

”Kyllähän se on ollu semmonen pelastus”
Työyhteisön merkitys noviisiopettajalle työrauhan rakentamisessa
ja ylläpitämisessä

Pro gradu –tutkielma
Emilia Koramo
Pauliina Ristola
Kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajakoulutus
Lapin yliopisto
Kevät 2014

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”*Kyllähän se on ollu semmonen pelastus*”

Työyhteisön merkitys noviisiopettajalle työrauhan rakentumisessa ja ylläpitämisessä

Tekijät: Emilia Koramo ja Pauliina Ristola

Koulutusohjelma / oppiaine: Luokanopettajankoulutus/kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu-työ _x_ Laudaturtyö__ Licensiaatintyö__

Sivumäärä: 97, liitteiden lukumäärä 2

Vuosi: Kevät 2014

Tiivistelmä:

Tutkimuksemme tarkoituksena on tutkia työyhteisön merkitystä noviisiopettajan toimintaan luokan työrauhan rakentajana ja ylläpitäjänä. Teoreettisessa viitekehyksessä käsittelemme laajalti koulun työyhteisöä sekä työrauhaa ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Vastavalmistuneen eli noviisiopettajan näkökulma kulkee teorian mukana. Tutkimusotteemme on laadullinen ja aineistonkeruumenetelmänä olemme käyttäneet teemahaastattelua. Olemme haastatelleet tutkimustamme varten neljää ensimmäistä vuotta luokanopettajan työssä toimivaa henkilöä. Analysoimme aineistomme käyttäen sisällönanalyysia ja tutkimuksessamme yhdistyy niin aineistolähtöinen ja teoriaohjaava sisällönanalyysi. Lisäksi olemme käyttäneet analyysin tekemisessä apuna kvantifiointia.

Tutkimuksemme tuloksena työyhteisön merkitys noviisiluokanopettajan toimintaan luokan työrauhan rakentajana ja ylläpitäjänä näyttäytyy opettajan ammatillisen kehittymisen ja työhyvinvoinnin kautta. Tutkimuksessamme korostuu koulun yhteisöllisen toimintakulttuurin merkitys, jossa työntekijät jakavat keskenään ideoita ja tietoa työhön liittyvissä asioissa sekä tarjoavat toisilleen tukea erilaisissa ongelmatilanteissa. Opettajien työyhteisöissä vallitsee avun pyytämiseen kannustava ilmapiiri ja opettajilla on tunne siitä, että he saavat tarvittaessa tukea ongelmatilanteisiin. Tunne avun saamisesta on noviisiopettajalle tärkeää, koska apua saadaksesen on opettajan omalla aktiivisuudella ja aloitteella suuri rooli.

Mitä yhteisöllisempi koulun toimintakulttuuri on, sitä korkeampaa kollegiaalisuuden tasoa koulussa toteutetaan. Yhteisöllisen toimintakulttuurin omaavissa kouluissa yhden opettajan ongelmat koetaan yhteisiksi ja niihin etsitään yhdessä ratkaisua. Yhteisöllisessä toimintakulttuurissa opettajat tekevät myös laajasti yhteistyötä keskenään. Yhteistyö muiden työyhteisön jäsenten kanssa mahdollistaa opettajan ammatillisen kehittymisen esimerkiksi itsereflektion avulla.

Avainsanat: työrauha, opettajuus, jaksaminen, kollegiaalisuus, ammatillinen kehitys

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi _x_

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjaston käytettäväksi _x_

(vain Lappia koskevat)

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	6
2 TYÖYHTEISÖ	8
2.1 Työyhteisö ja koulukulttuuri	8
2.1.1 Työyhteisön määrittelyä	8
2.1.2 Koulukulttuuri	9
2.2 Yhteisöllisyys	11
2.3 Kollegiaalisuus	12
2.4 Hyvä työyhteisö	14
2.5 Noviisi työyhteisön jäsenenä	15
2.5.1 Työelämään siirtyminen	15
2.5.2 Ammatillinen kehittyminen	18
2.5.3 Työhyvinvointi	19
3 TYÖRAUHA	21
3.1 Työrauhan määrittelyä	21
3.2 Työrauhahäiriöiden syitä	23
3.2.1 Yhteiskunta	23
3.2.2 Oppilas	23
3.2.3 Opettaja.....	24
3.2.4 Koulun toimintatavat ja opetusjärjestelyt	25
3.3 Työrauhakeinot	26
3.3.1 Opettaja työrauhaa rakentamassa	26
3.3.2 Työrauhan tukeminen koulutasolla	31
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	33
4.1 Kohdehenkilöt	34
4.2 Aineiston kerääminen	36
4.3 Aineiston analysointi sisällönanalyysiä hyödyntäen	37
5. TULOKSET	42
5.1 Yhteisöllinen toimintakulttuuri	42

5.1.2 Myönteinen ja avoin ilmapiiri hyvinvoinnin edistäjänä	42
5.1.2 Tiedonkulku ongelmatilanteiden ehkäisijänä	45
5.1.3 Yhteinen linja opettajan toiminnan tukena	47
5.2 Työyhteisö kollegiaalisuutta toteuttamassa.....	49
5.2.1 Perehdytys työuran perustana	49
5.2.2 Tieto tuesta auttaa jaksamaan	52
5.2.3 Jakaminen laajentaa osaamista	56
5.2.4 Palaute työmotivaation kohottajana.....	57
5.2.5 Arvostuksen saamisesta kohti itsearvostusta	60
5.3 Kollegiaalisuuden ilmeneminen toimijoiden välisenä yhteistyönä.....	62
5.3.1 Opettajat auttavat ongelmissa	62
5.3.2 Rehtori tärkeänä taustatukena.....	69
5.3.3 Avustajat ja koulunkäynninohjaajat arjen helpottajina	70
5.3.4 Moniammatillinen yhteistyö jakaa huolen	71
6. JOHTOPÄÄTÖKSET.....	73
6.1 Pohdinta.....	73
6.2 Luotettavuus ja eettisyys.....	79
LÄHTEET:.....	83
LIITE 1 Teemahaastattelurunko	94
LIITE 2 Esimerkkianalyysi	96
Taulukko 1 Analyysikysymykset.....	39
Kuvio 1 Työyhteisö opettajan toimintaa tukemassa työrauhan rakentamisessa ja ylläpitämisessä.....	73

1 JOHDANTO

Kouluissa on aina ollut ja tulee aina olemaan työrauhahäiriöitä. Etenkin suurempien ongelmien ilmetessä työrauhatilanteet herättävät keskustelua ihmisten keskuudessa. Viime vuosien aikana keskustelua on käyty oppilaiden psyykkisestä oireilusta ja levottomuudesta, vanhemmuuteen liittyvistä vaikeuksista sekä opetusryhmien koosta ja heterogeenisyydestä (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen 2009, 21). Lisäksi huomiota on kiinnitetty opettajan auktoriteetin heikkenemiseen ja siihen, miten koulu ja yksittäinen opettaja saa toimia oppilaan käytöshäiriöiden ilmetessä. Tästä hyvänä esimerkkinä on Alppilassa keväällä 2013 sattunut tilanne, jossa yläkoulun opettaja poisti voimain keinoin koulun ruokalasta häiriötä aiheuttaneen oppilaan. Tämän jälkeen mediassa käytiin kiivasta keskustelua siitä, toimiko opettaja oikein ja perusopetuslain mukaisesti. Mediassa ihmiset ovat vaatineet kurin palauttamista kouluihin ja opettajille lisää keinoja käytöshäiriöiden ratkaisemiseen.

Opettajan työnkuva on hyvin laaja ja opettajan tulee pystyä pitelemään monta lankaa käsissään yhtä aikaa. Kun opettaja siirtyy työelämään, tulee hänen heti alusta alkaen selviytyä kaikesta työnkuvaansa kuuluvasta. Luokanhallinta- ja työrauhataitoja pidetään yhtenä opettajan tärkeimpinä taitoina, mutta emme koe, että koulutus olisi vahvistanut juurikaan luokanhallinta- ja työrauhataitojamme. Myös Luodon vuonna 2009 ilmestyneessä gradussa ”Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä opettajankoulutuksen ja työelämän kohtaavuudesta” ilmeni, etteivät luokanopettajaopiskelijat koe saavansa koulutuksessa riittävästi eväitä luokan hallintaan ja työrauhaan liittyvissä asioissa. Työrauha on hyvin subjektiivinen käsite, joten luokassa esiintyvä hälinä voi toiselle olla pelkästään työn teon ääntä, toiselle taas melua, joka häiritsee keskittymistä. Työrauhaa ei voi irroittaa kontekstistaan, joten työrauhahäiriöiden syiden selvittäminen vaatii opettajalta kokonaisvaltaista tilanteen hahmottamista, oppilaantuntemusta sekä reflektiivistä työtettä. Opettaja tekee työtä persoonallaan ja se toimintatapa, joka toiselle opettajalle sopii, ei välttämättä sovi toiselle opettajalle. Näiden asioiden vuoksi ymmärrämme, että koulutus ei voikaan antaa meille riittävästi pätevyyttä luokan hallintaan, vaan monet asiat opitaan vasta työelämässä kokemuksen kautta.

Työrauha on opettajalle tärkeää etenkin työssä viihtymisen ja jaksamisen kannalta, eivätkä oppilaatkaan pääse hyviin oppimistuloksiin ilman sitä (Saloviita 2007, 13). Vaikka oppilaat usein tahallisesti häiritsevät oppituntia, myös he kaipaavat luokkaansa työrauhaa (Förbom 2003, 67; Helamaa 2008, 37–38). Opettajan ensimmäisenä tehtävänä onkin rakentaa luokkaansa työnteon mahdollistava ilmapiiri (Saloviita 2007, 13). Työrauhan tärkeyden ja siihen koulutuksessamme saatujen vähäisten valmiuksien vuoksi valitsimme tutkimuksemme aiheeksi työrauhan ja aineistomme koostuu vastavalmistuneiden luokanopettajien haastatteluista. Mikäli noviisiluokanopettaja ei selviydy työrauhan rakentamisesta ja ylläpitämisestä, on se riski opettajan jaksamiseen ja työuralla pysymiseen, koska opettajan ensimmäinen työvuosi, koulutuksen ja työelämän nivelvaihe, on opettajan uran herkin ja haavoittuvin vaihe (Blomberg 2008, 55).

Työrauhaa on käsitelty vuosikymmenten aikana vaihtelevasti julkisissa keskusteluissa ja akateemisissa tutkimuksissa. Useimmiten sen tarkastelun kohteena ovat olleet erilaiset työrauhahäiriöt sekä keinot ja toimintamallit työrauhaongelmien välttämiseksi ja ratkaisemiseksi (mm. Hokkanen 2000; Linqvist & Niemenlehto 2002; Niittumäki & Riihimäki 2002). Työrauhaa käsittelevää kirjallisuutta ja tutkimustuloksia on runsaasti, ja aihetta on tarkasteltu niin oppilaan kuin opettajan näkökulmasta (mm. Helamaa 2008; Kinnunen 2008; Vahvaselkä & Vahvaselkä-Paukkonen 2004). Työrauhan tarkastelu laajemmin koko koulua koskevana ilmiönä on jäänyt vähemmälle huomiolle ja tämän vuoksi halusimme tutkimuksessamme kiinnittää huomion koulun työyhteisöön. Näin ollen tutkimme työrauhaa työyhteisön näkökulmasta ja haluamme selvittää, millainen merkitys työyhteisöllä on noviisiluokanopettajan toimintaan työrauhan rakentamisessa ja ylläpitämisessä. Koulun työyhteisöä on tutkittu aikaisemmin muun muassa asiantuntijuuden jakamisen, opettajan voimavaran ja koulun kehittämisen näkökulmasta, mutta emme ole löytäneet tutkimusta, joka käsittelisi työyhteisöä juuri työrauhan kannalta (mm. Lakaniemi & Määttä, 2005; Raami 2005). Toivomme, että tutkimuksemme tuottaa tietoa, joka voisi auttaa opettajankoulutuslaitoksia, opettajankoulutusta tarjoavia tiedekuntia sekä peruskouluja huomioimaan ja kehittämään etenkin uusien opettajien työrauhan tukemista.

Työrauha- käsitteen rinnalla käytetään muitakin termejä, mutta selkeyden vuoksi käytämme tutkielmassamme työrauha-käsitettä. Kun puhutaan huonosta työrauhasta tai sen häiriintymisestä, on kirjallisuudessa käytetty käsitteitä työrauhaongelma tai-häiriö. Tutkimukseemme osallistuneet opettajat puhuivat työrauhaongelmasta silloin, kun he kokivat jonkun tilanteen hankalaksi tai suureksi haasteeksi. Työrauhahäiriöstä he puhuivat silloin, kun kyse oli enemmänkin lasten normaalista ja luonnollisesta käyttäytymisestä, kuten esimerkiksi hetkellistä häiriötä luokan toiminnassa. Käytämme tutkimuksessamme työrauhahäiriö sekä -ongelma käsitettä edellä mainituin tavoin. Koska tutkimuksemme näkökulma on työyhteisö, olemme tarkastelleet teoreettisessa viitekehyksessä ensin työyhteisöä ja sen jälkeen työrauhaa. Vastavalmistuneen opettajan näkökulma puolestaan kulkee luvuissa teemojen rinnalla.

2 TYÖYHTEISÖ

2.1 Työyhteisö ja koulukulttuuri

2.1.1 Työyhteisön määrittelyä

Työyhteisö on ryhmäpsykologisesti tarkasteltuna keskenään vuorovaikutuksessa oleva suur- tai pienryhmä, jolla on omat normit, arvot, roolit ja yhteinen tavoite (Himberg 2001, 17; Perkka-Jortikka 1998, 7). Jokaisella työyhteisöllä on omat ominaispiirteensä, mutta yhteistä niille kaikille on sen keskeinen merkitys yksilön hyvinvoinnille ja työn tekemiselle (Perkka-Jortikka 1998, 7). Työyhteisön synonyymina käytetään usein käsitettä organisaatio, jonka monissa määritelmässä korostuu työyhteisön tapaan vuorovaikutus ja ryhmän yhteinen tavoite. Helakorpi (2001, 11) on määritellyt organisaation sosiaalisesti rakennelmaksi, jonka avulla voidaan saada aikaan jotain sellaista, mitä kukaan yksin ei voisi saavuttaa. Vartia ja Perkka-Jortikka (1994, 3) puolestaan näkevät organisaation määrittävän työn tavoitteet ja työyhteisön sisällä työskentelevien ihmisten tehtävät. Heidän mukaansa työyhteisöä leimaa automaattisesti yhteistoiminnallisuus, joka synnyttää organisaation kulttuurin ja sen identiteetin.

Sahin (2009, 93) mukaan koulu työyhteisönä käsittää kaikkien siellä työskentelevien ja opiskelevien yhteistyön ja vuorovaikutuksen. Kiinnostavaa määritelmässä on se, että määritelmä ottaa huomioon myös oppilaat työyhteisön jäsenenä. Työyhteisöä suppeamman käsitteen, opettajakunnan, on Förbom (2003, 57–58) määritellyt opettajien muodostamaksi ryhmäksi, jonka jäsenyys vaatii yksilöltä vankkoja ihmissuhdetaitoja ja sopeutumiskykyä. Myös Himberg (2001, 18) on päätenyt vastaavanlaiseen opettajakunnan määritelmään. Opettajakunta on tutkimuksemme tavoitteeseen nähden liian suppea käsite, koska koulun henkilökuntaan kuuluvat oleellisesti esimerkiksi koulun johtaja, koulupsykologi, terveydenhoitaja ja koulukuraattori. Tämän vuoksi käytämme tutkielmassamme työyhteisön käsitettä, mutta poiketen Sahin määritelmästä työyhteisö tutkimuksessamme käsittää ainoastaan koulun henkilökunnan jättäen koulun oppilaat sen ulkopuolelle.

Työyhteisö luo puitteet, jossa opettaja tekee työtään, eikä sen merkitystä voi sen vuoksi korostaa liikaa. Työyhteisöllä on merkittävä rooli opettajan ammatillisessa kasvamisessa ja parhaimmillaan se antaa jäsenilleen voimaa ja luo heille turvallisuutta. (Himberg 2001, 18.) Työyhteisö voi toimia myös yksilöä kuormittavana tekijänä ja lisätä työn raskaana kokemista. Kettunen (2007, 165) mainitsee koulun olevan etenkin vuorovaikutuksen kannalta haastava työyhteisö. Opettajilla on keskenään erilaisia käsityksiä työn toteuttamisesta ja koulun sisällä toimivilla eri ammattiryhmillä on omat toimintakulttuurinsa. Koulu työyhteisönä on yhteenliittymä erilaisia työkäytänteitä, käsityksiä ja vuorovaikutuksia, jotka lisäävät haastavuutta työyhteisössä. (Kettunen 2007, 165.)

2.1.2 Koulukulttuuri

Jokaisella koululla on oma kulttuurinsa, johon sisältyy arvoja ja uskomuksia opetuksessa ja oppilaista (Uusikylä 2006, 13). Koulun kulttuuri muodostuu samoja kokemuksia jakavassa ja yhdessä töitä tekevässä yhteisössä. Koulukulttuuri luo kouluyhteisölle identiteetin, jolloin koulujen välinen kulttuurien erilaisuus korostuu. Se vahvistaa sosiaalista järjestelmää ja muovaa opettajien käytänteitä eri tilanteissa. Koulukulttuurin voidaan ajatella olevan sosiaalinen liima, joka pitää kouluyhteisön koossa arvoillaan, sosiaalisilla ihanteillaan ja uskomuksillaan. (Sahi 2009, 93.)

Koulukulttuurista käytetään toisinaan myös nimitystä toimintakulttuuri, jota mekin käytämme tutkimuksessamme kuvaamaan koulukulttuuria. Oppilaat ovat myös osa koulun toimintakulttuuria, mutta tässä tutkimuksessa jätämme oppilaat koulun toimintakulttuurin tarkastelun ulkopuolelle. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 19) koulun toimintakulttuuriin sanotaan kuuluvaksi kaikki koulun viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit. Näiden lisäksi myös ne arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin koulutyön laatu perustuu, kuuluvat osaksi toimintakulttuuria. Toimintakulttuuri vaikuttaa kaikkeen oppituntien ulkopuoliseen koulun toimintaan, kuten juhliin, teemapäiviin ja erilaisiin tapahtumiin.

Toimintakulttuurin voi rajata karkeasti yksilökeskeiseen ja yhteisökeskeiseen kulttuuriin. Luukkaisen (2005, 142) mukaan yksilökeskeiselle kulttuurille on tyypillistä opettajien autonomisuus ja jokaisen eristäytyminen omiin luokkahuoneisiinsa, jolloin kollegan tai jonkun muun ulkopuolisen vierailu luokassa koetaan helposti negatiivisena arvosteluna tai opettajan asioihin sekaantumisena. Yhteisökeskeisessä toimintakulttuurissa työyhteisön jäsenet tekevät laaja-alaista yhteistyötä yli luokka- ja ainerajojen. Yhteisökeskeiselle kulttuurille on ominaista avoimuus, epäonnistumisten jakaminen sekä uusien ideoiden ennakkoluuloton kokeileminen, jotka vaativat opettajilta sitoutumista ja aktiivista yrittämistä. Yhteisökeskeinen kulttuuri vaatii yksimielisyyttä tärkeimmistä kasvatuksellisista päämääristä, mikä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opettajien tulisi olla kaikista asioista samaa mieltä. (Luukkainen 2005, 142–143.)

On luonnollista, että yhteisökeskeisessä kulttuurissa esiintyy erimielisyyksiä, mutta niitä voidaan keskustella hyvässä hengessä ja rakentavasti. Yhteisökeskeisessä kulttuurissa opettajalta odotetaan luopumista tiukasta auktoriteetin roolistaan, asettumista oppijan rooliin ja valmiutta avoimeen vuorovaikutukseen eri tahojen kanssa. Avoin vuorovaikutus tukee opettajan ammatillista kehittymistä innostaen parhaimmillaan heitä uusien opetusmuotojen, menetelmien ja toimintatapojen kokeiluun. Tämä puolestaan edistää erilaisten oppilaiden persoonallisuuden kehittymistä ja oppimista. (Luukkainen 2005, 142–144.)

Vaikka yhteisökeskeisellä kulttuurilla on kaikin puolin positiivisempia vaikutuksia koko yhteisöön, on yksilökeskeinen kulttuuri kouluissa yhteisöllistä yleisempää. Yhteisöllinen tapa toimia on monelle opettajalle uutta ja vierasta, sillä he ovat tottuneet olemaan yksin vastuussa omasta luokastaan, oppilaistaan ja opetuksestaan. (Helakorpi, Juuti & Niemi 1996, 19.) Kiviniemen (2000, 94, 152) tutkimuksessa opettajien puheenvuoroista ilmenee, että kollegoiden avoin kohtaaminen koetaan haasteena, vaikka opettajat painottivat avoimen yhteistyön tärkeyttä työssä jaksamiselle. Jokinen, Heikkinen ja Välijärvi (2005) puhuvat myös opettajien yksintyöskentelyn kulttuurista. Heidän mukaansa suomalaisessa opettajaidentiteetissä on näkyvillä tarve selviytyä yksin luokkahuoneen oven sisäpuolella ja etenkin noviisiopettajien uran alkuvaiheilla korostuu sisäistetty vaatimus yksin selviytymisestä. Yksin selviytymisen kulttuuri on vahvoilla siitäkin huolimatta, että opettajat kokevat tärkeäksi mahdollisuuden avoimeen keskusteluun, toinen

toistensa kuulemiseen ja keskinäiseen yhteistyöhön eri opetuksessa ilmenevien ongelmatilanteiden ilmetessä. Yhteisökeskeisessä toimintakulttuurissa on korostuu yhteisöllisyys, jota käsittelemme seuraavassa luvussa tarkemmin.

2.2 Yhteisöllisyys

Vartia ja Perkka-Jortikka (1994) ovat määritelleet yhteisöllisyyden sekä viralliseksi että epäviralliseksi sosiaalisesti vuorovaikutukseksi. Yhteisöllisyys ei aina ole näkyvää tai kuuluvaa, vaan se näyttäytyy myös työpaikan henkenä, yhteen hiileen puhaltamisena sekä yhteisenä sävelenä ja yleisenä tunnelmana. Yhteisöllisyyden tiedot ja taidot siirtyvät työyhteisössä eksplisiittisesti eli suoraan osana keskustelua sekä implisiittisesti eli näkymättömästi eleinä ja ilmeinä. (Vartia & Perkka-Jortikka, 1994, 1–2.)

Yhteisöllisyydessä on usein ainoastaan positiivinen kaiku. Vartian ja Perkka-Jortikan (2005, 2) mukaan on olemassa kuitenkin myös negatiivista yhteisöllisyyttä. Negatiiviseen yhteisöllisyyteen kuuluu ylikorostunut hierarkisuus ja kontrolli, auktoriteettien tarve, työyhteisön sisäiset klikit ja henkinen väkivalta. Tutkimuksessamme puhuesamme yhteisöllisyydestä tarkoitamme ainoastaan positiivista yhteisöllisyyttä. Positiivisessa yhteisöllisyydessä puolestaan on rikas erilaisuuden hyväksyvä kulttuuri ja siellä pyritään avoimuuteen ja oikeudenmukaisuuteen. Työpaikka, missä yhteisöllisyys on positiivista, työntekijät kokevat kuuluvansa joukkoon ja heillä on mahdollisuudet yhteiseen identiteettiin ja arvoihin. (Vartia & Pekka-Jortikka 2005, 2.)

Yhteisöllisyys ei ole hetkessä syntyvää, vaan sitä opitaan työyhteisössä vähitellen kokemusten kautta (Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 1). Sahi (2004, 97–98) lisää tähän vielä, ettei yhteisöllisyys synny ilman tietoista johtamista ja jäsenten sitoutumista. Yhteisöllisyys vaatii toteutuakseen sen, että jokainen jäsen voi tuntea olevansa hyväksytty työyhteisössä omana itsenään. Toteutuessaan yhteisöllisyys lisää hyvinvointia, tuottavuutta, kilpailukykyä ja työviihtyvyyttä kouluissa. Ihminen tarvitsee yhteisöllisyyden tunnetta ja tämän vuoksi on tärkeää, että työyhteisö pystyy tyydyttämään tämän perustarpeen (Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 22).

Yhteisöllisyys on ollut yksi 2000-luvun suosituimmista puheenaiheista koulumaailmaan liittyvissä keskusteluissa (Sahi 2004, 97). Ympäröivä maailma näkyy koulun seinien sisäpuolella konkreettisesti: perheiden sosiaaliset ongelmat ja mediaympäristön muutokset näkyvät luokkahuoneissa sekä yhteiskunnan rakenteiden ja elintapojen muutos heijastuvat suoraan opetustyöhön. Nämä ympäristön muutokset pakottavat opettajaa arvioimaan ja jäsentämään ammatillista osaamistaan. Koululta vaaditaan uudistusta aiempaa avoimempaan ja vastavuoroisempaan suuntaan ja näihin vaatimuksiin vastaaminen edellyttää kouluissa vankkaa yhteisöllisyyttä. Yhteiskunnan muutos näkyy myös siinä, että yhdessä jaettu näkemys koulun tarkoituksesta ja tehtävästä on pirstaloitumassa ja uudistumassa jatkuvaksi dialogiksi erilaisten näkemysten kesken. Näkemyseroja on nähtävillä niin työskentelytavoissa kuin opetuksen sisällöissäkin. Moderni opettajuus on valmiutta osallistua tähän keskusteluun, taitoa vaikuttaa keskustelun sisältöön sekä halua kehittää omaa työtään vuorovaikutuksen seurauksena. (Väljärvi 2006, 22–23.)

Nykymaailmassa rajautuminen luokkahuoneeseen ei riitä, vaan tarvitaan rajojen avaamista, jotta liittyminen muuhun yhteiskuntaan onnistuisi. Jokaisella työyhteisön jäsenellä on vastuu koulun, sen organisaation ja työn kehittämistä. (Helakorpi, Juuti & Niemi 1996, 19.) Koulu yhteisöissä tulisi päästä kehittämistä ja kehittymistä rajoittavasta yksinyöskentelynkulttuurista kohti yhteisöllisyyttä ja yhteistä hyvän olon tunnetta.

2.3 Kollegiaalisuus

Koulun yhteisökeskeinen eli yhteisöllinen toimintakulttuuri mahdollistaa kollegiaalisuuden, jossa on kyse yhteisvastuusta, joka koskee sekä yksilön että kollegan hyvinvointia (Sahlberg 2004, 297). Kollegiaalisuus tarkoittaa tasavertaista ammatillista suhdetta samaa tai eri ammattia harjoittavien yksilöiden tai ryhmien välillä (Rämänen & Vehviläinen 1994, 1) ja se voidaan määritellä ammatillisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön avulla (Kurtti-Sonninen 2003, 36). Kollegiaalisuuden ilmenismuotoja ovat työtoverin arvostus ja kunnioitus, tasa-arvoisuus, luottamus ja ystävällisyys kollegaa kohtaan. Kollegiaalisuuteen kuuluu myös työtoverin auttaminen ja tukeminen työtehtävissä sekä kehittävän palautteen antaminen ja saaminen sekä asiantuntijuuden jakaminen, jolla

vaikutetaan toisten oppimiseen. (Latvala 2001, 11.) Kollegiaalisuus on yhteistyötä spesifimpi ja suppeampi muoto, koska yhteistyö voi olla esimerkiksi opettajien vapaa-aikaan liittyvää yhteistyötä, mutta kollegiaalisuus liittyy aina ammatilliseen yhteistyöhön (Sahlberg 1996, 127). Tutkimuksessamme kollegiaalisuus on opetus- ja kasvatus-työhön liittyvää yhteistyötä, jonka toimijoina voivat olla kaikki ne henkilöt, jotka kuuluvat tässä tutkimuksessa määriteltyyn työyhteisöön. Näin ollen kollega tarkoittaa tutkimuksessamme kaikkia työyhteisön jäseniä.

Little (1990, 177–180) on erotellut koulun toimintakulttuurissa neljä kollegiaalisuuden suhteen lajia. Tarinoiden kertominen, opettamisesta puhuminen sekä avun tarjoaminen ovat kollegiaalisuuden heikkoja muotoja. Vahvempaa kollegiaalisuuden muotoa edustaa muun muassa opettajien yhteistoiminnallinen suunnittelu, yhdessä opettaminen, opetuksen seuraaminen, valmennus sekä mentorointi.

