

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

## Opettajien kollegiaalinen yhteistyö

Kasvatustieteiden tiedekunta  
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma  
SALLA HARJUNEN JA EEVA JÄNTTI  
Maaliskuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

SALLA HARJUNEN JA EEVA JÄNTTI: Opettajien kollegiaalinen yhteistyö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 73 sivua, 2 liitesivua

Maaliskuu 2017

---

Yhteistyö on noussut keskeiseksi käsitteeksi koulun kehittämisestä puhuttaessa ja siihen on viime vuosina kiinnitetty paljon huomiota. Myös opettajankoulutuksessa opiskelijoita ohjataan tekemään yhteistyötä. Perinteisesti opettajan työtä on kuitenkin pidetty hyvin itsenäisenä ammattina. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaista kollegiaalista yhteistyötä opettajat tänä päivänä tekevät keskenään ja miten he siihen asennoituvat. Yhteistyö on aina tavoitteellista toimintaa. Tässä tutkimuksessa tutkittiin myös, millaisia tavoitteita opettajien yhteistyöllä on ja miten se vaikuttaa opettajan asenteeseen yhteistyöstä.

Tutkimuksen taustateorianä käytettiin Andy Hargreavesin määrittelemiä opettajakulttuureja (individualistinen, balkanisoitunut, pakotettu yhteistyö, ammatillinen oppimisyhteisö), jotka kuvaavat opettajien välisen yhteistyön muotoja. Tutkimusaineistosta etsittiin näiden opettajakulttuurien piirteitä. Tutkimus toteutettiin haastatteleamalla yhden yhtenäiskoulun kuutta opettajaa, jotka edustivat sekä ala- että alakoulua. Teemahaastattelut tehtiin syksyllä 2015, jonka jälkeen ne litteroitiin ja analysoitiin teorialähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Haastatteluaineistosta konstruointiin kolme erilaista opettajakulttuuria eli yksilökeskeinen opettajakulttuuri, ohjatun yhteistyön opettajakulttuuri sekä yhteisökeskeisen yhteistyön opettajakulttuuri. Opettajat kokivat yksin työskentelyn positiiviseksi puoliksi sen tehokkuuden ja vapauden, mutta negatiiviseksi se koettiin, jos siihen joutui tahtomattaan tai oman epävarmuuden seurauksena. Asenteet ohjattua yhteistyötä kohtaan olivat positiiviset, kun työskentelyllä oli yhteinen tavoite, ryhmähenki oli hyvä ja rehtori tuki sitä. Asenteet olivat negatiivisia, jos työskentely tuntui merkityksettömältä, siihen ei ollut sitouduttu tai jos tavoitteet ja järjestelyt olivat epämääräisiä. Yhteisökeskeinen yhteistyö koettiin positiivisena, kun työryhmässä pystyttiin luottamaan työtovereihin ja henkilökemiat toimivat, työskentely kehitti ammattitaitoa ja lisäsi hyvinvointia. Negatiiviseksi koettiin, että luokka- ja ainerajojen ylittäminen ei vielä toiminut sujuvasti eikä kaikista asioista puhuttu tarpeeksi. Huonot henkilökemiat ja kiire arjessa haittasivat yhteistyötä.

Yhteistyön tavoitteiksi aineistosta konstruointiin neljä luokkaa. Työhyvinvoinnin tavoite koettiin aina positiivisena ja se käsitti kollegan tukemisen sekä työn ulkopuolisista asioista keskustelun, joka parantaa työtovereiden välisiä suhteita. Asenteet tapahtumien eli juhla- ja teemapäivien järjestämiseen olivat myös positiivisia. Koulun kehittämisen tavoite eli työryhmätyöskentely ja opetussuunnitelmatyö koettiin positiivisena, jos työskentelyn tavoite oli kaikille selvä ja pääsi oppimaan uutta. Epäselvä päämäärä ja huonot järjestelyt taas aiheuttivat negatiivisia asenteita. Oman ammattitaidon kehittämisen tavoite eli opetuksesta sisällöstä, järjestämisestä sekä oppilaiden hyvinvoinnista keskustelu koettiin useimmiten myönteiseksi ja tärkeäksi, mutta se tuntui toisinaan haasteelliselta.

Vaikka opettajan työn tekeminen yhteistyössä voi tuntua työläältä eikä siihen uskalleta heittäytyä, on se silti nykypäivän opettajan uudistuvassa ammatissa tärkeää ja jopa välttämätöntä. Uusi opetussuunnitelma ohjaa siihen, samoin kuin saatavilla olevan tiedon määrän moninkertaistuminen, joka pakottaa opettajat jakamaan asiantuntijuuttaan. Rehtorien tulisi rohkeasti ohjata opettajia toimimaan yhteistyössä, vaikka se aluksi nostaisikin vastustusta. Samoin

opettajien itsensä tulisi rohkeasti lisätä yhteistyötään, sillä se on avain ammattitaidon ja koulun kehittymiseen.

Avainsanat: yhteistyö, työn kehittäminen, työhyvinvointi, kollegiaalinen yhteistyö, kollektiivinen asiantuntijuus

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>OPETTAJIEN VÄLINEN YHTEISTYÖ</b> .....	<b>7</b>
2.1	YHTEISTYÖ OPETUSSUUNNITELMAN NÄKÖKULMASTA .....	7
2.2	KOLLEGIAALINEN YHTEISTYÖ .....	8
2.3	KOLLEKTIIVINEN ASiantuntijuus JA AMMATILLINEN PÄÄOMA .....	11
2.4	ONNISTUNEEN YHTEISTYÖN EDELLYTYKSET .....	12
2.5	YHTEISTYÖN SEURAUKSET .....	16
2.6	YHTEISTYÖ KOULUN KEHITTÄMISESSÄ – KOULUN KEHITTÄMINEN YHTEISTYÖSSÄ .....	18
<b>3</b>	<b>ERILAISET OPETTAJAKULTTUURIT</b> .....	<b>20</b>
3.1	INDIVIDUALISTINEN OPETTAJAKULTTUURI .....	21
3.2	YHTEISTYÖKULTTUURIT .....	23
3.2.1	<i>Balkanisoitunut opettajakulttuuri</i> .....	24
3.2.2	<i>Pakotetun yhteistyön opettajakulttuuri</i> .....	25
3.2.3	<i>Ammatillinen oppimisyhteisö</i> .....	26
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>28</b>
4.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	28
4.2	METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT .....	28
4.3	AINEISTON KERÄÄMINEN .....	29
4.4	ANALYYSI .....	32
<b>5</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>35</b>
5.1	YKSILÖKESKEISYYS .....	36
5.2	OHJATTU YHTEISTYÖ .....	38
5.3	YHTEISÖKESKEINEN YHTEISTYÖ .....	41
5.4	YHTEISTYÖN TAVOITTEET .....	45
5.5	YHTEENVETO .....	50
<b>6</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>59</b>
6.1	TUTKIMUKSEN TULOKSET .....	59
6.2	EETTISYYDEN JA LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA .....	64
6.3	LOPUKSI .....	65

# 1 JOHDANTO

Kokemuksemme mukaan opettajankoulutus painottuu yhteisölliseen oppimiseen, esimerkkeinä ryhmämentit, parityöt ja lukupiirit. Jopa harjoittelut tehdään yleensä pareittain. Kuitenkin koulumaailmassa opettajia pidetään autonomisina toimijoina, jotka työskentelevät suljettujen ovien takana (Rajakaltio 2011, 143). Vastuu oppilaista ja opetuksesta on perinteisesti ollut opettajalla yksin, mutta yhtenäisen perusopetuksen myötä tätä vastuuta tulisi voida jakaa kollegoiden kanssa (Huusko, Pietarinen, Pyhältö & Soini 2007, 98–99). Yhteisopettajuutta hyödynnetään Suomessa jonkin verran, mutta siihen käytetyt tunnit ovat vähäisiä (Pulkinen & Rytivaara 2015, 5). Mikä on todellisuus nykyään koulussa? Millaista yhteistyötä opettajat keskenään tekevät?

Yhteisöllisyys on tämän päivän muotiasana. On yhteisöllinen media, yrityksiin luodaan tiimejä ja yhteishengen kohottamiseksi järjestetään erilaisia koulutuksia. Yhteistyö nähdään ratkaisuna koulumaailman ongelmiin (Conley ym. 2004, 663). Näkyykö tämä suuntaus myös koulumaailmassa? Ainakin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) yhteisön merkitys oppilaan oppimisessa on suuri. Siellä myös kehoitetaan opettajia tekemään yhteistyötä niin koulun henkilökunnan kuin erilaisten yhteistyötahojenkin kanssa. Yhteisöllisyys vaikuttaa vahvasti työhyvinvointiin. Ilman kollegoiden tukea on haastavaa kehittää ja muuttaa omaa yhteisöään, koska muutosvastarinta on yleensä musertavaa. Toimiva yhteistyö myös parantaa työhyvinvointia (Webb, Vulliamy, Sarja, Hämäläinen & Poikonen 2009, 412).

Opettajien kollegiaalista yhteistyötä on tutkittu koulujen sisällä (mm. Huusko 1999, Mäntylä 2002, Sahlberg 1996). Tutkimusta on tehty myös verkostoitumisesta eri koulujen välillä (mm. Savonmäki 2007). Opetustyön ei ole enää tarkoitus tapahtua vain luokkahuoneessa kasvatusten vaan se voi siirtyä erilaisiin verkostoihin ja se voi tapahtua erilaisina projekteina. Opettajan työhön kuuluu opetustyön lisäksi yhä enemmän opetuksen kehittäminen, joten opettajalta vaaditaan innovatiivisuutta, joustavuutta ja yhteistyötä muiden opettajien kanssa. (Huusko 1999, 96;

Luukkainen 2004, 88; Mäntylä 2002, 26.) Tässä tutkimuksessa keskitymme tarkastelemaan opetushenkilökunnan välistä yhteistyötä yhdessä kouluyhteisössä, sillä oman koulun muut opettajat ovat niitä, joiden puoleen on helpointa, ja myös tärkeintä, kääntyä. Vaikka yhteisön ulkopuolinen perspektiivi asioihin on toisinaan enemmän kuin tervetullutta, on silti panostettava oman koulun sisäiseen työskentelyyn, jotta myönteinen ilmasto yhteistyötä kohti kasvaa ja oppilaat saavat parasta mahdollista opetusta ja kasvatusta. Opettajat eivät voi luoda ja ylläpitää tuotteliasta oppimisympäristöä oppilailleen, jos heillä itselläänkään ei ole sellaista. Oppilaat ovatkin usein oppimisen suhteen paremmassa asemassa, sillä he voivat oppia toisiltaan, kun taas opettaja on yleensä yksin. (Westheimer 2008, 756.)

Koulun kehittämisen avaimia on koko koulun puhaltaminen yhteen hiileen (Hargreaves 1994; Hargreaves & Fullan 2012; Mäntylä 2002; Sahlberg 1996; Savonmäki 2007; Vulkko 2001). Yksi koulun kehittämisen ongelmista on ollut se, että koulu on nähty vain joukkona itsenäisesti työskenteleviä yksilöitä. Koulun kehittäminen onkin keskittynyt lähinnä yksilöiden omien taitojen kehittämiseen ja vasta pari vuosikymmentä sitten on alettu parantaa koulun kulttuurillisia elementtejä, kuten johtajuutta, valtasuhteita, rooleja, normeja ja arvoja. (Sahlberg 1996, 212.) Koulun kehittäminen yhteistyössä kollegoiden kanssa kehittää opettajaa yksilönä, koska ryhmän avulla hän voi oppia jotain, mitä ei yksin olisi voinut oppia (Mäntylä 2002, 220–221).

Tutkimuksemme taustalla vaikuttaa Andy Hargreavesin (1994, Hargreaves & Fullan 2012) määritelmät erilaisista opettajakulttuureista. Ne kuvailevat opettajayhteisöjen toimintakulttuureja keskittyen erityisesti yhteistyön näkökulmaan. Halusimme selvittää kuinka nämä opettajakulttuurit ilmenevät tutkimuskohteena olleessa yhtenäiskoulussa ja kuinka näihin opettajakulttuureihin suhtaudutaan.

# 2 OPETTAJIEN VÄLINEN YHTEISTYÖ

## 2.1 *Yhteistyö opetussuunnitelman näkökulmasta*

Opettajan työtä ohjaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 14–16), jonka arvoperustaan kuuluu se, että oppilas hyväksytään ainutlaatuisena ja hän saa kasvaa yhteiskunnan jäseneksi sellaisena kuin hän on. Hän tarvitsee kasvuun henkilökohtaista kannustusta, mutta myös kouluyhteisön tukea. Oppilaan tulee kokea, että hänet otetaan huomioon kouluyhteisön tärkeänä jäsenenä, jolloin hän voi rakentaa yhteisön hyvinvointia yhdessä muiden kanssa. Tutustumalla erilaisiin kulttuureihin ja maailmankatsomuksiin oppilas voi saada edellytykset aidolle vuorovaikutukselle ja yhteisöllisyydelle kunnioittaen erilaisia näkemyksiä. Myös oppilaan kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisukyky kehittyvät toimiessa muiden kanssa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 17) oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on aktiivista toimintaa, joka ei tapahdu vain itsenäisesti vaan myös yhdessä muiden oppilaiden, opetushenkilökunnan sekä koulun muun henkilökunnan kanssa. Oppiminen on yhteisten tietorakenteiden luomista, jota yhteisö ohjaa (Puolimatka 2002, 93). Oppimista lähestytään jokaisen oppilaan omista lähtökohdista ja opetuksessa pyritään vahvistamaan oppimisen taitoja.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 33–35) linjaa, että koulun ja opetustoimen on tehtävä yhteistyötä edistääkseen opetuksen yhtenäisyyttä. Näin varmistetaan oppilaan oikeudet tasavertaiseen opetukseen. Koulun tulee huolehtia, että oppilaat saavat kokemuksia yhteistyön tekemisestä ja yhteistyötä tehdään kotien kanssa. Yhteistyö eri oppilaitosten, järjestöjen ja yritysten kanssa on myös tärkeää ja hyödyllistä opetuksen kehittämisessä. Erityisesti henkilöstön tiivis yhteistyö on tärkeässä roolissa opetus- ja kasvatustavoitteiden täyttymisessä. Sitä tarvitaan esimerkiksi monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa sekä oppimisen tukemisessa ja arvioinnissa. Anne Jyrkiäisen (2007, 20) mukaan vuorovaikutus onkin tärkeä elementti koulun toiminnassa. Opettajan tulisi olla vuorovaikutuksessa oppilaiden ja koulun henkilökunnan kanssa.

Opetussuunnitelma siis ohjaa opettajia kehittämään työtään yhteistyössä (POPS 2014, 27). Opettajakunta on oppilaille esimerkki yhteisöstä, jonka jäsenet tukevat ja auttavat toisiaan (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 5). Oppilaista kasvatetaan yksilöitä, jotka osaavat toimia ryhmässä ja samaa tulisi odottaa myös opettajilta. Opettajan tulisi aina ajatella oppilaansa parasta ja toimia työssään niin, että voi tarjota tälle parhaat mahdolliset lähtökohdat kasvaa tasapainoiseksi aikuiseksi. Nykyään tämä tarkoittaa sitä, että opettaja jakaa vastuuta muiden opettajien kanssa ja kehittää omaa opetustaan yhteistyössä kollegoidensa kanssa. Oppilaiden erilaiset oppimistyyliä ja muut erityistarpeet tulee huomioida paremmin, kun opetusmenetelmät monipuolistuvat useamman opettajan ollessa vastuussa opetuksesta (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 5). Opettaja kohtaa myös uransa aikana oppilaita, joiden kanssa on haastavaa löytää yhteyttä ja tulla toimeen. Toisen opettajan voi olla helpompi löytää yhteinen sävel tämän oppilaan kanssa ja näin kollegalta voi saada tukea ja vinkkejä tilanteen ratkaisemiseen.

## 2.2 Kollegiaalinen yhteistyö

Vangrieken, Dochy, Raes ja Kyndt (2015) ovat koonneet review-artikkeliinsa tuloksia useista opettajien yhteistyötä käsittelevistä tutkimuksista. Tutkimuksen mukaan opettajien yhteistyöhön liittyvä terminologia on moninainen ja siten myös hieman ongelmallinen. Kansainvälisessä kirjallisuudessa yhteistyöstä käytetään monia käsitteitä (mm. teacher collaboration, professional (learning) communities, teacher teams, cooperation), jotka voivat olla osittain päällekkäisiä. Käsitteitä ei myöskään aina määritellä tarpeeksi yksiselitteisesti. (Vangrieken ym. 2015, 21–26.) Myös Hargreaves (1994, 188) huomauttaa, että vaikka käsitteitä yhteistyö ja kollegiaalisuus pidetään laajasti ymmärrettyinä käsitteinä, ne ilmenevät monessa eri muodossa niin teorian (esim. mentorointi, tiimiopettajuus) kuin käytännön (esim. keskustelut opettajainhuoneessa, neuvojen antaminen) tasolla. Erilaisia käsityksiä yhteistyöstä yhdistää vain se, että opettajat työskentelevät tai keskustelevat keskenään jollain tavalla. (Hargreaves 1994, 188.)

Vangrieken ym. (2015, 21–26) määrittelevät kaikkea yhteistyötä kuvaavaksi kattokäsitteeksi termin *collaboration* eli yhteistyö. Sillä tarkoitetaan ryhmässä tapahtuvaa vuorovaikutusta, jolla on ennalta määritelty tavoite. Käsitettä *collaboration* käytetään usein myös synonyymina sanalle *cooperation* eli yhteistoiminnallisuus, mutta niiden välillä on kuitenkin eroja. Ensimmäisessä kaikki työ tehdään yhdessä, kun taas jälkimmäisessä tavoitteeseen pyritään pääsemään jakamalla tehtäviä ryhmän



jäsenille ja jokainen työstää niitä itsenäisesti ennen yhteenvedon tekemistä. Myös käsite *collegiality* (kollegiaalisuus) liittyy edellä esitettyihin käsitteisiin. Sillä tarkoitetaan enemmänkin kollegoiden välisiä suhteita kuin tavoitteeseen tähtäävää yhteistä toimintaa. (Vangrieken ym. 2015, 23.)

Yhteistyötä määriteltäessä myös vuorovaikutus nousee keskeiseen asemaan. Nämä käsitteet voivat arkikielessä mennä sekaisin ja niitä voidaan käyttää synonyymeinä, mutta niiden merkityksessä on kuitenkin eroja. Vuorovaikutuksella tarkoitetaan prosessia, jossa ihmiset luovat, jakavat ja vaihtavat asioiden merkityksiä sekä neuvottelevat niistä. Vuorovaikutus on kiinteä osa yhteistyöprosessia, sillä ilman sitä yhteistyötä ei voi tapahtua. Yhteistyötä saatetaan pitää käsitteenä itsestäänselvytenä eikä sitä aina määritellä tarkasti. Airan (2012, 16) mukaan yhteistyölle on eri tutkimuksissa annettu esimerkiksi seuraavia merkityksiä: tiedon ja materiaalien jakaminen, yhteisten tavoitteiden toteuttaminen, yhdessä työskenteleminen, konfliktin- tai ongelmanratkaisutapa sekä pidempään jatkuva vuorovaikutus. Tässä tutkimuksessa määrittelemme yhteistyön tavoitteelliseksi yhdessä toimimiseksi. Jotta tavoitteet ja toimintatavat olisivat ihmisille yhteisiä, on heidän oltava vuorovaikutuksessa koko ryhmän tai sen osan kanssa, jotta toiminnan merkitykset olisivat selvillä. Toiminnalla voi olla useita tavoitteita ja merkityksiä. Vuorovaikutus on siis keskeinen osa yhteistyötä, mutta vuorovaikutuksessa toisten kanssa oleminen ei vielä välttämättä ole yhteistyötä. (Aira 2012, 16, 20–21.) Siksi voikin olla haastavaa määritellä, mitä yhteistyö tarkoittaa opettajan ammatissa. Yhteistyö ei ole vain yhteisopettamista vaan se voi olla ohikiitävä hetki, jonka aikana löydetään yhdessä muiden kanssa ratkaisu johonkin ongelmaan. (Savonmäki 2007, 30–31.) Määritelmämme mukaan opettajien välisessä yhteistyössä yhdessä toimimisella on tavoite, joka on noussut opettajien omasta tarpeesta tai se on annettu ulkopuolelta, esimerkiksi rehtorilta. Tavoite voi liittyä opetukseen ja oppilaisiin tai opettajien oman työyhteisön kehittämiseen.

Koulumaailmassa työyhteisöön kuuluu opettajien lisäksi monia muita henkilöitä, kuten koulupsykologit ja kuraattorit, terveydenhoitaja, keittiöhenkilökunta, talonmiehet, siistijät, hallinnon työntekijät jne. Opettajat tekevät heidän kanssaan tiivistä yhteistyötä oppilaiden hyvinvoinnin takaamiseksi. Kuitenkin opettajien keskinäisen yhteistyön kautta opettajat voivat saada tukea ja ymmärrystä, jota muulta henkilökunnalta voi olla haastavaa saada. Keskinäistä ammatillista yhteistyötä kutsutaan kollegiaaliseksi yhteistyöksi. Tämä siis rajaa tarkastelun opettajien väliseen yhteistyöhön sulkien pois yhteistyön muiden ryhmien ja henkilöiden kanssa. (Savonmäki 2007, 33.) Tässä tutkimuksessa keskitymme opettajien kollegiaaliseen yhteistyöhön.

Opettajien välistä kollegiaalista yhteistyötä on kategorisoitu, luokiteltu ja jaoteltu eri tavoilla. Yksi tapa määritellä sitä on jako rajattuun ja laajennettuun kollegiaalisuuteen. Jaon tarkoituksena on kuvata yhteistyön vaikutuksia koulun kulttuuriin. Rajatulla kollegiaalisuudella tarkoitetaan työn suunnittelua ja toteutusta työyhteisössä vallitsevien traditioiden mukaisesti. Näin vältetään konflikteja, mutta samalla ei anneta tilaa uusille tavoille ja ajatuksille. Laajennetulla kollegiaalisuudella tarkoitetaan työn kollektiivista ja kriittistä reflektointia. Opettajat siis tutkiskelevat ja muuttavat omaa toimintaansa yhdessä kollegojen kanssa keskustelemalla. Ei ole kuitenkaan tarkoitus kohdata ongelmia yksilön ammattitaidottomuutena vaan käsitellä ne organisaation ongelmina. (Huusko 1999, 70; Luukkainen 2004, 106; Savonmäki 2007, 34; Willman 2001, 36.) Onkin haastavaa löytää tasapaino jokaisen opettajan yksilöllisyyden kunnioittamisen ja työn kriittisen pohdinnan välillä (Cheng & Ko 2009, 9).

Opettajat voivat tehdä yhteistyötä kollegoidensa kanssa eri tavoin Judith Warren Little (1990b, 177–179) tutki kouluja ja löysi neljä kollegiaalisen yhteistyön muotoa, joissa yhdessä tekeminen oli kiinteä osa arkipäivää. Nämä eivät ole keskenään hierarkkisia yhteistyön syvyyden tai laadun suhteen. Ensimmäinen tapa on juttelu opetuksesta (Talk about Teaching) eli opettajat keskusteleivat opettamisesta teoreettisesti ja käytännönläheisesti, mutta samalla myös muistakin asioista, kuten harrastuksista tai vapaa-ajasta. (Little 1990b, 177–179.) Niin viralliset kuin epävirallisetkin keskustelut lisäävät opettajien välistä ymmärrystä (Raasumaa 2010, 270). Opetuksesta keskusteleminen auttaa jäsentämään ja tiedostamaan omat opetukselliset lähtökohdat sekä huomaamaan niiden vahvuudet ja puutteet. Yhteissuunnittelu ja -valmistelu (Shared Planning and Preparation) tarkoittaa tilannetta, jossa opettajat suunnittelevat, valmistelevat ja valitsevat yhdessä opetettavat aiheet ja tavat, joilla ne opetetaan. Kolmas tapa on oppitunnin havainnointi (Classroom Observation). Opettajat voivat myös kehittyä yhdessä ja oppia toisiltaan (Training Together and Training One Another). Tällöin opettajat jakavat ideoita ja opetusmenetelmiä työtovereilleen ja tarvittaessa opastavat uusien menetelmien toteuttamisessa. Kun opetuksesta keskustellaan ja sitä harjoitellaan yhdessä, opettajat väistämättä myös kehittyvät opettamisen taidossa. Omat taidot ja menetelmät hioutuvat ja uudistuvat, kun saatavilla on koko ajan uusia ideoita ja opastusta. (Little 1990b, 177–179.) Huusko (1999, 200) huomasi tutkimuksessaan, että opettajien kokemus yhteistyön muodoista saattoi erota toisistaan erittäin paljon. Osa opettajista reflektoi tarkasti tehtyä

yhteistyötä ja kehitti sitä kautta uusia toimintatapoja. Toiset taas kokivat opetukseen liittyvien ideoiden jakamisen ja jutustelun yhteistyöksi. (Huusko 1999, 200.)

Little (1990a, 511–523) on määritellyt yhteistyön muotoja opettajien välisten siteiden vahvuuden mukaan. Opettajat toimivat vielä hyvin itsenäisesti, kun yhteistyö on tarinan kerrontaa ja ideoiden etsimistä (story telling and scanning), jakamista (sharing) tai auttamista (aid and assistance). Jos opettajat tekevät yhteistyötä (joint work), he totisesti tekevät ja päättävät asioista yhdessä, jolloin he ovat myös riippuvaisia toisistaan ja tekevät päätöksiä koko yhteisöä silmällä pitäen. (Little 1990a, 511–523, Hargreaves 1994, 188.)

