



Pajukangas Sanna

Opettajan työssä jaksaminen opetussuunnitelmamuutoksen kontekstissa

Kasvatustieteen kandidaatintyö  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Taide- ja taitopainotteinen luokanopettajakoulutus  
2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajan työssä jaksaminen opetussuunnitelmamuutoksen kontekstissa

(Sanna Pajukangas)

Kasvatustieteen kandidaatintyö, 37 sivua

toukokuu 2018

---

Suomessa perusopetuksen järjestämistä velvoittaa lainsäädäntö sekä lainsäädäntöön pohjautuva Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [POPS]. Opetussuunnitelmamuutos pohjautuu poikkeuksetta sitä edeltäneeseen lainsäädännölliseen muutokseen tai lisäykseen. Valtioneuvosto antoi uuden opetuksen tavoitteita sekä tuntijakoa koskevan asetuksen (422/2012) huhtikuussa 2012 (Valtioneuvosto – lainsäädäntö, 2012), jonka perusteelta laadittiin uusi POPS. Uusi POPS on otettu porrastetusti käyttöön vuoden 2016 elokuusta alkaen (Opetushallitus, 2014), joten muutos on tuore.

Jatkuvasti kehittyvässä yhteiskunnassa laajempaa väestöjoukkoa koskevat opetussuunnitelmamuutoksen kaltaiset prosessit pysäyttävät pohtimaan muutoksen vaikutuksia. Tulevana opettajana olen huolestunut siitä, kuinka opettajat jaksavat työssään jatkuvien muospaineiden alla. Tämän kirjallisuuskatsauksena toteutettavan kandidaatin tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisena opettajan työssä jaksaminen näyttäytyy opetussuunnitelmamuutoksen kontekstissa. Selvitän ensin, mitä on opettajan työssä jaksaminen, sekä mitä tarkoittaa opetussuunnitelmamuutos. Lopuksi tutkin opettajaa muutosta toteuttavana toimijana opetussuunnitelmamuutoksen kontekstissa ja kuvaan niitä tekijöitä, jotka auttavat opettajaa selviytymään muosprosessista siten, että työssä jaksaminen mahdollistuu.

Tutkielman tekemisessä hyödyntämäni aineisto on tieteellisissä yhteyksissä tuotettua tutkimustietoa, kuten väitöskirjoja, tutkimusraportteja ja -artikkeleita, sekä muuta aihetta käsittelevää tietokirjallisuutta. Käytettyjen lähteiden määrä, sekä lähteiden keskinäinen vertailu toimivat tutkielmani luotettavuutta vahvistavina tekijöinä. Samoin luotettavuutta vahvistaa eettisyyden näkökulmasta tarkasteltuna raportoinnissa noudattamani ehdoton tarkkuus ja johdonmukaisuus viittaamisessa. Lisäksi olen läpi prosessin kiinnittänyt huomiota tutkijaroolin subjektiiviseen olemukseen ja pyrkinyt tietoisesti suhtautumaan aineistosta kumpuavaan tietoon puolueettomasti.

Opettajuus on monitasoista sitoutumista yhteiskunnallisiin arvoihin sekä kehittämisen konsepteihin. Työkyky, työhön sitoutuneisuus sekä työn imu muotoutuivat tutkielmassani työssä jaksamista määrittäviksi tekijöiksi. Työkuormituksesta palautuminen puolestaan näyttäytyi ehdottomana työssä jaksamisen ulottuvuutena. Kollegiaalinen vuorovaikutus, vertaistuki, sekä opettajan oma motivoituminen ja aktivoituminen muosprosessin kontekstissa näyttäytyivät merkittävinä tarkasteltaessa opetussuunnitelmamuutoksesta selviytymistä. Opettaja jaksaa työssään ja onnistuu ammatillisessa toimijuudessa parhaiten, kun pistää persoonansa rohkeasti likoon.

Avainsanat: opettaja, työssä jaksaminen, työkyky, opetussuunnitelma, opetussuunnitelmamuutos

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Opettajan työssä jaksaminen</b> .....	<b>7</b>
2.1	Opettajuus professiona.....	7
2.2	Opettajan ammatillisen toimijuuden raamit .....	8
2.3	Opettajan professioon ja ammatilliseen toimijuuteen kohdistuvat odotukset .....	9
2.4	Työssä jaksaminen .....	11
2.4.1	<i>Työkyky työssä jaksamisen edellytyksenä</i> .....	11
2.4.2	<i>Työhön sitoutuneisuus ja työn imu työssä jaksamista vahvistavina tekijöinä</i> .....	12
2.4.3	<i>Työkuormituksesta palautumisen merkitys</i> .....	13
<b>3</b>	<b>Opetussuunnitelmamuutos</b> .....	<b>15</b>
3.1	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden funktio Suomessa .....	15
3.2	Muutoksen monet kasvot suomalaisessa koulukontekstissa .....	16
3.3	Globaali näkökulma koulun kehittämisen kontekstissa .....	18
<b>4</b>	<b>Opettaja opetussuunnitelmamuutoksen kontekstissa</b> .....	<b>21</b>
4.1	Opettaja muutosta toteuttavana toimijana.....	21
4.2	Kaaoksesta hallittuun järjestykseen–selviytymisstrategioita työssä jaksamiseen .....	24
<b>5</b>	<b>Yhteenveto ja pohdinta</b> .....	<b>27</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>33</b>

# 1 Johdanto

Pedagogisessa seminaarissa saimme opiskelijatoverini kanssa tehtäväksemme tutkia aihetta ”Työssä jaksaminen ja tuki”. Etsimme aihetta käsittelevää kirjallisuutta sekä pyrimme löytämään aihetta käsitteleviä tutkimuksia. Totesimme, että aihetta on peruskoulukontekstissa tutkittu etenkin viime vuosina kohtalaisen vähän, vaikka aiemmin tuotettua tutkimusmateriaalia on käytettävissä jopa runsaasti. Edellä mainitun tehtävänannon puitteissa toteuttamamme kyselyn vastausten koostamisen ja raportoinnin tiimoilta kiinnostuin opettajan työssä jaksamisesta siinä määrin, että päätin jatkaa tutkimusta kyseisen aiheen parissa.

Opetushallitus hyväksyi uusimmat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet loppuvuodesta 2014, kun taas sitä edeltävät perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat vuodelta 2004 (Opetushallitus-säädökset ja ohjeet). Uusi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on porrastetusti otettu käyttöön elokuusta 2016 alkaen siten, että käyttöönotto tulee täydellisesti toteutetuksi vuoteen 2019 mennessä (Opetushallitus, 2014). Opetussuunnitelmamuutos on siis erittäin tuore ilmiö ja prosessin täytäntöönpano on vielä osin keskeneräinen.

James Nolan ja Denise Meister (2000, 204) havaitsivat koulutuksellista muutosta käsittelevässä tutkimuksessaan, tutkimuskohteina olleiden opettajien kertomuksissa esiin nousevan yhtenevästi viisi selkeää teemaa, joista yksi oli epävarmuus. Suuret tai muutoin merkittävät muutokset voivat oman kokemukseni mukaan herättää epävarmuuden, turvattomuuden tai jopa pelon tunteita, joiden seurauksena ihminen päätyy usein pohtimaan sitä, miten kyseisestä tilanteesta selvitään tai riittävätkö henkilökohtaiset resurssit ja voimavarat tilanteen selvittämiseen. Koulumaailmassa niin oppilaissa, kuin oppimisympäristöissäkin on yhtäaikaisesti meneillään useita muutoksia, joista ei yksittäinen opettaja yksin pysty selviämään (Salovaara & Honkonen, 2013, 247). Tässä valossa toteankin, että opettajan työssä jaksamista on ehdottoman relevanttia tarkastella juuri opetussuunnitelmamuutoksen kontekstissa.

Laadullisen tutkimusperinteen mukaisesti tämän tutkielman tavoitteena on luoda ymmärrystä valitusta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 76). Tämän kirjallisuuskatsauksena toteutettavan tutkielman tarkoituksena on selvittää teorian tasolla, miten opettajat jaksavat työssään, kun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet muuttuvat. Kirjallisuuskatsaus on tehokas niin

kutsuttu toisen asteen tutkimustapa, jonka avulla osoitetaan, miten valittua aihetta on aiemmin tutkittu ja miten suunnitteilla oleva tutkimus asettuu suhteessa olemassa olevaan tutkimustietoon (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 138). Tutkielmani pääkysymys on: Millaisena opettajan työssä jaksaminen näyttäytyy opetussuunnitelmamuutoksen kontekstissa? Vastatakseni pääkysymykseen, on minun selvitettävä: 1) Mitä on opettajan työssä jaksaminen?, sekä 2) Mitä tarkoittaa opetussuunnitelmamuutos? Lopuksi tarkastelen opettajaa muutosta toteuttavana toimijana sekä sitä, mitkä tekijät auttavat opettajaa selviytymään muutosprosessista siten, että työssä jaksaminen mahdollistuu.

Tutkielmassa käytettävä aineisto on pääasiassa tieteellisissä yhteyksissä tuotettua tutkimustietoa, kuten väitöskirjoja sekä muita tutkimusraportteja ja -artikkeleita. Lisäksi hyödynnän jonkin verran muuta aihetta käsittelevää tietokirjallisuutta. Merkittävä osa käyttämästäni aineistosta on tuotettu edellisen opetussuunnitelmamuutoksen kontekstissa, joten aineisto on siten osin suhteellisen vanhaa. Perustelen valitsemaani materiaalia kuitenkin relevantiksi siten, että sen avulla kykenen hahmottamaan nyt käsillä olevaa vastaavan kaltaista muutosprosessia. Aineiston luokittelun ja järjestämisen apuvälineenä käytän tässä kirjallisuuskatsauksessa sisällönanalyysin metodeja (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 140).

Aihetta on tutkittu aiemminkin useiden tutkijoiden toimesta ja oikeastaan jokaisen vastaavan kaltaisen hallinnollisen tason muutoksen kontekstissa. 2000-luvun alkupuolelta sekä siitä lähimaastosta kohti 2010-lukua löytyy omaa aihevalintaani vastaavaa tutkimusmateriaalia jopa runsaasti myös omasta yliopistostamme, sillä tuolloin elettiin vastaavan kaltaista koulun hallinnollisen tason uudistamisen murroskautta. Esimerkiksi Pirjo Mertaniemi on toteuttanut pro gradu -vaiheen survey-tutkimuksen nimekkeellä *Väsynyt opettaja - tarua vai totta?*, jonka tulosten mukaan opettajan työssä väsymistä eniten aiheuttavat koulun muutospainheet (2002, 78). Erja Lammi taas on toteuttanut pro gradu -vaiheen narratiivisen tutkimuksen opettajien työssä jaksamisesta nimekkeellä *"Innoissani en huomannut, että poltin itseäni liikaa"*, jonka tulokset osoittavat opettajan työssä väsymisen aiheuttavan muun muassa heikompia työsuorituksia (2002, 81-82). Huoli opettajan työssä jaksamisesta opetussuunnitelmamuutoksen kontekstissa on siis näilläkin perusteilla aiheellinen ja näin ollen sitä on syytä tarkastella lähemmin.

Odotan tämän tutkielman tuottavan sellaista ymmärrystä, mistä voin itse hyötyä tulevassa työssäni opettajana ja tutkijana. Toivon saavuttavani sellaista tietoa ja osaamista, minkä pohjalta minun on luontevaa siirtyä työskentelemään aiheeni tiimoilta kohti pro gradu -

tutkielmaa. Odotan innolla pääseväni empiiristen tutkimusten pariin ja katseeni on suunnattu tulevaisuuteen.

## **2 Opettajan työssä jaksaminen**

Tässä luvussa määrittelen yhdistelmäkäsitteen opettajan työssä jaksaminen. Aluksi käsittelem opettajuutta professiona ja pohdin myös sitä, millaiset tekijät raamittavat opettajan ammatillista toimijuutta. Tuon lisäksi esille opettajan professioon sekä ammatilliseen toimijuuteen kohdistuvia odotuksia, jonka jälkeen määrittelen, mitä työssä jaksamisen käsite tarkoittaa tässä tutkielmassa.

### **2.1 Opettajuus professiona**

Opettaja tuodaan arkisissa keskusteluissa useimmiten esiin koulutusta välittävänä toimijana, jonka tehtävänä on myös huolehtia kasvatuksellisista ulottuvuuksista koulukontekstissa. Opettaja ei mielestäni kuitenkaan ole pelkästään kouluttaja tai kasvattaja, vaan myös oma itsenäinen yksilönsä. Opettajuutta voidaankin näin ollen tarkastella useilla eri tasoilla, globaalilla, kansallisella, koulukohtaisella, mutta myös eettisestä ammatillisen toimijan näkökulmasta (Niemi, 2006, 74).

Opettajan työ voidaan nähdä professiona, johon liittyy suoraan käsite ammatillisuudesta (Luukkainen, 2004, 47). Professio on ammatillista toimijuutta sekä elinkeinon harjoittamista, mutta käsitteen voidaan lisäksi nähdä myös kuvaavan arvostettua ammattikuntaa, jolla on sisäinen oikeus määrittää oman toimintansa standardit. Edellä mainittua oikeutta selittää se, että ammattiryhmän toiminta voidaan nähdä yhteiskunnallisesti merkittävänä ja tarkoituksenmukaisena. (Luukkainen, 2004, 48.)

Ammatillinen toimijuus viittaa käsitteenä siihen, että ammattilainen tekee päätöksiä ja valintoja sekä käy vuorovaikutuksellisia neuvotteluita koskien käytännön työtä (Vähäsantanen ym., 2017, 16). Vähäsantanen ym. (2017, 16-17) kuvaavat ammatillista toimijuutta kuuden ulottuvuuden kautta, joita ovat päätösten tekeminen työssä, kuulluksi tuleminen työssä, yhteisiin työkäytänteisiin osallistuminen, työkäytäntöjen uudistaminen, ammatillisen identiteetin neuvottelu ja uran rakentaminen. Ammatillinen toimijuus rakentuu Vähäsantasen ym. (2017, 17) mukaan juuri edellä mainituista ulottuvuuksista ja ulottuvuuksien määrittely sekä valinta perustuvat aiempaan käytettävissä olevaan tutkimustietoon sekä käsitteelliseen keskusteluun.

Koulunkäynnin konseptin muuttuessa yhä monimuotoisemmaksi, on opettajien pyrittävä kehittämään omaa osaamistaan sekä lisäämään tietoaan ongelmakohtien ratkaisemiseksi. Samanaikaisesti opettajat osallistuvat yhteistoiminnallisen kulttuurin kehittämisen keskusteluun, jolloin opettajan työhön kohdistuu lisääntyvissä määrin paineita. (Luukkainen, 2004, 57-58.) Sosiaalisen median, sähköisen tiedon sekä sähköisen kanssakäymisen lisääntymisen myötä tiedon liike ja käytettävissä olevan tiedon määrä ovat myös uudistuneet kokemuksen mukaan merkittävästi, joka luo opettajan professioon aivan uudenlaisia ulottuvuuksia. Opettajan ammatillisen kehittymisen tulisikin olla syvempää ja samanaikaisesti myös entistä laajempaa, sillä opettajien tulisi lisätä kodin ja koulun yhteistyötä sen kaikissa ulottuvuuksissa ja lisäksi tulisi olla motivoitunut ja sitoutunut kehittämään opetustaan sekä kouluinstituutiota (Luukkainen, 2004, 58).

Opettajan toimintaa ohjaavat tämän yksilöllinen eettinen ajattelunsa sekä moraalit ja arvot (Martikainen, 2005, 8; Niemi, 2006, 80). Martikaisen (2005, 9) mukaan etiikka tarkoittaa käsityksiämme hyvästä ja pahasta sekä oikeasta ja väärästä, kun taas moraaliset periaatteet ohjaavat päätökseen siitä, miten tulisi missäkin tilanteessa toimia. Arvot taas kuuluvat Martikaisen (2005, 12) mukaan maailmankatsomukseen ja ne toimivat ihmisen käyttäytymistä ohjaavina tekijöinä. Opettajan inhimillisyys sekä tämän oma persoona ovat keskeisessä asemassa opetustilanteessa (Viskari, 2004, 130).

Profession tunnusmerkit täytyvät opettamisen kontekstissa sitä vahvemmin, mitä tiiviimmin opetus kietoutuu koulutukseen sen kokonaisvaltaisessa merkityksessä. Opettajan profession ilmenevä asiantuntijuuden perusta muodostuu käytännön osaamisen ja teorian fuusiosta. Fuusion toteutumiseen taas vaaditaan niin kutsuttua itsesäätelytietoa, joka on reflektiivisistä ja metakognitiivisista tekijöistä muotoutuva toiminnan ja ajattelun konsepti, jonka avulla opettaja säätelee toimintojaan yksilötasolla. Opettajan profession, eli ammatillisen asiantuntijuuden toiminnan harjoittamisessa yksilön moraalinen ja ammatillinen persoona ovat keskinäisessä vuorovaikutussuhteessa, josta muotoutuu opettajan profession eettinen kivijalka. (Luukkainen, 2004, 59.)

## **2.2 Opettajan ammatillisen toimijuuden raamit**

Opettajan käytännön työtä rajaavia tekijöitä ovat koulukohtaisella tasolla koulukohtainen opetussuunnitelma sekä rehtorin ja muun opettajakunnan kanssa sovitut yhteiset käytänteet. Valtakunnallisella tasolla käytännön työn toteuttamista rajaavia tekijöitä ovat Perusopetuksen



opetussuunnitelman perusteet [POPS] sekä opetuksen ja koulutuksen järjestämistä koskeva lainsäädäntö. Eritasoisilla päätöksillä pyritään takaamaan mahdollisimman laadukas ja tasapuolisena ilmenevä opetus kaikille (Opetushallitus-säädökset ja ohjeet.) Myös yhteiskunnallisen ja globaalin kehityksen virtaukset raamittavat opettajan ammatillista toimijuutta (Syrjäläinen, 2002, 62).

Opettajan käytännön työssä toteuttamaa toimintaa määrittää usein pyrkimys säilyttää niin kutsuttu luokkahuonekontrolli (Antikainen, Rinne & Koski, 2013). Perinteisesti opettaja on harjoittanutkin opetustyötään suurimmaksi osaksi luokkahuoneessa (Salovaara & Honkonen, 2013, 247), joka toimii konkreettisesti opetuksen toteuttamista rajaavana tekijänä. Valtaosa opettajan käytännön työstä toteutuu käsitykseni mukaan edelleen edellä kuvaamallani tavalla luokkahuoneessa, joskin tästä tavasta on viime vuosina pyritty ainakin osin pois, sillä sen on koettu rajaavan opetustyötä jopa liialtikin. Uusi POPS keskustelee oppimisympäristöistä, joihin luetaan fyysiset tilat, joissa opetusta toteutetaan, yhteisöt ja niiden toimintatavat sekä välineistö, jota käytetään. Oppimisympäristöt nähdään kokonaisvaltaisina ja vaihtuvina kokonaisuuksina, joihin lukeutuvat myös oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet sekä tieto- ja viestintäteknologiset ulottuvuudet. (Opetushallitus, 2014, 29.)

Kasvattajuus ja siihen liittyvä auktoriteetin käsite nähdään usein menneisyyteen kuuluvina. Kun nyky-yhteiskunnassa suositaan individualistista lähtökohtaa ja sen myötä itseohjautuvuutta, määrittäyty opettaja toiminnassaan mentorin kaltaiseksi oppimisen ohjaajaksi tai valmentajaksi. (Vuorikoski, 2004, 169.) Oppilas on POPS:n (2014, 17) näkökulmasta tarkasteltuna aktiivinen toimija, joka oppii asettamaan itselleen tavoitteita sekä ratkaisemaan ongelmia niin itsenäisesti, kuin kollektiivisestikin. Opettaja ei ole tietoa jakava toimija, vaan ammatillinen toimija, jonka tehtävänä on aktivoida oppilaat tuottamaan ja jäsentämään tietoa itsenäisesti (Syrjäläinen, 2002, 62–63; Lindén, 2001, 19).

### **2.3 Opettajan professioon ja ammatilliseen toimijuuteen kohdistuvat odotukset**

Opettajan ammatillinen toimijuus on yhteiskunnallisesti tarkasteltuna merkittävää ja opettajalta vaaditaan erityistä sitoutumista, jotta tämä kykenee suoriutumaan profession harjoittamisesta kunniallisesti. Opettaja voidaan yhteiskunnallisena toimijana nähdä pelkkänä työnsä suorittajana, joka toimii hallinnolle ja politiikalle alisteisena, kun toisaalta tarkasteltuna opettaja voidaan myös nähdä aktiivisena vaikuttajana, joka ohjaa omalla työllään uudistusten suuntaa. Kun pohditaan sitä, mitä erityistä opettajan ammatti tuo

yhteiskuntaan, on tärkeää muistaa, millaisia vaatimuksia professioon sisältyy, kun ammatillinen toimijuus kohdistuu useimmiten ihmiselämän merkittäviin kasvuvaiheisiin (Niemi, 2006, 74 ja 76).

Yhteiskunnan menestyksen voidaan katsoa perustuvan osaamiseen sekä tietoon ja opettaja ohjaa toiminnallaan kansalaisia elinikäisen oppimisen konseptin pariin, jolloin opettaja on keskeisessä asemassa vaikuttajana (Niemi, 2006, 73). Opettajan tulee toiminnallaan tukea oppilaan yksilöllistä oppimaan oppimista, jotta perusta elinikäiselle oppimiselle muodostuu (Opetushallitus, 2014, 17). Suomalainen opettajakunta on ansainnut oppilaiden vanhempien ja laajemman yhteiskunnan luottamuksen osoittamalla professionaalilla toiminnallaan, miten he johtavat luokkaansa ja vastaavat haasteeseen auttaa kaikkia opiskelijoita tulemaan menestyviksi oppijoiksi (OECD, 2011, 11).

Oppilaiden pitäisi saada aktiiviseen tiedon prosessointiin ja tuottamiseen tarvittavia välineitä. Keskeisessä asemassa ovat myös opettajan professioon liittyvät inhimilliset ja täten vuorovaikutukselliset ulottuvuudet osana opetustyötä, joihin lukeutuu myös oppilaiden vanhempien kanssa toteutettava yhteistyö. (Niemi, 2006, 81–82.) Perusopetuslaki velvoittaa koulun tekemään yhteistyötä kotien kanssa, jonka kautta tuetaan kasvatusta sekä opetuksen järjestämistä siten, että jokainen oppilas saa tarvittavan yksilöllisen kehitystasonsa ja yksilöllisten tarpeidensa mukaista opetusta (Opetushallitus, 2014, 35). Käytännön tasolla tämä kodin ja koulun välisen yhteistyön ylläpitäminen on oman kokemukseni mukaan yleensä kunkin oppilaan oman luokanopettajan vastuu.

Tieto- ja viestintätekniiikan kehittyminen ja sen käytön lisääntyminen asettavat opettajan työlle uusia vaatimuksia. Tämän kehityksen uhkana on pidetty sitä, että yhteiskuntaamme muodostuu väestön kahtiajako siten, että on niitä jotka hallitsevat tieto- ja viestintätekniiikan taidot ja niitä, jotka eivät hallitse. (Kilpiö & Markkula, 2006, 63–64.) Tieto- ja viestintäteknologia määritellään olennaiseksi osaksi oppimisympäristöjä (Opetushallitus, 2014, 29) ja näin ollen jokaisella oppilaalla tulisi myös olla mahdollisuus hyödyntää edellä mainittuja opiskelussaan (Kilpiö & Markkula, 2014, 64). Edellä kuvattu edellyttää ymmärrykseni mukaan yksittäiseltä opettajalta riittävää tieto- ja viestintäteknologista osaamista, jotta tämä kykenee tukemaan oppilaitaan tarvittavalla tavalla.

Opettajan työ on muodostunut julkiseksi keskusteluteemaksi, jonka perusteella opettajan tulee nähdä profession sisältämä asiantuntijuus entistä laajemmin (Kilpiö & Markkula, 2006, 71). Opettajan yhteiskuntaliittännäiset kompetenssit ovat myös keskiössä siinä, missä opettajan

odotetaan harjoittavan yhteiskunnan tapahtumia ja kehitystä analysoivaa toimintaa ja miten he myöskin omalla toiminnallaan vaikuttavat yhteiskuntaan. Opettajaan kohdistuu moninaisia odotuksia alkaen yksittäisen oppilaan kohtaamisesta ja laadukkaasta opetuksesta, jatkuen aina yhteiskunnallisen kehityksen ulottuvuuksiin. (Niemi, 2006, 82.) Tässä yhteydessä ei mielestäni tulisi myöskään unohtaa niitä odotuksia, jotka yksittäisten oppilaiden vanhemmat asettavat opettajalle ja hänen ammatilliselle toimijuudelleen.

## **2.4 Työssä jaksaminen**

Väsyminen on kaikille tuttu luonnollinen ilmiö, jonka tehtävänä on varoittaa ihmistä siitä, että on aika levähtää (Salovaara & Honkonen, 2013, 203). Väsymistä pidetään kokemuksi mukaan myös yleensä jaksamisen vasta-arvona. Työssä jaksamista edistäviin voimavaroihin sisältyvät kaikki ne elementit, mitkä saavat ihmisen jaksamaan työssään ja mitkä tekevät työstä tekijälleen mielekäästä siten, että työhön sitoutuneisuus ja työssä pysyminen vahvistuvat. Asiat, jotka vievät voimavaroja aiheuttaen näin väsymystä, stressiä ja uupumusta, vaikuttavat suoraan negatiivisesti myös työssä jaksamiseen. (Eriksson, 2017, 77.) Tehdyn työrupeaman jälkeen ihminen tuntee yleensä väsymystä tai liian väsyneenä jopa uupumusta. Kohtuullinen työkuormitus toimii yleensä työmotivaatiota lisäävänä tekijänä, kun taas liiallinen kuormitus voi aiheuttaa työuupumusta. (Salovaara & Honkonen, 2013, 203.)

### **2.4.1 Työkyky työssä jaksamisen edellytyksenä**

Työssä jaksaminen edellyttää ymmärtääkseni ensisijaisesti sitä, että työtä suorittava henkilö on työkykyinen. Työkykyä voidaan määritellä usein eri tavoin, mutta keskiössä on aina työn ja sitä suorittavan henkilön välinen suhde (Gould, Härkäpää & Koskinen, 2015, 4–5), jota oppimani mukaan useimmiten kuvataan yhdistelmäkäsitteillä työn imu ja työhön sitoutuneisuus. Työkykyä arvioitaessa kiinnitetään huomiota toimintakykyyn, eli kokonaisuuteen, jota arvioidaan psyykkisten, fyysisten sekä sosiaalisten ulottuvuuksien kautta, jonka lisäksi työntekijän terveys on keskiössä (Gould, Härkäpää & Koskinen, 2015, 5; Ilmarinen ym., 2006, 19). Vaikka työkyky käsitteelle ei olekaan yksiselitteistä määritelmää, yhtä mieltä ollaan kuitenkin siitä, että käsite sisältää yksilön ominaisuuksien lisäksi työympäristön sekä itse työn ulottuvuuksia (Ilmarinen ym., 2006, 19). Ilmarisen ym. (2006, 23) talomallin mukaan työkyky muodostuu siitä, kun ihmisen voimavarat ovat keskinäisessä tasapainossa työn kanssa. Kyseisessä mallissa voimavaroihin lukeutuvat terveys, toimintakyky, ammatillinen osaaminen, arvot, asenteet ja motivaatio, kun taas työn

ulottuvuuksia ovat työn sisältö ja vaatimukset, työolot, työyhteisö ja organisaatio, sekä esimiestyö ja johtaminen (Ilmarinen ym., 2006, 23). Työkyvyn mittaamiseen ja arviointiin käytetään yleensä Työterveyslaitoksessa kehitettyä työkykyindeksiä (Gould, Härkäpää & Koskinen, 2015, 10; Rutanen, 2017, 14). Työkykyindeksi (Work Ability Index: WAI) on saatavilla useilla eri kielillä ja se on maailmanlaajuisesti käytössä (Rutanen, 2017, 14).

#### 2.4.2 Työhön sitoutuneisuus ja työn imu työssä jaksamista vahvistavina tekijöinä

Työhön sitoutuneisuus on työntekijän kiintymystä ja suhdetta työhön sekä työorganisaatioon. Sitoutuessaan työorganisaatioon odottaa työntekijä myös organisaation taholta vastavuoroista sitoutuneisuutta, mikä ei aina kuitenkaan valitettavasti toteudu. Työhön voi sitoutua usein eri tavoin ja taustalla toimivia motivoivia tekijöitä on yksilötasolla tarkasteltuna lukuisia. Olennaista sitoutuneisuutta tarkasteltaessa on se tosiasia, että taustalta kumpuaa aina yksittäistä työntekijää tarkasteltaessa positiivisia tuntemuksia ja kokemuksia suhteessa tämän suorittamaan työhön. (Saari & Koivunen, 2017, 65–70.) Opettajan sitoutuessa profession ja ammatilliseen toimijuuteen, tapahtuu sitoutumista useilla eri tasoilla. Opettaja sitoutuu oppijoihin toimiessaan näiden oppimaan oppimisen edistäjänä sekä pedagogisena asiantuntijana. Opettaja sitoutuu huoltajiin, vanhempiin ja perheisiin tunnustaessaan toimijuutensa kodin ja koulun yhteistyössä. Opettaja sitoutuu yhteiskuntaan ja sen arvoihin hänelle osoitetun luottamuksen sekä vastuun kautta, jotka sisältävät velvollisuuksia tukea politiikkaa ja tasa-arvoa sekä kehittää koulutusjärjestelmää. Lisäksi opettaja sitoutuu ammattiin, jonka palvelujen laatu vaikuttaa suoraan kansalaisiin ja koko kansakuntaan. (Niemi, 2006, 85–86.)

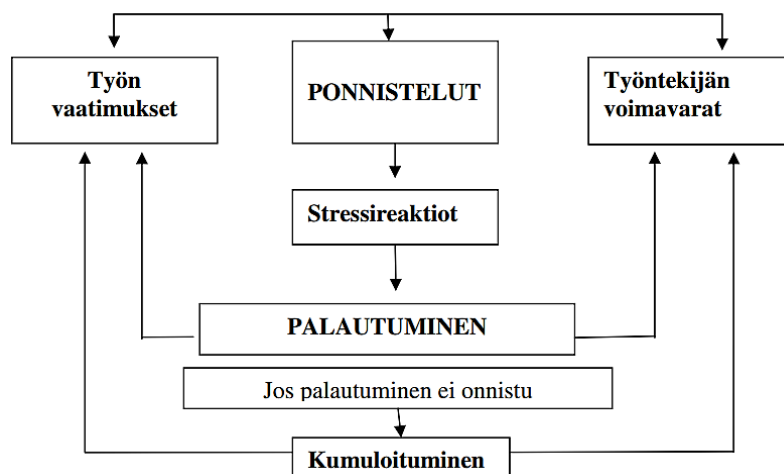
Työn imu on suoraan yhteydessä työssä koetun tyytyväisyyden sekä työhön sitoutuneisuuden kanssa (Rothmann & Hamukang'andu, 2013, 2). Työn imulla tarkoitetaan työntekijän aitoa myönteisesti latautunutta tunnetilaa ja motivoituneisuutta työssään (mm. Perkiö-Mäkelä, Hakanen & Hirvonen, 2012, 103; Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006, 498; Sipponen, Salmelainen & Syrjäso, 2011, 12). Henkilö, joka kokee työn imua, menee työhönsä mielellään, nauttii työstään ja kokee sen mielekkääksi, eivätkä vastoinkäymisetkään lannista tätä työntekijää, sillä tämä on ylpeä työstään (Perkiö-Mäkelä, Hakanen & Hirvonen, 2012, 103). Työn imua voidaan lähemmin kuvata kolmen työssä koetun ulottuvuuden; tarmokkuuden, omistautumisen ja uppoutumisen kautta. Tarmokkuudella tarkoitetaan kokemusta energisyyden tunteesta sekä halusta panostaa työhön sinnikkäästi ja ponnistellen

myös vastoinkäymisen hetkinä. Omistautuminen taas on työn merkitykselliseksi kokemista, ylpeyttä, inspiraatiota ja innokkuutta, sekä haasteellisuuden kokemuksia työn parissa. Uppoutumisella tarkoitetaan paneutuneisuutta ja syvää keskittyneisyyttä työn parissa, sekä niiden työntekijälle tuottamaa nautintoa. (Perkiö-Mäkelä, Hakanen & Hirvonen, 2012, 103–104; Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006, 498.) Rothmann ja Hamukang'andu (2013, 3) tuovat esille myös psykologisen merkityksellisyyden, antamisen ja saamisen ulottuvuuksien kokemisen myönteiset vaikutukset suhteessa työn merkitykselliseksi kokemiseen.

### 2.4.3 Työkuormituksesta palautumisen merkitys

Olen työkokemusteni perusteella havainnut, että työn kuormittavuuden kokemukset ovat yksilöllisiä, mutta yhteistä ymmärtääkseni kaikille on kuitenkin se, että kuormituksesta on palauduttava kyetäkseen kuormittamaan itseään uudelleen. Työkuormituksesta palautumisen katsotaan tapahtuvan, kun kuormitusta ja stressiä aiheuttanut tilanne on ohitettu. Olennaista on arvioida, kokeeko työntekijä itsensä valmiiksi kohtaamaan uusia haasteita työnsä parissa. Psykologinen näkökulma työkuormituksesta palautumisen kontekstissa tarkoittaa työntekijän henkilökohtaista palautumisen kokemusta, mutta sillä viitataan samalla myös palautumista edistäviin sekä haittaaviin psykologisiin mekanismeihin. (Kinnunen & Feldt, 2009, 7–8.) Optimaalisen fysiologisen palautumisen onnistumiseksi on opittava tuntemaan itseä kuormittavat tekijät sekä opittava tunnistamaan kuormittuneisuus itsessään (Kinnunen & Rusko, 2009, 35). Palautumista tapahtuu siis niin psykologisella, kuin fyysiselläkin tasolla.

Meijman ja Mulder (1998) ovat luoneet ponnistelujen ja palautumisen mallin (Kuvio 1.), joka



**Kuvio 1.** Ponnistelujen ja palautumisen malli (Meijman & Mulder, 1998; Kinnunen & Feldt, 2009, 9; Sipponen, Salmelainen & Syrjäsoo, 2011, 13)

on inspiroinut työn ja stressin teemojen parissa työskenteleviä tutkijoita (Geurts, Beckers & Tucker, 2014, 197). Palautumisen tarve on käsite, joka on kehitetty perustuen Mejmanin ja Mulderin ponnistelujen ja palautumisen malliin. Palautumisen tarpeella tarkoitetaan yksilön omaa tuntemusta tarpeesta katkaista työnteko johtuen sen liiallisesta kuormittavuudesta. Palautumisen tarve tarkoittaa yksilötasolla hetkellistä henkilökohtaista haluttomuutta toimia työtehtävien parissa (Kinnunen & Feldt, 2009, 11–12; Sipponen, Salmelainen & Syrjäso, 2011, 13.)

Ymmärtääksemme palautumisen todellista merkitystä, on meidän hankittava ymmärrystä stressistä (Geurts, Beckers & Tucker, 2014, 197), sillä palautumisprosessin aikana ihmisen tila normalisoituu stressiä ja kuormitusta edeltäneelle tasolle (Kinnunen & Feldt, 2009, 8). Fysiologisella tasolla stressin tuntemukset aktivoivat aivoissa HPA (hypothalamic-pituitary-adrenal = hypotalamus-aivolisäke-lisämunuais) -järjestelmän, jonka aktivoitumisen tarkoitus on mahdollistaa paljon energiaa vaativa ponnistelu varastoituneen energian vapauttamisen ja sillä hetkellä tarpeettomien kehon toimintojen vähentämisen kautta (Kinnunen & Rusko, 2009, 32). Stressi ilmenee tilanteissa, jolloin yksityiselämän tai työn paineet kasvavat liian suuriksi. Stressi muuttuu haitallisen laatuiseksi silloin, kun yksilön sopeutumismekanismit kuluvat sen seurauksena loppuun. (Salovaara & Honkonen, 2013, 203.)

Palautumisen kannalta tärkein ajanjakso on uni, jossa yhdistyvät niin fysiologiset kuin psykologisetkin palautumisen aspektit. Nukkumisen merkitys konkretisoituu tarkasteltaessa unen puutteen ja häiriintyneen unen vaikutuksia. Sen lisäksi, että huonolla nukkumisella on todettu olevan terveydellisiä vaikutuksia, aiheuttaa se työelämässä muun muassa työtehon laskua ja onnettomuusriskin kasvua. Unen aikana elimistön toiminta rauhoittuu saavuttaen pitkäkestoisen lepotason, jonka seurauksena voimavarat palautuvat. Unen aikana ihminen myös läpikäy ja järjestää valveillaolon aikaisia tapahtumia, sekä tallentaa muistiin oppimaansa. (Myllymäki & Kaartinen, 2009, 127–131.) Unen merkitystä ei siis voi liialti korostaa suhteessa työkuormituksesta palautumiseen ja sitä kautta taas työssä jaksamiseen.

### **3 Opetussuunnitelmanmuutos**

Tässä luvussa käsittelen opetussuunnitelmanmuutosta siten, että määrittelen aluksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden funktiota suomalaisessa koulukontekstissa. Seuraavaksi tarkastelen muutosta suomalaisen kouluinstituution näkökulmasta, jonka jälkeen avaan koulun kehittämisen globaalia näkökulmaa.

#### **3.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden funktio Suomessa**

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [POPS] on yksi kolmesta hallinnollisen tason osatekijästä, jotka ohjaavat perusopetuksen järjestämistä. Muut kaksi ohjaavaa osatekijää ovat opetuslainsäädäntö sekä paikallisesti laadittavat opetussuunnitelmat. Valtakunnallisesti laadittava POPS nojaa siis aina kulloinkin voimassa olevaan opetusta koskevaan lainsäädäntöön. Perusopetusta koskevat lait ja asetukset sisältävät säännöksiä opetuksen työajoista, opetuskielestä, oppiaineista, oppimisen arvioinnista sekä muista yleisistä opetuksen järjestämistä koskevista tavoitteista. Koulujen toimivuuden ja toiminnan kannalta merkitsevä dokumentti on Opetushallituksen päättämä POPS, joista uusin on hyväksytty vuonna 2014. (Opetushallitus–kasvatus, koulutus ja tutkinnot.)

POPS:n määräyskirjeestä, joka löytyy muun muassa liitteenä POPS:n (2014) alusta, käy ilmi, että Opetushallitus hyväksyi nyt voimassa olevan POPS:n käyttöön 22.12.2014, jonka jälkeen se on porrastetusti otettu käyttöön koko maassa alkaen vuosiluokista 1–6. Vuosiluokkien 7–9 kohdalla uusi POPS otetaan käyttöön yhtä lailla porrastetusti, mutta suunnitellusti vuosien 2017–2019 aikana. Samasta määräyskirjeestä löytyy myös tieto siitä, mihin säädöksiin toimivalta perustuu. Perusopetuksen järjestämistä Suomessa velvoittavat Perusopetuslaki (628/1998), Perusopetusasetus (852/1998), Valtioneuvoston asetukset perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (422/2012 & 1435/2001), Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998) sekä Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta (1705/2009) ja asetus opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta (1766/2009). (Opetushallitus–säädökset ja ohjeet; POPS:n määräyskirje.)

POPS on valtakunnallisella tasolla kaikkia perusopetusta järjestäviä tahoja velvoittava dokumentti, jonka avulla on tarkoitus taata tasa-arvoiset edellytykset oppilaiden kehitystä ja kasvua ajatellen. POPS toimii myös paikallisen opetussuunnitelman laadinnan perustana ja tästä näkökulmasta tarkasteltuna sen pääasiallinen funktio on ohjata ja tukea koulutyötä sekä

opettamisen järjestämistä siten, että yhtenäisen perusopetuksen yhdenvertainen toteutuminen edistyy. Paikallisen opetussuunnitelman tehtävä on luoda yhteinen suuntalinja sekä perusta päivittäiselle koulutyölle. Lisäksi se toimii strategisena ja pedagogisena opetusta, opetuksen järjestäjän toimintaa sekä koulujen työtä rajaavana työkaluna. Paikallisessa opetussuunnitelmassa otetaan myös huomioon koulujen mahdollisuus edistää lasten ja nuorten oppimista ja hyvinvointia muun paikallisesti järjestettävän toiminnan keinoin. (Opetushallitus, 2014, 9.) POPS:ssa (2014, 9–13) määritetään hyvin tarkat ohjeistukset koskien paikallisen opetussuunnitelman laadinnassa huomioon otettavia arvoja sekä ohjeistuksia. Tärkeää on huomata se, että opetusta järjestävä taho on vastuussa paikallisen opetussuunnitelman laadinnasta, sekä siitä kuinka se delegoidaan koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadintaa ajatellen (Opetushallitus, 2014, 11).

### **3.2 Muutoksen monet kasvot suomalaisessa koulukontekstissa**

Olli Luukkainen (2004, 134) toteaa, että muutos on ilmaisu, joka kuullaan yhteiskunnassamme yhä useammin. Kun pyritään ymmärtämään muutosta, ollaan aina monimutkaisen prosessin äärellä. Koulun muutosta voidaan analysoida globaalin viitekehyksen puitteissa, joka kattaa kaiken kansainvälisistä suhteista ja yhteiskuntarakenteista aina talouden ja kilpailun ulottuvuuksiin, tai kapeammasta, jopa koulukohtaisesta perspektiivistä tarkasteltuna. (Ropo & Huopainen, 2001, 77–78.) Opetussuunnitelman säännöllinen uudistaminen on koulutusjärjestelmäämme vakiintunut tapa reagoida muuttuviin käsityksiin koulutuksen ja kasvatuksen eri ulottuvuuksista (Holappa, 2007, 39). Kasvatustieteen saralla koulun muuttamisen mysteeriä on pyritty ratkomaan vuosikymmenten kuluessa aina uudelleen, kenenkään kieltämättä kouluinstituutioon kohdistettavien jatkuvien muutospaineiden läsnäoloa (Syrjäläinen, 2002, 60).

Koulua on uudistettu useita kertoja ajan saatossa ja opettajien sekä koulujen osallisuus on vaihdellut voimakkaastikin. 1970-luvulla toteutettu peruskoulu-uudistus ajettiin läpi pelkästään hallinnollisen tason uudistuksena, jonka jälkeen uudistusten painopiste siirtyi kuntien ja yksittäisten koulujen tasolle. (Syrjälä, Estola & Uitto, 2006, 31.) Vuonna 1994 toteutettua opetussuunnitelman uudistusta taas voidaan luonnehtia erittäin vaativaksi pyrkimykseksi uudistaa koulua, jonka taustalla vaikuttivat muuttunut tasa-arvon käsitys sekä luottamuksen kehittyminen paikallisen tason päätöksentekoa kohtaan (Holappa, 2007, 38). Seuraavan kerran muutosten pyörteissä oltiin 2000-luvun alkupuolella, jolloin otettiin askel

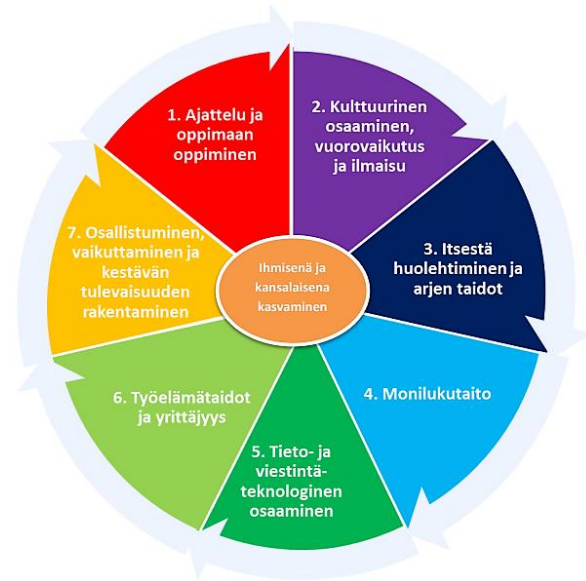


taakse päin säädellymmän ja keskusjohtoisemman järjestelyn myötä (Syrjälä, Estola & Uitto, 2006, 31). 2000-luvun alussa laaditun Valtioneuvoston perusopetusta velvoittavan asetuksen (1435/2001) tavoitteena oli korostaa elinikäisen oppimisen sekä tasa-arvon merkityksiä, mutta uudistaa myös opetuksessa käytettyjä menetelmiä sekä työtapoja, joista merkittävimpänä mainittakoon tieto- ja viestintätekniikka osana opetusta. Vuonna 2004 hyväksytyin POPS:n sisällössä korostettiin erityisopetuksen merkitystä osana perusopetusta ja peruskoulun yhtenäisyyttä, mutta toisaalta myös yksittäisen koulun toimintakulttuurin merkitystä. (Holappa, 2007, 41.)

Valtioneuvosto antoi uuden opetuksen tavoitteita sekä tuntijakoa koskevan asetuksen (422/2012) huhtikuussa 2012. Asetuksessa määritetään opetuksen tavoitteista, joissa korostetaan kasvua yhteiskunnan jäsenyyteen sekä ihmisyyteen. Tarpeellisten tietojen ja taitojen määrittelyn lisäksi asetuksessa painottuvat sivistyksen ja elinikäisen oppimisen ulottuvuudet unohtamatta tasa-arvon käsitettä. Lisäksi asetus sisältää erinäisiä määräyksiä koskien esiopetuksen sekä erityisen tuen tarpeen piirissä tapahtuvan opetuksen järjestelyjä. (Valtioneuvosto – lainsäädäntö, 2012.) Tuoreinta opetussuunnitelmauudistusta on rakennettu edellä kuvatun asetuksen pohjalta.

POPS:n uudistamisen taustalta kumpuaa pyrkimys luoda entistä paremmat edellytykset koulussa toteutuvalle kasvatustyölle, sekä ajatus siitä, että oppimisen tulisi olla mielekästä kaikille oppijoille. Lisäksi uudistuksella on tavoiteltu kestävän tulevaisuuden aatteita. (Opetushallitus – OPS 2016 – POPS:n uudistaminen.) Opetushallituksen tiedotteesta 62/2012 (OPH Dno 35/041/2012) käy ilmi, että opetussuunnitelmauudistuksen valmisteluiden ja palautteenannon puitteissa oli tavoitteena aktivoida kaikki opetusta järjestävät tahot. Tiedotteesta (OPH Dno 35/041/2012) käy myös ilmi, että vaikeat taloussuhdanteet ovat haastaneet koulun kehittämistä niin paikallisella, kuin valtakunnallisellakin tasolla ja tästä syystä on vedottu yhteistyöhön ja verkostoitumiseen kantavina voimina.

Valtioneuvoston asetuksessa (422/2012) esiin nousseiden yhteiskunnan jäseneksi kasvamisen sekä ihmisyyteen kasvamisen ideologioiden ympärille laadittiin opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä laaja-alaisen oppimisen käsite (Kuvio 2.), jolle määriteltiin seitsemän eri ulottuvuutta. POPS 2014 on koostettu perustuen tähän laadittuun laaja-alaisen oppimisen käsitykseen. (Opetushallitus – OPS 2016 –



POPS:n uudistaminen.) Laaja-alaisen oppimisen rinnalla POPS 2014 nojaa vahvasti siinä määriteltyyn arvoperustaan. Tämän lisäksi POPS perustuu oppimiskäsitykseen, jossa oppilas nähdään aktiivisena toimijana (Opetushallitus, 2014, 17).

**Kuvio 2.** Laaja-alainen osaaminen (Opetushallitus - OPS 2016)

### 3.3 Globaali näkökulma koulun kehittämisen kontekstissa

Kansallisen kehittämistyön näkökulmasta tarkasteltuna on tärkeää vertailla koulutusjärjestelmiä kansainvälisesti. Kansainvälisen vertailun kautta haetaan uusia suuntia ja näkökulmia oppimistulosten sekä osaamisen parantamiseksi kansallisella tasolla. (Vitikka & Hurmerinta, 2011, 11.) Koulutuksen kansainvälistyminen asettaa uusia vaatimuksia opetussuunnitelmalle (Kress, 2008, 219). Opetussuunnitelman kehittämistyön ja opetussuunnitelmatutkimuksen kansainvälistyminen ei ole ilmiönä uusi, mutta se on viimevuosien aikana saanut huomattavasti laajemmat mittakaavat. Eritoten OECD:n kansainvälisen PISA-tutkimusohjelman myötä globalisoituminen on kehittämis- ja tutkimustyön näkökulmasta tarkasteltuna viimeisen kymmenen vuoden aikana kiihtynyt merkittävästi. (Vitikka & Hurmerinta, 2011, 16.)

Opetussuunnitelmien kansainvälisen tason keskinäisessä vertailussa ilmenee yksi perustavan laatuinen ongelma; opetussuunnitelmat ovat aina jonkin tietyn yhteiskunnan tai yhteisön tuotteita, jolloin ne ovat vahvasti sidoksissa kyseessä olevan yhteiskunnan sisäisiin arvoihin sekä kulttuuriin ja koulutusjärjestelmään (Vitikka & Hurmerinta, 2011, 16–17). Opetussuunnitelma on olemassa niillä perustein, että on olemassa joukko johon se vaikuttaa (Callejo-Pérez, Breault & White, 2014, 38). Vitikka ja Hurmerinta (2011, 18) muistuttavat

jatkuvasti tiivistyvistä globalisaatiosta, jonka vuoksi meidän on vietävä kehitystä eteenpäin muun kehityksen vanavedessä ja otettava näin ollen huomioon niin globaali kuin lokaalikin näkökulma myös opetussuunnitelmatyössä.

Opetussuunnitelmamuutos on aina yhteiskuntapoliittinen prosessi, vaikkakin poliittisten ulottuvuuksien vaikutusten määrällinen vaihtelu on laajakirjoista (Goodson, 2005, 228). Callejo-Pérez, Breault ja White (2014, 35) kuvaavat sitä, miten oppilaat ja opettajat usein muuttuvat opetussuunnitelman kontekstissa pelkiksi objekteiksi, joiden kautta taloutta rakennetaan globaalissa merkityksessä ja keskustelevat myös siitä, miten koulun muuttaminen organisaatiosta yhteisöksi voisi auttaa meitä pääsemään eroon aiemmin mainitusta objektisoinnin konseptista. Jotta saavuttaisimme sen kaltaisen vuorovaikutteisuuden, tulee meidän nähdä koulut ja yliopistot laajempina kosmopoliittisina kokonaisuuksina, joissa oppilaat ja opiskelijat tuodaan lähemmäs suurempia sosiaalisia merkityksiä ja osaksi demokraattista yhteisöä (Callejo-Pérez, Breault & White, 2014, 35–36). Myös uuden POPS:n (2014, 15) arvoperustan määrittelyssä tuodaan esiin kouluyhteisön käsite ja yhteisöllisyys rakentamisen ja hyvinvoinnin merkityksissä siten, että yksilön arvo ja yksilöllinen tuki ja kannustaminen tulevat osaksi yhteisöä.

