



### III PALKINTO

# Ammatinopettajat toiminta- konseptien risteyksessä

---

Annarita Koli

Tutkija, VTM

Työterveyslaitos

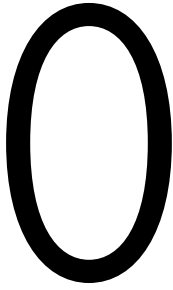
Työn kehittäminen -tiimi

annarita.koli@ttl.fi

*Artikkeli on käynyt läpi referee-menettelyn*

*Koulujen sisäistä uudistumista on etsitty monin keinoin, ja jatkuvien muutosten on todettu koettelevan opettajien jaksamista työssään. Tässä artikkelissa tarkastelen opetustyön muutosta ja arkityön organisoinnin ratkaisuja erään ammatillisen oppilaitoksen opettaja-yhteisössä. Oppilaitoksessa oli toteutettu viime vuosien aikana useita uudistuksia, joiden taakse kätkeytyi toisilleen vastakkaisia toimintakonsepteja. Opettajien arkisessa työssä ristiriitaiset toimintakonseptit ilmenivät yhteensopimattomina työkäytäntöinä, työn sujumattomuuden ongelmina ja monenlaisina häiriötilanteina. Esitän, että opettajia tänä päivänä eniten koettelevat työhyvinvoinnin ongelmat syntyvät keskenään ristiriitaisten toimintakonseptien törmäyksissä. Opettajien työhyvinvointia muutoksessa voidaan tukea tunnistamalla, analysoimalla ja ennakoimalla meneillään olevien muutosten erisuuntaisuuksia yhteisessä dialogissa. Työn kehittämisen asiantuntijuus ei kuitenkaan synny itsestään, vaan myös työn kehittämisen tavat ja välineet tarvitsevat tietoista uudistamista.*

## Johdanto



Opetustyön muutokset puhuttavat monin tavoin (ks. esim. Luukkainen 2004; Seinä 1996; Syrjäläinen 2002; Tiilikkala 2004). Päätösvaltaa on hajautettu yhä enemmän yksittäisille oppilaitoksille ja oppilaitosten sisällä opettajia on osallistettu päätöksentekoon, mikä on merkinnyt opettajan työssä lisääntyvää vastuuta koko koulun kehittämiseen liittyvistä asioista erilaisten projektien ja hankkeiden merkeissä. Työelämän muutoksessa erityisesti ammatillisten oppilaitosten on täytynyt muuttaa toimintatapojaan (Seinä 1996). Opetushallituksen kehittämissuunnitelmassa on jopa esitetty, että oppilaitosten tulisi muuttua markkinayhteiskunnan logiikan mukaisesti yhä enemmän kohti asiakassuuntautuneita palvelulaitoksia (ks. esim. Syrjäläinen 2001).

Kouluja on uudistettu sisäisesti monin keinoin, mutta siitä huolimatta osa koululaitoksesta ja opettajan työstä on pysynyt yhä muuttumattomana. Esimerkiksi opettajan asema työssään on lisääntyneistä yhteistyön vaatimuksista huolimatta pysynyt melko autonomisena. Tämän johdosta muutoksenteossa on korostettu yksittäisen opettajan aloitteellisuutta, kykyä oman opetuksen ja oppimisvalmiuksien jatkuvaan kehittämiseen sekä halukkuutta osallistua yhteiskunnalliseen kehittämiseen (Polo 2004; Tiilikkala 2004). Toinen joukko tutkijoita esittää, että opettajaan kohdistuvat vaatimukset osallistua oppilaitosten kehittämistyöhön ovat hämärtäneet opettajan työn perustehtävän (esim. Klette 2000; Syrjäläinen 2002). Myöskään Santavirran ym. (2001) mukaan opettajia ei uuvuta varsinaisen oman aineen opettaminen, vaan he väsyvät siitä muusta työstä,

joka liittyy opettamiseen. Ratkaisuina työn muutoksista seuranneisiin jaksamisen ongelmiin tutkijat ovat esittäneet niin opettajaan kohdistuvien vaatimusten vähentämistä, työn kontrollin lisäämistä (Jacobsson 2001; Syrjäläinen 2002) kuin työkuulttuurin muutosta ”yksin tekemisestä” ”yhdessä tekemiseen” (Seinä 1996). Käytännössä tällaisia toimenpiteitä on kuitenkin vaikea toteuttaa.

Työn itsenäisyydestä huolimatta yhä useampi opettaja näyttää kokevan vaikutusmahdollisuutensa riittämättömiksi (vrt. Santavirta ym. 2001). Samalla opettaja uupuu kehittämishankkeista, vaikka juuri niiden arvelisi tuovan vaikutusmahdollisuuksia työhön. Opetustyön muutoksesta ja opettajan arkisesta työstä piirtyy aiempien tutkimusten perusteella varsin ristiinainen kuva. Kokonaiskäsityksen sijaan kuvailu näyttää jäävän erillisten toteamusten tasolle, eikä muutosten systemaattiseen tarkasteluun ole ollut välineitä. Virkusen (2005) mukaan käsitteet ja ajatusmallit, joiden avulla organisaatioiden toimintaa ja työtä hahmotetaan, palvelevat enemmän tämänhetkisen tilanteen erittelyä ja yksittäisten parannustarpeiden tunnistamista kuin toiminnan muutos- ja kehitysprosessin ymmärtämistä. Tämä on tyypillistä myös opettajien työhyvinvointia koskeville tutkimuksille. Opetustyön kuormitustekijöitä on kartoitettu laajalti (esim. Greenglass ym. 1997; Jacobsson ym. 2001; Pithers & Fogarty 1995; Travers & Cooper 1996), ja työn muuttuessa stressitutkimus tuottaa yhä pitenevän listan opettajien hyvinvointia heikentäviä työn piirteitä. Vain harvoin opettajien arkisia työhyvinvoinnin kokemuksia on kuitenkin tarkasteltu systemaattisesti yhdessä työn rakenteellisten ilmiöiden, kuten opetusjärjestelmien kehityksen ja koulutuspoliittisten ratkaisujen kanssa.