### *2.3 Kollektiivinen asiantuntijuus ja ammatillinen pääoma*

Asiantuntijuus liitetään usein vain yhteen ihmiseen ja sillä käsitetään se, mitä yksi ihminen osaa tai tietää. Nykyään elämme tietotulvan keskellä, joten yhden ihmisen on lähes mahdotonta omaksua ja käsitellä kaikkea tarvittavaa tietoa. On siis otettava käyttöön kollektiivinen asiantuntijuus, jossa tietoa muodostetaan ja jaetaan yhdessä. Näin ollen asiantuntijan ei tarvitse hallita kaikkea itse vaan hän saa käyttöönsä muidenkin asiantuntijoiden osaamisen. (Huusko ym. 2007, 99; Parviainen 2006, 180–181.) Myös lisääntynyt työn määrä opetustuntien ulkopuolella saa opettajat tekemään yhä enemmän yhteistyötä (Rajakaltio 2011, 2010). Koulussa kollektiivinen asiantuntijuus ei käsitä vain opettajien välistä tiedon jakamista vaan se ymmärretään moniammatillisena yhteistyönä (Huusko ym. 2007, 99; Jyrkiäinen 2007, 133). Opettajille asiantuntijuus on muodostunut jopa painolastiksi, sillä opettajan oletetaan tietävän kaikesta. Olisi siis tärkeää, että opettajat loisivat työyhteisöstään asiantuntijayhteisön, jossa tietoa jaetaan kollegoiden kesken. Opettajilta vaaditaan tulevaisuudessa yhä enemmän yhteistyötaitoja kollegoidensa ja erilaisten asiantuntijoiden kanssa toimimiseen. Opettaja ei enää voi tietää kaikkea itse, vaan hänen tulisi osata tehdä yhteistyötä erilaisten toimijoiden kanssa. Tarvittaessa opettajan tulisi pystyä ohjaamaan myös oppilaansa eri alojen asiantuntijoiden ja tietolähteiden luo. (Luukkainen 2004, 291–293.) Yhtenäinen peruskoulu antaa opettajille mahdollisuuden ja toisaalta haasteen hyödyntää jokaisen opettajan omaa erityisosaamista oppilaiden hyväksi. Opettajien tulisi tiedostaa olevansa osa moniammatillista kouluyhteisöä ja hänellä tulisi olla halu oppia ja kehittää uutta yhdessä muiden kanssa. (Huusko ym. 2007, 99.)

Hargreavesin ja Fullanin (2012, 89–93; 2013, 36–37) mukaan opettajalle kertyy työuran aikana ammatillista pääomaa (professional capital), joka muodostuu kolmesta osasta. Inhimillinen pääoma (human capital) koostuu opettamiseen ja aineenhallintaan liittyvistä henkilökohtaisista taidoista ja tiedosta. Kokemuksen kautta opettajalle kertyy päätöksentekokykyä (decisional capital), jonka avulla hän pystyy arvioimaan omia opetuksellisia ratkaisujaan. Kolmas osa muotoutuu opettajan vuorovaikutuksesta ja yhteistyöstä toisten opettajien kanssa eli sosiaalisesta pääomasta (social capital). (Hargreaves & Fullan 2012, 89–93.) Myös perusopetuksen yksi tehtävistä on kasvattaa oppilaiden inhimillistä ja sosiaalista pääomaa. Ne ovat tärkeitä elementtejä, joiden avulla voi edistää yksilön omaa ja yhteisöllistä hyvinvointia. (POPS 2014, 18.) Kun opettajien ammatillisen pääoman kehittämiseen panostetaan ja investoidaan esimerkiksi aikaa, rahaa tai koulutusta, se edesauttaa myös oppilaiden inhimillisen ja sosiaalisen pääoman kasvua (Hargreaves & Fullan 2013, 36).

Sosiaalisen pääoman avulla opettaja pystyy kehittämään itseään, koska sen avulla hänellä on käytössä myös kollegoidensa inhimillinen pääoma. Tukiverkko tekee opettajasta vahvemman, jos hän tietää, että aina on joku, jonka puoleen voi kääntyä haastavissa tilanteissa. Opettajat voivat laatia yhdessä opetussuunnitelman, jakaa parhaita ideoitaan tai he voivat ajatella, että oppilaat ovat yhteisiä, jolloin näiden ongelmia ratkotaan koko koulun opettajien kesken. (Hargreaves & Fullan 2012, 90.) Carrie Leana (2011, 33) tutki opettajien inhimillisen ja sosiaalisen pääoman yhteyttä oppilaiden matematiikan oppimistuloksiin. Hän huomasi, että opettajien inhimillisen ja sosiaalisen pääoman taso korreloi suoraan oppilaiden matematiikan osaamiseen. Opettajat suoriutuivat työstään keskimääräisellä tasolla kouluissa, joiden opettajien inhimillinen pääoma oli matala, mutta sosiaalinen pääoma korkea. Toisin sanoen siis taidoiltaan heikotkin opettajat voivat auttaa oppilaansa tyydyttäviin suorituksiin, jos he tekevät kollegiaalista yhteistyötä. (Leana 2011, 33.)

## *2.4 Onnistuneen yhteistyön edellytykset*

Opettajien yhteistyö on kompleksinen kokonaisuus, johon vaikuttavat monet tekijät. Useat tutkijat (mm. Huusko 1999, 157; Raina 2012, 62; Sahlberg 1996, 214; Westheimer 2008, 70–71) mainitsevat opettajan arkkiviholliseksi ajan. Opettajien keskinäinen kommunikaatio on vähäistä, kun aikaa ei tunnu olevan tarpeeksi ja sitä priorisoidaan oppilaiden opettamiseen. Yhteistyölle tulisi varata riittävästi aikaa, niin varsinaiseen yhteiseen työskentelyyn kuin myös siihen valmistautumiseen.

(Vangrieken ym. 2015, 29.) Opettajat tiedostavat, että yhteistyötä voisi lisätä, mutta he eivät halua ottaa sille aikaa varsinaisen työajan ulkopuolelta (Huusko 1999, 197).

Koulun arkkitehtuuriset ratkaisut tai kulttuuri, joka voi olla hyvin opettajan autonomiaan ja itsenäisyyteen keskittynyt, saattavat aiheuttaa haasteita yhteistyön syntymiselle ja onnistumiselle. Edelleen koulumaailmassa yleinen tapa sulkeutua omaan luokkahuoneeseen omien oppilaiden kanssa vaikeuttaa opettajien työn jakamista ja sen arviointia. Tilannetta ei auta, että monet koulurakennukset tukevat eristäytymistä suljettuine luokkahuoneineen. Monissa uusissa kouluissa tilannetta on parannettu esimerkiksi luokkahuoneiden välisillä ovilla ja yhteistoiminnallisen oppimisen mahdollistavilla tilaratkaisuilla. (Hargreaves 1994, 167; Vangrieken ym. 2015, 33–34.)

Yhteistyötä voidaan pitää onnistuneena, kun se täyttää ryhmän asettamat selkeät tavoitteet. Ryhmän jäsenten tieto lisääntyy ja käytännöt paranevat. (Vangrieken ym. 2015, 35.) Tällainen oppiminen yhteistyön avulla on helpompaa, kun toiminnalle on asetettu jokin selkeä tavoite. Sen on oltava jokaiselle osallistujalle merkityksellinen ja mielekäs. (Mäntylä 2002, 221.) Opettajat eivät välttämättä aina ole vakuuttuneita yhteistyön hyödyistä ja ovat siksi haluttomia tekemään yhteistyötä (Vangrieken ym. 2015, 33–34). Työn kehittämisen ja opettajan jaksamisen kannalta yhteistyön tekeminen on kuitenkin välttämätöntä. On tärkeä, että jokainen työyhteisön jäsen ottaa vastuun yhteistyön tekemisestä ja itsensä kehittämisestä. (Luukkainen 2004, 292.) Opettajilla saattaa olla erilaisia motiiveja tehdä yhteistyötä. Joku voi ajatella oman työn helpottuvan yhteistyötä tehdessä ja toinen taas tekisi yhteistyötä kehittääkseen koulua. Tällöin opettajilla on erilaiset tarpeet ja odotukset yhteistyön suhteen, mistä voi seurata konflikteja. (Sahlberg 1996, 205.) Opettajien on siis ymmärrettävä yhteistyön hyödyllisyys ja tarpeellisuus, jotta he sitoutuvat siihen. Jos yhteistyö tuntuu turhalta ja merkityksettömältä, opettajat tuskin antavat täyttä panosta yhteistyön tavoitteen saavuttamiseksi. Opettajien suhtautuminen yhteistyöhön vaikuttaa sen onnistumiseen, samoin kuin asenteet työskentelyn tavoitetta kohtaan (Yuen 2014, 182).

Opettajien asenteiden tutkiminen onkin tärkeässä asemassa, kun halutaan ymmärtää opettajien ajattelua ja heidän toimintaansa niin luokassa kuin sen ulkopuolella, sillä juuri asenteet määrittelevät pitkälti sen, miten opettaja opettaa, miten hän kehittyy omassa opettajuudessaan ja miten hän suhtautuu työnsä muutoksiin (Wang 2013, 12). Asenteella tarkoitetaan ihmisen taipumusta arvioida jokin asia positiiviseksi tai negatiiviseksi. Asenteeseen vaikuttavat ihmisen

tiedot kohteesta, siihen kohdistuvat emootiot sekä käyttäytyminen. Asenteilla on usein vahva pysyvyys, mutta niiden muuttaminen on kuitenkin mahdollista. Esimerkiksi tilanteissa, joissa henkilö saa uutta tietoa asenteen kohteesta, hän voi muuttaa asennettaan. (Ajzen 2007, 6-5, 20; Hirsjärvi 1983, 17–18.) Aina ei ole helppoa määrittää mistä asenne kumpuaa. Opettajan asenne yhteistyötä kohtaa saattaa olla tunnetasolla negatiivinen, vaikka hän tietäisi yhteistyön olevan hyödyllistä.

Kukaan ei ole seppä syntyessään ja niin myös onnistunut yhteistyö edellyttää harjoittelua. Ryhmän jäsenien antama palaute ja tuki on tärkeää, jotta yhteistyötaitot pääsevät kehittymään. (Vangrieken ym. 2015, 33.) Savolainen (2001, 40) tutki tamperelaisten yläasteiden kouluyhteisöjä sekä niiden kehittämistä. Tutkimuksen perusteella opettajat kaipaavat enemmän avointa keskustelua sekä yhteistyötaitojen ja -mahdollisuuksien lisäämistä. Vaikka työyhteisön ilmapiiri arvioitiinkin melko hyväksi, opettajat toivoivat kuitenkin vuorovaikutustaitojen kehittämistä. (Savolainen 2001, 67–70.) Soinin, Pietarisen ja Pyhällön (2008, 251–252) tutkimuksen mukaan opettajat ottavat harvoin aktiivisen roolin työyhteisön kehittäjinä, vaikka työyhteisön positiivinen ilmapiiri ja kollegoiden tuki ovatkin opettajien mielestä työssä jaksamisen kannalta tärkeitä tekijöitä.

Toimiva ryhmähenki on oleellinen tekijä yhteistyön onnistumiselle. Yhteisöllisyyden perustana on se, että jokainen opettaja hyväksytään omana yksilöllisenä persoonanaan ja jokainen kokee tulevansa hyväksytyksi (Huusko 1999, 166–167). Koulun opettajien omalaatuinen huumori ja sitä kautta avoin ilmapiiri luo pohjaa opettajien väliselle yhteisöllisyydelle (Huusko 1999, 176). Ryhmässä voidaan kommunikoida avoimesti ja rehellisesti ja ryhmä on itse tyytyväinen sen työskentelyyn. Muutokselle ollaan avoimia, koska ryhmän tarkoituksena on saada aikaan muutosta ja innovoida uutta (Truijen ym. 2013, 64).

Luottamus on keskeinen tekijä, kun luodaan oppimisympäristöä, jossa työtovereiden uskomuksia ja toimintatapoja voidaan haastaa. Se mahdollistaa myös riskien ottamisen ja uusien innovaatioiden luomisen. (Webb ym. 2009, 416.) Yhteistyö voi olla kuluttavaa, koska siihen tarvitaan avointa keskusteluilmapiiriä, jossa myös konfliktit ovat mahdollisia. (Luukkainen 2004, 292.) Rajakaltio (2011, 221) huomasi, että vaikka työyhteisön ilmapiiriä voidaan pitää positiivisena ja avoimena, hankalia puheenaiheita saatettiin silti vältellä mm. ajanpuutteen vuoksi. Vaikeista asioista keskustelu vie runsaasti aikaa ja hektisessä arjessa siihen ei löydy tilaisuutta (Rajakaltio 2011, 221).

Voi myös olla, että kriittistä keskustelua ei uskalleta käydä, koska pelätään hyvän yhteishengen hajoamista. Tutkimuksen mukaan opettajat kokevat, että heillä olisi tarve keskustella pedagogiikasta syvällisemmin, mutta pelko työtoverin loukkaamisesta on niin suuri, että keskustelu jää pinnalliseksi. Pedagogiset keskustelut torpataan joskus myös heittämällä huumoria vakavista asioista, jolloin erilaisia ongelmia ei päästä ratkaisemaan. (Huusko 1999, 176–179.) Yhteistyö saattaakin jäädä pinnalliseksi ja työyhteisön ongelmiin ei aina uskalleta puuttua, koska vaikeista asioista keskusteleminen väistämättä aiheuttaa erimielisyyksiä (Huusko 1999, 182–183; Savolainen 2001, 55). Myös Willman (2001, 101–102) huomasi tutkimuksessaan, että opettajat saattavat vältellä syvällisen keskustelun aloittamista, koska puheeksi otetaan vain asioita, joista kaikkien tiedetään olevan yhtä mieltä. Opettajat saattavat jopa luopua jostakin itselle tärkeästä keskusteluaiheesta, jotta konflikteilta välttyään.

Tutkijat eivät ole yksimielisiä siitä, kumpi on ryhmän toiminnan kannalta hedelmällisempää, sen hetero- vai homogeenisuus. Toisaalta ryhmän jäsenten samanlaisuus voi helpottaa ryhmän toimintaa ja yhteisymmärrykseen pääsemistä, mutta toisaalta silloin saatetaan helposti jäädä omalle mukavuusalueelle. Uusien innovaatioiden luominen vaatii usein uusia näkökulmia, joita syntyy erilaisten maailmankuvien yhteentörmäyksestä. (Hargreaves & Fullan 2012, 103.) Huuskon (1999, 181) tutkimuksessa syvemmät keskustelut käytiin lähimpien kollegoiden kanssa pienemmissä porukoissa, joissa ajateltiin asioista jo valmiiksi samalla tavalla. Toisaalta koulun opettajat voivat olla ryhmänä kuppikuntaisia, epäyhtenäisiä ja näkemykset ryhmän tavoitteista voivat olla erilaisia, jolloin yhteistyön luominen on haastavaa. Ryhmän sisällä saattaa olla ratkaisemattomia erimielisyyksiä tai kommunikaatio voi olla muuten huonoa, esimerkiksi asioista tiedottamisen suhteen. Ryhmän koko vaikuttaa myös yhteistyön sujumiseen, sillä liian iso tai liian pieni ryhmä aiheuttaa haasteita. (Vangrieken ym. 2015, 33–34.)

Rehtorin toiminnalla on keskeinen rooli yhteistyön rakentamisessa, sillä hän voi innostaa opettajia kokeilemaan uusia asioita ja omalla asenteellaan hän voi suuresti vaikuttaa tehokkaan yhteistyökulttuurin syntymiseen. (Huusko 1999, 168, 171–174; Rosenholtz 1989, 430–431; Vangrieken ym. 2015, 33.) Huuskon ym. (2007, 146) tutkimuksen mukaan sekä opettajat, että rehtorit tiedostavat, että rehtorin merkitys koulun sisäisen ilmapiirin luomisessa on merkittävä. Kasvatusyhteisöissä johtajan tärkeä tehtävä on yhteisöllisyyden lisääminen. Johtajan on siis osattava vuorovaikutustaitoja ja tunnettava ryhmädynamiikan lainalaisuudet. Autoritääriinen johtaminen ei

nykyään riitä ja usein päätöksiä tehdään myös yhdessä työntekijöiden kanssa. Ajan ja resurssien puute on johtanut siihen, että rehtoreilla ei ole aina mahdollisuutta tukea yhteisöllisyyden kehittymistä. Rehtorit ovat usein vain koulujen hallinnollisia johtajia. (Raina 2012, 22–24.) On hyödyllisempää, että rehtori keskittyy vain luomaan opettajille mahdollisuuksia tehdä yhteistyötä keskenään, eikä niinkään kuluta aikaa opettajien ohjaamiseen (Leana 2011, 33).

## 2.5 Yhteistyön seuraukset

Opettajien yhteistyöllä on positiivinen vaikutus oppilaiden oppimistuloksiin, mikä on todettu monissa tutkimuksissa (mm. Egodawatte, McDougall, Stoilescu 2011; Leana 2011; Ronfeldt, Owens Farmer, McQueen, Grissom 2015). Egodawatte ym. (2011, 195–196) huomasivat tutkimuksessaan, että opettajien mielestä yhteistyön avulla voi luoda kouluun positiivista ilmapiiriä, jonka avulla oppilaat menestyvät paremmin. Opettajat pystyivät vaihtamaan ideoita opetusmenetelmistä, jolloin oppilaat kiinnostuivat oppimisesta ja he saivat parempia tuloksia. Myös Ronfeldt ym. (2015, 499–508) löysivät tutkimuksessaan positiivisen yhteyden opettajien yhteistyön laadun ja oppilaiden matematiikan ja lukemisen oppimistulosten välillä. Pietarinen, Pyhälto ja Soini (2016, 122) huomasivat tutkimuksessaan, että opettajat, jotka jakavat ideoita, pyytävät apua ja tukevat kollegoitaan ovat herkempiä kehittämään työtään luokkahuoneissa ja tätä kautta auttavat oppilaita oppimaan.

Yhteistyön avulla opettajat voivat kehittää itseään. Yhteistyö lisää tehokkuutta, lisää kommunikaatiota, parantaa teknisiä taitoja ja muuttaa opetusta oppilaskeskeisemmäksi (Vangrieken ym. 2015, 27). Onnistunut yhteistyö auttaa opettajaa luomaan uusia ajatuksia opetuksesta. Yhteistyön avulla hän voi nähdä itsessään ja muissa opettajissa uusia puolia. (Willman 2001, 105). Huuskon (1999, 67) mukaan opettajan ammatilliselle kehittymiselle on keskeistä oman työn pohtiminen ja kyseenalaistaminen. Työstä keskusteleminen kehittää niin opettajaa itseään kuin koko yhteisöä. Omat ajatukset ja mielipiteet opettamisesta kirkastuvat opettajalle itselleenkin paremmin, kun niistä keskustelee kollegojen kanssa ja omia näkökulmia ja mielipiteitä pitää pystyä perustelemaan uskottavasti. Toimivan yhteistyön avulla koulun ilmapiiri muuttuu innovatiivisuutta ja tutkivaa opettajuutta tukevaksi, joustavammaksi ja tasa-arvoisemmaksi. (Vangrieken ym. 2015, 29.)



Sahlbergin (1996, 213) mukaan opettajat kokevat kollegiaalisen yhteistyön tärkeänä arkisissa tilanteissa ja koulun kehittämisessä. Tukeminen ja auttaminen olivat tärkeimmät välineet työssä jaksamiseen ja uudistusten tekemiseen. Yhteistyön tekeminen onkin avain motivaation kasvuun ja työmoraliin paranemiseen (Vangrieken ym. 2015, 27). Yhteistyön laatu vaikuttaa opettajien käsitykseen sen kuormittavuudesta. Jos yhteistyö toimii, sen voidaan kokea vähentävän työtaakkaa. Jos yhteistyö ei toimi tai yhteisen työskentelyn normeja ollaan vasta luomassa, se voi tuntua lisätaakalta. (Vangrieken ym. 2015, 29.) Johnson, Kraft ja Papay (2012) havaitsivat tutkimuksessaan, että työympäristöllä on suuri merkitys opettajien työviihtyvyyteen. Työympäristöön kuuluu fyysisten tilojen ja resurssien lisäksi myös työyhteisö ja sen ilmapiiri. Kun opettaja viihtyy työpaikallaan, hän on motivoitunut jatkamaan samassa paikassa pidempään eikä niin helposti vaihda työpaikkaa. (Johnson, Kraft ja Papay 2012, 33.) Pietarisen, Pyhällön, Soinin ja Salmela-Aron (2013, 69) tutkimuksen mukaan sosiaalisten voimavarojen hyödyntäminen opettajayhteisössä korreloi negatiivisesti työuupumuksen kanssa.

Yhteistyö voi kuitenkin tuoda myös haasteita työyhteisöille, joissa voi ilmetä ryhmäajattelua ja ”kun ei kukaan muukaan” -ajattelua. Ongelmiksi voivat muodostua opettajien luonteiden ja tapojen erojen kärjistyminen, vain käytännön asioihin keskittyminen, balkanisaatio (kts. luku 3.2.1.) ja pakotettu yhteistyö (kts. luku 3.2.2.). (Vangrieken ym. 2015, 29.) Helena Rajakaltio (2011, 212) huomasi tutkimuksessaan, että saman työparin kanssa pitkään työskentely saattoi aiheuttaa heidän eristymistään muusta työyhteisöstä. Yhteistyö muuttui helposti liian rutiininomaiseksi. Opettajat voivat myös kokea joutuvansa kilpailutilanteeseen, ja ilmapiiri voi muuttua jännitteiseksi, mikä voi johtaa konflikteihin. Lisäksi haasteena voi olla autonomian menettäminen ja mukavuusalueella pysyminen. (Vangrieken ym. 2015, 29.)

Yhteistyö ei ole vain ruusuilla tanssimista, mutta ei myöskään kivireen vetämistä. Olisi hyvä muistaa, että kuten elämässä muutenkin, myös yhteistyötä tehdessä tulee vastaan ala- ja ylämäkiä. Näihin tilanteisiin tulisi suhtautua joustavasti eli esimerkiksi hyväksytään se, että arjen kiireen keskellä tulee tilanteita, jolloin ryhmän toimintaan ei ole paljoa annettavaa. Hyvän ilmapiirin vallitessa ongelmat voidaan nähdä toisin ja niistä ylipääseminen lujittaa ryhmän keskinäisiä suhteita. (Willman 2001, 106–107.)

## 2.6 Yhteistyö koulun kehittämisessä – koulun kehittäminen yhteistyössä

Opettajien yhteistyö ja koulun kehittäminen esiintyvät tutkimuskirjallisuudessa lähes aina yhdessä (kts. Hargreaves 1994; Hargreaves & Fullan 2012; Mäntylä 2002; Sahlberg 1996; Savonmäki 2007; Vulkko 2001). Yhteistyöstä seuraa aina jokin muutos, esimerkiksi työtavoissa tai asenteissa ja mielipiteissä. Opettajat, jotka työskentelevät yhdessä, kehittävät samalla niin omaa ammattitaitoaan kuin myös koko koulun toimintakulttuuria. Toisaalta, jotta koulu voi kehittyä, tarvitaan opettajien yhteisiä ponnistuksia. Huuskon (1999, 70) mukaan yhteistyö on edellytys koulun kehittymiselle.

Suomen koululaitoksen ominaispiirre verrattuna muihin maihin on se, että opettajat pääsevät itse vaikuttamaan ja työstämään opetussuunnitelmaa (Hargreaves & Fullan 2013, 39). Opettajien ammattitaitoon luotetaan Suomessa niin paljon, että opetussuunnitelmatyötä tehdään yhteistyössä opettajien kanssa. (Webb ym. 2009, 417). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016, 8) linjataan, että opetuksen järjestäjän tulisi mahdollistaa se, että paikalliset opetussuunnitelmat ja lukuvuosisuunnitelmat laaditaan yhteistyönä. Tällöin yhteisiin tavoitteisiin sitoudutaan paremmin, jolloin opetus- ja kasvatustyö on yhtenäisempää koko maassa. Opetussuunnitelman laatiminen yhdessä antaa opettajille mahdollisuuden ja foorumin keskustella opetuksen arvoperusteista ja oppiaineista syvällisemmin, kuin arjen hektisessä työskentelyssä.

Koulun kehittäminen ei ole helppoa ja vaikka se toteutettaisiinkin yhteistyössä, ongelmilta ei silti vältytä. Ratkaisuna koulun kehittämisen ongelmiin ei voida pitää yksinomaan kollegiaalisuutta, koska se on koulumaailmassa todella kompleksista. Uusien opetusmenetelmien omaksuminen saattaa aiheuttaa muutosvastarintaa, mutta näiden kielteisten tunteiden kanssa taistelu on kuitenkin helpompaa yhdessä vertaisten kanssa. (Sahlberg 1996, 179.) Kun yhteistyöhön panostetaan ja siihen kannustetaan, kaikkien opettajien asiantuntemusta ja osaamista voidaan hyödyntää, jolloin uusien ajatusten ja toimintamallien syntyminen on mahdollista (Tynjälä 2004, 188).

Koulun kehittyminen ei tapahdu hetkessä, vaan siihen on annettava oma aikansa. Anne Jyrkiäinen (2007, 138–139) on hahmotellut väitöskirjassaan "osaamisen jakamisen verkoston syntyminen prosessin" kolme eri vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa tiedostetaan koulun sen hetkinen tilanne

eli heikkoudet ja vahvuudet. Sen jälkeen arvioidaan, mitä tulisi tehdä toisin ja valmistaudutaan muutokseen. Kolmannessa vaiheessa luodaan uutta toimintakulttuuria. Sen kehittäminen ja ylläpitäminen vaatii taloudellista tukea ja aikaa. Jyrki Huuskon (1999, 311) mukaan koulun onnistunut kehittäminen edellyttää tiettyjä periaatteita. Ensinnäkin olisi tärkeää tiedostaa koulun nykyinen vuorovaikutuskulttuuri ja nykytilanne tulisi myös hyväksyä. Kehittämistyön on oltava suunnitelmallista ja sen mahdollisuudet on kartoitettava. Opettajat jakautuvat usein omien intressien mukaisesti pieniin porukoihin. Joissain tilanteissa kuppikuntaisista ryhmistä voi olla haittaa koulun kehittämiselle (kts. balkanisaatio, luku 3.2.1.), mutta kun nämä valmiit ryhmät tiedostetaan, niitä on mahdollista hyödyntää. Viimeisenä mainitaan koulun rehtorin keskeinen rooli koulun kehittämisessä. Rehtori tukee prosessia ja varaa tarvittavat resurssit. (Huusko 1999, 311.) Rehtorin tehtävä ei ole helppo, sillä paradoksaalisesti koulun muutoksen edellytyksenä on yhteistyö, johon muutoksella pyritään (Lehkonen 2009, 163).