Oppilaitoksien odotetaan olevan asiantuntijayhteisöjä ja kollegiaalisuutta pidetään yhtenä menestyvän ja kehityskykyisen koulun tunnusmerkkinä (Väljærvi 2006, 22–24). Aitoon kollegiaalisuuteen vaaditaan tiettyjä normeja, esimerkiksi ammatillista vuoropuhelua, yhteistä suunnittelua, kollegan työn seuraamista sekä työyhteisön ja oman työn ja toiminnan arviointia eli reflektointia (Sahlberg 1996, 118). Hargreaves (1994) toteaa kollegiaalisuuden vahvistavan opettajien keskinäistä moraalia ja psykologista tukea, mikä auttaa opettajaa selviytymään ja jaksamaan työssään kohtaamista epäonnistumisista, negatiivisista tunteista, turhautumisista ja muista vaikeuksista. Kollegoilta saadulla tuella on positiivinen vaikutus työhön, koska tietoisuus tuen saannista kannustaa ja rohkaisee opettajaa kokeilemaan uusia ratkaisuja opetuksessa ilmeneviin ongelmiin. (Hargreaves 1994, 244–245.)

Kollegiaalisuus näyttäytyy opettajien välisenä yhteistyönä. Opettajat toimivat tehokkaimmin, kun heillä on mahdollisuus työskennellä yhteistyössä kollegoiden kanssa ja oppia työyhteisön tuen avulla (Himberg 1996, 10). Sahlbergin (1996) mukaan opettajien laaja ja syvä yhteistyö vaikuttaa pitkälti myös opettajien ammatilliseen kehittymiseen. Tämän vuoksi kollegiaalisuuden merkitystä ei voi vähätellä. (Sahlberg 1996, 117–119.) Kollegiaalisuus edistää opettajan ammatillista kehittymistä, koska yhteistoiminnallisuus, kollegiaalisuuden korkea aste, vaikuttaa joko suoraan tai epäsuorasti opettajan omaan oppimiseen. Yhteistoiminnallisuuden suora vaikutus ilmenee opettajan

välittömänä auttamisena, ideoiden jakamisena ja ohjaamisena. Epäsuora vaikutus puolestaan näkyy kollegiaalisuuden ja kokeilemisen normien muodossa, mikä kannustaa opettajaa kokeilemaan muun muassa uusia opetuskäytäntöjä. (Rozenholtz 1989, 79.)

Koulutuksessamme korostetaan yhteistyön merkitystä ja opetusharjoittelussa ja sijaisuuksia tehdessä olemme havainneet, että kouluilla toteutetaan yhteistyötä esimerkiksi samanaikaisopettajuuden ja yhteisen suunnittelun merkeissä. Toki yhteistyön toteuttamisessa on koulujen sekä opettajien välillä huomattavia eroja. Koulun henkilöstön välinen yhteistyö on kuitenkin tärkeää opettajalle työssä kehittymisen kannalta (Hämäläinen & Sava 1989, 21). Lisäksi keskustelu toisen opettajien kanssa sekä välittömään vuorovaikutukseen ja kollegiaaliseen tukeen kannustava ilmapiiri todennäköisesti ennaltaehkäisevät opettajan stressiä ja lievittävät sen jo aiheuttamia oireita (Keskinen 1999, 56–57).

Useissa tutkimuksissa on ilmennyt, että opettajat pitävät yhteistyötä koulussa tärkeänä. Laursenin (2006, 81–84) tutkimuksessa opettajat pitivät yhteistyötä yhtenä tärkeänä seikkana ammatillisessa kehittämisessä koulun pedagogisen linjan, ilmapiirin ja koulun johdon ohella. Hyytiäinen (2003, 117) ovat todennut mielenkiintoisen seikan liittyen opettajien väliseen yhteistyöhön. Molempien tutkimuksissa kävi ilmi, että henkilökunnan mallikäyttäytyminen vaikuttaa oppilaisiin. Opettajien välisen yhteistyön ja vastuun ottamisen nähtiin siirtyvän oppilaiden käyttäytymiseen ja opettajat toimivat näin esimerkkeinä oppilaille. Opettajat luovat toimintamallin, jolla on merkitystä oppilaan kasvattajana. Koulun yhteistyöllä voidaan sanoa olevan vaikutusta siis koko koulun kasvatustyöhön. Käytämme tutkimuksessamme kollegiaalisuuden käsitettä kuvaamaan koulun työyhteisön jäsenten välistä ammatillista yhteistyötä.

2.4 Hyvä työyhteisö

Kettunen (2007, 169–180) on listannut toimivan työyhteisön tunnusmerkkejä, joita ovat yhteistyö, hyvä käytös toisia kohtaan, avoimuus, tiedonkulun toimivuus, kyky ratkaista ja käsitellä ongelmia sekä yhteisten sopimusten noudattaminen. Näiden lisäksi hyvässä työyhteisössä työntekijät arvostavat toisiaan, mikä näkyy mielipiteiden vapautena, toi-

mivina ihmissuhteina ja hyvänä yhteishenkenä. Hyvässä työyhteisössä korostuu myös hyvä ja tasapuolinen johtaminen.

Förbom (2003, 79) on ollut Kettusen kanssa samoilla linjoilla määritellessään hyvän työyhteisön piirteitä, joita ovat muun muassa selvyys kenelle johtajuus kuuluu, työyhteisön toiminnan selvät rakenteet, työntekijöiden selkeät tehtävä- ja vastuualueet, turvallisuus yhteisöllisten tunteiden käsittelyssä, erilaisuuden hyväksyminen sekä tiedonkulun ja viestinnän toiminen niin virallisella tasolla kuin yksilöidenkin välillä. Juuti (1988, 198) on jo parikymmentä vuotta aikaisemmin maininnut työntekijöiden sitoutumisen yhteisöön edistävän yhteishengen kehittymistä. Hyvä yhteistyö perustuu koulussa hänen mukaansa avoimuuteen, luottamukseen ja yhteisvastuullisuuteen. Hyvässä työyhteisössä työntekijästä tulee omien kokemustensa muovaaja ja itsenäinen vaikuttaja. Juuti on lisäksi korostanut hyvän työyhteisön jäsenten toisilleen antaman emotionaalisen ja tiedollisen tuen merkitystä.

Edellä mainittujen tutkijoiden kuvaukset hyvästä työyhteisöstä vaativat jokaiselta työyhteisön jäseneltä vastuun ottamista ja keskinäistä kunnioitusta ja avoimuutta. Kaikki kriteerit jatkuvasti täyttävä työyhteisö voi olla vain kaunis ajatus, sillä jokaisessa työyhteisössä on jäseniä, joiden henkilökemiat eivät kohtaa ja työyhteisöissä esiintyy erimielisyyksiä ja ristiriitoja. Kuitenkin hyvällä yhteishengellä, yhteisillä tavoitteilla, toiminnan selvillä rakenteilla ja keskinäisellä kunnioituksella päästään kohti hyvinvoivaa työyhteisöä.

2.5 Noviisi työyhteisön jäsenenä

2.5.1 Työelämään siirtyminen

Opettajalta odotetaan paljon. Odotuksia asettavat eri tahot yhteiskunnasta ja lainsäädännöstä aina oppilaisiin ja heidän vanhempoihinsa. Opettajan kasvatusvastuu koulutyössä on lisääntynyt, eikä opettaja ei voi välttyä tehtävästään lapsen tai nuoren kasvun tukijana, sillä oppilaat tarvitsevat rajoja, kannustusta ja tukea. Ihmiset odottavat vielä tänäkin päivänä opettajalta tiettyä roolin mukaista käyttäytymistä niin työssä kuin vapaa-ajalla,

vaikkakin rooli-odotukset ovat tänä päivänä olemassa enemmän taustalla. Työyhteisön jäsenenä myös koulun johtaja ja kollegat asettavat toisilleen rooli-vaatimuksia. Kasvatustavastaan ja rooli-odotusten lisäksi opettajia pidetään yleisesti ”kaikkietävinä” laajojen tietomäärien hallitsijoina, mikä osaltaan lisää paineita opettajan työlle. (Kettunen 2007, 15–16.)

Noviisiopettaja ei voi työssä aloittaessaan tietää, millaiseen työyhteisöön on astumassa. Kuten aiemmin mainitsimme, voi työyhteisö olla joko voimia antava tai niitä vievä. Työyhteisön kulttuurilla on erityisen merkittävä rooli työssä viihtymiselle ja siellä saavutettaville tuloksille. (Himberg 1996, 14.) Förbom (2003, 78) rohkaisee uutta opettajaa maltilliseen ja rauhalliseen työpaikan tunnusteluun, jolloin olisi syytä miettiä sekä omia taipumuksia että muiden työyhteisössä työskentelevien henkilöiden asettamia odotuksia. Nuoren opettajan olisi hyvä ottaa huomioon kokeneiden opettajien kokemus opettamisesta, opetusmenetelmistä sekä työrauhan ylläpitämisestä, eikä osoittaa liian räikeästi omaa tietämystään ja pätevyyttään. Tällaisella nöyrällä asenteella ja kunnioituksen osoituksella noviisiopettaja saavuttaa nopeasti hyväksynnän työyhteisössä ja saa äänensä kuuluville. (Blomberg 2008, 53; Himberg 1996, 23–24.)

Siirryttäessä työelämään koulutuksessa saadut valmiudet kohtaavat työelämän haasteet ja opettajan kyvyt selviytyä ammatissa vastaantulevista tehtävistä mitataan. Siirtyminen työelämään on opettajan uran herkin ja haavoittuvin vaihe ja opettajan ensimmäisiä työvuosia on kuvattu jopa eloonjäämistalutuksi (Blomberg 2008, 55). Förbom (2003, 32–33) on kuvannut noviisiopettajan työelämän ensimmäisiä askeleita ja hänen mukaansa moni noviisiopettaja kokee itsensä riittämättömäksi tai työnsä palkitsemattomaksi. Ennako-odotukset ja todellisuus ovat ristiriidassa keskenään ja luottamus omaan toimintaan ja jaksamiseen on koetuksella. Etenkin pätkätyöt ja sijaisuudet, joissa puuttuvat todellinen yhteys oppilaisiin ja kollegoihin, herättävät epäilyksiä ammatin kutsumuksesta ja sen koko merkityksestä.

Noviisiopettajalta vaaditaan sellaisia taitoja ja kykyjä, joita opettajankoulutus harvoin pystyy välittämään. Hänen tulisi osata asioita, joita vasta käytännön työ opettaa. Tällöin opettaja on mahdottomassa tilanteessa (Leino & Leino 1997, 108–110.) Jokisen ja Sar-

jan (2006, 187) mukaan ensimmäisinä työvuosina noviisiopettajan haasteiksi nousevat etenkin opettamaan oppiminen, ammatillinen kehittyminen sekä sosiaalistuminen kouluyhteisöön ja sen toimintakulttuuriin sekä olosuhteisiin tutustuminen.

Leinon ja Leinon (1997) mukaan todellisuusshokki, jonka työelämään siirtyminen aiheuttaa, kertoo opettajan ammatillisen kasvun jatkuvuudesta ja siitä, että ammatillinen pätevyys, tieto- ja taitoperusta sekä kasvatustilafilosofia hankitaan suurimalta osin käytännön työssä. Laineen (2004, 5) mukaan syy löytyy luokanopettajankoulutuksesta ja siitä, ettei se valmistelee opiskelijoita riittävästi kohtaamaan koulutodellisuuden ongelmia tai anna työkaluja ongelmista selviytymiseen. Myös Kiviniemen (2000, 88) tutkimus puoltaa tätä väitettä. Tutkimuksessa haastateltavat opettajat myönsivät kuvitellessaan työn luonteen todellisuutta helpommaksi, mutta nämä kuvitelmat olivat kariutuneet nopeasti uran aloittamisen jälkeen. Olemme luokanopettajan koulutuksen loppusuoralla ja työelämään siirtyminen herättää niin innostuksen kuin myös pelon tunteita. Meidän kohdalla kuvitelmat työelämän helppoudesta ovat karisseet opintojen edettyä sekä opetus-harjoittelusta ja sijaisuuksista saadun kokemuksen perusteella.

Välttyäkseen loppuun palamiselta opettaja tarvitsee usein uransa alussa suunnitelmallista ja paneutunutta perehdyttämistä. Ensimmäisistä työvuosista alkaen opettajan on tärkeää saada onnistumisensa turvaamiseksi työyhteisön tukea ja aineksia ammatillisen identiteetin muodostumiseen ja sen jalostamiseen. (Leino & Leino 1997, 108; Luukkainen 2005, 185.) Mentorointi on yksi keino vastavalmistuneen opettajan tukemiseen työuransa aloituksessa. Siinä kokenut opettaja ohjaa aloittelijaa ja jakaa tälle osaamistaan (Förbom 2003, 102). Kokeneelle opettajalle on kehittynyt asiantuntijuus, joka on tietämystä sisällöistä, opetussuunnitelmasta sekä yleis- ja ainepedagogiikasta ja didaktiikasta. Asiantuntija -opettaja kykenee hahmottamaan opetustilanteita ja hänellä on taitoa valita tilanteisiin sopivat toimintatavat. (Komulainen, Rahiola & Turunen 2009, 181.) Mentoroinnin tarkoituksena on, että kokenut opettaja tukee noviisiopettajaa työssään ja tarjoaa hänelle tilaisuuden kehittyä ammatissaan niin, ettei kaikkea tarvitse oppia kantapäähän kautta (Förbom 2003, 102).

2.5.2 Ammatillinen kehittyminen

Opettajan ammatillinen kehittyminen kestää koko uran ajan ja opettajaksi kasvamista voi sen monimuotoisen prosessin vuoksi verrata jopa elämäntarinaaan (Komulainen ym. 2009, 181). Opettajan tulee oppimisprosessissaan konstruoida tiedolliset, ammattitaidolliset sekä omaa minäkuvaansa koskevat oletukset ja muokata niitä uudelleen ammatillisessa kasvuprosessissaan. Työssä kehittyminen edellyttää työn epävarmuuden hyväksymistä ja uskallusta nähdä luokka ja oppilas uudella tavalla. (Niemi 1993, 33–34; Niemi 1995, 12, 36–38.)

Ruhotien (2000) mukaan toiminnan arviointi eli reflektio on mentaalista toimintaa, jonka avulla kokoamme ja jäsenämme kokemuksiamme. Kohteena voi olla joko oman työn tai yhteisön toiminta. Jotta uuden asian ymmärtäminen ja soveltaminen on mahdollista, täytyy meidän tutkia ja tiedostaa aikaisemmin oppimiaan asioita ja kokemuksia. (Ruhotie 2000, 64.) Kun opettaja reflektoi ja näin tulee tietoisemmaksi omasta toiminnastaan, on hänen mahdollista rikastaa hiljaista pedagogista tietämystä ja tällä tavoin kehittyä ammatillisesti (Heikkinen & Huttunen 2008, 181). Kun opettaja tulee reflektion avulla tietoiseksi vahvuuksistaan ja heikkouksistaan, pystyy hän näin parantamaan omaa toimintaansa luokassa. Niemen (1995, 7, 20) mukaan vastavalmistuneella opettajalla on paljon asioita, jotka eivät ole vielä rutinoituneet, joten hänelle reflektion tarkentaminen on hankalaa. Vastaavasti kokenut opettaja pystyy refleктоimaan omaa toimintaansa ja opetustaan samalla kun seuraa oppilaiden edistymistä. Tämän ansiosta kokenut opettaja osaa tarvittaessa muuttaa opetuskäytäntöjä.

Opettajan ammatti-identiteetin luominen on yksi keskeinen osa opettajaksi kasvamista. Koulutus on ammatillisen identiteetin muotoutumisen keskeisintä aikaa, jolloin saadaan valmiudet ja taidot vastaanottaa työelämässä tapahtuvat muutokset. Oman ammatillisen identiteetin muotoutumista helpottaa omien kykyjen ja tavoitteiden analysointi sekä työympäristöstä opitut työtehtäviin liittyvät yleiset valmiudet. Kun opettajalla on kypsä ammatillinen identiteetti, kykenee hän helpommin sopeutumaan työelämässä tapahtuviin muutoksiin. (Stenström 1993, 42–43.)

Ammatillinen kehittyminen voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen: ammatilliset taidot, persoonallisuus ja kognitiiviset prosessit. Ammatillisiin taitoihin liittyy opettajan oman kasvatusfilosofian kehittyminen eli se, että opettaja osaa soveltaa opettamaansa ja valita oppimateriaalit oppilaille heidän taitotasojensa mukaan. Lisäksi hän ymmärtää oman työn merkityksen yhteiskunnalliselta kannalta. Persoonallisuuteen liittyy opettajan kasvattajaidenteteetin muotoutuminen, jolloin opettaja osaa luoda myönteisen ilmapiirin luokkaan ja ymmärtää oppilaiden erilaisuuden. Kognitiivisissa prosesseissa on kyse opettajan tiedonhankintaprosessien syvenemisestä sekä metakognitiivisten taitojen kehittymisestä. Tämä mahdollistaa sen, että opettaja osaa ohjata oppilaiden osaamista kohti selkeitä kokonaisuuksia. Nämä kolme opettajuuden kehittymisen osa-alueita antavat näkökulman ammatillisen kasvun tarkasteluun (Niemi 1992, 15–17.)

Opettajan ammatillinen kehittyminen ei ole vuorovaikutusprosessi vain itsensä kanssa, vaan se tapahtuu myös sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kun omia kokemuksia ja tunteita jaetaan kollegoiden kanssa, ammatillinen kehittyminen helpottuu, koska kanssakäyminen erilaisten ihmisten kanssa auttaa näkemään oman työn laajemmin ja uudessa valossa. (Niemi 1992, 87). Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa opettaja tarkastelee itsensä ja ympäristön asettamia tavoitteita ja arvioi niitä suhteessa odotuksiin, jotka toimintaympäristö on asettanut. (Niikko 1998, 85.) Aittokoski ja Tajakka (2012) ovat Pro gradu- tutkielmassaan tutkineet vastavalmistuneiden opettajien ammatillista kehittymistä ja tukitoimia, joita he siihen koululta ovat saaneet. Tutkimukseen osallistuneet opettajat arvelivat, että heidän ammatillinen kehittyminen näkyy luokassa arjen sujuvuutena, hyviksi havaittuina rutiineina, ongelmanratkaisukykyinä ja ryhmänhallintana. Myös tutkimukseen osallistuneet rehtorit liittyvät ammatillisen kehittymisen näkyvän hyvinä rutiineina koulussa. (Aittokoski & Tajakka 2012, 94.)

2.5.3 Työhyvinvointi

Työhyvinvointi on monitahoinen käsite, jota voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Käsitteenä työhyvinvointi on muodostunut työviihtyvyyden, työtyytyväisyyden ja työkyvyn kautta ja se sisältää esimerkiksi yksilöön, työn sisältöön, ilmapiiriin, johtamiseen ja organisaatioon liittyviä tekijöitä (Manka 2008, 15–18). Useimmiten työhy-

vinvoinnilla tarkoitetaan psyykkisten oireiden, esimerkiksi stressin ja uupumuksen vähäisyyttä tai puuttumista, sekä toisaalta myös työntekijän voimavaroja kuten työtyytyväisyyttä, terveyttä ja työkykyä (Hakanen 2005, 251).

Opettajan hyvinvoinnin kannalta on keskeistä perustehtävässä onnistuminen, mikä riippuu sekä opettajan että oppilaiden hyvinvoinnista ja siitä, millaisen oppimisympäristön koulu heille muodostaa. Tiedetään, että opettajan henkinen hyvinvointi näkyy hänen käyttäytymisessään ja toiminnassaan luokassa. Kun opettaja voi hyvin, pystyy hän olemaan fyysisesti, mutta myös henkisesti läsnä oppilailleen ja panostamaan opetukseen. Opetuksen laadulla puolestaan on suora yhteys työrauhaan, sillä mitä mielekkäämpää ja motivoivampaa opetus oppilaiden mielestä on, sitä parempi työrauha luokassa vallitsee. Tärkeää on huomioida myös se, että opettajan hyvinvointi heijastuu oppilaiden hyvinvointiin ja näin ollen opettajan kuin oppilaiden hyvinvointi heijastuu luokan työrauhaan (Onnismaa 2010, 25). Oppiminen ja hyvinvointi kietoutuvat yhteen, sillä riittävä hyvinvointi on oppimisen edellytys ja toisaalta oppiminen mahdollistaa sellaisen toiminnan muutoksen, joka tukee hyvinvointia.

Teorian valossa näyttää siltä, että etenkin 2000-luvun puolella on alettu yhä enemmän huomioimaan työyhteisön merkitystä työhyvinvoinnille. Suutarinen ja Vesterinen (2010, 49–50) ovat todenneet työhyvinvoinnin olevan yksilön ja organisaation kannalta keskeinen tekijä, jossa yksittäisen työntekijän hyvinvointi vaikuttaa koko yhteisön hyvinvointiin. Ojala ja Ahonen (2003, 21–29) tukevat myös tätä väitettä ja heidän mukaansa työhyvinvointi -käsitteellä voidaan viitata jokaisen yksilön tai koko työyhteisön työhyvinvointiin, joka rakentuu kerroksittain. Perustan muodostaa fyysinen hyvinvointi, jota seuraavat sosiaalinen ja psyykinen hyvinvointi. Ojala ja Ahonen määrittelevät työhyvinvoinnin kokonaisuudeksi, joka muodostuu yhteisön ja yksilön lähtökohdista ja siihen vaikuttavat esimerkiksi työpaikan ilmapiiri, työn vaatimustaso sekä yhteisten ja henkilökohtaisten tavoitteiden selkeys. Tärkeää on muistaa, että opettajan työhyvinvointiin vaikuttaa lisäksi työn ulkopuolinen elämä, esimerkiksi vapaa-ajan vietto.

3 TYÖRAUHA

3.1 Työrauhan määrittelyä

Työrauha-käsitteen yksiselitteinen määritteleminen on vaikeaa, koska työrauhan määritelmiä on monenlaisia. Tärkeämpää on ymmärtää, että työrauha on jokaisen subjektiivinen kokemus. Työrauhan määritelmä vaihtelee opetustilanteiden, opetusaineiden ja oppilaiden luokka-asteen mukaan (Erätuuli & Puurula 1990, 3; Hirsjärvi 1983, 196; Lawrence, Steed & Young 1985, 17). Mielestämme tämä pitää edelleen paikkansa ja myös Helamaa (2008) on päätenyt vastaavaan tulokseen Pro gradu -tutkielmassaan, jossa hän tutki oppilaiden näkemyksiä työrauhasta. On luonnollista ja suotavaa, että esimerkiksi taide- ja taitoaineiden tunnilla sekä pari- ja ryhmätöissä luokassa on ääntä ja liikettä. (Helamaa 2008, 34–36; Saloviita 2007, 19.)

Myös Förbom (2003, 67) mainitsee, ettei kuria tai työrauhaa mitata desibeleissä, vaan työnteon äänet kuuluvat oppitunneille. Hyvänä esimerkkinä tästä on tutkijan oma kokemus opetusharjoittelusta, jossa kuvataiteen tunnilla oppilaat työskentelivät ryhmissä ja luokassa oli paljon ääntä ja liikettä. Kun tutkija opettajana alkoi paikantamaan melua, huomasi hän, että kaikki oppilaat olivat motivoituneita työskentelyyn ja juttelu sekä liikkuminen liittyivät aiheeseen. Silti oppitunnilla oli työrauha. Näin ollen hyvä työrauha ei tarkoita aina hiljaisuutta, koska on luonnotonta vaatia oppilaita olemaan pitkiä aikoja hiljaa.

Työrauha nähdään subjektiivisena, suhteellisena ja muuttuvana (Hirsjärvi 1983, 196; Holopainen ym. 2009, 9). Työrauhan määrittelyyn heijastuu määrittelijän persoonallisuus ja näkemys kasvatuksesta, opetuksesta ja niiden päämääristä sekä käytettävistä opetusmenetelmistä. Opettajan määritelmä hyvästä työrauhasta voi poiketa toisen opettajan määritelmästä ja opettajien näkemykset eroavat oppilaiden näkemyksistä. Opettajan määritelmässä on korostunut opettamis- ja työskentelyrauha, oppilaiden määritelmässä puolestaan oppimis- tai oleskelurauha. (Erätuuli & Puurula 1990, 6; Helamaa 2008, 33; Holopainen ym. 2009, 9.) Salon (2000, 31) mielestä työrauha voidaan ym-

märtää oppimisrauhana (oppilaan näkökulma), opettamisrauhana (opettajan näkökulma) ja työskentelyrauhana (yhteinen näkökulma), riippuen mistä näkökulmasta sitä katsotaan. Näin ollen työrauha rakentuu opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksessa (Salo 2000, 31).

Työrauhan määrittelyyn ovat aina vaikuttaneet aikakaudelle tyypilliset kasvatuskäsitykset ja arvot. Aikaisemmin, ennen työrauha-käsitettä, puhuttiin koulukurista ja kurinpito-ongelmista. Ajattelussa korostuivat valvonta ja rangaistukset, ja koulussa painotettiin enemmän oppilaiden velvollisuuksia kuin oikeuksia. (Holopainen ym 2009, 9.) Luokan työrauha tarkoitti ulkonaista, tavallisesti autoritatiivisesti ylläpidettyä työrauhaa opetus-tilanteissa (Määttä 1991, 134). Työrauha-käsite on oppilaskeisempi ja myönteisempi kuin kuri, jota on pidetty jopa kasvatuksen päämääränä. Työrauha-käsitettä voi puolestaan tarkastella välineellisesti, oppimisen mahdollistajana, jolloin työrauha voidaan ymmärtää asetettujen tavoitteiden ja tehtävien suuntaan tapahtuvana toimintana. (Koskenniemi & Hälinen 1970, 245; Määttä 1991, 134.)

Perusopetuslaissa korostetaan oppilaiden kasvattamista yhteiskunnan vastuullisiksi jäseniksi, vaikka se usein unohtuu koulun tiedonvälitystehtävän rinnalla (Perusopetuslaki 2§). Opettajan tärkeänä tehtävänä on tukea oppilaan itsesäätelyn kehittymistä eli hänen neuro-kognitiivista kehitystään. Työrauhan tulisi liittyä oppilaan itsehallinnan ja sisäisen kurin kehittämiseen, sekä siihen, että oppilas oppii käyttämään vapautta vastuuntuntoisesti ja asiallisesti. Tämän vuoksi ei ole yhdentekevää, miten työrauha saadaan aikaan. Esimerkiksi pelon ja ulkoisten rangaistusten varaan rakennettu ilmapiiri ei kehitä oppilaiden itsehallintaa. (Förbom 2003, 67; Koskenniemi & Hälinen 1970, 246; Saloviita 2007, 19, 21.)

Koulunkäynti on tavoitteellista toimintaa ja jokaisella oppitunnilla tulisi olla tavoite oppimiselle. (Saloviita 2007, 21.) Työrauha auttaa oppilaita keskittymään ja suuntaamaan huomiota opetettavaan asiaan, mikä varmistaa oppilaalle mahdollisuuden tavoitteen saavuttamiseen. (Holopainen ym. 2009, 9; Saloviita 2007, 21.) Näin ollen työrauhasta huolehtiminen ja oppiminen eivät ole erillään toisistaan, vaan saman kokonaisuuden osia (Koskenniemi & Hälinen 1970, 245).

Niittumäki ja Riihimäki (2006) ovat selvittäneet luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä luokanhallinnasta ja työrauhasta. Opiskelijat ymmärsivät työrauhan Saloviidan määritelmän tavoin mahdollisuudeksi häiriöttömään oppimiseen. Lisäksi opiskelijat mainitsivat, että työrauhaan liittyy oppilaan keskittyminen tunnin aiheeseen sekä luokkatilanne, jossa melu ei ylitä normaalin puheen tasoa. (Niittumäki & Riihimäki 2006, 44.) Määritelmiä työrauhalle on varmasti lähes yhtä monta kuin on määrittelijöitäkin. Vaikka opettajina kokisimme, että luokassa vallitsee työrauha, voi herkästi häiriintyvällä oppilaalla olla vaikea keskittyä. Työrauha on subjektiivinen kokemus ja se osaltaan tekee opettajan työstä haasteellista, koska opettajan tulisi järjestää opetustilanne niin, että jokainen oppilas saa mahdollisuuden oppia.

3.2 Työrauhahäiriöiden syitä

3.2.1 Yhteiskunta

Yhteiskunnan muuttuminen nähdään yhtenä selityksenä työrauhan häiriintymiseen. Kaupungistumisen myötä ihmisten väliset suhteet ovat muuttuneet etäisemmiksi ja arvomaailmat ovat hajautuneet. Arvomaailman hajautuminen aiheuttaa epävarmuutta siitä, mikä on oikeaa ja mikä väärää. Aikuisten auktoriteettiasema on heikentynyt, jonka seurauksena opettajalla ei ole automaattisesti arvoaltaansa perustuvaa auktoriteettiä. Työrauhan kannalta tämä tarkoittaa sitä, että osa perinteisistä keinoista tulee korvata uusilla. Lisäksi koulun rinnalle on tullut uusia kilpailevia tiedonlähteitä, esimerkiksi televisio ja internet (Saloviita 2007, 33–34.) Tiedonlähteiden lisääntyminen oppilaiden elämässä aiheuttaa sen, että koulun merkitys tiedon jakajana on vähentynyt, mikä puolestaan voi vaikuttaa oppilaiden motivaatioon ja tätä kautta työrauhaan.

3.2.2 Oppilas

Lapsen käyttäytymisellä ja kognitiivisella kehityksellä on yhteys. Eri kehityksen vaiheissa olevien lasten moraalikäsitys ja sosiaalisten suhteiden ymmärtäminen eroavat

toisistaan. Oppilaan kehityksen häiriöt vaikuttavat hänen käyttäytymiseensä ja esimerkiksi oppilaan itsehallinnan kehittyminen ja sääntöjen oppiminen voivat olla tavallista hitaampaa, mikä näkyy oppilaan aiheuttamina työrauhahäiriöinä. (Holopainen ym. 2009, 22; Saloviita 2007, 40–41.) Selitys oppilaan työrauhahäiriöihin voi löytyä myös kotioloista. Mikäli oppilaan perustarpeista, esimerkiksi riittävästä unen saannista, ei huolehdi, aiheuttaa se koulussa keskittymisvaikeuksia ja häiriköintiä luokassa (Lindqvist & Niemenlehto 2002, 35; Saloviita 2007, 35). Opettajalla korostuu oppilaan tuntemuksen tärkeys, jotta hän voi ymmärtää oppilaan häiriköinnin taustalla olevat mahdolliset syyt ja reagoida niihin asianmukaisella tavalla.

Työrauhahäiriöt voivat johtua oppilaan persoonallisuudesta, heikosta motivaatiosta, hyvästä tai huonosta koulumenestyksestä, kouluhaluttomuudesta tai huomion hakemisesta (Erätuuli & Puurula 1990, 5; Holopainen ym. 2009, 22; Robertson 1989, 79). Oppilaan sosiaaliset suhteet muiden oppilaiden tai opettajan välillä voivat myös olla syynä oppilaan häiriökäyttäytymiselle (Lindqvist & Niemenlehto 2002, 34–36). Joskus oppilas tarkoituksenmukaisesti häiritsee oppituntia keskeyttääkseen opetuksen ja välttääkseen tällä tavoin työnteon (Lindqvist & Niemenlehto 2002, 36; Robertson 1989, 90). Mielestämme tällaisessa tilanteessa on usein kyse motivaation puutteesta. Silloin kun oppilasta ei kiinnosta opetus, yrittää hän vältellä työnteoa häiritsemällä oppituntia.

3.2.3 Opettaja

Lindqvistin & Niemenlehdon (2002, 42) tutkimuksen mukaan työrauhahäiriöt johtuvat opettajien puutteellisista opetustaidoista sekä huonosti tai kokonaan suunnittelematta jätetyistä oppitunneista ja epäselvistä ohjeiden annosta. Opettajaan liittyviä työrauhahäiriöiden syitä ovat myös opettajan persoonallisuus, vireystila, yhteistyön puute sekä si- jaisten suuri määrä (Erätuuli & Puurula 1990, 5; Lindqvist & Niemenlehto 2002, 40). Opettajan väsymys ja stressi näkyvät hänen käyttäytymisessä luokassa. Opetusharjoittelujen aikana on ollut unettomia öitä ja se on näkynyt seuraavana päivänä oppitunneilla omassa toiminnassa. Väsyneenä ei ole jaksanut keskittyä luokan hallintaan ja oppilaiden huomioimiseen, eikä kärsivällisyyttä ole ollut samoin kuin normaalisti. Stressaantuneena opetustilanteista ei nauti ja on vaikea olla henkisesti läsnä oppitunneilla. Oppilaat

vaistoavat tämän ja näin opettajan oma mieliala voi heijastua oppilaiden mielialaan ja näkyä esimerkiksi häiriökäyttäytymisenä.

Määtän (1991, 137) mukaan työrauhahäiriöitä esiintyy enemmän luokassa, jossa opettaja on käyttänyt häiriöiden ratkaisemisessa rankaisuluonteisia menetelmiä, esimerkiksi uhkailua, syyttelyä ja ivaa, suhtautunut oppilaisiin välinpitämättömästi ja vahvistanut vain harvoin oppilaitaan myönteisesti. Salon (2009) mielestä jatkuvalla määräämisellä ja käskemisellä ei saavuteta hyvin toimivaa oppimisympäristöä, vaan opettaja voi näin toimiessaan jopa menettää luokkansa hallinnan. Luokanhallinnan menettämisen riski on myös jäykällä ja tylsällä opettajalla, joka ei kykene antamaan kannustavaa esimerkkiä. Näin voi käydä myös opettajalle, joka on epävarma, jännittää tai jopa pelkää opetustilannetta. Työrauhan ylläpitäminen voi olla haasteellista silloin, kun opettaja ei osaa suhtautua oikein virheisiinsä ja osaamattomuuteensa, tuntee huonosti oppilaansa tai ei osaa neuvotella. (Salo 2009, 116–118.)

Uudelta opettajalta odotetaan paljon ja usein opettaja itsekin asettaa itselleen suuria vaatimuksia. Kun uusi opettaja hyväksyy, että monet asiat opitaan vasta kokemuksen kautta ja välillä myös virheistä oppimalla, ei hän vaadi itseltään liikoja ja pystyy olemaan rennommin oppitunneilla. Uskomme, että tämä heijastuisi positiivisella tavalla oppilaiden käyttäytymiseen.

3.2.4 Koulun toimintatavat ja opetusjärjestelyt

Naukkarisen (1999, 220) mukaan työrauhahäiriöiden syiden etsimisessä ja työrauhaan liittyvissä toimenpiteissä on keskitytty liikaa oppilaaseen ja kouluun liittyvät tekijät ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Erätuuli ja Puurula (1990, 5) ovat työrauhahäiriöistä puhuessaan huomioineet oppilaan ulkopuoliset seikat ja heidän mukaansa koulun tilat ja tilaratkaisut, opetussuunnitelma, koulun sisäinen liikenne, oppimateriaalin vaikeaselkaisuus ja teoreettisuus voivat johtaa työrauhahäiriöiden esiintymiseen. Joskus työrauhahäiriöitä aiheuttavat myös tuntijako, koulun käyttämät rangaistusmenetelmät, yleiset järjestyssäännöt, välituntivälineiden puute ja valvonnan vaikeus. Holopainen ym. (2009, 26) ovat myös sitä mieltä, että syitä ja ratkaisuja työrauhahäiriöihin tulisi etsiä erityises-

ti koulun toimintakulttuurista.

Opetusryhmien koko ja heterogeenisyys sekä ilmapiiri voivat olla syynä työrauhan häiriintymiseen (Erätuuli & Puurula 1990, 5). Blomberg (2008) on tutkinut väitöskirjassaan viiden opettajan ensimmäistä työvuotta. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat luokan heterogeenisyyden vaikuttavan luokan työrauhaan ja luokan hallintaan, mikä kuormitti opettajia raskaasti (Blomberg 2008, 141). Opettaja ei voi itse vaikuttaa opetettavan luokkansa oppilasmäärään. Vastavalmistuneella opettajalla on paljon asioita opittavana ja hänen kannaltaan olisi ihanteellista, että opettaja saisi mahdollisimman heterogeenisen ja oppilasmäärältään maltillisen luokan. Monelle uudelle opettajalle tämä jää valitettavasti kuitenkin vain haaveeksi, eikä opettaja voi itse vaikuttaa luokan oppilasmäärään tai oppilasainekseen.

3.3 Työrauhakeinot

3.3.1 Opettaja työrauhaa rakentamassa

Opettajalla on suuri merkitys luokan työrauhan rakentumiseen ja ylläpitämiseen. Opettajan perustehtävänä on huolehtia siitä, että luokassa työskennellään tavoitteellisesti ja esimerkiksi jos oppilaiden tehtävien välttely alkaa hallita ja häiritä luokan työskentelyilmapiiriä, tulee opettajan palauttaa oppilaat tavoitteelliseen työskentelyyn. (Kaukkila & Lehtonen 2008, 80.) Vaikka työrauhahäiriöt eivät tule koskaan katoamaan kouluista kokonaan, voi opettaja omalla toiminnallaan rajata ne kohtuullisiksi ja luoda sellaista ilmapiiriä, jossa työntekeä on kaikille miellyttävää (Saloviita 2007, 10). Opettaja ja oppilaat ovat yhdessä vastuussa työrauhasta ja opettajan tehtävänä on saada oppilaat tiedostamaan sen. Oppilaiden tulee ymmärtää työrauhan tärkeys, jotta he pystyvät sitoutumaan sen ylläpitämiseen. (Holopainen ym. 2009, 50–51.) Tulkinta työrauhahäiriöiden syistä vaikuttaa siihen, millaisia keinoja ja vaikutusmahdollisuuksia opettajalla on tilanteen korjaamiseksi. Oleellista opettajan kannalta on se, uskooko hän työrauhahäiriöiden johtuvan sellaisista asioista, joihin hänellä on mahdollisuus vaikuttaa. (Holopainen ym. 2009, 22, 50.)

Vuorovaikutus

Opettaja on luokan aikuinen, jonka tulee kohdella oppilaita tasa-arvoisesti ja kunnioittaen sekä uskoa heihin, mutta myös itseensä ja siihen mitä opettaa oppilailleen. (Kontturi 2009, 133.) Oppilaan tulisi tuntea, että häntä arvostetaan riippumatta siitä, miten hän suoriutuu suhteessa muihin (Salovaara & Honkonen 2011, 11). Opettaja johtaa tietoisesti oppilaiden oppimisprosessia ja hänen täytyy osata kuunnella ja ottaa huomioon oppilaidensa mielipiteet, koska oppimista ei tapahdu ilman oppilaan motivaatiota ja suostumusta työskennellä oppimisen hyväksi (Salo 2009, 116). Mielestämme alkuopetuksesta lähtien tulisi oppilaille antaa mahdollisuuksia vaikuttaa luokan ja koko koulua koskevaan päätöksentekoon. Mahdollisuus vaikuttaa omaan oppimiseen ja oppimisympäristöön kasvattaa oppimismotivaatiota ja vahvistaa oppilaissa tunnetta, että opettajat välittävät ja ovat heidän kanssa samalla puolella.

Pedagoginen johtaminen

Opettaja toimii luokassa pedagogisena auktoriteettinä, toisin sanoen pedagogisena johtajana ja hänellä on vastuu luokahuonekulttuurin rakentamisesta. Pedagoginen johtaminen ei ole määräämistä tai käskemistä, vaan toimivan opiskeluympäristön luomista oppilaiden oppimisedellytysten optimaaliseksi toteuttamiseksi. Luokahuonekulttuuri tarkoittaa hyvin toimivaa oppimisympäristöä, joka tarvitsee toimiakseen erilaisia sääntöjä, rutiineja, rituaaleja ja ennalta sovittuja käytänteitä. Hyvän oppimisympäristön rakentamiseen ja ylläpitämiseen opettaja joutuu käyttämään valtaa, jonka tavoitteena on demokratian ja osallisuuden edistäminen luokahuoneessa. (Salo 2009, 112–115.) Opettajapersoonia on erilaisia ja näin ollen myös johtamistyyliä ja vallankäytön tekniikat voivat vaihdella hyvin paljon. Vallankäyttö voi tapahtua myös tiedostamattomasti. Tärkeää erilaisissa tyyleissä on se, että opettaja tiedostaa omat johtamistapansa ja toimii johdonmukaisesti. (Salo 2009, 116–118.)

Yhteiset sopimukset

Yhteisten sääntöjen laatiminen on tärkeää työrauhan kannalta, koska niillä turvataan opetus- ja oppimistapahtuman häiriöttömyys ja sujuvuus sekä oppilaan fyysinen ja psyykinen turvallisuus (Kiiski 2012, 18). Oppilaat noudattavat todennäköisemmin

sääntöjä, mikäli luokan ilmapiiri perustuu molemminpuoliseen kunnioittamiseen, opettaja saa oppilaat sitoutumaan yhteisiin periaatteisiin ja itse mallintaa käyttäytymistä, oppilaat todennäköisemmin noudattavat luokan sääntöjä. (Levin & Nolan 2004, 12.) Opettajan tehtävänä on huolehtia siitä, että yhteisiä sääntöjä noudatetaan.

Opetuksen laatu

Hyvä opetus on tehokas työrauhahäiriöiden ehkäisy, koska työrauhahäiriöt johtuvat usein puutteellisesta opetuksesta. Tehokas opetus voi myös korjata muiden taustatekijöiden aiheuttamia haittoja. Opetuksen tulisi olla vaatimustasoltaan ja etenemisvauhdiltaan sopivaa, jotta oppilaat eivät turhaudu, eikä tekeminen lopu. Lisäksi opettajan tulisi saada kaikkien oppilaiden huomio ja keskittyminen mukaan kulloiseenkin luokassa tehtävään toimintaan. (Saloviita 2007, 42.) Olemme opettajina huomanneet taitotason mukaisen oppiaineen tärkeyden oppilaan motivaatioon ja käyttäytymiseen oppitunnilla. Liian haastavat tehtävät aiheuttavat oppilaissa turhautumista, mutta myös oppilaat, joille opetus ja annetut tehtävät eivät tarjoa riittävästi haasteita, menettävät kiinnostuksen ja pitkästyvät helposti. Oppilaiden turhautuminen ja pitkästyminen näkyy erilaisina työrauhahäiriöinä luokassa.

Käyttäytymisen ohjaaminen

Opettaja voi puuttua monin keinoin jo ilmenneisiin työrauhahäiriöihin ja usein opettajat yhdistelevät erilaisia keinoja. Opettaja voi käyttää vihjeärsykettä antamalla merkin, jolla hän pyrkii vaikuttamaan oppilaiden käyttäytymiseen. Vihjeärsykeitä ovat esimerkiksi eleet ja ilmeet, fyysinen läheisyys ja opettajan katsekontakti oppilaaseen. Keskeisin vihjeärsykkeiden joukko on opettajan puhumalla annetut ohjeet. (Saloviita 2007, 97–98.) Mikäli opettaja ei saa oppilaan käyttäytymistä muuttumaan hienovaraisesti, turvautuu osa opettajista rangaistusten käyttämiseen. Rangaistuksena voi olla esimerkiksi luokasta poistaminen, jälki-istunto tai seisottaminen (Robertson 1989, 107–108; Lindqvist & Niemenlehto 2002, 72). Lain mukaan opettaja voi antaa opetusta häiritsevälle tai muuten sääntöjen vastaisesti toimivalle oppilaalle varoituksen tai oppilas voidaan määrätä jälki-istuntoon enintään kahdeksi tunniksi. Opettaja voi tarpeen vaatiessa poistaa oppilaan luokasta jäljellä olevan oppitunnin ajaksi. Tällöin opettajan tulee huolehtia siitä, että oppilaan valvonta on järjestetty asianmukaisesti yhdessä koulun muun henki-

lökunnan kanssa. (Kettunen 2007, 77.)

Opettaja voi käyttää myönteisiä keinoja työrauhahäiriön ratkaisemiseksi. Tällaisia ovat esimerkiksi hyvästä käyttäytymisestä palkitseminen ja huumori. Opettajat käyttävät usein myös oppilaan ja opettajan välistä keskustelua ongelmatilanteen korjaamiseksi. (Lindqvist & Niemenlehto 2002, 76, 80.) Määtän (1991, 144) mukaan joustava opettaja käyttää aikansa mieluummin työrauhahäiriöiden ennaltaehkäisyyn ja esiintyneiden häiriöiden syvälliseen läpikäymiseen esimerkiksi kasvatuskeskustelun avulla, kuin aikaa vievään ja turhauttavaan ulkoiseen työrauhan ylläpitämiseen.

Opettajan ammatillisuus ja minäkäsitys

Kun uusi opettaja aloittaa työnsä, hänen olisi hyvä miettiä etukäteen omia pedagogisia lähtökohtia työrauhan rakentamiseen ja ylläpitämiseen. Hyvä olisi pohtia myös sitä, miksi käyttää juuri kyseisiä työrauhakeinoja. Mitä niillä saavutetaan tai halutaan saavuttaa? Se, minkälaisia keinoja opettaja tulee käyttämään omassa toiminnassaan työrauhan rakentamiseksi ja ylläpitämiseksi kertoo siitä, mitä opettaja ajattelee työrauhasta ja miten sitä voidaan parhaiten edistää. Olemme huomanneet, että mikäli opettajana emme pohdi pedagogisia lähtökohtia ja keinoja työrauhan ylläpitämiseen, turvaudumme jatkuvaan huomautteluun ja rangaistuksilla uhkailuun, jotka usein osoittautuvat hyödyttömiksi.

On tärkeää, että opettaja oppii arvioimaan, miten hänen tulisi toimia erilaisissa tilanteissa. Opetustekniikoiden hallinnan lisäksi opettajan tulee osata lukea oppilaita, jotta hän kykenee kohdistamaan toimintaansa oikeisiin asioihin. Oppilaiden tilanteen ymmärtäminen edellyttää puolestaan opettajalta taitoa tehdä havaintoja ja herkkyyttä huomata, mitä oppilaissa ja heidän välisissä suhteissa tapahtuu. Opettajalla tulee olla näkemys siitä, mitä oppilaat tarvitsevat ja mikä heille on hyväksi. Opettaja voi ohjata oppilaan käyttäytymistä tukemalla ja rohkaisemalla sekä suunnittelemalla tilanteet niin, että oppilaat voivat selviytyä niistä häiriötä aiheuttamatta. Hän voi vedota harkintaan ja auttaa oppilaitaan näkemään toimintansa uudesta näkökulmasta. (Ahonen 2001, 35; Moilanen 2001, 81–83.)

Edellä mainittujen asioiden oppiminen vie uudelta opettajalta aikaa ja edellyttävät oppilaantuntemusta sekä oman toiminnan tarkastelun ohella luokan ja oppilaiden havainnointia. Olemme huomanneet opetusharjoittelujen aikana ja sijaisuuksia tehdessämme, kuitenkin vähenevässä määrin, että oma huomio kohdistuu vielä paljon oman toiminnan tarkasteluun ja itse opetettavaan asiaan. Tämän vuoksi oppilaiden ja luokan tilanteen havainnointi jää helposti taka-alalle, jolloin luokan hallinta voi olla puutteellista.

On tärkeää, että opettaja osaa estää häiriöitä ja konflikteja ennakolta. Vähän opetusko-
kemusta omaavina opettajina olemme käyttäneet paljon aikaa oppituntien suunnitteluun. Tiedostamme, että myös siirtymätilanteiden ja ohjeiden antamisen selkeys ja johdon-
mukaisuus vaikuttavat luokan työrauhaan. Sen vuoksi etenkin vastavalmistunut opettaja joutuu miettimään paljon sitä, miten organisoii erilaiset tilanteet oppitunnilla välttääk-
seen ylimääräiset häiriöt.

Blombergin (2008) mukaan opettajan tehokkain keino työrauhan saavuttamiseen on oma käyttäytyminen. Opettajan kokema terve itsetunto ja myönteinen minäkuva ovat sekä syy, että seuraus hyvään työrauhaan. Luokanhallinta- ja työrauhataidot ovat opetta-
ajan ammatillisen osaamisen kulmakiviä, mutta on tilanteita, jossa kokeneenkin opetta-
jan osaamisen rajat tulevat vastaan. Opettajan on tärkeää oppia tunnistamaan oppilaiden häiriöitä ja tilanteita, jossa ulkopuolinen tuki on tarpeen. (Blomberg 2008, 26, 30.) Uu-
den opettajan työuran aloituksella on suuri merkitys tuleviin työvuosiin. Koska työrauha vaikuttaa opettajan itsetuntoon ja minäkuvaan, olisi tärkeää, että uusi opettaja uskaltaa pyytää apua, mikäli hänellä on vaikeuksia luokan hallinnan kanssa. Mikäli opettaja jää yksin ongelmansa kanssa, heijastuu huono työrauha hänen toimintaan luokassa ja aiheu-
tuu lisää työrauhahäiriöitä.

Koskenniemi ja Hälinen (1970, 244–245) ovat jo noin neljäkymmentä vuotta sitten to-
denneet, että moni työtään aloitteleva opettaja pelkää eniten luokanhallintaan liittyviä ongelmia. Yhtenä syynä he ovat pitäneet opettajakoulutuksen opetusharjoittelua, jossa opettajaopiskelijalla ei ole ollut täyttä vastuuta työrauhan säilymisestä, vaan opetushar-
joittelua ohjaava opettaja on huolehtinut oppilaiden käyttäytymisestä. Tästä johtuen aloitteleva opettaja pääsee vasta ensimmäisenä työvuotena kokeilemaan, miten hän on-

nistuu luokkansa hallinnassa. (Koskenniemi & Hälinen 1970, 144–145.) Mielestämme luokanopettajakoulutuksen opetusharjoittelussa tilanne on vielä tänä päivänä Koskenniemen ja Hälinen kuvaaman kaltainen. Emme ole saaneet opetusharjoittelussa täyttä vastuuta luokan työrauhan ylläpitämisestä, vaan vastuu on viime kädessä ohjaavalla luokanopettajalla.

3.3.2 Työrauhan tukeminen koulutasolla

Opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. ---- Opetuksen järjestäjän tulee laatia opetussuunnitelman yhteydessä suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä sekä toimeenpanna suunnitelma ja valvoa sen noudattamista ja toteutumista. Opetuksen järjestäjän tulee opetussuunnitelman yhteydessä laatia ja ohjeistaa suunnitelma kurinpitokeinojen ja kasvatuskeskustelun käyttämisestä ja niihin liittyvistä menettelytavoista. (Perusopetuslaki 1267/2013, 29 §.)

Opetuksen järjestäjän tulee lisäksi hyväksyä järjestyssäännöt tai antaa muut koulussa sovellettavat järjestysmääräykset. Näin pyritään edistämään koulun sisäistä järjestystä, opiskelun esteetöntä sujumista sekä kouluyhteisön turvallisuutta ja viihtyisyyttä. (Perusopetuslaki 29§.) Työrauhahäiriöiden haasteellisuuden vuoksi kouluille kaivataan keinoja, joilla voidaan ennaltaehkäistä ja puuttua jo ilmenneisiin työrauhahäiriöihin. Kun koko koulun toimintakulttuuri saadaan työrauhaa tukevaksi ja yhdessä panostetaan ongelmien ennalta ehkäisyyn ja ilmenneiden ongelmien varhaiseen puuttumiseen, saavutetaan kestävimmit ja parhaimmat tulokset. (Kiiski 2012, 5; Sigfrids 2009, 94.) Ei voida puhua pelkästään yksittäisten luokkien työrauhasta, koska luokkahuoneen ulkopuoliset tilanteet vaikuttavat luokan työrauhaan. Jos oppilaat käyttäytyvät häiritsevästi välitunnilla ja siirtymätilanteissa, samanlainen käytös jatkuu helposti oppitunnillakin. Opettajan aika menee oppilaiden rauhoitteluun, mikä vie aikaa opetukselta. Vastavasti luokan häiriökäyttäytyminen siirtyy muualle kouluyhteisöön. (Sigfrids 2009, 94.)

Yksittäisen opettajan minäpystyvyyden lisäksi koulun toimintakulttuurin tulisi vahvistaa koulun aikuisten kollektiivista pystyvyyden tunnetta työrauhaongelmien ennaltaehkäisyssä, kohtaamisessa ja ratkaisemisessa. Opettajien ja koko kouluyhteisön pystyvyyden tunnetta voidaan vahvistaa antamalla opettajille tarvittavaa tietoa käyttäytymiseen

vaikuttavista keinoista sekä hyväksi todettuja toimintamalleja. Opettajat tarvitsevat myös motivaatiota työrauhahäiriöiden korjaamiseen. Kun koulutasolla luodaan systemaattisesti toimintakulttuuria haasteellisten tilanteiden kohtaamiseen, ei opettaja jää yksin ongelmiensa kanssa. Näin saavutetaan aidosti kollegiaalinen jakamisen ja yhteistyön kulttuuri. (Kiiski 2012, 5–6.)

Mikäli lukuvuoden alussa ei tehdä aktiivisesti töitä koko koulun työrauhan edistämiseen, koustautuu se myöhemmin. Tärkeää on jo ensimmäisinä päivinä kerrata tai luoda koulun yhteiset säännöt ja odotukset työrauhahäiriöiden ehkäisemiseksi. Työrauhahäiriöitä ehkäisevän toiminnan lisäksi koulussa tarvitaan jatkuvaa seuranta, pohdintaa ja kehittelyä. (Sigfrids 2009, 94.) Työrauhan säilymisen kannalta kouluilla täytyy olla olemassa yhdessä päätetyt toimintatavat eri tilanteita varten, jotka koko henkilöstö tietää ja sitoutuu noudattamaan. Kun on olemassa yhteinen linja, on opettajan työ huomattavasti helpompaa työrauhan kannalta. Koulun toiminnalliset mallit, esimerkiksi poissaolojen seuraminen ja varhainen puuttuminen, ovat osa työrauhan ylläpitämistä. (Kettunen 2007, 187.)

Kun kouluun luodaan turvallinen, luottamuksellinen ja pelosta vapaa ilmapiiri, vahvistuu oppilaissa luottamus, itsenäisyys ja yhteistyökyky. Tällainen ilmapiiri on myös suotuisan työskentelyn ehdoton edellytys. Koulun ongelmanratkaisu- ja kasvatust keskustelut sekä yhteisöllisyyden korostaminen muuttavat käyttäytymistä ja ennaltaehkäisevät työrauhahäiriöitä. (Määttä 1991, 144.) Se miten koulu toimintakulttuurinsa, ryhmätöimintöjensä ja etenkin arkiselviytymiseen suhtautumisensa puitteissa koulunpitoaan toteuttaa, vaikuttaa joko myönteisesti tai kielteisesti työrauhaan. (Holopainen ym. 2009, 53, 57.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää koulun työyhteisön merkitystä työrauhan rakentamiseen ja ylläpitämiseen. Pyrimme haastattelujen avulla löytämään koulun työyhteisöstä asioita, joilla on yhteys joko suoraan tai epäsuorasti luokanopettajan toimintaan työrauhaa koskien. Koska valitsimme tutkimuksen kohdehenkilöiksi noviisiopettajat, tarkoitus on ymmärtää työyhteisön merkitystä etenkin vastavalmistuneiden opettajien kannalta. Tutkimusongelma muotoutui seuraavanlaiseksi:

Millainen merkitys työyhteisöllä on noviisiopettajan toimintaan työrauhan rakentamisessa ja ylläpitämisessä?

Tutkimuksemme on luonteeltaan laadullinen eli kvalitatiivinen. Laadullinen tutkimus pyrkii kokonaisvaltaiseen kohteen tutkimiseen ja tiedon hankkimiseen perusajatuksena on todellisen elämän kuvaaminen. Lisäksi siinä pyritään tuomaan esille odottamattomia seikkoja, eikä etsiä perusteluja jo luoduille väittämille (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157, 160.) Tuomi ja Sarajärvi (2003, 87) ovat muistuttaneet, että laadullisen tutkimuksen tarkoitus ei ole tilastollinen yleistäminen, vaan pyrkimys kuvata jotakin tapahtumaa tai ilmiötä, ymmärtää jotakin toimintaa tai antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle (Tuomi & Sarajärvi 2003, 87). Tutkimuksemme tarkoituksena ei laadullisen tutkimuksen tavoin ole yleistäminen, vaan ymmärtää tutkimuksemme opettajien kokemuksia ja näkemyksiä ja niiden avulla luoda tulkinta työyhteisön merkityksestä näiden opettajien työrauhan rakentamiseen ja ylläpitämiseen.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse kerää aineistonsa. Laadulliselle tutkimuksella on ominaista, että tutkimustehtävä, teoreettinen viitekehys, aineiston keruu ja analysointi kehittyvät tutkimuksen edetessä ja limittyvät toisiinsa. (Kiviniemi 2001, 68.) Tutkimuksemme tavoite on tarkentunut teoriaan perehtymisen ja aineiston keruun yhteydessä ja teoreettinen viitekehys puolestaan aineiston keruun ja analysoinnin ohessa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohteena on ihminen ja maailma, jossa hän elää. Tähän kokonaisuuteen kuuluvat yksilö, yhteisö, sosiaalinen vuorovaikutus, arvot ja ihmisten väliset suhteet. Tutkimukseen osallistuvat henkilöt ja tutkija kuuluvat samaan maail-

maan, missä kaikki muodostuvat merkityksistä, joita ihmiset antavat ilmiöille ja tapahtumille. Laadullisessa tutkimuksessa maailmaa tarkastellaankin merkitysten maailmana. Merkitykset heijastuvat ihmisten toiminnassa, suunnitelmissa ja päämäärissä. (Varto 1992, 19–24.) Tutkimuksessamme pyrimme löytämään niitä merkityksiä, jotka ovat opettajien kokemusten, toimintojen ja näkemysten takana.

4.1 Kohdehenkilöt

Laadullisessa tutkimuksessa kohdejoukon valitseminen on tärkeää. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että siinä keskitytään vain pieneen määrään tapauksia. Jo tutkimuksen alkuvaiheissa meillä oli tiedossa, että tulemme keräämään aineistomme pieneltä määrältä opettajia, koska halusimme laadullisen tutkimuksen tapaan haastatella kokonaisvaltaisesti tutkimukseen osallistuneita. (Eskola & Suoranta 2008, 18.) Mikäli tutkimuksen kohdejoukko ei ole tutkimusongelman kannalta mielenkiintoinen, on tutkijan mahdotonta saada vastausta tutkimusongelmaansa. (Mäkelä 1990, 42.) Tutkimusjoukkomme koostuu henkilöistä, joilla on vähän kokemusta tutkimuksemme aiheesta eli työrauhasta. Tutkimuksemme tavoitteena on tutkia työyhteisön merkitystä noviisiopettajan työrauhan rakentamisessa ja ylläpitämisessä, ja kohdehenkilöiden vähäinen opettajan kokemus tekee tutkimusjoukosta mielenkiintoisen tutkimusongelmamme kannalta.

Eliittiotanta on yksi määrällisessä tutkimuksessa käytetty harkinnanvaraisen aineistonkeruun nimike. Sillä tarkoitetaan otantaa, joka voi olla suuri tai pieni, mutta tutkimuksen tiedonantajiksi valitaan vain ne henkilöt, joilta oletetaan saatavan parhaiten tietoa tutkittavasta asiasta. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 88.) Tämän perusteella voimme puhua tutkimuksessamme eliittiotannasta. Koska haluamme tarkastella työyhteisön merkitystä työrauhaan noviisiopettajien kokemusten kautta, ensimmäisenä kriteerinä tutkimushenkilöiden valitsemiselle oli se, että opettaja työskentelee ensimmäistä kertaa opettajan ammatissa vähintään yhden lukukauden ajan, koska lyhyiden sijaisuuksien aikana opettaja ei pääse todelliseen yhteyteen oppilaiden ja kollegojen kanssa. Lisäksi opettajalla tulee olla luokanopettajan pätevyys, koska pidämme tärkeänä sitä, että opettajalla on koulutuksen tuomat valmiudet opettajan työhön. Hänen tuli toimia myös luokanopettajan tehtävässä peruskoulun vuosiluokilla 1–6, jolloin kaikilla on takanaan sama, luo-

kanopettajan koulutus. Lisäksi luokanopettajalla on usein päävastuu omasta luokastaan ja omista oppilaistaan, eikä vastuu jakaudu samalla tavalla kuin esimerkiksi yläkoulun aineenopettajilla.

Aloitimme tutkimushenkilöiden etsimisen lähettämällä paikkakuntamme koulun rehtoreille tutkimukseen osallistumispyynnön, jonka pyysimme lähettämään eteenpäin niille koulun opettajille, jotka täyttäsivät kriteerimme tutkimushenkilöiden valitsemiselle. Emme saaneet osallistumispyyntöön yhtään vastausta, mitä luultavasti selittää osaltaan se, että lähetimme pyynnön joulukuussa, joka on opettajille yleensä kiireinen kuukausi. Lisäksi meillä oli tiukat kriteerit tutkimushenkilöiden valitsemiselle, joten suurin osa paikkakuntamme opettajista jäi kriteeriemme ulkopuolelle.

Tutkimushenkilöiden löytymisen vaikeuden vuoksi lähetimme neljälle tutulle luokanopettajalle tutkimukseen osallistumispyynnön, johon jokainen vastasi myöntävästi. Kaikki opettajat ovat suorittaneet luokanopettajatutkintonsa samassa yliopistossa, mutta jokainen opettaja työskentelee eri paikkakunnilla ympäri Suomea. Jotta informanttimme ananyymiteetit säilyvät, emme tuo tutkimuksessamme esille opettajien asuinpaikkaa. Emme myöskään kerro yksittäisen opettajan tarkkaa ikää, mutta opettajat ovat kaikki syntyneet vuosien 1984–1987 välisenä aikana. Olemme keksineet informanteille pseudonyymit eli peitenimet.

Aineistonkeruun yhteydessä kysyimme haastateltavilta taustatietoja esimerkiksi heidän aikaisemmasta työurastaan ja Internetistä saimme perustiedot opettajien kouluista. Siiri on valmistunut keväällä 2012 ja toimii 4. -luokan opettajana noin 200 oppilaan peruskoulussa. Jani on myös valmistunut keväällä 2012 ja työskentelee pääsääntöisesti 3. -luokan opettajana, mutta opettaa myös liikuntaa 6.- ja 7. -luokille noin 500 oppilaan peruskoulussa. Petra on edellä mainittujen opettajien tavoin valmistunut keväällä 2012. Hän toimii noin 350 oppilaan peruskoulussa luokanopettajana 6.-luokalle. Hanna on valmistunut keväällä 2011 ja työskentelee 2.-luokan luokanopettajana ja lisäksi opettaa 7.-luokille uskontoa reilun 400 oppilaan peruskoulussa. Jokaisella luokanopettajalla on koko lukuvuoden tai lähes koko lukuvuoden 2012-2013 kestävä määräaikainen työso-
pimus.

Petra oli tehnyt sijaisuuksia aikaisemmin jonkin verran ja hänen pisin sijaisuutensa oli kestänyt viikon. Jani oli tehnyt opiskelujensa aikana yhteensä noin viikon verran opettajan sijaisuuksia ja Siirin pisin sijaisuus oli kestänyt neljä viikkoa, minkä hän oli tehnyt koulussa, jossa hän tällä hetkellä työskenteli. Hannalla on kokemusta sijaistamisesta ensimmäisestä opiskeluvuodesta lähtien. Viimeiset kaksi opiskeluvuotta Hanna oli tehnyt pääasiassa koko ajan sijaisuuksia, kuitenkin niin, että pisin oli kestänyt kuusi viikkoa.

4.2 Aineiston kerääminen

Keräsimme tutkimuksemme aineiston haastattelemalla. Mikäli tutkija haluaa tietää, mitä ihminen ajattelee tai löytää syitä hänen toiminnalleen, on haastattelun tai kyselyn tekeminen järkevää. Päädyimme haastatteluun, koska sen etuna on joustavuus. Haastattelijalla voi toistaa kysymyksen, oikaista väärinymmärrystä ja selventää ilmausten sanamuotoja. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 74–75.) Halusimme haastattelun avulla varmistaa aineiston riittävän laajuuden, sillä aikaisemman kokemuksemme mukaan kyselyllä saatu aineisto osoittautui niukaksi.

Päädyimme tekemään teemahaastattelun, joka mahdollistaa ennalta suunniteltujen teemojen ja aihepiirien läpikäynnin niin, että kysymysten muoto ja järjestys voivat vaihdella. (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 11) Esitimme haastattelutilanteessa lisäkysymyksiä, muutimme kysymysten järjestystä tilanteen mukaan sekä tartuimme puheenaiheisiin, joita ei alun perin haastattelurungossa ollut, mutta joista ajattelimme mahdollisesti olevan hyötyä tutkimusongelmamme ratkaisemisessa.

Laadimme haastattelurungon (LIITE 1: Teemahaastattelurunko, 104) aiheeseen liittyvän teorian pohjalta, jonka lähetimme informanteille ennen haastattelua. Haastattelussa tärkeintä on saada mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta, joten haastattelukysymysten tai aiheiden antaminen etukäteen haastateltavalle on perusteltua (Tuomi & Sarajärvi 2003, 75). Haastattelurunko ohjasi haastattelun etenemistä ja toimi hyvänä tukena meille tutkijoille. Käytimme haastattelussa nauhureina iPhonea ja iMacin Garage band-

ohjelmaa.

4.3 Aineiston analysointi sisällönanalyysiä hyödyntäen

Tutkimushenkilöiden haastattelut kestivät yhteensä 3 tuntia ja 46 minuuttia ja litteroitua tekstiä kertyi 68 liuskaa. Litteroimme haastattelun sanatarkasti, kirjasimme sulkuihin esimerkiksi naurahdukset ja käytimme taukojen keston merkitsemiseen pisteitä (. = lyhyt tauko, .. = keskipitkä tauko, ... = pitkä tauko). Emme koe, että tämän tarkempi litterointi on tarpeen aineiston myöhempää analysointia ajatellen. Tarvittaessa voimme myöhemmin palata nauhoitettuun aineistoon litteroidun aineiston rinnalla. Tallennusvälineet olivat hyvät ja äänet kuuluivat selkeästi. Informanttien peitenimien keksimisen lisäksi muutimme litteroituun tekstiin haastattelussa esiintyneiden muiden henkilöiden nimet.

Haastatteluja aineistonaan käyttävä tutkija kohtaa usein epävarmuuden hetken silloin, kun on saanut haastattelunsa tehtyä ja ensimmäisiä kertoja katsoo kokoamaansa aineistoa. Se näyttää vieraalta, sekavalta ja hämmentävältä. Usein tutkija miettii, vastaako aineisto lainkaan tutkimuskysymystä ja onko se tarpeeksi laaja tutkimuksen onnistumiselle. (Ruusu vuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 9.) Edellä mainittu kuvaa hyvin tuntemuksiamme, kun ensimmäisen kerran litteroinnin jälkeen aloimme lukea aineistoamme. Tiedostettuamme sen, että tuntemuksemme ovat tässä tutkimuksen vaiheessa hyvin tavallisia, saimme motivaatiota jatkaa analyysin tekoa.

Käytimme aineiston analysoinnissa sisällönanalyysiä, joka on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä. Sisällönanalyysin avulla voimme tarkastella opettajien kokemuksia ”todellisuuden kuvana”. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 48, 93.) Päätelyn logiikan mukaan laadullinen tutkimus voidaan jakaa joko deduktiiviseen (yleisestä yksityiseen) tai induktiiviseen (yksityisestä yleiseen) analyysiin (Tuomi & Sarajärvi 2003, 95–97). Tutkimuksessamme päätelyn logiikka on pääasiassa induktiivista analyysiä. Sisällönanalyysiä voidaan tarkastella myös analyysin muodon mukaan, jolloin analyysissä korostuu teorian tai teoreettisen tiedon merkitys laadullisessa tutkimuksessa ja toimintaa ohjaavat tekijät. Analyysi voi olla aineistolähtöistä, teoriaohjaavaa tai teorialähtöistä.

(Tuomi & Sarajärvi 2003, 110.) Analyysissämme yhdistyy aineistolähtöinen ja teoriaohjaava analyysi.

Teoriaohjaavassa analyysissä on tiettyjä teoreettisia kytkeitä, mutta ne eivät suoraan pohjautu teoriaan. Analyysistä on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, minkä tarkoitus ei ole testata teoriaa, vaan pikemminkin avata uusia ajatusuria. Teoriaohjaavassa analyysissä päättely on abduktiivista päättelyä. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelee aineistolähtöisyys sekä valmiit mallit ja näitä yhdistelemällä saattaa syntyä jopa jotain uutta. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 98–99.)

Analyysikysymysten laatiminen lopulliseen muotoon tapahtui aineistoon tutustumisen jälkeen. Tutkimuksemme analyysikysymysten laatimista voidaan pitää teoriaohjaavana, koska ne muodostuivat aineiston ja tutkimusongelman lisäksi teoreettiseen viitekehyksen, etenkin työyhteisöön liittyvien teemojen (mm. yhteistyö, ilmapiiri, yhteisöllisyys) pohjalta. Näin myös aikaisempi tieto ohjasi analyysikysymysten tekoa ja samalla rajasi aineistosta sen, mitä lähdimme tutkimuksessamme tarkemmin analysoidaan. Analyysikysymyksiä muodostaessamme mietimme millaisilla kysymyksillä saisimme teemoihin liittyviä vastauksia, joiden avulla vastaisimme tutkimusongelmaamme. Muodostamamme analyysikysymykset olemme koonneet taulukkoon 1 (s.40).

Aineisto harvoin antaa tutkijalle suoran vastauksen tutkimusongelmaan. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole poimia aineistosta parhaimpia paloja, vaan haastattelut ovat tutkijalle arvoitus ja uusien kysymysten lähde. Tämän vuoksi tutkija tarvitsee vielä analyttiset kysymykset, jotka hän esittää aineistolle. Niiden avulla tutkija rajaa aineistonsa ja pyrkii löytämään vastaukset häntä kiinnostaviin kysymyksiin. (Ruusuvuori ym. 2010, 9–10, 13.) Olimme laatineet taustakysymyksiä, jotka toimivat taustatukena analyysin ja tulkintojen tekemisessä. Taustakysymykset liittyivät seuraaviin teemoihin: aikaisempi kokemus opettajan työstä, koulun koko, luokan koko ja oppilasaines, luokan työrauhati-lanne, opettajan auktoriteetti ja kokemus selviytymisestä.

Taulukko 1 Analyysikysymykset

Analyysikysymys	Analyysitapa
1. Millaisia keinoja opettaja käyttää työrauhan rakentamiseksi ja ylläpitämiseksi?	Teoriaohjaava
2. Mistä opettajan käyttämät keinot ovat peräisin?	Aineistolähtöinen
3. Kuka tukea antaa?	Aineistolähtöinen
4. Kenen aloitteesta tuki lähtee liikkeelle?	Aineistolähtöinen
5. Millaista tukea opettaja saa/on mahdollista saada?	Teoriaohjaava
6. Missä tilanteissa tukea saadaan?	Aineistolähtöinen
7. Miten avun pyytämistä kuvataan?	Aineistolähtöinen
8. Millainen on tuen prosessi?	Aineistolähtöinen
9. Kuka on toimijana?	Aineistolähtöinen
10. Mihin kaivataan enemmän tukea?/ Mihin tuki jäänyt saamatta?	Aineistolähtöinen

Analyysikysymysten laadinnan jälkeen koodasimme aineiston kysymystemme avulla. Tarkoituksena oli saada aineistosta systemaattisesti irti jotain, joka suorissa lainauksissa ei sellaisenaan ole läsnä (Ruusuvoori ym. 2010, 19). Näin saimme koottua lähempää tarkastelua varten aineistosta ne kohdat, jotka antavat vastauksia analyysikysymyksiimme. Siirsimme koodaukset erilliselle tiedostolle. Näitä vastauksia olemme analysoineet edelleen joko aineistolähtöisesti tai teoriaohjaavasti.

Ensimmäisestä analyysikysymystä olemme analysoineet teoriaohjaavasti. Analyysin taustalla olemme käyttäneet apuna Hokkasen (2002, 81) tutkielmassa kehittelemää tapaa jakaa opettajan työrauhakeinot ulkoiseen kontrolliin, sisäiseen kontrolliin vetoamiseen sekä sosiaalisten suhteiden kautta vaikuttamiseen. Ulkoisella kontrollilla tarkoitettiin opettajan käyttämiä keinoja, joilla pyrittiin muuttamaan oppilaan käyttäytyminen välittömästi. Tällaisia olivat esimerkiksi käskyt ja kehoitukset. Sosiaalisten suhteiden kautta vaikuttaminen ja sisäiseen kontrolliin vetoaminen liittyivät keinoihin, joilla opettaja pyrkii saamaan pidempiaikaisia muutoksia esimerkiksi vaikuttamalla oppilaan asen-

teisiin. Myös viidennen analyysikysymyksen kohdalla analysoimme aineistoa teoriaohjaavasti. Teoriana käytimme Housen sosiaalisen tuen määritelmä, joka jakaa sosiaalisen tuen emotionaaliseen, välineelliseen, tiedolliseen sekä arviointitukeen. Sosiaalisella tuella tarkoitetaan vähintään kahden ihmisen välistä vastavuoroista vuorovaikutusta, jolla on esimerkiksi terveyttä edistävä tai stressiä ehkäisevä vaikutus. (House 1981, 24–29.) Päädyimme käyttämään analyysissä Housen sosiaalisen tuen määritelmää, koska tutkimukseemme osallistuneiden opettajien saama tuki työyhteisönsä jäseniltä täytti Housen sosiaalisen tuen määritelmän kriteerit ja tuen jakaminen Housen teorian mukaan tuntui selkeältä tavalta jäsentää opettajien saamaa tukea.

Kokosimme analyysikysymysten analyysitavat niin ikään taulukkoon 1 (s.40). Olemme käyttäneet analyysissä myös kvantifiointia, jota voidaan käyttää laadullisessa tutkimuksessa analyysimenetelmänä luokittelun tai kategorioiden muodostamisen jälkeen. Kvantifioinnissa lasketaan, kuinka monta kertaa jokin asia esiintyy aineistossa tai kuinka moni haastateltava on puhunut jostakin asiasta. (Eskola & Suoranta 2008, 164; Tuomi & Sarajärvi 2009, 117.) Analyysissämme kvantifiointi havainnollisti esimerkiksi sitä, missä määrin aineistossa esiintyi eri toimijat tuen antajina.

Aineistolähtöinen analyysi voidaan jakaa karkeasti kolmivaiheiseksi prosessiksi. Ensimmäisessä vaiheessa aineiston pelkistämässä eli redusoinnissa pelkistimme alkuperäisilmaukset niin, että saimme karsittua aineistosta epäoleellisen pois. Tämän jälkeen aineiston ryhmittelyssä eli klusteroinnissa jaoinme pelkistettyjä ilmauksia luokkiin samankaltaisuuksien perusteella ja nimesimme luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110–112.)

Klusterointia seuraa aineiston teoreettisten käsitteiden luominen eli abstrahointi. Tässä vaiheessa tutkimuksen kannalta olennainen tieto erotetaan ja valitun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Abstrahoinnissa edetään alkuperäisilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin ja sitä jatketaan yhdistelemällä luokituksia kunnes se ei enää aineiston kannalta ole mahdollista. Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee samalla tavalla kuin aineistolähtöinen sisällönanalyysi, mutta ero tulee esille aineiston abstrahoinnissa. Aineistolähtöisessä analyysissä teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta,

teoriaohjaavassa ne tuodaan valmiina, ilmiöstä jo ”tiedettynä”. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 114–116.)

Esimerkiksi viidennen kysymyksen kohdalla jatkoimme klusteroinnin jälkeen analyysia teoriaohjaavasti niin, että saatu tuki jaettiin Housen (1981, 24) sosiaalisen tuen määritelmää hyödyntäen neljään eri luokkaan. Aineiston systemaattinen analysointi oli yllättävän aikaa vievää ja etenkin alkuperäisilmauksien luokittelu ja luokkien nimeäminen osoittautui haasteelliseksi. Liitteessä 2 on esimerkki analyysitaulukostamme

5. TULOKSET

5.1 Yhteisöllinen toimintakulttuuri

5.1.2 Myönteinen ja avoin ilmapiiri hyvinvoinnin edistäjänä

Kun uusi opettaja astuu sisään uuteen työpaikkaansa, voi jo ensikohtaamisella työyhteisön jäsenten kanssa aistia, millainen ilmapiiri työyhteisössä vallitsee. Jokainen haastateltavista opettajista kuvaili saaneensa hyvän vastaanoton uuden työyhteisön keskuudessa.

Mut otettiin hirveen hyvin vastaan. Heti ekana päivänä halattiin ja mua oli siellä ootettu koska se tilanne oli niin rempallaan. Varsinkin se rinnakkaisluokan opettaja oli ootettu et se saa työparin, jonka kans aletaan tekemään yhteistyötä niin se oli hirveen lämmin tunne---jotenki tuntu, et löyty se oma paikka siitä työyhteisöstä heti siihen alkuun –Petra

Täytyy huomioida, että ensivaikutelmakin voi pettää ja ajan kanssa työyhteisön ilmapiirissä voi havaita asioita, joita ei työn alkuaikoina huomannut. Omasta kokemuksesta voimme sanoa, että eri koulujen ilmapiirit ovat pääsääntöisesti vastanneet sitä ensivaikutelmaa, jonka olemme kyseisistä kouluista saaneet. Tutkimukseemme osallistuneet opettajat kuvailivat työyhteisöjensä ilmapiiriä hyväksi, eikä konflikteja ollut ilmennyt kuluvan lukuvuoden aikana. Näin ollen tutkimukseemme osallistuneiden opettajien saama lämmin vastaanotto työnaloituksessa ja siitä syntynyt mielikuva ilmapiiristä ei ollut muuttunut paljoa lukuvuoden aikana.

Hanna kertoi viihtyneensä työskentelemässään koulussa paremmin kuin muissa kouluissa, joissa oli aikaisemmin tehnyt sijaisuuksia. Hannan kohdalla koulun ilmapiiri tuntui-kin olevan erityisen hyvä.

*Täällä on todella hyvä huumori (naurua). Semmosia huumorin kukkia kukkii täällä kou-
lussa muutamia, että tuntuu että ne saa muihinki niin hyvän mielen, jos on vähänki huo-
nompi päivä... Mulla ei oo yhtenäkään päivänä ärsyttäny tulla töihin. - Hanna*

Huumori on kokemuksemme mukaan yksi tärkeimmistä työilmapiiriä vahvistavista te-
kijöistä, joka tuo työpäivään paljon iloa ja auttaa jaksamaan. Sen kautta myös vaikeita
asioita on helpompi kohdata. Hytönen ja Karhunen (2013, 66) ovat tutkineet sosiaalis-
ten suhteiden vaikutuksia luokanopettajan työhyvinvointiin ja heidän tutkimukseensa
osallistuneet opettajat kokivat huumorin välttämättömänä työhyvinvoinnin kannalta.
Vaikka hyvä ilmapiiri rakentuu koko henkilöstön kautta, on opettajahuoneessa nähtävil-
lä erilaisia persoonia, eivätkä kaikkien henkilökemiat aina kohtaa. Hyvä ilmapiiri mah-
dollistaa kuitenkin opettajien samalla puolella seisomisen ja hyvän tunnelman työyhteis-
sössä.

*Mun mielestä täällä puhalletaan yhteen hiileen pääasiassa... eihän sitä ite voi tietääk-
kään että toki joillaki on jotaki juttuja että eihän nyt kaikkien kanssa tarvi olla paras
kaveri, mutta kyllä se hyvä ilmapiiri näkyy semmosena tekemisen meininkinä- Hanna*

Kun koulussa työyhteisön jäsenet osoittavat välittävänsä toisista ja toisten opettajien
luokista, kertoo se koulun yhteisöllisestä ilmapiiristä. Sahlbergin (2004, 297) mukaan
yhteisvastuu kollegan ja yksilön hyvinvoinnista on osa kollegiaalisuuden toteutumista.

*Pääsääntöisesti siellä on tosi hyvä ilmapiiri, että voidaan keskustella ihan vapaasti asi-
oista ja puhutaanki tosi paljon ja välitetäänki myös toisten luokista aika paljon.. tosi
paljon opettajat tykkää kysellä myös toisilta opettajilta asioita. En voi sanoa, että miten
juuri vois parantaa sitä työilmapiiriä -Jani*

Hämäläisen ja Savan (1989, 30) mukaan avoin, luottamuksellinen ja tukea antava ilma-
piiri auttaa työyhteisön jäseniä sietämään paineita sekä kohtaamaan ja selviytymään
vaikeuksista. Yhteisöllisessä ja ilmapiiriltään hyvässä työyhteisössä voidaan pohtia vai-
keitakin työhön liittyviä kysymyksiä. Näin ennaltaehkäistään tulehtuneen ja painostavan
ilmapiirin syntymistä. Turvallisessa koulussa ihmiset uskaltavat ilmaista ajatuksiaan ja

tunteitaan.

Jonaki päivänä on semmonen olo, että mä en pysty mihinkään ja mä oon tosi huono miks mä teen tätä työtä ---- mut työyhteisö on semmonen, et oon menny itkien opehuoneeseen ni siellä on aina joku, joka tulee ja ottaa olkapäästä, että hei kerro mikä sulla on. Sitten jos meen sinne ja ne näkee naamasta , että nyt on ollu joku hirvee vääntö niin ne tulee, että tarvitko sää jotain jeesiä. -Petra

Petran kohdalla myös muiden suhtautuminen häneen tasavertaisena työyhteisön jäsenenä sekä opettajien vapaa-ajalla vietetty yhdessäolo helpottivat ehkä osaltaan tunteiden näyttämistä. Kun Petra uskalsi näyttää tunteensa, sai hän henkisen tuen lisäksi myös mahdollisuuden konkreettiseen apuun työrauhaongelmissa. Hämäläisen & Savan (1989, 30) mukaan avoin, luottamuksellinen ja tukea antava ilmapiiri auttaa työyhteisön jäseniä sietämään paineita sekä kohtaamaan ja selviytymään vaikeuksista. Hyvä ilmapiiri mahdollistaakin sen, että työntekijät pystyvät jakamaan keskenään työssä kohtaamiaan onnistumisia ja haasteita sekä voivat pohtia vaikeitakin työhön liittyviä kysymyksiä.

Petralla oli ollut paljon työrauhaongelmia luokassa ja hän oli joutunut olemaan koko syksyn ajan tekemisissä poliisin ja lastensuojeluviranomaisten kanssa oppilaiden ongelmien vuoksi.

Kyllähän se työyhteisö on ollu semmonen pelastus... Jos ei olis tuo porukka töissä tuommonen niin mä en tiä olisinko lähteny maitojunalla takasin pohjoseen---- se on pelastanu niin monelta jutulta. -Petra

Ylläoleva lainaus on hyvä esimerkki siitä, että työyhteisön ilmapiiri heijastuu opettajan toimintaan luokan työrauhan rakentamisessa ja ylläpitämisessä etenkin opettajan työhyvinvoinnin kautta. Hyytiäisen (2003, 116–117) tutkimuksen mukaan ilmapiirin merkitys työssä jaksamiselle on erittäin suuri, koska opettajan työssä on nähtävillä runsaasti eri rasisitustekijöitä. Hyytiäinen muistuttaa, että ilmapiiri rakentuu koko henkilöstön kautta ja sillä on merkittävä rooli työn sujuvuuteen. Muiden haastateltavien kohdalla ilmapiirin merkitys työssä jaksamiselle ei tullut aineistossamme niin selkeästi esille kuin Petralla.

Tämä voi osaltaan johtua siitä, että muilla informanteilla ei ollut niin suuria työrauhaongelmia kuin Petralla.

5.1.2 Tiedonkulku ongelmatilanteiden ehkäisijänä

Vapaa ja avoin tiedonkulku on yksi hyvän työyhteisön tunnusmerkeistä, jolla on työyhteisöä lähentävä ja tiivistävä vaikutus. Hyvinvoivassa työyhteisössä jäseniä ei jätetä tiedonkulun ulkopuolelle, vaan tieto kulkee tasapuolisesti jokaiselle. (Antell & Kuukka-
nen, 2010.) Hyvä tiedonkulku tekee koulun arjesta sujuvampaa.

Koulun työntekijöiden ja oppilaiden on mukavaa sekä turvallista olla koulussa, jossa esimerkiksi säännöt ovat selkeitä ja kaikkien tiedossa. Tutkimuksemme osallistuneiden opettajien kouluissa koko koulua koskevat säännöt ja yleiset toimintaperiaatteet olivat jokaisen työntekijän ja oppilaan tiedossa ja ne olivat luettavissa esimerkiksi koulun kotisivuilta. Kaikki opettajat mainitsivat myös, että säännöistä oltiin keskusteltu yhdessä ja esimerkiksi Siirin koulussa oltiin rehtorin johdolla keskusteltu siitä, millaisia seuraamuksia opettaja saa antaa. Tällainen keskustelu on tärkeää etenkin aloittelevalle opettajalle, jolle opettajan oikeudet ja velvollisuudet sekä uuden koulun toimintaperiaatteet eivät ole tuttuja. Keskustelut säännöistä ja seuraamuksista antavat opettajalle konkreettisia keinoja työhön ja lisäävät turvallisuutta, kun tietää että oma toiminta on hyväksyttävää ja myös muiden opettajien käytössä.

Jos joku opettaja huomaa että jossaki ei oo yhtenevä käytäntö oli se sitten välituntiin tai johonkin liittyen niin siitä keskustellaan ja saatetaan se sitten kaikkien tiedoksi et tämän päätös on nyt tehty.-Hanna

Joka viikko pidettävät kokoukset ovat ainoita hetkiä, jolloin opettajat näkevät toisiaan samanaikaisesti ja ne ovat tiedonkulun ja opettajien välisen keskustelun kannalta erittäin tärkeitä. Tiedonkululla esimerkiksi koulun yhteisiä sääntöjä koskien on koko työyhteisöä lähentävä vaikutus, mikäli sen jäsenet ovat sitoutuneita niitä noudattamaan. Förbom (2003, 77–81) korostaa virallisen tiedonkulun ohella myös epävirallista tiedonkulkua yksilöiden välillä. Juuri opettajien välinen päivittäinen, epävirallinen tiedonkulku näyt-

täytyi suuressa roolissa työn sujumisen ja työssä viihtymisen kannalta.

Jos välituntisin on tapahtunu jotakin, vaikka minun oppilas on kiusannu toista niin opettaja tulee kertomaan minulle. Ensin se ite puuttuu siihen tilanteeseen ja sitten tulee tieto mulle -Hanna

Jos välitunnilla on tappelu ja oot välituntivalvojana niin sinä selvität sen välitunnin aikana ja kerrot sitten sen luokanopettajalle mitä on tapahtunu.. että vähän niinkö ettei aina oo vaan, että se on sun luokka niin mee hoitaan sun asiat -Siiri

Opettajat kertoivat, että heidän koulussaan tiedot välituntisin sattuneista riita- ja ongelmatilanteista kulkeutuivat välituntivalvojalta oppilaan omalle opettajalle, vaikka välituntivalvoja saisi sovittua riidan välitunnin aikana. Petran koulussa oli vielä tapana, että kahden eri luokan oppilaan riitatilanteissa, molempien oppilaiden opettajat ovat mukana selvittämässä riitaa, jolloin opettajat ja oppilaat kokevat tilanteen tasapuoliseksi. Opettajan on tiedettävä omaa oppilasta koskevat asiat, jotta hän pystyy reagoimaan oikein ja selvittämään tapaukset. Tämän lisäksi välituntivalvojan puuttuminen tuo opettajalle tunteen, että koulussa opettajat ovat samalla puolella ja välittävät toisten oppilaista. Jani kertoi haastattelussa esimerkin siitä, kuinka tieto yksittäisten oppilaiden erityisen tuen tarpeista on välttämätöntä oppitunnin sujumisen ja oppilaan oppimisen kannalta.

Mä kuulin ihan asiaan liittymättömältä opettajalta yhestä mun oppilaasta, jolla ei toinen käsi toimi. Sitten mä sanoin, että no voinkohan saada siihen jonku koulunkäynninohjaajan, että mä saisin edes kuvaamataidon tunnit hoitaa ---- no sitten se järjesty-
Jani

Uutena opettajana Jani ei tuntenut oppilaitaan, eikä heidän erityisiä tarpeitaan, joten hän ei osannut vaatia välttämättömiä lisäresursseja oppitunnin sujumisen takaamiseksi. Toimivan tiedonkulun ansiosta Jani vältti ikävät yllätykset ja sai koulunkäynninohjaajan avukseen. Tapaus kertoo kollegan välittämisestä ja halusta auttaa uutta opettajaa, jolla on vaikutusta opettajan hyvinvointiin. Toimivalla tiedonkululla on ilmapiiriä vahvistava vaikutus, mutta samalla se myös vaatii sitä toteutuakseen.

Kouluissa on yleistä, että opettaja opettaa oman luokkansa lisäksi muitakin oppilasryhmiä, koska usein kouluissa opettajat jakavat etenkin taito- ja taideaineita osaamisen ja kiinnostuksen mukaan. On tavallista, että yhdellä luokalla on oman opettajan lisäksi muutama muu opettaja ja tämän vuoksi opettajien keskinäisen tiedonkulun sujuvuus on todella tärkeää. Haastatteluissa onnistuneesta tiedonkulusta opettajien välillä oli seurannut konkreettisia järjestelyjä, jotta työrauha saataisiin palautettua oppitunneille.

Yläkoululla oli juttelua ja turhanpäivästä höpötystä koko ajan ni sitten mie sanoin luokanvalvojalle että hei onko muilta tunneilta kuulunu tämmöstä että joo hän aikoo nyt vaihtaa istumajärjestystä-- järjestys toimi aivan loistavasti - Hanna

Ilman toimivaa tiedonkulkua istumajärjestys olisi voinut jäädä vaihtamatta ja ongelmat olisivat todennäköisesti jatkuneet. Hanna sai samalla myös tiedon siitä, että luokan omalla opettajalla oli ollut työrauhaongelmia luokan kanssa, jolloin Hannalle ei tullut tunnetta, että hänen toimintansa olisi ollut levottomuuden syynä.

Toimiva tiedonkulku on kouluissa välttämätöntä arjen sujumisen kannalta. Tiedonkulku ennaltaehkäisee mahdollisia ongelmatilanteita, eikä ilman sitä voida yhdessä etsiä ratkaisuja jo ilmenneisiin työrauhaongelmiin.

5.1.3 Yhteinen linja opettajan toiminnan tukena

On tärkeää, että työyhteisö suunnittelee yhdessä yhteisiä toimintatapoja ja sääntöjä, mutta sitäkin tärkeämpää on se, että kaikki myös sitoutuvat noudattamaan yhteisiä päätöksiä. Jokainen opettaja on vastuussa omasta toiminnastaan, jotta koulun yhteinen linja säilyy. Haastateltavat olivat sitä mieltä, että yhteisten päätösten ja sääntöjen noudattaminen on kaikkien työyhteisön jäsenten vastuulla ja jokainen valvoo, että niitä noudatetaan. Informanttien kouluissa tiedostettiin yhteisen linjan tärkeys ja pääsääntöisesti yhteisistä säännöistä pyrittiin pitämään kiinni. Kuitenkin muutama haastateltavista mainitsi, että aina opettajat eivät toimi yhteistä linjaa noudattaen.

Käytävillä ei saa juosta ja se on semmonen että aina huomauttaa jos joku siellä juoksee jos vaan aina jaksaa huomauttaa--- Jokaisen pitäis pitää siitä huolta ja jokainen sen kyllä tietää. Toki siitä aina itekki joskus lipsuu ja sehän on inhimillistäki -Hanna

Hanna myönsi, että opettajat itse mukaan lukien, eivät aina jaksaa valvoa sääntöjen noudattamista orjallisesti, eikä sitä mielestämme voi opettajilta täysin odottaakaan. Mikäli haastattelemiemme opettajien kouluilla huomattiin, että jokin asia ei ollut johdonmukainen, pyrittiin siihen löytämään ratkaisu.

jos joku opettaja kokee, että tää ei oo johdonmukainen kaikille se sanoo, että voitasko keskustella siitä---eri opettajat sanoo eriä ja sit se puhutaan, et se on kaikille sama. Että niistä aina keskustellaan jos tarvii muuttaa jotaki -Petra

”Välillä niinku muistutetaan meitä, että miten me nyt yhdessä toimitaankaan täällä kaikkien parhaaksi et ois semmonen yhteinen linja”-Hanna

Ratkaisu pyrittiin useimmiten löytämään juuri yhdessä keskustelemalla ja kuulemalla jokaista opettajaa. Yleensä epäjohdonmukaiset tilanteet johtuivat siitä, ettei niihin oltu otettu yhteisesti kantaa.

välitunnilla kun on tullu uudet alueet niin jotkut opettajat on voinu antaa luvan, et no menkää vain ja mä en oo kuullutkaan tämmösestä ja sitten mä meen ite omaan valvontavuoroon ja sanon, että tulkaa pois. No meille luvattiin että sitten sitä on vähän että no mitä sitä tekee--- että ne on vähän ikäviä tapauksia ku tulee tilanne, että ei ku meille on luvattu ku se oppilas on siinä oikeassa ja etkä säkään nyt halua enää kieltää -Jani

Tämä on hyvä esimerkki siitä, miten yhteisen linjan puute hankaloittaa opettajan johdonmukaista toimintaa ja oppilaiden tasapuolista kohtelua. Janin kuvaama tilanne voi myös vaikuttaa opettajan työhyvinvointiin, koska opettaja voi kokea menettävänsä oppilaiden silmissä uskottavuutta, koska ei pysty toimimaan epäselvässä tilanteessa johdonmukaisesti. Cooper, Smith ja Upton (1995) ja Olweus (1992) sanovat, että kouluilla tulisi olla koko koulua koskeva yhteinen linja ja yhtenäiset toimintatavat työrauhahäiri-

öihin puuttumisessa. Yhteinen linja ja johdonmukaisuus tukee henkilökuntaa ratkaisuisaan ja oppilaat kokevat johdonmukaiset ja yhtenäiset odotukset turvallisina (Cooper, Smith & Upton 1994, 6–7 ; Olweus 1992, 65.)

5.2 Työyhteisö kollegiaalisuutta toteuttamassa

5.2.1 Perehdytys työuran perustana

Alan kirjallisuudessa puhutaan induktiosta, jolla tarkoitetaan uuden opettajan ensimmäisiä työvuosia, jolloin hän tarvitsee eniten tukea. Järvisen (1999) mukaan induktiovaihe on opettajankoulutuksen ja työelämään siirtymisen väliin sijoittuva problemaattinen siirtymävaihe. Induktiovaiheen haasteena opettajan kehittymisen kannalta ovat itse-reflektion katkeaminen, oman tavoiteasettelun madaltuminen sekä selviämistrategioiden kehittäminen. (Järvinen 1999, 261). Tämän siirtymävaiheen haasteellisuudesta johtuen uuden opettajan on tärkeää saada työhön perehdyttämistä, ja myös työturvallisuuslaki velvoittaa työnantajan järjestämään uudelle opettajalle riittävää perehdytystä, ohjausta ja opetusta (Kettunen 2007, 91). Mikäli opettaja jää ilman kattavaa ja tarvitsemaansa perehdytystä, voi olla, että opettajan työ jää pelkäksi käytännön toimeksi ammatillisen kehittymisen ja elinikäisen oppimisen näkökulmien sijaan. Perehdyttämisessä tärkeää on auttaa opettajaa näkemään työ luokkahuonetilannetta laajemmassa kontekstissa, mikä tekee työstä päämäärätietoisempää ja vähentää työn muuttumista kuormittavaksi. Näin ollen perehdyttämisen yhtenä tärkeimpänä tavoitteena on opettajan loppuun palamisen estäminen. (Carver & Feiman-Nemser 2009, 322.)

Tutkimuksemme osallistuneista opettajista jokainen oli saanut työhön perehdytystä, mutta perehdytyksen laatu vaihteli opettajien välillä. Lepistön (2004) mukaan perehdyttämisen tarkoituksena on valmentaa työntekijä työtehtäväänsä, työympäristöön, työoloihin sekä työyhteisön tavoitteisiin ja toimintaan. Perehdyttämisen tavoitteena on antaa työntekijälle perustiedot työstä, mahdollistaa myönteinen asennoituminen ja yhteistyö työyhteisön jäsenten kesken, poistaa mahdollista epävarmuutta sekä turvata työyhteisön tarkoituksenmukainen toiminta. (Lepistö 2004, 58.) Siirille oli järjestetty siirtopalaveri luokan entisen opettajan kanssa, jossa hän kertoi luokan oppilaista ja oppilaiden

välisistä suhteista. Siiri koki siirtopalaverin helpottaneen työn aloitusta. Janin kohdalla perehdyttämiseen oli valittu tutoropettaja, jonka perehdytys oli kuitenkin jäänyt pinnalliseksi.

Semmosta perehdyttämistä ois ehkä voinu olla perusteellisemminkin, että paljon on saanut ite oppia semmosia kaikkia aivan uusia systeemejä, että ei oo edes kuullu miten pitää tehdä ja viime viikollaki kuulin mm. asioita mitä mä oon tehny väärin koko viime syksyn ----- Sen tutor-opettajan merkitys oli lähinnä siinä, että se kerto missä on mitäki ----- kuulin ihan asiaan liittymättömältä opettajalta mun yhestä oppilaasta, jolla ei käsi toimi -Jani

Kuusimäen (2008) tutkimuksen perusteella Janin saama pintapuolinen perehdytys ei ole lainkaan epätavallista kouluissa. Kuusimäki on tutkinut peruskoulun luokanopettajien induktiovaiheessa saamaa perehdytystä ja tutkimus osoittaa, että yli kolmannes (35,7%) opettajista jää kokonaan ilman perehdytystä uransa ensimmäisinä vuosina. Ainoastaan noin kolme prosenttia opettajista sai monipuolista ja pitkäkestoista perehdytystä ja tukea. Tutkimuksemme osallistuneiden opettajien perehdytys oli suurimmaksi osaksi liittynyt koulun yleisiin käytänteisiin, yhteisiin sääntöihin sekä koulun fyysisiin paikkojen ja materiaalien esittelyyn. Myös Ahosen & Kirjavaisen (2009,55) tutkimuksessa opettajien työhön perehdyttäminen kohdistui lähes kaikkien tutkittavien osalta koulun arkeen ja sen käytänteisiin eli tutustumisesta koulun paikkoihin, materiaaleihin, työyhteisöön ja koulun toimintatapoihin. Kuusimäen (2008) tutkimuksessa tällainen niin sanottu lyhyt perehdytys on yleisin perehdytyksen muoto, jota oli saanut 60% uusista opettajista. Lyhyessä perehdytyksessä käytiin läpi lähinnä konkreettisia asioita, jotta opettaja pääsi alkuun työssään. (Kuusimäki 2008, 65,83.).

Vaikka rehtorilla on vastuu työntekijän perehdyttämisestä, on usein luontevaa ja järkevää, että uuden opettajan tukihenkilönä on hänen lähimpiä kollegoja, koska uusi opettaja tarvitsee jatkuvasti uuteen tietoon ja käytänteisiin perehdyttämistä (Pässilä & Niinikuru 1993, 31-32; Rainio 2005, 12) Petran kohdalla rinnakkaisluokan opettaja oli ottanut vastuun perehdyttämisestä.

Rinnakkaisluokan ope tuli just silleen, että tuota meillä on hirveesti hommaa ja mulla on kauheesti kerrottavaa ja minä perehdytän sinut tähän.. Viikon kun olin siellä ollut niin hallitsin jo semmoset perusjutut missä on mitäki.--- Se jää kohta eläkkeelle, se on niinku rautanen ammattilainen. Meillä on hirveen sama tapa. Me aatellaan samalla lailla opettamisesta ni me tehhään hirveen tiivistä yhteistyötä –Petra

Petra on haastatelluista opettajista ainut, joka jatkoi yhteistyötä perehdyttäjänsä kanssa työn aloittamisen jälkeen. Petran kohdalla yhteistyötä rinnakkaisopettajan kanssa voi verrata mentorointiin. Mentorisuhteella tarkoitetaan kollegasuhdetta, jossa kokeneempi työntekijä opastaa uutta työntekijää työhön liittyvissä asioissa ja auttaa pääsemään osaksi työyhteisöä. (Heikkinen & Huttunen 2008, 203–204). Petran ja rinnakkaisluokan opettajan samanlaiset näkemykset opettamisesta mahdollisti toimivan yhteistyön heidän välillään ja Petra itsekin arveli, ettei olisi saanut kaikilta kollegoiltaan samanlaista perehdytystä. Lillianin (2000, 35) mukaan mentoroinnin sujuminen voikin olla vaikeaa, mikäli mentorin ja mentoroitavan arvot eroavat suuresti toisistaan.

Mentorin tulisi auttaa uutta opettajaa tarttumaan haasteisiin, jotka edistävät hänen ammatillista kehittymistään sekä tarjota omaa osaamistaan aktiivisesti muiden käytettäväksi. (Lillia 2000, 30). Jokisen ja Sarjan (2006, 188–189) mukaan mentorin tärkeimpänä tehtävänä on toimia uudelle työntekijälle henkisenä tukipilarina.

Yhteistyö rinnakkaisluokan opettajan kanssa on semmosta, että niinku palaveraataan ja keskustellaan, heitellään ideoita.--- Rinnakkaisluokanopettaja on semmonen, että kun mä meen sinne, että mä en tiedä mitä mä teen ni hän on, että istu alas ni puhutaan tämä selväksi -Petra

Mentoroinnin tulisi sisältää uudenlaisia ratkaisukeinoja ongelmatilanteiden ratkaisemiseen ja työssä selviytymistaitojen kartuttamista. Avoimella mentorisuhteella on positiivinen merkitys opettajan ensimmäisten työvuosien aikana. (Jokinen & Sarja 2006, 190).

Työhön perehdyttäminen luo perustan uralle. Työn aloittamiseen liittyy paljon käytännön asioiden opettelua. Myös uuteen työyhteisöön, koulukulttuuriin, luokkaan ja oppi-

laisiin tutustuminen vaatii uudelta työntekijältä paljon voimavaroja. Työyhteisöllä on mahdollisuus vähentää opettajan kuormittumista ottamalla uusi tulokas avoimin mielin ja lämmöllä vastaan, antamalla hänelle työn aloitukseen tarvittavat tiedot ja taidot sekä tukemalla häntä kaikissa mahdollisissa ongelmatilanteissa. Systemaattisen induktiokoulutuksen eli työhön perehdyttämisen puuttumisen on todettu heikentävän erityisesti nuorten opettajien asiantuntijuuden kehittymistä sekä kouluyhteisön mahdollisuuksia hyödyntää uuden opettajan ajantasaista tietoa (Niemi & Räihä 2007, 47). Hyvä työhön perehdyttäminen edistää opettajan ammatillista kehittymistä ja vähentää opettajan kuormittumista, jolloin opettajan on helpompi lähteä toimimaan luokassa työrauhan rakentajana ja ylläpitäjänä.

5.2.2 Tieto tuesta auttaa jaksamaan

Tutkimuksessamme olemme lähestyneet työyhteisön kollegiaalisuutta tuen saamisen ja pyytämisen kautta. Kuvailut avun pyytämisestä ja opettajien tunteista siihen liittyen antavat hyvin tietoa koulun yhteisöllisyydestä, joka puolestaan mahdollistaa kollegiaalisuuden toteutumisen. Olemme myös laskeneet frekvenssejä siitä, kenen aloitteesta haastattemiemme opettajien saama tuki lähti liikkeelle. Kolmannes haastattemiemme opettajien saamasta yhteenlasketusta tuesta (N=49) lähti liikkeelle heidän omasta aloitteestaan. Seuraavaksi eniten aloitteen tuen saamiselle teki rehtori, rinnakkaisluokanopettaja tai joku muu kollega, joiden prosentuaalinen osuus aloitteesta oli jokaisella noin 15%. Nämä toimijat mainittiin myös kaikista useimmiten tuen antajiksi kaikkien haastattemiemme opettajien yhteenlaskettujen tuen antajien määrästä. Informanteista jokainen kertoi, että avun pyytäminen tuntui helpolta ja keneltä tahansa kollegoista pystyi tarvittaessa kysymään neuvoja. Aittokoski ja Tajakka (2012, 84) ovat tutkineet uusien opettajien ammatillista kehittymistä koulussa ja myös heidän tutkimustuloksissa ilmeni, että opettajat kokivat avun pyytämisen helppona ja opettajan oma aktiivisuus oli suuressa osassa tuen saamisessa.

Olemme tutkimuksessamme laskeneet lisäksi frekvenssejä siitä, missä tilanteissa opettajat saivat tukea. Noin 64% kaikkien opettajien yhteenlasketuista tapauksista (N=63), opettajat olivat saaneet tukea joko työrauhaan tai muuhun liittyvissä ongelmatilanteissa.

14% tuen saamisesta oli liittynyt työaloitukseen ja 22% tilanteisiin, jotka luokittelimme ennaltaehkäisevän mahdollisia ongelmatilanteita tai muuten tukevan opettajan toimintaa työrauhan rakentamisessa ja ylläpitämisessä. Esimerkkinä tällaisesta tilanteesta oli opettajan saama positiivinen palaute, joka edistää opettajan työhyvinvointia ja vaikuttaa sitä kautta hänen toimintaansa luokassa.

Hannalla ei ollut juurikaan ollut kuluvan lukuvuoden aikana suurempia ongelmatilanteita, joihin hän olisi kaivannut tukea. Kuitenkin kollegat olivat kannustaneet avun pyytämiseen ja korostaneet, ettei neuvojen kysymistä tarvitse pelätä.

“Keltä vaan voi kysyä apua.. ohjataan että keltä kannattaa mennä kysymään (naurua). Se on kyllä aivan mahtava että ei oo tyhmiä kysymyksiä ollukkaan vaikka välillä ittestä tuntuiski, mutta sitten ne on että pitää kysyä. Tuota ei mun oo täällä tarvinnu pelätä” - Hanna

Kannustaminen avun pyytämiseen viestii koulun hyvästä ja välittävästä ilmapiiristä. Etenkin noviisiopettaja voi kokea avun pyytämisen olevan merkki epäonnistumisesta, joten työyhteisön suunnasta tullut kannustus madaltaa kynnystä pyytää apua. Informanttien puheessa näkyi noviisin ja kokeneemman opettajan vastakkainasettelu siinä, että puhuesaan avun pyytämisestä he usein mainitsivat pyytävänsä apua kokeneemmalta opettajalta.

Kysyt aina ku tulee joku keissi eteen. Kysytään vanhemmalta opettajalta, että miten tämän kanssa menetellään.---Mä mielellään kuulen ne neuvot kuin lähen sanomaan, että miten kannattais mulla tehdä. -Jani

Jani arvosti kokeneempien opettajien neuvoja ja luotti tietyissä tilanteissa ehkä jopa enemmän heidän ammattitaitoonsa kuin omaansa.

Jos menee kysymään apua, niin kukaan ei kieltäydy siitä. Keltä vaan voi kysyä apua – Hanna

opehuoneeseen on helppo mennä, kaikilta voi pyytää apua. --- voi mennä sanomaan, että voidaanko katsoa yhdessä tämä fysiikka, että olisiko sulla joku koe tähän, niin heti tulee et joo, mutta itseasiassa on tuolla -Petra

Luottamus avun saamiseen tarvittaessa on opettajalle tärkeä voimavara. Tämän voimme sanoa oman kokemuksemme kautta. Kun opettajalla on toiminnan taustalla tieto avun saamisesta, vaikuttaa se henkiseen olotilaan ja sitä kautta työssä viihtymiseen. Tunne siitä, että työyhteisössä välitetään, tuntuu hyvältä. Hargreavesin (1995, 244–245) mukaan tietoisuus tuen saannista kannustaa ja rohkaisee opettajaa kokeilemaan uusia ratkaisuja opetuksessa ilmeneviin ongelmiin.

Siiri kertoi, ettei avun pyytäminen ole hänelle iso kynnys. Joskus hän kuitenkin sanoi miettivänsä keneltä apua kysyy, jotta ei aina rasittaisi samaa henkilöä. Koulu on työpaikkana hektinen ja opettajan työssä usein pitäisi ehtiä tekemään monia asioita yhtä aikaa. Kiireen keskellä opettaja voi helposti ajatella avun pyytämisen kuormittavan kollegoja, joka tuntuu täysin ymmärrettävältä koulun arkea nähtyämme. Janin kohdalla avun pyytäminen ei aina ollut täysin mutkatonta. Lukuvuoden alussa Janin koululla oli ollut listaus, jonne opettajat olivat saaneet merkitä oppitunteja, jonne toivoisivat koulunkäynninohjaajaa. Tällöin Jani ei ollut tavannut vielä oppilaitaan tai tutustunut lukujärjestykseensä.

*sitten ku mä meen sinne kattoon sitä listaa ja mä en saa mistään apua. Mä kyselen, et voitko tulla, no en mä voi tulla, kun mä oon jo tuonne varattu. Siitä tuli semmonen p*ska olo, että.... haistakaa itte. Mä mahdollisesti tarvisin apua tuolla, mutta kukaan ei tuu auttaan sen takia kun mä en osannu niinku yhden päivän aikana hoitaa sitä. -Jani*

Tapahtuneesta oli kulunut jo reilu puoli vuotta ja se vaikutti edelleen hänen toimintaansa ja asenteisiinsa.

Vähän kiven takana ollu tuon asian kanssa. Enkä mä oo enää halunnu kyselläkään. Mä, että no selvä, pysykää sitten niissä muissa ryhmissä. Kyllä mä pärjään ite sitten. Ja oon pärjännykki kyllä tähän mennessä. -Jani

Vaikka Jani sanoi, että hän on pärjännyt hyvin yksin, oli koulunkäynninohjaaja edellä mainitusta tapahtuneesta muutamia kuukausia myöhemmin kävellyt sattumalta Janin pitämän liikuntatunnin ohi ja todennut, ettei Jani pärjää yksin. Tämän seurauksena Jani oli saanut koulunkäynninohjaajan kyseistä ulkoliikuntaa varten. Janin puheessa näkyi jonkin verran ristiriitaisuuksia juuri ilmapiirin ja avun pyytämisen kohdalla. Toisaalta edellä mainittu tapahtuma näkyi hänellä kynnyksenä avun pyytämisessä ja tarpeena selviytyä yksin, mutta toisaalta hän taas kuuli mielellään neuvoja kokeneemmilta opettajilta. Yleisesti vaikutti siltä, että pääosin hän koki työyhteisössään avun pyytämisen olevan helppoa, mutta alkusyksyn tapahtuman vuoksi hänelle jäi halu pärjätä omillaan. Jani ehkä tiesi saavansa haastatteluhetkellä tarvittaessa apua, mutta hän ei ollut aktiivinen avun pyytämisessä ja halusi toimia ilman tukea omasta tahdostaan.

Petran kohdalla etenkin työn alkuvaiheessa korostui halu pärjätä yksin ja aloittelevana opettajana hänellä oli kynnys pyytää apua kokeneemmilta opettajilta. Alkusyksystä Petra oli halunnut selviytyä mahdollisimman itsenäisesti, mutta pian hän oli oivaltanut avun saamisen tärkeyden työssä jaksamiselle. Hänen kohdallaan avun tarve korostui etenkin työrauhaongelmien vuoksi.

Aluksi oli tosi vaikee pyytää apua. Tuntu et se oli semmonen viesti kokeneemmille opettajille että eikö tuo nuori pärjää. Ku se alku tapahtu niin rytinällä niin ei kauheesti pystynyt sitä roolia rakentaan, että kyllä mä oon ollu siellä niin oma itteni alusta asti että kyllä ne minut tuntee.”--- Jaksamisen ehto on ollu se että on voinu mennä sanomaan että mä en tiä mitä mä teen. Ja sitten koska ehkä just se ettei se tuu koskaan naamalle se mitäs sinä nuori tyttö mitäs sinä tiesitkaan ni kukaan ei oo koskaan sanonu niin kynnys mennä pyytämään apua on pienempi. –Petra

Avun pyytämisen kannalta on tärkeää, että jokainen työyhteisön jäsen voi tuntea olevansa hyväksytty työyhteisössä omana itsenään (Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 22). Petra oli heti työn aloittamisen jälkeen huomannut, että hän ei voi esittää muuta kuin mitä on. Koska työyhteisö hyväksyi hänet omana itsenään ja kohteli häntä tasavertaisena työyhteisön jäsenenä, oli Petran helppo pyytää apua. Mikäli opettaja kokee olevansa

yksin työyhteisössä ongelmiensa kanssa, hän ei suurella todennäköisyydellä hae apua ongelmiinsa työyhteisöstä. Tällöin opettaja jää yksin ongelmiensa kanssa, mikä kuormittaa ja vaikuttaa negatiivisesti työhyvinvointiin ja sitä kautta myös toimintaan luokan työrauhan rakentajana ja ylläpitäjänä. Huonosti voiva ja väsynyt opettaja ei jaksa panostaa opetukseen, mikä on yksi syy työrauhaongelmiin. Tuen saamisella työrauhaongelmiin näytti olevan vaikutusta niin opettajan työhyvinvointiin kuin ammatilliseen kehittymiseen.

5.2.3 Jakaminen laajentaa osaamista

Koulun yhteisöllinen toimintakulttuuri tuottaa kollegiaalisuutta ja hyvä ilmapiiri mahdollistaa sen, että opettajat pystyvät keskustelemaan työhönsä liittyvistä asioista, jakamaan keskenään ideoita ja hiljaista tietoa (Onnismaa 2010, 25). Ideoiden vaihto ja vinkkien saaminen on kullannarvoista etenkin aloitteleville opettajille. Petra tunsi olevansa noviisina isoissa saappaissa ja Siiri puolestaan sanoi kaipaavansa lisätukea moniin työhön liittyviin asioihin ja etenkin keinoja luokan hallintaan. Nämä kuvaavat mielestämme hyvin tuntemuksia, joita aloitteleva opettaja voi tuntea työn alkuvaiheessa.

Koulussa, jossa on yksilöllinen toimintakulttuuri opettajat keskustelevat ja jakavat ideoitaan vähän. Tällöin työyhteisön jäsenten asiantuntijuus jää hyödyntämättä oman osaamisen täydentämisessä. Tutkimukseemme osallistuneet opettajat olivat kaikki onnekkaita työskennellessään työyhteisössä, jossa kollegat jakoivat keskenään asiantuntijuuttaan. Välitunnit opettajanhuoneessa ovat tärkeitä vuorovaikutustilanteita opettajan työpäivän aikana. Koska jokainen opettaja kuvaili opettajanhuoneen ilmapiiriä hyväksi ja avoimeksi, siellä myös keskusteltiin ja mietittiin paljon asioita yhdessä. Välituntikeskustelujen yhteydessä opettajat jakoivat kokemuksia ja vinkkejä muun muassa hyväksi havaituista toimintatavoista työrauhan ylläpitämiseksi.

Se on semmosta välituntikeskustelun tyypistä juttua, että mietitään mitä sää teet luokassa, mitä määki voisin tehdä. - Siiri

Kaikki ehottaa et ootko kokeillu tehä tämmöstä entä jos tää toimis sille lapselle, mulla oli vähän vastaava niin tää toimi ja sit se otetaan ne vinkit siihen omaan työhön ja käytää. Jos ne toimii ni sitten tulee se palaute et hei mahtavaa oli tuo toimi tosi hyvin. Tavallaan annetaan vinkkejä ja ollaan samalla puolella -Petra

Jonesin ja Jonesin (1990) mukaan työrauhaongelmissa opettajan voi olla vaikea yksin analysoida tilannetta ja kehittää uusia toimintamalleja ongelman ratkaisemiseksi. Kun opettaja keskustelee esimerkiksi ongelmatilanteesta toisen opettajan kanssa, voi hän nähdä tilanteen eri perspektiivistä ja toinen opettaja voi ehdottaa hänelle uudenlaista näkökulmaa ja uusia keinoja työrauhan palauttamiseksi (Jones & Jones 1990, 25.)

kyllähän niitä kaikkea vinkkejä on tullut, toiset on tietenki semmosia mihin en ite tartuis, mutta kyllä sieltä aina jotenkin vähän muovaamalla oman näkösiä juttuja saa - Siiri

Vaikka kaikkia vinkkejä ja ideoita opettaja ei otakaan omaan käyttöön sellaisenaan, saattaa ajatusten vaihtaminen muiden opettajien kanssa auttaa opettajaa näkemään asioita uudesta näkökulmasta ja kehittämään uusia toimintamalleja tilanteen ratkaisemiseksi.

Näin jaettu asiantuntijuus tukee opettajan ammatillista kehittymistä, joka voi näkyä esimerkiksi parempina luokanhallintataitoina tai opetuksen laaduna. Opetuksen laadulla on puolestaan suora vaikutus luokan työrauhaan. Keskinen (1999, 56–57) mukaan keskustelu kollegoiden kanssa ja asioiden jakaminen myös mahdollisesti ennaltaehkäisevät opettajan stressiä ja helpottavat jo sen aiheuttamia oireita.

5.2.4 Palaute työmotivaation kohottajana

Järvisen ja Kohosen (1999, 261–267) mukaan noviisiopettaja tarvitsee apua pystyäkseen kyseenalaistamaan omaan työhönsä liittyviä oletuksia, uskomuksia ja mielikuvia. Suurin osa aloittelevista opettajista tarvitsee toimintansa reflektointiin kokeneiden opettajien tukea. Petra oli pian työn aloittamisen jälkeen kertonut rinnakkaisluokanopettajalle oppilaiden huonosta käyttäytymisestä oppitunneilla. Rinnakkaisluokanopettajalta

Petra sai tilanteeseen näkökulman, joka hänellä itsellään ei ollut tullut mieleenkään.

rinnakkaisluokan opettaja sanoi, että nyt niillä on semmonen aikuinen ihminen, joka asettaa niille rajat, että ne ehkä uskaltaa näyttää sulle, että niillä on paha olo. Ja se niinku oli aika semmonen iso oivallus. Mä ainaki haluaisin uskoa että se on näin -Petra

Kokeneen kollegan ansiosta Petra oivalsi tärkeän asian, joka auttoi häntä näkemään tilanteen ja työrauhahäiriöiden ja oppilaiden häiriökäyttäytymisen syyn uudella tavalla. Petralla itsellään oli tunne, että hän on epäonnistunut, mutta rinnakkaisluokanopettaja auttoi Petraa näkemään asian hyvän puolen, eli sen, että Petra on saanut luotua turvallisen suhteen oppilaisiin. Uskomme, että rinnakkaisluokan opettajalta saatu näkökulma kannusti ja antoi Petralle voimia jaksaa haastavassa tilanteessa. Latvalan (2001, 11) mukaan kehittävän palautteen antaminen ja saaminen on osa kollegiaalisuuden toteuttamista.

Oman työkokemuksemme perusteella voimme sanoa, että uusi opettaja vaatii itseltään helposti liikaa ja oman toiminnan reflektointi on haastavaa. Epävarmuus itsestä ja omasta toiminnasta aiheuttaa sen, että usein huomio kiinnittyy negatiivisiin asioihin ja epäonnistumisiin. On hankala havaita onnistumisia ja antaa itselle kiitosta tehdystä työstä, koska omat vaatimukset ovat korkealla. Opettajalla ei ole myöskään realistista käsitystä opettajan työn arjesta ja hänen on vaikea sanoa etenkin, milloin luokassa menee hyvin. Opettaja voi tavoitella toiminnallaan oppilailta ja itseltään tuloksia, jotka eivät ole realistisia. Tämän vuoksi on tärkeää, että vastavalmistunut opettaja saa palautetta työyhteisöltään.

enemmän mulle on tullu jopa positiivista palautetta, kun on kuitenkin kaikki sujunu niin hyvin ekalle opetusvuojelle -Jani

Meidän koulun psykologi ja terveydenhoitaja olivat keskenään puhuneet, miten hyvin olen oppinut tuntemaan mun oppilaat näin lyhyessä ajassa ja selvinnyt tuon luokan kanssa tosi hyvin. Sitten kerran olin koulun jälkeen luokassa, kun se psykologi piipahti siinä ja kertoi tästä minulle. Hän myös sanoi ajatelleen, että minullekin voisi olla hyvä

kertoa tämä positiivinen palaute, eikä vain puhua muiden kanssa. -Petra

Petran kertoma tilanne on hyvä muistutus siitä, että positiivinen palaute tulisi antaa henkilölle, jota se koskettaa. Palaute on erittäin tärkeä työhyvinvointia edistävä tekijä, joka lisää opettajan motivaatiota ja auttaa jaksamaan raskaissakin tilanteissa. Petra oli saanut kollegoiltaan myös työhön liittymätöntä, mutta siellä viihtymisen kannalta oleellista palautetta.

Opettajat sano, että tuntuu että sä oot ollu pitempään. Sä istut mejän porukkaan tosi hyvin ja sulla on samanlainen tapa kattoo maailmaa vaikka opettajat on erilaisia ja tyylit opettaa on erilaisia. Ja sitten se palaute on kannustavaa -Petra

Ammatissa jaksamisen ja siinä kehittymisen kannalta on tärkeää omata tunne siitä, että opettaja osaa ja pystyy toimimaan ammatissaan vaikeuksista huolimatta. Työyhteisö voi tukea noviisiopettajaa saavuttamaan tunteen selviytymisestä palautteen ja kannustuksen avulla. Esimerkiksi Petran luokalla oli työrauhahäiriöitä aiheuttavia oppilaita, joiden kanssa hän oli yrittänyt kaikkia keksimiään keinoja ongelman korjaamiseksi. Mikään ei keinoista ei auttanut ja se herätti opettajassa riittämättömyyden tunteita. Työyhteisön kannustus auttoi Petraa hyväksymään omat rajallisuutensa ja sen, ettei hänen tarvitse vaatia itseltään täydellisyyttä.

Vaikka tekee mitä vaan ni se ei muutu mihinkään ja se on tosi lannistavaa. Sitä niinku mieltii helposti, että miksi minä en riitä? Miksi minä en voi tehdä paremmin tässä asiassa.

Työyhteisön tuki tulee siinä hyvin että ne sanoo että sinä olet vain yksi ihminen ja sinä et voi kaikkea pelastaa etkä sinä voi kaikkea parantaa ja sinun pittää antaa itelle armoa tuossa. Se auttaa -Petra

Kollegoiden palautteen kautta Petra oppi armeliaisuutta itseään kohtaan. Työyhteisö on ollut Petran kohdalla jaksamisen ehtona ja haastattelussa hän myönsi suoraan, että ilman tiivistä työyhteisöään jaksaminen olisi ollut todella koetuksella. Työyhteisön palaute ja kannustus on ollut hänelle korvaamatonta. Palautteella ja kannustuksella on ollut haasta-

teltaviemme kohdalla merkitystä ennen kaikkea työssä jaksamisen ja siellä viihtymisen kannalta. Palautteella on merkitys myös ammatilliseen kehittymiseen, mutta tämä ei korostunut tutkimuksessamme samalla tavoin kuin sen merkitys hyvinvointiin ja sitä kautta opettajan toimintaan työrauhan rakentamisessa ja ylläpitämisessä.

5.2.5 Arvostuksen saamisesta kohti itsearvostusta

Hyvässä työyhteisössä kollegiaalisuuden yksi ilmenemismuoto on se, että jokaista sen jäsentä kunnioitetaan ja arvostetaan iästä ja työkokemuksesta huolimatta (Latvala 2001, 11). Tutkimuksessamme opettajien saama arvostus ja luottamus heidän ammattitaitoon näkyi esimerkiksi mahdollisuuksina osallistua ja vaikuttaa koulun yhteisistä asioista päättämiseen. Myös Honkasen (2002) tutkimuksessa arvostus ja luottamus opettajan ammattitaitoon näkyi muun muassa siinä, miten opettajalla oli päätösvaltaa työyhteisössään. Vähäisestä työkokemuksesta huolimatta, haastattelemiemme opettajien ammattitaitoon luotettiin työyhteisöissä.

Kyllä seki auttaa, että mun päätöksentekotaitoihin tai muuhu luotetaan sen verran, että mitä päätöksiä mä teenkään, ni yleensä ne on ihan hyväksytyjä.. ettei tarvi pelätä, että jos mä nytte annan tuolle jälki-istuntoa niin mä saan kuulla siitä.. että seki semmonen luottamus minuun ammattilaisena auttaa -Siiri

ei oikeastaan semmosta työttelyä, et mitä sä nyt tiität ja just oot päässy koulunpenkiltä et kyllähän me tietään tää paremmin -Petra

Siirin ja Petran esimerkeistä näkee, että kollegat olivat kohdelleet noviisiopettajia tasa-vertaisina työyhteisön jäseninä. Työyhteisön luottamus Siirin ammattitaitoon vahvisti hänen omaa luottamusta itseensä opettajana, jolloin päätösten tekeminen oli helpompaa, kun taustalla oli tunne työyhteisön tuesta.

Hanna koki, että hänen koulussaan opettajat saivat äänensä kuuluviin. Koulussa oli muodostettu eri tiimejä, joiden vastuulla oli hoitaa eri asioita. Yhteiset päätökset kuitenkin tehtiin niin, että jokaisella oli vaikutusmahdollisuus ja yhteisistä asioista sovittiin

esimerkiksi keskustelemalla ja päätökset tehtiin usein äänestämällä.

Kuuskymppinen tunti on aivan loistava esimerkki siitä, että ku siihen on menty niin on paljon rauhallisempaa.. et se rauhoittaa ja yhdessä on pohdittu että siirrytään siihen ja siinäki on mietitty ne kaikki asia”- Hanna

syksyllä sitten kerrassaan laitettiin yhdessä vaiheessa semmonen, että oppilaat saavat tuoda sinne opettajan pöydälle kännykän tunnin ajaksi ---- Ni siitä sit keskusteltiin opettajien keskuudessa ja mietittiin yhdessä. -Hanna

Myös Jani oli päässyt koulussaan osallistumaan yhteisistä asioista päättämiseen, kun koululle oli otettu käyttöön yhteisen äänestyksen tuloksena kasvatust keskustelu sen jälkeen, kun opettajat olivat todenneet jälki-istunnon seuraamuksena hyödyttömäksi. Yhteisesti sovittu työrauhakeino oli tuottanut tulosta, koska se oli vähentänyt huomattavasti jälki-istuntojen määrää.

Opettajalle on tärkeää omata tunne, että hän voi vaikuttaa työyhteisön yhteisiin asioihin. Yhdessä tehdyt päätökset lisäävät yhteisöllisyyttä ja yksittäinen opettaja voi kokea, että hän on tasa-arvoinen työyhteisön jäsen ja häntä arvostetaan (Honkanen 2002). Tämä on tärkeää etenkin noviisiopettajalle, jotta hän voi kokea olevansa samalla viivalla kokeneiden opettajien kanssa ja tuntea itsensä ja työnsä arvokkaana. Honkasen (2002) tutkimus osoitti, että arvostuksen puute esimiehiltä ja kollegoilta selittää voimakkaimmin työuupumusta. Arvostuksen puute näkyy myös siinä miten työntekijä itse arvostaa omaa työtään: omaa työtä on vaikea arvostaa, jos kollegoilta ei saa riittävästi arvostusta. Oman työn tai itsensä vähäinen arvostus heijastuu muun muassa opettajan motivaatioon, eikä opettaja panosta työhönsä riittävästi. Pahimmillaan opettajan toiminta heijastuu oppilaiden käyttäytymiseen, mikä edesauttaa työrauhahäiriöiden syntymistä.

5.3 Kollegiaalisuuden ilmeneminen toimijoiden välisenä yhteistyönä

Tutkimuksemme osallistuneet opettajat tekivät eniten yhteistyötä rinnakkaisluokanopettajien ja rehtorin kanssa työrauha- ja muissa työhön liittyvissä asioissa. Usein myös yksittäinen kollega tai kollegat mainittiin tärkeiksi yhteistyötahoiksi. Lisäksi opettajat olivat tehneet yhteistyötä erityisopettajan, koulunkäynninohjaajan, toimintaterapeutin, koulupsykologin, kuraattorin, oppilashuoltoryhmän ja terveydenhoitajan kanssa. Ääritapauksissa yksi opettaja oli tehnyt yhteistyötä poliisin ja lastensuojeluviranomaisten kanssa. Edellä mainittujen lisäksi oppilaiden huoltajat nimettiin tärkeiksi yhteistyötahoiksi.

Tutkimuksemme opettajilla oli työyhteisössä henkilö, johon he yleensä turvautuivat ongelmatilanteissa. Petralle tämä oli kokenut rinnakkaisluokanopettaja, jota hän kuvaili rautaiseksi ammattilaiseksi. Myös Hannalle ja Janille rinnakkaisluokanopettajasta oli ollut iso apu. Siirin kokemusten ja kertoman perusteella, rehtori oli osoittautunut tärkeäksi henkilöksi, johon Siiri useimmiten turvautui ongelmatilanteissa.

5.3.1 Opettajat auttavat ongelmissa

Tutkimuksemme osallistuneet opettajat puhuivat usein opettajista yleisesti. Kuitenkin erityisesti rinnakkaisluokanopettajat ja heidän kanssaan tehty yhteistyö nousi kaikkien opettajien haastatteluissa tärkeäksi tueksi. Usein myös kokenut opettaja, joka joidenkin opettajien kohdalla oli rinnakkaisluokanopettaja, oli tärkeä yhteistyötaho. Opettajat tekivät yhteistyötä muiden opettajien kanssa usein ongelmatilanteissa, etenkin juuri työrauhaongelmien ilmetessä.

Kun on joku asia ni mä meen seisomaan Lauran oven luokse, niin Laura on, että tuuhan tänne ---- me tehään hirveen tiivistä yhteistyötä. Ku mä meen sinne, että mä en tiiä mitä mä teen niin Laura on, että istu alas niin puhutaan tämä selväksi” -Petra

Raami (2005) on tutkinut Pro gradu -tutkielmassaan asiantuntijuuden jakamista työyhteisössä. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien merkittävin yhteistyömuoto toisten

opettajien kanssa oli asiantuntijuuden jakaminen, joka näkyi opettajien välisenä ajatus- ja materiaalien vaihtona. Tyypillistä asiantuntijuuden jakamiselle oli ongelmien ratkaiseminen yhdessä sekä avun tarjoaminen ja vastaanottaminen. (Raami 2005, 45.) Myös meidän tutkimuksessamme opettajien välinen tiedon eli asiantuntijuuden jakaminen korostui. Raamin tutkimuksesta poiketen, ainoastaan yksi haastattelemistamme opettajasta mainitsi opettajien välisen materiaalin vaihdon yhteistyömuodoksi. Aineistomme perusteella tutkimukseemme osallistuneiden opettajien kohdalla tiedon jakaminen näkyi kahdenlaisissa vuorovaikutussuhteissa. Toisessa tilanteessa informantit voitiin nähdä niin sanotusti subjekti-objekti -suhteessa kollegansa kanssa, jolloin usein kokenempi opettaja antoi suoraan informantille muun muassa keinoja tai vinkkejä työrauhan ylläpitämiseksi. Kun informantti pohti toisen opettajan kanssa yhdessä esimerkiksi ratkaisua ilmenneeseen ongelmatilanteeseen, voidaan puhua subjekti-subjekti -suhteesta. Tällaisessa vuorovaikutustilanteessa molemmat ovat tasavertaisessa asemassa ja jakavat tietämystään, ajatuksiaan ja mielipiteitään.

Tiedon jakamisen lisäksi tutkimukseemme osallistuneet opettajat olivat saaneet toisilta opettajilta konkreettista apua, joka oli helpottanut opettajan toimintaa ja näin ollen vähentänyt opettajan kuormittumista.

Oppilas karkas niin yks työkollegoista tuli mulle sanomaan, että näitkö sää että se lähti. Mä että joo näin, näitkö sää minne se meni. Hän sano, että en, mutta voin käydä kattoon. Se oli semmonen että tuun sun avuksi ku on hankala tilanne.. sillä tavalla konkreettisesti autto siinä, että mä pystyin tulemaan tänne luokkaan pitämään huolta muista.
Siiri

Perusopetuslain 36§ mukaan opetusta häiritsevä oppilas voidaan määrätä poistumaan luokasta tai siitä tilasta, jossa opetusta annetaan, jäljellä olevan oppitunnin ajaksi. Koska lain mukaan oppilasta ei saa poistaa luokasta ilman valvontaa, täytyy opettajan huolehtia siitä, että oppilasta valvotaan. (Perusopetuslaki 2003, 35§, 36§.) Petran koulussa opettajilla oli jo tavaksi muodostuneena työrauhakeinona poistaa oppitunnilla häiritsevä oppilas toisen opettajan luokkaan, jolla oli todettu olevan positiivinen vaikutus luokkien työrauhaan.

Mä sanoin niille, että mä en aio ees varottaa. Te tiätte, miten käyttäytyä, että ne joilla on nyt semmonen olo, ettei huvita käydä koulua, niin mä en oo teille käytettävissä tällä viikolla. Mä oon käytettävissä niille oppilaille, jotka ansaitsee mun huomion. ---- Eka tunnilta ne oli ollu viistoista minuuttia niin kolme oppilasta oli lähteny. -Petra

Toisen opettajan luokkaan siirtäminen oli toiminut sellaisille oppilaille, joille opettaja oli vielä auktoriteetti. Petran luokalla oli kuitenkin sellaisia oppilaita, joille mikään keino ei auttanut.

on semmosia oppilaita, joilla on ihan sama mitä ne tekee ja vaikka on lastensuojeluviranomaiset ni on ihan sama mitä ne tekee. Niille on aivan sama mitä sä teet ja vaikka kuinka yrittää, on pitäny oppia hyväksymään se asia. -Petra

Vaikka luokasta poistaminen ei edistänyt luokan työrauhaa kaikkien oppilaiden kohdalla, oli oppilaiden siirtäminen toisen opettajan luokkaan tuonut hetkellistä helpotusta ja samalla vähentänyt Petran kuormittumista. Hannan koulussa oli alkamassa yläkoulun puolella parkkitoiminnan kokeilu. Parkkitoiminnan ideana oli se, että opettaja pystyy tietyillä tunneilla viikossa poistamaan luokasta häiriötä aiheuttavan oppilaan tiettyyn tilaan, jossa hyppytunnilla oleva opettaja on valvomassa. Parkkitoiminnan tavoitteena oli työrauhan säilyminen ja opiskelun mahdollistaminen niille, jotka haluavat opiskella. Luokasta poistaminen ei ehkä poista oppilaan häiriökäyttäytymisen syytä, mutta parantaa työrauhaa hetkellisesti helpottaen opettajan oppitunnin pitämistä ja antaen luokkaan jääville oppilaille paremman mahdollisuuden oppia.

Erityisopettaja

Koulun erityisopettaja resurssina nousi aineistosta yhdeksi tärkeäksi tueksi opettajalle. Hanna kuvaili erityisopettajan olevan helposti lähestyttävä, jolta voi tarpeen vaatiessa kysyä neuvoa.

”Erityisopettaja sanooki aina, että tuu vaan kysyyn jos on jotaki---yhessä mietittiin mitä sinne kirjataan” -Hanna

Janilla, Hannalla ja Siirillä luokan oppilaista osa lähti erityisopettajan luokse tiettyjen oppituntien ajaksi. Järjestely auttoi erityisopettajan luokse meneviä oppilaita keskittymään ja etenemään omaan tahtiin. Samoin omassa luokassa opettaja pystyi etenemään opetuksessaan helpommin luokan yleiseen tahtiin, mikä edesauttoi työrauhan säilymistä ja helpotti opettajan toimintaa luokassa.

Erityisopettaja ei oo ollu tässä luokkatilassa että me ollaan katottu se niinpäin parhaimmaksi, koska ne pystyy paremmin keskittymään siellä pienessä tilassa pienen porukan kesken -Hanna

On tosi paljon helpompi piittää pienemmälle porukalle tai sitten jos ne, jotka ovat selvästi muista jälessä, menee semmoseen paikkaan, missä voi tehdä omaan tahtiin. Niin seki vaikuttaa, että luokassa on helpompi mennä yleiseen tahtiin. -Siiri

Janin kohdalla ennalta sovitut järjestelyt erityisopettajan kanssa olivat kuitenkin kulu-
van lukuvuoden aikana muuttuneet erityisopettajan kiireiden vuoksi:

Erityisopettaja on varattu mun tunnille---niin se on voinu sanoa ennen tunnin alkua, että nyt on kiireellinen kokous, ettei pysty tulemaan ja on varmaan enemmän kuin viisi viime lukukaudelta näitä. -Jani

Edellä mainitun kaltainen tilanne vaatii opettajalta joustavuutta, koska muutos voi vaikuttaa kokonaan oppituntin kulkuun, varsinkin jos opettaja on suunnitellut opetuksen ajatellen, että esimerkiksi kyseisessä oppiaineessa heikoimmin pärjäävät menevät erityisopettajan opetukseen. Kun yllättäviä peruuntumisia ja suunnitelman muutoksia tulee lyhyen ajan sisällä useita, on luonnollista, että opettaja turhaantuu. Etenkin vastavalmistuneiden opettajien kohdalla tuntien suunnittelu on tärkeää ja vie aikaa ja osa tutkimukseen osallistuneista opettajista mainitsi, että hyvin suunnitellut tunnit edistävät työrauhaa. Tämän vuoksi yllättävät suunnitelman muutokset voivat sekoittaa opettajan toimintaa ja oppituntia niin, että työrauha häiriintyy.

Samanaikaisopettajuus kokonaisvaltaisena tukena

Cookin ja Friendin (1995, 17) määritelmän mukaan samanaikaisopettajuus on samassa tilassa, kahden tai useamman pedagogisen ammattilaisen heterogeeniselle ryhmälle antamaa opetusta. Samanaikaisopetus vaatii opettajilta toistensa huomioon ottamista ja se perustuu ammatilliseen tasa-arvoisuuteen. Samanaikaisopetuksessa korostuu yhteisten päämäärien sopiminen, jaettu vastuu sekä henkisten voimavarojen ja aineellisten resurssien jakaminen. (Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011, 20–21.)

Petraa lukuunottamatta haastattelemamme opettajat olivat tehneet samanaikaisopettajuutta kuluvan lukuvuoden aikana joko luokan-, resurssi- tai erityisopettajan kanssa. Hanna kertoi pitäneensä välillä oppitunteja rinnakkaisluokanopettajan kanssa, jolloin kaikki 2.-luokan oppilaat opiskelivat samassa luokassa. Siiri oli tehnyt samanaikaisopettajuutta yhdessä erityisopettajan, rinnakkaisluokanopettajan sekä kummiluokan opettajan kanssa. Jani teki samanaikaisopettajuutta resurssiopettajan kanssa muutamia tunteja viikossa, jonka hän koki vaikuttavan positiivisesti työrauhaan.

Se on ainaki helppoo silleen, jos mä vaikka pyysin resurssiopettajan pitämään sen opetushetken, niin mä pystyin ite seuraan mitä ne muut siellä tekee. –Jani

Resurssiopettajan pitämä opetushetki mahdollisti sen, että Jani pystyi keskittämään kaiken huomionsa luokan ja yksittäisten oppilaiden havainnointiin. Kun opettaja pitää opetushetkeä, etenkin uudella opettajalla huomio kohdistuu opetettavaan asiaan ja oman toiminnan tarkkailuun. Kun opettaja voi keskittyä havainnoimaan luokkaa, voi hän huomata työrauhaa häiritseviä asioita, joita ei huomaisi ollessaan itse opettamassa oppilaita. Luokan ja oppilaiden havainnointi parantaa myös oppilaantuntemusta, mikä taas auttaa opettajaa suunnittelemaan opetustaan oppilaita parhaiten palvelevaksi. Taitotason mukainen opetus pitää yllä työrauhaa, koska tällöin oppilaat ovat motivoituneempia, eivätkä turhaudu niin helposti.

Haastattelemamme opettajat kertoivat samanaikaisopettajuudessa olevan muitakin opettajan toimintaa helpottavia ja samalla työrauhaa edistäviä tekijöitä.

toinen voi irtautua siitä, jos on jotaki erityistapauksia, heikompia tai nopeampia. Se tulee se rauhattomuus jos ei oo jotaki tekemistä niin sitten ku on kaks opettajaa, niin pystyy antaan tekemistä jollekki. –Siiri

Varsinki ne lahjakkaat kärsii siitä, että on iso luokka. Lahjakkaat siis käytännössä tekee tehtävät loppuun ja sit ne kysyy, että mitä mää teen ja sitten mä oon ihan sormi suussa, että... koitan ettiä niille jotain puuhatehtävää. Tämä on tosi yleistä. –Jani

Lainaten Janin sanoja, samanaikaisopettajuus vapauttaa käsiä ja tällöin esimerkiksi opetuksen eriyttäminen on helpompaa. Kun oppilailla on tekemistä ja he ovat motivoituneita pysyy työrauha luokassa paremmin. Vaikka Janin kohdalla resurssiopettaja piti toisinaan opetushetkiä, koki Jani, että resurssiopettajan resurssit menevät hukkaan.

Mulla on niinku itellä ihan oman asian opettelu ja täytyy myöntää, että resurssiopettajan resurssit menee käytännössä hukkaan.--- Se tulee vaan mun tunnille ja se on käytännössä avustaja niinku suurimman osan tuntia, ellen mä oo kertonu sillen ennen sitä tunnin alkua, että mitä tehään.----- Hän ei ota mitään kantaa siihen, että mitä voitais tehdä. Se tulee tunnin alussa multa kysyyn sen. Mä oon sanonu ihan suoraan, etten mä lähe sitä hoitaan sitä kahen opettajan suunnittelua. –Jani

Työnjako Janin ja resurssiopettajan välillä ei ollut tasapuolista. Mikäli Jani olisi halunnut, että resurssit saadaan hyödynnettyä mahdollisimman parhaalla tavalla, olisi hän joutunut suunnittelemaan kaiken yksin, mikä taas olisi lisännyt Janin työmäärää entisestään ja näin ollut kuormittava tekijä Janin työhyvinvoinnille. Toisaalta jo sen tiedostaminen, että resurssit menevät hukkaan ja yhteistyö ei toimi, voi kuormittaa opettajaa henkisesti. Jani myönsi, että tässä asiassa hänen, mutta myös koulun tulisi tsemjata. Jotta samanaikaisopettajuudesta saadaan paras hyöty, yhteissuunnittelusta pitäisi pitää tiukasti kiinni. Hokkanen (2002) on Pro gradu -tutkielmassaan tutkinut yhden luokanopettajan näkemystä ja toimintatapoja työrauhaan liittyvissä asioissa. Tutkimukseen osallistunut opettaja koki tiiviin yhteistyön samanaikaisopettajuudessa erityisopettajan kanssa “hirmu tärkeäksi” tueksi työrauha-asioissa. Opettajan on aina vietävä tilanteet

loppuun, vaikka ei aina jaksaisikaan. Silloin toisen aikuisen läsnäolon merkitys korostuu. (Hokkanen 2002, 100–102.)

Samanaikaisopettajuus mahdollistaa laadukkaan ja eriyttävän opetuksen, mikä taas ennaltaehkäisee työrauhahäiriöiden syntymistä. Jo pelkästään kahden opettajan läsnäolo voi ennaltaehkäistä työrauhahäiriöiden syntymistä ja jo syntyneisiin työrauhahäiriöihin on helpompi puuttua. Samanaikaisopettajuus on myös voimavara työhyvinvoinnin kannalta, koska siinä opettajat jakavat vastuun, aineelliset resurssit ja asioista keskustellaan yhdessä. Parkayn ja Stanfordin (2007) mukaan useat opettajat ovat kokeneet, että kollegojen tuki ja saatu palaute ovat tärkeitä tekijöitä ammatillisen kehittymisen kannalta. Kollegan kanssa käydyt keskustelut opetuskäytänteistä ja kollegan oppitunnin seuraaminen auttavat opettajaa näkemään asioita eri kannalta ja helpottavat opettajia oman työn reflektointia. (Parkay & Stanford 2007, 41.)

Olemme molemmat pitäneet samanaikaistunteja ja toinen meistä aloitti syksyllä 2013 resurssiopettajan työn, jota tehdään pitkälle samanaikaisopettajuutta toteuttaen. Meillä on samanaikaisopettajuudesta pelkästään positiivisia kokemuksia. Tunneilla työrauha on ollut aina hyvä, mikä johtuu osaltaan siitä, että hyvin suunnitellut tunnit ovat olleet eriyttäviä ja kun toinen opettaja on ollut vetovastuussa, on toinen opettaja pystynyt läsnäolollaan ennaltaehkäisemään häiriöitä. Aittokosken ja Tajakan (2012) tutkimuksesta on ilmennyt, että opettajan oman toiminnan reflektoinnilla oli tärkeä rooli opettajan ammatillisessa kehittämisessä. Eri kautta saatu palaute sekä muiden opettajien toiminnan seuraaminen olivat olleet oman toiminnan reflektion lähteitä. (Aittokoski & Tajakka 2012, 93.) Samanaikaistunnit ovat olleet meille kokemattomille opettajille todella hyödyllisiä ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Toisen opettajan seuraamisesta on saanut paljon hyviä vinkkejä niin opetukseen kuin myös luokan hallintaan ja se on auttanut reflektoimaan omaa toimintaa työrauhan rakentajana ja ylläpitäjänä. Myös toiselta opettajalta saatu suora palaute on auttanut reflektoinnissa ja kannustanut. Vastuun ja aineellisten resurssien jakaminen samanaikaisopettajuudessa on tuntunut tärkeältä voimavaralta.

5.3.2 Rehtori tärkeänä taustatukena

Yhteistyö rehtorin kanssa korostui aineistomme perusteella silloin, kun opettajalla oli luokallaan haastavia työrauhahäiriöitä, jotka voisi jo luokitella työrauhaongelmiksi. Siirillä ja Petralla oli ollut työrauhaongelmia ja juuri heidän kohdallaan rehtori oli tärkeä henkilö, johon he turvautuivat ongelmatilanteissa. Ongelmatilanne saattoi liittyä oppilaan tai luokan työrauhaongelmaan tai siihen, että opettaja ei tiennyt, miten hänen tulisi toimia jossakin tietyssä tilanteessa.

Matti (rehtori), mitä mä saan tehdä tässä asiassa ku tää tilanne on tämä ja sit sieltä tulee se vastaus –Petra

ensiksi oon kääntyny meijän rehtorin puoleen. että mä kysyn siltä vähän mielipidettä, että miten kannatais toimia --- ja se on sitten joissaki tapauksissa ottanu yhteyttä niihin koulupsykologeihin ja muihin, niinku minun puolesta-Siiri

Rehtori oli toiminnallaan vähentänyt Siirin kuormittumista ottamalla itse yhteyttä muihin asiantuntijoihin. Siiri sanoikin rehtorin olleen hänelle tuki monessakin asiassa. Siiri oli myös sopinut rehtorin kanssa, että hän voi tarpeen vaatiessa aina soittaa hänelle tai mennä rehtorin kansliaan pyytämään apua. Janin haastattelussa rehtorin merkitys Janin työlle tuntui olevan varsin vähäinen. Mikäli Jani kokisi tarvitsevansa luokkaansa lisäresursseja, esimerkiksi avustajaa, menisi hän ensimmäisenä rehtorille puhumaan.

Hannalla ei ollut luokanhallinnan suhteen ongelmia, joten hän ei ollut tehnyt rehtorin kanssa yhteistyötä työrauhaan liittyen. Rehtori kuitenkin vieraili luokissa silloin tällöin. Rehtorin vierailu luokissa osoitti, että hän oli kiinnostunut koulun työntekijöistä ja oppilaista. Petran kohdalla rehtori oli osoittanut välittämisensä kysymällä ajoittain kuulumisia ja tarjoamalla apua. Vaikka Petra koki tärkeänä sen, että hänen ammattitaitoon luotettiin ja hän pystyi tekemään työtään itsenäisesti, kaipasi hän kuitenkin vastavalmistuneena rehtorilta silloin tällöin enemmän tukea ja turvaa.

se (rehtori) on enemmän semmonen, että hoida homma-----Välillä tuntuu, et on aika isoissa saappaissa ku on vastavalmis ni silloin ehkä tarvis enemmän semmosta isällistä et katsotaan tyttö tämä kuntoon –Petra

Tutkimukseemme osallistuneet opettajat kertoivat, että oppilaita voi viedä rehtorin puutteluun ja osa opettajista olikin käyttänyt tätä yhtenä työrauhakeinona. Rehtorilla, koulun johtajalla on vastuu koulusta, sen työntekijöistä ja oppilaista. Hänellä on paljon päätösvaltaa ja vaikutusmahdollisuuksia myös siihen, millaiseksi koulun työyhteisö, sen ilmapiiri ja yhteisöllisyys muodostuu. Rehtorin merkitys korostui tutkimuksessamme etenkin tärkeänä henkisenä taustatukena tutkimukseemme osallistuneille opettajille.

5.3.3 Avustajat ja koulunkäynninohjaajat arjen helpottajina

Opettajat tekivät yhteistyötä koulunkäynninohjaajien ja avustajien kanssa. Petralla ei ollut kuluvan lukuvuoden aikana ollut kertaakaan oppitunneillaan avustajaa, koulunkäynninohjaajaa tai muutamaakaan lisäresurssia. Tämä on yllättävää, koska tutkimukseemme osallistuneista opettajista Petralla oli eniten työrauhahäiriöitä oppilaiden ongelmallisen käyttäytymisen vuoksi. Siirillä ja Hannalla oli avustaja tai koulunkäynninohjaaja säännöllisesti luokassa. Siiri oli saanut luokkaansa avustajan kolmeksi tunniksi viikossa. Hannalla koulunkäynninohjaaja oli luokassa ainakin yhden oppitunnin päivässä, koska luokalla oli oppilas, jolla oli pidennetty oppivelvollisuus. Janilla oli ollut oppitunneillaan koulunkäynninohjaajia ja avustajia, mutta he olivat olleet oppitunneilla satunnaisesti.

Avustajan ja koulunkäynninohjaajan läsnäolo oppitunneilla oli helpottanut työrauhan ylläpitämistä. Jo pelkästään koulunkäynninohjaajan rauhallisella luonteella oli ollut oppilaisiin rauhoittava vaikutus.

jos on joku tilanne, niin sitten ne osaa kyllä mennä sinne ja purkaa sitä tilannetta ilman, että mun pitää siihen välttämättä edes mennä tai niinku puuttua –Hanna

jos mä sanon jotaki ja joku vielä kälisee luokassa, niin se tulee jatkumona, että opettaja sano näin, kuulitko? että ole hiljaa tai niin edespäin. –Siiri

Kun opettajalla on oppitunnilla apunaan avustaja tai koulunkäynninohjaaja, voi se helpottaa opettajan työtä monella tapaa. Avustaja voi esimerkiksi auttaa yksittäistä oppilasta, jolloin opettajalla jää omia resursseja enemmän hyödynnettäväksi muuhun toimintaan. Avustaja tai koulunkäynninohjaaja voi auttaa opettajaa luokan työrauhan edistämässä kiertelemällä luokassa ja puuttumalla häiriötekijöihin, jolloin opettaja pystyy keskittymään opetettavaan aineeseen. Näin ollen koulunkäynninohjaaja tai avustaja helpottavat opettajan toimintaa luokassa vähentämällä opettajan kuormittumista.

5.3.4 Moniammatillinen yhteistyö jakaa huolen

Oppilaalla on oikeus oppilashuoltoon. Sen tarkoituksena on edistää ja ylläpitää oppilaan oppimista, hyvää psyykkistä ja fyysistä terveyttä, sosiaalista hyvinvointia sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa. (Perusopetuslaki 477/2003, 31 a §.) Oppilashuolto on tärkeä tuki myös opettajalle, koska tällöin opettaja ei jää yksin esimerkiksi yksittäisen oppilaan ongelman kanssa. Kun oppilaalla on ongelmia, tekee opettaja usein moniammatillista yhteistyötä miettiessään ja järjestäessään toimia oppilaan tukemiseen. Tutkimuksemme osallistuneet opettajat olivat tehneet yhteistyötä erityisopettajien, koulukuraattorien, terveydenhoitajien ja koulupsykologien kanssa. Petra ja Siiri olivat tehneet koulukuraattorin kanssa yhteistyötä lähinnä silloin, kun yksittäisellä oppilaalla oli ongelmia. Näin koulukuraattori voi edistää luokan työrauhaa auttamalla yksittäistä oppilasta.

yksittäisten tapausten osalta, että saahaan niille parempi henkinen olotila, vaikka sen kuraattorin kans juteltaessa –Siiri

Kuten aikaisemmin tuli ilmi, yksi Siirin oppilasta oli karannut lukuvuoden alussa koulusta. Tämän jälkeen kuraattori oli tullut Siirin luokkaan puhumaan väkivaltaisesta käytäytymisestä, jota luokalla oli esiintynyt pitkin syksyä. Siirin kohdalla oppilashuolto-ryhmä kävi kerran kuukaudessa koululla ja hän tiesi, että sinne voi viedä esimerkiksi

oman luokan työrauhaan tai yksittäiseen oppilaaseen liittyviä asioita. Hän ei ollut pyytänyt apua oppilashuoltoryhmältä, mutta oli yksittäisesti palaveeraanut ja ottanut apua koulupsykologilta, -kuraattorilta ja -terveydenhoitajalta. Petralla puolestaan oli kokemusta yhteistyöstä oppilashuoltoryhmän kanssa.

Meillä on nyt kahen oppilaan kohdalla kutsuttu erikseen ja sit me mietitään tukitoimia..että minä vien sen huolen muille ja muut jakaa sen huolen.-Petra

terkkari sanoo, että tehäänpä näin, että kutsutaan se terkkarin vastaanotolle selvittämään onko sillä jotain sairautta. Koulupsykologi sanoo, että mä voisin jututtaa sitä, että ehkä sieltä löytyy joku taustalta, minkä ne löytää, mitä mä en voi. Niin sit se ehkä parantaa sitä (työrauha). Se on niinku silleen taustalla. Ja minulle ennen kaikkea.. Ehattoman tärkeä juttu. –Petra

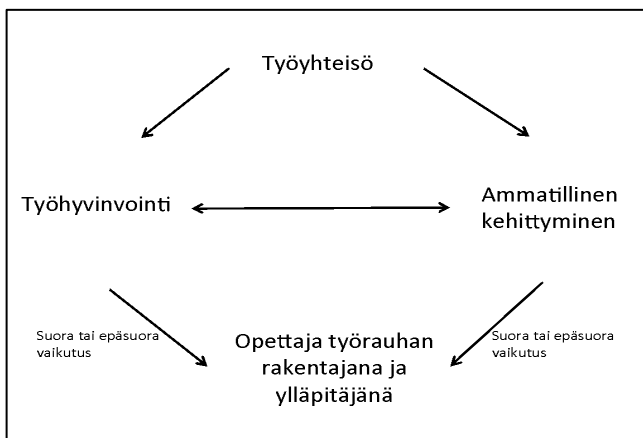
Toimivan oppilashuoltoryhmän avulla opettaja saa mahdollisuuden jakaa huolen muiden asiantuntijoiden kanssa. Tämä on tärkeä henkinen tuki opettajalle, mikä auttaa opettajaa jaksamaan ongelmallisissa tilanteissa. Oppilaan ongelmien taustalta voi löytyä yhteistyön avulla syy, mitä luokanopettajan olisi ollut mahdoton selvittää yksin. Kun ongelmien syy selviää ja siihen saadaan apu, voi opettajan toiminta luokassa helpottua ja työrauha parantua kyseisen oppilaan kohdalla. Opettajan yhteistyö muiden asiantuntijoiden kanssa tukee opettajan ammattillista kehittymistä sekä edistää opettajan työhyvinvointia vähentämällä opettajan kuormittumista.

6. JOHTOPÄÄTÖKSET

6.1 Pohdinta

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, millainen merkitys työyhteisöllä on noviisiopettajan toimintaan luokan työrauhan rakentajana ja ylläpitäjänä. Työrauhan merkitys oppilaille on todella suuri, koska työrauha on oppimisen edellytys. Opettajalle työrauha on tärkeää työhyvinvoinnin kannalta, koska työrauhahäiriöt ovat kuormittavia ja saavat opettajalle aikaan riittämättömyyden ja alemmuuden tunteita.

Schemppin, Sparkesin ja Templinin (1993, 458–459) mukaan työrauha on nuorelle opettajalle keskeinen tapa osoittaa pärjäämistä ja saavuttaa työyhteisössä hyväksytyt asema. Koska työrauhaa ei voida erottaa kontekstistaan, tuli työyhteisön merkitystä opettajan toimintaan työrauhan rakentamisessa ja ylläpitämisessä tarkastella laajemmin kuin vain niiden työyhteisöön liittyvien asioiden pohjalta, jotka näkyvät suorina ja konkreettisina vaikutuksina haastattelemiemme opettajien työrauhassa. Tutkimuksemme perusteella olemme havainneet, että työyhteisön merkitys noviisiopettajan toimintaan luokan työrauhan rakentajana ja ylläpitäjänä näyttäytyi opettajan ammatillisen kehittymisen ja työhyvinvoinnin kautta. Olemme laatineet kuvion havainnollistamisen tueksi:



Kuvio 1. Työyhteisön merkitys opettajan toimintaan työrauhan rakentajana ja ylläpitäjänä.

Työyhteisö tukee parhaimmillaan opettajan työrauhan rakentamista ja ylläpitämistä työhyvinvoinnin kautta joko vähentämällä kuormittavia tekijöitä tai lisäämällä hyvinvointia edistäviä tekijöitä. Esimerkiksi oppituntia häiritsevän oppilaan poistaminen toisen opettajan luokkaan vähentää opettajan kuormittumista ja työyhteisön myönteinen ja avoin ilmapiiri lisää opettajan hyvinvointia. Yhteistyö työyhteisön jäsenten kanssa tukee opettajan ammatillista kehittymistä esimerkiksi silloin, kun jäsenet jakavat keskenään tietoa, ajatuksia ja ideoita työhön liittyvissä asioissa. Samalla yhteistyön kautta työyhteisö tarjoaa opettajalle mahdollisuuden itsereflektioon, joka on tärkeä osa opettajan ammatillista kehittymistä. Ammatillisen kehittymisen kautta opettaja voi saada lisää itseluottamusta ja varmuutta, mikä näkyy opettajan toiminnassa luokassa. Tämä puolestaan voi ehkäistä työrauhahäiriötä, koska Salon (2009, 116–118.) mukaan luokanhallinnan menettämisen riski on epävarmalla opettajalla.

Aikaisempien tutkimuksien (mm. Luoto 2008), oman kokemuksemme sekä kahden haastattelemamme opettajan mukaan luokanopettajakoulutus ei ole pystynyt tarjoamaan riittäviä valmiuksia luokan hallintaan ja työrauhaan liittyviin asioihin. Luennoilla opiskelijat saavat vinkkejä työrauhan rakentamiseen ja ylläpitämiseen, joita he saavat kokeilla käytännössä opettajan tutkintoon kuuluvissa opetusharjoittelussa. Koemme, että opetusharjoittelut eivät anna täysin realistista kuvaa opettajan työn todellisuudesta, jonka vuoksi työelämään siirtyessä luokanhallinta voi olla yksi osatekijä aiheuttamaan opettajalle todellisuusshokin.

Tutkimuksemme aikana olemme ymmärtäneet, ettei koulutus voi antaa tulevalle opettajalle valmiita toimintamalleja luokan hallintaan, koska jokainen opettaja tekee työtä persoonallisesti ja jokaisella opettajalla on oma näkemys hyvästä työrauhasta. Tämän vuoksi vasta työelämässä opettaja oppii ne työrauhakeinot, jotka hänelle itselleen parhaiten sopivat. Työrauhan subjektiivisuudesta johtuen aineiston perusteella tehty havainto siitä, että opettaja on lopulta itse vastuussa oman luokkansa työrauhasta ja käyttämistään keinoista työrauhan rakentamiseen ja ylläpitämiseen, ei tullut meille yllätyksenä. Laki sanelee tietyt raamit opettajan toiminnalle, mutta opettajalla on paljon valtaa siinä, miten rakentaa ja ylläpitää luokkansa työrauhaa. Tämä on mielestämme tärkeää opettajan autonomian säilymisen kannalta, sillä opettaja voi valita sellaiset toimintatavat,

jotka sopivat hänen persoonalleen ja tyylilleen, samalla palvelen oppilaiden oppimista.

Haastattelemiemme opettajien luokkien työrauhat poikkesivat huomattavasti toisistaan. Yhdellä opettajalla työrauha- ja yksittäisten oppilaiden ongelmat kuormittivat opettajaa huomattavasti, kun taas toisen opettajan haastattelusta ei ilmennyt, että hän olisi kokenut työrauha-asiat kovinkaan haastavina. Tulkinta työrauhahäiriöiden syistä vaikuttaa siihen, millaisia keinoja ja vaikutusmahdollisuuksia opettajalla tai koululla on tilanteen korjaamiseksi. Oleellista opettajan kannalta on se, uskooko hän työrauhahäiriöiden johduvan sellaisista asioista, joihin hänellä on mahdollisuus vaikuttaa. (Holopainen ym. 2009, 22, 50.) Haastattelemillamme opettajilla oli toisistaan poikkeavia keinoja työrauhan rakentamiseen ja ylläpitämiseen. Lähes kaikki opettajien luokassa tiedostetusti käyttämät toimintatavat ja keinot luokanhallintaan liittyen olivat heidän itsensä kehittymiä ja tavat toimia olivat löytyneet suurilta osin käytännön kautta. Osa tutkimukseemme osallistuneista opettajista mainitsi käyttävänsä opetusharjoittelussa oppimiaan keinoja tai vaihtelivat ideoita opiskelukavereiden kanssa, mutta korostivat tässäkin vinkkien soveltamista itselle parhaiten sopiviksi.

Vaikka opettajat kertoivat, että opettajanhuoneessa jaetaan ideoita ja vinkkejä työrauhan saavuttamiseksi, saimme suhteellisen vähän konkreettisia esimerkkejä niistä opettajan käyttämistä työrauhakeinoista, jotka olivat peräisin kollegoilta. Todennäköisesti yksi syy tähän on se, että työrauha on subjektiivinen käsite ja se keino, joka sopii toiselle opettajalle, ei sovi aina toiselle. Opettajan persoona ja kasvatukselliset näkemykset vaikuttavat siihen, mitä keinoja opettaja ottaa omaan käyttöönsä. Esimerkiksi behavioristista lähestymistapaa suosiva opettaja voi käyttää rankaisemista keinona työrauhan saavuttamiseen, kun taas konstruktivistista lähestymistapaa noudattava opettaja voi pyrkiä tietoisesti kehittämään oppilaan itsehallintaa ja tätä kautta edistää luokan työrauhaa.

Tutkimuksemme perusteella opettajan saama tuki työrauhan rakentamiseen ja ylläpitämiseen on vaatinut informanttiemme kouluilta yhteisöllistä toimintakulttuuria. Mitä yhteisöllisempi toimintakulttuuri koulussa vallitsee, sitä korkeamman tason kollegiaalisuutta koulussa toteutetaan. Aineistomme perusteella vaikuttaa siltä, että jokaisen informantin koulun toimintakulttuuria voi kuvaila enemmän yhteisö- kuin yksilökeskei-

seksi. Kaikki haastateltavat opettajat kuvailivat työyhteisönsä ilmapiiriä hyvänä, jossa voidaan avoimesti keskustella kaikista työhön liittyvistä asioista ja vaihtaa ajatuksia ja ideoita.

Muutamia opettajien kokemia tilanteita huomioimatta, saimme mielikuvan, että kouluissa yhteistyö kollegoiden kanssa on helppoa ja sujuvaa. Pohtiessamme opettajien antamaa, ehkä jopa ruusuistakin kuvaa koulujensa työyhteisön ilmapiiristä, mietimme, että olisi ollut mielenkiintoista kuulla haastattelemiemme opettajien kuulumisia ja näkemyksiä työyhteisön ilmapiiristä määräaikaisen työsuhteen loppuessa. Olisiko näkemys työyhteisöstä ja ilmapiiristä muuttunut lukuvuoden kuluessa? Oliko koulun toimintakulttuuri ja ilmapiiri sellainen, millaiseksi haastattelemamme opettajat sen kokivat työskenneltyään kyseisissä kouluissa noin yhden lukukauden ajan.

Haastattelemiemme koulujen avoin keskustelukulttuuri ja myönteinen ilmapiiri mahdollistavat tiedonkulun työyhteisössä, minkä kautta opettajat pystyvät toimimaan johdonmukaisesti. Opettajien johdonmukainen toiminta lisää oppilaiden turvallisuuden tunnetta, jolla on positiivinen vaikutus oppilaiden käyttäytymiseen ja työrauhan säilymiseen. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien kouluissa onnistunut tiedonkulku mahdollisti myös yhteisesti käyttöön tai kokeiluun otetut työrauhakeinot, ilman toimivaa tiedonkulkua epäkohdat tai ongelmat eivät tule ilmi, eikä niihin näin ollen voida yhdessä miettiä ratkaisua työyhteisössä.

Tutkijoina meille jäi tunne, että informantit kokivat saavansa tarpeen vaatiessa tukea työyhteisön jäseniltä ongelmatilanteissa. Tunne avun saamisesta on tärkeää, jotta opettaja uskaltaa pyytää apua ongelmiinsa. Tämä on tärkeää, koska meidän sekä muun muassa Aittokosken ja Tajakan (2012, 84) tutkimuksen mukaan suurin osa informanttien saamasta avusta oli vaatinut heidän omaa aktiivisuutta ja aloitetta. Mikäli koulun toimintakulttuuri on yksilökeskeinen, eikä ilmapiiri ole suotuisa avun pyytämiseksi, on riski, ettei opettaja uskalla myöntää ongelmiaan ja pyytää ulkopuolista apua. Yksin jääminen ongelmatilanteissa kuormittaa opettajaa niin henkisesti kuin fyysisestikin ja tämä näkyy opettajan toiminnassa luokassa.

Tutkimukseemme osallistuneilla opettajilla jokaisella oli työyhteisössä henkilö, jonka puoleen he kääntyivät ongelmatilanteissa. Rinnakkaisluokan opettaja ja rehtori koettiin tärkeimmiksi yhteistyötahoiksi ja etenkin rinnakkaisluokanopettajan antama tuki korostui ammatillisen kehittymisen ja työssä jaksamisen kannalta. On sattumaa, löytääkö opettaja työyhteisöstään henkilöä, josta hän saa itselleen tukipilarin. Tästä syystä on tärkeää luoda kouluun yhteisöllinen toimintakulttuuri, jotta vastuu yksittäisen opettajan tukemisesta on koko työyhteisöllä.

Tutkimuksessamme ilmeni, että opettajan luokkaan saamat lisäresurssit, kuten koulunkäynninohjaaja tai avustaja sekä samanaikaistunnit toisen opettajan kanssa ennaltaehkäisevät työrauhahäiriöiden syntymistä ja helpottavat työrauhan palautumista häiriöiden ilmetessä. Lisäresurssit tai samanaikaisopettajuus vähentävät yksittäisen opettajan työn kuormittavuutta ja näin ollen edistävät myös opettajan työhyvinvointia. Tasa-arvoinen ja toimiva samanaikaisopettajuus on opettajalle tärkeä henkinen tuki, koska molemmilla on yhtäläinen vastuu opetuksesta ja oppilaista. Samanaikaisopettajuudessa opettajat voivat oppia toinen toisiltaan niin luokan hallintaan kuin myös opetukseen liittyviä tietoja ja taitoja. Näin ollen samanaikaisopettajuus tukee myös opettajan ammatillista kehittymistä. Samanaikaisopettajuutta voidaan hyödyntää työrauhan edistämiseksi ja koulujen tulisikin tarjota opettajille mahdollisuuksia samanaikaisopettajuuden toteuttamiseen.

On tärkeää ymmärtää, että kollegiaalisuuden toteutuminen lähtee koulun kulttuurista ja työyhteisön jäsenten ajattelutavoista, minkä vuoksi kouluissa tulisi kiinnittää aiempaa enemmän huomiota yhteisöllisen koulukulttuurin rakentamiseen ja kehittämiseen. Ilman yhteisöllisyyttä, ei kollegiaalisuuskaan toteudu ja näin ylläpidetään yksintyöskenteilyn kulttuuria. Kollegiaalisuuden ei myöskään tarvitse olla riippuvainen taloudellisista kustannuksista ja sitä voidaan toteuttaa monin eri tavoin ilman taloudellisia resursseja. Kollegiaalisuus näkyy tutkimuksessamme virallista yhteistyötä enemmän epävirallisena yhteistyönä, kuten ideoiden ja ajatusten vaihtamisena sekä yhdessä ongelmien ratkaisemisena, mikä ei ole riippuvainen koulun resursseista tai varoista.

Yhteisöllisyys ei synny ilman tietoista johtamista (Vartia & Perkkä-Jortikka 1994, 22). Rehtorilla on koulun johtajana suuri rooli ja vastuu yhteisöllisen koulukulttuurin luomisessa, kehittämisessä ja ylläpitämisessä. Rehtori voi toiminnallaan kehittää yhteisöllistä koulukulttuuria esimerkiksi lisäämällä samanaikaistunteja ja kannustaa työyhteisön jäseniä yhteistoiminnallisiin työtapoihin. Täytyy kuitenkin muistaa, että yhteisöllinen toimintakulttuuri vaatii toteutuakseen jokaisen työyhteisön jäsenen vastuuta ja sitoutumista.

Kouluissa tulisi panostaa mentorointiin, joka on systemaattista työhön perehdyttämistä. Tutkimuksemme osallistuneet opettajat olivat jokainen saaneet työhön perehdytystä, mutta osalla perehdytys oli jäänyt pintapuoliseksi ja suppeaksi. Tutkimuksemme osoitti mentoroinnin tärkeyden etenkin opettajan kohdalla, kenelle työn aloitus oli ollut haastava työrauhahäiriöiden ja oppilaiden ongelmien vuoksi. Mentorina toiminut rinnakkaisluokanopettaja toimi opettajalle henkisenä tukipilarina ja ammatillisen kehittymisen edistäjänä. Mielestämme koulujen tulisi ymmärtää mentoroinnin tärkeys uuden opettajan uran kannalta, koska avoimella mentori suhteella on todettu olevan positiivinen vaikutus opettajan ensimmäisien työvuosien aikana (Jokinen & Sarja 2006, 190).

Kouluilta vaaditaan uudistusta aiempaa vastavuoroisempaan ja avoimempaan suuntaan (Väljärvi 2006, 22–23). Vaatimukseen vastaaminen vaatii kouluilta yhteisöllisyyttä. Enää ei riitä, että opettaja toimii yksin luokkahuoneessa suljettujen ovien sisällä, vaan jokaisella työyhteisön jäsenellä on vastuu koulun, sen organisaation ja työn kehittämisestä. (Helakorpi, Juuti & Niemi 1996, 19.) Myös meidän tutkimuksemme vahvistaa koulujen yhteisöllisen toimintakulttuurin luomisen tärkeyttä. Yhteistoiminnallinen koulukulttuuri tuottaa työyhteisössä kollegiaalisuutta, joka taas tukee opettajan ammatillista kehittymistä ja työhyvinvointia. Nämä tekijät näkyvät opettajan toiminnassa luokan työrauhan rakentajana ja ylläpitäjänä. Yhteisöllisessä toimintakulttuurissa, jossa jokainen yksilö hyväksytään omana itsenään ja jossa vallitsee avoin ja myönteinen ilmapiiri, uskalletaan puhua ongelmista ja etsiä niihin yhdessä ratkaisua. Tällaisessa koulussa yksittäinen opettaja pystyy toimimaan vaikeissakin ongelmatilanteissa. Yksilökeskeisessä ja huonon ilmapiirin omaavassa työyhteisössä puolestaan pienetkin työrauhahäiriöt voivat tuntua opettajasta hyvin kuormittavilta.

On selvää, että opettaja ei voi vaikuttaa siihen, millaisen luokan saa opetettavakseen ja työrauhahäiriöt tulevat aina olemaan osa opettajan työn arkea. Työrauhahäiriöt koetaan uhkana oppilaan oppimiselle sekä opettajan työssä jaksamiselle ja siinä jatkamiselle. Koulu tarvitsee yhteisöllistä toimintakulttuuria kyetäkseen vastaamaan näihin haasteisiin. Yhteisöllistä koulukulttuuria kehittämällä ja kollegiaalisuutta toteuttamalla pystytään kouluissa etsimään yhdessä ratkaisuja ongelmiin sekä tukea yksittäisen opettajan ammatillista kehittymistä ja työhyvinvointia edistäen samalla opettajan toimintaa työrauhan rakentajana ja ylläpitäjänä.

6.2 Luotettavuus ja eettisyys

Eskolan ja Suorannan (2008) mukaan tutkijan tulisi pyrkiä objektiivisuuteen niin, että hän ei sekoita omia uskomuksia, asenteita ja arvostuksia tutkimukseen. Kuitenkaan laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä täydelliseen objektiivisuuteen ja subjektiivisuus tunnustetaan. Objektiivisuus syntyy oman subjektiivisuuden tiedostamisesta. (Eskola & Suoranta 2008, 17–18.) Tutkimuksemme tulokset ovat meidän tutkijoiden tulkinnan tulos. Se, että meidän tulkinnoissamme voi olla eroavaisuuksia, on esimerkki siitä, että tulkinnassa on aina jotain subjektiivista. Täydelliseen objektiivisuuteen pyrkiminen on mahdotonta ja siihen pyrkimisen sijasta tärkeämpää on tutkijan kriittisyys, valmius kyseenalaistaa asioita sekä tehdä kysymyksiä. Etenkin analyysivaiheessa tulkintoja tehdessämme olemme yrittäneet suhtautua tekemiimme päätelmiin kriittisesti ja kyseenalaistaen niitä. Tämä on tarkoittanut esimerkiksi sitä, että olemme tehneet päätelmiä ja sen jälkeen palanneet takaisin aineiston pariin ja etsineet tukea tekemällemme päätökselle, jotta pystyisimme antamaan tutkimuksessamme opettajien tilanteesta todellisen kuvan.

Aineiston kerääminen, analyysi, tutkimuskohde ja tutkimuksen kesto ovat asioita, jotka tulee suhteuttaa tutkimusaiheeseen ja raportoida mahdollisimman kattavasti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141). Olemme pyrkineet tutkimuksessamme kertomaan lukijalle kaikki oleelliset asiat tutkimuksen tekemisestä, toteutuksesta ja kohdehenkilöistä. Koimme tärkeäksi kertoa raportissamme tutkielman tekemisessä ilmenneistä haasteellisista asioista sekä ajatuksista, jotka ohjasivat meitä tekemään päätöksistä eri tutkimuk-

sen vaiheissa. Olemme yrittäneet selittää tutkimuksemme tuloksia eli sitä tulkintaa, jonka olemme aineistomme perusteella tehneet. Lisäksi halusimme havainnollistaa tulkin- taamme ja tutkimustuloksia kahden eri kuvion avulla. Uskomme, että tällä tavoin näin lukija pystyy helpommin arvioimaan tutkimuksemme luotettavuutta.

Pyysimme informanteiltamme kirjallisen luvan käyttää haastatteluaineistoa tutkielmas- samme. Lisäksi lähetimme jokaisen informanttimme paikkakunnan koulupalvelukes- kukseen tutkimuslupapyyntön. Tutkimukseemme osallistuneiden opettajien anonyymi- teetin turvaamiseksi, olemme muuttaneet jokaisen haastattelumamme opettajan sekä aineistossa esiintyneiden muiden henkilöiden nimet. Lisäksi emme raportissamme kerro, missä paikkakunnalla tutkimukseemme osallistuneet opettajat työskentelevät. Olemme kertoneet opettajien aikaisemmasta työurasta sekä perustiedot kouluista, joissa opettajat työskentelivät, koska ne olivat mielestämme oleellisia asioita tutkimuksessamme ja ne eivät uhkaa anonyymiteetin säilymistä.

Tutkimuksen eettisyyteen liittyen tutkijoiden tulisi miettiä sitä, miten tutkimukseen osallistuja hyötyy tutkimuksesta. Yksi haastateltava sanoi haastattelun jälkeen, että haastattelu oli ollut hänelle hyvin terapeutista, koska hän sai mahdollisuuden avautua ulkopuolisille ja puolueettomille henkilöille niistäkin asioista, jotka hän koki työssään vaikeina. Kun lähetimme haastateltaville haastattelurungon etukäteen sähköpostilla, tarkoituksena oli, että haastatteliija voisi tarpeen vaatiessa selvittää haastattelun teemoi- hin liittyviä epäselviä asioita, esimerkiksi koulun virallisia asiakirjoja työrauhaan liitty- en. Tällöin haastateltava itsekin oppisi uutta ja näin ollen hyötyisi siitä, että lähetimme haastattelurungon etukäteen. Lisäksi osassa haastattelussa näkyi, että haastateltava oli etukäteen pohtinut mm. työrauha-käsitettä ja sitä, mitä hyvä työrauha juuri hänelle tar- koittaa. Näin etukäteen lähetetty runko tarjosi haastateltavalle mahdollisuuden itsere- flektioon jo ennen haastattelua.

Valitettavasti yhden haastateltavan kohdalla unohduksemme vuoksi, lähetimme rungon niin myöhään, että haastateltava ei ehtinyt ennen haastattelua perehtyä siihen. Toisen haastateltavan kohdalla haastattelurunko ei jostain syystä tavoittanut haastateltavaa. Emme kuitenkaan huomanneet merkityksellisiä eroja siinä, että kaksi opettajaa oli pe-

rehtynyt haastattelurunkoon etukäteen ja kaksi ei. Selvin ero oli se, että yksi haastateltava oli haastattelurungon perusteella kirjoittanut itselle haastattelutilannetta varten muistiin asioita. Voimme jäädä miettimään, olisivatko kaksi opettajaa, jotka eivät saaneet runkoa etukäteen, kertoneet haastattelutilanteissa eri asioita, mikäli he olisivat perehtyneet runkoon ennen haastattelua? Toisaalta emme kuitenkaan koe, että aineistomme olisi jäänyt vajaaksi.

Tutkimuksen tekeminen parityönä tuonut meille kokemattomille tutkimuksen tekijöille turvallisuutta, ja yli vuoden kestäneen prosessin aikana olemme tukeneet toinen toisiamme, silloin kun epätoivo on iskenyt tai motivaatio on ollut hukassa. Tutkimuksen tekeminen on vaatinut paljon ajatustyötä ja siihen on sisältynyt paljon valintojen ja päätösten tekemistä. Toisen tutkijan kanssa ääneen asioista puhuminen on helpottanut asioiden ymmärtämistä ja yhteyksien löytymistä sekä jäsentänyt omia ajatuksia päässä selkeämpään muotoon. Yhdessä tekeminen ja asioiden miettiminen on lisännyt tutkimuksemme luotettavuutta, koska samanlainen näkemys asiasta on vahvistanut luottamusta tehdystä tulkinnasta ja erilainen näkemys puolestaan pakottanut meidät katsomaan asiaa toisen näkökulmasta ja myös perustelemaan omaa näkökulmaa. Tämän jälkeen olemme yhdessä pohtineet asiaa uudestaan ja rakentaneet yhteisen tulkinnan kyseisestä asiasta. Näin yhdessä tekeminen on tuonut tutkimukseemme enemmän syvyyttä ja monet lukot ajatuksissa ovat avautuneet, kun on ollut toinen tutkija, jonka kanssa on ääneen päässyt purkamaan ajatuksia ja tuntemuksia. Meille kokemattomille tutkijoille yhteistyö toisen tutkijan kanssa on ollut äärimmäisen tärkeää. Tutkimuksen tekeminen on ollut kuin vuoristorata. On ollut hetkiä, jolloin on tuntunut, että tutkimuksen tekeminen on pysähtynyt ja mikään ei tunnu edistyvän. Tällöin toisen tuki on ollut äärimmäisen tärkeää.

Tutkimusprosessimme on ollut mielenkiintoinen ja ajoittain haastavakin matka kohti työyhteisön kokonaisvaltaisen merkityksen noviisiluokanopettajan toimintaan työrauhan rakentamisessa ja ylläpitämisessä hahmottumista. Tieto ensimmäisen työvuoden haastavuudesta ja kokemattomuutemme on lisännyt paineita työelämään siirtymisestä sekä omasta selviytymisestä ja jaksamisesta työelämässä. Tutkimuksemme jälkeen olemme oivaltaneet, että vaikka opettajalta odotetaan paljon jo heti työelämään siirtymi-

sen jälkeen, opettajankin työssä opitaan vasta kokemuksen kautta asioita, joita on ollut mahdotonta oppia koulutuksen aikana. Tämän ymmärtäminen on opettanut meille armollisuutta itseämme kohtaan. Kun olemme armollisempia itseämme kohtaan, emme vaadi itseltämme liikaa ja näin edistämme itse omaa työhyvinvointiamme ja työssä jaksamista. Tutkimukseemme osallistuneiden opettajien kokemukset kannustavat meitä tulevina opettajina aktiivisuuteen avun pyytämisessä. Avun pyytäminen ei ole merkki ammattitaidon puutteesta tai epäonnistumisesta, vaan pikemminkin osoitus siitä, että myönnämme oman rajallisuutemme ja arvostamme kokeneempien opettajien ammattitaitoa ja kokemuksia oman toimintamme kehittämiseksi. Korostamme tutkimuksemme yhteisöllisyyden tärkeyttä ja toivoisimme, että tutkimuksemme auttaisi koulujen työyhteisön jäseniä ymmärtämään yhteisöllisyyden merkityksen yksittäisen ja etenkin noviisiluokanopettajan toiminnan tukemisessa työrauhaan liittyvissä asioissa. Lisäksi toivomme, että merkityksen ymmärtämisen kautta koulun johtaja ja muut työyhteisön jäsenet miettisivät, miten he voisivat tukea ja kehittää koulun yhteisöllisyyttä sekä miten yhteistoiminnallisuutta työtapana voitaisiin hyödyntää etenkin sellaisissa luokissa, joissa esiintyy paljon työrauhahäiriöitä.

LÄHTEET:

Ahonen, J. 2001. Ammattina rehtori. Helsinki: Kirjapaja Oy.

Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsinki: Opetusviraston julkaisuja A1:2011. Saatavilla www -muodossa: http://yhdesa.edu.hel.fi/pdf/Samanaikaisopetustutkimus_Helsinki_2011.pdf. (Luettu 13.11.2013.)

Aittokoski, S. & Tajakka, T. 2012. Uusien opettajien ammatillinen kehittyminen ja sitä tukevat toimet koulussa. Lapin yliopisto: Luokanopettajakoulutus. Pro gradu- tutkielma. Saatavilla www -muodossa: <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/85091/Tajakka.Tuukka%20%26%20Aittokoski.Sonja.pdf?sequence=1>. (Luettu 8.11.2013.)

Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsinki: Yliopistopaino. Väitöskirja. Saatavilla www -muodossa: <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/39665/noviisio.pdf?sequence=1>. (Luettu 20.11.2012.)

Cook, L. & Friend, M. 1995. Co-teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. Focus on Exceptional Children. 28 (3).

Cooper, P., Smith, C.J. & Upton, G. 1994. Emotional and behavioral difficulties. London: Routledge.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.

- Förbom, M. 2003.** Mentori. Aloittelevan opettajan käsikirja. Vammala: Tammi.
- Hakanen, J. 2005.** Työuupumuksesta työn imuun - työhyvinvointitutkimuksen ytimesä ja reuna-alueilla. Työ ja ihminen tutkimusraportti 27. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakkarainen, K. Lonka, K. & Lipponen, L. 2004.** Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. 6. uudistettu painos. Porvoo: WSOY.
- Hargreaves, A. 1994.** Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age. New York: Teacher College Press.
- Heikkinen, H.L.T. & Huttunen, R. 2008.** Hiljainen tieto, mentorointi ja vertaistuki. Teoksessa: Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto, A. (toim.) Hiljainen tieto- tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47.vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 203–220.
- Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H. (toim.) 1996.** Tiimiorganisoitu koulu. Helsinki: WSOY.
- Helamaa, O. 2008.** ”Naiset nipottaa ja miehet huutaa”. Kuudesluokkalaisten näkemyksiä opettajan sukupuolen merkityksestä koulutyössä. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. Saatavilla www -muodossa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/18344>. (Luettu 18.11.2012.)
- Himberg, L. 1996.** Opettaja ja työyhteisö. Huomaa, ymmärrä, uskalla. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S. 1983.** Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. , Remes, P. & Sajavaara, P. 2007.** Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hokkanen, T. 2002.** ”Jos on vapaus, on myös se vastuu”. Luokanopettaja työrauhaan ohjaajana. Jyväskylä: Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu-tutkielma. Saatavilla www -

muodossa:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10686/tiihokka.pdf?sequence=1>.

(Luettu 9.5.2013.)

Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. 2009. Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla www -muodossa:

http://www.oph.fi/julkaisut/2010/tyorausuha_tavaksi. (Luettu 18.11.2012.)

House, J. 1981. Work stress and social support. Addison-Wesley Series on Occupational Stress. Reading, Mass: Addison-Wesley.

Hytönen, T. & Karhunen, J. 2013. Voimavara vai kuormitustekijä? Luokanopettajien ajatuksia ja kokemuksia sosiaalisten suhteiden vaikutuksesta työhyvinvointiin. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu- tutkielma. Saatavilla www -muodossa:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41326/URN%3aNB%3afi%3ajyu-201305071575.pdf?sequence=1>. (Luettu 8.4.2013.)

Hyytiäinen, A. 2003. Sudenhuoneesta opettajainhuoneeksi. Opettajanhuoneen ja oppilaan välisen interaktion etiikka. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Väitöskirja.

Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto.

Jokinen, H & Sarja, A. 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa: Nummenmaa, A-R & Välijärvi, J (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopistopaino, 183–198.

Jones, V.F. & Jones, L.S. 1990. Comprehensive classroom management. Motivating and managing students. 3.painos. Boston: Allyn and Bacon.

Juuti, P. 1988. Työilmapiiri ja työolot. Kokemäki: Aavaranta.

Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa: Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus: työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 258–274.

Kaukkila, V. & Lehtonen, E. 2008. Ryhmästä enemmän. Käsikirja ryhmänohjaajan taitoa tarvitsevalle. Helsinki: Suomen Mielenterveysseura ja Laadukasta kulttuuria vapaaehtoistyöhön –hanke.

Keskinen, S. 1999. Opetustyössä jaksamisen keinoja. Teoksessa: Hämäläinen, J. & Tamminen, H. (suunn.) Hyvinvointi opetustyössä. Työturvallisuuskeskus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 51–61.

Kettunen, T. 2007. Uuteen kouluun. Opettajan ja rehtorin työkirja. Juva: WS Bookwell Oy.

Kiiski, T. 2012. Työrauha kaikille. Tukitoimimalli yläkoulujen työrauhaongelmiin. Niilo maki instituutti. Saatavilla www –muodossa: <http://www.nmi.fi/julkaisut/ilmaiset-materiaalit/työrauha-kaikille-opas-ohjaajalle>. (Luettu 6.5.2013.)

Kinnunen, E-L. 2008. Työrauhahäiriöt neljännen luokan oppilaiden kokemina. Jyväskylä: Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu- tutkielma. Saatavilla www -muodossa: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/19121/URN_NBN_fi_jyu-200810235829.pdf?sequence=1. (Luettu 9.5.2013.)

Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–84.

Komulainen, J., Rohiola, U. & Turunen, T. 2009. Opiskelijasta opettajaksi ja taas opiskelijaksi. Teoksessa: Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki: PS-kustannus, 189–193.

Kontturi, J. 2009. Niukkuuden pedagogiikka. Perusasioiden opettamisen puolesta. Juva: PS-kustannus.

Koskenniemi, M. & Hälinen, K. 1970. Didaktiikka lähinnä peruskoulua varten. Helsinki: Otava.

Kurtti-Sonninen, E. 2003. Sosiaali- ja terveysalan professiot, kollegiaalisuus ja ammatillinen yhteistyö. Kuopion yliopisto: Sosiaali- ja terveysjohtamisen laitos. Lisensiaattityö.

Kuusimäki, R. 2008. Peruskoulun luokanopettajien induktiovaiheen perehdyttäminen ja tukeminen. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu- tutkielma.

Laine, T. 2004. Huomisen opettajat : Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampere: Yliopistopaino.

Lakaniemi, A. & Määttä, S. 2005. Opettajan työ ja voimavarat. Opettajien kokemuksia työyhteisön ja elämänhallinnan merkityksestä työssä jaksamiselle ja hyvinvoinnille. Lapin yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu- tutkielma. Saatavilla www-muodossa:

<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/63711/4726.pdf?sequence=1>.

(Luettu 16.8.2013.)

Latvala, R. 2001. Sairaanhoidtajien ammatillinen yhteistyö – kyselytutkimus erikoissairaanhoidossa työskenteleville sairaanhoitajille. Kuopion yliopisto: Hoitotieteen laitos. Opinnäytetyö.

Laursen, P. 2006. Aito opettaja: Opas autenttiseen opettajuuteen. Helsinki: Finn lecture.

Lawrence, J., Steed, D. & Young, P. 1985. Disruptive children–disruptive schools?

New York: Nichols Publishing Company.

Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Rauma: Kirjayhtymä Oy.

Lepistö, I. 2004. Työpaikkakouluttajan käsikirja. Helsinki: Työturvallisuuskeskus.

Levin, J. & Nolan, J. F. 2004. Principles of classroom management. A professional decision-making model. Boston: Ally & Bacon.

Lillia, T. 2000. Mentoroinnin teoriaa. Teoksessa: Juusela, J., Lillia, T. & Rinne, J. (toim.) Mentoroinnin monet kasvot. Jyväskylä: Gummeruksen Kirjapaino Oy, 9–51.

Lindqvist, H. & Niemenlehto, M-L. 2002. Työrauhaa etsimässä. Kokoneiden luokanopettajien käsityksiä työrauhasta ja sen häiriöistä. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu- tutkielma saatavilla www -muodossa:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10329/hilmalin.pdf?sequence=1>.

(Luettu 3.5.2013.)

Little, J.W. 1990. Teachers as colleagues. Teoksessa A. Lieberman (toim.) Schools as collaborative cultures: creating the future now. London: The Falmer Press, 165-193.

Luoto, I. 2012. Kohti opettajuutta. Antaako luokanopettajakoulutus riittävät valmiudet työelämään. Soolibooli 27.1.2012, 11

Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Juva: PS-kustannus.

Manka, M-L. 2008. Tiikerinloikka työniloon ja menestykseen. Helsinki: Talentum.

Moilanen, P. 2001. Hyväksi opettajaksi ja hyväksi ihmiseksi – ammattietiikan opetus opettajankoulutuksessa. Teoksessa: Kari, J, Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.). Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos, 81–104.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa: Mäkelä, K. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab. 42.

Määttä, K. 1991. Opetustyön perusteet. Rovaniemi: Lapin yliopiston monistuskeskus.

Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 149.

Niemi, H. 1992. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 1: Tieteellinen tutkielma opinnoissa, opettajana kehittyminen ja tulevaisuus. Tutkimusprojektin teoreettinen viitekehitys ja empiirisiä tuloksia opettajien ammatillisesta kehityksestä. Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 87/1992. Oulu: Oulun yliopisto, Monistus- ja kuvakeskus.

Niemi, H. 1993. Opetusharjoittelu akateemisen opettajankoulutuksen osana. Teoksessa: Luukkainen, O. (toim.) Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. Juva: WSOY, 31–46.

Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Tampere: Tampereen yliopisto.

Niemi, H. & Rähä, P. 2007. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Opetusministeriö: Yliopistopaino.

Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Niittumäki, M. & Riihimäki, J. 2006. ”Työrauha opettajan tärkein työkalu”. Luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä luokanhallinnasta ja työrauhasta. Tampereen yliopis-

to: Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. Saatavilla www –muodossa:

<http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu01458.pdf>. (Luettu 24.4.2013.)

Olweus, D. 1992. Kiusaaminen koulussa. Mäkelä, M. (Suom.) Helsinki: Otava.

Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004 - 2009. Opetushallitus raportit ja selvitykset 2010:1. Saatavilla www -muodossa: http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf. (Luettu 16.10.2013.)

Otala, L. & Ahonen, G. 2003. Työhyvinvointi tuloksen tekijänä. Ekonomia -sarja. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Parkay, F. W. & Stanford, B. H. 2007. Becoming a teacher. Boston: Allyn & Bacon.

Perkka-Jortikka, K. 1998. Reilu peli työelämässä. Helsinki: Oy Edita Ab.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Saatavilla www- muodossa:

http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf. (Luettu 20.4.2012.)

Perusopetuslaki. 2013. 2013/1267. Saatavilla www- muodossa:

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. (Luettu 1.1.2014.)

Pässilä, T. & Niinikuru, L. 1993. Koulun johtamisen taito. Helsinki: WSOY.

Raami, M-L. 2005. Asiantuntijuuden jakaminen työyhteisössä. Helsingin yliopisto: Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Saatavilla www- muodossa:

<http://www.helsinki.fi/science/networkedlearning/texts/raami.pdf>. (Luettu: 7.11.2013.)

Rainio, P. 2005. Kiinnitä työhön ja tulokseen. Saatavilla www -muodossa:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22972/URN%3ANBN%3Afi%3A>

[jyu-201002181261.pdf?sequence=1](#). (Luettu: 7.11.2013)

Robertson, J. 1989. Effective Classroom Control. Understanding Teacher-Pupil Relationships. 2nd edition. London: Hodder and Stoughton.

Rozenholtz, S. 1989. Teachers' workplace. The social organization of schools. New York: Teachers College Press.

Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Porvoo: WSOY.

Ruusuvuori, J. Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutustilanteet. Tampere: Vastapaino.

Rämänen, K & Vehviläinen, K. 1994. Sairaanhoidtajien välinen kollegiaalisuus. Kuopion yliopisto. Hoitotieteen laitos. Opinnäytetyö.

Sahi, S. 2009. Opettajaksi kouluyhteisöön. Teoksessa: Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki: PS-kustannus, 87–116.

Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa? Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Salo, P. 2000. Koululuokan työrauhahäiriöiden ehkäiseminen, käsittely ja korjaaminen. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Salo, P. 2009. Opettaja pedagogisena johtajana. Teoksessa: Saloviita, T (toim.). Meidän koulu. Juva: PS-kustannus, 111–143.

Salovaara, R & Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Porvoo: PS-

kustannus.

Saloviita, T. 2007. Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi. Juva: PS-kustannus.

Schempp, P., Sparkes, A. & Templin, T. 1993. The micropolitics of teacher induction. *American Educational Research Journal* 30(3), 447–472.

Sigfrids, A. 2009. Viihtyisä ja turvallinen koulu. Teoksessa: Saloviita, T (toim.). Meidän koulu. Juva: PS-kustannus, 91–109.

Suutarinen, M. & Vesterinen, P-L. 2010. Työhyvinvoinnin johtaminen. Helsinki: Otava.

Stenström, M-L. 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa: Eteläpelto, A. & Miettinen, R. (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 31–45.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Uusikylä, K. 2006. Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa: Perkiö-Mäkelä, M., Nevala, N. & Laine, V. (toim.) Hyvä koulu. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy, 13–14.

Vahvaselkä, H. & Vahvaselkä-Paukkonen, A. 2004. Tapakasvatus ja työrauha peruskoulussa neljän opettajan kokemana. Jyväskylä: Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. Saatavilla www -muodossa:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10267/G0000745.pdf?sequence=1>.

(Luettu 9.5.2013.)

Vartia, M. & Perkkä-Jortikka, K. 1994. Henkinen väkivalta työpaikoilla. Työyhteisön hyvinvointi ja sen uhat. Helsinki: Gaudeamus.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Väljärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Teoksessa: Nummenmaa, A-R & Väljärvi, J. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Yliopistopaino.

LIITE 1 Teemahaastattelurunko

Pääongelma: Millainen on kouluyhteisön merkitys luokan työrauhan rakentamisessa ja ylläpitämisessä noviisiluokanopettajan kokemana?

Taustakysymykset:

1. Milloin olet valmistunut?
2. Oletko toiminut opettajan tehtävissä aikaisemmin
3. Milloin aloitit nykyisessä työssäsi?
4. Kerro nykyisestä luokastasi
5. Miten sinut otettiin vastaan työyhteisössä?
6. Millaista työhöntulo-ohjausta olet saanut?
7. Kerro, millainen on mielestäsi hyvä työrauha?

Luokan työrauha:

8. Millainen työrauha luokassasi on?
9. Minkälaisia työrauhahäiriöitä luokassasi esiintyy?
10. Mistä asioista luokkasi työrauhahäiriöt mielestäsi johtuvat? Mitkä tekijät vaikuttavat?
11. Minkälaisia keinoja käytät /olet käyttänyt luokkasi työrauhan rakentamiseen ja ylläpitämiseen?
12. Minkälainen auktoriteetti sinulla on luokassa?
13. Miten koet onnistuneesi omassa toiminnassasi työrauhan rakentamisessa ja ylläpitämisessä?

Koulu ja työyhteisö:

14. Miten työrauhan rakentaminen ja ylläpitäminen näkyy koulusi järjestyssäännöis-

sä ja muissa asiakirjoissa?

15. Millaisia yleisiä toimintatapoja koululla on työrauhan rakentamiseen ja ylläpitämiseen?
16. Ketkä osallistuvat koulussasi työrauhaa koskevaan suunnitteluun ja päätöksentekoon?
17. Kenelle työrauhan ylläpitäminen koulussasi kuuluu?
18. Miten koulussasi valvotaan työrauhaa ja sääntöjen noudattamista?
19. Kuvaile työyhteisösi ilmapiiriä ja yhteishenkeä
20. Minkälaista yhteistyötä koulun henkilöstö tekee työrauhaan liittyvissä asioissa?
21. Oletko saanut koululta tukea johonkin työrauhahäiriöön? Keneltä? Kenen aloitteesta?
22. Millaisiin työrauhaan liittyviin tilanteisiin kaipaisit koululta tukea?
23. Oliko näissä kysymyksissä jotain johon haluaisit vielä palata tai onko vielä jotakin, mistä haluaisit puhua?

LIITE 2 Esimerkkianalyysi

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Teema	Sosiaalinen tuki	
<i>”Mulle on tullu jopa positiivista palautetta. On kuitenkin kaikki sujunu niin hyvin ekalle opetusvuodelle” -Jani</i>	Opettaja on saanut positiivista palautetta	Palaute	Arviointituki	Voimavara
<i>”Kovasti sanottiin, että kiva kun tulit mejjän työyhteisöön” -Siiri</i>	Uusi opettaja otettiin hyvin vastaan	Työhöntulo ilmapiiri	Emotionaalinen tuki	Voimavara
<i>”Koulunkäynninohjaaja on joka päivä ainakin yhden tunnin”-Hanna</i>	Koulunkäynnin ohjaaja luokassa	Resurssi	Välineellinen tuki	Voimavara
<i>”Rinnakkaisluokanopettaja sanoi, että nyt niillä on semmonen aikuinen, joka asettaa niille rajat, että ne ehkä uskaltaa näyttää sulle, että niillä on paha olo. Ja se oli niinku aika iso oivallus” -Petra</i>	Rinnakkaisluokanopettaja auttoi näkemään tilanteen uudesta näkökulmasta	Palaute (reflektio)	Arviointituki Emotionaalinen tuki	Ammatillinen kehittyminen Voimavara
<i>”Poistan toisen opettajan luokkaan” -Siiri</i>	Opettaja poistaa oppilaan toisen opettajan luokkaan	Työrauhakeino	Välineellinen tuki	Voimavara
<i>”Mun oppilas on kiusannu toista ni opettaja tulee sit kertomaan minulle” -Petra</i>	Opettajaa saa toiselta opettajalta tiedon kiusaamistapauksesta	Tiedonkulku	Tietotuki	Voimavara
<i>”ootko kokeillu tehdä tämmöstä, entä jos tää toimis sille lapselle, mulla on vähän vastava. Sit se ottaa ne vinkit siihen omaan työhön” - Petra</i>	Opettajat jakavat vinkkejä toisilleen	Tiedon jakaminen Yhteisöllisyys	Tietotuki Emotionaalinen tuki	Ammatillinen kehittyminen Voimavara

<p><i>”koko jengillä katotaan, että käyttäytyy asiallisesti. Jos joku ei käytäydy niin silloin lähin aikuinen poistaa sen oppilaan ja ottaa istumaan omma viereen” -Siiri</i></p>	<p>Jokainen opettaja vastuussa salissa työrauhasta.</p>	<p>Yhteisöllisyys</p>	<p>Emotionaalinen tuki</p>	<p>Voimavara</p>
<p><i>”erityisopettajan kanssa ollaan yleensä tehty niin, että hän ottaa ne heikot neljä omma opetukseen” -Siiri</i></p>	<p>Erityisopettaja ottaa opetukseensa osan oppilaista</p>	<p>Resurssi</p>	<p>Välineellinen tuki</p>	<p>Voimavara</p>
<p><i>”kyllä seki auttaa, että mun päätöksentekotaitoihin luotetaan---ettei tarvi pelätä, että jos mä nytte annan tuolle jälki-istuntoa, niin mä saan kuulla siitä” -Siiri</i></p>	<p>Opettajan päätöksentekotaitoihin luotetaan</p>	<p>Arvostus</p>	<p>Emotionaalinen tuki</p>	<p>Voimavara</p>
<p><i>”Muut sanoo mulle, että miten mun kannattaa tehdä” -Jani</i></p>	<p>Opettajalle annetaan vinkkejä</p>	<p>Tiedon jakaminen</p>	<p>Tietotuki</p>	<p>Ammatillinen kehittyminen Voimavara</p>