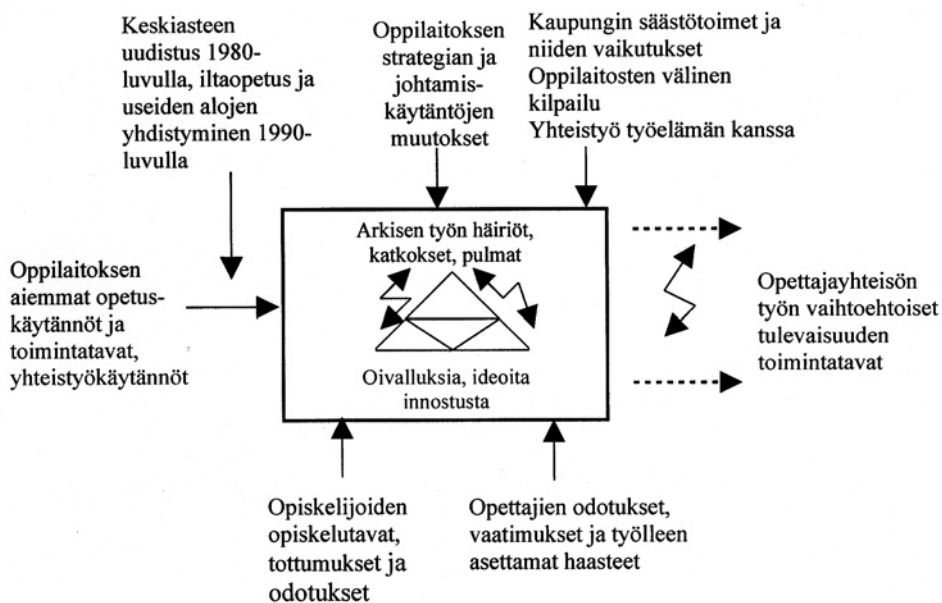
Minkä tahansa organisaation tai tietyn toiminnan nykytila koostuu historiallisesti hyvin eriaikaisista, erilaisista aineksista (Virkkunen 2005). Työelämän muutoksissa on kyse *laadullisista* muutoksista yritysten ja organisaatioiden etsiessä kulloisessakin historiallisessa tilanteessa kilpailukyvyltään parasta toimintatapaa (Launis & Pihlaja 2005). Tutkimuksessani tarkastelen opetustyön muutosta pyrkimyksinä uudistaa oppilaitoksen toimintaperiaatteita vastaamaan muuttuneen toimintaympäristön haasteisiin. Pyrin liittämään opettajien kokemukset arkityön sujuvuudesta toiminnan rakenteellisiin, organisaatiotason jännitteisiin ja ristiriitoihin. Jäsenenä arkista opetustyötä ja siihen johtaneita kehityskulkuja tietynlaisen *toiminnan logiikkojen* (Bacharach ym. 1996) ilmauksina ja erityisesti *toimintakonseptin* (Launis & Pihlaja 2005; Virkkunen 2005) käsitteen avulla.

Tutkimuskohteeni on kahdeksan kosmetologiopettajan osasto toisen asteen ammatillisessa oppilaitoksessa. Tutkimus on osa tutkimus- ja kehittämishanketta ”Uuden asiantuntijuuden kynnyksellä – henkilöstö työpaikan muutoksen tekijänä”, joka toteutettiin vuosina 2002-2004 (Launis, Pihlaja & Koli 2004). Hankkeen tutkimuskohteet olivat käyneet tai käymässä läpi merkittäviä työn muutoksia, ja tarkoituksena oli tutkia muutoksenteon prosesseja ja työntekijöiden hyvinvointia näissä työyhteisöissä sekä kehittää uudenlaisia työn tekemisen malleja kehittävän työntutkimuksen (ks. esim. Engeström 1995; 2004) menetelmin. Saadakseni mahdollisimman autenttisen ja monipuolisen kuvan kosmetologiopettajien arkisesta työstä olen kerännyt aineistoa etnografisin menetelmin havainnoimalla niin arkisia opetustilanteita kuin opettajien kokouksiakin sekä haastatteleamalla osaston opettajia, opiskelijoita ja oppilaitoksen johtoa yhteensä kahden vuoden ajalta. Haastattelut ja opettajien omat kokoukset on ääninauhoitettu ja osittain litteroitu, ja havainnoimistani oppitunneista olen laatinut yksityiskohtaisia kirjallisia kuvauksia. Opetustyön muutosta koskeva aineisto pohjautuu sekä opettajien itse tekemiin työnsä historiakuvauxiin että ammatillista koulutusta koskevaan kirjallisuuteen.

## Opetustyön muutoksia kosmetologiasastolla

Seuratessani opettajien työtä kosmetologiasastolla havaitsin oppilaitoksessa monenlaisia ristiriitaisuuksia ja yhteensopimattomia työkäytäntöjä, jotka aiheuttivat erilaisia työn sujumattomuuden ongelmia ja häiriötilanteita. Opetustyön kuormitustekijöitä kartoittaneet aiemmat tutkimukset (ks. esim. Brown ym. 2002; Greenglass ym. 1997; Jacobsson ym. 2001; Rasku & Kinnunen 2003; Travers & Cooper 1996) eivät kuitenkaan auttaneet ymmärtämään, mistä näissä häiriötilanteissa oli kyse. Keskeisimmät opettajien arkisen työn ongelmat näyttivät liittyvän nimenomaan opetustyön laadullisiin muutoksiin.

Kosmetologiasastolla työn muutokset olivat tapahtuneet vähitellen viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana aina 1980-luvulla toteutetusta keskiasteen koulunuudistuksesta lähtien (Launis ym. 2004). Kuviossa 1 on kuvattu, kuinka paikallinen työ nykyhetkessä on seurausta useilta suunnilta tulevista muutospaineista: työn aiemmista kehitysvaiheista, uudenlaisista johtamisen ja osallistumisen ideologioista, organisaatiotason liiketaloudellisista ja strategisista päätöksistä, yhteiskunnan muutoksista, asiakkaiden (opiskelijoiden ja työelämän) odotuksista ja ruohonjuuritason toimintatavoista



Kuvio 1. Opetustyön paikallisen muutoksenteon kehys.

(vrt. Launis & Gerlander 2005; Launis ym. 2004).

Kosmetologiopettajien kannalta keskiasteen uudistus merkitsi ennen kaikkea lisääntyneitä opiskelijamääriä ja yhä nuorempia opiskelijoita. Opiskelijoiden elämäntilanteissa ja opiskeluvaihteluissa alkoi olla aiempaa enemmän vaihtelua, mikä johti muun muassa erilaisten tukipalvelujen lisääntymiseen oppilaitoksessa. Nuorten yksityiselämän ongelmat näkyivät opettajille yhä useammin opiskelijoiden heikentyneenä opiskelumotivaationa, häiriökäyttäytymisenä ja opintojen keskeytyksinä. Opettajien mukaan entistä suurempi osa ammatillisesta opetuksesta oli alkanut olla kasvatustyötä.

1990-luvulla osaston toiminta laajeni ja opettajien määrä osastolla lisääntyi. Aikuisopiskelijoiden valmistava koulutus alkoi iltaopetuksena 90-luvun puolivälissä ja näyttötutkintoja alettiin järjestää kaksi kertaa vuodessa. Kaksi aiemmin erillistä oppilaitosta yhdistyi 1999, ja yh-

distyneen oppilaitoksen organisaatio rakennettiin uudelleen: koulu sai uuden johdon, osastoille nimettiin uudet esimiehet ja työtä alettiin kehittää tiimeissä. Uuden johdon strategiat painottivat kansainvälistymistä, tiiviimpiä yhteyksiä työelämään ja ulkopuolisen rahoituksen turvin toimivia kehittämishankkeita. Lähiopetustuntien määrää vähennettiin säästötoimenpiteiden johdosta. Samaan aikaan kosmetologiala kehittyi jatkuvasti ja opetussuunnitelman sisältöä uudistettiin vastaamaan työelämän tarpeita.