Eija Vulkko (2001, 145) tutki opettajien kokemuksia osallistumisesta koulun päätöksentekoon. Tutkimuksessa todettiin, että kollegiaalisuuden tarpeellisuus on tiedostettu, mutta se ei näy, kun tehdään kouluorganisaatiota koskevia päätöksiä. Jos opettajat eivät tee päätöksiä yhdessä, voidaan olettaa, että tämä toimintakulttuuri muotoutuu koko koulun kulttuuriksi (Vulkko 2001, 152).

Pasi Sahlberg (1996) tutki opetuksen muutosta kehittämisprojektin avulla. Hänen mukaansa koulun kehittämisessä on tärkeää huomata, että painostaminen yhteistyöhön voi kääntyä kehittämistä vastaan. Opettajille on myös tarjottava mahdollisuus tehdä omia ratkaisujaan ja kokeilla itse. (Sahlberg 1996, 217.) Samankaltaisen havainnon teki myös Pasi Savonmäki (2007), joka tutki opettajien kollegiaalista yhteistyötä ammattikorkeakoulussa. Mikäli yhteistyötä ohjaavat organisaation rakenteet, voi yhteistyöstä muodostua vain muodollista. Jos taas yhteistyö ohjautuu tavoitteiden ympärille, se nähdään usein mahdollisuutena. (Savonmäki 2007, 5, 93.)

### 3 ERILAISET OPETTAJAKULTTUURIT

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme opettajien yhteistyötä opettajakulttuurien (cultures of teaching) näkökulmasta, jotka Andy Hargreaves on esitellyt teoksessaan *Changing teachers, changing times* (1994). Andy Hargreaves toimii tällä hetkellä professorina opettajankoulutuslaitoksella Bostonin yliopistossa, Yhdysvalloissa. Hän on kirjoittanut kymmeniä kirjoja ja artikkeleita mm. koulun ja opettajan työn kehittämisestä, koulun johtamisesta sekä ammatillisista oppimisyhteisöistä. (Hargreaves 2017.) Kirjan *Changing teachers, changing times* teemana on opettajuuden ja koulun muuttuminen postmodernissa yhteiskunnassa. Teosta on arvosteluissa kiitetty mm. keskeisen teeman käsittelystä opettajien todellisen arjen, esimerkiksi ajankäytön tai syyllisyyden tunteen, näkökulmasta (Johnson 1995). Wallace (1995, 113) piti kirjaa "ideoiden kaivoksena" ja Hargreavesin ajattelua mielikuvituksellisena. Toisaalta kirjan puutteiksi on nähty mm. sen modernin ja postmodernin epätarkat määritelmät ja että kannustaessaan muutokseen se unohtaa koululaitoksen pitkät perinteet ja jatkuvuuden (McCulloch 1995, 115–116).

Koulukulttuurilla tarkoitetaan uskomuksien, arvojen ja tapojen muodostamaa toimintaympäristöä, joka on vakiintunut tietyssä opettajien yhteisössä vuosien aikana. Hargreavesin (1994, 165–166) mukaan koulukulttuureja voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta, sisällön ja muodon perusteella. Koulukulttuurien sisällöllä tarkoitetaan asenteita, arvoja, uskomuksia, tapoja, oletuksia ja tekemisen rutiineja, joita opettajat yhteisössään jakavat. Koulukulttuurien muodoilla taas tarkoitetaan yhteisön jäsenten välisiä ihmissuhteita ja yhdessä toimimisen muotoja. Koulukulttuurien muodot tuovat näkyväksi sisällön eli ne ovat tapoja, joilla opettajat jakavat ja kehittävät yhteisönsä arvoja, uskomuksia ja tapoja. Hargreaves keskittyi tutkimuksessaan näihin koulukulttuurin muotoihin, joita Huusko kutsuu opettajakulttuureiksi. (Hargreaves 1994, 165–166; Huusko 1999, 35; Sahlberg 1996, 129–130.) Myös omassa tutkimuksessamme haluamme tarkastella näitä muotoja, joilla opettajat jakavat henkistä pääomaansa, sillä kuten jo aiemmin mainitsimme, opettajan vahva sosiaalinen pääoma edesauttaa myös oppilaiden oppimista.

Hargreaves ja Fullan (2012, 106) ovat jaotelleet koulukulttuurit muodoltaan individualistiseen opettajakulttuuriin, sekä yhteistyökulttuureihin, jotka voivat olla muodoltaan balkanisoituneita, pakotettuja tai ammatillisia oppimisyhteisöjä. Lisäksi Hargreaves (1994, 62–69) on maininnut niin sanotun liikkuvan mosaiikin, joka on balkanisoituneen opettajakulttuurin ja ammatillisen oppimisyhteisön välimuoto. Nämä viisi kulttuuria voivat näkyä samassa koulussa ja toimia päällekkäin. Sama opettajakin voi olla jäsenenä useammassa erilaisessa opettajakulttuurissa. Hargreaves ja Fullan (2012, 106) toteavat teoksessaan *Professional Capital: Transforming Teaching in every school*, että koulun kehittämisen kannalta olisi tärkeää, että opettajat tekisivät mieluummin yhteistyötä kuin toimisivat yksin. Tosin kaikki yhteistyö ei ole yhtä tehokasta, joten tulisi pyrkiä ammatilliseen oppimisyhteisöön. Hargreaves ja Fullan (2012, 103) liittävät jaotteluunsa vielä verkostoitumisen eli yhteistyön muiden koulujen kanssa. Verkostoituminen on tärkeää, mikäli koulua halutaan kehittää. Jos viettää jatkuvasti aikaa vain samanlaisten ihmisten kanssa kuin itse on, saattaa alkaa ajatella, että ryhmän sisällä muodostuneet tavat ja ajatukset ovat ainoita totuuksia. Olisi siis hyvä välillä hypätä uuteen kulttuuriin, jotta voi löytää uutta perspektiiviä omiin ajatuksiinsa. (Hargreaves & Fullan 2012, 103.) Tässä tutkimuksessa olemme kuitenkin kiinnostuneita vain koulun sisälle syntyneestä yhteistyökulttuurista, sillä samassa koulussa työskentelevät opettajat ovat niitä, joiden kanssa yhteistyötä tehdään päivittäin ja se on osa arkea.

### 3.1 Individualistinen opettajakulttuuri

Individualistisella opettajakulttuurilla tarkoitetaan työyhteisöä, jossa opettajat eivät juurikaan tee yhteistyötä, vaan keskittyvät pääasiassa oman opetuksensa suunnitteluun, kehittelyyn ja toimeenpanemiseen. Kun työtovereiden kanssa keskustellaan, rajoittuvat aiheet kevyisiin asioihin, esimerkiksi ideoiden ja materiaalien jakamiseen tai oppilaista keskustelemiseen. Kollegan toimintaan ei puututa eikä sitä kritisoida, sillä jokaisella on autoniminen oikeus toteuttaa työtään parhaaksi katsomallaan tavalla. (Hargreaves & Fullan 2012, 106–10; Ronkainen 2012, 51.)

Opettajan työ on aina ollut yksinäistä ja on sitä edelleen monissa kouluissa, vaikka yhteistyötä on pyritty tietoisesti lisäämään. Eristyneisyys suojaa opettajaa ulkopuoliselta kritiikiltä, mutta toisaalta poistaa mahdollisuuden saada palautetta ja tukea työhön. Tällöin opettajan työtä on haastavaa kehittää. Opettajat ovat myös fyysisesti erillään toisistaan, omissa luokkahuoneissaan suljettujen

ovien takana. Tänä päivänä, kun yhteistyöstä puhutaan ja siihen kehoitetaan monesta suunnasta, individualismilla voi olla negatiivinen kaiku. Omiin luokkiinsa sulkeutuvia opettajia saatetaan pitää vanhanaikaisina muutoksen vastustajina, eristäytyjinä, jotka pelkäävät muiden puuttuvan omaan opetukseensa (Hargreaves 1994, 167–169, Hargreaves & Fullan 2012, 106–108).

Individualismi ei ole niin yksinkertainen ilmiö, kuin ensinäkemältä luulisi. Opettajien yksin työskentelyyn voivat johtaa useat eri syyt. Siihen voi ajaa ympäristön paine, vallitseviin olosuhteisiin sopeutuminen sekä oma halu toimia itsenäisesti. Kun opettaja on pakotettu individualismiin (constrained individualism), hallinnolliset, arkkitehtuuriset ja aikataululliset syyt asettavat yhteistyölle esteitä, joiden ylittämiseen opettajat eivät ole valmiita. (Hargreaves 1994, 172.) Koulujen arkkitehtuuri voi tehdä yhteistyön fyysisesti haastavaksi ja luokan ovi on helppo vetää perässä kiinni, kun opettaja astuu luokkaan (Hargreaves & Fullan, 2012, 108).

Strategisessa individualismissa (strategic individualism) opettajat luovat individualistisia toimintatapoja vastauksena työympäristön epävarmuustekijöille. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrät luokissa kasvavat, ulkoiset paineet ja odotukset lisääntyvät, ja työn tavoitteet hajaantuvat. Tämä johtaa siihen, että opettajat, jotka ovat saattaneet asettaa omat tavoitteensa liian korkealle, pyrkivät optimoimaan omat resurssinsa (esim. aika, jaksaminen) mahdollisimman tehokkaaseen käyttöön. Koulujärjestelmään on syvälle piirtynyt mielikuva, että yksin työskentely on tehokkain tapa toimia. (Hargreaves, 1994, 172.)

Joskus opettajat työskentelevät mieluummin yksin, vaikka heillä olisi mahdollisuus toimia yhteistyössä kollegojensa kanssa. Tätä kutsutaan valinnaiseksi individualismiksi (elective individualism). Se ei ole niinkään vastaus ympäristön asettamiin olosuhteisiin, kuin henkilökohtainen mieltymys, jonka taustalla voivat olla traditionaaliset tai omat henkilökohtaiset kokemukset tavoista työskennellä. Opettajan valinnaisen individualistisen työskentelyn taustalta löytyy kolme toisiinsa liittyvää teemaa: huolenpito, itsenäisyys ja oman rauhan vaaliminen. (Hargreaves 1994, 172–173.)

Opettajat tekevät työtään oppilaitaan varten ja pitävät heistä huolta. Opettajat ovat henkilökohtaisella tasolla kiinnostuneita oppilaidensa hyvinvoinnista ja opintojen edistymisestä. Tämän takia he haluavat olla yksin vastuussa oppilaistaan. (Hargreaves 1994, 173–178) Joskus

opettajat tuntevat olevansa korvaamattomia ja tekevät töitä myös sairaana. He kokevat, että sijaiset vain sotkevat tarkat aikataulut, joten töitä saa tehdä sairaslomapäivien jälkeen tuplasti. Opettajan työ ei koskaan tule valmiiksi. Tunnit voi suunnitella aina paremmin ja oppilaiden eteen voi tehdä aina enemmän töitä. Perfektionismi ja syyllisyys voivatkin ajaa opettajan puurtamaan yksin. (Hargreaves & Fullan 2012, 109–110.)

Myös epävarmuus voi ajaa opettajan tekemään töitä yksin. Opettajan voi olla vaikea myöntää, ettei osaa jotakin ja avunpyytäminen voidaan kokea heikkoudeksi. Kurinpito-ongelmista ei haluta puhua, sillä ne voidaan nähdä omina epäonnistumisina. Individualismin hälventämiseksi kokeneita opettajia voidaan kehottaa näyttämään mallia ja kysymään apua. Opettajan ammatti kun ei koskaan ole helppo. (Hargreaves & Fullan 2012, 108–109.)

2000-luvulla on alettu rakentaa yhä enemmän mahdollisuuksia opettajien väliseen yhteistyöhön. Vaikka siihen kannustetaan, ei ole tarkoitus luoda opettajayhteisöä, joka on kaikesta samaa mieltä. Kehittyvässä yhteisössä yksilöt voivat keskustella ja tuoda oman mielipiteensä julki. (Hargreaves 1994, 167–183; Hargreaves & Fullan 2012 108–111.) Luovuus on muutoksen voima. Jos individualismi yritetään poistaa, myös yksilöllisyys on vaarassa hävitä (Hargreaves 1994, 17, 181).

Olivat individualismin syyt mitkä tahansa, nähdään se usein enemmän koulun toimintaa haittaavana kuin vahvuutena (Sahlberg, 1996, 93). Hargreaves (1994, 171–183) kuitenkin löytää individualistisista opettamisen kulttuureista myös hyviä asioita. Individualistiset opettajat välittävät oppilaistaan ja haluavat itse olla koko ajan selvillä, miten kullakin oppilaalla sujuu. Yksin toimiessaan opettajat voivat käyttää omaa luovuuttaan, kun he voivat vapaasti toteuttaa omia ideoitaan. Joskus asiat on myös tehokkaampaa tehdä yksin, sillä keskustelu ja asioiden puntarointi yhdessä toisten opettajien kanssa vie aikaa ja monien mielipiteiden huomioon ottaminen monimutkaistaa asioita. (Hargreaves 1994, 171–183.)

### *3.2 Yhteistyökulttuurit*

Kuten jo aiemmin mainitsimme, opettajien yhteistyö on monimuotoista ja opettajilla itsellään on erilaisia käsityksiä siitä, mitä yhteistyö käytännössä on. Yhteistyöllä nähdään olevan monia etuja, joita olemme esitelleet luvussa 2.5. Erityisesti koulun kehittymisen kannalta yhteistyön nähdään

olevan kriittinen tekijä. Yhteistyötä voi tapahtua kouluissa eri tavoin, erilaisissa opettajakulttuureissa. Seuraavassa esittelemme Hargreavesin ja Fullanin (2012, 111–136; Hargreaves 1994, 163–240) mukaan kolme opettajakulttuuria, joissa opettajat työskentelevät yhdessä, mutta eri tavoin.

### 3.2.1 Balkanisoitunut opettajakulttuuri

Balkanisoituneessa työyhteisössä opettajat ovat jakautuneet pieniin ryhmiin esimerkiksi oppiaineen, luokka-asteen tai henkilökemioiden perusteella. Nämä pienet ryhmät voivat toimia itsessään hyvinkin samaan hiileen puhaltaen ja yhdessä työtä tehden. Ryhmien välillä ei kuitenkaan tapahdu minkäänlaista kommunikointia, vaan opettajat pysyvät tiiviisti omissa kuppikunnissaan. (Hargreaves 1994, 212–215.) Nämä ryhmät saattavat kilpailla keskenään, jolloin keskustelu ei useinkaan johda mihinkään ja koulun kehittäminen on haastavaa. Balkanisoituminen voi luoda ryhmien välille kinaa siitä, miten eri resursseja käytetään. Omaa kantaa ja reviiriä puolustetaan niin tiukasti, että pienistäkin asioista saadaan aikaan tappelu. (Hargreaves & Fullan 2012, 115–116.)

Pelkästään pienessä ryhmässä toimiminen ei vielä tee opettajakulttuurista balkanisoitunutta, vaan Hargreavesin (1994, 213–215) mukaan siihen liittyy toimintamalleja, jotka ajavat opettajia erilleen ja joilla on negatiivisia seurauksia niin oppilaiden kuin opettajienkin oppimiseen. Ensinnäkin, balkanisoituneessa opettajakulttuurissa opettajat kuuluvat vain yhteen ryhmään, joka toimii eristyksissä muista ryhmistä. Toiseksi, balkanisoituneet ryhmät ovat hyvin pysyviä. Kun opettaja kerran tulee osaksi jotain ryhmää, hän on sitä lähes poikkeuksetta aina. Kolmanneksi, opettajat identifioituvat hyvin vahvasti omaan ryhmäänsä, joka määrittää koko heidän työntekoaan. Opettajat määrittelevät itsensä alaluokkien opettajiksi, erityisopettajiksi, matematiikanopettajiksi; suurelta osin sen mallin johdosta, johon on sosiaalistuttu jo vuosia aina omista kouluvuosista opettajankoulutukseen asti. Opettajat oppivat ja muodostavat uskomuksiaan vain tämän oman ryhmänsä sisällä, jolloin samassa koulussa opettajilla saattaa olla hyvinkin erilaisia käsityksiä esimerkiksi oppimisesta. Neljänneksi, balkanisoituneilla ryhmillä on poliittinen luonne. Ryhmistä ei haeta pelkästään identiteettiä ja merkitystä, vaan niiden avulla pyritään parantamaan omaa asemaa, kohottamaan statusta ja saamaan lisää resursseja. (Hargreaves 1994, 213–215; Hargreaves & Fullan 2012, 115–117.)



Balkanisoitunut kulttuuri on usein nähtävissä yläkouluissa, missä jokaisella oppiaineella on omat opettajansa, jotka eivät tee yhteistyötä yli oppiainerajojen (Rajakaltio 2011, 139). Alakouluissa balkanisoitumista voi tapahtua luokka-asteittain. Kun oppilaat siirtyvät luokka-asteelta toiselle, opettajat siirtävät tietoa heistä mieluummin kirjallisesti kuin juttelevat keskenään. (Hargreaves & Fullan 2012, 116.) Hargreavesin ja Fullanin (2012, 116) mielestä kollektiivinen vastuu oppilaista olisi avain siihen, että balkanisoitunutta opettajakulttuuria ei pääse syntymään. Oppilaat olisivat kaikkien opettajien vastuulla ja joustettaisiin luokkarajoissa. Opettajat voisivat tuurata toisiaan, jolloin he näkisivät, että eri luokka-asteilla on erilaisia haasteita ja eri opettajat opettavat eri tavoin.

Kun edellä kuvatut ryhmät alkavat keskustella toistensa kanssa ja kuppikuntien välillä alkaa olla liikettä, puhutaan liikkuvasta mosaiikista. Ryhmien väliset rajat hämärtyvät ja opettajat voivat lähipiirinsä lisäksi käydä tai liittyä muihin ryhmiin. Tällöin opettajayhteisö muuttuu joustavammaksi, dynaamisemmaksi ja herkemmäksi reagoimaan vastaan tuleviin tilanteisiin. Toisaalta ryhmittymien välisten rajojen hämärtyminen saattaa aiheuttaa opettajille tunteen epävarmuudesta ja haavoittuvuudesta, kun ympärillä ei enää olekaan koko ajan sitä samaa tuttua työporukkaa. Tilanne saattaa myös johtaa kiistoihin, kun ryhmien sisäiset valtasuhteet muuttuvat jatkuvasti. (Hargreaves 1994, 237–239.)

### 3.2.2 Pakotetun yhteistyön opettajakulttuuri

Yhteistyökulttuurin syntyminen vie aikaa, mutta joskus koulun johtajat yrittävät löytää nopean ratkaisun yhteistyön syntymiseen (Hargreaves & Fullan 2012, 117). Pakotetun yhteistyön kulttuurissa opettajat käsketään toimimaan yhdessä. Esimerkiksi rehtori voi edellyttää, että tietyt tehtävät pitää tehdä yhdessä, joskus rehtorin itse määäämissä ryhmissä. (Hargreaves 1994, 195–196.) Pakotettu yhteistyö voi olla positiivista tai negatiivista riippuen siitä, kuinka sitä on käytetty (Hargreaves & Fullan 2012, 118). Parhaimmillaan se voi olla väline luoda toimivaa yhteistyökulttuuria, mutta toisaalta se voi myös heikentää aiemmin syntyneitä yhteistyörakenteita, jos opettajat osallistuvat siihen vasten omaa tahtoaan (Rajakaltio 2011, 74).

Usein rehtorit suosivat yhteistyömuotoja, joita he voivat kontrolloida. He saattavat käyttää paljonkin aikaa suunnitellakseen palavereja, joissa olisi tarkoitus luoda syvempää yhteistyötä tai tehdä yhteistyössä uusia, luovia toimintatapoja. Toimivan yhteistyökulttuurin luominen on

kuitenkin haastavaa istuttaa tiettyyn aikaan ja paikkaan. Jotkut rehtorit saattavat hämmentyä siitä, etteivät heidän tarkkaan suunnittelemansa aikataulut ja työryhmät toimikaan odotetulla tavalla. Toisinaan rehtori voi käyttää hyödyksi järjestettyä yhteistyötä (*arranged collegiality*). Siinä rehtori luo puitteet yhteistyölle eli järjestää opettajille mahdollisuuden tehdä yhteistyötä. Rehtori voi esimerkiksi mennä opettajan sijaiseksi, jotta hän voi pitää palaverin toisen opettajan kanssa. (Hargreaves & Fullan 2012, 117–118.)

Toisinaan tällainen työskentelytapa voi tuottaa tulosta, kun opettajat, jotka aikaisemmin eivät ole olleet toistensa kanssa tekemisissä, löytävät yhteisen sävelen. Yleensä tällöin myös itse tehtävän pitää olla sellainen, jonka opettajat kokevat hyödylliseksi. Pakotettu yhteistyö voi kuitenkin tuntua opettajista rasittavalta, aikaa vievältä ja turhalta. Opettajan voi olla vaikea löytää sisäistä motivaatiota yhteistyöhön, jos hän ei koe keskustelun aihetta itselleen tärkeäksi, ei tule toimeen työtovereiden kanssa tai keskustelusta ei tunnu seuraavan mitään. (Hargreaves 1994, 196–200.)

Pakotettu yhteistyökulttuuri voi olla ensimmäinen askel kohti ammatillista oppimisyhteisöä. Tässä tapauksessa on olennaista tiedostaa, että pakotettua yhteistyötä käytetään helpottamaan yhteistyön muodostumista, ei kontrolloimaan sitä. (Hargreaves & Fullan 2012, 126). Helena Rajakaltio (2011, 153–155) havaitsi väitöskirjatutkimuksessaan, että aluksi opettajat kritisoivat pakotettua tiimityöskentelyä, muun muassa koska autonomisille opettajille pakotettu työskentely oli vierasta ja pelättiin, että tiimeissä pohdittaisiin epäoleellisia asioita. Lopulta tiimityöskentelystä tuli kuitenkin osa koulun pysyvää toimintakulttuuria ja isossa työyhteisössä sen koettiin olevan luonteva tapa liittyä yhteen muiden opettajien kanssa. (Rajakaltio 2011, 153–155.)

### 3.2.3 Ammatillinen oppimisyhteisö

Työyhteisöissä, joissa opettajat toimivat yhteistyössä, keskustelu on avointa, kaikkia kuunnellaan ja työtä suunnitellaan ja toteutetaan yhdessä kaikkien kanssa. Jos individualismia pidetään esteenä koulun kehittymiselle, ammatillinen oppimisyhteisö sen sijaan on Hargreavesin (1994, 186–187) mukaan edistänyt opettajien kehittymistä monissa kouluissa. Yhteistyö vie kehittymisen henkilökohtaiselta, yksilökeskeiseltä tasolta kohti jaettua asiantuntijuutta, jossa opettajat oppivat toisiltaan ja jakavat asiantuntemustaan. Tätä kautta opettajien kasvanut itsetunto antaa heille

valmiuksia ja rohkeutta tarttua uusiin ideoihin ja ottaa riskejä. Jaettu päätöksenteko ja kollegoiden konsultointi on todettu tekijäksi myös koulun tehokkuuden lisäämisessä. (Hargreaves 1994, 186.)

Yhteistyökulttuurin luominen on luottamuksen ja työntekijöiden välisten suhteiden rakentamista, johon tarvitaan aikaa. Sitä varten voi luoda erilaisia rakenteita, mutta pakottaminen ja kiirehtiminen saattavat kääntyä yhteistyökulttuurin rakentamista vastaan. On tärkeää, että opettajat itse innostuvat ja sitoutuvat yhteistyökulttuurin kehittämiseen. Tähän tarvitaan myös koulutusta, jotta opettajat saisivat välineitä yhteistyökulttuurin parantamiseen. (Hargreaves & Fullan 2012, 127.) Yhteistyöhön ei tulisi pakottaa, koska se saattaa aiheuttaa opettajissa vastareaktion. Toisaalta liian vapaista käsistä voi seurata hämmennystä ja turhautumista. Jos vaihtoehtoja on liikaa, on lähes mahdotonta tietää, mikä on paras tapa toimia. Etenkin kun valintojen seuraukset eivät näy heti, voi oikeiden toimintatapojen päättäminen olla mahdotonta. (Hargreaves & Fullan 2012, 129–131.)

Yksilökeskeisessä opettajayhteisössä ei aina uskalla pyytää apua kollegoiltaan. Opettajaa saattaa nolottaa oma osaamattomuus, vaikka todellisuudessa kollegat saattavat painia samojen ongelmien kanssa. Yhteistyölle avoimessa yhteisössä ajatellaan, että taitavinkin opettaja tarvitsee joskus apua ja opetustyöstä voi aina oppia jotain uutta. (Rosenholtz 1989, 430.) Kun omista mielipiteistä uskaltaa kertoa ja niihin suhtaudutaan ennakkoluulottomasti, työviihtyvyyys paranee ja työskentely kollegojen kanssa tuntuu mukavalle ja tärkeälle osalle työpäivää. Joskus voi eteen tulla kuitenkin tilanne, että yhdessä työskentelevillä opettajilla on niin mukavaa, että ryhmä lakkaa kehittymästä. Ryhmän hyvää ilmapiiriä ei haluta rikkoa kyseenalaistamalla toisen toimintatapoja, näkökulmia tai oletuksia. Tällöin ryhmässä ollaan mukavuudenhaluisia ja työskentely jää liian pinnalliseksi. (Hargreaves 1994, 194–195.)

