen yliopisto on ollut mukana uuden rahoitusmallin kehittämisessä. Sen tavoitteena oli, että uusi rahoitusmalli tukee nykyistä vahvemmin yliopiston strategian profiiloitumista ja myös rakenteellista uudistumista. Tämä tutkimuksen normaalikoulun siirtyminen Tampereelle on osa tätä suurta kokonaisuutta ja sen vuoksi siirtyminen on osa strategisen muutosta. Lisäksi kansainvälistymisen kehittäminen on tärkeä osa tätä suurempaa muutosta ja sen lisäksi Tampereen yliopisto on ollut mukana talouden vakauttamisohjelmassa vuosina 2008 – 2010.

Suomessa koulutuspoliittisena pyrkimyksenä on jo pidempään ollut, että tulevaisuudessa Suomessa on entistä vähemmän yliopistoja, mutta entistä parempia yliopistoja. Entinen opetusministeri Henna Virkkusen puheen (8.9.2010) mukaan suomalaisessa korkeakoulupolitiikassa tavoitellaan ja pyritään laajemminkin siihen, että kootaan kahdesta vahvasta korkeakoulun yksiköstä vahvempi yliopisto. Hänen mukaan näin rakennetaan vankka perusta tulevaisuudelle.

Toisaalta pohjimmiltaan on kyse siitä, että jokainen suomalainen yliopisto olisi entistä parempi paikka opiskella, opettaa ja tutkia. Opettajankoulutus 2020-raportissa (2007) kerrotaan, että filiaaliyksiköt ovat olemassa aluepoliittisin perustein. Niitä ei sinänsä tarvita koulutustarpeen tai tutkimuksellisen vahvuuden vuoksi. Halutaan kehittää yliopiston opetusta Tampereelle, jotta voidaan kehittyä eteenpäin – profiloidaan opettajankoulutus Tampereelle.

Aittola (2011, 94) kuvailee yliopistofuusiota siten, että kehittämisstrategia on yliopistojen profiloituminen omista lähtökohdista ja omille vahvuusalueilleen sekä uudistus on ennen kaikkea keskitetty hallinnolliseen ja organisaation rakenteiden uudistamiseen. Lisäksi vahvistetaan tutkimusyhteistyötä. Nykyinen opetusministeri Jukka Gustafsson puhui juuri tästä korkeakoulujen ja tiedelaitosten johdon seminaarissa (28.11.2012): ”Yliopistoja profiloi vastuu tieteellisen tutkimuksen kehittämisestä. Siksi viime vuosina on panostettu niiden tutkimusedellytysten vahvistamiseen. Yliopistomme ovat viime vuosina vahvistaneet merkittävästi toimiaan tutkijoita koskevassa henkilöstöpolitiikassa. Yliopistot ovat kehittäneet aktiivisesti tohtorikoulutuksen rakenteita ja käytänteitä kattamaan kaikki jatko-opiskelijat. Lisäksi tutkijoiden hyviä työuria luodaan tutkimuksen ja henkilöstöhallinnon tiiviissä vuorovaikutuksessa.”

Myös Euroopassa on kiinnitetty huomiota talouden vakauttamiseen ja siitä Piesanen (2011, 183) kirjoittaakin, että Euroopan unionin jäsenmaiden koulutuspolitiikasta on kannettu huolta kaikissa EU maissa. Tähän liittyen poliittisten päätöstentekijöiden tulisi myös tulevaisuudessa kiinnittää huomiota opettajankoulutuksen laatuun ja sen parantamiseen. Siihen tarvitaan kehittämistahtoa ja jatkumoa, jossa perusopetuksen jälkeen kiinnitetään huomioita vastavalmistuneiden ohjaukseen ja työssä jaksamiseen ja viihtymiseen sekä huolehditaan koko työuran kestävästä täydennyskoulutuksesta.

2.2 Hämeenlinnan opettajankoulutuksen historiaa

Hämeenlinnan normaalikoulun siirryttyä Tampereelle on samalla loppunut paikakunnalla varsin pitkään ollut opettajankoulutus. Hämeenlinnassa opettajankoulutus alkoi 1919 ja sitä on Suomessa ollut aina Jyväskylän seminaarin perustamisesta (1863) alkaen. Opetus on rakentunut ja Uno Cygnaeuksen suunnitelman pohjalle rakentunutta. Hämeenlinnan seminaaria pidetään nykyisen Hämeenlinnassa toimivan luokanopettajakoulutuksen alkuna. Hämeenlinnan toteutettu opettajankoulutus voidaan jakaa viiteen eri vaiheeseen: pikku- ja kiertokouluseminaari, alakansakouluseminaari, yläkansakouluseminaari ja peruskoulunopettajien koulutus. Elokuun alussa 1974 seminaari lakkautettiin ja sijalle perustettiin Tampereen yliopistoon kuuluva filiaali. Alkoi viides vaihe, jonka alkuaikoina (v.1979) tapahtui merkittävä muutos: luokanopettajiksi valmistuvat suorittivat ylempään korkeakoulututkinnon kasvatustiede pääaineenaan. (Hyyrö 2010, 9.)

Isosaari (1981, 59) kirjoittaa, että Hämeenlinnan seminaarissa tapahtunutta opettajankoulutusta voi näin 60 vuoden aikaperspektiivistä tarkastella useasta eri näkökulmasta. Hämeenlinnassa on erikoistuttu alakansakoulun, kansakoulun ja peruskoulun opettamiseen. Painopiste on ollut sekä ajallisesti että valmistuneiden opettajien määrällä mitattuna alakansakoulun opettajien koulutuksessa. Vähäisimmäksi on jäänyt kolmivuotinen peruskoulun luokanopettajien koulutus. Tämän tutkimuksen puitteissa en lähde syvemmälle tutkimaan ja selittämään näiden vaiheiden koulukulttuureja.

Kun maamme luokanopettajakoulutus siirtyi yliopistoihin tai korkeakouluihin vuosina 1973 ja 1974, oli olemassa ratkaiseva edellytys uudelle koulutukselle. Opettajankoulutuksen uudistaminen liittyi osaksi yleistä yliopistollista tutkinnon uudistusta. (Isosaari 1981, 30.) Jyväskylän seminaari, maamme ensimmäinen kansakoulunopettajia valmistava laitos, muuttui korkeakouluksi 1930-luvulla. Sortavalan seminaari siirtyi Itä-Suomen seminaarin kautta Joensuun korkeakou-

luun. Kaikki muut toimintaansa jatkaneet seminaarit jäivät yliopistopaikkakunnan ulkopuolelle. (Isosaari 1981, 60). Jo silloin arvioitiin, mitkä näkökulmat vaikuttivat siihen, että Hämeenlinnan seminaaria ei lakkautettu: seminaari oli pieni, mutta sijainti oli maantieteellisesti kehitettävää aluetta siihen aikaan. Painavin näkökulma oli, että Tampereen yliopisto oli asiasta kiinnostunut ja yliopisto suhtautui asiaan myönteisesti.

Luokanopettajien koulutus ohjelman laajuudeksi määrättiin asetuksessa 160 opintoviikkoa, ja se tuli voida suorittaa viidessä vuodessa. Hämeenlinnassa koulutusohjelma jaettiin 4,5 vuodelle, ja ohjelma oli ensi kerran painettuna tiedekunnan opinto-oppaassa 1979–1980. Yliopistolliseen loppututkintoon tähtäävä koulutus alkoi Hämeenlinnassa asetuksen tultua voimaan 1.8.1979. (Isosaari 1981, 30–37.) Koulutuksen kantavaksi voimaksi nousi tutkimusperustainen opettajankoulutus. Uudistuksen käynnistymisvaiheessa vastustajia riitti – jopa opiskelijat vastustivat tutkimusperustaista oppimista. Ensimmäiset ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneet luokanopettajat valmistuivat vastusteluista huolimatta ajallaan. (Hyyrö 2010, 27.)

Peruskoulunopettajakomitea ehdotti, että peruskoulunopettajankoulutus sijoitetaan kokonaisuudessaan korkeakouluihin. Maahan tuli perustaa kuusi suomenkielistä (Helsinki, Jyväskylä, Oulu, Tampere, Turku ja Joensuu) ja ruotsinkielinen (Vaasa/Åbo Akademi) opettajanvalmistusyksikkö. (Kivinen, Rinne & Ketonen 1993, 169.) Hämeenlinnan osalta tämä tarkoitti sitä, että Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos oli ainut uusi yksikkö ja sen osaksi sulautui Hämeenlinnan seminaari. Luokanopettajankoulutuksen kohottaminen korkeakoululaitoksen täysivaltaiseksi jäseneksi merkitsi korkeakoululaitoksen huomattavaa laajenemista: Hämeenlinnan, Kajaanin, Rauman ja Savonlinnan seminaarit liitettiin yliopistojen filiaaleiksi ja kaupungeista tehtiin korkeakoulukaupunkeja. (Kivinen ym. 1993, 176)

Opettajankoulutusta on Hämeenlinnassa annettu 120 vuotta. Valtakunnallisesti on ainutlaatuista, että samassa pisteessä on koulutettu kaikkia mahdollisia luokanopettajakategorioita. Nykyisistä maamme opettajankoulutuslaitoksista vain Hämeenlinnalla on taustanaan alakansakouluseminaari. Hämeenlinnassa pohjakoulutustasovaatimuksetkin ovat olleet monipuoliset: kansakoulu, keskikoulu,

ylioppilastutkinto. (Hyyrö 2010, 31). Hämeenlinnassa on Hyyrön mukaan saanut opettajakelpoisuuden runsaat 7000 opettajaa ennen vuotta 2010. Tähän lukuun täytyy lisätä vielä sen jälkeen valmistuneet opettajat. Hyyrö (2010) kertoo, että Hämeenlinnan yksikkö on profiloitunut taidekasvatuksessa ja filosofiassa.

Kun opettajankoulutuksen yksikkö siirtyi Hämeenlinnasta Tampereelle, alkoi uusi vaihe sekä normaalikoulun että Hämeenlinnassa toimineen luokanopettajakoulutuksen elämässä. Uudistajat näkevät visioissaan yliopiston, jossa toiminnan tehokkuus perustuu moderniin johtamiseen, ulkopuolelta kilpailemalla saatuun rahan sekä korkeatasoiseen kansainväliseen henkilöstöön. Uudet yliopistot palvelevat suomalaisten yritysten ja yhteiskunnan tarpeita tuottamalla innovaatioita yhteistyössä ympäröivän yhteiskunnan kanssa. (Välimaa 2010, 85-86.) Hämeenlinnan luokanopettajakoulutus siirrettiin Tampereelle 1.8.2012.

3 MUUTOKSEN MAHDOLLISUUS

3.1 Muutos ja sen strategiat

Tutkimuksessa pyritään selvittämään toisaalta organisaatioiden virallisen muutospuheen sekä toisaalta organisaatioiden arjen muutospuheiden sisältöä ja luonnetta (Juuti 2004, 20). Voidaan ennakoida, että onnistunut muutosprosessi edellyttää sitä, että keskeiset organisaation toimijatahot ymmärtävät toistensa argumentaatiota ja osaavat käyttää tuota argumentaatiota oman sisäisen diskurssinsa osana. Mikäli taas keskeiset toimijatahot puhuvat toistensa ohitse eivätkä ymmärrä toistensa sanomaa, on todennäköistä, että myös muutosprosessit epäonnistuvat. (Juuti 2004, 20–21.) Tiivistäen voidaankin sanoa, että tutkimuksen tehtävänä on tarkastella millaisia muutospuheita opettajana työskentelevät henkilöt muutoksesta tuottavat. Muutostilanteessa pidetään tärkeänä riittävän taloudellisten ja henkilöstöressurssien takaamista, muutoksista tiedottamista ja erilaisten kulttuuristen ajattelu- ja toimintatapojen huomioon ottamista (Aittola 2011, 95). Yhteenliittymisprosessit vaikuttavat yliopistojen koulutus- ja opetustehtäviin.

Tutkimuksen onkin kohdistuttava joihinkin erityisiin työyhteisöihin ja siellä työskenteleviin erilaisiin ihmisiin (Juuti 2004, 22). Muutos on usein vaikeaa siksi, että muutokseen liittyy aina tunnesiteitä. Muutoksella tarkoitetaan yleisellä tasol-

la siirtymistä tietystä määritellystä tilasta toiseen tilaan (Vartola 2004, 53; 140). Organisaatiomuutos voidaan yksinkertaisimmillaan määritellä uudeksi tavaksi organisoida tai työskennellä. Laajana käsitteenä organisaatiomuutos käsittää kaikissa eri organisaatiomuodoissa kaikki muutoksen näkökulmat organisaatiorakenteen uudistumisesta perustyötehtävien muokkaamiseen. (Luoma 2010, 18.) Työyhteisöllä on aina jossain määrin vakiintuneita tapoja tarkastella ja tulkita työn ongelmatilanteita. Mikäli nämä tilanteet tulkitaan yksilön ominaisuuksista johtuviksi, myös kehittymisen vaatimukset kohdistetaan helposti yksilöihin. Nykyisen työelämän nopeissa, monitahoisissa muutoksissa korostuukin yhä enemmän se, että työyhteisöt itse ovat kyvykkäitä systemaattisesti erittelemään ja tulkitsemaan työnsä ongelmatilanteita. (Koli 2011, 25–26.)

Luoma (2010, 53) kuvailee organisaatiomuutoksen teorioita laajasti. Nostan niistä esiin Levyn, koska hän tarkastelee organisaation muuttumista kahden tason kautta muutoksen laajuuden perusteella. Ensimmäisen asteen muutokset käsittävät pienet kehittämistehtävät ja järjestelyt, jotka tapahtuvat luonnollisen kasvun ja kehittämisen kautta. Toisen asteen muutos on moniulotteinen ja -tasoinen sekä käänteentekevä hyppy uuteen suuntaan johtaen uudenlaiseen tapaan ajatella ja toimia laajassa mittakaavassa. Tutkimukseni muutos on juuri tällainen käänteentekevä hyppy normaalikoulun historiassa Hämeenlinnassa. Luoma (2010, 54) kiteyttääkin, että teoreetikkojen kuvausten pohjalta organisaatiomuutokset on jaettavissa kolmeen tyyppiin niitä yhdistävien tekijöiden kautta. Ensimmäinen yhdistävä tekijä on vähittäinen muutos. Toinen yhdistävä tekijä on jatkuva muutos ja kolmas yhdistävä tekijä on keskeytetty tasapaino. Tutkimukseni muutos (normaalikoulun siirtyminen Tampereelle) on keskeytetty tasapaino eli ympäristöstä johtuvana muutos. Keskeytetty muutos eli ympäristöstä johtuva muutos on yleensä organisaation omasta tahtotilasta riippumattomista syistä käynnistyvä muutostarve, johon organisaation on sopeuduttava (Luoma 2010, 54).

Strategia-sana tarkoittaa kuljettavaa tietä ja sitä käytetään sodankäyntitaitoa kuvattaessa. Organisaatiotoiminnan yhteydessä strategia sana kuvaa tapaa, jolla organisaatio pyrkii saavuttamaan päämääränsä. Klassisen strategian toteuttaminen vaatii voimakasta johtoa, joka tekee rohkeita siirtoja. (Sarala ja Sa-

rala 2003, 28.) Tutkimukseni organisaatio on juuri tällaisen rohkean siirron kohteena, mutta klassinen strategia ei riitä. Lisäksi tarvitaan henkilöstön kyvykkyyden kehittämistä. Oppiva organisaatio on esimerkki klassisen strategian ja kyvykkyystrategian samanaikaisesta huomioon ottamisesta. Kyvykkyystrategia vaatii erilaisen suhtautumisen toimintaan ja henkilöstöön kuin klassinen strategia. Saralan ja Saralan (2003) kyvykkyystrategia korostaa henkilöstön oppimiskykyä, joustavuutta, nopeutta ja laatua. Taustalla on klassisen strategian resurssien jako eli tutkimuksessani rehtorin delegoimat tehtävät. Tutkimuksessani rehtori hyödyntää koko organisaation osaamisen jakamalla erilaisia tehtäviä muutoksen edistämiseksi. Organisaation menestyminen ja toimintakyvykkyys pyrittiin säilyttämään muutoksen loppuun asti.

Organisaatio ymmärretään systeeminä, joka on johtajan ohjaama systemaattinen kokonaisuus. Tutkimukseni rehtori on hyödyntänyt osallistavaa muutostapaa. Huomio keskittyy yksilöidenväliseen vuorovaikutukseen; muutokset organisaatiossa tapahtuvat vuorovaikutuksen kautta ja toimijoina ovat vuorovaikutuksen osapuolet – yksilöt. Näin organisaatio ohjautuu osallistavampaan suuntaan muutoksissaan ja toiminnassaan. Kysymys ei ole välineestä tai muutoksentekotavasta vaan ajattelusta. (Lindell 2011, 56–71.)

3.2 Muutos ja organisaation oppiminen

Organisaation käsite merkitsee eri ihmisille eri asioita. Kaljunen (2011, 116) lainaa Burrelin ja Morganin 1989 ajatuksia, joiden mukaan yhteinen kieli ja vuorovaikutus ovat elementtejä, joiden avulla organisaatiossa kehittyy tunne siitä, että asiat ovat yhteisiä ja ne jaetaan. Tämän tunteen luonne on vaikea määrittää, sillä se on abstrakti ja kokoajan uudelleen muotoutuva tila. Berger ja Luckmann

(1994, 29) esittää tämän saman asian jokapäiväisen elämän todellisuudesta käsin. Jokapäiväinen elämä on ihmisten tulkitsemaa todellisuutta ja se on subjektiivisesti merkityksellinen ja yhtenäinen maailma.

Toisaalta Kaljunen (2011, 116) korostaa, että Lämsän ja Hautalan (2005) mukaan organisaatio voi toimia joustavasti, mutta myös verkostomaisesti ja innovatiivisesti. Se voi olla jatkuvassa liikkeessä ja muutoksessa ja sisältää toimintatapoja, joiden säännöt vaihtuvat tarpeen mukaan. Toisaalta ihmisten tulkinnat asiatioista eivät muodosta yhdenmukaista selitystä ja organisaatio voi olla pirstaloitunut eri palasiin ja moniin näkökulmiin ja sellaisen tilan olemassa olo on organisaatioille luontaisempaa kuin yhtenäisyys ja stabiilius eli vakaus.

Organisaatio muuttuu jatkuvasti. Se pyrkii aktiivisesti vastaamaan uusiin toimintaympäristön haasteisiin, mutta toisaalta myös vuorovaikutteiseen vaikuttamiseen ja aktiivisen oman toimintaympäristön ja sen tapahtumien muokkaamiseen. Tällöin lähtökohtana on yhteiskunnan kehitys ajassa. (Sarala ja Sarala 2003, 13.) Toisaalta Berger ja Luckmann (1994, 73) muistuttavat instituutiomaailman prosesseista. On hyvä pitää mielessä, että instituutioiden maailman prosessit ovat voimallisuudesta huolimatta ihmisen tuottamia ja rakentamia. Prosessia, jossa ihmisen toiminnan ulkoistetut tuotokset saavuttavat objektiivisuuden luonteen. Kuitenkin se on inhimillistä toimintaa jokaisessa instituutiossa. Tutkimukseni organisaatio on osa Tampereen yliopiston organisaatiota ja tämän organisaation on oltava mukana yliopiston organisaation kehittymisessä. Tutkimukseni organisaatio siirrettiin eri paikkakunnalle ja muutos tapahtui nopeasti, joten henkilökunnalta vaadittiin todellista joustavuutta.

Jotta organisaatio kykenisi vastaamaan nopeasti ja joustavasti ulkopäin tuleviin muutosvaateisiin ja toimintavirikkeisiin, on henkilöstön voitava toimia omaaloitteisesti ja nopeasti. Sarala ja Sarala (2003) ovat tarkastelleet päätösvallan hajauttaminen ja yhteistyöhön perustuvat johtamismallia ja he toteavat, että ne edellyttävät henkilöstöltä aiempaa voimakkaampaa sitoutumista organisaatioon ja sen toiminnan päämääriin. Kun henkilöstö on sitoutunut, on mahdollista ottaa laajempi vastuu oman työn suunnittelusta ja toiminnan kehittämisestä.

Toisaalta koko organisaation näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että muutoksiin tarvitaan riittävä määrä ihmisiä, jotta vallalla olevat ajattelumallit saadaan muuttamaan uudennlaisiksi ajattelumalleiksi. Jos organisaation oppiminen koostuu yksilöiden ajattelumallien muuttumisesta, niin silloin riittävä määrä yksilöitä on saatava muutokseen, jotta muutos koko organisaation tasolla olisi mahdollinen. (Moilanen 2001, 66) Tutkimuksessani tämä toteutuu siten, että moni opettajista oli tehnyt päätöksen siirtyä muutoksen mukana uuteen työympäristöön Tampereelle.

Oppivassa organisaatiossa ihmiset itse luovat todellisuutensa. He ovat läsnä muutoksessa, tiedostavat tämän ja pystyvät työstämään asiaa. Oppimisessa onkin kyse asioiden sisäistämisestä eikä ainoastaan tiedon vastaanottamisesta ja kyvystä toimia uudella tavalla. (Sarala ja Sarala 2003, 23.) Tutkimuksessani opettajat ovat työstäneet muutosta koko lukuvuoden; he ovat yrittäneet valmistautua ja sisäistää muutoksen todelliseksi. Sengen (1990, 370) mukaan oppiva organisaatio kehittää jatkuvasti kykyään luoda omaa tulevaisuuttaan. Toisaalta hän painottaa, että se on toiminnan kehittämistä ohjaava ideaalimalli eikä yleisesti vallitseva käytäntö. Ajattelu pohjautuu organisaatiossa systeemiajatteluun. Systeemiajattelun avulla kokonaisuudet ja niihin sisältyvien asioiden väliset suhteet tulevat näkyviin sekä yritetään käynnistää toimintadynamiikkaa.

Systeemiajattelun mukaan tulisi pohtia asioiden välisiä suhteita ja muutos tulisi jäsentää kokonaisvaltaisesti. Senge nimeää oppivan organisaation edellytyksiksi seuraavat osa-alueet: systeemiajattelun (system thinking), henkilökohtaisen osaamisen (personal mastery), yhteinen visio (shared visio), yhdessä oppiminen (team learning) ja sisäiset mallit (mental models). (Senge 1990, 6-10; 375.) Systeemiajattelu tarkoittaa, että kaikki osat on otettava huomioon. Yksilön pätevyys eli henkilökohtainen osaaminen ymmärretään yksilön kyvykkyytenä toimia organisaatiossa. Sengen (1990) mukaan tähän liittyy yksilön oman vision syventäminen. Tutkimuksessani tämä liittyy opettajilla siihen päätökseen, että lähteekö Tampereelle mukaan vai ei. Yhteisen vision rakentaminen on tärkeää, sillä organisaatiossa ihmiset tarvitsevat yhteistä suuntaa. Ajattelumallit eli sisäiset mallit puolestaan ohjaavat sekä yksilöllisen että yhteisöllisten ajatusten mer-

kityksen tiedostamista. Tiimit ovat Sengen (1990) mukaan yksilöitäkin tärkeämpiä oppivassa organisaatiossa.

Organisaation oppiminen voi olla näkymätöntä, mutta sillä on valtava merkitys. Kaikkia kekseliäitä strategioita luodaan kilpailuetuja jäljitellen ja se on läheisesti yhteydessä organisaation oppimiseen. Edelleen on keskustelua siitä, mitä organisaatioiden oppiminen on ja miten se luodaan. Tällä hetkellä alalla vallitsee joitakin erilaisia näkökulmia. Leavy (2004, 64-65) kuvailee monia, kuten Huber (1991) ja Day (1994), jotka näkevät organisaation oppimisessa eri malleja tietojen käsittelyssä. Nonaka (2007, 8) mainitsee, että tässä suhteessa tiedon luomiseen yrityksessä on yhtä paljon ihanteita kuin on ideoita. Tämä on myös innovaation polttoaine. Tutkimuksessani yritys on opettajien työyhteisö. Organisaation oppiminen nähdään sitoutumisena suuriin muutoksiin ja se näyttäytyy organisaatiossa todellisena oppimisena. Nonaka (2007, 29) avaa tätä oppimista siten, että ihmiset kokoavat ajatuksia siitä, mitä he tietävät uudella tavalla, mutta he eivät vielä sano sitä.

Organisaation kehittymisen ja oppimisen kannalta on olennaista se, että käytäntöyhteisön lähtökohtana on yhteisen jaetun projektin toteuttaminen, josta yhteisön jäsenet keskenään sopivat ja ottavat vastuuta. Jaetut käytännöt sitovat käyttöyhteisön jäseniä toisiinsa vaikka yksittäinen osallistuja ei olisikaan vuorovaikutuksessa jokaisen muun osallistujan kanssa. (Hakkarainen, Paavola & Lipponen 2003, 5-7.) Kuten edellä Nonakaa lainaten innovaatioiden luomisessa on tärkeää hiljainen tieto eli ne opettajien ajatukset tässä tapauksessa muutoksesta. Tämä tieto pyritään saamaan ryhmän käyttöön ja tästä edelleen organisaation käyttöön. Toisaalta tässä projektissa opettajat ovat keskenään sopineet, kuka hoitaa ja minkä asian. Hakkaraisen, Paavolan ja Lipposen (2003, 10–11) mukaan innovatiivisen tietoyhteisöjen mallit ottavat vakavasti uudet haasteet ja auttavat ymmärtämään yhteiskunnassamme tapahtuvia muutoksia. On tärkeää ymmärtää, miten uusien käytäntöjen kehittämiseen tähtäävät yhteisöt toimivat ja kuinka tällaisia innovatiivisia tietoyhteisöjä voidaan kehittää.

Pragmatikkojen taipumus on käyttää teoretietoa ja ongelmanratkaisua, jotka keskittyvät siihen, millaista tietoa organisaatiossa annetaan. Toisaalta organi-

saatiossa on hiljaista tietoa eli kokemustietoa, jolla on juuret ja arvopohja, mutta sille ei välttämättä anneta asianmukaista huomiota. Oppivan organisaation lukuisissa määritelmässä korostuvat keskeisinä yhteisinä piirteinä yhdessä oppiminen, yhteistoiminnallisuus, vuorovaikutus ja tavoitteellinen tulevaisuuteen vaikuttaminen sekä kyky muuntaa rakenteensa, kulttuurinsa ja strategiansa uudistuvaksi oppimisjärjestelmäksi. (Luukkainen 2004, 135.) Nonaka (2007, 43) viittaa juuri tähän, sillä hänen mukaan mitä enemmän työntekijät kehittävät mielekkäitä ajatuksia ja oivalluksia, heille voi olla vaikeaa tuoda niitä muille. Ihmiset eivät vain passiivisesti vastaanota uutta tietoa, he aktiivisesti tulkitsevat sitä sopivaksi omaan tilanteeseen ja näkökulmaan. Juuri tätä tutkimukseni opettajat muutoksessa tekevät; he ovat vuorovaikutuksessa muutoksen keskellä.

3.3 Koulun kehittäminen ja yhteisöllisyys koulussa

Koulun kehittäminen on laaja ja haastava tehtävä rehtorin tehtävän näkökulmasta. Toivosta (2010, 6) mukailen kehittämistehtävä kohdistuu mm. henkilökunnan toimintaan, osaamiseen, yhteisöllisyyteen, opettajien opettamiseen, oppilaiden työskentelyyn, oppilashuoltoon, oppilasarviointiin, kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön sekä koko kouluyhteisön toimintaan. Normaalikoulun siirtyminen Tampereelle merkitsee laajaa kehittämishanketta koko normaalikoululle ja sen rehtorille.

Työyhteisön tulisi kokea, että muutos pysyy hyvin hallinnassa. Omiin voimiin täytyy luottaa. Kun johtaja tietoisesti kasvattaa muutosvalmiuksia, hän tekee jatkuvasti pieniä rutiinimuutoksia. (Pässilä & Niinikuru 1993, 135.) Oppivan organisaation mallissa oletus on se, että koko henkilöstö sitoutuu muutokseen. Heillä on kehittymisen halua ja he osaavat delegoida valtaa ja johto haluaa panostaa henkilöstön oppimiseen. Koko henkilöstö saadaan oikeilla johtamistoinenpiteillä panostamaan kaikki voimansa ansiotyöhön ja sen muutokseen jopa

muun elämänsä kustannuksella. Muutoshalu edellyttää riittämättömyyden tunnistamista ja nöyryyttä. Se edellyttää jatkuvaa ponnistelua ja lisätyötä. Oppivan organisaation toiminta edellyttää organisaation hierargian madaltamista ja työtehtävien uudelleenjakoa. Organisaation rakenteen muuntamisessa on aina kyse vallata ja siitä, että joku kokee menettävänsä entisiä asemiaan. (Sarala & Sarala 2003, 25.) Tehtävajohtaminen on yhteydessä työyhteisön hyvinvointiin. Henkilöjohtamisen laatua parantamalla voidaan parantaa työyhteisön ilmapiiriä myös muutostilanteessa. Laadultaan korkea tehtäväsuuntautunut johtaminen eli jokainen työntekijä tietää tehtävänsä, on yhteydessä korkeampaan hyvinvointiin työyhteisössä. (Senvall, Keskinen & Keskinen 2005, 281–285.) Henkilöstön tulee panostaa ja antaa kaikki voimavaransa työyhteisölle, koska muutokset vaativat paljon voimavaroja. Toisaalta organisaation hierarkian madaltumista oli nähtävissä, sillä opettajat kertoivat heille jaetuista vastuualueistaan muutoksessa.

