



**TURUN
YLIOPISTO**

Kahden koulun opettajien kokemuksia tiimityöskentelystä

Kasvatustieteen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Pro gradu -tutkimus

Laatija:
Henna Tapper

Ohjaaja:
Yliopistotutkija Tuire Palonen

28.11.2022
Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Turun yliopiston Kasvatustieteellinen tiedekunta, Opettajankoululaitos

Tekijä: Henna Tapper

Otsikko: Kahden koulun opettajien kokemuksia tiimityöskentelystä

Ohjaaja: Yliopistotutkija Tuire Palonen

Sivumäärä: 56 sivua

Päivämäärä: 28.11.2022

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien tiimityöskentelyä sekä sen toimivuutta. Tutkimuskysymykset käsittelivät opettajien tiimityöskentelyn positiivisia puolia sekä siinä havaittuja haasteita. Lisäksi tarkasteltiin opettajien työuran vaikutusta tiimityöskentelyssä koettuihin haasteisiin. Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu tiimityön tarpeellisuus sekä sen määrittely sen toiminnan edellytyksiä. Tutkimus lähestyy tiimityöskentelyn haasteita näiden pohjalta.

Tutkimukseen osallistui kaksi yhtenäiskoulua pääkaupunkisudulta, joista aineisto kerättiin haastattelemalla koulujen opettajia. Tutkimuksessa käytetty aineisto kerättiin Growing mind - tutkimushankkeen tutkijoiden toimesta syksyllä 2019. Haastatteluissa opettajat pääsivät kertomaan koulunsa tiimityöskentelyn toteutuksesta sekä kokemuksistaan sen toimivuuden suhteen. Saatu aineisto analysoitiin sisällönanalyysin avulla.

Tutkimuksen tulosten perusteella tiimityöskentely koetaan osin toimivaksi, mutta havaittavissa on myös monia haasteita. Suurimmat haasteet liittyvät ajanpuutteeseen, johtajuudesta johtuviin haasteisiin sekä tiimityön merkityksettömyyden kokemuksiin. Tutkimuksessa havaitut haasteet olivat osittain linjassa aiemmissa tutkimuksissa havaittujen haasteiden kanssa. Uutena haasteena esiin nousi työskentelyn epätasa-arvoisuus, tiedonkulun haasteet sekä pedagogisen keskustelun puute. Aiemmassa tutkimuksessa havaittuja tiimin jäsenten välisiä ristiriitoja ei tutkimuksessa havaittu ollenkaan. Opettajien työuran pituudella nähtiin olevan vaikutusta koettuihin haasteisiin. Vertailussa havaittiin, että eri pituisten työurien tehneet opettajat painottivat haasteiden osalta hieman eri asioita. Molempien ryhmien kokemat haasteet olivat kuitenkin pääosin samansuuntaisia

Saatujen tulosten perusteella voidaan päätellä, että koulujen tiimityöskentelyssä on haasteita, jotka vaikuttavat työskentelyn sujuvuuteen sekä opettajien jaksamiseen. Tiimityöskentelyä tulisi kehittää vastaamaan annettuja resursseja. Opettajat näkevät kuitenkin tiimityöskentelyn monilta osin hyödyllisenä ja tarpeellisenä.

Avainsanat: tiimi, tiimityö, tiimityöskentely, opettajatiimit, opettajat, haasteet, työkokemus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Tiimit ja tiimityöskentely	7
2.1	Käsitteen määrittely	8
2.2	Tiimien muodostuminen ja sen toiminnan edellytykset	9
2.3	Tiimityöskentely koulukontekstissa	12
2.4	Yhteenveto	14
3	Tiimien kohtaamat haasteet aiemman tutkimuksen mukaan	15
3.1	Sitoutumattomuus tiimin toimintaan	16
3.2	Tiimin jäsenten väliset ristiriidat	17
3.3	Puutteellinen johtajuus	18
3.4	Kiire ja ajanpuute	20
3.5	Yhteenveto	21
4	Tutkimuskysymykset	22
5	Tutkimuksen toteutus	23
5.1	Tutkimuksen asetelma	23
5.2	Kohderyhmä ja aineistonkeruu	23
5.3	Tutkimustyyppi	24
5.4	Sisällönanalyysi	25
5.5	Tutkimuksen eettiset periaatteet	28
6	Tulokset	30
6.1	Opettajien positiivisia havaintoja ja kokemuksia tiimityöskentelystä	30
6.2	Opettajien kokemat haasteet tiimityöskentelyssä	33
6.3	Opettajan työuran pituuden vaikutus tiimityöskentelyssä koettuihin haasteisiin	41
7	Johtopäätökset	44



7.1	Tulosten tarkastelua	44
7.1.1	Tiimityöskentelyn toimivuus	44
7.1.2	Työuran pituuden vaikutus	46
7.2	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	48
7.3	Tulosten hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset	50
Lähteet		52
Liitteet		55
	Liite 1. Haastattelukysymykset	55

1 Johdanto

Suomessa tiimityötä on käytetty työntöön muotona jo pitkään ja se on yhä yleistynyt (Sutela & Lehto 2014). Valtion ja kuntien työntekijät ovat käyttäneet hyödykseen erilaisia tiimejä työskentelyn apuna. Vuoden 2008 tilastojen mukaan noin 85–90 % kuntien ja valtion työntekijöistä (N=4392) työskenteli osana jotakin tiimiä (Lehto & Sutela 2008). Tilasto osoittaa, kuinka yleisessä käytössä tiimityöskentely suomalaisessa työelämässä. Teknologian kehitys ja työelämän monipuolistuminen ovat myös omalta osaltaan vaikuttaneet tiimityöskentelyyn. Tiimin on mahdollista työskennellä entistä monipuolisemmin ja joustavammin. Aina ei tarvitse edes olla samassa paikassa, vaan tiimi voi toimia etänä ja näin tehostaa ajankäyttöään. (Raappana & Valo 2014, 24–25.)

Suomalaisissa kouluissa opettajien tiimityöskentelyn on nähty johtavan hyviin lopputuloksiin, jonka vuoksi siihen on panostettu yhä enemmän kuin aikaisemmin. Tiimien rakenteet ja työn sisällöt voivat vaihdella kouluittain, mutta tavoitteena on usein toiminnan kehittäminen. Toiminnan onkin nähty johtavan huviin lopputuloksiin. Tästä kertovat myös aiempien tutkimusten tulokset. Korkean koulutustason maissa, kuten Suomessa, opettajat tekevätkin paljon erilaista yhteistyötä keskenään. Muissa korkean koulutustason maissa on ollut haasteita yhtä hyvien tulosten saavuttamisessa (Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt 2015, 18).

Opettajien välinen tiimityö ei aina ole selkeää, vaan siinä on erilaisia muotoja, jotka voidaan sijoittaa jatkumolle. Jatkumon toinen pää kuvaa yksilötyötä ja toinen pää täyttää yhteistyötä. Erilaiset tiimit sijoittuvat tälle jatkumolle työskentelytavoistaan ja työtehtävistään riippuen. Jatkumo kuvaakin hyvin sitä, kuinka erilaisin työtavoilin tiimityöskentelyä voidaan toteuttaa. Vangriekenin ym. (2015, 25–26) mukaan useissa tutkimuksissa onkin tunnistettu opettajatiimien monimuotoisuus.

Tiimityöskentely vaatii opettajilta joustavuutta ja kysyä sopeutua muuttuviin tilanteisiin. Tämän voi olla yksi syy, miksi tiimeissä saatetaan kohdata erilaisia haasteita. Monesti tiimit joutuvat muuttamaan päämäärää työskentelyn aikana tilanteiden muuttuessa. Esimerkiksi korona-aikana monet koulut joutuivat järjestämään joulu- ja kevätjuhliansa etänä tai ulkotiloissa. Tällainen tilanteen muutos haastaa tiimiä ja luo tiimille uudenlaisia tavoitteita ja päämääriä, joiden suuntaan työskentelyä lähdetään ohjaamaan. Yhteinen toimintamalli korostuu siinä vaiheessa, kun tiimiläiset jakavat tehtäviä keskenään. (Katzenbach & Smith 1993, 64, 71).

Opettajien tiimityöskentelyä on tärkeää tutkia, sillä se on yleisesti käytetty työmuoto. Koulun suunnittelutyöstä suuri osa tehdään tiimeissä, minkä takia on tärkeää tunnistaa, mitä haasteita siinä voi ilmetä. Tämän tiedostaminen auttaa kiinnittämään huomiota mahdollisiin haasteisiin ja auttaa niiden ennaltaehkäisyssä.

2 Tiimit ja tiimityöskentely

Opettajat hyödyntävät työssään paljon tiimityötä. Kouluilla opettajat muodostavat monia erilaisia ja eri tarkoituksiin muodostettuja tiimejä. Tiiminä voi toimia opettajat, jotka työskentelevät samanaikaisopettajuutta hyödyntäen tai esimerkiksi oppilaan asioita käsittelevänä moniammatillisena työryhmänä. Yhteistä tiimeille on kuitenkin yhteiseen päämäärään tähtääminen. (Peltonen 2018, 20–22.) Koulu tarvitsee toimiakseen toimintansa jatkuvaa kehittämistä, jota varten koulut muodostavat usein tiimejä, jotka keskittyvät esimerkiksi arvioinnin kehittämiseen tai koulun erilaisten tapahtumien ja juhlien järjestämiseen. Tässä tutkimuksessa keskityn juuri näihin opetuksen ulkopuolelle jääviin, koulun kehittämiseen liittyviin tiimeihin.

Selkeyden vuoksi tarkennetaan alkuun aiheen rajausta. Tutkimuksessa ei keskitytä ollenkaan samanaikaisopettajuuteen tai moniammatillisen yhteistyön muodostamiin tiimeihin. Rajasin samanaikaisopettajuuden pois useasta eri syystä. Ensinäkin Ahtiaisen ym. (2011, 17) määritelmän mukaan samanaikaisopettajuus tarkoittaa tietynlaista opettajien tapaa työskennellä, jossa opettajat toimivat yhteisessä luokkatilassa yhdessä opettaen. Opettajat ovat opetustilanteessa samojen oppilaiden kanssa. Myös suunnittelutyö voidaan tehdä yhdessä. Kuten määritelmästä huomataan, kyseinen toiminta liittyy läheisesti itse opetustyöhön. Tässä työssä ei kuitenkaan ole tarkoitus tarkastella niinkään luokassa tapahtuvaa toimintaa, vaan opettajan arkeen kuuluvaa muuta, itse opetustyön ulkopuolelle jäävää työtä. Lisäksi tämä muu työ rajattiin koskemaan nimenomaan tiimityöskentelyä.

Opettajien tiimityöskentelyn sanotaan olevan tiedon jakamista asiantuntijoiden välillä (Willman 2001, 59). Opettajat ovat asiantuntijoita omalla osaamisalueellaan ja tiimissä on luontevaa jakaa asiantuntijuutta muiden kanssa. Yhdessä työskennellessä opettajat voivat saada vertaistuen lisäksi myös uutta tietoa. Opettajien tiimityöskentelyn toimimisen kannalta on tärkeää, kuinka paljon onnistumisen kokemuksia opettaja sitä kautta saa. (Willman 2001, 50.)

Vaikka tiimityö on osa opettajien arkea, on sen kehittämistä pidetty haasteellisena johtuen erityisesti siitä, että opettajan työ on hyvinkin nopeatempoista sekä tyyliältään vaihtelevaa ja muuttuvaa. Moneen asiaan ei voida etukäteen ennustaa, vaan erilaisia muuttuvia tilanteita kohdataan lähes päivittäin haastaen työn suunnittelua sekä vaatien tiimeiltä joustoa. Opettajille parhaana tiimityöskentelyn muotona on nähty tiimityöskentely, joka ottaa

huomioon juuri työn ennakoimattomuuden sekä antaa mahdollisuuden joustavaan työskentelyyn. (Mäntylä 2002, 76.)

Tilastonkeskuksen työolotutkimuksessa saatujen tulosten mukaan tiimityötä tekevien työntekijöiden osuus koko työikäisistä on noussut 61 prosentista 64 prosenttiin (N=4 876). Muutos on tapahtunut 2003–2013 välillä. Sama kehitys on havaittavissa niin naisilla kuin miehillä. (Lehto & Sutela 2014, 95–96.) Vastaavia uudempia tuloksia ei ole saatavilla. Tutkimuksessa saatu tulos kuvaa hyvin sitä, kuinka yleinen työskentelymuoto tiimityöskentely on. Lisäksi se tukee väitettä, jonka mukaan tiimityö on yhä yleistymässä.

2.1 Käsitteen määrittely

Käsitettä tiimi käytetään erilaisiin tarkoituksiin riippuen siitä, missä kontekstissa käsitettä käytetään. Tiimi voi olla esimerkiksi ryhmä asiantuntijoita tai ryhmä urheilijoita. Myös tutkimuksessa eri tieteenalat määrittelevät käsitteen hieman eri tavoin. Määritelmissä on kuitenkin yhteneviä piirteitä ja sisältöjä. (Mäntylä 2002, 71.)

Vangrieken ym. (2015, 23) tekemässä tutkimuskatsauksessa todetaan, että aiemmissa tutkimuksissa opettajien yhteistyön kuvaamisessa on käytetty paljon erilaisia käsitteitä, kuten opettajatiimit, opettajien yhteistyö, opettajien oppimisyhteisöt sekä oppimisryhmät. Käsitteistä on käytetty hieman erilaisia määritelmiä ja tulkintoja sen mukaan, kuka tutkija käsitettä on määritellyt. Heidän mukaansa esimerkiksi yhteisö ja tiimi käsitteiden välille ei ole aina tehty selkeää erottelua. Yhteistyön käsitettä ei kuitenkaan tule täysin erottaa tiimistä. He sanovat, että yhteistyö on yläkäsite erilaisille muille käsitteille, jotka kuvaavat ryhmän ihmisiä keskeistä vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa. Opettajien yhteisöjä ovat tutkineet myös Fulton ja Britton (2011). Heidän mukaansa näiden yhteisöjen tutkiminen tai tulkinta ei ole yksiselitteistä eikä helppoa. Sen vuoksi he käyttävät tutkimuksessaan todella laajaa määritelmää ammatillisista yhteisöistä.

Tiimi koostuu muutamasta, kahdesta tai useammasta, henkilöstä. Tiimi on tavallisesti kohtuullisen pieni, eikä se tarvitse toimiakseen suurta määrää ihmisiä. Katzenbachin & Smithin (1993, 59) määritelmän mukaan tiimin henkilöt ovat saman organisaation palveluksessa ja heillä on jokin päämäärä, jota kohti he työskentelevät. Kyseiset henkilöt on siis koottu yhteen jostain ennalta määritellystä syystä. Aikaisemmassa kirjallisuudessa muun muassa Mäntylä (2002) viitataan Katzenbachin & Smithin määritelmään tiimistä. Vaikka määritelmä on jo useiden vuosien takaa, sitä käytetään edelleen laajalti tutkimuksissa ja

kirjallisuudessa. Edellä mainitussa kirjallisuudessa mainitaan edeltävän määritelmän olevan tyypillisesti käytetty määritelmä.

Kaikille tiimille on ominaista tavoitteellisuus. Tiimin päämääränä on jonkin määritellyn tehtävän suorittaminen ja tiimi pyrkiikin työskentelemään tätä kohti. Usein heidän toimintaansa ohjaa aikataulu, jonka puitteissa heidän on toimittava. Vastuu puolestaan voi jakautua tiimin sisällä sen mukaan, miten ennalta on määritelty. (Katzenbach & Smith 1993, 59, 75–76.)

Myös Vangrieken ym. (2015, 25) sanovat, että opettajien tiimi voidaan määritellä ryhmäksi ihmisiä, jotka identifioivat itsensä tiimiksi ja toimivat vuorovaikutuksessa keskenään, jotta he saavuttavat yhteiset, ennalta asetetut tavoitteet. Myös heidän mukaansa tiimi jakaa yhteisvastuun ja ovat yhdessä sitoutuneita työskentelyyn. Vangrieken ym. (2015) ovat kuitenkin sitä mieltä, että opettajatiimit eivät aina täytä kyseisen määritelmän kriteerejä.

Tiimin ja ryhmän käsite sekoitetaan monesti toisiinsa, vaikka näillä käsitteillä on eroa. Ryhmä ei täytä kaikkia tiimin ominaisuuksia, vaan onkin suppeampi määritelmä. Ryhmän määritelmä korostaa ihmisten kuulumista samaan joukkoon, joka toimii vuorovaikutuksessa keskenään yhteistä tavoitettaan kohti. Ryhmän jäsenet tiedostavat kuuluvansa ryhmään ja tietävät myös muut ryhmään kuuluvat henkilöt. (Vangrieken ym. 2015, 26.) Ryhmä myös vaatii taustalleen sen muodostavan tekijän, kuten työorganisaation. Mäntylän (2002, 24, 73) mukaan nämä käsitteet on joskus rinnastettu niin läheisiksi keskenään, ettei niiden erottelua ole pidetty merkityksellisenä. Vangrieken ym. (2015, 26) on tästä kuitenkin eri mieltä.

Supovitzin (2002) ja Fultonin & Brittonin (2011) mukaan aiempi tutkimus osoittaa, että myös tiimin ja yhteisön käsitteitä ei ole aina onnistuttu erottelamaan toisistaan. Osassa määritelmistä korostuu enemmän se, että tiimi mielletään yhteisöksi.

2.2 Tiimien muodostuminen ja sen toiminnan edellytykset

Opettajien tiimityöskentely vaatii tiettyjä edellytyksiä toimiakseen. Koko, tavoitteet ja vastualueet vaikuttavat siihen, miten tiimi toimii ja millaiseksi sen työskentely muodostuu. Tiimin sopiva kokoonpano on tärkeä osa onnistunutta tiimiä. Tiimin jäsenen tulee ymmärtää hänen oma roolinsa ja se, mitä häneltä odotetaan (Tarricone & Luca 2002, 641).

Katzenbachin ja Smithin (1993, 60) mukaan pieni tiimi toimii suurta paremmin. He määrittelevät teoksessaan pienen ryhmän kooltaan alle kymmenen ihmisen kokoiseksi. Tämän

kokoisen ryhmän kommunikointi ja vuorovaikutus on vielä tehokasta, mutta suurempi ryhmä kohtaa herkästi haasteista vuorovaikutuksen suhteen. Lisäksi he nostavat esille ajalliset haasteet. Pienen ryhmän on isoa helpompi löytää yhteistä aikaa, joka sopii jokaiselle tiimin osapuolelle. Myös selkeät tavoitteet ja tehtävien jako tukevat tiimityöskentelyn onnistumista.