Kun opettajien välinen yhteistyö on avointa ja ryhmässä käsiteltyjä asioita ei suoralta kädeltä vain hyväksytä, vaan niitä pohditaan perusteellisesti ja kriittisesti, työyhteisö kasvaa ja kehittyy. Ammatillinen oppimisyhteisö onkin ensiarvoisen tärkeä kouluyhteisön kehittymiselle, sillä sen avulla jokainen opettaja pääsee jakamaan omaa tietotaitoaan myös muille. Näin jokainen voi osaltaan olla mukana rakentamassa vahvaa ammatillista yhteisöä. (Hargreaves 1994, 195.)

# 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

## 4.1 Tutkimuskysymykset

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ohjaa opettajia toimimaan yhteistyössä. Käytännössä opettajilla saattaa kuitenkin olla erilaisia asenteita ja mielikuvia yhteistyön merkityksestä ja toteutumisesta omassa työyhteisössään. Tässä tutkimuksen tarkoituksena on valottaa tätä opettajien todellisuutta hyödyntäen Andy Hargreavesin määrittämiä opettajakulttuurien malleja.

Lisäksi tavoitteena on tuoda näkyväksi, miten opettajat työskentelevät keskenään. Yhteistyöstä puhutaan yleisellä tasolla paljonkin, mutta tässä tutkimuksessa tarkastelemme yhteistyön konkreettisia ilmenemismuotoja koulu yhteisössä. Yhteistyö on tavoitteellista toimintaa, joten näitä toiminnan tavoitteita olemme myös pyrkineet selvittämään.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaisten yhteistyökulttuurien piirteitä opettajien työyhteisöstä on löydettävissä? Millainen asenne opettajilla on näitä piirteitä kohtaan?
2. Millaisia tavoitteita yhteistyöllä on? Miten yhteistyön tavoite vaikuttaa opettajan kokemukseen yhteistyöstä?

## 4.2 Metodologiset lähtökohdat

Kvalitatiivista tutkimusta voisi sanoa hieman epämääräiseksi, sillä sille ei ole olemassa tarkasti määriteltyjä, sille omia teorioita tai paradigmoja, kuten Metsämuuronen (2003, 162) sanoo. Matemaattinen suuntautumisemme olisikin voinut ohjata meitä kvantitatiiviseen tutkimukseen, koska se rakentuu systemaattisiin lainalaisuuksiin toisin kuin kvalitatiivinen tutkimus, jossa analyysiä voi hioa lähes loputtomiin (Hakala 2001, 19). Laadullinen ja määrällinen tutkimus eivät kuitenkaan ole toistensa vastakohtia, kuten monet tutkijat (Alasuutari 2011, 31–32; Eskola &

Suoranta 2008, 14; Puusa & Juuti 2011, 47–48) muistuttavat, vaan niillä on erilaiset tavat suhtautua tiedon luonteeseen ja sen tavoitettavuuteen. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tiedon subjektiivisuus. Jokainen ihminen katsoo maailmaa omasta vinkkelistään ja luo asioille merkityksiä omiin lähtökohtiinsa tukeutuen. Huomio keskitetään tutkimuksen kohteena olevien ihmisten subjektiivisen näkökulman tarkasteluun ja pyrkii sen kautta löytämään tulkinnan ilmiöstä, jota tutkitaan. (Puusa & Juuti 2011, 47–48.) Laadullisen tutkimuksen yksi lähtökohta on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 27–28). Puusa ja Juuti (2011, 48) kuitenkin muistuttavat, että tutkimuksen tavoitteena voi olla myös "muun muassa uuden tiedon hankinta, ilmiön kuvaus, ymmärryksen syventäminen, ilmiön tulkinta ja teoreettisesti mielekkään tulkinnan tekeminen tai kyseenalaistaminen". Tässä tutkimuksessa halusimme tuoda esiin opettajien kokemukset yhteistyöstä, koska meitä kiinnosti, miten opettajat itse siihen suhtautuvat.

### *4.3 Aineiston kerääminen*

Keräsimme aineistomme haastattelemalla yhden suurehkon yhtenäiskoulun opettajia sekä ylä- että alakoulusta, sillä tutkimushaastattelun kautta kykenimme tarkastelemaan opettajien ajatuksia ja motiiveja yhteistyötä kohtaan. Jokaisella opettajalla on subjektiiviset kokemukset yhteistyöstä, joiden esille saaminen esimerkiksi kyselylomakkeen avulla olisi ollut vaikeaa. Samalla pystyimme kysymään tarkentavia kysymyksiä ja syventämään opettajien vastauksia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 205–206.) Haastattelu onkin joustava tapa kerätä aineistoa, sillä kysymyksiä voi toistaa ja väärinkäsityksiä oikaista vauhdissa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 739). Opettajille tarjoutui myös mahdollisuus reflektoida omia näkemyksiään yhteistyöstä ja sen merkityksiä omaan työhön (Vilkkä 2015, 125).

Valitsimme haastattelun muodoksi teemahaastattelun eli puolistrukturoidun haastattelun, koska tässä menetelmässä haastattelun teemat eli käsiteltävät aihepiirit ovat tiedossa, mutta niiden järjestystä ja kysymyksen asettelua ei ole tarkasti määritelty (Eskola & Vastamäki 2001 26; Hirsjärvi ym. 2009, 208; Vilkkä 2015, 124). Olimme haastattelujen alussa kokemattomia haastatteliijoita, joten olimme itse hieman jännittyneitä. Pyrimme huumorin avulla murtamaan jäätä ja aistimme haastateltavan olemusta, jotta pystyimme myötäilemään haastateltavaa. Siten haastattelusta muodostui avoin ja luottamuksellinen tilanne, jossa haastateltavat pystyivät vapaasti kertomaan omista positiivisista ja negatiivisista yhteistyökokemuksista. Halusimme luoda tilanteen, jossa myös

työyhteisön ongelmista on mahdollista puhua. Lisäksi halusimme tehdä haastattelutilanteista opettajia mahdollisimman vähän rasittavan, koska opettajien työpäivät ovat kiireisiä ja erityisesti haastatteluhetkellä menossa ollut opetussuunnitelmatyö kuormitti opettajia. Tästä syystä pyrimme myös pitämään haastattelut tiiviinä, ne kestivät korkeintaan puoli tuntia. Oli luontevaa mennä itse paikanpäälle haastateltavien työpaikalle tekemään haastatteluja. Tuttu ympäristö loi haastateltaville turvallisuuden tunnetta ja näin emme rasittaneet opettajia liikaa. (Eskola & Vastamäki 2001 27, 30–33.)

Aloitimme haastattelurungon (Liite 1) tekemisen miettimällä millaisia teemoja haastattelun tulisi pitää sisällään käyttäen hyväksi Andy Hargravesin näkemyksiä erilaisista opettajakulttuureista, joita on esitelty luvussa 3. Lähtökohdaksi otimme onnistuneet ja epäonnistuneet kokemukset yhteistyöstä, joita tarkastelemalla näkyviin tulisi koulussa esiintyvät opettajakulttuurit. Kysymykset jakautuivat neljään eri kategoriaan eli perustietoihin, yhteistyön muotoihin, kohteeseen sekä koulun ja opetussuunnitelman muutoksiin. Ensimmäinen käsitti perustietoja opettajista, eli koulutustaustaa ja työuraa käsitteleviä tietoja. Näin varmistimme, että opettajat edustaisivat mahdollisimman monenlaisia opettajia. Seuraavaksi halusimme selvittää, millä tavoilla ja kenen kanssa opettajat tekevät kollegiaalista yhteistyötä eli millaisia opettajakulttuurin muotoja koulusta löytyy (Hargreaves 1994, 166). Kolmas kategoria sisälsi kysymyksiä yhteistyön kohteista. Olimme kiinnostuneita siitä, millaisia asioita tehdään yhdessä ja mitä taas yksin. Ennakkotietona meille oli kerrottu, että kyseisessä koulussa oltiin erilaisten muutosten myllerryksessä. Opetussuunnitelman laatiminen oli vauhdissa ja koulussa oli erilaisia tila- ja henkilöstömuutoksia. Viimeiseen kategoriaan valitsimme tästä syystä kysymyksiä, jotka liittyivät koulun tilanteessa tapahtuvaan yhteistyöhön. Usein aloittelevien tutkijoiden ongelmana on se, että tehdään pitkiä kysymyslistoja, joiden taakse voi piiloutua haastattelua tehdessä (Eskola & Vastamäki 2001, 34). Onneksi pääsimme testaamaan ensimmäistä versiota kysymysrungostamme graduseminaarissa ja huomasimme, että kysymyksissä tuli paljon toistoa, joten tämän pohjalta karsimme ja muokkasimme haastattelurungon kysymyksiä lopulliseen muotoonsa.

Haastateltavien vapaaehtoisuus on tärkeää tutkimusta tehtäessä (Kuula 2006, 136). Lähetimme haastattelupyynnön yhteensä kahdelletoista saman koulun opettajalle ja pyrimme saamaan tutkimushenkilöiksi opettajia eri luokka-asteilta ja aineryhmistä. Lähetimme haastattelupyynnöt sähköpostilla ensin kahdeksalle opettajalle ja sen jälkeen myönteisistä ja kielteisistä vastauksista

riippuen aina yhdelle uudelle opettajalle kerrallaan. Saimme lopulta suostumuksen yhteensä kuudelta opettajalta, joista kaksi oli miehiä ja neljä naisia. Heistä kolme oli alakoulun ja kolme yläkoulun ja lukion opettajia, kaikilla eri opetettava aine. Opettajia oli edustettuina uran eri vaiheista: kaksi oli uransa alkupuolella, kahdella oli takana jo pitkä työura ja kaksi opettajaa oli näiden ääripäiden väliltä. Osalla opettajista oli kokemusta koulun johtotehtävistä. Vaikka haastateltavien joukko oli melko pieni, se edustaa kuitenkin tutkimuksen kohteena olleen koulun opettajia melko hyvin. On vaikea arvioida, kuinka monta haastattelua on riittävästi. Vaikka haastatteluja oli tutkimuksessamme melko vähän, pystyimme huomaamaan saturaatiota eli haastateltavat puhuivat paljon samoista asioista. (Eskola & Vastamäki 2001, 40.)

Toteutimme haastattelut syksyllä 2015. Toimimme jokaisessa haastattelussa siten, että toinen toimi päähaastattelijana ja toinen piti huolen aikataulusta sekä siitä, että saimme kaikkiin kysymyksiin vastauksen. Päähaastattelija oli yhtä lukuun ottamatta kaikissa haastatteluissa sama, yhden haastattelun kohdalla osia piti vaihtaa sairastumisen vuoksi. Ennen haastatteluja pyysimme kaikilta opettajilta luvan äänittää haastattelut. Opettajille tarjottiin myös mahdollisuus lukea läpi litteroitu haastattelu. Näin pyrimme saavuttamaan mahdollisimman oikean kuvan opettajien ajatuksista ja toimimaan läpinäkyvästi. Äänitteet luvattiin hävittää litteroinnin jälkeen. Halusimmekin kunnioittaa haastateltavien yksityisyyttä. (Kuula 2006, 136–137.)

Olimme molemmat melko kokemattomia tutkimuksen tekijöitä, kun aloimme tehdä tutkimushaastatteluja. Hiljalleen haastattelujen edetessä tekemiseen tuli rutiinia ja kehityimme haastattelujen tekemisessä. Alussa emme osanneet tarttua ja kysellä tarkemmin opettajien kommentaista, kaivaa tarpeeksi syvältä. Vaikka haastattelujen edetessä huomasimme omien haastattelutaitojen puutteellisuuden, emme kuitenkaan suuresti muuttaneet tapaamme toimia haastattelutilanteessa, jotta haastatteluista olisi tullut mahdollisimman samanlaisia. Eskola ja Vastamäki (2001, 37) lohduttavatkin, että tutkimusta tehdessä aina unohtuu jotain, minkä huomaa analyysivaiheessa.

Haastatteluja litteroidessa keskityimme asiasisältöihin, sillä analyysi kohdistui opettajien kertomiin kokemuksiin yhteistyöstä, ei niinkään haastattelutilanteen vuorovaikutukseen. Tästä syystä litteraatio ei ole kovinkaan yksityiskohtainen. (Eskola & Vastamäki 2001, 41; Ruusuvuori 2010, 424–425.) Lopullisista lainauksista olemme häivyttäneet puhekielisyyttä ja murteita. Haastateltavien

nimet on myös muutettu. Näin olemme pyrkineet säilyttämään haastateltavien täyden anonymiteetin. (Kuula 2006, 133.)

#### *4.4 Analyysi*

Laadullista aineistoa analysoitaessa pyritään selkeyttämään ja jäsentämään usein hajanaista aineistoa (Eskola & Suoranta 2008, 137). Analyysin lähtökohtana käytimme Andy Hargreavesin teoriaa erilaisista opettajakulttuureista eli analyysin välineenä oli teorialähtöinen sisällönanalyysi. Laadullista tutkimusta tehdessä aineistosta löytyy usein uusia, mielenkiintoisia asioita, jotka houkuttelevat viemään tutkimusta sivuun ennalta suunnitellusta. Kun analyysin lähtökohtana on valmis teoria, tämä houkutus käy pienemmäksi, sillä analyysille on olemassa valmiit raamit. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92.)

Ensimmäisessä vaiheessa keräsimme litteroidusta tekstistä kaikki yhteistyöhön liittyvät puhe-episodit, eli tekstiotteet, joissa opettajat puhuivat yhteistyöstä tai sen puutteesta. Niissä käsiteltiin aina yhtä asiaa ja ne olivat laajuudeltaan yhdestä virkkeestä pidempiin keskustelun osiin. Puhe-episodeja löytyi yhteensä 154 kappaletta. Käytimme tässä tutkijatriangulaatiota siten, että poimimme tekstistä puhe-episodit ensin kahdesta haastattelusta molemmat omilla tahoillamme ja sen jälkeen vertasimme poimintoja keskenään (Metsämuuronen 2003, 208). Huomasimme, että olimme poimineet lähes kaikki samat puhe-episodit, mutta olimme jakaneet ne osiin eri tarkkuudella. Tästä syystä päätimme käsitellä loputkin haastattelut ensin molemmat itsenäisesti ja vertasimme episodeja sen jälkeen. Tämä tapa työskennellä sopi meille, sillä näin jouduimme perustelemaan valintamme vielä tarkemmin.

Toisessa vaiheessa lähdimme analysoimaan puhe-episodeja teorialähtöisen sisällönanalyysin keinoin eli aineiston luokittelun perustana oli jo olemassa oleva teoria (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113). Analyysin rungoksi loimme opettajakulttuureille kriteerit, jotka perustuvat Andy Hargreavesin teoriaan (ks. Luku 3) sekä kerättyyn aineistoon (Tuomi & Sarajärvi 2009, 115). Yhteistyöpuhe-episodeista oli löydettävissä piirteitä, joiden mukaan luokittelimme yhteistyöpuheet viiteen eri luokkaan: individualistisen, balkanisoituneen, pakotetun ja ammatillisen oppimisyhteisön luokkaan, sekä sekalaiseen luokkaan, johon kuului puhe, joka ei sopinut edellisiin luokkiin. Pian kuitenkin huomasimme, että haastattelujen perusteella koulussa ei ollut juurikaan näkyvissä kriteerien



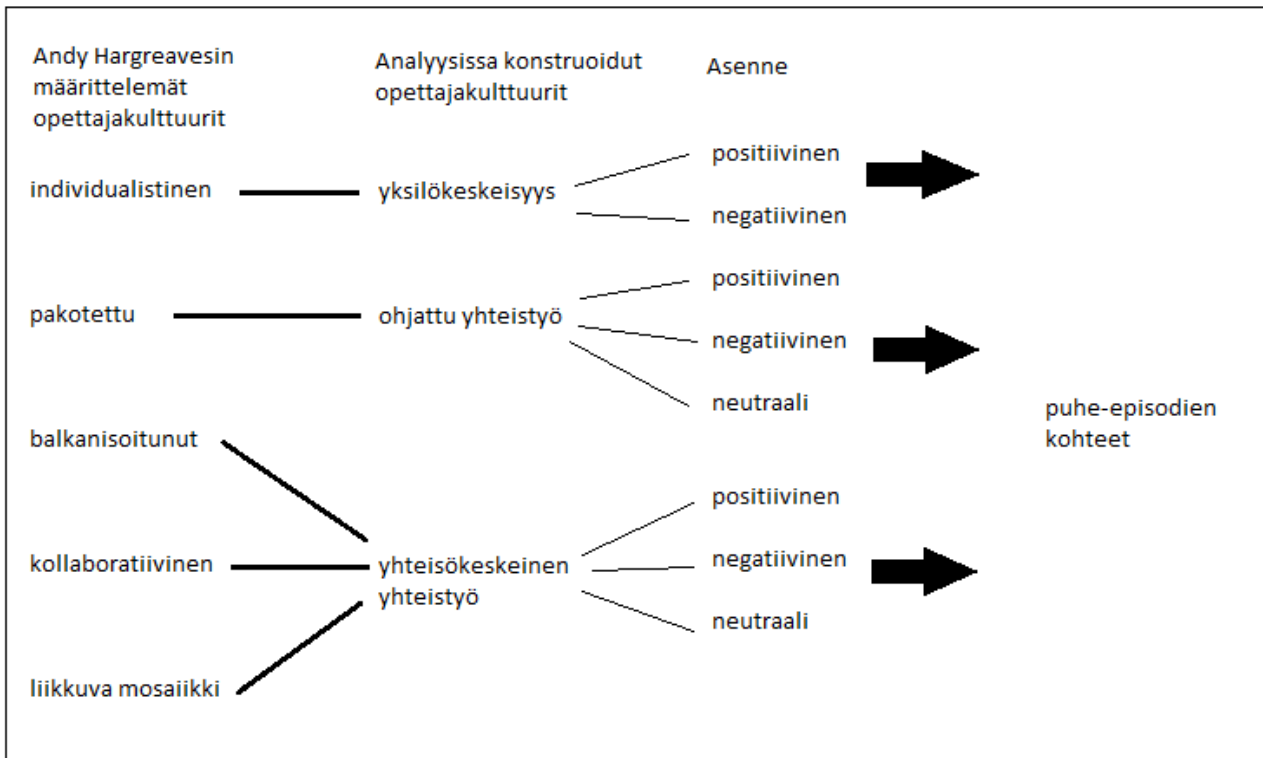
mukaista balkanisoitumista. Myös ammatillisen oppimisyhteisön mukaista, koko opettajakunnan välistä yhteistyötä ei ollut havaittavissa aineistossamme. Balkanisoituneen ja ammatillisen oppimisyhteisön luokat muokkautuivatkin analyysin edetessä yhdeksi, yhteisökeskeisen yhteistyön luokaksi, joka perustuu Hargreavesin liikkuvaan mosaiikkiin (ks. Luku 3.2.1.). Päätimme myös käyttää pakotetun yhteistyön sijasta käsitettä ohjattu yhteistyö, sillä sana "pakotettu" sisältää negatiivisen latauksen, kun taas "ohjattu" on neutraalimpi ilmaus. Halusimme tällä tuoda esille, että myös ylhäältä päin ohjatussa yhteistyössä voi olla sekä negatiivisia että positiivisia puolia. Lopulta päädyimme kolmeen luokkaan eli yksilökeskeinen opettajakulttuuri, ohjatun yhteistyön opettajakulttuuri sekä yhteisökeskeisen yhteistyön opettajakulttuuri. Luokkien kriteerit ovat seuraavat:

- Yksilökeskeisyys: Yksityisyys ja eristyneisyys. Opettajat suunnittelevat tuntinsa itsenäisesti ja toimivat yksin omissa luokahuoneissaan. Yksityisyys voi olla oma valinta tai se voi johtua olosuhteista, esimerkiksi koulun fyysisistä tiloista tai ilmapiiristä, jossa opettajien yhteistyöhön ei kannusteta. (Hargreaves 1994, 172–173.)
- Ohjattu yhteistyö: Rehtori tai joku muu ylempi taho määrää, että opettajien on tehtävä yhteistyötä. Yhteistyön tapa ja/tai tavoite on kokonaan tai osin ylhäältä käsin määritelty ja se on pakollista sekä aikaan ja paikkaan sidottua. (Hargreaves 1994, s. 195–196.)
- Yhteisökeskeinen yhteistyö: Spontaania, vapaaehtoista, kehitysorientoitunutta, aikaan ja paikkaan sitomatonta sekä ennakoimatonta yhteistyötä ja vuorovaikutusta opettajien kesken. Yhteistyön motivaatio on sisäinen, eli opettajat haluavat tehdä työtään yhdessä kollegoidensa kanssa. Opettajakunnassa voi olla kuppikuntaisuutta, mutta ryhmät eivät ole pysyviä, vaan niiden välillä on liikehdintää. Opettajat voivat kuulua useampaan ryhmään tai liikkua ryhmästä toiseen. Ryhmät voivat myös tehdä yhteistyötä keskenään. (Hargreaves 1994, s.186–195, 235–239.)

Seuraavassa vaiheessa tutkimme opettajien asenteita yhteistyötä tai sen tavoitetta kohtaan. Asenteilla tarkoitamme opettajien suhtautumista yhteistyötä kohtaan, joka kumpuaa aiemmista kokemuksista ja uskomuksista. Jaoimme opettajakulttuurien sisäiset yhteistyöpuheet asenteen perusteella positiivisiin ja negatiivisiin. Positiivisissa puhe-episodeissa oli näkyvissä positiivinen asenne yhteistyötä ja työyhteisöä kohtaan, ne saattoivat kertoa esimerkiksi onnistuneista yhteistyötilanteista ja näiden seurauksista. Negatiiviset puhe-episodit taas sisälsivät puhetta ongelmista yhteistyössä tai työyhteisössä. Myös negatiiviset ennakoasenteet olivat näkyvissä

joissain puheenvuoroissa. Lisäksi erotimme neutraalit puhe-episodit, jotka sisälsivät kuvailevaa puhetta yhteistyön järjestämisestä, ilman selkeää asennetta.

Kolmannessa vaiheessa syvensimme analyysia teemoittelemalla puhe-episodeja niiden sisällön mukaan. Pyrimme siis löytämään jo muodostamiemme luokkien (esim. positiivinen ohjattu yhteistyö) sisältä aiheita, joista konstruoimme teemoja. Näitä teemoja löysimme yhteensä 23, jotka on esitelty luvussa 6. Kuvioon 1 on tiivistetty ja visualisoitu yllä esitetty analyysin eteneminen.



KUVIO 1. Analyysin eteneminen

Löytääksemme vastauksen toiseen tutkimuskysymykseen, tutkimme vielä puhe-episodeista yhteistyön tavoitteita. Aineiston kaikista yhteistyöpuhe-episodeissa sitä ei ollut nähtävillä. Siksi tässä analyysin vaiheessa puhe-episodeista karsittiinkin ne, joista tavoitetta ei pystynyt päättämään. Yhteistyölle löytyi kahdeksan erilaista tavoitetta, jotka luokittelimme neljään eri luokkaan. Tarkastelimme myös, miten opettajat suhtautuivat näihin tavoitteisiin eli olivatko asenteet positiivisia vai negatiivisia.

# 5 TULOKSET

Edellä esitetyn analyysin tulokset on tiivistetty Taulukkoon 1. Taulukon ensimmäisessä sarakkeessa ovat löytämämme kolme opettajakulttuurin muotoa (kts. Luku 4.4.), toisessa sarakkeessa taas puhe-episodien asenne. Kolmannessa sarakkeessa on opettajien puhe-episodien kohde, eli mistä asioista opettajat puhuivat puhuessaan yhteistyöstä. Luvut taulukossa kertovat kuinka monessa puhe-episodissa kyseistä asiaa on käsitelty. Tätä taulukkoa tarkastellaan tässä luvussa.

TAULUKKO 1. Yhteistyökulttuurit ja puhe-episodien kohteet. Luvut ovat puhe-episodien lukumääriä.

opettajakulttuuri	asenne	puhe-episodien kohde
yksilökeskeinen 18	positiivinen 6	tehokkuus 3
		vapaus 3
	negatiivinen 12	tahtomattaan yksin individualistisessa työyhteisössä 7
		epävarmuus 5
ohjattu yhteistyö 50	positiivinen 19	yhteinen tavoite 6
		hyvä ryhmähenki 9
		rehtorin vaikutus 4
	negatiivinen 19	merkityksen puute 5
		sitoutumattomuus, haluttomuus 8
		tavoitteen ja järjestelyjen epämääräisyys 6
	neutraali 12	työryhmien ja rehtorin toiminnan kuvailu 12
yhteisökeskeinen yhteistyö 76	positiivinen 44	luottamus 10
		ammattitaidon kehittäminen 11
		työhyvinvointi 6
		henkilökemioiden kohtaaminen 5
		kuvauksia työyhteisöstä 5
		esimerkit toimivasta yhteistyöstä 7
	negatiivinen 23	aine- ja luokka-asterajojen ylittäminen 8
		huonot henkilökemiat 4
		kiire, ajankäyttö 7
		puhumattomuus 4
	neutraali 19	kenen kanssa 8
		mitä yhteistyötä 11

### 5.1 Yksilökeskeisyys

Yksilökeskeisyydestä löytyi kaksi näkökulmaa, jotka opettajat kokivat positiivisiksi. Itsenäinen työskentely oli opettajien mielestä tehokkaampaa kuin ryhmässä työskentely, esimerkiksi opetuksen suunnittelu ja tekstin tuottaminen sujuvat joutuisammin itsenäisesti:

*Mut sit semmonen, kun pitää oikeesti muokata joku juttu, tehdä jotain materiaalia, kun istun koneelle, niin mä teen mieluummin sen yksin kuin ryhmän kanssa, se on paljon tehokkaampaa. Että meissä on monta semmosta varmaan opettajissakin, jotka haluaa aika tehokkuutta, niin tota silloin etsii ne työtävät. Yksin tekemällä on usein tehokkaampaa, se on ihan totuus. (Sauli)*

Toisaalta opettajat kokivat vapauttavaksi sen, että saavat itse päättää milloin, missä ja miten he tekevät työtään. Itsenäinen työskentely antaa myös paremmin mahdollisuuksia käyttää luovuutta opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa.