Muutosten seurauksena arkisen työn häiriötilanteita alkoi esiintyä osastolla yhä enemmän ja yhteistyön ongelmat lisääntyivät. Aiemmin yhteistyö ja tiedonkulku olivat hoituneet pienellä osastolla epävirallisia kanavia pitkin. Toiminnan laajentuessa yhteistyön tapoja ei kuitenkaan otettu tietoisesti kehittämisen kohteeksi, ainoastaan kokousten määrää lisättiin. Opettajien työpäivät täyttyivätkin yhä enemmän palavereista, tiimikokouksista ja koko koulun yhteisistä koulutustilai-

suuksista. Osaston kokouksissa asioiden käsittely jäi ajanpuutteen vuoksi usein kesken, samoja kysymyksiä käsiteltiin kokouksesta toiseen, keskustelu keskittyi teknisistä asioista ja erilaisista työjärjestelyistä sopimiseen tai sovituihin säännöistä muistuttamiseen.

Opettajat itse uupuivat työn muutosten keskellä:

Hirveen paljon on sellasta opetuksen ulkopuolista tekemistä ja olemista. ... Ja mä luulen, että mulla on tullu raja vastaan nytte. Mull on semmonen tunne, ett vähän aikaa rauhottuis siihen opetukseen. Eli ne muutokset tuo, ja kaikki uudet kehittämishankkeet, ne tuo sitä kestävyuden, rajojen kokeilua jollain tasolla. (opettaja, hanketapaaminen, tammikuu 2003)

Vaikka muutokset uuvuttivat, opettajilla ei ollut välineitä työstää muutoksia uudellaisiksi työn tekemisen tavoiksi. Miten voisimme jäsentää opetustyön muutoksia ja tulkita opettajien työssä jakamisen kokemuksia?

### **Opetustyön jäsentäminen toimintakonsepteina**

**Y**ksi lähestymistapa työn historialliseen kehitykseen on tarkastella työn muutoksia siirtyminä työtyypistä tai tuotantotavasta toiseen (Victor & Boynton 1998). Työtyyppien kuvausta on käytetty alun perin teollisen tuotannon kuvaamiseen, mutta se soveltuu yhtä lailla palvelutuotannon tarkastelemiseen (jollaisena myös opetusta voidaan tarkastella). Niin materiaalien tuotteiden kuin aineettomienkin palvelujen tuotantoa yhdistää sama ajatus: tuotannon tai palvelujen taakse kätkeytyy aina tietty *periaate* tai *logiikka* siitä, mitä ja miten halu-

taan tuottaa (vrt. Bacharach ym. 1996). Asiakkaiden (opiskelijat, työelämä) tarpeista riippuen palveluja voidaan tuottaa monella eri tavalla. Victorin ja Boyntonin mukaan (ks. myös Pihlaja 2005) tuotannon historiallisessa kehityksessä laadullisesti erilaiset työtyypit ovat käsityö, vakioitu massatuotanto, joustava massatuotanto (tai prosessien jatkuva parantaminen) ja massatuotannon asiakasohjaaminen (massaräätälöinti). Siirtyessään erilaisesta työtyypistä tai *toimintakonseptista* toiseen työyhteisön täytyy muun muassa oppia uudellaisia työn organisoimisen ja kehittämisen tapoja sekä järjestää johto-työntekijäsuhteet uudellaisiksi.

Myös opetustyön muutokset voidaan tulkita pyrkimyksinä uudistaa opetuksen toimintaperiaatetta tai -konseptia. Toimintakonseptista riippuen opetuksessa tuotetaan tietynlaista opetusta asiakkaille eli opiskelijoille: joka tilanteessa ainutkertaista, lähikontaktissa tapahtuvaa opetusta (käsityö), isoille ryhmille samanlaista opetusta (vakioitu massatuotanto) tai jatkuvasti kehitettävää, laadukasta ja eri opiskelijaryhmille räätälöitävää opetusta (joustava tuotanto, massaräätälöinti). Kussakin toimintakonseptissa työn hallinta perustuu niin ikään erilaiseen tietoon ja osaamiseen, jota myös tuotetaan ja ylläpidetään eri tavoin (Pihlaja 2005). Käsityömaisessä työssä työn hallinta ja tietämys perustuu vahvaan yksilölliseen ammattiosaamiseen, kokemukseen ja hiljaiseen tietoon. Vakioidussa tuotannossa tieto on tallentunut tehtäväkuvauksiin ja työstandardeihin (esim. opetussuunnitelmat, saman oppiaineen yhteiset opetusmateriaalit). Jatkuvan kehittämisen konseptissa työprosessien sujuvuudesta kerätään tietoa ja sitä käytetään toiminnan jatkuvaan kehittämiseen. Massaräätelöidys tuotannossa tutkitaan eri opiskelijaryhmien tarpeita ja tuotekokonaisuudet,

esim. opetusmodulit, suunnitellaan opiskelijaryhmistä saatavan tiedon pohjalta.

Organisaation toimintaympäristön tai asiakkaiden tarpeiden muuttuessa niiden tulee uudistaa toimintakonseptiaan selviytyäkseen markkinoilla. Usein toimintakonseptien muutokset eivät kuitenkaan etene organisaatioissa selkeästi tai suoraan viivaisesti (Launis & Pihlaja 2005). Toimintakonseptit eivät myöskään aina esiinny organisaatioissa puhtaana, vaan yhden ainoan konseptin sijaan samalla alalla tai jopa samassa organisaatiossa voi esiintyä useita konsepteja rinnakkain ja päällekkäin, erityisesti silloin kun työ on muutoksessa. Kun vanhat ja uudet toimintakonseptit jäävät elämään rinnakkain organisaation sisällä, ei työntekijöille ole työn jatkuvassa muutoksessa enää selvää, mitä tuotetaan, miten ja millä välineillä ja miten eri konseptit liittyvät toisiinsa. Työntekijöillä voi olla epäselvyyttä muutoksen suunnasta, ja esimerkiksi johto voi pyrkiä viemään toimintakonseptia aivan eri suuntaan kuin mitä arkinen työ tosiasiassa on ja millaisen kehityksen se mahdollistaisi. Tämä voi johtaa tunteeseen työn sekavuudesta, ristiriitaisista vaatimuksista ja punaisen langan katoamisesta (vrt. Launis & Pihlaja 2005).