Muutokset ovat usein vaikeita ja moni-ilmeisiä prosesseja. Yhteisökeskeisessä opettajakulttuurissa yhteistyö on laaja-alaista ja sitä tehdään useimpien opettajien kanssa. Tutkimukseni opettajien tulee panostaa kaikki voimansa sitoutumalla muutokseen. Toisaalta näin voimakkaat muutokset kuten tässä tapauksessa työpaikan siirto ja samalla työpaikan vähittäinen alasajo saattavat viedä aikaa laaja-alaiselta yhteistyöltä. Yhteistyötä tehdään aine- ja luokkarajoja ylittäen. Näitä kulttuureja leimaa avoimuus ja myös epäonnistumisia uskalletaan jakaa. Uusia ideoita uskalletaan kokeilla, vaikka onnistumisesta ei olisikaan varmuutta. Organisaation jäsenten välistä yhteistyötä nimitän tässä tutkimuksessani kollegiaalisuudeksi. Kollegiaalisuudella tarkoitan yleisesti opettajien keskinäistä ammatillista yhteistyötä. Kollegiaalisuus viittaa opettajien työyhteisön ja henkilöstötason yhteistyöhön koko koulua koskevissa asioissa ja erityisesti päätöksenteossa. (Luukkainen 2004, 104.)

Toisaalta kollegiaalisuus on opettajien yhteistyön yksityiskohtaisempi muoto, sillä yhteistyö saattaa olla vapaa-aikaankin liittyvää toimintaa. Kollegiaalisuuteen kuuluu tiettyjä yhteisöllisiä normeja, joista esimerkkeinä ammatillinen dialogi, yhteinen suunnittelu, kollegan opetuksen seuraaminen sekä omaan työhön ja työyhteisöön kohdistuva reflektio. Kollegiaalisuus tarkoittaa opettajayhteisön

korkeampaa astetta, jolle on tyypillistä yhteistoiminnallisuuteen kuuluva yksilöiden välinen myönteinen keskinäinen riippuvuus. Kollegiaalisuus on osa koulun sosiaalista kulttuuria, normeja kuten esimerkiksi tuen ja auttamisen antaminen ja sen avulla koulu voi kehittyä oppivaksi organisaatioksi. (Sahlberg 1998, 348.)

3.4 Koulun kehittämisen haasteet

Koulun pedagogisen kehittämisen ja yhteiskunnan muutoksen nimissä koululle ja opettajille osoitetaan yhä enemmän tehtäviä ja haasteita. Kehittämistarpeet näyttävät lisääntyvän nopeasti. Voimme kuvaannollisesti puhua haasteiden viidakosta. Näyttää siltä, että koulua pidetään moitteista huolimatta lähes ihmeiden tekijänä. Opettajalle voi käydä haasteiden viidakossa niin, että hänen työnsä tai työn 'mieli' voi tulla uhatuksi. (Aaltola 2003, 15–25.)

Koulussa muutos saadaan aikaan helpoimmin hyvin suunnitellulla kehittämissankkeilla. Kehittämistoimintaan tarvitaan idea, perusajatus ja tarve pyrkimyksestä uuteen, muutettavaan toimintaan. Kun hanke on saatu käyntiin tai toteutuminen alkuun, hanketta arvioidaan suullisesti, kirjallisesti ja ehkä kuvien pohjalta. Muutos on välttämätöntä, koska koulun ulkopuoliset tahot asettavat vaatimuksia koulun kehittymiselle. Oma henkilöstö ei kuitenkaan aina näe tarvetta samanlaiseen muutokseen. (Pässilä & Niinikuru 1993, 132–133.) Muutoksen yhteydessä korostuu rehtorin pedagoginen johtajuus.

Koulun pedagoginen johtaminen on haastavaa, koska työssä sekä suorittaja että kohteena on ihminen. Työn suorittajalle ja kohteelle on leimaa antavana piirteenä subjektiivisuus, joka näkyy erilaisina tulkintoina todellisuudesta. Pedagoginen johtaja organisoii koulun sisäistä yhteistyötä ja koulutusta. Sekä hallin-

nollisen että pedagogisen johtamistyön pitäisi mahdollistaa opettajien ammatillinen kehittyminen, jonka nähdään olevan opettajan henkilökohtaisella vastuulla. Pedagogisen johtamisen keskeinen tehtävä on koulu yhteisön kehittäminen siten, että koulun kulttuuri tukee itsenäisten, yhteistyökykyisten ja luovien koululaisten kasvamista. Muutoksessa pedagogisen johtajan organisointikyky korostuu ja se on erittäin tärkeää. (Nivala 2002, 190.) Kun koulu kehittyy, koulun johtajalta vaaditaan julkista pedagogista johtajuutta suhteessa opettajakuntaan ja opettajilta saumatonta professionaalista kollegiaalisuutta. (Luukkainen 2004, 159.) Koulun pedagoginen johtajuus on visiointia, kehittämistä, uusiin asioihin perehtymistä ja ennen kaikkea ihmissuhdetyötä.

Koulun kehittämisessä on ratkaistavana monia ongelmia, sillä usein koulun kehittämistyö koetaan vaativana ja toisaalta sen voi kokea myös uhkana opettajan yksilölliselle vapaudelle. Organisaatiossa on tärkeää analysoida oppimiskäsitystä. Jos kehittämistyö koetaan raskaaksi, silloin on jotakin vialla. Mikäli kehittäminen ja oppiminen tulkitaan siten, että jokaisen opettajan on tauotta kurssitettava itseään, päädytään jaksamisen ongelmiin. Kehittämistyö on useimmissa organisaatioissa uuden lisäämistä vanhan päälle ja näin myös määrällistä lisäämistä. (Toivonen 2010, 7). Kiire on todellisen oppimisen este. Koulun sisäiset ja ulkoiset muutoshaasteet huomioidaan, mutta samalla kestävä ja ennakkoiva pedagoginen kehittäminen edellyttää koulu yhteisön lisääntyvää itseymmärrystä ja avointa keskustelua. (Pyhältö, Pietarinen, Soini & Huusko 2008, 220.)

Juuri tehokkuus ja "yritysmäinen" johtajuus yhdistetään johtajuuteen. Rehtorin on koulunjohtaja. Esimerkiksi julkisen sektorin johtamisessa on alettu puhua johtamisen uudistamisesta. Tällä tarkoitetaan toiminnan tehokkuuden, tuottavuuden ja taloudellisuuden uudelleen arviointia ja yrittäjyyskulttuurin sekä yksityisen sektorin johtamismallien tuomista osaksi julkishallinnon toimintaa. Idea on se, että koulutus pitäisi pystyä tuottamaan tehokkaammin ja taloudellisemmin. Yrity maailmasta lainattu tehokkuusajattelu on nyt pinnalla. (Nivala 2002, 195.) Yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen koskee koulun perustehtävää ja on merkittävä pedagoginen uudistus. Sen lähtökohdaksi on annettu oppijan oma aktiivisuus ja sosiaalisuus sekä vuorovaikutuksen merkitys että konteksti-

sidonnaisuutta korostava oppimiskäsitys. Koulun kehittämisen näkökulmasta tämä vaatii rajojen rikkomista sillä tavalla, että toiminnan laadullinen muutos ja oman työn rajojen uudelleen jäsentäminen voi tapahtua käsitteiden uudelleen rakentamisen avulla. Yhtenäisen perusopetuksen toteutusmuodosta (alakoulu/yläkoulu/yhtenäinen peruskoulu) riippumatta peruskoulun opettaja toimii aiempaa monipuolisemmassa vuorovaikutusympäristössä paitsi suhteessa oppilaisiin myös kollegoihin ja koulun sidosryhmiin. (Pyhäلتö ym. 2008, 232.)

3.5 Muutokseen sopeutuminen

Tutkimukseni muutoksessa oli yhtenä tavoitteena yhtenäinen koulupolku esi-koulusta yläkouluun. Opettajat olivat työskennelleet myös yhteisen opetussuunnitelman parissa. Yhtenäisen koulupolun rakentaminen edellyttää tieteenalojen ja oppiaineiden rajoja rikkovaa, jaettava asiantuntijuutta opettajayhteisössä ja niiden välillä, mutta tekee sen mahdolliseksi. Yhtenäisen perusopetuksen rakentamiseen liittyvät paitsi uudenlaiset opettajuuden haasteet ja mahdollisuudet, myös se, miten itse kehittämistyössä onnistutaan. Kehittämisprosessin edistymiseen vaikuttavat voimakkaasti opettajien kokemukset omasta toimijuudestaan. Aktiivisen toimijuuden ehdoiksi ymmärrän tässä niin yksilön kuin yhteisönkin mahdollisuudet oman toimintansa tulevaisuuteen suuntautuvaan ohjaukseen ja arviointiin. (Pyhäلتö ym. 2008, 225.)

Yksilöt sopeutuvat muutokseen hyvin eri tavoin. Vaikka tiedämme, että myönteisyys on mahtava voimavara, ei ole helppoa suhtautua innostuneesti. (Juuti & Virtanen 2009, 120.) Muutos saattaa näyttää järjettömältä. Se voi näyttäytyä uhkana työyhteisölle, omalle asemalle ja ammattitaidolle. Näistä syistä yksilön voi olla vaikea suhtautua muutokseen myönteisesti. Toisaalta, kun valitsemme

elämästä riittävän pieniä palasia kerrallaan, ahdistus häviää. Elämä, joka keskittyy vain tähän hetkeen ja siihen mikä on käsillä, avautuu kokemuksellisesti rikkaana ja itseisarvoisena toimintana (Juuti & Virtanen 2009, 125). Hakkarainen (2000, 94) kirjoittaa käytännön yhteisöstä, jonka mukaan tieto ja osaaminen virtaavat tavattoman nopeasti. Tutkimukseni käytännön yhteisö on opettajien työyhteisö. Hakkarainen (2000) mainitsee myös siitä, että vahva luottamus toimijoiden välillä luo vankan pohjan innovaatioiden syntymiselle. Sidosten välityksellä käytännön yhteisö saa uutta tietoa ja kokemuksia, joiden varassa voidaan luoda uusia ajattelemisen ja toiminnan käytäntöjä. Tutkimukseni innovaationa opettajien keskuudessa on olla mukana muutoksessa ja sopeutua siihen.

Jokainen tietää itse parhaiten miten hän muutoksesta selviytyy. Muutokseen sopeutumista edesauttaa se, että ihmiset saavat avoimesti kohdata omia tunteitaan, myös kielteisiä tunteita ja lupa ilmaista niitä ilman, että työkaverit ja johto sitä paheksuvat. Juuti ja Virtanen (2009, 122) kirjoittavat, että mikäli muutokseen liittyvät tunteet tukahdutetaan, heikennetään samalla ihmisten itsetuntoa ratkaisevalla tavalla. Ihminen voi myös heittäytyä muutokseen terveellä tavalla, jolloin hän luottaa, että hän selviytyy muutokseen liittyvistä haasteista huolimatta – samalla he auttavat muitakin selviytymään ja ovat ratkaisukeskeisiä kannustajia. Toisaalta uudet tulkinnot opettajuudesta ovat siirtyneet kovin hitaasti teksteistä ammatillisiksi käytännöiksi ja kulttuureiksi. Opetus- ja kasvatustyön resurssien supistaminen kunnissa, opetustyön yksityisyyden korostaminen ja koulu maailman hektinen arki rajaavat opettajan työlle kehykset, jotka eivät anna helposti tilaa professionaalisen ja vaikuttavan opettajakulttuurin kehittymiselle. (Isosomppi 2003, 105.)

Koululaitoksen tuloksellisuutta ja tehokkuutta on ryhdytty pohtimaan toden teolla, ja osa pohdinnoista on liittynyt juuri koulujen muuttamisen mahdollisuuteen – muutosoptimismiin. Eräs keskeisimmistä keinoista muutosvastarintaa vastaan on oikean tiedon levittäminen avoimesti mahdollisimman laajalle. Toisaalta osallistuminen muutoksen suunnitteluun ja toteuttamiseen ehkäisevät vastustusta ja keskustelu, koulutus ja uudet ajatusmallit lisäävät muutokseen liittyvää tietopohjaa. (Luoma 2010, 62). Tärkeintä on aitous, rehellisyys, kuunteleminen

ja välittäminen – johtajan tulee olla mahdollisimman lähellä henkilöstöä, jotta luottamus säilyy.

Luoma (2010, 62) kirjoittaa yksilön ja ryhmän eroista muutosprosessissa. Yksilöt ja ryhmät tuntevat eri tavoin negatiivista tai positiivista uskollisuutta organisaatiota kohtaan. Negatiivinen uskollisuus esiintyy erityisesti silloin, kun organisaation eloonjäänti on vaakalaudalla – toisaalta positiivista uskollisuutta esiintyy silloin, kun muutos tähtää organisaation suorituskyvyn parantamiseen. Muutosvastarinnalla puolestaan tarkoitetaan käyttäytymistä, jonka tarkoituksena on hidastaa tai keskeyttää aiottu organisaatiomuutos. Muutosvastarinnan päämotiveja ovat aiotun muutoksen aiheuttama mahdollinen epäjatkuvuus työympäristössä ja työilmapiirin muuttuminen epävarmaksi ja kaksijakoiseksi. (Luoma 2010, 19.) Muutokseen liittyy aina vastustusta, erityisen voimakkaasti juuri koulu yhteisössä. (Pässilä & Niinikuru 1993, 134). Näissä tilanteissa rehtorin tulee olla valppaana ja pystyä havaitsemaan tilanteet. Hänen täytyy ottaa huomioon lähtökohdat ja pyrittävä virittämään avointa keskustelua, joissa vastustajat saavat kertoa peloistaan. Yleensä muutosvastarinta syntyy ammattitaidon riittämättömyyden tai työpaineen kasvamisen pelosta (1993, 134.) Suurin osa vastarinnasta syntyy ruohonjuuritason henkilöstöstä ja asiantuntijoista. Tämä joukko on aina lähes myös vähiten osallistunut muutoksen valmisteluun. Usein ruohonjuuritason kriittinen tieto välitetään ylempien tasojen päätöksien käyttöön ns. väliportaan kautta. Tällä tavoin väliporras tukee muutosta. (Mattila 2007, 21.)

Muutosvastarintaa jäljitettäessä on hyvä muistaa, että näkemys ero on eri asia kuin konflikti ja useasti työntekijäporras pääsee muodostamaan oman käsityksen vasta, kun johto jo odottaa innokasta toimintaa. Näkemys erot ovat perusteeltaan rakentavia ja viittaavat muutosoptimistisiin ajatuksiin enemmän kuin konflikti. Törmäyskurssilla ollaan usein eri syistä: arvojen sopimattomuus, taistelu vallasta, tiedonsaannin rajoittaminen tai avoimuuden vaatimus tai turvallisuuden tunteen (perinteiden) murskaantuminen.

Mattila (2007, 24) esittää John Kotterin ja Daniel Cohenin muutosjohtamiseen limittyvät neljä haittatekijää, joilla on usein taipumus pysäyttää orastava muutos. Ensimmäinen vaihe on vallitseva itsetyytyväisyys ja se estää muutoksen tarpeen ja syyn näkemisen. Toinen vaihe on paikallaan pysyminen, välttely ja itse-

suojelu muutosta toteuttamisessa. Kolmantena vaiheena tulee negatiivinen asenne, mikä toisaalta vaikuttaa myös muiden työyhteisön jäsenten motivaatioon ja sitoutumiseen. Neljäs vaihe on totaalinen kieltäytyminen muuttumasta. Kotterin malli osallistaa henkilöstöä muutokseen muutosvastarinnan minimoimiseksi. Kotter kertoo vahvasti, mitä tulee tehdä, jotta muutos saadaan suoritettua. (Lindell 2011, 58–59.)

Muutos herättää ihmisessä aina tunteita ja tunnelmia. Ajatukset lentelevät epätoivosta uusiin mahdollisuuksiin. Jokaisella muutoksen kokeminen on yksilöllistä. Kysynkin, miksi muutokset herättävät suhteettoman kielteisiä reaktioita? Juuti ja Virtanen (2009, 35) kirjoittavat, että ihminen koostuu kokemuksista. Kokeemukset ovat pääosin tunteiden varaan rakennettuja todellisuuteen perustuvia mielikuvia, joiden avulla elämme omaa maailmaamme. Mieleemme onkin paitsi kokemusten varasto myös kokemusten ja ajattelutapojen aktiivinen ja itsenäinen muokkaaja (Juuti & Virtanen 2009, 42).

Juuti ja Virtanen (2009) erottelevat neljä peruseriaatetta, joiden avulla ihminen ymmärtää, miksi muutos on niin vaikea kohdata. Käyttämämme kieli voi olla mahdollisuus, mutta toisaalta myös vankila, jos emme osaa pukea ajatuksiimme sanoiksi. Ihminen käy sisäistä vuoropuheluaan, joka on ns. tiedostamatonta puhetta, johon ihminen ei tahdonalaisin toimin voi vaikuttaa. Esimerkiksi tutkimukseni muutos on tullut ihmisten uniin ja on ajatuksissa koko ajan, vaikka sitä ei tahtoisikaan. Toiseksi Juuti ja Virtanen (2009, 48) kertovat, että ihminen on kasvatuksen tulos. Tällä he tarkoittavat sitä, että meitä usein johdatellaan ja silloin reagoimme tapahtumiin yhtään sen enempää pohtimatta. Kolmanneksi he nostavat ihmisen sosiaaliset suhteet, jotka ovat osa ihmisen elämiskaikmaa. Ihminen elää suhteessa muihin ihmisiin ja asioihin. Kukin näistä muodostaa oman maailmansa. Neljäntenä he puhuvat elämiskaikmaan kokonaisuudesta ja siitä kuinka sen osat ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa keskenään.

Edellä kuvatut neljä peruseriaatetta auttavat meitä ymmärtämään, miksi ihmisen on usein vaikea kohdata muutos. Edellä oleva ei pyri sanomaan, että muutosten toteuttaminen ihmisen mielessä on mahdoton asia. Toisaalta ihminen on äärimmäisen monimutkainen ja monet asiat vaikuttavat häneen samanaikaisesti.

ti. (Juuti & Virtanen 2009, 111–113.) Onkin mahdotonta kuvailla tutkimukseni ihmisten elämismaailmaa, kun se on jokaisella hyvin erilainen.

4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

4.1 Tutkimustehtävät ja niiden määrittely

Tutkimuksen tehtävänä on Hämeenlinnan normaalikoulun Tampereelle siirtymiseen liittyvien tulkinnallisten repertuaarien määrittäminen muutoksesta kertovien kuvausten kautta. Muutospuhe koostuu normaalikoulun opettajien puhunnasta sekä rehtori Kaija Hollin asettaman työryhmän selvitysraportista nousevista näkökulmista. Tulkinnallisten repertuaarien rakentumista tutkimalla pyrin saamaan lisää kuvausta Tampereelle siirtymisestä tekemiäni tulkintojen kautta. Tutkimukseni alussa olen kuvannut tulkintakontekstin sekä lähtökohdan tutkimustyölle. Tutkimuksen metodinen näkökulma on diskurssianalyttinen, mikä osaltaan määrittää tutkimustehtävien muodon.

Ensin olen kuvannut normaalikoulun nykytilanteen ja sen miten tähän tilanteeseen on tultu. Tämän jälkeen olen rakentanut tutkimukseni viitekehystä muutoksen näkökulmasta. Olen teoriaosuudessa avannut muutoksen sekä organisaation näkökulmasta että yksilön näkökulmasta. Tulkintakontekstilla pyrin valaisemaan sitä, miten monikerroksinen muutos on. Lehtonen (1996, 160) esittää ajatuksen, jonka mukaan teoria nähdään kulttuurisena karttana. Tutkijana olen kartalla ja valitsen sieltä olennaiset rastit, joiden kautta suunnistan tutkimuskohteeseeni.

Tutkimuksen tehtävänä on myös selvitystyöryhmän Tampereelle siirtymisen repertuaarin määrittäminen valtakurssin näkökulmasta. Tutkimukseeni sisältyy valtakurssi selvitystyöryhmän näkökulmasta ja vastakurssi opettajien näkökulmasta. Toisaalta muutos voidaan nähdä moniulotteisena ja sen vuoksi en ole rajannut tarkasti valtakurssin kontekstia vain selvitystyöryhmään. Tällä valinnalla annan tilaa eri kontekstuaalisille mahdollisuuksille ja se on tulkinnan kannalta tärkeää.

Tutkimuskysymykset olen kiteyttänyt neljään erilaiseen näkökulmaan.

Pääongelma 1:

Millaisten tulkinnallisten repertuaarien (diskurssien) kautta opettajat kuvaavat Hämeenlinnan normaalikoulun Tampereelle siirtymistä?

Pääongelma 2:

Millainen on Hämeenlinnan normaalikoulun opettajien repertuaarien Tampereelle siirtymisen sisäinen dynamiikka (muutosoptimismi/muutosvastarinta)?

Pääongelma 3:

Millaiset tulkinnalliset repertuaarit ohjaavat Hämeenlinnan normaalikoulun Tampereelle siirtymisen rakentumista asiasta tehdyssä selvityksessä?

Pääongelma 4:

Millaisia valta- tai vastakurssseja Hämeenlinnan normaalikoulun Tampereelle siirtymisestä voidaan löytää?

4.2 Diskurssianalyysi tutkimusmenetelmänä

4.2.1 Sosiaalinen konstruktionismi taustafilosofiana

Pro graduni metodologiset peruslähtökohdat pohjautuvat sosiaalisen konstruktionismin teoriaan. Willman (2001, 64) mainitsee, että ilmiöiden tulkinnassa sosiaalisten konstruktioiden merkitys postmodernissa tiedekäsityksessä korostuu. Lehtonen (1996, 53) tähdentää, että kieli on osa todellisuutta. Lisäksi hän painottaa, että ihmisten välisissä merkeissä toteutuessaan se on nimenomaan yhteisöllistä ja sosiaalista tietoisuutta. Sosiaalinen konstruktionismi on myös yleinen, monitieteinen lähestymistapa, jossa painotetaan kieltä käytäntönä. Berger ja Luckmann (1994, 29–31) kirjoittavat juuri tästä, kuinka jokainen päivä elämässä on ihmisen tulkitsemaa todellisuutta ja joka päivä on subjektiivisesti merkityksellinen ja yhtenäinen maailma. Koulun muutosprosessi oli tutkimukseni opettajille todellisuutta ja subjektiivisesti merkittävä maailma. Opettajat tuottivat muutoksen todellisuutta joka päivä, kun he valmistivat koulua muutokseen.

Berger ja Luckmann (1994, 226) mainitsevat, että konstruktionismia voidaan pitää sosiologisena kantana, jonka mukaan tieto todellisuudesta välittyy ja muotoutuu sosiaalisissa prosesseissa. Ihmisyys rakentuu sosiaalisesti. Ihmisen peruskäsitykset sosiaalisista suhteista kuten esimerkiksi kielestä tai ihmisen välisistä suhteista tulee sosiaalisen konstruktionismin mukaan johtaa ihmisen vuorovaikutuksesta. Tietäminen ja tieto ovat löydettävissä ihmisten välisistä suhteista, jolloin he keskustelevat tai neuvottelevat tai vain jakavat ympäröivää todellisuutta keskenään. Ne eivät ole ihmisen sisällä. (Willman 2001, 64) Tutki-

mukseni on laadullisen tutkimuksen prosessi, jossa olen kokoajan eri vaiheessa ja koen keskeneräisyyttä. Kiviniemi (2007, 70) kirjoittaaakin, että laadullista tutkimusta voi luonnehtia prosessiksi. Tutkimus etenee eri vaiheiden kautta ja nämä vaiheet eivät ole välttämättä etukäteen selkeästi tiedossa ja eri valinnat voivat muodostua tutkimuksen edetessä.

Sosiaalinen konstruktionismi uskoo, että kaikki tieto nousee ihmisten välisen tilan kautta. Totuus syntyy sosiaalisen vuorovaikutuksen tuloksena ja sen vuoksi se ei ole absoluuttinen. Totuus on siten sosiaalisessa konstruktionismissa hyvin pragmaattinen käsite ja asioiden arvo ja sen pätevyys määrittyy sen mukaan, miten ne toimivat käytännössä. Yhteisen toden ja yhteisen hyvän saavuttamiseen tarvitaan kulttuurista kanssakäymistä. Kielellisesti välitetty ja vuorovaikutuksessa tuotettu merkitykset ovat tärkeämpiä kuin kielen merkit, rakenne tai tyyli. Ihmisten väliset merkitykset ja ymmärtäminen ovat kulttuurisia ja julkisia. Tapahtumien ja olemisen eri maailmojen kautta muodostuu sosiaalisesti eri maailmoja ja erilaisia näkökulmia katsella maailmaa. (Willman 2001, 65)

Subjektiiivisuus korostuu sekä tiedon tuottamisessa että sen uusintamisessa. Sosiaalisen vuorovaikutuksen ylläpitäminen tuottaa uutta tietoa, sillä käsitys tiedon luonteesta on sosiaalisessa konstruktionismissa tiedon hankkija ja hänen todellisuuden rakentumisen suhde. Tieto ja sosiaalinen toiminta käsitetään yhteen kietoutuneiksi ja kontekstisidonnaisiksi. (Kaljunen 2011, 115.) Se miten ihminen ymmärtää asioita on historiallisesti ja kulttuurisesti hyvin suhteellista ja yksilöllistä. Ihminen konstruoii tietoa aikaisempien kokemusten päälle.

4.2.2 Diskurssianalyttinen viitekehys

Kaljusen (2011, 119) mukaan diskurssianalyysin tavoitteena on mahdollisuus ymmärtää ihmisen toimintaa. Se ei etsi syy-seuraussuhteita tai yleisiä lainalai-

suuksia. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kohteet määrittyvät eri traditioista käsin siten, että ranskalainen traditio tutkii kulttuuristen aineistojen kautta tapahtuvaa diskurssin laadullista muotoutumista tai muuttumista, saksalainen traditio on kiinnostunut tieteellisestä diskurssien jäsentämisestä ihmisten toiminnan kehittämisessä ja angloamerikkalainen tutkii etenkin ihmisten puheen kautta tapahtuvaa ilmiöiden jäsentymistä. Kaikissa traditioissa tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on diskurssien kyky organisoida kohdattavaa todellisuutta. (Remes 2003, 23.) Diskurssianalyttinen metodologia siis koostuu kolmesta traditiosta. Niidensyntykotien mukaan nimitän niitä ranskalaiseksi, saksalaiseksi ja angloamerikkalaiseksi traditioksi. Tutkimukseni diskurssianalyttinen traditio on angloamerikkalaiseen traditioon pohjautuva, koska tutkin opettajien puheen kautta tapahtuvaa ilmiöiden jäsentymistä.

Remes (2003, 23) tuo esille, että diskurssianalyttisen tutkimuksen tehtävänä on selvittää, millä tavoin ihmiset jäsentävät käsityksiään todellisuudesta. Tutkimussuunnan kiinnostuksen kohde on kulttuuri. Diskurssianalyysi pyrkii avartamaan käsitystämme siitä, miten ihmiset ovat osallisena kulttuurin diskursseissa. Kulttuuria tutkitaan sosiaalisesti todellistuvana ilmiönä joko sen muotoutumisena tai ilmenemisenä. Remes (2003, 23) lisää Suonisen määritelmän diskurssista, jonka mukaan sen voidaan tulkita tarkoittavan tässä toiminnassa ”yksimielisyttä jonkun ilmiön käsitteellistämisestä ja sen tavoista”.

Metsämuuronen (2006, 106) mainitsee, että diskurssianalyysi on tutkimussuuntaus, jossa tutkitaan kielen käyttöä eri näkökulmista sekä puheena että tekstinä. Analyysin kohteena on diskurssien, tekstien, puheen, viestien, dialogien ja keskustelujen maailmat. Diskurssien analysointi ja tunnistus eivät kuitenkaan tarkoita aineistosta nousevia aiheita, vaan tapaa tarkastella tekstejä osana suurempia ja yhtenäisempiä kokonaisuuksia. Tietty diskurssi voi esimerkiksi tehdä ymmärrettäväksi hyvinkin erilaisia teemoja tai aiheita, eikä tietty diskurssi ole sidottu vain tiettyyn representaatioon. (Siltaoja & Vartiainen 2010, 259–279.)

Opettajien puheista esiin tulevat diskurssit voivat liittyä useampaankin representaatioon ei vain yhteen. Se riippuu siitä mistä näkökulmasta asiaa he katsovat asiaa. Tällä tarkoitan sitä, että katsooko opettaja asiaa oman mukavuutensa kannalta vai opettajankoulutuksen näkökulmasta. Silloin asiassa voi olla eri rat-

kaisu. Metsämuuronen (2006, 107) jatkaa, että diskurssianalyysiin liittyy kriittinen suhtautuminen tekstiin ja hyvin objektiivinen ote aineistoon. Hyvä analyysi edellyttää diskurssianalyysin peruskysymyksiä: kuka sanoi, mitä sanoi, mitä tarkoitti, miksi sanoi, mihin pyrki ja kehen pyrki vaikuttamaan.