*Opettajan työn yksi kulmakivi on siinä, että me tehdään täällä työssä asiat ja toinen on se, että saa itse suunnitella, itse tehdä ja myöskin sille on aikansa ja paikkansa valita itse. Ja jos puhutaan vaikka luovuuden elementeistä ja suunnittelusta niin mä itse suunnittelen paljon tehokkaammin muualla ku täällä. (Sauli)*

Vapaus tehdä työtä omalla tavalla on tärkeää ja kun työvuosia on jo muutama takana, se on luonteva ja mielihyvää tuottava ominaisuus arjen työssä. Eräs opettajista kertoikin, että kokemuksen myötä "nautinkin siitä omasta vapaudestani sit siinä, puhutaan siitä tavallisesta arjesta" (Kaisa).

Aineistossa yksin työskentely koettiin negatiivisena, kun siihen ajautui tahtomattaan. Kiire arjessa saattoi ajaa opettajat pärjäämään yksin.

*Ehkä enemmänkin voisi tehdä semmosta yhteistyötä, että se olisi yhteismitallista jotenkin se opetus ja arviointi ja kaikki. Mutta jotenkin tää arki täällä on aika kiireistä, että kyllähän se aika tietysti jossain ois, jos sitte sen vaan päättäisi ottaa siihen. (Oona)*

Toisaalta joskus opettajien väliset henkilökemiat tai muiden opettajien suhtautuminen yhteistyöhön vaikuttivat siihen, että opettaja joutui tekemään töitä yksin. Opettajat kokivat, että opettajien autonominen asema on vahva ja opettajien oletetaan pärjäävän ilman apua. Koulua kuvailtiin individualistien yhteisöksi.

*Mutta ensimmäinen vuosi mulle oli niin kun sillain vähän shokkihoitoa, että kun mä olin, ja meillä yksi hyvin mun työkaveri kiteytti, että me tulimme täydellisen yhteisöllisestä ryhmästä täydellisten individualistien ryhmään ja näin se juuri oli. Täällä on kaikki päteviä, huipputaitavia kaikki. Kukaan ei oikeastaan tarvitse sitä apua. (Pirjo)*

Oma epävarmuus saattoi pakottaa opettajan tekemään töitä yksin. Haastatteluissa nousi esille tilanteita, joissa opettaja ajatteli, että hänen tulisi osata tai tietää jokin asia, mutta työtovereilta ei uskallettu pyytää apua. Pelättiin, että muut opettajat saattaisivat arvostella omaa osaamattomuutta, vaikka todellisuudessa asia ei näin olisikaan.

*Meillä on ihan semmonen yksin pärjäämisen kulttuuri, että ei me nyt sitten lähdetä. Ehkä siihen vaikuttaa vähän se, että meillä on kuitenkin kolme hyvin kokenutta opettajaa ja sitten uutena jotenkin ei ehkä halua tunnustaakaan sitä, jos ei jonkun luokan kanssa vaikka pärjää. [...] että sitten enemmän hakee ehkä erityisopettajalta apua tai rehtorin taakse menee siinä, että lähtee niinku sitä kautta kuin että lähtee kollegalta kysymään. Että sitten saattaa helposti tulla se, että miksi mä en osaa, että onko mussa nyt joku vika ja välttämättä se ei ole oikein sitten se tulkinta siinä. (Oona)*

## 5.2 Ohjattu yhteistyö

Aineistosta löytyi useita esimerkkejä erilaisesta ohjatusta yhteistyöstä. Yhdessä työskentelevät ryhmät saattoivat muodostua esimerkiksi rehtorin määräyksestä. Ryhmissä pohdittiin uutta opetussuunnitelmaa, harjoitteluja, opetuksen järjestämistä sekä jonkin juhlan tai tapahtuman järjestämistä. Ryhmissä saattoi olla opettajia sekä ala- että yläkoulusta.

Ohjatusta yhteistyöstä nousi esiin kolme positiivista näkökulmaa. Ensinnäkin, ohjattu yhteistyö koettiin positiivisena, kun yhteistyöllä oli selkeä päämäärä, esimerkiksi jokin tapahtuma, joka piti suunnitella.

*Niin se toimi, se toimi hyvin ja sitten kun siinä oli tavallaan se myös, että kun siinä oli sellanen konkr... Oli deadline ja sitten oli tota, että joku, se pitää saada aikaan, niin sitten se oli hyvä, että se ei ollut semmosta niin kuin epämääräistä, että pitäisi jotakin saada aikaan, vaan siinä oli se konkreettinen. (Virpi)*

Selkeä tavoite auttoi opettajia pysymään motivoituneina ja sitoutumaan ryhmätyöskentelyyn. Selkeään tavoitteeseen liittyi myös selkeä ohjeistus. Jokaiselle ryhmän jäsenelle oli selvää, mitä pitää tehdä ja miten.

*Toki niin ku joku juhlatyöryhmät, nehan muotoutuu aina luokkien mukaan. Niissä ei voi valita sitä ryhmää eikä se ei lähde sellasesta spontaanista henkilökemiasta, mutta että siinä on aina sitten kuitenkin se yhteinen tavoite, mitä kohti mennään ja kaikilla tavallaan sama halu siitä se asia hoitaa niin huipusti kuin sen voi hoitaa. (Kaisa)*

Toiseksi, jos ryhmän jäsenet ottivat toisensa huomioon ja pyrkivät tekemään kaikkien olon viihtyisäksi, ohjattu yhteistyö toimi hyvin. Viihtyvyyteen vaikutti esimerkiksi se, että joku toi kokoukseen pullaa tai että kokoukset pidettiin vuorotellen ala- ja yläkoululla, jos ryhmässä oli opettajia kummastakin koulusta. Myös salliva ja avoin ilmapiiri paransi viihtyvyyttä. Kokemus kuulluksi tulemista oli tärkeä, samoin tunne, että voi luottaa muiden ryhmän jäsenien hoitavan oman osuutensa tehtävästä. Kun ryhmän jäsenet olivat sitoutuneita tavoitteeseen ja heillä oli tiedot ja taidot toimia ryhmän vaatimalla tavalla, stressi väheni, kun ei tarvinnut kantaa huolta ryhmän muiden jäsenten tekemisistä. Toisaalta kun ilmapiiri oli avoin, saattoi kertoa myös sen, jos omat resurssit eivät riittäneet tarvittavaan panostukseen. Ryhmässä vallitseva luottamuksen ilmapiiri auttoi siis ryhmää toimimaan paremmin.

*Ja se oli musta kiva, että se oli tasapuolisesti, että se oli välillä täällä, välillä tuolla. [...] Kun vielä täällä tulee aika paljon esille sitä, että esimerkiksi alakoululla ei ole käsitystä oikeasti mitä täällä yläkoululla tapahtuu ja millaista se elo täällä on ja toisin päin varmasti myös, niin siinä mä koin, että kuunneltiin toisiamme ja että ymmärrettiin toisiamme, että se on tosi tärkeää. Siinä tapahtui musta aika hyvin se, että oltiin sillain, niin kun kaikki sai sanoa oman asiansa. Se oli, ettei ollu semmosta niin kun että joku pomottaa. (Virpi)*

Kolmanneksi, rehtorin merkitys positiivisten yhteistyökokemuksen edesauttajana nähtiin suureksi. Rehtori voi pakottaa tai mahdollistaa opettajien yhteistyön erilaisilla resurssiratkaisuilla. Opettajat kertoivat esimerkkejä, joissa rehtorin määräyksestä alkanut yhteistyö, johon ensin suhtauduttiin jopa negatiivisesti, olikin opettajien mielestä jälkeinpäin erittäin toimiva ratkaisu. Myös rehtorin asema yhteishengen luoja tunnustettiin.

*Ihan semmosilla niin kun resurssiratkaisuilla, aikaratkaisuilla, tilaratkaisuilla voi tavallaan pakottaa yhteistyöhön. [...] jaettiin kaksi luokkaa kolmelle opettajalle tietyissä oppiaineissa [...] Meillä oli kaikki äärimmäisen tyytyväisiä. [...] Tämä lähti itseasiassa sen toisen niistä [luokista] työrauhaongelmista. [...] ja sitte me saatiinkin ne sekoitettua ja työrauhaongelmat hävisi. Opettajat oli tyytyväisiä. Ne joutui tekemään yhteistyötä, kun ne joutui istumaa ja miettimään ne ryhmät. Sitten ne joutui myös sen takia istuun ja miettiin, koska eihän voinut antaa yksinään numeroita eikä muuta kun ei ne ollutkaan ne mun lapset. [...] Semmosilla kaikilla pystyy rehtori tietyssä mielessä pakottaa, mutta se on tietysti toinen, onko pakottaminen hyvä asia. Mutta meidän kokemuksesta se oli juuri niin, että pakotettiin mukavuusalueelta pois, niin opettajat totesi, että se olikin uusi mukavuusalue, että ne oli kauhean tyytyväisiä. (Pirjo)*

Ohjatusta yhteistyöstä löytyi myös negatiivisia puolia. Jos ryhmätyöskentelyyn ei löytynyt sisäistä motivaatiota ja opettajat kokivat, että joutuivat toimimaan ryhmässä, jossa heillä ei ollut omasta mielestään mitään annettavaa tai siitä ei ollut hyötyä itselle tai muille, asenne työskentelyä kohtaan oli negatiivinen. Tehokkuus oli esillä näissäkin puhe-episodeissa. Opettajat eivät halua käyttää aikaansa työskentelyyn, joka tuntuu turhalta.

*Mä oon kauheen semmonen hyötysuhdeajattelija, että minkä verran uhrataan aikaa, niin sen verran pitää tulla tavallaan niinku maksimihyöty. Niin jotenkin mä näen just sellaset ulkoapäin ohjatut ryhmittelyt, semmoset mis---mihin tavallaan mulla ei ole sitä omaa sisäistä motivaatiota, jos mut sijoitetaan johonkin työryhmään missä mä koen, että mulla ei ole nyt niin paljon annettavaa. (Kaisa)*

Osalla opettajista oli negatiivinen ennakoasenne ohjattua yhteistyötä kohtaan, jolloin se nähtiin lähtökohtaisesti raskaana ja turhana. Kokemukset esimerkiksi opetussuunnitelmatyöskentelystä olivat vahvistaneet näitä käsityksiä.

*Ei siinä ryhmän toiminnassa ollut mitään, etteikö se nyt olisi toiminut, mutta en mä nyt sitä mitenkään hedelmällisenä kokenut, kun se oli semmosta, että se tuli ulkopuolelta. Määrättiin siihen ryhmään ja piti kovasti pohtia siinä niin. (Oona)*

Ryhmien toiminnassa oli toisinaan hankaluuksia, kun annetun tehtävän sijaan alettiinkin pohtia sitä, miksi asiaa käsitellään. Myös työtoverien sitoutuminen määrättyihin ryhmiin vaivasi osaa opettajista. Kun opettajat eivät kokeneet ryhmässä tehtävää työtä tärkeäksi, kokouksista lähdettiin helposti aikaisin pois ja työn valmistumisesta ei välitetty.

*Mutta että semmosissa, missä on pakko kaikkien olla mukana, niin niissä voi käydä juuri sitä, että no mä priorisoin niin monta asiaa sen edelle, että en hoidakaan sitä kunnolla, vaikka olen tunnollinen ja haluan hoitaa. (Pirjo)*

Ylhäältä annettu tehtävä saattoi olla epäselvä tai yhteistyö oli muuten huonosti järjestetty. Yhteistyölle ei esimerkiksi ollut varattu tarpeeksi aikaa tai ryhmän toiminnalla ei ollut selkeää tavoitetta, konkreettista lopputulemaa. Tämän johdosta toiminnasta tuli epämääräistä, mikä laski motivaatiota. Työryhmissä saatettiin käydä hyviä ja syvällisiä keskusteluja, mutta niistä ei seurannut mitään konkreettista.



*Siihen ei ole oikein sillain ohjeistusta [...] Se tuntuu haasteelliselle, että mitä tässä oikein tehdään ja suoraan sanottuna tuntuu vähän turhalle sanojen pyörykselle. (Virpi)*

Asenteeltaan neutraaleja puhe-episodeja löytyi niitakin ohjatun yhteistyön luokasta. Opettajat kuvasivat niissä yhteistyön tekemistä ilman selkeää asennetta. He kuvailivat esimerkiksi OPS-työtä käytännössä tai työryhmätyöskentelyn etenemistä. Myös rehtorin toiminta yhteistyön järjestäjänä mainittiin neutraalisti.

*Ensin oli semmosia periaatteellisia yhteiskeskusteluja. Pistetään porukoita sekasin tuonne saliin ja joku alustaa jotain ja keskustellaan ja siinä oli erilaisia työmuotoja, jotka oli ihan onnistuneita, mutta nehen ei vielä tuoneet minkäänlaista tekstiä. Mutta orientoiduttiin asiaan. (Sauli)*

### 5.3 Yhteisökeskeinen yhteistyö

Suurin osa puhe-episodeista liittyi jollain tapaa yhteisökeskeiseen yhteistyöhön. Positiivisesta puheesta konstruimme kuusi erilaista näkökulmaa. Ensinnäkin, koulun ilmapiiri ja työyhteisö koettiin hyvänä ja sallivana. Opettajat kokivat, että he voivat vapaasti kysyä neuvoa kollegoilta ilman tunnetta, että ovat epäonnistuneet työssään. Työtovereita kunnioitettiin ja arvostettiin, työvuosien määrästä riippumatta. Opettajat tunsivat itsensä tasavertaisiksi muiden kanssa ja kokivat saavansa tukea arjessa ja eteen tulevissa hankalissakin tilanteissa.

*Tietysti sitten se semmonen niinku keskinäinen kunnioitus, arvostus. Et toisaalta niinku kun tietää, että arvostetaan, niin silloinhan uskaltaa helpommin myös sanoa, et hei mä en pärjännyt nyt tässä jutussa. (Virpi)*

Toiseksi, opettajat kehittivät omaa työtään keskustelemalla kokemuksistaan ja kysymällä neuvoa muilta opettajilta. Keskustelujen aiheena saattoi olla esimerkiksi opetusmenetelmät, aineenhallinta ja ryhmänhallinta. Opettajat jakoivat tietoja, taitoja ja kokemuksia keskenään. Tämä tapahtui monesti epämuodollisessa tilanteessa, esimerkiksi yhteisellä työmatkalla tai koulun jälkeen vapaaehtoisesti.

*Taikka sitten oon kysynyt apua, jos on ollut haastavia oppilaita, että miten tämmöstä oppilasta olisi syytä tavallaan käsitellä, että miten toimitaan tämmösen oppilaan kanssa. Että on ollut itsellä joku näkemys ja sitten on tavallaan halunnut sille varmistuksen tai sillä tavalla, että olenko mä nyt peilannut jälkepäin tai olenko mä nyt toiminut tossa järkevästi. (Ville)*

Eriyisesti uran alkuvaiheessa kollegoiden tuki oli tärkeää oman opettajuuden kehittymiselle. Keskustelemalla kollegoiden kanssa saattoi saada lisävarmistusta omille päätöksille ja valinnoille.

*Uran alkuvaiheilla meillä oli kollegan kanssa semmoinen systeemi, että me tehtiin aina torstaina seuraava viikko yhdessä kuntoon, kun opetettiin rinnakkaisia luokkia. Se on ehkä se yhteistyön syvin muoto mitä mä oon tehnyt, että tehtiin sitä niinku säännöllisesti ja se oli hedelmällistä sen takia, että meidän persoonat ja ajatus opettamisesta oli niin samanlaiset. Se oli suorastaan niinku pelkästään vaan semmosta plus-merkkistä. Me vaan kumpikin niinku ammennettiin siitä. Sitten ne asiat, mitkä toisella oli vielä hallussa, niin oli toisella ehkä vähemmän hallussa ja toiset kohdat jopa sitten täydensi. Sellaseen mä en oo päässyt sitten sen jälkeen. (Kaisa)*

Kolmanneksi opettajat nostivat esille yhteistyön vaikutukset työhyvinvointiin. Työtaakan jakaminen kollegojen kanssa kevensi omaa mieltä. Oli tärkeää, että opettaja pääsi purkamaan työpäivän aikana tapahtuneita tilanteita muiden opettajien kanssa eli että vaikeita tai toisaalta iloisia asioita käsiteltiin yhdessä.

*Kyllä varmaan puhutaan lähikollegoiden kanssa ihan kaikesta. Just niistä eniten just puhuukin niistä vaikeista asioista, mitkä on niin kun työssä raskasta tai oppilaitten kanssa hankalaa, niin kyllä mun mielestä me jaetaan niitä, tai ei varmastikaan siellä koko isossa yhteisössä, mutta niinku sen lähiyhteisön, ketä ne asiat koskee. Niin en mä tiedä onko mitään semmosta vaikeeta asiaa, että oikeastaan aika avoimin kortein kyllä pelataan. (Kaisa)*

Opettajat kokivat, että niin työasioista kuin työhön liittymättömistäkin asioista keskusteleminen opettajanhuoneessa auttoi jaksamaan arjessa.

*Sitten toisaalta välillä puhutaan ihan vapaa-ajan jutuista ja puhutaan myös tällain mitä tehdään, esimerkiksi lomasuunnitelmista puhuttiin tänään ja sitten tämmösistä mukavista asioista ja välillä puhutaan ihan vaan tieteestä ja tämmösistä, jos innostutaan jostakin jutusta. (Ville)*

Neljäs näkökulma nosti esiin opettajien väliset henkilökemiat. Yhteistyötä on luontevinta ja helpointa tehdä ihmisten kanssa, jotka ajattelevat samalla tavalla kouluun ja opetukseen liittyvistä asioista. Myös muiden luonteenpiirteiden sopiminen yhteen edesauttaa yhteistyötä. Työtovereiden kanssa toimeen tuleminen onkin tärkeä tekijä, kun tarkastellaan toimivan yhteistyön edellytyksiä. Toisaalta, jos opettajien välillä on erimielisyyksiä ja riitoja, yhteistyöstä tulee vaikeaa, jopa mahdotonta.

*Erilaisten ihmisten kanssa on erilaista tehdä yhteistyötä, että kyllä kaikkien kanssa pystyy jollain tasolla tekeen yhteistyötä, yhteissuunnittelua ja tällästä, mutta joidenkin kanssa se on sitten mieluisampaa ja luontevampaa ja synkkaa silleen, että vaihdetaan oppimateriaalia keskenämme tai tehdään yhdessä ehkä jopa joku projekti [...] Ne palkkijutut on parhaimmillaan ollut hyviä ja huonoimmillaan tosi väkinäisiä ja sitten taas tää tämmönen oppimateriaalien vaihto jonkun kanssa on niin samoilla ajatuksilla, että ollaan mielellään vaihdettu kokeita, oppimateriaaleja, ideoita keskenämme ja joku vuosi taas aika paljon vähemmän. (Sauli)*

Yhteisökeskeisen yhteistyön puhe-episodeista löytyi kuvailevaa puhetta, jossa kuitenkin oli selvästi nähtävillä positiivinen asenne. Opettajat kuvailivat työyhteisöään mukavaksi ja hyväksi, jossa kaikkien kanssa on pääasiassa helppo tulla toimeen.

Opettajat myös kertoivat konkreettisia esimerkkejä tavoista ja tilanteista, joissa yhteistyö on toiminut ja ollut mielekästä. Yhteistyötä tehtiin muidenkin kuin samaa aineryhmää olevien opettajien kanssa. Poikkitieteellisiä projekteja oli tehty taito- ja taideaineiden kesken. Myös tapahtumien järjestämisestä oli hyviä kokemuksia, samoin kuin opetuksen järjestämisestä muutaman opettajan kesken siten, että jokainen pääsi toimimaan omalla vahvuusalueellaan.

*Mutta että toki me tänä päivänä me tehdään sitten taas tehdään kaikki juhlat tehdään yhdessä ja kaikki semmonen niinku isompien asioiden suunnittelu, opetussuunnitelmat ja muut, niin niissä totta kai se yhteistyö on voimaa. (Kaisa)*

Negatiiviset puhe-episodit yhteisöllisestä yhteistyöstä liittyivät pääasiassa ongelmiin, jotka estivät yhteistyötä toimimasta. Luokka-aste- ja ainerajat tuntuivat olevan edelleen vahvoina koulussa, joka oli yhdistynyt yhtenäiskouluksi muutama vuosi sitten. Ylä- ja alakoulun välillä koettiin olevan edelleen kuilu, vaikka se olikin jo hieman kaventunutkin. Erityisesti harrastepäivä ja opetussuunnitelmatyö olivat auttaneet aineen- ja luokanopettajia lähentymään ja ymmärtämään toisiaan. Kuilu eli tietämättömyys toisten opettajien tekemästä työstä näkyi myös alakoulussa luokka-asteiden välillä ja yläkoulussa oppiaineiden välillä.

*Mun mielestä on kuitenkin vähän semmosta kahtiajakoisuutta, että täällä puolella puhutaan silleen, että no kun alakoulun opettaja tekee sillain ja sillain ja sitten taas siellä varmasti puhutaan meistä. Että mun mielestä siinä on kuitenkin semmonen pieni kuilu vielä välissä, että se yhteistyö ei ole ehkä ihan sillä tavalla vielä, se on hakenut muotoonsa ehkä, mutta siinä on olemassa kuitenkin semmosia pieniä eriävyyksiä, erimielisyyksiä joissakin tilanteissa. Kuitenkin niin lyhyen aikaa on ollut tuossa toi alakoulu. (Ville)*

Opettajien väliset henkilökemiat loivat haasteen yhteistyön onnistumiselle, kuten jo aiemmin mainitsimmekin. Yhteistyö saattoi olla haastavaa tai jopa olematonta erimielisyyksien takia. Vaikka itse olisi kuinka yhteistyöhalukas tahansa, myös kollegan on tahdottava työskennellä yhdessä, jotta se olisi mielekästä. Huonot henkilökemiat saattoivat aiheuttaa ylimääräistä stressiä ja huolta ja näin lisätä työn taakkaa.

*No se menee ehkä tämmöseen ihmissuhdekemialpuoleen, että jonkun kanssa ei ole, siis onhan meillä, mulla on ollut kollegoja, jotka sanoo että minä en mitään palkkeja tee, minä mitään yhdessä tee, että mulla on työtä tarpeeksi oman luokkani kanssa. Että niinku semmosia tilanteita on ollut parikin tässä lähivuosina, että on luokkaparina ollut henkilö, joka ei ole ollut halukas tekemään. Ja se on ihan oookoo mulle, kyllä mä selviän. (Sauli)*

Kiire arjessa ja opettajien jaksaminen loivat negatiivista ilmapiiriä ja asettivat esteitä yhteistyön toteutumiselle. Yhteisten kokoontumisaikojen löytäminen oli haaste, erityisesti kun osalla opettajista on pitkä työmatka ja he haluavat lähteä kotiin mahdollisimman nopeasti kellon soitua. Toisaalta jos aikaa olikin järjestetty yhteistyön tekemiseen, sitä ei välttämättä käytetty tehokkaasti.

*Joo valtaosa on erittäin yhteistyöhaluisia. Ehkä kiire ja aikatauluongelmat on sitten pieni rajoite siinä. (Sauli)*

Kaikesta ei aina ehditty puhua tai kaikki eivät kokeneet tarvetta puhua asioita syvällisemmin, jolloin opettajat eivät aina olleet samalla aaltopituudella keskenään. Osittain kiireestä johtuen opettajat eivät päässeet jakamaan työtään kollegojen kanssa, vaan jokainen puursi oman opetuksensa parissa. Myös koulussa tapahtuvista muutoksista (esim. uuden opetussuunnitelman myötä tulevista toimintakulttuurin muutoksista) olisi tarpeen puhua syvällisesti, mutta ne saatettiin keskusteluissa ohittaa ajatellen, että ei muutosta todella tarvita.

*No kyllä siellä OPS-työryhmässä on ihan semmonen hyvä kehittämisen henki, mutta en mä tiedä, onko siinä mistään toimintakulttuurin muutoksista ja arviointikulttuurin muutoksista ja muista oikeastaan opettajakunnassa kuitenkaan käyty semmosta perusteellista keskustelua, että tietääkö kaikki nyt, että mistä tässä on kysymys ja ollaanko siihen valmiita. Että usein se keskustelu menee sitten siihen, että ajatellaan, että ei tarvi mitään muuttaa tai että kyllähän näin on aina tehty. (Oona)*

Yhteisökeskeisen yhteistyön neutraalit puhe-episodit jakautuivat kahteen luokkaan. Opettajat ensinnäkin kuvailivat kenen kanssa tekevät yhteistyötä ja toiseksi kertoivat, millaista tämä yhteistyö on. Suurin osa yhteistyöstä tehtiin lähimpien kollegoiden kanssa eli alakoulussa rinnakkaisluokan opettajan kanssa ja yläkoulussa aineryhmän kesken. Opettajat kuitenkin näkivät, että myös näiden raja-aitojen ylittäminen voi tuoda jotain uutta omaan työhön. Apua pyydettiin kokeneemmilta opettajilta. Tosin, eräs opettaja muistutti, että työvuosien lukumäärä ei niinkään vaikuta tapaan tehdä yhteistyötä vaan kyse on enemmänkin kyvystä asettua toisen rinnalla, oli tämä sitten kokenut tai työuransa alussa oleva opettaja.

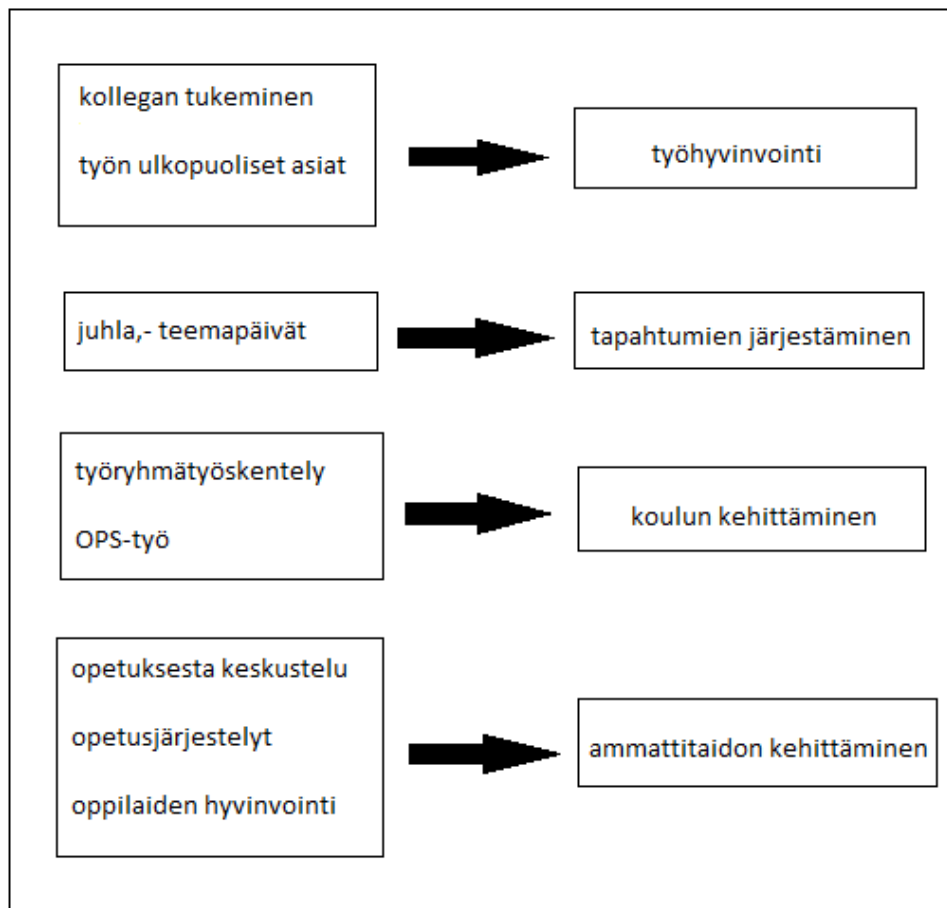
*Sitten heillä [luokanopettajilla] on kuitenkin, tavallaan me ollaan aineenopettajia täällä puolella, niin heillä on kuitenkin vähän erilainen koulutus ja erilaista näkemystä, he tietää eri asioista sitten kun me. (Ville)*

Opettajien yhteistyö oli ideoiden jakamista, auttamista ja avunpyytämistä sekä projektien ja tapahtumien järjestämistä. Opetusta voitiin suunnitella yhdessä ja järjestää ainerajat ylittäviä oppitunteja. Yhteistyö oli arkisten asioiden jakamista.

*Että esimerkiksi tällä tavalla, jos meillä menee samaan aikaan opetusryhmä [...], niin me ollaan tehty sillä tavalla yhteistyötä, että aina jutellaan missä kohtaa ollaan menossa ja sitten ollaan tehty yhteiset kokeet ja vähän vertailtu niitä tuloksia. (Ville)*

#### **5.4 Yhteistyön tavoitteet**

Aineiston perusteella löysimme kahdeksan tavoitetta, jota yhteistyöllä voi olla. Luokittelimme nämä tavoitteet neljään luokkaan, jotka ovat työhyvinvoinnin parantaminen, konkreettisten tapahtumien suunnittelu ja järjestäminen, koulun kehittäminen sekä oman opettajuuden ja ammattitaidon kehittäminen. Tavoitteita ja niiden osa-alueita on kuvattu kuviossa 2.



KUVIO 2. Yhteistyön tavoitteet

Ensimmäinen yhteistyön tavoite oli työhyvinvoinnin ja jaksamisen parantaminen. Kollegoilta ja rehtorilta saatu tuki oli tärkeää, jotta työssä voi hyvin. Erityisesti vaikeissa tilanteissa, joissa saattoi joutua puolustamaan itseään ulkopuolisille, oli tärkeää, että työtoverit pitivät yhtä.

*Ja sillain musta on tärkeätä, että olis myöskin, että ei sekään ole aina itsestään selvää, nyt mun mielestä meillä on hyvä tää johtava rehtori. Häällä on mun luottamus, mutta että ei sekään oo itsestään selvää, että rehtorit pitää opettajien puolta. Se ei oo itsestään selvää. (Virpi)*

Myös henkilökohtaisista asioista ja kiinnostuksen kohteista keskusteleminen kollegoiden kanssa paransi työyhteisön ilmapiiriä. Työtovereiden kanssa juttelu mahdollisti pienen irtaantumisen arjesta ja virkisti mieltä.

*Jos aattelee sitä fiilistä, niin opettajanhuoneeseen on aina kiva mennä ja töihin on kiva, että jotenkin siellä viihtyy myös. Sitten jos ei puhuta pelkästään edes työasioista, se kahvitteluhetkikin on kiva sekä että työn kannalta että sen sitten niin kun kemioitten kannalta. (Kaisa)*

Toiseksi, yhteistyöllä saattoi olla jokin konkreettinen tavoite, jos tuli järjestää jokin tapahtuma, juhla tai teemapäivä. Tällöin opettajien oli helppo tarttua toimeen, kun yhteistyöllä oli selkeä päämäärä. Erityisesti opettajat kokivat, että koko koulun yhteistä harrastepäivää oli mielekästä suunnitella ja järjestää. Sitä järjesti pieni porukka, johon kuului sekä luokanopettajia että aineenopettajia. Ryhmän toiminta oli opettajien mukaan tasapuolista, toisia kuunneltiin ja ymmärrettiin. Tapahtumia järjestävät ryhmät saattoivat olla ennalta määrättyjä tai esimerkiksi kiinnostuksen kohteiden tai opetettavan aineen pohjalta muodostuneita. Lähtökohdista riippumatta toimintaa näissä ryhmissä ei koettu negatiivisena.

*Ja se oli musta kiva, että se oli tasapuolisesti, että se oli välillä täällä, välillä tuolla. Musta me oltiin niinku hyvin, kun vielä täällä tulee aika paljon esille sitä, että esimerkiksi alakoululla ei ole käsitystä oikeesti mitä täällä yläkoululla tapahtuu ja millasta se elo täällä on, niin sitten taas niin kun, ja toisinpäin varmasti myös, niin siinä mä koin, että kuunneltiin toisiamme ja että niin kun ymmärrettiin toisiamme, et se on niin ku tosi tärkeitä. (Virpi)*

Kolmanneksi aineistosta oli konstruoitavissa koulun kehittämisen tavoite. Koulussa toimi monenlaisia työryhmiä, joiden tavoitteena oli kehittää koulun toimintaa. Nämä ryhmät olivat pääsääntöisesti ylhäältä käsin määrättyjä ja ne liittyivät esimerkiksi luokka-astetapaamisiin, tietotekniikkaan tai uusien toimintatapojen luomiseen. Kokemukset työryhmien toiminnasta olivat sekä positiivisia että negatiivisia. Ala- ja yläkoulu tekivät keskenään yhteistyötä lähes pelkästään näissä määrättyissä työryhmissä ja kokemukset siitä olivat positiivisia. Opettajien mielestä oli tärkeää oppia tuntemaan toisen koulun toimintatapoja ja opettajia.

*Ne alakoululaiset oli tuolla ja me täällä ja oli pieni kyräilyasema, niin hän [rehtori] niin kun pisti sillä, et opettajatkin oli pakko tehdä yhteistyötä, kun alakoulu- ja yläkoululuokat oli yhdessä. Niin oli pakko, en tiedä miten se kaikkien kohdalla toteutu, parilla sähköpostilla tai muuten, mut ainakin ne konkreettisesti näki. [...]* Tommonen on musta tosi tärkeä ja jos mä olisin ollu se reksi, niin mä oisin vielä enemmän siinä alussa niin laittanu vaikka ihan väkisin vääntämällä jotakin tota noin ni iltapäiviä, että on tehtävä yhdessä jotain, alakoulu yläkoulu. (Virpi)

Kuitenkin opettajat kokivat, että kaikkien motivaatio toimia koko koulua kehittävässä ryhmissä ei ollut riittävä. Tämän vuoksi sitoutuminen näihin ryhmiin saattoi olla heikkoa. Työryhmien toimintaa auttoi, jos ryhmällä oli selkeä tavoite ja piti päästä konkreettiseen lopputulokseen. Toisinaan kuitenkin ryhmissä keskityttiin epäolennaisiin asioihin, kuten tehtävänannon järkevyyteen.

*Jotkut vaikka luokka-astetapaamiset että on ollut selkeä tehtävänanto että pohtikaa tämä asia, antakaa siihen vastaus ja sitten se lähteekin se keskustelu siihen, että niin mutta eihän tämä toimi näin ja eihän tässä. Ja sitten loppujen lopuksi huomataan et yks sun toinen sanoo, että jaa no aika loppu, mun täytyy nyt sori lähteä. Ja sitten niin ku et hetkinen, eihän me vastattu siihen mitä meidän piti, kun me lähdettiin keskusteleen jostakin, valittaan että miksi tämmöstä kysytään. Että lähdetään pohtimaan miksi kysytään eikä vastata siihen ollenkaan. (Pirjo)*

Haastatteluhetkellä opettajat olivat juuri uuden opetussuunnitelman tekovaiheessa ja siksi se nousi haastattelussa hyvin vahvasti esiin. Opettajat olivat jakautuneet työryhmiin pääsääntöisesti aineryhmittäin, mutta aivan kaikki eivät olleet päässeet ryhmään, joka olisi ollut opettajan omalla vahvuusalueella. Tätä ei kuitenkaan aina koettu huonoksi asiaksi, sillä se saatettiin kokea mahdollisuutena oppia ja kehittyä omassa työssä.

*Mä oon siis nauttinut siitä ryhmästä ihan hirveesti, että mä oon varmaan ollut siellä aika paljon oppijana myös, että meillä on siinä kohtaa ehkä just tää yläkoulu, lukio, alakoulun opettajien yhteistyö on ollut silleen hedelmällisimmillään. Meillä on ollut siinä tosi hyviä keskusteluja [...] Mä oon ollut ihan siinä välillä ihan saavana osapuolena, että joo varmasti saan siinä ryhmässä tukea ja sitten toisaalta taas ajattelin sen sitten niin, että opin ehkä jotain uutta. (Kaisa)*

Pääasiassa ryhmät toimivat hyvin ja työskentely oli sujuvaa. Opetussuunnitelmatyöskentely oli haastatteluja tehdessämme vielä niin alkuvaiheessa, että osa opettajista koki ryhmille annetut tehtävänannot epäselvinä. Osalla ryhmistä oli myös vaikeuksia löytää yhteisiä kokoontumisaikoja.

Neljänneksi, yhteistyön tavoitteena saattoi olla opettajan oman ammattitaidon kehittäminen. Opettajat juttelivat arjen keskellä opetustavoista, siitä miten opetustaan toteuttivat. Ideoita ja materiaaleja vaihdeltiin spontaanisti, ilman tarkkaa aikataulua. Toisaalta yhteiset työmatkat saattoivat antaa mahdollisuuden istua päivittäin yhdessä keskustelemassa opettamisesta ja suunnitella tulevaa. Työtovereiden kanssa käyty didaktinen keskustelu "opetuksesta, menetelmistä, sisällöstä, arvioinnista" (Pirjo) oli opettajista itsestään lähtevää, siihen ei kukaan pakottanut. Se oli jokapäiväistä ja arkista, luonnollista kommunikointia toisten kanssa. Opettajat kertoivat, että erityisesti uran alkuvaiheessa tällainen keskustelu oli tärkeää oman opettajuuden kehittymiselle.

*Kyllähän se on ihan se että semmosta jokapäivästäkin, että niinku ei nyt ajatella että meillä on tässä tämä työryhmä, vaan mä kysyn, että miten sä oot tuon tehnyt tai heitän, että menipä hyvin tunti tällä idealla. Me niinku napsitaan toisiltamme hyviä ideoita ja [...] siinä arjessa silleen tukena. (Oona)*



Jotta didaktinen keskustelu työtovereiden kanssa olisi mahdollisimman tehokasta ja syvällistä, on opettajien henkilökemioiden käytävä yksin ja ilmapiirin oltava avoin ja salliva. Osa opettajista koki, että avun pyytäminen tuntui toisinaan kiusalliselta, jos kyseinen, esimerkiksi aineenhallintaan liittyvä, asia olisi jo pitänyt tietää, mikä tietysti hankaloitti ammattitaidon kehittämistä. Osa opettajista ajatteli, että joidenkin asioiden suunnittelu oli helpompi tehdä yksin. Yhteistyöstä täytyisi kaikkien osapuolten saada jotain.

*Semmonen yhteistyö tavallaan vaan sen takia, että mä tekisin yhteistyötä, niin mä en ehkä näe siinä mitään arvoa. Se täytyy niinku lähteä niistä aika paljon niistä, se on niin samanlainen se ajatus siitä opettamisesta ja kasvattamisesta, että se olis, just jäis plussan puolelle. (Kaisa)*

Opettajat tekivät eniten yhteistyötä alakoulussa rinnakkaisluokan opettajien ja yläkoulussa saman oppiaineen opettajien kanssa, erityisesti jos opettajilla oli menossa sama kurssi. Alakoulussa järjestettiin palkkitunteja, joissa opettajat opettivat samoja asioita monelle luokalle. Joskus palkkijärjestelyt lähtivät opettajien omasta halusta tehdä yhteistyötä, mutta toisinaan rehtori oli saattanut määrätä, että palkkitunteja pidetään. Opettajilla oli kuitenkin hyviä kokemuksia tästä ohjatusta yhteistyöstä ja rehtorilta jopa toivottiin lisää tällaisia yhteistyöhön johdattelevia ratkaisuja. Joskus eteen saattoi tulla tilanne, että työkaveri oli niin opetuksen yhteistä järjestämistä vastaan, että vaikka itsellä olisi ollut halua tehdä yhteistyötä, se ei toisen vastahakoisuuden takia onnistunut. Myös opettajat itse kokivat toisinaan, että haluavat mieluummin toteuttaa opetuksen yksin. Parhaimmillaan opettajat kokivat, että yhteistyötä tehdessä jokainen osapuoli hyötyi siitä ja pääsi käyttämään ja näyttämään omia vahvuuksiaan ja kiinnostuksen kohteitaan. Yhteistyö oli voimavara, josta ammennettiin energiaa arkeen.

*Uran alkua ajoilta meillä oli kollegan kanssa semmonen systeemi, että me tehtiin aina torstaina seuraava viikko yhdessä kuntoon kun opetettiin rinnakkaisia luokkia. Se on ehkä se yhteistyön syvin muoto, mitä mä oon tehny, että tehtiin sitä niinku säännöllisesti. Se oli hedelmällistä sen takia, että meidän persoonat ja ajatus opettamisesta oli niin samanlaiset. Se oli suorastaan niinku pelkästään vaan semmosta plus-merkkistä. Me vaan kumpikin niinku ammennettiin siitä. Sitten ne asiat mitkä toisella oli vielä hallussa niin oli toisella ehkä vähemmän hallussa ja toiset kohdat jopa sit täydensi. Sellaseen mä en oo päässy sitten sen jälkeen. (Kaisa)*

Yläkoulussa yhteistyötä tehtiin siis pääasiassa saman oppiaineen opettajien kanssa. Toisinaan yhteistyötä kuitenkin tehtiin myös yli oppiainerajojen, mutta sitä tapahtui vain satunnaisesti. Opettajat toivoivat, että tällaista eri oppiaineiden välistä yhteistyötä tapahtuisi useammin ja suunnitelmallisemmin, sillä opettajilla oli hyviä kokemuksia eri oppiaineita yhdistävistä projekteista. Oppiaineiden sisällä opettajat tekivät yhteistyötä vaihtelevasti. Toisissa aineryhmissä opettajat suunnittelivat kurssinsa hyvin itsenäisesti, vaikka kollega olisi pitänyt samaa kurssia yhtä aikaa. Toisissa aineryhmissä opettajat suunnittelivat kurseja yhdessä, tekivät kokeita yhdessä ja vertasivat kokeiden tuloksia.

*Ja sitten tietysti olis kiva, jos nyt vaan aina ehtisi, niin tehdä aina muidenkin aineiden opettajien kanssa yhteistyötä. Että se vaatisi semmosta järjestelmällistä suunnittelua. [...] Mutta että jos oiskin ehtinyt ihan huolella kattoo etukäteen sitä, niin olis voinut suunnitella sen opettajan kanssa jonkun yhteisen kokonaisuuden ja näin. Sitä aika vähän tulee tehtyä toistaiseksi, mutta ehkä se uusi OPS nyt sitten ainakin sen pakottaa sen muutoksen tekemään. (Oona)*

Opettajille tärkeää niin ala- kuin yläkoulussakin oli oppilaiden hyvinvointi. Opettajat kokivat, että olisi tärkeää yhdessä ryhmänä miettiä, mikä kullekin oppilaalle olisi parhaaksi. Yhtenäiset toimintatavat, esimerkiksi rangaistuskäytänteet tai epäasialliseen käytökseen puuttuminen, olisivat tärkeitä yhteisen rintaman luomiseksi. Myös opetustavoista olisi keskusteltava, mikä opetustyyli sopii kullekin oppilaalle. Erityisopettajan kanssa tehtävä työ jäi toisinaan liian ohueksi, kun toimintatavoista ei ehditty kunnolla keskustella. Opettajat saattoivat kokea epävarmuutta ryhmän hallintaan liittyvissä tilanteissa ja silloin kollegojen, erityisesti lähipiirin, tuki nousi tärkeäksi tekijäksi. Toisaalta tällaisessa tilanteessa neuvon pyytäminen saattoi tuntua hankalalta, jos omaa epävarmuutta ei halunnut näyttää.

*Sitten oon kysynyt apua, jos on ollut haastavia oppilaita, että miten tämmöistä oppilasta olis syytä tavallaan käsitellä, että miten toimitaan tämmösen oppilaan kanssa. Että on ollut itsellä joku näkemys ja sitten on tavallaan halunnut sille varmistuksen. Tai sillä tavalla, että oonko mä nyt peilannut jälkeenpäin tai oonko mä nyt toiminut tuossa järkevästi. (Ville)*

## 5.5 Yhteenveto

Aineistomme pohjalta konstruoimme kolme opettajakulttuuria, joiden piirteitä esiintyi tutkimuskoulussa. Nämä opettajakulttuurit ovat yksilökeskeinen opettajakulttuuri, ohjatun yhteistyön opettajakulttuuri sekä yhteisökeskeisen yhteistyön opettajakulttuuri. Mitään näistä

kolmesta opettajakulttuurista ei koettu pelkästään positiiviseksi tai negatiiviseksi, vaan opettajilla oli erilaisia asenteita näiden kulttuurien eri piirteitä kohtaan.

Yksilökeskeisen opettajakulttuurin positiivisina puolina opettajat kokivat tehokkuuden. Tämä onkin Hargreavesin (1994, 172) mukaan koulujärjestelmään syvälle juurtunut ajatus. Päätösten tekeminen ja suunnittelu on nopeampaa ja yksinkertaisempaa yksin. Usein opettajat myös arvostavat tehokasta työskentelyä, sillä koulun arki tuntuu hektiseltä. Toisaalta yhteistyötä voidaan pitää yksin työskentelyä tehokkaampana, koska silloin käytössä on kaikkien ryhmän jäsenten inhimillinen pääoma (Vangrieken ym. 2015, 33–35). Aina ei kuitenkaan ole järkevää puntaroida asioita toisten kanssa, sillä opettajan ammattitaitoon kuuluu kyky tehdä itsenäisiä päätöksiä ja arvioita (decisional capital). Tämä taito saavutetaan työtä tekemällä, työvuosien karttuessa. Myös kollegojen kokemusten kuuleminen ja neuvojen saaminen antavat opettajalle lisää eväitä toimia parhaalla mahdollisella tavalla arjen keskellä päätöksiä tehtäessä. Sosiaalinen pääoma siis kehittää opettajan päätöksentekokykyä. (Hargreaves & Fullan 2012, 93–96; Mäntylä 2002, 221.)

Yksintekemisen vapaus, riippumattomuus muista, oli opettajille tärkeää. Nämä piirteet sopivat hyvin perinteiseen näkemykseen autonomisesti toimivasta opettajasta, joka Rajakaltion (2011, 74) mukaan saa vapaasti toteuttaa itseään. Autonomia ei suoraan tarkoita yksilökeskeistä opettajakulttuuria, sillä opettaja voi tehdä omia päätöksiä ja keskustella niistä muiden kanssa, mutta yksilökeskeisessä kulttuurissa opettajien autonomiaa pidetään erityisen tärkeänä. Opettajat voivat kokea autonomiansa eri tavoin, mutta useimmille se on työn tärkein elementti ja motivaattori (Rajakaltio 2011, 200). Toisaalta opettajan autonomia tekee opettajasta haavoittuvaisen, sillä suuri vapaus tuo mukanaan suuren vastuun (Rajakaltio 2011, 74). Tutkimuksessamme opettajat kokivat yksilökeskeisen opettajakulttuurin negatiivisina piirteinä tilanteet, joissa he joutuivat tahtomattaan työskentelemään yksin. Joskus opettajat ajautuvat tekemään töitä yksin rakenteellisista, aikataulullisista tai arkkitehtuurisista syistä (Hargreaves 1994, 172). Tässä tutkimuksessa esiin nousi tilanteita, joissa työkaverit eivät halunneet tehdä yhteistyötä ja koulun kulttuuri ohjasi yksin toimimiseen. Osa opettajista koki, että heidän koulussaan opettajan yksilöllistä vapautta arvostettiin erityisen paljon. Koulun kaikkia opettajia pidettiin erittäin pätevinä, jolloin omia heikkouksia oli vaikea näyttää. Opettajat voivat toisinaan kokea epävarmuutta päätöksiä tehdessään ja silloin kollegojen tuki olisi tärkeää. Avunpyytäminen

voi olla hankalaa, jos opettaja kokee epävarmuutta työssään (Hargreaves & Fullan 2012, 108–109). Jos omista valinnoistaan ei ollut aivan varma, niiden esille ottamiseen keskustelussa oli suuri kynnyks. Myös Sahlbergin (1996, 214) mukaan epävarmuus saattoi olla haaste yhteistyön syntymiselle. Tällöin epävarmuus tulee myös kehityksen tielle. Opetuksesta ja oppimisesta keskusteleminen auttaa opettajaa kehittymään.

Ohjatun yhteistyön opettajakulttuurissa opettajat määrätään tekemään yhteistyötä ylhäältä käsin, esimerkiksi rehtorin tai muun hallinnon tasolta. Tutkimuksestamme löytyi yllättävän paljon kommentteja, joissa ohjattu yhteistyö koettiin positiivisena, kehittävänä asiana. Tästä syystä käytämmekin "pakotetun yhteistyön" sijasta nimitystä "ohjattu yhteistyö". Jotta kokemus ohjatusta yhteistyöstä olisi positiivinen, sillä tulisi olla selkeä, motivoiva tavoite, joka tukee opettajien työtä ja on läsnä arjessa. Jos yhteistyöllä ei ole selkeää tavoitetta se saattaa olla vain muodollista ja sitä ei nähdä mahdollisuutena (Savonmäki 2007, 93). Samoin hyvä ryhmähenki on ohjatun yhteistyön onnistumiselle olennaista, eli ryhmän toiminnan tulisi olla tasapuolista, avointa ja sallivaa. Myös viihtyvyyteen tulisi kiinnittää huomiota. Rehtorin merkitys yhteistyön onnistumiselle on olennainen, sillä selkeät tavoitteet ja työskentelytavat ovat usein rehtorin vastuulla. Rehtori voi myös omalla esimerkillään ja käyttäytymisellään vaikuttaa yhteisön ilmapiiriin, kuten monissa tutkimuksissa on osoitettu (Huusko 1999, 168, 171–174; Rosenholtz 1989, 430–431; Vangrieken ym. 2015, 33). Rehtorin tehtävä on motivoida opettajia olemalla läsnä ja näyttämällä arvostuksensa opettajia kohtaan. (Hargreaves 1994, 194.)