Tutkimukseni oletus on, että opettajia tänä päivänä eniten koettelevat työhyvinvoinnin ongelmat syntyvät keskenään ristiriitaisien toimintakonseptien törmäyksissä. Näin ollen opettajien työssä jaksamista koskevien tutkimusten tulee tuottaa paikallista tietoa tutkimuskohteen olevan opettajayhteisön arkisesta työtoiminnasta ja sen kehityshaasteista. Muodostaakseni systemaattisemman kuvan kosmetologiosaston arkisesta työstä ja toimintatavoista kävin haastattelu- ja etnografista aineistoani läpi useaan kertaan. Jäsenin oppilaitoksessa toteutettuja

organisaatioratkaisuja ja totunnaisia työkäytäntöjä käyttäen tulkinallisena apuvälineenä edellä kuvaamani Victorin ja Boyntonin (1998) neljää historiallista työtyyppiä. Tulkintojeni tueksi kiinnitin erityistä huomiota aineistoni niihin kohtiin, joissa opettajat itse puhuvat toimintavoistaan joko haastattelussa tai omissa koukussaan. Seuraavaksi kuvaan, millaisia toimintakonsepteja löysin kosmetologiopettajien työstä jäsenysteni pohjalta. Sekä koko ammatillisen koulutuksen kehityshistoriassa että tutkimani paikallisen opettajayhteisön toiminnassa on nähtävissä merkkejä eri suuntiin vetävistä toimintakonsepteista.

## Opettaja luokkahuoneen räätälinä

Kosmetologiosaston toimintakonseptit olivat muotoutuneet ammatillisen koulutuksen yleisiä linjoja noudattaen. Osaston toiminnalle näytti olevan ominaista monen eri toimintakonseptin kietoutuminen yhteen. Ammatillisen opetuksen juuret ovat käsityömaisessä *opetuksessa*, jossa mestari opettaa oppipoikaa autenttisissa työtilanteissa. Käsityömäinen opetus toteutui edelleen myös kosmetologiosastolla: kukin opettaja suunnitteli ja toteutti itsenäisesti sen oppiaineen opetuksen, johon on erikoistunut, ja “oma persoona” tai jatkuvasti yllä pidettävä ammatillinen osaaminen oli opetustyön tärkein väline. Käsityömäinen opetus teki luokkahuoneesta opettajan ”pyhän” tilan, johon muilla ei ollut asiaa:

Mä oon suunnitellu mun tunnit, ni ei sinne yks kaks joku paukkaa niinku tekee jotain kummallista.  
(opettaja, tiimikokous, lokakuu 2003)

Opettajan työn kohde luokkahuoneessa oli heterogeeninen joukko opiskelijoita, joiden erilaiset tarpeet ja valmiudet oli huomioitava opetuksessa. Toisaalta kosmetologialan luonteen mukaisesti opittavana olivat käden taidot ja jokaisella opettajalla oli käytännön töissä myös oma, uniikki käsialansa. Nämä seikat tekivät jokaisesta opetustilanteesta ainutkertaisen: opettaja pyrki luokkahuoneopetuksessa huomioimaan opiskelijan henkilökohtaiset ominaisuudet ja toisaalta myös opiskelijat odottivat opettajalta jatkuvaa palautetta.

Jokainen haluaa meistä sen, ne haluaa kokea, että ne on yksilöitä ja ne on tärkeitä. Ja me tiedetään just, miten he onnistuvat, missä he epäonnistuvat tehdessään jotain työtänsä, me sanotaan hänelle se henkilökohtainen palaute. (opettaja, hanketapaaminen, tammikuu 2003)

Käsityömäisen opetusperinteen vahvuuksia olivat työn itsenäisyys, yhteisten asioiden hoitaminen sujuvasti epävirallisia kanavia pitkin (ns. käytäväkokoukset) ja vahva ammatti-identiteetti. Toisaalta yksittäisen opettajan oli vaikea asettaa oman jaksamisensa rajat - opettaja "haali" itselleen helposti liikaa töitä. Järjestelmä oli myös melko haavoittuvainen, jos opettajia sairastui:

Mutt sit se, että musta tää on ihan todellinen ongelma. Että jos yhden ihmisen varassa niinku roikkuu opetus, ni aivan suoraan sanottuna kamalaa. (opettaja, osastokokous, helmikuu 2003)

Käsityöläisen identiteetti ja autonomisen aseman ihanne näyttivät myös vaikeuttavan luokkahuonetilanteiden tuomista yhteiseen keskusteluun. Vaikka

samat tilanteet olisivat olleet tuttuja kaikille opettajille, kukin pyrki ratkaisemaan opetuksensa ongelmat yksin, tapaus kerrallaan. Hankalien työtilanteiden esiintuomista vaikeutti pelko arvostelusta ja syntipukkien etsimisestä. Yhteistyön ongelmia, esimerkiksi opettajien vähäistä osallistumista kokouksiin, tulkittiin usein haluttomuutena sitoutua yhteisiin asioihin:

Mutta vaikka niitä [kokouksia] on vähän yritetty, noin niinku ilman sopimusta, ni vaikk meill ois jotain, ni sitte kun ei tulla paikalle, ni mun mielestä se viestii jotain, että ei olla sitte halukkaita. ... Että sehän on ihan itestäki kiinni sitt, mitä sä haluat. (esimies, haastattelu, toukokuu 2003)

Kuitenkin sen sijaan, että kyse olisi ollut kiinnostuksen puutteesta osallistua yhteisiin asioihin, tulkitsen kyseessä olleen käsityömäisen työperinteen, jossa ei ole totuttu tekemään työtä yhdessä.

## Opetus"tehtailua"

Sodanjälkeisinä vuosina Suomen Selinkeinorakenteen muutos, markkinatalouden laajeneminen ja uudet keksinnöt ja elämäntavat synnyttivät uusia ammatteja, jotka johtivat uusien ammatillisten oppialojen perustamiseen ja oppilaitosten määrän lisääntymiseen (Klemelä 1999). Koululaitoksen mittasuhteiden, kustannusten ja tehtävien merkittävä laajeneminen johti myös ammatillisissa oppilaitoksissa tehokkuusajatteluun, mittaamiseen perustuvaan johtamiseen ja toimintojen rationalisointiin (Miettinen 1990). Standardoiduissa opetusmenetelmissä on perinteisesti näytetty uskovan siihen, että tietoja, taitoja ja merkityksiä voidaan siirtää suoraan opettajal-

ta oppijalle, kirjasta muistiin tai kielestä mieleen. Vakioidun massatuotannon mukaisesti järjestetyssä koulutuksessa opetus suunnitellaan ja toteutetaan opettajan olettaman ”keskimääräisen” oppilasjoukon tarpeiden mukaan (Sahlberg 1998).

Niin ikään kosmetologiasastolla opetustyön puitteet oli organisoitu *vakioidun, massatuotantomaisen opetusperinteen* mukaisesti. Työ oli ositettu samanlaisiin vakiotyöjaksoihin, opetustunteihin, ja ennalta määritellyn opetussuunnitelman mukaisesti kaikille opiskelijaryhmille tarjottiin samoja opetustunteja. Oppitunneista muodostuva opetuskokonaisuus jaettiin osiin kunkin opettajan toteutettavaksi, ja opettajien palkkaus määräytyi tehtyjen työtuntien mukaan. Sääntöjen ja rationaalisuuden logiikka määrittivät massatuotantomaista toimintatapaa.

