

Yhtenäiskoulua kohti – opettajien ja rehtorien diskursseja koulukulttuurin muutoksesta

Mari Puhakka, Mirja Tarnanen & Emma Kostiainen

Viittausohje:

Puhakka, M., Tarnanen, M., & Kostiainen, E. (2022). Yhtenäiskoulua kohti – opettajien ja rehtorien diskursseja koulukulttuurin muutoksesta. *Prologi – Viestinnän ja vuorovaikutuksen tieteellinen aikakauslehti*, 17(1), 8–29. <https://doi.org/10.33352/prlg.111551>

To cite this article:

Puhakka, M., Tarnanen, M., & Kostiainen, E. (2022). Yhtenäiskoulua kohti – opettajien ja rehtorien diskursseja koulukulttuurin muutoksesta [Towards a unified school – teachers' and principals' discourses on changes in school culture]. *Prologi – Journal of Communication and Social Interaction*, 17(1), 8–29. <https://doi.org/10.33352/prlg.111551>

Prologi

– Viestinnän ja vuorovaikutuksen
tieteellinen aikakauslehti

journal.fi/prologi/

ruotsiksi: Prologi – Tidskrift för Kommunikation och Social Interaktion
englanniksi: Prologi – Journal of Communication and Social Interaction

Julkaisija: Prologos ry.



Avoin julkaisu / Open Access
ISSN 2342-3684 / verkko
ISSN 1795-7613 / painettu versio

Artikkeli

Prologi, 17(1)

8–29

<https://doi.org/10.33352/prlg.111551>

Yhtenäiskoulua kohti – opettajien ja rehtorien diskursseja koulukulttuurin muutoksesta

Mari Puhakka

KM, maisteriopiskelija
Jyväskylän yliopisto
mari.e.puhakka@student.jyu.fi

Mirja Tarnanen

Professori
Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto
mirja.tarnanen@jyu.fi

Emma Kostiainen

FT, yliopistonlehtori
Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto
emma.kostiainen@jyu.fi

vastaanotettu 3.10.2021 / hyväksytty 22.12.2021 / julkaistu 21.1.2022

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa¹ tarkastellaan yhtenäiskoulun opettajayhteisön sosiaalista todellisuutta, jota rakennetaan ja ylläpidetään vuorovaikutuksen kautta. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia konstruktioita tulevan yhtenäiskoulun opettajat ja rehtorit luovat yhtenäisen koulukulttuurin rakentamisesta ja muutokseen sitoutumisesta. Tutkimus on osa opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa Uutta luova asiantuntijuus -hanketta. Tutkimusaineisto koostuu kymmenestä tulevan yhtenäiskoulun opettajan ja rehtorin teemahaastattelusta, ja se on analysoitu diskurssianalyysin keinoin. Yhtenäisen koulukulttuurin rakentaminen merkityksellistyy tutkimustuloksissa kolmessa dominoivassa diskurssissa, jotka ovat johtajuuden diskurssi, yhteisen opettajuuden diskurssi sekä sääntödiskurssi. Kaksi taustalle jäävää diskurssia ovat oppilasdiskurssi sekä opetuksen ulkopuolisen toiminnan diskurssi. Kun merkityksenantoja tarkastellaan siitä näkökulmasta, miten opettajat ja rehtorit sitoutuvat koulukulttuurin muutokseen, tulokset jäsentyvät neljäksi diskurssiksi, jotka ovat innokkuuden, estyneisyyden diskurssi, kuormittavuuden diskurssi sekä väljyyden diskurssi. Tulevan yhtenäiskoulun työyhteisön sisäistä jännitteisyyttä ja opettajien välistä vastakkainasettelua voi ymmärtää vuorovaikutuksen ilmiöiden kautta. Tutkimuksen diskurssien perusteella yhtenäiskoulun koulukulttuuri tulisi rakentaa jaetulle johtajuudelle ja läpinäkyville vuorovaikutuskäytänteille, jotka perustuvat työyhteisön sisäiselle luottamukselle, arvotukselle ja keskustelulle.

ASIASANAT: diskurssianalyysi, koulukulttuurin muutos, opettajayhteisön vuorovaikutus, yhtenäiskoulu

Johdanto

Koulukulttuuri on koulun jäsenten keskinen, omaleimainen malli, joka muodostuu kouluun rakennetuista arvoista, toimintamalleista, asenteista, säännöistä sekä tavoista koulun sisäisessä vuorovaikutuksessa (Deal & Peterson, 2016; Duan ym. 2018; Gordon & Patterson, 2008). Suomessa useat koulut ja niiden kulttuurit ovat muutoksessa yhtenäiskoulujen yleistymisen myötä. Suomen peruskouluista 22 prosenttia on yhtenäiskouluja, joissa perusopetusta tarjotaan vuosiluokille 1–9. Kymmenen vuoden aikana yhtenäiskoulujen osuus koko maan peruskouluista on kasvanut 10 prosenttiyksikön verran. (SVT, 2020.) Ala- ja yläkoulun yhdistymisessä yhtenäiskouluksi ei ole kyse vain rakenteellisesta muutoksesta vaan myös erilaisten toimintamallien, sääntöjen ja käsitysten kohtaamisesta sekä yhteisestä merkitysten muodostamisesta.

Yhtenäiskoulujen lisääntymisen ohella koulut elävät muidenkin muutosten keskellä, jotka ovat seurausta laajemmista koulutuspoliittisista, sosiaalisista ja taloudellisista konteksteista (Gordon & Patterson, 2008; Harris & Jones, 2018). Nykyinen koulun kehittäminen näyttäätyykin luontevana globaalina ilmiönä. Sitä voidaan luonnehtia pitkäksi historialliseksi, poliittiseksi ja pedagogiseksi prosessiksi, jonka ytimessä on koulukulttuurin kehittäminen. (Fullan & Hargreaves, 2016; Houchens & Keaster, 2015; Nehez & Blossing, 2020.)

Tarkastelemme tässä artikkelissa tulkitsevan diskurssintutkimuksen keinoin koulukulttuurin muutosta yhdessä kouluyhteisössä yhtenäiskouluksi tulemisen näkökulmasta. Mukailimme tutkimuksessamme Lammin (2017, s. 44) määritelmää, jonka mukaan nykymuotoinen yhtenäiskoulu on koulu, joka on hallinnollisesti, pedagogisesti ja rakenteellisesti yhtenäinen

ja jossa kaikille peruskoulun vuosiluokille toteutetaan yhtenäistä perusopetusta.

Opettajien yhteistyö ei ole itsestäänselvyys yhtenäiskoulussa, jossa ilmenee historiallisia heijastumia rinnakkaiskoulujärjestelmästä (Niemi, 2005; Rantala, 2011), kuten luokan- ja aineenopettajan välinen palkkaero (OAJ, 2021). Yhtenäiskoulun opettajuutta tarkastellessa on syytä huomioida suomalainen PISA-menestys (OECD, 2019), jonka yhdeksi taustatekijäksi on todettu suomalaisen opettajaprofession korkea laatu (Ustyn & Eryilmas, 2018). Opettajan professio onkin nykyisin suomalaisen kouluintituution kulmakivi sekä korkeatasoinen, arvostettu ja haluttu asiantuntija-ammatti, joka perustuu korkeakoulutukseen, erityisosaamiseen ja omaan ammattikäsitteistöön (Goodwin, 2011; OKM, 2020; Nenty ym., 2015). Opettajan työtä luonnehtii yksin tekemisen kulttuuri (Fullan & Hargreaves, 2016; Sirkko ym., 2020), vaikka toisaalta yhteisöllisen ilmapiirin on havaittu vahvistuneen kouluissa (OPH, 2020).

Kouluyhteisöjen kehittämisestä on tehty kansainvälisiä tutkimuksia, esimerkiksi koulukulttuurin muutoksesta (Gordon & Patterson, 2008; Tubin & Ofek-Regev, 2010), muutosjohtajuudesta (Fullan, 2005; Lai, 2015) ja opettajien tunteista muutosprosessissa (Kelchtermans, 2005; Schmidt & Datnow, 2005). Suomalaista yhteisnäiskoulukontekstia on jonkin verran tutkittu (esim. Lammi, 2017; Sahlstedt, 2015), mutta suomalaisen opettajayhteisön muutokseen liittämiä merkityksiä yhtenäiskouluun ja sen muutokseen ei tietävästi ole juurikaan tutkittu. Tähän tutkimustarpeeseen pyrimme vastaamaan tällä tutkimuksella. Tutkimuskontekstin (yhtenäiskoulu) ja tutkimuksen kohteena olevan ilmiön (koulukulttuurin muutos, opettajayhteisön vuorovaikutus) sekä tutkimusmenetelmän (diskurssianalyysi) näkökulmista tutkimus on

¹Artikkeli perustuu KM Mari Puhakan (2021) kasvatustieteen pro gradu -tutkielmaan, jonka ohjaajina toimivat professori Mirja Tarnanen ja lehtori, FT Emma Kostainen Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselta.

monitieteinen ja pyrkii hyödyntämään sekä kasvatus-, viestintä- ja kielitieteen käsitteistöä ja tutkimusta.

Koulukulttuurin muutos

Koulukulttuuri on teoreettinen käsite, jota on hankala määritellä tyhjentävästi sen abstraktin luonteen vuoksi (Glušac ym., 2015; Schoen & Teddlie, 2008). Tutkimuksissa koulukulttuuri määritellään olevan monimutkainen arvojen, oletusten, uskomusten, sääntöjen, normien, sosiaalisten suhteiden, valtasuhteiden ja tunteiden verkko, jonka kaikki koulun jäsenet jakavat keskenään. Jokaisella koululla on omaleimainen koulukulttuurinsa. (Deal & Peterson, 2016; Glušac ym., 2015.) Koulukulttuuri, kuten minikä tahansa työyhteisön toimintakulttuuri, ei ole staattinen olotila, vaan se rakentuu ja muotoutuu jatkuvasti työyhteisön jäsenten keskinäisessä vuorovaikutuksessa (Keyton, 2014; Nehz & Blossing, 2020; Valo & Mikkola, 2020). Koulukulttuuriin sisältyy vuorovaikutukseen perustuva yhteistyö kotien sekä ympäröivän yhteiskunnan kanssa (Deal & Peterson, 2016). Koulukulttuurin ja koulun ilmapiiirin käsitteitä käytetään tutkimuskirjallisuudessa paikoitellen päällekkäin, vaikka kyse on saman rakenteen eri tasoista (Van Houtte, 2005).

Koulukulttuuria ja sen yhteyttä erilaisiin ilmiöihin, kuten opettamisen ja oppimisen prosesseihin, koulun tehokkuuteen ja opettajajohtamiseen, on tutkittu runsaasti. Koulukulttuurilla on osoitettu olevan vahva, positiivinen ja laaja yhteys oppimisen ja opettamisen prosesseihin (Glušac ym., 2015). Jos koulussa on hyvä koulukulttuuri, se on todennäköisesti tehokkaampi ja siellä on tyytyväisemmät opettajat (Duan ym., 2018; Schoen & Teddlie, 2008). Opettajan professionaalisuus onkin todettu yhdeksi hallitsevaksi koulukulttuurin ulottuvuudeksi (Yusof

ym., 2016). Koulukulttuurilla on osoitettu olevan vahva yhteys opettajajohtajuuteen (*teacher leadership*), jolla tarkoitetaan opettajan päätöksentekoprosessia luokkahuoneopetuksessa sekä osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuutta työyhteisössä (Harris, 2012).