Opetussuunnitelmia kansainvälisellä tasolla verratessaan Vitikka ja Hurmerinta (2011) löysivät niistä laajempien linjauksien puitteissa yhtäläisyyksiä. Opetuksen lähtökohtia tarkasteltaessa esiin nousi erityisesti kansalaiseksi kasvattamisen periaatteita, jonka laajaa ilmenemistä Vitikka ja Hurmerinta (2011, 36) perustelevat nopealla kehityksellä sekä globalisaatiolla. Suomessa perusopetuksen tehtävä on tukea oppilaiden kasvua kohti ihmisyyttä ja sivistystä, suomalaista kulttuuriperintöä unohtamatta (Opetushallitus, 2014, 15–16). Eri maiden opetussuunnitelmissa kansalaisuuskasvatuksen näkökulmien jakautuminen oli eriävää, mutta yhteistä kaikille oli kuitenkin tavoite kuvata omaa maata ja yhteiskuntaa oppilaalle sekä opettaa tätä suhteuttamaan kansallista konseptia globaaleihin aspekteihin (Vitikka & Hurmerinta, 2011, 37). Vitikka ja Hurmerinta (2011, 45) totesivat myös, että taidot ovat kansainväliseltä tasolta tarkasteltuna muodostuneet ikään kuin perusopetuksen perustaksi, jolloin yleissivistystä lähestytään taitojen ja kompetenssien kautta. Vaikka kompetenssialueiden määrittelyissä on valtioiden välillä eroja, yhteistä kaikille on kuitenkin se, ettei opetuksen päämääriä tavoitella enää pelkän tiedon, vaan myös taitojen kautta (Vitikka & Hurmerinta, 2011, 45). Tietojen ja taitojen oppimista korostetaan oppimiskäsityksen

määritelmän yhteydessä siten, että tietojen ja taitojen oppimista kuvataan pitkäjänteisenä prosessina, jonka aikana tiedot ja taidot kumuloituvat (Opetushallitus, 2014, 17).

Kansainvälisessä opetussuunnitelmien vertailussa kävi ilmi, että yhtenäistymistä on selkeästikin tapahtunut globaalilla tasolla siten, että oppiainesisällöt on määritelty eri maissa enenevässä määrin toisiaan muistuttaviksi. Keskeistä oli myös taitojen ilmeneminen opetussuunnitelmissa ja taitojen osalta oli myös nähtävissä viitteitä globaalien tason yhtenäistymisestä. Vaikka yhtenäistyminen on opetussuunnitelmien vertailussa selkeästi näkyvillä, saavat keskenään yhtenevät opetussuunnitelmat tavoitteineen uuden muodon toteutuessaan eri kulttuurin kontekstissa ja eri maassa. Käsitteet ovat globaaleja, mutta kansalliselle tasolle tuotaessa ne saavat toteutuessaan erilaisia merkityksiä. (Vitikka & Hurmerinta, 2011, 78–80.)

## **4 Opettaja opetussuunnitelmamuutoksen kontekstissa**

Tässä luvussa paneudun opettajan rooliin opetussuunnitelmamuutoksen kontekstissa. Tarkastelen aluksi sitä, millä tavoin opettaja nähdään muutosta toteuttavana toimijana. Tämän jälkeen luon kuvaa siitä, mitkä tekijät auttavat opettajaa selviytymään muutosprosessista siten, että työssä jaksaminen mahdollistuu.

### **4.1 Opettaja muutosta toteuttavana toimijana**

Kehittäminen opettajan käytännön työn näkökulmasta tarkasteltuna on perinteisesti ollut opettajan henkilökohtaista ja itsenäistä luokkahuoneessa tapahtuvan opetustyön kehittämistä (Salovaara & Honkonen, 2013, 247). Opettaja on perinteen mukaisesti nähty oman työnsä tutkijana sekä kehittäjänä (Syrjäläinen, 2002, 62). Erilaiset työkuultuurin sisällä ilmenevät vaatimukset, kuten yhteistoiminnallisuuden lisääminen, muuttuvat toimintatavat sekä työmäärän lisääntyminen luovat opettajalle paineita. Opetussuunnitelmien ja lakien muutokset sekä muuttuvat organisaatorakenteet, kuten kuntien tai koulujen yhdistämiset pakottavat opettajat muuttamaan ja kehittämään työtään sekä koulun toimintaa. (Salovaara & Honkonen, 2013, 247.)

Koulun sekä sen toiminnan kehittäminen saa alkunsa laajemmin tarkasteltuna arvioinnista, joka taas on perusedellytys itseohjautuvuudelle. Kehittääkseen toimintaansa, koulut tarvitsevat itsearviointia, jonka kautta tullaan tietoisemmiksi tavoitteista sekä siitä, miten niitä on saavutettu. Arvioinnin avulla voidaan oppia näkemään vahvuudet, mutta myös tunnistaa kehittämisen tarpeet ja lisäksi varmistaa opetuksen lainmukaisuutta sekä laatua. Terve arviointikulttuuri rakentuu luottamuksen, avoimuuden sekä yhteisten tavoitteiden ja periaatteiden varaan. Arvioinnin tehtävä on auttaa opettajia suoriutumaan työstään paremmin. Kehittämistä ei tule nähdä itseisarvona, vaan tarkoituksena on ymmärtää se osana opetuksen, kasvatuksen, toimintamallien sekä arjen toimivuuden edistämistä. (Salovaara & Honkonen, 2013, 247–248.)

Muutosten aika on kouluelämässä käsillä jatkuvasti ja tässä yhteydessä muutos tahdotaan usein merkityksellistää jonkinlaiseksi murrokseksi, missä yksittäisen ihmisen kokemus muotoutuu tärkeäksi ja ainutkertaiseksi. Muutosten avain kulminoituu aina jollain tavoin opettajaan ja siksi opettajalla tulee olla visio siitä, mihin suuntaan muutoksilla pyritään. (Luukkainen, 2004, 135.) Opettajan henkilökohtaisen tiedon sekä omien käytänteiden

muuttaminen ovat edellytyksiä koulussa tapahtuvalle muutokselle (Syrjälä, Estola & Uitto, 2006, 46). Koulun kehittämisen ja opetussuunnitelmien laadintatyön kontekstissa tulee pohtia sitä, millaiseen ympäristöön ja yhteiskuntaan oppilaita kasvatetaan. Samalla olisi tärkeää pohtia sitä, miten yhteiskunnalliset muutokset tahdotaan tuoda näkyville koulukohtaisissa tavoitteissa, sekä opetuksen työmuodoissa ja sisällöissä. (Luukkainen, 2004, 150.)

Hallitun koulu-uudistuksen toteuttamiseksi opettajan tulisi olla halukas toimimaan oppijana, jolloin oppimisen kautta voi syntyä usko muutokseen (Webb ym., 2004, 53). Uudistukset koulussa voivat parhaimmillaan toimia opettajien yhteisinä oppimisprosesseina, sekä luoda todellisen muutoksen koulun sisällä (Syrjälä, Estola & Uitto, 2006, 32). Kehittämisen ja muutoksen tuomasta jännityksestä ja mahdollisista riskeistä nauttii todellisuudessa vain pieni osa opettajista. Muutokseen asennoitumisen perusta saa alkunsa ihmisen perusluonteesta sekä asennoitumisesta. Ihmisen oma sisäinen muutosta puoltava motivaatio toimii muutoksen sekä sen hyväksynnän perustana. Muutosvastarintaakin voi ilmetä kollegoiden parissa, eikä sitäkään kannata ohittaa. Päinvastoin, kannattaa pysähtyä ja pohtia, millä tavoin muutosvastarintaa harjoittavat kollegat voidaan auttaa pelkojen ja kielteisten tunteiden yli. Sisäinen motivaatio toteuttaa muutoksia luo mahdollisuuden kokea onnistumisia, sekä pätevyyden tunnetta ja lisäksi se vahvistaa tehtävään sitoutuneisuutta. (Salovaara & Honkonen, 2013, 250–251.)

Yksi suurimmista käytettävissä olevista resursseista on yhdessä tekemisen kulttuuri. Yhdessä tekemiseen heittäytyminen vaatii opettajalta uskallusta, rohkeutta sekä luottamusta kollegoihin ja itseen. Yhdessä tekemisen kulttuurista syntyvä kollegiaalinen tuki voi kantaa yli tilanteista, joissa opettajan omat voimavarat ovat uhattuina. (Salovaara & Honkonen, 2013, 269–270.) Kertominen voi Syrjälän, Estolan ja Uiton (2006, 46) mukaan avata sekä vapauttaa tuoreita näkökulmia, jossa kerronnallinen näkökulma muutoksiin sekä uudistuksiin edellyttää opettajan osallistumista. Syrjälä, Estola ja Uitto (2006, 46) havaitsivat, että opettajien kerrontaryhmä voi vertaisryhmänä tarjota merkittävää tukea opettajalle. Luukkaisen (2004, 195) mukaan kehittyvässä oppilaitoksessa päätöksenteon ydin koostuu eri asiantuntijuutta omaavien opettajien yhteisestä harkinnasta sekä opettajajoukon ja ympäröivän yhteiskunnan tiiviistä vuorovaikutuksesta. Yhteisöllisyyttä tulisi kehittää siten, että syntyy näkemys oman oppilaitoksen kehittämisintresseistä sekä kehitystulosten arvioinnin kriteereistä (Luukkainen, 2004, 195).

Tutkijat korostavat usein opettajan merkitystä uudistusten kontekstissa, mutta harvoin tunnustavat kuitenkaan opettajan asiantuntijuutta tai tämän mahdollisuuksia vaikuttaa (Syrjälä, Estola & Uitto, 2006, 33). Syrjälä, Estola ja Uitto (2006, 33) ottavat esiin tieteen sisällä käydyn keskustelun siitä, miten hallinnolliselta tasolta tuodut muutokset ja koulu-uudistukset kuohuttavat pintaa, mutta harvoin porautuvat todellisuudessa pintaa syvemmälle ja tällä tarkoitetaan sitä, että opetussuunnitelmamuutokset harvoin näyttäytyvät odotettujen arvojen mukaisina koulun arjessa. Todellinen muutos ilmenee muutoksena opettajan pedagogisessa toiminnassa, eikä se tällöin ole hallinnollinen järjestely (Syrjälä, Estola & Uitto, 2006, 38), jollaisena opetussuunnitelmamuutos voidaan oppimani mukaan nähdä. Totuus on kuitenkin, että käytännössä opettajat ratkaisevat itsenäisesti sen mitä he opetuksessaan ilmentävät (Syrjälä, Estola & Uitto, 2006, 33).

Erinäiset projektityöt, jollaisena myös opetussuunnitelmamuutostyö voidaan nähdä, ovat lisänneet opettajien keskinäistä yhteistyötä. Toisaalta kehitystyö, suunnittelutyö sekä eri toimijoiden kanssa toteutettava yhteistyö ovat lisänneet opettajien työmäärää. (Ropo & Huopainen, 2001, 90–91.) Opettajien näkemyksen mukaan muuhun työhön, kuten suunnitteluun, arviointiin ja raportointiin käytetty työaika on aikaa pois lapsilta. Opettajat kokevat lasten kanssa tehtävän työn sekä vastuun lapsista päätehtävikseen ja kamppailevat näin ollen työn kaksijakoisuuden kanssa. (Syrjälä, Estola & Uitto, 2006, 42.) Toisaalta lisääntynyt työ on tehnyt opettajan työstä kokonaisvaltaisempaa, mutta toisaalta se on samalla aiheuttanut opettajissa huolta siitä, ettei heillä enää ole riittävästi aikaa oppilailleen (Ropo & Huopainen, 2001, 90).

Kun opetussuunnitelmat näyttäytyvät opettajalle liian paljon asiaa sisältävinä, voi opettaja vaihtoehtoisesti kääntyä kuuntelemaan sisintään ja näin ollen jättää haastavilta tuntuvat osiot toteuttamatta, sillä edelleen opettajat ovat itse vastuussa luokissaan toteutettavista muutoksista. Tämän kaltainen kapinallinen toiminta on tulkittavissa autonomian harjoittamiseksi ja autonomia taas kuuluu profession sisältöihin. Koulun uudistamisesta ja opetussuunnitelmauudistuksista huolimatta, opettajalla on edelleen vahva valta-asema suhteessa siihen, mitä he oppilaiden kanssa opetuksen puitteissa tekevät. (Syrjälä, Estola & Uitto, 2006, 45.)