Tiimien muodostus lähtee yleensä liikkeelle organisaation, tässä tapauksessa koulun, tarpeesta. Koululla on jokin tavoite, jota varten se lähtee muodostamaan opettajistaan tiimejä. Edellisessä kappaleessa määriteltiin jo tiimin sopiva koko, mutta sen lisäksi tiimien muodostuksessa tulisi ottaa myös muita seikkoja huomioon. Tiimien kokoamisessa on tärkeää huomioida opettajien henkilökotaiset taidot ja mieltymykset. Tiimien kokoonpanon merkitystä tukee myös se, että ammatillisissa yhteisöissä kollegiaalisuudella ja yhteistyöllä nähdään olevan keskeinen rooli. Sen vuoksi yhteisöt pitäisi nähdä rakenteellisten järjestelyiden sijaan kulttuurisina ympäristöinä. Asia perustellaan sillä, että yhteisöissä yhteistyötä pidetään suuressa arvossa ja kollegiaalisuuden nähdään edistävän yksilön ja yhteisön kehittymistä ja oppimista sekä lopulta koulun ja työn laadun parantumista. (Kelchtermans 2006, 234.)

”Tiimit tarvitsevat oikean taitojen yhdistelmän eli kaikkia niitä taitoja, joita tiimin työn toteuttaminen vaatii.” (Katzenbach & Smith 1993, 61.) Lainauksen perusteella tiimien muodostuksen alkuvaiheessa tulisi kiinnittää huomio siihen, että tiimin jäseniksi valitaan erilaisia asioita osaavia henkilöitä. Heidän osaamisensa voi olla esimerkiksi koulutuksen, aiempien töiden tai omien mielenkiinnon kohteiden kautta saavutettua. Katzenbachin & Smithin (1993) mukaan organisaatiot sortuvat usein siihen, että ne muodostavat tiimejä henkilöiden persoonien ja niiden yhteensopivuuksien perusteella, ei niinkään taitojen pohjalta. Ongelmia voi aiheutua tiimin työskentelyssä, kun sen jäsenten taidot eivät kohtaa tehtävän vaatimuksia.

Somechin & Drach-Zahavyn (2007, 317–318) mukaan vain vähän heterogeenisten opettajatiimien tehokkuus ei ole yhtä voimakasta, kun vahvemmin heterogeenisten. Tiimi-innovaatioiden kohdalla tiimit, joissa suurin osa tai kaikki opettajat työskentelivät samaa oppiainetta opettaen, eivät saavuttaneet kovinkaan hyviä tuloksia. Tutkijat pitivät tehokkaampana sitä, että tiimit järjestetään siten, että niihin kuuluu eri oppiaineiden tai ikäryhmien opettajia. Näin toimiessa myös tuloksellisuuden uskottiin parantuvan.

Toimivan opettajatiimin edellytyksiä on listattu aiemmissä tutkimuksissa. Vangrieken ym. (2015, 26) tutkimuskatsauksessa tiimin määritelmään on havaittu sisältyvän seuraavat viisi

tekijää: 1. Tiimin jäsenten jaettu vastuu ja heidän yhteiset tavoitteensa. 2. Sitoutuminen, eli kaikki henkilöt ovat sitoutuneet yhteiseen työskentelyyn ja kokevat, että heillä on yhteisvastuu työskentelystä. 3. Samaistuminen, eli tiimin jäsenet kokevat yhteenkuuluvuuden tunnetta ja kokevat olevansa osa työyhteisöä. 4. Riippuvuus, eli tiimiläiset kokevat olevansa riippuvaisia muista tiimin jäsenistä, jotta tehtävät saadaan suoritettua. 5. Tulosriippuvuus, eli ajatus siitä, että jokaisen omien tavoitteiden saavuttaminen riippuu tiimin muiden jäsenten tavoitteiden saavuttamisesta. Hyvin samanlaisen listauksen on jo aiemmin tehnyt Tarricone & Luca (2002, 641). Heidän listauksessaan on mainittu edeltävän lisäksi myös avoin viestintä ja myönteinen palaute, sekä tiimin sopiva kokoonpano.

Tiimissä tarvittavat taidot on puolestaan listattu kolmeen eri luokkaan: tekninen ja toiminnallinen asiantuntijuus, ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaidot sekä vuorovaikutustaidot (Katzenbach & Smith 1993, 62). Tiimiä muodostaessa teknisten ja toiminnallisten taitojen huomiointi näkyy esimerkiksi siinä, että koulun taito- ja taideaineiden opettajista koostuvaan tiimiin ei kannata ottaa jäseneksi ruotsin kielen opettajaa, jonka osaaminen ei välttämättä kata tiimin vaatimuksia. Tiimi tarvitsee myös jäseneksi henkilön/henkilöitä, jotka omaavat hyvät ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaidot. Nämä taidot yleensä kehittyvät työskentelyn myötä, mutta usein alkuvaiheessa on tärkeää, että joku tiimiläisistä omaa jo tarvittavan taidon. Hyvät vuorovaikutustaidot puolestaan koskevat koko tiimiä. Päätöksenteko ja työskentely vaativat sen, että tiimi toimii yhteisymmärryksessä keskenään ja kykenee vastavuoroiseen kommunikaatioon. Tiimin jäsenet myös määrittelevät kuka hoitaa minkäkin tehtävä ja millaisella aikataululla. Toimintamalli luo pohjaa työskentelyn etenemiselle ja selkeyttää tiimin toimintaa. (Katzenbach & Smith 1993, 64, 71.)

Hargreavesin ja Fullanin (2013, 38) mukaan työskentelyyn sitoutuminen on yhteydessä urakehityksen vaiheisiin. He määrittelevät urakehitykselle kolme eri vaihetta, joiden läpi opettaja kulkee työuransa aikana. Ensimmäinen vaihe tapahtuu uran alkuvaiheilla, noin yhdestä kolmeen vuoden työkokemuksen aikana. Silloin opettaja on todella motivoitunut ja sitoutunut työhönsä sekä innostuneempi siitä kuin millään muulla urakehityksen vaiheella. Kuitenkaan opettaja ei taidollisesti ole vielä kovin pätevä. Toinen vaihe sijoittuu neljän ja kahdenkymmenen työvuoden välille, jolloin opettaja on kaikista sitoutuneimmillaan työhönsä. Hänen taitonsa mahdollistavat kyvykkään työskentelyn. Urakehityksen viimeisessä vaiheessa opettajan sitoutuminen työhönsä vähenee. Noin 22 työvuotta työskenneltyään opettajat ovat nähneet urallaan paljon muutoksia. Ennen on ajateltu tässä vaiheessa opettajan muuttuvan työskentelyä vastustavaksi, mutta opettajat jakautuvat kuitenkin neljään eri ryhmään. Yksi

ryhmä sisältää ne opettajat, jotka ovat jatkuvasti kehittäneet omaa osaamistaan ja ovat edelleen innostuneita työstään. Toinen ryhmä puolestaan pitää sisällään hiljaisemmat ja introvertimmat opettajat, jotka työskentelevät mielellään noin kahden tai kolmen ihmisen kanssa. Kolmanteen ryhmään kuuluvat pettyneet opettajat, joille ura ei ole tarjonnut sitä, mitä he ovat odottaneet. He ovat alkuun olleet innostuneita, mutta vastoinkäymiset ovat lannistaneet heidät. Viimeiseen ryhmään kuuluvat nämä työskentelyä vastustavat opettajat, jotka vastustavat muutosta ja uutta toimintaa.

2.3 Tiimityöskentely koulukontekstissa

Tiimit vaativat aikaa ja tukea organisaatiolta, jotta ne kehittyvät ja alkavat toimimaan toivotulla tavalla. Tiimityöskentelyllä onkin monenlaisia vaikutuksia työyhteisöön. Parhaimmillaan tiimityöskentely voi parantaa yhteisön ilmapiiriä ja auttaa jakamaan vastuuta ja työtehtäviä jäsenten kesken. Tiimin onnistuminen voi antaa sen jäsenille suuria onnistumisen kokemuksia sekä auttaa oman työn tärkeyden näkemisessä. Opettaja voi tiimiläistensä kautta löytää uutta intoa työtään kohtaan sekä saada vertaisiltaan tukea ja apua. Jäsenet voivat keskenään jakaa onnistumisiaan mutta myös auttaa käsittelemään negatiivisia tunteita ja epäonnistumisia. Hyvin toimiva tiimi myös auttaa ylläpitämään työhyvinvointia, sekä luo työpaikalle hyvää ilmapiiriä, joka voi parhaimmillaan tarttua myös muihin tiimeihin. (Salminen 2017, 81.)

Toimiva työyhteisö voi hyvin, toimii tehokkaasti ja tarjoaa sen jäsenille virtaa työssä jaksamiseen. Opettajan työn kuormittavuuden kannalta onkin toivottavaa, että työyhteisö puhaltaa yhteen hiileen. Edellä mainituista syistä on erittäin tärkeää, että tiimin jäsenet tulevat hyvin toimeen keskenään ja heidän välillään on aitoa ja välitöntä vuorovaikutusta, joka kannattelee tiimiä. Muun muassa Gregoryn (2010) mukaan moni hänen tutkimukseensa osallistuneista opettajista oli kokenut hyötyneensä tutkimuksen aikaisesta tiimissä työskentelystä. Gregory huomasi, että opettajat, jotka olivat suhtautuneet tiimityöskentelyyn positiivisemmin työskentelyn alussa, kokivat todennäköisemmin hyötyä tästä työskentelymuodosta. Tulos osoittaa, että koulujen on tärkeää työskentelyn alussa pyrkiä motivoimaan opettajia sekä luoda heille odotuksia työskentelyä kohtaan.

Koulujen opettajakuntaan voi kuulua hyvin erilaisia henkilöistä. Jokaisella heistä on omat vahvuudet ja erilainen asiantuntemus. Hargreaves ja Fullan (2013, 37) esittelevät kolme opettajan ammatillisen pääoman visiota, jotka muodostavat opettajan asiantuntemuksen. Näistä ensimmäinen on inhimillinen pääoma. Se pitää sisällään erilaiset lahjakkuudet ja

opettajan yksilölliset taidot. Päätöksentekopääoma puolestaan koskee asiantuntemusta ja viisautta tehdä kannattavia päätöksiä, mikä kehittyy kokemuksen karttuessa. Sosiaalinen pääoma, eli esimerkiksi sosiaaliset verkostot puolestaan mahdollistavat sen, että yhteistyön tekeminen on mahdollista.

Truijenin, Slegersin & Meelissenin (2012, 59) Alankomaissa tehdyssä tutkimuksessa puolestaan todetaan, että opettajatiimien käyttöönotto voi edistää opettajien omaa ammatillista kehitystä. Tutkijat olettavat, että paljon yhdessä työskentelevät opettajat jakavat osaamistaan ja ammattitaitoa keskenään, ja näin ollen pääsevät osallisiksi uuden oppimisessa. Heidän mukaansa opettajien työskennellessä tiimeissä koulutus uudistuksia saadaan tehokkaammin toteutettua. Tämä johtuu ainakin osittain siitä, että tiimimuotoisessa työskentelyssä vastuu on jakautunut tasaisemmin ja johtaminen ei ole yhtä suuressa roolissa.

Koulussa tapahtuvan muutoksen myötä tiimeiltä täytyy löytyä kykyä mukautua uusiin tilanteisiin ja käytäntöihin. Tiimien muuttaessa työskentelytapansa, ne pystyvät organisaation tasolla saamaan aikaan tehokasta muutosta (Bouwmans ym. 2016, 71). Tällä tarkoitetaan sitä, että kouluissa tehtävien kehitystoimien onnistuminen edellyttää tiimeiltä hyvää suorituskkyä.

Tiimityön positiivisena puolena nähdään vastuun jakautuminen useammalle henkilölle organisaatiossa, esimerkiksi kouluilla. Vastuun jakaminen voi auttaa tehokkuuden säilyttämisessä, mutta myös siinä, että jokainen tietää oman roolinsa yhteisössä. Kelchtermans (2006, 224) kertoo, että opettajien yhteistyö on merkittävää. Opettajat tukevat toisiaan ja kehittävät luottamuksellisia suhteita. Lisäksi hyvällä yhteistyöllä vähennetään riskiä ylikuormittua ja samalla kehitetään itsereflektointia.

Polegan, Amorim Neton, Brilowskin & Bakerin (2019, 21) tutkimuksessa rehtoreilta kysyttiin kuinka tärkeänä he pitävät opettajien tiimityöskentelyä. Tulokseksi saatiin, että lähes jokainen rehtoreista piti tiimityöskentelyä tärkeänä. Vastanneista rehtoreista vain 1,1 % piti opettajien tiimityöskentelyn tärkeyttä vähäisenä (N=636). Tutkimuksessa oli pyydetty rehtoreita perustelemaan vastauksensa. Perustelut painottivat kolmea seikkaa, koulukulttuuria ja menestystä, opettajien pedagogista ja henkistä kasvua sekä oppilaiden saavutuksia. Tästä voidaan päätellä, että rehtorit arvostavat opettajien tiimityöskentelyä, pitävät sitä tärkeänä koulun kehittämisen sekä yksittäisen opettajan kehittymisen kannalta.

Suhteessa moneen muuhun ammattiryhmään, opettajien tekemä tiimityö näyttäytyy toimivana. Tästä kertovat tilastonkeskuksen työolotutkimuksessa saadut tulokset. Niiden mukaan opettajat käyttävät työajastaan vähiten aikaa tiimityöhön, mutta heillä tiimien oma päätäntävalta on kaikista suurinta suhteessa muihin ammattiryhmiin. Opetustyötä tekevillä on myös eniten valtaa sen suhteen, kuinka tiimin sisäisesti sovitaan työnjaosta. Lisäksi opetusalan tiimit voivat muita ammattiryhmiä useammin itse päättää tiimityönsä tavoitteista. Mitattaessa tiimien työtapoihin liittyvää tyytyväisyyttä, opettajat ovat keskimääräistä tyytyväisempiä. (Lehto & Sutela 2014, 96, 98.)

Tiimityön myönteisinä muutoksina vuodesta 2008 vuoteen 2013 on havaittu, että tiimiläiset uskovat tiimityön lisäävän työn tuloksellisuutta sekä ryhmässä työskentelyn seurauksena nähdään tapahtuvaa oppimista. Lisäksi on nähtävissä, että yhä useampi tiimissä työskentelevä on tyytyväinen tiimityöskentelyyn työnteon muotona sekä siihen, kuinka he pystyvät vaikuttamaan päätöksentekoon tiimissään. Opettajat uskovat myös ryhmätyön tuloksellisuuteen yhdessä terveydenhuollon ja sosiaali- ja kulttuurialan erityisasiantuntijoiden myönteisimmin. (Lehto & Sutela 2014, 96–98.) Tilastojen valossa voidaan todeta, että opetusosalalla tapahtuvaa tiimityöskentelyä voidaan pitää toimivana ja tehokkaana. Tämä ei kuitenkaan poissulje sitä, etteikö myös opettajien keskeisissä tiimeissä ja niiden toiminnassa voisi ilmetä haasteita.

2.4 Yhteenveto

Kuten aiemmista kappaleista voidaan huomata, tiimityöskentelyyn vaikuttaa monta tekijää sekä sen onnistuminen ei ole itsestäänselvyys. Parhaimmillaan tiimi voi saada aikaan paljon hyvää, mutta edellyttäen sen jäseniltä sitoutumista sekä motivaatiota työskentelyä kohtaan. Gregoryn (2010) tutkimus osoittikin, että positiivisesti tiimityöskentelyyn suhtautuvat opettajat hyötyvät myös itse enemmän tästä työskentelymuodosta. Tiimien tulisikin kiinnittää huomiota siihen, että sen jäsenet ovat aidosti kiinnostuneita työstettävästä tehtävästä sekä kokevat sen merkitykselliseksi.

Tiimityöskentely työskentelymuotona on yhä lisääntymässä (Lehto & Sutela 2014, 95–96). Sen vuoksi tiimien kokoonpanoon tulisi jatkossa kiinnittää yhä enemmän huomiota. Tiimit tulisi muodostaa ilmenneen tarpeen vuoksi. Tutkimukseni kannalta tärkeää on kiinnittää huomiota tiimin käsitteen määrittelyyn sekä siihen, mitä tiimejä tutkimuksessa tutkitaan. Tulee huomata, että tiimejä voi kouluista riippuen olla hyvin erilaisia ja eri tarkoituksiin perustettuja.

3 Tiimien kohtaamat haasteet aiemman tutkimuksen mukaan

Tiimit voivat kohdata työskentelyssään erinäisiä haasteita. Tässä tapauksessa haasteilla tarkoitetaan asioita ja tapahtumia, jotka vaikeuttavat työskentelyä, tai tekevät siitä vähemmän mielekäästä. Billington (2005, 29) mainitsee artikkelissaan tiimityöskentelyyn tarvittavat kolme peruspilaria, osaaminen, sitoutuminen sekä yhteinen tavoite. Hänen mukaansa tiimiä muodostaessa ei voida suoraa havaita, tuleeko tiimi kohtaamaan haasteita jollakin näistä osa-alueista. Asia selviää yleensä vasta siinä vaiheessa, kun tiimi alkaa työskentelemään keskenään. Näitä kolmea perusedellytystä on käsitelty jo aiemmassa tekstissä, mutta on hyvä huomioda, että ne vaikuttavat vahvasti myös siihen, millaisia haasteita ja millaisissa tilanteissa tiimi niitä kohtaa.

Tiimityöskentelyn on ajateltu vähentävän opettajien varsinaista työmäärää. Työtehtäviä voidaan jakaa ja päällekkäinen työ vähenee. Yhdessä aiemmassa tutkimuksessa on tutkittu neljän koulun tiimityöskentelyä. Sen mukaan yli puolet opettajista on sitä mieltä, että työtehtävien jakamisella tiimien kesken on ollut vaikutusta työmäärään siten, että se on vähentänyt heidän omaa työtaakkaansa. Kuitenkin samassa tutkimuksessa havaittiin, että joukko opettajia oli kuitenkin sitä mieltä, että tiimityöskentelyllä ei olisi myönteistä vaikutusta heidän työmääräänsä. Opettajat muun muassa mainitsivat, että tiimityöskentely on lisännyt kokouksien määrää merkittävästi sekä lisännyt tarvetta konsultoida kollegoita. (Johnson 2003, 346–347.)