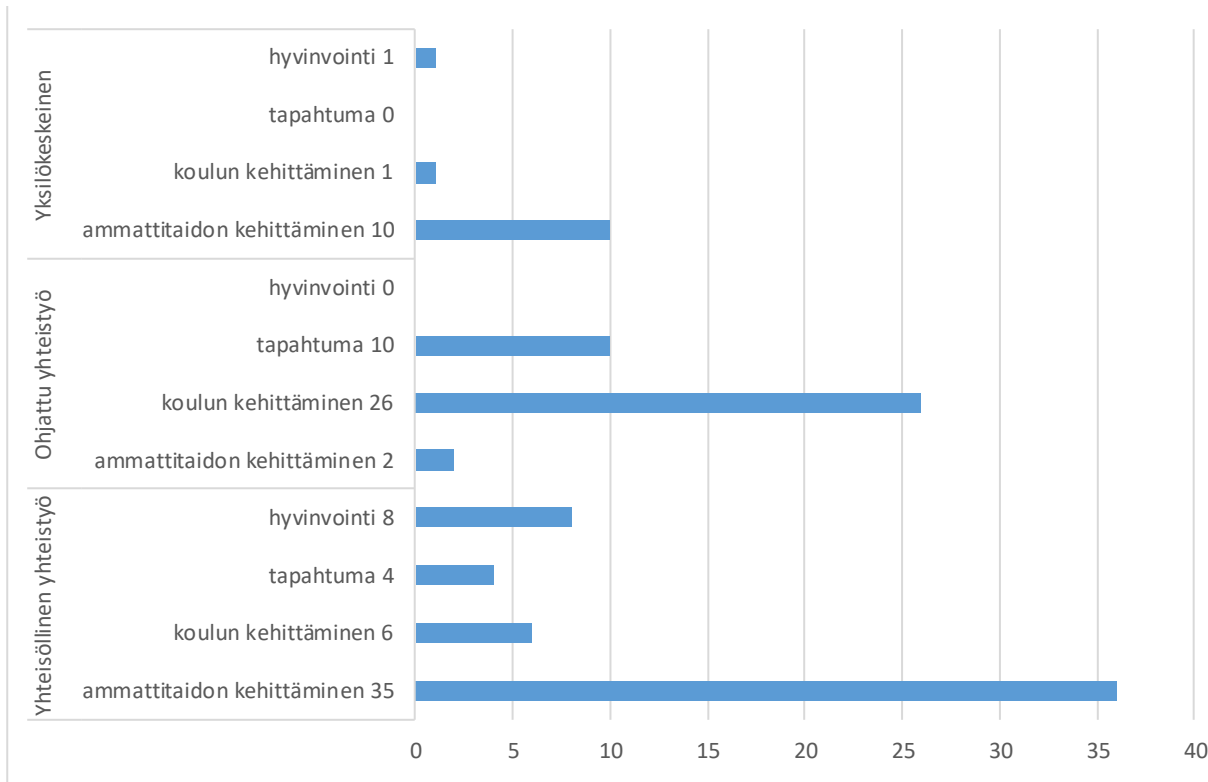
Tutkimuksessa opettajilla oli ohjatusta yhteistyöstä yhtä paljon niin positiivisia kuin negatiivisia ajatuksia. Ohjattu yhdessä työskentely saattaa tuntua opettajista turhalta ja hyödyttömältä, jos edellä esitellyt puitteet eivät ole kunnossa. Ohjatun yhteistyön tavoite saattaa olla liian abstrakti ja irrallinen opettajien arkisesta työstä, jolloin työskentelyyn ei ole motivaatiota. Myös toimintaohjeet voivat olla liian epäselviä, jolloin työskentelyn aloittaminen on vaikeaa. Kun työskentely on epämääräistä, siihen ei sitouduta ja paneuduta ja lopputuloksen laadulla ei ole opettajille itselleen merkitystä. Työryhmästä tulee vain ylimääräinen taakka arjen muun kiireen keskellä. Vaikka ylhäältä asetetut työryhmät voivat ensi alkuun tuntua opettajista vain ylimääräiseltä työltä, jälkepäin ne saattavat näyttäytyä myös keinona löytää uusia tapoja tehdä yhteistyötä ja kehittää omaa työtään. Myös Rajakaltio (2011, 153) teki tutkimuksessaan samankaltaisen havainnon.

Yhteisökeskeisen yhteistyön opettajakulttuurista puhuttiin tutkimusaineistossamme enemmän positiiviseen kuin negatiiviseen sävyyn. Kun opettajat luottavat toisiinsa ja tulevat hyvin toimeen, opettajat myös voivat paremmin. Luottamus onkin keskeinen tekijä toimivan ammatillisen oppimisyhteisön luomisessa (Webb ym. 2009, 416). Kun kemiat työkavereiden kanssa kohtaavat ja keskustelu on avointa, myös yhteistyö sujuu paremmin. Arkea helpottaa, kun pääsee jakamaan omaa työtaakkaansa työkavereiden kanssa. Myös omista, työn ulkopuolisista asioista juttelu parantaa työilmapiiriä ja lisää luottamusta työtoverien kesken. Kun työyhteisöön voi luottaa ja ilmapiiri on hyvä, on omia ideoita, kysymyksiä ja ongelmia helpompi tuoda esille. Tällöin niistä päästään keskustelemaan avoimesti, ongelmiin löydetään ratkaisuja ja ideoita kehitetään eteenpäin. Näin työyhteisö kehittyy, kun kaikki pääsevät antamaan panoksensa yhteiseen keskusteluun. Onnistunut yhteistyö vaatii luottamuksen rakentamista ja avointa keskusteluilmapiiriä, jossa voi jakaa omaa työtaakkaansa (Huusko 1999, 164–165; Sahlbergin 1996, 213; Vangrieken ym. 2015, 33). Tämä taas puolestaan helpottaa opettajaa ja auttaa jaksamaan arjen keskellä.

Negatiivisissa kommentteissa pohdittiin sitä, miksi yhteisökeskeinen yhteistyö ei aina toimi ja mitä koulussa pitäisi kehittää, jotta se olisi hedelmällisintä. Opettajat olivat sitä mieltä, että heidän pitäisi rohkeammin kokeilla uusia asioita ja hypätä aine- ja luokkarajojen yli. Kollektiivinen vastuu oppilaista ja kollegan sijaistaminen olisivat Hargreavesin ja Fullanin (2012, 116) mukaan hyviä keinoja välttää balkanisoituneen opettajakulttuurin syntymistä. Aineistossa esiintyi joitain esimerkkejä, joissa perinteisiä oppiaineiden rajoja rikottiin ja nämä tapaukset koettiin positiivisesti. Samalla kuitenkin pohdittiin, että näitä tilanteita voisi olla useammin ja säännöllisemmin. Pohdittiin myös, toisiko uusi opetussuunnitelma muutoksen tähän. Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 33–35) linjatut monialaiset oppimiskokonaisuudet voisivat olla keino luokka- ja oppiainerajojen ylittämiseksi. Opettajien mukaan myös kiire vaikeuttaa yhteistyötä. Ajan puute onkin yksi yleisimmistä haasteista yhteistyölle (Hargreaves & Fullan 2012, 127; Huusko 1999, 157; Raina 2012, 62; Sahlberg 1996, 214; Vangrieken ym. 2015, 33–34, Westheimer 2008, 70–71). Huuskon (1999, 197) tutkimuksen perusteella opettajat olisivat valmiita tekemään enemmän yhteistyötä, mutta eivät halua käyttää siihen omaa aikaansa. Myös henkilökemioilla on vaikutusta. Jos opettajat eivät tule toimeen keskenään, käy yhteistyön tekeminen kovin vaikeaksi.

Seuraavassa olemme koonneet tutkimuksemme tuloksia taulukoihin. Taulukossa 2 on nähtävillä puhe-episodeista löydettyjä yhteistyön tavoitteita sekä näiden tavoitteiden esiintyminen eri opettajakulttuureissa. Merkille pantavaa on, että hyvinvointi toiminnan tavoitteena esiintyi lähes ainoastaan yhteisöllisestä yhteistyöstä puhuttaessa. Yhteisöllinen, opettajista itsestään lähtöisin oleva yhteistyö on vapaaehtoista arjen jakamista, joka keventää opettajien taakkaa. Kollegat myös tulevat tutummiksi ja läheisemmiksi tällaisen työskentelyn kautta. Työstä keskustelun lisäksi esimerkiksi vapaa-ajasta ja tieteestä keskusteleminen parantavat työyhteisön henkeä ja siten myös opettajien hyvinvointia. Opettajien välisten suhteiden hoitaminen auttaakin opettajia jaksamaan paremmin, koska hyvä ilmapiiri ja kollegoiden tuki ovat keskeisiä työhyvinvointia rakentaessa (Soinin ym. 2008, 251; Webb ym. 2009, 413). Ohjatulla yhteistyöllä on ylhäältä annettu tavoite, joka yleensä liittyy koulun kehittämiseen. Tässä tutkimuksessa esille nousseissa tilanteissa kyseinen ensisijainen tavoite ei ollut työhyvinvoinnin parantaminen. Sellaisiakin tilanteita kuitenkin löytyy, että ohjattu toiminta pyrkii parantamaan opettajien työhyvinvointia. Myöskään yksilökeskeisen opettajakulttuurin puhe-episodeissa ei noussut esille tavoite hyvinvoinnista. Vaikka opettajan omalle psyykelle voi toisinaan olla terveellisempää työskennellä yksin kuin vaikean työtoverin kanssa, se ei kuitenkaan tavoitteena esiintynyt aineistossa.

TAULUKKO 2. Opettajien toiminnan tavoitteet yhteistyöpuhe-episodeissa ja niiden esiintyminen eri opettajakulttuureissa.

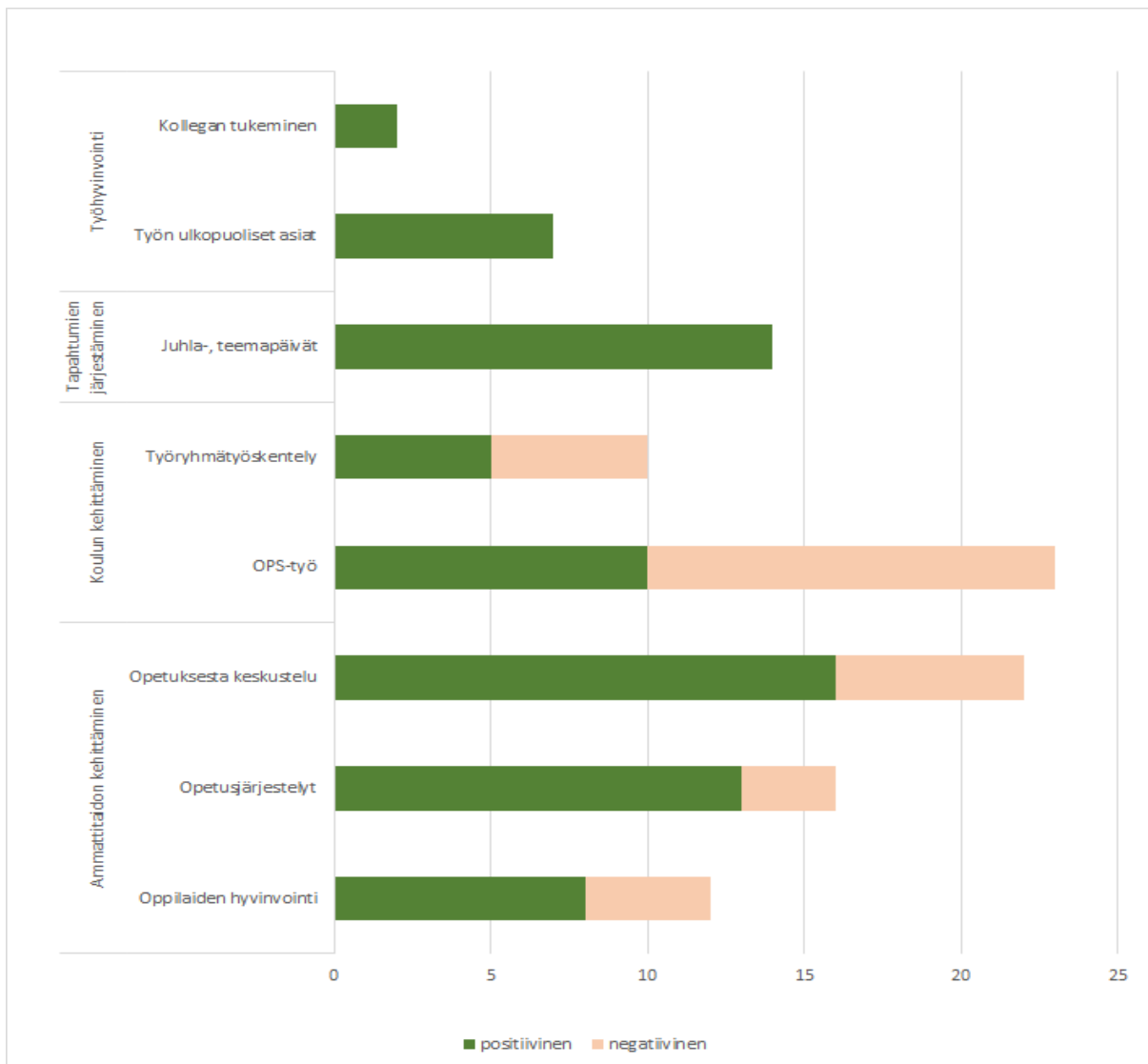


Tapahtumia järjestäessä joukossa on voimaa, kuten eräs opettajista totesi. Tapahtumat voivat olla opettajien omista ideoista lähtöisin olevia uusia tapahtumia, jokavuotisia traditioita tai rehtorin määräämiä tilaisuuksia. Ne suunnitellaan ja toteutetaan lähes poikkeuksetta yhteistyönä ja hyvässä hengessä.

Ohjatun ja yhteisöllisen yhteistyön tavoitteissa on nähtävillä selkeä ero: Ylhäältäpäin ohjattu yhteistyö kehittää pääasiassa koko koulun toimintaa, kun taas yhteisöllinen, opettajista itsestään lähtöisin oleva yhteistyö kehittää enemmän opettajien omaa ammattitaitoa. Ylhäältä annetut tehtävänannot liittyvät esimerkiksi opetussuunnitelmaan tai koulun käytäntöihin. Vaikka ohjatun yhteistyön pääasiallisena tavoitteena on usein jokin koko koulua koskeva asia, se ei kuitenkaan tarkoita, ettei sen pohtiminen voisi kehittää opettajan henkilökohtaista ammattitaitoa. Opettajista itsestään lähtevän yhteistyön tavoitteena taas on usein esimerkiksi opetusmenetelmien ja ideoiden jakaminen, joka kehittää opettajien henkilökohtaista osaamista. Samalla kun opettajat itse kehittyvät, kehittyy myös koko koulu, kun osaamista jaetaan eteenpäin.

Taulukkoon 3 on koottu yhteistyön neljä tavoitetta, jotka jo edellä mainittiin, sekä niiden sisältä löytyneet konkreettiset keinot, joiden kautta tavoitteeseen pyritään. Toisinaan toiminnan tavoitteet ovat kaikille selkeät ja äänen lausutut, kuten esimerkiksi juhlaa järjestettäessä. Toisinaan taas tavoite voi olla tiedostamaton, ääneen lausumaton asia, kuten vaikka työtoverin kanssa lomasta juttelu välitunnilla, joka tekee opettajista läheisempiä, lisää luottamusta ja parantaa työhyvinvointia. Näitä tavoitteita juttelun lomassa tuskin ajatellaan.

TAULUKKO 3. Opettajien suhtautuminen eri tavoitteisiin tähtäävään toimintaan.



Tilanteissa, joissa voi joutua puolustamaan omia tekojaan tai valintojaan on tärkeää, että voi luottaa kollegojen ja rehtorin tukeen. Yhteistyö auttaa opettajia jaksamaan ja voimaan paremmin (Webb ym. 2009, 412). Kollegan kanssa juttelu kiireisen arjen keskellä muista kuin työasioista



virikistää ja tuo opettajia yhteen. Työilmapiiri paranee, kun työtovereiden välille kehittyy aitoa ystävyyttä.

Tapahtumat järjestetään mielellään yhdessä. Arjesta poikkeavien tapahtumien järjestäminen vaatii paljon työtä ja suunnittelua ja tätä taakkaa jaetaan mielellään. Vaikka tapahtumien järjestäminen onkin toisinaan työlästä, se koetaan silti positiivisena, koska silloin yhteistyöllä on konkreettinen tavoite, jota ajatellen työtä tehdään. Tapahtumat ovat opettajista itsestään lähtöisin ja heillä saattaa olla sen järjestämiseen niin suuri motivaatio, että valmisteluja saatetaan tehdä jopa työajan ulkopuolella.

Työryhmätyöskentely keräsi eniten negatiivisia kommentteja, erityisesti opetussuunnitelmatyöhön liittyen. Haastatteluja tehdessämme syksyllä 2015 opetussuunnitelmatyö oli vasta alkuvaiheessa, mistä negatiiviset kommentit epäselvistä järjestelyistä ja tehtävänannoista saattoivat osin johtua. Opettajilla ei vielä ollut selvää käsitystä, mihin lopputulokseen oltiin pyrkimässä. Opetussuunnitelma on niin laaja ja abstrakti asia, että sen vaikutusta arjen työhön ei aina helposti hahmota. Toisaalta opetussuunnitelma- tai työryhmätyöskentely saattoi olla tilanne, jossa pääsi miettimään ja oppimaan itselle uusia asioita. Jos työryhmien toiminta oli hyvin organisoitu ja opettajat motivoituneita, ne olivat oivia paikkoja kehittää niin koulua kuin opettajien omaa ammattitaitoa.

Työstä keskusteleminen oli opettajille tärkeää ja opettajien haastatteluissa siitä löytyi useita esimerkkejä. Ajatusten vaihtoa tehtiin spontaanisti, arjen keskellä. Kun työkavereiden kanssa tuli hyvin toimeen, myös yhteistyö toimi helposti. Luottamuksellinen ja avoin ilmapiiri mahdollisti tehokkaan keskustelun, jonka tuloksena opettajat saivat uusia eväitä omaan työhönsä. Rehtori pystyi ehdotuksillaan ja jopa määräyksillään edesauttamaan opettajien välistä yhteistyötä. Rehtorin ehdottamat järjestelyt saattoivat johtaa uusiin ratkaisuihin ja yhteistyökuvioihin, jotka opettajat kokivat positiivisina. Yhteistyötä tehtiin pääasiallisesti saman luokka-asteen tai saman aineryhmän opettajien kanssa. Alakoulussa saman luokka-asteen opettajat saattoivat suunnitella yhdessä esimerkiksi palkkitunteja, yläkoulussa saman aineen opettajat saattoivat tehdä kokeita ja suunnitella kurseja yhdessä. Vaikka Suomessa peruskoulu on yhtenäinen, ala- ja yläkoulun välillä on silti kuilu. Luokanopettajat ja aineenopettajat tekevät vain vähän yhteistyötä keskenään, mikä ilmeni myös tässä tutkimuksessa. Kun ala- ja yläkoulun opettajat suunnittelivat koulun yhteisiä

käytäntöjä, opettajilla ei aina ollut selvää mielikuvaa todellisuudesta, jota toisessa rakennuksessa elettiin. Nykyään on luotu malleja, joilla ala- ja yläkoulujen toimintakulttuureja voidaan lähentää. (Rajakaltio 2011, 54.) Vaikka yhteistyön tekeminen läheisimpien opettajien kanssa tuntui yksinkertaisimmalta, raja-aitojenkin murtamista kaivattiin. Toiveita esitettiin niin ala- ja yläkoulun väliseen yhteistyöhön kuin myös ainerajoja ylittävään toimintaan.

Oppilaat ovat tärkeitä opettajille ja heidän hyvinvointinsa nousi esille, kun mietittiin mistä asioista olisi hyvä keskustella kollegojen kanssa. Kun oppilaista ollaan vastuussa yhdessä, heidän erilaiset oppimistyylinsä ja persoonansa tulevat paremmin huomioiduiksi (Pulkinen & Rytivaara 2015, 5). Toimintakäytänteiden yhdenmukaisuus on oppilaiden etu, joten niistä keskustelu auttaa opettajia tekemään työtään paremmin. Samoin erityisopettajan kanssa käytävä keskustelu auttaa opettajia auttamaan tukea tarvitsevia oppilaita parhaalla mahdollisella tavalla. Toisaalta opettajan voi olla vaikea myöntää, että tarvitsee apua jonkun oppilaan käsittelyssä. Epävarmuus voikin rajoittaa opettajien välistä yhteistyötä ja siten myös opettajan ammatillista kehittymistä (Sahlberg 1996, 214).

# 6 POHDINTA

## 6.1 Tutkimuksen tulokset

Opettajien välinen yhteistyö on kompleksinen kokonaisuus, jonka pintaa olemme tässä tutkimuksessa raapaisseet yhden koulun osalta. Aiheen tutkimusta voisi jatkaa ja laajentaa monella eri tavalla. Eri koulujen opettajakulttuurien tutkiminen ja niiden vertailu voisi syventää ymmärrystä opettajayhteisöjen toiminnasta. Tutkimuskohteena voisi myös olla esimerkiksi ylä- ja alakoulun opettajakulttuurien erot tai miten koulun koko vaikuttaa yhteistyöhön. Kiinnostavaa olisi tutkia, miten opettajien tapa tehdä yhteistyötä vaikuttaa oppilaisiin, esimerkiksi oppimistuloksiin tai tapaan toimia ryhmässä.

Tämän tutkimuksen ensimmäinen tehtävä oli selvittää, millaisten opettajakulttuurien piirteitä tutkimuskohteena olleesta yhtenäiskoulusta oli löydettävissä ja millaisia asenteita opettajilla oli yhteistyötä kohtaan. Lähestyimme opettajien välistä yhteistyötä Andy Hargreavesin (1994; Hargreaves & Fullan 2012) luoman opettajakulttuurimallin kautta, koska tämä looginen ja selkeä luokittelu vastasi omia näkemyksiämme koulujen erilaisista toimintakulttuureista. Kirjallisuuteen tutustuessamme huomasimme, että Hargreavesin ajatuksia lainattiin myös monissa tutkimuksissa (mm. Huusko 1999, Little 1990a, Luukkainen 2004, Raasumaa 2010, Rajakaltio 2011, Sahlberg 1996, Willman 2001). Tutkimusaineiston perusteella löysimme piirteitä kolmesta opettajakulttuurista. Jatkotutkimusta voisi toteuttaa laajemmin ja systemaattisemmin. Konstruoimiemme yhteistyöluokkien pohjalta voisi laatia kyselylomakkeen, jonka avulla saataisiin laajaa tietoa suomalaisten koulujen yhteistyökulttuureista

Perinteisesti yksilökeskeinen opettajakulttuuri on ollut vahvasti esillä suomalaisessa koulumaailmassa. Opettajien itsemääräämisoikeutta pidetään suuressa arvossa ja opettajien oletetaan pärjäävän omillaan. Hargreaves ja Fullan (2012, 108–110) listaavat individualismin syiksi erilaisia resursseista johtuvia syitä. Myös opettajien henkilökohtaiset mieltymykset ja epävarmuuden tunne voivat ohjata opettajaa tekemään työnsä mieluummin yksin. Näitä piirteitä

löytyi myös tutkimuskoulustamme. Tilanne on kuitenkin muuttumassa, sillä opettajien työ on kehittymässä yhä haastavammaksi moninaistuvan oppilasaineksen myötä ja oppituntien ulkopuolisen työn lisääntyessä. (Rajakaltio 2011, 143, 201.) Oman kokemuksemme mukaan myös opettajankoulutus ohjaa nuoria opettajia yhä tiiviimpään yhteistyöhön kollegojen kanssa, vaikkakin kehittämistä löytyy edelleen myös sillä saralla (Rajakaltio 2011, 203). Koska tutkimuksemme painopiste oli selvittää, millaista yhteistyötä koulun arjessa tehdään, opettajien itsenäinen työskentely näkyy vain osittain tutkimustuloksissa.

Useissa suomalaisissa tutkimuksissa (mm. Huusko 1999, Rajakaltio 2011, Sahlberg 1996) on käytetty suomennosta *pakollinen* tai *pakotettu kollegiaalisuus* kun on puhuttu Andy Hargreavesin määrittelemästä käsitteestä *contrived collegiality*. Hargreavesin ja Fullanin (2012, 118) mukaan se voidaan kokea niin negatiivisena kuin positiivisenakin. *Pakotettu*-sanassa on kuitenkin usein negatiivinen lataus, joten päädyimme käyttämään tutkimuksessamme sanaa *ohjattu*. Jatkossa voitaisiin käyttää suomennosta *ohjattu kollegiaalisuus*, jolloin vältetään käsitteistä syntyvät negatiiviset ennakoasenteet. Myös tutkimuksessamme tuli esille tilanteita, joissa ylhäältä ohjattu yhteistyö oli koettu miellyttäväksi ja positiiviseksi. Opettajat saattoivat ensin olla hyvin varautuneita rehtorin ehdottamien uusien yhteistyökuvioiden, kuten palkkituntien suhteen, mutta kun itse työskentelyyn oli päästy, opettajat olivatkin iloisia yllättyneitä niiden toimivuudesta. Opettajien asenteet siis muuttuivat positiivisemmiksi, kun he saivat kokemuksen toimivasta yhteistyöstä. Opettajat jopa toivoivat, että rehtori voisi enemmänkin ohjata ja jopa pakottaa opettajia tekemään yhteistyötä. Rehtorit voisivat rohkeammin miettiä keinoja, joilla saisivat opettajia astumaan mukavuusalueensa ulkopuolelle ja tekemään yhteistyötä uusien ihmisten kanssa. Työyhteisö on usein peilikuva esimiehestä, joten rehtorin suhtautuminen yhteistyöhön merkitsee paljon. Hän voi luoda yhteistyölle puitteet antamalla opettajien yhteistyölle aikaa ja luomalla positiivista henkeä. Ohjatun yhteistyön mahdollisuuksia voisi tutkia tarkemmin ja kehittää tapoja, joilla rehtorit voivat ohjata opettajia hedelmälliseen yhteistyöhön. Rehtori ei kuitenkaan voi yksin olla vastuussa yhteistyökulttuurin luomisesta, vaan siitä pitäisi tulla opettajakunnan jäsenten yhteinen asia, jota kohti pyritään. Opettajien tulisi olla henkilökohtaisesti motivoituneita ja aloitteellisia yhteisön muuttuessa yhteisöllisemmäksi. Kaikkea vastuuta ei voi kaataa rehtorin niskaan, vaikka tällä suuri merkitys yhteistyökulttuurin luomisessa onkin.

Kolmas opettajakulttuuri, jonka piirteitä koulusta löytyi, oli yhteisöllisen yhteistyön opettajakulttuuri. Se muistutti Hargreavesin luokittelun liikkuvaa mosaiikkia. Opettajat siis pääasiallisesti arjen työssään toimivat tutuissa porukoissa, jotka muodostuivat aineryhmien tai luokka-asteiden pohjalta. Läheinen työpari saattoi myös löytyä yhteisien intressien, kuten tietotekniikan, kautta. Liikettä näiden ryhmien välillä tapahtui jonkin verran ja uusia, projektiluontoisia ryhmiä syntyi eri tarpeita varten, kuten tapahtumapäivän järjestämiseen. Eri aineryhmiä voisi jatkossa tarkastella tarkemmin. Olisi mielenkiintoista vertailla eri aineryhmien opettajien ajatuksia yhteistyöstä. Ryhmillä saattaa myös olla erilaisia mielikuvia toisten aineryhmien sisäisestä yhteistyöstä toiminnasta, joita voisi tutkia. Opettajat voisivat esimerkiksi tehdä käsitekartan, johon merkitsevät ajatuksiaan toisten opettajien yhteistyötavoista ja -haluista (Åhlberg 2001, 59–60). Opettajien työyhteisön sisäistä sosiaalista rakennetta ja kommunikointia voisi tutkia myös sosiometristen metodien avulla (Ropo 2001, 85). Tässä tutkimuksessa balkanisoituneeseen koulukulttuuriin kuuluvaa vastakkainasettelua ryhmien välillä ei juurikaan tullut esiin. Koulujen fyysinen erillisuus oli kuitenkin johtanut siihen, että ylä- ja alakoulun opettajat tunsivat tietävänsä aika vähän toisen koulun arjesta.

Opettajien mielestä tutkimuskoulussa oltiin avoimia yhteistyölle eli asenne sitä kohtaan oli positiivinen. Erilaiset tiimit ja ryhmät olivat osa opettajien arkipäivää. Osa opettajista oli sitä mieltä, että kouluyhteisön ilmapiiri oli avoin ja että kysyminen oli aina sallittua. Osa opettajista kuitenkin tunsu, että koulun opettajakunta oli niin pätevää ja ammattitaitoista, että apua ei toisaalta tarvinnut pyytää ja toisaalta sitä ei kollegoilta uskallettu pyytää. Aukkoja omissa tiedoissa ja taidoissa ei haluttu näyttää. Tutkimus, jossa kartoitettaisiin muiden opettajien käsityksiä kollegojen yhteistyöhaluista, voisi tuoda ilmi sen, että muutkin opettajat kamppailevat samojen asioiden kanssa.

Spontaanin ja opettajista itsestään lähtevän yhteistyön edellytys on luottamuksellinen ilmapiiri. Jota opettaja voi näyttää omat heikkoutensa ja epävarmuutensa, on hänen voitava luottaa siihen, että kollegat hyväksyvät nämä puutteet ja tukevat häntä ammatillisessa kehittämisessä. Erityisesti nuorille opettajille on tärkeää saada neuvoja ja apua työuransa alkumetreillä, mikä nousikin tutkimuksessamme esiin. Tämä on huomattu aiemmissakin tutkimuksissa ja sitä varten on kehitetty erilaisia hankkeita, mm. Osaava Verme -verkosto. Sen tarkoituksena on tukea nuoria opettajia vertaisryhmämentoroinnin avulla. (Vanas 2015, 9.) Kun opettajat luottavat toisiinsa, yhteistyöhön

on helpompi ryhtyä ja opettajat voivat rohkeasti antaa toisilleen palautetta (Webb ym. 2009, 416). Toisaalta yhteistyö ja kollegojen kanssa tekemisissä oleminen lisäävät heidän välistä luottamustaan ja parantavat työilmapiiriä (Huusko 1999, 192). Toimiva yhteistyö myös parantaa työhyvinvointia (Webb ym. 2009, 412). Tutkimuksessamme opettajille oli tärkeää päästä puhumaan niin oman työn raskaista puolista ja mieltä painavista asioista kuin myös työn ulkopuolisista asioista, kuten lomasuunnitelmista ja tieteestä, kollegojen kanssa. Oli tärkeää luoda aitoja ystävyysuhteita kollegojen kanssa.

Yhteistyön tavoitteiden selvittäminen oli tutkimuksen toinen tehtävä. Myös tavoitteiden vaikutus opettajien kokemukseen yhteistyöstä oli tutkimuksen kohteena. Yhteistyö on aina tavoitteellista toimintaa (Vangrieken ym. 2015, 23). Mitä lähempänä yhteistyön tavoite oli opettajien käytännön työtä, sitä positiivisemmin opettajat suhtautuvat yhteistyöhön. On helpompaa mennä kohti selkeää päämäärää kuin pyöritellä abstrakteja kokonaisuuksia. Teoreettiset tai byrokraattiset tavoitteet eivät motivoineet opettajia, vaan tuntuivat pakkopullalta.

Tutkimuksessamme yhteistyölle löytyi kahdeksan tavoitetta, jotka saatoimme jakaa neljään eri kategoriaan. Ensimmäisessä kategoriassa, työhyvinvoinnissa, tavoite ei ollut yleensä tiedostettu. Opettajat saattoivat jutella työtovereidensa kanssa työhön kuuluvista tai kuulumattomista asioista ja samalla parantaa työilmapiiriä, lähentyä kollegaa ja näin luoda edellytyksiä tulevalle yhteistyölle. Myös työtovereilta saatu tuki vaikeissa tilanteissa on tärkeää jaksamisen kannalta. Tunne siitä, että ei ole yksin huoliensa kanssa keventää taakkaa. Kollegoiden tuki onkin opettajien mielestä yksi tärkeistä työhyvinvoinnin edistäjistä (Soini ym. 2008, 251). Työssä jaksamisesta keskustellaan nykyään paljon ja opettajatkin valittavat työn suurta määrää ja kuormittavuutta. Yhteistyön lisääminen ja kollegojen välisten suhteiden vaaliminen parantavat työhyvinvointia, joten sitä voisi jatkossa käyttää yhä enemmän hyödyksi työurien pidentämisessä ja työuupumuksen ennaltaehkäisyssä. (Rutonen 2014, 12–15.)

Toisessa kategoriassa, tapahtumien järjestämisessä, yhteistyöllä oli hyvin selkeä, konkreettinen tavoite eli jonkin tilaisuuden tai juhlan järjestäminen. Siihen suhtauduttiinkin vain positiivisesti. Kolmas kategoria oli koulun kehittäminen, johon kuului erilaisissa työryhmissä työskentely sekä opetussuunnitelmatyö. Niin tapahtumien järjestäminen kuin työryhmissä työskentely olivat pääsääntöisesti ohjattua yhteistyötä, mutta niiden tavoitteet erosivat toisistaan. Juhlien

järjestäminen oli hyvin konkreettinen, opettajan arkeen tiukasti sidoksissa oleva tavoite, kun taas esimerkiksi opetussuunnitelmatyö oli laajempi, abstraktimpi kokonaisuus, joka kyllä vaikuttaa opettajien arkeen taustatekijänä, mutta saattoi tuntua itsestään selvien asioiden toistamiselta ja korulauseiden tuottamiselta. Opetussuunnitelmatyö tarjosi kuitenkin foorumin keskustella oman työn arvoista, lähtökohdista ja menetelmistä, eli aiheista, jotka arjen keskellä harvoin nousivat esiin. Tämä saattoi opettajista tuntua raskaalta, mutta työssä kehittymisen kannalta tällaiset keskustelut ovat tärkeitä. Toimimattomat työskentelyjärjestelyt tekivät työskentelystä työryhmissä toisinaan epämotivoivaa. Kun puitteet olivat kunnossa, työskentely oli sujuvampaa. Onkin tärkeää, että työryhmille annetaan selkeät tehtävät ja tavoitteet, joiden tarpeellisuus tulee selkeästi esille. Myös työskentelyn tasapuolisuuteen, esimerkiksi tapaamispaikan ja -aikojen suhteen, on kiinnitettävä huomiota.

Neljäs, laajin kategorian, oli ammatillinen kehittyminen. Se sisälsi opetuksen sisällöstä keskustelun ja ideoiden vaihtamisen, opetuksen järjestämiseen liittyvät tilanteet sekä oppilaiden hyvinvointiin liittyvistä asioista keskustelun. Näistä asioista kerrottiin pääasiallisesti positiiviseen sävyyn, negatiivisia kommentteja seurasi tilanteista, joissa yhteistyö ei ollut toiminut toivotulla tavalla. Opettajat kokivat, että opettajakunnalla ei ollut aivan yhtenäisiä ajatuksia asioiden hoitamisesta. Opettajat toivoivat, että oppilaiden asioista keskusteltaisiin enemmän, jotta toimintaan löydettäisiin yhtenäinen linja. Opettajat kokivat todella hyödyllisenä keskustelut työtovereiden kanssa, joissa vaihdettiin ideoita ja suunniteltiin opetusta yhdessä. Mahdollisuuksia tällaiselle työskentelylle pitäisi tulevaisuudessa järjestää lisää. Tutkimuksessa esille tullut yhteistyö tapahtui pääasiassa luokkahuoneen ulkopuolella. Tässä tutkimuksessa ei siis tullut esille esimerkkejä yhteistyöstä luokkahuoneen sisällä, esimerkiksi yhteisopettajuudesta tai samanaikaisopetuksesta, vaikka niistä on mediassa noussut esille hyviä kokemuksia (mm. Malinen 2012; Räinen 2016, 10–11). Tämä saattaa johtua tutkimuskysymysten asettelusta, mutta myös tutkimuksen kohteena olleen koulun vahvasta opettajan autonomiaa korostavasta kulttuurista.

Tutkimuksemme opettajat suhtautuivat päällisin puolin hyvin positiivisesti yhteistyöhön ja olivat sille avoimia. Opettajilla olisi mahdollisuuksia avata omaa työtään yhä enemmän kollegoilleen, niin luokkahuoneessa kuin sen ulkopuolellakin, mutta yhteistyö näyttäytyy vielä melko pinnallisena. Opettajilta kaivataankin vielä lisää rohkeutta ottaa kollegoita mukaan jokapäiväiseen työhön, siirtyä sopuisasta rinnakkaiselosta todelliseen työn jakamiseen.

## 6.2 Eettisyyden ja luotettavuuden tarkastelua

Tutkimusta tehdessämme olemme pyrkineet noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012–2014) laatimaa ohjeistusta Hyvä tieteellinen käytäntö. Olemme tehneet tutkimustamme noudattaen "rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa" (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012–2014).

Tieteellisen menetelmän yksi tärkeä ulottuvuus on objektiivisuus, mutta usein elämäkokemukset ja arvot vaikuttavat tutkijaan, joka taas luo käsityksiä tutkimusten ja teorioiden avulla (Aaltola 2001, 16–18). Panu Raatikaisen (2006, 96) mukaan tutkijat ovat edelleen eri mieltä siitä, voiko tiede olla arvovapaata. Vaikka objektiivisuus on tutkimusta tehtäessä ihanne, johon pyritään, tutkijan omat arvokäsitykset voivat silti vaikuttaa tämän tulkintoihin, erityisesti jos tutkijalla on suuri intohimo tutkimaansa asiaa kohtaan (Raatikainen 2006, 105). Olemme pyrkineet objektiivisuuteen ja puolueettomuuteen, mutta pohdimme kuitenkin, onko esimerkiksi lähtökohtaisesti positiivinen suhtautumisemme yhteistyöhön voinut vaikuttaa omiin tulkintoihimme aineistosta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–136). Vaikka kvalitatiivista tutkimusta on kritisoitu subjektiiviseksi, Hakala (2001, 18) muistuttaa pysymään tiukasti tutkijan roolissa, jotta tutkija säilyttäisi objektiivisuuden. Näin olemme pyrkineet tekemään.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa voidaan pohtia tutkimuksen uskottavuutta ja vastaavuutta, eli vastaavatko saadut tulokset totuutta ja onko analyysi virheetöntä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134). Tutkimusta tehdessämme olemme pyrkineet tarkkuuteen ja huolellisuuteen. Olemme myös tehneet kaiken kaksin eli hyödyntäneet tutkijatriangulaatiota, joka parantaa tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 143). Kuten Eskola ja Suoranta (2008, 69) tutkijatriangulaatiosta toteavat, tutkimusta tehdessämme olemme keskustelleet paljon ja pohtineet valintojamme perusteellisesti. Kaikki on tehty tarkasti harkiten yksimielisyyteen päästäksemme.

Myös tutkimuksen tulosten siirrettävyys kuvaa tutkimuksen luotettavuutta. Se tarkoittaa tulosten yleistettävyyttä eli voiko tutkimuksen tulokset siirtää myös muihin konteksteihin (Eskola & Suoranta 2008, 211). Tutkimuksemme kohteena oli opettajia vain yhdestä koulusta, joka vielä



opettajien omien sanojen mukaan oli erityisen individualistinen koulu. Näin ollen tutkimuksen tulokset saattavat olla erilaisia, jos se toteutettaisiin muissa kouluissa. Myös otanta oli melko pieni. Haastatteluissa ilmeni kuitenkin saturaatiota, eli aineistossa ilmeni toistoa (Eskola & Suoranta 2008, 62; Tuomi & Sarajärvi 2009, 87). Tulokset ovat myös jokseenkin yhteneviä aikaisempien tulosten kanssa.

Olemme tarkastelleet tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä myös luvussa 5, jossa kuvailimme tutkimuksen toteutusta.

### *6.3 Lopuksi*

Tutkimuksen tekeminen yhteistyönä on ollut erittäin hedelmällistä. Jokaisessa tutkimuksen vaiheessa olemme yhdessä pohtineet erilaisia polkuja, joita pitkin kulkea ja olemme tuoneet esille näkökulmia, joita ei yksin olisi tullut ajatelleeksi. Toisaalta joissain risteyskohdissa olisi voinut päästä eteenpäin nopeammin, jos päätökset olisi tehty itsenäisesti, eikä olisi jääty junnaamaan yksityiskohtiin. Olemme saaneet toisiltamme tukea ja kannustusta. Erityisesti vaikeina hetkinä on ollut helpottavaa, että työn taakka on voinut jakaa toisen kanssa.

Olemme oppineet paljon yhteistyöstä niin opettajien haastatteluiden, tutkimuskirjallisuuden kuin oman yhteistyömme kautta. Vaikka perinteisen opettajan yksityisyyttä kunnioittavan opettajakulttuurin murtaminen saattaa olla haastavaa, on se kuitenkin vaivan arvoista. Yhteistyöllä on paljon positiivisia vaikutuksia, joita tässäkin tutkimuksessa on esitelty. Opettaja hyötyy monella tavalla yhteistyöstä ja voi myös itse olla hyödyksi muille. Myös oppilaat hyötyvät, kun opettaja voi hyvin ja käyttää työssään koko yhteisön ammattitaitoa. Vaikka opettajan työn tekeminen yhteistyössä voi tuntua työläältä eikä siihen uskalleta heittäytyä, on se silti nykypäivän opettajan uudistuvassa ammatissa tärkeää ja jopa välttämätöntä. Uusi opetussuunnitelma ohjaa siihen, samoin kuin saatavilla olevan tiedon määrän moninkertaistuminen, joka pakottaa opettajat jakamaan asiantuntijuuttaan.

Tutkimuksen tekeminen yhteistyöstä on ollut silmiä avaava kokemus. Omassa työssä toivomme olevamme tarpeeksi rohkeita tarpeen vaatiessa muuttamaan koulun kulttuuria yhä yhteisöllisempään suuntaan. On mielenkiintoista seurata, miten uusi opetussuunnitelma vaikuttaa

opettajayhteisöihin ja ohjaako ilmiökeskeinen opiskelu myös opettajat suunnittelemaan opetustaan enemmän yhdessä muiden kanssa.

# LÄHTEET

Aaltola, J. 2001. Filosofia, tiede, ymmärtäminen. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 10–25.

Aira, A. 2012. Toimiva yhteistyö. Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Ajzen, I. 2007. Attitudes, Personality and Behavior. Berkshire: McGraw-Hill Education.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Cheng, L.P. & Ko, H. 2009. Teacher-team development in a school-based professional development program. *The Mathematics Educator* 19 (1), 8–17.

Conley, S., Fauske, J. & Pounder, D. 2004. Teacher work group effectiveness. *Educational Administration Quarterly* 40 (5), 663–703.

Egodawatte, G., McDougall, D. & Stoilescu, D. 2011. The effects of teacher collaboration in Grade 9 applied mathematics. *Educational Research for Policy and Practice* 10 (13), 189–209.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001 Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–42.

Hakala, J. T. 2001. Menetelmällisiä koetuksia. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 10–23.

Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age. London: Cassell.

Hargreaves, A. 2017. [www.andyhargreaves.com](http://www.andyhargreaves.com). Luettu 27.2.2017.

Hargreaves, A. & Fullan, M. 2012. Professional capital. Transforming teaching in every school. New York: Teacher's College Press.

Hargreaves, A., & Fullan, M. 2013. The power of professional capital. Journal of Staff Development 34 (3), 36–39.

Hirsjärvi, S., Remes P. & Sajavaara P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Akateeminen väitöskirja. Joensuun yliopisto.

Huusko, J., Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. 2007. Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu , Yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Johnson, S. M. 1995. Changing teachers, changing times - teachers work and culture in the postmodern age - Hargeaves, A. American Journal of Education 103 (3), 326–330.

Johnson S. M., Kraft, M. & Papay, J. 2011. How context matters in high-need schools: The effects of teachers working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. Teachers College Record 114 (10), 1–39.

Jyrkiäinen, A. 2007. Verkosto opettajien tukena. Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto.

Kuula, A. 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 124–140.

Leana, C. 2011. The Missing Link in School Reform. Stanford Social Innovation Review 9 (Fall), 30–35.

Lehkonen, H. 2009. Mikä tekee rehtorista selviytyjän? Perusopetuksen rehtoreiden käsityksiä työssä selviytymisestään. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.

Little, J.W. 1990a. The Persistence of Privacy - Autonomy and Initiative in Teachers Professional Relations. *Teachers College Record* 91 (4), 509–536.

Little, J. W. 1990b. Teachers as colleagues. Teoksessa A. Lieberman (toim.) *Schools as collaborative cultures: creating the future now. School Development and the Management of Change Series: 3.* New York: The Falmer Press, 165–193.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.

Malinen, M. 2012. Yhteisopettajuus yleistyy peruskouluissa – "Riski kemioiden löytymiseen tuplasti isompi". [www.yle.fi. http://yle.fi/uutiset/3-6284852](http://yle.fi/uutiset/3-6284852) Luettu 13.2.2017.

McCulloch, G. 1995. Changing Teachers, Changing Times - Teachers Work and Culture in the Postmodern Age – Hargreaves, A. *British Journal of Sociology of Education* 16 (1), 113–117.

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp Ky.

Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Akateeminen väitöskirja. Hämeen ammattikorkeakoulu.

Parviainen, J. 2006. Kollektiivinen tiedonrakentaminen asiantuntijatyössä. Teoksessa J. Parviainen (toim.) *Kollektiivinen asiantuntijuus.* Tampereen yliopisto, 155–187.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. 2016. Teacher's professional agency – a relational approach to teacher learning. *Learning: Research and Practice* 2, 112–129.

Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini T. & Salmela-Aro, K. 2013. Reducing teacher burnout: A socio-contextual approach. *Teaching and Teacher Education* 35, 62–72.

Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. 2015. *Yhteisopetuksen käsikirja*. Helsinki: Opetushallituksen verkkojulkaisu.

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20k%C3%83%C2%A4sikirja.pdf?sequence=1> Luettu 13.2.2017.

Puolimatka, T. 2002. *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.

Puusa, A., Juuti, P. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa, P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Helsinki: JTO, 47–57.

Raasumaa, V. 2010. *Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana*. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Raatikainen, P. 2006. Voiko ihmistiede olla arvovapaata? Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 93–107.

Raina, L. 2012. *Uusi yhteisöllisyys. Kasvatusyhteisön rakentamisen ammattitaito*. Tampere: Arator Oy.

Rajakaltio, H. 2011, *Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.

Ronfeldt, M., Owens Farmer, S., McQueen, K. & Grissom, J.A. 2015 Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal* 52 (June), 475–514.

Ronkainen, P. 2012. Yhteinen tehtävä muutoksen avaama kehittämissyrimys opettajayhteisössä. Akateeminen väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto.

Ropo, E. 2001 Sosiometriset menetelmät kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 85–99.

Rosenholtz, S. J. 1989. Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *The Elementary School Journal* 89 (4), 421–439.

Rutonen, M. 2014. Jaksaminen kovilla. *Opettaja-lehti* 109 (6), 12–15.

Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander ja M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.

Räinä, J. 2016. Työpari rohkaisi uudistumaan. *Opettaja-lehti* 111 (20), 10–11.

Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa? Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämissyrimin avulla. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.

Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus* 28 (4), 244–257.

Truijen, K., Slegers, P., Meelissen, M., Nieuwenhuis, A. 2013. What makes teacher teams in a vocational education context effective? A qualitative study of managers' view on team working. *Journal of Workplace Learning* 25 (1), 58–73.

- Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2009 Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012–2014. Hyvä tieteellinen käytäntö. <http://www.tenk.fi/fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanto> Luettu 13.2.2017.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2), 174–190.
- Vanas, A. 2015. Ryhmä auttaa kun työ painaa. *Opettaja-lehti* 110 (1), 9.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. 2015. Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review* 15 (June), 17–40.
- Vilkkä, H. 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vulkko, E. 2001 Opettajayhteisön kokema päätöksenteko kouluorganisaatiossa. Akateeminen väitöskirja. Joensuun yliopisto.
- Wallace, G. 1995. Changing Teachers, Changing Times - Teachers Work and Culture in the Postmodern Age - Hargreaves, A. *British Journal of Sociology of Education* 16 (1), 109–113.
- Wang, L. 2013. Non-native EFL teacher trainees' attitude towards the recruitment of NESTs and teacher collaboration in language classrooms. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(1), 12–20.
- Webb, R., Vulliamy, G., Sarja, A., Hämäläinen, S. & Poikonen, P. 2009. Professional Learning Communities and Teacher Well-Being? A Comparative Analysis of Primary Schools in England and Finland. *Oxford Review of Education* 35 (3), 405–422.
- Westheimer, J. 2008. Learning among colleagues: Teacher community and the shared enterprise of education. Teoksessa M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & J. McIntyre (toim.) *Handbook of research on teacher education*. Association of Teacher Educators and Rowman, Reston, VA and Lanham, MD, 756–782.



Willman, A. 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puheet. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Akateeminen väitöskirja. Oulun yliopisto.

Yuen Yi Lo 2014. Collaboration between L2 and content subject teachers in CBI: Contrasting beliefs and attitudes. *RELC Journal* 45 (2), 181–196.

Åhlberg, M. 2001. Käsitekartat tutkimusmenetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä: PS-kustannus, 59–68.

## Haastattelurunko II

<b>Perustiedot</b>	<b>Koulutustausta Työhistoria</b>	<b>Missä ja milloin opiskelit? Missä olet työskennellyt? Kuinka kauan olet ollut opettaja? Mitä aineita/millaista luokkaa opetat tällä hetkellä? Millaisissa tiimeissä tai työryhmissä olet mukana?</b>
<b>Muodot</b>	Käsitteen määrittely  Työtoverit  Tunteet, mielipide yhteistyöstä  Työyhteisö	Millaisia erilaisia tapoja tehdä yhteistyötä olet kokeillut? Kenen kanssa teet yhteistyötä työssäsi? Teetkö yhteistyötä muiden kuin oman aineryhmäsi opettajien kanssa? <b>Miltä yhteistyö tuntuu?</b> Onko se työlästä vai koetko sen voimavarana? Onko oma suhtautumisesi yhdessä työskentelyyn muuttunut vuosien varrella? <b>Kerro työyhteisösi yhdessä tekemisen kulttuurista.</b> Miten sijoitat itsesi? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Voivatko kaikki ilmaista omat ajatuksensa vapaasti?</li> </ul> Miten rehtori vaikuttaa työyhteisönne tapaan tehdä töitä?
<b>Kohde</b>	Kollegojen välinen keskustelu  Yksin vai yhdessä	Mistä asioista juttelet kollegoiden kanssa? <b>Oletko saanut apua tai auttanut kollegaasi? Missä asioissa olet saanut/antanut apua?</b> Millaisia asioita haluaisit kehittää yhdessä työtovereidesi kanssa? Mitä asioita teet mieluummin yhteistyössä ja mitä yksin?
<b>Muutokset</b>	OPS  Tilat, yhtenäiskoulu	Miten olette työstäneet OPSia yhdessä? Oletko kokenut sen hyödylliseksi? Miten viimeaikaiset muutokset ovat vaikuttaneet yhdessä tekemisen kulttuuriin?

## INTRO:

Yleinen ilmapiiri kannustaa opettajia tekemään yhä enemmän yhteistyötä keskenään. Pyrimme realistisesti selvittämään, mitä yhteistyö opettajien mielestä tarkoittaa, millaista yhteistyötä täällä tehdään ja mitä siitä ajatellaan. Tarkoitus ei ole tarkastella opettajien yhteistyötä ruusunpunaisten lasien läpi ja nähdä se vastauksena kaikkiin koulun ongelmiin. Meitä kiinnostaa myös tietää, miten opettajat työskentelevät koulua kehittäessään.

Voimmeko äänittää haastattelun? Näitä haastatteluja käsitellään luottamuksellisesti ja anonymisti, ja ääniraidat hävitetään, kun haastattelut on saatu litteroitu.

## HAASTATTELU:

- Perustiedot
- Millaisissa työryhmissä olet mukana?
- Kerro jostain tilanteesta, jossa koit, että opettajien välinen yhteistyö oli toimivaa ja hedelmällistä.
- Minkä asian tiimoilta juttelitte?
- Millaista keskustelua oli ja keitä siihen osallistui?
- Tilanne, jossa yhteistyö ei ollut niin onnistunutta.
- Minkä asian tiimoilta juttelitte?
- Millaista keskustelua oli ja keitä siihen osallistui?
- Millainen työyhteisö teillä on?
- Kenen kanssa teet yhteistyötä?/Onko joku(joitain), jonka kanssa et tee yhteistyötä?
- Miten rehtori vaikuttaa työyhteisöön?
- Millaisista asioista on helppoa / vaikeaa puhua kollegojen kanssa?
- Millaisissa asioissa olet pyytänyt apua työhösi? Onko se helppoa vai vaikeaa?
- Millaisista asioista olisi mielestäsi tärkeää jutella kollegojen kanssa?