Diskurssianalyysi avaa käsityksiämme ”oikeista” käytänteistä, puheista ja toiminnasta. Diskurssianalyysin avulla tutkitaan sosiaalista todellisuutta, puhetta. Diskurssianalyysin mukaan ihminen on ajatteleva, sosiaalinen olento ja pitkälti diskurssianalyysi perustaa näkemyksensä ihmisestä oppivaan ihmiseen. (Remes 2006, 288 -289.) Diskursseja luodaan vuorovaikutuksessa paikallisesti josakin tietyissä aikakontekstissa esimerkiksi keskustelussa. Tutkimukseni konteksti on ollut koululla tehdyt haastattelut. Bourdeoun ja Wacquantin (1992, 142–148) mukaan kielen ulkopuolisilla, rakenteellisilla valtasuhteilla on vaikutusta siihen, millainen status kunkin toimijan puheella on tietyllä sosiaalisella kentällä – tutkimuksessani normaalikoulun opettajien keskuudessa. Bourdeou ja Wacquant (1992, 173) mainitsevatkin, että kieltä on tutkittava enemmän vallan kuin kommunikaation välineenä. Kieltä on tutkittava vuorovaikutuksessa ja niissä rakenteissa, missä sitä tuotetaan ja käytetään.

Tutkimukseni valtakurssissa avataan organisaation valtakurssia työryhmäraportista. Tutkimus pyrkii osoittamaan, miten ihmiset ovat osana organisaation rooleja ja asemia. Tavallinen, arkinen vuorovaikutus tuottaa tutkimusmielessä kiinnostavan sosiaalisen todellisuuden. Diskurssianalyysi tutkii tätä julkitulevan välityksellä ja myös analysoimalla. Keskustelu on diskurssianalyttisesti tarkastellen kuitenkin keskustelua koskevaa arkikäsitystämme laajempi ja myös syvempi käsite. Diskurssianalyysi tarjoaa monipuolisen mahdollisuuden tutkia vuorovaikutusta. (Remes 2006, 296.) Tutkimukseni kohteena on puhe siitä, että opettajien työpaikka siirtyy Tampereelle.

Diskurssianalyysin tutkimusmenetelmänä on saanut kritiikkiä. Ongelmana on ja ollut se, että aiheeseen johdattelevia oppaita on vähän. Koska diskurssianalyysissä tulkintojen perusteltavuus ei ole mahdollista todentaa muuta kuin seurustelemalla aineistonsa kanssa riittävän tiiviisti ja raportoimalla havainnot, on vaikea antaa yleispäteviä ohjeita analyysin tekemiseen. (Eskola 2001, 46.) Dis-

kurssianalyysissä haastatteluselonteot ovat yhtä tärkeä osa kuin tavallisetkin selonteot. Molemmat ovat sosiaalisen todellisuuden osia. Diskurssianalyysissä sitaattit kuvaavat suoraan itse selontekojä, ei niistä tehtyjä tulkintoja. Hyvä sääntö onnistuneesta diskurssianalyysistä onkin yksityiskohtaisuus, jonka avulla luki- ja saa mahdollisimman selkeän pohjan oman tulkintansa tekemiseen tutkittavasta ilmiöstä. (Willman 2001, 66.)

4.2.3 Merkitysten rakentuminen repertuaareiksi

Diskurssi-sanän juuret ovat latinan kielessä, mutta käsite on saanut vaikutteita kulttuureista ja kielistä, jossa diskurssianalyysia on alun perin tehty. Englannin-kielinen diskurssikäsite kantaa voimakkaasti keskustelumerkitystä. Diskurssisanan merkitys tarkoittaa etenkin puhuttua kieltä sekä puheen määritelmiä, vaikka diskurssi voidaan englannin kielen määritelmässä löytää myös tekstistä. (Remes 2006, 298–299.) Tutkimukseni diskurssin käsite määrittyy englannin kielen pohjautuen, koska pyrin saamaan aineistostani esiin merkkejä, jotka voivat löytää diskurssin löytämiseen. Merkit kootaan mahdollisiksi merkityksiksi. Merkityksiä voidaan vahvistaa muita aineistoja käyttämällä. Merkkien ja merkitysten vuorovaikutuksesta syntyy tulkinnallinen repertuaari. Diskurssi määrittyy sekä puheessa että tekstissä esiintyvänä merkittävydeksi, joka ulottaa itsensä laajemmalle kuin yksittäiseen sanaan. Se kattaa joukon asioita, jotka diskurssi vuorovaikutuksessa esiintyessään sisällyttää itseensä.

Merkityksiä tuottaessamme käytämme usein toisten sanoja ja kohdistamme sanamme muille. Kieli ilmaisee merkitykset ja niitä tulkitaan kielen merkityksellisuuden ja merkitysten avulla. Kieli on siis tulkinnan ja analyysin väline. Meille ihmisille kieli on ominainen piirre, joten kielen avulla ymmärrämme todellisuut-

tamme. Jos kieli muuttuu, muuttuu myös käsityksemme asioiden merkityksistä. (Willman 2001, 68). Merkitysten tulkinnassa on hyötyä rikkaasta ja monipuolisesta aineistosta. Merkitysten tulkinnassa on usein kyse nyansseista ja aineisto avaa usein mahdollisuuksia erilaisten tulkintojen konstruointiin. (Moilanen & Rähä 2007, 55.)

Englanninkielisen diskurssia kuvaavan sanan merkityssisältö kiinnittyy ilmaisun, puheen, vuorovaikutuksen ja keskustelun saamien määritteiden ympärille. Suomen kielessä monet englannin kielen diskurssi-käsitettä kuvaavat merkityssisällöt käännetään sanalla puhe. Meillä puhe-sanana (esim. pitää puhe, puhua jonkun kanssa, puhella) käyttö liittyy useisiin sellaisiin merkitysyhteyksiin, jotka englannin kielessä saavat puhetta kuvatessaan merkittävyydeltään erilaisia käsitteitä (esim. *speech*, *talk*, *rhetoric expression*). Englannin kielessä diskurssilla tarkoitetaan myös tekstin ilmaisemaa diskurssia. (Remes 2003, 31)

Remksen (2006, 316) mukaan diskurssianalyysissä ollaan kiinnostuneita sosiaalisesta todellisuudesta ja siinä tapahtuvasta toiminnasta. Diskurssianalyysi kiinnitetään tiettyyn kohteeseen ja tätä kuvaamaan käytetään genre käsitettä. Tutkimukseni genre eli tutkimusympäristö on koulu, joka elää muutoksen vaihetta siirtyessään toiselle paikkakunnalle. Tutkimuksessani sosiaalinen todellisuus tulee ilmi opettajien puheista muutokseen liittyvästä todellisesta toiminnasta. Muutospuhe on tutkimukseni sosiaalinen todellisuus, joka ilmenee kirjoitetussa kielessä, teksteissä – ne muodostavat puhutun kielen diskurssit. Analyysissä edetään osista kokonaisuuksiin, merkityksistä merkityssystemeihin eli diskurssiin (Ilmonen 2010,136).

Jokinen ja Juhila (2004, 24–25) määrittelevät merkityssystemien kirjoja siten, että diskurssianalyysissä ollaan kiinnostuneita kulttuurisista ja ihmisten välisestä kanssakäymisestä sekä niihin sitoutuneista ja yhteisistä sosiaalista todellisuutta rakentavista merkityksistä. Nämä merkitykset rakentuvat, pysyvät ja muuttuvat ihmisten keskinäisessä toiminnassa, mutta myös puheessa, keskustelujen avulla sekä kirjoituksissa. Vastaanottajan näkökulman lisäksi myös lausujan merkitys korostuu, koska mitä kielellisen ilmauksen esittäjä tietyssä tilanteessa haluaa sanoa tai välittää. (Airola, Koskinen & Mustonen 2002, 19).

Diskurssit eivät edusta pelkästään maailmaa sellaisena kuin se on, ne ovat myös projektiivisiä, kuvitteellisia, jotka edustavat mahdollisia maailmoja, jotka ovat erilaisia kuin todellinen maailma. Eri diskurssit ovat erilaisesta näkökulmasta maailmaan, ja ne liittyvät siihen, että ihmiset ovat eri suhteissa maailmassa, mikä puolestaan johtuu niiden asemastaan maailmassa. Heillä on sosiaali- ja henkilökohtainen identiteetti, sosiaaliset suhteet, jonka avulla he asettuvat suhteessa muihin ihmisiin. (Fairlough 2003, 124.)

Kontekstin käsite tarkoittaa niitä tekstin sisäisiä ja ulkoisia tekijöitä, jotka vaikuttavat tekstin tulkintaan (Heikkinen 1996, 40). Suonisen (1997, 53) mukaan kontekstit ovat analyttisiä apuvälineitä ja niiden välinen ero on tutkijan tehtävä harjoitella ja oman tutkimuksen aineiston erityispiirteitä kunnioittaen. Kontekstin hahmottaminen vaatii siis tutkijalta herkkyyttä ja se ei ole aina helppoa. Pietikäinen ja Mäntynen (2009, 29) toteavatkin, että koska merkitys nähdään kontekstisidonnaisena, on mahdollista tutkia samanaikaisesti sekä pieniä että isoja asioita. Esimerkiksi yksittäistä ilmausta analysoidaan suhteessa siihen kontekstiin, jossa se ilmenee. Fairclough (2003, 137) muistuttaaakin, että tutkimusaineiston tulkinta on erilaisten tulkintakontekstien tuntemusta ja luovaa oivallusta, eikä se ei ole vain asioiden mekaaninen summa.

Analysoitavaa aineistoa tarkastellaan kontekstissaan eli tietyssä paikassa ja ajassa ja tulkinta pyritään suhteuttamaan siihen. Asioita voidaan tulkita pienimmillään sanoissa tai äänenpainoilla ja suurimmillaan haetaan yhteyttä toimintakokonaisuuteen. Tämän tutkimuksen kontekstissa aineistoa on tulkittu lauseiden tasolla ja haettu niiden yhteyttä toimintakokonaisuuteen. Vuorovaikutuksessa merkittävä on analysoida aineistosta keskustelupuheenvuorot ja suhde keskustelun kulkuun. Kontekstille voidaan asettaa tutkimuksessa reunaehdot ja niistä esimerkkinä lainsäädäntö, työpaikan ohjeet tai prosessi. Tämän tutkimuksen reunaehtoina kontekstille on muutoksen prosessi ja tulkinta asemoituu opettajien määrittämien ehtojen kautta, jotka heijastuvat heidän puheistaan ja ilmaisuissaan sekä kielenkäytössä. (Jokinen ym. 1993; Kaljunen 2011, 122.)

Willman (2001, 69) määrittelee kattavasti diskurssin ja tulkintarepertuaarin käsitettä. Wetherell ja Potter (2001, 198–199) kirjoittavat, että diskursseilla viitataan kielenkäytön tapoihin, jotka ovat paikannettavissa institutionaalisesti. Tulkinta-

repertuaarit taas ovat sosiaalisen käytännön tapahtumien kulttuurista tulkintaa. Tutkimuksessani käytetään juuri tätä. Yksi olennaisimpia diskurssianalyysiin kuuluvia asioita on kielen toimintaan keskittyminen. Tätä asiaa voidaan kuvailla dimensiolla, joka on kulttuurinen jatkumo tai tilanne. (Juhila & Jokinen 1999, 63). Yleisemmällä tasolla Juhila (1999, 175) puhuu ontologisesta ja episteemisestä tavasta konstruoida puhetta. Ontologinen lähestymistapa korostaa institution ja vallan merkitystä erityisesti puheen tuottamisessa. Episteeminen näkökulma on olla tiukemmin kiinni itse tilanteessa, jossa puhe tuotetaan. Syvemmät ontologiset ja epistemologiset viestit, joita diskurssi ilmaisee ilmentäessään itseään vuorovaikutustilanteessa eli aineistossa saadaan esiin analysoimalla sitä, miten diskurssi vaikuttaa siinä sosiaalisessa todellisuudessa. Margaret Wetherell (2001, 10) esittelee diskurssin käsitteen sosiaalisena toimintana. Tämä käsite tukee kaikkia nykyaikaisia diskursiivisia tutkimuksia. Koska tutkija ei kokonaisuutena voi demonstroida tutkimuksensa sosiaalista todellisuutta, diskursiivisen tutkimuksen perinteenä on ymmärtää yhteiskunnallista toimintaa. Michael Billig (2001, 210) kirjoittaa tästä, että diskursiivinen ja retorinen psykologia muodostuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, erityisesti diskursiivinen vuorovaikutus. Näin he voivat tarkkailla suoraan sitä, miltä piilossa oleva salaisuus näyttää.

Tutkimuksessani sosiaalinen todellisuus on normaalikoulun siirtyminen ja sitä opettajat elävät. Repertuaari voi olla vaikkapa sanontatapa, käsite- tai asiakokonaisuus, jonka ilmaukset käyvät sisällöllisesti yhteen. Nämä ovat tulkinnallisia ja niiden avulla ihmiset muodostavat käsityksensä maailmasta. Keskustelijat ovat tässä suuntauksessa tietynlaisen kulttuurin toimijoita, jotka pyrkivät toimimaan vuorovaikutuksessaan niin, että keskustelu on ymmärrettävää. Lähtökohdasta seuraa, että diskurssi muotoutuu ihmisten viestiessä toiselle kulttuurinsa suulla jotakin, jonka joku toinen ottaa vastaan kulttuurinsa korvalla. Toinen ihminen tekee itsensä ymmärretyksi jollekin toiselle. (Remes 2006, 303.) Tämä tarkoittaa sitä, että ihminen puhuu niin, että käy ilmi mitä hän haluaa toiselle todellisuudessa sanoa.

4.2.3 Valta – ja vastadiskurssi

Diskurssi on päämäärän hakemista, jossa puhe on vaikuttamiskanava ja sillä on vaikuttamispyrkimyksiä (Juuti 2006, 16). Kussakin diskurssissa maailma määritellään jonkin tai joidenkuiden intressien mukaisesti. Kaljunen (2011, 110) esittää Stahlin määritelmän, jonka mukaan valta ei ole välttämättä negatiivinen asia eikä sitä voi omistaa. Valta pyrkii leviämään diskurssien välityksellä ja vaikuttamaan niin muodollisen organisaatohierarkian huipulla kuin sen alemmilla portailla oleviin. Kriittinen diskurssianalyysi keskittyy diskurssin rooliin valta-asemasta käsin. Valta-asema kriittisessä diskurssianalyysissä tarkoittaa instituutioiden tai sosiaalisen vallan käyttöä. Esimerkkinä tästä voisi olla yhteiskunnalliset kysymykset ja niiden valta-asetelmat. (van Dijk 2001, 356.) Kriittisen diskurssianalyysin tutkimustehtävä on usein poliittinen. Sosiaalipsykologinen diskurssianalyysi keskittyy siihen, millainen on konteksti historiallisella hetkellä. Toisaalta poststrukturalistinen diskurssianalyysi ajattelee, että yksilöä ei ole olemassa ja on suuntauksena kielitieteen teoreettinen.

Valtaa ei yleensä nähdä yksilöiden ominaisuutena eikä sitä myöskään tulkita diskursseja ulkopuolelta määrittäväksi voimaksi. Kiinnostus kohdistuu siihen, miten valtasuhteet tuotetaan sosiaalisissa käytännöissä: miten jotkut tiedot saavat totuuden aseman sekä millaisia subjektipositioita niissä tuotetaan ihmisille. (Jokinen ym. 1993, 75.) Aineistosta etsitään vahvoja hegemonisen aseman saavuttaneita diskursseja. Subjektiposition käsite liittyy diskurssin käyttäjään ja se sopii erityisesti tilanteisiin, joissa analysoidaan toiminnan rajauksia. Subjektiposition käsitteen avulla huomataan, etteivät positiot aiemmin sovittuja olemassa olevia valmiita paikkoja, joihin yksilöt asettuvat, vaan positiot tuotetaan aina sosiaalisissa käytännöissä. Siinä on enemmän kyse ihmisten tavoista määrittää itse itseään ja puhua kokemuksista ja käsitellä sitä milloin mitenkin, keskenään kenties ristiriitaisillakin tavoilla (Jokinen ym. 1993, 39). Tutkimuksessani opettajien positiot vaihtelevat välillä kriitikon, välillä rakentajan tai välillä puolustajan positioissa.

Vastadiskurssin käsite on vallan vastakäsite. Diskurssit ja repertuaarit voivat olla paitsi rinnakkaisia – myös kilpailevia merkityssysteemejä. Valta ja vastadiskurssi tavallaan kilpailevat keskenään ja jotkut diskurssit saattavat saada tukevamman jalansijan valtasuhteiden verkostoissa. Näistä muodostuu yhteisesti jaettuja totuuksia, jotka vaientavat vaihtoehtoisia totuuksia (Jokinen ym. 1993, 29).

4.3 Tutkimusasetelma ja tutkimusaineistot

4.3.1 Tutkimuksen kohde ja toteutus

Tutkimukseni käynnistyi keväällä 2012. Tutkimuksessani selvitin Hämeenlinnan normaalikoulun opettajien muutospuhetta Tampereelle siirtymisestä. Tutkimus käynnistyi huhtikuussa 2012, kun rehtori Toivonen antoi luvan tutkimiselle. Tutkimus eteni siten, että lähetin saatekirjeen normaalikoulun opettajille sähköpostilla. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, mutta moni opettajista oli kiinnostunut. Tutkimukseni koulu oli Tampereen yliopiston normaalikoulu Hämeenlinnassa. Opettajia koulussa on 25, joista 16 siirtyi Tampereelle. Koulu siirtyi Tampereelle syksyllä 2012.

4.2.2 Tutkimusaineisto

Tutkimukseni empiirinen aineisto koostuu Hämeenlinnan normaalikoulun opettajien puheista ja selvitystyöryhmän raportista. Keräsin aineiston haastattelemalla normaalikoulun opettajia. Toinen aineisto on selvitys toimintojen siirtämisestä Tampereelle (Selvitys 2011). Se on valmis työryhmän raportti, jossa on selvitetty kysymykset ja näkökohdat opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajakoulutuksen yksikön, Hämeenlinnan normaalikoulun sekä kirjaston Hämeenlinnan yksikön siirtämiseksi Hämeenlinnasta Tampereelle. Tutkimukseni tutkii vain normaalikoulun siirtämisen osuutta selvityksestä.

Tutkimusaineiston keräsin teemahaastattelun avulla. Haastatellut henkilöt työskentelivät normaalikoulun organisaatiossa. Heillä oli mahdollisuus osallistua joko haastatteluun tai kirjalliseen sähköpostihaastatteluun. Haastatteluun osallistui kahdeksan ja sähköpostihaastattelun antoi yksi. Litteroitua puheaineistoa oli 41 sivua, joista kaksi sivua oli kirjallisen vastauksen osuus. Haastattelun ajankohdat sijoittuivat toukokuuhun 2012. Haastattelemistani opettajista yksi jäi eläkkeelle, yksi siirtyi muualle töihin ja loput kuusi siirtyvät Tampereelle uuteen normaalikouluun töihin.

Haastattelun ideahan on yksinkertainen: kun halutaan tietää mitä joku ajattelee jostakin asiasta, kaikkein yksinkertaista ja usein tehokkainta on tietenkin kysyä häneltä (Eskola & Vastamäki 2010, 26). Heidän mukaan kysymyksessä on keskustelu, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja toisaalta myös tutkijan ehdoilla. Tutkija pyrkii vuorovaikutuksella saamaan haastateltavalta häntä kiinnostavat asiat tai ainakin ne, jotka kuuluvat tutkijan mukaan tutkittavaan aihepiiriin. Eskola & Vastamäki (2010) kuitenkin muistuttavat, että aloittelevan tutkijan on muistettava omat rajat. Tutkijan on mietittävä, miten hän kohtaa haastateltavan ja kuinka paljon antaa itseään haastattelutilanteessa – valmiita ohjeita ei ole. Tutkimuksen teemahaastattelun aihepiirit tutkija on tutkija päättänyt etukäteen. Keskuste-

lu soljuu teemojen mukaan, mutta haastattelijan tehtävä on varmistaa, että etukäteen päätetyt teema-alueet tulee käytyä läpi. Kysymysten järjestyksellä ei ole merkitystä, mutta niiden laajuus saattaa vaihtua haastattelusta toiseen.

Toteutin haastattelut neljänä eri päivänä. Haastattelutilana toimi opettajan oma luokka, jossa hän työskenteli. Haastattelupaikka on tärkeää huomioida, koska se on tärkeä tekijä haastattelun onnistumiselle. Toivoin haastattelua sopiessani, että tapaan opettajat heidän omissa luokissaan, koska samalla on kyse moninaisten sosiaalisten tekijöiden määrittämisestä vuorovaikutuksesta. Kaikissa haastatteluissa kysyin kaikki teemahaastattelun kysymykset, mutta järjestyksen valitsin keskustelun kulun mukaan. Haastattelijana olin enemmän kuuntelijan roolissa ja en juuri osallistunut keskusteluun, koska haastateltavat puhuivat luontevasti. Tienari, Vaara ja Meriläinen (2005, 104) ottavat esiin näkökulman yritysjohtajien haastattelemisesta, jossa haastateltava on asemansa ja asiantuntemuksensa sekä hallitsemansa informaation takia vahvassa positiossa. Tämä näkökulma on tutkimukseni haastatteluissa tärkeä, koska opettajat olivat muutoksen vuoksi hyvin kiireisiä ja haastattelijana halusin antaa heille tilaa ja ääntä.

Eskolan ja Suorannan (2001, 93) mukaan tutkimushaastattelussa luottamus on tärkein asia. Haastattelun antiin vaikuttaa väistämättä se, että luottaako haastateltava haastattelijaan. Myös Ruusuvuori ja Tiittula (2005, 41) kirjoittavat luottamuksen rakentamisesta ja toteavat, että käytännössä luottamus syntyy tasapainoillen empatian osoittamisesta yhteisyyden rakentamiseen ja lisäksi myös haastattelutilanteen tehtävä ja roolijako on tärkeää sopia selvästi haastattelun aluksi. Haastattelijana minun ensimmäinen tärkeä tehtäväni olikin luoda hyvä suhde vastaajaan ja tässä tehtävässä onnistuin. Aineistosta tuli kattava.

4.4 Aineiston analysointi

4.4.1 Aineiston analyysin kuvaus

Diskurssianalyysin analysointistrategioita on useita. Tutkimukseni analysointistrategiana käytän angloamerikkalaisen tradition diskurssianalyysiä. Merkitykset jollekin käsiteltävälle asialle syntyvät vasta pitemmässä keskustelussa, jolloin analyysi koskee vuorovaikutuksen laajempaa aluetta. Näistä identifioidaan esiin tulkintarepertuaareja, analyysiyksiköitä, jotka kuvaavat aihealuetta määrittävää diskurssia. Genre-käsitettä käytetään kontekstin rajaukseen. Merkitys ja merkittävyys sekä tulkintarepertuaari ovat keskeisiä angloamerikkalaisen tradition käyttämiä työvälineitä (Remes 2003, 40). Diskurssianalyysi on monitasoista ja monimenetelmällistä toimintaa, koska sen tavoitteena on yhdistää analyysissä kielenkäytön mikrotasot kontekstin makrotasoihin. Mikrotasoa aineistossani edustaa opettajien litteroidut haastattelut ja makrotasoa selvitystyöryhmän raportti. Aineistosta esiin saamani mikrotason tulkinnat pyrin liittämään myös makrotason suurempiin kehyksiin. Kehyksillä tarkoitan tässä kohtaa Tampereen yliopiston muutosta 2010–2015. Tätä monitasoista analyysia voi ja on pakkokin paloitella tutkimusprosessin aikana. Analyysiprosessia voisi verrata siihen, että tutkija ikään kuin kohdistaa hetkeksi yhteen valokiilaan, mutta suuntaakin sen seuraavaksi toiseen kohtaan. Analyysin kokonaisuus muodostuu lopultakin kaikista valotetuista (ja pimeistä) kohdista. Näitä valaisun askelmia voisikin nimitellä vaikka analyysin askelmiksi. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 164.)

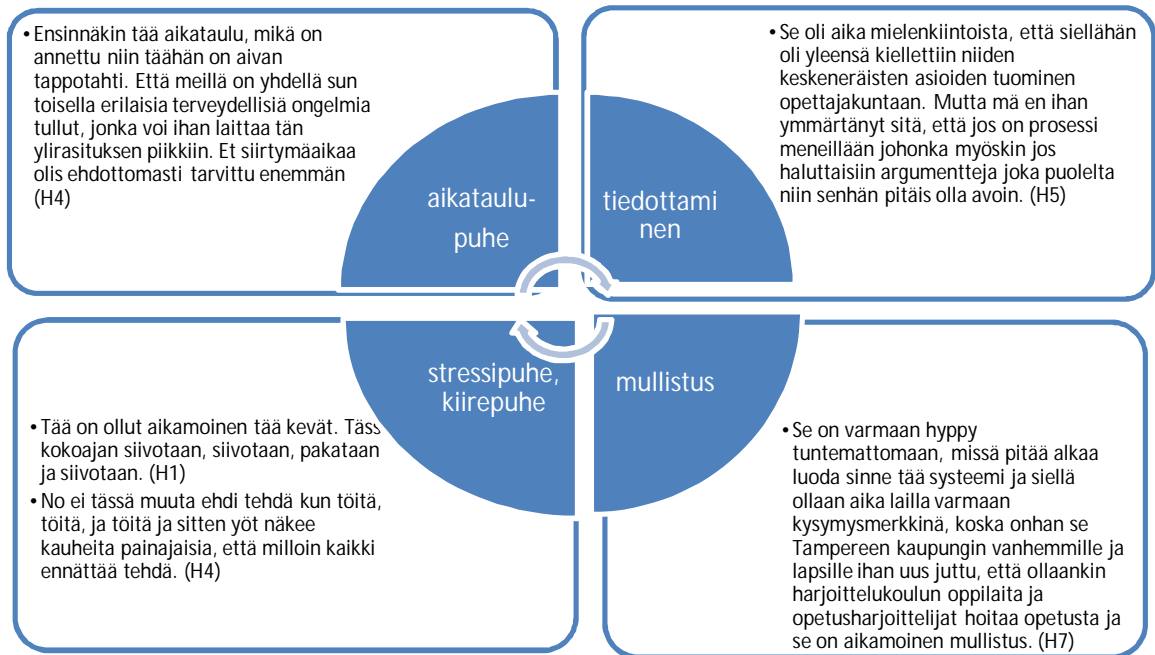
Jokinen, Juhila ja Suoninen (2004, 32) esittelevät kulttuurisen kontekstin käsitteen, joka tarkoittaa tutkimuksessani sitä, että tutkijana tunnistan opettajien sen hetkisten tapojen ja kulttuurin tuntemusta tai yleisen yhteiskunnallisen ilmapiirin tuntemusta. Remes (2003, 40) esittelee tätä samaa käsitettä ja kertoo, että tutkimuksessa on nostettava esille tutkittavaa kulttuuria koskeva tieto, koska tule-

va tulkinta perustuu tähän. Kulttuurin tuntemus esitetään kulttuuritutkimusten tavoin avauskertomuksen tyyppisesti. Sen avulla selvitetään lukijalle tutkittava kenttä ja sen tuntemisen perustelut. Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen olen nimennyt Willmania (2001, 97) lainaten makroanalyysiksi. Tutkimusaineiston analyysi on aloitettu piirtämällä käsitekarttoja aineistosta nousevista käsiteistä, usein toistuvista sanoista tai kirjaamalla ylös ilmaisuja, jotka kuvaavat parhaiten opettajien muutospuheita. Leimallisuuden pohdiskeleminen on tutkijan ja aineiston vuoropuhelua. Vuoropuhelu tutkijan ja aineiston välillä syntyy, kun toisaalla ovat opettajien muutospuheet ja selvitysraportista nousseet ajatukset ja toisaalla on tutkijan teoriasta ja kokemuksesta nouseva esiymmärrys. Pyrin jäsentämään tulkitsemistani puheteksteistä yleisempiä merkityskokonaisuuksia, diskursseja, joilla katson olleen hallitseva asema kyseisellä sosiaalisella kentällä opettajien keskuudessa normaalikoululla.

Teksti edellyttää tulkintaa, sillä tulkinnan ohella muuta pääsyä tekstiin ei ole. Tulkitsijalta edellytetään hyvää tahtoa ymmärtää tekstiä. Ymmärtämisessä lukijalle välittyy tekstin merkitys (Nikander 2005, 241–250.) Hermeneutiikka edustaa tulkinnan merkityksen löytämistä ja tutkimukseni edustaa myös. Tavoitteena on löytää ne tulkinnalliset kontekstit, joista käsin opettajat muutoksista puhuvat. Haen analyysissa vastausta kysymykseen: mitkä ovat tekstin viittauskontekstit eli miten opettajat puhuvat muutoksesta. Tämä on aineistoni ensimmäinen tulkintaperiaate, jonka avulla olen määrittänyt koko aineiston ja se määrittää syntyvien repertuaarien välisen suhteen.

Usean perusteellisen ja huolellisen aineiston lukemisen jälkeen määrittyi repertuaarien väliset suhteet. Ensimmäisen vaiheen keskeinen tehtävä oli muutosta kuvaavien yleisten näkökulmien havaitseminen. Löysin repertuaarikategorioita aluksi paljon, mutta käsitekarttoja piirtämällä ja asioiden suhteiden ja ilmauksia pohtimalla, löysin niiden välisiä yhteyksiä. Tämän prosessin myötä repertuaarien kirjo jäsenyi ja tyypistyi viiteen kategoriaan. Käsitekarttojen avulla eri repertuaarit löysivät paikkansa ja useiden työhuoneen lattialla vietettyjen pohdintatuokioiden jälkeen osa repertuaareista sisältyi toistensa sisälle. On muistettava, että ainoastaan tulkinta avaa lukijalle pääsyn tekstiin, joten tekstiä ei voi ymmärtää, ellei sitä tulkitse (Nikander 2005, 248.) Kuviossa 1 jäsenän tutkimukseni

repertuaarien rakentumista ja esimerkkinä käytän kiirerepertuaaria. Toisaalta jos haastatteluaineisto käsitellään diskurssina, sen perusajatus on se, että kieli tai teksti ei heijasta sosiaalista todellisuutta neutraalisti, vaan teksti on sosiaalisen todellisuuden tuote ja tuottaja. (Anttila 2006, 410–412.)



KUVIO 1. Kiirerepertuaarin rakentuminen.

Varto (2005, 43) kiteyttää Diltheyn ajatuksen siitä, että ei ole olemassa mitään merkityksiä sellaisenaan vaan vasta tulkitseminen tekee elämisestä ja dokumentoimisesta jotakin. Tutkimukseni analyysin tässä vaiheessa toteutui juuri tuo ajatus, kun elin analyysivaihetta läpi ja tulkitsin aina uudelleen ja uudelleen, sain irti tulkinnalliset repertuaarit.

Ensimmäisessä vaiheessa tein myös jatkoanalyysissä käytettävien haastattelu-katkelmien valinnan. Haastattelulainaukset kuvaavat niitä variaatioita, joista repertuaarit ovat rakentuneet. Haastatteluaineistosta tehdyt poiminnat olen valinnut luennan edistyessä, jolloin tietyt sanomiset ja selonteot nousivat selitysvormaisuuden tai kuvaavuutensa takia muita keskeisimmin näkyviin. Tavoitteenani oli, että kaikki variaatiot ovat tulleet näkyville sekä haastatteluista että

selvitysraportista. Varmistin valintojen osuvuutta siten, että luin koko aineiston läpi ja vertasin sitä analyysissä muodostuneeseen kuvaan. Valittuja haastattelulainauksia luin itselleni myös ääneen, jotta kuulisin miltä lainausotteet kuulostavat.

Aineiston ensimmäinen vaihe oli alustavaa luokittelua. Hain aineistostani suuret linjat muutospuheelle kehykseksi. Toisessa vaiheessa keskityin siihen, miten saan kehykselle sisällön; miten rakennan tutkimukseni repertuaarit. Sen jälkeen jokaiselle repertuaarille määrittelin siinä ilmenevät variaatiot ja kuvailin eri repertuaarit. Määritelmän taustalla oli ajatus, että pyrin löytämään repertuaarin rakentumista kuvaavan periaatteen, joka yhdistää repertuaaria kuvaavat variaatiot mielekkääksi kokonaisuudeksi. Syvensin tämän jälkeen analyysiä käyttämällä diskurssianalyytikon työkaluja. Työkaluihini sisältyi osia eri analysointitekniikoista.

Analysointitekniikkoja ovat vuorovaikutuksen, narratiivinen, toimijuuden ja retorinen analyysi. Narratiivisen analyysin kehystä käyttäen tutkimukseni aineistosta löytyi intertekstuaalisuutta eli aineistoni diskurssit kommentoivat toisiaan ja lainasivat metaforia toisiltaan. Toimijuuden analyysin kehystä käyttäen tutkimuksestani tulivat näkyviin oletukset sekä erilaiset subjektipositiot. Subjektipositio tarkoittaa vaihtuvaa, tietyssä ajassa ja paikassa rakentuvaa positiota.¹ Subjektipositiodien avulla sain analyysiin syvyyttä. Kysyin aineistolta: Kuka saa puhua ja mistä asemasta? Mistä diskurssissa saa puhua? Mistä positiosta tulee arvovaltaisin puhe? Kenellä on puhevalta? Millaisia ovat subjektien väliset suhteet? Otetaanko kaikki puhe vakavasti? Kun analysoin retorisen analyysin kehysten kautta, sain esiin asiantuntijalausunnoilla vahvistamisen, tosiasiapuheita sekä metaforat. Eri analyysin työkaluja käyttämällä sain monitasoista tietoa aineistostani.

Analyysin tehtävä on löytää kuvaavien merkitysten eri variaatiot sekä hahmottaa sitä rakentavat periaatteet ja säännöt. Tontti (2005, 60) kirjoittaa, että kielellisyyden tulkitsemisen ja ymmärtämisen ensimmäinen mahdollisuusehto voidaan täsmentää hermeneuttisen kehän käsitettä käyttäen. Tulkitseminen ja

¹ Rinnakkaisia käsitteitä ovat identiteetti, subjektipaikka ja diskurssin käyttäjä.

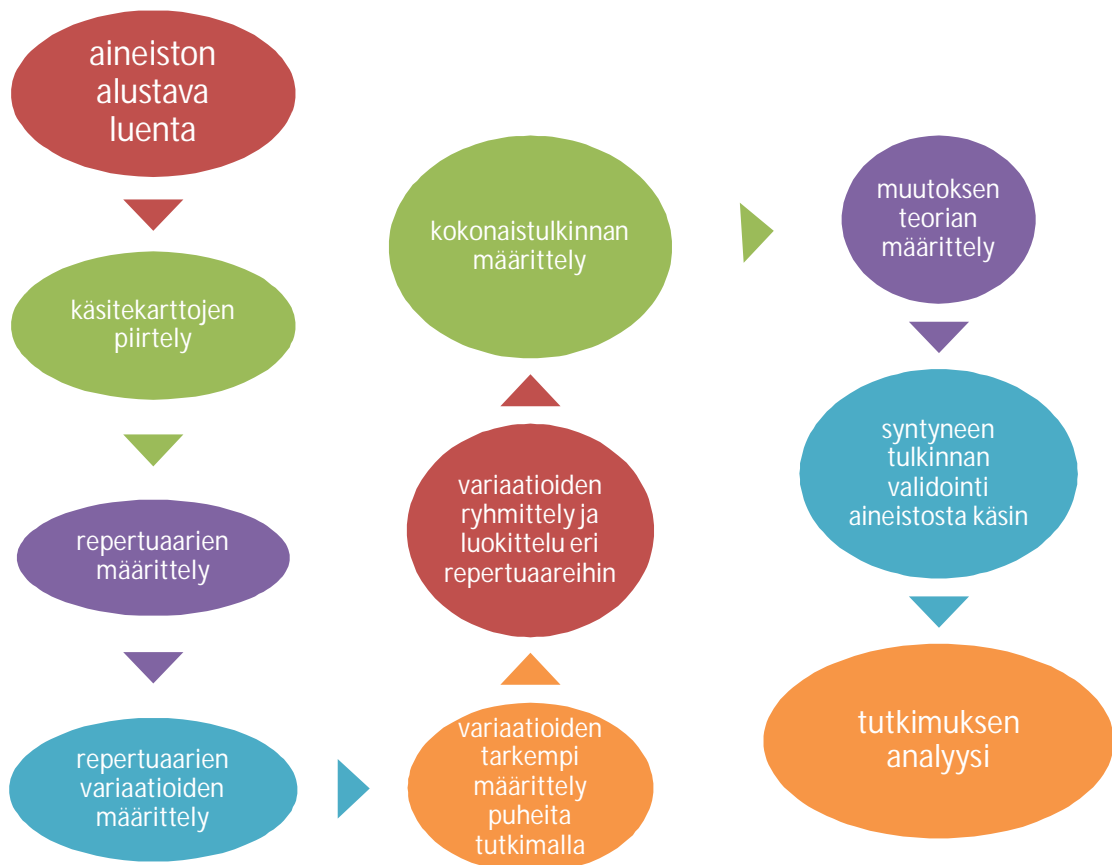
ymmärtäminen ovat osien ja kokonaisuuden suhde ja se on kehämäinen. Tulkitsejan täytyy kuitenkin omata jotakin edeltä, jotta hän voisi 'astua sisään' hermeneuttiseen kehään.

Aineiston analyysi johtaa tutkimusta eteenpäin ja täsmentää ellei jopa luo tutkimuskysymyksiä. Tässä tutkimuksessa se vei tutkimusta eteenpäin. Hermeneutiikasta juontuva käsite hermeneuttinen kehä pyrkii kuvaamaan laadullisen tutkimuksen tiedonmuodostumisprosessia: siinä tiedolla ei ole selvää alku- tai loppupistettä, vaan tietoa lähemmäs päästään prosessin eri vaiheiden kautta. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 143–144.) Diskurssianalyysissä vakuuttavaa retoriikkaa tarkastellaan myös faktan konstruointina. Faktan konstruoinnin avulla oma näkemys saadaan näyttämään kiistämättömältä tosiasialta ja tällöin vastapuolen näkemystä saadaan heikennettyä vetoamalla ”tosiasioihin”. Näin kategoriat määrittelevät toisia toimintoja hyväksyttäviksi ja normaaleiksi, toisia tuomittaviksi. Diskurssianalyysin näkökulmasta eri kategorioita ja tosiasioita tarkastellaan ilmiölähtöisesti, jotka syntyvät inhimillisen toiminnan synnyttämänä. (Oravakangas 2005, 48.) Tarkastelin aineistoni faktoja NVIVO - analysointi ohjelman avulla. Selvitin valittujen haastattelukatkelmien ja selvitysraportin otteiden jakaantumista repertuaarien välillä. Varmistin ohjelman avulla sen, että aineisto-otteita on jakaantunut kaikkiin repertuaareihin.² Tutkin ohjelmaa apuna käyttäen muutospuheen vastustuksen ja vallan jakaantumista.

Kolmannessa vaiheessa tutkimuksen eri palasista rakensin kokonaisuuden, jossa kuvasin tutkimuskohdetta ja sen rakentumista kokonaisuutena. Tulkinnan loppuvaiheessa ja sen valmistuttua palasin aineistoon lukemalla sitä tulkintani kautta. Tällä tavoin validoin tulkintaani ja siten pyrin varmistumaan tulkintani eri osien osuvuudesta ja kuvaavuudesta. Lähetin tulkintani haastateltaville luettavaksi ja annoin heille mahdollisuuden vaikuttaa tulkintaan. Halusin varmistaa, että olin ymmärtänyt heitä oikein. Tavoitteeni oli täydentää tulkintaa mahdollisten uusien havaintojen avulla, joita opettajat olisivat antaneet. Olen näin yrittänyt varmistaa, ettei analyysin ulkopuolella jää sellaista, mikä olisi tuonut lisävalaistusta.

² Työyhteisöpuhuntaa oli eniten ja sen jälkeen valtapuhetta, hyvänä kolmosena tuli vastustuspuhe. Kii-repuhe ja familistinen puhe jakoivat neljännen sijan yhden referenssin erolla.

Kielenkäytön retorisessa analyysissä huomio kiinnittyy siihen, miten puhuja vuorovaikutustilanteessa argumentoi edustamansa näkemyksen puolesta. Argumentointi tarkoittaa sekä oman position puolustamista että vastapuolen näkemyksen heikentämistä ja kritisointia. Argumentointi on osa laajaa kokonaisuutta, jossa puhuja toimii eräänlaisessa strategisessa kontekstissa. (Oravakangas 2005, 48.) Lopullinen tulkinta muodostui eräänlaisen tulkinnallisen polun kautta (kuvio 6), jonka avulla aineistosta syntynyt tulkinta täydentyi ja se tarkentui jäljelle jäävään aineistoon vertaamalla. Näin muodostui jokaisen lukukerran jälkeen jäsentyneempää ja selitysvoimaisempaa teoriaa tutkimukseni pohdintaan ja johtopäätösten tekemiseen.



KUVIO 6. Yhteenveto analyysin vaiheista Willmanin (2001) esitystä soveltaen.

4.3.2 Tulkintarepertuaarit eli diskursiiviset puhetavat

Tulkintarepertuaarin käsite soveltuu luontevasti sellaisiin tutkimustehtäviin joissa tulkitaan yksityiskohtaisesti arkisen kielenkäytön vaihtelevuutta. Se voi myös soveltua eri repertuaareihin tukeutuvaan kielenkäytön tutkimiseen. (Jokinen ym. 1993, 27–28.) Käytän tutkimuksessani tulkintarepertuaarin käsitettä kuvaamaan opettajien arkipuhetta ja olen jaotellut erilaisia puhetapoja tulkinnallisten repertuaarien avulla.

Olen ottanut tutkimukseni tulkinnallisiksi yksiköiksi opettajien puheet sekä selvitysraportin. Käytän havaintoyksikkönä merkityssysteemiä yksikön sijasta. Tämän tutkijan valintani vuoksi kohdistan huomioni yksilön sijasta merkityssysteemiin. Olen identifioinut aineistostani viisi erilaista merkityssysteemiä eli tulkinnallista repertuaaria. Ne ovat familistinen repertuaari, työyhteisörepertuaari, kiirerepertuaari, vastustuksen repertuaari sekä vallan repertuaari.

Familistinen repertuaarin ilmauksissa korostuu perhe- ja arkikeskeisyys suhteessa koulun siirtymiseen. Haastateltavat kuvaavat kodin arjen muuttumista ja perheeseen liittyviä omia valintoja suhteessa muutokseen. Familistisen repertuaarin ilmaisut ovat opettajien perhepuhetta. Tähän kategoriaan olen luokitellut myös opettajien matkapuheen, arkipuheen ja tulevaisuuspuheen sekä stressipuheen.

Työyhteisörepertuaariksi olen luokitellut sellaiset puheet, joissa korostuu työyhteisön yhteisöllisyys, tuki ja turva. Työyhteisörepertuaarin ilmauksissa korostuu yhteisten kokemusten jakaminen ja niiden läpikäyminen. Työyhteisöilmauksiin olen luokitellut ne ilmaisut, joissa korostuu tulevaisuuden työyhteisö ja siihen liittyvät ajatukset. Työyhteisörepertuaarin ilmaisussa näkyvät puheet yhtenäisestä perusopetuksesta, yksilön historiallinen puhe, kollegialisuuspuhe, yhteis-

söllisyyspuhe, sitoutumispuhe ja puheet tutkimuksesta ja opetuksesta sekä si-
vuaineista.

Kiirerepertuaari kuvaa koulun tavallista arkea, josta haastateltavat kertovat. Kii-
rerepertuaari näyttäytyy asioiden todellisena kiirehtimisenä. Haastateltavat jä-
sentävät kiireen oman kontrollin ulkopuoliseksi, pakottavaksi asiaksi ja sitä kaut-
ta heille muodostuu kiireeseen ajautujan identiteetti. Kiirerepertuaarin ilmaukset
koostuvat opettajien kiirepuheesta.

Vastustuksen repertuaari on monessa suhteessa vallan vastakohta tai vastinpa-
ri. Kun haastateltava liikkuu vastustuksen realistisessa viidakossa, niin vallan
repertuaari pudottaa hänet 'maan pinnalle'. Näin muodostuu samalla empiristi-
nen identiteetti. Empiristisyys tarkoittaa tässä kohtaa arjen realiteettioletuksiin
tukeutuvaa näkökulmaa asioiden jäsentämiseen (Suoninen 1997, 97). Tämä ei
tarkoita sitä, että haastateltavan vastustus olisi osoitettu epärealistiseksi ajatte-
luksi ja heidät ajatuksensa olisi mitätöity. Päinvastoin vastustuksen ja vallan
pitkäaikainen vuoropuhelu tarkoittaa sitä, että osapuolet ovat tutustuneet huolel-
lisesti toistensa näkökulmiin. Vastustusrepertuaarin ilmauksiin sisältyvät kan-
nanottopuheet, muutokseen liittyvä tunnepuhe (avoimuus, salamyhkäisyys, in-
himillisyys) ja tilapuheet. Vallan repertuaari koostuu valtapuheista johon sisältyy
sekä opettajien puheissa esiin tuleva valtapuhe että raportin valtapuhe.

5 TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Aineistosta muodostui viisi tulkinnallista repertuaaria, joiden kautta opettajien muutospuheet rakentuivat. Miten ne ovat rakentuneet? Päätin käyttää kolmea tulkintasääntöä, joista ensimmäinen oli se, että mietin mistä käsin ja mihin viitaten opettajat puhuvat muutoksesta. Tämän säännön avulla sain muodostettua repertuaarit. Toinen tulkintasääntö oli repertuaareja ohjaava puheen voiman vaihtelu eli dynamiikka. Dynamiikka muodostui sen pohjalta, millaisten variaatioiden kautta ja niistä muodostuvien kokonaisuuksien kautta muutospuheita rakennetaan. Kiire hallitsee puheita ja siihen liittyy aivan oma dynamiikkansa. Kolmantena tasona käytin diskurssien sisäisten valtasuhteiden analyysia, jossa tutkija pohtii mitä diskurssissa sanotaan tai tehdään. Millaisia ovat toimijoiden väliset suhteet tai millaisiin subjektipositioihin opettajat asemoituvat.

Mitä muutoksesta voi kyseisten diskurssien puitteissa sanoa ja mitä voidaan tehdä? Kysymyksistä voidaan sanoa, että asetelma on hierarkkinen. Selvitystyöryhmän puhe muutoksesta on tietävä, luokitteleva, laskeva; katse ylhäältä alaspäin. Selvitystyöryhmä puhuu muutoksen puolesta esimerkiksi tehokkuudesta ja rakenteiden positiivisista vaikutuksista. Toisaalta raportin puhunta on ymmärrettävää ja opettajille ammattisanastoa, mutta silti sen osaksi on mahdoton kuvitella opettajien puhuntaa. Vallan puhunta on korkeatasoista, suuria suuntaviivoja antavaa ja käytetään ammatillisia termejä, mikä on omiaan sulkemaan toisenlaista puhuntaa pois. Vastaus kolmanteen eli subjektipositioita koskevaan kysymykseen liittyy selvitystyöryhmän määrittelyvaltaa. Opettajat, opiskelijat, kirjastontyöntekijät ym. ryhmät esiintyvät raportissa ikään kuin toiseuden edustajina, vaikkakin opettajilla oli edustus työryhmässä. Eri subjektipositiot jaottelin

neljään kategoriaan: minä muotoista puhuntaa kutsun subjektipositioksi. Me-puhunnan nimesin ryhmäpositioksi, muiden kautta tapahtuvan puhunnan luokittelin yleistäväksi positioksi ja raportin kielen nimesin selontekopositioksi.

Tulkinnasta rakentui kehä: muutospuheesta tulkinta etenee repertuaareihin ja muutospuheen merkitys muodostuu dynamiikasta repertuaareihin nousevista perusteluista. Lopulta jokaisesta repertuaarista syntyy muutospuheen kokonaisuus. Aluksi katselen muutospuheen rakentumista repertuaareista käsin, kunnes pohdinnassa tarkastelen repertuaareista syntynyttä tulkintaa alkuosan teoreettista tulkintakontekstia vasten. Tutkimusaineistosta tehdyt suorat lainaukset olen aina sisentänyt tekstistä. Haastattelujen osalta esitetty kysymys on kirjoitettu näkyviin. Haastateltavan puheesta tehdyt lainaukset olen luokitellut (H1, H2, H3 jne.), mikä erottaa haastateltavan puheet toisistaan. Muutamissa kohdissa käytin useamman eri opettajan haastattelulainausta osoittaakseni niiden rakentumisen ja funktionaalisuuden samansuuntaisuuden haastateltujen opettajien keskuudessa. Samoin tulkinnassa viitataan tarvittaessa haastattelujen numeroinnin avulla. Selvitys toimintojen siirtämisestä Hämeenlinnasta Tampereelle on raportti ja niihin lainauksiin olen merkinnyt sivunumeron, miltä sivulta tekstikatkelma löytyy raportista. Käytän tästä eteenpäin tästä aineistosta nimitystä selvitysraportti.

5.1 Familistinen repertuaari

Kun arjessa saamme epäselvässä tilanteessa käsityksen siitä, mitä on tapahtumassa ja alamme hahmottaa asiaa järkevistä näkökulmasta, olemme löytäneet kuin taulun kehyksen, joka tekee tilanteen meille ymmärrettäväksi. Taulun kuva rakentuu kuin palapeli ja palat lokahtavat paikoilleen yksi kerrallaan (Ora-

vakangas 2005, 47.) Familistinen repertuaari näyttäytyy opettajille juuri tällaisena, kun heille on alkanut hahmottua mitä on tapahtumassa ja mitä se tarkoittaa heidän henkilökohtaisesta näkökulmastaan. Familistinen repertuaari on puhetta arjen muutoksesta.

Millaisia kokemuksia ja tuntemuksia Tampereelle siirtyminen on herättänyt?

Tähän mennessä koko prosessi on tuntunut henkilökohtaisesti raskaalta. Se merkitsee suurta muutosta Hämeenlinnassa asuvalle; pitkät ajomatkat päivittäin. (K1)

Mitä Tampereelle siirtyminen sinulle merkitsee?

Tota hyvin ristiriitaisia tuntemuksia etupäässä aika niinku sille negatiivisia, että sitten kun tuli tieto, että me siirrytään niin se oli niinku tosi kurja juttu, mutta sitten tota vähitellen, kun sitä työstää niin täyty ensin tehdä se päätös, että lähdenkö minä sinne vai en mukaan. Sit ku päätin lähteä niin se oli sitte yks että sitä kohden pitää työstää tätä elämäänsä. Mutta etupäässä eihän se hyvältä tuntunut. Se merkitsee aikamoista elämänmuutosta. Perhe jää kotiin mut mä asun sit Tampereella. (H2)

Opettajien oma elämä on joutunut koetukselle, kun epävarmuus on jatkunut jo pitkään. Opettaja puhuu subjektiossa ja kuvailee, että prosessi on tuntunut raskaalta ja toisaalta heitä mietityttää pidentyvä työaika työmatkan vuoksi. Toisessa katkelmassa (H2) opettaja puhuu ryhmäpositiossa, kun hän kertoo siirtymisestä. Siirtymistä kuvaavaan negatiiviseen tunnelmaan tulee enemmän voimaa, kun siitä puhutaan ryhmäpositiossa. Kesken puheen hän siirtyy subjektiossa. Osa opettajista on joutunut todella pohtimaan henkilökohtaisia ratkaisujaan syvällisestikin, että myyvätkö jopa oman kotinsakin. Lisäksi puheessa pilkkahtaa yleistäväkin positio, kun opettaja mainitsee perheensä jäävän kotiin. Prosessi on herättänyt tunteita: surua, närkästystä ja opettajat pohtivat omia viimeisiä opettajan työvuosiaan – kuinka jaksan ihan henkilökohtaisesti tämän muutoksen. Eräs opettaja pohtii omaa tunnesidettään kouluun, kun hän toteaa kevätkuuhlapäivän raskauden. Useiden opettajien puheissa esiintyy perhepuhe ja matkapuhe, jotka tulevat hankaloittamaan heidän tulevaisuutta heidän omasta mielestään.

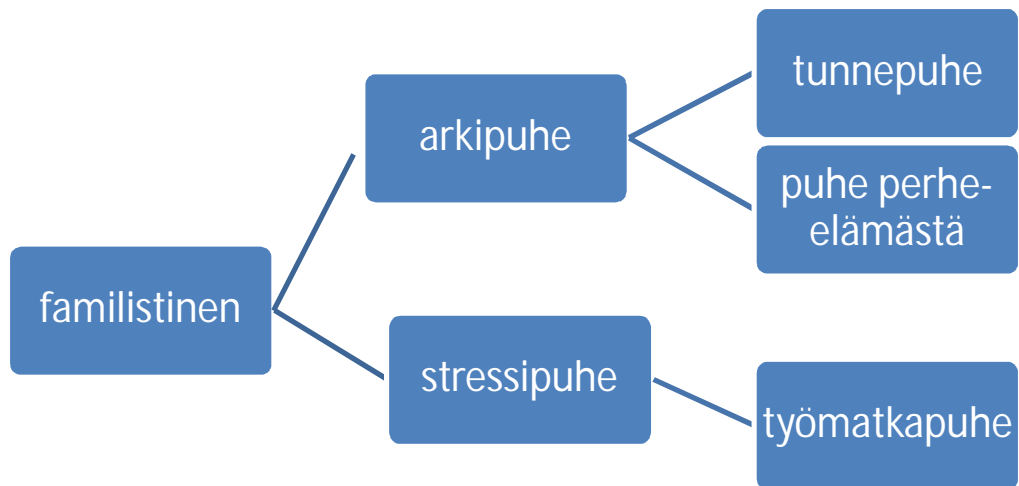
Mitkä asiat tuntuvat sinusta Tampereelle siirtymisessä hankalalta?

Jos mä itse ajattelen itseäni ja omaa elämääni ja ajattelen työtovereita niin ilman muuta on se, että ihmiset ovat suunnitelleet elämänsä: kotinsa, perhe-elämänsä tietyllä tavalla ja työmatkan kulkeminen on myös aikamoinen prosessi, joka siihen ei oo tottunut niin alkaa päivittäin kulkemaan ja varsinkin kun tietää vielä sen että siellä sitten syksyllä uutta aloitetaan ja ollaan tekemässä uutta systeemiä...(H7)

Osa opettajista oli kokenut hankaluuksia familistisesta näkökulmasta ja he puhuvat muutoksesta subjektipositiossa, mutta samassa lauseessa tulee jo esiin ryhmäpositio ja sen kantava voima. Erityisesti kulkeminen nousee suureksi kysymykseksi ja jopa vastenmieliseksi. Toisaalta opettajat ovat subjektipositiossa huolissaan oman elämänsä suunnittelusta ja erityisesti työn ja perhe-elämän yhteensovittamisesta. Se tuntui heistä aikamoiselta prosessilta. Opettajat viittasivat yleistävään positioon myös siten, että syksyllä aloitetaan uutta ja ollaan tekemässä uutta systeemiä, mikä osaltaan varmasti vaatii voimavaroja ja sopeutumista.

Asioiden kokeminen on yksilöllistä ja eräs opettaja nosti esiin unien näkemisen. Ihminen on psykofyysinen kokonaisuus, joka alitajuisestikin prosessoi asioitaan. Ihminen prosessoi tietämättään muutosta ja hänen tapauksessaan muutos oli tullut esiin painajaisunina. Opettajien arkipuheissa tulee esiin huoli koulun tulevaisuudesta sekä työmatkapuhe korostuu useissa opettajien kertomissa ajatuksissa ja lisäksi stressipuhe ilmenee eri opettajien kertomusten kautta.

Kuviossa 2. jäsenän, miten opettajien puhunnat rakentuvat familistiseksi repertuaariksi tutkimuksessani. Familistinen repertuaarin puheissa korostui opettajien puhe todellisesta arjesta ja puheessa kuului myös stressin kokeminen. Arkipuhe rakentui tunnepuheen kautta ja arkipuheeseen sisältyi puhe perhe-elämästä. Stressipuhe painottui tulevaan työmatkaan eli työmatkapuheeseen.



KUVIO 2. Familistisen repertuaarin rakentuminen.

5.2 Työyhteisörepertuaari

Työyhteisörepertuaarin puhunta on moniulotteista ja aineistossani työyhteisöpuhuntaa oli eniten. Tämän repertuaarin puheisiin kuuluu opettajien arkipuhe, mutta toisaalta huoli tulevaisuuden työyhteisöstä. Työyhteisörepertuaarin puheet rakentuvat opettajien kuvauksista nykyisen työyhteisön käytänteistä ja niistä tunnelmista, mitkä työyhteisössä tällä hetkellä ovat pinnalla. Selvitystyöryhmän näkökulma tiputtaa opettajien puheet ns. 'maan pinnalle', mutta ne kuvaavat selkeästi sitä mikä on muutoksen tavoite.

Hämeenlinnan henkilöstön asema tulee turvata mahdollisessa muutostilanteessa. Tällöin heille tarjotaan nykyistä vastaavaa tai siihen rinnastettava tehtävä Hämeenlinnan sijaan Tampereelta. Mahdollisen siirron yhteydessä tulee myös huolehtia riittävästä muutostilanteen tukitoimista henkilöstölle. (Selvitysraportti, 9)

Työryhmän tuli työssään huomioida toiminnalliset vaikutukset, opiskelijoiden asema, henkilöstövaikutukset, tilajärjestelyt ja taloudelliset vaikutukset. (Selvitysraportti, 4)

Selvitystyöryhmän käyttää tekstissään ryhmäposition diskurssia eli siinä puhutaan koko henkilöstön asemasta tai työyhteisöstä. Ryhmäpositioon sisältyvät opettajat ja opiskelijat, mutta toisaalta myös tilat. Selvitysraportti on kirjoitettu selontekopositiossa, jolloin ryhmäpositiossa kuvatut kohdejoukot eivät ole voineet vaikuttaa siihen, mitä heistä raportissa sanotaan. Työryhmän tuli huomioida työyhteisön näkökulma siirtoa suunnitellessaan. Henkilöstön asema tuli ottaa huomioon ja heille tulee tarjota työtä. Toisaalta työryhmän tuli taata, että riittävästä muutostilanteen tukitoimista henkilöstölle. Kuinka nämä ovat toteutuneet?

Millaisia kokemuksia ja tunteita Tampereelle siirtyminen on herättänyt?

...Ihan selkeästi suru ja se ei mun mielestä normaalisti liity työpaikkaan. Mutta se tuli siitä, että mehän ollaan oltu sellanen kantaporukka täällä. Me ollaan aika paljon samanikäisiä, me ollaan pitkään toimittu samalla työpaikalla eli tavallaan mä oon kokenut, että täällä on ollut hyvä arki. Hyvä työyhteisö ja sitte se, että se levähtää eri tavalla, osahan lähtee mukaan ja osa ei. Se oli ehkä se tunne. Nythän se on lähinnä tätä työn tekemistä ja yks opettaja sanoi tosi hyvin, että ollaan kolmen koulun loukussa täl hetkel ihan oikeesti niinku se työmäärä, koska ollaan myöskin siellä jo käyty ja vanhempia tavattu ja oppilaita. Ne on vähän vaihdellu semmosesta ärtymyksestä ja semmosesta surusta ja nyt semmonen et nyt tehdään tää homma...(H5)

Eräs opettaja kuvaa tunnetilojen vaihteluita prosessin aikana. Hän puhuu ryhmäpositiossa ja korostaa näin yhteishenkeä. Tunteitaan kuvatessaan hän palaa subjektipositioon. Opettaja kertoo, että tunteet ovat vaihdelleet surusta ja ärtymyksestä siihen, että nyt tehdään tämä. Hän on kokenut hyvää arkea ja kokenut työyhteisön turvallisena kantaporukkana. Sen takia on harmi, että työyhteisö hajaantuu. Toisaalta hän kuvailee koulun arkea metaforan avulla raskaaksi kolmen koulun loukuksi, jossa on tehtävä tällä hetkellä työtä kolmen koulun edestä. Tämän opettajan muutospuheen positio vaihtuu subjektipositioista ryhmäpositioon ja hän käyttää myös metaforaa voimistamaan koulunsa tilannetta.

Mitä Tampereelle siirtyminen sinulle merkitsee?

Hyvin surullinen oli sitten tästä pitkästä historiasta, jos se loppuu täällä. Ne oli varmaan ne ensimmäiset tunteet. (H4)

Mä oon täältä itseasiassa valmistunut, mä oon saanu elää nää kaikki muutoksen ajat, niin tavallaan on ollut aika hienoo saada olla lopettamassa tätä. Toisaalta ihan koskettavaakin. Vähän haikee olo on voi sanoo näin että varmaan se haikeus iskee sitten toinen päivä kesäkuuta, kun sulkee oven lopullisesti ja tietää että tähän ei oo enää sillä tavalla tulemista kuin ois ehkä kuvitellu jos normaalikoulu ja opettajankoulutus ois tässä jatkanut, että jotakin on auttamattomasti ohitse ja uudet tuulet puhaltaa ja toivottavasti tulee semmosia hyviä myötätuulia. Niitähän sitä toivoo kaikille jatkossa. (H7)

Eräs opettaja pohtii asioita subjektipositiossa, kuinka hienoa ja juhlallista ja koskettavaa on olla osallisena koulun muutokseen, mutta toisaalta toinen opettaja kertoo ryhmäpositiossa, kuinka surulliselta se tuntuu, kun pitkä työhistoria Hämeenlinnassa päättyy. Opettaja kuvaa koulun uudistumista metaforan avulla ja kertoo 'uusista tuulista' ja hyvistä myötätuulista. Metaforan keinoin opettaja näkee pilkahduksen jotain positiivista asiassa.

Millaisia myönteisiä tai kielteisiä kokemuksia sinulla on Tampereelle siirtymisestä?

Hyvä kollegiaalisuus, pitkä henkilöhistoria, kunkin omien vahvuuksien hyväksyminen. Työ hoidetaan niin hyvin kuin se näissä olosuhteissa on mahdollista, kaikesta huolimatta. (K1)

Eräs opettaja kehuu ryhmäpositiossa työyhteisön kollegiaalisuutta ja sillä varmasti on suuri merkitys työssä viihtymiseen. Työyhteisöpuhunnassa näkyy vahva ryhmäpositio; jokainen on hyväksytty sellaisena kuin on ja heidän vahvuudet on huomioitu työyhteisössä. Ryhmäpositio kertoo korkeasta työmoraalista, koska työ hoidetaan nyt tässäkin tilanteessa niin hyvin kuin mahdollista – kaikesta huolimatta. Ryhmäpositiossa opettajilla on vahva puhevalta. Ryhmäposition asemassa opettajat puhuvat muutoksesta vapautuneemmin. He saavat vahvuutta ryhmästä. Eräs opettaja kertoo, miten tärkeää on tietää mitä tapahtuu. On annettu tarkat ohjeet mitä tehdään ja miksi. Toisaalta työyhteisössä on joustettu ja annettu yhteistyöaikaa siivoukseen. Hän on kokenut ohjeet selkeinä.

Mitkä ovat olleet opettajayhteisönne vahvuuksia?

Se on ollut tietysti sellanen vahvuus, että meillä on ollut hyvät henkilöt, jotka on yrittäny ajaa meidän etuja ja ovat tehneet ihan valtavan työrupeaman meidän kaikkien eteen, mut se on valitettavaa, että heillekään ei meinattu aluksi edes puheenvuoroja antaa. (H4)

Me ollaan oltu hirveen samanmielisiä. Missään vaiheessa ei oo ruvettu taistelemaan keskenämme. Et esimerkiksi tässähän oli monta vaihetta, että kuinka paljon sinne opettajia mahtuu. Yliopistohan lupas meille, että sama työ tai vastaava. Et se on ollut semmoinen yhteinen ja sitä on keskenämme paastattu mitä on paasattu, mutta sitten on se toinen linja, että sitten kun jotain pitää tehdä niin tehdään. Ei oo ruvettu mitenkään parrikaadeille nousemaan, mikä nyt on sitten taas energian hukkaa. (H5)

Ehkä tää tämmönen yhteinen rintama kuitenkin ja me ollaan koettu tää että me ollaan samassa liemessä oltu ja jouduttu tähän sopeutumaan niin kyllä se varmaan semmonen yhteenkuuluvuuden tunto on ja kyllä se alko jo siinä vaiheessa kun tän asian puolesta taisteltiin viime metreillä niin musta tuntu että siihen tuli semmonen yhteisen rintaman tuntu.(H7)

Kyllä se on ollut semmoinen hyvä sitoutuminen, että vaihtuvuus on ollut aika pieni. Ihmiset ovat silleen pyyteettömästi, innostuneesti tehneet tätä työtä. (H8)

Opettajat puhuvat vahvasti ryhmäpositiossa ja ovat kokeneet voimavarana muutoksessa yhtenäisyyden opettajien keskuudessa. Opettajat ovat uskaltaneet sanoa mielipiteensä muutoksesta myös lehdistöön. Opettajat kokivat vahvuutena työyhteisön rutiinit ja hyvät, ammattitaitoiset henkilöt, jotka ajoivat heidän etujaan. Työyhteisön opettajat ovat olleet samanmielisiä ja se on ollut voimavara. Toisten opettajien tuki on auttanut ja he ovat saaneet purkaa ajatuksiinsa avoimesti työyhteisössä. Opettajat ovat kokeneet yhteisöllisyytenä myös sen, että kukaan ei ole kuitenkaan alkanut parrikaadeille; on oltu yhteisenä rintamana, samassa liemessä ja muutokseen sopeutuminen on lisännyt yhteenkuuluvuudentuntoa. Opettajat taistelivat viimeiseen asti ja tekivät innostuneesti työtä yhdessä. He myös viittaavat tosiasiapuheen keinoin yliopiston lupauksiin. Opettajat ovat olleet sitoutuneita työhönsä ja vaihtuvuus on ollut pientä. Vahva ryhmäpositio kertoo tutkijalle talossa vallitsevasta kovasta työmoraalista.

Mitä hyötyä Tampereelle siirtymisestä voi olla?

Harjoittelukoulujen fuusio antaa mahdollisuuden toteuttaa lakisääteistä yhtenäisen perusopetuksen ideologiaa käytännössä ja sillä on siten positiivista vaikutusta myös ohjatun harjoittelun ja koko opettajankoulutuksen

kehittämiseen. Yhdistymisen myötä harjoittelukoululla on entistä paremmat edellytykset toimia kiinteässä yhteistyössä koko tieteenalayksikön kanssa ja toteuttaa, koordinoida ja kehittää tutkimusorientoitunutta ohjattua harjoittelua sekä täydennyskoulutusta. (Selvitysraportti, 9)

Arvovaltaisin puhe tulee selvitysraportista, koska selvitystyöryhmä vahvistaa puheitaan asiantuntijalausunnoilla. Selvitystyöryhmä vetoaa harjoittelukoulujen fuusioon. Selvitysraportti korostaa selontekopositiossa, että alan tutkimus ja tieteellinen jatkotutkimus vahvistuu muutoksen myötä, mutta toisaalta selvitysraportista korostuu yhtenäisen perusopetuksen ideologia ja sen tärkeys.

Opettajankoulutus keskitettäessä harjoittelukoulua tutkimusympäristönä voivat hyödyntää sekä varhaiskasvatus, opettajankoulutus, elinikäinen oppiminen sekä vlogologia. Samalla harjoittelukoulujen lehtoreiden osallistuminen tutkimusryhmiin ja hankkeisiin helpottuu, mikä edistää henkilöstön omaa kokeilu ja kehittämistoimintaa ja luo edellytyksiä yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen. (Selvitysraportti, 10)

Selvitysraportti käyttää selontekopositiota, jossa korostuu tosiasiapuhe. Tosiasiapuheet luovat edellytyksiä yksityiskohdille, jossa mm. opettajilla on mahdollisuus osallistua tutkimusryhmiin ja hankkeisiin ja sitä kautta opettajia yritetään vakuuttaa. Tulevaisuus näyttäytyy raportissa parempana didaktikkoresurssina – ei olla enää vain sivupiste ja toivotaan tieteellisen jatkokoulutuksen vahvistuvan. Selvitysraportin mukaan opettajien osallistuminen eri hankkeisiin ja tutkimusryhmiin helpottuu.

Kasvatustieteellisen tutkimuksen ja opetuksen keskittäminen yhdelle paikakunnalle mahdollistaa aiempaa paremmin alan tutkimuksen ja tieteellisen jatkokoulutuksen vahvistamisen, monitieteisten tutkimusryhmien luomisen ja tieteellisen keskustelun sekä kollegiaalisen oppimisen ja yhteistyön osana Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteellisesti suuntautunutta, monitieteistä tiedeyhteisöä. (Selvitysraportti, 6)

Raportissa painottuu tosiasia- ja oletuspuhe. Tutkimuksen ja opetuksen keskittäminen on tosiasiapuhetta, mutta mahdollistamispuheet paremmasta jatkokoulutuksesta ja monitieteellisistä tutkimusryhmistä ovat oletuspuheita, koska asiaa ei ole voitu vielä toteuttaa. Kiinteä yhteistyö eri tieteenalojen kanssa ja normaalikoulun tehtävä on kehittää ohjattua harjoittelua ja täydennyskoulutusta. Työyhteisön tulevaisuuden hyötynä nähdään myös synnergiaetu eri aineissa. Alan

tutkimus ja tieteellinen jatkokoulutus nähdään myös tulevaisuuden mahdollisuutena. Lisäksi sivuainemahdollisuus tulee raportin mukaan taata.

Yläkoulu ja alakoulu yhteistyö ainakin. Siin joudutaan tien yli kulkemaan vaan se on ihan myönteinen asia. Onko se myönteinen vai kielteinen asia, että opiskelijat pystyy ottaan muita opintoja siihen omaan tutkintoonsa mukaan – ehkä se on semmonen myönteinen asia Ehkä se sitten laajenee yläkoulu-alakoulu, mutta tuo opetussuunnitelmahomma, että siihen tulis semmonen punainen lanka ihan sieltä eskarista ysiluokkaan asti et se on semmonen positiivinen juttu mitä varmasti tullaan siellä kehittämään, vaikka se on tehty se opetussuunnitelma niin se vaatii ihan hirveästi kehittämistä. (H6)

Eräs opettaja puhuu selontekopositiossa ja puhuu asiasta yleistäen. Hän näkee yhtenäisen perusopetuksen positiivisena, mutta hän kritisoi opetussuunnitelman uudistustyötä. Opettaja toteaa, että isommat ympäristöt tuovat enemmän kumppaneita ja on hyvä, kun yläkoulu ja alakoulu ovat lähekkäin. Opetussuunnitelman uudistus nähdään myös työyhteisörepertuaarin tulevaisuuden näkökulmasta, mutta se vaatii vielä kehittämistä ja useiden opettajien mielestä se tehtiin liian hätiköiden.

Sehän tietysti yhtä lailla henkilökunnalle erilainen mahdollisuus, kun on isommat ympäristöt ja enemmän niitä kumppaneita ja ettei vaan olla se sivutoimipiste jossain kaukana. (H8)

Opettaja kuvaa työyhteisörepertuaaria tulevaisuuden näkökulmasta positiiviseksi, koska hänen työnkuvansa tulee monipuolistumaan. Opettajan puheessa on intertekstuaalisuutta selvitysraportin tekstin tosiasiapuheeseen. Tosiasiapuheen mukaan harjoittelukoulujen lehtoreiden osallistuminen tutkimusryhmiin ja hankkeisiin mahdollistuu ja helpottuu. Toinen opettaja taas ajattelee tulevaisuutta pitkälle ja pohtii, että pitkän päälle muutoksesta on hyötyä.

Miten kuvaisit positiivisia kokemuksia?

Se siitä tietysti tämmönen kollegiaalisuus niinku tavallaan kollegiaalisuuden laajentaminen ja yhteistyömahdollisuuksien laajentaminen, mutta toisaalta taas me ollaan niin iso yksikkö 85 opettajaa, et se ei oo oikeestaan enää ihan toimiva. Jokainenhan tietysti voi, jos niitä yhteistyökuvioita niin tehdä tietyn aineen tai tietyn aineryhmän kanssa.(H5)

Tää on ollut hirveen kiva työpaikka, josta on oppinut paljon. Työyhteisö on ollut kehittävä ja kehittyvä ja opetusharjoittelusta on itse oppinut paljon.

Kyllä mä kiitollisena muistelen näitä vuosia, mitkä mä oon täällä saanu viettää. (H6)

Ryhmäpositio tulee esiin kollegiaalisuuspuheina. Opettajat ovat kokeneet, että yläkoulun opettajat Tampereella ottavat heidät hyvin vastaan ja se on tuonut positiivisia ajatuksia muutokseen. Toisaalta työyhteisössä on koettu prosessin aikana, että kaikki puhaltavat yhteen hiileen ja sen myötä yhteishenki on kasvanut. Eräs opettaja puhuu subjektiossa kollegiaalisuuden laajentamisesta ja pohtii yksilön omia vaikutuksia yhteistyön luomisen. Toisaalta samalla hän pohtii suuren työyhteisön toimivuutta tulevaisuudessa. Yhteistyömahdollisuuksien koetaan laajenevan ja se on positiivinen asia. Erään opettajan mielestä työyhteisö on ollut kehittävä ja kehittyvä sekä opetusharjoittelusta on oppinut paljon. Tulevaisuuden työyhteisöä on alettu jo rakentaa, kun eräs opettaja kertoo yhteistyön jo alkaneen.

Miten kuvaisit opettajien toimintaa muutoksen eri vaiheissa?

Mä sanon, että tää on ollut meidän opettajakuntaa erittäin paljon yhdistävä tekijä. Et mä en oo kokenu urani aikana oikeastaan koskaan, että me oltais oltu jostakin asiasta niin yksimielisiä kuin tästä. Et se on ollut semmoinen positiivinen asia. Ainoo koko tässä prosessissa. Jos meille ei olis tapahtunut näin, niin tää vuosi ois ollut paljon rankempi, mut jotenki me niinku kannatellaan toinen toisiamme. Se on ollut tosi mukava havaita tässä tilanteessa. (H4)

Sit ku päätös tuli, sehän tuli kesäkuussa ja syksyllä tultiin kouluun, niin mun mielestä meidän puolella niinku normaalikoulun opettajakunta niin mä oikeesti ihmettelin kuinka vähän on lainausmerkeissä ”kiukuteltu”. Me ollaan tehty ne asiat mitä meiltä on pyydetty. Osa on tehnyt sitten oman ratkaisunsa ettei lähde ja niin. (H5)

Opettajat puhuvat muutoksen eri vaiheista subjektiossa, mutta ryhmäpositio kulkee mukana jokaisen opettajan puheessa. Ryhmäpositiossa opettajien toiminta muutoksen eri vaiheissa on ollut opettajakuntaa yhdistävä asia. Opettajat ovat kannatelleet toisiaan ja auttaneet jaksamaan toisiaan luontevien työohjauskeskustelujen avulla. Eräs opettaja kuvaa tilannetta stressaavaksi ja työn ohella kaikki ovat miettineet omia ratkaisujaan. Toisaalta opettajat eivät ole tie-

don saamisen jälkeen ”kiukutelleet”. He ovat tehneet ne asiat, joita on pyydetty. Eräs opettaja mainitseekin ihailevansa työyhteisössä sitä, miten opettajat tässäkin tilanteessa hoitavat työnsä sydämellään ja yrittävät selviytyä ja jaksaa. Opettajien työmoraali on korkea ja siksi opiskelijoiden ohjauksetkin on hoidettu kaikesta huolimatta huolellisesti. Eräs opettaja kuvailee opettajien ryhmäpositiota sinnikkääksi, koska he tekivät kevätjuhlahjelmatkin hatun noston arvoisesti. Työyhteisö antaa arvon omalle työlleen ja koulun perinteille tilanteesta huolimatta. Opettajakunta on pysynyt koko prosessin ajan yhteisenä rintamana ja sitä on vahvistanut hyvä sitoutuminen työhön ja lisäksi opettajien vaihtuvuus on ollut pientä.

Miten työyhteisössänne suhtaudutaan Tampereelle siirtymiseen?

Voi että viedään ku pässiä narussa, kaikki kiltisti sinne vaan siirtyy. Se on semmonen realistinen pakko, että vastentahtosesti, mutta se on varmaan aikansa vieny, että siihen ajatukseen on tottunu. (H6)

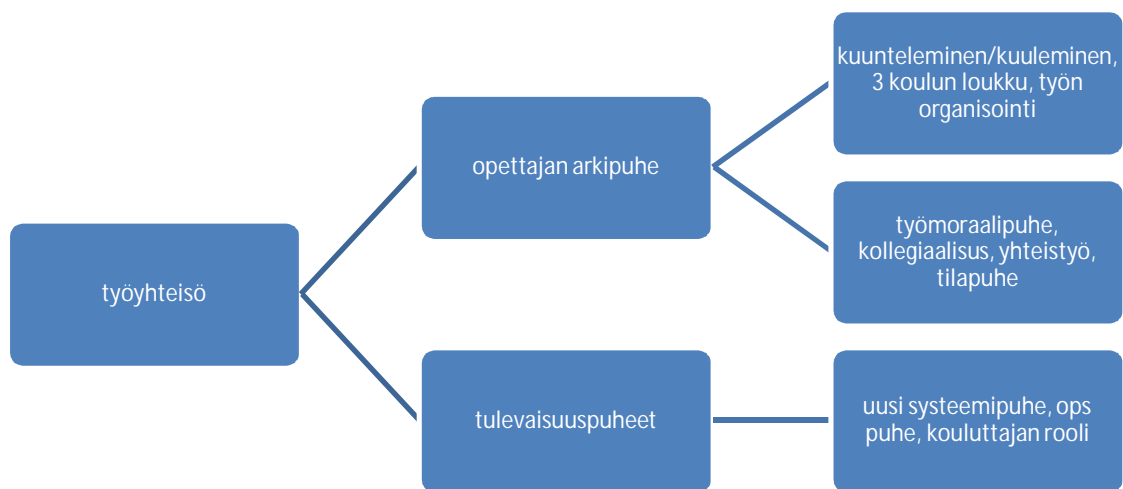
Eräs opettaja pohtii suhtautumistaan siirtymiseen tulevaisuuden työyhteisön näkökulmasta. Hän pohtii suuren työyhteisön kehittymistä ja asioiden hoitamista suuressa työyhteisössä. Toisaalta eräs opettaja käyttää negatiivista, mutta toisaalta humorististakin metaforaa pässistä, jota viedään narussa. Opettajat taistelivat asian puolesta viimeiseen asti.

Mitä uutta olet oppinut muutosprosessin aikana?

Jaksamista viimeiseen asti, että kyllä tässä voimia on kysytty, että kaikki on otettu meidän selkärangasta. (H7)

Opettajat puhuvat ryhmäpositiossa, mitä he ovat oppineet: jaksamista ja venymistä muutosprosessin aikana. Kaikki muutoksen tuoma ylimääräiset työt on otettu opettajien jaksamisesta ja he käyttävätkin metaforaa tämän asian kuvaamiseen. Eräs opettaja ilmaisee, että kaikki on otettu heidän selkänahastaan. Tutkijalle tulee mielikuva raatamisesta ja venymisestä tai raskaan taakan eteenpäin viemisestä. Muutos vaatii suuria ponnisteluja koko työyhteisöltä.

Kuvio (3) jäsentää työyhteisörepertuaarin rakentumista. Työyhteisöpuhuntaa oli tutkimuksessani eniten. Työyhteisöpuhuntaan sisältyivät opettajan työn arkipuhe ja työn tulevaisuuspuheet. Opettajien arkipuheissa korostui kuuntelemisen ja kuulemisen vastakkaisasettelu. Opettajien arkipuheissa mainittiin useita kertoja metafora kolmen koulun loukusta ja puhuttiin oman työn organisoimisen haasteista. Toisaalta arkipuhunnassa tuli esiin työmoraalipuhe, kollegiaalisuuden tärkeys ja yhteistyö, mutta myös tilapuhe. Työyhteisöpuheen toinen osa-alue oli tulevaisuuspuheet. Opettajat puhuivat uuden systeemin luomisesta, tulevasta opetussuunnitelmasta ja opettajankouluttajuusroolistaan.



KUVIO 3. Työyhteisörepertuaarin rakentuminen.

5.3 Kiirerepertuaari

Nimitän kiirerepertuaariksi oman elämän tai työelämän kuvaamista oman kontrollin ulkopuolelta määräytyväksi. Yleensä kuvaukset kiireestä perustuvat siihen, että aikatauluun ei ollut mahdollista vaikuttaa. Seuraavassa katkelmassa eräs opettaja kuvaa siirtymäajan liian kiireiseksi. Opettajien mielestä siirtymäai-

ka olisi voinut olla pari, kolme vuotta. Muutos on tehty pikaisesti. Toinen opettaja kuvaa muutosta mullistukseksi ja hypyksi tuntemattomaan.

Millaisia kokemuksia ja tuntemuksia Tampereelle siirtyminen on herättänyt?

Hirvee kiire tässä on niin valtavasti kaiken maailman asioita ihan käytännön asioita pakkaamista, järjestämistä, siivoomista, suunnittelua ja kaikki tehdään valtavalla kiireellä. Et ois ollu fiksumia tehdä tähän ainakin se vuosi lisää tähän aikaan. Liian kiire. (H6)

Miten arvioisit tapahtuneita muutoksia?

Se on varmaan hyppy tuntemattomaan, missä pitää alkaa luoda sinne tää systeemi ja siellä ollaan aika lailla varmaan kysymysmerkinä, koska onhan se Tampereen kaupungin vanhemmille ja lapsille ihan uus juttu, että ollaankin harjoittelukoulun oppilaita ja opetusharjoittelijat hoitaa opetusta ja se on aikamoinen mullistus. (H7)

Miten koet vaiheet Tampereelle siirtymisestä? (suunnittelu, toteutus, palaute)

Siis alkujaankin se aikataulu on ollut ihan älytön ja tällä hetkellä ollaan niin ku minä sanon ollaan kolmen koulun loukussa: meidän pitää hoitaa työt tässä koulussa, ja meille on sanottu, että oppilaat eivät saa millään tavoin kärsiä tästä muutosta, ja tässä koulussa kaikki niinku viimisen päälle, sitten me osin hoidamme hommia jo siellä Tampereella, ja meitä kokoajan tänne muuttava koulu niinku hiillostaa (H2)

Opettajat puhuvat kiireestä yleistävässä positiossa. He todistelevat sitä, että kiire on koskenut kaikkia. Muutoksen käsitteen näkökulmasta aikataulu on ollut opettajien mielestä älytön ja pikainen. Eräs opettaja kutsui sitä myös tappotahitiseksi. Opettajien mielestä siirtymäaikataulu on ollut ehdottoman liian kireä. Kaikki on tehty kovalla kiireellä. Toisaalta opettajat puhuvat useista päällekkäisistä töistä, joita heidän tuli hoitaa yhtä aikaa. Eräs opettaja kuvaakin subjektiivisessa tätä ”kolmen koulun loukkuksi”. Seuraavissa haastatteluotteissa kahden opettajan kuvausta muutoksen aikataulusta ja työn määrästä:

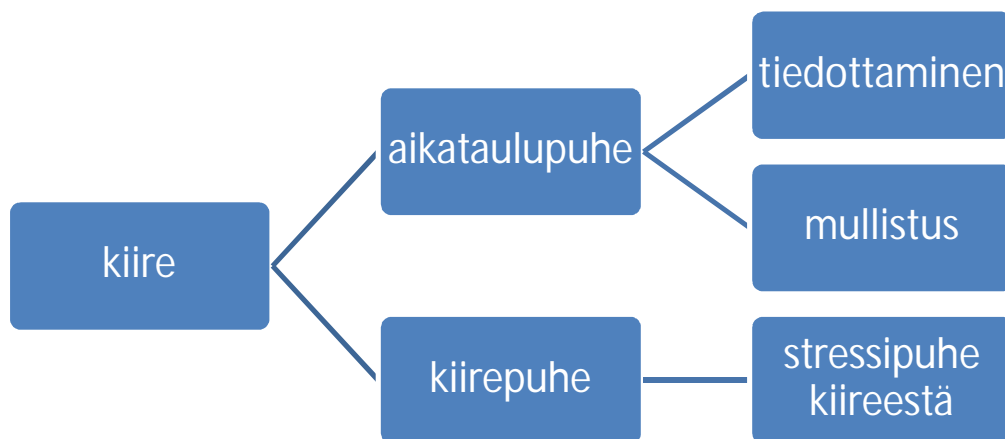
No ompahan ollu aika pikasta. No jos nyt ajattelee, että vajaa vuosi siitä, että on saatu tietoon, että talo siirtyy nii sit siitä on jo fyysisesti siirtynyt. Ompahan ollut tuollasella reippaalla systeemillä pistetty kokoon niin en mä tiiä kuinka kauheesti siinä on ehditty suunnitella. Varmasti on yritetty niin paljon suunnitella ku on vaan ehditty, mutta takuulla jää paljon asioita

huomaamatta mitä olis ehkä pitänyt pikkusen suunnitella. Sitten ne vaan tulee eteen ja sitten niistä täytyy jotenkin vaan selvittää. Mutta kyllähän tää vuosi...kyllähän tää sellasta älytöntä häsäämistä on ollut että jos opettajat just tällä viikolla sanoi opettajanhuoneessa erittäin hyvin siitä, että me eletään nyt tällä hetkellä kolmen koulun loukussa. Pitäs elää tätä koulua, ihan mukamas normaalisti, niinku täälläkin näyttää näitten muuttolaatikoiden keskellä tosi normaalilta, sit pitää elää sitä nekan koulua jo, sitten me joudutaan elämään tässä seminaarin koulussa, kun täällä heiluu koko ajan yks sun toinen kaupungin ihminen tekemässä sitä sun tätä. (H3)

Aivan tota liian lyhyessä ajassa tämmöstä on alettu viemään läpi, että se on yksi hyvin suuri virhe, että kyllä tässä kuitenkin jollain tasolla työ ja lapset ovat ihan varmasti kärsineet myös, että vaikka kuinka sanotaan ei ja on pyritty hoitamaan..jotenkin tuntuu, että olis pitänyt olla enemmän aikaa ja minusta tuntuu, että kaks vuotta olis ollu jotenkin kohtuullisempi, kun tämä vuodessa rynnistäminen. (H7)

Opettaja puhuu letkeästi yleistävässä positiossa ja puhetyyli on rentoutunut, mutta paatoksellinen. Hänellä oli tarve saada kertoa tästä kaikesta. Tästä puheesta tulee tutkijalle näkyviin se puhe, mikä on oikeastaan piilossa – asiat, joista ei puhuta. Opettaja kertoo reippaasta systeemistä, mutta epäilee kuitenkin onko ehditty suunnitella? Sana häsääminen on kuvaava: pitäisi muka elää normaalisti ja se että koululla häärii uusia kasvoja omissa töissään. Mikä onkaan siis opettajien arjen todellisuus? Useissa yleistävän position puheissa tuli ilmi se, että koko siirtyminen on tehty liian kiireellä – liian lyhyessä ajassa. Opettajat olisivat subjektipositiossa puhuessaan kaivanneet enemmän aikaa ja heidän puheissaan tulee esiin usein toive kahden vuoden siirtymäajasta. Se ei kuitenkaan tässä tapauksessa toteutunut.

Kuviossa (4) näkyy kiirerepertuaarin rakentumisen polut. Kiirepuhe rakentuu aikataulupuheesta ja todellisesta kiirepuheesta. Aikataulupuheisiin sisältyvät puheet tiedottamisesta ja mullistuspuheet. Opettajat käyttivät sanaa mullistus kuvaamaan käsillä olevaa suurta muutosta. Todellinen kiirepuhe rakentuu stressipuheesta ja kiireestä. Opettajien arjesta oli tullut heidän mielestään liian kiireistä.



KUVIO 4. Kiirerepertuaarin rakentuminen.

5.4 Vastustuksen repertuaari

Vastustuksen repertuaari on monessa suhteessa vallan vastakohta tai vastinpari. Olen luokitellut vastustuksen repertuaariin sellaiset puheet, joissa korostuvat kannanotto, todellinen vastustus, toisaalta muutoksen tuomitseminen ja sen ymmärtämisen mahdottomuus. Tästä esimerkkinä on ensimmäinen katkelma selvitysraportista, jossa raportti painottaa, että henkilöstön mielipide selvitettiin kyselyn avulla. Selvitysraportin selontekopositio vahvistuu asiantuntijalausunnolla ja niiden tuloksien julkituonti on kyselyyn vastanneiden tosiasiapuhetta. Toisaalta vastaajista pääosa oli sitä mieltä, että nykyisten eli silloisten tietojen valossa siirtoa ei olisi pitänyt tehdä, mutta kenellä on puhevalta? Tutkijana kysynkin, että otetaanko kaikkea puhetta sittenkään vakavasti?

Hämeenlinnan henkilöstölle on erikseen tehty mahdolliseen siirtymiseen liittyvä kysely. Vastaajista pääosa oli sitä mieltä, että nykyisten tietojen valossa siirtoa Hämeenlinnasta Tampereelle ei pitäisi tehdä. Siirto voisi

mahdollistaa parempaa yhteistyötä kasvatustieteen yksikön sisällä, mutta toisaalta oltiin huolissaan yhteistyön sujuvuudesta. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen ja normaalikoulun tilojen muodostamaa toimivaa kokonaisuutta pidettiin tärkeänä kun taas epäiltiin Tampereella tarjolla olevien tilojen asianmukaisuutta. (Selvitysraportti, 9)

Opettajien näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että heillä ei ollut riittävästi avointa tietoa aiheesta sillä hetkellä ja eräs opettaja kuvaakin tilannetta salamyhkäiseksi ja kertoo inhimillisyyden puutteesta. Tieto ei tullut ruohonjuuritasolle asti ja päätösprosessia kuvattiin myös häikäilemättömäksi. Toisaalta opettaja myös kritisoi jo toteutusta, joka on revitty heidän selkärangasta. Opettajien mukaan oikeus ei voittanut ja eräs opettaja puhuikin subjektiossa siitä, että siirto tuntui salamyhkäiseltä. Hän käyttää puheessaan myös ruohonjuuritason metaforaa vahvistamaan tutkijalle tätä mielikuvaa, että ns. suorittava porras jäi tiedon ulkopuolelle.

Se kun sitä valmisteltiin sitä siirtoa niin se tuntui kovin salamyhkäiseltä. Sitä tietoa ei kyllä avoimesti tullut tänne ruohonjuuritasolle asti. Samoten se päätösprosessi eli niinku mä kerroin, että kuultiin, mutta ei kyllä kuunneltu. Et semmonen inhimillisyyden puuttu siitä päätöksenteosta kyllä. Toteutus on revitty meidän selkänahasta aika lailla että lisätyötä on teetetty nimellisellä korvauksella. (H6)

Miten koet vaiheet Tampereelle siirtymisestä?
(suunnittelu, toteutus, palaute)

Opettajakunta teki suuren työn laatiessaan kannanottoa Hämeenlinnan säilymistä puolesta. Opettajakunnan yhteishenki vahvistui ja pysyi varsin yhtenäisenä siirtymispäätökseen asti. Osa opettajista oli edustamassa meitä Tampereen palaverissa. (K1)

Miten kuvaisit opettajien toimintaa muutoksen eri vaiheissa?

Tietysti siinä on ollut semmonen syvä, ankara vastustus...Kyllähän sitä kaikenlaista kyseltiin, mutta se on eri asia, että onko niillä ollut mitään vaikutusta missään vaiheessa. (H8)

Opettajat vastustivat vahvasti ryhmäpositiossa siirtoa ankarasti tehden kannanottoja, mutta toisaalta he kertoivat, ettei niillä ollut mitään vaikutusta. Opettajat kokivat tilanteet hyvin eri tavoin. Vaikka opettajien ryhmäpositio vastustuksesta oli vahva, tutkijana kysynkin mistä positioista tulee arvovaltaisin puhe? Kaikilla

on ollut kyllä puhevalta, mutta millainen? Opettajat kokivat, ettei heidän puheitaan otettu ns. vakavasti. Opettajat olivat tehneet argumentointipuheita ryhmäpositiossa ja ne oli viety eteenpäin kannanottojen muodossa.

Ensimmäiseksihän me pyrittiin löytämään hirveesti perusteluja miksi opettajankoulutuslaitos olis hyvä pitää Hämeenlinnassa ja tehtiin papereita ja laitettiin eteenpäin lähetettäväksi. Vähän ihmisistä riippuen osa koki sen heti niinku hirveen henkilökohtaisena ja pohti heti mitä se mulle merkitsee, että se merkitsee mulle työmatkaa ja osa puhui enemmän tästä yleisemmällä tasolla et miksi tää paikka pitäisi säilyttää. Se oli ihan selkee ja sillon oli tietysi sellasta ärtynyttä tunnelmaa. (H5)

Mitä Tampereelle siirtyminen sinulle merkitsee?

Huokaus. (pitkä hiljaisuus) Ehkä tämmönen kollegoitten yhteen hiileen puhaltaminen varmaan aika et me ihan oikeesti tehty yhdessä kaikenlaisia reklamaatioita, tai kannanottoja ja oltiin yhtenä porukkana kyllä. Tampereelle lähtökin oli yhtenä porukkana.(H1)

Eräs opettaja huokaa syvään, kun kysyn häneltä siirron merkitystä. Hiljaisuus kertoo haastattelijalle sen, että asiaa täytyy miettiä – rauhassa. Pitkän hiljaisuuden jälkeen hän puhuu kollegoiden yhteen hiileen puhaltamisesta ja siitä kokemuksesta, että yhteistyö ja yhteisö ovat antaneet voimaa tässäkin tilanteessa. Tampereellekin opettajat ovat lähdössä yhdessä, kun kerran on lähdetävä. Toisaalta seuraavassa eräs opettaja ymmärtää ja puhuu muutoksesta yliopiston imagokysymyksenä. Metaforat pilkahtelevat opettajien puheissa ja usein tulee käsite saman sateenvarjon alla ja tällä sanonnalla he viittaavat siihen ajatukseen, että eri opettajankoulutukset saadaan samalle paikkakunnalle ja tavallaan saman katon alle. Sateenvarjon metafora onkin tutkijan näkökulmasta mielenkiintoinen, sillä se vie lukijan ajatukset joko paahtavan auringon alle tai sadesäähän. Jokainen rakentaa mielikuvansa asiasta itse.

Tavallaan mä ymmärrän sen, että se on yliopistolle sellanen imagokysymys et heil on kaikki niinku saman sateenvarjon alla siellä ja et se on niinku tavallaan hieno juttu heille, mutta ikävä juttu meille. (H2)

Mitkä asiat tuntuvat sinusta Tampereelle siirtymisessä hankalalta?

Mutta sitten tää mikä on kulkenut siellä virallisissa perusteluissa on tää sivuainemahdollisuuksien parantuminen niin se musta on niin valheellinen,

koska täytyy lähteä siitä, että ensisijaisesti sivuaineita luokanopettajakoulutuksessa on peruskoulussa opetettavat aineet. Ja niitähän Tampereella tosiaankaan ei ole. Siellä on historia, matematiikka, äidinkieli, englanti ja saksa tietysti, mutta siellä on tosi vähän, että siihen ei kyllä tule mitään apuja siitä....Mä ymmärrän just nää synenergiaedut ja sen että ollaan pitkän päälle samalla paikkakunnalla niin varmaan se on hyvä, mehän ollaan nyt tässä semmonen siirtymäsukupolvi tässä, mutta sitten taas vedoten siihen sivuaineperusteluun niin osa perusteluista oli tarkoitushakuisia vaan niinku haluttiin jotain selkeitä, aika konkreettisia syitä, jotka välttämättä ei pitänyt paikkaansa ja niitä tehokkaasti toistettiin julkisuudessa. (H5)

Eräs opettaja kertoo siitä, kuinka viralliset perustelut ovat olleet hänen mielestään osittain valheellisia ns. oletuspuheita. Hänen mielestään perustelut ovat olleet osittain tarkoitushakuisia ja oletuspuheilla vahvistettiin siirtoa. Seuraavassa hän selittää ajatustaan subjektiosuhteissa tarkemmin, koska opettajat kokivat tullessaan ns. petetyksi. Opettajat kuitenkin ymmärtävät synenergiaedut ja sen, että pidemmälle tulevaisuuteen ajatellen samalla paikkakunnalla oleminen on hyvä ja positiivinen asia. Opettaja peräänkuuluttaa sitä, että julkisuudessa tehokkaasti toistettiin sivuainemahdollisuuksien parantumista, mutta sitten kuitenkin heille infossa kerrottiin toista. Seuraavassa katkelmassa tästä tietoa.

Millaisia kokemuksia ja tuntemuksia Tampereelle siirtyminen on herättänyt?

Ja sitten toisaalta julkisuudessa oli perusteltu tätä siirtoa sillä, että täällä on huonot sivuainemahdollisuudet ja jopa niin, että opetusministeri lausui, että hän on huolissaan Hämeenlinnan sivuainemahdollisuuksista. Sitten kun me oltiin Tampereella infossa, ennen tätä päätöstä, ja me kysyttiin, että miten Tampere aikoo auttaa opettajankoulutusta tai meitä järjestämään sivuaineita musiikissa, kuvataiteessa, fysiikassa, uskonnossa, käsityössä, kaikissa näissä missä Tampereella ei oo mitään opintoja, niin meille vastattiin, että teette sen niin kuin olette ennenkin tehneet. Niin meille tuli niinku semmonen, että ok on lainausmerkeissä vähän petetty, että ministerikin oli saatu uskomaan, että Tampereella olisi jotakin oikeeta tarjottavaa sivuaineissa, enemmän kuin täällä ja kun täällä oli kuitenkin yhteistyötä. (H5)

Kysymys herättää tunteita ja eräs opettaja kertookin edellä konkreettisen esimerkin, miten on toimittu. Opettajan pettymyspuheesta käy ilmi, että yksityiskohdilla on yritetty vakuuttaa. Tässä kohdassa yksityiskohtaisen vakuuttelun painavana sanana on jopa ministerin puhe. Toisaalta toinen opettaja luettelee tunteita, joita hän on kokenut koko siirtymisprosessin aikana. Alussa hän nau-

rahtaa ja se kertoo haastattelijalle siitä, että asiaan suhtaudutaan jo toisaalta naurahtaen ja jopa huumorilla, mutta asiasta ei löydy yhtään positiivista ajatusta mikä kertoo vastustuksesta. Useat opettajat eivät löytäneet asiassa mitään positiivisia ajatuksia.

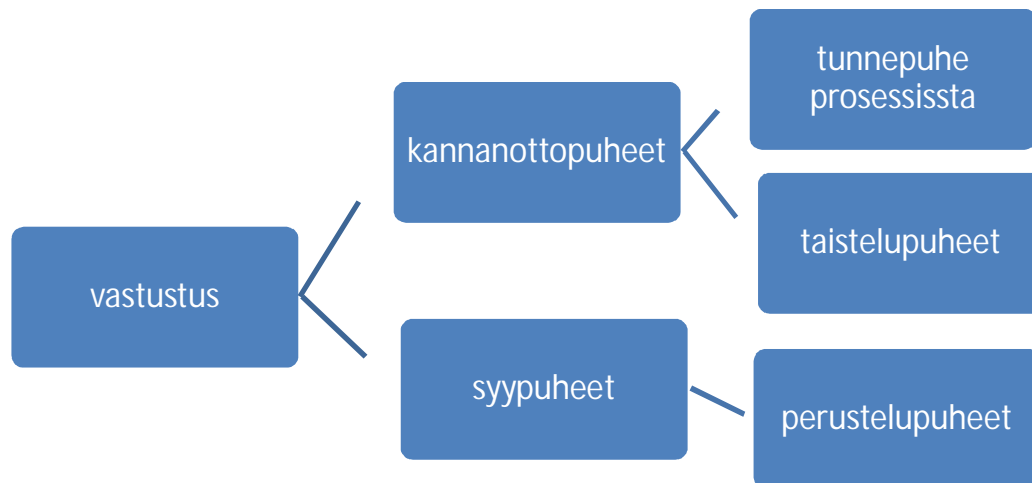
(Naurahdus.) No niin ja kuinka monen tunnin esitelmän tästä nyt pitäis... epäuskosia, uskomattomia, katkeria, vihasia, ärsyttäviä, työntäyteisiä, mä en oo löytänyt asiasta ensimmäistäkään positiivista ajatusta. (H3)

Saitko antaa palautetta? Miltä se tuntui?

Kyllähän me annettiin palautetta ja tehtiin kirjelmiä luottamusmiehen kautta, mutta ei meille semmosta tuntua tullut, että oikeesti oltas kuunneltu. Kyllä otettiin vastaan sinne siirtotyöryhmään ja sittehän täältä Hämeenlinnasta sinne siirtotyöryhmään tehtiin eriävät mielipiteet, mutta tosiaan ei semmosta tuntua tullut että oltas kuultu. Tai katsottiin, että tää ei enää ole henkilöstön asia vaan katsottiin, että tää on korkeamman tason asia. (H5)

Opettajat olivat antaneet palautetta luottamusmiehen välityksellä. Eräät opettajat muistelivat keskustelutilaisuutta, joissa he olivat voineet käyttää puheenvuoroja. Toisaalta he olivat kokeneet tilanteet turhauttavina, kun he kokivat, ettei heidän puheitaan tai mielipiteitä kuitenkaan otettu vakavasti. Siirtotyöryhmään he tekivät yhdessä eriävän mielipiteen. Opettajat yrittivät itsekkin yksityiskohdilla vakuuttaa ja argumentoida puolustavaa retoriikkaa käyttäen, mutta ryhmäpositio jäi toiseksi selontekoposition vahvalle kannanotolle. Opettajat katsoivat, ettei asia ole enää henkilöstön asia vaan korkeamman tason asia.

Kuvio (5) jäsentää vastustuksen repertuaarin puheiden rakentumisen. Vastustusrepertuaari rakentui kannanottopuheiden ja syypuheiden kautta. Kannanottopuheisiin sisältyi tarkkojakin tunnepuheita prosessiin liittyen. Toisaalta myös taistelupuheet kuuluivat kannanottopuheisiin. Syypuheet rakentuivat perustelu-puheen ympärille.



KUVIO 5. Vastustuksen repertuaarin rakentuminen.

5.5 Vallan repertuaari

Vallan repertuaari rakentuu vahvasti selvitysraportin kautta, mikä sanelee muutoksen tavoitteita. Vallan repertuaari näyttäytyy syytös-vastatodisteluparina, jossa opettajat antavat "syytteitä" muutosta kohtaan ja selvitysraportti pyrkii selvittämään vastatodistelun kautta nämä syytteet. Raportti painottaa toiminnan keskittämistä, vaikka alussa kerrotaan erilaiset vaihtoehdot. Raportin lopussa työryhmä arvioi mahdollista siirtoa Tampereelle. Siirtoa perustellaan tutkimuksen ja opetuksen suunnittelun ja toteutuksen näkökulmasta.

Vaihtoehtona työryhmälle annetulle tehtävälle on opettajankoulutuksen tilanteen ennallaan pitäminen Tampereella ja Hämeenlinnassa. Kolmas vaihtoehto olisi koko opettajankoulutuksen keskittäminen Hämeenlinnaan. Neljäs, yliopistojen työnjakoon liittyvä vaihtoehto olisi kasvatustieteellisestä koulutuksesta luopuminen Tampereen yliopistossa. Jäljempänä työryhmä arvioi mahdollista siirtoa Tampereelle annetun tehtävän mukaisesti. Toiminnan keskittämiseksi ja yhtenäistämiseksi on olemassa tutkimuksen ja

opetuksen suunnittelun ja toteutuksen näkökulmasta perusteet yksikön kokonaisuuden kannalta. (Selvitysraportti, 5)

Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikön opetuksen ja tutkimuksen vahvistamiseksi on mahdollista siirtää yksikön toiminnot Hämeenlinnasta Tampereelle 1.8.2012 lukien. Tämä toimenpide parantaa yksikön kansallista kilpailukykyä suhteessa muiden yliopistojen kasvatustieteellisellä alalla toimiviin yksiköihin. (Selvitysraportti, 16)

Selvitysraportin teksti näyttäytyy tosiasia- ja argumentoitipuheena. Raportissa on vahva selontekopositio. Edellinen teksti painottaa sitä, että siirto nimenomaan parantaa yksikön kansallista kilpailukykyä suhteessa muihin yliopistoihin, joissa opetetaan kasvatustiedettä. Vallan näkökulmasta katsottuna vastakkain on kansallinen kilpailukyky ja normaalikoulun opettajien vastustus – kumpi on voimakkaampi?

Millaisten syiden arvioit johtaneen siihen, että normaalikoulu siirtyy Tampereelle?

Näähän tietysti yliopiston ihmiset kertoneet ihan selkeesti syyt: kaikki pitää saada saman kaaren alle. Esiopetuksesta tuonne aikuisopetukseen siltä toinen että opiskelijoille pitäis antaa tarpeeksi mahdollisuuksia näihin sivuaineisiin. (H1)

Sehän on puhtaasti siihen, että halutaan koko opettajankoulutus samaan taloon, samalle paikkakunnalle siis. (H2)

Eräs opettaja mainitsee jo edellä mainitun metaforisen sateenkaaren syyksi ja puhuu yliopiston ihmisistä yleistävässä positiossa. Toisaalta sivuainemahdollisuuksien laajentumisen mahdollistaminen on eräs tärkeistä ja usein mainituista perusteluista. Lisäksi painotetaan sitä, että koko opettajankoulutus (kaikki opettajankoulutukset) saadaan samalle paikkakunnalle Tampereen yliopiston osalta. Eräs opettaja kertoo sen olevan vain yksinkertaisesti pakko, kun yliopisto päättää siirtää opettajankoulutuksen niin silloin harjoittelukoulukin siirtyy. Lisäksi eräs opettaja pohtii yliopistoallianssin vaikutusta tähän, koska ennen siirtoa oli puhuttu allianssista Jyväskylä ja Tampere. Tämän myötä Tampereella on siirron

myötä tuleva vahvistuspyrkimys olemassa. Opettajille on kerrottu, että toimintaa saadaan kiinteämmäksi.

...Kyllä mä nään sen semmosena tän hetken jos ajattelee iso ilmasto, mikä on, jossa on tää suuruuden hegemonia, eli kaikkien pitää keskittää ja tavallaan kyllä mä ymmärrän niitä argumentteja, joilla halutaan laittaa kaikki kolme koulutusta lastentarhanopettaja, luokanopettaja ja aineenopettajakoulutus, kyllä mä tavallaan ymmärrän niitäkin...Mut toisaalta siel on muut tiedekunnat käytettävissä, mut tää yhtenäisyys, synnergia halutaan käyttää opettajia tehokkaammin eri koulutuksissa. Se tavoite, että olis saatu yhtenäisiä osia opetussuunnitelmiin ei ainakaan nyt heti ilmeisesti ole niin hyvin toteutumassa kuin mikä oli visio...(H5)

Eräs opettaja puhuu subjektipositiossa suuruuden hegemoniasta ja isosta ilmastosta, joka toisaalta liittyy yliopiston vahvistuspyrkimyksen ajatukseen voimakkaasti. Suuruuden hegemonia on metafora, mikä on tullut kaikkien asioiden keskittämisestä ja tehokkuudesta yhteiskunnassamme. Halutaan saada kolme koulutusta samaan paikkaan. Pyritään käyttämään opettajia tehokkaammin eri koulutuksissa. Tavoitteena oli yhtenäistää myös opetussuunnitelma, mutta se jäi vielä oletuspuheen tasolle ja se ei vielä toteutunut opettajien toivomalla tavalla.

Miten asiaa on teille perusteltu?

Toimintakaudella 1.1.2011-31.12.2013 kasvatustieteiden yksikkö luo laajan tutkimuksellisen ja koulutuksellisen yhteistyön mahdollistavat toimintarakenteet, joilla vahvistetaan kasvatustieteellisen alan tutkimusta ja opetusta. Toimenpiteillä lisätään yksikön tutkimuksellista ja opetuksellista panosta kasvatustieteiden kotimaisessa ja kansainvälisessä kentässä ja vastataan kasvatustieteiden nykyisiin ja tuleviin laaja-alaisuuden vaatimuksiin, erityisesti tutkimuksellisen kehittämisen monitieteisiin ja –ammattillisiin taitoihin. (Selvitysraportti, 6)

Selvitysraportin mukaan vallan näkökulmasta muutoksen avulla vastataan kasvatustieteiden ja opettajuuden nykyisiin ja tuleviin laaja-alaisiin vaatimuksiin. Selvitysraportti käyttää argumentointipuhetta, mutta toisaalta suuruuden hegemonia on metafora, mutta toisaalta puolustavaa retoriikkaa siitä, kuinka tutkimus ja kansainvälisyys on lisääntynyt ja siten muutoksella vastataan tulevaisuuden haasteisiin. Kasvatustieteen tiedekunta tällä tavoin vahvistuu ja emoyliopisto on siinä lähellä. Halutaan lisätä yksikön tutkimuksellista ja opetuksellista panosta sekä kotimaisesti että kansainvälisesti. Muutos mahdollistaa laaja-alaisen yh-

teistyön ja opiskelijoilla olisi mahdollisuus pätevyitä laaja-alaisiksi asiantuntijoiksi.

Saitko antaa palautetta? Miltä se tuntui?

Onhan sitä saanu antaa, mutta se on vaan eri asia miten sitä missään kuukaan on kuunneltu. Ei ainakaan silloin kun täällä on Tampereen puolesta ollut ihmisiä käynyt jossain keskustelutilaisuudessa ja niiltä on kysely ja asioita on kyseenalaistettu kyl se niinku aika napakkaa se vastaus on ollut että näin on nyt kuitenkin päätetty ja sillä siisti. (H3)

Meitä kuultiin, mutta ei kuunneltu – se jäi mulla päällimmäisenä mieleen. Lainpykälä toteutettiin, kun oli nää kuulemistilaisuudet, mutta siinä ei painanu meidän pienen porukan mielipide, varmaankaan yhtään. Siltä se tuntui. (H6)

Opettajat kokivat ja puhuivat eri tavoin palautteen annosta. Edellä eräs opettaja kertoo tosiasiapuheena palautteen antamisen mahdollisuudesta, mutta ei koe tulleensa kuulluksi. Useat opettajat kertoivat samoin ja puhuvat asiasta yleistävässä positiossa. Toisaalta edellä eräs opettaja kertoo siitä ison ilmaston ilmapiiiristä, kun yliopiston edustajat ovat napakasti vastanneet päätöksestä ja käyttäneet juuri valtaansa asian ilmaisussa. Ryhmäpositiossa opettajat argumentoivat hyökkäävästi siitä, ettei heitä kuunneltu, vaikka tosin kyllä kuultiin. Opettajan tosiasiapuhe kertoi tutkijalle kuuntelemisen laiminlyömisestä.

Ei mun mielestä semmosta palautteen antamismahdollisuutta ole ollut. Se päätös on ollut se ja ilmotettiin vaan että näillä mennään. En mä ainakaan kokenut et ois ja ei sitä sitten kun se päätös tehtiin niin ollut mitään sanomista että sit vaan saneltiin, että mitä missäkin vaiheessa lukuvuotta tehdään ja jo se opetussuunnitelmaprosessikin mikä kans piti tehdä niin kauheella kiireellä tehdä tässä työn ohella niin ja toisaalta mikä ois aika mielenkiintoista tulevaa varten niin tota ihan kohtuutonta että kummasti sitä on nää asiat viety.(H7)

Erään opettajan subjektipositio oli, ettei hän ollut kokenut palautteen antamistilanteita ollenkaan. Päätöksen tultua tosiasiapuhe oli se, että ylhäältä vain saneltiin, mitä missäkin vaiheessa lukuvuotta tehdään. Ihmiset elävät muutosta eri

tavoin ja edellä kuvattu vallankäyttö voi kertoa myös hyvästä ja selkeästä johtamisesta, joka toisaalta luo turvaa työntekijälle muutoksen ristiviidakossa. Erään opettajan mukaan päätös vain ilmoitettiin ja sillä siisti. Toisaalta hän kritisoi vallan käyttöä myös opetussuunnitelmatyössä, koska se piti tehdä kiireellä, työn ohella. Siinä opettajien omat intressit etäännytettiin, kun mielenkiintoiseen työhön ei annettu riittävästi aikaa. Se olisi ollut mielenkiintoista työtä tulevaisuutta varten, mutta siinäkin oli määrätty tiukka aikataulu, josta pidettiin kiinni. Opettaja pohtiikin, miten nämä asiat on niin kummasti viety.

Millaisia kokemuksia ja tuntemuksia Tampereelle siirtyminen on herättänyt?

Meillähän kävi täällä sitten yliopiston ihmisiä ja vaikka he virallisesti koko ajan ilmotti ennen sitä päätöstä, että mitään päätöstä ei ole tehty ja että kaikki asiat selvitetään niin kuitenkin esimerkiksi se tehtävänanto siitä sille työryhmälle jonka piti selvittää niin se oli ainoastaan yksi suuntainen eli selvittää opettajankoulutuksen siirtoa Tampereelle. Eikä siinä ollut edes mukana sitä jäämistä tänne. Sitten esimerkiksi semmonen rehtorin vierailu, kun hän kävi täällä vaikka hän virallisesti puoli vuotta ennen päätöstä hän sanoi et tota ei oo päätetty niin sitten hänen rivien välistä saattoi lukee et tosiaan päätti tilaisuuden sillä tavalla että me jäätiin siihen istumaan tiettiin, että no näin tulee tapahtumaan, vaikka hallitushan sen tietysti teki....(H5)

Eräs opettaja kritisoi työryhmän tehtävänantoa yksipuoliseksi. Työryhmän tuli selvittää ainoastaan siirtoa. Raportissa kyllä aluksi mainittiin muutkin vaihtoehdot, mutta raportti oli kirjoitettu siirron näkökulmasta, vaikka virallista päätöstä ei ollut valmiina. Opettajan subjektipositio oli se, että ihan kuin raportin oletus olisi ollut jo valmis, että siirrytään. Toisaalta oletuspuhetta oli myös se, että eri vaihtoehdot selvitetään. Opettajat puhuvat ryhmäpositiossa yliopiston ihmisistä ja siitä miten he suhtautuivat yliopiston rehtorin vierailuun kriittisesti ja tulkitsivat hänen puheitaan ns. rivien välistä. Metafora 'rivien välistä' viittaa siihen, että puhuja puhuu toista, mutta tarkoittaa jo muuta. Kaikki opettajat puhuivat voimakkaasti siitä tunteesta, ettei heidän mielipide todellisuudessa painanut yhtään.

Miten arvioisit tapahtuneita muutoksia?

Täs tapahtuu monta muutosta, kun tulee se tutkinnon uudistus, jota on jyrätty menemään samalla kiireaikataululla sitten tulee tää fyysinen muutto, sitten tulee yläkoulun ja alakoulun yhteinen et niistä pitäs muodostaa yhteinen koulu, siinä on paljon hyvää esimerkiksi se yhtenäiskoulu on tosi hyvä juttu, mutta täs on ollut tehokas hyvä yksikkö saman pihapiirin ympärillä, että se on sääli, että tämä hajotetaan opiskelijoiden on ollut helppo tulla ja mennä ja täs olis ollut enemmänkin mennä okl ja normaalikoulun väen kanssa yhteistyötä. (H6)

Eräs opettaja puhuu yleistävässä positiossa muutoksista. Muutoksia on monta yhtä aikaa ja se tekee tilanteesta haastavan. Samalla on meneillään tutkinnon uudistus, jota on erään opettajan mukaan jyrätty samalla eteenpäin. Toisaalta on normaalikoulun fyysinen muutto ja uuden alku Tampereella. Sitten on tavoite, että yläkoulu ja alakoulu muodostaisivat yhtenäiskoulun, mikä sinällään on opettajien mielestä todella positiivinen juttu.

Toiminnallisen muutoksen avulla yhtenäistä opettajankoulutusta voidaan suunnitella tehokkaasti koko opetushenkilöstön asiantuntemus ja osaamisen synenergiaedut huomioiden. Opettajaopintoja yhtenäistämällä opiskelijoiden olisi opinnoissaan mahdollisuus entistä paremmin pätevyitä kasvatusalan laaja-alaisiksi asiantuntijoiksi elinikäisen oppimisen urapolkuaan luoden. (Selvitysraportti, 6)

Selvitysraportti käyttää arviointipuhetta ja vahvistavaa retoriikkaa perustelessaan muutosta vallan näkökulmasta siten, että muutoksen avulla muodostuu yhtenäinen opettajankoulutus Tampereelle. Koko opetushenkilöstön asiantuntemus voidaan ottaa paremmin huomioon. Opettajaopintoja yhtenäistämällä saadaan opiskelijoille paremmat mahdollisuudet pätevyitä laajemmin ja kenties tehokkaammin. Muodostuu uusi urapolku esiopetuksesta jopa lukioon saakka – puhutaan laaja-alaisesta opettajakelpoisuudesta.

Yhden koulun järjestelmään siirtymisellä luodaan hyvät edellytykset korkealaatuisen perus- ja lukio-opetuksen sekä tutkimusorientoituneen ohjatun harjoittelun järjestämiselle. (Selvitysraportti, 10)

Edellinen katkelma raportista kertoo myös siitä, mikä on tavoitteena harjoitteiluissa. Vallan näkökulmasta yhden koulun järjestelmä mahdollistaa uusia yhteistyömuotoja eri opettajankoulutuksien välillä. Tosiasiapuhe kertoo yhden koulun järjestelmän edellytyksistä.

Sivuainetarjonta keskustakampuksella laajentaisi luokanopettajan koulutuksen opiskelijoiden mahdollisuutta valita aiempaa enemmän sivuaineita ja mahdollistaisi aiempaa paremmin laaja-alaisen opettajakelpoisuuden hankkimista jo perustutkintovaiheessa. (Selvitysraportti, 6)

Sivuaineisiin liittyvä oletuspuhunta väittää, että sivuainetarjonta parantuu keskustakampuksella. Raportti ei painota ollenkaan sitä, mistä opettajat useassa kohdassa puhuivat, että Hämeenlinnan sivuaineita pitäisi vahvistaa vaan nimenomaan koko opettajankoulutuksen sivuainemahdollisuuksien parantamisesta.

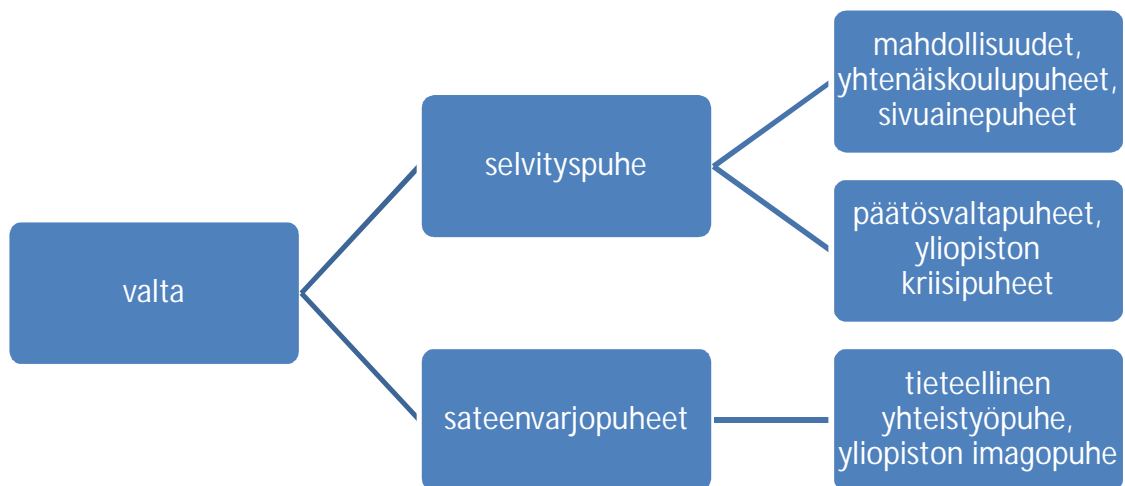
Miten ajankäyttöön liittyvät ongelmat ilmenevät?

Kyllähän tää on koko kevät ollu niin puukattu niin täys kaikkee ja vielä nää viimeset viikotkin jotenkin semmonen rauha saada lopettaa ja rauha saada nauttia lasten kanssa ja oman luokan kanssa ja rauha saada nauttia viime metreistä niin sitä ei oo mun mielestä tässä taattu. Ensinnäkin tää kaikki pakkaaminen ja tää aikatauluttaminen niin että kaikki on oltava pakattuna, avaimet luovutettuna, puhelimet luovutettuna toinen päivä kesäkuuta, joka on meidän juhlapäivä. Toinen päivä kesäkuuta on meidän normaalikoulun juhlapäivä niin silloin on kaikki oltava tehty ja niin ilman muutahan tämmönen siis koko talo siirtyy jonnekin muualle ja pitää lopetta niin onhan se kyllähän se vaikuttaa koko siihen tunnelmaan ja sit niin monenlaista asiaa niinku aina keväällä ja aina lukukausien lopettamisvaihe on sellasta että ihan hirveesti on sitä työtä ja kaikki asiat kääntyy siihen arvioinnit ja kaikki päättämiset ja töiden loppuun päättämiset ja nyt kun tavallaan vielä on tää muutto ja tähän tulee jo seuraava koulu ja isot remontit alkamassa ja kaikki oltava kunnossa niin se on kyllä monin kertanen tää vaihe. (H7)

Valtapuhe tulee kuuluviin hyvin erään opettajan puheessa, kun hän kertoo esimerkkejä opettajan arjesta. Valtapuhe opettajan yleistävässä positiossa kertoo juuri siitä, miten ruohonjuuritaso on jätetty huomioimatta muutoksen toteuttamisen kiihkeässä syklissä. Opettaja puhuu kaikkien puolesta vahvasti harmistuneena ja turhautuneena. Hän puhuu kiireen pilaamasta tunnelmasta ja siitä miten tämä kaikki on tuntunut kohtuuttomalta vaatimukselta. Opettaja kertoo kevään tiukoista aikatauluista ja siitä, kuinka tärkeä päivä toinen kesäkuuta on koulun lopettamisen näkökulmasta jo normaalitilanteessa. Se on normaalikoulun juhlapäivä. Valtaa käytetään tässä lisäämään opettajien stressiä ja kertomuksesta kuuluukin stressipuhe. Opettajilla tulee olla kaikki valmiina: pakkaukset, siivoukset, puhelimet ja avaimet luovutettuna koulun juhlapäivänä. Vallan näkökulmasta lähtöisin oleva aikatauluttaminen vaikuttaa siihen tunnelmaan, miten juhlapäivä onnistuu. Opettaja puhuu myös normaalin lukukauden lopet-

tamisvaiheeseenkin liittyvästä stressistä, jolloin on enemmän työtä ja opettajan tulisi saada lopettaa lukukausi rauhassa. Tämän muutoksen kohdalla suuruuden hegemonia on nähtävillä myös arjen ratkaisuisissa, kun opettajilta vaaditaan kaikki päättämiset ja muuttamiset samana päivänä, joten stressi moninkertaistuu. Kaikki on oltava kunnossa keväällä viimeisenä päivänä, kun koululla on vielä juhlapäivä. Lapsien rauhaa saada nauttia opettajan kanssa viime metreistä ei ole taattu.

Vallan repertuaari avautuu (kuvio 6) selvityspuheen ja sateenvarjopuheiden kautta. Selvityspuheet rakentuivat mahdollisuuspuheista, yhtenäiskoulupuheista ja sivuainepuheista. Lisäksi selvityspuheet rakentuivat päätösvaltapuheista ja yliopiston kriisipuheista. Sateenvarjopuheisiin sisältyi tieteellistä yhteistyöpuhetta ja yliopiston imagopuhetta.



KUVIO 6. Vallan repertuaarin rakentuminen.

5.6 Johtopäätökset

Olen rakentanut tutkimukseni johtopäätökset tutkimusongelmien kautta ja jäsenän ajatukseni tutkimusongelmien avulla. Tutkimukseni lähtökohtana oleviin tutkimustehtäviin voidaan vastata seuraavien tutkimustulosten avulla.

Millaisten tulkinnallisten repertuaarien (diskurssien) kautta opettajat kuvaavat Hämeenlinnan normaalikoulun Tampereelle siirtymistä?

Opettajien muutospuhe rakentui seuraavien viiden tulkinnallisen repertuaarin kautta: familistinen, työyhteisö-, kiire-, vastustuksen ja vallan repertuaari. Opettajien pyrkimys vaikuttaa muutoksen kehittymiseen voidaan hajottaa eri tulkinnallisiin konteksteihin, mikä vaikeuttaa yhteisen tavoitteen saavuttamista – opettajien tavoite oli ollut säilyttää normaalikoulu Hämeenlinnassa. Opettajat olivat vastustaneet muutosta viimeiseen asti monin keinoin, mutta kokeneet vallan voiman. Opettajat kuvasivat vallan voimaa kiirerepertuaarin kautta sekä työyhteisörepertuaarin kautta.

Työyhteisörepertuaarin avulla opettajat purkivat ajatuksiaan siitä, kuinka yhteinen tavoite oli koko prosessin ajan ollut sama, mutta sitä oli vain mahdoton toteuttaa. Vastustuksen repertuaari kertoi opettajien sisäisestä dynamiikasta ja aineiston perusteella opettajat vastustivat muutosta voimakkaasti. Opettajat joutuivat taipumaan suuruuden hegemonian edessä ja totesivat, kuinka tämä asia ei ole enää henkilöstön asia. Opettajat tekivät töitä valtavasti vastadiskurssin aikaan saamiseksi, mutta valta vei voiton.

Millainen on Hämeenlinnan normaalikoulun opettajien repertuaarien Tampereelle siirtymisen sisäinen dynamiikka (muutosoptimismi/muutosvastarinta)?

Organisaatiomuutos ja konkreettinen siirtyminen sekä siihen sopeutumispakko veivät opettajilta aikaa, voimia ja muutosprosessin alkupuolella asiasta oli ristiriitaisiakin tulkintoja. Tavoite oli epäselvä ja epävarmuus piinasi opettajia. Muutosprosessin tavoitteet olivat opettajien mielestä osittain tekaistuja ja heillä ei ollut sen vuoksi halua luovuttaa. Opettajien kohtaamat ongelmat ja opettajien aktiivisuus niiden ratkaisemisessa lisäsivät entisestään opettajien yhteistyön kehittämistä ja muutoksen kriittisten solmukohtien pohdintaa. Aineistosta uudet tulevat tilat nousivat useaan otteeseen solmukohdaksi. Kääntäen voidaan todeta, että yhteistyön tekeminen muutosprosessin aikana kulminoitui opettajien kykyyn löytää ja hyväksyä yhteisiä ongelmia. Niitä opettajat myös kävivät työhönsä läpi yhdessä. Haasteet ja ongelmat eivät jääneet pelkästään yhden opettajan harteille vaan koettiin opettajayhteisön kesken yhteenkuuluvuudentuntoa ja kollegiaalista myötätuntoa. Opettajat näkivät selkeästi, että ongelmat ovat nyt ulkopuolelta tulevia vallan hegemonian ihannoitua ja suuruuden tavoittelua, jonka malli löytyy yritysmaailmasta.

Millaiset tulkinnalliset repertuaarit ohjaavat Hämeenlinnan normaalikoulun Tampereelle siirtymisen rakentumista asiasta tehdyssä selvityksessä?

Selvitystyöryhmän raportti kertoo vallan hegemonian ihailusta. Halutaan suuren sateenvarjon alle kaikki opettajankoulutukset ja kuulutetaan yhden koulun järjestelmän hyviä edellytyksiä. Raportin tärkein sanoma oli laaja-alaisen opettajakelpoisuuden kehittäminen sekä yksikön kansallisen kilpailukykyyn luominen. Raportin perusteella yhden koulun järjestelmällä luodaan hyvät edellytykset korkealaatuisen perus- ja lukio-opetuksen sekä tutkimusorientoituneen ohjatun harjoittelun järjestämiselle. Toisaalta raportti korostaa tutkimuksen ja opetuksen suunnittelua toteutuksen näkökulmasta ja ajatellaan, että opettajia voidaan käyttää tehokkaammin eri koulutuksissa. Tuloksista sekä vallan repertuaari että työyhteisörepertuaari peilautuvat raportista nousevista diskursseista.

Millaisia valta- tai vastadiskursseja Hämeenlinnan normaalikoulun Tampereelle siirtymisestä voidaan löytää?

Tutkimukseni valtakurssia edustaa selvitystyöryhmän raportti. Toisaalta opettajat ovat luoneet vastadiskurssin uskaltuen vastustaa muutosta. Aineistosta nousee usein esiin ajatus, että opettaja kuultiin, mutta ei kuunneltu. Valtadiskurssi peräänkuuluttaa yhteinäiskoulua ja yhtenäistä opettajankoulutusta sekä tutkinon uudistusta. Toisaalta vastadiskurssi ihmettelee kuinka kaikki nämä työt ehditään tehdä, kun kaikki tehdään niin kiireellä. Muutoksen tulkinnalliset ristiriidat ja opettajien omien diskurssien välillä on kuilu, joka muutoksen edetessä joko syveni tai sitten poistui. Tämä koettiin hyvin henkilökohtaisesti ja yksilöllisesti. Tutkimukseni opettajien korkea työmoraali edisti ristiriitojen selvittelyä. Heille selvisi vallan voima ja he tavallaan alistuivat kohtaloonsa – suurin osa heistä ei halunnut jättää mielekkääksi kokemaansa työtä. Tulkinnalliset ristiriidat muutoksen pyörteistä johti siihen, että suurin osa opettajista alkoi ajatella laaja-alaisesti ja suuntasi ajatukset eheään ja yhteistyöpyrkimyksien kanssa samaan suuntaan. He alkoivat toteuttaa parhaiten opettajayhteisölle asetettuja kehittämistavoitteita ja vastustuksen sijaan keskittyivät työyhteisörepertuaarin kautta löytämään kollegiaalisuutta vahvistavia työtapoja ja menetelmiä omaan työhönsä, jotta kaikki yhdessä selviäisivät muutosprosessista. Opettajien työyhteisö säilyi ehjänä ja opettajat tukivat toinen toisiaan vaikeuksien keskellä. Kaikki olivat samassa veneessä ja kulkivat samaan suuntaan. Myrskyn jälkeen tuli poutasää, vaikka he vastustivat myrskyä viimeiseen asti – opettajat halusivat pysyä yhtenäisenä joukkona ja päättivät siirtyä oman koulukulttuurinsa kanssa yhdessä Tampereelle. He eivät halunneet hajota työyhteisönä, vaikka muutospyrkimykset sitä ehkä yrittivätkin.

6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

6.1 Tutkimukseni luotettavuuden arviointia

Tutkimukseni tavoitteena on ollut koko prosessin ajan löytää mahdollisimman totuudenmukaisia vastauksia tutkimustehtävääni, vaikka diskurssianalyysi ei pyrikään osoittamaan, että on olemassa totuus. Se ei siten perustele sitä, puhuvatko ihmiset totta. Siksi sille ei ole olemassa myöskään valhetta. Diskurssianalyysin mukaan ihmiset, tutkimuksessani opettajat vain tuottavat diskurssia. Analyysin luotettavuutta voidaan selvittää monella tavalla. Luotettavuuden tärkein kriteeri diskurssianalyysisessä tutkimuksessa on diskurssien rakentumisesta esitettyjen tulkintojen perusteltavuus. (Jokinen & Juhila 1991, 41.) On yleistä puhua tutkimuksen validiteetista, sen konsistenssista ja koherenssista. Nämä määrittelyt liittyvät itsensä tutkimuksen arviointiin sisäisesti ja ulkoisesti. Sisäinen tarkastelu tehdään tutkimuksen sisällä tehtyjen valintojen arvioimiseksi. Ulkoisin kriteerein tarkastellaan tutkimuksen ja sen ulkoisen todellisuuden välistä suhdetta. Lisäksi tutkimukselle voidaan määrittää sen menetelmällisyyttä koskevia kriteereitä. Tällöin ollaan kiinnostuneita siitä, onko tutkimus toistettavissa tai onko tieto tarkasteltavana olevasta kohteesta kumuloitunut aikaisempiin samoin menetelmin tehtyihin tutkimuksiin verrattuna. Arvioinnin tuloksena tutkimuksella voidaan arvioida olevan pätevyyttä tai luotettavuutta. (Remes 2003, 67.)

Tutkimukseni koherenssi tarkoittaa tutkijan valintojani ja tutkimuksen toteutuksen yhteneväisyyttä tutkittavan ilmiön kanssa. Tätä arvioin seuraavassa suhteessa tutkimuksessa asetettuihin tavoitteisiin. Tutkimukseni koherenssia lisää se, että olen tutkijana tarkkaan valinnut tutkimusmenetelmät, jotka tukevat tutkit-

tavan ilmiön tutkimista. Tutkimukseni tavoite oli selvittää Hämeenlinnan normaalikoulun siirtymiseen liittyvää muutospuhetta sekä opettajien haastatteluista että selvitysraportin aineistosta käsin. Tutkittava ilmiö oli muutospuhe normaali-koulun Tampereelle siirtymisestä. Valitsemani tutkimusmenetelmä sopii puheen tutkimiseen ja menetelmää voi käyttää myös selontekojen tutkimiseen.

Konsistenssi taas tarkoittaa puolestaan loogisuutta, joka koskee tutkimukseni sisällä tehtyjä valintoja. Pyrin siihen, että tutkimukseni on konsistentti metodolo-gian ja tutkittavan ilmiön välisen arvioinnin vuoksi. Tutkimukseni etenee loogi- sesti ja sen validiutta lisää se, että olen valinnut menetelmät ajatellen tutkittavaa ilmiötä. Koska konsistenttia voidaan arvioida suhteessa aineiston ja menetel- män väliseen toimivuuteen, valitsemani menetelmä on looginen suhteessa ai- neistooni. Tutkimuksen loogisuus eli konsistenttius voidaan arvioida myös koko tutkimusprosessin osalta. Tutkimukseni on edennyt loogisesti. Tutkimukseni eteni vaihe vaiheelta prosessimaisesti ja toisaalta sykleittäin. Tutkimukseni pro- sessissa on toteutunut hermeneuttinen kehämäisyys, jossa tutkijan esiyymmär- rys tutkittavasta ilmiöstä on syventynyt tutkimuksen vaiheiden edetessä. Tutki- mukseni validiudella arvioidaan taas sitä, onko tutkimus tutkinut sitä, mitä oli tarkoitus tutkia.

Angloamerikkalainen diskurssiteoreettinen kirjallisuus korostaa tutkimuksen ar- vioinnin yhteydessä tulosten kumuloituvuuden merkitystä suhteessa aikaisem- min aiheesta tai samalla menetelmällä tehtyihin tutkimuksiin

(Jokinen ym.1999). Arvioinnin kannalta näyttäisi olevan keskeistä, että tutkija on tutkimuksensa tavoitteita asettaessaan tietoinen seuraavista asioista:

- eri diskurssianalyttisten menetelmien vastaavuudesta tutkimuksensa eteen tekemiinsä valintoihin,
- tutkittavan ilmiön ja valitun diskurssianalyttisen tavan välisestä suhteesta, siis kulloisenkin ilmiön ja sille soveltuvan tutkimusmenetelmän välisestä kokonais- vaikuttavuudesta,
- eri menetelmien tuottamien syvempien tasojen tarkastelun tuottaman tiedon, toisin sanoen kullekin menetelmälle ominaisista piirteistä.

(Remes 2003, 64.)

Kun tutkimuksen alussa mietin tutkimukseni tavoitteita, opettajien muutospuhe nousi sellaiseksi ajatukseksi, jota halusin tutkia. Siitä seurasi se, että tutkimukseni näkökulmaksi muotoutui diskurssianalyttinen. Diskurssianalyysissä hän ollaan kiinnostuneita sekä siitä, mitä ja miten asioita esitetään, että siitä miksi asioita esitetään tietyllä tavalla. Kun tutkimukseni toinen aineisto, työryhmän selvitysraportti, mahdollistui, päädyin diskurssianalyysiin. Kun tutkin ilmiötäni syvemmin, minulle tutkijana hahmottui juuri se minun tutkimukseeni sopiva diskurssianalyysin muoto. Kun aineistoksi valikoitui opettajien muutospuheet haastattelujen muodossa ja selvitysraportti, pystyin päättämään, mikä diskurssianalyysin traditio sopii tutkimukseeni. Pohdin oman tutkimukseni ontologian ja epistemologian perusteita ja peilasin niitä tutkimukseni tavoitteisiin.

Tutkimukseeni sopii angloamerikkalainen traditio, koska haastatteleman opettajat kertovat jo olemassa olevista diskursseista. Tutkimukseni diskurssit ovat opettajien käsitys maailmasta koulussa, joka eli muutoksen vaihetta. Tutkimukseeni vaadittava tieto oli löydettävissä opettajien välisestä vuorovaikutuksesta juuri tutkittavan ilmiön kanssa, mikä omalta osaltaan tuki angloamerikkalaisen tradition käyttämistä. Näkemykset pakottavat metodologian ottamaan huomioon, että ontologian joustavuus tai joustamattomuus heijastelee itsestään jotakin tutkimusmenetelmään. Aineisto ja sen analyysitapa saavat nimittäin lähestymistapavalintojen mukaan erilaisia värityksiä suhteissa siihen, miten traditioiden keskeinen kiinnostuksen kohde, kulttuuri määrittyy ja asemoituu toimijaan nähden. (Remes 2003, 64.) Analyysitavaksi valikoitui sosiaalipsykologinen diskurssianalyysi.

Jokainen tutkimus sisältää lukuisia eri päätöksiä – myös tämä tutkimus. Sen vuoksi olen joutunut koetukselle monta kertaa tutkimuksen edetessä. Tutkimukseni eettisyyttä lisää se, että sain tutkimukseeni virallisen luvan koulun rehtorilta sekä suullisesti että kirjallisesti. Jokaiselta haastateltavalta kysyin suostumuksen tutkimukseen osallistumiseen. Tutkijana eettisyys oli yksi tärkeimmistä tavoitteistani. Ilmoitin haastateltaville etukäteen, että tulen nauhoittamaan heidän puheensa. Tiedotin heille hyvissä ajoin etukäteen tutkimuksestani ja työni tavoitteista. Haastatteluaineiston säilytin vain itselläni ja tutkimuksessa ei tule näky-

viin kenenkään heidän nimiään ja haastattelulainaukset on kirjoitettu nimettömästi tutkimukseeni. Lisäksi lähetin tulkintani luettavaksi opettajille ja annoin heille mahdollisuuden antaa siitä palautetta. Tutkimusaineistoa olen käsitellyt luottamuksellisesti ja tutkittavia kunnioittaen. Tutkimuksessani vien lukijan alkuperäisten aineistokatkelmien kautta siihen todellisuuteen, josta opettajat kertovat. Runsaat katkelmat aineistostani saattavat tuntua lukijasta puuduttavalta ja jopa jaarittelulta. Mutta olen tehnyt tutkimukseni diskurssianalyttisen tutkimuksen ehdoin ja sen vuoksi olen tehnyt päätökseni säilyttää kaikki nämä valitut katkelmat. Tiiviimpi ratkaisu lukijan näkökulmasta olisi ollut ystävällisempi. Diskurssianalyysin voima tai vaikuttavuus perustuu siihen, että sen kyky on tuoda tutkittavana oleva ilmiö hienovaraisesti tarkasteltavaksi. (Willman 2001, 80–82.)

6.2 Tutkimukseni sisäinen ja ulkoinen validiteetti

Yleisesti sanoen laadullisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei ole välitöntä vaikutusta eikä merkitystä tutkimuksen onnistumiseen. Aineisto toimii tutkijan apuna, kun hän rakentaa käsitteellistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. (Eskola 2001, 57.) Aineistoa oli riittävästi ja tutkimuksessani toteutui aineistotriangulaatio, koska käytin tutkimuksessani kahta eri aineistoa. Aineiston kattavuus lisää tutkimukseni sisäistä validiteettia ja sen avulla sain kattavamman kuvan muutospuheista. Luotettavuutta lisää laatu, riittävyys ja analyysi. Mitä paremmin tutkimusraportista saa selville todellisen tilanteen, sitä validimpaa tieto on. Silloin validiteettia voidaan tarkastella sekä ulkoisen että sisäisen luotettavuuden avulla.

Sisäinen validiteetti tarkoittaa sitä, että käsitteiden, hypoteesien ja johtopäätösten on oltava johdonmukaisia. Tiedon oikeellisuutta analysoidaan arvioimalla tutkimuksen johdonmukaisuutta. Aineiston sisäinen validiteetti kuvaa tutkijan tieteellistä otetta ja kertoo siitä, että tutkija hallitsee tieteenalansa. *Ulkoinen validiteetti* tarkoittaa sitä, että empiirisen aineiston ja teoreettisten johtopäätösten

väläinen suhde on oikea. Tutkijan on siis osattava analysoida, että johtopäätökset ovat oikeita. Tutkijan tulkinnat ovat olennaista ja koko prosessin kuvaus on myös tärkeä osa validiteettia. (Willman 2001, 79–89.)

Sisäistä validiteettia olen vahvistanut siten, että olen selittänyt tutkimukseni käsitteet asiayhteydessä ja pyrkinyt mahdollisimman johdonmukaiseen ja syvään tulkintaan. Tutkimuksessani olen pyrkinyt vahvistamaan ulkoista validiteettia siten, että empiirisen aineiston lainaukset ovat muokkaamatonta, suoraa lainausta aineistostani. Koska aineistosta sisällytetään raporttiin vain pieni osa, voi edustavuuden käsitteen avulla analysoida luotettavuutta. Tällöin valittujen tekstien tulee olla tulkinnan ja sen perustelujen kannalta keskeisiä. Näillä valinnoilla olen pyrkinyt perustelemaan tulkintaani ja toisaalta tarjoan mahdollisuuden lukijalle tehdä omat tulkintansa. Paras vaihtoehto olisi, jos aineisto olisi kokonaan luettavissa, mutta se ei ole mahdollista eikä edes järkevää.

Arvioinnissa pysyvyydellä tarkoitetaan sitä, että minkä verran aineistosta tehdyt tulkinnat saavat tukea muista tutkimuksista tai triangulaatiosta. Tässä tutkimuksessa käytin aineistotriangulaatiota siten, että selvitystyöryhmän raportti sekä täydentää että tukee haastatteluaineistoa. Haastattelujen ongelmana on pidetty tutkimuksessa vastaajien lausuntojen totuudenmukaisuutta. Diskurssianalyysissä tästä ei tule ongelmaa, koska haastatteluselonteot ovat yhtä tärkeitä sosiaalisen todellisuuden osia kuin muutkin selonteot. (Jokinen & Juhila 1991)

Haastateltavien valinnassa rajasin kohdeorganisaatiosta vain opettajat, koska halusin saada heidän äänensä kuuluviin. Toisaalta en rajannut haastateltavien määrää vaan haastattelin kaikki, jotka suostuivat haastatteluun. Sen vuoksi tavoitin laajempia erilaisia sosiaalisia verkostoja ja eri aikoina rakentuneita diskursseja. Kirjalliset dokumentit edustivat samoin erilaisia keskustelun kenttiä. Selvitysraportti toi esiin ”viralliset diskurssit”, joka auttoi minua tutkijana tavoittamaan moniäänisempää, ongelman ratkaisuani parhaiten tukevaa aineistoa. Toisaalta myös opettajilla on mahdollisuus kirjalliseen vastaukseen, joten haastatteluajan sopimattomuus ei ollut este osallistumiselle.

Kun jokainen tutkimuksen valinta arvioidaan analyysivälineen jokaisella tasolla, voidaan perustella oma toiminta ja määritellä sen onnistuminen. Tällöin arviointi voi osoittaa kullekin traditiolle ominaisen filosofian toteutumisen. Tutkimuksen tavoitteenasettelu tapahtuu tutkimuksen alussa. Koko tutkimusprosessi arvioidaan tutkimuksen lopussa, jolloin kokonaistoimintaa heijastetaan tutkimuksen tavoitteisiin. (Remes 2003, 63–65.)

Olen ollut aikaisemmin käytännön työn kautta kosketuksissa tutkimukseni työyhteisöön ja tiedostin tämän tutkimusta tehdessäni. Pysin analyysivaiheessa poistamaan etukäteisorientaationi ja pysymään mahdollisimman pitkälle aineistossa. Reflektoin itseni ulos tilanteesta ja olen pyrkinyt kirjoittamaan auki oman tulkintani siten, että se avautuisi myös lukijalle ymmärrettävänä. Tutkimukseni eettisyyttä lisää se, että säilytin aineistoni huolellisesti vain omana tietonani. Tutkittavan näkökulmasta eettisyyttä lisää myös se, että he saivat lukea tulkintani ja kommentoida sitä vielä. Annoin tutkittaville vielä mahdollisuuden vaikuttaa heidän sanomisiinsa ja siihen, mitä heidän sanomastaan jää työhöni näkyviin. Olin onnistunut työssäni siten, että he olivat tyytyväisiä tuotokseeni ja en ole muokannut tekstiäni heidän pyynnöstään.

Tutkijan on hyvä tiedostaa se, että oma subjektiivisuus vaikuttaa koko tutkimusprosessiin. Pyrkimykseni oli olla neutraali ja puolueeton ja olen pyrkinyt reflektiiviseen arviointiin tutkimuksessani. Olen tietoisesti ajatellut tätä ja pitänyt tutkijana päiväkirjaa. Tutkijan on tärkeää reflektoida koko tutkimusprosessin ajan sitä, mikä ohjaa tulkintojen tekemisessä hänen omia käsityksiä ja aineistosta tulevia tutkittavien käsityksiä ja merkityksiä. (Jokinen ym. 1993, Eskola & Suoranta 2001)

Tutkimukseni nostaa esiin organisaation opettajien moniäänisyyden diskursiivisen lähestymistavan mahdollistamana ja tutkimus määrittää vallitsevien puhe-
tapojen valtaa ja kertoo siitä, mikä oli tärkeää muutospuheissa. Uutuusarvo tutkimuksellani on ajankohtaisuus ja normaalikoulun siirtymisen yhden ilmene-
mismuodon, opettajien näkökulman esiintuominen. Samalla puhetaan ja selvi-
tystyöryhmän raportin ”kyseenalaistamattomia totuuksia” on tehty näkyväksi. Tietysti tutkijana voin kysyä, että olisiko ollut parempaa rajata tutkimukseni pie-

nempään aineistoon ja keskittyä pienempään kokonaisuuteen tutkimusongelmien suhteen tai toisaalta laajempaan aikakontekstiin ilmiön tarkastelussa. Olisiko silloin päästy vielä syvempään tulkintaan?

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Hämeenlinnan normaalikoulun opettajien muutospuheita Tampereelle siirtymisestä. Tutkimukseeni toi lisänäkökulmaa selvitystyöryhmän raportti Tampereelle siirtymisestä. Tarkastelen pohdinnan aluksi repertuaarien sisältöjä ja dynamiikkaa, jonka jälkeen tarkastelen tulkintaani kokonaisuutena.

Opettajien tulkinnalliset repertuaarit Tampereelle rakentuivat heidän muutospuheidensa kautta. Etsin aineistosta vahvoja hegemonisen aseman saavuttaneita diskursseja ja diskursseja analysoimalla tulkinnallisia repertuaareja syntyä viisi. Tulkinnalliset repertuaarit kuvasivat opettajien ajatuksia ja puheita Tampereelle siirtymisestä sillä hetkellä. Opettajat vastustivat siirtoa ja heidän sisäinen dynamiikkaansa suhteessa muutoksen oli negatiivinen. Muutosprosessin aikana heidän subjektipositionsa saattoi vaihdella laajasti. Opettajat puhuivat tuntemuksistaan laaja-alaisesti milloin mitenkään; heidän subjektipositionsa liikkui kriitikosta myötäeläjään ja muutoksen hyväksyjän rooliin. Toisaalta tutkijana analysoin kriittisesti sitä, että otetaanko kaikista positioista lausuttu puhe vakavasti.

Tutkimuksessani Sengen (1990) mukainen oppivan organisaation systeemiajattelu näkyi aineistossa, koska opettajat kertoivat siirtävänsä koko systeemin Tampereelle. Henkilökohtainen osaaminen oli huomioitu siten, että jokainen oli saanut vastuutehtäviä omilta vahvuusalueiltaan. Yhteinen visio olisi ollut jäädä Hämeenlinnaan ja se aiheuttikin opettajien oman ajattelun työstämistä. Toisaalta opettajat kertoivat, että he ovat yhdessä oppimassa, samaa muutosprosessia ja työn hallintaa tällaisessakin tilanteessa. Sisäiset mallit oli nähtävissä korkean työmoraaalin kautta. Organisaation oppiminen näkyi tutkimuksessani sitoutumi-

senä suurin muutoksiin organisaation puheista, koska opettajat kärsivällisesti toteuttivat muutosta.

Tutkimukseni tarkoitus oli selvittää myös millaiset tulkinnalliset repertuaarit ohjaavat Tampereelle siirtymisen rakentumista asiasta tehdyssä selvityksessä. Raportin painotukset tulevat selkeimmin näkyviin työyhteisö- ja vallan repertuaareissa. Näkökulma on yksisuuntainen ja oikeastaan mitään vaihtoehtoa ei ole, sillä vallalla on opettajien nimittämä iso ilmasto. Iso ilmasto on osa laajempaa kehittämishanketta, jossa myös Tampereen yliopiston opettajankoulutuksen on pysyttävä mukana. Yliopisto-organisaatiolle on tyypillistä, että sen sisällä työskentelee joukko melko autonomisia ryhmittymiä, jotka ovat riippuvaisia toisistaan (Pekkola 2011, 38–45.) Hämeenlinnan normaalikoulu oli tutkimukseni aineiston perusteella aika autonominen, mutta riippuvainen silti emoyliopiston linjauksista. Tämä näkyy tutkimuksessani siten, että kun yliopiston johto päätti siirtää opettajankoulutuksen Tampereelle, on normaalikoulunkin siirryttävä. Missä opiskelijat muutoin harjoittelisivat opettamaan?

Opettajankoulutuksen vaikuttavuutta tutkittiin osana Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusprojektia. Tässä tuli esille, että opettajankouluttajien näkemysten mukaan heikosti saavutettuja opettajankoulutuksen tavoitteita olivat muun muassa toimiminen yhteiskunnallinen muutosvoima, yhteiskunnallinen toimintatutkimus ja sen toteuttaminen sekä oppilaille annettavat arkipäivän valmiudet ns. elämää varten. Tulevien opettajien arvioitiin tarvitsevan lisää valmiuksia vuorovaikutustaitoihin koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Tässä tutkimuksessa esitettiin, että muutos tehtäisiin opettajien valmiuksiin siten, että heillä on paremmat valmiudet arvioida yhteiskunnallisia asioita ja muuttuvaa pedagogiikkaa. (Mikkola 2004, 198–199.) Tämä tukee tutkimukseni tulosta siten, että normaalikoulun siirtyminen Tampereelle mahdollistaa sekä opiskelijoille että opettajille laajemmat yhteistyökumppanuudet ja mahdollisuudet yhteistyöhön, sillä emoyliopisto on lähellä.

Tutkimukseni yksi tärkeimmistä johtopäätöksistä oli, että kaikki kolme opettajankoulutusta haluttiin samalle paikkakunnalle ja tämän muutoksen avulla kehitettiin eri opettajankoulutusten synnergian kehittämistä sekä opettajien että

opiskelijoiden näkökulmasta. Tämä tukee Lapinojan (2006, 93) näkemystä siitä, että yksi syy ongelmiin on siinä, että koulutus annetaan monen tiedekunnan ja eri sektoreiden alla. Esimerkiksi didaktiikka, kasvatustiede, normaalikoulu ja ainetiedekunnan aineenopetus järjestetään kahdessa eri tiedekunnassa ja neljän eri sektorin alla. Tutkimuksessa myös kritisoitiin, että yhteistyö ja yhteissuunnittelu ei ole toiminut parhaalla mahdollisella tavalla.

Yliopistojohtamisen on nähty olevan muuttumassa kohti managerilaista johtamista, joka tarkoittaa "kovaa" ammattijohtajuutta, linjajohtamista, tuloksien maksimointia, yksityistämistä, kilpailuttamista ja omistautumista instituutiolle. Toisaalta on kyse myös yliopistojohtamisen arvoista. Tutkimukseni suuri muutos ja opettajien kutsuma mullistus on osa tätä prosessia, joka lähtee liikkeelle suuruuden hegemonian ihailusta. Tavoitteena on tulosten maksimointi myös opettajankoulutuksessa. Instituutio on aina oman aikansa tuotos. Tätä ei voi ymmärtää ellei ymmärrä sen olevan historiallinen tuote. (Berger & Luckmann 1994, 65–75.) Tutkimukseni muutosta ei olisi voinut ymmärtää ymmärtämättä historiallista taustaa. Instituutiot myös säätelevät käyttäytymistä ja asettavat sille inhimillisiä, ennakolta määriteltyjä käyttäytymismalleja. Ne puolestaan kanavoivat tutkimusta ja muutosta tietyille poluille. Käytännössä tutkimukseni muutoksessa muodostuu uusi instituutio, joka on väkiluvultaan huomattavasti suurempi kuin tämän hetkinen instituutio, jossa tutkimukseni opettajat työskentelevät. On kuitenkin tärkeää korostaa, että instituutioprosessi käynnistyy silloin, kun kaksi toisilleen täysin vierasta yksilöä ryhtyy keskinäiseen vuorovaikutukseen. Tutkimukseni instituutioprosessi oli normaalikoulun siirtymiseen liittyvä muutosprosessi.

Toisaalta ongelmiksi koetut asiat vaihtuvat hyvinkin nopeasti, mutta yksi asia tuntuu säilyvän ajasta riippumatta. Ongelmille löytyy yksi yhteinen nimittäjä: ratkaisuksi esitetään opettajankoulutuksen kehittämistä. (Mikkola 2004, 187–199.) Raportti painottaa, että muutoksella parannetaan yksikön kansallista kilpailukykyä ja toiminnan keskittäminen yhtenäistää tutkimusta ja opetusta. Muutoksen jälkeen voidaan hyödyntää synnergiaa. Yliopistojen kasvamisen myötä myös niiden kytkökset yhteiskuntaan ovat muuttuneet. Kasvavat paineet hankkia yliopistorahoitusta ja ylläpitää yhteyksiä sidosryhmiin ovat tehneet ammattimaisen

johtajuuden yliopistolle. (Pekkola 2011, 53–55.) Tämä tukee tutkimukseni vallan repertuaarin näkökulmasta katsottavaa tulosta, koska opettajien puheista tuli ilmi, että vallan hegemonia jyllää. Raha on valtaa ja valta on rahaa. Onko siirtymisen taustalla sittenkin raha tai säästöt?

Toisaalta kuntien virkarakenne heijastuu vielä opiskelijoiden tekemiin valintoihin. Virkarakenne ja virkanimikkeisiin liittyvät opetusalan täsmennykset ovat monella tavalla murtumassa. Aineenopettajankoulutuksessa olevat mahdollisuudet valita eri tiedekunnista ja yliopistoista luokanopettajankoulutuksen opintoja olisi tärkeää avata. Säädöksiä tulee tarkistaa opettajien liikkuvuuden mahdollisuuksien lisäämiseksi. Koulutusohjelmien tulisi olla nykyistä joustavampia ja niiden tulisi tarjota mahdollisuuksia sekä uusiin aineyhdistelmiin että eri koulutusmuotoja ja -asteita tulevaan opetustyöhön. (Luukkainen 2004, 210–215.)

Luukkaisen tutkimustulos tukee tutkimukseni tutkinnonuudistusajatusta, koska muutoksen tavoitteena oli juuri laaja-alainen opettajakelpoisuus. Maassamme on säädöksellä määriteltä ns. yleinen pedagoginen kelpoisuus. Pedagogiset opinnot tulee suorittaa vain kerran ja niiden turvin eri koulutusasteilla opettamiseen liittyy kuitenkin paljon erityispiirteitä. Näihin erityispiirteisiin perehtyminen on välttämätöntä hyvän opetuksen tason saavuttamiseksi. Tutkimukseni opettajat olivat huolissaan opetussuunnitelman kehittämisestä ja tässä kohdassa tulee etsiä ratkaisuja opetussuunnitelmasta käsin. Tämä näkemys tulee esiin myös Luukkaisen väitöskirjassa (2004, 217), koska tulevaisuuteen tähyävän oppilaitoksen ja opettajankoulutuksen tulee nähdä opetussuunnitelma ja sen laadinta sekä koulutuksen arviointi yhtenä keskeisimmistä toimintasisällöistä.

Yleinen pedagoginen kelpoisuus toimii teoriassa, mutta entä käytännössä? Tutkimukseni selvitysraportti painottaa laaja-alaisen pätevoitymisen tarvetta. Luukkaisen (2004, 215) väitöskirja tukee tätä tutkimustulostani ja hänen mukaansa on tarpeen etsiä ratkaisuja tarkistamalla pedagogisten opintojen sisältöjä, kehittämällä aineopintoja, monipuolistamalla opetusharjoittelua ja uudistamalla opettajille suunnattua täydennyskoulutusta. Tästä seurauksena on opettajankoulutukselliseen liittyvät sisällölliset laajennuspaineet, mutta toisaalta myös toteutus-

muotojen uudistaminen. Tutkimukseni normaalikoulun siirtyminen Tampereelle on osa tätä suurta uudistamista.

Kun uusi yliopistolaki säädettiin, eduskunta edellytti hallituksen seuraavan uudistuksen toteuttamista ja vaikutuksia. Ministeriö määritteli toimeksiannon pääkysymykseksi: millaisia vaikutuksia uudella lainsäädännöllä on siirtymävaiheessa ollut yliopistoissa, erityisesti yliopistoyhteisöjen ja henkilöstöpolitiikan alueella. Arvioijien mukaan varsin selvä enemmistö henkilöstökyselyyn vastaajista katsoi, ettei henkilöstö voi vaikuttaa aikaisempaa enemmän itseään ja työtään koskeviin asioihin. (Virtanen 2012, 84–83.) Tutkimukseni päätulos vallan voimasta viittaisi juuri tähän, kuinka vähän loppujen lopuksi normaalikoulun normaaliopettajalla on vaikutusvaltaa omaan työhönsä.

Myös normaalikoulun siirtyminen Tampereelle on osa tätä suurta yliopistouudistusta. Uudistus on saanut myönteisemmän vastaanoton pienemmissä yliopistoissa kuin suuremmissa yliopistoissa. Osa henkilöstöstä pitää yliopistouudistusta myös erittäin perusteltuna. Tutkimukseni opettajat vastustivat oman koulunsa siirtymispäätöstä, mutta toisaalta pitivät yliopistouudistusta perusteltuna, vaikkakin kritisoivat sitä. Tutkimukseni opettajien vastustuspuhe muutoksen väistämättömyydestä tukeutuu myös Mattilan (2006, 201–212) väitöskirjassaan esittämään tulkintaan, jonka mukaan muutoksessa on vain yksinkertaisesti pysyttävä kehityksen kelkassa, oli se sitten kuinka epämieluisaa tahansa. Toinen yhteinen tulos edellä mainittuun väitöskirjaan on se, että tutkimukseni opettajat korostavat muutokseen sisältyviä mahdollisuuksia ja sitä, että menestyminen on itsestä kiinni. Muutos antaa opettajillekin uusia mahdollisuuksia ja etenkin heille, jotka ymmärtävät tarttua tilaisuuteen - avautuu uusia ikkunoita.

Muutos sinällään ei ole koskaan ratkaisu mihinkään ongelmaan. Jotta toiminta todella uudistuu, ei myöskään riitä, että muutos on kosmeettinen ja tapahtuu opetussuunnitelmien pintarakenteissa. Myös toiminnan perusrakenteita tulisi kyseenalaistaa ja tarvittaessa uudistaa. Tämä edellyttää aika ajoin esitettyä kysymystä: mikä on opettajankoulutuksen perustehtävä? Millaista koulutuksellista tarvetta se on tyydyttämässä? Mitkä ovat ne laadulliset ja määrälliset kysymykset, joille opettajankoulutus on alisteinen? Vaikka Hakalan huomiosta on jo

kauan, huoli on edelleen olemassa: missä määrin opettajankoulutuksessa välitettävällä tietojärjestelmällä on kykyä toimia todellisen muutoksen perustana? (Hakala 2003, 100–102.) Tutkimukseni osoittaa, että Hämeenlinnan normaalkoulun siirtyminen Tampereelle on osa suurempaa uudistusta, joka vavisuttaa myös luokanopettajankoulutuksen perustehtävää – se laajentaa yhteistyö reperтуаaria aineenopettajiin ja jopa varhaiskasvatukseen. Aika näyttää, millaista koulutuksellista tarvetta tämä muutos tyydyttää.

Juuti ja Virtanen (2009) erottelevat neljä peruspilaria, miksi muutos on niin vaikeaa kohdata. Ensimmäiseksi ihminen käy sisäisen vuoropuhelun itsensä kanssa ja se on tiedostamatonta. Jokainen opettaja joutui käymään tämän vuoropuhelun itsensä kanssa tämän muutoksen kohdalla ja päättämään, mitä minä teen. Toiseksi meitä usein johdatellaan ja tästä esimerkki tutkimukseni aineistosta tilanne, jossa yliopiston väki oli tullut kertomaan suunnitelmasta ja opettajat kokivat tilanteen, siten, että päätös siirtymisestä oli jo siinä vaiheessa selvä. Johdattelutilanteessa reagoimme tilanteeseen ja tapahtumiin yhtään pohtimatta. Kolmanneksi ihmisen sosiaaliset suhteet, jotka ovat osa elämismaailmaamme. Ihminen elää suhteessa muihin ihmisiin ja asioihin. Jokainen opettaja oli osa muutoksen elämismaailmaa ja he olivat suhteessa työyhteisön ihmisiin ja asioihin. Heillä oli hyvät sosiaaliset verkostot, mutta toisaalta pelko niiden menettämisestä. Neljäntenä mainitaan elämismaailman kokonaisuus ja nämä kokonaisuuden osat ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa keskenään. Opettajien elämismaailmana oli muutoksen aika ja siihen liittyvä vuorovaikutus. Monet opettajat valitsivat tutun elämismaailman ja vuorovaikutuksen ja siirtyivät Tampereelle.

On väärin olettaa, että muutosten pitäisi tapahtua ilman kipua. Jos muutokseen ei liity tietty määrä tuskaa, sillä ei ole merkitystä. Yhteiskunnan kulttuuriset ja sosiaaliset muutokset tukevat koulua sen muutospyrkimyksissä, mutta toisaalta myös painostavat siihen. Tulevaisuuden kohtaaminen liittyy vahvasti opettajan haluun kohdata tulevaisuus ja kykyyn valmistautua aktiiviseen kommunikointiin yhteiskunnan eri yhteistyökumppaneiden kanssa. (Luukkainen 2004, 219.) Tutkimukseni opettajille muutos oli matka – täynnä epävarmuutta, kipua ja tuskaa sekä jännitteitä. Se ei ollut valmis suunnitelma vaan jokaisen opettajan oli kuljettava tie itse. Heidän oli kohdattava oma tulevaisuus muutoksen näkökulmasta ja

heillä oli sekä halua että valmiutta siihen. Normaalikoulun opettajat sitoutuivat muutokseen ja koulu on aloittanut toimintansa Tampereella.

LÄHTEET

Aaltola, J. 2003. Opettajan työn 'mieli'? Teoksessa L. Isosomppi & M. Leivo. Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002. Jyväskylän yliopisto Chydenius-Instituutin tutkimuksia 1/2003, 15–25.

Airola, A., Koskinen, J. & Mustonen, V. (toim.) 2002. Merkillinen merkitys. Helsinki: Gaudeamus.

Aittola, H. 2011. Yliopistofuusiot akateemisen työn ja identiteetin uudelleenmäärittelijöinä? Teoksessa J. Lasonen & J. Ursin (toim.) Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuuksia ja katkoksia. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 53, 94–135.

Anttila, P. 2006. Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen. Hamina: Akatiimi.

Berger, P & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Suom. V. Raiskila alkuperäisteoksen 1966. Helsinki: Gaudeamus.

Billig, M. 2001. Discursive, rhetorical and ideological messages. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (toim.) Discourse theory and practice. London: SAGE, 210-221.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. 1995. Refleksiiviseen sosiologiaan. Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta. Joensuu: Joensuun University Press.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere:

Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–43.

Fairlough, N. 2003. Analysing discourse. Textual analysis for social research. New York: Routledge.

Hakala, J. 2003. Yhteiskunnallinen muutos: opettajankoulutuksen ja opetussuunnitelman ongelma. Teoksessa L. Isosomppi & M. Leivo. Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 1/2003, 95–102.

Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. Aikuiskasvatus 20 (2), 84–98.

Hakkarainen, K., Paavola, S. & Lipponen, L. 2003. Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin. Aikuiskasvatus 23 (1), 4-13.

Heikkinen, V. 1996. Sininen viiva: Implisiittinen ideologisuus tekstien merkitystekijänä. Oulun yliopisto. Oulun yliopisto suomen ja saamen kielen logopedian laitos. Lisensiaattitutkielma.

Hyyrö, T. 2010. Opettajaoppia Hämeenlinnassa 120 vuotta. Teoksessa E. Linfors & J. Pullinen (toim.) Cygnaeuksen tiellä. 90 vuotta opettajankoulutusta Hämeenlinnassa. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, 7-34.

Selvitys toimintojen siirtämisestä Hämeenlinnasta Tampereelle. 2011. Saatavilla:http://www.enorssi.fi/enorssiverkosto/uutisarkisto/HameenlinnaSelvitys_Liitteinen.pdf. Luettu 4.4.2012.

- Ilmonen, K. 2010. Muuan diskurssianalyysi. Esimerkkinä Chydenius-instituutin vaikuttavuustutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 126–141.
- Isosaari, J. 1981. Hämeenlinnan seminaari - opettajankoulutuslaitos 60 vuotta. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 3.
- Isosomppi, L. & Leivo, M. 2003. Miten vaikuttavaksi opettajaksi kasvua voidaan tukea opettajankoulutuksessa - voimaantumisen mahdollistaminen. Teoksessa L. Isosomppi & M. Leivo. Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia. 1/2003, 103–105.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1991. Diskursseja rakentamassa: Näkökulma sosiaalisten käytäntöjen tutkimiseen. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitos, Tutkimuksia sarja A2.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2004. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1999. Diskurssianalyttinen tutkimuksen kartta. Teoksessa S. Pietikäinen & A. Mäntynen. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 56–81.
- Juuti, P. & Virtanen, P. 2009. Organisaatiomuutos. Keuruu: Otava.
- Juuti, P. 2004. Muutospuhe. Muutoksen retoriikka johtamisen ja organisaatioiden arjen näyttämöllä. Keuruu: Otava.
- Kaljunen, L. 2011. Johtamisopit kuntaorganisaatiossa. Diskursiivinen tutkimus sosiaali- ja terveystoimesta 1980-luvulta 2000-luvulle. Lappeenrannan teknillinen yliopisto. Acta Universitatis Lappeenrantaensis 422. Saatavilla:

<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/67018/isbn%209789522650405.pdf?sequence=1> luettu 16.10.2012.

Kansanen, P. 2003. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kivinen, O., Rinne, R. & Ketonen, K. 1993. Yliopiston huomen. Korkeakoulupolitiikan historiallinen suunta Suomessa. Helsinki: Hanki ja jää.

Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.

Koli, A. 2011. Työn ongelmatilanteiden tulkinnat ja muutoksen mahdollisuus opetustyössä. Aikuiskasvatus 30 (1), 25-34.

Lapinoja, K-P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia - Kokkolan yliopistokeskus. 2/2006.

Leavy, B. 2004. The concept of learning in the strategy field. Teoksessa K. Starkey, S. Tempest & A. McKinlay (toim.) How organizations learn managing the search for knowledge. London: Thomson Learning, 51–70.

Lehtonen, M. 1996. Merkitysten maailma. Tampere: Vastapaino.

Lindell, J. 2011. Muutos systeemittömästi ymmärrettävässä organisaatiossa. Hallinnon tutkimus 30 (1), 56–71.

Luoma, J. 2010. Organisaatiomuutos ja muutosjohtaminen toimintatutkimuksena. Jyväskylän yliopisto. Taloustieteen tiedekunnan tutkimuksia 178.

- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus. Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere: Tampereen yliopistopaino. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 986.
- Mattila, P. 2006. Toiminta, valta ja kokemus organisaation muutoksessa - tutkimus kolmesta suuryrityksestä. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia 248.
- Metsämuuronen, J. (toim.) 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp.
- Mikkola, A. 2004. Onko opettajankoulutus yhteiskunnallinen vaikuttaja? Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 187–199.
- Moilanen, P. & Rähä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.
- Moilanen, R. 2001. Oppivan organisaation mahdollisuudet. Tampere: Tammi.
- Niiniluoto, I. 2002. Johdatus merkitysten merkityksiin. Teoksessa A. Airola, H. J. Koskinen & V. Mustonen (toim.) Merkillinen merkitys. Helsinki: Gaudeamus, 13–25.
- Nikander, I. 2005. Dialogin mahdollisuus ja mahdottomuus - Gadamerin ja Derridan epätodennäköinen kiistely. Teoksessa J. Tontti (toim.) Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 241–265.
- Nivala, V. 2002. Pedagoginen johtajuus - näkökulmia koulun ja päiväkodin substanssijohtamiseen. Kasvatus 33 (2), 189-200.

Nonaka, I. 2008. The knowledge-creating company. Boston: Harvard Business Press.

Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44.

Oravakangas, A. 2005. Koulun tuloksellisuus? Filosofisia valotuksia koulun tuloksellisuuden problematiikkaan suomalaisessa yhteiskunnassa. . Jyväskylän yliopisto: Chydenius-Instituutti-Kokkolan yliopistokeskus. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 2/2005.

Pässilä, T. & Niinikuru, L. 1993. Koulun johtamisen taito. Porvoo: WSOY.

Pekkola, E. 2011. Kollegiaalinen ja manageriaalinen johtaminen suomalaisissa yliopistoissa. Hallinnon tutkimus 30 (1), 37–55.

Penttinen, L. 2005. Gradupuhetta tutkielmaseminaarissa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 269. Saatavilla:
<https://jyx.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13387/9513921875.pdf?sequence=1>. Luettu 16.10.2012.

Piesanen, E. 2011. Opettajankoulutus Euroopan unionin jäsenmaiden koulutuspoliittisessa päätöksenteossa. Teoksessa J. Lasonen & J. Ursin. Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuuksia ja katkoksia. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 53, 160–186.

Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.

Potter, J. & Wetherell, M. 2001. Unfolding discourse analysis. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. J Yates (toim.) Discourse theory and practice. London: SAGE, 198-209.

Pyhältö, K., Pietarinen, J., Soini, T. & Huusko, J. 2008. Luokan-, aineen-, ja erityisopettajat yhteinäisen perusopetuksen rakentajina. *Kasvatus* 39 (3), 218-234.

Remes, L. 2003. Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 213. Saatavilla:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13332/9513914267.pdf>.

Luettu 16.10.2012.

Remes, L. 2006. Diskurssianalyysin perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp, 288–375.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.

Sahlberg, P. 1998. *Opettajan koulun muutoksessa*. Porvoo: WSOY.

Sarala, U. & Sarala, A. 2003. *Oppiva organisaatio oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen*. Tampere: Palmenia-kustannus.

Senge, P. 1990. *The Fifth Discipline: the art and practice of the learning organizations*. New York: Doubleday.

Senvall, N., Keskinen, S. & Keskinen, E. 2005. Johtaminen työntekijöiden arvioimana ja esimiehen itsearvioimana päiväkotityössä. *Aikuiskasvatus* 4, 281–287.

Siltaoja, M. & Vartiainen, T. 2010. Monimuotoisuuden johtamisen ristiriitaisuus - diskurssianalyysi suomalaisista mediateksteistä. *Hallinnon tutkimus* 29 (4), 259–279.

Suoninen, E. 1997. Miten tutkia moniäänistä ihmistä? Diskurssianalyttisen tutkimusotteen kehittelyä. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis.

Tampereen yliopiston normaalikoulun kotisivu. Saatavilla: <http://www.uta.fi/normaalikoulu/alakoulu/taustaa.html> Luettu 4.4.2012.

Tienari, J. & Vaara, E. & Meriläinen, S. 2005. Yhteisyyden rakentuminen haastattelussa. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 103–124.

Toivonen, V. 2010. Koulun kehittäminen - johtamisen haaste. Teoksessa T. Laine & T. Tammi (toim.) Tutki, kehitä ja kokeile. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 10, 3-15.

Tontti, J. 2005. Olemisen haaste - 1900-luvun hermeneutiikan päälinjat. Teoksessa J. Tontti (toim.) Tulkinnastat toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 50–81.

van Dijk, T. A 2001. Critical Discourse Analysis. Teoksessa D. Schiffrin, D. Tannen & H. E. Hamilton (toim.) The Handbook of Discourse Analysis. USA: Blackwell Publishers, 352–372.

Varto, J. 2005. Hermeneutiikka ja historismi: kaksi vuosisadannetta. Teoksessa J. Tontti (toim.) Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 35–49.

Virtanen, T. 2012. Yliopistolakiuudistuksen arviointi vailla yllätyksiä: johtamisvaje kukoistaa? Hallinnon tutkimus 31 (2), 83-84.

Välimaa, J. 2011. Uusi yliopistolaki ja kansallinen yliopistojen yhtiöittäminen. Teoksessa J. Lasonen & J. Ursin (toim.) Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuuksia ja katkoksia. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 53, 43-93.

Wetherell, M. 2001. Foundations and building blocks. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (toim.) Discourse theory and practice. London: SAGE, 9-13.

Willman, A. (2001). Yhteistyön ristiriitaiset puhetavat. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Oulun yliopisto. Acta Universitates Oulunsis E 47.

9 LIITTEET

Teemahaastattelu

Millaisia kokemuksia ja tunteita Tampereelle siirtyminen on herättänyt?

Millaisia kokemuksia olet saanut Tampereelle siirtymisestä?

Mitä Tampereelle siirtyminen sinulle merkitsee?

Miten arvioisit tapahtuneita muutoksia?

Millaisten syiden arvioit johtaneen siihen, että norssi siirtyy Tampereelle?

Miten asiaa on teille perusteltu?

Miten itse näihin perusteluihin suhtaudut?

Mitä hyötyjä Tampereelle siirtymisestä voi olla?

Mitä uutta olet oppinut muutosprosessiin aikana?

Voiko siirtyminen kehittää sinua opettajana/opettajankouluttajana?

Miten koet vaiheet Tampereelle siirtymisestä? (suunnittelu, toteutus, palaute)

Miten kuvaisit opettajien toimintaa muutoksen eri vaiheissa?

Saitko antaa palautetta? Miltä se tuntui?

Millaisia myönteisiä tai kielteisiä kokemuksia sinulla on Tampereelle siirtymisestä?

Mitkä asiat tuntuvat sinusta Tampereelle siirtymisessä hankalalta?

Miten kuvaisit positiivisia kokemuksia?

Mitkä ovat olleet opettajayhteisönne vahvuuksia?

Miten ajankäyttöön liittyvät ongelmat ilmenevät?

Mitkä asiat ovat vaikeuttaneet opettajien välistä yhteistyötä?

Miten työyhteisössänne yleensä suhtaudutaan Tampereelle siirtymiseen?

Miten muut suhtautuvat Tampereelle siirtymiseen?

Miten näet rehtorin roolin muutoksessa?

Miten vertaisit tätä opetuksen kehittämiseen liittyvää muutosta (Tampereelle siirtymistä) koulussanne jo toteutettuun opettajayhteistyöhön?

Ajatukset jatkosta

Oletko itse siirtymässä Tampereelle? Miksi olet tai miksi et ole?

Minkälaisia jatkosuunnitelmia sinulla on töiden suhteen?

Mitä ajattelet normaalikoulun tulevaisuudesta Tampereella?

Kiitokset vastauksistasi.