

## Opettajan työ ja voimavarat

- Opettajien kokemuksia työyhteisön ja elämäntilanteen merkityksestä työssä jaksamiselle ja hyvinvoinnille.

Anne Lakaniemi

Sari Määttä

Pro-gradu -työ

Kevät 2005

Lapin yliopisto,  
kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Opettajan työ ja voimavarat. Opettajien kokemuksia työyhteisön ja elämänhallinnan merkityksestä työssä jaksamiselle ja hyvinvoinnille.

TEKIJÄ: Lakaniemi Anne ja Määttä Sari

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustieteen koulutusohjelma/ pääaine kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ x Laudaturtyö    Lisensiaatintyö   

Sivumäärä: 124 + 2 liitettä

Vuosi: Kevät 2005

#### Tiivistelmä:

Opettajille stressiä ja uupumista aiheuttavia asioita on tutkittu paljon. Omassa tutkimuksessamme halusimme selvittää opettajien jaksamista ja hyvinvointia positiivisemmasta näkökulmasta. Työhyvinvoinnin tukemisen edistäminen on ajankohtainen haaste jokaisessa työyhteisössä. Opettajien työn moninaistuessa on opettajien jaksamiseen kiinnitettävä erityistä huomiota. Tutkimustehtävänä oli selvittää, mistä opettajat saavat voimavaroja työhönsä. Tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, miten opettajat kokevat opettajuuteen ja työyhteisöön liittyvien asioiden vaikuttavan jaksamiseensa ja hyvinvointiinsa. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, millaisia voimaantumiseen ja elämänhallintaan liittyviä piirteitä tutkittavassa työyhteisössä ja opettajissa oli havaittavissa. Tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus. Tutkimuksen aineisto kerättiin kuudelta peruskoulun opettajalta teemahaastattelumenetelmällä. Aineisto analysoitiin teemoittelun avulla.

Opettajat pitivät työnsä itsenäisyyttä voimavarojensa kannalta hyvänä asiana, mutta toivoivat kuitenkin opettajien välistä yhteistyötä lisää. Tutkimustulosten mukaan työyhteisön vuorovaikutus- ja ihmissuhteet ovat merkityksellisiä opettajan jaksamisen ja voimavarojen kannalta. Etenkin rehtorin rooli korostui työyhteisön avainhenkilönä. Rehtori voi merkittävästi vaikuttaa opettajan hyvinvointiin ja voimavaroihin suhtautumalla opettajiin myönteisesti, antamalla tukea ja palautetta sekä luomalla työyhteisöön avointa keskustelukulttuuria. Opettajat eivät mielestään saaneet palautetta rehtorilta eivätkä työkavereiltaan. Tärkeäksi tutkimustulokseksi nousi oppilailta saatu, tai oikeastaan otettu palaute. Oppilaiden iloiset ilmeet ja into koulunkäyntiin antoivat opettajille voimavaroja ja saivat heidät tuntemaan itsensä ja työnsä tärkeäksi. Työyhteisössä oli havaittavissa voimaantumiseen ja elämänhallintaan liittyviä piirteitä. Mielipiteet voitiin työyhteisössä tuoda esille ja autonomia ilmeni vapautena toimia ja päättää itsenäisesti työhönsä liittyvistä asioista. Työyhteisöön liittyvien asioiden rinnalla erittäin tärkeäksi tutkimustulokseksi nousi opettajan oman ajattelun ja asenteiden merkitys voimavaroja vapauttavana tekijänä. Opettajat olivat oppineet kuuntelemaan itseään. Opettajien omat pohdinnat omissa ajatuksissa ja asenteissa tapahtuneista muutoksista kertoivat opettajien kyvystä hallita omaa elämäänsä.

Avainsanat: opettajat, opettajuus, jaksaminen, empowerment, elämänhallinta, työyhteisö

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi x

Suostun tiivistelmän tallentamiseen yliopiston WWW-palvelimelle x

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi x

(vain Lappia koskevat)

1 JOHDANTO ..... 4

2 OPETTAJAN TYÖ.....	6
2.1 Opettajuus ja opettajan työn luonne.....	7
2.2 Opettajan työn muutoksista.....	9
3 ELÄMÄNHALLINTA JA VOIMAANTUMINEN HENKISENÄ VOIMAVARANA.....	11
3.1 Henkinen hyvinvointi.....	11
3.2 Elämönhallintaa ja voimaantumista.....	12
4 TYÖYHTEISÖ JA OPETTAJAN HYVINVOINTI .....	20
4.1 Yhteisö, työyhteisö ja yhteisöllisyys .....	20
4.1.1 Yhteisö .....	20
4.1.2 Työyhteisö.....	23
4.1.3 Yhteisöllisyys .....	24
4.2 Työyhteisön kulttuuri.....	26
4.2.1 Kulttuuri ja organisaatiokulttuuri .....	26
4.2.2 Koulukulttuuri .....	29
4.3 Työyhteisön johtaminen.....	31
4.3.1 Johtaminen ja johtajan tehtävät .....	31
4.3.2 Rehtori koulun johtajana.....	34
4.4 Vuorovaikutus- ja ihmissuhteiden merkitys opettajan työssä.....	37
4.4.1 Työtoverit ja yhteistyö .....	37
4.4.2 Sosiaalinen tuki.....	39
4.4.3 Avoimuus työyhteisön ihmissuhteissa.....	42
4.4.4 Ristiriidat eli konfliktit.....	45
5 TUTKIMUKSEN TAUSTAA.....	48
5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat .....	48
5.2 Kvalitatiivinen tapaustutkimus .....	49
5.3 Kohdejoukko .....	52
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	54
6.1 Haastattelu tiedonkeruumenetelmänä .....	54

6.2 Haastatteluiden eteneminen.....	57
6.3 Aineiston analyysi.....	59
6.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	61
<b>7 OPETTAJUUS TÄNÄÄN .....</b>	<b>65</b>
7.1 Enemmän aikuisuutta, enemmän kasvatusta .....	65
7.2 Itsenäistä työtä omaa persoonaa hyödyntäen .....	67
7.3 Muutosten pohdintaa.....	72
7.4 Opettajuuden merkitys .....	76
<b>8 TYÖYHTEISÖSTÄ KUMPUAVAT VOIMARATEKIJÄT .....</b>	<b>78</b>
8.1 Kulttuuri toimintatapojen yhtenäistäjänä .....	78
8.2 Työyhteisön johtaminen.....	81
8.2.1 Rehtorin rooli työyhteisössä.....	81
8.2.2 Rehtori ja opettajien jaksaminen .....	85
8.3 Työtoverit, yhteistyö ja sosiaalinen tuki .....	86
8.3.1 Työtoverit ja yhteistyö .....	86
8.3.2 Sosiaalinen tuki.....	92
8.4 Avoimuus ja työyhteisössä ilmenevät ristiriidat.....	97
<b>9 POHDINTA.....</b>	<b>105</b>
9.1 Opettajan työ ja siihen kohdistuneet muutokset.....	105
9.2 Opettaja, työyhteisö ja elämänhallinta .....	109

LÄHTEET

LIITTEET

1 JOHDANTO

Opettajien työssä jaksamista, stressiä, työuupumusta ja työn psyykkistä kuormittavuutta on tutkittu viimeisten kahden vuosikymmenen aikana paljon eri kouluasteilla (Rajala 1988, Kinnunen 1989, Kalimo & Toppinen 1997, Viinamäki 1997, Mäkinen 1998, Kulmala 2000, Santavirta ym. 2001). Opettajan työn nurja puoli on näissä tutkimuksissa tullut selvästi esille. Opettajien kokemasta stressistä ja uupumuksesta on puhuttu jo väsymiseen asti. Vasta viime vuosina hyvinvointitutkimuksessa on tapahtunut painopisteen siirtymä. Työuupumuksen selvityksistä on siirrytty jaksamisen pohtimisen kautta hyvinvoinnin moniulotteiseen arvioimiseen.

Perehtyessämme opettajien työhyvinvointia positiivisemmasta näkökulmasta käsitteleviin tutkimuksiin (Siitonen 1999; Siitonen, Repola & Robinson 2002), heräsi meillä kiinnostus selvittää, mistä opettajat saavat voimavaroja työhönsä. Opettajan työ on muuttunut aiempaa kompleksisemmaksi ja muun kuin opettamisen osuus opettajan työssä on lisääntynyt. Työn moninaistuessa nousevat opettajien kokemat voimavaratekijät entistä tärkeämpään asemaan. Hyvinvoivan ja jaksavan opettajan merkitys ulottuu opettajan itsensä lisäksi myös koko työyhteisöön, oppilaisiin ja yhteiskuntaan laajemminkin. Opettajan työhön kohdistuvista muutoksista huolimatta on opettajan työssä tärkeintä kuitenkin edelleen oppilaan paras. Tämän toteutuminen edellyttää ennen kaikkea hyvinvoivaa, itsestään ja muista lähteistä voimavaroja hyödyntävää opettajaa. Tämän vuoksi opettajan hyvinvointia ja voimavaroja vapauttavien tekijöiden tutkiminen ja niihin panostaminen on tärkeää. Opettajien työn ollessa tiukasti sidoksissa yhteiskuntaan ja sen muutoksiin, saattavat myös opettajien työssään tärkeäksi kokemat voimavaratekijät muuttua itse työn luonteen muuttuessa. Tästä johtuen tutkimuksia opettajan hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä ei varmaankaan tehdä liian tiheään. Kun opettajien tärkeäksi kokemia voimavarojen lähteitä tuodaan esille, voidaan niitä lähteä kehittämään ja painottamaan omassa työyhteisössä.

Opettajan työhyvinvointiin ja jaksamiseen vaikuttavat luonnollisesti monet asiat. Opettajan työ eroaa monista muista ammateista, ja siksi opettajien jaksamista käsiteltäessä tulee tarkastella myös opettajan työn erityispiirteitä ja siinä tapahtuneita

muutoksia. Monet näistä erityispiirteistä vaikuttavat opettajan jaksamiseen. Työyhteisöön liittyvien asioiden on todettu vaikuttavan oleellisesti opettajan työssä viihtymiseen, hyvinvointiin ja jaksamiseen (Huusko 1999, Savolainen 2001). Muun muassa työyhteisön psykososiaalisilla tekijöillä kuten työyhteisön ilmapiirillä, vuorovaikutus- ja ihmissuhteilla, johtajuudella ja yhteistyöllä voi olla merkitystä opettajien kokemaan hyvinvointiin ja voimavaroihin. Työyhteisöön liittyy paljon asioita, joten olemme tutkimuksessamme painottuneet ja perehtyneet tarkemmin työyhteisöllisten asioiden tarkasteluun.

Työyhteisöllisten tekijöiden lisäksi työhyvinvointia tarkasteltaessa on kuitenkin tärkeää kiinnittää huomiota myös opettajan hyvinvointiin vaikuttaviin yksilöllisiin tekijöihin. Opettajan sisäisillä voimavaroilla, kuten elämänhallinnan ja voimaantumisen tunteella on merkitystä sille, miten hyvin opettaja kokee voivansa. Opettajan työssä jaksaminen on vahvasti sidoksissa opettajan itselleen asettamiin vaatimuksiin, työhönsä kohdistamiin odotuksiin sekä käsityksiin omasta opettajuudestaan (Haikonen 1999, 30-31). Myönteisellä perusasenteella elämään, toisiin ihmisiin ja työhön on merkitystä opettajan työssä viihtymiseen ja hyvinvointiin (Siitonen, Repola & Robinson 2002, 28).

Työyhteisön hyvinvoinnin tukeminen on ajankohtainen haaste jokaisessa työyhteisössä. Työyhteisöissä ihmisen hyvinvointi, voimaantuminen ja jaksaminen on sekä yksilöiden että yhteisön asia. Opettajan voimavaroja ja hyvinvointia tarkasteltaessa tuleekin huomiota kiinnittää sekä opettajan yksilöllisiin tunteisiin, ajatuksiin ja asenteisiin että myös työyhteisöön ja siihen kontekstiin, missä opettaja päivittäin työtänsä tekee. Panostamalla yhtäaikaan sekä yksilöön että työyhteisöön ja sen kulttuuriin, luodaan parhaat edellytykset opettajan ja koko työyhteisön hyvinvoinnille ja tätä myötä myös työn menestykselliselle hoitamiselle. Empowerment- eli voimaantumisorientaatio tarjoaa hyvän viitekehyksen opettajan hyvinvoinnin tarkastelemiseen, koska se perustuu näkemykseen, jonka mukaan työhyvinvointia tarkasteltaessa on otettava huomioon sekä yksilö että yhteisö.

## 2 OPETTAJAN TYÖ

## 2.1 Opettajuus ja opettajan työn luonne

Räisänen mukaan (1996) opettajuus käsitteenä on epämääräinen. Se on enemmän kuin hallinnollisesti määritellyt opettajan työtehtävät. Opettajuus viittaa opettajana olemiseen, opettajan työn piirteisiin sekä asemaan työyhteisössä ja yleensä yhteiskunnassa. Myös Luukkaisen (2004) mukaan opettajuus –käsite muodostuu useista tekijöistä. Opettajuus syntyy opettajan itsensä työnsä päämäärää ja siihen pääsemistä koskevan analyysin perustalta. Tuon analyysin tekeminen on korostuneesti yhteisöllistä toimintaa: yhteistä pohtimista, jossa erilaiset näkemykset rikastuttavat toisiaan ja erilaiset osaamiset täydentävät toisiaan. Opettajuus on kulttuurisidonnaista ja siksi erilaista erilaisissa yhteiskunnissa. (Luukkainen 2004, 17, 91.)

Opettajuus kiinnittyy opettajan työn sisältämiin osa-alueisiin. Kyse ei kuitenkaan ole työn sisältöjen luettelosta. Opettajuus on kuva opettajan työstä. Sitä muovaavat arkityön edellyttämät taidot, mutta vielä enemmän yhteiskunnan odotukset opettajan tehtävää kohtaan. Opettajuus on käsitteenä yhteiskuntalähtöinen, jota yksilö toteuttaa oman näkemyksensä mukaisesti. Kahta samanlaista opettajuutta ei siksi ole. Opettajuus voidaan tiivistää käsitykseksi opettajan tehtävästä yhteiskunnassa. (Luukkainen 2004, 91.) Vaikka opettajuudesta ei voidakaan puhua ehyenä tai tiettyjen pysyvien elementtien kautta hahmottuvana ilmiönä, on siinä kuitenkin nähtävissä joitakin oleellisia opettajuuteen liittyviä piirteitä.

Opettajan työ voidaan nähdä yksilön, oppilaan tarpeista ohjautuvaksi tai tehtäväksi kasvattaa kansalaisia yhteiskunnan tarpeita varten. Opettajan työn pääsisältö onkin erilaisten kasvatus- ja opetustilanteiden järjestely ja säätely. Kasvatus ja opetus kietoutuvat luokanopettajan työssä voimakkaasti toisiinsa. Opetus on yksi kasvatuksen keino. (Räisänen 1996, 14-16.) Lahdes (1997, 14) on määritellyt opetuksen kasvatustavoitteista johdettavaksi tarkoitukselliseksi ja suunnitelluksi opettajan ja oppilaan väliseksi sosiaaliseksi, vuorovaikutukselliseksi toiminnaksi, jonka tarkoituksena on luoda oppilaalle edellytykset oppimisen avulla tavoitteiden

saavuttamiseen. Kasvatuksen Lahdes (em.) määrittelee toiminnaksi, joka on aina tarkoituspäristä ja intentionaalista (Lahdes 1997, 11). Opettajan työn moraalinen ja eettinen ulottuvuus on keskeinen osa opettajan työtä. Se korostuu juuri opettajan tehtävässä kasvattaa lapsia ja nuoria yhteiskunnan kulttuuriin. Usein opettajaksi hakeutuvatkin henkilöt, joilla on korkeat eettiset asenteet. Opettajalta edellytetään moniin muihin ammatteihin nähden poikkeavasti hyvin näkyvää esilletuloa ja näkyvyyttä omien arvojen ja kasvatusajatusten esilletuojana. (Kiviniemi 2000, 70.)

Oppilaiden lisäksi opettajan työhön kuuluu yhteistyö kollegoiden kanssa sekä kodin ja muun ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Opettajan työtä ihmissuhdetyönä leimaakin erilaisten ihmisten kohtaaminen ja tukeminen (Luukkainen 2004, 62; Räisänen 1996, 16). Siitä huolimatta opettajan ammattikuvan tunnusomaisiin piirteisiin kuuluu vankka yksintyöskentelyn perinne. Jokaisen odotetaan pysyttävänsä omalla erikoisalueellaan ja olemaan sekaantumatta muiden töihin. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 38.)

Opettamisen itsenäisyys suosii yksilöllistä asennoitumista. Opettajan työn itsenäisyys on yhtäältä sen merkittävä etu. Koulun aikuisten jäsenten työtä ei juuri arvioida eikä opettajan pedagogisia kykyjä aseteta kyseenalaisiksi kuin joissain ääritapauksissa. Kun työkontaktit rajoittuvat pääasiallisesti oppilaiden kanssa käytävään vuorovaikutukseen, opettajan työ on ollut perusolemukseltaan omaan luokkayhteisöön rajoittuvaa. Kukin voi työskennellä luokissaan vapaasti omien näkemystensä mukaan. (Kohonen & Leppilampi 1994, 64.) Samalla kun työskentely luokassa suljettujen ovien takana on ylläpitänyt myyttiä hyvästä opettajasta, se on myös sulkenut tien avoimelta keskustelulta, kollegoiden yhteistyöltä ja mahdollisesti myös avunsaannilta. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand, 1997, 39.)

Luukkaisen ja Wuorisen (2002) mukaan opettajan työ on asiantuntijatyötä asiantuntijaorganisaatiossa. Asiantuntijuus ilmenee oppijan näkökulmasta opettajan sisällöllisenä osaamisena, pedagogisena taitavuutena, kykynä huomata ja kohdata yksilö, kykynä kohdata ryhmä, persoonana ja aikuisuutena. Tällöin korostuvat persoonallisuuden osatekijät akateemisten taitojen rinnalla. (Luukkainen & Wuorinen 2002, 96.) 1990-luvun puolivälin jälkeen onkin tutkimuskirjallisuudessa alkanut jälleen esiintyä opettajan persoonasta nousevien opetuksen elementtien



tarkastelua. Professio- tarkastelun osaksi on noussut uudestaan käsite kutsumusopettaja. (Luukkainen 2004, 63.) Viime vuosina opettajan työ on muuttunut yhä enemmän persoonaa kuluttavaksi. Oppilaiden asioiden ja ongelmien hoitaminen edellyttää opettajalta ennen kaikkea kypsää, rajoja perustellen asettavaa aikuisuutta. Tällainen aikuisuus on Luukkaisen ja Wuorisen (2002) mukaan yhteiskunnassamme hieman hukassa. (Luukkainen & Wuorinen 2002, 96.) Omatakseen edellytykset tukea oppilaan kasvua ja kehitystä opettajalla itsellään tulee olla terve itsetunto ja vahva persoonallisuus (Luukkainen 2004, 85). Kiviniemen (2000, 72) mielestä erilaiset opettajapersonallisuudet tulisi nähdä rikkautena, ja jo opettajankoulutuksen tulisi pyrkiä tukemaan opettajaksi opiskelevia heidän persoonallisen opettajuutensa löytämisessä.

## 2.2 Opettajan työn muutoksista

Opettajan työ nykypäivän koulussa on muuttumassa ja siihen sisältyy lisääntyvässä määrin muutakin kuin pelkkää opettamista. 2000-luvun alkaessa opettajan työ nähdään aiempaa laajempaan sisältäen laajan kasvatusvastuun ja yhteiskunnallisen tehtävän. (Luukkainen 2004, 19). Opettajan profession sisältyy opettajuuden lisäksi entistä laajemmin vastuuta yhteiskunnan ja koulutuksen kehityksestä. (Luukkainen 2000, 50.) Opettajan työtodellisuuden muutokseen ovat vaikuttaneet erityisesti muutos kohti konstruktivistista oppimiskäsitystä, koulutuksen järjestämistä koskevan päätösvallan hajauttaminen keskushallinnosta paikallistasolle, heterogeenistynvä oppilasaines sekä tarve ja vaade tiiviimpään yhteistyöhön niin oppilaitosten kesken kuin ulkopuolisten tahojen kanssa. Nämä monet vaativat tavoitteet asettavat koulun toimintatavat ja opettajan roolin suurten haasteiden eteen (Luukkainen 2004, 15, 23.)

Koulun opetustyö on muuttumassa entistä vaativammaksi yhteiskunnallisen rakennemuutoksen johdosta. Pitkälle tulevaisuuteen ulottuvia haasteita ovat esimerkiksi yhteiskunnallisen erilaisuuden ja eriarvoisuuden lisääntyminen. Oppilaat tuovat kotiensa paineita väistämättä mukanaan myös kouluun, jossa ne näkyvät

esimerkiksi lisääntyvänä rauhattomuutena, puutteellisena keskittymiskykyinä, väsymyksenä ja kiusaamisena. Nämä lisäävät opettajan työn kuormittavuutta ja muuttavat työn luonnetta ainakin joltakin osin sosiaalityön suuntaan. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 130.) Erityisesti luokanopettajat joutuvat työssään kohtaamaan ja ottamaan kantaa kotien hätään (Huusko 1999, 95). Samalla kun opettajille on tullut yhä enemmän vastuuta eri asioista, ottavat perheet ja yhteiskunta yhä vähemmän vastuuta lapsen kasvatuksellisesta hyvinvoinnista (Travers & Cooper 1996, 8). Koulun yhteiskunnallista ja eettistä tehtävää hoitaessaan opettaja joutuu siis olemaan useille lapsille ensisijaisesti aikuisen malli ja kasvattaja. Vasta sen jälkeen hänellä on edellytykset toimia menestyksellisesti oppimisen ohjaajana, taitojen opettajana, tiedon siirtäjänä ja arvioinnin suorittajana. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 139.)

Kiviniemen (2000, 7) tutkimuksessa Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle mukana olleet opettajat ja opettajankouluttajat katsoivat koulun kehittämishaasteiden olevan niissä tekijöissä, joita koulun kulttuurisen ja yhteiskunnallisen ympäristön muutokset asettavat koulun toiminnalle. Koulun työskentelyyn vaikuttavina muutostendensseinä opettajat toivat esille erityisesti koulun normeja uhmaavien oppilaiden häiriökäyttäytymisen ja aggressiivisuuden lisääntymisen. Opettajat kohtaavat Kiviniemen (em.) tutkimuksen mukaan työssään yhä voimakkaammaksi käyneen koulunvastaisen alakulttuurin.

Opettajan työn individualistiselle ja yksinäiselle luonteelle ovat viime vuosina asettaneet haasteita useat kouluun kohdistuneet uudistukset. Viimeisen kymmenen vuoden aikana opettajille on siirretty aiempaa enemmän vastuuta työstä ja sen kehittämisestä. Työn kehittämisellä tarkoitetaan työn muuttamista parempaan suuntaan tai yhteiskuntaan muun kehityksen mukaiseksi. Suunnittelu- ja kehittämistyön lisääntyessä vaaditaan opettajilta yhä enemmän myös yhteistoiminnallisuutta ja yhteistyötaitoja. Kun vastuu työn kehittämisestä ja opetussuunnitelmatyöstä on yhteisöllinen, on mahdollista, että opettajat oppivat aiempaa enemmän toimimaan yhteisönä ja ryhminä. (Räisänen 1996, 16-17.)

Opettajan työn luonteen muuttuessa on myös heidän arvostuksensa muuttunut yhteiskunnassamme. Tutkimuksista on käynyt ilmi, että opettajat kokevat työnsä

olevan aliarvostettua yhteiskunnassamme. Tämä näkyy muun muassa työn vaatimusten ja palkan epäsuhtana. Lisäksi siihen liittyy myös se, että julkisuus usein syyllistää opettajat, vaikka koulu ja opettajat eivät voi olla kaikkivoipia eikä heidän vaikutuksensa ulotu paljoakaan esimerkiksi koulun ulkopuolelle. (Turunen 2000, 46; Travers & Cooper 1996, 9.) Työ on myös muuttunut opettajien käsityksen mukaan niin rasittavaksi, että sitä ei voida hoitaa yhtä kokonaisvaltaisesti kuin aiemmin (Kiviniemi 2000, 77).

### 3 ELÄMÄNHALLINTA JA VOIMAANTUMINEN HENKISENÄ VOIMAVARANA

#### 3.1 Henkinen hyvinvointi

Henkinen hyvinvointi voidaan määritellä yleiseksi tyytyväisyydeksi elämään ja työhön, onnellisuudeksi ja myönteiseksi asennoitumiseksi tulevaisuuteen (Kalimo & Lindström 1989, 3). Henkinen hyvinvointi määräytyy siitä, minkälaiset ovat ihmisen voimavarat, miten hyvin hän pystyy suojautumaan haittatekijöiltä ja selviytymään niiden vaikutuksista. Voimavaranäkökulma terveyteen ja hyvinvointiin merkitsee sitä, että se vähentää kuormittavaksi koettujen tilanteiden määrää ja kuormittavuuden kokemista tuottamalla tehokkaampia hallinnan keinoja. Voimavaroja elämään on etsittävä joko ihmisestä itsestään tai ympäristöstä. Voimavarojen kuvaus voi näin ollen perustua ulkopuolisiin kriteereihin, yhteiskunnan näkökulmasta työkykyä koskevaan odotukseen tai yksilön itsensä asettamiin kriteereihin. Silloin hyvinvoinnissa painottuu elämyksellisen puolen merkitys. Henkisen hyvinvoinnin määrittelee ihminen itse. Se on tila, jossa ihminen kokee olonsa hyväksi. (Mäkinen 1998, 34, 57.)

Työntekijän hyvinvointiin voivat vaikuttaa vaikuttavat useat eri tekijät. Hyvä työkyky ei ole pelkästään yksilön ominaisuus eikä pysyvä olotila. Työkykyyn ja

jaksamiseen vaikuttavat työntekijän, hänen työnsä ja koko työyhteisön yhteensopivuus. Parhaat tulokset – sekä hyvinvoinnin että töiden sujumuuden näkökulmasta – saavutetaan olemassa olevista lähtökohdista käsin panostamalla yhtä aikaa työntekijään, työhön ja työyhteisöön sekä yhteensovittamalla tarpeet ja mahdollisuudet. Hyvinvoivissa työyhteisöissä on tietoa siitä, mitkä tekijät edistävät ihmisen henkistä hyvinvointia. Työntekijöihin panostamisen hyöty on oivallettu ja sitä käytetään hyväksi. (Hakanen, Ahola, Härmä, Kukkonen & Sallinen 1999, 20, 23.)

Työyhteisöön liittyvillä tekijöillä on vaikutusta opettajan hyvinvointiin ja työyhteisö voi olla joko merkittävä voimavaran tai sitten stressin lähde. Kuitenkin myös opettajan yksilöllisillä ominaisuuksilla kuten persoonallisuudella, asenteilla ja tunteilla on vaikutusta opettajan hyvinvointiin ja näin ollen voimavaroihin. Nämä ominaisuudet liittyvät elämänhallinnan ja voimaantumisen tunteeseen. Hyvä elämänhallinta voi olla merkittävä voimavara ja auttaa opettajaa suhtautumaan työhönsä ja työtovereihinsa positiivisesti. Tunne oman elämänsä hallitsemisesta on tärkeää sekä ihmisen hyvinvoinnille että myös hänen kehittymiselleen työelämässä. Elämänhallinnan tunne muodostuu yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksesta. Myös empowerment- eli voimaantumisorientaatio perustuu näkemykseen, jonka mukaan työhyvinvointia tarkasteltaessa on otettava huomioon sekä yksilö että yhteisö. Sen mukaan voimaantuminen on samanaikaisesti sekä henkilökohtainen että sosiaalinen prosessi. Empowerment –orientaatio on lähtökohdiltaan positiivinen ja kannustava, ja se ottaa huomioon useita työhyvinvointiin vaikuttavia asioita. Voimaantumisorientaatio tarjoaa työorganisaatiolle viitekehyksen hyvinvoinnin mahdollistavan kulttuurin arvioimiseen ja kehittämiseen. (Siitonen 1999). Muun muassa näiden lähtökohtiensa vuoksi elämänhallinnan ja voimaantumisorientaation avulla on hyvä tarkastella ja arvioida niitä seikkoja, jotka työntekijän hyvinvointiin vaikuttavat.

### 3.2 Elämänhallintaa ja voimaantumista

Ihmisen tarve hallita elämäänsä on syvällä ihmismielessä ja sitä voisi kutsua yhdeksi ihmisen perustarpeista. Elämänhallinta on viime aikoina noussut keskeiseksi kiinnostuksen kohteeksi. Tämä saattaa olla seurausta yhteiskunnan monimutkaistumisesta ja yhä lisääntyvistä suoritusvaatimuksista. Maailma on muuttunut nopeasti. Ihminen ei kuitenkaan ole muuttunut samaa vauhtia eikä välttämättä pysy muutoksissa mukana. Ennakoimattomien ja hallitsemattomien vastoinkäymisten pelko on ihmisen suurimpia turvattomuuden lähteitä, ja tätä pelkoa vastaan hän tarvitsee tunteen, että hän kykenee omilla ratkaisuillaan säätelämään elämäänsä. (Keltikangas-Järvinen 2000, 27-29.) Käsitystä ihmisestä elämäänsä suunnittelevana ja tavoitteisiinsa pyrkivänä toimijana voidaan pitää modernin ajan ihmiskäsityksenä (Järvikoski 1996, 45).

Elämänhallinta implikoi humanistista ihmiskäsitystä, joka näkee ihmisen käyttäytymisessä vaihtoehtoja (Riihinen 1996, 22). Humanistisen ihmiskäsityksen mukaista on, että ihminen itse aktualisoituisi ottamaan vastuuta itsestään ja muista ja olisi oman kehityksensä paras asiantuntija (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 370). Psykologiassa elämänhallinnalla tarkoitetaan sitä, että ihminen pyrkii muuttamaan niitä ulkoisia tai sisäisiä olosuhteita, jotka hän arvioi itselleen liian rasittaviksi tai voimavaransa ylittäviksi (Keltikangas-Järvinen 2000, 41). Elämänhallinta sisältää näin kokemuksen itsensä ja ympäristön hallittavuudesta. Elämänhallinnan edellytyksenä on, että ihminen säilyttää sisäisen autonomiansa vahvana ja että hänellä on voimakas itsetunto ja selkeä positiivinen minäkuva. Tällöin hän voi säilyttää elämänhallintansa tyydyttävänä vaikeissakin tilanteissa. (Mäkinen 1998, 55.)

Elämänhallinta on usein jaettu ulkoiseen ja sisäiseen hallintaan. Roos (1987) pitää ulkoisena elämänhallintana yksinkertaisimmillaan sitä, että odottamattomat, elämäkulkua järkyttävät tekijät on kyetty torjumaan, ja monimutkaisimmillaan sitä, että ihminen on kyennyt toteuttamaan elämälleen asettamansa tavoitteet ja tarkoitusperät jokseenkin katkeamattomina. Aineellisesti ja henkisesti turvattu asema, aineellinen vauraus ja taloudellinen asema ovat ulkoisen elämänhallinnan keskeisiä ja erittäin tärkeitä tekijöitä. Sisäinen elämänhallinta taas merkitsee, että ihminen, riippumatta siitä, mitä hänelle elämässä tapahtuu, kykenee sopeutumaan, katsomaan asioita parhain päin, sisällyttämään elämäänsä mitä dramaattisimpia

tapahtumia. Sisäinen hallinta on siis jotain, joka on opittava, vähitellen ja jo lapsuudessa. (Roos 1987, 65-66.)

Elämänhallinta on kokonaisuus, jolla on sekä sisäisiä että ulkoisia edellytyksiä. Hyvä elämänhallinnan tunne merkitsee sitä, että yksilö ja ympäristö ovat sopuissa keskenään – ympäristö vaatii ihmiseltä sopivasti, samoin se tarjoaa hänelle mahdollisuuksia. (Uutela 1996, 50.) Henkilö, jonka sisäinen autonomia on kehittynyt vahvaksi ja jolla on voimakas itsetunto ja selkeä positiivinen minäkuva, voi säilyttää elämänhallintansa tyydyttävänä ankeissakin ulkoisissa oloissa, kun taas päinvastaisin ominaisuuksin varustettu henkilö voi sortua vähäiseltä näyttävään vastoinkäymiseen. Ulkoinen elämänhallinta on tässä mielessä riippuvainen sisäisestä elämänhallinnasta. (Riihinen 1996, 30.)

Voimaantuminen ja elämänhallinta ovat käsitteellisesti lähellä toisiaan. Niitä voidaan tukea koulutuksen kautta ja ne vaikuttavat työelämässä selviytymiseen. (Isosomppi & Leivo 2003, 105.) Empowerment –käsitettä on tarkasteltu yhteisöpsykologian, sosiologian, hoitotieteen ja liike-elämän aloilla, mistä johtuen sen määritelmät vaihtelevat. Empowerment -käsite on suomennettu kirjallisuudessa useilla eri tavoilla, joista esimerkkejä ovat toimintakykyistyminen, voimistuminen, vahvistuminen, täysivaltaistuminen ja valtautuminen. Monet tutkijat liittävät empowerment –käsitteen asioiden mahdollistamiseen, voimavarojen löytämiseen sekä elämänhallintaan, toimintavalmiuksien ja toimintakykyisyyden saavuttamiseen. Voimaantuminen, hyvinvointi ja sitoutuminen ovat yhteydessä toisiinsa. (Siitonen 2001, 65.)

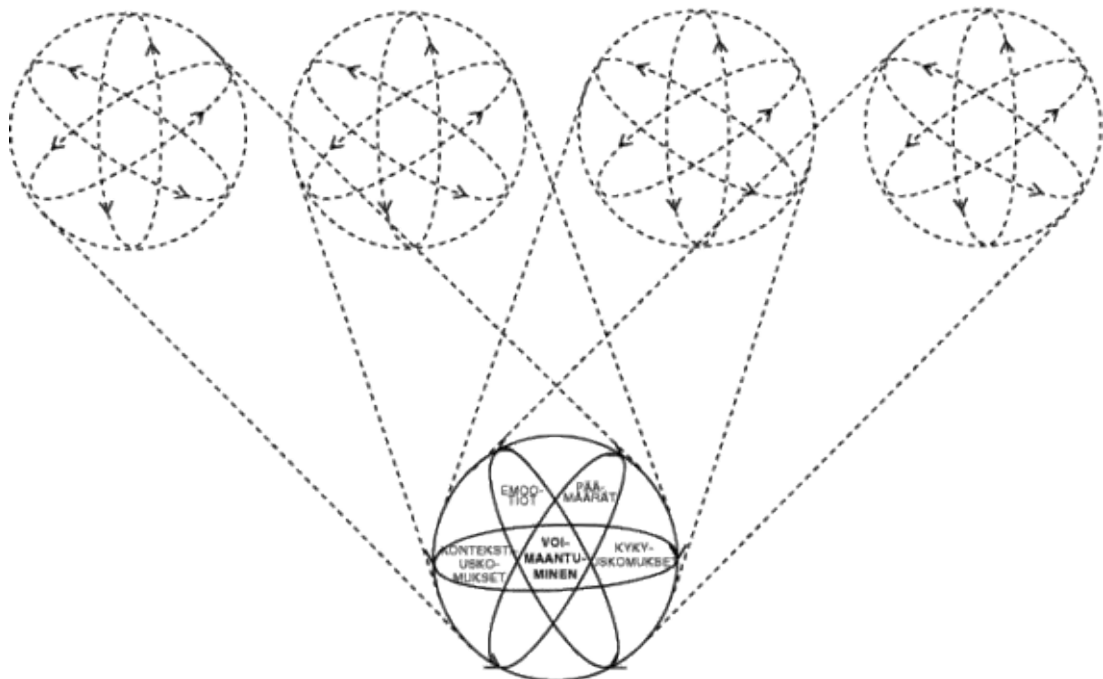
Voimaantumisen eri lähestymistavoissa korostuu pyrkimys jollakin tavalla edesauttaa ihmisen oman voiman kehittämistä ja vastuun ottamista omasta kehityksestään ja työnsä suunnittelusta (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 347). Voimaantumisprosessit ovat prosesseja, joissa ihmiset luovat tai saavat mahdollisuuden kontrolloida omaa kohtaloaan ja vaikuttaa omaa elämäänsä koskeviin päätöksiin. Vaikuttavalla opettajalla on uskoa omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa, itsetuntoa ja –tuntemusta sekä halua vaikuttaa. Opettajan voimaantuminen näkyy parantuneena itsetuntona sekä kykynä asettaa ja saavuttaa päämääriä. (Isosomppi & Leivo 2003, 105.)

Empowerment –käsitettä käytetään tänä päivänä ehkä eniten muutosprosessia kokevissa organisaatioissa, työyhteisöjen kehittämisessä lähinnä luovuuteen ja innovatiivisuuteen pyrittäessä (Heikkilä & Heikkilä 2001, 285). Käsitteen käyttö ei ole aivan ongelmatonta. Empowerment –käsitettä voidaan myös käyttää ymmärtämättä sen teoreettisia lähtökohtia, jolloin voimaantumiseen pyrittäessä todellisen muutoksen aikaansaaminen voi estyä. Empowermentin oikein ymmärtäminen suuntaa tarkastelun ihmiseen ja ihmisten kesken tapahtuvaan kanssakäymiseen. Kyseessä ei ole valta tai voima, power, jolla kontrolloidaan muita. Tarkoitus on kehittää valtaa ja sisäistä voimaa omassa itsessään, ei toisten yli. (Siitonen & Robinson 2001, 61, 63.)

Juha Siitonen (1999) on väitöskirjassaan tutkinut opettajaksi opiskelevien ammatillista kasvua. Tutkimuksessaan hän myös hahmottelee voimaantumisteorian perusteita. Siitonen korostaa, että voimaantuminen on lähtökohtaisesti henkilökohtainen ja yksilöstä lähtevä prosessi, joka ei ole siirrettävissä. Sitä voidaan kuitenkin tukea hienovaraisesti. Siitosen mukaan tällaisia toimenpiteitä tai oppimisympäristön piirteitä ovat avoimuus, toimintavapaus, rohkaiseminen sekä turvallisuuteen, luottamukseen ja tasa-arvoisuuteen pyrkiminen. (Siitonen 1999, 158-159.) Toimintavapaus ja autonomisuus ovat keskeisiä käsitteitä voimaantumisprosessissa. Oman kontrollin tunteen ohella yksilön oman äänen kuuleminen on tärkeää. Sen on vaikeaa toteuttaa ilman toimivaa yhteisöä, luottamuksellista yhteistoimintaa ja tasa-arvoista osallistumisen mahdollisuutta. (Siitonen 1999, 86.)

Siitosen hahmottelemaan voimaantumisen teoriaan liittyy neljä osaprosessia, joita ovat *päämäärät*, *kykyuskomukset*, *kontekstiuskomukset* ja *emootiot*. Näillä voimaantumisen osaprosesseilla on keskeinen merkitys ihmisen voimaantumisessa. Kuviossa 1 pyritään voimaantumisen ”atomimallilla” havainnollistamaan voimaantumisen osaprosessien keskinäistä yhteyttä ja toisaalta keskinäisten merkityssuhteiden moninaisuutta.

PÄÄMÄÄRÄT	KYKYUSKOMUKSET	KONTEKSTIUSKOMUKSET	EMOOTIOT
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Toivotut tulevaisuuden tilat</li> <li>- henkilökohtaisten päämäärien asettaminen</li> <li>- halu ymmärtämiseen</li> <li>- halu menestyä</li> <li>- osallistuminen yhteisten päämäärien asettamiseen</li> <li>* Vapaus</li> <li>- valinnanvapaus</li> <li>- vapaaehtoisuus</li> <li>- itsemäärääminen</li> <li>- autonomisuus</li> <li>* Arvot</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Minäkäsitys</li> <li>- minäkuva</li> <li>- itsetunto</li> <li>- identiteetti</li> <li>* Itseluottamus, itsearvostus</li> <li>* Tehokkuususkomukset ja itsesäätely</li> <li>* Vastuu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Hyväksyntä</li> <li>- tervetulleeksi kokeminen</li> <li>* Arvostus, luottamus ja kunnioitus</li> <li>* Ilmapiiri</li> <li>- turvallisuus</li> <li>- avoimuus</li> <li>- ennakkoluulottomuus</li> <li>- rohkaiseminen</li> <li>- tukeminen</li> <li>* Toimintavapaus</li> <li>- oma kontrolli</li> <li>* Autenttisuus</li> <li>* Yhteistoiminta, kollegiaalisuus ja tasa-arvoisuus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Säätävä ja energisoiva toiminta</li> <li>* Positiivinen lataus</li> <li>- innostuneisuus</li> <li>* Toiveikkuus</li> <li>* Onnistuminen ja epäonnistuminen</li> <li>* Eettisyys</li> <li>- ihmisen äänen kuunteleminen</li> </ul>



Kuvio 1. Voimaantumisen osaprosessien moniulotteinen keskinäinen yhteys. (Siitonen 1999, 158)

Voimaantumisen kannalta on tärkeää, että ihminen voi vapaasti asettaa itselleen tulevaisuuden unelmia. *Päämäärien* asettamisessa ja niihin pyrkimisessä tarvittava voimantunne on yhteydessä ihmisen henkilökohtaisiin kokemuksiin ja uskomuksiin toimintaympäristön tarjoamista mahdollisuuksista. (Siitonen 1999, 119-120.)

Opettajan *uskomukset omiin kykyihinsä*, itseluottamus, minäkuva ja ammatillinen itsetunto ovat erittäin merkityksellisiä omien voimavarojen vapauttamisen ja positiivisen latauksen vahvistumisen kannalta. Näiden käsitteiden tarkastelussa tulee



ottaa huomioon, että ne ovat yhteydessä moniin muihin voimaantumisen osaprosesseihin, erityisesti vapautteen, ilmapiiriin, keskinäiseen luottamukseen, kunnioitukseen ja arvostukseen sekä turvallisuuteen, ennakkoluulottomuuteen, hyväksyntään, kollegialisuuteen, autenttisuuteen ja luovuuteen. Jos ihminen tuntee, että on hyväksytty omana itsenään, hän voi arvioida kontekstinsa tulevaisuutensa suhteen mahdollisuuksia antavaksi. Hyväksyvässä ja arvostavassa ilmapiirissä ihminen uskaltaa ottaa riskejä. Onnistuminen tuo itseluottamusta, mikä puolestaan voi tukea itsearvostusta. (Siitonen 1999, 129-132.) Voimaantuminen on sekä henkilökohtainen että sosiaalinen prosessi ja siksi myös vastuu ulottuu molemmille tasoille. Vastuu yhteisen hyvinvoinnin edistämisestä on luonteva osa voimaantumisorientaatiota, koska voimaantuminen tapahtuu todennäköisimmin hyväksyvässä, avoimessa, tasa-arvoisuutta ja kollaboratiivisuutta arvostavassa kontekstissa. (Siitonen 1999, 142.)

*Kontekstiuskomuksissa* on olennaista se, miten kontekstin uskotaan vaikuttavan päämäärän saavuttamiseen; tekeekö se päämäärän saavuttamisen helpommaksi vai vaikeammaksi? Voimaantumisen kannalta on oleellista, millaista kontekstia ihminen itse pitää omiin päämääriin pyrkimisen kannalta mahdollistavana, turvallisenä, tukevana, arvostavana, luottamuksellisenä ja ennakkoluulottomana. Hyvässä työyhteisössä on samoja ominaisuuksia kuin voimaantumisprosessien tutkimuksissa tehdyissä löydöksissä. Tällaisia ovat muun muassa avoimen, kannustavan ja suvaitsevan ilmapiirin tukeminen, työntekijöiden kuunteleminen, joustavuus, keskinäinen kunnioitus, arvostus ja luottamus. Yhteistoiminnallinen, oppiva yhteisö edistää jäseniensä voimaantumisen tunnetta. (Siitonen 1999, 142-143.)

*Emootioiden* antaman tiedon ja vihjeiden perusteella ihminen tulkitsee erityisesti kontekstin turvallisuutta, ilmapiiriä, tukea ja toimintavapautta. Ihmisen toiveikkuus ja positiivinen lataus ovat merkityksellisiä omien voimavarojen vapautumisessa. Kun opettaja arvioi kontekstin mahdollistavaksi, hän todennäköisesti löytää päämäärän saavuttamisessa tarvitsevansa voimavarat. (Siitonen 1999, 151.) Kiinnittämällä huomio näihin neljään (päämäärät, kykyuskomukset, kontekstiuskomukset ja emootiot) voimaantumisen osaprosessiin, tuetaan samalla mahdollistavan kulttuurin kehittymistä. (Siitonen 2001, 73).

Voimaantumisen teoria jäsentää osaprosesseja ja niiden välisiä merkityssuhteita, mutta siinä ei pyritä osoittamaan syitä, vaikutuksia tai seurauksia. Voimaantuminen ei ole kuitenkaan yksisuuntaista, vaan osaprosessit ovat monitasoisessa yhteydessä ja merkityssuhteessa toisiinsa. (Isosomppi & Leivo 2003, 107.)

Siitonen, Repola ja Robinson (2002) ovat Oulun työtieteen hallinnoimassa tutkimushankkeessa pyrkineet selvittämään, miten työhyvinvointia, jaksamista ja voimaantumisprosesseja voidaan edistää. Tämän lisäksi tutkimuksen tavoitteena on ollut sellaisten asioiden etsiminen, jotka ovat keskeisiä työuupumuksen ja jaksamisen ongelmien ennalta ehkäisemisessä ja hoitamisessa. Oulun kaupungin tutkimusyhteisöissä (kolme koulua, terveysasemapiiri ja keskusviraston yksikkö) aineisto kerättiin laadullisin menetelmin. Keskeisimpinä aineistoina olivat tutkittavien reflektiopäiväkirjat, haastattelut ja tutkijoiden pitämät havainnointipäiväkirjat. (Siitonen, Repola & Robinson 2002, 6.)

Hankkeessa vahvistui aiempien tutkimusten (Siitonen 1999; Robinson 1994) käsitys, että hyvinvointia, voimaantumista (empowerment) ja työniloa ei voida antaa toiselle. Työhyvinvoinnin edistämisen kannalta keskeisimmäksi ydinprosessiksi ja – käsitteeksi nousi *havahtuminen*, joka on olennainen asia työhyvinvoinnin ja siihen liittyvän jaksamisen, voimaantumisen ja työnilon saavuttamisessa. Havahtumiseen on yhteydessä 11 alakategoriaa; *tunteet, mahdollistava johtajuus, perusasenne, omana itsenä oleminen, mahdollisuuksien kirjo, arvot oma aika, merkityksellisyys, osaamisen hallinta, työyhteisö ja mahdollistava työkuulttuuri*. (Siitonen, Repola & Robinson 2002, 6.)

Havahtuminen on pysähtymistä ja asioiden perinpohjaista uudelleenarvioimista. Havahtumista tarvitaan työorganisaation eri tasoilla ja sitä tarvitaan kaikkien työhyvinvoinnin kannalta keskeisten asioiden ja ilmiöiden arvioimisessa. Ihminen tarvitsee havahtumista uupumuksen vaarojen, jaksamisen ongelman ja työhyvinvoinnin merkityksen ymmärtämiseen. Havahtuminen voi johtaa löytöjen tekemiseen työyhteisössä, työtilanteessa ja ihmisessä itsessään. (kts myös liite 2) Siitosen, Repolan ja Robinsonin tutkimuksessa (em.) onnistuttiin myös määrittämään monia asioita ja toimintoja, jotka ovat erittäin keskeisiä empowermentin, työnilon ja hyvinvoinnin kokemisen ja edistämisen kannalta.

Tutkimuksen tuloksena saatujen 11 kategorian moniulotteisuus ja eritasoisuus antavat vihjeen siitä, kuinka monilla asioilla on yhteys jaksamiseen ja työhyvinvointiin. (Siitonen, Repola & Robinson 2002, 6, 19-21.)

Short ja Rinehart (1992) tutkivat Yhdysvalloissa sitä, mikä saa opettajat voimaantumaan koulutyössään. Tutkimukseen osallistuneet listasivat asioita, joissa he kokivat sisäisen voimantunteensa lisääntyneen. Tutkimuksessa nousivat esille seuraavat keskeiset osa-alueet, jotka katsottiin olevan voimaantumisen kannalta oleellisimmat (Short & Rinehart 1992, 951.):

- Päätöksenteko (decision making)
- ammatillinen kasvu (professional growth)
- asema (status)
- pätevyys (self-efficacy)
- autonomisuus (autonomy)
- vaikutus (impact)

*Päätöksenteko* tarkoittaa opettajien valtaa vaikuttaa sellaisiin asioihin, jotka suoraan vaikuttavat opettajan työhön. Usein tällaisia asioita ovat esimerkiksi talousarvio, opettajavalinnat, ajankäyttö ja opetussuunnitelmat. Mahdollisuus osallistua päätöksentekoon on avainasemassa opettajan voimaantumisessa. Opettajien tulee kuitenkin kokea aidosti vaikuttavansa asioihin, toisin sanoen heidän täytyy kokea, että mielipiteillä todella on merkitystä. Avoin ja riskejä ottava kouluilmapiiri rohkaisee osallistumaan päätöksentekoon. Tällaisessa ilmapiirissä opettajat uskaltavat kokeilla uusia ideoita ja lähestymistapoja. *Ammatillinen kasvu* viittaa opettajien mahdollisuuteen kasvaa ja kehittyä opetuksen ammattilaisina. Koulun tulee taata opettajille täydennyskoulutusmahdollisuus. *Asema* voimaantumisen yhtenä osa-alueena viittaa siihen, että opettajilla on oltava tunne kollegojensa ammatillisesta kunnioituksesta ja tuesta. Heillä on oltava myös tunne, että muut arvostavat heidän tietämystään ja osaamistaan. Opettajat saattavat kokea, että heidän työtään ei arvosteta, koska muun muassa työstä maksettava palkka on alhainen ja usko koulutukseen on muutenkin vähenemässä. *Pätevyydellä* tarkoitetaan opettajan tunnetta siitä, että hänellä on kykyjä ja taitoja auttaa opiskelijoita oppimaan ja kehittymään itsenäisiksi oppijoiksi. Opettajan varmuus omista ammatillisista

kyvyistään liittyä läheisesti oppilaan menestymiseen ja saavutuksiin. *Autonomisuuden* tunnusmerkki on opettajan tunne siitä, että hän voi järjestellä päivittäisen työnsä tahtonsa mukaan ja tehdä tiettyjä päätöksiä itse. Autonomia voi opettajan työssä liittyä muun muassa ajankäytön määrittelyyn, oppikirjojen valintaan ja opetuksen suunnitteluun. *Vaikutus* tarkoittaa sitä, että opettajalla on tunne, että hänellä on vaikutusta kouluelämään. Opettajat tarvitsevat haasteita ja tukea kasvaakseen henkisesti ja ammatillisesti. On tärkeää, että opettaja tuntee suoriutuvansa ja selviävänsä hänelle kuuluvista töistä. Kollegoiden palautteella on tärkeä merkitys opettajien tunteelle siitä, että heillä on vaikutusta ja vaikutusvaltaa kouluelämään. (Short 1994, 489-491.)

## 4 TYÖYHTEISÖ JA OPETTAJAN HYVINVOINTI

### 4.1 Yhteisö, työyhteisö ja yhteisöllisyys

#### 4.1.1 Yhteisö

Yhteisön määrittely on aikojen kuluessa vaihdellut. Yhteisöstä puhutaan nykyään mitä erilaisemmissa yhteyksissä ja usein on vaikeaa erottaa selviä yhtenäisiä piirteitä, joita yhteisön käsitteeseen liitetään. Virtuaaliyhteisöt ovat eräs esimerkki uudenlaisesta yhteisöstä. Virtuaaliyhteisöihin jäseneksi pääsee maksamalla maksun tai antamalla salasanan. Virtuaaliyhteisöissä ihmiset eivät välttämättä jaa samanlaisia arvoja ja identiteettiä tai ole alueellisesti lähellä toisiaan. Muun muassa näitä piirteitä on yleisesti yhteisöön ainakin aiemmin liitetty. (Grossman, Wineburg & Woolworth 2000, 6.)

Yhteisön useat ja vaihtelevat määritelmät voidaan jakaa kolmeen kategoriaan. Yhteisö voidaan ensinnäkin määritellä maantieteellisesti, alueen tai paikallisuuden kautta. Yhteisön määrittely maantieteellisen alueen perusteella on ongelmallista siksi, että vaikka ihmiset asuvatkin samalla alueella tai samassa paikassa, eivät he välttämättä ole missään tekemisissä toistensa kanssa. (Lee & Newby 1989, 57-58; Willmott 1986; 83.)

Toinen tapa määrittää yhteisöä on siihen kuuluvien jäsenten yhteinen kiinnostus jotakin asiaa kohtaan. Tällöin yhteisöön kuulumisen ja liittymisen on usein kiinni valinnasta. Kiinnostuksen mukaan määriteltyä yhteisöä kuvaa paikan sijaan paremmin ihmisten samankaltaiset luonteenpiirteet ja ominaisuudet. Ihmiset liittyvät yhteen esimerkiksi uskonnollisen vakaumuksen, seksuaalisen suuntautumisen, ammatin tai kansallisen alkuperän mukaan. Kiinnostuksen mukaan määritetyssä yhteisössä on olennaista sosiaalinen identiteetti. (Lee & Newby 1989, 57-58; Willmott 1986, 83.)

Yhteys on kolmas tapa määrittää yhteisöä. Sillä tarkoitetaan kiintymyksen tunnetta paikkaan, ryhmään tai ideaan. Toisin sanoen täytyy olla yhteisöllisyyden tunnetta. Yhteisö jakaa yhteisen identiteetin. Vahvimmassa muodossa yhteydellä tarkoitetaan syvällistä, hyvin voimakasta tapaamista tai kohtaamista - ei vain toisten ihmisten, vaan myös Jumalan ja Luojan kanssa. Yksi esimerkki vahvasta yhteydestä on jokaisen yksittäisen kristityn hengellinen liitto Kristuksen kanssa ja siitä johtuen myös jokaisen kristityn kanssa. Tällaisessa yhteisön määrittelyssä ei maantieteellisyydellä ole välttämättä mitään tekemistä yhteisön kanssa, sillä yhteisön tunne voi olla myös yksilöiden välillä, jotka ovat maantieteellisesti hyvinkin kaukana tai hajallaan toisistaan. Nämä kolme eri tapaa lähestyä yhteisöä voivat joissain tapauksissa ilmetä myös samanaikaisesti, mutta ne voivat hyvin ilmetä myös erillisinä. Aina ei ole niin, että tietyillä alueilla eläminen tuottaa tietynlaisia vuorovaikutuksen rakenteita, jotka taas tuottaisivat yhteisöllisyyttä tai sen puutetta. (Lee & Newby 1989, 57-58; Willmott 1986, 83-93.) Willmott (1986, 84-55) korostaa, että ihmisten keskinäinen vuorovaikutus ja identiteetin tunne kulkevat usein käsi kädessä, koska ne vahvistavat toisiaan. Willmott (em.) käyttääkin nämä kaksi elementtiä sisältävistä yhteisöistä nimitystä "kiintymyksen yhteisö."

Cohenin (1985) määritelmä yhteisöstä sopii hyvin opettajayhteisöön. Cohenin mielestä yhteisöjä voidaan parhaiten lähestyä ”merkityksen yhteisinä”. Toisin sanoen yhteisöllä on tärkeä symbolinen rooli ihmisen tunteelle siitä, että hän kuuluu johonkin ja on osa jotakin. Cohenin mukaan yhteisön todellisuus sijaitsee sen jäsenten käsityksissä sen kulttuurin elinvoimaisuudesta. Hänen mielestään yhteisö käsittää kaksi toisiinsa liittyvää asiaa. Ensinnäkin ryhmän jäsenillä on jotakin yhteistä toistensa kanssa, ja toiseksi asia, jota yleisesti kannatetaan tai ollaan hoitamassa, erottaa heidät jollakin erityisellä tavalla toisista mahdollisista ryhmistä. (Cohen 1985, 12-13.) Opettajat muodostavat oman, melko yhtenäisen ja tiiviin yhteisön. Opettajien yhteisöön kuulumisen ja siihen kiinteä liittyminen alkaa jo opiskeluvaiheessa, jolloin opettajaksi opiskelevat liikkuvat niin koulussa kuin myös vapaa-ajalla paljon opettajaporukoissa. Opettajia yhdistää työssään sama päämäärä, lasten opettaminen ja kasvattaminen. Tämän tehtävän kautta he ovat aivan oma yhteisönsä ja erottuvat näin muista ryhmistä.

Cohenin (em.) mielestä yhteisön rajat eivät aina ole itsestään selviä tai näkyviä ja selvästi osoitettavissa esimerkiksi kartasta. Yhteisön rajat voivat olla yhteisöön kuuluvien päässä, ajatuksina ja samaankin yhteisöön kuuluvat voivat näin ollen määritellä ne eri tavalla. Tätä Cohen kutsuu yhteisön rajojen symboliseksi puoleksi ja sillä on tärkeä merkitys kun yritetään saavuttaa kuva siitä, miten ihmiset kokevat yhteisön ja yhteisöllisyyden. Yhteisön tai yhteisöllisyyden rajojen määrittely asettaa toiset ihmiset niiden sisään ja toiset ulkopuolelle. (Cohen 1985, 12-13.) Lee & Newby (1989, 57) korostavat vuorovaikutuksen merkitystä yhteisön rajojen määrittelyssä. Esimerkiksi naapurit, jotka paikan määritelmän mukaan kuuluvat samaan yhteisöön, saattavat olla vain vähäisessä vuorovaikutuksessa keskenään. Leen & Newbyn (em.) mukaan vuorovaikutussuhteiden luonteella onkin usein tärkeämpi merkitys yhteisöä määriteltäessä kuin esimerkiksi paikalla tai alueellisuudella.

#### 4.1.2 Työyhteisö

Suomen kielen sanalle työyhteisö ei ole suoranaista vastinetta muissa kielissä. Yleensä käsite viittaa sanana enemmänkin pieneen ryhmään, jossa vallitsee jatkuva vuorovaikutus. Työyhteisöllä voidaan kuitenkin tarkoittaa koko työpaikkaa, sen osastoa, työryhmää tai tiimiä. Sen mitä työyhteisöllä kulloinkin tarkoitetaan, ratkaisee asiayhteys. (Koivisto 2001, 19.) Perkka-Jortikka (1998, 7) määrittelee työyhteisön ihmisten muodostamaksi yhteenliittymäksi, jossa ihmiset toimivat tavoitteellisesti yhdessä ja tekevät yhteistyötä tietyissä tulossuuntautuneissa toiminnoissa. Lindström (1995, 180) lisää vielä, että yhteisen tavoitteen lisäksi työyhteisön ihmisillä oletetaan olevan yhteiset voimavarat sekä keskinäistä vuorovaikutusta ja ymmärtämistä, mikä synnyttää yhteenkuuluvuutta.

Työyhteisö on työelämän keskeisin yksikkö työntekijän hyvinvoinnin ja konkreettisen työn tekemisen kannalta (Perkka-Jortikka 1998, 7). Työyhteisöllä onkin suuri merkitys opettajan työssä jaksamiselle ja hyvinvoinnille (Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 1-3). Sosiaalisuuden ja liittymisen tarve sekä arvostuksen tarve ovat keskeisiä inhimillisiä tarpeita, joiden tyydyttämiselle tulee olla mahdollisuus myös työyhteisössä. Useimmat haluavat kokea kuuluvansa työyhteisöönsä, tulevansa hyväksytyksi ja tuntevansa siinä turvallisuutta, arvostusta ja kunnioitusta ihmisinä ja työn tekijöinä. (Vartia 1994, 196.) Hyvä työyhteisö tukee jäseniään. Se auttaa työntekijöitä näkemään oman merkityksensä ja omat mahdollisuutensa, se hahmottaa ja jäsentää heille realistisen kuvan toimintaympäristöstä ja luo perspektiivin tulevaisuuteen. (Pöyhönen 1992, 83.)

Hyytiäinen (2003) on tutkimuksessaan sudenhuoneesta opettajainhuoneeksi selvittänyt, millä tavoin opettajainhuone ja siihen tiivistynyt käsitys opettajantyöstä ja roolista vaikuttavat opettajuuteen tai opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. Tutkimuksen tarkoituksena on ollut kuvata opettajainhuonetta opettajan eettisenä toimintaympäristönä. Tutkimuksessa pohditaan, miten sudenhuoneesta voisi kehittyä opettajainhuone, yhteisö jossa opettajat alkaisivat tarkastella toisiaan kokonaisina ihmisinä - yksilöinä, joilla on omat persoonalliset ominaisuutensa. Hyytiäinen korostaa opettajainhuoneen sisäisen interaktion

merkitystä, koska sillä kuinka opettajat kohtelevat toisiaan on merkitystä myös sille, kuinka he opettavat ja kohtelevat oppilaita. Hyytiäisen mielestä opettajainhuoneen merkitystä opettajan työssä ei ole riittävästi tiedostettu. Opettajainhuone voi tukea opettajaa tämän kasvussa yksilönä, antaa tilaa ja mahdollisuuksia tai toisaalta tukahduttaa. Hyytiäisen mukaan vain opettajainhuone, josta löytyy ymmärrystä hyväksyä erilaistakin opettajuutta ja jossa sallitaan se, että samaan päämäärään voi päästä hyvinkin erilaisia reittejä, voi tukea opettajaa tämän kasvussa omista vahvuuksistaan ammentavaksi opettajaksi.

Koulun opettajakunta muodostaa organisatorisen tason, joka yksittäisen koulun tasolla toteutuu koulun yksilöllisenä työyhteisönä (Huusko 1999, 17). Tutkimuksessamme kiinnitämme huomion opettajayhteisön jäseniin sekä heidän työyhteisölleen ominaisiin toimintatapoihin, vuorovaikutukseen jne. Olemme tietoisia, että myös muut koulun työyhteisön laajemman määritelmän mukaan siihen kuuluvat henkilöt, kuten oppilaat ja koulun muu henkilökunta vaikuttavat osaltaan opettajan voimavaroihin ja hyvinvointiin, mutta tutkimuksessamme olemme kiinnostuneita opettajien välisestä vuorovaikutuksesta ja yhteistyöstä. Tämän vuoksi emme tutkimuksessamme käsittele muiden tahojen vaikutusta opettajan hyvinvointiin.

#### 4.1.3 Yhteisöllisyys

Yhteisöllisyys tarkoittaa sekä virallista että erityisesti epävirallista sosiaalista vuorovaikutusta työyhteisössä. Yhteisöllisyyden oppiminen tapahtuu vähitellen ja kokemusten kautta. Yhteisöllisyyden tiedot ja taidot siirtyvät eksplisiittisesti, suoraan osana keskustelua, sekä implisiittisesti (näkymättömästi) eleinä ja äänensävyinä. (Vartia & Perkkä-Jortikka 1994, 1-3.) Yhteisöllisyys ei siis välttämättä ole näkyvää tai kuuluvaa, ei liikettä tai puhetta. Se on myös äänetöntä ja näkymätöntä työpaikan henkeä, yhteen hiileen puhaltamista, yhteistä säveltä tai ”fiilistä”. (Perkkä-Jortikka 1994, 12.) Yhteisöllisyyttä, me-henkeä korostavassa työyhteisössä työt tehdään



yhteisesti ja myös työtovereiden töistä ja jaksamisesta ollaan kiinnostuneita (Sihvonen 1996, 70).

Työelämän ilmiönä yhteisöllisyys liittyy samassa työn organisaatiossa työtä tekevien yhteistyön välttämättömyyteen, jotta työlle asetetut tavoitteet saavutetaan. Tavoitteilla on näin ollen suuri merkitys yhteisyyden tunteen syntymisessä eikä yhteisyyden tunnetta voi syntyä, ellei osapuolilla ole mitään yhteistä. Yhteiset tavoitteet ovat työssä luonnollisin ihmisiä yhdistävä tekijä. (Leskinen 1987, 115; Vartia & Perkkä-Jortikka 1994, 2-3.) Opettajia yhdistävä tärkeä peruspäämäärä ja tavoite on lasten opettaminen (Vartiovaara 1996, 85).

Vartian ja Perkkä-Jortikan (1994) mukaan on olemassa niin positiivista kuin negatiivistakin yhteisöllisyyttä. Positiivista yhteisöllisyyttä työssä ilmentävät ihmisen mahdollisuus yhteiseen identiteettiin ja yhteisiin arvoihin, rikas erilaisuuden hyväksyvä kulttuuri ja sen traditiot sekä pyrkimys avoimuuteen ja oikeudenmukaisuuteen. Positiivinen yhteisöllisyys mahdollistaa työntekijän olemassaolon yksilönä. (Vartia & Perkkä-Jortikka 1994, 2,10.) Myös Sihvosen (1996) mukaan yhteisöllisyyttä luotaessa on tärkeää kiinnittää huomiota avoimen vuorovaikutuksen harjoitteluun, työntekijöiden vaikutusmahdollisuuksien lisäämiseen, tunteiden ja tuntemusten esiintuomisen sallimiseen sekä inhimillisen johtamisen vankentamiseen (Sihvonen 1996, 70). Aito yhteisöllisyys rakentuu vapaaehtoisuudelle ja itseohjautuvuudelle. Sitä ei voi ylläpitää tiukkojen normien ja sääntöjen avulla. (Mäkipeska & Niemelä 1999, 22.) Negatiivisen yhteisöllisyyden ilmentymiä ovat ylikorostunut hierarkkisuus ja kontrolli, auktoriteettien tarve, klikit ja henkinen väkivalta. Positiivinen yhteisöllisyys edistää sekä hyvinvointia että työn tuloksellisuutta, joita negatiivinen yhteisöllisyys puolestaan haittaa. (Vartia & Perkkä-Jortikka 1994, 2,10.) Yhteisöllisyys-ilmion merkityksen ymmärtäminen jo sinänsä edistää hyvinvointia työssä. Samoin positiivisen yhteisöllisyyden tukeminen ja rakentaminen edellyttävät negatiivisen yhteisöllisyyden tajuamista. (Perkkä-Jortikka 1998, 14.)

Perkkä-Jortikka (1998, 13) on sitä mieltä, että vaikka yhteisöllisyys ilmenee erityisesti epävirallisessa vuorovaikutuksessa, on se koko työtoiminnan kannalta positiivinen ja tärkeä ilmiö. Se elävöittää byrokratisoituneita ja usein luutuneita

organisaatioita, jotka monesti enemmän haittaavat kuin edistävät luovaa ja tuloksellista toimintaa. Työhön liittyvää yhteisöllisyyttä tai työntekijöiden epävirallisesti muodostamaa työyhteisöä ei Perkkä-Jortikan (em.) mukaan voi erottaa työn sisällöstä tai työpaikan sosiaalisesta vuorovaikutuksesta.

## 4.2 Työyhteisön kulttuuri

### 4.2.1 Kulttuuri ja organisaatiokulttuuri

Organisaation identiteetti ja kulttuuri syntyvät työyhteisössä. Työyhteisön syntyminen taas rakentuu yksilöiden yhteistoiminnan ja siitä kertyvien kokemusten varaan. Organisaatiokulttuuria ei voida hahmottaa ilman työyhteisöjen ja niissä toimivien ihmisten arvojen, tavoitteiden, toimintatapojen, käsitysten ja kokemusten, siis näkymättömän, hahmottamista. (Perkkä-Jortikka 1998, 10.)

*Kulttuurilla* tarkoitetaan yleensä niitä ihmisyyhteisön omaksumia tapoja, taitoja, välineitä ja tekniikoita, jotka ovat sille tyypillisiä tietyssä aikana. Kulttuuri liittyy siihen, miten todellisuus jäsenetään. Näin kulttuuri luo käyttäytymiselle tietyn viitekehyksen. Kulttuurissa arvostetut ja ihannoidut ilmiöt ohjaavat ihmisten valintoja ja sekä ohjaavat heidän luovuuttaan ja henkistä kasvuaan näiden ihanteiden suuntaan. Kulttuurin ja yksilön välillä on monimutkainen yhteys. Kulttuuri on kytkeytynyt ihmisen syvimpään tasoon, tunteisiin, esteettisiin ja eettisiin arvoihin. Kulttuuri ylläpitää ihmisyyhteisön kiinteyttä luoden samalla merkityssisältöjä, jotka vaikuttavat sekä yhteisön että yksilöiden päämääriin. (Juuti 1994, 154.)

Schein (1992) on määritellyt kulttuurin perusoletusten malliksi, jonka jokin ryhmä on keksinyt, löytänyt tai kehittänyt oppiessaan käsittelemään ulkoiseen sopeutumiseen tai sisäiseen yhdentymiseen liittyviä ongelmiaan. Tämä malli on toiminut kyllin hyvin, jotta sitä voidaan pitää perusteltuna ja siksi opettaa ryhmän uusille jäsenille

ongelmia koskevana tapana havaita, ajatella ja tuntea. Koska tällaiset oletukset ovat toistuvasti osoittautuneet toimiviksi, niitä todennäköisesti pidetään itsestään selvyyksinä ja ne ovat siirtyneet tiedostamattomalle tasolle. (Schein 1992, 12.)

Organisaatiota ei voidakaan ymmärtää tarkastelemalla pelkästään niiden tavoitteita, rakenteita, toimintoja ja resursseja. Näkyvän pinnan alla on aina organisaation syvä rakenne, jota kutsutaan *organisaation kulttuuriksi*. Organisaation kulttuuri tarkoittaa niiden hallitsevien ja merkityksellisten ajattelu- ja toimintatapojen kokonaisuutta, jotka määräävät sen, miten organisaatiossa todellisuudessa ajatellaan ja toimitaan. Todellisuus saattaa olla kaukana siitä, mitä organisaation viralliset tavoitteet ilmaisevat. (Nikkilä 1994, 63.)

Organisaatiokulttuuri on niiden perusoletusten ja uskomusten kooste, joita organisaation jäsenet ovat yleisesti omaksuneet pyrkiessään selviytymään ympäristössään ja pyrkiessään säilyttämään yhteisön kiinteyden (Juuti 1994, 155). Organisaatiokulttuuri on kollektiivinen, osittain tiedostamaton toiminta- ja ajattelumalli, joka on syntynyt yhteisenä ja opittuna ratkaisuna joihinkin organisaatiossa esiintyneisiin tilanteisiin ja/tai ongelmiin. Organisaatiokulttuurin yhteisten perusolettamusten, merkitysten, arvojen, normien, uskomusten, myyttien ja rituaalien alue antaa organisaatiolle tunnusomaisen luonteen ja yhtenäisyyden. Se auttaa organisaation jäseniä tuntemaan, havaitsemaan, ymmärtämään, koordinoimaan ja arvioimaan omaa ja toisten käyttäytymistä. Se vaikuttaa muun muassa työn järjestämiseen, tehtävien muotoilemiseen ja ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. (Mäkisalo 1998, 38.)

Organisaatiokulttuuri voidaan jakaa eri osa-alueisiin. Ne ovat 1) perusoletukset, 2) arvot, 3) artefaktit ja 4) symbolit. (Paalumäki 2003, 15 – 18.)

1) *Perusoletukset* ovat sitä kulttuurin osa-aluetta, joka erityisesti on vuosien saatossa hitaasti kehittyvää, ja suurelta osin tiedostamatonta (Paalumäki 2003, 15). Schein (1992) lukee tähän kuuluvaksi merkityksiä, jotka käsittelevät esimerkiksi organisaation jäsenten alitajuista ihmiskuvaa, yhteisön suhdetta ympäristöön, käsitystä todellisuudesta ja toiminnan luonteesta. Tällaisia perustavanlaatuisia asenteita ovat esimerkiksi ihmisen näkeminen pohjimmiltaan

joko motivoituneena ja ahkerana tai työtä ja velvollisuuksia karttavana. Perusoletuksia voivat olla myös tilaa ja aikaa koskevat oletukset. (Schein 1992, 21-25.)

- 2) *Arvot* ovat perusoletuksista jalostuneita käsityksiä siitä, miten asioiden tulisi olla. Tyypillistä on, että arvot saattavat ohjata toimintaa hyvinkin näkymättömästi ja hienovaraisesti ilman, että niistä olisi varsinaisesti koskaan sovittu tai käyty keskustelua. Yhteiset arvot eivät välttämättä tarkoita yksimielisyyttä kaikkien organisaation jäsenten kesken, mutta riittävän laajaa hyväksyntää ja tunnustusta tietyille arvokokoelmalle. (Paalumäki 2003, 15 – 16.)
- 3) *Artefaktit* ovat organisaatiokulttuurin näkyvin ja konkreettisin osa-alue. Yksinkertaisimmillaan artefakteilla tarkoitetaan kaikkia aistittavia kulttuurin ilmauksia: konkreettista fyysistä tilaa ja sen sisältämiä esineitä, logoja ja muita graafisia merkkejä; käyttäytymismalleja kuten rituaaleja ja seremonioita sekä erilaisia kielellisiä ilmauksia kuten tarinoita, sloganeita tai metaforia. (Gustafsson 1994; Martin-Meyerson 1988; Schein 1987, Paalumäen 2003, 16 mukaan.) Tilan kuten muidenkin artefaktien avulla voidaan pitää yllä käsityksiä siitä, mitä organisaatiossa pidetään hyväksyttävänä ja normaalina (Paalumäki 2003, 17).
- 4) *Symbolit*. Kun kulttuurinen artefakti saa merkityksen, joka ylittää sen sananmukaisen perusmerkityksen, voidaan puhua symbolista (Paalumäki 2003, 18). Symbolisuus muodostuu yksilön tai ryhmän ja symbolin vuorovaikutuksen tuloksena (Smircich 1983, Paalumäen 2003, 18 mukaan). Se ei ole sisäänrakennettu artefaktin ominaisuus. Symbolimerkitys on siis artefaktin saama ”lisä”- tai ”liikamerkitys”. (Ricoeur 1976, Paalumäen 2003, 18 mukaan.) Joskus ero artefaktin ja symbolin välillä on hiuksenhieno ja häilyvä, sillä symbolismi on tilannesidonnaista: merkitykset voivat vaihdella eri tilanteissa, eri aikoina ja eri henkilöiden kohdalla. Eräänä hetkenä symboliksi muodostunut ilmiö voi palautua artefaktiksi. Toisaalta symbolien tulkinnat voivat vaikuttaa artefaktien tavoin myös perusoletuksiin ylläpitäen niitä tai haastaa niitä muuttumaan. (Paalumäki 2003, 18.)

#### 4.2.2 Koulukulttuuri

Kouluissa, kuten muissakin organisaatioissa ja yhteisöissä on oma kulttuurinsa ja omat perinteensä. Koulukulttuurilla tarkoitetaan koulun, työyhteisön (tai sen osien) jakamia yhteisiä arvoja, tapoja, uskomuksia, käsityksiä, myyttejä, tarinoita, odotuksia, normeja, rooleja, seremonioita ja huumoria. Ne säätelevät ja ohjaavat usein tiedostamattomalla tavalla koulun toimintaa. Koulukulttuurilla voidaan yleistäen tarkoittaa kaikkea sitä, mitä koulussa tapahtuu. Se on tapa, jolla koulussa tehdään asioita. Kulttuuri sosiaalistaa uudet tulokkaat koulun arvoihin ja perinteisiin. Myös käsitykset oppimisesta, oppijan ja opettajan roolista, opettajien välisestä yhteistyöstä ja koulun johtamisesta ovat läheisesti sidoksissa koulukulttuuriin. (Huusko 1999, 29; Kohonen & Leppilampi 1994, 61.)

Koulun kulttuuri vaikuttaa siis sekä opettamiseen että oppimiseen koulussa. Se muodostaa kaikille työyhteisön jäsenille näkemyksen sekä koulusta että siellä vallitsevasta elämäntavasta. Koulukulttuurin käsitettä tarkastellessa voidaan puhua myös koulun elämäntavasta, joka koostuu ryhmän omaksumasta tiedosta, vallitsevista uskomuksista, arvoista, tottumuksista, moraalista, rituaaleista, symboleista ja kielestä. Koulun kulttuuriin liittyy myös läheisesti koulun omaleimaisuus. (Huusko 1999, 29.) Sitä voidaan määritellä tarkastelemalla koulun ominaisuuksia ja tyypillisyyksiä, joita ovat muun muassa toimintatavat, tottumukset, uskomukset ja arvostukset sekä ajatus siitä, minkälaisena koulun persoonallisuus ilmenee aktiivisuuden, ulospäinsuuntautuneisuuden tai luovuuden mukaan. (Hämäläinen & Sava 1989, 27.)

Koulun kulttuurin muotoutumiseen vaikuttavat koulun organisatoriset tekijät sekä opettajan työhön liittyvät tekijät. Koulukulttuuri muodostuu yhdessä työtä tekevässä, samanlaisia vaatimuksia ja kokemuksia jakavassa kouluyhteisössä. Kulttuuri muodostuu yhteisön historiasta, sen luomista ratkaisumalleista. Näin ollen kulttuuri syntyy ryhmäksi muotoutumisen kautta. Yhteiset kokemukset ja yhteinen oppiminen luo ajattelun, uskomusten, tunteiden ja arvojen yhteisen mallin. (Huusko 1999, 30.) Koulukulttuurin tarkastelussa voidaan myös kiinnittää huomiota siihen, minkälaisia

suhteita yhteisön jäsenillä on (tai ei ole) (Vulko 2001, 43). Koulukulttuuria voidaan tarkastella sekä opettaja- että oppilaskulttuurista käsin (Sahlberg 1996, 86).

Koulukulttuurissa voidaan erottaa kaksi keskeistä elementtiä: kulttuurin sisältö ja muoto. Kulttuurin *sisältö* koostuu yksilöiden asenteista, arvoista, uskomuksista, tottumuksista, olettamuksista ja toimintatavoista, jotka ovat tietyille opettajajoukolle tai laajemmalle yhteisölle yhteisiä. Koulukulttuurin sisällöistä on kyse silloin, kun puhutaan esimerkiksi eri koulumuotoihin liittyvistä eroista, oppiaineiden opettamisen kulttuureista tai eri pedagogiikkoihin erikoistuneiden koulujen kulttuureista. Opettajien opettamista ja tietoa koskevat arvostukset, uskomukset, käsitykset ja olettamukset ovat niitä kulttuurin sisällöllisiä elementtejä, jotka tekevät koulukulttuureista monimuotoisia. Koulukulttuurin *muoto* taas tarkoittaa opettajien (ja muun kouluhenkilöstön) keskinäisten suhteiden rakenteita ja yhteisyyden muotoja. Muoto selittää siis koulun henkilöstön vuorovaikutussuhteiden luoman sosiaalisen verkoston ominaisuuksia. Opettajakulttuurin muotoja voidaan tarkastella muun muassa eristyneisyyden ja yhteistoiminnallisuuden kannalta. Opettajakulttuurin muoto ilmenee sen sisältöjen avulla ja muoto muuttuu ja kehittyy kulttuurin sisältöjen muuttuessa. (Hargreaves 1994, 165 – 166.)

Koulun organisaatiokulttuurin vaikutus koulun toimintaan ilmenee usein muutosten yhteydessä tai koulun kehittämishankkeissa. Muutoksen ja kehittämisen esteinä on pidetty opettajien asenteita, riittämättömiä ongelmaratkaisuresursseja, puutteita koulun valtajärjestelmässä, johtamistyyliä ja henkilöiden välisiä suhteita ohjaavia normeja. Koululta saattaa siis puuttua sopivat mekanismit, jotta se voisi tunnistaa, mitä todella tapahtuu. Esimerkiksi opettajayhteisö saattaa olla kykenemätön sellaiseen yhteistyöhön, jossa jokaisen erilainen asiantuntijuus ja kyky parhaiten tulisivat koulun käyttöön. (Vulko 2001, 45.)

## 4.3 Työyhteisön johtaminen

### 4.3.1 Johtaminen ja johtajan tehtävät

Kulttuuri ja johtaminen liittyvät läheisesti toisiinsa. Kumpaakaan niistä ei pystytä todella ymmärtämään yksinään. Johtajat luovat organisaatiokulttuureja ja yksi tärkeimmistä johtamistoiminnoista saattaakin juuri olla kulttuurin luominen, sen johtaminen. (Schein 1992, 5.) Johtamisen osa-alueita ovat perinteisesti olleet suunnittelu, organisointi, toimeenpano ja valvonta. Nykyisin ollaan kuitenkin lähes yhtä mieltä siitä, että johtamisessa painottuu yhä enemmän sosiaalinen vuorovaikutusprosessi. Johtaminen voidaan siis määritellä vuorovaikutusprosessiksi, jonka avulla pyritään vaikuttamaan ryhmän toimintaan niin, että jokin päämäärä saavutettaisiin. Tämä vuorovaikutusprosessi vaatii vapaaehtoisen yhteistoiminnan aikaansaamista ryhmässä niin, että toiminnot organisoidaan ja toteutetaan koordinoitusti ja päämäärähakuisesti. Johtaminen on rooli, joka edesauttaa päämäärähakuista toimintaa ja jossa vaikutetaan toisten käyttäytymiseen, organisoitumiseen, asemaan ja viestintään. (Juuti 1999, 154-155.)

Johtaminen edellyttää sekä ihmisluonnon rationaalisten että tunteenomaisten elementtien huomioon ottamista. Ihmiset ja ihmisryhmät tarvitsevat struktuureja ja tietynlaista tunnetta siitä, että saavutetaan järkevältä kuulostavia päämääriä. Samalla ihmiset kuitenkin haluavat tuntea, että heistä pidetään ja että heitä kunnioitetaan sekä arvostetaan. Esimiehet, jotka kykenevät yhdistämään johtamisessaan nämä keskeiset ihmisluonnon osat onnistuneella tavalla menestyvät. (Juuti 1999, 155.)

Esimiestyön perustehtävä on luoda mahdollisimman hyvät työn tekemisen edellytykset työyhteisön jäsenille (Perkka-Jortikka 1994, 44). Johtajan tehtävänä on jäsentää yhteisön mielekäs päämäärä ja keinot edetä sen suuntaan konkreettisten tavoitteiden avulla. Johtajan tehtävänä on siis suurien linjojen jäsentäminen. Hänen tulisi jäsentää toiminnan todellisia ehtoja sekä arvioida käytettävissä olevia voimavaroja suhteessa tavoitteisiin. Esimiehen tulee myös organisoida työnjakoa, työtapoja ja työolosuhteita. Hänen tehtävänä on huolehtia työn ja toiminnan

jatkuvuudesta. Johtajan tulisi myös edustaa yhteisön suhdetta ulkomaailmaan. Hänen tehtävänsä on tehdä hankalat päätökset, joita työyhteisö ei muuten kykene tekemään. Esimiehellä on siis suuri joukko työn rakenteisiin liittyviä, asiapainotteisia tehtäviä. (Heiske 1997, 174.)

Johtajalla on myös joukko psykologisia tehtäviä hoidettavanaan. Johtajan ehkä keskeisin tehtävä on muodostaa alaisistaan keskenään hyvin toimiva työryhmä (Juuti 1999, 158). Hänen on ylläpidettävä ja kehitettävä työryhmän tajua sen perustehtävästä. Hänen täytyy muistuttaa työnteosta työryhmää, joka pakenee sitä sosiaaliseen kanssakäymiseen tai keskinäiseen riitelyyn. Tämä ei kuitenkaan tarkoita vuorovaikutuksen tai tunteiden kieltämistä. Johtaja voi parhaimmillaan toimia äidillisesti tai isällisesti, jolloin hän voi huolehtia työryhmästä myös joukkona ihmisiä. Hänen on oltava sosiaalisesti aikuisempi tai vanhempi kuin työryhmän jäsenten. Johtajan vanhemmuus merkitsee kykyä ymmärtää työyhteisön tunteita ja kokemusta joutumatta ryhmässä mahdollisesti vellovien intohimojen valtaan. Johtajan tehtävänä on myös yhteisön kulttuurin kehittäminen. Hänen on kehitettävä tervejärkisiä keskustelu-, päätöksenteko- ja toteutustapoja. (Heiske 1997, 175.) Esimiehen on siis mahdollistettava avoimen ja luottamuksellisen viestinnän syntyminen ryhmässä (Juuti 1999, 159).

Ryhmän johtamiseen liittyy osin myös jokaisen yksilön omien toiveiden ja päämäärien huomioon ottaminen ja kehittymisen varmistaminen. Ryhmän jäsenten välille saattaa syntyä ristiriitoja, joita johtajan on sovittelava. (Juuti 1999, 159.) Esimiehen kuuluu vastata siitä, että työyhteisössä on aikaa yhteisten asioiden ja mahdollisten ongelmien käsittelemiseen. Muuten töitä pelkästään suoritetaan ja ylläpidetään vallitsevaa tilannetta. Tällöin ongelmien käsittely siirtyy usein käytäville tai kahvipöytiin ja tilanne mutkistuu entisestään. (Hakanen, Ahola, Härmä, Kukkonen & Sallinen 1999, 85.) Esimiehen on pyrittävä kehittämään alaistensa työtyytyväisyyttä ja työelämän laatua (Juuti 1999, 159).

Esimiehen tehtäväkenttä on muun henkilöstön tavoin kaiken aikaa moninaistunut. Yhä useamman esimiehen työtehtävissä on päällekkäisyyttä muiden työyhteisön jäsenten töiden kanssa. Esimerkiksi opettajien muodostamissa asiantuntijaorganisaatioissa esimiehen on selvitettävä itselleen, minkä verran hän



varaa aikaansa muiden töiden ohjaamiseen ja henkilöstöjohtamiseen, minkä arvoiseksi hän kokee tämän toiminnan verrattuna muihin tehtäviin ja minkä verran hän haluaa osallistua asiantuntijatehtäviin itsekin. (Hakanen ym. 1999, 85 – 86.)

Usein suhde omaan esimieheen koetaan vaikeimpana asiana työssä. Esimieheen liittyy monia oikeutettuja, mutta usein myös kohtuuttomia odotuksia. Häneen yleensä liitetään kaikki se, mikä heijastaa ”talon” toimintatapoja. Se, miten esimies kohtaa häneen kohdistetut odotukset ja vaatimukset, vaikuttaa sekä hänen omaansa että muun työyhteisön jaksamiseen. Esimies on aina myös esimerkkinä muille. Hänen tulisi kyetä aikuiseen, kypsään ja tasavertaiseen vuorovaikutukseen. (Hakanen ym. 1999, 86.) Esimiehen on oltava aloitteellinen, eli hänen on kyettävä luomaan uusia toimintatapoja ja ajatuksia (Juuti 1999, 159). Tavoitteellinen, innostuva, kannustava ja oikeudenmukaiseksi koettu sekä käsityksiään muuttamaan kykenevä, mutta silti selkeä esimies saa luultavasti myös muut mukaansa. Tällöin työntekijä myös jaksaa huomattavasti paremmin kuin tukahduttavassa ja jäykässä ilmapiirissä. (Hakanen ym. 1999, 87.)

Siitonen, Repola ja Robinson (2002) puhuvat mahdollistavasta johtajuudesta, joka on henkilöstön hyvinvoinnin kannalta yksi tärkeimmistä asioista. Keskeisenä haasteena on nimenomaan mahdollistaminen, koska johtajakaan ei voi varsinaisesti antaa hyvinvointia toiselle. Mahdollistava johtajuus ei ole rakenteilla, ohjelmilla, määräyksillä ja säännöillä johtamista vaan avointa kommunikaatiokulttuuria tukevaa johtamista. Työhyvinvointia edistämään pyrkivälle mahdollistavalle johtajuudelle on ominaista yhdessä ajatteleva, asioiden uudelleen arvioiminen, jokaisen kunnioittaminen, luottamuksen kehittäminen, omista virheistä oppiminen, sosiaalisten taitojen korostaminen, yhteisen tiedon luominen ja yhteistoiminnallisuuteen pyrkiminen. (Siitonen, Repola & Robinson 2002, 26.)

#### 4.3.2 Rehtori koulun johtajana

Koulun johtaminen voidaan määritellä rehtorin toimenpiteiksi, joiden avulla saavutetaan kouluorganisaatiolle asetetut ja sen itse asettamat tavoitteet. Rehtorin tehtäväalue jakaantuu kahdeksi laajaksi osa-alueeksi, jotka ovat yhteydessä toisiinsa. Johtaja on vastuussa ylemmille tahoille hallinnon järjestämisestä ja toiminnan organisoinnista asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Organisaation johtajana hänen tulee taas saada organisaation jäsenet toimimaan niin, että tavoitteet saavutetaan. Rehtori toimii siis yhdessä opettajien ja muun henkilökunnan kanssa hyödyntäen parhaalla mahdollisella tavalla heidän tietojaan ja taitojaan. Johtaminen voidaan jakaa näin ollen tehtävä- ja henkilöstökeskeiseen johtamiseen. Edellisessä rehtori huolehtii hallinto-, opetussuunnitelma-, suunnittelu-, päätöksenteko- ja organisointitehtävien hoitamisesta. Jälkimmäisessä on kyse erityisesti ihmissuhteista huolehtimisesta, henkilöiden osaamisen yhteensovittamisesta ja yhdessä toimimisesta. (Mustonen 2003, 100.) Tutkimusten mukaan pääosa rehtoreista onkin näihin päiviin asti toiminut hallintotehtäviin keskittyvän säilyttäjän roolissa tai ihmissuhteiden hoitoon ja kannustamisen keskittyvänä sovittelijana ja tuen antajana (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 147).

Rehtorin työhön sisältyy hyvin erilaisia tehtäviä. Rehtori on ensinnäkin viime kädessä vastuussa kaikesta koulun toiminnasta. Hänelle kuuluvat henkilöstöasiat, kuten työnhakijoiden haastattelemine, palkkaaminen, ja virkoihin esittäminen, virkaehtosopimus- ja virkavapausasiat ja työntekijöiden henkilökohtaisten toiveiden kuuleminen. Hänelle kuuluvat myös talousasiat, kuten budjetin valmistelu ja seuranta, koulun kiinteistöhoitoon ja vuokratiloihin liittyvät asiat, opetuksen järjestäminen ja kehittäminen sekä lukujärjestystekniset asiat ovat myös keskeisiä rehtorin hoidettavia tehtäviä. Rehtorin vastuulle lankeaa myös paljon määrittelemättömiä ja osaksi hänelle kuulumattomiakin asioita. Nämä tehtävät tulevat rehtorin hoidettavaksi usein myös täysin ennalta arvaamatta. Peruskoulun ja lukion rehtoreille onkin yleisesti ottaen keskittynyt liikaa tehtäviä, kun otetaan huomioon koulujen nykyinen itsenäisyys ja vastuu. Kansainvälisissä ja suomalaisissa tutkimuksissa on todettu, että rehtorin työstä yli 80% muodostuu korkeintaan kahdeksan minuutin mittaisista yhtenäisistä jaksoista. Rehtorin on työpäivän aikana

kyettävä reagoimaan nopeasti hyvin erilaisiin tilanteisiin. (Ahonen 2001, 36-37, 62; Mustonen 2003, 52.)

Yksittäisten tehtävien tehokkaan hoitamisen lisäksi rehtorilla tulee olla näkemys siitä, millainen on hyvin toimiva koulu, mutta myös selkeä käsitys koulun perustehtävästä ja sisäistynyt tavoitetietoisuus (Mustonen 2003, 102). Rehtorin tulee muistaa, mistä koulu on vastuussa ja huolehtia, että koulussa tehtävä työ olisi sopusoinnussa perustehtävän ja sitä varten luodun perusfilosofian kanssa (Ojanen & Keski-Luopa 1998, 146). Rehtorin tehtävien menestyksekkäs hoitaminen edellyttää myös hyvin monitaitoista persoonaa. Rehtorin työssä korostuu taito hoitaa ihmissuhteita. (Mustonen 2003, 102.)

Tämän päivän rehtorin työssä korostuvat yhteisölliset toimintamallit. Hänen tulisi suhtautua tasapuolisesti henkilökuntaan, oppilaisiin ja eri oppiaineisiin. Rehtorin pitää pystyä organisoimaan ja vetämään yhteistoiminnassa henkilökunnan kanssa koulun kehittämistä. Hänen tulisi kyetä luomaan yhteisymmärrystä ja yhteistä mallia koulun toiminnasta sekä sitoutuneisuutta yhteisiin periaatteisiin ja tavoitteisiin. Koska opettajat edustavat erilaisia persoonallisuuksia, korostuvat sosiaaliset taidot voimakkaasti. Rehtorin tulee olla tukeva, kannustava, innostava sekä virkeyttä ja ryhmähenkeä luova. Vahvoihin ihmissuhdetaitoihin voidaan lukea myös keskustelun ja puhumisen kulttuurin edistäminen ja uskallus avoimuuteen myös ”aroissa asioissa”. Arvostus omassa työyhteisössä syntyy pitkälti sosiaalisten taitojen ja koulun toimintakulttuurin ymmärtämisen kautta. Rehtorin tulee huolehtia siitä, että koulussa käydään säännöllisesti arvokeskusteluja koulun toiminnan tarkoituksesta ja yhteisistä pelisäännöistä. Tämä edellyttää säännöllisiä kokoontumisia ja aikaa yhteiseen keskusteluun, suunnitteluun ja kehittämiseen. (Mustonen 2003, 102.) Yhteiset, selvästi ilmaistut arvot voivat myös yhdistää työyhteisöä ongelmatilanteissa silloin, kun niistä on keskusteltu sekä periaatteellisella että käytännön tasolla (Ahonen 2001, 17). Rehtori joutuu lisäksi huolehtimaan koulun ja kotien sekä koulun ja sen lähiympäristön suhteiden myönteisestä kehityksestä (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 148).

Rehtorin toimintaan vaikuttaa hänen roolinsa ja siihen kohdistuvat erilaiset odotukset. Rehtori joutuu taiteilemaan erilaisten ja usein hyvinkin ristiriitaisten ohjeiden, tavoitteiden ja odotusten viidakossa yrittäen samalla johtaa koulua sen omien tavoitteiden ja toimintaperiaatteiden mukaisesti. (Mustonen 2003, 103; Ahonen 2001, 66.) Rehtori voi välttää työhönsä kohdistuvat ristikkäiset odotukset ja niiden aiheuttamat ristipaineet vain, mikäli hän itse selkeästi tiedostaa ja määrittelee roolinsa koulun kentässä (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 148).

Monet pitävät taloushallinnon ja koululainsäädännön tuntemusta rehtorin työssä tärkeänä. Tämä käsitys ei kuitenkaan kohtaa rehtorin arjen todellisuutta sikäli, että se peittää näkyvistä monet vielä haastavammiksi ja vaikeammiksi koetut asiat. Etenkin ensimmäisenä virkavuotenaan rehtori voi toki kokea talouteen ja muuhun hallinnointiin liittyvät asiat niin vaikeiksi, että hän asettaa ne tärkeysjärjestyksessä ensimmäisiksi. Tutkimukset ja käytännön kokemukset osoittavat kuitenkin, että tärkeysjärjestys muuttuu yllättävän nopeasti. Ihmisten kohtaamiseen liittyvät tilanteet sekä koulun hyvästä hengestä ja ilmapiiristä huolehtiminen nousevat rehtorin työssä ensimmäiselle sijalle. (Ahonen 2001, 51-52; Mustonen 2003, 102-103.)

Rehtorilta edellytetään keskimääräistä suurempaa rohkeutta tarttua vaikeisiin asioihin (Ahonen 2001, 143). Rehtorin tulisi sietää hyvin paineita ja kestää myös negatiivisia asioita, eli hänellä tulee olla vahva ja terve itsetunto sekä tasapainoinen persoonallisuus. Päätöksenteossaan rehtorin tulisi hyödyntää niin opettajien ja muun henkilökunnan näkemykset ja kokemukset kuin koulun olemassa olevat päätöksenteon menettelymallit, luonne ja kokemukset aiemmista päätöksistä. Henkilöstön tulee olla mukana sekä valmistelemaan että päättämässä koko koulua koskevista asioista. On tärkeää, että kuunnellaan kaikkia organisaation jäseniä ja pyritään löytämään yhteinen näkemys. Näin henkilökunnasta muodostuu yhteisö eikä vain joukko yksilöitä, jotka opettavat, laittavat ruokaa tai siivoavat. (Mustonen 2003, 102-103.)

## 4.4 Vuorovaikutus- ja ihmissuhteiden merkitys opettajan työssä

### 4.4.1 Työtoverit ja yhteistyö

Työpaikan ihmissuhteet ovat monella tavalla tärkeitä sekä yksilölle että yhteisön toimivuudelle (Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 22). Työpaikan ihmissuhteissa ja vuorovaikutuksessa ei olekaan kyse ainoastaan viihtymisestä ja mukavasta yhdessäolosta, vaan ihmissuhteilla on myös paljon laajempi merkitys sekä yksittäisen opettajan ja koko työyhteisön että työn tavoitteiden saavuttamisen kannalta (Vartia 1994, 196). Hyvät ihmissuhteet työpaikalla lisäävät henkistä hyvinvointia sekä parantavat työviihtyvyyttä ja työn tulosta (Terve työympäristö 1997, 16, Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 22-23).

Opettajien työtä voidaan kutsua ihmissuhdetyöksi, sillä he ovat päivittäin tekemisissä kymmenien ihmisten kanssa. Rehtorin lisäksi opettaja on vuorovaikutuksessa niin oppilaiden, opettajakollegoiden, oppilaiden vanhempien ja koulun muun henkilökunnan kanssa. Siitä huolimatta opettajat ovat kouluissaan eristäytyneitä, ammatillisesti yksinäisiä ja tekevät vähän työhön liittyviä asioita yhdessä (Syrjäläinen 1994, 37). Pääasiassa opettaja onkin työssään vuorovaikutuksessa vain oppilaiden kanssa ja vuorovaikutustilanteet kollegoiden kanssa ovat vähäisempiä kuin useissa muissa organisaatioissa (Huusko 1999, 32). Opettajan työstä on puuttunut sitoutuminen ryhmänä tapahtuvaan työn analyysiin ja sen perustalta lähtevään oppimisen kehittämiseen. Kollegiaalinen pohdinta ja työn arviointi ei ole kuulunut opettajakulttuuriin. (Luukkainen & Wuorinen 2002, 100.)

Luukkaisen ja Wuorisen (2002) mukaan oppilaitoksissa ollaan nyt monien muiden organisaatioiden tapaan tilanteessa, jossa kyky uudistua, keskustella, jakaa ongelmia, etsiä yhdessä haasteita ja ratkoa ongelmia on välttämätöntä. Opettajanhuoneitten on muututtava asiantuntijayhteisöiksi, joissa osaamiset täydentävät toisiaan. Tulevaisuus edellyttää opettajilta yhteistyökyvyn lisäksi voimakasta yhteistyöhakuisuutta. Yhteisökeskeisessä opettajakulttuurissa yhteistyö on laaja-alaista ja useamman

opettajan välistä. Yhteistyötä tehdään aine- ja luokkarajoja ylittäen. Tällaisia kulttuureja leimaa avoimuus, joissa myös epäonnistumisia uskalletaan jakaa. Uusia ideoita uskalletaan kokeilla, vaikka onnistuminen ei täysin varmaa olisikaan. Yhteisöllinen opettajakulttuuri edellyttää opettajilta sitoutumista, aktiivista yrittämistä, myös virallisen työajan ylittämistä. Yhteisökeskeinen kulttuuri edellyttää myös, että opettaja luopuu auktoriteetin roolistaan, asettuu oppijan rooliin ja on valmis laajentamaan vuorovaikutustaitojaan. (Luukkainen & Wuorinen 2002, 96, 100.)

Yhteistoiminnan merkitys on tullut tärkeäksi sekä koulun erilaisissa toiminnoissa että niiden kehittämisessä. Hargreaves (1994) näkee yhteistoiminnallisuuden yhtenä post-modernin aikakauden lupaavimmista käytännöistä, joka on ominaista suunnittelulle, kulttuureille, kehittämiselle, organisaatioille ja tutkimukselle (Hargreaves 1994, 245). Opettajien sosiaalinen vuorovaikutus ja siihen perustuva yhteistyö voi olla kouluissa erilaista. Kollegiaalisuuteen liittyy kuitenkin tiettyjä työyhteisöllisiä normeja kuten ammatillinen vuoropuhelu, yhteinen suunnittelu, kollegan työn seuraaminen (opetuksen seuraaminen) sekä omaan työhön ja työyhteisöön kohdistuva arviointi (reflektio). (Sahlberg 1996, 118.) Kollegiaalisuus on syvempi ilmiö kuin työyhteisö- ja henkilöstötason yhteistyö tai yhteistoiminnallisuus. Siihen liittyy yhteisvastuu sekä yhteisestä hyvinvoinnista että yksilön, kollegan hyvinvoinnista. Kollegiaalisuus on ammatillisen yhteisyyden pitkälle kehittynyt muoto: yhteisöllisyyden korkein aste. (Luukkainen 2004, 297.)

Hämäläisen ja Savan (1989) mukaan varsinaisessa opetustyössä koulussa ollaan kuitenkin vielä suhteellisen tottumattomia ja arkoja yhteistyöhön, esimerkiksi kahden tai useamman opettajan samanaikaisopetukseen ja eri luokkien oppilasryhmien yhteiseen toimintaan (Hämäläinen & Sava 1989, 21). Koulun aikuishenkilöstön säännönmukaisia virallisia yhteistyömuotoja ovat lähinnä lukukausien alussa pidettävä suunnittelupäivä sekä erilaiset joko koko työyhteisöä tai tiettyjä osaryhmiä koskevat kokoukset, esimerkiksi oppilashuoltoryhmän, opettajien ja johtajan ja henkilökunnan tai johto- ja suunnitteluryhmän kokoukset, sekä vanhempainillat (Hämäläinen & Sava 1989, 152).

Opettajien kohtalaisen vähäiselle yhteistyölle on löydettävissä melko inhimillisiä syitä. Muun muassa työskentelyn ja opettajan palkkauksen tiukka sitominen työjärjestykseen merkitsee monenlaisia rajoituksia. Opettajilla ei useinkaan ole aikaa eikä voimia tiiviiseen keskinäiseen vuorovaikutukseen opettajatoveriensa saati muun henkilökunnan kanssa. Tällaiset aikuiskontaktit ovat kuitenkin tärkeitä voimavaran lähteitä opettajalle niin työn kehittämisen kuin työssä jaksamisenkin kannalta. (Hämäläinen & Sava 1989, 21.)

#### 4.4.2 Sosiaalinen tuki

Työyhteisön, työtovereiden ja esimiehen tarjoama sosiaalinen tuki on tärkeä yksilön voimavara ja keskeistä opettajan hyvinvoinnin kannalta (Mäkinen 1998, 34). Sosiaalisilla suhteilla ja tuella on eri tutkimuksissa todettu olevan keskeistä merkitystä muun muassa ihmisen terveyden säilymiselle. Myös sosiaalisten suhteiden vähäisyyden ja huonon terveyden välisestä yhteydestä on tiedetty jo kauan (Vahtera 1993, 13.) Toimivat ja tukea antavat ihmissuhteet ovat keskeinen yksilön työtyytyväisyyden ja voimavaran lähde (Vartia & Perkkä-Jortikka 1994, 22-23; Kalimo 1987, 48). Kalimon (1987) mukaan hyvät ihmissuhteet sekä tunne toisten työntekijöiden tuesta auttavat sietämään myös muista tekijöistä aiheutuvaa stressiä (Kalimo 1987, 50). Sosiaalinen tuki vahvistaa vastaanottajan itsetuntoa, ja tietoisuus saatavasta avusta lisää tilanteen hallittavuuden tunnetta. Työtovereiden ja esimiehen lisäksi muita sosiaalisen tuen lähteitä työpaikalla ovat erilaiset ammatillisen järjestön kautta muodostuneet tukiverkostot, yhteys- ja luottamushenkilöt (Leskinen 1987, 118.)

Sosiaalinen tuki riippuu sosiaalisten suhteiden olemassaolosta ja niiden rakenteesta. Tuen antamiseen ja saamiseen voivat vaikuttaa sekä auttajan ja autettavan välisen sosiaalisen suhteen luonne että sosiaalisen verkoston rakenne. Tärkeitä rakenteeseen liittyviä tekijöitä on ovaa muun muassa ystävyysuhteiden määrä, verkoston tiheys, koostumus, suhteen vastavuoroisuus ja verkoston jäsenten tapaamistiheys. (Vahtera & Pentti 1995, 9.) Sosiaalinen tuki voi olla monentyyppistä. Sisällöllisesti erilaiset

sosiaalisen tuen muodot voidaan jakaa neljään luokkaan, joita ovat emotionaalinen, arvostusta välittävä, tiedollinen ja välillinen. Nämä kaikki tuen muodot ovat työelämässä mahdollisia ja tarpeellisia. (Leskinen 1987, 118.)

*Emotionaalinen tuki* voi olla hyväksymisen ilmaisemista, toisen huomioonottamista, aitoa läsnäoloa ja kuuntelemista. Myös luottamuksen osoittaminen ja uskollisuus välittyvät emotionaalisenä tukena. Emotionaalinen tuki voi olla sanallista, mutta useimmiten se välittyy ilme- tai elekielellä. Usein jo työyhteisön kommunikaatiotyö paljastaa sen, saadaanko sieltä muilta emotionaalista tukea. (Leskinen 1987, 119.) Housen (1983, 24) mukaan välittämistä, rakkautta ja luottamusta osoittava emotionaalinen tuki näyttää olevan tärkein sosiaalisen tuen muodoista. Kun ihmiset ajattelevat toisten ihmisten antavan itselleen tukea, he ajattelevat sen olevan enimmäkseen emotionaalista tukea.

*Arvostusta välittävä tuki* tarkoittaa työpaikalla ennen muuta palautteen antamista työsuorituksesta (Leskinen 1987, 119). Kanssakäymistä, joka antaa meille tietoa itsestämme, palautetta, voi olla kiinnostus toisen ihmisen työhön tai persoonallisuuteen. Kuuntelemisen ja keskustelemisen tapa, katseet ja ilmeet, ovat myös palautetta. (Heiske 1997, 132-133.) Palaute kertoo opettajalle, kuinka hän on suoriutunut tehtävästään (Sihvonen 1996, 74). Tunnustuksen antaminen hyvin tehdystä työstä lämmittää mieltä ja tukee itsetuntoa. Alaiselta, työtoverilta tai esimieheltä saatu objektiivinen kritiikki pitää yllä todellisuudentajua ja rohkaisee entistä parempiin suorituksiin. (Leskinen 1987, 119.)

Niukka myönteisen palautteen saaminen, esimiesten kannustamisen vähäisyys ja keho johtajuus ovat yleisiä työelämän ongelmia. Koulu ei näin ollen muodosta poikkeusta. (Rajala 2002, 225.) Opettaja saa harvoin työstään kiitosta. Oppilaat eivät ole tottuneet kiittämään häntä hyvin tehdystä työstä ja kollegoidenkin taholta tuleva myönteinen palaute on harvinaista. Koulunjohtajan mielestä kiitokseksi voi riittää yhteinen virallinen kiitos kevätjuhlan puheessa. (Himberg 1996, 49.) Myönteinen palaute on kuitenkin tärkeää, sillä se energisoi ihmistä, sekä saajaa että antajaa, ja auttaa synnyttämään arvostavaa vuorovaikutusta. Myönteistä palautetta olisikin hyvä viljellä anteliaasti, arvostavalla silmällä katsoen, aina kun siihen tarjoutuu tilaisuus. Palaute tulisi antaa käyttäytymisestä ja tekemisestä, ei persoonasta. Korjaavan eli



negatiivisen palautteen antamiseen on usein hyvä pyytää toiselta lupa ja esittää varsinainen asia kahden kesken. Palaute annetaan tavoitekielellä, eli puhutaan siitä, miten jatkossa olisi hyvä toimia. (Katajainen, Lipponen & Litovaara 2003, 188-191.) Toimivan, rehellisen ja avoimen palautekäytännön edistäminen vaikuttaa myönteisesti opettajan työssä jaksamiseen ja hyvinvointiin (Sihvonen 1996, 74). Hyvässä yhteisössä palaute voi olla melko suoraa; aggressiivisuutta siedetään paremmin ja niin kiitosta kuin kritiikkiäkin tulee riittävästi ja melko rennosti. Tällaisessa yhteisössä omia puheitaan ei tarvitse jatkuvasti tarkkailla. (Heiske 1997, 146.)

Työyhteisössä, joka kehittää määrätietoisesti omaa toimintaansa, keskustellaan työhön liittyvistä ongelmista. Siellä vaihdetaan kokemuksia ja etsitään yhteisesti ratkaisuja ongelmiin, jotka koetaan koko työyhteisön ongelmiksi. (Himberg 1996, 48.) *Tiedollinen tuki* eli ajatusten vaihtaminen, tietojen ja neuvojen antaminen tai ehdotusten tekeminen ovat työelämässä eniten, joskaan ei riittävästi käytettyjä sosiaalisen tuen muotoja. Yleensä ne ovat työsuoritusten kannalta välttämättömiä. (Leskinen 1987, 119.)

*Välillistä sosiaalista tukea* on henkilöstön tarpeista huolehtiminen, ammatillisen kehittymisen turvaaminen, työvälineiden hankkiminen, työympäristön kehittäminen, urasuunnittelu jne. (Leskinen 1987, 119.)

Eri tutkimuksissa hyväksi koettu työyhteisön sosiaalinen tuki on liittynyt hyvään työtyytyväisyyteen, työntekijöiden vähäisempään fyysiseen ja psyykkiseen oireiluun sekä vähäisemmäksi koettuun työn kuormittavuuteen. (Karasek ym. 1982, Himle ym. 1989, Kalimo ym. 1993, Vahtera 1993, Savolaisen 2001, 75 mukaan.) Savolaisen (2001) tutkimuksessa ilmeni, että sosiaalisen tuen alueella näyttäisi kouluyhteisössä olevan käyttämättömiä mahdollisuuksia. Avoimuutta, tasavertaisuutta, keskustelua ja yhteistyötä täytyisi kuitenkin lisätä, jotta sosiaalinen tuki voisi välittyä kouluyhteisössä. (Savolainen 2001, 77.)

#### 4.4.3 Avoimuus työyhteisön ihmissuhteissa

Työpaikan ihmissuhteissa ja vuorovaikutuksessa on tärkeää avoimuus. Sihvonon (1996) kuvaa vuorovaikutusta työyhteisön kivijalkana, jonka päälle hyvinvointi voidaan rakentaa. Jos kivijalka horjuu, horjuu koko rakennus. Hänen mukaansa vasta sitten kun työyhteisön vuorovaikutus on saatu avoimeksi ja toimivaksi, mahdollistuu myös rohkeampi puuttuminen työkykyä edistäviin ja ylläpitäviin toimiin. (Sihvonon 1996, 71.) Avoin, luottamuksellinen ja tukea antava ilmapiiri auttaa osaltaan työyhteisön jäseniä kestämaan paineita sekä kohtaamaan vaikeuksia ja selviytymään niistä. Tällaisessa ilmapiirissä vaikeitakin työhön liittyviä kysymyksiä voidaan pohtia yhdessä ja näin ehkäistä tulehtuneen ja painostavan ilmapiirin syntymistä. Koulun pitäisi tuntua niin turvalliselta, että ihmiset uskaltavat ilmaista siellä ajatuksiaan ja tunteitaan sekä toimia totutusta poikkeavalla tavalla. (Hämäläinen & Sava 1989, 30.)

Heisken (1997) mukaan avoin keskustelu voi olla jotakin hyvää, mutta sillä voidaan tarkoittaa myös jotakin ikävää. Hyvässä mielessä avoimuus tarkoittaa keskustelua, jossa ihminen puhuu usein minä-muodossa, kertoo omia havaintojaan ja kantojaan. Jotta omasta näkökulmasta voidaan edetä laajempaan tai objektiivisempaan suuntaan, on uskottava muidenkin mielipiteiden olevan mielekkäitä, vaikka nekin osaltaan ovat subjektiivisia. (Heiske 1997, 94-95.)

Työntekijät jaksavat työssään paremmin, jos he kykenevät tarttumaan suoraan tärkeisiin asioihin (Heiske 1997, 103). Vilpittömällä ja avoimella keskustelulla voidaan kohentaa yksinkertaisella ja parhaalla tavalla monia työyhteisöjä. Hyvä keskustelu on usein suuntautunut tiettyyn päämäärään, jolloin keskinäiset näkemyserot ovat toissijaisia ensisijaiseen päämäärään verrattuna. Keskeinen tekijä keskustelun ja koko työyhteisön hyvinvoinnissa on työntekijöiden sitoutumisen kannalta järkevä työn päämäärä. Onnistuneessa keskustelussa voidaan hyväksyä näkökantojen erilaisuus ilman, että osapuolten on pakko tuntea itsensä uhatuksi. Tällaisen keskustelun lähtökohtana on oivallus ihmisten perustavasta erillisyydestä ja mahdollisuus saavuttaa tietty yhteisyys juuri tämän erillisyyden pohjalta. (Heiske 1997, 93, 97.) Myös Niskanen, Murto ja Haapamäki (1998) korostavat työpaikan ilmapiirin ja vuorovaikutuksen avoimuuden tärkeyttä. Kun asioista, arimmistakin,

voidaan avoimesti keskustella, vähenee turhien konfliktien ja ristiriitojen todennäköisyys. (Niskanen, Murto & Haapamäki 1998, 92.)

Puhuminen on yhteisössä hankalaa, jos pidättyvyys ja sulkeutuneisuus ovat perinteisesti olleet arvostettuja tai normaali tapa toimia. Helpointa on puhua silloin, jos puhuminen on yleinen tapa, jolloin puhuessaan tuntee, että käyttäytyy kuten muutkin. (Heiske 1997, 97.) Kiinnostunut, ymmärtävä ja toisten mielipiteitä kunnioittava asenne sekä huomion kiinnittäminen toisen osapuolen esille tuomiin näkökantoihin ja asioihin ovat avoimuutta lisääviä asioita ja niiden avulla voidaan saada aikaan luottamuksellinen yhteistyö. Myös erilaisuuden sietäminen on tärkeää. Perinteistä poikkeaminen mahdollistaa uusien luovien toimintamallien omaksumisen. (Hämäläinen & Sava 1989, 30.) Erilaisuutta arvostava asenne näkyy käytännössä kiinnostuksena yksilöllisiin asioihin, mielipiteisiin, tapaan jäsentää asioita, toimia ja tuntea. Erilaisuuden salliminen saattaa tuottaa ristiriitoja kun kaikki eivät näekään asioita samalla tavalla. Jotta tämä nähtäisiin rikkautena, on sekä esimiehen että työyhteisön jäsenten kyettävä avoimesti kohtaamaan ja käsittelemään esille tulevat ristiriidat. Kun erilaisuutta siedetään, ymmärretään ja osataan oikealla tavalla hyödyntää työyhteisössä, se voi olla suuri voimavara ja yhteistyön mahdollistaja, ei uhka. (Mäkipeska & Niemelä 1999, 24.)

Työyhteisön vuorovaikutuksen ja ihmissuhteiden avoimuuden tärkeä merkitys on todettu myös useissa tutkimuksissa. Savolainen (2001) pyrki tutkimuksessaan selvittämään koulun työoloja kokonaisuutena oppilaiden ja henkilöstön kannalta sekä tunnistamaan terveyttä ja työtyytyväisyyttä tukevia ja haittaavia tekijöitä koulutyöolojen kehittämiseksi. Tutkimukseen osallistui 14 Tampereen suomenkielisestä yläasteesta 307 opettajaa, 1441 8. luokan oppilasta ja 66 koulujen tukipalveluja tuottavaa työntekijää. Koulussa viihtyi 71 % naisopettajista ja 64 % miesopettajista. Kymmenesosa opettajista ja koulun tukipalveluhenkilöstöstä koki työssä jaksamisensa huonoksi. Vaikka ilmapiiri ja yhteistyö arvioitiin yleensä melko hyväksi, kaikkien vastaajaryhmien kehittämistarpeet kohdistuivat useimmiten psykososiaaliseen tekijöihin ja niistä erityisesti työyhteisön ilmapiiriin, ihmissuhteisiin, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen. Opettajat kokivat työyhteisön epäavoimeksi ja keskustelemattomaksi ja halusivat työyhteisöönsä avoimuutta ja keskustelua. Keskustelun nähtiin mahdollistavan koulun kehittämisen ja yhteistyön

odotettiin tuottavan toimintamalleja opetus- ja kasvatustyön ongelmatilanteisiin. Saamiensa tulosten pohjalta Savolainen on sitä mieltä, että aikuisyhteistyötä ja vuorovaikutusta tulisi parantaa koulu yhteisön työtyytyväisyyden lisäämiseksi. (Savolainen 2001, 8-9.)

Huusko (1999) on tutkinut yhden ala-asteen opettajakunnan käsityksiä koulustaan ja hahmottanut heidän käytännön toimintaansa vaikuttavaa vuorovaikutuskulttuuria. Tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus ja siihen osallistui 13 opettajaa. Aineiston tuottamiseksi käytettiin haastatteluita, observointia sekä dokumenttiaineistoa. Tutkimuksessa tarkastellaan opettajayhteisön organisatorisia ominaisuuksia ja jäsenetään yhteisössä vallitsevaa koulukulttuuria. Huuskon (em.) tutkimustehtävänä oli perehtyä koulu yhteisössä toimivien opettajien yhdessä muodostamaan näkemykseen koulunsa omaleimaisista vahvuuksista. Tutkimuksessa ilmeni, että opettajayhteisön toiminnassa on tiedostamattomia kulttuurisia rakenteita, jotka ehkäisevät avointa yhteisötason kommunikointia ja siten myös yhteistoiminnallisen kulttuurin syntymistä. Vaikka opettajatyö yhteisö oli mielestään toimiva, yhteistyökykyinen ja hyvän ilmapiirin edellytykset omaava, oli se toisaalta kuitenkin eristäytyvä ja opettajan autonomisuutta korostava. Työ yhteisössä tyytyväisyyden ja yhteisöllisyyden tunnetta pidettiin yllä välttelemällä omaan mielipiteen julkittomista. Kriittistä kehittämisskeskustelua ei käyty koko työ yhteisön kesken eikä epäkohtiin puututtu yhteisötasolla vaan kehittämistyö ja keskustelu oli siirtynyt koko yhteisön tasolta pienempiin opettajaryhmiin. (Huusko 1999)

Mäkisen (1998) tutkimuksen tavoitteena oli selvittää ammatillisessa koulutuksessa olevien opettajien työn kuormittavuutta ja sen seuraamuksia. Ongelmien selvittämiseksi tehtiin niille oppilaitoksille, joihin tutkimusjoukko kuului, kaksi kirjallista kyselyä ja niitä syventävä teemahaastattelu sekä kysely opettajien eläkkeelle siirtymisestä. Opettajalle kuormittumista aiheuttivat useat eri tekijät. Työ yhteisön sosiaalisten ristiriitojen ja muiden ilmapiiritekijöiden osalta ilmeni, että työ yhteisössä esiintyy keskinäistä kilpailua, heikentyneitä ihmissuhteita ja niihin liittyviä ristiriitoja, perusteettomia arvosteluita sekä rehellisyyden ja avoimuuden puutetta. Muun muassa nämä ongelmat haittaavat työntekoa ja opettajien hyvinvointia. Arvostelun heikko sietokyky ilmenee esimerkiksi työtovereiden

välisenä huonona vuorovaikutuksena, jonka vuoksi asioita ei uskalleta kertoa avoimesti. (Mäkinen 1998, 184-185.)

#### 4.4.4 Ristiriidat eli konfliktit

Jokaisessa työyhteisössä on silloin tällöin ristiriitoja ja ihmissuhdeongelmia. Perkkajortikan (1998, 23-24) mukaan lisääntynyt vuorovaikutus merkitsee usein myös ristiriitatilanteiden mahdollisuuksien lisääntymistä. Opettaja on päivittäin vuorovaikutuksessa useiden ihmisten kanssa. Ei lienkään ihme, että hän saattaa joutua yhteentörmäyksiin oppilaiden, heidän vanhempiansa, rehtorin tai toisten opettajien kanssa.

Kangas (1995) painottaa etteivät ristiriidat kuitenkaan ole pelkästään kielteinen ilmiö. Kun ihmiset ovat aktiivisia, ristiriitojen määrä voi kasvaa esimerkiksi siitä syystä, että ihmiset ovat kiinnostuneita asioista. Ristiriidat pakottavat työyhteisön perehtymään asioihin entistä paremmin ja ottamaan niihin kantaa. Ne kehittävät ihmisiä ja koko työyhteisöä. Olennaista on se, millä tavoin ristiriidat pyritään ratkaisemaan. Kun konfliktit käsitellään ja ratkaistaan oikein ja hallitusti, niistä voi poikia jotain uutta ja hyvää. (Kangas 1995, 67.) Usein työpaikalla saatetaan väittää, ettei tiettyä ongelmaa ole olemassakaan, koska toivotaan ongelman pysyvän pienempänä, kun sitä ei myönnetä. Todellisten vaikeuksien väittäminen olemattomiksi luo epämääräistä ahdistusta. Hankalien asioiden neutraali tai ystävällishenkinen nimeäminen jäsentää asioita, vaikkei ongelma minnekään katoaisikaan. Usein erilaiset kysymykset eivät edes kaipaa täydellistä ratkaisua, vaan tyydyttävä tilanne on saavutettu, kun vaikeus voidaan todeta. (Heiske 1997, 93-97.)

Ristiriitoja voi syntyä mitä erilaisimmista asioista. Yksi tärkeimpiä ristiriitojen syitä, johtuen ihmisten erilaisuudesta ja yksilöllisyydestä, ovat ihmisten erilaiset kokemukset, näkemykset, arvot, asenteet ja tavoitteet. Työyhteisön arvojen ja tavoitteiden lisäksi jokaisella ihmisellä on itsellään omat arvonsa ja tavoitteensa. Toinen hyvin yleinen ristiriitoja aiheuttava tekijä on väärinkäsitykset. Usein on

vaikeaa, jopa mahdotonta katsoa asioita toisen osapuolen kannalta. Epämääräiset ilmaisut merkitsevät eri osapuolille eri asioita ja toisen ilmeitä ja eleitä voidaan tulkita väärin. (Kangas 1995, 67-68.) Räisäsen (1996, 96) tutkimuksen mukaan koulussa ristiriitoja aiheuttavat opettajien erilaiset näkemykset kasvatuksellisista ja opetuksellisista tavoitteista, koulun johtaminen sekä työyhteisön vaikuttajapersoonat. Kalimo (1987) muistuttaa, että työpaikalla ihmisten välisten ristiriitojen perussyyt ovat usein pinnan alla, ja kun kiistellään näennäisesti jonkin tehtävän suorittamisesta, kamppaillaan tosiasiaa monesti etuoikeuksista ja vallasta (Kalimo 1987, 97).

Himbergin (1996) mukaan työyhteisön riidat johtuvat yllättävän usein siitä, että organisaation toiminnassa on häiriöitä ja nämä häiriöt huipentuvat ihmissuhdeongelmiksi. Systemiteorian näkökulmasta myös yksittäistä koulua voidaan tarkastella avoimena järjestelmänä, jossa järjestelmän eri tasot ovat erikoistuneet omaan toimintaansa, mutta kaikki tasot ovat kuitenkin yhteydessä toisiinsa. Kun yksittäistä koulua tarkastellaan organisaationa, huomion ensisijaisena kohteena ovat organisaation toiminta-alueet ja yksilöiden väliset suhteet, eivät yksittäiset ihmiset. Himberg luokittelee koulun toiminta-alueiksi *tavoitteet* (opetussuunnitelma), *menetelmät* (työtavat, koulun toiminnan arviointimenetelmät), *rakenteen* (tehtäväjako, johtajuus, työjärjestys, järjestyssäännöt), *kulttuurin* (koulun arvoperusta, normit, työyhteisön informaatiokanavat, roolit, asenteet) sekä *ihmissuhteet*. Nämä kaikki organisaation osa-alueet vaikuttavat toisiinsa. Häiriö jollain alueella ilmenee häiriönä myös muilla alueilla, mutta kaikkein herkimmin ihmissuhteissa. Vastaavasti parannus jollain alueella heijastuu ennen pitkää muille osa-alueille. (Himberg 1996, 11-12.)

Ihmistenväliset ristiriidat ja konfliktit ovat yhteisöä eniten haittaavia ja samalla vaikeimmin käsiteltäviä ongelmia (Niskanen, Murto & Haapamäki 1998, 154). Työyhteisöt ovat tavallisesti tehokkaita tunnistamaan ja ratkomaan työhön liittyviä teknisiä virheitä ja ongelmia, mutta ihmisten käyttäytymiseen ja ihmissuhteisiin liittyvät virheet ja ongelmat jäävät tai jätetään havaitsematta ja korjaamatta (Niskanen, Murto & Haapamäki 1998, 70). Suurin osa ristiriidoista menee ohi nopeasti ja lähes huomaamatta, ilman näkyviä tai tuntevia seurauksia ja ilman että kenenkään pitäisi niihin puuttua. Osa niistä saattaa kuitenkin jäädä selvittämättöminä elämään ihmisten välille työyhteisössä. Ratkaisematon ristiriita kasvaa ja mutkistuu

ja seurauksena voi olla esimerkiksi työyhteisön jakautuminen kahtia toisiaan vastaan taisteleviksi klikeiksi. Seurauksena voi olla myös henkinen väkivalta yksilöä tai ryhmää kohtaan. (Perkka-Jortikka 1998, 23-24.)

Reilussa työyhteisössä osataan ehkäistä, käsitellä ja ratkaista ihmissuhdeongelmia rakentavalla tavalla (Pöyhönen 1992, 84). Yleensä ajatellaan, että asianosaiset saavat itse sopia pienet riitansa. Jos tilanne ei selviä ja se alkaa jo haitata työskentelyä, on siihen puututtava. Yleensä se kuuluu esimiehelle, mutta myös luottamusmies, työsuojeluvaltuutettu tai työterveyshoitaja voi ottaa hoitaakseen asiaa. Ikävä tilanne pyritään hoitamaan ensin työpaikan sisällä ja vasta sitten jos se ei siellä onnistu, etsitään ulkopuolista apua. Ristiriitoja käsiteltäessä on ensin pystyttävä myöntämään ristiriidan olemassaolo, sillä jos ristiriitaa pyritään tukahduttamaan, sen kielteiset vaikutukset usein lisääntyvät. Toiseksi pyritään selvittämään syyt tilanteeseen, henkilökohtaisuuksiin ei pidä sortua vaan tärkeintä on pystyä keskustelemaan varsinaisesta erimielisyyttä koskevasta asiasta. Jokaisella osapuolella on yhtä suuri oikeus kertoa oma näkemyksensä ja mielipiteensä, joita myös kuunnellaan. Tämän jälkeen mietitään yhdessä, miten tilanne ratkaistaan ja miten yhteistyötä voidaan parantaa. Tärkeää olisi päästä asiassa eteenpäin, pois vanhojen asioiden vatvomisesta. (Kangas 1995, 68.)

Haikonen (1999) on tutkinut opettajien konflikteista aiheutuvaa stressiä (n=50) ja havainnut, että konfliktit koettiin varsin stressaavina. Opettajan omaan persoonaan ja opettajuuteen kohdistuva uhka aiheutti stressiä, samoin konfliktien seuraukset ja niiden aiheuttama huoli. Kollegoiden kanssa esiintyvät konfliktit koettiin raskaampina kuin esimerkiksi oppilaiden kanssa tapahtuvat konfliktit. (Haikonen 1999, 159-162.) Haikosen (em.) tutkimuksesta kävi ilmi, että konflikteilla on sekä tuhoava että rakentava ja eteenpäin vievä puolensa. Ratkaisemattomissa konflikteissa hyvät puolet estyvät ja huonot kasvavat. Jos konfliktien hyvät puolet halutaan hyödyntää ja välttää huonot puolet, on ne ratkaistava. (Haikonen 1999, 168.)

## 5 TUTKIMUKSEN TAUSTAA

### 5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Tutkimuksemme aihe muotoutui yhteisen kiinnostuksemme pohjalta opettajan työhön. Molemmat olemme myös tehneet proseminarityöemme aiheeseen liittyen. Toinen meistä tutki proseminarityössään opettajien stressiä, toinen käsitteli opettajien työviihtyvyyttä. Opettajan työ on vuosien varrella muuttunut ja siitä on tullut yhä monimuotoisempaa. Opettajien stressiä ja uupumusta on tutkittu paljon (Santavirta 2001; Kulmala 2000; Haikonen 1999; Viinamäki 1997; Kalimo & Toppinen 1997.) Tutkimuksissa merkittävimmitiksi työuupumuksen aiheuttajiksi ovat osoittautuneet muun muassa työn liiallinen määrä ja laatuvaatimukset, kuormittavat työyhteisön toimintatavat ja sekä sosiaalisen tuen puute ja työtyytymättömyys.

Oman tutkimuksemme lähtökohtana oli tutkia opettajien jaksamista positiivisemmasta näkökulmasta ja selvittää mistä opettajat saavat voimavaroja työhönsä ja tätä kautta omaan hyvinvointiinsa. Aihealueen laaja-alaisuuden vuoksi päätimme keskittyä tiettyihin teemoihin. Tutkimuksessamme haluamme selvittää sitä, miten opettajat kokevat opettajuuteen, työyhteisöön ja omaan elämänhallintaansa ja voimaantumiseen liittyvien asioiden vaikuttavan omaan työssä jaksamiseensa. Millä eri tavoilla nämä tekijät voivat antaa opettajille voimavaroja ja kuinka tärkeäksi opettajat ne kokevat? Tutkimuksessamme haemme vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

#### **Mistä opettajat saavat voimavaroja työhönsä?**

- Millaisena opettajat kokevat tämän päivän opettajan työn? Mitkä tekijät työssä antavat opettajalle voimavaroja?
- Miten työyhteisö voi olla voimavarana?



- Mitä merkitystä opettajat kokevat organisaatiokulttuurilla olevan omiin voimavaroihinsa ja työssä jaksamiseensa?
  - Mitä merkitystä koulun johtajalla voi olla opettajan voimavaroihin? Miten opettajat kokevat rehtorin roolin oman jaksamisensa ja voimavarojensa kannalta?
  - Millaisena opettajat kokevat työyhteisön vuorovaikutus- ja ihmissuhteiden merkityksen omiin voimavaroihinsa?
- Mitä voimaantumiseen liittyviä piirteitä on havaittavissa tutkimassamme työyhteisössä sekä opettajissa?

## 5.2 Kvalitatiivinen tapaustutkimus

Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus on luonteeltaan prosessorientoitunutta. Kun laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruun väline on inhimillinen, eli tutkija itse, voi aineistoon liittyvien näkökulmien ja tulkintojen katsoa kehittyvän tutkijan tietoisuudessa vähitellen tutkimusprosessin edetessä. Laadullisen tutkimuksen eri elementit, kuten tutkimustehtävä, teorianmuodostus, aineistonkeruu ja aineiston analyysi, kehittyvät joustavasti tutkimuksen edetessä. Käytännössä nämä eri elementit limittyvät toisiinsa ja muotoutuvat vähitellen tutkimuksen kuluessa. (Kiviniemi 2001, 68.)

Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa on lähtökohtana todellisen elämän kuvaaminen. Tähän sisältyy ajatus, että todellisuus on moninainen. Tapahtumat muovaavat samanaikaisesti toinen toistaan, ja onkin mahdollista löytää monensuuntaisia suhteita. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 152.) Varto (1992) esittää, että laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohteena on

yleensä ihminen ja hänen maailmansa. Nämä ovat kokonaisuus, johon kuuluvat yksilö, yhteisö, sosiaalinen vuorovaikutus, arvot ja ihmisten väliset suhteet. Tutkija ja tutkittavat kuuluvat tähän samaan maailmaan, missä kaikki muodostuu merkityksistä, joita ihmiset antavat tapahtumille ja ilmiöille. Laadullisessa tutkimuksessa maailmaa tarkastellaan merkitysten maailmana. Siinä merkitykset ilmenevät muun muassa ihmisten toimina, suunnitelmina ja päämäärinä. (Varto 1992, 19-24.)

Tiedon subjektiivinen luonne tunnustetaan kuuluvan osana laadulliseen tutkimukseen, eikä perinteisesti ymmärrettyyn objektiivisuuteen edes pyritä. Kvalitatiivisen tutkimuksen objektiivisuus syntyy subjektiivisen tiedostamisesta. Tutkijan omat päätelmät ja intuitiivinen ajattelu ovat oleellinen osa tutkimuksen suunnittelua ja toteutusta. (Eskola & Suoranta 1998, 16-22.) Lähtökohtana ei ole hypoteesien testaaminen vaan aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu. Tutkija ei ennalta määrää, mikä hänen tutkimuksessaan on tärkeää. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 155; Eskola & Suoranta 1998, 19-20.) Kvalitatiivinen tieto on mahdollisimman elävää, konkreettista ja yksityiskohtaista kuvausta luonnollisista tapahtumista, tilanteista, ihmisten kokemuksista, tunteista, mielipiteistä ja näkemyksistä (Syrjälä & Numminen 1988, 80).

Tutkimuksemme sisältää laadulliselle tapaustutkimukselle ominaisia piirteitä. Syrjälä ja Numminen (1988, 6-8) toteavat, että tapaustutkimusta on vaikea määritellä, koska sitä suoritetaan hyvin monella eri tavalla, eikä yhtenäistä tapaustutkimuksen määritelmää olekaan mahdollista esittää. Tapaustutkimusta voidaan määritellä esimerkiksi sitä luonnehtivien ominaisuuksien avulla. Tällaisia ovat yksilöllistäminen, kokonaisvaltaisuus, monitieteisyys, luonnollisuus, vuorovaikutus, mukautuvaisuus ja arvosidonnaisuus.

Tapaustutkimuksen avulla voidaan lähestyä muutoin vaikeasti tutkittavia ilmiöitä, esimerkiksi piilo-opetussuunnitelmaa, erilaisia koulun sosiaalisia suhteita ja pedagogista arkikokemusta. Tarkastelunäkökulmana ovat tällöin tilanteeseen osallistuvien ihmisten näkemykset ja kokemukset tietyistä teoista, toiminnoista tai ilmiöistä. Tutkimusintressinä ovat sosiaalisen maailman inhimilliset merkitykset. Kvalitatiivinen tapaustutkimus on toisaalta kuvailevaa tutkimusta, toisaalta siinä

pyritään löytämään ilmiöille myös selityksiä. Vaikka näkemykset tapaustutkimuksesta vaihtelevat, pitävät Syrjälä ja Numminen (1988) sitä moniulotteisena ja itsenäisenä tutkimustyyppinä, jota voidaan käyttää monien eri ongelmien tutkimisessa. (Syrjälä & Numminen 1988, 14.)

Tapaustutkimus kohdistuu useimmiten tietyssä tilanteessa olevaan yksilöön, ryhmään, instituutioon tai laajempaan yhteisöön. Se soveltuu hyvin opetusta ja kasvatusta koskevien ongelmien ratkaisuun, jolloin se kohdistuu usein tavallisen opettajan ja/tai oppilaiden arkielämään tai heidän elämänvaiheisiinsa (Syrjälä & Numminen 1988, 17.) Tapaustutkimusta tutkimuksemme ei ole siinä mielessä, että emme tutki kokonaista yhtä tapausta, tässä tapauksessa yhden koulun kaikkia opettajia, koko työyhteisöä, vaan tutkimuksemme olemme ottaneet mukaan kuusi opettajaa. Koska mukana olevat opettajat ovat eri ikäisiä, eri aikoja opettajana toimineita sekä eri aikoja myös kyseisessä koulussa toimineita, uskomme kuitenkin haastateltaviemme vastausten ilmentävän monipuolisesti myös koko tapauksen, työyhteisön toimintatapoja ja muita siihen liittyviä asioita. Tutkimuksemme pyrkimyksenä ei ole tuottaa yleistettävää tietoa. Kohtalaisen pienestä aineistosta pyrimme pikemminkin saamaan esille haastateltaviemme yksilöllisiä kokemuksia.

Tapaustutkimuksessa käytettävät tutkimusmenetelmät ovat strukturoimattomia, koska tutkija on kiinnostunut siitä, miten tutkittavat itse hahmottavat omaa maailmaansa ja kokemuksiaan siitä. Tutkijan ja tutkittavien keskinäinen vuorovaikutus on olennainen tekijä tutkimusaineistoa koottaessa. Tutkijan ja tutkittavan välinen rooli ei ole selvästi erotettavissa toisistaan. Tutkittavat eivät ole esineellistettyjä objekteja vaan tuntevia, toimivia ja osallistuvia subjekteja. Tapaustutkimuksessa myös tutkija on mukana hankkeessa omine subjektiivisine kokemuksineen. Näin ollen tapaustutkimus on arvosidonnaista ts. tunnustetaan, että tutkija on mukana koko persoonallisuutensa voimalla, jolloin hänen arvomaailmansa on yhteydessä siihen näkemykseen, jonka hän muodostaa tutkittavasta ilmiöstä. Olennaista on, että nämä arvot tiedostetaan ja tuodaan esiin. (Syrjälä & Numminen 1988, 8, 11.) Eräs tapaustutkimukselle keskeinen piirre on, että aineistoa kerätään useita metodeja käyttämällä. Omassa tutkimuksessamme päädyimme kuitenkin käyttämään vain yhtä aineistonkeruumenetelmää, haastattelua.

Tapaustutkimuksen ongelmanasettelu tapahtuu vähitellen tutkimuksen edetessä. Tutkijalla on aina ennen tutkimusta mielessään kysymyksiä ja ongelmia, joihin hän etsii vastauksia. Ongelmat täsmentyvät kentällä tutkijan havaintojen ja teoretisoinnin pohjalta. Lähestymistapa on siten yhtä aikaa induktiivinen ja deduktiivinen. (Syrjälä & Numminen 1988, 8, 16.) Myös tutkimuksessamme tutkimustehtävät hahmottuivat pikku hiljaa tutkimusprosessin edetessä. Itse asiassa tutkimuksen alkuvaiheessa muodostamamme tutkimustehtävät saivat uuden muodon haastatteluaineistoon perehtyessämme ja sen sisällön hahmottumisen jälkeen.

### 5.3 Kohdejoukko

Tapaustutkimuksen kohde voi määräytyä monista tekijöistä käsin. Tapauksen valinta perustuu yleensä harkintaan, jossa keskeisenä valintaperusteena on mm. se, onko kyseiseen tutkimuskohteeseen pääsy mahdollista ja voiko tutkija varmistua luottamuksellisten suhteiden kehittymisestä ko. tutkittavan tai tutkittavien kanssa. (Syrjälä & Numminen 1988, 10.) Tutkija voi tapausta valitessaan olla kiinnostunut jostain ongelmasta, tapahtumasta tai ihmisryhmästä, jolloin hän itse valitsee tutkimuskohteensa. Yhtä hyvin lähtökohtana voi olla myös halu käyttää jotain tiettyä tutkimusmetodia. Tutkija voi esittää joitakin kriteerejä, joita hän haluaa tutkittaviensa täyttävän ja hän yrittää tämän jälkeen houkuttaa vapaaehtoisia osallistujia valitsemaan itse itsensä. (Syrjälä & Numminen 1988, 19.) Tapaus on yleensä jossain suhteessa muista erottuva, se voi olla poikkeava kielteisesti, mutta myös aivan tavallinen (Syrjälä & Numminen 1988, 5). Tutkimuskohde voidaan joskus valita siten, että tutkittava tapaus on mahdollisimman tyypillinen, jotta tulokset olisivat siirrettävissä toisiin samankaltaisiin tilanteisiin. Tutkimuskohde voi toisinaan olla kriittinen tai rajatapaus jonkin teoreettisen mallin tai käsitejärjestelmän pätevyyttä arvioitaessa. Edelleen tutkimuskohde voi olla ainutkertainen, poikkeuksellinen tai opettava, jotta sen avulla voitaisiin oppia tuntemaan ilmiön yleisiä piirteitä. Tutkittava tapaus voi olla paljastava jos tutkijalla on mahdollisuus päästä kuvaamaan

ilmiötä, jota ei ole aikaisemmin ollut mahdollista lähestyä tieteellisen tutkimuksen avulla. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 23.)

Tutkimuskohteemme valinta perustui lähinnä omaan kiinnostukseemme tutkia ala-asteen opettajien työtä ja työyhteisöön liittyviä asioita. Alkaessamme miettiä tutkimuskohdettamme tiesimme siis vain sen, että halusimme tutkia peruskoulun ala-asteen opettajia. Samaan aikaan kun mietimme tutkittaviksi valittavia opettajia kuulumme, että eräässä ala-asteen koulussa oli alettu tehdä pro gradu –tutkimusta oppilaiden kouluviihtyvyydestä. Päätimme kysyä kyseisen koulun rehtorilta löytyisikö heidän koulustaan kiinnostusta myös opettajien työhön ja hyvinvointiin liittyvään tutkimukseen. Soitettuamme koulun rehtorille saimme hyvin myönteisen vastaanoton tutkimuksen suorittamiselle. Rehtorin kyselyä opettajilta heidän kiinnostustaan tutkimukseen osallistumiseen, oli kiinnostuneita opettajia jopa enemmän kuin olimme tutkimukseen ajatelleet ottaa mukaan. Tämä näkyi useiden vapaaehtoisten ilmoittautumisena haastateltaviksemme. Monet opettajat myös ilmaisivat haastattelun alkaessa mielenkiintonsa tutkimusaiheettamme kohtaan.

Sovimme rehtorin kanssa aamun, jolloin kävisimme kertomassa koulun opettajille tutkimuksestamme. Koululla käydessämme kerroimme opettajille tutkimuksemme aiheen ja millä menetelmällä aioimme aineiston kerätä. Tämän jälkeen pyysimme tutkimukseen halukkaita opettajia ilmoittautumaan. Olimme päättäneet haastatella yhteensä kuutta opettajaa, joista ensimmäinen olisi esihaastattelu haastattelurungon testaamista varten. Halukkaita tutkimukseen osallistuvia opettajia oli kuitenkin noin kymmenen, joten valitsimme tutkimukseemme mukaan kuusi ensiksi ilmoittautunutta. Jälkeenpäin huomasimme, että haastateltaviksi ilmoittautuneet opettajat olivat eri ikäisiä ja eri ajan opettajina toimineita sekä miehiä että naisia. Tutkimukseemme mukaan tulevat opettajat olivat myös toimineet kyseisessä koulussa ja työyhteisössä hyvinkin eri pituisia aikoja. Tämä oli tutkimuksemme kannalta hyvä asia, koska ajattelimme näiden seikkojen vaihtelevuuden tuovan tutkimuksellemme syvyyttä ja monipuolisuutta. Tutkimukseemme osallistui siis kaiken kaikkiaan kuusi peruskoulun 1.-6. luokan opettajaa.

Esihaastattelun onnistuessa hyvin, otimme sen mukaan myös varsinaiseen tutkimukseen. Tutkimukseemme osallistui neljä nais- ja kaksi miesopettajaa. Toinen

miesopettajista on toiminut kymmenen vuotta koulun rehtorina. Ennen rehtoriksi valintaansa hän oli ollut opettajana samaisella koululla kahdeksan vuotta. Haastattelemamme opettajat ovat iältään 29-57 -vuotiaita. Mukana on siis opettajan uransa vasta aloittaneita ja jo eläkeiän kynnyksellä olevia opettajia. Opettajina he ovat toimineet yhdestä vuodesta jopa 32 vuoteen. Opettajista kaksi oli työskennellyt kyseisellä koululla lähemmäs 20 vuotta, yksi opettajista jopa yli 20 vuotta. Kolmen nuoremman opettajan työskentely kyseisellä koululla vaihteli puolesta vuodesta viiteen vuoteen. Kyseisessä koulussa toimimisaika vaihteli siis puolesta vuodesta yli kahteenkymmeneen vuoteen.

Haastatteluissamme tuli melko selvästi esille jako nuorempiin, vähemmän aikaa opettajina toimineisiin ja vanhempiin, jo pidemmän aikaa opettajina toimineisiin opettajiin. Opettajat puhuivat itse suoraan nuorista ja uusista opettajista sekä vanhemmista opettajista. Erot tulivat myös esille opettajien erilaisena suhtautumisena eri asioihin. Koska jako oli aineistossamme niin selvä, puhumme myös tuloksia tarkastellessamme nuorista ja vanhemmista opettajista. Nuoret opettajat ovat iältään 29-32 vuotta ja työskennelleet opettajina 0,5-5 vuotta. Vanhemmat opettajat ovat iältään 47-57 vuotta ja toimineet opettajina 17-32 vuotta.

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 6.1 Haastattelu tiedonkeruumenetelmänä

Laadullisen tutkimuksen aineiston keruussa käytetään menetelmiä, jotka vievät tutkijan lähelle tutkittavaa kohdettaan. Tavallisesti tutkijan pyrkimyksenä on tavoittaa tutkittavien näkökulma, heidän näkemyksensä tutkittavana olevasta ilmiöstä. Tyypillisiä aineistonkeruun muotoja ovat haastattelu ja havainnointi. (Kiviniemi 2001, 68.) Haastattelun tavoite on selvittää se, mitä jollakulla on mielessään. Haastattelu on eräänlaista keskustelua, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta

ja on hänen johdattelemaansa. Haastattelun idea on hyvin yksinkertainen ja järkevä. Yksinkertaisesti määriteltynä haastattelu on tilanne, jossa haastatteli esittää kysymyksiä toiselle henkilölle. (Eskola & Suoranta 1998, 86.) Haastattelu ei aineistonkeruumenetelmänä kuitenkaan ole helppo. Kysymysten kysyminen ja vastausten saaminen saattaa olla vaikeampaa kuin aluksi voisi kuvitella. Haastattelu vaatiikin tutkijalta valmistautumista paitsi henkisesti myös tiedollisesti. (Fontana & Frey 1994, 361; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 86.)

Koska tiedonkeruumenetelmien valinnan tulee olla perusteltua, ei haastatteluakaan tule valita pohtimatta sen soveltuvuutta kyseisen ongelman ratkaisuun (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 192). Kun alussa mietimme, millä menetelmällä lähtisimme aineistoa keräämään, oli vaihtoehtonamme haastattelun lisäksi kyselylomake, joka sisältäisi muun muassa avoimia kysymyksiä. Harkitsimme aluksi kyselylomakkeen käyttämistä koska ajattelimme, että aiheemme saattaa olla melko arka ja omaan elämänhallintaan ja työyhteisöön liittyvistä asioista puhuminen voi olla vaikeaa. Päädyimme kuitenkin haastattelumenetelmään, koska ajattelimme opettajien yleisen käsityksen mukaan olevan rohkeita puhumaan ja ilmaisemaan itseään. Käsityksemme verbaalisesti lahjakkaista ja rohkeista opettajista osoittautuikin haastatteluja tehdessämme oikeaksi, eivätkä opettajat mielestämme arastelleet vastauksia antaessaan. Haastattelu sopi aineistonkeruumenetelmäksemme hyvin, koska halusimme antaa opettajille mahdollisuuden vapaasti kertoa käsityksiään, tuntemuksiaan ja mielipiteitään. Yksi haastattelun hyvistä puolista kyselylomakkeeseen verrattuna on myös se, että haastattelussa on mahdollista tarkentaa lisäkysymyksillä ja perusteluilla haastateltavien vastauksia sekä varmistaa aiheessa pysyminen. Haastattelun valitsimme myös sen vuoksi, että tiesimme jo ennalta, että tutkimuksemme aihe tuottaa monitahoisesti ja moniin suuntiin viittaavia vastauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35.)

Tutkimusaihetta miettiessämme tutustuimme aluksi aiempiin opettajien hyvinvointia ja jaksamista koskeviin tutkimuksiin sekä siihen liittyvään kirjallisuuteen. Niiden kautta nousi esille paljon eri aihealueita, jotka liittyvät opettajien hyvinvointiin. Aihetta oli kuitenkin jotenkin rajatettava, joten päädyimme ottamaan tutkimukseen mukaan kolme itseämme kiinnostavaa ja tutkimuksemme kannalta tärkeäksi katsomaamme teemaa. Tutkimuksessa käsittelemämme aihepiirit ovat opettajuus,

työyhteisö sekä opettajan voimaantuminen (elämänhallinta). Tarkoituksenamme on tutkia sitä, kuinka tärkeäksi opettajat kokevat niiden merkityksen omien voimavarojensa ja jaksamisensa kannalta. Työyhteisön merkitys hyvinvoinnin ja jaksamisen kannalta on korostunut monissa aikaisemmissa tutkimuksissa. Olemme huomanneet työyhteisön tärkeän merkityksen myös omien työkokemustemme kautta, joten halusimme tutkimuksessamme perehtyä siihen syvemmin. Tämän vuoksi se painottuu tutkimuksessamme enemmän kuin muut teema-alueet. Koska tutkimuksessamme ryhdyimme tarkastelemaan kolmea edellä mainittua aihepiiriä eli teemaa, katsoimme luontevaksi tavaksi hankkia aineisto teemahaastattelulla.

Teema-haastattelu on lomake- ja avoimen haastattelun välimuoto, jota voidaan kutsua myös puolistrukturoiduksi haastattelumenetelmäksi (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48). Lomakehaastattelussa kysymysten muotoilu ja järjestys on kaikille sama. Tämän perustana on ajatus siitä, että kysymyksillä on sama merkitys kaikille. Myös vastausvaihtoehdot ovat lomakehaastattelussa valmiit. Avoimessa haastattelussa tilanne muistuttaa kaikkein eniten tavallista keskustelua. Haastattelija haastateltava keskustelevat tietyistä aiheista, mutta kaikkien haastateltavien kanssa ei käydä läpi kaikkia teema-alueita. (Eskola & Suoranta 1998, 87.) Eskolan ja Suorannan (1998, 87) mukaan puolistrukturoidulle haastattelumuodolle ei ole mitään yhtä määritelmää. Puolistrukturoiduksi haastatteluksi voidaan heidän mukaansa kutsua haastattelua, jossa kysymykset ovat kaikille samat, mutta vastauksia ei ole sidottu vastausvaihtoehtoihin, vaan haastateltavat voivat vastata omin sanoin. Fielding (1993, 136) on puolestaan todennut, että kysymysten muoto on puolistrukturoidussa haastattelussa kaikille sama, mutta haastattelija voi vaihdella kysymysten järjestystä. Robsonin (1993, 231) näkemys on se, että kysymykset on määrätty ennalta, mutta haastattelija voi vaihdella niiden sanamuotoa. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 47) mukaan kaikille puolistrukturoiduille menetelmille on kuitenkin ominaista, että jokin haastattelun näkökohta on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia.

Tutkimuksessamme sovelsimme osittain kaikkia edellä mainittuja puolistrukturoidulle haastattelulle ominaisia piirteitä. Näiden avulla pyrimme varmistamaan, että kaikki etukäteen päätetyt teema-alueet käytäisiin läpi kaikkien haastateltavien kanssa (Eskola & Suoranta 1998, 87). Ensimmäistä haastattelua eli esihaastattelua varten teimme teemahaastattelurungon, jossa emme laatineet



yksityiskohtaista kysymysluetteloaa vaan teema-alueuettelon, joka koostui tukisanoista. Haastattelutilanteessa ne toimivat muistilistanamme ja tarpeellisena keskustelua ohjaavana kiintopisteenä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 66.) Jo kyseisen haastattelun aikana huomasimme kuitenkin, että pelkkien tukisanojen avulla haastattelemine osoittautui hankalaksi meille haastattelun ensikertalaisille. Tukisanojen avulla haastattelemine oli vaikeaa, koska emme aina muistaneet mitä aiheita kunkin tukisanan kohdalla tuli käydä läpi. Varsinaisissa haastatteluissa käytimme haastattelurunkoa, jossa oli sekä kokonaisia kysymyksiä että pelkkiä tukisanoja teema-alueista. Kysymysten muotoa ja niiden järjestystä vaihtelimme haastattelutilanteen etenemisen mukaan. Myös kysymysten sanamuoto oli haastatteluissa vapaa. Jokaisesta teema-alueesta olimme kuitenkin etukäteen miettineet kysyttävät asiat melko tarkasti. Näin halusimme varmistaa, että jokainen asiakokonaisuus tulisi käytyä läpi.

Eskolan ja Vastamäen (2001, 24) mukaan teemahaastattelu on eräänlainen keskustelu, joka tosin tapahtuu tutkijan aloitteesta ja usein tutkijan ehdoilla, mutta jossa tutkija pyrkii vuorovaikutuksessa saamaan selville haastateltavilta häntä kiinnostavat asiat, tai ainakin ne, jotka kuuluvat tutkimuksen aihepiiriin. Teemahaastattelu on muodoltaan niin avoin, että siinä vastaaja pääsee halutessaan puhumaan varsin vapaamuotoisesti, jolloin kerätyn materiaalin voi katsoa edustavan vastaajien puhetta itsessään (Eskola & Suoranta 1998, 88).

## 6.2 Haastatteluiden eteneminen

Suoritimme haastattelut kevään ja kesän 2004 aikana. Haastattelutilanteessa olimme aina molemmat mukana. Olimme jakaneet haastattelut niin, että puolessa haastatteluista toinen johti haastattelua toisen tarkentaessa kysymyksiä tarvittaessa. (molemmat haastattelivat kolmea opettajaa.) Juuri tämän vuoksi koimme molempien läsnäolon haastattelutilanteessa hyväksi. Haastattelupaikka ja ajankohta ovat merkittäviä tekijöitä haastattelun onnistumisen kannalta (Syrjälä, Ahonen,

Syrjäläinen & Saari 1994, 87). Haastatteluiden ajankohdista sovimme haastateltavien kanssa puhelimitse. Yhtä haastattelua lukuun ottamatta suoritimme haastattelut opettajien toivomuksesta heidän työpaikallaan eli koululla. Yksi haastateltavista halusi haastattelun suoritettavan hänen kotonaan.

Haastattelutilanteeseen ei saisi liittyä minkäänlaisia häiriötekijöitä, ei myöskään haastateltavan pelkoja tai epäilyjä tai epäselvyyttä siitä, mihin tukija haastateltavan sanomisia tulee käyttämään (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 87). Koulussa tapahtuvat haastattelut teimme haastateltavien omissa luokissa tai opettajahuoneessa koulupäivän jälkeen. Tällöin saimme rauhassa ja häiriöttä keskustella asioista tutussa ja aiheeseen orientoivassa ympäristössä. Kotona tehdyssä haastattelussa haastateltava oli järjestänyt haastattelutilanteen niin, että hän oli yksin kotona. Olimme kertoneet haastateltaville, että pyrimme säilyttämään heidän anonymiteettinsä mahdollisimman hyvin. Kerroimme opettajille myös nauhurin käytöstä ennen haastattelun alkamista ja kaikki hyväksyivät sen. Tutkittavat suhtautuivat nauhurin käyttöön luontevasti eikä se häirinnyt haastattelutilanteita. Jokainen haastattelu kesti vähintään tunnin, useimmat jopa yli puolitoista tuntia.

Haastattelussa pyritään saamaan aikaan luottamuksellinen ilmapiiri, sillä toisilleen ennestään tuntemattomat ihmiset eivät ehkä ole valmiita paljastamaan kaikkein syvimpiä tuntemuksiaan ensitapaamisella. Mennessämme tekemään ensimmäistä haastattelua olimme hieman jännittyneitä, koska haastattelu oli meille kummallekin elämämme ensimmäinen. Esihaastattelutilanne oli kuitenkin luonteva ja rento, koska haastateltava osoittautui hyvin avoimeksi ja helposti lähestyttäväksi. Ensimmäisen haastattelun onnistuessa näin hyvin, saimme lisää itseluottamusta ja varmuutta seuraavien haastatteluiden tekemiseen. Myös loput haastattelut sujuivat mielestämme hyvin, mutta huomasimme kuitenkin koko ajan harjaantuvamme haastattelujen edetessä. Haastattelutilanteet olivat miellyttäviä ja saimme luotua luottamuksellisen ilmapiirin haastatteluja aloittaessamme. Kaikki opettajat olivat odotetusti, selkeitä puhujia, eikä heiltä keneltäkään tarvinnut ”nyhtää” tietoja. Haastatteluiden sujuminen niin hyvin johtui varmasti pitkälti siitä, että opettajat olivat mielellään osallistuneet tutkimukseen ja kaikki myös ilmaisivat oman kiinnostuksensa aiheitamme kohtaan.

### 6.3 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on luoda aineistoon selkeyttä ja siten tuottaa uutta tietoa tukittavasta asiasta. Analyysillä pyritään aineisto tiivistämään kadottamatta silti sen sisältämää informaatiota; päinvastoin pyritään informaatioarvon kasvattamiseen luomalla hajanaisesta aineistosta selkeää ja mielekästä. (Eskola & Suoranta 1998, 138.) Laadullisen aineiston analyysi alkaa usein jo itse haastattelutilanteessa tutkijan tehdessä jo haastatellessaan havaintoja ilmiöstä. Analyysitekniikat ovat moninaisia, ja on olemassa paljon erilaisia työskentelytapoja. Laadullisessa tutkimuksessa onkin vain vähän standardoituja tekniikoita. Ei myöskään ole yhtä oikeaa tai yhtä ehdottomasti muita parempaa analyysitapaa. Analyysi voi tapahtua jatkumolla, jonka ääripäiksi voidaan nimetä kuvaus ja tulkinta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 136.)

Laadullisen aineiston käsittely käsittää monia vaiheita. Keskeisiltä osiltaan se on sekä analyysiä että synteesiä. Analyysissä eritellään ja luokitellaan aineistoa, synteesissä pyritään luomaan kokonaiskuva ja esittämään tutkittava ilmiö uudessa perspektiivissä. Analyysin vaiheet ovat aineiston kuvailu, aineiston luokittelu, aineiston yhdistely ja aineiston tulkinta. Haastatteluaineistoihin perustuvissa tutkimuksissa tutkijan pyrkimyksenä on päätyä onnistuneisiin tulkintoihin. Samaa haastattelutekstiä voidaan tulkita eri tavoin ja eri näkökulmista. Onnistuneen tulkinnan avainkriteerit ovat siinä, että myös lukija, joka omaksuu saman näkökulman kuin tutkija, voi löytää voi löytää tekstistä ne asiat, jotka tutkijakin löysi. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 143-151.) Analyysivaiheessa tutkijalle selviää, minkälaisia vastauksia hän saa ongelmiin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 207).

Aloitimme aineiston käsittelyn litteroinnilla eli nauhojen purkamisella koneelle. Käytimme haastatteluiden litteroimiseen purkulaitetta, jonka avulla pystyy säätelemään kirjoittamisnopeutta. Kirjoitimme aineiston tekstiksi sanasanaisesti koko haastatteludialogista. Jätimme pois ainoastaan joitakin todella epäolennaisia kommentteja, jotka eivät millään tavalla liittyneet tutkimusaiheeseemme. Poisjätettävien kommenttien kanssa olimme kuitenkin tarkkoja ja jätimme pois vain sitaatteja, joiden merkityksettömyydestä tutkimuksellemme olimme aivan varmoja.

Litteroitua aineistoa kertyi kuudesta haastattelusta yhteensä noin 120 sivua. Aineisto oli tullut meille jonkin verran tutuksi jo itse haastattelutilanteessa ja purkamisvaiheessa. Aineistoa oli sivuina kuitenkin niin runsaasti, että litteroinnin jälkeen aloimme lueskella aineistoa kokonaisuutena. Luimme sen läpi useaan kertaan niin, että meillä viimein oli muodostunut siitä melko selkeä kokonaiskuva. Jokaisen lukukerran jälkeen aineistosta tuli kuitenkin esiin jotain uutta, jota emme aiemmilla lukukerroilla olleet huomanneet.

Kun aineisto on kerätty teemahaastattelulla, on teemahaastattelurunko aineiston koodauksen oivallinen apuväline. Teemahaastattelurungon rakentamisessa on jo käytetty yhtäältä aiemmista tutkimuksista kerättyjä teoreettisia näkemyksiä ja toisaalta myös mahdollista omaa kokemusta. Tällöin aineistosta seulotaan teemahaastattelurungon avulla esille sellaisia tekstikohtia, jotka kertovat kyseisistä asioista. (Eskola & Suoranta 1998, 153.) Eskolan (2001) mukaan teemahaastatteluaineiston käsittelyssä ensimmäinen tehtävä onkin järjestää aineisto teemoittain. Tämä tapahtuu poimimalla jokaisesta vastauksesta teemaan liittyvä kohta. (Eskola 2001, 143.) Alleviivasimme litteroidusta aineistosta eri teemoihin kuuluvia asioita eri väreillä. Vastauksia ja kommentteja kysymyksiin löytyi eri puolilta haastattelua, joten aineisto täytyi käydä läpi perusteellisesti. Alleviivauksen jälkeen järjestimme aineistomme teemoittain koneelle siten, että jokaisen teeman alla oli peräkkäin kunkin opettajan kommentit kyseisestä aiheesta. Tässä vaiheessa aineisto ei vielä sanottavasti karsiutunut, vaan se järjestyi uudelleen (Eskola 2001, 143 – 144).

Teemoittamisen jälkeen luimme taas aineistoamme riittävän monta kertaa ja aloimme jo tehdä alustavaa tulkintaa. Teimme muistiinpanoja aineiston reunaan ja alleviivasimme ne haastatteluiden kohdat, jotka vaikuttivat mielenkiintosilta ja merkittäviltä. Teimme vielä käsitekartat teemoista ja niiden kohdalla merkityksellisiksi nousseista asioista. Käsitekarttoihin lisäsimme sen, ketkä haastateltavista olivat mistäkin asiasta maininneet. Poimimme aineistosta asioita, jotka useampi opettaja oli maininnut, mutta myös sellaisia asioita, jotka eivät välttämättä esiintyneet kuin yhden kerran yhden opettajan mainitsemana, mutta tuntuivat muuten merkityksellisiltä ja mielenkiintoisilta. Analyysin tehtävänä on Eskolan (2001, 146) mukaan jotenkin tiivistää aineistoa; tiivistää, järjestää ja

jäsentää se sellaisella tavalla, että mitään olennaista ei jää pois. Keräsimme eri teemojen kohdilta merkityksellisiksi nousseet haastateltavien sitaatit koneelle. Tämän katsoimme helpottavan ja selventävän tulevaa analysointia ja tulkintaa. Kun haastateltavien kommentit tietystä aiheesta on koottu yhteen, pystymme hyvin tekemään johtopäätöksiä ja meidän on myös helppo poimia haastateltavien suoria lainauksia teoriaosaamme.

#### 6.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääasiallinen luotettavuuden kriteeri onkin tutkija itse. (Eskola & Suoranta 1998, 211.) Tästä johtuen kvalitatiiviseen aineistoon perustuvan tapaustutkimuksen luotettavuuden arviointi on koko tutkimusprosessia koskeva kysymys, josta eri tutkijat ovat esittäneet erilaisia näkemyksiä. Luotettavuutta on pyritty määrittelemään kvantitatiiviseen tutkimukseen kehitettyjen reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden avulla tai useimmiten muuntaen niitä ensin tapaustutkimukseen soveltuviksi. Syrjälä ja Numminen (1988) ovat todenneet Gubaan ja Lincolnin (1981) viitaten, että tällöin voidaan puhua mieluummin uskottavuuden osoittamisesta sekä tulosten soveltamisesta ja toistamismahdollisuuksista. (Syrjälä & Numminen 1988, 135.)

Validiteetilla tarkoitetaan yleensä tieteellisten löydösten tarkkuutta eli sitä missä määrin tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat todellisuutta josta ne on saatu. Usein puhutaan erikseen sisäisestä ja ulkoisesta validiteetista. Sisäisen validiteetin arvioimiseksi on tutkijan ja/tai tutkimusraportin lukijan arvioitava, havainnoiko ja mittasiko tutkija todella sitä, mitä hän ajatteli havainnoivansa ja mittaavansa. Sisäisessä validiteetissa on siis kyse siitä, missä määrin tutkimusraportti vastaa osallistujien näkemyksiä ja heidän määritelmiään tutkitusta tilanteesta. (Syrjälä & Numminen 1988, 136.) Olimme testanneet haastattelurungon esihaastattelussa ja havaitsimme sen toimivaksi. Haastattelurungon teemojen ja kysymysten avulla

pystyimme hyvin kartoittamaan tutkimiamme aihealueita sekä tavoittamaan haluttuja merkityksiä. Suorat lainaukset haastatteluista tuovat esiin haastateltaviemme mielipiteet ja kokemukset sellaisinaan. Ne mahdollistavat myös lukijan omat päätelmät tutkimuksen ja tulosten luotettavuudesta. Kuten Hirsjärvi ja Hurme (1988) toteavat, pyrimme mekin tutkimuksessamme tavoittamaan tutkittavien ilmiöiden vivahteita siten, että ne välittäisivät haastateltavien todellisia ajatuksia ja kokemuksia (Hirsjärvi & Hurme 1988, 128).

Ulkoisen validiteetin arviointi puolestaan edellyttää sen tarkastelua, missä määrin tutkijan tutkimuksensa perusteella muodostamat oletukset ja käsitteet ovat siirrettävissä toiseen tilanteeseen tai toisia ryhmiä koskeviksi. Kyse on siis yleistettävyydestä ja tulosten käyttökelpoisuuden arvioimisesta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa yleistettävyys nähdään käyttökelpoisuutena vastaanottajan kannalta eikä tilastollisena todennäköisyytenä. (Syrjälä & Numminen 1988, 136, 142.) Kirjallisuus ja aiemmat tutkimukset opettajien hyvinvoinnista ja voimavaroihin vaikuttavista asioista tukivat pitkälti tutkimuksemme tuloksia, joten voidaan sanoa, että tutkimuksemme on myös ulkoisesti validi.

Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta, johdonmukaisuutta tai sisäistä yhtenäisyyttä. Toisin sanoen reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä, miten samanlaisiin tuloksiin toinen tutkija voi päästä samoja metodeja käyttäen. Reliabiliteetin kannalta on tärkeää, että tutkija raportoi tutkimusprosessin eri vaiheineen ja menetelmineen mahdollisimman tarkasti. Toistettavuutta on käytännössä lähes mahdotonta toteuttaa, koska kasvatustilanteet ovat tuskin koskaan toteutettavissa samanlaisina. (Syrjälä & Numminen 1988, 143.) Olemme tutkimuksessamme pyrkineet kuvaamaan kaikki siihen kuuluvat vaiheet mahdollisimman tarkasti. Tutkimuksemme on reliaabelia myös siinä mielessä, että tutkimuksen on suorittanut kaksi tutkijaa. Näkemyksemme eri asioista olivat usein yhteneviä ja ajatusten vaihtaminen selkeytti usein omia ajatuksia. Tutkimus on sitä luotettavampi mitä useampaa tukijaa käytetään.

Tapaustutkimukselle ominaista on monimetodisuus, jolloin tutkija kerää tietoa esim. havainnoiden, haastatellen ja erilaisia dokumenttiaineistoja käyttäen. Monimetodisuus lisää tutkimuksen luotettavuutta, jos erilaisin menetelmin saadaan

samat tulokset tutkittavasta ilmiöstä. (Syrjälä & Numminen 1988, 78.) Tutkimuksemme luotettavuutta saattaa heikentää se, että hankimme tietoa vain yhdellä menetelmällä, teemahaastattelulla. Haastattelutilanteet olivat kuitenkin ilmapiihirtään miellyttäviä ja rentoja, ja saimme haastatteluiden avulla syvällistä ja monipuolista tietoa opettajien työstä ja heidän hyvinvointiinsa ja voimavaroihin vaikuttavista asioista. Pyrimme kysymään asioita niin, etteivät ne johdattelisi tutkittavien vastauksia mihinkään suuntaan. Olimme molemmat jokaisessa haastattelussa mukana. Tämä oli tärkeää, sillä toisen huomattaessa, että jotain olennaista jäi kysymättä, pystyi toinen aina kysymään lisäkysymyksiä tai tarkentamaan kysymyksiä. Haastatteluissa käytimme nauhuria, joka mahdollisti haastatteluiden sanatarkan puhtaaksikirjoittamisen. Nauhurin käyttö mahdollisti myös epäselviksi jääneiden haastattelukohtien tarkistamisen jälkikäteen.

Eettisyys on tärkeä näkökulma tutkimuksen teossa. Jokaisen tutkijan on tehtävä tutkimuksessaan lukuisia eri päätöksiä, joissa tutkijan etiikka joutuu koetukselle lukemattomia kertoja tutkimusprosessin aikana. (Eskola & Suoranta 1998, 52.) Kvalitatiivista tutkimusta tekevän on tehtävä eettisiä ratkaisuja kaikilla tutkimuksen tasoilla ja usein odottamattomissa tilanteissa. On pohdittava omia päämääriään tutkijana, tutkimuksensa tavoitteita, tutkimusongelmiaan, metodisia ratkaisuja, tutkittavien valintaa sekä ennen muuta, mitä voi julkistaa ja mitä ei. Eettiset kysymykset päätyvät lopulta pohdintoihin ihmisen tahdonvapaudesta, vastuullisuudesta, oikeuksista ja velvollisuudesta. (Syrjälä & Numminen 1988, 160.)

Hyytiäinen (2003) muistuttaa, että tutkittaessa ihmisiä ja inhimillistä kulttuuria, ei tutkimuksesta saa aiheutua haittaa tutkimukseen osallistuneille. Tutkimukseen osallistuvien on myös tiedettävä, mihin he sitoutuvat tutkimukseen osallistuessaan ja tutkimukseen osallistumisen tulisi olla vapaaehtoista. (Hyytiäinen 2003, 219-220.) Esittelimme tutkimuksemme ja kerroimme tutkimuksemme tarkoituksesta opettajainhuoneessa, jonka jälkeen pyysimme vapaaehtoisia opettajia ilmoittautumaan mukaan tutkimukseen. Vapaa-ehtoisten opettajien ilmoittautuessa tutkimukseen, oli myös heidän suostumuksensa siihen luonnollisesti saavutettu.

Tutkittavien ja tutkijan välillä ei saa vallita sellaista riippuvuussuhdetta, joka voi vaikuttaa olennaisesti tietojen antamisen vapaaehtoisuuteen. Tällainen suhde voi olla

esimerkiksi opettajan ja oppilaan, tai terapeutin ja potilaan välillä. (Eskola & Suoranta 1998, 55.) Tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutukseen perustuvissa tutkimuksissa oleellisinta on molemminpuolinen luottamus ja rehellisyys. Jos tutkittava voi luottaa tutkijaan, hän voi vapaammin kertoa myös sellaista, mikä ei muuten tulisi esille. (Syrjälä & Numminen 1988, 164.) Olimme selvittäneet tutkimukseen osallistuneille tarkasti tutkimuksen tavoitteen. Kerroimme tutkittaville myös, että heidän anonymiteettinsa pyritään säilyttämään. Haastattelutilanteissa opettajat kertoivat avoimesti opettajuuteen, työyhteisöönsä ja jopa omaan elämänhallintaan ja voimaantumiseen liittyvistä asioista. Luottamus meidän tutkijoiden ja haastateltavien välillä onkin varmasti syy yksi sille, että haastattelut onnistuivat niin hyvin.

Luottamuksellisuuden säilyttämisestä ja anonymiteettisuojusta tulee pitää huolta myös tietoja julkistettaessa (Eskola & Suoranta 1998, 57). Tuloksia julkistettaessa olemme pyrkineet tähän nimeämällä suorien haastattelusitaattien jälkeen haastateltavat tunnuksilla opettaja 1, opettaja 2 jne. Näin olemme pyrkineet tekemään haastateltavien henkilöllisyyden paljastumisen vaikeammaksi. Emme myöskään ole lisänneet tunnistetietoihin opettajien ikää tai koulussa toimimisaikaa, koska tämä olisi helpottanut henkilöiden tunnistamista. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tapaustutkimuksen ongelma eettisyyden kannalta syntyy juuri siitä, että tutkittavan tai tutkittavien anonymiteettia on vaikea taata. Tämä johtuu siitä, että vaikka tuloksia julkaistaessa ei yksityisiä henkilöitä mainitakaan nimiltä, ovat tiedot muuten niin yksityiskohtaisia, että ainakin tutkittavien lähipiiri saattaa tunnistaa joitakin tutkittavia. (Eskola & Suoranta 1998, 57.)



## 7 OPETTAJUUS TÄNÄÄN

### 7.1 Enemmän aikuisuutta, enemmän kasvatusta

Tutkimamme opettajat kokivat opettajana toimimisen nykypäivän yhteiskunnassa haasteellisena, vaativana ja vastuullisena, mutta pitivät työtään kuitenkin mielekkäänä ja antoisana. Työhön haasteellisuutta tuovat, niin positiivisessa kuin hieman negatiivisemmassakin mielessä, yhteiskunnassa ja sen rakenteissa tapahtuneet muutokset. Työ koettiin raskaaksi muun muassa oppilashuollollisten ongelmien lisääntymisen ja ryhmäkokojen suurentumisen vuoksi. Kaikki haastattelemamme opettajat olivat yksimielisiä siitä, että opettajan työssä painottuu nykyään yhä enemmän oppilaiden kasvattaminen. Opettajat kokivat oppilaiden kasvatustuon siirtyneen yhä enemmän vanhemmilta ja perheiltä kouluille ja opettajille.

Travers ja Cooper (1996, 9) korostavat erilaisten muutosten mukanaan tuomaa opettajan roolin moninaistumista. Opettajan odotetaan samaan aikaan täyttävän niin ystävän, kollegan, kuin auttajankin roolit. Uudet roolit eivät aina välttämättä ole sopusoinnussa arvioijan ja kurinpitäjän roolien kanssa, jotka perinteisesti opettajalle ovat kuuluneet. Haastattelemamme opettajat kokivat työnsä ja roolinsa moninaistuneen. Yhteiskunnan muutoksen mukanaan tuoma kasvatustyön painottuminen ja yhä enenevässä määrin ilmenevät oppilashuollolliset ongelmat sävyttävät vahvasti opettajan työtä. Opettajat kokivat työnsä muuttuneen yhä enemmän sosiaalityöksi ja kertoivat ammattiinsa liittyvän nykyään enenevässä määrin piirteitä myös psykologin ja tukihenkilön toimenkuvasta. *”Täytyy olla niinku psykologi ja kaikkea muutaki siinä sivussa”*, (opettaja 5) kuvaili eräs opettajista moninaistunutta työnkuvaansa.

Luukkainen ja Wuorinen (2002) toteavat, että lasten ja nuorten opettajien työssä ”aikuisuus” on viime vuosina korostunut. Aikuisuudella he tarkoittavat kypsää, rajoja perustellen asettavaa kokenutta ihmistä, jonka toiminnan tärkeimpiä piirteitä ovat

luotettavuus ja johdonmukaisuus. (Luukkainen & Wuorinen 2002, 96.) Yhteiskunnassamme on siirrytty epäroimattömästä kasvatuskulttuurista epäroivään kasvatuskulttuuriin, rajoista rajattomuuteen, vahvasta kasvattajuudesta demokratiaan. Lisäksi lapsuuden ja aikuisuuden harsuuntunut raja ja vanhempien/opettajien pyrkimys ”olla kaveri” lapsille/nuorille on hämärtänyt aikuisuutta. Sen seurauksena kasvattajan auktoriteettiasema on osin muuttunut ja murtunut. Tästä seuraa ammattikasvattajien voimistuva tarve ja rooli. Kun tarve tulla hyväksytyksi on varsinkin lapselle ja nuorelle hyvin vahva ja kun vertaisryhmä on oppilaitoksessa koko ajan läsnä, ovat näkemyksellisyys ja johdonmukaisuus opettajan ja opettajayhteisön välttämättömiä onnistumisen perustoja. (Luukkainen 2004, 273.) Kokemukset aikuisuuden merkityksestä ja kasvatuksen painottumisesta tulevat esille seuraavista opettajien sitaateista. Lasten vanhemmat saivat osalta opettajista osakseen melko ankaraakin kritiikkiä juuri kasvattamiseen, tai oikeastaan kasvattamattomuuteen liittyvissä asioissa.

*”Tämän päivän lapsethan ne tarttee hirveesti aikuista. Ne tarttee hirveesti aikuista ja sitten ne tarttee rajoja ja sitte toisaalta kaikille ei se työnteko oo aina hirveen mielekästä että opettajan pitäis aina hirveän paljon olla semmonen muutaki ku opettaja. Vähän semmonen tukihenkilö.”*

*-Opettaja 1-*

*”...aika paljon tullee sitten tuota hyvin erilaisia oppilaita. Ja sitten tietyllä lailla näkee omista luokan lapsista että ne ei oo saanu vanhemmuutta ja ne ei oo saanu lapsuutta. Tietyllä lailla niissä kasvaa jo niinku semmonen aikuinen...että niitä lapsia on enemmän.” -Opettaja 3-*

*”Onhan tässä aika suunnaton vastuu sen kasvatuksen vastuu...vielä suurempi nykyaikana minun mielestä, että se tahtoo olla että osalla ei oo perheessä minkäänlaista kasvatusta eikä periaatteita pätkääkään.” -Opettaja 4-*

Säntti (1997) on selvittänyt pääkaupunkiseudulla työskentelevien luokanopettajien ammattiin sijoittumista, koulutuksen antamia valmiuksia ja täydennyskoulutusta. Kyselyn perimmäisenä tarkoituksena oli pyrkimys muuttaa opettajankoulutusta vastaamaan paremmin koulumaailman vaatimuksia yhteistyössä opettajien ja koulun

johdon kanssa. Kasvatusvastuusta kysyttäessä oli sekä opettajilla että rehtoreilla yksimielinen käsitys: kouluilla todettiin olevan liiallinen vastuu lasten kasvatuksesta tällä hetkellä, ja kodin toivottiin ottavan enemmän osaa yhteiseen kasvatukseen. Selvityksen mukaan, pitivät opettajat siitä tai eivät, kasvattava toiminta on nykyään kuitenkin välttämätöntä. Nykyinen oppilasaines ei tutkittavien opettajien mielestä ole valmis sellaisenaan opiskelemaan koulusisältöjä. Oppilaat täytyy ensin ikään kuin virittää oikealle aaltopituudelle. (Säntti 1997, 59-60.)

Myös Luukkaisen (2004) mukaan opettajia on varsinkin viime vuosikymmenen aikana hämmentänyt opettamisen ja kasvattamisen suhteen selkeä siirtymä kasvatuksen suuntaan, ainakin joidenkin opiskelijaryhmien ja yksittäisten opiskelijoiden osalta (Luukkainen 2004, 85). Kasvatus on kuitenkin aina ollut keskeinen ja tärkeä osa opettajan työtä kaikissa koulutusmuodoissa. Mietimmekin, onko opettajan työn kasvattava osuus juurikaan lisääntynyt, vai onko se vain opittu hokema, jonka katsotaan olevan seurausta yhteiskunnan rakenteissa tapahtuneista muutoksista. Muutokset yhteiskunnassa, perherakenteissa jne. ovat varmasti osaltaan vaikuttaneet opettajan työhön, mutta voidaanko niiden kuitenkin sanoa aiheuttaneen opettajan työn muutoksen ja painottumisen kasvatukseen, josta opettajan työssä kuitenkin aina on ollut kyse?

## 7.2 Itsenäistä työtä omaa persoonaa hyödyntäen

Autonomia merkitsee itsenäisyyttä, mutta ei eristäytymistä tai riippumattomuutta. Autonomiaan liittyy ajatus siitä, että on olemassa erilaisia vaihtoehtoja ja näistä vaihtoehtoista voidaan valita. (Siitonen 1999, 221.) Autonomialla on opettajan voimaantumisen ja hyvinvoinnin kannalta tärkeä merkitys. (Short & Rinehart 1992; Siitonen 1999; Siitonen, Repola & Robinson 2002). Opettajan työn itsenäisyys ja persoonapainotteisuus tulivat opettajien vastauksissa selvästi esille. Työn itsenäisyys koettiin myönteisenä asiana, joka mahdollistaa suuren tekemisen ja valinnanvapauden muun muassa opetustyyllillisissä ja –menetelmällisissä asioissa.

Opettajat kokivat työn itsenäisyyden myötä, että heihin luotetaan ja että he saavat tehdä työtänsä ilman suurempaa valvontaa. Opetussuunnitelma ja budjetti asettavat jonkin verran rajoja täysin itsenäiselle toiminnalle. Nämä opettajan työlle rajoja asettavat raamit olivat tutkimiemme opettajien mielestä kuitenkin melko väljiä. Huomionarvoista on kuitenkin se, että vaikka opettajat olivat tyytyväisiä työnsä itsenäisyyteen, kaipasivat he kuitenkin enemmän yhteistyötä kollegojen kanssa. Yhteistyötä opettajien välillä ei heidän mielestään ollut tarpeeksi.

*”Kyllähän opettajan homma on, jos sen haluaa tehdä täysin ite ni sen pystyy tekemään vuoden, ettei tarvi olla ku opettajankokouksissa, että senhän pystyy tekemään täysin itsenäisesti. Ja sehän siinä on osa hienouuttaki että pystyy tekemään, se tekemisen vapaus on niin valtava. Eihän tätä oikeestaan millään lailla valvota...tietysti on niinkö opetussuunnitelmat että valvotaan että opetus menee perille, mutta että kyllähän se opetustapa ja kaikki on ihan täysin vapaita.”*

*–Opettaja 4-*

*”kyllä se on ihan hyvä et on se itsenäisyys et siihen niinku luotetaan siihen opettajaan et se osaa hoitaa sen hommansa...” –Opettaja 5-*

*”Onhan tietyt raamit olemassa. Esimerkiksi budjetti on olemassa jota täytyy noudattaa. Kunnasta ja opetushallituksesta tulee ohjeita ja määräyksiä joita pitää noudattaa. Mut se itsenäinen työskentely tarkoittaa sitä että tämmönen koulutasolla niin sua ei oo kukaan vahtimassa et mitä sä teet siellä...täällä saa työtään tehdä rauhassa...sitä se itsenäisyys varmaan on. Ei tarvi olla koko ajan kysymässä että voiko näin tehdä ja saako näin tehdä.” –Opettaja 6-*

Autonomisuuden tunnusmerkki on myös opettajan tunne siitä, että hän voi tehdä tiettyjä päätöksiä itse. Päätöksenteko tarkoittaa opettajien valtaa vaikuttaa sellaisiin asioihin, jotka suoraan vaikuttavat opettajan työhön. Mahdollisuus osallistua päätöksentekoon, on avainasemassa opettajan voimaantumisessa. (Short 1994; Siitonen 1999) Tutkimuksemme opettajat kertoivat omaavansa omassa luokassaan paljon valtaa. He kertoivat saavansa päättää itsenäisesti muun muassa siitä, mitä ja miten luokassaan opettavat. Kaikki opettajat kokivat saavansa osallistua työyhteisön päätöksentekoon. He olivat sitä mieltä, että saavat ilmaista mielipiteensä melko

vapaasti muun muassa opettajankokouksissa, joissa myös yhdessä päätetään monista kouluun ja opettajiin liittyvistä asioista. Mielipiteillensä opettajat kokivat olevan myös merkitystä. Sillä, että opettajat saavat ilmasta mielipiteensä ja kokevat myös tulevansa kuulluksi, on tärkeä merkitys hyvinvoinnin edistämisen kannalta. (Siitonen, Repola & Robinson 2002; Short 1994)

*”Esimerkiksi opettajankokouksissa, se mitä päätetään yhdessä ni kyllä mulla on semmonen tunne että tulen kuulluksi.” –Opettaja 3-*

*”Ihan tasapuolisesti tuolla opettajankokouksissa että siellä kuullaan kaikkien mielipiteet yleensä että mitä mieltä kukakin on mistä ja...kyllä sen saa sen mielensä kuuluviin.” –Opettaja 4-*

Työn itsenäisyys antaa opettajille mahdollisuuden käyttää omaa persoonaansa opetuksessa. Opettajat kertoivatkin tekevänsä työtänsä vahvasti omalla persoonallaan. Tämä on ollut kautta aikojen ominaista opettajan työlle, mutta etenkin viime vuosikymmenellä opettajan persoonallisuutta on alettu jälleen korostaa koulun vuorovaikutustilanteiden kannalta (Luukkainen 2004, 85). Persoonan korostuminen saattaa ainakin osittain johtua opettajan lisääntyneestä vapaudesta päättää omaan työhön liittyvistä asioista. Oma persoona on opettajille tärkeä työväline, jonka kautta he rakentavat omaa opettajuuttaan. Työn itsenäisyydestä johtuen opettajilla on valittavanaan suuri mahdollisuuksien kirjo toteuttaa työtänsä. Opettajan persoona pääsee esille heidän voidessaan itse päättää muun muassa opetustyyleistä, -menetelmistä sekä -välineistä. Näiden kautta jokainen opettaja pääsee työssään itselle ominaisella tavalla toteuttamaan itseään ja tärkeinä pitämiään asioita.

*”...Jos sinä oot jostaki aiheesta erityisen kiinnostunu tai näin niin sää voit ottaa paljo enemmän ja sitte vähän jättää jonku toisen asian vähemmälle. Minä oon ite semmonen, että mulla ei esimerkiks oo lukujärjestystä luokassa muuta ko oppilaat tietää millon on liikuntaa. Ja minä pietän sitte fiiliksen mukaan.”*

*-Opettaja 2-*

Krokkforsin (1998, 80) mukaan opetuksen taito on erilaista eri opettajilla, sillä he käyttävät persoonallisuutensa ominaisuuksia yksilöllisesti. Opettajien erilaisista

työtavoista johtuen hyvän opettajan ominaisuuksia on vaikea lähteä määrittelemään. Tutkimamme opettajayhteisön rehtori pitikin jokaisen opettajan erilaisuudesta johtuen tärkeänä sitä, että opettajat saisivat tehdä työtänsä omalla persoonallaan. ”Hyvän opettajan tai opettajuuden” määrittelemisen liian tarkkaan johtaa rehtorin mukaan kaikkien opettajien toimintatapojen yhtenäistämiseen ja opettajien väsymiseen. Hyvä opettajuus lähtee rehtorin mukaan siitä, että osaa hyödyntää omia vahvuuksiaan ja välttää heikoksi tiedostamiaan puoliaan.

*”Mitä minä haluan korostaa aina, että opettajat tekee omalla persoonallaan töitä. Ja me ollaan kaikki niin hirveen erilaisia. Niin pitää antaa tilaa jokaisen tehdä sitä omalla persoonallaan. Koska se, että jos me ruvetaan määrittelemään esimerkiksi hyvää opettajuutta niin tarkoilla säännöillä, että ajetaan porukka tämmöseen että tästä nyt pitää mennä niin sä oot hyvä opettaja, niin hetken päästä ne on kaikki piipussa tai sitten se menee semmoseksi robottihommiksi. Elikkä kyllä mä näkisin hyvänä opettajuutena sen, että osaa omia vahvuuksiaan käyttää ja välttää omia heikkouksiaan.” -Opettaja 6-*

Siitosen, Repolan ja Robinsonin tutkimuksessa (2002) yhdeksi keskeiseksi jaksamisen ja hyvinvoinnin kannalta asiaksi nousi omana itsenään oleminen. Omana itsenä oleminen on mahdollista kulttuurissa, jossa ihmisen omaleimaisuutta pidetään voimavarana ja arvokkaana luovuuden lähteenä. Kun erilaisuutta siedetään työyhteisössä, se voi olla suuri voimavara ja yhteistyön mahdollistaja, ei uhka. Tutkimuksemme opettajat suhtautuivat erilaisuuteen melko suvaitsevaisesti. Opettajat ja rehtori kertoivat työyhteisössä olevan hyvinkin erilaisia ihmisiä. Opettajien mielestä vaikeita tai voimakkaita persoonallisuuksia on joskus vaikea ymmärtää, mutta yleisesti ottaen opettajat olivat kuitenkin sitä mieltä, että erilaisuutta ainakin pyritään työyhteisössä ymmärtämään ja sietämään.

*”Kyllä minusta ihan hyvin siedetään (erilaisuutta). Että kaikkihan me ollaan omanlaisia. Sitte on tietenkä meissä opettajissa semmosia ärsyttäviä tyypppejä, joista ei niin hirveesti tykkää välttämättä. Mutta sitte kuitenkin kyllähän sitä nyt siedetään ja annetaan kaikkien kukkien kukkia ja ei nyt oo mitään semmosta syrjintää minusta.” -Opettaja 2-*

*”No kaikkihan on erilaisia omalla tavallaan, mutta että kyllä opettajat, koska niinko opettajat on aika suvaitsevaisia, koska oppilaisakin on niin erilaisia taas sitte, että siihen on niin tottunu...ettei kaikki voi olla samanlaisia semmosia...samaa mieltä ja samassa muotissa. Kyllä mä uskon että se on aika lailla hyvässä asemassa täällä, että kyllä kaikki ymmärtää että kaikki ei oo aina samanlaisia.” -Opettaja 4-*

*”...Minä itte sillä lailla nauran aina vaan...sille erilaisuudelle. Musta on hyvä, että on niitä erilaisia ihmisiä...” -Opettaja 5-*

Eräs opettaja pohti erilaisuuden problematiikkaa seuraavasti:

*”Niin se on vaikea asia ajatella sillä lailla että...Kyllähän me jokin ajateltas että se toinen olis jollakin lailla vähän saman tyylinen ja arvostais vähän samanlaisia asioita kuin minä, mutta sitten että kyllä meillä rehtorikin monesti sitä sannooki sillä lailla että me opittas niinku sietämään sitä erilaisuutta ja hyväksymään ja arvostamaan sitä erilaisuutta, että se onki rikkaus eikä niinku semmonen...en tiä, jokin omalla kohallaan käy siinä erilaisuudessaan sitä prosessia varmaan...” -Opettaja 1-*

Rehtorin mielestä erilaisuuden hyväksymisessä ja ymmärtämisessä on aina parantamisen varaa, varsinkin kun työyhteisö on täynnä niin erilaisia persoonallisuuksia. Rehtori oli sitä mieltä, että työyhteisössä on kuitenkin jo nyt tapahtunut kehitystä erilaisuuden ymmärtämisessä.

*”Siinä on koko ajan oppimisen paikka ja parantamisen varaa, mutta mä sanoisin että siinä on menty kovasti eteenpäin ja meilläkin on erittäin erilaisia ihmisiä...on kyllä laidasta laitaa että...välillä niitä rajoja koetellaan ja vähän kovistellaan, mutta kyllä siinä niinku koko ajan mennään eteenpäin.” -Opettaja 6-*

### 7.3 Muutosten pohdintaa

Opettajat eivät, myöskään vanhemmat opettajat, olleet kokeneet mitään suurempia muutoksia uransa aikana. Tekniikan kehitys ja koulutusajattelussa ja sitä kautta opetusmenetelmissä tapahtuneet muutokset ovat luonnollisesti vaikuttaneet opettajan työhön. Opettajien suhtautuminen muutoksiin on yksilöllistä. Opettajan uudistushalusta ja vastaanottavuudesta riippuen muutokset vaikuttavat opettajiin vaihtelevasti. Eräs haastattelemamme, jo pitkään opettajana toiminut opettaja kertoikin, että opettajan perustyö ei ole paljon muuttunut, jos ei anna muutosten vaikuttaa liian paljon omaan työhönsä.

Kysyttäessä opettajilta työssä tapahtuneista muutoksista, osasivat vanhemmat, pidempään opettajan työtä tehneet opettajat kertoa muutoksista luonnollisesti paremmin kuin nuoret, vasta vähän aikaa opettajana toimineet opettajat. Vanhempien opettajien vastauksista kävi ilmi, että suurimmat työssä tapahtuneet muutokset ovat kasvatuksen ja oppilashuollollisten ongelmien lisääntymisen ja opettajan työn moninaistumisen lisäksi olleet opetusmenetelmien ja –välineiden muuttuminen. Tämä on seurausta yhteiskunnassa ja kouluissa tapahtuneesta kasvatustajattelun muutoksesta ja tekniikan kehityksestä.

*”Opetusmenetelmät on...no esimerkiksi semmonen että ei enää ole sitä, että opettaja-oppilas –vuoropuhelua vaan että se pitää niinku samanaikaisesti pystyä työllistämään niitä niinku tunnilla...niin eihän siitä tuu mittää jos yks puhuu kerrallaan.” -Opettaja 1-*

Luukkaisen ja Wuorisen (2002, 108) mukaan eräs tulevaisuuden muutoksen mukanaan tuoma haaste on opettajien yhteistyön lisääntymisen välttämättömyys. Myös tutkimuksemme koulun rehtori katsoi muutosten edellyttävän opettajilta hyviä yhteistyötaitoja. Esimerkiksi opetusmenetelmien muutokset asettavat rehtorin mukaan opettajille vaatimuksia yhteistyöhön. Opetuksen siirtyminen luokkahuoneesta yhä enemmän myös sen ulkopuolelle vaatii opettajilta aktiivisuutta ja yhteistyötä organisoida erilaisia asioita.



*”No esimerkiksi koulun sisällä siten, että opetusmenetelmät on muuttuneet sillä tavalla, että sen verran paljon enemmän tehdään luokan ulkopuolella. Sillon se vaatii opettajilta yhteistyötä organisoida tiloja, paikkoja, aikoja...-Opettaja 6-”*

*”Yhteistyötaidot on tällä hetkellä mitä tarvitaan...opettajat ovat perinteisesti olleet sellaisia yksinpuurtajia. Jokainen omassa loosisaan tuolla oven takana tekee sitä omaa työtään...” -Opettaja 6-*

Nuoremmat opettajat katsoivat muutosta lähinnä oman elämäntilanteensa ja siinä tapahtuneiden muutosten kautta. He eivät olleet vielä opettajan uransa aikana kokeneet suurempia opettajan työhön kohdistuvia muutoksia, mutta olivat jo nyt ymmärtäneet sen, että opettajan työ on niin vastuullista ja vaativaa, että kaikkia asioita ei tarvitse tai ole kenties mahdollistakaan tehdä niin täydellisesti. Tämän asian olivat oivaltaneet kaikki opettajat, niin nuoret kuin vanhemmatkin. Opettajien mielestä suurimmat heidän työhönsä kohdistuneet muutokset olivatkin seurausta omissa ajatuksissa ja sitä myötä toimintavoissa tapahtuneista muutoksista. Opettajat kertoivat siitä kuinka opettajan työn alkuvaiheessa työtä suunnitteli viimeisen päälle ja kantoi töitä kotiin ja yömyöhään mietti seuraavaa tai seuraavia päiviä. Lapsen syntyminen, oman talon rakentaminen tai muut omassa elämäntilanteessa muutoksia aiheuttavat asiat olivat saaneet opettajat tajuaamaan, että kaikkea ei tarvitse tehdä.

*”Se on muuttunu nyt mulla vähän niinku tämä ajatus että määhän silloin heti ku aloin ni se oli aivan hirveä se työmäärä mitä määhän tein kotona. Sitte vielä iltasin kahta kolomea tuntia suunnittelin ja niinku tosissaan elin sen työn kautta, ja tuota nyt ku on omaa perhettä niin on ollu pakko jättää nämä kotihommat (työasiat, joita kantaa kotiin) vähemmälle.” -Opettaja 2-*

*”Mutta toisaalta sitten myös ikää myöden myöskin oppii suhtautumaan niihin asioihin eri tavalla. Että nuorempana ehkä otti kantaakseen kaikki maailman asiat ja oli hirveen tunnollinen ja tarkka ja yritti liikaa. Mutta nyt sitte tajuaa, on ymmärtäny sen, että vähemmällä yrittämiselläki tulee ihan sama tulos. Mä oon siitä vapautunu että tietyllä tavalla kaikkia asioita ei voi eikä tarvitse että jotaki asiaa vähän ja jotaki*

*vähä enemmän. Että tuota sillä lailla mua on se helpottanu. Että kaikkea ei tarvii niin kauheen laajasti...eikä voikkaan, että riittää kun on käsitelty.” -Opettaja 3-*

Opettajien pohdinnat omassa työn tekemisessä tapahtuneista muutoksista viittaavat opettajien pyrkimykseen hallita omaa elämäänsä. Keltikangas-Järvisen (2000, 41) mukaan elämänhallinnalla tarkoitetaan juuri sitä, että ihminen pyrkii muuttamaan niitä ulkoisia tai sisäisiä olosuhteita, jotka hän arvioi itselleen liian rasittaviksi tai voimavarat ylittäviksi. (Keltikangas-Järvinen 2000, 41). Siitonen, Repola ja Robinson puhuvat havahtumisesta, jolla he tarkoittavat yksilön pysähtymistä ja asioiden perinpohjaista uudelleen arvioimista. Tutkijoiden (em.) mukaan ihminen tarvitsee havahtumista uupumuksen vaarojen, jaksamisen ongelman ja työhyvinvoinnin merkityksen ymmärtämiseen. (Siitonen, Repola & Robinson 2002, 21.) Tällaista havahtumista oli selvästi tapahtunut myös tutkimillamme opettajilla.

Tutkimiemme opettajien mukaan työkokemus vaikuttaa siihen, ettei työ ei vie niin paljon voimavaroja kuin vasta aloittaneena. Opettajien mielestä työkokemuksen myötä työhön ei enää tarvitse uhrata niin paljon aikaa ja voimia. Kokemuksen karttuessa opetus alkaa sujua rutiinilla, eikä sitä tarvitse enää niin tarkasti suunnitella ja miettiä. Työhön tulee kokemuksen karttuessa pidemmän ajan tavoitteellisuutta. Kokemus auttaa myös näkemään, mikä työssä todella on tärkeää.

*”Nyt tietyllä tavalla ku sitä työtä on tehny ja nähny että mikä on tärkeää sen työn oppimisen kannalta ja sitte myöskin oman ittensä kasvun kautta. Että mikä on se metsä mikä on nähtävä puilta. Että ne tärkeimmät asiat alkaa sieltä niinku erottua.” -Opettaja 3-*

*”Sillon vastavalamistuneena sitähän niinkö ehkä teki eri tavalla ne asiat, otti hirveen vakavissaan ne asiat ja ei ollu semmosta pitkänajan katsontaa, tai semmosta niinku tavoitteellista toimintaa...ennen sitä teki niinku hirveen tarkkaan kaikki ja turhiin asioihin painottu.” -Opettaja 5-*

Mäkisen (1998, 34) mukaan voimavaroja elämään on etsittävä ihmisestä itsestään tai ympäristöstä. Ihmisen elämänhallinnan tunteeseen vaikuttavat niin sisäiset kuin ulkoisetkin asiat. Tutkimiemme opettajien suhtautuminen työhön, työn asettaminen

oikeisiin mittasuhteisiin suhteessa omaan elämäntilanteeseen, on merkki vahvasta sisäisestä elämönhallinnasta. Eräs opettaja kiteytti omaan hyvinvointiinsa olennaisesti vaikuttavan asian seuraavasti: *”Musta se ensimmäinen on se, että pyrkii tekemään sen työn hyvin ja että rajaa sitä työtä kans, ettei anna sille työlle liian suurta valtaa. Että pyrkii tekemään sitä niissä omissa mittasuhteissansa. Ei vaadi iteltään liikoja.”* -Opettaja 3-

Roosin (1987) mukaan sisäisellä elämönhallinnalla tarkoitetaan sitä, että ihminen, riippumatta siitä, mitä hänelle elämässä tapahtuu, kykenee sopeutumaan, katsomaan asioita parhain päin ja sisällyttämään elämäänsä mitä dramaattisimpia tapahtumia. (Roos 1987, 65-66). Elämönhallinta sisältää kokemuksen itsensä ja ympäristön hallittavuudesta (Mäkinen 1998, 55). Opettajat olivat ymmärtäneet, että he pystyvät omilla ratkaisuillaan säätelemään elämäänsä. Tehdyt valinnat ja ratkaisut vaikuttavat merkittävästi opettajan hyvinvointiin ja voimavaroihin. Kun opettajan työ on varsin itsenäistä ja sallii henkilökohtaisen vapauden, on opettajan itselleen asettamilla vaatimuksilla suuri rooli paineitten muodostumisessa. (Haikonen 1999, 27, 30; Kiviniemi 2000, 88-89).

Vaikka opettajat kertoivatkin vähentäneensä työnsä suunnittelua kokemuksen lisääntyessä tai kotiasioiden ja yksityiselämään liittyvien asioiden vaatiessa enemmän aikaa ja voimia, korostivat he kuitenkin edelleen suunnittelun tärkeää merkitystä omalle työssä jaksamiselleen. Suunnittelutyötä saisi opettajien mielestä aina tehdä enemmän. Opettajat, varsinkin nuoremmat, kokivat suunnittelemisen edistävän asioiden etenemistä ja sujumista luokassa. Eräs opettajista mainitsi, että ison ryhmän kanssa työskentelemisessä suunnittelemattomuuden huomaa luokassa helposti: *”Tämmösen ryhmän kanssa jos et oo ihan varma siitä, että mitä opetat ni se leviää aika nopeaa käsiin sitte. Et sitä (suunnittelua) sais aina tehdä enemmän jos vaan jaksais...”* -Opettaja 4- Myös kauemmin opettajana toimineet pitivät suunnittelua tärkeänä asiana. Suunnittelun katsottiin olevan avain työssä onnistumiseen: *”Mää koen sen hirveen tärkeenä omassa työssä jaksamisessa, että mä jaksasin paneutua tarpeeks siihen suunnitteluun, koska tietyllä lailla sen kautta tulee onnistuminen.* -Opettaja 3-

## 7.4 Opettajuuden merkitys

Keskusteltaessa työn ja ihmisen hyvinvoinnin välisestä suhteesta ajaututaan aina lopulta kysymykseen työn tarpeellisuudesta tai merkityksestä ihmiselle yleensä. Työn merkitys painottuu kun arvioidaan, millaisia virikkeitä ja haasteita, kehittymismahdollisuuksia, ihmisille on tarjolla eri elämänaalueilla. Ihminen viettää vuorokaudestaan suurimman osan työpaikalla. Ainakin ajallisesti työ voi näin ollen olla aikuisen ihmisen elämässä keskeisin virikkeitä ja kehittymismahdollisuuksia tarjoava toiminto. (Leppänen 1989, 5.) Kysyessämme opettajilta mitä opettajuus heille merkitsee, kertoivat he opettajuuden olevan vain yksi osa elämäänsä. Työ oli opettajille tärkeää, mutta he listasivat sen tärkeysjärjestyksessä tulevan vasta muun muassa kodin, perheen ja terveyden jälkeen. Kutsumustyönä ei työtään kokenut kukaan opettajista.

*”Että se on tosi kiva työ, että nautin siitä kuitenkin, että ei oo mittää semmosta että ois inhottava lähteä töihin. Että se on tosi tärkeää, mutta tuota se on kaukana kolmosena varmaanki...että ensin on perhe ja terveys ja tämmöset asiat ja sitte vasta se työ, mutta se on ihan välttämättömyys. Että ei se ny mikään kutsumusammatti ole ollu, en ole mikään kutsumusopettaja että tekisin hengelläni ja verelläni tätä työtä.. se on nyt semmonen että palkka nyt tulee ja...sitte hyvin pärjää silleen.”*

*–Opettaja 2-*

*”Se on aika iso osa mun elämäni ja niinku mä joskus sanoin että toiset sanoo että he on niinku kutsumusopettajia, että mä en ole kutsumusopettaja ensinkään, että mä oon ihan sattuminen kautta joutunu koulutukseen, tai niinku PÄÄSSY koulutukseen, mutta sitte mä oon kyllä löytäny sen opettajuuen itestäni ja nautin työstäni!” -Opettaja 3-*

*”On se, on se tärkeä asia (opettajuus)...se on niinkö semmonen, se on oma rooli tietenki, mutta en voi sillä lailla sanoa et se on hirveän tärkeä. Koti menee aina eteen ja se perhe.” -Opettaja 5-*

Räisänen (1996) on tutkinut luokanopettajan työn kokemista ja työorientaatiota. Tavoitteena oli selvittää, miten eri syistä luokanopettajan ammatin valinneet opettajat kokevat työnsä ja kuinka he orientoituvat siihen. Tutkimuksen mukaan luokanopettajien ammatinvalinta on yhteydessä professionaaliseen käyttäytymiseen ja kehitykseen. Varma ammatinvalinta johtaa yleensä motivoituneeseen opiskeluun opettajankoulutuksessa sekä jatkuvaan professionaaliseen kehitykseen. Epävarma ammatinvalinta on yleensä yhteydessä heikosti motivoituneeseen opiskeluun ja vähäiseen professionaaliseen kehitykseen. Tulosten mukaan työhönsä tyytyväisiä ovat opettajat, jotka arvostavat työn sisäisiä palkkioita: työtä lasten kanssa ja itsensä toteuttamisen mahdollisuutta. Ammatti- ja kutsumusorientaation omaavien opettajien työorientaatioon eivät heikentyneet työolot ole paljoakaan vaikuttaneet. Luokanopettajat tiedostavat, että työn kokeminen sopivaksi tai sopimattomaksi riippuu kaikkein eniten opettajasta itsestään. Mitä enemmän työtä ideoidaan ja suunnitellaan, sitä enemmän työ tekijäänsä palkitsee.

Työ oli tutkimillemme opettajille tärkeää, kuten aiemmin jo kävi ilmi. Kuitenkin työn katsottiin tulevan elämässä tärkeysjärjestyksessä vasta noin kolmantena. Hyvinvoinnin kannalta merkittävää on se, että opettajat osasivat lukea ja kuunnella itseään. Omat voimavarat tiedettiin rajallisiksi. Opettajat tiesivät työnsä olevan niin vaativaa ja monipuolista, että jos pyrkii tekemään kaikki tehtävät täydellisesti ja ratkeamaan joka paikkaan, on väsymys ennen pitkää edessä. Sillä, että opettajat pitivät työtään elämässään vasta kolmanneksi tärkeimpänä asiana, on varmasti vaikutusta siihen, että he suhtautuivat työn vaatimuksiin hieman kevyemmin. Tämän ei tarvitse tarkoittaa välinpitämättömyyttä, vaan se on varmasti hyväksi kaikille osapuolille. Parempi on varmasti keskittyä yhteen tai pariin asiaan kerrallaan kuin yrittää hoitaa sataa asiaa samaan aikaan. Opettajille työ oli vain yksi osa elämää. Työtä tehtiin ja siihen suhtauduttiin melko vakavasti, mutta kuitenkin omat jaksamisen rajat ymmärtäen. Opettajat olivat iän ja jo lyhyenkin kokemuksen karttuessa oppineet rajaamaan työtään.

## 8 TYÖYHTEISÖSTÄ KUMPUAVAT VOIMARATEKIJÄT

### 8.1 Kulttuuri toimintatapojen yhtenäistäjänä

Haastattelemamme opettajat määrittivät työyhteisön kulttuuriin kuuluvaksi työyhteisön toimintatavat, arvot, säännöt ja ilmapiirin. Eräs kyseisessä kouluyhteisössä pidempään työskennellyt opettaja kertoi myös, että kulttuuri syntyy työyhteisössä pitkän ajan kuluessa. Hänen mielestään yhteisössä työskentelevät ovat sisäistyneet kulttuuriin niin, että heillä on vaikea kertoa asioita, jotka siihen kuuluvat.

*”Tässä talon sisällä pitkän ajan kuluessa syntyy se kulttuuri. Joka niinkö pitkään on samassa talossa ollu, niinkö iteki, sitä ei ehkä...tuohon kulttuuriin on sillä lailla sisäistyny, ettei sieltä osaa nostaa jotaki semmosia asioita...” –Opettaja 6*

Jokaisessa koulussa voi havaita käyttäytymismuotoja ja toimintatapoja, jotka ilmentävät yhteisön sääntöjä ja normeja. Nämä normit määrittelevät, mikä on kyseisessä yhteisössä hyväksyttävää toimintaa ja heijastavat siis yhteisön arvoja ja uskomuksia. Kun kiinnitetään huomiota koulun työskentelytapaan arkipäivän tilanteissa, voidaan mahdollisesti löytää myös toiminnan taustalla vaikuttavat arvot ja uskomukset – toisin sanoen koulun kulttuuri. (Vulkko 2001, 43.)

Huuskon (1999, 29) mukaan koulun kulttuuriin liittyy läheisesti koulun omaleimaisuus. Sitä voidaan määritellä tarkastelemalla koulun ominaisuuksia ja tyyppillisyyksiä, joita ovat muun muassa toimintatavat, tottumukset, uskomukset ja arvostukset sekä ajatus siitä, minkälaisena koulun persoonallisuus ilmenee aktiivisuuden, ulospäinsuuntautuneisuuden tai luovuuden mukaan. (Hämäläinen & Sava 1989, 27.) Haastatteluista kävi ilmi, että kyseisessä kouluyhteisössä on monia eri perinteitä ja tapoja. Koulussa on tapana viettää kaikille kouluille perinteisiä juhlia, kuten joulu- ja kevätjuhlia. Tärkeimpinä perinteinä nousivat kuitenkin esille perjantaisin salissa pidettävä koko koulun päivänavaus ja opettajien keskinäinen perjantain kahvihetki, johon jokainen opettaja vuorotellen tuo leivonnaisia. Opettajat

pitivät perjantain kahvihetkeä merkittävänä, koska se kokoaa kaikki opettajat samaan aikaan opettajanhuoneeseen. Kahvihetki koettiin rentona tilaisuutena, jossa ei puhuta työasioista.

*”Meillä on semmonen hyvä perinne perjantaina tämä kahvitteluhomma niin se on minusta hirveän kiva. Se kokoaa sitte yleensä kaikki sinne opettajanhuoneeseen. Sillä on sillai aika paljonki merkitystä just että kaikki on siinä yhdessä ja se on hyvin rento tilaisuus. Siinä ei niinku yleensä kauheesti puhuta sitten niinko oppilaista tai näin, että siinä keskustellaan niistä antimista ja tällä tavalla.” -Opettaja 2-*

Kaikkein tärkeimpänä koulun pitkän ajan perinteenä nousi esille hyvätapaisuuden korostaminen ja kova kuri. Haastateltavat pitivät koulussa vaadittavia käyttäytymistapoja hieman vanhanaikaisina mutta tarpeellisina. Koulun oppilailta vaaditaan opettajien ja vanhempien ihmisten kunnioittamista. Koulussa vaalitaan myös sitä, että oppilaat osaavat toimia ja käyttäytyä suuressa joukossa, esimerkiksi juuri eri juhlissa ja tapahtumissa, joissa koko koulu on mukana. Erään nuoremman opettajan mielestä onkin joskus jopa huvittavaa, kuinka kovaa kuria koulussa vaaditaan.

*”Välillä naurattaa itteäki ku täällä on niin kova kuri... Pojat vetää kättä lippaan...” -Opettaja 4-*

*”...että ennen kaikkea tuo käyttäytyminen, et se nostetaan esille joka paikassa. Et ollaan niinku kohteliaita. Ja arvostetaan vanhempia ihmisiä.” -Opettaja 5-*

Opettajat näkivät tällaiset yhteiset käyttäytymissäännöt tärkeinä, koska ne helpottavat heidän työskentelyään. He pitivät tärkeänä sitä, että kaikki, niin oppilaat kuin opettajakin, sitoutuvat sovittuihin sääntöihin ja toimivat myös niiden mukaan. Kun säännöt ovat selvät ja kaikille samat, kaikki opettajat tietävät mitä oppilailta vaaditaan. Käyttäytymissääntöjen ollessa kaikille samat, on opettajien myös helpompi mennä opettamaan luokkaa kuin luokkaa. Se, että kaikki tietävät yhteiset toimintatavat, luo turvallisuuden tunnetta sekä viihtyisyyttä yhteisöön (Huusko 1999, 30).

*”...meillä aika paljon korostetaan meidän koulussa, että oppilaat osaavat käyttäytyä että sitä...se on sillai itellä niinku koko ajan mielen päällä, että täällä liikutaan niitten rajojen ja sääntöjen mukaan, että yhdessä puhalletaan saman hiileen...niin se on tärkeää.” -Opettaja 2-*

Koulussa vallitsevien tapojen ja perinteiden voidaan katsoa heijastavan myös työyhteisön arvoja. Kysyessämme opettajilta mitä heidän työyhteisössään arvostetaan, tuli kaikkien opettajien vastauksissa esille juuri hyväkäytösisyyden ja kurinpidon tärkeys. Opettajat ja koulun rehtori arvostivat myös täsmällisyyttä, tietynlaista jämäptiyttä työnteossa. Opettajien mielestä on tärkeää, että lupaukset pidetään ja sovitut asiat hoidetaan.

*”No kyllä se on varmaan semmonen jämäptiys, se että asiat hoidetaan mitä on sovittu. Isossa talossahan on paljo sellasta että jaetaan tehtäviä ja pitää luottaa siihen että asiat sujuvat. Ne asiat, mitkä ite kullekki kuuluu että ne hoidetaan.” –Opettaja 6-*

Hämäläisen ja Savan (1989) mukaan kouluissa on niitä leimaavien yleisten tottumusten lisäksi monia alakulttuureja. Esimerkiksi eri aineryhmien tai asteiden opettajat, tupakoivat ja tupakoimattomat, miehet ja naiset tai uudet ja vanhat opettajat voivat muodostaa omia ryhmittymiään omine arvoineen ja tottumuksineen. Tämän vuoksi jokaisessa työyhteisössä, myös koulussa, syntyy helposti ”nokkimisjärjestys”. Opettajan asema määräytyy esimerkiksi iän, sukupuolen ja nykyisessä koulussa toimimisajan mukaan. (Hämäläinen & Sava 1989, 28.)

Haastatteluistamme nousi selvästi esille eräs tällainen alakulttuuri: työyhteisön jakautuminen nuoriin, melko uusiin opettajiin ja vanhempiin, työyhteisössä pidempään olleisiin opettajiin. Monissa asiayhteyksissä näkyi mielipiteiden eroaminen nuorten ja vanhojen opettajien välillä. Opettajat puhuivat myös itse suoraan vanhoista ja nuorista opettajista ja heidän eroavaisuuksistaan. Nuoremmat opettajat arvostivat vanhempia opettajia ja heidän kokemustaan ja asiantuntemustaan. Nuorten ja vanhempien opettajien välillä oli kuitenkin havaittavissa myös pientä jännitettä. Tämä johtui juuri nuorten ja vanhempien opettajien erilaisista toimintatavoista ja tottumuksista. Nuoret toivoivat vanhemmilta opettajilta enemmän aktiivista ideoidensa esille tuomista ja yhteistyötä. Vanhemmillä opettajilla on omat



pitkän uran seurauksena vakiintuneet opetustavat. He saattavatkin kokea, että nuoret uudet opettajat astuvat heidän varpailleen tuodessaan esille tuoreita ajatuksiaan ja ideoitaan. Tosiasiassa nuoremmat opettajat ovat omaksuneet yhteistoiminnallisen toimintatavan, jossa asiat ja ideat jaetaan kaikille. Vanhemmille opettajille tällainen toiminta saattaa olla hyvinkin vierasta.

Himbergin (1996) mukaan uusi jäsen vaikuttaa aina yhteisön toimintaan. Kauan työtä tehneillä opettajilla on valtaisa kokemusmäärä opettamisesta, opetusmenetelmistä, työrauhan ylläpitämisestä luokassa, oppilaiden ongelmista ja niiden ratkaisuksista sekä työssä jaksamisesta. Kun nuori opettaja ottaa tämän huomioon eikä osoita liian selvästi omaa tietämystään ja pätevyyttään, hänet hyväksytään nopeasti yhteisöön ja hänen ideoitaan kuunnellaan. (Himberg 1996, 23-24.) Ihannetapauksessa uusi opettaja mukautuukin koulun toiminnan kannalta välttämättömiin kulttuurin piirteisiin, mutta säilyttää samalla myös omaperäiset toimintatapansa ja voi näin rikastuttaa koko yhteisön toimintaa. (Hämäläinen & Sava 1989, 28.) Haastatteluistamme nuorempien opettajien kanssa kävi ilmi, että he halusivat oppia työyhteisölle ominaiset toimintatavat ja päästä näin sisään työyhteisön kulttuuriin. Vaikka omia mielipiteitä ei täysin avoimesti tuotukaan esille, olivat nuoret opettajat kuitenkin aktiivisia työyhteisön jäseniä. Tunteita, ajatuksia ja mielipiteitä ei tarvinnut piilotella, vaan ne pyrittiin tuomaan esille hienotunteisesti.

## 8.2 Työyhteisön johtaminen

### 8.2.1 Rehtorin rooli työyhteisössä

Rehtorin merkitys opettajayhteisössä painottui selkeästi eri asiayhteyksissä. Opettajat katsoivat, että rehtori pystyy toiminnallaan vaikuttamaan merkittävästi opettajien hyvinvointiin ja voimavaroihin. Haastatteluista nousi selvästi esille se, että opettajat pitivät tärkeänä rehtorin roolia sosiaalisten suhteiden hoitajana. Rehtorin toiminnalla

katsottiin olevan paljon vaikutusta työyhteisön ilmapiiriin ja henkeen. Opettajat painottivat etenkin rehtorin tärkeää roolia ristiriitojen esille ottajana ja niiden selvittäjänä. Opettajien mielestä rehtorin tulisi viime kädessä puuttua ristiriitatilanteisiin ja ottaa ongelmat yleiseen käsittelyyn kun opettajien omat voimavarat ja keinot eivät tilanteen ratkaisemiseksi enää riitä. Opettajat pitivät myös tärkeänä sitä, että rehtori pitää heidät ajan tasalla koulun asioista eli tiedottaa opettajia heitä ja heidän kouluansa koskevista asioista. Haastatteluista kävi myös ilmi, etteivät opettajat mielellään itse haluaisi rehtorin paikalle. He perustelivat sitä muun muassa sillä, että rehtorin työ on stressaavaa ja että rehtorilla on niin paljon tekemistä.

Koulun johtaja kantaa usein yksin vastuun koko ihmissuhdeverkon hoidosta. Hänen rooliinsa kuuluu helposti ulkopuolisen tarkkailijan näkökulma ja oman työyhteisön ihmissuhteiden tarkastelukulma. (Pässilä & Niinikuru 1993, 41.) Tutkimuksemme opettajien mielestä rehtorilla on tärkeä tehtävä työyhteisön ihmissuhteiden hoitajana, erityisesti kriisitilanteiden hoitajana. Heidän mielestään rehtorin tulee purkaa työyhteisössä esiintyvät ratkaisemattomat ongelmatilanteet eli hänen tulee ottaa ongelma-asiat esille esimerkiksi opettajankokouksissa.

*”Minun mielestä hyvä rehtori on semmonen, joka nämä henkilöasiat hoitaa hyvin.”*

*-Opettaja 1-*

*”Sitte on tärkeä nuo sosiaalisten suhteiden hoitaminen opettajanhuoneessa. Että rehtorihan ne purkaa ne tämmöset kriisitilanteet, jos tulee jotaki...”* –Opettaja 2-

Myös rehtorin itsensä mielestä hänen työssään painottuu paljon ihmissuhdeasiat. Ihmissuhdeasioiden hoitamisen korostuminen rehtorin työssä olikin tullut hänelle yllätyksenä hänen aloittaessaan työtään rehtorina. Hän koki olevansa usein välikätenä eri henkilöiden tai ryhmien välillä. Tämä välikätenä toimiminen on rehtorin mukaan asia, joka vie häneltä eniten voimia.

*”Että sitä on tavallaan semmonen suodatin talossa. Sitä on suodatin oppilaitten ja opettajan välillä, sitte sitä on suodatin vanhempien ja opettajien välillä, sitte sitä on suodatin opettajan ja opettajan välillä, sitte sitä on suodatin opettajan ja muun*

*henkilökunnan välillä, sitte sitä on suodatin keittiöväen keskinäisissä asioissa, siivoojien keskinäisissä asioissa, talonmiesten keskinäisissä asioissa. Sitte sitä on suodatin jonku kerrostaloalueen ihmisten ja omakotialueihmisten ku niillä on, jos niillä on hankaluuksia lapsilla keskenään, siinä olen suodattimena välissä. Elikkä sun pitää niinku, joka paikasta sinuun otetaan yhteyttä ja toivotaan että löytys joku ihme lääke että ku rehtori sanoo jotaki niin se asia on sillä selvä.” –Opettaja 6-*

Ahosen (2001) mukaan monissa kouluissa käytetään riittämättömästi aikaa asioiden käsittelyyn yhdessä. Yhteisten asioiden käsittely luo ihmisten mieliin myös yhteistä todellisuutta, jonka puuttumisen rehtori usein kokee ongelmaksi. Eri työtä samassa organisaatiossa tekevien ihmisten on oleellisesti helpompaa hahmottaa itsensä tärkeäksi osaksi kokonaisuutta, jos he voivat olla mukana myös niiden asioiden käsittelyssä, jotka eivät suoranaisesti ole heidän hoidettavinaan. Mitä paremmin opettajat hahmottavat koulun kokonaistilanteen, sitä helpompi heidän on luottaa siihen, että rehtori pyrkii ratkaisuihinsa oikeudenmukaisuuteen ja tätä kautta lisäämään heidän osallisuuden kokemustaan. (Ahonen 2001, 65.) Myös tutkimuksemme opettajat pitivät rehtorin tärkeänä tehtävänä asioista tiedottamista ja opettajakunnan osallistuttamista.

*”Ja sitte se on niinku tärkeää siinä että rehtori niinku ottaa sen opettajakunnan, osallistuttaa opettajakuntaa sillä tavalla että kaikki tavallaan on tietosia että mitä meillä mennee ja mitä me hankitaan ja mitä seuraavaks ja sillä lailla. Että se on semmonen oikeestaan yhteyshenkilö.” –Opettaja 1-*

Yleensäkin rehtorilta toivottiin enemmän avointa keskustelua eri asioista. Avoimen keskustelun ja opettajia koskevista asioista tiedottamisen katsottiin vähentävän väärinkäsityksiä ja selän takana puhumista. Opettajien mielestä se, kuinka tietoisia he ovat kouluun ja työyhteisöönsä liittyvistä asioista, vaikuttaa olennaisesti heidän hyvinvointiinsa: *”Mitä enemmän me tietään näistäkin tavallisista asioista, niin sitä parempihan meillä täällä on olla.” –Opettaja 1-*

Opettajien mukaan rehtorin tärkeänä roolina on myös toimia työyhteisön hengen ja ilmapiirin luojana. Tähän rooliin liittyy olennaisesti myös se, millä tavalla rehtori kohtelee opettajia. Jos rehtorin toiminta opettajia kohtaan on tasa-arvoista ja

oikeudenmukaista, vaikuttaa se koko kouluyhteisön ilmapiiriin ja sitä kautta myös opettajien jaksamiseen ja hyvinvointiin. Rehtori on työyhteisössä tärkeä yhteyshenkilö, joka kokoaa opettajakunnan yhteen.

*”Ja kyllä musta rehtori luo sen hengen. Et minkäläistä... jos hän on hirveen oikeudenmukainen ni silloin aina vähempi puheita selän takana ja kilpailua esimerkiksi.” –Opettaja 3-*

*”Et jos rehtori on semmonen lempeä ja kuitenkin tekee työnsä hyvin, ettei oo semmonen lepsukka...niin tuota se vaikuttaa kyllä siihen opettajanhuuoneen ilmapiiriin. Ja opettajienki työmotivaatioon sitte.” –Opettaja 5 –*

*”Musta rehtori on semmonen niinkö tietyllä lailla työyhteisön semmonen punainen lanka siellä että se on siellä joukossa ja on tietyllä lailla niinkö sitä porukkaa viemässä niinkö yhteen. Että se on niinko semmonen joka kokoaa sen porukan.”  
-Opettaja 3-*

Myös Hämäläisen ja Savan (1989) mukaan koulun johdon tehtävä ilmapiirin ja kulttuurin luojana on erittäin tärkeä. Koulun toiminta vaatii vahvaa johtajuutta, sillä johtajan täytyy kantaa vastuu koko koulun toiminnasta ja toimivuudesta. Jotta rehtori voisi seurata työntekijöidensä tilaa, hänen täytyisi jatkuvasti pitää yllä yhteyttä heihin. Silloin kun rehtori keskustelee työntekijöiden kanssa epävirallisesti heidän työstään ja voinnistaan, hän kykenee auttamaan heitä rajaamaan tehtäviään ja tarvittaessa hän voi tukea heitä tehtävien suorittamisessa. (Hämäläinen & Sava 1989, 180 – 181.)

## 8.2.2 Rehtori ja opettajien jaksaminen

Rehtorin tulisi pyrkiä olemaan opettajia tukeva, kannustava, innostava sekä luomaan ryhmähenkeä ja virkeyttä opettajien keskuudessa. Hänen tulisi myös suhtautua tasapuolisesti henkilökuntaan. Opettajakunnan koostuessa erilaisista persoonallisuuksista, korostuu rehtorin työssä voimakkaasti sosiaaliset taidot. (Mustonen 2003, 102.) Tutkimuksessamme kysyimme opettajilta rehtorin tärkeimpiä ominaisuuksia ja sitä, miten rehtori voi toiminnallaan vaikuttaa opettajien jaksamiseen. Tärkeimpinä asioina esille nousivatkin juuri oikeudenmukaisuus ja opettajien erilaisuuden hyväksyminen sekä opettajan tukeminen, kannustaminen ja positiivisen palautteen antaminen.

*”Minun mielestä ihannerehtori on semmonen että se on tasapuolinen. -Opettaja 1-*

*”Musta se on tämä oikeudenmukaisuus ja tuota tämmönen joka arvostaa alaistensa työtä ja sanoo sen.” -Opettaja 3-*

*”Minusta rehtori pystyy vaikuttamaan sillä lailla hirveen paljon että hän on tavallaan niinku kiinnostunu jokaisen opettajan siitä työstä ja kuuntelee ja antaa joskus jopa tunnustusta.” -Opettaja 1-*

Rehtorin tehtävänä on tukea koulussa muiden onnistumista (Ahonen 2001, 140). Hämäläisen ja Savan (1989) mukaan johtajan tukiessa opettajia kasvatus- ja opetustyössä hän luo työyhteisöön turvallisuutta ja myönteistä ilmapiiriä, ja näin voi lievittää stressaavia tilanteita. (Hämäläinen & Sava 1989, 180 – 181.)

*”Et tietyllä lailla kuitenkin olis opettajan rinnalla siinä. Koska tulee tilanteita missä tarvii semmosta rinnalla olijaa ja tukijaa.” -Opettaja 3-*

*”Kuuntelija, rohkaisija ja mutta myös sitte semmonen joka uskaltaa puuttua ongelmiin.” -Opettaja 1-*

*”Sit jos rehtori pystyy antamaan palautetta kaikille sopivasti ni kyllähän se palkitsee kummasti.” -Opettaja 3-*

Rehtorilta itseltä kysyttäessä sitä, miten hän voi olla vaikuttamassa opettajien jaksamiseen, nousi esille samansuuntaisia asioita kuin opettajien vastauksissa. Hän näki tärkeimpinä asioina opettajien erilaisuuden hyväksymisen, resurssien turvaamisen opettajille sekä opettajan tukemisen arjen eri tilanteissa.

*Kyllä mää uskon et sillä on iso merkitys (omalla toiminnalla opettajien jaksamiseen). Esimerkiksi se, että ku alussa sanoin että kaikki opettajat on erilaisia. Niin sitä opettajan jaksamista pystyy sillä lailla auttamaan, että osaa niinkun tulla sille samalle, miten sen nyt sanois... samalle pihalle sen kunkin opettajan kans. Jokaisella on se ympäristö vähän erilainen. Että syntyy semmonen keskustelu, että ymmärtää. Se on se ensimmäinen... Ja toinen on sitte se, että turvata sitte ne resurssit, joita opettaja tarvitsee sen arjen pyörittämiseen. Oli se sitte joitaki välineitä tai tiloja tai tällöisiä, Ja sitte se, että jos opettajalla tulee semmosia tilanteita, että hän ei niinkun jonkun oppilaan kans pärjää tai vanhempien kans pärjää, niin sitten tulla tavallaan siihen kaveriksi.... -Opettaja 6-*

### 8.3 Työtoverit, yhteistyö ja sosiaalinen tuki

#### 8.3.1 Työtoverit ja yhteistyö

Tutkimuksemme opettajat pitivät työyhteisöä ja työkavereita tärkeinä ja merkityksellisinä. Tutkimassamme opettajien työyhteisössä on pitkään ollut sama työporukka. Vasta viime vuosina työyhteisöön on tullut myös muutama uusi, nuorempi opettaja. Etenkin pidempään työyhteisössä mukana olleet korostivat työkavereiden merkitystä. Työkaverit koettiin läheisiksi ihmisiksi, joiden kanssa oli

vuosien varrella jaettu myös henkilökohtaiseen elämään liittyviä niin iloisia kuin surullisiakin asioita.

*”Ne työkaverit on aika läheisiä ihmisiä. Että me tietään hyvin pitkälle toistemme perheistä ja elämästä. Että me ei olla pelekästään sillai niinku vieraita ihmisiä vaan että muistetaan toisia silloin ku on joku ilon tai surun päivä...Että työkaverit on oikeestaan aika tärkeitä kun näin pitkään on ollu samojen ihmisten kanssa.”*

*-Opettaja 1-*

*”Mie olen ollu niin pitkään tässä, tällä työpaikalla, että sillä lailla alkaa olla aika pitkäikäisiä työtovereita että kyllä ne on tullu sillä lailla aika tärkeiksi, mutta harvan kanssa olen vapaa-aikana tekemisissä kuitenkaan...Että monia asioita on jaettu yhdessä, että kyllä se työyhteisö on mulle hyvin tärkeä.” –Opettaja 3-*

Myös nuoret opettajat pitivät työkavereiden merkitystä omalle työssä jaksamiselle tärkeinä. Etenkin työyhteisöltä saatava tuki ja arvostus nähtiin tärkeänä.

*”On tämä työyhteisö tavallaan tuki, että saa keskustella niistä ongelmista ja tietysti tuleehan siellä keskusteltua kaikista muistaki asioista että se on hirveän tärkeä.”*

*-Opettaja 2-*

*”Sehän luo ne työkaverit sille koko työssä jaksamiselle sen pohjan. Että jos työkaverit on semmosia ärsyttäviä tai ei tulla toimeen ni sittehän se on se työssä jaksaminenki paljon hankalampaa.” –Opettaja 5-*

Vaikka työkavereita pidettiin tärkeänä oman jaksamisen kannalta, tekivät opettajat yhteistyötä keskenään kuitenkin melko vähän. Sahlbergin (1996, 118) mukaan kollegiaalisuuteen liittyy tiettyjä yhteisöllisiä normeja kuten ammatillinen vuoropuhelu, yhteinen suunnittelu, kollegan työn seuraaminen sekä omaan työhön ja työyhteisöön kohdistuva arviointi. Tällaisia yhteistyön muotoja tutkimiemme opettajien välillä ei juurikaan ollut.

Tutkimuksemme opettajien yhteistyö näytti jäävän säännönmukaisiksi yhteistyömuodoiksi, kuten kokouksiin ja erilaisiin suunnittelupäiviin

osallistumiseksi. Opettajat sanoivat yhteistyön olevan pitkälti epävirallista, asioista ja ongelmista keskustelua työkaverin kanssa. Vartiovaaran (1996) mukaan jo se, että kollegat kertovat ongelmistaan, helpottaa usein yksittäisen opettajan huonouden, avuttomuuden ja voimattomuuden tunteita (Vartiovaara 1996, 173). Työkavereiden kanssa keskusteltiin usein esimerkiksi kurinpidollisista asioista tai ihan yleisistä maailmanmenoon liittyvistä asioista: *”Se on semmosta epävirallista semmosta että jos joku ongelma tulee ja toinen näkkee että jaa tuolla on luokan ovi auki ja että mie meen, mennään istumaan ja siinä jutellaan ja parannetaan maailmaa ja sitte lähetään kottii.”* -Opettaja 1- Siitosen (1999) tutkimuksen mukaan kollegiaalinen asema opettajayhteisössä avasi opiskelija-opettajalle monia mahdollisuuksia, ja se oli merkityksellinen voimaantumisprosessin kannalta. Opettajainhuoneen keskustelut kollegoiden kanssa olivat merkityksellisiä keskinäisen luottamuksen, arvostuksen, kunnioituksen ja hyväksymisen rakentumisessa. (Siitonen 1999, 151.)

Yhteistyötä opettajat tekivät erilaisissa suunnitteluasioissa kuten juh latoimikunnissa ja juh lavalmisteluissa. Yhteistyö opettajien välillä oli kuitenkin useimmiten satunnaista ja projektiluonteista. Vaikka opettajat olivatkin tyytyväisiä työnsä itsenäisyyteen, kaipasivat he kuitenkin lisää yhteistyötä työkavereidensa kanssa. Yhteistyön hyvinä puolina opettajat näkivät muun muassa sen, että sen avulla vastuuta opettajien kesken voidaan jakaa ja yhteistyö koettiin muutenkin antoisana.

*”No ei sitä (yhteistyötä) ole tarpeeksi sillä lailla. Että kyllä sitä vois monta asiaa tehdä paljon vähemmällä työllä ku kaikki tai useampia henkilöitä ois siinä suunnittelemassa. Kyllä se ois minusta kauhean antosaa.”* –Opettaja 2-

*”Musta se on hyvä asia (yhteistyö). Mää enempiki tekisin yhteistyötä.”* –Opettaja 3-

Etenkin nuoremmat opettajat toivoivat lisää yhteistyötä esimerkiksi opetusmateriaalien ja –välineiden hyödyntämisessä toisiltaan. Nuoremmat opettajat toivoivatkin enemmän avointa keskustelua opettajanhuoneessa siitä, mikä jakso kenelläkin on opetuksessa menossa. Avoimen keskustelun katsottiin helpottavan opetusvälineiden ja –materiaalien vaihtelemista ja lainaamista opettajien kesken. *”Jos kysyn joltaki että onko sulla niitä kalvoja vaikka tuohon yltin aiheeseen niin se saattaa sitte antaa jotaki materiaalia, mutta hyvin paljon sitä tehään yksin sitä työtä*



*että...et se vois olla ehkä enemmänki semmosta et siitä niinku avoimesti puhuttas tuolla opettajanhuoneessa vaikka et hei, mulla on nyt menossa yltin jakso, et oisko kellään mitään hyvää materiaalia tähän ja sitte koottas ne yhteen että sitte voitais yhdessä rakentaa että sen vois sitte vetää, tai sitä materiaalia ees koottas yhteen.”*

*-Opettaja 5-*

Asioiden ja ideoiden esille tuomista pidettiin tärkeänä. Eräs nuorempi opettaja koki asioiden ja ideoiden esille ja näytille tuomisen olevan luontevampaa nuorille opettajille. Kaikille jakaminen oli opettajan mielestä saanut alkunsa opiskeluajoilta, jolloin kaikki jaettiin kaikille. Eräs nuoremmista opettajista oli sitä mieltä, että vanhempien opettajien on vaikeampi tuoda ideoitaan yhteisesti esille.

*”Että se on niinko ihan hyvä tai minä ainaki koen sen, että jos jonku asian tekee jonku uuden jutun mukaan, niin tois sen sitte muillekki näytille eikä vaan hauo sitä siellä omissa oloissansa. Se on meillä nuoremmilla opettajilla varmaan enempi semmonen tulossa semmonen tapa. Tai opiskeluista lähtösin jo, että aina jaettiin kaikki. Se on ollu näille vanhemmille vähän vaikea asia tuoda ne ideat niinku tavallaan kaikille. Että tuota sitä varmaan vielä kehittyy siinä ja...” –Opettaja 2-*

Tutkimamme opettajat toimivat niin sanotussa kaksisarjaisessa koulussa, jossa kutakin luokka-astetta on kaksi. Rinnakkaisluokan opettajan kanssa työskentely vaihteli huomattavasti. Osa opettajista koki rinnakkaisluokan opettajan kanssa työskentelyn voimavarana. Eräs nuoremmista opettajista kertoi tekevänsä yhteistyötä oikeastaan vain ja ainoastaan rinnakkaisluokan opettajan kanssa. Heillä synkkasi hyvin, ja hän koki nuorena ja uutena opettajana rinnakkaisluokan opettajan olleen suurena apuna ja tukena eri asioissa. Toiset tekivät rinnakkaisluokan opettajan kanssa jonkin verran yhteistyötä, mutta toivoivat siinäkin lisää yhteistyötä Toiset opettajista eivät puolestaan tehneet rinnakkaisluokan opettajan kanssa juurikaan yhteistyötä.

Rinnakkaisluokan opettajan kanssa tehtiin enemmän yhteistyötä, jos hänen työskentelytapansa ja persoonansa muutenkin olivat samantyylliset kuin itsellä. Myös rinnakkaisluokan opettajan iällä tuntui olevan vaikutusta yhteistyölle ja sen laajuudelle. Suurin piirtein samanikäisen opettajan kanssa työskentely koettiin helpompana. Nuoremmat opettajat mainitsivatkin vanhemman rinnakkaisluokan

opettajan kanssa työskentelyn hieman vaikeaksi erilaisista työtavoista ja -tottumuksista johtuen. Yhteisökeskeiselle opettajakulttuurille ominaista useamman opettajan välistä ja aine- tai luokkarajoja ylittävää yhteistyötä ei tutkimassamme opettajayhteisössä ilmennyt, vaan opettajien sosiaaliset suhteet painottuivat oppilaiden lisäksi samaa ainetta tai luokkatasoa opettaviin kollegoihin (Luukkainen 2004, 104).

*”Olen, yhteistyössä olen tämän rinnakkaisluokan opettajan kanssa. Siinä mää kaipaisin enemmän yhteistyötä, mutta tietyllä lailla se mejän työn tekemisen rytmi on niin erilainen. Mutta se on ollu mulle kuitenkin tietyllä lailla se voimavara hänen kanssaan työskentely. Et me ollaan pitkään tehty töitä ja sillä lailla. Mie koen, että meillä on siinä kuitenkin ihan hyvä yhteisymmärrys. Hän pittää jalat maassa ja minä leijailen pilvissä! Me tasapainotamme toisiamme.” –Opettaja 3-*

*”Mutta ei oikeestaan semmosta selekeää yhteistyötä oo kenenkään muun kanssa ku rinnakkaisluokan opettajan kanssa, mikä nyt on ihan hyvä. Jokaisella on kuitenkin...tässäki ku joka luokka-astetta on kaks, niin kyllähän se on selevää, että kutoset tekee yhteistyötä ja...” –Opettaja 4-*

*”Ettei meillä oo sillai yhteistyötä esimerkiks meän rinnakkaisluokan kans, et me tehtäsiin sillai niinku aina samaa asiaa tai samat tunnit ja näin että...minä teen omat asiat ja hän tekee omat asiat...” –Opettaja 5-*

Opettajat näkivät yhteistyön vaikeana esteenä ja ongelmana yhteisen työajan puutteen. Yhteistä aikaa ei jää asioiden yhteiselle suunnittelulle ja kehittämiselle. Luukkaisen ja Wuorisen (2002, 102) mukaan opettajien ammattikuntaan on vahvasti liittynyt periaate, että kaikki tekevät työtä yhtä paljon (oppituntien lukumäärä on ainoa vaihtelutekijä) ja yhtä hyvin. Työn arviointi ja tulospalkkaus tulee kuitenkin väistämättä myös opetuslalle. Tutkimiemme opettajien mielestä kokonaistyöaika olisi ratkaisuna yhteistyön lisääntymiselle ja onnistumiselle. Yhteinen aika esimerkiksi koulupäivän jälkeen takaisi mahdollisuudet yhteistyölle ja asioiden kehittämiselle.

*”Mut se pitäis olla tämmönen kokonaistyöaika. Minä näkisin, että kokonaistyöaika varmasti...että jos olis työpäivän jälkeen niin ku semmonen yhteinen aika. Niin varmasti silloin pystyttäis monia asioita kehittämään koulu yhteisössä. Kehitys ei hirveesti lähe etteenpäin ennen ku löytyy yhteinen aika, yhteinen työaika...Sille ei ole aikaa, eikä tilaa. Pitäs olla niinkun että jos olis esimerkiks että kun oppitunnit on ohi niin sitte oltas vaikka kolmeen neljään kaikki. Niin silloin niitä pystyttäis kehittämään näitä systeemejä ja...” –Opettaja 1-*

*”Se riippuu siitäki aika paljon se yhteistyö että kuinka paljon on niinku aikaa...sopia vaikka koulupäivän jälkeken että jähämpi nyt tekemään, että mietitään tuo ens syksyn asia tai näin että...se on siitä ajasta kiinni aika paljon...” -Opettaja 5-*

Opettajien yhteistyön lisääntyminen tulee olemaan varmasti pitkän oppimisen ja totuttelemisen prosessi, vaikka opettajilla yhteistyöhalua olisikin. Opettajat ovat perinteisesti tottuneet tekemään työtänsä yksin ja itsenäisesti. Tutkimassamme opettajayhteisössä opettajien selkeä jakaantuminen nuoriin ja vanhempiin opettajiin on varmasti eräs yhteistyötä vaikeuttava, tai ainakin totuttelemista ja opettelemista vaativa asia. Eri ikäiset opettajat ovat tottuneet tekemään asioita eri tavalla. Yhteistyön lisäämiseksi, olisi niin nuorten kuin vanhempienkin opettajien joustettava. Omien toimintatapojen lisäksi myös toisenlaiset tavat tehdä asioita voivat olla yhtä hyviä, elleivät jopa parempia. Yhteistyössä voi kokemusten ja ajatusten vaihtuessa oppia paljon uutta, vanhemmat opettajat nuorilta ja toisin päin. Sen lisäksi, että muutos yhteistoiminnallisempaan suuntaan edellyttää muutoksia opettajissa itsessään, on muutoksia tapahduttava myös koulun toiminta- ja ajattelutavoissa, kulttuurissa. Yhteisökeskeiselle opettajakulttuurille ominaisia piirteitä ovat muun muassa avoimuus, myös epäonnistumisia uskalletaan jakaa. Yhteisöllinen kulttuuri edellyttää opettajilta myös sitoutumista, aktiivista yrittämistä ja myös virallisen työajan ylittämistä. (Luukkainen & Wuorinen 2002, 100.)

### 8.3.2 Sosiaalinen tuki

Opettajat ovat työssään päivittäin tekemisissä kymmenien ihmisten kanssa. Näihin ihmissuhteisiin kuulu läheisesti oppilaiden lisäksi myös työyhteisön aikuisten väliset suhteet. Opettajat tapaavat kollegoitaan opettajanhuoneessa ja koko koulun yhteisissä tapahtumissa ja tilaisuuksissa. Voisi ainakin olettaa, että tällaisessa ihmissuhteita täynnä olevassa kouluyhteisössä sosiaalista tukea olisi aina tarjolla. Tutkimamme opettajat kertoivatkin saavansa työkavereiltaan tukea sitä tarvitessaan. Tukea ei aina saa kaikilta työyhteisön jäseniltä, mikä on varmasti aivan luonnollista. Tärkeää on kuitenkin, että jokainen opettaja tunsi saavansa tarvittaessa tukea ainakin joltain työyhteisön jäseneltä. ”*Saan. (tukea) Ja tietyllä lailla luulen ettei sitä saa niinko koko työyhteisöltä, mutta joltaki aina. On semmosia joitten kanssa voi sitä asiaa sitte puhua...ja ihan sillä lailla luottamuksellisesti ja avoimesti.*” - Opettaja 3- Tuen saaminen ei kuitenkaan siinä mielessä ole itsestään selvää, että pari opettajaa oli sitä mieltä, että tukea ei saa, jos ei itse sitä pyydä tai kysy. Näin ollen tuen saaminen riippuu opettajien mielestä myös tuen tarvitsijan aktiivisuudesta; tukea ja apua pitää rohkeasti kysyä. Tuen tarvitsijan tulee pystyä luottaa siihen, että hän voi kääntyä työtovereiden puoleen asiassa kuin asiassa.

*”No tietenki oma aktiivisuushan siinä on ihan ykkönen. Että jos et sinä itte kerro mitä sulle tapahtuu päivän mittaan ni kukapa sitä voi toinen auttaa sitte tai olla siinä tukena. Että me ei nähä sinne luokkaan tai kuulla että jokainen tekee niin siellä omassa tilassaan sitä työtä.”* –Opettaja 2-

*”Se on ihmisestä kiinni, se on persoonasta kiinni, että kuinka empaattinen on ja kuinka paljon jaksaa kuunnella ja kuinka paljon ottaa vastaan palautetta... se on ihmisestä kiinni että uskaltaako mennä pyytämään apua...että osaa nöyrtyä siihenki ettei välttämättä tajua kaikkea ja että uskaltaa kysyä ja sitte se, että se keneltä kysyy jos se osais jopa vastatakki siihen sillä lailla halveksumatta...että se on niinkö molemminpuolista sitte...”* –Opettaja 4-

Vaikka opettajien välinen yhteistyö onkin melko vähäistä, tukivat he toisiaan opettajanhuoneessa, luokissaan ja käytävillä jutellessaan. Tiedollinen tuki, joka

Leskisen (1987) mukaan tarkoittaa muun muassa ajatusten vaihtamista ja tietojen ja neuvojen antamista, näytti olevan yleisin tuen muoto opettajien välillä. Etenkin nuoremmat ja uudet opettajat painottivat avun ja neuvojen saamisen tärkeyttä käytännön asioissa. Vanhempia opettajia arvostettiin juuri heidän pitkän kokemuksensa tuoman viisauden vuoksi. Kollegoja autettiin ja ohjattiin eri tilanteissa. Opettajien välillä oli myös emotionaalista tukea ilmentävää kuuntelevaa ja ymmärtävää kokemusten vaihtamista.

*”Noo se on monestikki semmosta, että kerrotaan vähän vastaavia esimerkkejä että on käyny näin mulleikki ja tämmöstä, että sitä kautta. Se on hyvin antosaa just näitten vanhempienki kans keskustella, että miten vois niinku ratkasta sen tilanteen. Ja niin monesti on ihan hyviä ehdotuksia, että ottaa vastaan niitä.” –Opettaja 2-*

*”No kyllä se lähtee siitä, että jaksetaan kuunnella mikä toisella on hätänä tai mikä on. Ja sitte jos on selkeä ohje antaa ni sitte pyrkii neuvomaan. Mutta sitte jos ei oo, jos itekkää ei osaa neuvoa että sitte joko ohjaa eteenpäin että mistä neuvoa saa tai sitte niinku tynnytellä kuitenkin että kyllä se tästä selvitetään ja katotaan.” –Opettaja 6-*

Arvostusta välittävää tukea, joka tarkoittaa ennen kaikkea palautteen antamista työsuorituksesta, opettajat eivät toisilta opettajilta juurikaan kokeneet saavansa. Niukka palautteen antaminen ja saaminen onkin yleinen ongelma kouluissa. (Rajala 2002; Himberg 1996). Koulun rehtori tiedosti myös palautteen antoon liittyvän ongelman. *”Kyllä tällä alalla on varmasti yleinen ongelma se, että palautetta, ja nimenomaan myönteistä palautetta niin me ei osata toisillemme antaa. Et se tahtoo olla yleensä et jos on jotain huomauttamista niin siitä muistetaan sanoa. Ja sama se on meillä lapsiakin kohtaan, että kyllä me ollaan hirveän huonoja kiittämään lapsia.” –Opettaja 6-*

Vähäinen palaute opettajakollegoilta ja rehtorilta on toisaalta ymmärrettävää, koska opettajat työskentelevät suljettujen ovien takana omissa luokissaan. Moni opettaja miettikin sitä, kuinka toisille opettajille voisi antaa palautetta kun ei ole koskaan päässyt näkemään kollegoiden opetusta. He toivoivatkin, että voisivat enemmän kierrellä toistensa luokissa seuraamassa opetusta. Tällainen toimintatapa koettiin

kuitenkin melko vieraaksi ja kenties myös mahdottomaksi toteuttaa. Eräs opettajista oli sitä mieltä, että palautetta opettajatoverille voisi antaa enemmän vaikka luokan seinällä olevista hienoista kuvaamataidon töistä, tai vaikka opettajatoverin uudesta paidasta. Tällaiset, melko pienetkin toisen huomioimisen liittyvät asiat piristäisivät opettajien mielestä mieltä ja tavallista arkea.

*”Että harvoinhan me annetaan kiitosta niinku toisillemme, että paljo enemmän pitäis huomioija ja ihan henkilökohtasestikki vois joskus sanoa että ompas sulla kivat vaatteet tai näin, niin sehän niinku piristää kuitenkin päivää. Että mä ainaki ite paljo yritän sillä lailla huomioija niitä toisia.” –Opettaja 2-*

Erään vanhemman opettajan kommentista käy hyvin ilmi se, miten harvinaista kiitoksen ja palautteen saaminen opettajan työssä todellakin on: *”Mietin tässä justiin, että montakohan kymmentä vuotta mullaki meni ennen ku minä ekaa kertaa niinku opettajan työssä sain julkisen kiitoksen tai tämmösen...en nyt muista mikä se oli, mutta miten mahtavalta se tuntu...” –Opettaja 1-*

Opettajat näkivät palautteen merkityksen erittäin tärkeänä oman työssä jaksamisen ja voimavarojensa kannalta. Kollegan palautetta ja arvostusta pidettiin tärkeänä ja opettajat toivoivat sitä enemmän. Shortin ja Rinehartin (1992) tutkimuksessa yhdeksi opettajan voimaantumisen kannalta tärkeäksi osa-alueeksi nousi vaikutus, joka tarkoittaa opettajan tunnetta siitä, että heillä on vaikutusta kouluelämäänsä. Juuri kollegojen palautteella on tärkeä merkitys opettajan tunteelle siitä, että heillä on vaikutusta ja vaikutusvaltaa kouluelämäänsä. Toinen tärkeä Shortin ja Rinehartin (em.) tutkimuksessa esille tullut voimaantumiseen liittyvä osa-alue on asema, joka viittaa siihen, että opettajilla on oltava tunne kollegojensa ammatillisesta kunnioituksesta ja tuesta. Heillä on myös oltava tunne, että muut arvostavat heidän osaamistaan. Myös Siitosen (1999) mukaan opettajan uskomukset omiin kykyihinsä ovat aina riippuvaisia siitä kontekstista ja niistä ihmisistä joiden kanssa hän toimii.

*”Ei sitä (palautetta) saa sillä tavalla niinku toisilta opettajilta että. Että se on hyvin paljon oppilaitten palautteen varassa. Ja sitä tosissaan kaipaa niinku sitä kollegan arvostusta ja tukea ja näin kaikkeen, moneen työhön että tuota itte nyt ko minä oon esimerkiksi musiikkipainotteisia vetäny ja konsertteja piettäny ja muuta niin kylläpä*

*siellä ei niinku kovin montaa opettajaa oo ollu kuuntelemassa...mikä minua niinku sillaa harmittaa. Vanhemmilta nyt ja näin, mutta jotenki se ois kauhean kiva kun on ammattilaisia muitaki, että ne näkis vähän eri asioita sitte siinä että...se ois ihan kiva jos sitä semmosta sais” –Opettaja 2-*

Etenkin rehtorilta toivottiin tukea, kannustusta ja palautetta eri asioissa. Osoittamalla kiinnostusta jokaisen opettajan työtä kohtaan, kuuntelemalla ja antamalla tunnustusta rehtori voi opettajien mielestä vaikuttaa merkittävästi opettajien jaksamiseen. Himberg (1996) toteaa, että koulunjohtajan mielestä kiitokseksi voi riittää yhteinen virallinen kiitos kevätjuhlan puheessa. Eräs vanhemmista opettajista mainitsikin, että rehtori toki kiittää kaikkia opettajia yhteisesti lukukausien lopussa, mutta opettajan mielestä vielä tärkeämpää palautteen saaminen olisi arjen keskellä.

*”Niin ja onhan siis sillä lailla että kyllähän niinku rehtori niin kyllähän hän aina lukukausien lopussa kiittää meitä tehystä työstä ja tämmöstä näin. Mutta sitte että siinä arjessa. Sillon ku saattaa olla oikeen väsyny ni saattais olla paikallaan enemmänki tulla sitä ja sitte me voijaan toisia työkavereita sillai niinku antaa sitä hyvää palautetta.” –Opettaja 1-*

*”Tai sit jos rehtori pystyy pystyy antamaan palautetta kaikille sopivasti ni kyllähän se palkitsee kummasti.” –Opettaja 3-*

Opettajat työskentelevät suurimman osan päivästä oppilaiden kanssa ja ovat näin ollen myös vuorovaikutuksessa pääosin heidän kanssaan. Opettaja ei voi tehdä työtään ilman oppilaita. Parhaimmillaan opettajat saavat voimaa työhönsä juuri niistä onnistumisen elämyksistä, joita he kokevat kanssakäymisessään oppilaiden kanssa. Opettajan työn sisäiset palkkiot ja onnistumisen elämykset voivat olla opettajan työn keskeisinä voimavaroina, joiden avulla jaksetaan tehdä työtä. (Kiviniemi 2000, 75; Syrjäläinen 1994, 39-40.) Myös tutkimuksessamme mukana olevat opettajat olivat lähes yksimielisiä siitä, että heidän työstään saamansa palaute oli pitkälti oppilaiden palautteen varassa. Myös oppilaiden vanhemmilta opettajat kertoivat saavansa jonkin verran palautetta. Oppilailta saatu palaute ei ole suoraa sanallista palautetta, vaan oppilaiden avoimuus, iloiset ilmeet ja innokkuus antavat opettajalle voimavaroja ja vaikuttavat näin merkittävästi opettajan hyvinvointiin. Tällainen palaute myös lisää

opettajan tunnetta siitä, että hän tekee merkittävää ja arvokasta työtä; oppilaiden menestyminen koulussa auttaa opettajia jaksamaan ja saamaan onnistumisen elämyksiä omassa työssään.

*”No kyllä sitä niinkö ihan tulee niitä semmosia onnistumisen elämyksiä päivittäin ja palautehan tulee tulee heti aina oppilailta että...että se kai sitte varmaan niinkö kantaa että jaksaa tehdä...Se on se oppilaitten onnistuminen tietenki siinä tehtävässä ja kun näkee että ne oppii uusia asioita ja tuota edistyy...ja että ku ne tulee onnellisesti kouluun eikä ole sillä tavalla mitään pelkoa tai mitään...” –Opettaja 2-*

*”No jotkut hyvät keskustelut lasten kanssa...taikka sitten kun näkee että ne tekee innolla töitä ja oikeen silmät hehkuen palaa. Ovat onnellisia siitä osaamisestaan tai tuotoksestaan tai oivaltavat jonkun asian. Ne on helmihetkiä aina ku ne ekaluokalla oppii lukemaan...ja kyllä niitä onnistumisen elämyksiä tulee myöhemminki...ja sitte se on niinku ihanaa nähä ku lapsi yrittää ja rohkaista siihen yrittämiseen. Et mää niinku otan sen palautteen aika lailla lapsilta. Et se vaikuttaa siihen, et miten mää koen työni opettajana.” –Opettaja 3-*

*”Lasten ilmeet ja se palaute mikä lapsilta tulee...lapset lähtee mielellään kouluun...” –Opettaja 6-*

Osa opettajista mainitsi, että koska suoraa palautetta työstä saa niin vähän, on se opittava ottamaan jostain. Tällöin juuri sisäisen palautteen merkitys nousee tärkeäksi. Sisäisestä palautteesta, ja siitä, että opettajan työssä palaute on opittava ottamaan jostain, kertoo seuraava opettaja: *”Musta tuntuu et se palaute homma on...se on vähä semmonen juttu että ikää myöte on oppinu että se pitää ottaa jostaki. Sitä ei tuu hirveesti kukkaan tyrkyttää. Että se vaan täytyy ottaa tuota lapsista...Että sitä ei tarvi olla koko aikaa...se täytyy niinkö ite...ainaki mie koen, että se täytyy vaan ite löytää ja ottaa että sitä ei tulla aina sanomaan... Se on tärkeää. (palaute) Mutta että kuitenkin tietyllä lailla sen ite niinkö sisällänsä tuntee, millon on onnistunu ja millon ei. Kyllä sen ite tietää. Tietenki tuntuu hyvältä ku toinenki sen sannoo. Mutta että se täytyy niinkö löytyä täältä sisältäpäin.” –Opettaja 3-*



Palautteella, ja etenkin positiivisella palautteella on iso merkitys opettajan työssä jaksamiselle ja hyvinvoinnille. Tunnustuksen ja positiivisen palautteen saaminen lämmittelee mieltä ja kohottaa itsetuntoa. Positiivinen palaute rohkaisee myös entistä parempiin suorituksiin. (Leskinen 1987) Nämä asiat tulivat tärkeimpinä esille myös kysyessämme opettajilta positiivisen palautteen merkitystä.

*”No jos semmosta positiivista palautetta saa niin sehän on aivan loistavaa. Siis sehän auttaa jaksamaan ja yrittämään ihan hirveesti.” -Opettaja 1-*

*”No positiivinen palautehan aina kohottaa itsetuntoa ja auttaa aina jaksamaan ja sehän tottakai, jos kuulee että on tehnyt jonkun asian hyvin niin sen sitten tekee kahta paremmin seuraavana päivänä.” -Opettaja 4-*

*”Kyllähän se aina kohottaa itsetuntoa. Mut ei meillä koskaan niin hyvä itsetunto oo etteikö tarvis jotaki palautetta tai että...ihan kyllä se on niin tärkeä asia että...sen harvoin ko saa, niin on ihan hyvä...” -Opettaja 2-*

#### 8.4 Avoimuus ja työyhteisössä ilmenevät ristiriidat

Avoimuus on tärkeää työpaikan ihmissuhteissa ja opettajan hyvinvointiin vaikuttaa merkittävästi se, kuinka avoimesti hän kokee työyhteisössä saavansa ilmaista mielipiteitään ja ajatuksiaan. Vuorovaikutus- ja ihmissuhteita voidaan pitää työyhteisön kivijalkana, jonka päälle hyvinvointi voidaan rakentaa (Sihvonen 1996, 71). Kun työyhteisössä voidaan keskustella avoimesti aroistakin asioista, vähenee myös turhien ristiriitojen todennäköisyys (Niskanen, Murto & Haapamäki, 92).

Tutkimuksemme opettajien mielipiteet siitä, kuinka avoimesti työyhteisössä asioista puhutaan ja siitä, voiko esille ottaa vaikeitakin asioita, vaihtelivat jonkin verran. Opettajat kokivat, että saivat tuoda mielipiteitään esille melko avoimesti ja vapaasti, mutta olivat kuitenkin sitä mieltä, että täysin avoimia työyhteisössä ei olla. Osa

opettajista mainitsi, että sanomisia harkitaan melko tarkkaan, eikä ihan kaikkea mitä mieleen ensimmäiseksi tulee sanota ääneen. Asiat pitää ilmaista niin, etteivät toiset loukkaannu. Pari nuorta opettajaa mainitsi, että selän takana puhumista ja kuppikuntia esiintyy työyhteisössä jonkin verran, mutta niistä kuitenkin aktiivisesti yritetään päästä eroon.

*”Minä saatan sanoa ihan, sanon yleensä sen mitä ajattelen. Mutta tietysti se pitää sanoa sillä tavalla että siitä ei loukkaannuta, että sitä pitää miettiä aina miten sanoo sen asian. Mutta kyllähän se on silleen et ei ihan mitä sylki suuhun tuo niin heti sanota. Aina kannattis vähän miettiä etukäteen, valmistautua, jos on kokous ja tietää et jostaki asiasta keskustellaan, niin miettiä niin että tästä asiasta vois puhua ja sanoa sen...” -Opettaja 2-*

*”No, ehkä sitä niinkö harkitsee mitä sanoo, ehkä sitte sanoo jos on joku hankala tilanne ni sanoo vararehtorille ja vararehtori ottaa sitte sen asian puhheeks tai...”  
-Opettaja 1-*

Eräs nuoremista opettajista kertoi työyhteisössä olevan paljon puhetta siitä, kuinka asiat pitäisi puhua ja selvittää yhdessä, mutta tällaista koko työyhteisön voimin tapahtuvaa avointa keskustelua ei kuitenkaan tunnu syntyvän.

*”No ei kyllä täysin avoimia oo...(ihmissuhteet) että se ei oo...että vähän kyllä semmonen kuva on, ettei ihan puhuta niin avoimesti mitä pitäs puhua. Paljon on semmosta säröääntä kuulunu koko ajan, että pitäs saaha puhuttua asiat halki ja pitäs puhua saman pöyän ääressä, mutta ku tuntuu että kaikki vaan puhuu mutta ku mitää ei tapahu... -Opettaja 4-*

Kaikki haastattelemaamme opettajat olivat huomanneet, että avoimuudessa oli viimeisen vuoden aikana kuitenkin menty eteenpäin. Ilmapiiri oli opettajien mielestä muuttunut avoimempaan suuntaan ja omia ajatuksia ja mielipiteitä voitiin tuoda esille koko persoonalla. Opettajat puhuivat uskalluksesta tuoda rohkeasti omia mielipiteitään ja ehdotuksiaan esille. Eräs vanhempi opettaja kertoi, että oli vasta viime aikoina rohkaistunut ilmaisemaan omia mielipiteitään. Tämän hän koki

vapauttavana. Sillä, meneekö ehdotus läpi ei opettajan mielestä ollut niinkään merkitystä. Tärkeämpänä hän piti sitä, että saa ja uskaltaa tuoda ajatuksiaan esille.

*”Itte olen kokenu semmosen tärkeänä, että MINUN ehdotus ei ole tärkeä mennä läpi, mutta se, että minä saan ja uskallan sanoa, mää olen osallistunut asiaan. Ja se riittää mulle. Että ehkä silloin aikasemmin ajattelin, silloin nuorempana, että ne muut osaa sanoa, että niillä on ne paremmat semmoset jutut joitten mukkaan pittää mennä, mutta nyt sitte myöhemmin on sitte rohkastunu itekki sanomaan ja monia asioita on tehty niinku oon ite ehottanu ja monet on jääny siihen vaan ehotustasolle...se on minusta että jos jokainen niinku sen asian oivaltas itessään, että minä voin sanoa, mutta siitä ei tartte jäähä sitte niinku että minun mielipije ei mennykkää läpi...” -Opettaja 1-*

Ihmissuhteiden ja ilmapiirin avoimuuden lisääntymisestä ja kertoo myös seuraava opettaja:

*”On se nyt vähän niinkö avoimemmaksi menny tuo ilmapiiri sillai, että uskalletaan sanoa mitä ajatellaan eikä mietitä sitte niissä pienissä kuppikunnissa...että niinku uskalletaan tuoda esille niitä ajatuksia. Ja mulla on tänäki vuonna ollu semmosia vaikeita aiheita niin on keskusteltu ja onhan siellä jotku itkua tihrustanu ja näin. Että kyllä se sillä tavalla tulee kaikki tunteet esille...Sillaa on menty eteenpäin, että uskalletaan tosiaanki tuoda ihan koko persoonalla esille asioita.” -Opettaja 2-*

Opettajien lisäksi myös rehtori puhui uskalluksesta ilmaista omia ajatuksiaan ja mielipiteitään. Myös hän kertoi lukuvuoden aikana tapahtuneesta edistyksestä avoimuudessa: *”Meillä voidaan sanoa asioita, keskustella asioista. Ei tartte kenenkään pelätä että joutus mitenkää...Tässä justiin ku ollaan lopeteltu tätä lukuvuotta niin tuli paljon palautetta esim. siitä, että tämä lukuvuosi on ollu siinä mielessä erittäin hyvä, että on päästy paljo eteenpäin että tämmöset aremmatki opettajat on uskaltanu tulla esille ja kertoa mielipiteensä.” -Opettaja 6-* Kuunteleminen ja avoin kommunikaatio ovat yhteydessä työyhteisön jäsenten välisen keskinäisen kunnioituksen ja luottamuksen rakentumiseen. Johtajat ovat tässäkin avainasemassa. Kannustava, avoin ja kunnioittava johtaminen on tukemassa hyvinvointia ja havahtumisen mahdollisuutta. (Siitonen, Repola & Robinson 2002,

22.) Koulun rehtori korostikin kuuntelemisen tärkeyttä. Kuten yksi opettajista aikaisemmin sanoi, oli rehtorikin sitä mieltä, että vaikei mielipide vaikutakaan lopputulokseen, on erittäin tärkeää, että opettaja kokee kuitenkin tullessa kuulluksi, ja että hänen mielipidettään arvostetaan. *"Nimenomaan se, että jos sanoo oman mielipiteensä niin voi luottaa siihen, että sen saa sanoa ja se kuullaan vaikei se välttämättä vaikuta lopputulokseen niin kuitenkin sitä arvostetaan. Että ei sanota että "elä nyt viitti"..."* -Opettaja 6-

Opettajien, etenkin vanhempien, mutta myös nuorempien ja uudempien opettajien haastatteluista käy ilmi, että työyhteisössä on aiemmin ollut pahoja ristiriitoja ja kuppikuntia. Nuoret opettajat eivät itse ole pahimpien ristiriitojen aikaan työyhteisössä edes työskennelleet, mutta ovat kuulleet ja aistineet aiempien vuosien ristiriidoista vanhemmilta opettajilta. Joskus myös vanhat, selvittämättä jääneet ristiriidat ovat nousseet työyhteisössä uudestaan pinnalle. Kiristyneet suhteet alkavat opettajien mukaan pikku hiljaa, opettajakunnan uusiutuessa ja uusien opettajien tullessa vanhojen tilalle, muuttua paremmiksi. Eräs vanhemmista, pidempään työyhteisössä ollut opettaja miettiikin avoimuutta suhteessa entisiin aikoihin: *"Kyllä minusta tänä päivänä ihmissuhteet on aika avoimia. Niin minä ainakin uskon ja sillai niinku koen. Et koko ajan on menty avoimempaan ja parempaan suuntaan...on me näistä juteltu joittenki kanssa, että kuinka mukavalta tuntuu tehdä töitä ja muisteltu niitä entisiä aikoja...niitten valossa. Niin tietyllä lailla tässä on semmonen vappaus ja semmonen jokaisella on oma paikkansa."* -Opettaja 3-

Mielipiteiden esille tuomiseen ja avoimuuteen vaikuttivat opettajien mielestä opettajan ikä ja se, kuinka kauan opettajana oli toiminut. Vanhemmat opettajat ajattelivat, etteivät nuoret opettajat, joilla ei ole vakituista virkaa, uskalla tuoda mielipiteitään niin avoimesti esille kuin työyhteisössä pidempään olleet opettajat. Nuoret opettajat olivat samoilla linjoilla. Vaikka he kertoivatkin pystyvänsä ilmaisemaan mielipiteitään ja saavansa osallistua työyhteisön päätöksentekoon, kokivat he kuitenkin liian innokkaan asioiden esille tuomisen hieman arveluttavana. Viran koettiin tuovan turvallisuutta ja viranhaltijana vaikeitakin asioita koettiin olevan helpompi tuoda esille.

*”...ja sitte tietenki tämmösessä työpaikassa jos ajattelee että johon tulee uusia ihmisiä niin ehkä vanhemmat jotka on täällä vakinaisesti ja turvatussa paikassa niin tuota ehkä uskaltavat sitte sanoa enemmän ku ne jotka hakevat paikkaa että eivät uskalla ottaa kantaa tai sillai niin...vaikka tänä päivänä nuoret ihmiset varmaan enemmän ottaa kantaa ku aikasemmin. -Opettaja 1*

*”joo, kyllä sen minkä kehtaa ilimasta (mielipiteitä). Että eihän sitä uutena opettajana kauheasti uskalla vielä mölistäkkää asioista, että mitä on mieltä.” -Opettaja 4-*

Yksi nuoremista juuri viran saaneista opettajista kertoi, kuinka viran saamisen jälkeen asioista sanominen ja erilaisten asioiden vaatiminen todellakin on helpompaa. Hän myös sanoi ymmärtävänsä uusia opettajia ja heidän pelkoaan tulla leimautuneeksi ”hankalaksi tapaukseksi” mielipiteidensä liian hanakalla esiintuomisella ja asioihin puuttumisella.

*”Mutta nyt voin sanoa sen, että kun on virka, niin kyllähän sitä paljon helpommin voi sanoa ...ja vaatia erilaisia asioita. Että kyllä mä ymmärrän oikeen hyvin sitte semmosia, joilla ei ole virkaa, niin ei sitä tuu sanottua. Sitä kuitenkin aattelee aina, että mitä tästä nyt seuraa, jos minä nyt meen tän sanomaan. Että tuleeko minusta semmonen hankala tapaus ja näin. Että se niinko luo turvallisuutta. -Opettaja 2-*

Työyhteisön reagointi ja rehtorin rooli korostuivat kysyessämme opettajilta millä asioilla on vaikutusta siihen, että pystyy ottamaan esille vaikeitakin asioita. Yleisellä ilmapiirillä ja työtovereiden suhtautumisella koettiin olevan merkitystä siihen, miten asioita voi esille tuoda.

*”No kyllä se on oikeestaan se kokonaisilmapiiri , että miten toiset suhtautuu. Niinko arvostetaanko ja kunnioitetaanko sua. Että jos sinä jotakin sanot, niin toivothan sinä siihen myös jotaki vastausta. Että jos sut jätettä sitte tavallaan huomiotta, niin eihän se oikeen sitte kannattas että...Ja kyllähän siinä rehtorin rooli korostuu, että uskalletaanko sanoa vai ei...ja puhua vaikeistaki asioista.” -Opettaja 2-*

*”No siihen vaikuttaa esimieh...rehtorin käyttäytyminen ja rehtorin henki, semmonen että onko hän miellyttävä ja voiko häntä lähestyä niin se vaikuttaa kaikista enite. Rehtori vaikuttaa opettajanhuoneessa hirveen paljo.” -Opettaja 5-*

Kuten työyhteisöissä yleensäkin, myönsivät kaikki haastattelemamme opettajat, että myös heidän työyhteisössään ilmenee aika ajoin ristiriitoja. Ristiriitojen ilmeneminen nähtiin normaalina asiana, oikeastaan opettajat olivat sitä mieltä että epänormaalimpaa olisi, jos ristiriitoja ei esiintyisi ollenkaan.

Opettajien mielestä ristiriitoja aiheuttivat yleisimmin erilaiset käytännön asiat. Opettajat mainitsivat, että ristiriitojen syntyminen saa alkunsa jonkin asian hoitamistavasta. Ristiriitoja aiheuttavat asiat saattavat erästä opettajaa lainaten olla *”aika semmosia kumminki pinnallisia, ettei mittään kauheen vakavia...” -Opettaja 2-* Tällaisia asioita ovat esimerkiksi kun tavarat eivät olekaan omilla niille kuuluvilla paikoilla tai kun kukaan ei huolehdi opettajanhuoneen kahvikupeista, jotka lojuvat pöydillä kenenkään laittamatta niitä koneeseen.

Usein ristiriidat saavat alkunsa erilaisissa järjestelyissä ja aikatauluissa tapahtuneista muutoksista. Tällaista saattaa tapahtua esimerkiksi silloin kun toinen opettaja on suunnitellut jonkin reissun tai omia tuntejaan oppilaiden kanssa, jotka menevät toisen opettajan suunnitteleminen tuntien päälle. *”Vasta tuliki ristiriita et ku meillä on niinkö liikunnassa uintia oli vasta niin tää joka vastaa liikunnasta ni oli järjestäny näitä aikoja oppilaille eri luokka-asteille ni sitten tää kyseisen luokan opettaja ei ollu sitte tiennykkää että hänen luokallaan on niinku...tai että hänen kuviksen erikoitunnillaan ois uintiaika sillon, et hänen tuntejaan peruuntu mahottomasti kevään aikana...et tämmösestä tulee sit ristiriitoja. Et jos sovitaan niinku toisen opettajan tuntien päälle jotain toista toimintaa. Että se pitäis olla se tiedotus sitte niin semmosta...että ne ei ole vaan niinku tuolla ilmotustaululla ne asiat vaan että ne tulee niinku nokatusten esille.” -Opettaja 5-*

Ristiriidoilla voi kielteisten seurausten lisäksi olla myös myönteisiä vaikutuksia. Kun ristiriidat todetaan ja huomioidaan ja ennen kaikkea pyritään ratkaisemaan, voi niistä poikia myös jotain uutta ja hyvää. (Kangas 1995; Heiske 1997; Haikonen 1999) Luukkaisen ja Wuorisen (2002, 101) mukaan toimivassa työyhteisössä ongelmat

otetaan käsittelyyn, niitä ei lakaista maton alle. Tutkimuksemme opettajien mielestä työyhteisössä ilmenevät ristiriidat pyritään ainakin jollakin tavalla nostamaan esille ja käsittelemään. Kuitenkin opettajat mainitsivat, että kaikkia asioita ei aina nosteta esille. Toisilla opettajilla on tapana selvittää asiat heti, toiset taas eivät välttämättä aina halua esille tulleita ongelmia selvittää. Ristiriitojen käsitteleminen ja niihin puuttuminen riippui opettajien mukaan siitä, kuinka monta ihmistä ristiriitaan on osallisena. Jos osapuolia on esimerkiksi vain kaksi, yrittävät asianomaiset ensin keskenään ratkaista ongelman, ja jos se ei onnistu, apua kaivattiin yleensä rehtorilta. Jos ristiriita koskee useampaa opettajaa tai koko työyhteisöä, käsiteltiin asioita tutkimassamme opettajayhteisössä opettajanhuoneessa tai opettajankokouksissa, joissa kaikki saivat ilmaista mielipiteensä ristiriitaa aiheuttavasta asiasta.

*”Nooh, toiset käsittelee vähän toisella tavalla ku toiset. Ja jatkuthan sanoo ihan niinku suoraan että mitä ajattelee.” -Opettaja 2-*

*”Joo ehottomasti, että ne (ristiriidat) pyritään niinko opettajanhuoneessa puhumaan ne kaikki asiat mitä on tullu niinko mieleen että jäis pois semmonen selän takana puhuminen.” -Opettaja 4-*

*”Täällä on sillä tavalla hirveen ihana et jos meille tulee semmosia skismatilanteita tai semmosia ni ne kyllä pyritään heti niinko että ne tuuaan sillä tavalla niinko vastatusten näin.” -Opettaja 5-*

Väärinkäsitykset aiheuttavat usein ristiriitoja ja niiden välttämiseksi on tärkeää, että asioista keskustellaan avoimesti. Kuten Kangas (1995, 68) toteaa, on ristiriitoja käsiteltäessä ensin myönnettävä ristiriidan olemassaolo jonka jälkeen on pyritään etsimään syyt tilanteeseen. Jokaisella osapuolella on oltava oikeus kertoa oma näkemyksensä erimielisyyttä koskevasta asiasta. Tämän jälkeen mietitään yhdessä, miten tilanne ratkaistaan. Koulun rehtori painotti näitä samoja asioita. Rehtorin mukaan ristiriitojen ratkaisun kannalta on erittäin tärkeää se, että asiat käydään läpi niin, että kaikki tietävät mistä on kysymys, jolloin väärät olettamukset jäävät pois.

*”No kyllä ne ainaki käydään läpi...että vaikken sano että löytyykö sitä ratkasua, mutta kuitenkin että ne asiat puretaan... Se on kuitenkin tärkeää että sillai käydään*

*asiat läpi ettei kellekkään jää väärää käsitystä. Useinhan lähtee puheet, huhut ja juorut ja muuta niin se paisuu ja muuttuu se asia ja sillon saattaa se todellisuus häipyä. Mut se että kerrotaan, käydään läpi että jokaiselle tulee selväksi faktat, mitä tässä on tapahtunu ja mitä kukin on sanonu tai mitä kukin on tehny. Ja sen jälkeen sitte on, vaikka siitä ei päästäskään yksimielisyyteen tai ratkasuun, niin se on kuitenkin kaikilla tiedossa mitä todella on tapahtunu. Niin se vähentää jo huomattavasti sitä jälkipyykkiä koska siitä jää ne olettamukset pois...” -Opettaja 6-*

*”Eliikkä jos faktat on ensin saatu selville, se mistä on kysymys niin sitte vaan pitää lähteä keskustelun kautta hakemaan sitä kompromissia. Tämmösessä ristiriitatilanteessa niin aina pitäs lähteä siitä, että kukaan semmosesta tilanteesta ei saa lähteä sillä lailla pois, että jäis semmonen tunne että minut on lyöty vaan kaikilla pitää olla semmonen tunne että on...että minua on kuultu.” -Opettaja 6-*

Myös seuraava opettaja korostaa avoimen keskustelun ja omien tuntemusten esille tuomisen tärkeyttä ristiriitojen ratkaisemisen kannalta: *”No se on se avoin keskustelu. Tosiaanki että sitte asianosaiset tuo sen asian esille ihan just niin miltä se tuntuu ja näin. Ja siinä vaiheessa ku sitä yritetään selvittää, niin ei sitte niinku pelätä tai tehdä jotain hankalaksi että ei niinku voi sanoa sitte.” -Opettaja 2-*

Opettajat pitivät rehtorin roolia ristiriitojen käsittelyn ja ratkaisun kannalta tärkeänä. Rehtorista riippui opettajien mielestä pitkälti se, käsitelläänkö ilmitulleet ristiriidat työyhteisössä. Jos rehtori on haluton puuttumaan asioihin, ne jäävät helposti hautumaan.

*”No kyllähän se koulunjohtaja on se...että jos se ei halua käsitellä niitä asioita niin kyllähän ne sillon jää sinne hautumaan ja jos ei niistä puhuta. Jos niistä sitte mennään sitte yksitellen valittamaan rehtorille ja ei puhuta niinkö sille jolle pitäs puhua niin sillonhan se on huono tilanne jo lähtökohdiltaan olla jo siellä, et se on riita jo siinä vaiheessa pystyssä...Niin, että mun mielestä se on rehtorin tehtävä sitte ottaa ne esille opettajankokouksissa...että tämmösestä asiasta on puhuttu ja että tästä vois ihan avoimesti puhua...” -Opettaja 4-*



*”No siinä vaikuttaa taas se rehtorin asenne hirveän paljon. Et jos rehtori on semmonen että haluaa ottaa kaikki opettajat huomioon ja pitää kaikki opettajat tasa-arvoisina ni se vaikuttaa hirveen paljon siihen etä ne asiat saahaan ratkastua. Että se vaikuttaa niinkö hirveän paljo...ja sitte kaikki...jokaista opettajaa kuunnellaan ja jokainen saa sen oman mielipiteen tuua...se on tärkeää.” -Opettaja 5-*

Myös tutkimuksemme opettajat olivat yksimielisiä siitä, että ristiriidoilla voi olla myös positiivisia vaikutuksia mikäli ne saadaan selvitettyä. Ristiriidan selvittäminen luo työyhteisöön kollektiivisen onnistumisen kokemuksen siitä, että on onnistuttu yhdessä ratkaisemaan jokin ongelma. Tämä nostaa yhteishenkeä ja tunnetta siitä, että työyhteisössä ilmenevät ristiriidat kyetään selvittämään rakentavasti. Näin selvitetty ristiriidat saattavat viedä kehitystä eteenpäin merkittäväällä tavalla tuomalla ihmisiä lähemmäksi toisiaan (Kohonen & Leppilampi 1994, 95).

## 9 POHDINTA

### 9.1 Opettajan työ ja siihen kohdistuneet muutokset

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää mistä opettajat saavat voimavaroja työhönsä ja tätä kautta omaan hyvinvointiinsa. Aihealueen laaja-alaisuuden vuoksi keskityimme tiettyihin teemoihin. Halusimme selvittää, miten opettajat kokevat opettajuuteen ja työyhteisöön liittyvien asioiden vaikuttavan omaan jaksamiseensa. Tämän lisäksi tarkoituksenamme oli pohtia, mitä voimaantumiseen ja elämänhallintaan liittyviä piirteitä tutkimassamme työyhteisössä ja siellä työskentelevissä opettajissa on havaittavissa. Tutkimuksessamme selvitimme sitä, miten nämä eri tekijät voivat antaa opettajille voimavaroja ja kuinka tärkeäksi opettajat ne kokevat.

Kysyttäessä opettajilta tämän päivän opettajan työstä korostuivat vastauksissa työn ja opettajan roolin moninaistuminen sekä kasvatuksen lisääntyminen. Kaikki

tutkimuksemme opettajat kertoivat, että heidän työssään nykypäivänä painottuu yhä enemmän lasten kasvattaminen ja vahva aikuisuus. Muun muassa oppilashuollollisten ongelmien lisääntyessä he kokivat, että joutuvat työssään toimimaan mitä erilaisimmissa rooleissa. Opettajat kokivat usein olevansa esimerkiksi oppilaidensa tukihenkilöitä tai joskus jopa psykologeja.

Kasvatuksen painottuminen opettajien vastauksissa sai meidät pohtimaan, miksi kasvattava osuus opettajan työssä on lisääntynyt. Eikö opettajan työ kuitenkin aina ole ollut pääasiallisesti opettamista ja kasvattamista? Kuten Luukkainen (2004, 19) toteaa, on opettajan työ nykypäivän koulussa muuttumassa monin tavoin ja pysyvästi. 2000-luvun opettajan työ nähdään aiempaa laajempaan sen sisältäessä laajan kasvatusvastuun ja yhteiskunnallisen tehtävän. Opettajan työ on nykyään yhä monimuotoisempaa, eikä sen voida ajatella olevan pelkkää opettamista. Muuttuvat toimintaympäristöt, aiempaa yhteiskuntalähtöisemmän opettajankoulutuksen käyneiden opettajien osuuden kasvaminen opettajakunnassa ja ohjauksen signaalit toivottavasta muutoksesta ohjaavat opettajuutta aiempaa dynaamisemman ja jatkuvamman muutoksen suuntaan. Vanhempien opettajaikäluokkien voi olla vaikeaa kohdata muutosta, sillä he ovat eläneet oppilaitoksissa aikaa, jolloin opettajuus on ollut tarkkojen ja hallinnosta tulleiden määräysten tarkkaa noudattamista ja tarkastuskulttuuria. (Luukkainen 2004, 306.)

Voisiko opettajien korostama kasvatuksen lisääntyminen olla seurausta yleensäkin opettajan työssä tapahtuneista moninaisista muutoksista? Kasvatuksen painottumisen korostaminen voi olla opettajille myös jollakin tavalla opittu ja perinteinen ajatusmalli, jota he eivät ole edes erityisemmin eritelleet tai pohtineet. Opettajan työ ei ole enää pelkkää opettamista, ja tämän vuoksi kaikki lisätyö ja uudistukset saattavat tuntua opettajista ikään kuin ylimääräisiltä. Tämä voi olla myös jonkinlaista suojautumista liiallisia opettajan työhön kohdistuvia muutospaineita kohtaan. Kasvattaminen ei varmaankaan sinänsä ole lisääntynyt, vaan pikemminkin sen painottuminen opettajien vastauksissa saattaa olla seurausta muista laajoista opettajan työhön kohdistuneista muutoksista sekä niiden aiheuttamasta opettajan työmäärän lisääntymisestä. Voisiko ajatella, että opettajien työmäärän ja tehtävien lisääntyminen veisi aikaa itse kasvattamiselta, johon opettajilla kenties aiemmin oli enemmän aikaa paneutua?

Opettajan työn moninaistuminen asettaa vaatimuksia nykyiselle opettajankoulutukselle. Niemen ja Tirrin (1997) mukaan opettajankoulutus ja opettajat eivät ole kuitenkaan pystyneet muuttumaan samaa tahtia kuin yhteiskunnan muutos olisi edellyttänyt. Opettajat koulutetaan edelleenkin liiaksi luokkahuoneissa tapahtuvaan opetukseen, ja oppituntien ulkopuoliset tehtävät jäävät vähemmälle huomiolle. Opettajat saavat heikosti valmiuksia hallinnollisiin tehtäviin, oppilashuoltoon, yhteistyöhön vanhempien kanssa sekä koulu yhteisössä toimimiseen. (Niemi & Tirri 1997, 43-45, 60-61.) Näiden asioiden kuuluessa tulevaisuudessa yhä enemmän opettajan toimenkuvaan, olisi opettajien saatava niihin koulutuksessa valmiuksia. Tämä olisi tärkeää opettajan jaksamisen ja voimavarojen kannalta. Vielä opettajankoulutus ei ole ehtinyt vastata yhteiskunnan asettamiin haasteisiin. Muutoksista huolimatta tulevaisuuden opettaja on kuitenkin ensisijaisesti kasvattaja. Hän on rohkaisija, jonka ensimmäinen tehtävä on kasvattaa oppilaista hyviä ja tasapainoisia, elämänhaluisia ihmisiä, joilla on valmiuksia osallistua yhteiskunnan rakentamiseen. (Niemi & Tirri 1997, 43-45, 60-61.)

Opettajan työ on kautta aikojen ollut itsenäistä ja opettajat ovat työskennelleet melko eristyksissä omissa luokissaan. Myös tutkimuksemme opettajat painottivat työnsä itsenäisyyttä ja persoonapainotteisuutta. Työn itsenäisyys antaa opettajille melko paljon valtaa päättää opetukseen ja luokkatyöskentelyyn liittyvistä asioista. Työn itsenäisyys koettiin voimavarana, koska se antaa opettajille vapauden tehdä työtään ilman valvontaa lisäten myös opettajan tunnetta siitä, että häneen luotetaan. Autonomialla on tärkeä merkitys opettajan voimaantumisen ja hyvinvoinnin kannalta. (Siitonen 1999; Siitonen, Repola & Robinson 2002) Autonomisuuteen liittyy keskeisesti juuri valinnanvapaus sekä opettajan tunne siitä, että hän voi tehdä tiettyjä päätöksiä itse.

Opettajan työn persoonapainotteisuus tuli myös vahvasti esille opettajien vastauksissa. Työn itsenäisyys antaa opettajille mahdollisuuden toteuttaa opetusta omalla persoonallaan. Luukkaisen (2004, 85) mukaan etenkin viime vuosikymmenellä opettajan persoonallisuutta on alettu jälleen korostaa koulun vuorovaikutustilanteiden kannalta. Vaikka opettajat olivat tyytyväisiä työnsä itsenäisyyteen, kaipaivat he kuitenkin enemmän yhteistyötä opettajakollegoiden

kanssa. Yhteiskunnan muuttuessa yhä verkostomaisemmaksi oppilaitoksilta ja opettajilta myös vaaditaan yhä enemmän yhteistyötaitoja. Perinteisen yksinpuurtajan rinnalle on noussut ihanne yhteistoiminnalliset taidot omaavasta opettajasta, joka pystyy tiimityöskentelyyn. Luukkaisen (2004, 102) mukaan opettajan konkreetin työn eräs keskeisemmistä muutoksista onkin juuri koulutason työskentelyn lisääntyminen suhteessa luokkatyöskentelyyn.

Kollegiaalisuuteen perustuvalla opettajayhteisöllä on tyypillistä yhteistoiminnallisuuteen kuuluva yksilöiden välinen myönteinen keskinäinen riippuvuus. Se on tärkeää sekä koulun kulttuurin sosiaalisten normien, kuten luottamuksen, tuen ja auttamisen luomisessa että koulun kehittämisessä oppivaksi organisaatioksi. (Sahlberg 1996, 118.) Opettajan työhön syvälle juurtunut yksin tekemisen perinne ei varmaankaan ole helposti murrettavissa. Yhteistyön ja kollegiaalisuuden lisääntyminen opettajan työssä vaatii perusteellisia muutoksia opettajatyökulttuurissa. Vanhojen ajattelumallien, asenteiden ja toimintatapojen tilalle täytyisi oppia uusia tapoja toimia.

Tutkimuksemme opettajat olisivat tehneet enemmän yhteistyötä opettajakollegoidensa kanssa. He näkivät yhteistyön voimavarana, jonka avulla monia asioita voitaisiin tehdä pienemmällä vaivannäöllä vastuun jakautuessa useammalle opettajalle. Opettajien vastauksista ilmeni, että yhteistyön yhtenä suurena esteenä on yhteisen ajan puute. Yhteistyölle pitäisi opettajien mukaan varata erillinen aika, esimerkiksi työpäivän jälkeen. Opettajien mielestä tämäkään ei kuitenkaan ole riittävä ratkaisu yhteistyön lisääntymiselle, koska työajan jälkeen tapahtuva yhdessä työskentely ei sisältyisi heidän viralliseen työaikaansa ja olisi näin ollen palkatonta. Ahonen (2001) onkin sitä mieltä, että vasta muutos opettajien palkkausjärjestelmässä mahdollistaisi yhteistyön, yhteisten asioiden suunnitteleminen ja toteuttamisen. On vaikea vaatia opettajia käyttämään enemmän aikaansa yhteisten asioiden hoitamiseen ja yhteistyöhön, ennen kuin opettajien palkan määräytymisessä voidaan ottaa huomioon kaikki onnistuneeseen koulunpitoon liittyvät tehtävät.

Yhteiskunnan ja koulun jatkuvasti muuttuessa ovat eri ikäiset opettajat saaneet myös erilaisen koulutuksen ja tottuneet hyvinkin erilaisiin toimintatapoihin. Eri ikäisten opettajien yhteistyö tulisi nähdä rikkautena, vaikka yhteistyön onnistuminen ei

käytännössä välttämättä helppoa olekaan. Tutkimuksessamme tuli ilmi, että nuoret opettajat arvostivat vanhempien opettajien kokemusta, mutta toivoivat heiltä kuitenkin enemmän omien ideoidensa esille tuomista ja niistä yhdessä keskustelua. Vanhempien opettajien vastauksista oli tulkittavissa, että he saattoivat vierastaa nuorempien opettajien uusia toimintatapoja ja yhteistoiminnallisempaa otetta työhön. Voi myös olla, että vanhemmat opettajat kokevat ammatillisen itsetuntonsa vaarantuvan nuorten opettajien tuodessa esille uusia ajatuksiaan ja ideoitaan. Yhteistyön onnistumiseksi eri ikäisten opettajien tulisi tulla toisiaan vastaan yrittäen ymmärtää eri lähtökohdista johtuvat erot ajatuksissa ja toimintatavoissa. Tällöin yhteistyölle luotaisiin paremmat mahdollisuudet toteutua.

## 9.2 Opettaja, työyhteisö ja elämänhallinta

Koulun ja työyhteisön kulttuuri ilmentää käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen välityksellä yhteisön sääntöjä, normeja ja arvoja. Varsinkin vanhemmat opettajat kokivat vaikeaksi hahmottaa työyhteisönsä kulttuuria, koska he olivat olleet työyhteisössä niin kauan ja jo niin sisällä kulttuurissa, että siinä korostuvien piirteiden esille tuominen oli hankalaa. Opettajien vastauksista sai kuitenkin selvän kuvan esimerkiksi siitä, mitä työyhteisössä arvostetaan. Kaikkien opettajien mielestä heidän koulussaan vallitsi melko tiukka kuri. Oppilailta vaadittiin hyviä tapoja kuten tervehtimistä ja vanhempien ihmisten kunnioitusta. Yhteiset säännöt helpottivat opettajien mielestä heidän työtään kaikkien vetäessä yhteistä linjaa. Opettajayhteisössä oli monia tapoja ja perinteitä. Tärkeimpinä perinteinä opettajat pitivät perjantain koko koulun päivänavausta salissa sekä opettajien yhteistä perjantaisin oleva kahvihetkeä. Etenkin kahvihetkellä oli tärkeä merkitys työyhteisön, opettajakollegoiden välisille suhteille ja työyhteisön ilmapiirille. Kahvihetki koettiin rentona tilaisuutena, jossa opettajat yleensä juttelivat keskenään yleensä kaikesta muusta kuin oppilaista ja työasioista. Kulttuuri on laaja käsite ja siihen vaikuttaa monet eri asiat. