

Mitä jos opettaja etääntyy työstään?

Näkökulmia opettajan työhön kiinnittymiseen

Tiina Soini, Janne Pietarinen, Kirsi Pyhältö, Suvi Krista Westling, Elsi Ahonen & Sanna Järvinen

Opettaja on kouluyhteisön mielekkään arjen rakentamisen keskeinen toimija. Se, kuinka hän kiinnittyy työhönsä, näyttäisi määrittävän myös muiden koulun toimijoiden, erityisesti oppilaiden ja muiden opettajien, mahdollisuuksia kokea osallisuutta, pätevyyden tunnetta ja autonomisuutta koulussa. Tätä kautta opettajan työhön kiinnittymisellä on myös suuri vaikutus paitsi lasten ja nuorten koulutodellisuuteen, myös koulun ammatilliseen yhteisöön ja perusopetuksen kehittämiseen. Artikkelissa OPPI-tutkimusryhmän tutkijat kokoavat kuuden vuoden (2005–2011) aikana eri osatutkimuksissa rakentunutta ymmärrystä opettajan työhön kiinnittymisen ehdoista ja säätelijöistä. OPPI-tutkimusryhmän laajan tutkimuskokonaisuuden pohjalta koulua on tarkasteltu vuorovaikutusympäristönä pohtien kysymystä, millaisina koulun arkiset tilanteet näyttäytyvät eri toimijoiden kokemina.

Koulun toiminnan mielekkyyttä on perinteisesti tarkasteltu yhteiskunnan koululle asettamien tavoitteiden toteutumisen näkökulmasta. Erityisen tärkeänä tavoitteissa onnistumisen kannalta on nähty oppilaiden kiinnittymisen koulunkäyntiin ja koulutyöhön (school engagement). Niinpä keskeisenä tutkimuskysymyksenä on jo vuosikymmenien ajan ollut yhtäältä, mikä etäännyttää oppilaita koulusta, ja toisaalta mikä parantaa oppimis-

tuloksia ja lisää koulunkäyntiin kiinnittymistä (esim. Fredericks, Blumenfeld & Paris 2004; Jimerson, Campos & Greif 2003; Libbey 2004; Skinner, Kindermann & Furrer 2009). Oppilaiden koulunkäyntiin kiinnittymistä on tarkasteltu sekä teoreettisesti että empiirisesti. (Alexander, Entwisle & Horsey 1997; Finn & Rock 1997; McPartland 1994; Skinner, Zimmer-Gembeck & Connel 1998; Wentzel 1998.) Samanaikaisesti tutkimuksissa on kyetty yhä hienojakoisemmin tunnistamaan

opettajan toiminnan yhteys sekä oppilaiden motivaatioon ja kouluun kiinnittymiseen että vuorovaikutuksen laatuun ja opiskelumenes-tykseen (Cadima, Leal & Burchinal 2010; Hughes, Wu & West 2011; Furrer & Skinner 2003). Lisäksi tutkimuksissa on kyetty avaamaan opettajien käsityksiä, ammatillisten yhteisöjen vuorovaikutusprosesseja ja niiden merkitystä koulun kehittämisessä (Jurasite-Harison & Rex 2010; Van Eekelen, Vermunt & Boshuizen 2006; Kwakman 2003) ja näiden yhteyttä oppilaiden kouluasenteisiin.

Opettaja on koulu yhteisön mielekkään arjen rakentamisen keskeinen toimija. Se, kuinka hän kiinnittyy työhönsä, näyttäisi määrittävän myös muiden koulun toimijoiden, erityisesti oppilaiden ja muiden opettajien, mahdollisuuksia kokea osallisuutta, pätevyyden tunnetta ja autonomisuutta koulussa. Opettajan kiinnittyminen työhönsä (work engagement); sitoutuminen kouluun ja oppilaisiin sekä edelleen myönteiset, innostavat kokemukset omasta työstään ovat keskeinen voimavara pyrittäessä rakentamaan mielekäästä kasvuympäristöä lapsille ja nuorille. Tämä tarkastelunäkökulma on kuitenkin jäänyt varsin vähälle huomiolle, minkä vuoksi on perusteltua tarkastella koulutyöhön kiinnittymistä ja sen ehtoja opettajan näkökulmasta.

Tässä artikkelissa tarkastelemme peruskoulun opettajien työhön ja kouluun kiinnittymistä ja etääntymistä sekä niiden syitä ja seurauksia keskittyen lähinnä opettajan työympäristön sosiaaliseen todellisuuteen. Tulkintojemme pohjana ja empiirisinä peleinä käytämme OPPI-tutkimusryhmän laajaa tutkimuskokonaisuutta, jossa koulua on tarkasteltu vuorovaikutusympäristönä pohtien, millaisina koulun arkiset tilanteet näyttävät koulun eri toimijoiden näkökulmasta. Tutkimuksen toteuttamisajankaksolle (vuodet 2006–2011) osui yhtenäisen perusopetuksen ja erityisopetuksen kehittämiseen liittyviä laajoja koulu-uudistuksia, jotka ovat vaikut-

taneet opettajien työn todellisuuteen osin radikaaleilla tavoilla. Toisaalta paljon opettajan työstä on säilynyt muuttumattomana tai muuttunut hitaasti pienempien, kouluun ja perheisiin vaikuttavien seikkojen myötä.

Hyödynnämme artikkelissa lukuisia osatutkimuksia, joiden aineistot on kerätty yhdeksästä erilaisesta peruskoulusta (erikokoisia alakouluja, yläkouluja ja yhtenäiskouluja eri puolelta Suomea). Nämä tutkimukset on raportoitu tarkemmin artikkeleissa, joihin viittaamme tekstissä. Osatutkimusten aineistot ja osallistajat on kuvattu taulukossa 1. Tekstissä käytetyt suorat lainaukset ovat opettajien teemahaastatteluiden (n=68).

Opettajan työhön kiinnittyminen

...Ja jotenki sitte tuntuu, en tiää onko tämän koulun ongelma vai yleinen ongelma se, että nyt kun vanhemmuudella, tai vanhemmilla on useimmilla jo niinkun langat hukassa tuolla, ni se alkaa mennä sitte opettajiinki tämä levitä tämä sama menttali-teetti. Että ei oo enää semmosta yhteistä, että nyt me vejetään tämä jätkä sieltä pois ja kaikki tekee sen oman hommasa sen eteen. Se on menny siihen, että kaikki vaan sitä jollain tavalla yrittää sietää, sitä jotain ongelmaoppilasta siellä, eikä sitä nyt sitte ruveta hoitavia toimenpiteitä tekemään siinä. Semmonen yhteinen, opettajien yhteinen tuota... työn tuota ilo ois vähä niinku vähenemään päin tai työn tehokkuus, miksi sitä nyt sanos... Peruskoulun opettaja (Y30)

Opettajat ovat koulun keskeinen ammatillinen toimijaryhmä. He muodostavat työtehtävönsä ja ammattiryhmänsä koon perusteella (n. 79 500) varsin merkittävän kansallisen voimavaran; yhteiskunnallisen uusintamisen ja uudistamisen välineen (Vuorikoski & Räsänen 2010). Suomalaisen koulun historiassa eletään huippuvaihetta ja ulkomaalaisille vieraille kerrotaankin koulun menestystarinaa,

jossa suomalaiset opettajat ja opettajankoulutus näyttelevät sankarin roolia (Sahlberg 2011). Samaan aikaan kotimaassa käydään keskustelua siitä, miten lapset ja nuoret eivät viihdy koulussa ja miten opettajien valmiudet ja voimat eivät riitä heterogeenistuvan oppilasjoukon kanssa toimimiseen. Erityisesti opettajien jaksaminen ja siirtyminen pois ammatistaan on toistuvasti esillä kansallisissa koulukeskusteluissa ja ilmiö on havaittu myös kansainvälisissä tutkimustuloksissa. Vaikuttaa siltä, että opettajien työhön ja kouluun kiinnittyminen on heikentynyt (Linden 2010; Loonstra ym. 2009; Kieschke & Schaar-schmidt 2008; Skaalvik & Skaalvik 2011). Suomessa peruskoulun opettajan ammatti on hyvin autonominen ja arvostettu, ja koko koulujärjestelmämme viime vuosikymmenien

kehittäminen, kuten opetussuunnitelmauudistukset, on pitkälti rakentunut luottamuksesta opettajiin korkeasti koulutettuina, työhönsä sitoutuneina asiantuntijoina (Rajakaltio 2011; Sahlberg 2011). Mikäli opettajien työhön kiinnittyminen heikkenee eivätkä he enää pysty, halua tai jaksaa osallistua aktiivisesti koulun toimintaan tai sitoutua oppilaiden kohtaamiseen, heijastuu tämä eittämättä koko koulujärjestelmään. Vastaavasti innostuneet ja työhönsä sitoutuneet opettajat ovat keskeinen koulun toiminnan voimavara.

Jotta ymmärtäisimme opettajan työstä etäännyttämisen syitä, on tarkasteltava ensin lyhyesti sitä, mitä työhön kiinnittymisellä tarkoitetaan. Työhön kiinnittymisellä viitataan yleensä koettuun ammatilliseen pätevyyteen (professional efficacy), energisyyteen (vigor)

Taulukko 1. Artikkelissa hyödynnetyt OPPI-tutkimusryhmän osatutkimusten aineistot ja osallistujat.

Tutkimusalue	Tutkimusaineisto	Osallistujat
<i>1) Opettajan työn mielekkyyden, hyvinvoinnin ja toimijuuden säätelijät</i>		
Soini, Pietarinen & Pyhältö (2008)	teemahaastattelut	n= 68 opettajaa
Soini, Pyhältö & Pietarinen (2010a)	teemahaastattelut	n= 68 opettajaa
Pyhältö, Pietarinen & Salmela-Aro (2011)	teemahaastattelut	n= 68 opettajaa
Pyhältö, Soini & Pietarinen (2011)	tulevaisuuden muistelu	n= 196 opettajaa
<i>2) Opettaja-oppilasvuorovaikutus</i>		
Pietarinen, Soini & Pyhältö (2008)	avoin kysely	n= 518
Pietarinen, Pyhältö & Soini (2010)	survey	n= 170
Pietarinen, Pyhältö & Soini (2011)	avoin kysely	n= 518
Pyhältö, Ahonen, Pietarinen & Soini (2011)	teemahaastattelut	n= 68 opettajaa
Pyhältö, Pietarinen, Soini & Westling (2011)	avoin kysely	n= 518
Westling, Pyhältö, Pietarinen & Soini (2011)	oppituntien havainnointi	n= 53 oppituntia
Järvinen, Soini, Pietarinen & Pyhältö (arvioitavana oleva artikkelikäsitkirjoitus)	ryhmähaastattelut	n=61 oppilasta (14 haastattelua)
<i>3) Ammatillisessa yhteisössä kehittäminen ja kehittyminen</i>		
Soini, Pyhältö & Pietarinen (2010b)	kouluinterventiot	n= 9 tapauskoulua
Pyhältö, Soini & Pietarinen (2011)	avoin kysely	n= 48 sivistystoimenjohtajaa ja n= 122 rehtoria
Soini, Pietarinen & Pyhältö (painossa)	kouluinterventiot	n= 9 tapauskoulua

ja sitoutumiseen (dedication), joista erityisesti kahden viimeisen ajatellaan muodostavan vastaparit uupumiselle ja kyynistymiselle (Schaufeli ym. 2006). Työhönsä kiinnittynyt opettaja kokee opetus- ja kasvatustyön merkitykselliseksi ja mielekkääksi ja on usein vahvasti sitoutunut, jopa uppoutunut työhönsä (Bakker, Schaufeli, Leiter & Taris 2008; Schaufeli ym. 2002a, Schaufeli 2002b). Opettaja voi kokea esimerkiksi oppitunnin kulun sujuvana virtana, jossa hän pystyy sekä toimimaan opittavan sisällön suunnassa, osatavoitteesta toiseen, että samalla huomioidaan myös oppilaat ja heidän tulkintansa yhteisessä työskentelyssä.

Perustehtävässä onnistuminen on opettajien työssä kokeman hyvinvoinnin ja työhön kiinnittymisen kannalta keskeistä (Väljjarvi 2006). Opettajan käsitys itsestään ja suhteestaan muihin yhteisön jäseniin muodostaa keskeisen tulkinnan viitekehyyksensä sille, miten hän koulun perustehtävän tulkitsee ja miten se ohjaa hänen pedagogista toimintaansa (Beijaard 2004; Jurasaitė-Harison & Rex 2010). Mielekäs, perustehtävän suunnassa tapahtuva toiminta, samoin kuin työn hallinta ja ymmärrettävyys yleisemminkin edellyttävät, että yksilöllä on mahdollisimman eheä ja johdonmukainen käsitys omista mahdollisuuksistaan vaikuttaa ympäristöön ja omaan toimintaansa. Työhön kiinnittymistä edistävää mielekäs vuorovaikutus ympäristön kanssa edellyttää merkityksellisyyden kokemusta, joka on yhteydessä perustarpeisiin kuten mahdollisuuteen kiinnittyä ympäröiviin sosiaalisiin yhteisöihin, kokea itsenäisyyttä ja vapautta toiminnassaan sekä onnistua tavoitteidensa suuntaisessa toiminnassa. (Antonovsky 1987; Pallant & Lae 2002; Deci & Ryan 2002; Ryan & Deci 2001.)

Työhön kiinnittyminen edellyttää riittävää hyvinvointia, mutta se myös tuottaa vireystilan, joka näkyy sitkeytenä ja päättäväisyytenä (resilience) haasteiden edessä silloinkin kun

arki tuntuu hankalalta tai työskentelyssä ilmenee ongelmia (Masten 1999; Schaufeli ym. 2002). Parhaimmillaan se rakentaa opettajan toiminnan pedagogista johdonmukaisuutta, joka edelleen tuottaa jatkuvuutta sekä opettajan kokemukseen työstään että oppilaiden koulupolulle. Opettajan työhön kiinnittymisessä on kyse myös sitoutumisesta, joka edellyttää yleensä vahvaa psykologista omistautumista, ja merkityksellisyyden ja ylpeyden, mutta myös haasteellisuuden ja innostuksen kokemuksia (Fresko, Kfir & Nasser 1997; Jepson & Forrest 2006; Schaufeli ym. 2002). Kaikkiaan opettajan työhönsä kiinnittyminen näyttättyy oppilaille aitona läsnäolona, toiminnan joustavuutena ja johdonmukaisuutena sekä oppituntien pedagogisissa käytänteissä että muualla, luokkahuoneen ulkopuolisissa kohtaamisissa.

Se, miten mielekkään työympäristön koulu opettajalle päivittäin tarjoaa, vaikuttaa opettajan työhön kiinnittymiseen. Välittömän työtodellisuuden rinnalla opettajien, kuten muidenkin asiantuntijoiden, työhön kiinnittymistä säätelee myös käsitys ammatista laajemmin (Beijaard ym. 2004; Morrow 1993; Pyhältö ym. 2011). Peruskoulun opettajilla omistautumisen ja sitoutumisen kokemukset liittyvät kiinteästi opettajan näkemyksiin opettajuudesta, oppimisesta, kasvatuksesta ja koulusta. Opettajan suhdetta työhön säätelevät vahvasti myös käsitykset lapsista ja nuorista sekä heidän elämäntodellisuudestaan (Rauste-von Wright ym. 2003; Rimm-Kaufman ym. 2006). Se, miten toiminnan suunnasta ja siihen osallistumisesta koulussa neuvotellaan – toisin sanoen koulu yhteisön käytänteet ja vuorovaikutuksessa toteutuvat roolit – heijastelee usein näitä käsityksiä. Koulun kokonaisuudessa opettajat kuvaavat oppilaat usein toiminnan kohteina aktiivisten osallistujien sijaan. Omassa tutkimusessamme erityisesti luokkahuone tilanteessa opettajat määrittävät oppilaat aktiivisiksi toi-

mijoiksi vain harvoin (Pyhältö ym. 2011). Enimmäkseen opettajat näkevät oppilaat aktiivisina toimijoina opetus-oppimisprosessin ulkopuolella, esimerkiksi auttamassa juhlien ja retkien järjestelyissä, välipalatoiminnan organisoimisessa tai oppilastoimikunnan työssä. Vastaavasti peruskoulun oppilaiden kuvattaessa osallistumistaan koulunkäyntiin noin puolessa kuvauksista oppilas oli aktiivinen, toimintaan vaikuttava ja pätevä osallistuja (Westling ym. arvioitavana).

Edellä kuvattu havainto kertoo osaltaan opettajan työn ristiriidasta: opettajat tuntevat oppilaiden osallisuuden tukemisen merkityksen, mutta kokevat sen koulun käytännöissä haastavaksi. Käsitukset laadukkaasta oppilaita osallistavasta pedagogiikasta ja ”opettajuuden ideaalista” vaikuttavat siis olevan jossain määrin ristiriidassa koulun todellisuuden kanssa. Opettajien työhön kiinnittymisen ja työn mielekkyyden tarkasteluissa on muitakin edellä kuvatun kaltaisia jännitteitä. Opettajan työhön on latautunut osittain ristiriitaisia odotuksia, jotka saattavat tuottaa epäonnistumisen kokemuksia ja etäännyttää opettajaa työstään. Toisaalta opettajan onnistuessa oman tavoitteensa mukaisessa opettajuudessa, esimerkiksi tukemaan oppilaiden osallisuutta ja rakentamaan näin kouluun kiinnittymisen edellytyksiä heille, myös heidän oma ammatillinen kiinnittymisensä paranee. Jännitteiden ja ristiriitojen tarkastelun avulla voisi siis olla mahdollista löytää opettajan työhön kiinnittymistä tukevia keinoja.

Etäätymisen riskipaikat koulun arjessa

... Että onks tää nyt ihan oikeesti tää, tää miun juttu, että jaksanko mie vetää tämmöstä systeemiä perässä. Ja niinku tää talvi oikeestaan ollu niin raskas sillä tavalla, että niinku se, on ruvennu miettimään, että voisko niin sanotusti helpommallakkii päästä. Ja koko ajan on vaihtunu työkaveri ja ei oo päteviä ja sit jouvut vetämään koko näin isoo kouluu niin tuota se on sillä tavalla, se on ehkä muuttanu sitä. Että pitäskö siirtyä alakouluun, että se on tietynlainen tullu semmonen opettajuuden miettiminen. Peruskoulun opettaja (Y5)

Eräs keskeinen työhön kiinnittymistä heikentävä tekijä missä tahansa työssä on liiallinen kuormitus. Opettajan kuormittuminen voidaan ymmärtää prosessina, jossa opettajan käsitys itsestä aktiivisena toimijana suhteessa työympäristön asettamiin haasteisiin kaventuu, köyhtyy ja pirstaloituu. Kansallisten työuupumustutkimusten tulokset ovat osoittaneet, että opettajat kärsivät eniten työuupumuksesta verrattuna muihin akateemisiin ammattilaisiin ja ihmissuhdetyöläisiin (esim. Kalimo & Hakanen, 2000; Onnismaa, 2010). Opettajien uupuminen noudattelee samankaltaisia kuormittumisen vaiheita kuin työuupumus yleensäkin. Työn määrällinen kuormitus ja väsymys sekä riittävän palautumisen puuttuminen kuluttavat energiaa ja altistavat etäätymiselle ja riittämättömyyden tunteille (Maslach & Jackson 1981; Maslach ym. 2001). Väsymys, kynnistyminen ja epäilyt omasta osaamisesta heikentävät työhön kiinnittymistä ja johtavat pahimmillaan työuupumukseen (Jepson & Forrest 2006; Pyhältö ym. 2011). Varsinaista työuupumusta kuitenkin edeltää usein hyvin eritasoisia ja monitahoisia ongelmia työn tekemisessä. Kuormittumisen riskipaikkojen ja sitä kautta myös työstä etäätymisen prosessin tunnistaminen opettajan työssä on hyvinvoinnin edistämistä ajatellen keskeistä. Tutkimuksis-

samme olemme pyrkinneet selvittämään, mikä opettajaa kuormittaa arjen keskellä ja toisaalta myös mikä innostaa, auttaa jaksamaan ja kiinnittää työhön.

Opettajien työhyvinvointia käsittelevien tutkimusten mukaan pedagoginen toiminta koetaan tyypillisesti hyvin haastavaksi ja kuormittavaksi, mutta myös innostavaksi ja palkitsevaksi. Opettajien työssä jaksamisen tutkimuksissa mielenkiintoista onkin se, että opettajat ovat ammattiryhmänä samaan aikaan hyvin uupuneita ja hyvin tyytyväisiä työhönsä. Opettajien arkisen työn ytimessä, pedagogisessa vuorovaikutuksessa on aineksia sekä työuupumukseen että voimakkaisiin työn mielekkyyden kokemuksiin, työn imuun (Hakanen ym. 2006; Schaufeli & Bakker 2004). Oppilaiden kanssa jaettu arki haastaa opettajan jaksamista, mutta samanaikaisesti juuri vuorovaikutus oppilaiden kanssa myös innostaa ja tuo työhön merkityksellisyyden tunnetta enemmän kuin mikään muu (Soini ym. 2008; Soini ym. 2010a, 2010b).

Erityisen merkittäviksi sekä opettajien työssä kuormittumista että jaksamista tuottaviksi tilanteiksi määrittävät tutkimustulostemme mukaan opettajien kuvaamana sosiaaliset ongelmatilanteet ja niiden ratkaisut. Ongelmat liittyvät yleensä yksittäisen oppilaan tai oppilasryhmän kanssa kohdattuihin pedagogisesti haasteellisiin tilanteisiin ja siihen, miten opettaja on onnistunut ongelman ratkaisemaan. Keskeistä on se, kuinka opettaja on kyennyt analysoimaan kyseistä pedagogista kohtaamista tai tilannetta vuorovaikutuksena ja oppimisprosessin osana. Sama tilanne voi sekä kuormittaa että edistää jaksamista riippuen siitä, miten se ratkaistaan. Opettajan käytössä olevat ammatilliset strategiat ja resurssit, kuten oman ammatillisen toiminnan säätely, kyky antaa ja ottaa vastaan tukea työyhteisöltä, ovat yhteydessä työn mielekkääksi kokemiseen (Soini ym. 2008; Soini ym. 2010a; Salmela-Aro ym. 2011; Xanthopoulou 2007).

Opettajan työ on monitasoisten prosessien ja kohtaamisten systeeminen kokonaisuus (tuntityöskentely, työn organisointi opettajatiimien ja muiden koulun ammattilaisten kanssa, koulualueellinen yhteistyö ja yhteistyö kotien kanssa, kunnan päätöksenteon vaikutukset, jne.). Erilaiset opettajan työn kontekstit yhtäältä kuormittavat ja toisaalta myös tukevat opettajan jaksamista eri tavoin ja toimivat näin jopa osin eri suuntiin vetävinä voimina opettajan työhön kiinnittymisessä. Myös se, miten opettajat työnsä eri kentillä kuormittuvat, vaihtelee. Näyttää siltä, että opettajat kokevat kuormittumisen vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa ennen kaikkea riittämättömyyden tunteina. Opettajan ammatillisen yhteisön tuottama kuormitus koetaan puolestaan kyynistymisenä (Pyhältö ym. 2011). Opettaja saattaa myös etäännyä jostain työnsä kontekstista ja kiinnittyä samalla vahvasti johonkin toiseen. Tämä voi toimia jaksamista edistävänä strategiana. Tyypillistä opettajien kuvauksissa on voimakas kiinnittyminen itse opetustyön, esimerkiksi oman oppiaineen tai oman oppilasryhmän opettamiseen (Pyhältö ym. 2011). Samanaikaisesti osa opettajista vetäytyy koulutason toiminnasta, esimerkiksi ammatillisen yhteisön kehittämistyön prosesseista (Soini ym. 2008; Pyhältö ym. 2011).

Opettajan työstä etäännyksen riskipaikat vaikuttaisivat siis liittyvän yhtäällä oppilaiden haastavissa kohtaamisissa tapahtuneisiin epäonnistumisiin ja toisaalta kollektiivisiin oppimisprosesseihin koulun ammatillisessa yhteisössä. Opettajan työn systeemissä kokonaisuudessa nämä työn kontekstit eivät luonnollisesti ole irrallaan kokonaisuudesta. Koulun kehittymistä ja opettajien sekä lasten ja nuorten hyvinvointia tutkittaessa onkin havaittu, että systeemiset tasot ovat keskenään vahvassa vuorovaikutuksessa ja usein ongelmat tietyn tason toiminnassa juontavat tasojen välisen vuorovaikutuksen haasteisiin

(Desinome 2002; Fullan 2007; Soini ym. 2009). Seuraavissa luvuissa tarkastelemme tätä ajatusta tarkemmin.

Opettajan ja oppilaan kohtaaminen

Että se täytyy jotenki se oppilas saaha niinko hankaan sillä tavalla, että sinulla täytyy olla kontakti, jonkin näkönen kontakti siihen, semmonen pluskontakti. Jos sul on paljon negatiivista kontaktia siihen lapseen, että sie koko ajan sitä jou'ut niinkö torumaan ja muistuttamaan ja, ja tuota, ja samasta asiasta jankkaamaan, että taas sinä oot myöhässä, taas sulla on hommat tekemättä, niin kaiken sen negatiivisen torumisen jälkeen sulla täytyy olla sieltä se iso plussa repiä jostakin. Ja jos sulla ei sitä ole, niin se lapsi kyllä menehtyy sitte siihen, että. (...) Ettei sille lapselle jää semmonen mieli, että, että tuo opettaja ei ole välittänyt hänestä riittävästi. Peruskoulun opettaja (A13)

Suomalaisella peruskoululla on kaksi laajaa perustehtävää: oppimisen mahdollistaminen ja hyvinvoinnin rakentaminen sekä yksilöiden että yhteisöjen tasolla. Nämä kaksi tehtävää kietoutuvat yhteen monin eri tavoin: oppimista ja hyvinvointia rakennetaan viime kädessä koulun arjessa, sen käytännöissä ja vuorovaikutuksessa. Koulu koskettaa miltei kaikkia kansalaisia jossain elämänvaiheessa ja se palvelee heterogeenista ja – esimerkiksi maahanmuuton ja yhteiskunnallisen kehityksen myötä – taustoiltaan yhä varioivampaa ihmisryhmää. Riippumatta kulloisestakin valtiovallan linjauksesta on suomalaisen peruskoulun arki hyvin erilaisten toimijoiden jokapäiväinen toimintaympäristö. Koulun eri toimijoiden välinen vuorovaikutus, erityisesti opettajien ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen laatu, on keskeinen tekijä perusopetuksen onnistumisessa ja yksilöllisten ja yhteiskunnallisten oppimisen ja hyvinvoinnin tavoitteiden toteutumisessa. Sekä omien

tutkimustemme että kansainvälisen laajan tutkimusaineiston perusteella sekä kouluyhteisössä että sen lähiverkostossa tapahtuvien kohtaamisten laatu on kouluun ja koulutyöhön kiinnittymisen ydin (Furrer & Skinner 2003; Järvinen ym. arvioitavana oleva artikkelikäsitkirjoitus; Zimmer-Gembeck, Chipuer, Hanisch, & Creed & McGregor 2006).