Yhtenäisen koulukulttuurin rakentamista tarkastelevissa tutkimuksissa on todettu korostuvan johtamisen kulttuuri, jossa keskeisiä tekijöitä ovat yhteinen päätöksentekoprosessi ja jaettu johtajuus, yhteiset arvot ja visio sekä olosuhteet. Ne mahdollistavat vuorovaikutuksen ja yhteisen oppimisen sekä myös tukevat niitä. (Glušac ym., 2015; Kocolowski, 2010; Waldron & McLeskey, 2010.) Rehtorin tuleekin sitouttaa opetushenkilöstö koulukulttuurin muutokseen ja ohjata heidän yhteistyötään (Houchens & Keaster, 2015; Lai, 2015). Relationaalisuuteen ja yhteiseen merkitysneuvotteluun perustuva jaettu johtajuus (Kocolowski, 2010) on välttämätön tekijä koulun muutoksessa, sillä vastuu on liian suuri yhdelle ihmiselle (Fullan, 2005; Waldron & McLeskey, 2010). Muutosjohtamisen ehtona on kuitenkin ymmärtää, mistä koulukulttuurin muutoksessa on kyse (Johnson, 2004).

Koulukulttuurin muutoksesta (jatkossa muutos) on tehty runsaasti tutkimuksia, joissa muutoksella tarkoitetaan koulun pedagogisen laadun ja tehokkuuden paranemista, yhteistyön lisääntymistä sekä strukturoitua ja jaettua johtajuutta (ks. esim. le Fevre, 2014; Glušac ym., 2015; Louis, 2006; Waldron & McLeskey, 2010). Tutkimuksissa on osoitettu, että koulun kehittäminen on jatkuva ja monimutkainen prosessi yksittäisten projektien tai hankkeiden sijaan (Gordon & Patterson, 2008; Houchens & Keaster, 2015; Tubin & Ofek-Regev, 2010) ja muutostoimien painopiste tulisi ulottaa rakenteellisen muutoksen ohella myös opettajayhteisön vuorovaikutuskäytänteiden kehittämiseen (Sjoer & Meirink, 2016).

Tutkimusten mukaan muutos tulee sovittaa olemassa olevaan koulu yhteisöön ja kulttuuriin (Gordon & Patterson, 2008), sillä muutos edellyttää paikallisen kontekstin ja historian ymmärtämisen lisäksi koulun henkilöstön ehdotonta keskinäistä luottamusta (le Fevre, 2014; Louis, 2006). Luottamus on ammatillisen yhteistyön edellytys (Wang & Tarn, 2018). Se rakentuu vuorovaikutussuhteissa ja siihen liittyy myös uskallus osoittaa haavoittuvaisuutta työpaikan vuorovaikutussuhteissa (Cox, 2012; Mikkola & Nykänen, 2020). Luottamus onkin osoitettu koulukulttuurin kiistämättömäksi kulmakiveksi: vahvan luottamuksen organisaatiot toimivat paremmin ja ovat joustavampia kuin heikon luottamuksen organisaatiot (Berkovich, 2018; Van Maele ym., 2014; Terzi, 2016).

Opettajat suhtautuvat ja sitoutuvat muutokseen eri tavoin (van der Heijden ym., 2018; Tarnanen ym., 2021). Opettajan tunteet ovat muutosprosessissa tärkeässä roolissa, sillä ne määrittävät opettajan käyttäytymistä muutoksessa. Erityinen huomio tulee suunnata opettajien keskinäistä vuorovaikutusta estäviin ja edistäviin tunteisiin. (Nehez & Blossing, 2020; Schmidt & Datnow, 2005; Terzi 2016.) Muutoksen saamiseksi on tuotava esiin erilaisia, kriittisiäkin, kantoja ja näkemyksiä, jotka voivat johtaa konflikteihin. Konflikteja välttelevä toimintamalli vahvistaa olemassa olevaa vuorovaikutuskulttuuria ja siten vaikeuttaa muutosta. (Tarnanen ym., 2021; Terhart, 2013.)

Koulun kehitykselle on olennaista, että koulun henkilökunta pystyy kasvamaan ja kehittymään osallistuvaksi professionaaliseksi oppijayhteisöksi, jossa yksinäisen asiantuntijuuden rooli pienenee ja yhteisöllisen osaamisen merkitys kasvaa (Fullan & Hargreaves, 2016; Houchens & Keaster, 2015; Sirkko ym., 2020). Varsinkin muutosten keskellä koulun kehittämisen

taustalla olevista odotuksista, uskomuksista ja käsityksistä sekä merkitysrakenteista on hyvä keskustella koulu yhteisössä tietoisesti, ja tehdä niiden pohjalta tarkoituksenmukaisia ratkaisuja (Tarnanen ym., 2021). Jaettuja merkityksiä rakennetaan ja muodostetaan opettajien välisissä vuorovaikutussuhteissa (Dannels, 2015), mikä vaatii yhteisöltä ennen muuta sosiaalista joustavuutta (Long, 2015). Muutos autonomiaan tottuneesta toimintakulttuurista kohti avointa ammatillista vuorovaikutusta ja yhteistyön kulttuuria on haasteellista (Asunta & Mikkola, 2020; Houchens & Keaster, 2015). Onkin osoitettu, että myönteistä koulukulttuuria voidaan kehittää opettajien keskinäisen, yhtenäisyyttä rakentavan vuorovaikutuksen kautta (Richards ym., 2018).

Opettajayhteisön vuorovaikutus yhtenäiskoulussa

Yhtenäiskoulun opetushenkilöstöön kuuluu luokan- ja aineenopettajia, kaksoiskelpoisia opettajia, erityisopettajia, koulunkäynninohjaajia ja kouluavustajia. Lisäksi yhtenäiskoulussa työskentelee muutakin henkilöstöä. Yhtenäiskoulussa opettajat kohtaavat välitunneilla, ruokailussa sekä koulun käytävillä eri-ikäisten oppilaiden lisäksi eritaustaisia opettajia, joiden välillä saattaa olla suuriakin eroja ajattelussa esimerkiksi oman opettajuuden suhteen. Jokainen opettaja tuo koulukulttuuriin epämuodollista ja hiljaista tietoa. (Lammi, 2017.) Pikaiset ratkaisut, kuten luokan- ja aineenopettajayhteisöjen integrointi, ei sinällään johda kulttuuriseen muutokseen (Johnson, 2004), vaan tuloksellinen ja tavoitteellinen yhteistyö työyhteisöissä edellyttää laadukasta ja tehokasta vuorovaikutusosaamista (Horila, 2020). Opettajien välisen vuorovaikutuksen voi hahmottaa organisaation sisäänrakennettuna toimintana, johon koulu ympäristö vaikuttaa voimakkaasti (Ivy, 2020).

Yhtenäiskoulu rikkoo luokan- ja aineenopettajien välistä rajaa vapauttaen opettajat toimimaan koulussa yhä laajemmalla alueella. Muutos rikastuttaa ja haastaa työyhteisön toimintaympäristöä: aineenopettajien vankka asiantuntemus omasta opetettavasta aineesta ja luokanopettajien vahva kasvatustieteen osaaminen tekevät yhteisöstä monipuolisen asiantuntijaverkoston. (Huusko ym., 2007; Huusko & Pietarinen, 1999.) Yhtenäiskoulukulttuurissa jaetun asiantuntijuuden merkitys on kiistämätön, sillä yhtenäisyys rakentuu ihmisten monimuotoisissa kohtaamisissa. Kyse ei ole niinkään ihmisten samanlaisuudesta, vaan riittävän yhtenäisestä ammatillisesta kielestä ja kulttuurista. (Lammi, 2017.) Työyhteisön kohdatessa tärkeitä muutoksia ja tapahtumia yhteisten merkitysten muodostaminen kaikkien työyhteisön jäsenten kesken on erittäin tärkeää (Valo & Mikkola, 2020).

Opettajayhteisön sosiaalisen todellisuuden käytänteisiin on syytä panostaa, sillä tutkimusten mukaan laadukkaassa vuorovaikutuksessa opettajien suhde työhönsä paranee (Admiraal ym., 2012; Wang ym., 2017). On osoitettu, että koulut voivat tukea opettajia kollegiaalisten vuorovaikutussuhteiden rakentamisessa sekä sosiaalisen pääoman ylläpitämisessä luomalla, ohjaamalla ja tukemalla yhteisiä vuorovaikutusprosesseja ja -käytänteitä (Bridwell-Mitchell & Cooc, 2016). Näin ollen opettajayhteisön vuorovaikutuksen kehittäminen ja sosiaalisen pääoman hyödyntäminen nousevat keskeiselle sijalle muodollisen yhtenäiskoulun muutoksessa. Sjoer ja Meirink (2016) esittävät, että opettajien kollegiaalisten vuorovaikutusprosessien kehittäminen ja ohjaaminen on avain onnistuneeseen muutosprosessiin. Opettajayhteisön sisäistä vuorovaikutusta ja viestintää tarkastellessa on huomioitava, että vuorovaikutusprosesseja edistävät ja estävät tekijät eivät ole sa-

moja kaikille opettajaryhmille (Admiraal ym., 2012; Sjoer & Meirink, 2016).

Yhteisöissä, myös kouluyhteisöissä, syntyy intersubjektivisia eli yksilöiden välisiä ja yksilöitä yhdistäviä merkityksiä. Jäsenet elävät erilaisissa elämismaailmoissa, koska asiat muodostavat heille erilaisia merkityksiä. (Johnson, 2004.) Näitä merkityksiä tarkastellaan tässä artikkelissa tulkitsevan diskurssintutkimuksen keinoin. Koulukontekstissa tapahtuvaa vuorovaikutusta on tutkittu aiemminkin diskurssintutkimuksen keinoilla niin opettajayhteisössä (Bladergroen ym., 2012), opettajan ja oppilaiden välillä (Lester & Gabriel, 2017; Solem & Skovholt, 2017) kuin opettajan ja muiden koulutoimihenkilöiden välillä (Kimmel, 2011). Sosiaaliset ryhmät ovat osa kulttuuria, mikä ilmenee erilaisina tapoina kielentää maailmaa. Ihmiset eivät toimi pelkästään yksilöinä vaan myös erilaisten kulttuuristen ja sosiaalisten ryhmien jäsenenä. (Gee, 2014b.) Siten tässä tutkimuksessa keskitytään luokan- ja aineenopettajien sekä rehtorien liittämiin merkityksiin koulukulttuurista ja sen muutoksesta.

Tutkimuksen toteutus

Tutkimuskonteksti ja tutkimuskysymykset

Tämä tutkimus on osa opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa (2017–2021) Uutta luova asiantuntijuus (ULA) -hanketta. Kehittämishankkeen tavoitteena on kehittää opettajien perustutkinto-, perehdyttämisen- ja täydennyskoulutusta rakenteellisesti ja sisällöllisesti tukemalla jaettua asiantuntijuutta sekä sitä mahdollistavaa toimintakulttuuria (Tarnanen ym., 2020). Hankkeessa toteutettujen kehittämissä oppimiskokonaisuuksien teemoja ovat muun muassa monilukutaito ja kielitietoisuus, tutkiva työote, tasa-arvoinen ja demokraattinen koulu,

kollegiaalinen yhteistyö, vuorovaikutus ja digitaalisuus, oppilaiden käyttäytyminen ja kiinnittyminen sekä oppiainerajat ylittävä yhteistyö (Tarnanen ym., 2019). Hankkeessa on tehty yhteistyötä koulujen kanssa eri puolilla Suomea, esimerkiksi pääkaupunkiseudulla, Keski-Suomessa ja Oulun seudulla.

Tämän laadullisen tutkimuksen lähestymistapa on diskurssianalyttinen eli tutkimuksessa tarkastellaan, miten kieli ja diskurssit rakentavat sosiaalista todellisuutta ja mitä seurauksia niiden käyttö aiheuttaa (Gee, 2014a, 2014b; Jokinen ym., 2016). Sosiaaliseen konstruktio-nismiin juurtuva diskurssintutkimus suhtautuu kieleen tilanteisena, monitasoisena ja funktionaalisenä resurssina: yhtä ja samaa ilmiötä voidaan kuvata erilaisin ilmauksin, jolloin tutkimuksen keskeisin kohde on sosiaaliset käytännöt (Burr, 2015; Jokinen ym., 2016; Pietikäinen & Mäntynen, 2019).

Tässä tutkimuksessa sovellettua tulkitsevaa diskurssintutkimuksen menetelmää voidaan luonnehtia konstruktioistiseksi diskurssianalyysiksi, jossa kontekstia tarkastellaan laajasti yhteisön tasolla: kielenkäyttö ajatellaan keskeiseksi osaksi yhteisön toimintaa ja lisäksi kielenkäytön ajatellaan rakentavan yhteisöä. Tällöin tarkastelun kohteena ovat yhteisön jakamat merkitykset, ja tavoitteena on kuvata, millaiseksi diskurssin muotoutuminen tuottaa jonkin ilmiön. (Luukka, 2000; Morales-López, 2019; Pynnönen, 2013.)

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten opettajat ja rehtorit puhuvat yhtenäisen koulukulttuurin rakentamisesta ja muutokseen sitoutumisesta. Tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Millaisia merkityksiä opettajat ja rehtorit liittävät yhtenäisen koulukulttuurin rakentamiseen?

- 2) Miten opettajat ja rehtorit merkityksellistävät koulukulttuurin muutokseen sitoutumista?

Ymmärrämme diskurssit verrattain eheinä säännönmukaisten merkityssuhteiden systeeminä, jotka yhtäältä rakentuvat sosiaalisissa käytänteissä ja toisaalta rakentavat sosiaalista todellisuutta (Jokinen ym., 2016, s. 34–35). Diskursseissa kytkeytyvät yhteen kielellinen ja sosiaalinen ulottuvuus, ja ne määräytyvät aina ajallisesti ja paikallisesti (Pietikäinen & Mäntynen, 2019). On korostettava, että diskurssit ovat tutkijoiden tulkintoja, joten ne eivät ole suoraa analyysimateriaalia ja tarkastelun ytimenä on diskurssien aktualisoituminen sosiaalisissa käytänteissä (Jokinen ym., 2016).

Aineiston keruu

Tutkimusaineisto koostuu rehtorien ja opettajien puolistrukturoiduista teemahaastatteluista, jotka ovat osa ULA-hanketta. Puolistrukturoitua teemahaastattelua käytetään, kun tutkitaan monimutkaisia ilmiöitä. Sen tärkein etu on joustavuus, jolloin haastattelu voi tuottaa monipuolisia ja odottamattomiakin vastauksia. (Galletta & Cross, 2013.) Haastatteluissa selvitettiin tulevan yhtenäiskoulun opetushenkilöstön näkemyksiä koulujen nykytilasta ja tulevaisuudesta keskustelemalla ammatillisen kehittymisen, opetustyön, työyhteisön ja yhteistyön teemoista. Valmiita haastattelukysymyksiä ei käytetty, vaan haastattelutilanteissa edettiin teemojen mukaisesti. Haastattelijat huolehtivat, että kaikki teemat tulevat käsiteltyä, vaikkakaan eivät välttämättä samassa järjestyksessä puolistrukturoidun teemahaastattelun mukaisesti.

Tutkittavan koulu-yhteisön haastattelut (N=42) toteutettiin keväällä 2018 hankkeen alussa. Haastateltavat työskentelivät haastatteluhetkellä työyhteisöissä, jotka olivat liittymässä

yhtenäiskoulun myötä yhdeksi työyhteiseksi. Haastattelijoina toimivat hankkeen tutkimusryhmän jäsenet, joista kaksi on tämän artikkelin kirjoittajia ja varsin kokeneita haastattelijoita sekä perillä koulujen muutostilanteesta. He myös tekivät hankkeessa yhteistyötä koulun kanssa. Kolmas kirjoittaja on ollut mukana tutkimusryhmässä tekemässä opinnäytetyötä ja on siten ollut varsin perillä aineistosta ja sen eri näkökulmista.

Hankkeen 42 haastattelusta valittiin harkinnanvaraisella otannalla tätä tutkimusta varten kymmenen haastattelua sillä perusteella, että aineisto edustaisi luokanopettajan, aineenopettajan ja johdon näkökulmia. Haastateltavien työkokemus vaihteli kahden ja kolmenkymmenen vuoden välillä, ja heistä viisi oli miestä ja viisi naista. Koska tutkimuksen kohteena on yksi kouluyhteisö, haastateltavien tietoja ei kuvata tämän yksilöidymmin heidän tietosuojansa varjelemiseksi. Samasta syystä aineistoesimerkkien kohdalla tutkimukseen osallistujista käytetään juoksevaa numerointia H1, H2, H3 ja niin edelleen. Haastattelujen pituudet vaihtelevat 30 ja 75 minuutin välillä, ja nauhoitettua haastateluaineistoa kertyi yhteensä noin 450 minuuttia. Litteroituna aineistoa on yhteensä 158 sivua.

Aineiston analyysi

Analyysin lähtökohtana oli nähdä aineiston välittämä tieto kontekstuaalisina kuvauksina haastateltavista aiheista, ei objektiivisina esityksinä työyhteisön sosiaalisesta todellisuudesta (Jokinen ym., 2016; Pietilä, 2010). Analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineisto teemoiteltiin ATLAS.ti-ohjelmistolla tavoitteena muodostaa yleiskäsitys aineiston diskursiivisista variaatioista (Pietilä, 2010). Aineistosta kertyi 31 analyysiyksikköä, jotka koskivat koulukulttuurin merkityksellistämistä ja muutosta. Miellämme analyysiyksiköksi kiteytetyn lausuman, joka

analyysin edetessä sijoittuu tiettyyn teemaan (Ruusu vuori ym., 2010). Analyysiyksiköt tiivistyivät mielekkäästi 13 teemaan: uudistuspuhe, vastustuspuhe, yksin tekemisen puhe, yhteistyön puhe, kokemuksen puhe, kokemattomuuden puhe, jämähtänyt puhe, eteenpäin menevä puhe, kasvatuskeskeinen puhe, oppiainekeskeinen puhe, pelkopuhe, mahdollisuuspuhe ja sääntöpuhe.

Alustavassa analyysissa havaittiin, että lähes koko aineistossa koulukulttuurin muutos liitettiin sääntöihin ja johtajuuteen, mikä vaikutti yksityiskohtaisempien analyysityökalujen valintaan (Gee, 2014b). Lisäksi aineiston pohjalta nousi tarkentavia kysymyksiä, kuten mitä, miten ja kenen näkökulmasta muutoksesta on kerrottu, mitä käsitteitä kerronta sisältää ja miten kerronnat ja diskurssit eroavat sisältönsä ja kerronnan näkökulmien osalta toisistaan.

Aineistoa analysoitiin sekä kielen että kontekstin näkökulmasta, mikä kuvaa diskurssianalyysin funktionaalista kaksoisfokusta: pelkkä kielenpiirteiden analyysi ei riitä, vaan on tarkasteltava myös sitä, miten kielenkäyttö rakentaa sosiaalista todellisuutta (Gee, 2014a, 2014b; Juhila, 2016; Pietikäinen & Mäntynen, 2019). Kielellisen analyysin teoreettisina apukäsitteinä toimivat subjekti ja predikaatti, niiden paikka lausumissa sekä lausetyypit ja puhefunktiot, kuten toteamus, kysymys tai käsky. Lisäksi hyödyllisiä käsitteitä olivat modaalisuus, joka kuvaa puhujan arviota tilanteen todenmukaisuudesta ja toteutumismahdollisuuksista, kuten *varmasti* tai *toivottavasti*, sekä passiivi ja nollapersoonalauseet, joiden ero siinä, että nollapersoonalauseet ovat luonteeltaan yleistäviä. Näin pyrittiin rakentamaan aineistosta nousevien tulosten ja laajempien kontekstien välille yhteys, joka olisi enemmän kuin analyysiyksiköidensä summa. Yksinkertaistettu esimerkki haastatte-

luaineiston diskursiivisesta analyysistä on esitetty taulukossa 1.

Analyysissa tarkasteltiin hermeneuttisesti analyysiyksiköiden, diskurssien ja kontekstin kautta diskurssien limittäisyyksiä, samankaltaisuuksia, ristiriitaisuuksia ja hierarkkisuuksia, mistä analyysin kokonaisymmärrys muodostui (Pietikäinen & Mäntynen, 2019; Pynnönen, 2013). Analyysin tuloksena muodostui viisi yhtenäisen toimintakulttuurin rakentamisen diskurssia ja neljä toimintakulttuurin muutokseen sitoutumisen diskurssia, jotka esitellään tulosluvussa.

Yhtenäisen koulukulttuurin rakentamisen merkitykset

Tutkimusaineistossa merkityksellistetty kokonaiskuva yhtenäisen koulukulttuurin rakentamisesta on moninainen, ja se on jäsennettävissä viiteen diskurssiin: johtajuuden diskurssi, yhteisen opettajuuden diskurssi, sääntödiskurssi, oppilasdiskurssi sekä opetuksen ulkopuolisen toiminnan diskurssi (ks. Kuvio 1).

Kuviossa 1 lihavoidut diskurssit 1–3 ovat dominoivia, ja esittelemme ne omissa alaluvuissaan. Kuviossa harmaalla esitetyt diskurssit 4 ja 5 jäävät enemmän taustalle, ja esittelemme ne kootusti omissa alaluvuissaan. Diskursseja tarkastellessa on huomattava, että yhden ja saman kielenkäyttäjän on mahdollista liikkua useilla merkitysalueilla (Jokinen, ym. 2016).

Taulukko 1. Yksinkertaistettu esimerkki aineiston diskursiivisesta analyysistä

	Näyte 1	Näyte 2	Näyte 3
Lausuma haastattelu-aineistosta	-- hänellä ei ehkä ole sellanen johtajuus mitä, mikä saisi niinkun hommat rullaamaan ja jos olisin nuorempi ni lähtisin vieläkin pois.	-- mä koen et ei oo sellasta niinku selkeätä ohjeistusta, että nää on nää asiat mitä sä hoidat ja näitä sää et ja tää on sun työ tätä et voi jättää hoitamatta.	tässä koulussa -- on hyvin vahvana opettajien kuppikunnat, että sen oman luokka-asteen opettajat on aina niinku keskenään --
Analyysi-yksikkö	kitka rehtorin ja opettajan välillä	yhteiset käytänteet	työilmapiiri
Koodattu teema	tyytymättömyys johtajuuteen → vastustuspuhe	epäselkeys työnjaossa → sääntöpuhe	opettajayhteisön vuorovaikutus → yhteistyön puhe
Diskurssi	johtajuuden diskurssi	sääntödiskurssi	yhteisen opettajuuden diskurssi
Vertailu muihin diskursseihin	kevyt päällekkäisyys: yhteisen opettajuuden diskurssi	päällekkäisyys: yhteisen opettajuuden diskurssi	sisäkkäisyys: estyneisyyden diskurssi

Johtajuuden diskurssi

Johtajuuden merkitys yhtenäisen koulukulttuurin rakentamisessa jäsentyy työyhteisön sisäisen kitkan, arvostuksen tarpeen ja jaetun johtajuuden/tiimityön kautta (ks. Kuvio 1). Kaikkien kolmen kerronnan keskiössä on työyhteisön keskinäinen luottamus, joka on koulukulttuurin muutoksen moniulotteinen ja usein jännitteinen ensiehto (Berkovich, 2018; Van Maele ym., 2014; Terzi, 2016) sekä professionaalisen yhteistyön ja vuorovaikutussuhteiden rakentamisen edellytys (Cox, 2012; Mikkola & Nykänen, 2020; Wang & Tarn, 2018).

Johtajuuden diskurssi kuvaa tyypillisesti työyhteisön sisäistä epäsuopua, jota kielennetään asennoitumista osoittavien affektiivisten eli asenteellisten lausumien ja kokijaobjektillisten tunneverbien, kuten hirvittää, kautta. Diskurssissa on ominaista aiemminkin (van der Heijden ym., 2018) havaittu opettajan komplek-

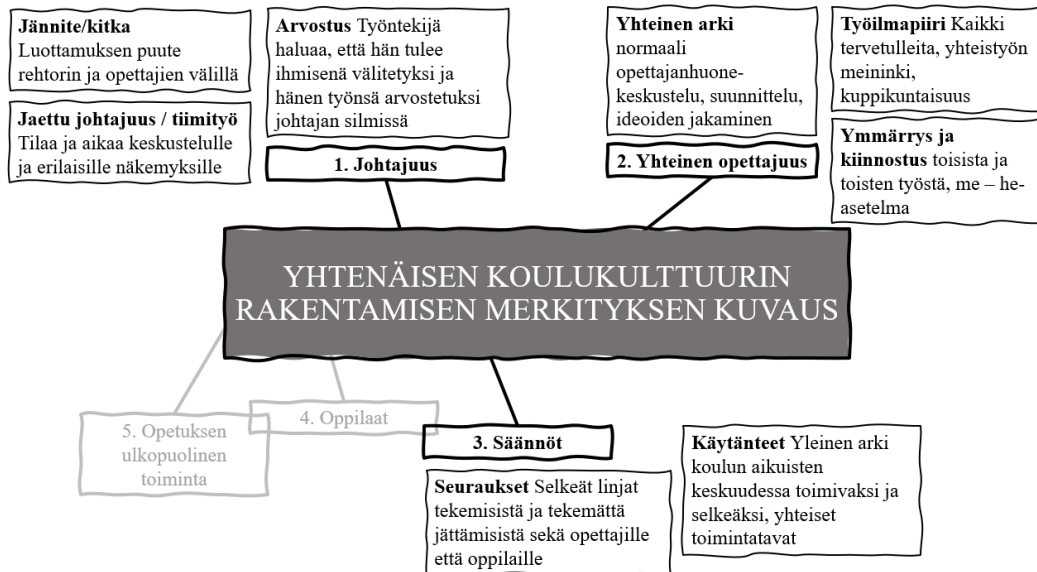
sinen suhtautuminen koulussa ilmenevään johtajuuteen:

-- olen toivonut semmosta jämähkkyttä, selkeyttä koulunjohtamiseen, että usein vähän mennään sillä tavalla vähän silleen ajelehtien, että ei oikein tiedä, tiedä niinku niitä tarkkoja linjoja, että miten tehdään (H1).

H1 kuvaa koulun johtamistyyliä verbillä *ajelehtia*, jota käytetään seuraavassa metaforassakin:

-- sellanen hmmm, vähä niinku laiva joka ajelehtii ilman kapteenia ja semmonen näennäisdemokratia siinä johtajuudessa -- (H2).

Luottamuksen puutteen myötä johtajuus näytetty diskurssissa päämäärättömänä ja turvatomana toimintana, eikä rehtoriin voida nojautua muutoksen ohjaajana (vrt. Berkovich, 2018; Waldron & McLeskey, 2010).



Kuvio 1. Yhtenäisen koulukulttuurin rakentamisen merkityksen kuvaus haastatteluaineistossa. Diskurssista 1–3 ovat dominoivia ja 4–5 taustalle jääviä diskurssieja.

Toiseksi johtajuuden diskurssissa hahmottuu työntekijän tarve tulla johtajan silmissä nähdyksi ja saada omalle työlleen arvostusta. Arvostuksen puute ilmenee diskurssissa yhdeksi osatekijäksi luottamuksen puutteeseen:

-- niinku työn arvostuksen puute on, -- monella on varmaan vähä semmonen, että rehtori ei ehkä niinku arvosta ja jotenki sitä näkökulmaa mikä monella työntekijällä on ja se aiheuttaa sit tämmöstä luottamuspulaa (H1).

H1:n käyttämät yksipersonainen passiivi ja adjektiivimainen pronomini *moni* osoittavat, että puhuja ei kuvaa aineistoesimerkissä omaa henkilökohtaista tilannettaan, vaan hänet voitulkita toimivan koko työyhteisön äänitorvena.

Kolmanneksi jaetun johtajuuden ja tiimityön kerronta osoittaa yhteisön tarpeen yhteiselle keskustelulle, jossa opettajat ja heidän näkemyksensä huomioidaan. Jaettu johtajuus ilmenee ainoana oikeana yhtenäiskoulun johtamistyylinä, mitä korostetaan esimerkiksi asenneadjektiiveilla *arvokas* ja *tärkeä* ja tilan adverbillä *innoissaan*:

Mä olen ihan tosi innoissani, jos mä näkisin, että se johtamisen tiimityö vahvasti alkais sujumaan. Mutta nyt on hirvee kiire tehdä uutta johtamismallia jostain syystä (H3).

H3:n käyttämä jos-lause osoittaa, että tiimityön sujuminen näyttäytyy jälkimmäisessä aineistoesimerkissä ehtona haastateltavan innokkuudelle. Vaikuttaa, että työyhteisössä on näkemyseroja siitä, tulisiko koulukulttuurin rakentamisessa kiinnittää ensisijainen huomio tiimityön vai johtamismallin kehittämiseen (vrt. Huusko ym., 2007; Richards ym., 2018).

Yhteisen opettajuuden diskurssi

Yhtenäisen koulukulttuurin rakentamista merkityksellistetään yhteisen opettajuuden diskurssin kautta. Keskeisimpiä kerronnan tapoja ovat yhteinen arki, työilmapiiri sekä ymmärrys ja kiinnostus kollegojen työstä (ks. Kuvio 1). Yhteisen arjen kerronnassa esitetään, että työyhteisössä olisi tarvetta yhteiselle arkipäiväiselle keskustelulle niin opettajuudessa onnistumisista kuin epäonnistumisista. Yhteiseen arkeen kaivataan normaalia käytännön keskustelua, opettajanhuonekeskustelua, suunnittelua ja ideoiden jakamista:

No kyllä mä toivoisin et se ois muutakin kuin sit vain tämmösiä näitten erikoispäivien ja tavallaan tämmösten pakollisten asioiden hoitamista -- et tehtäis, tehtäis yhdessä kun kaikilla on kuitenkin se oma tonttinsa sitten (H4).

H4:n käyttämä passiivimuoto kuvaa tilannetta koko yhteisön näkökulmasta.

Yhteisen arjen kerrontaa värittää puhe huumorista, joka kuvataan merkittäväksi osaksi yhteistä työarkea. Huumorin voi tulkita yhteiseksi merkitysten muodostamiseksi vuorovaikutuksen relationaalisella tasolla (ks. esim. Horila, 2017; Laapotti & Pennanen 2020):

H5: -- Kukaan ei pidä niinku omista reviiireistään kiinni, eikä ole hirveän tiukka, kuinka tämä nyt oikeasti niinku tehdään, vaan hoidetaan vaan se asia. --

Haastattelija: Sä oot ollu täällä kauan, niin sä varmaan oot nähnyt. Kuvaile vielä sitä ilmapiiriä, että mistä sä ajattelet, että se on sun mielestä niin hyvä?

H5: Pystytään puhumaan niinku asiat asioina ja hoidetaan hommat pois. Heitetään huulta ja.

Haastattelija: Huumorilla?

H5: Huumorilla on iso osa asiassa.

Yhteistä opettajuutta merkityksellistetään työilmapiirin kerronnan kautta: työilmapiiri ilmenee diskurssissa monella tapaa tärkeäksi työyhteisölle. Diskurssissa korostuu, miten yhtenäinen koulukulttuuri vaatii koulun jäseniltä yhteistä käsitystä oppimisesta ja opettamisesta (Kelchtermans, 2005). Sanat ja lausumat toiveista, kuten *yhteistyön meininki, hyvä meininki, avoimuus, toisilta oppiminen, kaikki ovat tervetulleita -ilmapiiri*, ilmentävät sosiaalista tukea (ks. esim. Mikkola, 2020), työilmapiirin myönteisiä puolia ja lisäävät yhteisöllisyyttä. Toisaalta aineistossa esiintyvät ilmaukset, kuten *selän takana pahan puhuminen ja kuppikuntaisuus*, ilmentävät työyhteisön negatiivisia suhteita ja vähentävät yhteisöllisyyden kokemusta (ks. Richards ym., 2018).

Yhteisöllisyyden merkitys kuvataan diskurssissa rakentuvan vuorovaikutuksen kautta: opettajien tulee tutustua toisiinsa ja opetella ymmärtämään toisiaan (Houchens & Keaster, 2015). Tällöin läheisyys kollegoiden välillä rakentuu ammatillisten arvojen, asenteiden ja tunteiden jakamisen, ei niinkään yksityiselämään liittyvien asioiden jakamisen perustalle (Mikkola & Nykänen, 2020). Kuitenkin diskurssissa nähdään ero luokan- ja aineenopettajien työnkuvien välillä, mikä ilmenee opettajatyyppejä erottelevan me–he-asetelman kautta:

Mä luulen, että nyt yläkoulun opettajat, ku me [alakoulun opettajat] ollaan täällä, ni ne on j-, ne on jonku verran niinku auennu niillä, että tää alakoulun opettajan työn kirjavuus, et onhan tää, et millon mä meen suksien kanssa tuolla ja yhtäkkiä mä painan opettaa musiikkia tuolla ja yhtäkkiä mä ononki käsitöillä tuolla, et onhan tää melkosta tou-

hua, että ite oon ruvennu miettii, että aika monitaituri sitä vaan on. (H2)

H2:n asennetta ilmaiseva intensionaalinen verbi *luulen* osoittaa, että me–he-asetelma todentuu aineenopettajien kuvitelluista ennakkokäsityksistä luokanopettajia kohtaan. Diskurssissa näkyy historiallinen heijastuma (Pietikäinen & Mäntynen, 2019) ajattelusta, jonka mukaan vanhan polven luokanopettajat olivat monitaitoisia uurastajia. Korostaessaan *aika monitaituri sitä vaan on* H2 tuo esiin lautauneen oletuksen siitä, että luokan- ja aineenopettajia arvostetaan yhteiskunnassamme yhä eri tavalla (Niemi, 2005; Rantala, 2011). Diskurssia kehystää sekä opettajatyyppejä erotteleva historiallinen että niitä yhdistävä tulevaisuuden ulottuvuus.

Sääntödiskurssi

Yhtenäisen koulukulttuurin rakennetta merkityksellistetään sääntödiskurssin kautta. Työyhteisön viestintää rakenteistavat säännöt voivat muotoutua sattumanvaraisesti tai olla tavoitteellisesti asetettuja (Mikkola & Valkonen, 2020). Aineistossa sääntöjä merkityksellistetään käytänteiden ja seurausten näkökulmista (ks. Kuvio 1). Käytänteiden merkitystä luonnehditaan systeemin uudelleen luomisena ja yhteisten toimintatapojen puuttumisena:

No ei oo semmosia yhteisiä sääntöjä mitkä lois niinku järjestystä, että nää on niitä mitä kaikki noudattaa ja me tehään tälleen ja sellaista ei oo. Kaikki tekee työnsä ja hoitelee ihan hyvin asioita mutta sitten on tosi kirjavaa käytäntöä (H6).

Diskurssissa tuodaan esiin, että yhteisössä opettajat hoitavat kyllä työnsä hyvin, mutta ilman yhteistä linjaa. Sääntödiskurssissa korostuu yhteisten sääntöjen ja käytänteiden tärkeys: ymmärrys käyttäytymisen malleista tulee jakaa

koko koulun jäsenten kesken (Deal & Peterson, 2016; Glušac ym., 2015).

Seurausten kerronnan mukaan oppilaiden huomiointi on tärkeää sääntöjen laadinnassa ja yhtenäisen koulukulttuurin rakentamisessa: kouluyhteisössä tarvittaisiin selkeät seuraukset tekemisille ja tekemättä jättämisille, ja sääntöjärjestelmän tulisi ulottua koskemaan kaikkia koulun jäseniä opettajista oppilaisiin. Diskurssissa korostuu koko yhteisön etu ja opettajakunnan yhtenäisyydellä nähdään yhteys koulukulttuurin yhtenäisyyteen. Seurausten kerronnassa esiintyy kilpailevia diskursseja, joissa oppilaiden eri-ikäisyys perustellaan syyksi yhteisten sääntöjen mahdottomuudelle:

Haasteena on varmaan että ne alakoulun ja yläkoulun kulttuurit ovat niin erilaisia, että sitten saatais jotku yhteinäiset säännöt, niin sitä ei tule koskaan tapahtumaan, senkin nyt tietää jo etukäteen. Aina yläkoululainen on niin erilainen kuin alakoululainen, eikä ne siitä muutu, ne on aina niitä teinejä. Vaikka kuinka väännettäis sääntöjä, niin ei ne päde ne samat alakouluun ja yläkouluun. (H7)

H7:n käyttämät vahvat kiellot ja modaaliset ilmaukset (VISK, § 1551) eli varmat arviot ala- ja yläkoululaisten erilaisuudesta värittävät diskurssin kerrontaa: yhteiset, yhtenäisyyttä luovat säännöt näyttäytyvät mahdottomiksi toteuttaa. Ala- ja yläkoulun vastakkainasettelun voi tulkita murtavan yhtenäisyyden ajatusta, jolloin diskurssi vahvistaa aiempia havaintoja (Deal & Peterson, 2016; Glušac ym., 2015).

Taustalle jäävät diskurssit

Luokittelemme oppilasdiskurssin sekä opetuksen ulkopuolisen toiminnan diskurssin taustalle jääviksi diskursseiksi: ne ovat tunnistettavissa, mutta eivät hallitsevia (ks. Kuvio 1). Ne ovat hahmotettavissa osaksi kolmea dominoivaa

diskurssia: ne ovat sisäkkäisiä ja päällekkäisiä, mikä on diskurssintutkimuksessa tavallista (Jokinen ym., 2016). Taustalle jäävien diskurssien tulkinta on syytä pitää pikemmin kontekstin tason kuin kielellisen tason tarkastelussa.

Oppilasdiskurssin keskiössä on puhe oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien puuttumisesta:

Emmä tiiä, mää en niinku nää että tällä hetkellä oppilailla ois niinku kuitenkaa oikeestaan minkälaista roolia nyt siinä, siinä yhtenäiskouluun siirtymisessä (H8).

H8:n mukaan oppilailla ei ole roolia nykyisessä koulukulttuurissa eikä roolia nähdä myöskään yhtenäiskouluun siirtymisessä, vaikka oppilaalla on valmius olla mukana yhtenäisen peruskoulun kehittämisessä (Huusko & Pietarinen, 2000; Tubin & Ofek-Regev, 2010). Toiseksi oppilaskerronnan keskiössä on puhe sääntöjen puuttumisesta sekä sen merkityksestä. Diskurssissa korostuu, että yhtenäisen koulukulttuurin rakentamisen keskiössä pitäisi olla oppilas.

Opetuksen ulkopuolisen toiminnan diskurssi jäsentää kuvaa yhtenäisen koulukulttuurin rakentamisen taustalla vaikuttavista tekijöistä. Opetuksen ulkopuolinen toiminta ilmenee diskurssissa yhtä olennaiseksi osaksi koulun arkea kuin varsinainen opetustoiminta: sitä ei voida sulkea pois. Toisaalta diskurssissa korostetaan, että

-- yleensä ne koskee tommosia niin kun, ei ylimääräisiä, mutta semmosia niinku opetuksen, ei oppitunteja vaan opetuksen semmosta ulkopuolista (H9).

H9:n puhe todentaa, että opetuksen ulkopuolinen toiminta heijastuu yhtä lailla oppitunteihin, sääntöihin, johtajuuteen ja yhteiseen suunnitteluun. Havainto vahvistaa aiempaa tutkimus-

ta, jonka mukaan koulun koulukulttuuri näkyy opetuksen ulkopuolisessakin toiminnassa (Houchens ym., 2015; Duan ym., 2018).

Koulukulttuurin muutokseen sitoutumisen merkitykset

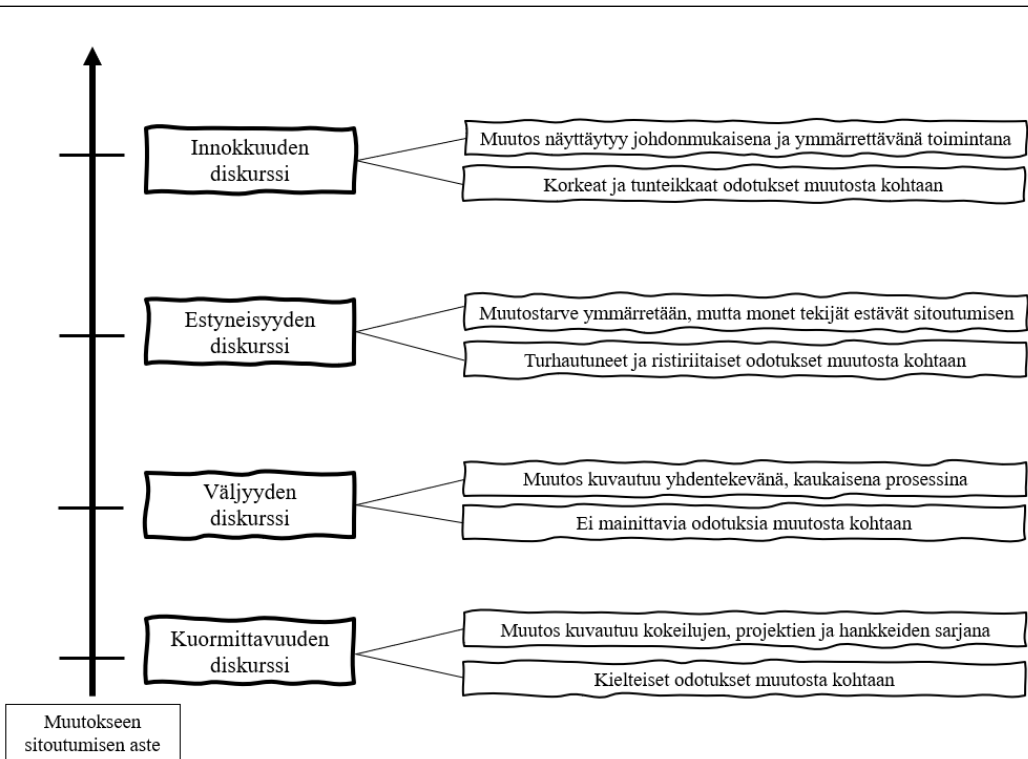
Kiteytämme koulukulttuurin muutokseen sitoutumisen merkitykset neljään diskurssiin, innokkuuden, estyneisyyden, kuormittavuuden sekä väljyyden diskurssiin, jotka on esitetty tiivistetysti kuviossa 2 ja laajemmin omissa alaluvuissaan.

On huomattava, että diskurssien suhteet toisiinsa eivät ole neutraaleja, vaan niiden välillä on jatkuva kamppailu suurimmasta määrittelyval-

lasta ja totuusarvosta (Pietikäinen & Mäntynen, 2019). Muutokseen sitoutumisen diskursseissa on tyypillistä tunteiden kuvaus, jotka voi ajatella koulukulttuurin muutoksen sosiaalisina tuotteina (Schmidt & Datnow, 2005). Vuorovaikutussuhteet ovat luonteeltaan dialektisia ja niissä ilmenee aina relationaalisia jännitteitä, jotka luonnollisesti aiheuttavat myös erilaisia tunteita (Baxter, 2011). Relationaaliset jännitteet ja niihin liittyvät tunteet huomataan usein tilanteissa, joissa on monia vaihtoehtoisia tapoja toimia (Mikkola, 2020), kuten juuri koulukulttuurin muutoksessa.

Innokkuuden diskurssi

Muutokseen sitoutuminen merkityksellistyy innokkuuden diskurssissa yhtenäiskoulun kä-



Kuvio 2. Koulukulttuurin muutokseen sitoutumisen merkitykset

sitten kautta (ks. Kuvio 2). Innokkuus osoitetaan diskurssissa kuvailemalla korkeita ja tunteikkaita odotuksia:

-- yhteisöllinen, hyvä meininki siellä koulussa -- että otetaan toisia huomioon ja hymyillään -- että siellä ei ois semmosta, mmm, semmosta tavallaan, että se on niinkun yläkoulu ja alakoulu, vaan että se ois se yhtenäiskoulu (H9).

Lisäksi yhtenäiskoulua luonnehditaan poikkeuksellisenä koulujärjestelynä yksilöivän adjektiivin *ainoa* ja modaalisen adverbien *ehdotto-* *masti* avulla:

Yhtenäiskoulu on hyvä ajatus, se on musta ainut oikea ajatus nyky maailmassa. Musta se on ehdottomasti hyvä, että että yhtenäiskouluja tehdään – (H1).

Innokkuuden diskurssissa ymmärretään muutoksen taustalla vaikuttavat tavoitteet ja syyt, jolloin muutos ymmärretään johdonmukaisena toimintana ja siihen liitetään myönteisiä tunteita (Schmidt & Datnow, 2005).

Innokkuuden diskurssissa muutokseen sitoutuminen ilmenee puheena tulevasta fyysisestä koulurakennuksesta, joka mahdollistaa uusia pedagogisia ratkaisuja:

No ainaki nyt jos ajatellaan uutta koulua, et sitte ku ollaan oikeesti siellä tavallaan sen samassa yhteisössä ja samassa tilassa, ni mä toivoisin sitä että pystyttäs tekemään joustavia opetusryhmiä, et saatas nimenomaan sitä monipuolisempaa opetusta (H1).

H1:n kuvaukset tasoryhmistä ja opettajien vahvuuksien yhdistämisestä on tulkittavissa kontekstissaan kahdella tasolla, jotka ovat opettajan vahvuuksien yhdistäminen työskentelyssä sekä oppilaiden tasoihin mukautettu opetus.

Kerronnassa on innostunutta suunnittelua tulevasta, mikä käy ilmi konditionaalien runsaasta käytöstä: *toivoisin, sais, ois, voitais, pystyttäs* (ks. VISK, § 1592). Muutokseen sitoutumisen merkitys ulotetaan yleisen koulukulttuurin tasolta aina luokkahuonepedagogiikan tasolle:

-- et ku se on se yhtenäiskoulu, mikä on musta hieno, niin että se saatas toimimaan niin, että siinä isolla, isompi oppilas auttaa pienempää oppilasta -- et se sais niinkun, se niinku lähtis tällain pyöriin se koulu (H2).

H2:n selonteon voi tulkita prototyypiseksi kuvaukseksi yhtenäisen koulukulttuurin koulusta: kerronnan näkökulma on ennen muuta pedagoginen, jossa oppilaat tukevat toistensa oppimista. Toimivan oppilasyhteistyön voi tulkita sisältävän oletuksen siitä, että vuorovaikutus on rakennettu toimivaksi opettajien kesken (Deal & Peterson, 2016; Lammi, 2017).

Yhtenäisyys koulukulttuurissa näyttäytyy innokkuuden diskurssissa kaikkiaan tavoittelemisen ja ponnistelun arvoisena päämääränä, jolloin koulukulttuurin muutoksesta luodaan myönteinen ja koko koulua uudistava, eteenpäin vievä näkökulma, ja muutokseen sitoutuminen näyttäytyy luontevana ja vaivattomana pedagogisena toimintana.

Estyneisyyden diskurssi

Estyneisyyden diskurssi kuvaa estynyttä sitoutumista muutokseen (ks. Kuvio 2). Diskurssissa ilmenee, että koulukulttuurin muutostarve ymmärretään, mutta sitoutumista haittaavat useat tekijät, kuten osallistumisen puute ja työyhteisön sisäiset jännitteet. Diskurssissa ovat tyypillisiä sisäisiä turhautuneisuutta ja ristiriitaisuutta kuvaavat ilmaukset. Opettajien osallistumista suunnitteluun kuvataan itsestään selvänä oikueutena:

H2: Se ois pitäny päästä mun mielestä jo ihan siit alun perin -- meiltä kysyä “minkälaista toimintakulttuuria te haluatte”, “mitkä asiat teille ois tärkeitä tässä uudessa koulussa?”, en oo kuullu koskaan semmosta kysymystä. Et tää on, tää on niinku semmonen mikä mua niinku hirveesti häiritsee ja vie ja syö multa sitä motivaatiota koko uutta koulua kohtaan, että ei, eipä juuri ((naurahtaa)) innosta kyllä. Että, ihan jos olisin nuorempi niin hakisin töitä ihan muualta, lähtisin pois.

Haastattelija: Kenen ääni sun mielestä sitte kuuluu näissä päätöksissä?

H2: Kyllä se on rehtorin. Se on, se on sieltä ja emmä, emmää oo kuullu kyllä kenenkää muun ääntä siellä suunnitelmissa.

H2:n käyttämä nesessiivisen modaaliverbin konditionaalimuoto *ois pitäny* ilmaisee velvollisuutta (ks. VISK, § 1573), joka on jäänyt toteutumatta ja jonka kuvataan syövä motivaatiota ja innostusta yhtenäiskoulua kohtaan: koska muutoksen kannalta tärkeitä kysymyksiä ei esitetä opettajille, työtehtävät muualla kiinnostaisivat. Naurahdus kesken lauseen korostaa sanomaa.

Estyneisyyden diskurssi rakentaa jännitteistä kuvaa työyhteisön sisäisestä vastakkainasettelusta, jonka mukaan suomalaista opettajaprofessiota luonnehtii syvä historiallinen juonne luokan- ja aineenopettajien yhteisöllisten ja pedagogisten kulttuurien isosta erosta (Väljjarvi, 2006). Merkittävää on, että kuilua rakennetaan kuulopuheiden, ei omien kokemusten kautta. Toisaalta kerronnassa myös kyseenalaistetaan vastakkainasetteluja, ja siten niiden merkitystä vähennetään muutoksessa (Gee, 2014b):

Aika paljo skismaa tuntuu olevan niinku aineenopettajien ja luokanopettajien välillä et -- kyllä mä vähä sillai pelonsekasin tuntein odotan sitä sitä

siinä mielessä -- ehkä toivottavasti minulla onki tästä semmonen vähä liikaa pelkoa sitä yhtenäiskoulua vastaan, että eihän se välttämättä ollenkaa semmosta oo, että siellä jotaki niinku just vastakkainasetteluja tulis -- mutta ((naurahtaa)) jotenki, jotenki se, saada kaikki tavallaan panostamaan siihen, että yrittäs ees vähä jollaki tavalla ees avartaa omia ajatuksiaan ennen ku sinne uuten kouluun mennee ni siihen, tavallaan ymmärtämään sitä kaikkea. (H8)

H8 kielentää modaalisilla ilmauksilla, kuten asenneadverbilla *toivottavasti* ja modaalisella adverbilla *välttämättä*, ja nesessiivirakenteella (VISK, § 1580) tietoisuuttaan ennakoasenteista ja niiden vaikutuksista. Deiktinen ilmaus *siitä kaikkea* voi tarkoittaa paitsi tulevaa yhtenäiskoulua ja sen uutta koulukulttuuria myös työyhteisön sisäistä jännitteisyyttä.

Estyneisyyden diskurssissa muutokseen sitoutuminen näyttäytyy ennen kaikkea vaihtelevana suhtautumisena. Siinä muutokseen sitoutumisesta ollaan yhdellä hetkellä innostuneita, mutta toisella hetkellä innokkuutta laskevat ja estävät voimakkaasti edellä kuvatut seikat. Suhtautumistapa vaihtuu asioiden ja tilanteiden mukaan.

Väljyyden diskurssi

Vaikka analysoiduissa haastatteluissa opettajat tyypillisesti osoittavat voimakasta asenteellista suhtautumista koulukulttuurin muutokseen sitoutumiseen, väljyyden diskurssi kuvaa rennompaa sitoutumista toimintakulttuurin muutokseen (ks. Kuvio 2). Muutosta kuvataan diskurssissa hyvin yleisellä tasolla:

H4: No tavallaan se, mikä niinku mä nyt mietin mitä mä nyt siitä [tulevasta yhtenäiskoulusta] ylipäätään tiedän ehkä se sit valkeni, et mä en juurikaan siitä tiedä -- tietää et semmonen projekti on

olemassa -- mut se on kyllä jäänyt aika semmoseksi hötöks, että ei ihan kauhean tarkkaa kuvaa ees oo siitä.

Haastattelija: Joo, joo, aivan

H4:n nollapersoonalauseet, kuten *tietää et semmonen projekti on olemassa ja ei ihan kauhean tarkkaa kuvaa ees oo siitä*, (VISK, § 1348) osoittavat, että muutosprosessia ja siihen sitoutumista kuvaillaan diskurssissa yleisinä, ei puhujaa itseään koskevinä ja kenelle tahansa tyypillisinä prosesseina ja kokemuksina, jolloin fokus siirtyy koulukohtaisesta tarkastelusta yleiseen koulun muutoskeskusteluun. Väljyyden diskurssin kautta annetaan kasvot sille, miten muutos voi jäädä opettajalle epäselväksi ja kaukaiseksi tapahtumasarjaksi, jolloin opettaja jää tahtomattaan muutosprosessin ulkopuolelle. Siten muutokseen sitoutuminen näyttätyy väljyyden diskurssissa erityisesti ulkopuolisena tarpeena, ei opettajan työhön kuuluvana sisäisenä tarpeena.

Kun väljyyden diskurssia verrataan edellä kuvattuihin vahvoin diskursiivisiin toimintatapoihin, on tapa sitoutua muutokseen jokseenkin kadoksissa: sitoutuminen muutokseen ei väljyyden diskurssissa ole innokasta, mutta ei innotontakaan. Siten muutosta havainnoidaan ja kielennetään neutraalisti kuin etäältä koulukulttuurin ulkopuolelta tarkkaillen kuitenkin osallistumatta siihen.

Kuormittavuuden diskurssi

Kuormittavuuden diskurssi kuvaa rasittunutta ja väsynyttä sitoutumista koulukulttuurin muutokseen (ks. Kuvio 2). Diskurssissa tuodaan esiin, että opettajat saattavat tuntea yhtäältä pakkoa ja toisaalta kykenemättömyyttä sitoutua muutokseen. Mahdollisuutta myönteiselle muutokselle ei juuri nähdä. Kerronnassa

ilmenevät myös turhautumisen ja taitamattomuuden kokemukset esimerkiksi affektiivisten deskriptiiviverbien (VISK, § 154), kuten *disku- teerata, höpöttää, nuijia*, ja syy-seuraussuhteiden, kuten tiimikokoukset-lisätyö, kautta.

Kuormittavuuden diskurssissa muutokseen sitoutuminen näyttätyy kielteisenä, sillä kerrotaan mukaan tiimityö ja henkilökunnat kokoukset ovat lähinnä tarkoituksetonta ja hyödyttöntä ajanhukkaa. Muutostoimet näyttätyyvät opettajan työstä irrallisina, turhina ja työläinä, opetustyötä rasittavina ylimääräisinä tekijöinä:

Mulla nousee niskakarvat nykyään pystyyn näistä kokeiluista, hankkeista ja projekteista, että tuntuu ettei ei ole mitään muita kuin hankkeita ja projekteja toisensa perään, että vaikka olen aivan täysi. Että ei vähän aikaan mitään uutta, että kun sitten sinne töihin pääsee (H5).

H5:n käyttämä deiktinen demonstratiivipronomini *näiden* (VISK, § 1425) viittaa lukuisiin aiempiinkin muutostoimiin, jolloin muutos näyttätyy sarjana kokeiluja, hankkeita ja projekteja. Muutostoimiin on kyllästytty ja niiden sijaan haluttaisiin keskittyä itse opetustyöhön.

Kuormittavuuden diskurssissa sitoutuminen muutokseen rakentuu opetuksen ulkopuoliseksi taakaksi, joka vaatii opetustyön ohella väistämätöntä ja ylimääräistä vaivannäköä. Tämä ei tarkoita, että diskurssissa varsinaisesti vastustettaisiin muutosta, vaan muutokseen sitoutuminen piirtyy diskurssissa vaivalloisena ja hankalana tehtävänä.

Opettajien ja rehtorien diskurssit koulukulttuurin muutoksen heijastajina

Tutkimuksen tavoitteena oli diskurssintutkimuksen keinoin selvittää, millaisia merkityksiä opettajat ja rehtorit liittävät koulun yhtenäisen koulukulttuurin rakentamiseen ja miten opettajat ja rehtorit merkityksellistävät koulukulttuurin muutokseen sitoutumista. Vastauksina tutkimuskysymyksiin muodostimme haastatteluaineistosta yhteensä yhdeksän diskurssia, joista viisi diskurssia merkityksellistää yhtenäisen koulukulttuurin rakentamista ja neljä diskurssia muutokseen sitoutumista.

Tuloksissa korostui työyhteisön sisäinen luottamuspuola, jonka voi tulkita koulukulttuurin yhtenäisyyttä estäväksi tekijäksi (Berkovich, 2018; Van Maele ym., 2014; vrt. Wang & Tarn, 2018). Yhtenäiskoulun muutoksessa rehtorilta odotetaan johdonmukaisuutta ja arvostusta työntekijöitä kohtaan, joista erityisesti viimeisessä edellytetään opettajien tunteiden huomiointia (Deal & Peterson, 2016; Kelchtermans, 2005; Schmidt & Datnow, 2005). Onkin todettu, että johtajien relationaalisessa viestinnässä tietty henkilökohtaisuus, tyyneys ja tasapuolisuus edistävät työntekijän työtyytyväisyyttä, motivaatiota ja työhön sitoutumista (Mikkelsen ym., 2017). Toisaalta johtajan ja alaisen välistä vuorovaikutussuhdetta kehystävät aina valta ja valta-asetelma (McWorthy & Henningsen, 2014), joten vuorovaikutussuhteessa ilmenee luonnollistakin erilaisia jännitteitä (Baxter, 2011).

Tulosten perusteella yhtenäiskoulun koulukulttuurin edistäminen voisi hyötyä jaetusta johtajuudesta, jossa panostettaisiin aidosti toimivaan tiimityöhön ja keskusteluun. Jaettu johtajuus on mitä suurimmassa määrin relationaalinen prosessi, mikä edellyttää hyvää vuorovaikutusosaamista, neuvottelua yhteisistä tavoitteis-

ta ja luottamuksen osoittamista (Kocolowski, 2010). Jaetun johtajuuden tarve on havaittu myös useissa aikaisemmissa koulukulttuurin muutosta tarkastelevissa tutkimuksissa (mm. Fullan, 2005; Waldron & McLeskey, 2010; Yusof ym., 2016).

Tutkimuksemme tulokset antavat viitteitä siitä, että yhtenäisen koulukulttuurin rakentamiseen tulisi suhtautua opettajan professio ja ammatillinen kehittyminen edellä; yhtenäisyyden toteuttamiseksi tarve opettajien yhteistyön lisäämiselle ja yhteiselle opettajuudelle on suuri. Tuloksemme tukevat ajatusta siitä, että yhtenäiskoulussa tulisi tietoisesti edistää yhteisen opettajuuden kulttuuria, jossa opettajat kehittyvät ja kasvavat päivittäisen yhteistyön ja vuorovaikutuksen kautta (Fullan & Hargreaves, 2016; Goodwin, 2011; Nenty ym., 2015). Tutkimuksemme mukaan opettajien välisessä yhteistyössä on myös haasteita, joita ovat muun muassa luokan- ja aineenopettajien välinen yhteistyö sekä opettajan työn autonomian tuoma vahva eristäytyneisyys. Vastaavia havaintoja on tehty myös muissa tutkimuksissa (Asunta & Mikkola, 2020; Sirkko ym., 2020). Tutkimustuloksemme asettuu luontevaksi osaksi koulukulttuurin muutosta ja sen haasteita tarkastelevien tutkimusten jatkumoa (Terhart, 2013; Tubin & Ofek-Regev, 2010).

Kaikkineen opettajat ja rehtorit ovat haasteen edessä siirtyessään yhtenäiskouluun ja pyrkiesään rakentamaan sinne yhtenäistä koulukulttuuria. Koulukulttuurin muutos olisikin tämän tutkimuksen tulosten valossa nähtävä myös työyhteisön sisäisen vuorovaikutuksen laadun jäsentämisenä (ks. esim. Horila, 2020) ja vuorovaikutusosaamisen kehittämisenä työyhteisössä (ks. esim. Mikkola & Valkonen, 2020). Erityishuomiota on hyvä antaa työyhteisön keskinäisille luottamussuhteille ja psykologisesti turvallisille vuorovaikutuskäytänteille,

jotta opettajien uskomukset ja käsitykset kouluyhteisöstä eivät jää keskustelematta ja jotta työyhteisössä voidaan käsitellä ristiriitaisiakin näkemyksiä ja odotuksia (Tarnanen ym., 2021; Wang & Tarn, 2018).

Koulukulttuurin rakentamis- ja muutosprosesseissa on hyödyllistä entistä tavoitteellisemmin huomioida erilaiset työyhteisön relationaalisen tason prosessit, kuten edellytykset toimivalle tiimityölle (Shapira-Lischinsky & Aziel, 2010) ja jaettu johtajuus (Kocolowski, 2010), joissa kouluyhteisön jäsenten näkemykset tulevat aidosti kuulluiksi ja yhdessä jaetuiksi. Kyseiset ilmiöt toteutetaan ja niitä ylläpidetään vuorovaikutuksen keinoin, jolloin esimerkiksi kuuntelemisen ja palautteen antamisen tavat kannattaa asettaa aktiiviseen tarkasteluun ja yhteiseksi kehittämiskohteeksi.

Tapaustutkimuksellamme on rajoitteita liittyen tutkimusaineistoon, sillä se koostuu yhden koulun opetushenkilöstön haastatteluista. Tietosuojan vuoksi emme kuvanneet yksilöidysti tutkimuksen osallistujien taustatietoja emmekä esimerkiksi käyttäneet ammattinimikkeitä aineistoesimerkkien kohdalla. Ratkaisut ovat voineet häivyttää esimerkiksi työtehtäviin ja niiden positiointiin liittyvää tietoa ja näin heikentää tutkimustulosten informatiivisuutta ja tulkittavuutta.

Toisaalta tutkittavan koulun voidaan katsoa edustavan kokonsa ja sijaintinsa puolesta tyyppillistä suomalaista yhtenäiskoulua. Aineiston diskurssianalyttisellä tarkastelutavalla saadaan yksityiskohtaista tietoa merkityksistä ja suh-

tautumistavoista yhdessä yhteisössä, minkä voi olettaa kuvaavan kokonaisvaltaisemmin kyseisen yhteisön diskursseja kuin jos 10 haastattelutavaa olisivat työskennelleet useammassa yhteisössä. Tutkimustuloksia on joka tapauksessa tulkittava tapaustutkimuksen näkökulmasta. Jatkossa olisi kiinnostavaa tutkia, millaisen näkökulman koulun muu henkilökunta tuottaa koulukulttuurin muutoksesta ja siihen sitoutumisesta, sillä se antaisi laajemman kokonaiskuvan yhtenäiskoulun sosiaalisesta todellisuudesta ja sen vuorovaikutuskäytännöistä.

Kirjallisuus

- Admiraal, W., Lockhorst, D., & van der Pol, J. (2012). An expert study of a descriptive model of teacher communities. *Learning Environments Research*, 15(3), 345–361.
- Asunta, L., & Mikkola, L. (2020). Workplace communication in institutional settings. Teoksessa L. Mikkola & M. Valo (toim.), *Workplace communication* (s. 54–66). Routledge.
- Baxter, L. A. (2011). *Voicing relationships: A dialogic perspective*. Sage.
- Berkovich, I. (2018). Typology of trust relationships: profiles of teachers' trust in principal and their implications. *Teachers and Teaching*, 24(7), 749–767.
- Bladergroen, M., Chigona, W., Bytheway, A., Cox, S., Dumas, C., & van Zyl, I. (2012). Educator discourses on ICT in education: A critical analysis. *Education and Development using Information and Communication Technology*, 8(2), 107–109.
- Bridwell-Mitchell, E. N., & Cooc, N. (2016). The ties that bind: How social capital is forged and forfeited in teacher communities. *Educational Researcher*, 45(1), 7–17. <https://doi.org/10.3102/0013189X16632191>

TITLE AND KEYWORDS IN ENGLISH:

Towards a unified school – teachers' and principals' discourses on changes in school culture

KEYWORDS: discourse analysis, change in school culture, interaction of the teaching community, unified school

- Burr, V. (2015). Social Constructionism. Teoksessa J. D. Wright (toim.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (s. 222–227). Elsevier.
- Cox, E. (2012). Individual and organizational trust in a reciprocal peer coaching context. *Mentoring & Tutoring, Partnership in Learning*, 20(3), 427–443.
- Dannels, D. P. (2015). Teacher communication concerns revisited: Calling into question the gnawing pull towards equilibrium. *Communication Education*, 64(1), 83–106. <https://doi.org/10.1080/03634523.2014.978796>
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2016). *Shaping School Culture* (3. painos). Jossey-Bass.
- Duan, X., Du, X., & Kai, Y. (2018). School Culture and School Effectiveness: The Mediating Effect of Teachers' Job Satisfaction. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(5), 15–25. <https://doi.org/10.26803/ijlter.17.5.2>
- le Fevre, D. M. (2014). Barriers to implementing pedagogical change: The role of teachers' perception of risk. *Teaching and Teacher Education*, 38(1), 56–64.
- Fullan, M. (2005). *Leadership & Sustainability. System Thinkers in Action*. Corwin Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2016). *Call to Action. Bringing the Profession Back In*. Learning Forward. <https://oakland.edu/Assets/Oakland/galileo/files-and-documents/BringingProfessionFullanHargreaves2016.pdf>
- Galletta, A. & Cross, W. E. (2013). *Mastering the semi-structured interview and beyond: From research design to analysis and publication*. NYU Press.
- Gee, J. P. (2014a). *An introduction to discourse analysis. Theory and method*. Routledge.
- Gee, J. P. (2014b). *How to do discourse analysis. A toolkit*. Routledge.
- Glušac, D., Tasić, I., Nikolić, M., Terek, E., & Gligorović, B. (2015). A study of impact of school culture on the teaching and learning process in Serbia based on school evaluation. *Nastava i vaspitanje*, 64(2), 255–268. <https://doi.org/10.5937/nasvas1502255G>
- Goodwin, A. L. (2011). Teaching as profession. Are we there yet? Teoksessa C. Day (toim.), *The Routledge international handbook of teacher and school development* (s. 44–56). Routledge.
- Gordon, J., & Patterson, J. A. (2008). "It's what we've always been doing." Exploring tensions between school culture and change. *Journal Educational Change*, 9(1), 17–35.
- Harris, A. (2012). Distributed leadership: implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, 31(1), 7–17. <https://doi.org/10.1108/02621711211190961>
- van der Heijden, H. R. M. A., Beijgaard, D., Geldens, J. J. M., & Popeijus, H. L. (2018). Understanding teachers as change agents: An investigation of primary school teachers' self-perception. *Journal of Educational Change*, 19(3), 347–373. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-932>
- Horila, T. (2017). Contents and functions of dramatizations in team decision-making. *International Journal of Business Communication*. Julkaistu verkossa. <https://doi.org/10.1177/2329488417743983>
- Houchens, G., & Keaster, R. (2015). Transforming education and changing school culture. Teoksessa D. Warrick & J. Mueller (toim.), *Lessons in changing cultures: Learning from real world cases* (s. 345–357). Rossi Smith.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 16(1), 71–89.
- Huusko, J., & Pietarinen, J. (1999). Koulun kehittämisen perustaa: opettajien vuorovaikutuskulttuuri ja oppilaiden kokemukset. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.), *Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen* (s. 55–81). Joensuun yliopisto.
- Huusko, J., & Pietarinen, J. (2000). Yhtenäinen peruskoulu – pedagoginen vai hallinnollinen koulun kehittämistehtävä? Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.), *Sillanrakentajan opas. Toimintamalleja koulun kehittämiseen* (s. 23–48). Joensuun yliopisto.
- Ivy, T. Y. L. (2020). Comparison of teacher agency for collaboration within and across curriculum teams. *Teacher Development*, 25(4), 515–533. <https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1942971>
- Johnson, P. (2004). *Opettajat yhtenäisen perusopetuksen rakentajina. Toimintatutkimus yhtenäisen perusopetuksen kehittämishankkeesta*. Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus.
- Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. (2016). Diskursiivinen maailma: Teoreettiset lähtökohdat ja analyyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, *Diskurssianalyysi: teorian, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 23–50). Vastapaino.
- Juhila, K. (2016). Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, *Diskurssianalyysi: teorian, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 411–444). Vastapaino.

- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995–1006.
- Keyton, J. (2014). Organizational culture: Creating meaning and influence. Teoksessa L. L. Putnam & D. K. Mumby (toim.), *The Sage handbook of organizational communication: Advances in theory, research, and methods*. (s. 549–568). Sage.
- Kimmel, S. C. (2011). "Consider with whom you are working": Discourse Models of School Librarianship in Collaboration. *School Library Research*, 14.
- Kocolowski, M. D. (2010). Shared Leadership: Is it Time for a Change? *Emerging Leadership Journeys*, 3(1), 22–32.
- Laapotti, T., & Pennanen, E. (2020). Meetings in the Workplace. Teoksessa L. Mikkola & M. Valo (toim.), *Workplace communication* (s. 83–95). Routledge.
- Lai, E. (2015). Enacting principal leadership: exploiting situated possibilities to build school capacity for change. *Research Papers in Education*, 30(1), 70–94. <https://doi.org/10.1080/02671522.2014.880939>
- Lammi, J. (2017). *Opettajuus yhtenäisen peruskoulun kontekstissa – etnografinen tapaustutkimus*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/222478/OPETTAJU.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lester, J. N., & Gabriel, R. (2017). Regulating readers' bodies: A discourse analysis of teachers' body talk. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(5), 688–700. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1135417>
- Long, Z., Buzzanell, P. M., Wu, M., Mitra, R., Kuang, K., & Suo, H. (2015). Global communication for organizing sustainability and resilience. *China Media Research* 11(4), 67–77.
- Louis, K. S. (2006). Changing the Culture of Schools: Professional Community, Organizational Learning and Trust. *Journal of School Leadership*, 16(5), 477–489. <https://doi.org/10.1177/105268460601600502>
- Luukka, M.-R. (2000). Näkökulma luo kohteen: diskurssintutkimuksen taustaoletukset. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi ja yhteisö*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 133–160.
- Van Maele, D., Van Houtte, M., & Forsyth, P. B. (2014). Introduction: Trust as a matter of equity and excellence in education. Teoksessa D. Van Maele, P. B. Forsyth & M. Van Houtte (toim.), *Trust and school life* (s. 1–33). Springer.
- McWorthy, L., & Henningsen, D. D. (2014). Looking at Favorable and Unfavorable Superior-Subordinate Relationships Through Dominance and Affiliation Lenses. *International Journal of Business Communication*, 51(2) 123–137.
- Mikkelsen, A. C., Hesse, C., & Sloan, D. (2017). Relational communication messages and employee outcomes in supervisor/employee relationships. *Communication Reports*, 30(3), 142–156. <https://doi.org/10.1080/08934215.2017.1300677>
- Mikkola, L. (2020). Supportive Communication in the Workplace. Teoksessa L. Mikkola & M. Valo (toim.), *Workplace communication*. (s. 149–162). Routledge.
- Mikkola, L., & Nykänen, H. (2020). Workplace relationships. Teoksessa L. Mikkola & M. Valo (toim.), *Workplace communication* (s. 15–27). Routledge.
- Mikkola, L., & Valkonen, T. (2020). Developing Workplace Communication. Teoksessa L. Mikkola & M. Valo (toim.), *Workplace communication* (s. 179–192). Routledge.
- Morales-López, E. (2019). Discourse analysis: The constructivist Perspective and Transdisciplinary. Teoksessa Å. Massip-Bonet, G. Bel-Enguix & A. Bastards-Boada (toim.), *Complexity applications in language and communication sciences* (s. 187–205). Springer.
- Nehez, J., & Blossing, U. (2020). Practices in different school cultures and principals' improvement work. *International Journal of Leadership in Education*. Julkaistu verkossa. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1759828>
- Nenty, H. J., Moyo, S., & Phuti, F. (2015). Perception of teaching as a profession and UB teacher trainees' attitude towards training programme and teaching. *Educational Research and Reviews* 10(21), 2797–2805.
- Niemi, H. (2005). Rinnakkaiskoulujen puurtajista koko ikäluokan opettajiksi. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.), *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina* (s. 170–186). Yliopistopaino.
- OAJ = Opettajien ammattijärjestö. (2021). *OVTES palkat ja palkkiot 1.4.2021 lukien* <https://www.oaj.fi/contentassets/8e19822fc55b479c992bab141c4c638a/ovtes-palkat-ja-palkkiot-1.4.2021-lukien.pdf> (Luettu 26.4.2021.)
- OECD (2019). *Finland – Country Note – PISA 2018 Results*. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_FIN.pdf (Luettu 5.5.2021.)

- OKM = Opetus- ja kulttuuriministeriö (2020). *Opettajankoulutuksen vetovoima. Loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:26. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162423/OKM_2020_26.pdf
- OPH = Opetushallitus (2020). Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2018. *Perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 ensituloksia, osa 2*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opetuksen_oppimisen_kansainvalinen_tutkimus_talis_2018_osa_2.pdf
- Pietikäinen, S., & Mäntynen, A. (2019). *Uusi kurssi kohti diskursssia*. Vastapaino.
- Pietilä, I. (2010). Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 212–241). Vastapaino.
- Pynnönen, A. (2013). *Diskurssianalyysi: Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen*. Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulu. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42412/978-951-39-5471-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rantala J. (2011). Kansakoulunopettajat. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.), *Valitus ja koulunpenkki: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle* (s. 266–324). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Richards, K. A. R., Hemphill, M. A., & Templin, T. J. (2018). Personal and contextual factors related to teachers' experience with stress and burnout. *Teachers and Teaching*, 24(7), 768–787. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1476337>
- Ruusuvoori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 9–36). Vastapaino.
- Sahlstedt, H. (2015). *Pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu. Tapaustutkimus opettajien, oppilaiden ja huoltajien näkemyksistä*. Helsingin yliopisto, Käytännötieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos, Tutkimuksia 364.
- Schmidt, M., & Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 949–965.
- Schoen, L. T., & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129–153.
- Sirkko, R., Takala, M., & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset. *Kasvatus & Aika*, 14(1), 26–43.
- Sjoer, E., & Meirink, J. (2016). Understanding the complexity of teacher interaction in a teacher professional learning community. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 110–125. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.994058>
- Solem, M. S., & Skovholt, K. (2017). Teacher formulations in classroom interactions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(1), 69–88. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1324904>
- SVT = Suomen virallinen tilasto. (2020). *Peruskoulujen määrä jatkoilaskuaan, oppilaitokset aiempaa suurempia*. http://www.stat.fi/til/kjarj/2019/kjarj_2019_2020-02-12_tie_001_fi.html (Luettu 31.3.2021.)
- Tarnanen, M., Kaukonen, V., Kostiaainen, E., & Toikka, T. (2019). Mitä opin? Monilukutaitoja ja tutkivaa oppimista monialaisessa oppimiskokonaisuudessa. *Ainedidaktiikka*, 3(2), 24–46.
- Tarnanen, M., Toikka, T., Kaukonen, V., Kostiaainen, E., & Martin, A. (2020). Hankkeen tausta, tavoitteet ja toiminta. Teoksessa A. Martin, V. Kaukonen, E. Kostiaainen, M. Tarnanen & T. Toikka (toim.), *Uutta luova asiantuntijuus. Opettajankoulutusta uudistamassa. Uutta luova asiantuntijuus – opettajien perustutkinto- ja täydennyskoulutusta siltaamassa -hankkeen loppujulkaisu* (s. 8–13). Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos, Uutta luova asiantuntijuus -hanke.
- Tarnanen, M., Kostiaainen, E., Kaukonen, V., Martin, A., & Toikka, T. (2021). Towards a learning community: understanding teachers' mental models to support their professional development and learning. *Professional Development in Education*. Julkaistu verkossa. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1959383>
- Terhart, E. (2013). Teacher resistance against school reform: reflecting an inconvenient truth. *School Leadership & Management*, 33(5), 486–500. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.793494>
- Terzi, A. R. (2016). Teachers' perception of organizational culture and trust relation. *International Journal of Organizational Leadership*, 5(4), 338–347.
- Tubin, D., & Ofek-Regev, N. (2010). Can a school change its spots? The first year of transforming to an innovative school. *Journal of Educational Change*, 11(2), 95–109. <https://doi.org/10.1007/s10833-008-9100-z>

- Ustyn, U., & Eryilmas, A. (2018). Analysis on Finnish Education System to question the reasons behind Finnish success in PISA. *Studies in Educational Research and Development*, 2(2), 93–114.
- Valo, M., & Mikkola, L. (2020). Focusing on workplace communication. Teoksessa L. Mikkola & M. Valo (toim.), *Workplace communication* (s. 3–14). Routledge.
- VISK = Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. R., & Alho, I. (2004). *Iso suomen kielioppi*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkko-versio. Saatavissa: <http://scripta.kotus.fi/visk>
- Väljjarvi, J. (2006). Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Väljjarvi (toim.), *Opettajan työ ja oppiminen* (s. 9–26). Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Waldron, N. L., & McLeskey, J. (2010). Establishing a Collaborative School Culture Through Comprehensive School Reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 58–74.
- Wang, C.-C., Lin, H.-M., & Liang, T.-I. (2017). A study on comparing the relationship among organizational commitment, teachers' job satisfaction and job involvement of schools with urban-rural discrepancy. *Educational Research and Reviews*, 12(16), 762–771.
- Wang, J.-F., & Tarn, D. D. C. (2018). Are two heads better than one? Intellectual capital, learning and knowledge sharing in a dyadic interdisciplinary relationship. *Journal of Knowledge Management*, 22(6), 1379–1407. <https://doi.org/10.1108/JKM-04-2017-0145>
- Yusof, H., Osman, M. N. A.-H., & Noor, M. A. M. (2016). School Culture and Its Relationship with Teacher Leadership. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 6(11), 272–286.