Oppilaitoksessa opetuksen raamien (opetussuunnitelma) suunnittelu ja opetuksen toteutus tapahtuivat vakioidun massatuotannon mukaisesti toisistaan selkeästi erillisinä prosesseina. Opettajien työtä ja työehtoja koskevat neuvottelut oli eriytetty omaksi erilliseksi järjestelmäkseen massatuotannolle tyypilliseen tapaan. Neuvottelujärjestelmä toimi kaukana oppilaitoksen ulkopuolella ja ylläpiti virkaehtosopimuksella osaltaan suunnittelun ja toteutuksen erillisyyttä; kehittämistyöhön oli resursoitu tietty tuntimäärä viikossa. Sääntöjen noudattaminen näytti olevan tärkeää osaston toiminnan johtamisessa ja virkaehtosopimukseen vedottiin puolin ja toisin työtä kehitettäessä. Virkaehtosopimus piti opettajan ”oman työn” ja yhteistä kehittämistä ja suunnittelua vaativan työn tiukasti erillään: opettajan työhön kuului viikoittain 1,5 tuntia suunnittelua, joka voitiin käyttää esim. opettajien välisiin palavereihin sekä yhteydenpitoon kotiin ja työssäoppimispaikkoihin.

Koulun organisaatio oli hierarkkinen, koostuen neljästä organisaatiotasosta (rehtori, apulaisrehtori, osastonjohtaja, opettajat), ja erityispalveluja tarvitseville opiskelijoille suunnatut tukitoiminnot oli eriytetty normaaliopetuksesta. Koulun hierarkkisuus näkyi myös oppilaitoksen fyysisissä ratkaisuissa: opettajat ja heidän lähiesimiehensä oli sijoitettu eri kerroksiin, mikä asetti omat haasteensa päivittäisjohtamiselle.

Sit mä oon miettiny sitä et minkä takia, niinkun esimerkiksi [esimiehen] pitää istua yläkerrassa. Mä oon etäällä sieltä missä mä haluaisin toimia. Et sit mä en pääse sitä arkea näkemään täällä [osastolla], mitä toimintaa mun pitäis kehittää, mitä mun pitäis kattoo, mitä mun pitäis jollain tavalla kontrolloida, mut mä en kerkee edes käydä kattoon et miltä nää näyttää nää ihmiset joiden kans mun pitäis tehdä töitä. (opettajien tiimikokous, syyskuu 2003)

Johdon alkuunpanemat ja suunnitellemat yhteiset koulutustilaisuudet olivat oppilaitoksessa yksi työn kehittämisen foorumi. Koulutukset näyttivät noudattavan samaa logiikkaa, johon koko opettaja-oppilasjärjestelmä perinteisesti perustuu: opettajien odotetaan sisäistävän muualta omaksuttuja oppeja ja siirtävän ne omaan käytännön työhönsä. Koulutukset toimivatkin opettajien mielestä lähinnä tiedonvälityksen foorumeina, eikä koulutuksissa ”julistetuilla” opeilla näyttänyt olevan siirtovaikutusta (vrt. Tuomi-Gröhn 2001) käytännön ongelmatilanteiden ratkaisemiseen:

Apulaisrehtori: Meil on kuitenkin järjestetty erilaisia koulutustilaisuuksia mutta se että miten hyvin niissä



omaksutaan ni se on niinku#  
Rehtori: Niin se on välillä kauheen vaikee käsittää sitä et se ihminen joka justiin tossa kahvipöydässä valitti niitä opiskelijoitaan ni sit ku se lähtee siihen koulutukseen jossa tätä asiaa käsitellään ni se ei enää koske sitä opettajaa. Mä en voi jotenki millään käsittää sitä. Se on aika tavallista. (hanketapaaminen johdon kanssa, helmikuu 2004)

Vakioidun tuotannon mukaisesti organisoidun opetuksen perusvahvuutena voidaan pitää opetustyön mittakaavaetua, jota tukivat myös oppilaitosten yhdistämiset suuriksi yksiköiksi. Tietyn ammattialan tietojen ja taitojen opettamisen suurlle opiskelijajoukolle suuressa oppilaitoksessa uskottiin olevan kustannustehokkain tapa järjestää opetus. Keskittämällä saavutettiin myös opetusvälineiden osalta mittakaavaetu: kouluun voitiin hankkia parhaat ja uudenaikaisimmat alan kehitykseen liittyvät laitteet. Massatuotannolle tyypillisenä hyvinvoinnin heikkoutena osastolla voidaan pitää kuitenkin opetustyön mielekkyyden ja punaisen langan katoamista. Opetusta yritettiin standardoida pysyviksi opintojaksoiksi, jotka kuitenkin vaativat koko ajan päivittämistä, koska itse työkin muuttui koko ajan:

Esimies: Me voitais suunnitella ihan hyvissä ajoin kaikki aikataulut, mitä onkin. Sitten kun ne on tehty, niin meillä on se runko ja sitten ei tarvis enää tämmösiä pähkäillä. Sovittaisko me tähän joku deadline, että te palauttaisitte tän.

Opettaja: Et ne ei nyt mee sit silleen miten mä laitoin?

Esimies: Eiku tarkistakaa, minkä mä olen teille lähettäny, niin oikein. (...)

Opettaja: Tätähän me veivataan joka vuosi.

Esimies: Niin, mutta kun ne ei tunnu niinku oikein toimivan. (osastokokous, maaliskuu 2004)

Opetussuunnitelman laajentuessa ja toisaalta opetettävien aihealueiden eriytyessä opettajat eivät olleet yksimielisiä siitä, mihin opetuksella kokonaisuutena tähdätään ja voidaan vaikuttaa. Opettajien mielestä kosmetologialan olennaisimpien perustaitojen oppiminen oli karsinnyt, kun opetustarjontaa oli laajennettu vastaamaan opetussuunnitelman vaatimuksia ja alan uusimpia trendejä:

Että ne [opiskelijat] oppii kaikki perustaidot, ihan sen tärkeimmän mun mielestä. ... Et sitä ei mun mielestä tällä hetkellä oo, mennään hirveetä vauhtia, ja sitten on pikkusia [osia], et mitä ne oppii, ja sit siitä kokonaisuudesta ei oikein enää, tuu hyvä sitten. (opettaja, hanketapaaminen, tammikuu 2004)

## Ideointia ihannetiimeissä?

Keskiasteen uudistuksessa vuosina 1982-1988 ammatillisen koulutuksen kestoa ja oppilaitosten pääsyehtoja yhtenäistettiin ja eri alojen samantasoiset tutkinnot tehtiin vertailukelpoisiksi. Yhtäältä keskiasteen uudistuksella pyrittiin siis koulutusjärjestelmän standardointiin, toisaalta koko ikäluokan sijoittaminen ammatilliseen koulutukseen muutti aiemmat ”kiltit standardiopiskelijat” varsin heterogeeniseksi joukoksi (Klemelä 1999). Yhä erilaistuvassa opiskelijoiden joukossa ”keskimääräisen” opiskelijan tarpeiden arvioiminen alkoi vaikeutua, mikä johti paineisiin murtaa vakioidun opetuksen järjestelmää, joka

uudistuksella alun perin luotiin. 1990-luvun lopulta lähtien oppilaitoksessa alettiinkin siirtyä yhä enemmän kohti *joustavan massatuotannon* toimintakonseptia, jossa yhdistyvät samanaikaisesti opetuksen vakioitavuus ja opetuksen jatkuva kehittäminen laadukkaampaan ja kokonaisuutena sujuvampaan suuntaan. Opetukseen kehitettiin useita välineitä ja toimintatapoja, joilla erilaiset opiskelijaryhmät voitiin ottaa entistä paremmin huomioon. Tällaisia välineitä olivat muun muassa alkukartoitukset, henkilökohtaiset opetussuunnitelmat ja opiskelijoiden pajatoiminta. Opetuksen kehittämiseksi perustettiin erityisiä kehittämistiimejä, ja oppilaitoksessa käynnistetyt laatutyöhankkeet tähtäsivät niin ikään jatkuvan kehittämisen periaatteeseen.