Aiemmassa tutkimuksessa on tutkittu opettajien tiimityöskentelyn esteitä sekä haasteita. Polean ym. (2019, 22) tutkimuksessa suurimmat esiin nousseet esteet liittyivät ajanpuutteeseen, ihmissuhdeongelmiin, opetukseen liittyviin huoliin sekä persoonallisuuseroihin. Vähäisempiä esteitä olivat epäselvät roolit ja tavoitteet, haluttomuus tiimityöskentelyyn, epävarmuudet sekä muut esteet, kuten johtajuusongelmat. Toisessa tutkimuksessa haasteina opettajatiimien työskentelyssä on puolestaan havaittu muun muassa johtajuuden puutteellisuus, tiimin jäsenten riittämätön sitoutuminen sekä yhteistyön ja kriittisyyden haasteet. Lisäksi haasteita voi tuottaa kiire tai ajanpuute. Näiden mukaan tiimin haasteet voivatkin johtua joko ulkoisista tai sisäisistä tekijöistä. Kyseiset tekijät hankaloittavat yhteistyötä ja tavoitteiden saavuttamista. (Karttunen 2020, 9.)

On myös havaittu, että tiimityön edistämiseksi koulujen on tarjottava sellainen ympäristö ja ilmapiiri, jossa tuetaan rehellisyyttä ja luottamusta sekä kunnioitetaan toinen toista. Tiimien työtä ei tule pakottaa, vaan sen tulee syntyä yhteisestä ponnistelusta. (Polegan ym. 2019, 14.)

Työuran pituudella on osoitettu olevan vaikutusta siihen, millaisia kokemuksia opettajilla on tiimityöskentelystä. Uusien ja nuorten opettajien saattaa olla haastavaa päästä osaksi tiimiä. Nuoret opettajat kokevat tiimityöskentelyn haasteena sen, että kokeneemmat opettajat haluavat tehdä päätökset tiimeissä. Heidän mukaansa heidän ammatillinen autonomiansa kyseenalaistetaan. Lisäksi heidän kertovat, että pidempään työskennelleet opettajat suhtautuvat muutokseen epäröiden sekä pitäen vanhoja toimintatapoja parempina. Pidempään työskennelleet opettajat työskentelevät mieluiten yksin. He saattavat pitää tiimien työtä ylimääräisenä työnä. Yleistä on myös kyseenalaistaa tiimityöskentelyn hyödyllisyys. Kuitenkin pidempään työskennelleet opettajat kokevat, että heillä ovat hyvät välit nuorempiin kollegoihin ja pitävät tärkeänä sitä, että he toimivat tukena ja esimerkkinä heille. (Bovbjerg 2006, 248–249.)

Esittelen seuraavaksi neljä erilaista haastetta, joita tiimityöskentelyssä on aiemman tutkimuksen mukaan havaittu ja mitä on pidetty merkittävinä (mm. Polegan ym 2019; Raappana & Valo 2014).

3.1 Sitoutumattomuus tiimin toimintaan

Parhaimmillaan sitoutunut tiimi näkee yksittäisen henkilön tekemiset koko tiimin yhteisenä asiana. Sitoutuminen tiimin yhteiseen työskentelyyn tapahtuu siinä vaiheessa, kun tiimi kokee olevansa yhteisessä vastuussa tuloksista (Billington 2005, 30). Katzenbach ja Smith (2005) ovat omassa tutkimuksessaan sitä mieltä, että tiimissä keskeistä on sitoutuminen työskentelyyn. Lisäksi he myös korostavat myös vastuunjakoa. Jos tiimin jäsenet eivät ole sitoutuneita yhteiseen tekemiseen, voidaan olettaa, että tulokset jäävät vähäisemmiksi. Tiimin sitoutumattomat opettajat voivat nähdä työskentelyn ”pakollisena pahana”, joka heidän tulee vain hoitaa pois alta kokien työn merkityksettömäksi. Sitoutumattomuus heijastuu koko tiimiin ja sen suorittamiseen. Polegan ym. (2019, 22) tutkimuksen mukaan tiimityöskentelyn vaikeuksista 4,17 % muodostuu siitä, että tiimiläiset ovat haluttomia osallistumaan ryhmiin tai muutokseen (N=636).

Sitoutumiseen vaikuttaa muun muassa se, kuinka suuri tiimi on kooltaan. Tiimin koko onkin tärkeä kriteeri sen toimivuuden kannalta, sillä liian iso tiimi ei yleensä ole kokonaisuudessaan

sitoutunut. Tiimin koon kasvaessa sanotaan tiimin sitoutumisen vähenevän, sillä tiimin työskentely ei ole enää yhtä tiivistä ja sen jäsenet ovat etäämmällä toisistaan. (Billington 2005, 31–32.)

Sitoutumiseen saattaa vaikuttaa myös se, miten paljon tiimin jäsenet haluavat työskennellä toistensa kanssa. Tiimin kokoonpanoon ei aina pääse vaikuttamaan, vaan sen määrää organisaation, tässä tapauksessa koulun, johto. Tiimityön erot saattavatkin osittain johtua siitä, että osa tiimien opettajista on halukkaampia toimimaan yhteistyössä keskenään ja tiimin ilmapiiri voi olla parempi (Vangrieken ym. 2015, 26).

Tiimin sitoutumiseen vaikuttaa sen saman paikkaisuus. Tällä tarkoitetaan sitä, että samassa paikassa työskentelevä tiimi on yleensä tehokkaampi, kun etäällä toisistaan työskentelevä. (Billington 2005, 32–33.) Etäyhteyksien välityksellä tapahtuvat tapaamiset eivät korvaa aitoa, paikan päällä tapahtuvaa vuorovaikutusta ja kanssakäymistä. On kuitenkin hyvä huomioida, että koulukontekstissa suurin osa tiimityöskentelystä tapahtuu paikan päällä ja tiimin jäsenet työskentelevät samassa paikassa keskenään.

Bouwmanin, Runhaarin, Wesselinkin, & Mulderin (2019, 868) tutkimuksen mukaan tiimin arviointi ja tiimityön helpottaminen olivat yhteydessä tiimin sitoutumiseen, mutta tiimien kehittämisellä ei nähty merkittävää yhteyttä. Lisäksi opettajatiimin sitouttamisella yhteiseen työskentelyyn nähtiin olevan positiivinen vaikutus tiimiin. Tiimin arvioinnilla ja työn helpottamisella nähtiin myös yhteys tiimin tehokkuuteen.

3.2 Tiimin jäsenten väliset ristiriidat

Ammatilliset oppimisympäristöt, kuten koulut ovat ympäristöjä, joissa toimiva yhteistyö ja kollegiaalisuus voivat edistää opettajien oppimista, ammatillista kehitystä sekä koulun parantamista (Kelchtermans 2006). Opettajien välisen yhteistyön olisi hyvä keskittyä ihmisten välisiin siteisiin sekä luoda mahdollisuus keskustella esiin nousevista ristiriidoista ja mielipiteiden eroista.

Johnsonin (2003, 346–348) tutkimuksen mukaan opettajat ovat usein tietoisia siitä, että osa opettajista on tyytymättömiä yhdessä työskentelyyn. Tutkimuksessa opettajat kuitenkin suhtautuivat pääosin kriittisesti tiimityötä vastustaviin henkilöihin. Erilaiset työskentelytavat saattavat luoda jännitteitä henkilöiden välille. Myös luottamuspula ja epärehellisyys heikentävät tiimiä. Ristiriitoja voikin syntyä useista erilaisista syistä. Tällaisissa tilanteissa tilannetta pahentaa se, ettei asiaa nosteta esille ja siitä käydä rakentavaa keskustelua.

Voitaisiinko tilanteilta välttyä esimerkiksi sillä, että tiimit pitäisivät tasaisin väliajoin palavereja, jossa jokaisella olisi mahdollisuus tuoda omat tunteuksensa esille ja keskustella niistä? (Kling 2005, 80–81)

Jo yhdenkin ihmisen huono suhtautuminen ja sitoutumattomuus tiimin työskentelyyn vaikuttaa tiimiin merkittävästi. Yksi tiimiläinen voi saada koko yhteisön kärsimään. Polegan ym. (2019, 22) tutkimuksen mukaan havaittiinkin, että ihmissuhdeongelmat, kuten ristiriidat henkilöiden välillä, luottamuksen puute tai kommunikaatio ongelmat haastavat tiimiä ja 16,17 % tiimien ongelmista johtui juuri näistä syistä. Persoonallisuuserot, kuten ego, asenne ja henkilökohtaiset arvot puolestaan muodostivat 13,99 % tiimien työskentelyn esteistä.

3.3 Puutteellinen johtajuus

Koulukontekstissa työskentelevä tiimi kohtaa johtajuutta niin esimiehen kuin tiimivetäjän suunnalta. Rehtoreilla on tärkeä rooli luoda otolliset olosuhteet tiimityöskentelylle. He toimivat esimerkkinä luoden toimintakulttuuria sekä tukevat kehittämisessä (Doppenberg, Bakx & Brok 2012). Esihenkilönä toimivalla rehtorilla on oma roolinsa tiimien aluille panossa, kun taas tiiminvetäjän rooli korostuu työskentelyn aikana. Näitä johtajarooleja yhdistää se, että molempien tulee ottaa huomioon erilaisten henkilöiden vahvuudet, mutta myös tarpeet. Hyvällä johtajalla täytyy olla keinoja käsitellä hankalasti käyttäytyviä tiimin jäseniä sekä hänen tulee pystyä ottamaan huomioon tiimiläisten tarpeet ja tunteet. (Harvard Business School Publishing Corporation 2005, 85.)

Koulut ovat pyrkineet kehittämään johtamistapojaan. Pinnalla oleva jaettu johtajuus liittyy koulun keskeiseen vastuun- ja työnjakoon, joka pyrkii kehittämään aiempia, hierarkkisia johtamistapoja yhä enemmän osallistaviksi toimintatavoiksi. Koulut pyrkivät jaetun johtajuuden avulla kehittämään ratkaisuja isojen koulujen aiheuttamiin johtamishaasteisiin. (Rajakaltio 2011, 145–146.)

On havaittu, että yhteistyöllä on vahva rooli tiimien keskinäisessä oppimisessa. Doppenberg ym. (2012, 563–564) suosittelevat tutkimuksessaan rehtoreita tukemaan opettajien oppimista ja työskentelyä tiimeissä. Yhteistyön tukemisella nähdään olevan vaikutusta opettajien omaan oppimisprosessiin, jota tiimityöskentely voi parhaimmillaan tarjota. Opettajien yhteistyön tukemisella on havaittu olevan vaikutusta työskentelyn laatuun ja monipuolisuuteen. Lisäksi se tukee opettajien välistä vuoropuhelua. Tutkimuksessa todetaan, että rehtori voisi antaa tukeaan esimerkiksi tiimikokouksissa.

Polegan ym. (2019, 22) tutkimuksen mukaan tiimityöskentelyn esteistä 8,41 % muodostuu siitä, että tiimiläisten roolit ja tavoitteet ovat epäselviä. Tiimien työskentelyn aluille laittavan tahon, kuten rehtorin, tulisikin heti alkuun selkeästi määrittellä tiimin tavoite. Kouluissa rehtorin muodostaessa tiimejä, hänellä tulisi olla alusta lähtien selvillä syyt, miksi tiimejä perustetaan ja mikä niiden toiminnan periaate on. Hänen on tärkeää sanoittaa se, miksi työskentelymuoto on juuri tiimityöskentely. Kuitenkin rehtorin muodostettua ryhmät, hänen tulisi antaa tiimin keskenään määrittää keinot tavoitteen saavuttamiseen. Tiimi toimii paremmin tilanteessa, jossa heillä on aito vastuu ja päätösvalta sitä koskevista asioista. (Harvard Business School Publishing Corporation 2005, 40.) Jos esihenkilö ei anna tiimille aidosti mahdollisuutta toimia tiiminä, vaan hän ohjailee ja käyttää liiallista määräysvaltaa tiimiin, sen työskentely häiriintyy ja tiimityöskentelyltä viedään pohja.

Johtajan asemassa olevan henkilön, kuten rehtorin, tulisi myös kiinnittää huomiota tiimin työskentelyn arviontiin ja palkitsemiseen. Johtaja viestii näin alaisilleen arvostuksesta ja ohjaa heitä kohti parempia suorituksia. Yksilön on tällöin myös helpompi suoriutua omasta tehtävästään ja hän pääsee helpommin osaksi tiimiä. Lisäksi myös tiimin suorituskkyky paranee. (Bouwman ym. 2019, 860.)

Tiimin voidaan valita myös tiiminvetäjä. Hän on henkilö, joka huolehtii tiimin työskentelyn liikkeelle panosta sekä kokoaa tiimin yhteen tarvittavin väliajoin. Hän voi myös toimia henkilönä, joka jakaa tietoa tiimin toiminnasta eteenpäin sekä olla yhteishenkilön roolissa. Lisäksi tiiminvetäjä auttaa selkeyttämään tavoitteita ja sitouttaa tiimiä yhteiseen työskentelyyn. Tiiminvetäjän rooliin kuuluu yleensä myös se, että hän mahdollistaa tiimin työskentelyn poistamalla mahdollisia esteitä ja vahvistaa tiimiä. Tärkeä huomio on kuitenkin se, että tiiminvetäjä toimii tiimissä yhtenä tiimiläisenä, hän ei ole juurikaan korkeammassa asemassa suhteessa muihin ja osallistuu yhtä lailla tiimin työskentelyyn. (Katzenbach & Smith 1993, 148.)

Tiimi voi kohdata ongelmatilanteen siinä vaiheessa, jos tiiminvetäjä ei hoida vastuutaan oikealla tavalla. Tiiminvetäjän ei kuulu yksin olla vastuussa työskentelystä, vaan koko tiimi jakaa vastuun. Jos tiiminvetäjä pyrkii ottamaan kaiken hallintaansa sekä tekemään päätökset itsenäisesti, koko tiimi kärsii ja sekä sen ydinajatus katoaa. Liiallinen ohjaaminen ja käskyttäminen haittaa tiimin jäsenten työskentelyä, erityisesti oma-aloitteisuutta, luovuutta sekä osaamisen esiintuontia. Hyvän tiiminvetäjän tulisikin löytää tasapaino muiden ohjeistamisen sekä valvonnasta luopumisen välille. (Katzenbach & Smith 1993, 148–149.)

Viimekädessä päävastuu toiminnasta on kuitenkin rehtorilla. Esimerkiksi tiimityöskentelylle varatun selkeän ajankohdan osoittaminen on rehtorin vastuulla ja hänen tulisi selkeästi viestiä tästä tiimeille. Rehtori osoittaa omalla työpanoksellaan tukeaan ja arvostustaan tiimejä kohtaan. (Somech & Drach-Zahavy 2007.)

3.4 Kiire ja ajanpuute

Yhdeksi haasteeksi on koettu jatkuva kiire. Tehtävien suorittamiseen ei välttämättä ole varattu tarvittavaa aikaa tai ajankohtaa. Useita jäseniä sisältävän tiimin voi olla vaikea löytää sellaista hetkeä, jolloin kaikki sen jäsenet pystyisivät työskennellä yhdessä. Toisaalta jos tiimityöskentelylle on varattu tietty aika päivästä, kyseinen hetki voi tulla muiden töiden suhteen huonoon saumaan. Yhteisen ajan tärkeyttä korostavat Fulton & Britton (2011, 14–15). Heidän mukaansa ajankohta tulisi olla pysyvä ja säännöllinen, jolloin opettajille tarjotaan aikaa totutella yhdessä työskentelyyn. Polegan ym. (2019, 22) tutkimuksessa taas todetaan ajanpuutteen osuuden olevan tiimityön kohtaamista haasteista 26.19 %. Raappanan & Valon (2014, 35) tutkimuksen mukaan työntekijät kokevat työn olevan entistä kiireisempää sekä yhä vaativampaa.

Aiemmassa tutkimuksessa nostetaan esiin opettajien tiimityön kehittämisen haasteet. Opettajan työ on kiireistä ja kaikkea ei pysty etukäteen tietämään. Tarkkojen toimintamallien tai kaavojen kehittäminen työskentelyyn onkin tästä syystä vaikeaa. Lisäksi oletetaan herkästi, että opettajan oppisivat uudet toimintatavat nopeasti sekä pystyisivät luopumaan vanhoista tavoista ongelmitta. Kiireessä kuitenkin moni palaa vanhoihin tuttuihin tapoihin niiden helppouden ja ajanpuutteen vuoksi. (Mäntylä 2002, 76.)

Varsinaiset kontaktit ja kasvokkain tapahtuvat kohtaamiset ovat opettajien välillä vähissä, sillä suurin osa työpäivästä kuluu luokassa opettamisen parissa (Truijen ym. 2012, 59). Tämä johtaa siihen, että tiimityöskentelyllä ei yksinkertaisesti jää juurikaan aikaa työpäivästä. Toki tärkeä huomio on se, että opettajan pääasiallinen työ on opettaminen, joten on luonnollista, että varsinainen opettaminen vie suurimman osan työpäivästä.

Aiemmassa kirjallisuudessa jaetaan kiireen syyt kolmeen eri kategoriaan. Sen mukaan kiire voi johtua toimintaympäristöstä, henkilöstä itsestään tai kiire voi olla henkilön kokema tunnetila. Toimintaympäristöstä johtuva kiire koostuu siitä, että työtehtäviä on enemmän, kun tiimillä on aikaa tai resursseja suorittaa. Monesti tilanne johtaa siihen, että tehtävät kasaantuvat ja työntekijät väsyvät. Työntekijästä itsestään johtuva kiire puolestaan voi johtua

hänen kokemattomuudestaan. Kokenut työntekijä suoriutuu yleensä tehtävistä nopeammin ja rutiinilla, kun taas vasta-alkajalla työ voi viedä pidempään. Tämä hankaloittaa uuden työntekijän kohdalla aikataulussa pysymistä ja saattaa uuvuttaa. Itsestä johtuva kiire voi myös syntyä siitä, että kyseisellä ihmisellä on heikot organisointitaidot, hän ei hallitse oman itsensä johtamista tai hänen osaamisessaan on jostain syystä puutteellista. Kiire tunnetilana puolestaan voi syntyä siitä, että työt ovat huonosti järjestettyjä tai aikataulutettuja sekä siitä, että töiden tavoitteet tai vaatimustaso on jäänyt epäselväksi. (Salminen 2017, 153.)

3.5 Yhteenveto

Tiimityöskentelyn monista positiivisista seurauksista huolimatta on havaittu myös negatiivisia seurauksia. Aiempien tutkimusten perusteella voidaan olettaa, että tiimien kohtaamat haasteet eivät ole vain yksittäistapauksia, vaan haasteita esiintyy monissa eri tiimeissä. Näiden haasteiden tarkastelu on tarpeen, jotta voidaan määrittellä niiden yleisyyttä sekä sen pohjalta pyrkiä kehittämään työskentelymuotoa toimivammaksi. Scribnerin ym. (2007, 95–96) mukaan tiimien ja rehtoreiden tuleekin miettiä sitä, miten tiimit toimivat ja miten tehtävissä koetut haasteet vaikuttavat työskentelyyn. Asiaa tulee tarkastella sekä tiimitasolla että laajempina koko kouluun vaikuttavalla tasolla.

Johtoasemassa olevat henkilöt pystyvät omalla toiminnallaan luomaan rakenteita, jotka tukevat opettajien yhteistyötä (Supovitz 2002). Erityisesti toiminnan käynnistävän tahon tulee tiedostaa, mitä vaikeuksia voidaan tulla kohtaamaan. Näin vaikeuksia pystytään ennaltaehkäisemään. Tiimit tarvitsevat tukea niin ylemmältä taholta, kun myös omilta tiimin jäseniltään. Työskentelyyn sitoutuneet tiimiläiset ovat tehokkaampia ja motivoituneempia. Tukea tarvitaan myös aikaresurssien ja työmäärän määrittelyyn.

4 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksessa selvitetään opettajien tiimityöskentelyyn liittyviä kokemuksia siitä, millaiseksi opettajat ovat kokeneet koulun sisäisissä tiimeissä työskentelyn. Haastatteluissa opettajilta kysyttiin tiimityöskentelyn toteutustavoista, tavoitteista sekä tiimien keskeisestä tasa-arvosta. Lisäksi tutkimuksessa pyritään selvittämään opettajien kokemuksia siitä, millaisia haasteita tiimityöskentelyssä on kohdattu.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten opettajat luonnehtivat opettajien keskeistä tiimityötä?
2. Millaisia haasteita haastateltavat opettajat ovat tiimityössä havainneet?
3. Miten opettajien työuran pituus vaikuttaa tiimityössä koettuihin haasteisiin?

5 Tutkimuksen toteutus

5.1 Tutkimuksen asetelma

Tutkimuksen aineisto on kerätty osana Growing Mind hanketta (<https://growingmind.fi/>). Growing Mind, eli ”Kasvava mieli: Kasvatukselliset transformaatiot yksilöllisen, sosiaalisen ja institutionaalisen uudistumisen tukemiseksi digitaalisena aikakautena” on Suomen Akatemian Strategisen tutkimuksen neuvoston rahoittama hanke, joka toimii vuosina 2018–2023. Hanke on toteutettu yhteistyössä Helsingin kaupungin opetusviraston digitalisaatioprojektin sekä Helsingin, Turun ja Tampereen yliopistojen kanssa.

Growing Mind -hankkeen tarkoituksena on tukea suomalaisten koulujen ja opettajien uudistumista yhdessä akateemisen tutkimuksen kanssa. Tavoitteena on tukea nuorten myönteistä kehitystä tulevaisuuden kestäväen kasvun tärkeänä toimivarana. Hanke pyrkii tähän kuuden osahankkeen avulla, joita liittyvät 1) nuorten oppimiseen, kehitykseen ja sosiodigitaaliseen osallistumiseen liittyvän pitkittäisaineiston keräämiseen ja aivotutkimuksiin, 2) nuorten oppimista ja kehitystä voimaannuttaviin interventioihin, 3) tiedeopetusta ja käsityötä integroivien innostavien keksimis- ja peliprojektien tekemiseen, 4) digitaalisen oppimisen uuden sukupolven analytiikan kehittämiseen, 5) opettajien osaamisen ja koulun systeemisen kehityksen tukemiseen ja 6) monenlaisten tutkija - opettaja kumppanuuteen perustuvien osallistavien vuorovaikutustapahtumien järjestämiseen.

5.2 Kohderyhmä ja aineistonkeruu

Tutkimukseen osallistui kaksi suurta yhtenäiskoulua pääkaupunkiseudulta. Tutkimus toteutettiin haastattelemalla näiden koulujen opettajakuntaa erillisissä yksilöhaastatteluissa. Haastattelut toteutettiin Growing Mind -hankkeen alkukartoituksen yhteydessä.

Tutkimuksessa haastateltiin yhteensä kahtakymmentä luokan- sekä aineenopettajaa. Haastatteluun osallistui myös erityisopettajia, erityisluokanopettajia sekä rehtoreita, joiden vastukset ovat kuitenkin jätetty tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Tähän ratkaisuun päädyttiin sen vuoksi, että erityisopettajien ja rehtorien osuus aineistosta oli hyvin pieni suhteessa luokan- ja aineenopettajiin eivätkä heidän haastattelunsa antanut uusia näkökulmia tähän tutkimukseen.

Tutkimukseen osallistuvat opettajat kuuluivat kahteen erilaiseen tiimiin, asiatiimiin ja joko luokkatasotiimiin tai aineopettajat ainetiimiin. Asiatiimien aiheina oli esimerkiksi arviointi,

kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä oppilaiden osallisuus. Luokkatasotiimit suunnittelivat tiettyyn luokkatasoon liittyviä asioita ja ainetiimit puolestaan oppiaineen asioita.

Hankkeeseen osallistuvat koulut valikoituivat mukaan 2018 rehtoreille esitetyn osallistumiskutsun perusteella. Kyseiset koulut ovat osana hanketta halunneet lähteneet mukaan kehittämään kouluun. Haastateltavat opettajat valikoituivat rehtorien suosittelujen perusteella siten, että haastatteluihin pyrittiin saamaan opettajia mahdollisimman monista eri tiimeistä ja koulujen toimipisteistä. Haastatteluihin osallistuvien opettajien työuran pituuksien välillä oli suurta vaihtelevuutta. Opettajien joukossa oli ensimmäistä vuotta opettajana työskenteleviä, mutta myös yli 30 vuotta alalla työskennelleitä. Osa haastatteluun osallistuvista opettajista on osallistunut haastatteluun ilmaistuaan kiinnostuksensa osallistumiseen ja osa puolestaan osallistui haastatteluun rehtorin ehdotettua sitä heille.

Yksilöhaastattelut toteutettiin keväällä 2019. Ne toteutettiin hankkeen alkukartoituksen yhteydessä, ja haastatteluja oli toteuttamassa 3–4 haastattelijaa koulua kohtaan.

Alkukartoitukseen sisältyi myös koko opettajakunnalle suunnatut kyselyt, jotka keskittyivät opettajien digipedagogisiin taitoihin ja opetuskäytäntöihin sekä hyvinvointiin. Kyselyihin vastasi toisessa koulussa noin 80 % ja toisessa noin 60 % opettajista.

5.3 Tutkimustyyppi

Tutkimus oli tyyliltään laadullinen tutkimus. Tyyppiin päädyttiin sen vuoksi, että aiemmin mainittujen tutkimuskysymysten tarkasteluun sopii paremmin laadullinen kuin määrällinen tutkimustapa, sillä tässä tutkimuksessa on tarkoitus selvittää juuri opettajien omia näkemyksiä ja kokemuksia. Tutkimuksen tavoitetta palvelee parhaiten se, että opettajat pääsevät kertomaan omin sanoin havainnoistaan. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2009, 134–135.)

Haastattelujen pohjana toimi haastattelurunko, jota haastattelija käytti apunaan haastattelun etenemisessä (*Liite 1*). Haastattelu itsessään oli puolistrukturoitu teemahaastattelu. Siinä kysymyksiä ei kysytty suoraan siinä muodossa, kun ne oli haastattelurunkoon kirjoitettu, vaan haastattelu eteni keskustelunomaisesti keskittyen haastattelurungossa määriteltyjen kysymysten teemoihin ja sisältöihin. Kysymyksiä ei teemahaastattelussa käsitellä tietyssä järjestyksessä, vaan asiat tulevat ilmi keskustelun lomassa. Näin ollen teemoja on käsitelty hieman eri järjestyksessä eri haastatteluissa (Hirsijärvi ym. 2009, 208–209; Hirsijärvi & Hurme 2008, 47.)

Haastattelurunko ja itse haastattelu käsitteli useampaa eri teemaa, joista yksi valikoitui tässä tutkimuksessa käsiteltäväksi. Kyseisen teeman kysymykset liittyvät yhteistyöhön ja tarkemmin opettajien tiimityöskentelyyn ja opettajien omiin kokemuksiin siihen liittyen.

Opettajia pyydettiin kuvailemaan yhteistyötä ja tiimityöskentelyä omassa koulussaan sekä siihen liittyviä haasteita. Lisäksi opettajilta kysyttiin tiimityöskentelyn hyödyistä ja haitoista sekä niiden vaikutuksista koko koulun yhteistyöhön. Lopuksi kysyttiin vielä koulun puolesta saadusta tuesta liittyen tiimien toimintaan. Muita haastattelussa käsiteltyjä teemoja olivat koulun kehitystarpeet ja opettajan oma ammatillinen kehitys, jotka jäivät tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

5.4 Sisällönanalyysi

Valitsin työssä käytettäväksi kvalitatiivisen tutkimusaineiston analyysimenetelmistä sisällönanalyysin, sillä Hirsijärven ym. (2009, 224) mukaan analyysitavaksi tulee valita tapa, jonka avulla aineistosta saadaan parhaiten vastuksia. Tässä tapauksessa sisällönanalyysi sopi aineistoni käsittelyyn luontevimmin, sillä sen avulla aineistoa voidaan analysoida objektiivisesti ja systemaattisesti. Kyseisellä analyysitavalla pyritään jäsentämään aineistoa siten, että siltä nousevat ilmiöt ja huomiot voidaan kuvata tiivistetysti ja yleisessä muodossa. Lisäksi aineistoa luokitellessa pystytään nostamaan esille teemoja, jotka tutkija luo oman tulkintansa perusteella nojaten myös teoriaan. Sisällönanalyysi pyrkii löytämään tekstistä merkityksiä ja kuvailemaan ilmiöitä sanallisesti, sekä se pyrkii järjestämään tiedon selkeään muotoon, kuitenkin kadottamatta aineiston varsinaista sisältöä. Sen käyttö soveltuukin erinomaisesti erilaisten dokumenttien, kuten haastattelujen analysointiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103–104, 108; Hirsijärvi & Hurme 2008, 173.)

Huomioitavaa on, että osa tutkijoista pitää Hirsijärven & Hurmeen (2008, 153) mukaan sisällönanalyysiä omana analyysin muotona, kun taas toiset käyttävät sitä laajemmassa merkityksessä puhuessaan analyysistä. Tässä tapauksessa sisällönanalyysillä on tarkoitus selkeyttää aineisto sellaiseen muotoon, josta voidaan rakentaa päätelmiä ja josta voidaan havaita helposti esiin nousseita ilmiöitä. Alasuutarin (1994, 30) mukaan kvalitatiivisessa analyysissä on kaksi vaihetta, jotka ovat aineiston pelkistäminen ja sen arvoituksen ratkaiseminen. Tuomen ja Sarajärven (2009, 108) mukaan puolestaan sisällönanalyysin analyysitavan perusideana on alkuun paloitella aineisto osiin hajottaen se, jonka jälkeen käsitteellistää aineisto ja viimeiseksi koota aineisto takaisin kasaan selkeäksi kokonaisuudeksi. Tästä syystä analyysitavan sanotaan pääosin perustuvan loogiseen

päätelyyn. Sisältöanalyysin haasteeksi on kuitenkin kuvattu sitä, että sen avulla pystytään ainoastaan kuvaamaan aineistoa ja sieltä nousevia ilmiöitä, eikä niinkään saamaan varsinaisia johtopäätöksiä. Tätä kyseistä analyysimuotoa kritisoidaan sen niin sanotun keskeneräisyyden vuoksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103.)

Sisältöanalyysiä voidaan lähteä toteuttamaan joko aineisto- tai teorialähtöisesti, tai näiden välimaastossa olevan teoriaohjaavan analyysin kautta. Aineistolähtöisessä analyysissä pääosassa on itse aineisto, josta lähdetään nostamaan esiin havaintoja ilman, että teoria varsinaisesti ohjailisi analyysiä. Teorialähtöinen analyysi taas pohjautuu johonkin valittuun teoriaan tai viitekehukseen. Varsinaista analyysiä ohjaa ennalta valittu teema. Sen sijaan teoriaohjaava sisällönanalyysi on nimensä mukaisesti teorian ohjaama analyysi. Siinä analyysi lähtee liikkeelle pääosin samanlaisen kaavan mukaan kuin aineistolähtöisessä, mutta mukana on teoriassa mainittuja käsitteitä, jotka on liitetty mukaan aineistoon.

Tutkimuksessa päädyin käyttämään analyysissä teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, mutta paikoin myös aineistolähtöistä analyysiä. Valinta tehtiin, koska näitä kahta analyysitapaa yhdistämällä sain aikaan kaikista kattavimman analyysin kyseisestä aineistosta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113, 117).

Aloitin aineistoni analyysin maaliskuussa 2022 siten, että tutustuin valmiiksi litteroituihin haastatteluihin lukemalla ne huolellisesti läpi ja alleviivaamalla niistä työn kannalta oleellimmat osat. Osallistujien anonymiteetin säilyttämisen vuoksi nimesin haastateltavat kirjain- ja numerotunnuksin, esimerkiksi A1 tai B5. Kirjaimet A ja B merkitsevät tutkimukseen osallistuneita kahta koulua. Numero puolestaan on haastateltavan henkilön tunnus. Seuraavaksi lähdin etenemään Tuomen ja Sarajärven (2009, 108–112) sisältöanalyysin kolmen portaan mukaisesti. Heidän määrittelemänsä vaiheet aineistolähtöiselle sisällönanalyysille ovat redusointi eli aineiston pelkistäminen, klusterointi, eli aineiston ryhmittely ja abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen.

Aineiston pelkistämässä lähdin kokoamaan yhteen alkuperäisilmauksia aineistosta erilliselle dokumentille Exceliin. Listasin yhteen kaikki tutkimuksen kannalta merkittävät ilmaukset, jotka olivat muodoltaan joko kokonaisia lauseita, lauseen osia tai muutaman lauseen kokonaisuuksia. Seuraavaksi pelkistin alkuperäisilmaukset tiiviimpään muotoon selkeyttäakseni ilmauksia. Pelkistäminen tapahtui yksinkertaistamalla ja selkeyttämällä kyseinen ote haastattelusta. Alkuperäisilmauksista oli heti löydettävissä yhtäläisyyksiä

erityisesti opettajien nostamien tiimityön haasteiden osalta, jonka vuoksi haasteet oli helppo ryhmitellä.

Pelkistetyistä ilmauksista etsittiin yhtäläisyydet ja samaa asiaa merkitsevät ilmaukset koottiin ryhmiksi. Seuraavaksi aineisto eroteltiin kahteen osaan. Jaottelu tapahtui teemojen mukaan positiivisten ja negatiivisten ilmausten välillä. Näitä kahta aineiston eri osaa käsiteltiin erikseen, mutta analyysi tapahtui täysin samalla periaatteella ja vaiheet olivat samat.

Tämän jälkeen pelkistetyistä ilmauksista muodostettiin alaluokkia. Alaluokat koottiin sen perusteella, että samaa tarkoittavat ilmaukset muodostivat yhden alaluokan. Jokainen alaluokka sisälsi siis muutamia samaa asiaa kuvaavia otteita haastatteluista. Alaluokka nimettiin siten, että ne kuvastivat tarkasti ja yksinkertaistetusti luokkaan kuuluvia ilmauksia.

Alaluokista puolestaan muodostettiin kokonaisuuksia, joita pystyttiin kuvaamaan teoriasta nostetuin käsittein. Seuraavaksi lähdinkin muodostamaan alustavia yläluokkia teoriaohjaavan analyysitavan mukaisesti. Nostin aiemmin esitetystä teoriastani pääkäsitteitä, kuten esimerkiksi merkityksettömyys, johtajuuden puutteellisuus, sekä ajanpuute. Lisäksi täydensin käsitteistöä aineiston antaman tiedon pohjalta, jotta joka ryhmälle saatiin muodostettua mahdollisimman kuvaava yläluokka. Lopuksi molemmat, positiivisia ja negatiivisia mainintoja sisältävät aineiston osat nimettiin teemalla, jota ne käsittelivät.

Seuraavaksi lähdinkin suorittamaan vertailua analyysin pohjalta. Tätä varten haastateltavat jaettiin kahteen ryhmään heidän työuransa pituuden perusteella. Ryhmiin jako oli selkeä, koska haastateltavissa oli lyhyen työkokemuksen omaavia, mutta myös pitkään alalla työskennelleitä opettajia. Ryhmäjako muodostui siten, että ryhmät olivat 1–9 vuotta alalla työskennelleet ja 10 ja sitä pidempään alalla työskennelleet. Pisimpään työskennelleet olivat olleet alalla jo yli 30 vuotta. Luokittelin haasteiden käsittelevän aineiston kahteen osaan opettajien työkokemuksen perusteella siten, että sain erilleen näiden kahden ryhmän haastatteluotteet.

1–9 vuotta työskennelleiden luokan muodosti kahdeksan haastateltavaa. Heidän luokkaansa kuuluvien työuran pituuksien keskiarvo oli 4,38 vuotta sekä keskihajonta 2,83. Vastaavasti 10 vuotta tai pidempään työskennelleiden luokkaan kuului 12 haastateltavaa, joiden työuran pituuksien keskiarvo oli 18,33 vuotta keskihajonnan ollessa 5,93. Jälkimmäisen ryhmän tulos ei ole täysin tarkka, sillä kaksi haastatteluun osallistuneista ei kertonut tarkkaa uransa pituutta, vaan antoivat likiarvon siitä (noin 20 vuotta ja yli 30 vuotta).

Näiden luokkien avulla pystyin vertailemaan opettajien vastauksia keskenään. Vastauksista pyrin hakemaan samankaltaisuuksia sekä eroavaisuuksia. Vertailussa lähdin selvittämään, mitkä pää- ja alaluokat korostuvat kyseisten ryhmien kertomuksissa ja mitkä teemat ovat erityisesti pinnalla. Pyrin vertailussa luomaan kuvan molempien ryhmien kokemista haasteista sekä siitä, miten työuran pituus on vaikuttanut siihen, mitkä asiat koetaan haasteiksi. Lisäksi vertailu pyrittiin todentamaan kvantifioinnin avulla.

Kvantifiointi tehtiin sen vuoksi, että laskemisella pyrittiin esittämään säännönmukaisuuksia ja toistuvuutta (Hirsijärvi & Hurme 2008, 172). Tällä menetelmällä pyrittiin siihen, että aiemmassa analyysissä tehdyt havainnot varmistettiin käyttämällä toista menetelmää. Laadullinen analyysi ei poissulje määrällisyyttä, vaan päinvastoin se voi auttaa tukemaan muuten laadullisista tutkimusta. Laadullisessa tutkimuksessa määrällinen analyysi voi olla käyttökelpoinen siinä tapauksessa, jos se tukee muuten aineiston tulkintaa ja auttaa tuomaan siihen uuden ulottuvuuden. Sen avulla voidaan myös varmistaa se, että tutkimuksen tuloksina esitettävät päätelmät eivät perustu vain tuntumaan tai tutkijan omiin ajatuksiin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

5.5 Tutkimuksen eettiset periaatteet

Tutkimus perustuu hyvien eettisten käytäntöjen mukaan vapaaehtoisuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Haastattelijoiden suorittaman alkukartoituksen yhteydessä tutkimukseen osallistuvilta opettajilta on kerätty allekirjoitetut tutkimusluvut, ja samalla heille on esitelty hanketta tarkemmin. Haastatteluihin valikoidut opettajat on pääosin valikoituneet mukaan rehtorien tekemien suosittelujen pohjalta. Rehtorit ovat pyrkineet siihen, että haastatteluihin osallistuisi mahdollisimman monipuolisesti eri tiimeissä työskenteleviä opettajia kaikista koulun yksiköistä sekä opettajia eri mittaisilla työkokemuksilla. Haastatteluun osallistuminen oli vapaaehtoista, joten haastatteluun pyydetyllä henkilöllä on ollut mahdollisuus kieltäytyä. Lisäksi haastatteluun on saanut osallistua myös muita vapaaehtoisia opettajia, jotka ovat halunneet mukaan tutkimukseen. Eettisten periaatteiden mukaisesti tutkittavat ovat tienneet tutkimuksen tavoitteet ja sen, mistä tutkimuksessa on ollut kyse (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131).

Haastattelut ovat Growing Mind -hankkeen tutkijoiden toimesta litteroinnin yhteydessä anonymisoitu, jolloin niistä on poistettu henkilön nimi ja tilalle on asetettu haastattelutunnus. Muutin haastattelutunnukset tätä työtä varten sellaiseen muotoon, ettei niistä ole pääteltävissä koulun tai opettajan nimeä. Lisäksi poistin työssäni esitetyistä

haastattelun otteita sellaiset ilmaukset, joista haastateltavan henkilöllisyys olisi mahdollista tunnistaa. Näin ollen haastateltavia ei ole tunnistettavissa aineistosta. En myöskään itse ole tavannut haastateltavia, enkä tiedä heidän henkilöllisyyttänsä, joka tukee niin haastateltavien anonymiteetin säilymistä kuin sitä, että olen pystynyt tutustumaan aineistoon ilman ennakkokäsityksiä.

Tutkijana olen salassapitosopimuksen yhteydessä sitoutunut salaamaan osallistujista saadut tiedot sekä poistamaan ne tutkimuksen valmistuttua. Lisäksi tutkija on veloitettu huolehtimaan aineiston ohjeistuksen mukaisesta säilyttämisestä salasanojen takana. Tutkimusaineistoa ei tutkijan toimesta ole käytetty muuhun, kun kyseisen tutkimuksen toteuttamiseen. Tuomen ja Sarajärven (2009, 127, 131) mukaan hyvää tutkimusta ohjaakin tutkijan eettinen sitoutuneisuus sekä sitoutuminen siihen, että aineistoa käytetään vain tutkimuksellisiin tarkoituksiin.

6 Tulokset

6.1 Opettajien positiivisia havaintoja ja kokemuksia tiimityöskentelystä

Tutkimuksessa lähdettiin ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaisesti selvittämään opettajien positiivisia näkemyksiä tiimityöstä kouluissa. Opettajat kuvailivat haastatteluissa tätä teemaa neljästä eri näkökulmasta, joita olivat *tiimien saama tuki*, *yhteistyö ja vertaistuki*, *kehitystyö* sekä *hyvin toimivat tiimit*. Nämä muodostivat neljä varsinaista yläluokkaa (kts. *Taulukko 1*). Jokainen yläluokka puolestaan koostuivat kahdesta tai kolmesta alaluokasta.

Taulukko 1. Positiiviset kokemukset tiimityöskentelystä

Alaluokka	Yläluokka	Teema
Johtoryhmän ja tiiminvetäjän koulutus	Tiimien saama tuki	Tiimityöskentelyn positiiviset kokemukset
Johdolta saadut ohjeet		
Tiimityöskentelylle varattu aika		
Luokan- ja aineenopettajien välinen yhteistyö	Yhteistyö ja vertaistuki	
Yhteistyö koko työyhteisön kesken		
Tutustuminen muihin kollegoihin		
Järjestely ja aikaansaanti	Kehitystyö	
Arkea palveleva työ		
Hyvät ja vahvat tiimit	Hyvin toimivat tiimit	
Toimiva työskentely		

Taulukon 1 mukaisesti haastatteluissa korostui erityisesti ensimmäinen luokka, *tiimien saama tuki*. Teema mainittiin yhteensä 20 kertaa haastatteluissa. Käyn seuraavaksi yläluokat läpi niiden esiintyvyyden mukaisessa järjestyksessä. Kaksi viimeistä luokkaa esiintyivät yhtä useasti.

Ensimmäinen yläluokka käsitteli tiimien saamaa tukea. Opettajien kertomusten pohjalta nousi esiin erilaisia seikkoja, jotka tukevat tiimien työskentelyä sekä auttavat saavuttamaan tavoitteet. Teemat koottiin kolmeksi alaluokaksi, joista ensimmäinen käsitteli johtoryhmän ja tiiminvetäjien saamia koulutuksia. Opettajien haastattelussa kerrottiin, että tiiminvetäjät ja johtoryhmän jäsenet saavat johtoryhmäkoulutusta, jolla pyritään tukemaan heidän työskentelyään.

A2: No toki mä tiedän et tiimivetäjillä on jotai yhteisiä kokouksia mistä tulee sitten niitä sisältöjä ja tavoitteita niiku sitte meille tiimeihin.

B1: Mä luulen et sitte tiimin joh.. vetäjä on niinku se linkki sinne johtoryhmään. Että ja sit ne osanottajat voi tulla johtoryhmäänki kertomaan.

Toinen alaluokka keskittyi johtoryhmän ja tiiminvetäjien antamiin ohjeistuksiin.

Haastatteluissa kerrottiin, että johtoryhmästä annetaan paljon tehtäviä tiimeille, sekä ohjeistetaan heidän toimintaansa. Osa haastateltavista koki, että johdolta saadut ohjeet tukivat tiimien työskentelyä ja auttoivat antamaan sille selkeämmän suunnan. Toisaalta ohjeita saattoi välillä tulla joidenkin mielestä liikaa.

Viimeinen alaluokka käsitteli tiimityöskentelylle varattua aikaa. Analyysissä kävi ilmi, että useat opettajat kokivat toimivana käytäntönä sen, että tiimityöskentelyä varten oli määrätty tietty ajankohta, jolloin kaikki työskentelivät tiimeissä. Sovittu ajankohta oli aina samana aikana ja se saattoi olla esimerkiksi kerran viikossa. Lisäksi ajankohta oli merkittynä sähköiseen kalenteriin. Tämän koettiin mahdollistavan sen, ettei kukaan pysty sopia kyseiselle ajankohdalle muuta vaan hän on sitoutunut osallistumaan tiimiin.

B4: Mut et tiistaisin on meil tiimiaika ja se on laitettu meidän kalenteriin, tämmöseen sähköiseen kalenteriin. – – Mä koen aina tiistai aamuisin, että se on meidän mahdollisuus et silloin kellään ei oo opetusta, et se on se raivattu aika.

B8: No meil on aika usein kalenteriin oli merkitty nyt, että milloin on niin kun asiatiimi, jota veti nyt niin kun johtoryhmän jäsen eli mäki olin – – tiimissä siin oli tosi paljon et meillä usein sit tiiminvetäjä vaan anto tai hänelle oli annettu tavallaan se aihe että mitä milloinki käsitellään.

A5: No ainaki sitä tuetaan niin et on on varattu se aika millon tiimit aina kokoontuu ja on kerrottu mitä siel pitää tehdä käsittääkseni on kerrottu jostain ylhäältä tai.. nii. Sillee sitä tuetaan.

Toinen yläluokka, *yhteistyö ja vertaistuki*, koostui kolmesta eri alaluokasta, joita olivat *luokan- ja aineenopettajien välinen yhteistyö*, *yhteistyö koko työyhteisön kesken* ja *tutustuminen muihin kollegoihin*. Ensimmäisen alaluokan, eli luokan- ja aineenopettajien välisen yhteistyön mukaan opettajat pitivät hyödyllisenä sitä, että yhtenäiskoulussa luokan- ja aineenopettajat pääsevät tutustumaan toisiinsa ja tekemään yhdessä töitä. Opettajat pitivät tärkeänä sitä, että he pääsevät jakamaan näkemyksiä ja kokemuksia omasta näkökulmastaan toisen opettajakunnan edustajille. Tämän nähtiin sujuvoittavan yhteistyötä opettajaryhmien välillä ja lisäävän tietoisuutta eri ikäisten lasten opetuksesta.

A8: – – tykkään siinä ainakin siitä, että se avaa ovia niinku ylä -alakoulun välille, ku me kuitenkin ollaan yhtenäiskoulu ni meil on siellä niinku sillai.

B5: Et on tosi niinku hyvä ollu myös nähdä, että millä tavalla me, opettajia ollaan kaikki, mut kuitenkin hiukan eri työ, eri tavalla yläkoulu toimii ja aineenopetus toimii totta kai, kun luokanopetus.

Yhteistyö koko työyhteisön kesken alaluokka puolestaan keskittyi yhteistyöhön koko työyhteisön kesken. Opettajat kokivat hyödylliseksi sen, että he näkivät säännöllisesti kollegoitaan ja saivat sitä kautta vertaistukea toisiltaan. Koko koulun yhteistyön koettiin lisäävän yhdenmukaisuutta koulussa.

Tutustuminen muihin kollegoihin, eli kolmas alaluokka teema toistui monissa haastatteluissa. Opettajat korostivat sitä, kuinka tärkeää on oppia tuntemaan kollegansa samassa koulussa ja päästä keskustelemaan heidän kanssaan. Tiimien nähtiin tukevan muihin opettajiin tutustumista, joka koettiin ehdottomasti tiimityöskentelyn hyötynä. Yhteisen ajan sanottiin olevan vähissä, joten viikoittaisista tiimihetkistä pyrittiin saamaan hyöty irti tutustumisen suhteen. Varsinkin uudet tai koulussa vain vähän aikaa työskennelleet opettajat korostivat sitä, kuinka paljon hyötyä tiimeistä on ollut muihin tutustumisen suhteen.

A1: On se aina on se aina hyvä, että on sellasii porukoita mis kuitenkin opettajat sit kokoontuu keskenään. Saadaan kuulumisii vaihdettuu. Ja ei mul oo millonkaa semmonen tai ainakaa ollu pitkää tunne et mä olin tänne jotenki yksin jääny että, ehkä se tiimirakenne osittain on tukenu sitä. Varsinkin sillan alussa sitä, ettei tarvi yksin pohti vaa löytää helposti ne kollegat kelt kannattaa kysyy, jos on jotai kysyttävää.

A5: Mut kyl myös se, et on tutustunut sit noihin opettajiin ketä ei koskaan muuten tapais eikä koskaan varmaan juttelis muuten nii siel tulee juteltuu niin onhan se kiva. Sit on joku tuttu tuol opehuoneessa, kun siel käy (nauraa).

A7: Siinä oli hyvä taas sitte et näki ihan et mä en ees tuntenu niitä ihmisiä (naurahtaa) tai en ollu ikinä nähnykään ni sit se on taas musta kiva et sitte alkaa et aa toi on toi ja. – – Nii oppii tuntemaan niit muitaki opettajia ja sitte saa niinku ehkä niiltä, pääsee enempi sisälle sit taas niinku näin uutena.

Yläluokista kolmas, *kehitystyö* keskittyi siihen, millaista kehitystyötä tiimit tekevät. Luokka muodostui kahdesta alaluokasta, jotka liittyivät koululla tapahtuvien asioiden järjestämiseen ja toimivan arjen toteuttamiseen. Opettajat kuvailivat sitä, kuinka tärkeitä tiimit ovat sen kannalta, että koulun arki saadaan toimimaan ja vaadittavia asioita saadaan järjestettyä. Esimerkiksi juhlien ja teemapäivien järjestämisen kannalta tiimejä pidettiin tärkeässä roolissa.

Tiimejä pidettiin myös hyvänä tapana ryhmitellä työtekoa ja jakaa työtehtäviä opettajien välillä. Tiimit edesauttoivat koulun ja sen arjen kehittämistä.

A1: No se hyöty siitä on että et ne asiat niiku juhlat ja tommoset saadaan sit järjestetty.

B2: No ainakin toi oma tiimi tukee tietenkin silleen, että sit me saadaan järkätty semmosii yhteis- jotain työhyvinvointitapahtumia tai asioita, jotka sit tietenkin parhaimmillaan nostaa vähän sitä fiilistä ja piristää koko työyhteisöä.

Viimeinen yläluokka käsitteli hyvin toimivia tiimejä. Luokka koostui kahdesta alaluokasta, joita olivat *hyvät ja vahvat tiimit* sekä *toimiva työskentely*. Haastatteluissa osa opettajista nosti esiin sen, että he pitävät tiimejä pääosin toimivina. Opettajat kuvailivat tiimityöskentelyä siten, että tiimit ovat lähteneet viemään asioita eteenpäin ja saavat paljon aikaiseksi. Vahva ja toimiva tiimi sanoina korostui haastateltavien puheissa. Kertomuksista oli havaittavissa positiivista suhtautumista tiimityöskentelyyn.

A2: Mm.. no meil on pitkään ollu aika vahvat tiimit vähän eri kombinaatioilla.

B1: Mun mielestä aika hyvin toimii nyt nää asiatiimit, että et ne on niinku lähteny selkeesti viemään asioita eteenpäin.

6.2 Opettajien kokemat haasteet tiimityöskentelyssä

Haastateltavat opettajat kertoivat kokemuksiaan tiimien kohtaamista haasteista. Tiimityötä pidettiin tärkeänä, mutta siinä koettiin myös suuria haasteita ja kehityskohteita. Aineistosta nousi esiin kuusi erilaista tiimityöskentelyssä havaittua haastetta, jotka olivat *ajanpuute*, *johtajuudesta johtuvat haasteet*, *merkityksettömyys*, *epätasa-arvoisuus*, *tiedonkulun haasteet* sekä *pedagogisen keskustelun puute*. Nämä muodostivat 6 yläluokkaa (kts. Taulukko 2). Näiden kuuden havaitun haasteen kokoavaksi käsitteeksi muodostui tiimityöskentelyn haasteet.

Haastatteluissa korostui erityisesti ensimmäinen luokka, joka käsitteli ajanpuutetta. Käyn seuraavaksi kaikki yläluokat läpi niiden esiintyvyyden mukaisessa järjestyksessä. Kaksi viimeistä luokkaa esiintyivät yhtä useasti sekä harvemmin muihin luokkiin verrattuna.

Taulukko 2. Tiimityöskentelyssä havaitut haasteet

Alaluokka	Yläluokka	Kokoava käsite
Työtehtävien suuri määrä	Ajanpuute	Tiimityöskentelyn haasteet
Ajankäytön haasteet		
Organisointiin liittyvät tekijät		
Johdolta saadut määräykset	Johtajuudesta johtuvat haasteet	
Tiimien kokoamisen haasteet		
Tiimien saaman tuen puute		
Heikot johtamisen toimitavat	Merkityksettömyys	
Tehtävään turhautuminen		
Tiimin työtä ei koeta tärkeäksi		
Työlle ei löydetä merkitystä		
Tyytymättömyyden osoittaminen	Tiedonkulun haasteet	
Tieto ei liiku opettajien välillä		
Tieto ei liiku tiimien välillä	Epätasa-arvoisuus	
Epätasa-arvoinen tehtävien jakautuminen		
Epätasa-arvoinen osallistuminen tehtäviin	Pedagogisen keskustelun puute	
Ei mahdollisuutta pedagogiselle keskustelulle		
Tarve kehittää pedagogista keskustelua		

Ajanpuute

Merkittävimpanä haasteena tiimityöskentelyssä nousi esiin ajanpuute sekä siitä johtuva kiireen tunne. Moni opettajista koki, että tiimien työskentelylle ei ole varattu tarpeeksi aikaa verraten suoritettaviin tehtäviin. Ajanpuutteen suhteen aineistosta muodostui kolme alaluokkaa, jotka ovat *työtehtävien suuri määrä*, *ajankäytön haasteet* ja *organisointiin liittyvät tekijät*.

Tehtävien suurta määrää kuvailtiin tiimien työmäärän, sen kuormittavuuden sekä opettajien muiden töiden näkökulmista. Opettajien mukaan tiimeille on annettu liian suuri määrä hoidettavia tehtäviä suhteessa aikaresurssiin. YS-, eli yhteissuunnitteluajat eivät ole opettajien mielestä riittävät suureen työmäärään verrattaessa. Tiimien vetäjien kuvailtiin tuovan

johtoryhmän kokouksista jatkuvasti lisää hoidettavia asioita, jolloin tehtävät pääsevät kertymään. Tiimit ehtivät työskentelynsä kautta toteuttamaan kehitystyötä, mutta pedagogiselle keskustelulle ei jää aikaa.

A1: – – se onki yks asia mitä mä pikkusen olin kritisoinu että meil on yleensä ollu tiimissä niin paljon töitä ja niin pitkä asialista ja se tiimin on tuotu aina sieltä niinkun johtoryhmästä että no komento joka tota tehkää tota.

B2: Sitä asiaa niillä YS-ajoilla on niin kovin runsaasti, että et itse koen et on oikeesti aika haastavaa saada edes pieni osa niistä asioista mitä sillä ajalla pitäisi tehdä niin tehtyä siinä ajassa mitä on.

Opettajat kuvailivat haastatteluissa myös sitä, kuinka paljon heillä olisi tiimityöskentelyn ulkopuolisia asioita hoidettavanaan, joilta tiimeissä työskentely vie aikaa. Opetettujen tuntien jälkeen heidän tulisi suunnitella seuraan päivän tunnint, olla yhteyksissä huoltajiin ja muihin sidosryhmiin sekä hoitaa muita juoksevia asioita. Haastatteluissa oli havaittavissa turhautuneisuutta sekä turhautumista työmääriin.

Lisäksi opettajat nostivat esille oman jaksamisensa. Pitkien opetuspäivien jälkeen jaksamisen kerrottiin olevan koetuksella ja iltapäivien tiimiajat koettiin raskaiksi. Moni koki, että väsyneenä suunnittelutyö on haastavaa ja hyviä ideoita on vaikea löytää.

B2: Ja sitten haittaa, no joskus miettii et nekin tunnint vois laittaa siihen oman työn, jotka suoraan vaik oppilaisiin vaikuttaa. Ku tuntuu et siit jää niinku jatkuvasti miinukselle, et miten pystyy tekee sitä omaa työtään ku siihen tarvis sitä suunnitteluaikaa.

B5: Meidän päätyö on kuitenkin se luokassa opettaminen, luokan opettajalla. Niin sit kun sul on 6 tuntii opetusta, 8:30 alotat vaikka putkeen vaikka kello 14:sta ja vartin yli kaks sun pitäis olla innokkaana suunnittelemassa arviointia. Niin siin onkin, että a) kuinka jaksa (nauraa). Et ois tosi hienoa et jos ois vaikka koko päivää aikaa, rauhassa näit asioita niin kuin aikuisten kesken. Et usein se on sitä et hirveellä kiireellä, väsyneenä ja koko ajan takaraivossa et ku mul on korjaamatta noi matikan kokeet.

Ajankäytön haasteet nostettiin esiin myös tiimityöskentelylle varatun ajan suhteen. Molemmissa kouluissa oli ennalta määritellyt ajat sille, koska tiimit työskentelevät. Tiimityöskentelylle varattuaika koettiin lähes poikkeuksetta liian lyhyeksi. Monessa haastattelussa nousi myös ilmi, että aloittamisen hankaluudet veivät tiimityöskentelyltä aikaa eikä kollegoiden kanssa kuulumisten vaihtoon jäänyt mahdollisuuksia.

B1: – – mä oon kokenu tosi toimimattomaks tän 45 minuuttii. Siit menee viistoist minuuttii siihen et sä tavallaan ees lämpeet sille työlle. Se, että niinku tietyt small

talkit on käyty läpi et ”hetkonen, mitä me viimeks tehtiin ja mihis me mennään?” ja sit se työaika jää varsinaisesti älyttömän vähän.

B5: Se on se aika jolloin on varattu aikaa näitten asioitten hoitamiseen. Mut se aikahan on ihan liian lyhyt, liian pieni.

Ongelmia havaittiin myös organisointiin liittyvissä tekijöissä. Tiimien työskentelyyn varatusta ajasta suuri osa kerrottiin kuluvan johdon puolelta tuleviin byrokraattisiin tehtäviin. Tiimien tuli esimerkiksi laatia kirjalliset toimintasuunnitelmat itselleen, ja osa ryhmistä olivat tehneet vuosikelloja. Haastatteluista oli havaittavissa turhautumista tämän kaltaisiin tehtäviin.

Haasteita loi myös koulun sijainti useassa eri rakennuksessa. Osa opettajista mainitsi, että siirtymiä koulujen välillä ei olla huomioitu tarpeeksi hyvin aikatauluissa, joka tuottaa ongelmia. Lisäksi tiimityöskentelylle varatut ajat sijoittuivat yleensä iltapäiville muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta. Työpäivän loppupuolella tiimityöskentely koettiin kuitenkin raskaaksi, moni koki olevansa liian väsynyt työskennelläkseen tehokkaasti.

B7: Mutta se mihin menee eniten aikaa, on aika pitkälle ehkä, et – – tiimeissä niin on byrokrania ja tietyt jutut mitä se edellyttää, on se sit toimintasuunnitelmaa tai arviointiin – – Mut ehkä 70 prosenttia voisin nyt äkkiseltään veikata menee tämmöseen.

B11: Nii ja sit se toinen on maanantaiaamussa. Osa porukasta niin ku etitää et missä kuka on ja sit siinä on menee sitte se vartti siihen et alotetaa ja sit on vartti tehokasta ja sitte pitää siirtyä oppitunneille. Tai toisee rakennukseen.

A6: – – et jos on opettanu jo kahdeksasta ni sit... viiden aikaan ei niin kun oikeen ideoita irtoo et, et hukkaan se menee se.

Johtajuudesta johtuvat haasteet

Johtajuuden haasteita lähestyttiin monista eri suunnista. Johtajuuden yläluokka jakautui neljään eri alaluokkaan, joita olivat *johdolta saadut määräykset*, *tiimien kokoamisen haasteet*, *tiimien saaman tuen puute* ja *heikot johtamisen toimitavat*. Johtajuuden haasteiden suhteen tärkeimpinä havaintoina nousi esiin se, että johdolta saatuja määräyksien ei nähty edistävän tiimityötä, vaan ennemmin haittaavan tai hidastavan sitä. Lisäksi opettajat kaipasivat enemmän tukea ja toimivampia toimintamalleja.

Johdolta saadut määräykset alaluokassa johdolta, tässä tapauksessa rehtorilta tai tiiminvetäjältä saadut ohjeet koettiin turhiksi tai niiden tekemistä ei tunnettu mielekkääksi. Tehtävät lisäsivät jo valmiiksi suurta työmäärää ja niiden koettiin vievän työaikaa. Vain todella harvat haastatelluista kertoivat johdon asettavan varsinaisia tavoitteita työskentelylle.

Toisen, tiimien kokoamisen haasteet-alaluokan mukaan johdon alaisista haasteista esiin nousi myös liian suuriksi kootut ryhmät. Osa haastatelluista koki turhautumista sen suhteen, että ryhmässä oli joko liian monta henkilöä tai ryhmässä ei ollut osattu jakaa tehtäviä tiimiläisten kesken, vaan kaikki työskentelivät yhden asian parissa.

B9: – – siihen liittyy tähän tiimityöskentelyyn sitte sellanen juttu, että et aika paljon tulee sellasia vähä sellasia niinku ylhäältä annettuja tehtäviä, ottakaa kantaa tähän mitkä ei vie oikeasti sitä pedagogista ajattelua millään tavalla eteenpäin vaan ne on enemmän sellasta niinkun et nyt tähän pitää ottaa kantaa ja kirjatkaa nyt tiimin tavoitteet ylös ja refleктоikaa.

A4: No siis tottakai kaikesta keskustelusta kollegoiden kanssa on aina hyötyä, että mutta se et mikä se sitte johdon toive on että kuinka paljon tiimien pitää suorittaa erilaisia juttuja ja onko sitte johto tyytyväinen siihen et mitä tiimit sit ehtii tekemään että tällästä työtä niin monella saralla on kovin paljon et välillä tulee semmonen olo että onko aikaa keskittyä kunnolla yhtään mihinkään.

Tiimien saaman tuen puute alaluokassa tiimit kokivat kaipaavansa enemmän tukea johdolta. Työskentelyyn olisi kaivattu selkeää visiota siitä, mihin suuntaan asioita ollaan kehittämässä ja mikä koko koulun yhteinen päämäärä on. Myös tiiminvetäjät mainitsivat kaipaavansa rehtorilta enemmän tukea työskentelylle. Tuen puute voidaan nähdä sinänsä ristiriitaisena, sillä kuten aiemmin mainittiin, johdon ohjeita ei koettu tärkeiksi tai hyödyllisiksi.

Joissain tapauksissa johtamisen toimintatavat koettiin heikoiksi. Heikot johtamisen toimitavat-alaluokassa rehtorien sanottiin olevan liian ulkopuolisia eikä heidän nähty olevan läsnä työskentelyssä. Myös toimintatavat nähtiin paikoin puutteellisina. Yhden haastateltavan mukaan johtoryhmän muodostamassa aikataulutuksessa on nähty vajavuuksia. Lukuvuoden alussa päätetyt tehtävät ja sillä hetkellä tarpeelliset tehtävät eivät kohtaa, vaan tarve nähdään muuttuneen. Tähän reagointi on haastateltavan mukaan ollut puutteellista.

B7: No kamppikset ja muut proggikset mitä suunnitellaan ovat tietenkin tiimin sisältä lähteviä, mutta – – kaipais varmasti enemmän annettuakin sisältöä sinne.

A6: Et aika strukturoitua se on niin kun... ja sit ku ne on joskus vuos sitte jo päätetty et milloin mitäkin ni sit se ei aina ihan oo sen tarpeen kanssa yksin, et mille olis tarvetta mutta. Niillä sitten mennään.

Merkityksettömyys

Haastatteluissa usea opettaja mainitsi työn merkityksettömyyteen liittyviä tekijöitä.

Merkityksettömyyttä kuvailtiin muun muassa sen kautta, että opettaja eivät kokeneet

tekemäänsä työtä tiimissä tärkeäksi eivätkä löytäneet merkitystä työpanokselleen. Merkityksettömyyden luokka muodostui neljästä alaluokasta, joita olivat seuraavat: *tehtävään turhautuminen, tiimin työtä ei koeta tärkeäksi, työlle ei löydetä merkitystä ja tyytymättömyyden osoittaminen*. Tehtävään turhautuminen näkyi sen kautta, että tiimin tehtäviä ei koettu järkeviksi. Opettajilla oli myös kokemuksia siitä, että tiimeissä käsiteltiin asioita, jotka eivät olisi vaatineet varsinaisesti koko tiimin paikalla oloa, vaan ne olisi voitu hoitaa pienemmällä joukolla ihmisiä. Vaikka jotkut tehtävät koettiin alkuun turhiksi, ne saatiin kuitenkin hoidettua.

A5: No on ollu että vähä just sitä mitä mä sanoinkin että vähän sellaselta sormien pyörittelyä ja väkisin tekemistä jotain mikä ei oikee tunnu järkevältä, mut sit yleensä me olla aika keskusteltu vähän aikaa siitä ja sitte vaa ruvettu hommiin ja tehty se pois alta, koska se on tehtävä niin tehään ja voi niinku aluks purnata.

Ajatus siitä, että tiimin työskentelyä ei koeta tärkeäksi nousi esiin sen kautta, että tiimiä tai siinä oloa ei koettu merkityksellisenä. Tiimin olemassaolon merkitys oli myös yhdelle haastattelulle kokonaan epäselvää. Opettajilla oli haasteita sen suhteen, että työtä olisi koettu mielekkääksi ja osa koki, ettei työskentely johda mihinkään. Haastatteluissa mainittiin konkretian puute sekä se, ettei tiimien työn tuloksia saada jaettua muille.

Opettajat osoittivat myös tyytymättömyyttä tiimeihin liittyen. Tyytymättömyys näkyi ”purnaamisena” eli asioista valittamisena tai yhden opettajan kohdalla selvänä vastustuksena tiimityöskentelyä kohtaan. Opettaja vastusti hänen mielestään merkityksettömiä asioita tiimityöskentelyssä.

A6: Et en mä tiedä ehkä on vähän hämäräks se et mitkä mikä oikee tarkoitus sitte näillä... tiimeillä on.

B12: Kirošana numero 1 tässä talossa on tiimit. Koska se on tekemällä tehtyä byrokratiaa, jolla ei oo käytännös mitään merkityst, meitä istutetaan pohtimassa jotakin, jolla ei oo meidän työn kannalta, niinkun merkitystä, se on tätä hallintohöpötystä jota nyt meille työnnetään tuolta ylhäältä. Me ollaan niin kurkkuu myöten täynnä. – – Uudet on niin naiiveja, anteeks naiiveja, että he kuvittelevat muuttavansa maailmaa, tekevänsä niinku kehittävänsä koulusta ties mitä näissä tiimeissä, no kyllä niille realiteetti jossain vaihees tulee.

Tiedonkulun haasteet

Tiedonkulun haasteiden yläluokka pyrkii kuvailemaan ongelmia kommunikaation ja tiedonvälityksen suhteen. Haastatteluissa nousi ilmi, että tiedonkulku on hyvin puutteellista,

eivätkä tiimit saa tarpeeksi tietoa toistensa työstä. Tehty työ koettiin tästä syystä osittain turhaksi ja opettajien kommentteista oli havaittavissa turhautumista. Useat haastatellut opettajat toivoivat toimivampia ratkaisuja tiedottamiseen.

Tiedonkulun haasteet jakautuivat kahteen eri luokkaan, *tiedonkulkuun opettajien välillä* ja *tiedonkulkuun tiimien välillä*. Opettajien välisessä tiedonkulussa mainittiin käytettävän O365 palvelua, Sharepointia sekä sähköistä kalenteria. Moni ei kuitenkaan kokenut näiden käyttöä luontevaksi, vaan niiden käytön kerrottiin helposti unohtuvan tai jäävän taka-alalle.

Sähköisistä palveluista mainittiin myös, että niistä on vaikea löytää tietoa.

A6: No siellä O365:ssa siellä ei, ei käydä keskustelua sinänsä et siel. Mut dokumenttien... tota mites sanois näitisi, hautausmaa, josta niitä satunnaisesti joskus kompastuu johonkin siis... sieltä... vaikee löytää mitään... järkevästi tai.

Tiimien välisessä tiedonkulussa suurimmaksi ongelmaksi koettiin se, että tieto jää tiimin sisälle. Kouluilta puuttui kanavat toimivan tiedonsiirron suhteen. Moni opettaja mainitsi, ettei hän tiedä, mitä muut tiimit tekevät tai ovat tehneet. Tähän ratkaisuksi esitettiin yhteisiä kokoontumisia, joissa tiimit pääsisivät avaamaan toimintaansa. Tiimien tuotokset kerrottiin jaettavan sähköisiin palveluihin, mutta usea haastateltava myönsi, ettei heillä ole aikaa tai resursseja käydä lukemassa muiden dokumentteja.

B1: Et ehkei niinku koko koulun kokouksia ja tämmösii isompia juttuja, ni tarttis enemmän just sen takii et pysyis vähän enemmän kartalla siitä et mitä muissa tiimeissä tehdään.

A5: Must ne jää aikalaila vaik niistä kirjojetaan niist kokouksista mut eihä tai emmä tiedä ehkä joku lukee niitä toisten tiimien mut ite en ainakaan lue. En muista lukea. En ehdi lukea. Nii kyl ne jää sinne aika paljon.

B7: Tietenki niin, sit niinkun pöytäkirjoja ladataan minkä ehditään, menee SharePointiin eli pilvipalveluun. Mutta kuinka moni meistä niitten toisten tiimien pöytäkirjoja käy lukemassa ja ottaa sieltä, niin ei varmaan hirveen moni. Enkä itsekään kyllä... jaksaa.

Epätasa-arvoisuus

Opettajien kertoman perusteella tiimityöstä nousi esille epätasa-arvoisuutta lisääviä asioita. Opettajat eivät olleet tyytyväisiä siihen, miten työmäärät olivat jaettu tiimien välille. Heidän kokemuksensa osoittivat, että tiimien välillä on suuria eroja siinä, kuinka paljon aikaa ja vaivaa tiimien tehtäviin joudutaan käyttämään.

Tiimien epätasa-arvoisuudessa havaittiin kaksi eri haastetta, *epätasa-arvoinen tehtävien jakautuminen* sekä *epätasa-arvoinen osallistuminen tehtäviin*. Haastateltavat mainitsivat, että osalla tiimeistä tehtävien määrä on selvästi suurempi kuin toisilla. Työtaakat ovat jakautuneet tiimien välillä epätasaisesti ja tehtävämäärää ei koettu tasa-arvoiseksi. Myös tiimin sisällä työtehtävät jakautuivat epätasaisesti. Osa opettajista joutuivat ottamaan suuremman roolin ja vastuun tiimeissä kuin toiset. Syy oli yleensä siinä, että osa opettajista osallistui passiivisemmin yhteiseen työskentelyyn. Haastateltavat toivoivat tehtävien jakautuvan tasaisemmin tiimiläisten keskuudessa.

A1: Voi se olla et jossain tiimeis on semmosii opettajia ketkä vähän vapaamatkustaa vuodest toiseen mut... se onki aika hankalaa ratkaista – –.

B4: Mut sit on tietysti asia erikseen, miten opettajat ottaa siihen osaa. Se on hyvin erilaista.

Pedagogisten keskustelujen puute

Pedagogisten keskustelujen puutteen yläluokan muodostivat alaluokat *ei mahdollisuutta pedagogiselle keskustelulle ja tarve kehittää pedagogista keskustelua*. Muutama haastatelluista opettajista toi esille sen, että he toivoisivat enemmän mahdollisuuksia ammatillisen keskustelun käyntiin kollegoiden kanssa. Tiimien käytössä olevan ajan luomien haasteiden vuoksi he kokivat, että heille ei jää aikaa jakaa osaamista tai kokemuksia keskenään. Opettajien mukaansa pedagogiselle keskustelulle löydetty sopivaa aikaa tai paikkaa.

Keskustelun puute koettiin haasteeksi sen vuoksi, että tiimien toiminnan kehittämisen kannalta olisi opettajien mukaan tärkeää saada jakaa omaa ja yhteistä osaamista muiden kanssa sekä vaihtaa näkemyksiä. Opettajat kokivat, että heillä olisi tarve kehittää omaa pedagogista osaamistaan kollegoiden kanssa käydyn keskustelun kautta.

A4: – – että pystyisi tekemään oman aineryhmän sisällä oikeesti sitä pedagogista kehitystyötä ja ottamaan niitä yhteisiä linjauksia ilman että et on usein silloin kun ne vähät ajat on nii on hyvin paljon tavoitteita mitä pitää käydä et sitä pedagogiselle keskustelulle ei oikeestaan oo ole aikaa.

B9: Joo, koska, koska asiatiimeilläkin on ollu aika paljon kokouksia mut nää on tälläsiä niin kun juoksevia asioita, jotka on pakko hoitaa ja joista on pakko sopia jollain tavalla, mutta ne ei niin kun vie sitä pedagogista ajattelua eikä sitä niin kun oman työn kehittämistä millään tavalla eteenpäin.

6.3 Opettajan työuran pituuden vaikutus tiimityöskentelyssä koettuihin haasteisiin

Tutkimuksessa lähdettiin selvittämään työuran pituuden vaikutusta siihen, millaisia haasteita opettajat tiimityössä kokevat. Ryhmien välisen vertailun tavoitteena oli selvittää, kokevatko lyhyemmän uran tehneet opettajat enemmän haasteita tiimityöskentelyssä sekä korostuuko jokin tietty haasteiden osa-alue toisessa ryhmistä.

Taulukko 3. Tiimityöskentelyn haasteiden mainintojen todentaminen kvantifioimalla.

	1–9 vuotta työskennelleet	10 vuotta tai pidempään työskennelleet
Ajanpuute	11	21
Merkityksettömyys	9	4
Epätasa-arvoisuus	2	3
Tiedonkulun haasteet	7	5
Johtajuudesta johtuvat haasteet	5	10
Pedagogisen keskustelun puute	0	5
Yhteensä	34	48

Taulukon 3 mukaisesti ajanpuutteesta johtuvia haasteita koettiin molemmissa ryhmissä, mutta pidempään työskennelleiden ryhmässä asia oli tuotu ilmi verrokkiryhmää paljon useammin. Heidän kohdallaan ajanpuutteen joka alaluokan, työtehtävien suuren määrän, ajankäytön haasteiden ja organisointiin liittyvien tekijöiden kohdalla mainintoja oli tasaisen paljon. Työtehtävien suuren määrän ja ajankäytön haasteiden kohdalla pidempään työskennelleet olivat vahvemmin edustettuina, mutta organisaatioon liittyvien tekijöiden suhteen ryhmien maininnat jakautuivat tasaisemmin. Lyhyemmän aikaa työskennelleiden ryhmässä korostui ainoastaan yhden alaluokan yksi teema. Työtehtävien suuren määrän kohdalla 1–9 vuotta työskennelleet mainitsivat useasti sen, että heillä olisi monesti muutakin tärkeää tekemistä tiimityöskentelyn sijaan.

Merkityksettömyyden haasteet painottuivat lyhyemmän aikaa työskennelleiden ryhmään. Alaluokat siitä, että tiimin tehtäviin turhaudutaan ja se, ettei tiimin työtä koeta tärkeäksi esiintyivät vain lyhyemmin työskennelleiden haastatteluissa. Oli huomattavissa, että tiimityöskentelylle ei anneta kovinkaan suurta painoarvoa, vaan tiimissä työskentelyä pidetään niin sanotusti pakollisena työnä. 10 vuotta tai sitä pidempään työskennelleiden

ryhmän kertomukset työn merkityksettömyydestä liittyivät siihen, että tiimin työlle ei löydetä selkeää merkitystä ja tiimityöskentelyä vastustetaan tyytymättömyyden osoituksena.

Johtajuudesta johtuvat haasteet korostuivat pidempään työskennelleiden ryhmässä. 10 vuotta tai pidempään työskennelleet kertoivat useammin tiimityöskentelyn haasteiden johtuvan johtajuuden puutteista. Kaikki johtajuuden puutteellisuuden alaluokat olivat edustettuina heidän haastatteluissaan. 1–9 vuotta työskennelleiden ryhmässä johtajuuden haasteet nousivat esille harvemmin. Heidän kertomuksissaan mainittiin se, että tiimit eivät toivo johtajien määräävän suoraa käsiteltäviä aineita, vaan he halusivat suuremman päätäntävällän.

10 vuotta ja sitä pidempään työskennelleet olivat vahvasti edustettuina myös toisessa ryhmässä. He mainitsivat yhtenä haasteena pedagogisen keskustelun puutoksen, jota toisen ryhmä ei nostanut haastatteluissa esiin kertaakaan. Pedagogisen keskustelun tarve nostettiin esille useamman haastattelun toimesta.

Tiedonkulun haasteet ja epätasa-arvoisuus esiintyivät molempien ryhmien haastatteluissa lähes samalla tavalla. Opettajaryhmät mainitsivat samanlaisia huomioita näiden kahden yläluokan suhteen eikä mikään teema noussut toista ryhmää vahvemmin esille.

Sisällönanalyysin avulla toteutettu vertailu pyrittiin lopuksi todentamaan aineiston kvantifioinnin kautta. Aineistosta laskettiin haasteiden mainintojen määrät eri ryhmissä (*kts taulukko 3*). Saatujen tulosten perusteella kvantifiointi tukee aiempia tuloksia.

Huomionarvoista oli se, että pidemmän aikaa työskennelleiden ryhmässä nostettiin kokonaisuudessa useammin esille erinäisiä haasteita, joita tiimityöskentelyssä on havaittu. 1–9 vuotta työskennelleet mainitsivat eri haasteita 34 kertaa, kun taas pidempään työskennelleet 48 kertaa. Eniten mainintoja molemmissa ryhmissä sai ajanpuute. Lyhyemmin työskennelleet mainitsivat sen 11 kertaa, kun taas pidempään työskennelleet 21 kertaa. Kyseinen tulos on linjassa aiemmin saadun tuloksen kanssa siitä, että pidempään työskennelleet kertoivat enemmän kiireen ja ajanpuutteen aiheuttamista haasteista.

Vertailun mukaan lyhyemmän työuran tehneiden opettajien kohdalla korostuu tiimityöskentelyn kokeminen merkityksettömäksi. 1–9 vuotta alalla työskennelleet opettajat keroivat työn merkityksettömyyden kokemuksista yhdeksän kertaa, kun taas pidempään työskennelleet mainitsivat sen vain neljä kertaa.

Pidempään työskennelleiden ryhmässä korostui ajanpuutteen lisäksi maininnat johtajuudesta koetuista haasteista sekä pedagogisen keskustelun puutoksesta. 10 vuotta tai pidempään

työskennelleet mainitsivat johtajuudesta johtuvat haasteet kymmenen kertaa, kun taas verrokkiryhmä vain viisi kertaa. Pedagogisen keskustelun puutokset kyseinen ryhmä mainitsi viisi kertaa, kun taas 1–9 vuotta työskennelleet eivät maininneet tähän liittyviä haasteita ollenkaan. Tiedonkulun haasteet ja epätasa-arvoisuuden kokemukset olivat edustettuina molemmissa ryhmissä tasaisesti.

7 Johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää millaiseksi opettajat luonnehtivat koulussaan tapahtuvan tiimityöskentelyn positiivisia puolia ja millaisia haasteita tiimityöskentelyssä on kohdattu.

Tutkimukseni perusteella opettajat kuvailivat tiimityöskentelyä toisaalta hyvinkin positiivisessa valossa, mutta nostivat kuitenkin esiin suuria haasteita. Osittain tulokset olivat ristiriidassa keskenään ja opettajien kokemukset erosivat toistensa kokemuksista.

Tutkimuksen tavoitteena oli myös vertailla opettajien näkemyksiä tiimityöstä työuran pituuden suhteen. Vertailussa havaittiin, että eri pituisten työurien tehneet opettajat painottivat haasteiden osalta hieman eri asioita ja teemoja, mutta molempien ryhmien kokemat haasteet olivat pääosin samansuuntaisia. Huomion arvoista oli, että kauemmin työskennelleet nostivat haastatteluissa esille määrällisesti enemmän haasteita. Seuraavaksi tarkastelemme tuloksia hieman tarkemmin ja mietimme, mikä tuloksiin on mahdollisesti johtanut.

7.1 Tulosten tarkastelua

7.1.1 Tiimityöskentelyn toimivuus

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä saatujen tulosten perusteella voidaan todeta, että hyvin organisoidut ja tuetut tiimit voivat tuoda kouluuyhteisöön paljon hyvää. Opettajalla on säännöllisin väliajoin mahdollisuus keskustella kollegoidensa kanssa saaden vertaistukea. Uudet opettajat puolestaan pääsevät osaksi työyhteisöä. Erityisesti arvossaan pidettiin johdolta saatua tukea niin ohjeiden, kun myös aikataulutuksen muodossa. Voidakseen hyvin tiimissä, opettajalla tulisi Katzenbachin & Smithin (1993) mukaan olla mahdollisuuksia vaikuttaa työpaikalla tapahtuvaan toimintaan.

Tutkimuksessa havaitut haasteet olivat osittain linjassa aiemmissä tutkimuksissa havaittuihin haasteisiin. Uutena haasteena esiin nousi työskentelyn epätasa-arvoisuus, tiedonkulun haasteet sekä pedagogisen keskustelun puute. Aiemmassa tutkimuksessa havaittuja tiimin jäsenten välisiä ristiriitoja ei tutkimuksessa havaittu ollenkaan. Sitoutumattomuus puolestaan nähtiin liittyvän osittain merkityksettömyyden tunteeseen, joka aineistosta nousi esille.

Sitoutumattomuudessa tiimiläiset ovat haluttomia osallistumaan tiimin toimintaan ja yhdessä työskentelyyn (Katzenbach & Smith (2005). Merkityksettömyys-käsitteellä pyrin kuitenkin lähestymään asiaa hieman eri näkökulmasta.

Tarkasteltaessa ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen kautta saatuja tuloksia huomataan niiden olevan osittain ristiriidassa keskenään. Osa asioista nähtiin positiivisessa valossa, mutta sama asia, tai sen toinen puoli mainittiin haasteeksi. Esimerkkinä tästä voidaan mainita tiimien johdolta saama tuki. Tukea ja sen eri ulottuvuuksia kuvailtiin positiiviseen sävyyn. Osa opettajista mainitsi, että johtoryhmältä saadut ohjeet tukevat tiimien työskentelyä ja auttavat näyttämään sille suuntaa. Kuitenkin osa opettajista koki haasteeksi sen, että tiimien työtä ohjaillaan liikaa ja heillä ei ole tarpeeksi mahdollisuuksia vaikuttaa itse omaan työskentelyynsä. Busarin (2019, 196) mukaan työntekijän luottamus johtajaansa kohtaan voi vaikuttaa positiivisesti niin työntekijän ja johtajan väliseen suhteeseen, mutta työn työntekijöiden keskinäisiin suhteisiin. Sen lisäksi luottamus hyvään johtamiseen lisää sitoutumista ja osallistumista. Tulosten perusteella johtamisen toimivuuteen tulisi jatkossa kiinnittää yhä enemmän huomiota.

Vastaavasti haasteena koettiin myös riittämätön aika, mutta hyväksi taas koettiin se, että tiimeille on varattu tietty ajankohta viikosta, jolloin yhteistä työtä tehdään. Voidaankin todeta, että tuntemukset ovat jokaisen omia näkemyksiä ja kokemuksia tilanteesta. Ei absoluuttisia totuuksia. Henkilön aiemmat kokemukset tiimityöskentelystä voivat vaikuttaa siihen, miten toimivaksi hän tämänhetkisen tiimityöskentelyn kokee.

Rajakaltion (2011) mukaan koulujen uudistustoimenpiteisiin liittyy monesti yhteiskunnan luomia odotuksia parannuksista. Koulun odotetaan kehittyvän jatkuvasti ja siltä odotetaan yhä enemmän. Tämä saattaa omalta osaltaan luoda paineita opettajille onnistua työssään ja olla osallisen tuottamassa uudistuksia. Haasteita voi kuitenkin aiheuttaa riittämätön aikaresurssi. Tulosten perusteella haasteeksi koettiin se, että aikaa ei ole tarpeeksi. Tiimin jäsenet kokivat, että varattu aika ei ole riittävä työmäärään nähden. Tämän perusteella kehityskohteeksi voidaan nähdä se, että opettajille tulisi varata enemmän yhteistä aikaa tiimityöskentelylle.

Mäntylän (2002, 232) mukaan tiimien tulisi pohjimmiltaan perustua vapaaehtoisuuteen. Opettajaa ei tulisi pakottaa osaksi tiimiä. Nykypäivänä koulut voivat kuitenkin edellyttää, että henkilökunnan tulee olla osana koulun tiimityöskentelyä. Tällöin tiimin ongelmaksi voi muodostua se, että tiimiläisten joukossa voi olla passiivisia tai toimintaan osallistumattomia henkilöitä. Tiimityöhön pakotettu opettaja voi heikentää koko ryhmän toiminnan tuloksellisuutta. Haastatellut opettajat kokivat kuitenkin merkityksettömyyden tunnetta tiimien työskentelyä kohtaan. Opettajat kertoivat, että tiimit tuovat mahdollisuuden tutustua

kollegoihin ja sitä kautta on mahdollisuus päästä jakamaan omaa osaamistaan ja oppia uutta muilta. Tiimityöskentelyyn liittyikin tätä kautta myös merkityksellisyyden kokemuksia. Merkityksettömyyden tunteet puolestaan liittyivät enemmän itse työtehtäviin ja niihin turhautumiseen, ei niinkään muihin tiimin jäseniin. Hargreaves ja Fullan (2013, 37) mukaan paras keino tukea ja motivoida opettajia, olisi luoda hyvät olosuhteet työskentelylle. Olosuhteiden tulee mahdollistaa tehokas työskentely, niin yksittäisten opettajien, kun koko yhteisön kesken.

7.1.2 Työuran pituuden vaikutus

Tarkastellaan seuraavaksi sitä, miksi jotkut koetut haasteet korostuivat tietyssä työuran pituutta käsittelevässä ryhmässä. Oma ennakko-oletukseni oli, että lyhyemmän aikaa opetuslalla työskennelleet olisivat kokeneet enemmän haasteita opettajien välisessä tiimityöskentelyssä. Uskoin kokemuksen tuovan varmuutta työskentelyyn ja sen myötä sujuvoittavan yhdessä tiimissä toimimista. Tutkimuksen perusteella näin ei ollut, vaan yli kymmenen vuoden uran tehneet mainitsivat enemmän haasteita tiimityöskentelyssä. Voi olla, että pitkän uran myötä saatu kokemus auttaa näkemään haasteet laajemmin ja antaa rohkeutta ottaa asiat puheeksi. Pitkään työskennelleet ovat myös nähneet vuosien aikana tapahtuneen kehityksen ja sen suunnan. Jos aiemmin on koettu asioiden olleen paremmin, uudet muutokset ovat mahdollisesti voineet tuntua negatiivisilta ja tätä kautta aiheuttaa haasteista työskentelyyn. Bovbjergin (2006, 251) mukaan osalla opettajista voikin olla haasteita ymmärtää tiimityön perusteita. Suhde kollegoihin voidaan hänen mukaansa nähdä velvollisuutena.

Kymmenen vuotta ja sitä pidempään työskennelleiden mainitsevat haasteet painottuivat vahvasti ajanpuutteeseen ja johtajuudesta johtuviin haasteisiin. Tämänhetkinen tunne riittämättömästä ajasta voi johtua siitä, että opettajien työtehtävien määrä on kasvanut vuosien saatossa. Opettajat saavat hoidettavakseen yhä enemmän varsinaisen opetuksen ulkopuolisia tehtäviä, mutta työpäivien pituus ei muutu. Yhä suurempi määrä tehtäviä tulisi hoitaa samassa ajassa. Tämä voi mahdollisesti olla yksi syy sille, miksi ajanpuute ja kiireen tunne korostuivat pidemmän uran tehneiden joukossa.

Samat syyt voivat osittain johtaa mainintoihin puutteellisesta johtajuudesta. Haastatteluissa mainittiin useampaan kertaan, että niin johtoryhmältä kuin tiiminvetäjiltä saadaan jatkuvasti lisää hoidettavia työtehtäviä tiimeille, joka kuormittaa heitä. Edellisiä tehtäviä ei ole saatu hoidettua, kun jo saadaan lisää työtä, johtaa puolestaan kiireeseen ja siihen, ettei aika riitä

kaikkein mitä vaaditaan. Myöskään johdolta saatua tukea ei koeta riittävänä eikä johtamisen toimintatavat ole aina toimivia. Suuret tiimien koot vaikeuttavat omalta osaltaan toimintaa. Voidaankin miettiä, millainen muutos tämän suhteen on tapahtunut pidemmän työuran tehneiden uran aikana. Onko kaksikymmentä vuotta sitten tilanne ollut samanlainen vai voisiko tapahtuneet muutokset johtaa siihen, että tällä hetkellä opettajat kokevat johtajuudessa puutteita.

Opettajat voivat kokea tiimimuotoisen työskentelyn pakotettuna toimintatapana, joka pakottaa kollegiaalisuuteen. He voivat nähdä tämän negatiivisena muutoksena suhteessa vanhoihin toimintatapoihin. (Bovbjerg 2006, 247.) Kaikki opettajat eivät vielä välttämättä ole tottuneet tiimityöskentelyyn työnteon muotona. Opettajan työ on pitkään nähty työnä, jota on mahdollista tehdä yksin ja itsenäisesti. Nykypäivänä työ on kuitenkin laajentunut jaetun asiantuntijuuden suuntaan. Mäntylän (2002, 233–234) mukaan opettaja yksilönä hyötyy tästä siten, että hän pääsee osalliseksi asiantuntijajoukkoa, joka mahdollistaa osaamisen syventymisen. Koulu itsessään taas hyötyy tiimityöskentelystä saaden uusia ideoita ja näkökulmia toimintansa kehittämiseen.

Tarkastellessa lyhyemmän uran tehneiden opettajien mainintoja haasteista, havaittiin, että he kokivat suurimpana haasteena ajanpuutteen, kuten toinen vertailuryhmä, mutta lähes yhtä paljon mainintoja sai tiimityöskentelyn suhteen koettu merkityksettömyyden tunne. Ryhmän opettajat kokivat, että tiimien tekemä työ ei ole merkityksellistä, vaan aiheuttaa lisää vaivaa heille. Joissain tapauksissa työ koettiin jopa turhaksi. Opettajat mainitsevat haastatteluissa, että ovat turhautuneet tiimeissä tehtäviin töihin ja tiimeissä olemiseen. Voidaan miettiä, voisiko merkityksettömyyden tunne johtua siitä, että kokemattomat opettajat voivat tarvita enemmän aikaa oppituntien ja opetuksen suunnitteluun, jolloin tiimeihin ei pystytä antamaan täyttä työpanosta. Niiden voidaan nähdä haittaavan omaa suunnittelutyötä. Kuitenkin puhuttaessa kokemattomasta opettajasta, ei mielestäni voida enää lähes kymmenen vuotisen uran tehnyttä kutsua kokemattomaksi.

Jo aiemmin mainitussa Hargreavesin ja Fullanin (2013) opettajien urakehitystä käsittelevässä tutkimuksessa käsiteltiin kolmea eri opettajien työuran aikana tapahtuvaa vaihetta. Niistä ensimmäisessä opettaja oli uransa kolmen ensimmäisen vuoden aikana todella motivoitunut ja innostunut tekemästään työstä. Tutkimukseni mukaan tiimityö kuitenkin koettiin tiettyssä määrin merkityksettömäksi vasta muutamia vuosia työskennelleiden keskuudessa.

Hargreavesin ja Fullanin (2013) luokittelun mukaisesti 4–20 vuoden välillä opettaja oli kaikista sitoutuneimmillaan työhönsä. Verrattaessa heidän kertomaansa tietoa tässä tutkimuksessa saatuihin, ne ovat osittain ristiriidassa. Toisaalta pidempään työskennelleet voidaan nähdä sitoutuneina työhönsä, sillä he kokivat vähemmän merkityksettömyyden tunnetta. Vähemmän työskennelleiden taas tulisi Hargreavesin ja Fullanin mukaan osoittaa innostusta ja kiinnostusta, jota ei tässä tutkimuksessa osoitettu ainakaan tiimityötä kohtaan. Heidän tutkimustaan ei voida täysin verrata tekemääni tutkimukseen, sillä tutkimuksen luokittelut työuran pituuksien suhteen ovat hyvin erilaiset.

7.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Tutkimusta tulee tarkastella myös sen luotettavuuden näkökulmasta. Tuomen ja Sarajärven (2009, 135–136) mukaan tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa tutkijan puolueettomuus. Tutkija saattaa huomaamattaan tarkastella käsiteltävää asiaa oman kehyksensä läpi, jolloin hän saattaa antaa jonkin seikan, kuten iän, sukupuolen, uskonnon, kansalaisuuden tai virka-aseman vaikuttaa hänen tekemiin päätelmiin ja havaintoihin. Tutkimuksessa käytetyn aineiston kanssa tämä luotettavuuden arvioinnin keino ei kuitenkaan ole suuressa roolissa, sillä haastatteluaineistot saatiin valmiiksi litteroidussa muodossa, enkä itse ole tavannut haastateltavia opettajia. On kuitenkin hyvä tiedostaa, että haastatteluiden taustakysymyksissä on mainittu muun muassa rooli työpaikalla sekä työuran pituus, jotka ovat voineet vaikuttaa aineistosta tehtyihin tulkintoihin. Tuomi ja Sarajärvi painottavatkin, että tutkija harvoin pystyy olla täysin objektiivinen ja puolueeton, sillä hän toimii aineiston tulkitsijana.

Tutkimuksen kohdalla sen siirrettävyyttä voidaan tarkastella kriittisesti. Hankkeen yhteydessä toteutettua aineistonkeruuta ei sellaisenaan ole kovin mahdollista toteuttaa uudelleen täysin samanlaisissa olosuhteissa. Toki vastaava haastattelu samoin kysymyksin olisi mahdollista. Tutkimuksen uskottavuutta puolestaan lisää sen luotettava, ammattilaisten keräämä aineisto. Aineisto on hankittu hyvää eettistä tutkimuskäytäntöä kunnioittaen siten, että osallistujilta on hankittu tutkimusluvat sekä heitä on tiedotettu tutkimuksen tarkoituksesta ja aineiston käytöstä riittävässä määrin. Haastattelukysymykset on myös esitettävä ennen varsinaista haastattelua.

Olen pyrkinyt ottamaan tutkimusta tehdessäni huomioon myös laadullisen tutkimuksen subjektiivisen luonteen. Omat tulkintani aineistosta ovat vaikuttaneet siihen, miten aineistoa on analysoitu. Esimerkiksi tyypittelyn ja teemoittelun vaiheessa eri luokat ovat muodostuneet omien tulkintojeni ja havaintojeni perusteella. Laadullisen tutkimuksen kohdalla onkin

tärkeää tuoda ilmi, millä perustein luokittelu on tehty ja mikä näiden ajatusten perustana on ollut (Hirsijärvi ym. 2009, 232). Aineiston luokittelun kohdalla pyrin kertomaan selkeästi perustelut luokkien muodostukseen ja siihen, miten kyseisiin luokkiin on päädytty. Näin lukijaa on autettu ymmärtämään luokkien merkityksen.

Hirsijärven ym. (2009, 232) mukaan laadullisen tutkimuksen kohdalla sen luotettavuutta nostaa tarkka ja yksityiskohtainen kerrota koko tutkimuksen toteuttamisesta. Aineistonkeruun tapahtumat ja sen toteutus on kerrottava totuudenmukaisesti sekä asioita pimittämättä. Tässä osassa tutkimusta on pyritty antamaan mahdollisimman kattava kuvaus tutkittavista, tutkimusasetelmasta ja aineistonkeruusta. Mitään tutkimukseen liittyviä seikkoja ei ole tietoisesti jätetty kertomatta.

Opettajien tiimityöskentelyyn liittyvää uutta kirjallisuutta oli löydettävissä kohtuullisen vähän. Olen näiden sekä hieman vanhempien lähteiden pohjalta pyrkinyt löytämään työn kannalta oleellisen tiedon sekä aiempia tutkimustuloksia. Tutkimuksen luotettavuuden suhteen tulee myös mainita, että kaikki työssä käytetyt lähteet, kuten esimerkiksi Salminen (2017) eivät ole vertaisarvioituja. Tämä voi vaikuttaa työn luotettavuuteen ja paikkaansa pitävyyteen.

Hyvää tutkimusta ohjailee myös eettinen sitoutuneisuus. Sen mukaan tutkimus toteutetaan eettisyys huomioon ottaen. Tutkimuksen tulee laadultaan olla sellainen, että se on toteutettu johdonmukaisesti, asianmukaisia sekä luotettavia lähteitä käyttäen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127). Menetelmäkappaleessa kuvattujen eettisten periaatteiden mukaisesti tutkimuksessa on pyritty ottamaan huomioon erilaiset eettiset lähestymistavat ja noudattamaan niiden mukaista hyvää tutkimuskäytäntöä.

Voidaan myös tarkastella tutkimuksen aineiston kokoa. Analysoitavia haastatteluja oli lopulta 20, joka riitti analyysin toteuttamiseen, mutta ei vielä tuota yleistettävää dataa aiheesta. Analyysin avulla pystyttiin kuitenkin vastaamaan tutkimuskysymyksiin ja kuvailemaan aineistosta nousseita havaintoja. Alasuutarin (2011, 231) mukaan kvalitatiivisten menetelmin toteutettu tutkimus tuottaakin syvällistä, mutta huonosti yleistettävää tietoa. Jos haluttaisiin lisätä tutkimuksen luotettavuutta, voitaisiin siinä yhdistää lisäksi kvantitatiivisia menetelmiä, jotka puolestaan tuottavat helpommin yleistettävää tietoa.

Tutkimuksen luotettavuutta rajoittavana tekijänä voidaan nähdä kahden tiimityypin sekoittuminen haastatteluissa. Haastateltavat opettajat kuuluvat kahteen erilaiseen tiimiin,

jotka jakautuvat niin sanottuihin asiatiimeihin sekä luokkatasotiimeihin ja aineenopettajien ainetiimeihin. Opettajat puhuivat molemmista tiimeistä haastatteluissa, eikä aina voitu erottaa kumpaa tiimiä tarkoitetaan. Opettajien vastauksissa on saattanut korostua toisen tiimin merkitys enemmän kuin toisen. Ainakin osassa haastatteluissa tämä olisi mahdollisesti pystytty päättämään opettajan koulun perusteella ja asia olisi voitu huomioida analyysivaiheessa.

Luotettavuuteen voi vaikuttaa se, miten yhdenmukaisesti haastattelunauhoitteet on litteroitu. Jos litterointia on ollut tekemässä useampia henkilöitä, kuten tässä tapauksessa on ollut, saattaa se vaikuttaa niiden laatuun. (Hirsijärvi & Hurme 2008, 185.) Litteroiduissa haastatteluissa oli huomattavissa, että ne olivat tyyliältään osittain erilaisia ja osa oli kirjoitettu tarkemmin ja sulkuihin oli liitetty mainintoja muun muassa nauramisesta. Tämä helpotti tulkintojen tekemistä.

7.3 Tulosten hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset

Tuloksista voidaan päätellä, että opettajien välisessä tiimityöskentelyssä olisi vielä paljon parantamisen varaa. Tiimit itsessään vaikuttavat tutkimuksen perusteella olevan toimivia, mutta tiimin jäsenet ovat tyytymättömiä niin työtehtäviinsä kuin tiimien toiminnan organisointiin. Tiimeille varattu aikaresurssi on riittämätön ja niiden johtajuudessa on puutteita. Nämä vaikuttavat omalta osaltaan siihen, että tiimin jäsenet eivät koe työtään tärkeäksi tai mielekkääksi. Merkityksen tunne työtä kohtaan rakoilee.

Tulee kuitenkin muistaa, että opettajatiimien kohdalla on paljon myös toimivia aspekteja. Tiimityö nähtiin tukevan yhteistyötä ja parantavan kollegiaalisten suhteiden syntymistä, mitkä ovat merkityksellisiä asioita hyvän työilmapiirin luomisen suhteen. Tutkimusta lukeva opettaja voi miettiä omasta näkökulmastaan mitkä tutkimuksessa mainittavat asiat omassa työyhteisössään toteutuvat ja mihin tulisi kiinnittää jatkossa enemmän huomiota.

Tutkimuksessa saatua tietoa tulee tarkastella varauksella siinä käytetyn suhteellisen pienen aineiston vuoksi. Tieto perustuu kahden koulun opettajien kokemuksiin, joten sitä ei voida yleistää kuvailemaan koko opetusalan kentän tiimityöskentelyä. Tutkimus kuitenkin antaa lisää tietoa siitä, millaista tiimityöskentely mahdollisesti on ja mitä asioita sen toteutuksessa olisi hyvä ottaa huomioon. Tällä tutkimuksen kentällä on kuitenkin vielä paljon asioita, joita olisi hyvä tutkimuksen kautta selvittää.

Jatkotutkimusehdotuksena ehdotan, että seuraavaksi lähdetäisiin tarkastelemaan erilaisia toimintamalleja, joita tiimityöskentelyssä voidaan hyödyntää. Tällä hetkellä tiimit vaikuttavat kaipaavan parempia ja toimivampia ratkaisuja työn toteuttamiseen, joten näitä olisi mielenkiintoista tutkia. Tutkimusta voisi myös laajentaa tarkastelemaan useampien koulujen tiimityöskentelyä sekä tarkastella niiden samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Tätä kautta voisi olla mahdollista luoda entistä laajempi kuva tämänhetkisestä koulujen tiimityön laadusta ja toimivuudesta. Kehitettävää opetuslalla löytyy jo nyt ja varmasti myös tulevaisuudessa.

Lähteet

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, J., & Thuneberg, H. (2011). Samanaikaisopetus on mahdollisuus: Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. *Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A*, Nro A1:2011, Vuosikerta 2011, Helsingin kaupungin opetusvirasto, Helsinki.
- Alasuutari, P. (1994). *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Billington, J. (2005). Tehokkaan työryhmän kolme perusedellytystä. Teoksessa Harvard Business School Publishing Corporation (toim.) *Toimiva tiimi* (s. 28–38). Harvard Business School Press. Helsinki: Perhemediat.
- Bouwman, M., Runhaar, P., Wesselink, R. & Mulder, M. (2017). Fostering teachers' team learning: An interplay between transformational leadership and participative decision-making? *Teaching and Teacher Education*, 65(1) 71–80.
- Bouwman, M., Runhaar, P., Wesselink, R. & Mulder, M. (2019). Stimulating teachers' team performance through team-oriented HR practices: The roles of affective team commitment and information processing. *The International Journal of Human Resource Management*, 30(5), 856–878.
<https://doi.org/10.1080/09585192.2017.1322626>.
- Bovbjerg, K. M. (2006). Teams and collegiality in educational culture. *European Educational Research Journal*, 5(3–4), 244–253.
- Busari, A. H., Khan, S. N., Abdullah, S. M., & Mughal, Y. H. (2019). Transformational leadership style, followership, and factors of employees' reactions towards organizational change. *Journal of Asia Business Studies*, 14(2), 181–209.
- Doppenberg, J. J., Bakx, A. W. & Brok, P. J. D. (2012). Collaborative teacher learning in different primary school settings. *Teachers and Teaching* 18(5), 547–566.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2012.709731>.
- Fulton, K. & Britton, T. (2011). *STEM Teachers in Professional Learning Communities: From Good Teachers to Great Teaching*. Washington: National Commission on Teaching and America's Future.
- Gregory, A. (2010). Teacher learning on problem-solving teams. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 608–615. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.007>.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2013). The power of professional capital. *The Learning Professional*, 34(3), 36–39.

- Harvard Business School Publishing Corporation. (2005). *Toimiva tiimi*. Harvard Business School Press. Helsinki: Perhemediat.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Johnson, B. (2003) Teacher collaboration: good for some, not so good for others. *Educational Studies*, 29(4), 337–350. <https://doi.org/10.1080/0305569032000159651>.
- Karttunen, L. (2020). *Ammatillisten opettajien yhteistyö -Tiimityötä ja kokeiluja muuttuvassa toimintaympäristössä*. [Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto].
- Katzenbach, J. R. & Smith, D. K. (1993). *Tiimit ja tuloksetas yritys*. Helsinki: Weilin+Göös.
- Katzenbach, J. R. & Smith, D. K. (2005). The discipline of teams. *Harvard business review*, 83(7), 1–13.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220–237.
- Kling, J. (2005). Työryhmissä esiintyvät jännitteet. Tuhoisia vai luovia? Teoksessa Harvard Business School Publishing Corporation (toim.) *Toimiva tiimi* (s. 76–84). Harvard Business School Press. Helsinki: Perhemediat.
- Lehto, A. M., & Sutela, H. (2008). *Työolojen kolme vuosikymmentä: työolotutkimusten tuloksia 1977–2008*. Tilastokeskus.
- Sutela, H. & Lehto, A. M. (2014). *Työolojen muutokset 1977–2013*. Tilastokeskus.
- Mäntylä, R. (2002). *Yksin mutta yhdessä -Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä*. [Väitöskirja, Tampere University Press Hämeen ammattikorkeakoulu].
- Peltonen, R. (2018). *Moniammatillisen tiimin työntekijöiden tehtävät, vastuut ja työtavat alkuluokassa*. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto].
- Polega, M., Amorim Neto, RC., Brilowski, R. & Baker, K. (2019). *Principals and among teachers: an exploratory study*. *Revista @mbienteeducação*, 12(2) 14–22. <https://doi.org/10.26843/ae19828632v12n22019p12a32>.
- Raappana, M. & Valo, M. (2014). Tiimit muuttuvassa työelämässä. *Työelämän tutkimus*, 12(1) 23–40.
- Rajakaltio, H. (2011). *Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto* [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.
- Salminen, J. (2017). *Onnistu tiimityössä: tiimin jäsenen kirja*. Helsinki: J-Impact.

- Scribner, J. P., Sawyer, R. K., Watson, S. T. & Myers, V. L. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. *Educational administration quarterly*, 43(1), 67–100.
- Somech, A. & Drach-Zahavy, A. (2007). Schools as team-based organizations: A structure-process-outcomes approach. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 11(4), 305–320.
- Supovitz, J. A. (2002). Developing communities of instructional practice. *Teachers college record*, 104(8), 1591–1626.
- Tarricone, P. & Luca, J. (2002). Successful teamwork: A case study, in *Quality Conversations, Proceedings of the 25th HERDSA Annual Conference*, Perth, Western Australia, 640-646.
- Truijen, K.J.P., Slegers, P.J.C., Meelissen, M.R.M. & Nieuwenhuis, A.F.M. (2012). What makes teacher teams in a vocational education context effective? A qualitative study of managers' view on team working. *Journal of Workplace Learning*, 25(1) 58–73.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisältöanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational research review*, 15, 17–40.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>.
- Willman, A. (2001). *Yhteistyön ristiriitaiset puheetavat: Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä*. [Väitöskirja, Oulun yliopisto].

Liitteet

Liite 1. Haastattelukysymykset

WP5 intensiivikoulut – opettajahaastattelut

Osio 1: Taustakysymykset

1. Haastateltavan nimi
2. Toimiiko luokanopettajana, erityisopettajana, erityisluokanopettajana, aineopettajana, rehtorina, avustajana...
3. Millä luokka-asteella nyt opettaa
4. Kuinka kauan ollut kyseisessä koulussa
5. Miten pitkä tausta koulumaailmasta
 - 5.1 Onko työtaustaa muualta?

Osio 3: Yhteistyö

3B) Tiimityöskentely

1. Kuvaile tiimityöskentelyä koulussanne?
 - 1.1. Miten usein ne tapaavat? Mitä asioita käsittelevät? Miten pitkään ovat toimineet ja miten & miksi perustettu?
 - 1.2. Ovatko tiimit itseohjautuvia?
 - 1.3. Onko tiimeillä tavoitteita ja miten ne on muodostettu?
 - 1.4. Ovatko tiimit tasa-arvoisia omassa toiminnassaan? Entä tiimien keskeinen tasa-arvo?
2. Mitä haasteita tiimityöskentelyssä mahdollisesti on/on ollut? Miten ne on kohdattu ja miten niitä on työstetty?
3. Mitä hyötyä koet tiimityöskentelystä olevan? Mitä haittaa?
 - 3.1. Koetko kuulumisesi johonkin koulunne tiimiin olevan tärkeää oman työsi kannalta?
4. Koetko tiimityöskentelyn tukevan/haittaavan koko koulun yhteistyötä?

4.1. Jakavatko tiimit tietoa keskenään vai jäävätkö tiimeissä käsitellyt asiat tiimien sisäisiksi?

5. Miten tiimityöskentelyä tuetaan/toivoisit tuettavan koulussanne?