Oppilaiden ja opettajien vuorovaikutuksessa on väistämättä jännitteitä. Asetelmallisesti kyse on aina epäsymmetrisestä sosiaalisesta suhteesta, jonka toinen osapuoli on aikuinen, ammatillinen toimija, ja toinen on alaikäinen, eikä välttämättä paikalla omasta tahdostaan. Tämä ei kuitenkaan estä toimivaa, vastavuoroista kommunikointia ja sallivaa, hyväntahtoista vuorovaikutusta. Vaikka lasten ja nuorten koulunkäynnin onnistumiseen vaikuttavat monet tekijät samanaikaisesti, oppilaan kokeman koulunkäynnin sujuvuuden ja koulumenestyksen kannalta juuri opettajan ja oppilaan suhde vaikuttaa erityisen merkittävältä. Se, millaisiksi oppilas–opettaja-suhteet koululla muodostuvat, riippuu pitkälti siitä, miten kohtaamiset arjessa hoidetaan (esim. Pyhältö ym. 2011, 2008; Soini ym. 2010b). Opettajien työssä jaksamista tukevia tilanteille on tyyppillistä aktiivinen oman toiminnan ohjaaminen ja kokonaisvaltainen (holistinen) lähestymistapa (Soini ym. 2010a). Tähän linkittyy usein myös analyyttinen ja ennakkoiva ongelmanratkaisu, jossa opettajalla oli ajattelun ja toiminnan välineitä haasteellisen tilanteen hoitamiseen hyödyntäen ongelmanratkaisussaan sekä koko koulupäivän että kouluyhteisön kokonaisuutta kuin myös koulun ulkopuolisia resursseja (Soini ym. 2010a). Kokonaisvaltaisempi lähestymistapa oppilaaseen edellyttää kuitenkin, että opettajalla on mahdollisuus oppia oppilaan elämismaailmasta ja kiinnittyä hänen todellisuuteensa.

Oppilaiden ja opettajien välisten vuorovaikutustilanteiden toimivuus ja merkitysneuvottelut pedagogisen toiminnan perus-

teista ovat yhteydessä oppilaan pätevyyden ja osallisuuden kokemukseen. Opettaja–oppilas-vuorovaikutuksella on keskeinen merkitys oppilaiden sosio-psykologisessa hyvinvoinnissa ja vaikutus heidän arvioonsa omasta osaamisestaan koululaisina. Erityisesti oppilaan ja opettajan vuorovaikutuksessa koetut kuulumisen ja osallisuuden tunteet vaikuttavat kokemukseen omasta pätevyydestä koululaisena, mikä puolestaan selittää varsinaista koulumenestystä (Pietarinen ym. 2011). Käytännössä oleellista näyttäisi olevan se, miten jännitteistä valvonnan ja luottamuksen, sääntöjen ja itsesäätelyn sekä vastuun kysymyksistä neuvotellaan ja päästään yhteisymmärrykseen. Opettajien ja oppilaiden päivittäisessä vuorovaikutuksessa esimerkiksi opettajan pyrkimys keskittyä opittavan aineen sisältöihin törmää usein oppilaiden tarpeeseen käsitellä jotain muuta, varsinaisen sisällön ulkopuolelta nousevaa kysymystä. Myös vertaisryhmän sisäiset konfliktit vaikuttavat oppitunnin kulkuun ja muodostavat helposti varsinaisen toiminnan kohteen opettajan tarkoittaman sisällön sijaan (Hofer 2007; Sage & Kindermann 1999). Tällöin koulu tarjoaa kilpailevien tavoitteiden kentän ja opettajien ja oppilaiden kohtaamisessa on jännite, jonka ratkaisuun opettajat käyttävät erilaisia strategioita ja pedagogisia käytänteitä.

Opettaja–oppilas-vuorovaikutus koulussa kulminoituukin usein pitkälti opettajan organisoimiin pedagogisiin toimintoihin, jotka ohjaavat ja suuntaavat oppilaan oppimista, käyttäytymistä ja edelleen kouluun suhtautumista. Esimerkiksi yhteistyötä ja aktiivista osallistumista edellyttävien opetustapojen on todettu olevan yhteydessä syvällisemmän ymmärryksen kehittämiseen (Gillies & Ashman 2003), tukevan tarkoituksenmukaista oppimista ja edistävän näin oppilaan kouluun kiinnittymistä (Prince 2004). Näyttää myös siltä, että oppitunnin tasolla pedagogiset käytännöt, jotka ovat yhteissäädelyjä

ja tunnesävyiltään lämpimiä, ovat oppilaan oppimiseen kiinnittymisen kannalta suotuisampia (Westling ym. 2011). Opettajan kyky tarjota oppilaille osallistumisen paikkoja ja luoda oppimistilanteisiin hyväntahtoinen ilmapiiri ei siis ole tärkeää vain kouluviihtyvyyden kannalta, vaan se vaikuttaisi olevan oppimisen edellytys. Epäilemättä oppituntien tunnesävyillä on merkitystä myös opettajalle. Ylipäätään onnistuneet kohtaamiset oppilaiden kanssa ovat opettajien itsensä kuvaamina työn mielekkyyden kannalta avainasemassa (esim. Soini ym. 2008; Soini ym. 2010a, 2010b).

Voidaankin väittää, että oppiminen ja hyvinvointi sekä kouluun kiinnittyminen ja koulutyön sujuvuus nivoutuvat yhteen koulun arjessa. Vaikka koulunkäyntiin vaikuttavat lukemattomat, myös koulun ulkopuoliset asiat, kokonaisuuden onnistumisessa opettajan toiminnalla on suuri merkitys. Koulupolun varrella muutokset vuorovaikutuksessa opettajan kanssa saattavat käynnistää oppilaan kannalta joko mielekkäitä tai epämielikkäitä prosesseja. Erityisesti opettaja–oppilas-vuorovaikutuksessa koetut ristiriidat haastavat oppilaiden kouluun kiinnittymistä ja tuottavat epäjatkuumia koulupolulle. Koulun siirtymävaiheissa, esimerkiksi kaveripiiriin muutoksissa, siirryttäessä luokka-asteelta toiselle tai koulusta toiseen, vuorovaikutuksen toimivuus korostuu edelleen (Pietarinen ym. 2010; Pyhäntö ym. 2011).

Näiden käännekohtien tai mahdollisten riskipaikkojen tunnistaminen olisi oppilaiden koulunkäynnistä syrjäytymisen ehkäisemistä ajatellen keskeistä. Tämä muodostaa monien oppilaiden ja vaihtuvien oppilasryhmien kanssa toimivalle opettajalle erityisen haasteen. Parhaimmillaan opettajan ja oppilaan vuorovaikutus toimii puskurina haasteellisten perhetilanteiden, mediamaailman tai vertais-suhteissa koettujen ongelmien aiheuttamalle ahdistukselle ja tukee oppilaan selviytymistä

eteenpäin koulutiellään ja elämässään. Oppilaiden koulukokemuksen ja koulupolun kokonaisuuden hahmottaminen edellyttää kuitenkin opettajalta kiinnittymistä paitsi opettajuuteen yleensä, myös niiden nuorten todellisuuteen, joiden kanssa hän päivittäin toimii. Esimerkiksi ymmärrys nuoruudesta elämänvaiheena ja nuorten toimintamalleista niissä alakulttuurien ja paineiden verkostoista, joiden keskellä kasvava nuori kasvaa, voi auttaa opettajaa tunnistamaan oppilaan häiritsevän käytöksen takana olevia haasteita, joiden ylittämässä opettajan apu voi olla avainasemassa (Knesting 2008; Ozer ym. 2008).

Kiinnittyminen on yhteisöllinen prosessi

...Että se [yhteisöllisyys] on, siinä minusta piilee ihan älytön voima. Sen minä näen niinku tällä hetkellä suurimmaks voimavaraks tän kaiken niinkun. Että musta, ei mikään raha ei sitä ratkase eikä meitä estä tekemästä niinku entistä laadukkaampaa työtä näillä, valtavalla ammattilaisten määrällä, mikä esimes tässä koulurakennuksessa pii, on. Jos me saahaan niinku jotenki soimaan tämä instrumentti paremmin niinku samaa, samaa säveltä, niin niin ja tuota oppilaat aistii sen äärimmäisen herkästi. Et jos ne niinku on, näkee, että hemmetti nuo opettajat niinku on toisilleen ystävällisiä, niin ne niinku viihtyy toistensa seurassa, ne on niinku jotenki hymyssä suin, ne sanoo päivää ja näin, niin meillä on ihan älytön mahdollisuus vaikeimmatki kysymykset ottaa käsittelyyn ja todeta, että kyllä me tästä selvitään. Että mehän ollaan niinku totuttu näitä hoitamaan. Kyllä me täällä pärjätään. Peruskoulun opettaja (Y25)

Opettajan kiinnittymisellä on monia seurauksia, joista välittömin on heijastevaikutus oppilaiden kanssa tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Opettajan työhönsä kiinnittyminen välittyy oppilaille erilaisten vuorovaikutusprosessien kautta. Monissa tutkimuksissa on havaittu, että esimerkiksi opettajiin kohdistuva ulkoi-

nen kontrolli heikentää opettajien sisäistä työmotivaatiota ja saa heidät toimimaan kontrolloivasti suhteessa oppilaisiin, esimerkiksi lisäämään arvioinnin ja kontrollin keinoja. Ulkoisen kontrollin lisääntymisen on puolestaan todettu oppilailla olevan yhteydessä suoritusorientaatioon ja mekanistiseen virheiden välttämiseen. Pyrkimys virheiden välttämiseen puolestaan heikentää heidän sisäistä motivaatiotaan ja kuormittaa opettajaa hänen joutuessaan jatkuvasti ”motivoidaan” oppilaitaan (Gordon ym. 2003; Ryan & Deci 2000; 2001; Aunola 2002; Pelletier ym. 2002). Tämä saattaa edelleen heikentää opettajan työhön kiinnittymistä.

Näyttää siltä, että oppilaat hahmottavat usein mukautuvan ja omaa toimintaa sopeuttavan strategian koulussa pärjäämisen ehdoksi (Järvinen ym. arvioitavana oleva artikkelikäsikirjoitus). Saattaakin olla, että oppilaat omaksuvat passiivisen strategian luokan toimintaan ja oppimiseen opettajien aktivoivista menetelmistä huolimatta. Tällöin opettajan aktiivisuus ja opettajalähtöinen toiminta luokassa korostuvat ja oppilaan ongelmat saattavat jäädä opettajalta huomaamatta. Tämän seurauksena myös sellaiset opetuskäytännöt, jotka eivät tue oppilaiden oppimista ja kehittymistä voivat vakiintua ja näin vuorovaikutuksen yksipuolistuminen alkaa vaikuttaa myös opettajan ammatilliseen kehittymiseen ja edelleen työhön kiinnittymiseen. Myös opettajuuden ideaali, opettajien opettajuus-käsitys, voi tuottaa paineita opettajan toimintaan ja heikentää edellä kuvattujen prosessien kautta oppilaiden toimijuutta koulussa ja lopulta myös opettajan mahdollisuuksia kiinnittyä työhönsä oppilaiden kanssa (Luukkainen 2000).

Työhön kiinnittyminen ei ole yksilön ominaisuus tai pysyvä tila vaan prosessi, jossa jatkuvasti neuvotellaan omaa suhdetta työhön ja sen mielekkyyteen. Opettajan ja hänen työympäristönsä välinen dynaaminen ja vuorovaikutteinen suhde (teacher-working

environment fit) onkin keskeinen opettajan työhön kiinnittymisen säätelijä (Cable & Edwards 2004; Langelaan 2006). Esimerkiksi työhönsä vahvasti sitoutuneet opettajat ovat myös halukkaita käyttämään aikaa ja voimavarojaan työhön. Yleensä tämä työhön investoiminen myös tukee kiinnittymistä. Samanaikaisesti riskinä on omien voimavarojen ylittäminen ja kuormittumisen kokemukset. Työhön kiinnittyminen ja työstä etäännyminen voidaan siis nähdä myös prosessin vaiheina. Siihen, millaiseksi yksilön ja hänen työympäristönsä välinen suhde kehittyy, vaikuttaa keskeisesti opettajan ja kouluyhteisön omaksumat toiminta- ja ajattelumallit. Nämä mallit syntyvät, kehittyvät ja muokkautuvat oppimisen seurauksena ja itsesäätelyn taidoilla on niissä suuri merkitys. Kyse on kuitenkin paitsi oman kiinnittymisen säätelystä koulun arjessa myös kiinnittymisestä työympäristön yhteisöllisiin käytäntöihin siten, että se samanaikaisesti vahvistaa muiden ammatillisen yhteisön toimijoiden osallisuuden ja pätevyyden kokemusta (Deci & Ryan 2002; Edwards 2005).

Kouluyhteisön vuorovaikutuksessa rakennetaan kiinnittymisen mahdollisuuksia ja vastaavasti tuotetaan etäännyksen kokemuksia kaikille sen jäsenille. Viime vuosien tutkimusten tulokset viittaavat siihen, että koulun onnistuminen pedagogisessa perustehtävässään riippuu siitä, millaisen oppimisympäristön koulu muodostaa ei ainoastaan oppilaille vaan myös opettajille, rehtoreille ja muille koulun toimijoille. (Ks. esim. Huberman & Vandenberghe 1999; Huusko ym. 2007; Pietarinen ym. 2008; Ryan & Deci 2000; Savolainen 2001; Pelletier ym. 2002; Silins & Mulford 2002; Tarter & Hoy 2004; Van Houtte 2006.) Työhönsä kiinnittynyt opettaja on yleensä kiinnostunut kehittämään asiantuntijana ja kehittämään työtään ja koulua tavoitteellisesti ja vastuullisesti sekä yksilö- että yhteisötasolla (Pyhältö, Pietarinen & Soini 2011; Kumpulainen, Toom & Saa-

lasti, 2011). Tämä tarkoittaa taitoja ja halua käyttää toisia oman oppimisensa tukena ja vastavuoroisesti tukea muiden oppimista ja ammatillista kehittymistä (Edwards 2005; Hakkarainen ym. 2004; Rogoff ym. 1996; Husu & Toom 2010; Kwakman 2003). Itsensä ammatillinen kehittäminen tukee pystyvyyden kokemuksia ja tutkimuksissa on myös havaittu, että opettajat, joilla on vahva usko omaan pystyvyyteensä, ovat avoimempia uusille ajatuksille ja valmiimpia kokeilemaan uusia pedagogisia käytäntöjä oppilaidensa oppimisen tukena (Bandura, 1997; Evers ym. 2002; Friedman & Kass, 2002; Stein & Wang 1988; Tschannen-Moran & Hoy 2001; Wheatley, 2005). Tätä kautta opettajan työhön kiinnittymisellä on myös suuri vaikutus paitsi lasten ja nuorten koulutodellisuuteen, myös koulun ammatilliseen yhteisöön ja perusopetuksen kehittämiseen (Ryes 1992).

Opettajien kiinnittyminen ja peruskoulun tulevaisuus

Mut täs matkan varrella niin useasti puhutaan siitä, että oppilasaines on semmosta ja oppilasaines on tämmöstä. Että se ois matkan varrella muuttunu huonommaks tai muuta, ni mä en oo koskaan kokenu sitä enkä koe sitä sillä tavalla. Että aina joukkoon mahtuu hyvin monenlaisia oppijoita ja niitä on aina ollut ja niitä varmaan aina tulee olemaanki. Että se, että miten sä asennoidut siihen työhön ja mitenkä niinkun saa sen hanksaan sitten sen homman ja pystyy sitten niinku muovautumaan siinä ajassa mukana, ni se on mun mielestä hirveen tärkeätä. Et ei lapset oo muuttunu yhtään pahemmaks tai paremmaks, vaan vaan. No sillä tavalla, et rohkeutta niillä enemmän ja toivottavasti sitä niinku pystyy sitte kehittämäänkä, koska sitä tarvitaan täs tän päivän maailmas ihan toisella tavalla. Tai ainakin nyt se tuntuu siltä, et semmonen. Hyvällä mielellä mä teen tätä työtä. Peruskoulun opettaja (Y29)

Opettajan työhön kiinnittymiseen vaikuttavat monet asiat myös varsinaisen koulutoiminnan

ulkopuolelta. Perheiden tilanteet ja alueelliset tekijät, yhteiskunnalliset pyrkimykset ja globaali talouskin tulevat osaksi koulun todellisuutta joka päivä (ks. esim. Virtanen ym. 2007). Koulu ja opettajuus ovat myös hyvin poliittisia asioita ja valtiovallan erityisen kiinnostuksen kohteita (Vuorikoski & Räisänen 2010). Toisaalta koulu myös vaikuttaa ympäristöönsä ja koulujärjestelmän kehittäminen on yksi keskeinen yhteiskunnan muuttamisen, ja ennen kaikkea säilyttämisen strategia. Esimerkiksi huono-osaisten perheiden ja asuinalueiden oppilaille koulu voi toimia hyvinvointia tukevana ”turvapaikkana” (Stattin, Svensson & Kerr 2011).

Koulujärjestelmä itsessään on monitasoinen kokonaisuus. Tämän kompleksisuuden hallitsemiseksi koulua tutkivat joutuvat voimakkaasti rajaamaan omaa tarkastelukulmaansa ja monesti, jostain toisesta kulmasta katsottuna, tärkeitä asioita jää varjoon. Viime aikojen kouluihin liittyvässä kasvatuspsykologisessa keskustelussa on korostettu koulun eri toiminnan tasojen samanaikaista tarkastelua ja ennen kaikkea niiden välisten suhteiden ja vuorovaikutuksen tutkimisen tärkeyttä. Tässä artikkelissa väitämme, että opettajien etäännyminen työstään muodostaa keskeisen yhteiskunnallisen ja pedagogisen haasteen tuettaessa nuorten kasvua ja oppimista. Koulun toimintaan kiinnittymisen tutkimus ei voi enää keskittyä vain oppilaiden koulunkäynnin tarkasteluun, vaan mukaan on otettava opettajien työhönsä kiinnittymisen ehtojen ja sääntelijöiden tarkastelu. Erityisesti olisi pyrittävä tunnistamaan, millaiset ajattelu- ja toimintamallit, sekä yksilön että koulujärjestelmän tasoilla, tukevat opettajan kiinnittymistä.

Opettajan työhön kiinnittymisen riskipaikkoja tarkasteltaessa herää kysymys, onko yhtenä tekijänä opettajan etäännyksen taustalla toiveiden ja todellisuuden törmäys. Esimerkiksi se, onko opettajien toiminnalleen asettamien tavoitteiden ja toisaalta heidän

hyödyntämiensä toimintastrategioiden välillä niin paljon etäisyyttä, että se johtaa yhä suurempaan ristiriitaan toivettilan ja todellisuuden välillä. Jos opettajat kokevat edelleen toimintansa ensisijaisen onnistumisen kriteerin olevan oppiaineiden sisältöjen täydellisessä hallinnassa ja konflikteista vapaassa vuorovaikutuksessa, he kiinnittyvät opettajuuden ideaaliin, joka ei käytännössä tue heidän työtään vaan vie kauemmas ydintavoitteesta: oppimisesta ja hyvinvoinnin rakentumisesta. Näin opettajat kokevat jatkuvasti riittämättömyyttä ja epäonnistumista, joka alkaa etäännyttää heitä työstään.

Opettajan työlleen asettamien tavoitteiden, käsitysten ja todellisuuden välinen ristiriita realisoituu myös koulujärjestelmämme rakenteiden myllerryksessä. Viimeisten vuosien aikana opettajan työn puitteissa ja koulun oppimisympäristön rakentamisessa on keskitytty usein koulun toiminnan taloudellisten perusteiden ja hallinnollisten muutosten, esimerkiksi koulujen yhdistämisten ja/tai lakkauttamisten tarkasteluun. Koulukentälle on myös viime vuosina viety huomattavia uudistuksia, kuten koulupolun siirtymiin (yhtenäinen perusopetus) ja erityisopetukseen (Kelpo) liittyvät uudet sekä rakenteelliset että pedagogiset käytännöt. Vaikka näiden merkittävien muutosten taustalla vaikuttavia ajatuksia tai pedagogisia ja poliittisia intressejä ei ole juurikaan koulujen tasolla käsitelty, niiden toimeenpanossa ja onnistumisessa luotetaan vahvasti opettajiin ja heidän asiantuntijuuteensa ja autonomisuuteensa. Samanaikaisesti opettajien käsitykset työnsä merkityksellisyydestä ja mahdollisuuksistaan kehittää oppilaita osallistavaa pedagogiikka ja hyvinvoivaa kouluyhteisöä ovat selkeästi kaventuneet. (Huusko ym. 2007; Soini 2009; Pyhälto ym. 2011.) Tämä saattaa alkaa uhata laadukkaan perusopetuksen tulevaisuutta, ellei siihen suhtauduta vakavasti opettajia ja myös muita koulun ammattilaisia kuunnellen.

Yleiset linjaukset kansankynttilästä ref-

lektioivaksi asiantuntijaksi eivät tarjoa vielä kovinkaan tukevaa kiinnittymisen kohdetta opettajien tasapainoilla yhtäällä opetus- ja kasvatustyön ja toisaalla kulloisenkin yhteiskunnallisen tilanteen moninaisten vaatimusten kanssa (Luukkainen 2000; Rajakaltio 2011). Opettajat itse toivovat mahdollisuutta löytää ja muotoilla uudelleen oman työnsä ydin ja kiinnittyä sitä kautta työhönsä (Huusko ym. 2007). Opettajan työn käytänteiden ja lasten ja nuorten elämän todellisuuden yhtäaikaisen tarkastelun ja tutkimisen kautta voisi olla mahdollista löytää uusia käsityksiä onnistuneesta koulun vuorovaikutuksesta ja toimintastrategioista. Laadukkaan peruskoulun säilyttäminen voi edellyttää muuttuneita strategioita kaikilla toiminnan tasoilla.

Systeemin tasojen keskinäiset suhteet ja vuorovaikutus niiden välillä olisi myös syytä pohtia uudelleen. Esimerkiksi opettajien vahvempi mukaan ottaminen koulu-uudistusten valmisteluun voi edellyttää opettajien koulutukselta uusia näkökulmia, jotta tällaiseen laaja-alaiseen uudistamistyöhön ja vaikuttamiseen löytyy tulevaisuudessa osaavia opettajia (Pyhältö ym. 2011). Ratkaisu ei löydy niin, että vain koulu sopeutuu (esimerkiksi lisäämällä jatkuvasti opetukseen uusinta teknologiaa) eikä niin, että vain nuoret sopeutuvat kouluun (esimerkiksi yhä lisääntyvien kontrollon keinon kehittäminen), vaan ratkaisun avain on vastavuoroisuudessa. Keskeinen kysymys on, miten rakennamme hyvää sekä oppilaiden että opettajien kiinnittymistä tukevaa peruskoulua yhdessä (Nummenmaa & Välijärvi 2006).

Luopuksi on syytä todeta, että opettajan työhönsä kiinnittyminen on osa laajempaa yhteiskuntamme ihmissuhdeammattien murrosta, joka haastaa tarkastelemaan työelämää, erityisesti hyvinvointiyhteiskunnan palvelu-aloja ja niiden rakenteiden muutosta, systematisesti eri tason toiminnot ja niiden yhteydet huomioiden. Myös peruskoulua ja opettajan

työtä tulisi kehittää systemaattisesti, ja saattaa rakenteelliset, taloudelliset ja pedagogiset seikat vuoropuheluun lasten ja nuorten hyvän kasvun suunnassa. Ihmisten kanssa työtä tekevien kiinnittyminen omaan työhönsä edellyttää mielekkyyden löytämistä sekä mikrotasolla, arjen kohtaamisissa että makrotasolla, työn laajemman merkityksen tasolla. Tämä mielekkyys syntyy usein paikallistason työyhteisöjen oppimisprosesseissa, merkitysneuvotteluissa ja päätöksenteossa kysymällä esimerkiksi: miten oppilaita kohdataan juuri meidän koulussa tai millaisen ammatillisen yhteisön muodostamme tällä alueella? Haasteena opettajan työn ja koulun kehittämisessä vaikuttaisi olevan se, että opettajilla ei ole riittävästi mahdollisuuksia yhteiseen pohdintaan, jossa opettajuutta ja opettajan työtä tutkien voitaisiin löytää uusia ”toiminnan ideaaleja”, joihin kiinnittyä.

Viitteet

- 1 Omistautumiseen on opettajien työn kohdalla viitattu usein myös kutsumuksen käsitteellä ja opettajan omistautumisen ja sitoutumisen työhönsä on ajateltu edellyttävän opettajalta oikeanlaista kutsumusta; yhtäältä eettisesti tietoista kasvatuserittelyä ja halua oppilaiden ja yhteiskunnan hyvään, toisaalta kutsumuksella on viitattu myös synnynnäisiin kykyihin tai sopivaan persoonaan. Akateemisen opettajankoulutuksen taustalla ajatus kutsumuksesta elää edelleen vahvana. (Ks. esim. Linden 2010; Vuorikoski & Räisänen 2010.) Joidenkin mielestä tämä on hyvä ja toimii koulutuksen laadunvarmistuksena, toisten mielestä se haittaa opettajuuden kehittymistä ja tutkimuspohjaista kehittämistä. Tässä artikkelissa emme ota kantaa opettajan kutsumukseen, vaan käsittelemme opettajuutta asiantuntijuutena, ammattina ja empiirisesti nojautumme tutkimuksen tuottamaan kuvaan opettajaan työn todellisuudesta.

Lähteet

- Alexander, Karl L., Entwisle, Doris R. & Horsey, Carrie S. (1997): From First Grade Forward: Early foundations of high school dropouts. *Sociology of Education*, 70, 87–107.
- Antonovsky, Aaron (1987): *Unraveling the Mystery: How*

- people manage stress and stay well. San Francisco: Jossey-Bass.
- Aunola, Kaisa (2002): Motivaation kehitys ja merkitys kouluuässä. Teoksessa Katariina Salmela-Aro & Jari-Erik Nurmi (toim.): Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet, 105–126.
- Bakker, Arnold, Schaufeli, Wilmar, Leiter, Michael & Taris, Toon (2008): Work Engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, 22, 187–200.
- Bakker, Arnold, & Schaufeli, Wilmar (2004): Job Demands, Job Resources, and their Relationship with Burnout and Engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293–315.
- Bandura, Albert (1997): *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Beijaard, Douwe, Paulien C. Meijer & Verloop, Nico (2004): Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
- Cable, M. Daniel & Edwards, Jeffrey R. (2004): Complementary and Supplementary Fit: a theoretical and empirical integration. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 822–834.
- Cadima, Joan, Leal, Teresa & Burchinal, Margaret (2010) The Quality of Teacher-Student Interactions: Associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology*, 48, 457–482.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (2002): *Handbook of Self-Determination Research*. The University of Rochester Press.
- Desimone, Laura (2002): "What Makes Comprehensive School Reform Successful?", *Review of Educational Research*, 72 (3), 433–79.
- Edwards, Anne (2005): Relational Agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43(3), 168–182.
- Evers, Will J. G., Brouwers, André & Tomic, Welko (2002): Burnout and Self-Efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British journal of educational psychology*, 72, 227–243.
- Finn, Jeremy. D. & Rock, Donald. A. (1997): Academic Success among Students At-Risk for School Failure. *Journal of Applied Psychology*, 82 (2), 221–234.
- Fredericks, Jennifer A., Blumenfeld, Phyllis C. & Paris, Alison H. (2004): School Engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109.
- Fresko, Barbara, Kfir, Drora & Nasser, Fadia (1997): Predicting Teacher Commitment. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 429–438.
- Friedman, Isaac & Kass, Efrat (2002): Teacher Self-Efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18 (6), 675–686.
- Fullan, Michael (2007): *New Meaning of Educational Change*. New York, NY: Teachers College Press.
- Furrer, Carrie & Skinner, Ellen (2003): Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148–162.
- Gillies, Robyn M. & Ashman, Adrian F. (2003): *Co-Operative Learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups*. London, UK: Routledge Falmer.
- González-Roma, Vicente, Schaufeli, Wilmar, Bakker, Arnold, & Lloret, Susana (2006): Burnout and Work Engagement: Independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior*, 62, 165–174.
- Gordon, C. Scarlette, Dembo, H. Myron & Hocevar, Dennis (2007): Do Teachers' Own Learning Behaviors Influence their Classroom Goal Orientation and Control Ideology? *Teaching and Teacher Education*, 23 (1), 36–46.
- Hakanen, Jari (2004): Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Otala, Leenamajja & Ahonen, Guy (2005): Työhyvinvointituloksetekijänä. Helsinki: WSOY.
- Hakanen, Jari, Bakker, Arnold & Schaufeli, Wilmar (2006): Burnout and Engagement among Teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513.
- Hakkaraainen, Kai, Palonen, Tuire, Paavola, Sami & Lehtinen, Erno (2004): *Communities of Networked Expertise. Professional and educational perspectives*. Oxford: Elsevier.
- Hofer, Manfred (2007): Goal Conflicts and Self-Regulation: A new look at pupils' off-task behaviour in the classroom. *Educational Research Review* 2, 28–38.
- Huberman, A. Michael & Vandenberghe, Roland (toim.) (1999): *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A sourcebook of international research and practice*. New York: Cambridge University Press.
- Hughes, Jan N., Wu, Wei & West, Stephen G. (2011): Teacher Performance Goal Practices and Elementary Students' Behavioral Engagement: A developmental perspective. *Journal of School Psychology*, 49, 1–23.
- Husu, Jukka & Toom, Auli (2010): Student Teachers' Reflections on Good and Caring Pedagogical Practice – pedagogical policies in focus. Esitelmä. American Educational Research Association Annual Meeting, Denver, Colorado.
- Huusko, Jyrki, Pietarinen, Janne, Pyhältö, Kirsi & Soini, Tiina (2007): Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu – yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet. Turku, Finland: Finnish Educational Research Association.
- Jepson, Emma & Forrest, Sarah (2006): Individual Contributory Factors in Teacher Stress: The role of achieve-

- ment striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology* 76, 183–197.
- Jimerson, Shane R., Campos, Emily & Greif, Jennifer (2003): Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *The California School Psychologist*, 8, 7–27
- Jurasaitė-Harbisson, Elena, & Rex, Lesley (2010): School Cultures as Contexts for Informal Teacher Learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 267–277.
- Järvinen, Sanna, Soini, Tiina, Pietarinen, Janne & Pyhälä, Kirsi (tarjottu artikkelikäsitelmä): Kaverit vai koulu – vertaisvuorovaikutus kouluun kiinnittymisen voimavaraksi. Kasvatus.
- Kalimo, Raija & Hakanen, Jari (2000). Työuupumus. Teoksessa T. Kauppinen, P. Heikkilä, S. Lehtinen, K. Lindström, S. Näyhä, A. Seppälä, J. Toikkanen, & A. Tossavainen (toim.): Työ ja terveys Suomessa v. 2000. Helsinki: Työterveyslaitos, 119–126.
- Kieschke, Ulf & Schaarschmidt, Uwe (2008): Professional Commitment and Health among Teachers in Germany: A typological approach. *Learning and Instruction*, 18, 429–437.
- Knesting, Kimberly (2008): Student at Risk for School Drop-Out: Supporting their persistence. *Preventing school failure*, 52 (4), 3–10.
- Kumpulainen, Kristiina, Toom, Auli & Saalasti, Merja (painossa): Video as a Potential Resource for Student Teachers' Agency Work. Teoksessa D. van der Aalsvoort, G. de Abreu & E. Hjörne (toim.) *Learning, social interaction and diversity – exploring school practices*. EARLI book series.
- Kwakman, Kitty (2003): Factors Affecting Teachers' Participation in Professional Learning Activities. *Teaching and teacher education*, 19, 149–170.
- Langelaan, Saar, Bakker, Arnold B., van Doornen, Lorenz J. P. & Schaufeli, Wilmar B. (2006): Burnout and Work Engagement: Do individual differences make a difference? *Personality and Individual Differences*, 40, 521–532.
- Libbey, Heather (2004) Measuring Student Relationships to School: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74, 7, 274–283.
- Linden, Jyri (2010): Kutsumuksesta palkkatyöhön? Acta Universitatis Tamperensis 1502. Tampere: Tampere University Press.
- Loonstra, B., Brouwers, A., & Tomic, W. (2009): Feelings of Existential Fulfillment and Burnout among Secondary School Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25, 752–757.
- Luukkainen, Olli (2000): Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Opetushallitus.
- Maslach, Cristina, Schaufeli, Wilmar, & Leiter, Michael P. (2001): Job Burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 189–192.
- Maslach, Cristina, & Jackson, Susan E. (1981): The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of occupational behaviour*, 2 (2), 99–113.
- Masten, Ann S. (1999): Resilience Comes of Age: Reflections on the past and outlook for the generation of research. Teoksessa Meyer D. Glantz & Jeannette Johnson (toim.) *Resilience and development: Positive life adaptations*. New York: Plenum, 282–296.
- McPartland, James M. (1994): Dropout Prevention in Theory and Practice. Teoksessa Robert J. Rossi (toim.) *Schools and Students at Risk: Context and framework for positive change*. New York: Teachers College, 255–276.
- Morrow, Paula (1993): The Theory and Measurement of Work Commitment. Greenwich, Connecticut: Jai Press Inc.
- Nummenmaa, Anna Raija & Välijärvi, Jouni (2006): Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Onnismaa, Jussi (2010): Opettajien työhyvinvointi – katso opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009 Opetushallituksen raportit ja selvitykset 1:2110.
- Ozer, Emily J., Wolf, Jennifer P., & Kong, Carol (2008): Sources of Perceived School Connection Among Ethnically-Diverse Urban Adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 23, 438–470.
- Pajares, M. Frank (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Pallant, Julie F. & Lae, Lidia (2002): Sense of Coherence, Well-Being, Coping and Personality Factors: Further evaluation of the sense of coherence scale. *Personality and Individual Differences*, 33 (1), 39–48.
- Pelletier, Luc G., Seguin-Levesque, Chantal & Legault, Louise (2002) Pressure from Above and from Below as Determinants of Teachers' Motivation and Teaching Behaviours. *Journal of Educational Psychology*, 94, 186–196.
- Pietarinen, Janne, Pyhälä, Kirsi & Soini, Tiina (2011): What Matters at School. Paper presented in EARLI conference.
- Pietarinen, Janne, Pyhälä, Kirsi & Soini, Tiina (2010): A Horizontal Approach to School Transitions: A lesson learned from Finnish 15-year-olds. *Cambridge Journal of Education*, 40 (3), 229–245.
- Pietarinen, Janne, Soini, Tiina & Pyhälä, Kirsi (2008): Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa Kristiina Lappalainen, Matti Kuittinen & Matti Meriläinen (toim.): *Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia* 41. Turku: Suomen Kasva-

- tustieteellinen seura, 53–74.
- Prince, Michael (2004): Does Active Learning Work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93 (3), 223–231.
- Pyhäntö, Kirsi, Ahonen, Elsi, Pietarinen, Janne & Soini, Tiina (2011): Comprehensive School Teachers Perceptions of the Pupil's Role in the School Community. Teoksessa Brian Hudson & Meinert A. Meyer (toim.) *Beyond Fragmentation: Didactics, learning and teaching in Europe*. Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich Publishers, 177–189.
- Pyhäntö, Kirsi, Pietarinen, Janne & Salmela-Aro, Katriina (2011): Teacher Working Environment Fit as a Framework for Burnout Experienced by Finnish Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1101–1110.
- Pyhäntö, Kirsi, Pietarinen, Janne, Soini, Tiina & Westling, Suvi Krista (2011): Pedagogisen hyvinvoinnin aarteita ja sudenkuoppia peruskoulupolulla – yhdeksäsluokkalaisten merkittävät positiiviset ja negatiiviset koulu-kokemukset. Teoksessa Risto Rinne, Juhani Tähtinen, Arto Jauhainen & Mari Broberg (toim.) *Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja kansainvälisessä kehityksessä*. Kasvatusalan tutkimuksia 54. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 437–460.
- Pyhäntö, Kirsi, Soini, Tiina & Pietarinen, Janne (2011): Do Comprehensive School Teachers Perceive themselves as Active Professional Agents in School Reforms? *Journal of Educational Change*, 13 (1), 95–116.
- Pyhäntö, Kirsi, Soini, Tiina & Pietarinen, Janne (2011): A Systemic Perspective on School Reform. Principals' and chief education officers' perspectives on school development. *Journal of Educational Administration*, 49 (1), 46–61.
- Rajakaltio, Helena (2011): Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1686. Tampere: Tampere University Press.
- Rauste-von Wright, Majjaliisa, von Wright, Johan & Soini, Tiina (2003): *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Rimm-Kaufman, Sara E., Storm Melissa D., Sawyer Brook E., Pianta Robert C. & LaParo Karen M. (2006): The Teacher Belief Q-sort: A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children. *Journal of School Psychology*, 44 (2), 141–165.
- Rogoff, Barbara, Matusov, Eugene & White, Cynthia (1996): *Models of Teaching and Learning: Participation in a community of learners*. Teoksessa David R. Olson & Nancy Torrance (toim.): *Handbook of education and human development: New models of learning, teaching, and schooling*. London, UK: Basil Blackwell, 388–414.
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2001): On Happiness and Human Potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–66.
- Ryers, Pedro (1992): *Preliminary Models of Teacher Commitment: Implications for restructuring the workplace*. Madison, WI: Center of organization and restructuring schools.
- Sahlbeg, Pasi (2011): *Finnish Lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Salmela-Aro, Katriina, Tolvanen, Asko & Nurmi, Jari-Erik (2011): Social Strategies during University Studies predict Early Career Work Burnout and Engagement: 18-year longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 79 (1), 145–157.
- Savolainen, Annikki (2001): Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. *Acta Universitatis Tamperensis* 830.
- Schaufeli Wilmar B., Bakker Arnold B. & Salanova Marisa (2006): The Measurement of Work Engagement with a Short Questionnaire. A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, 66 (4), 701–716.
- Schaufeli, Wilmar B., Salanova, Marisa, González-Romá, Vicente & Bakker, Arnold. B. (2002): The Measurement of Engagement and Burnout: A confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92.
- Silins, Halia & Mulford, Bill (2002): Schools as Learning Organisations. The case for system, teacher and student learning. *Journal of Educational Administration*, 40, 425–446.
- Skaalvik, Einar M. & Skaalvik, Sidsel (2011): Teacher Job Satisfaction and Motivation to Leave the Teaching Profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27 (6), 1029–1038.
- Skinner, Ellen, Kindermann, T. & Furrer, C. (2009): A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493–524.
- Skinner, Ellen A., Zimmer-Gembeck, Melanie J. & Connell, J.P. (1998): Individual Differences and the Development of Perceived Control. *Monographs of the Society of Research in Child Development*, 63 (2–3).
- Soini, Tiina, Pietarinen, Janne & Pyhäntö, Kirsi (painossa):

- Into the Great Wide Open. Design research approach in the large scale educational innovations. Teoksessa Ian R. Haslam, Myint Swe Khine & Saleh Issa M. (toim.) *Large Scale Reform and Social Capital Building: The professional development imperative*. UK: Routledge.
- Soini, Tiina, Pyhäلتö, Kirsi & Pietarinen, Janne (2010a): *Pedagogical Well-Being - Reflecting learning and well-being in teachers' work*. Teaching and teachers: theory and practice, 16, 735–751.
- Soini, Tiina, Pyhäلتö, Kirsi & Pietarinen, Janne (2010b): *Jaksamista ja oppimista muuttuvassa peruskoulussa - tutkimushankkeen (2007—2009) loppuraportti*. [Http://www.tsr.fi/tsarchive/files/TietokantaTutkittu/2007/107110Loppuraportti.pdf](http://www.tsr.fi/tsarchive/files/TietokantaTutkittu/2007/107110Loppuraportti.pdf). (Viitattu 19.6.2012.)
- Soini, Tiina, Pyhäلتö, Kirsi, Pietarinen, Janne & Huusko, Jyrki (2009): *Rakenteet ja pedagogiikka koulun kehittämisessä – vuoropuhelua vai kaksintaistelua?* *Hallinnon tutkimus*, 28(4), 27–42.
- Soini, Tiina, Pietarinen, Janne & Pyhäلتö, Kirsi (2008): *Pedagoginen hyvinvointi peruskoulussa – opettajat kuormittumisen ja jaksamisen tasapainoilijoina*. *Aikuiskasvatus* (4), 245–257.
- Stattin, Håkan, Svensson, Ylva & Kerr, Margaret (2011): *The School as a Safe Haven in Troubled Neighborhoods*. Esitelmä Happy School seminaarissa, huhtikuu, Helsinki.
- Stein, Mary Kay & Wang, Margaret C. (1988): *Teacher development and school improvement: the process of teacher change*. *Teaching and Teacher Education*, 4 (2), 171–187.
- Tschannen-Moran, Megan & Woolfolk Hoy, Anita (2001) *Teacher efficacy: Capturing an elusive construct*. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Tarter, C. John & Hoy, Wayne K. (2004): *A Systems Approach to Quality in Elementary Schools. A theoretical and empirical analysis*. *Journal of Educational Administration*, 42, 539–554.
- Van Eekelen, I.M. Breckels & Vermunt, Jan D. & Boshuizen H.P.A. (2006): *Exploring Teachers' Will to Learn*. *Teaching and Teacher Education* 22 (4), 408–423.
- Van Houtte, Mieke (2005): *Climate or Culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research*. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 71–89.
- Vermunt, Jan D. & Endedijk, Maaïke D. (2011): *Patterns in Teacher Learning in Different Phases of the Professional Career*. *Learning and Individual Differences*, 21(3), 294–302.
- Virtanen, Marianna, Kivimäki, Elovainio, Linna, Anne & Vahtera, Jussi (2007): *Neighbourhood Socioeconomic Status, Health and Working Conditions of School Teachers*. *Journal of Epidemiol. Community Health*, 61, 326–330.
- Vuorikoski, Marjo & Räisänen, Mirka (2010): *Opettajan identiteetti ja identiteettipoliittikat hallintakulttuurien murroksessa*. *Kasvatus & Aika* 4(4), 63–81.
- Väljijärvi, Jouni (2006): *Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi*. *Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos*. Teoksessa Anna Raija Nummenmaa & Jouni Väljijärvi (toim.): *Opettajan työ ja oppiminen*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä, 9–26.
- Wentzel, Kathryn (1998): *Social Relationships and Motivation in Middle School: The role of parents, teachers, and peers*. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202–209.
- Westling, Suvi Krista, Pyhäلتö, Kirsi, Pietarinen, Janne & Soini, Tiina (2011): *School's Pedagogical Practices as Mediators for Student Participation and on Task Behavior*. Esitelmä EARLI-konferenssissa, Exeter, UK, elokuu 2011.
- Westling, Suvi Krista, Pyhäلتö, Kirsi, Pietarinen, Janne & Soini, Tiina (arvioitavana): *Internally and Externally Regulated Participation in the Pedagogical Processes of School – adolescents' perceptions*. *Journal of Adolescent Research*.
- Wheatley, Karl F. (2005): *The Case for Reconceptualizing Teacher Efficacy Research*. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), 747–766.
- Xanthopoulou, Despoina, Bakker, Arnold B., Demerouti, Evangelia & Schaufeli, Wilmar B. (2007): *The Role of Personal Resources in the Job Demands-Resources Model*. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121–141.
- Zimmer-Gembeck, Melanie J., Chipuer, Heather M., Hanisch, Michelle, Creed, Peter A. & McGregor Lianne (2006): *Relationships at School and Stage-Environment Fit as Resources for Adolescent Engagement and Achievement*. *Journal of Adolescence*, 29(6), 911–93.