Vaikka osastolla oli otettu käyttöön toimintatapoja joustavan massatuotannon konseptista, opetusmenetelmät olivat kuitenkin edelleen pääosin jokaisen opettajan hiljaista, kokemuspohjaista omaisuutta, käsityömäisen perinteen mukaisesti. Jatkuvaan, tiimimäiseen kehittämiseen pohjautuvaan toimintakonseptiin siirryttiin vain osittain, eivätkä kehittämistiimeissä syntyneet ratkaisut siirtyneet tämän vuoksi useinkaan opettajien ”omaan” työhön:

Esimies: Teidän pitäis yhdessä suunnitella, että me otetaan [opetukseen] ne ja ne asiat. Ota sinä ne, niin minä otan nämä.

Opettaja: Mut eiks me niin tehäkin?

Esimies: Mutta ei tunnu olevan käytännössä. (osastokokous, maaliskuu 2004)

Laajentuneessa ja monimutkaistuneessa toimijoiden verkostossa syntyi myös monenlaisia epäselvyyksiä siitä, minkä käsikirjoituksen pohjalta yhteistä

toimintaa toteutettiin. Toistuessaan tällaiset arkityön sujuvuuden ongelmat alkoivat heikentää lopulta myös työntekijöiden hyvinvointia työssään (ks. Mäkitalo 2005).

Ja sitt me ollaan vähän hämmentyneitä [näyttötutkimuksen ongelmatilanteissa], että mites tää nyt olikaan, ja kukas tän asian ratkasee, ja keltä me nyt kysytään. Se on semmonen iso asia, kun meill on näitä eri instansseja. (osaston esimies, haastattelu, toukokuu 2003)

Ett ne [johtajat] voi kävellä meiän yli minä hetkenä hyvänsä ja sanoa, ett kuule, kaikki mitä te ootte siinä kokouksessa päättäne, ni ei pidä paikkaansa. Ni sitt tuntuu siltä, mitä me voidaan [tiimissä] loppujen lopuksi päättää, kun ne kumoo sen, mitä me ollaan juteltu. Miks ne puhuu keskenään, miks ne ei tuu meiän kaa juttelemaan. (opettaja, tiimikokous, lokakuu 2003)

Jatkuvan kehittämistoiminnan periaatetta tavoittelevat tiimit näyttivät pikemminkin vanhan toimintakonseptin päälle keinotekoisesti liimatuilta kuin varsinaiselta siirtymiseltä uudenlaiseen opetuksen toimintakonseptiin. Vanhat ja uudet toimintakonseptit elivät osastolla rinnakkain, ja tiimitoiminta jäi monin paikoin pelkäksi *koordinoinniksi* (Engeström 1993), jossa jokaisen työntekijän päähuomio on edelleen omassa työssä ja siitä selviytymisessä. Myös Sahlberg (1998) kuvaa, kuinka ulkopuolelta tulevien uudistusten täytäntöönpanoon tähtäävässä pakotetussa kollegiaalisuudessa ongelmaksi muodostuu kollegiaalisuuden ristiriitaisuus joka-päiväisen koulukulttuurin kanssa. Muutuneen työn mukanaan tuomiin ongelmatilanteisiin haettiin kosmetologias-tolla ratkaisua lähinnä soveltamalla van-

han toimintalogiikan periaatteita, kuten selkeämpää työnjakoa ja koulutuksen lisäämistä (vrt. Launis & Pihlaja 2005):

Mutta siis sehän on ylipäätänsä, kärkeä, tän koulun, ehkä muittenkin koulujen, mutta tänkin ongelma, että selkeet työnjaot puuttuu, tehtävävaukset, niin kaikki huseeraa vähän kaikkea. (opettaja, tiimikoukous, syyskuu 2003)

Kehittämistiimit näyttivät toimivan lähinnä erillisinä ideafoorumina oppilaitoksen akuuttien ongelmien ratkaisemiseksi. Esimerkiksi erään näyttötutkintoja kehittäneen kokeilutiimin ”saatua työnsä valmiiksi” sitä pidettiin jatkossa tarpeettomana ja se lakkautettiin. Myös virkaehtosopimukseen neuvoteltu tuntipohjainen palkkaus ylläpiti tiimien erillisyyttä ja väliaikaisuutta – palkkausjärjestelmässä tiimeille oli varattu aikaa kehittämistyöhön 45 minuuttia viikossa.

## Pohdintaa

Tässä artikkelissa olen pyrkinyt jäsentämään opetustyötä ja sen arkisia ongelmia uudenlaisessa tulkin-takehyksessä, käyttämällä analyttisenä välineenä Victorin ja Boyntonin (1998) historiallisia työtyyppejä ja toimintakonseptin käsitettä. Tutkimani opettajayhteisön arkisessa työssä ilmeni monenlaisia toiminnan sujuvuuden ongelmia, joiden tulkitsen johtuneen keskenään ristiriitaisista toimintakonsepteista (ks. myös Koli 2005). Mäkitalon (2005) mukaan tällaiset arkisen työn häiriöt ovat merkittävä työhyvinvoinnin ongelmien aiheuttaja työpaikalla. Sekä koko ammatillisen koulutuksen kehityshistoriassa että tutkimani opettajayhteisön toiminnassa oli nähtävissä merkkejä eri suuntiin vetävistä toimintakonsepteista.

Miettisen (1990) mukaan opetustyön rationalisointikehitys on aiheuttanut ristiriidan opettajan perinteisen autonomia-pyrkimyksen kanssa. Kosmetologiopettajien työn vahvuus oli yhtäältä oman opetuksen itsenäisessä toteuttamisessa (käsiyömaäinen työ) ja toisaalta selkeissä toimenkuissa (massatuotanto), jossa ei puututa toisten tekemisiin. Vaikka oppilaitoksen organisaatorakenteet oli suunniteltu suuria massoja silmällä pitäen, itse opetustilanteiden toteutus oli varsin käsiyömaaista, koska opettajan työn kohde (opiskelija) oli alinoma muuttuva ja ”vastusti” standardointia. Samat työn piirteet, jotka tukivat sujuvaa työskentelyä ja opettajien jaksamista työssään, osoittautuivat työn muuttuessa yhteisöllisemmäksi kuitenkin myös heikkouksiksi. Omiin opetustunteihin perustuva ammatti-identiteetti ja toisaalta opetustuotannon tehostamista ja standardointia tukevat organisaatorakenteet (esim. palkkaus) eivät mahdollistaneet yhteistä, jatkuvaa kehittämistyötä, vaan työn kehittäminen pysyi edelleen erityisenä ja ”normaalityöstä” poikkeavana.

Rationalisoinnin ja autonomian välistä ristiriitaa on pyritty säätelemään rationalisoidun opetuksen sisällä uusin säännöin, jotka eivät sovi yhteen arkisten opetuskäytäntöjen kanssa. Tämä on johtanut opettajien usein kuvattuun tyytymättömyyteen liialliseen byrokraatiaan ja turhautumisen kokemuksiin jatkuvien muutosten keskellä. Pyrkimys hallita ja kehittää työtä meneillään olevasta muutoksesta irrallaan olevin säännöin saattaaakin johtaa vain uusiin työhyvinvoinnin ongelmiin. Mikäli vallitseva toimintakonsepti eristää opettajan entistä enemmän yksinäiseen luokkahuonetyöskentelyyn, kehittämistyö ei tuota kestäviä, arkiseen työhön siirtyviä ratkaisuja vaan jää pikemminkin arkisesta työstä irralliseksi,

keinotekoiseksi yhteistyöksi (vrt. lukuisat epäonnistuneet koulu-uudistukset<sup>1</sup>).

Opettajien työhyvinvointia on lähes-tytty useimmiten selvittämällä opetustyön kuormitustekijöitä esimerkiksi erilaisten ilmapiirikyselyjen avulla. Tällöin työ pelkistyy joukoksi erillisiä, yksittäiselle työntekijälle haitallisia piirteitä kuten huono johtaminen, puutteellinen palautteen-saanti työstä, huono tiedonkulku tai ongelmallinen vuorovaikutus (Launis & Pihlaja 2005). En kuitenkaan tunnista-nut aineistostani sellaisia yksiselitteisiä työn kuormitustekijöitä, joita poistamalla tai korjaamalla opettajien työhyvinvointia olisi voinut edistää. Sen sijaan tarkastelin opettajien työtä ja hyvinvointia muuttu-vassa työssä kilpailevien toimintakonseptien rinnakkaisina ja vastakkaisinaakin kehityskulkuina ja epäloogisuuksina. Oppi-laitoksessa oli toteutettu viime vuosien aika-na useita uudistuksia, joiden taakse kätkeytyi toisilleen vastakkaisia toiminta-logiikkoja (esim. tuntivähennykset vs. lisä-sääntyneet kehittämishankkeet). Launin-sen ja Pihlajan (2005) mukaan nämä toi-mintalogiikkojen erisuuntaisuudet, kat-keamiset tai päällekkäisyydet eli *epä-synkronit* ovat keskeinen työhyvinvoinnin ongelma työpaikoilla. Työtoiminnan on-gelmia yksilöllistetään työpaikalla helpos-ti ja tulkitaan niiden johtuvan työnteki-jöiden henkilökohtaisista ominaisuuksis-ta tai henkilökemioista, kun tosiasias-sa kyse on työn erilaisista toimintakonsepteista ja niihin liittyvistä arkisista käsikir-joituksista. Työntekijöiden hyvinvointia työssään voidaan edistää paremmin tun-nistamalla, analysoimalla ja ennakoimalla meneillään olevien muutosten erisuun-taisuuksia kuin pyrkimällä poistamaan

työn yksittäisiä stressi- tai kuormitusteki-jöitä (Launis & Pihlaja 2005).

Kosmetologiopettajien työhön muu-tokset olivat hiipineet vähitellen, eikä muuttuva toimintaympäristö mahdollis-tanut enää pitäytymistä vanhan toiminta-konseptin mukaisissa eriytyneissä työteh-tävissä tai pysyvissä toimenkuvuissa. Van-hat säännöt, kuten tuntipohjainen palk-kaus ja oppiainekohtainen työnjako, mää-rittivät kuitenkin edelleen vahvasti ope-ttajien työkäytäntöjä ja tuottivat arkityö-hön ratkaisuja, jotka kärjistikivät ongelmia entisestään. Muun muassa Luukkainen (2004) on kuvannut opettajan toimenku-vassa tapahtuneiden muutosten johta-neen kokemuksiin työn hallinnan mene-tyksestä. Työhyvinvoinnin näkökulmasta oleellista on kiinnittää huomiota niihin *menetelmiin, joilla työn hallintaa pyritään tuottamaan ja ylläpitämään* (Launis, Virk-kunen & Mäkitalo 2004). Yritykset pala-uttaa työn hallinta esimerkiksi työoloja parantamalla tai yksilöihin kohdistuvien koulutustilaisuuksien avulla (jossa massa-tuotannolle ominaisesti tietoa ja osaamis-ta välitetään ylhäältä alas työntekijöiden omaksuttavaksi) voivat vain lisätä työn kuormittavuutta: koulutukseen käytetään paljon aikaa eivätkä saadut ”opit” ratkai-se vanhentuneen toimintakonseptin on-gelmia.

Opettajayhteisön lähikehityksen haas-teet liittyvätkin ennen kaikkea siihen, yri-tetäänkö opetuksen ongelmakohtia rat-kaista vanhaa toimintakonseptia vahvis-tamalla vai rakentamalla kokonaan uu-denlaista toimintakonseptia (vrt. Virkku-nen 2005) – ja siihen, kuka kehittämisi-työhön saa osallistua. Mikäli uudistusten

---

<sup>1</sup>Sahlbergin (1998) mukaan koulu-uudistusten epäonnistumisen syynä on usein käsitys muutoksen kohteesta it-senäisenä, irrallisena elementtinä, jota uudistuksen keinoin kyetään manipuloimaan kuin laboratoriossa. Mikäli koulun kehittämisen tavoitteena on yhteöllisen opettajakulttuurin vahvistaminen, opettajien asenteiden muut-taminen koulutuksen avulla ei riitä – kehittämisen on kohdistuttava organisaation toimintakonseptiin kautta linjan.

halutaan tukevan opettajien työssä jaksamista, opettajayhteisöillä tulisi olla välineitä arvioida nykyistä toimintakonseptia ja vaihtoehtoisia kehityssuuntia yhteisessä dialogissa. Kehittävän työntutkimuksen perinteessä työn kehittäminen alkaa työn konkreettisten häiriötilanteiden tutkimisesta yhteisten toimintatapojen viitekehityksessä. Työn konkreettisista häiriötilanteista keskusteleminen tai toisaalta osasto- tai oppilaitostasoisien toimintakonseptin kehittäminen on ollut monille opettajayhteisöille kuitenkin vierasta. Työn kehittämisen asiantuntijuus ei synnykään itsestään, vaan myös työn kehittämisen tavat tarvitsevat tietoista uudistamista. Tulevaisuudessa myös opiskelijoilla voisi olla yhä suurempi osa oppilaitosten toimintatapojen kehittämisessä.

Ammatillisen koulutuksen erityispiirre on sen sijoittuminen koulun ja työelämän välimaastoon, jolloin myös opettajien työ seuraa osin koulun, osin yrity maailman logiikkaa. Ammatillisten oppilaitosten lähikehityksen vaihtoehtoja määrittävät osin taloudellisiin kysymyksiin liittyvät realiteetit, osin oppilaitosten välinen kilpailu. Pakottavatko säästöt opettajat enenevässä määrin ”takaisin luokkiin” vai pyritäänkö yhä enemmän tietoisesti verkostoitumaan ja järjestämään opetusta uudenaikaisessa yhteistyökumppanien verkossa?

Meidän pitäisi näkyä voimakkaasti siel ammatillisella puolella, ammattitapahtumissa ja ammattikoulutuksissa, siellä missä meidän ammatillaiset ja työnantajat ja kaikki muut liikkuu. Meidän pitäisi näkyä sillä lailla et me kehitetään tätä toimintaa, me kehitetään itte itteemme, nimenomaan ammatillisesti. ... Ei mitkään paperikoulutukset meistä ammatillaisia niinku tee. (opettaja, tiimikokous, syyskuu 2003)

Muuttunut työ saattaa edellyttää aivan toisenlaista tuotanto- ja työn kehittämisen tapaa, jolloin koko toiminnan logiikka ja tarkoitus tulee ottaa yhteiseen tarkasteluun ja rakentaa uudelleen (Launis, Virkkunen & Mäkitalo 2004). Vanhan toimintakonseptin ongelmissa li sähenkilöstön palkkaaminen ei useinkaan johda pysyvään ratkaisuun, vaan yhteistyön tapoja tulee tarkastella ja kehittää kautta linjan kohti tarkoituksenmukaisempaa opetuksen toimintakonseptia. Tällöin myös työn hallinnan perusta rakentuu uudelleen yksilöllisestä ominaisuudesta yhteisölliseksi toiminnaksi.

## Lähteet

- Bacharach, S., Bamberger, P. & Sonnenstuhl, W. 1996. The organizational transformation process: the micropolitics of dissonance reduction and the alignment of logics of action. *Administrative Science Quarterly*, 41 (3), 477-506.
- Brown, M., Ralph, S. & Brember, I. 2002. Change-linked work-related stress in British teachers. *Research in Education* 67, 1-12.
- Engeström, Y. 1993. Moniammatillisten tiimien toiminnan analysointi. Teoksessa: R. Simoila, A. Harlamov, K. Launis, Y. Engeström, O. Saarelma & M. Kokkinen-Jussila (toim.) *Mallit, kontaktit, tiimit ja verkot: välineitä terveystyön analysointiin*. Stakes. Raportteja 80. Jyväskylä: Gummerus.
- Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Edita.
- Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Keuruu: Otavan kirjapaino.
- Greenglass, E., Burke, R. & Konarski, R. 1997. The impact of social support on the development of burnout in teachers: examination of a model. *Work & Stress* 11 (4), 267-278.

- Jacobsson, C., Pousette, A. & Thylefors, I. 2001. Managing stress and feelings of mastery among Swedish comprehensive school teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research* 45 (1), 37-53.
- Klemelä, K. 1999. Ammattikunnista ammatillisiin oppilaitoksiin. Ammatillisen koulutuksen muotoutuminen Suomessa 1800-luvun alusta 1990-luvulle. Turku: Painosalama.
- Klette, K. 2000. Working-time blues. How Norwegian teachers experience restructuring in education. Teoksessa C. Day, A. Fernandez, T. Hauge & J. Moller (Eds.) *The Life and Work of Teachers. International Perspectives in Changing Times*. London: Falmer Press.
- Koli, A. 2005. Työtoiminnan häiriöt ja ristiriitaiset toiminnan logiikat ammatinopettajien työssä. *Konsepti* 1/2005.
- Launis, K. & Gerlander, E.-M. 2005. Työn nopeutuva muutos haastaa työterveyshuoltoa uudenlaiseen ymmärrykseen työnsä kohteesta. *Työterveyslääkäri* 3, 356-360.
- Launis, K. & Pihlaja, J. 2005. Työhyvinvointi ja toimintakonseptien muutokset. *Konsepti - toimintakonseptien uudistajien verkkolehti* 2 (1).
- Launis, K., Pihlaja, J. & Koli, A. 2004. Tuotantotapamuutokset ja työhyvinvointi. *Hankera-portti Työsuojelurahastolle* 18.11.2004.
- Launis, K., Virkkunen, J. & Mäkitalo, J. 2004. Auttavatko työn kuormittavuuden mittarit hallitsemaan kasvavaa työuupumuksen ongelmaa? *Työelämän tutkimus* 1/2004.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus - ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere: Juvenes Print.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Otaniemi: Offset.
- Mäkitalo, J. 2005. *Work-related Well-being in the Transformation of Nursing Home Work*. Oulu: University Press.
- Pihlaja, J. 2005. Learning in and for Production. An Activity-theoretical Study of the Historical Development of Distributed Systems of Generalizing. Helsinki: University Press.
- Pithers, R. & Fogarty, G. 1995. Occupational stress among vocational teachers. *British Journal of Educational Psychology* 68, 269-279.
- Polo, S. 2004. Minästäkö kaikki riippuu? Ammatillisen aikuisopettajan valmiudet selviytyä muuttuvassa toimintaympäristössä. Tampere: Juvenes Print.
- Rasku, A. & Kinnunen, U. 2003. Job conditions and wellness among Finnish upper secondary school teachers. *Psychology and Health* 18 (4), 441-456.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY.
- Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K. & Solovieva, S. 2001. Nyt riittää. Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 173.
- Seinä, S. 1996. Kehittämishanke työyhteisössä. Tutkimus kouluorganisaatiossa tapahtuneesta 2-vuotisesta kehittämishankkeesta. Helsinki: Hakapaino.
- Syrjäläinen, E. 2001. Opetussuunnitelmauudistuksesta koulutusmarkkinoille - jaksako opettaja? Teoksessa E. Ropo (toim.) *Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa*. Tampere: Juvenes Print.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Tampere: Juvenes-Print.
- Tiilikkala, L. 2004. Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Jyväskylä: University Printing House.
- Tuomi-Gröhn, T. 2001. Työssäoppiminen ja kehittävä siirtovaikutus koulun ja työn sillanrakentajana. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) *Koulu ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia*. Helsinki: Yliopistopaino.

Travers, C. & Cooper, C. 1996. Teachers Under Pressure. Stress in the Teaching Profession. London: Routledge.

Victor, B. & Boynton, A. 1998. Invented Here. Maximizing Your Organization's Internal Growth and Profitability. Boston: Harvard Business School Press.

Virkkunen, J. 2005. Muutoksen hallinta edellyttää monitasoista toiminnan kehityksen tarkastelua. Konsepti - toimintakonseptin uudistajien verkkolehti 2 (1).

Artikkeli on käynyt läpi referee-menettelyn.