## 4.2 Kaaoksesta hallittuun järjestykseen–selviytymisstrategioita työssä jaksamiseen

Koulun uudistaminen asettaa opettajat uusien haasteiden äärelle, mutta opettajien tulisi kuitenkin kyetä näkemään opetussuunnitelmatyön yhteydet koulutuspolitiikkaan, sekä tulla tietoisiksi yhteiskunnallisista kehityssuunnista (Luukkainen, 2004, 87–88). Opetussuunnitelmatyöhön kokeilunhaluisina aktiivisesti osallistuneet opettajat kokivat pitkäjänteistä ponnistelua vaatineen työn valmiiksi saattamisen jälkeen olonsa seesteiseksi ja siirtyivät toteuttamaan suunnitelmaa. Opettajat arvostivat sitä, että heidän mielipiteensä otettiin huomioon uudistuksia tehtäessä. (Webb ym., 2004, 51–52.) Merkityksellistä on oivaltaa, että kehittäminen kuuluu olennaisena osana jokaisen yksittäisen opettajan työhön (Salovaara & Honkonen, 2013, 248). Opettajan oma aktivoituminen muutoksen kontekstissa sekä osallisuus muutoksen toteuttamisessa ovat siis suoraan yhteydessä opettajan muutoksesta selviytymiseen.

Opettajan ammatillisen kehittymisen tulisi olla syvempää ja samanaikaisesti myös entistä laajempaa siinä, missä opettajan tulisi olla motivoitunut ja sitoutunut kehittämään opetustaan sekä kouluinstituutiota (Luukkainen, 2004, 58). Opettajan profession kehitys tulisikin nähdä elinikäisenä vaiheittain etenevänä oppimisprosessina, jonka puitteissa opetussuunnitelmauudistukset voidaan nähdä dynaamisina vaikuttimina (Webb ym., 2004, 53). Muutos voidaan nähdä mahdollisuutena ideoida ja jakaa näkemyksiä, jonka kautta työn mielekkyys ja työssä viihtyminen lisääntyvät (Salovaara & Honkonen, 2013, 248). Koulun muutos on mahdollista vain siten, että opettajilla on mahdollisuuksia jakaa kokemuksiaan vuorovaikutteisesti kollegoiden kesken, missä vertaisryhmästä syntyvä tuki edesauttaa työssä jaksamista muutoksen kontekstissa. (Syrjälä, Estola & Uitto, 2006, 46). Opettajan tulisi näin ollen havainnoida yhteiskuntaa aktiivisesti ja pyrkiä kehittämään omaa ammatillista osaamistaan yhteiskunnan kehitystä myötäillen, jotta profession toteutuva ammatillinen toimijuus ilmentäisi ajan mukaisia arvoja ja sisältöjä. Kollegiaalinen vuorovaikutus voidaan nähdä eräänlaisena koulun muutoksen alulle panijana tai kehittämisen ideamylynä, jossa sivutuotteena syntyy työssä jaksamista edistävää vertaistukea.

Innostukselle ja innovatiivisuudelle tulee luoda riittävä tila ja opettajayhteisöön tulee viljellä positiivisen kehittämisen ajattelua. Opettajan sisäisen motivaation löytäminen on merkityksellistä, sillä sen kautta muutosta koskevan kokonaisuuden ymmärtäminen vahvistuu. Kehitystyön puitteissa opettajien kannattaa varautua ilmapiiriin muutoksiin, jotka voivat vaihdella negatiivisen ja positiivisen välillä prosessin edetessä. Muutos tulisi kohdistaa niihin



asioihin, jotka eivät toimi, mutta huomio tulisi keskittää kuitenkin hyviin ja toimiviin asioihin. (Salovaara & Honkonen, 2013, 248; 251–252.) Opettajien tulisi siis tahoillaan keskittyä löytämään oma roolinsa muutosten sekä kehittämisen kontekstissa siten, että syntyy sisäistä motivaatiota muutoksen hyväksymiseen sekä sen käytännön toteuttamiseen. Kollegoiden välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuviin ilmapiiriin muutoksiin on myös syytä varautua, mutta samanaikaisesti on tärkeää suunnata energia ja fokus positiivisiin asioihin, jotta negatiiviset asiat eivät ottaisi liiallista jalansijaa opettajanhuoneessa.

Työkyvyn edistämällä pyritään parantamaan sekä pidentämään työntekijöiden työuria. Työvuosien aikana hyvällä tasolla säilynyt työkyky vaikuttaa positiivisesti myös eläkeiän hyvinvointiin, joten työkykyä on tärkeää ja hyödyllistä pyrkiä edistämään jo työuran alkuvaiheessa. Eritoten työuran loppuvaiheissa työkyvyn ylläpitämiseksi on pyrittävä vaikuttamaan ikäasenteisiin, toimintakulttuureihin sekä työn piirteisiin ja lisäksi on tärkeää tukea työntekijän yksityisiä voimavaroja. Hyvä työkyky on työssä jaksamisen kannalta tavoittelemisen arvoinen ja lisäksi sen on havaittu tukevan myös muiden elämänalueiden hyvinvoinnin аспектеja. (Ilmarinen ym., 2006, 324–325.) Työkykyyn vaikuttaviin аспектеihin tulee kiinnittää erityisesti huomiota uran loppupuolella, jolloin ikääntyminen jo tuo omat lisähaasteensa työstä suoriutumiseen. Työkykyä ja sen säilymistä kannattaa siis pyrkiä vaalimaan jo heti työuran alkuvaiheista alkaen, jotta pitkän uran luominen mahdollistuu. Lisäksi on tärkeää huomata, että hyvä työkyky edistää hyvinvointia muutoinkin, sekä vaikuttaa suoraan työssä jaksamiseen.

Opettajan kannattaa pitää huolta omista henkisistä ja sosiaalisista voimavaroista, fyysisten voimavarojen huoltoa unohtamatta. Välillä on hyödyllistä myös pysähtyä pohtimaan mihin on matkalla ja millaisella vauhdilla päämääriä tavoitellaan. Negatiivisen tilanteen etenemisen voi pysäyttää kiinnittämällä huomion sellaisiin tekijöihin, jotka lisäävät henkilökohtaista hyvinvointia, sekä palautumiseen. (Salovaara & Honkonen, 2013, 204–205.) Palautumisen tehtävä on korjata kuormituksen aiheuttamat negatiiviset vaikutukset yksilössä ja tämän elimistössä kuormitusta edeltäneelle tasolle (Kinnunen & Mauno, 2009, 139). Riittävän pitkä lepotila on edellytys hormonitasapainon palautumiselle sekä energiavarastojen täydentymiselle (Salovaara & Honkonen, 2013, 205). Luvussa 2.4.3 esittelemäni Ponnistelujen ja palautumisen malli (Kuvio 1.; Meijman & Mulder, 1998) kuvantaa hyvin sitä, miten palautumisen epäonnistuminen johtaa stressireaktioiden ja kuormituksen kumuloitumiseen. Palautumisen merkitys on siis äärimmäisen merkittävä työssä jaksamisen jatkuvuuden kannalta.

Kinnunen ja Mauno (2009, 140) erittelevät palautumisen strategioiksi ja mekanismeiksi psykologisen työstä irtautumisen, taidon hallintakokemukset, vapaa-ajan kontrollin sekä rentoutumisen. Salovaara ja Honkonen (2013, 205) pitävät rentoutumisen taidon, sekä riittävän levon ja unen lisäksi parisuhteen laatua, ystävien tapaamista, ravintoa, liikuntaa, harrastuksia ja oman ajan ottamista palautumista edistävinä tekijöinä. Tavat, joilla palautumista lähestytään, perustuvat yksilön arvioihin subjektiivisista kokemuksista, joten tietoa niistä saadaan itsearviointin keinoin (Kinnunen & Mauno, 2009, 140). Fyysinen ja psyykinen hyvinvointi sekä jaksaminen ovat oppimani mukaan edellytyksiä työkyvyn toteutumiseksi. Opettajan tulee siis pitää kokonaisvaltaisesti huolta itsestään ja kehostaan kiinnittäen erityistä huomiota siihen, että saa riittävästi lepoa ja unta. Arjen keskellä ja vapaa-ajan aktiviteettien parissa opettajan tulee itsearviointia toteuttamalla löytää omasta elämästä sellaisia asioita, jotka edistävät hänen yksilöllistä palautumistaan.

Webb ym. (2004, 49) totesivat tutkimuksessaan, että opettajien tärkein syy työssä viihtymiselle oli sitoutuminen lapsiin sekä heidän kanssaan työskentelemisestä syntyvä ilon tunne. Opettajat kokivat opettamisen palkitsevana siten, kun saivat nähdä oppilaidensa kasvavan, edistyvän sekä kehittyvän. Opettajan profession sisältämä autonomia, joka mahdollistaa henkilökohtaisen harrastuneisuuden hyödyntämisen opetuksessa sekä itsenäisen harkintakyvyn harjoittamisen, nähtiin olennaisina aineksina opettamisessa. POPS:n nähtiin ainesisältöjen suhteen tarjoavan toimintamahdollisuuksia ja mahdollistavan vaihtoehtoisten opetusmenetelmien kokeilun. Parhaimmillaan opettaminen on silloin, kun siitä heijastuvat opettajan vahvuudet, persoona sekä mieltymykset. Opettamisesta hauskaa tekivät luovuuden mahdollisuus sekä ammatillinen vapaus. (Webb ym., 2004, 50.) Opettaja onnistuu ammatillisessa toimijuudessaan vahvimmin pistäessään itsensä ja persoonansa kunnolla likoon. Ammatillisen sekä POPS:n luoman vapauden myötä vain taivas on rajana. Merkityksellistä onkin näin ollen löytää profession sisällöistä sekä ammatillisesta toimijuudesta sellaiset ulottuvuudet, jotka tekevät työstä itselle merkityksellistä, sillä työn merkitykselliseksi kokeminen motivoi ja vahvistaa työn imua sekä samalla työhön sitoutuneisuutta. Opettaminen voi tuottaa iloa ja olla hauskaa, kun sen oikein oivaltaa.

## 5 Yhteenveto ja pohdinta

Olen kuullut useissa eri vuorovaikutuskonteksteissa puhuttavan juuri muutoksen olevan se pysyvin elementti elämän eri aspekteja tarkasteltaessa. Luukkainen (2004, 278) toteaakin moniulotteisen muutoksen olevan ”jatkuva osa elämää”. Muutoksen jatkuva ja oman kokemukseni mukaan myös tiivistyvä läsnäolo yhteiskunnassamme vahvisti läpi prosessin motivaatiotani tutkia opetussuunnitelmamuutoksen vaikutuksia opettajan työssä jaksamiseen. Kandidaatintutkielman työstäminen on kokonaisuudessaan ollut minulle erittäin mielekäs prosessi ja prosessin etenemisen myötä kiinnostukseni tutkimuksen tekemistä kohtaan on vahvistunut merkittävästi. Itse kirjoittamisvaiheeseen minulla oli käytettävissäni liian vähän aikaa, mikä kuormitti minua hetkellisesti liiallisissa määrin. Viimeistelyyn ja hiontaan oli onneksi käytettävissä enemmän aikaa, mikä kompensoi turhankin intensiivistä käsikirjoituksen raakaversioiden kirjoittamisvaihetta.

Opettajuus määrittyi tutkielmassani professioksi, joka sisältää ammatillisen toimijuuden sekä elinkeinon harjoittamisen ulottuvuudet. Profession sisällä opettaja harjoittaa ammatillista toimijuutta eli ilmentää käytännön opetus ja kasvatustyötä. Opettajuus voidaan siis samalla nähdä arvostettuna ammattina siinä, missä opettajan ammatillisen toimijuuden harjoittaminen voidaan nähdä yhteiskunnallisena vaikuttamisena. Opettajan omat eettiset ja moraaliset käsitykset sekä arvot näyttäytyivät opettajan toimintaa ohjaavina tekijöinä. Lisäksi opettajan ammatillista toimijuutta raamittavat lainsäädäntö ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [POPS], sekä koulukohtainen opetussuunnitelma ja muun kouluhenkilökunnan kanssa yhteisesti sovitut käytänteet. Käytännön työtä toteutettaessa myös fyysiset oppimisympäristöt sekä sähköiset oppimisympäristöt rajaavat toiminnan mahdollisuuksia.

Opettajan professioon ja ammatilliseen toimijuuteen sen sisällä kohdistuu erittäin moninaisia sekä vaativiakin odotuksia. Tutkiessani näitä opettajuuden ulottuvuuksiin kohdistuvia odotuksia, kohtasin riittämättömyyden tunteita siinä, missä tulevaan ammattiini kohdistuvat odotukset osoittautuivat lähes ylitsempääsemättömän kunnianhimoisiksi. Käytännön työn puitteissa opettaja on lainsäädännön sekä POPS:n perusteella velvollinen toimimaan yhteistyössä oppilaiden vanhempien kanssa ja huomioon on otettava myös se, että vanhemmatkin kohdistavat odotuksia opettajan ammatilliseen toimijuuteen. Tieto- ja viestintätekniikan kehittyminen sekä sen käytön lisääntyminen myös opetuksen kontekstissa asettavat uusia odotuksia opettajuudelle ja samanaikaisesti yksi opettajan päätehtävistä on

tukea oppilaiden yksilöllistä oppimaan oppimista. Opettajaan kohdistuvat odotukset ulottuvat oppilaan kohtaamisesta ja laadukkaasta opetuksesta aina yhteiskunnan kehityksen analysointiin, joten hallittavan aineksen määrä on yksittäiselle opettajalle mykistävän laaja. Opettaja välittää kasvattajana niin yhteiskunnallista tietoa kuin yhteiskunnallisia arvorakenteitakin, mutta osin lisäksi myös omaa arvoperustaansa sekä moraaliaan toteuttaessaan opettajan professiota.

Väsyminen ja voimavarojen ehtyminen näyttäytyivät työssä jaksamista uhkaavina tekijöinä, jolloin työssä jaksamista tulisi edistää yksilöllisiä voimavaroja kerryttämällä. Tutkielmani puitteissa fyysisistä ja psyykkisistä ulottuvuuksista muodostuva työkyky osoittautui tärkeimmäksi työssä jaksamista määrittäväksi tekijäksi. Ilmarisen ym. (2006, 23) talomallia tulkiten työkyvyssä on kyse yksilön voimavarojen sekä työn ulottuvuuksien välisestä tasapainosta. Lisäksi työhön sitoutuneisuus ja työn imu näyttäytyivät merkittävinä vahvistavina tekijöinä työssä jaksamista tarkasteltaessa. Työhön sitoutuneisuus muodostuu laajassa merkityksessä työn tekijän myönteisistä tuntemuksista ja kokemuksista suhteessa suoritettuun työhön. Opettajan työhön ja ammattikuntaan sitoutuminen on monitasoista, milloin se kohdistuu oppijoihin, sekä kodin ja koulun yhteistyöhön, mutta myös yhteiskunnan arvoihin koulun kehittämisen ja tasa-arvon edistämisen kautta. Työn imu näyttäytyi työtyytyväisyyden sekä työhön sitoutuneisuuden kokemuksista koostuvana kokonaisuutena siten, että työntekijä kokee laajasti myönteistä tunnelatautuneisuutta työtään kohtaan ja on aidosti motivoitunut ja ylpeä työstään, jolloin vastoinkäymisetkään eivät lannista. Muun muassa Perkiö-Mäkelä, Hakanen ja Hirvonen (2012, 103–104) tuovat ilmi työn imua voitavan tarkemmin kuvata tarmokkuuden, omistautumisen ja uppoutumisen ulottuvuuksien kautta.

Työkuormituksen kumuloitumisen ja sitä kautta syntyvän pysyvän rasitustilan ja jopa uupumisen välttämiseksi työn kuormituksesta palautuminen osoittautui näkyvästi välttämättömäksi työssä jaksamisen ulottuvuudeksi. Yleisellä tasolla tarkasteltuna Meijmanin ja Mulderin (Kuvio 1.; 1998) ponnistelujen ja palautumisen malli kuvantaa edellä mainittua sekä siihen liittyvää riskiä äärimmäisen hyvin. Lisäksi on tärkeää huomioida opettajan subjektiivisen analysoinnin kautta löytyvät yksilöllistä palautumista edistävät tekijät. Palautumista näyttäisi tapahtuvan eritoten unen aikana ja lisäksi nukkuessaan ihminen prosessoi sekä muistiin tallentaa päivän tapahtumia. Näin ollen unen ja nukkumisen merkityksiä ei mielestäni koskaan voi korostaa liikaa.

Opetussuunnitelmauudistus saa poikkeuksetta alkunsa lakiuudistuksista. Kun kyseessä on opetussuunnitelmauudistus, puhutaan valtakunnallisen tason uudistuksesta, jonka aikana koko suomalaista peruskoulutusta järjestävän organisaation perusta laaditaan uusiksi. Toisin sanoen koko peruskoulujärjestelmä sellaisena, kun se edellisen kymmenen vuoden ajan on tunnettu, ajetaan alas ja uudelleenrakennetaan asteittaisina siirtyminä uuden kivijalan varaan. Koulukohtaiset opetusta ja koulutyöskentelyä määrittävät opetussuunnitelmat laaditaan valtakunnalliseen POPS:n pohjalta. Opetussuunnitelmien toteennäyttäminen käytännön tasolla saa muotonsa ja vaikutteensa ympäristöstä, jossa sitä toteutetaan sekä yhtä lailla toteuttamiseen osallistuvista toimijoista, opettajista ja oppilaista. Globaalista perspektiivistä tarkasteltaessa eri maiden opetussuunnitelmissa oli selkeästi nähtävissä moninaista yhtenäistymistä linjauksissa ja pääpiirteissä (Vitikka & Hurmerinta, 2011, 78–80). Tästä voidaan päätellä, että suomalaisen koulujärjestelmän kehittäminen on yhdenmukaista suhteessa globaaliin kehitykseen.

Uudistukset ja lakimuutokset pakottavat opettajaa uudistumaan profession sisällä sekä ajanmukaistamaan ammatillisen toimijuuden konseptiaan jatkuvasti. Samanaikaisesti koulun kehittäminen kumpuaa arvioinnista, sillä opettajalla on käsissään avain muutokseen siinä, missä opettajan yksilöllinen profession muovaaminen ohjaa koulun muutosta. Opettajan alttius asettua oppijan asemaan sekä muutosmotivaatio ja kollegiaalisen toiminnan mahdollisuudet vuorovaikutuksen merkityksissä näyttäytyivät muutosta edellyttävinä tekijöinä. Opettajien työmäärä näytti muun muassa opetussuunnitelmatyön vaikutuksesta lisääntyneen ja työmäärän lisääntymisestä osoittautui aiheutuneen opettajien keskuudessa huolta siitä, ettei heillä enää ole riittävästi aikaa oppilailleen. Toisaalta opettajilla osoittautui aina olevan mahdollisuus tukeutua profession sisältämään autonomiaan, eli päätäntävaltaan siitä, millä tavoin he uudistuksia sekä muita sisältöjä käytännön ammatillisen toimijuuden puitteissa ilmentävät.

Yhteiskunnan kehityksen jatkuva ja aktiivinen seuraaminen näyttäytyi monessa merkityksessä opettajuudessa onnistumista edistävänä tekijänä ja samalla se luo opettajalle perspektiiviä koulutuspoliittisen yhteyden ymmärtämiseen opetussuunnitelmatyön kontekstissa. Opettajan muutoksesta selviytymistä tarkasteltaessa näytti siltä, että opettajan oma aktivoituminen opetussuunnitelmauudistusten työstämisen puitteissa, sekä oman työpanoksen merkitykselliseksi kokeminen auttavat opettajaa selviytymään muutoksen käytännön tason täytäntöönpanosta. Vapaa keskustelu ja vuorovaikutus näyttäytyivät muutoksen kontekstissa edellyttävinä tekijöinä opettajan selviytymistä ajatellen, jonka perusteella kuppi kahvia

opettajan huoneessa voi muuttaa koulumaailmaa pysyvästi. Lisäksi kollegiaalisessa vuorovaikutustilanteessa syntyy vertaisuuden kokemuksia ja sitä kautta vertaistukea, joka toimii työssä jaksamista edistävänä tekijänä.

Loppujen lopuksi opettajan subjektiivisella arvioinnilla näyttää olevan laajalti merkitystä suhteessa koko profession ilmentämiseen sekä siihen liittyvistä muutosprosesseista selviytymiseen. Opettajan tulee subjektiivisen arvioinnin kautta löytää itseä muutoksen kontekstissa motivoivat tekijät ja lisäksi subjektiivisen arvioinnin kautta on löydettävä myös yksilölliset työkuormituksesta palautumista edistävät tekijät. Toisaalta opettajan on myös välttämättömän tärkeää työhön sitoutumisen sekä työn imun kannalta nähdä ne profession ja ammatillisen toimijuuden sisällöt, jotka tekevät työstä itselle merkityksellistä. Työssä jaksamista uhkaavien riskitekijöiden tunteminen opetussuunnitelmamuutoksen kontekstissa on myös merkittävää, jotta niiden tunnusmerkit tulevat tutuiksi, jolloin riskien toteen näyttäytymiseltä voidaan pyrkiä välttymään. Uusi POPS sekä ammatillinen autonomia luovat vapautta ja mahdollisuuksia, joten oman persoonan likoon laittamisen, jatkuvan yhteiskunnallisen havainnoinnin ja opettajuuden kehittämisen kautta opettaja voi onnistua ammatillisen toimijuutensa ilmentämisessä.

Tutkielmani eteni hyvin systemaattisesti suunnittelemani rungon myötäisesti siten, että vastasin ensin kohtalaisen kattavasti kahteen määrittelemääni apukysymykseen, joiden kautta kykenin vastaamaan pääkysymykseeni siitä, millaisena opettajan työssä jaksaminen näyttäytyy opetussuunnitelmamuutoksen kontekstissa. Lisäksi löysin opettajaa opetussuunnitelmamuutoksen kontekstissa tutkiessani sellaisia tekijöitä, joiden kautta opettaja voi vahvistaa muutosprosessista selviytymistään. Yllättävää ja jopa pelottavaa oli opettajien kokemus siitä, että opetussuunnitelmaprosessin läpiajamiseen käytetyn ajan koettiin olevan aikaa pois lapsilta, mikä herätti opettajissa huolta. Huoli on tuossa yhteydessä mielestäni aiheellista, sillä koko opettajuus alkaa oppilaiden kohtaamisesta. Läpi tutkimusprosessin kiinnitin erityishuomiota tutkijaroolini subjektiiviseen olemukseen siten, etteivät henkilökohtaiset ajatukseni tai näkemykseni vaikuttaisi prosessin etenemiseen, jolloin tutkielman luotettavuus puolueettoman aineiston käsittelyn seurauksena vahvistuisi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 160). Mielestäni onnistuin edellä mainitussa erittäin hyvin ja tutkielmani on näkemykseni mukaan täysin toisinnettavissa.

Tutkielmani luotettavuutta perustelen Tuomen ja Sarajärven (2018) määrittelemien arviointiperusteiden pohjalta seuraavasti: Aineiston valintaa toteutin niillä perusteilla, että

aineisto käsitteli hyvin spesifisti valitsemaani aihetta ja määrittelemiäni tutkimuskysymyksiä, jotta en ajautuisi aiheen ulkopuolelle. Käytettyjen lähteiden määrä, sekä lähteiden keskinäinen vertailu toimivat myös luotettavuutta vahvistavina tekijöinä. Tutkielmani työstämisprosessi kesti ideasta ja tutkimussuunnitelman laatimisesta valmiiseen tuotokseen kaikkiaan noin vuoden. Tutkimuksen eettisyyteen liittyen olen ollut erityisen tarkka viittausten oikeellisessa ja johdonmukaisessa merkitsemisessä. Tutkielmani luotettavuutta vahvistaa lisäksi se, että tutkin todella lupaamaani ja vastasin asettamiini tutkimuskysymyksiin.

Tutkijana olen ollut erittäin motivoitunut työskentelemään valitsemani aiheen parissa. Tutkielman tekemisen puitteissa esiin nousseet tulokset ovat luoneet minulle uutta ja kokonaisvaltaista ymmärrystä opetussuunnitelmamuutoksen rakentumisesta niin kansallisesta kuin kansainvälisestäkin perspektiivistä tarkasteltuna. Lisäksi olen oppinut ymmärtämään työssä jaksamisen rakentumista, sitä uhkaavia tekijöitä, sekä toisaalta myös löytänyt työssä jaksamista vahvistavia ulottuvuuksia. Olen onnistunut luomaan karkean, mutta kokonaisvaltaisen ja moniulotteisen kokonaiskuvan opettajan työssä jaksamisesta opetussuunnitelmamuutoksen kontekstissa. Koen edellä kuvaamastani olevan minulle ehdottomasti hyötyä ajatellen tulevaa ammattiani opettajana.

Olen motivoitunut jatkamaan tutkimusta tämän aiheen parissa myös pro gradu - tutkielmassani. Olen nyt kandidaatin tutkielmassani kartoittanut aiheen teoriataustaa, jonka ajattelen toimivan perustana pro gradu -tutkielmalleni. Koska uusin opetussuunnitelmamuutoksen prosessi on vasta tuoreeltaan yksittäisten koulujen opetussuunnitelmien laadinnan osalta läpikäyty, ajattelen pro gradu -tutkielmaa varten tehtävän empiirisen aineistonkeruun olevan järkevää toteuttaa mahdollisimman pian. Edellä mainittua perustelen sillä, että muutosprosessi on vielä mahdollisimman tuoreena opetussuunnitelmamuutoksessa aktiivisesti mukana olleiden opettajien muistissa. Empiirisen aineistonkeruun voisi toteuttaa sähköisenä lomakekyselynä tai haastatteluina, tai jopa yhdistelmänä edellä mainituista. Pyrkimyksenäni onkin päästä empiiriseen aineistonkeruuseen kiinni jo tulevana syksynä, joka tarkoittaa pro gradu -tutkielman pohjatyön aloittamista jo meneillään olevan kevään ja tulevan kesän aikana.

Kiitos miehelleni sekä kahdelle pojallenne siitä, että sallitte minun istua ylhäisessä yksinäisyydessäni työpöytäni ääreen tai yliopistolle asemoituneena. Kiitos legendaariselle pianistille, Arthur Rubinsteinille työskentelyni väsymättömästi säestämisestä.

*"We are a product of the past, and once we realize that, then we can examine our present, make corrections and change the future."*

*(Callejo-Pérez, Breault & White, 2014, 54)*



## Lähteet

- Antikainen, A. (2013). *Kasvatussosiologia* (5. uud. p.). E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Callejo-Pérez, D. M., Breault, D. A. & White, W. L. (2014). *Curriculum as spaces: Aesthetics, community, and the politics of place*. New York: Peter Lang.
- Eriksson, T. (2017). *Ikääntyvät ja työhyvinvointi: 45-64-vuotiaiden työssäjaksamiskokemuksia*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Geurts, S., Beckers, D. & Tucker, P. (2014). *Recovery from demanding work hours*. Teoksessa: Peeters, M., De Jonge, J. & Taris, T. (toim.) *An introduction to contemporary work psychology*. (196–219). Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell. Haettu (8.3.2018) osoitteesta <https://www.dawsonera.com.pc124152.oulu.fi:9443/readonline/9781118652497>
- Goodson, I. (2005). *Patterns of Curriculum Change*. Teoksessa: Lieberman, A., Sarason, S., Miles, M., McLaughlin, M. W., Mortimore, P., Smith, L. M. & Cherryholmes, C. H. (toim.) *The roots of educational change*. (219–229). Dordrecht : New York: Springer.
- Gould, R., Härkäpää, K. & Koskinen, S. (2015). *Työkyvyn arviointi väestötutkimuksessa*. Terveystietokeskus ja hyvinvoinnin laitos – TOIMIA tietokanta. Haettu (8.3.2018) osoitteesta [http://www.thl.fi/toimia/tietokanta/media/files/suositus/2015/11/30/Tyokyvyn\\_arviointi\\_vaestotutkimuksissa\\_VALMIS2.pdf](http://www.thl.fi/toimia/tietokanta/media/files/suositus/2015/11/30/Tyokyvyn_arviointi_vaestotutkimuksissa_VALMIS2.pdf)
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). *Burnout and work engagement among teachers*. Julkaisussa: *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513. Haettu (8.3.2018) osoitteesta [https://ac-els-cdn-com.pc124152.oulu.fi:9443/S0022440505000890/1-s2.0-S0022440505000890-main.pdf?\\_tid=5ba95c12-587b-41f9-bde5-10ad4ee9e644&acdnat=1520513529\\_71b152958dc19f0b0f50901980ae60ff](https://ac-els-cdn-com.pc124152.oulu.fi:9443/S0022440505000890/1-s2.0-S0022440505000890-main.pdf?_tid=5ba95c12-587b-41f9-bde5-10ad4ee9e644&acdnat=1520513529_71b152958dc19f0b0f50901980ae60ff)
- Holappa, A. (2007). *Perusopetuksen opetussuunnitelma 2000-luvulla: Uudistus paikallisina prosesseina kahdessa kaupungissa*. Oulu: Oulun yliopiston kirjasto. Haettu (9.3.2018) osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514286032.pdf>
- Ilmarinen J, Gould R, Järvikoski A & Järvisalo J. (2006). *Työkyvyn moninaisuus*. Teoksessa Gould R, Ilmarinen J, Järvisalo J, Koskinen S (toim.), *Työkyvyn ulottuvuudet. Terveys 2000 -tutkimuksen tuloksia*. (17–34). Eläketurvakeskus, Kansaneläkelaitos, Kansanterveyslaitos, Työterveyslaitos, Helsinki. Haettu (8.3.2018) osoitteesta

<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/129155/Tyokyvynulottuvuudet.pdf?sequence=1>

- Kilpiö, A. & Markkula, M-L. (2006). *Tietoyhteiskuntakehitys – opettajat odotusten ja mahdollisuuksien ristipaineessa*. Teoksessa: Nummenmaa A.R. & Välijärvi, J. (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kinnunen, M-L. & Rusko, H. (2009). *Työkuormituksesta palautuminen – Fysiologinen näkökulma*. Teoksessa: Kinnunen, U. & Mauno, S. (toim.) *Irtiottoja työstä: Työkuormituksesta palautumisen psykologia*. (29–40). [Tampere]: Tampereen yliopisto, psykologian laitos : Taju [jakaja].
- Kinnunen, U. & Feldt, T. (2009). *Työkuormituksesta palautuminen – Psykologinen näkökulma*. Teoksessa: Kinnunen, U. & Mauno, S. (toim.) *Irtiottoja työstä: Työkuormituksesta palautumisen psykologia*. (7–28). [Tampere]: Tampereen yliopisto, psykologian laitos : Taju [jakaja].
- Kinnunen, U. & Mauno, S. (2009). *Yhteenveto ja johtopäätökset*. Teoksessa: Kinnunen, U. & Mauno, S. (toim.) *Irtiottoja työstä: Työkuormituksesta palautumisen psykologia*. (139–152). [Tampere]: Tampereen yliopisto, psykologian laitos : Taju [jakaja].
- Kress, G. (2008). *A curriculum for the future*. Teoksessa: Norris, N., Alexander, R., Bailey, C., Bonnett, M., Bridges, D., Carrim, N. & White, J. (toim.) *Curriculum and the teacher: 35 years of the Cambridge journal of education*. (211–222). London: Routledge.
- Lammi, E. (2002). *”Innoissani en huomannut, että poltin itseäni liikaa” - Narratiivinen tutkimus opettajien työssä jaksamisesta kouluyhteisön näkökulmasta*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Lindén, J. (2001). *Opettajuus virallisdiskurssissa – myytit, ideaalit ja ammatillinen autonomia*. Teoksessa: Ropo, E. (toim.) *Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus: Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampere: Tampereen yliopisto.
- Martikainen, T. (2005). *Inhimillinen tekijä. - Opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana*. Joensuu yliopisto.
- Meijman, T.F. & Mulder, G. (1998). *Psychological aspects of workload*. Teoksessa: Drenth, P.J.D. & Thierry, H. (toim.) *Handbook of work and organizational psychology: Vol. 2. Work psychology*. (5–33). Hove, England: Psychology Press.
- Mertaniemi, P. (2002). *Väsinyt opettaja - tarua vai totta? - Tutkimus opettajien työssä*

- Jaksamisesta*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Myllymäki, T. & Kaartinen, J. (2009). *Uni ja palautuminen*. Teoksessa: Kinnunen, U. & Mauno, S. (toim.) *Irtiottoja työstä: Työkuormituksesta palautumisen psykologia*. (127–138). [Tampere]: Tampereen yliopisto, psykologian laitos : Tajua [jakaja].
- Niemi, H. (2006). *Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta*. Teoksessa: Nummenmaa A.R. & Välijärvi, J. (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. (73–94). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Nolan, J. F., & Meister, D. G. (2000). *Teachers and Educational Change : The Lived Experience of Secondary School Restructuring*. Albany: State University of New York Press.
- OECD. (2011). *Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world*. OECD Publishing. 2, rue Andre Pascal, F-75775 Paris Cedex 16, France. Tel: +33-145-24-8200; Fax: +33-145-24-8500; Web site: <http://www.oecd.org>. Haettu (7.3.2018) osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518775.pdf>
- Opetushallitus. *Kasvatus, koulutus ja tutkinnot*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu (18.1.2018) osoitteesta [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma\\_ja\\_tuntijako](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako)
- Opetushallitus. *OPS 2016 – Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu (9.3.2018) osoitteesta <http://www.oph.fi/ops2016>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu (7.3.2018) osoitteesta [http://oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetushallitus. *Säädökset ja ohjeet*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu (3.1.2018) osoitteesta [http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet)
- Opetushallitus. *Tiedote 62/2012 – OPH Dno 35/041/2012. Esiopetuksen, perusopetuksen ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja paikallisten opetussuunnitelmien laadinta*. Helsinki. Haettu (10.3.2018) osoitteesta [http://www.oph.fi/download/142894\\_tiedote\\_62\\_2012.pdf](http://www.oph.fi/download/142894_tiedote_62_2012.pdf)
- Perkiö-Mäkelä, M., Hakanen, J. & Hirvonen, M. (2012). *Työkyky, työn imu ja työssä jatkamisajatukset*. Teoksessa: Perkiö-Mäkelä, M. & Kauppinen, T. (toim.) *Työ, terveys ja työssä jatkamisajatukset*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Ropo, E & Huopainen, M. (2001). *Havaintoja opettajien ja rehtoreiden kokemuksista opetussuunnitelmajärjestelmän vaiheista peruskoulussa*. Teoksessa: Ropo, E.

- (toim.) *Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa*. (77–100). Tampere: Tampereen yliopisto.
- Rothmann, S., & Hamukang'andu, L. (2013). *Callings, work role fit, psychological meaningfulness and work engagement among teachers in zambia*. Julkaisussa: *South African Journal of Education*, 33(2), 16. Haettu (8.3.2018) osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135937.pdf>
- Rutanen, R. (2017). *Physical exercise, work ability and quality of life in middle-aged women: Short- and long-term effects of a randomized controlled intervention*. Tampere: Tampere University Press. Haettu (8.3.2018) osoitteesta <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/101306/978-952-03-0441-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Saari, T. & Koivunen, T. (2017). *Työhön sitoutuminen*. Teoksessa: Pyöriä, P. (toim.) *Työelämän myytit ja todellisuus*. (63–80). [Helsinki]: Gaudeamus.
- Salovaara, R., & Honkonen, T. (2013). *Voi hyvin, opettaja!*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sipponen, J., Salmelainen, U. & Syrjäsuu, S. (2011). *Työkyvyn alenemisen varhainen tunnistaminen työterveyshuollossa*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos – TOIMIA tietokanta. Haettu (8.3.2018) osoitteesta [http://www.thl.fi/toimia/tietokanta/media/files/suositus/2011/01/26/tth\\_suositus\\_11\\_01\\_2\\_6.pdf](http://www.thl.fi/toimia/tietokanta/media/files/suositus/2011/01/26/tth_suositus_11_01_2_6.pdf)
- Syrjälä, L., Estola, E. & Uitto, M. (2006). *Koulu-uudistukset ja muutos opettajien kertomuksissa*. Teoksessa: Nummenmaa A.R. & Välijärvi, J. (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. (31–48). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Syrjäläinen, E. (2002). *Eikö opettaja saisi jo opettaa?: Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos)*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Valtioneuvosto – lainsäädäntö. (2012). *Valtioneuvoston asetus 422/2012 perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta*. Helsinki. Haettu (9.3.2018) osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>
- Viskari, S. (2004). *Rakkaudesta pedagogiikkaan*. Teoksessa: Vuorikoski, M. & Törmä, T. (toim.) *Opettaja peilissä: Katse ammatilliseen kasvuun*. (122–148). Helsinki: Kansanvalistusseura.

- Vitikka, E. & Hurmerinta, E. (2011). *Kansainväliset opetussuunnitelmasuunnitukset*. [Helsinki]: Opetushallitus. Haettu (9.3.2018) osoitteesta [http://www.oph.fi/download/131521\\_Kansainvaliset\\_opetussuunnitelmasuunnitukset.pdf](http://www.oph.fi/download/131521_Kansainvaliset_opetussuunnitelmasuunnitukset.pdf)
- Vuorikoski, M. (2004). Hyvinvointivaltion kasvatit. Teoksessa: Vuorikoski, M. & Törmä, T. (toim.) *Opettaja peilissä: Katse ammatilliseen kasvuun*. (149–176). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Paloniemi, S. & Eteläpelto, A. (2017). *Ammatillinen toimijuus: Rakenne, mittari ja tuki*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Haettu (5.3.2018) osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/53149/978-951-39-6980-6.pdf?sequence=3>
- Webb, R., Vulliamy, G., Sarja, A., Kimonen, E., Nevalainen, R. & Hämäläinen S. (2004). *Luokanopettajien työn paineet palkitsevuus ja työssä pysyminen Suomessa ja Englannissa*. Teoksessa: Hämäläinen, S., Kimonen, E., Moilanen, P., Naukkarinen, A., Nevalainen, R., Ojala, J. & Tiitinen, S. (toim.) *Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus*. (35–60). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.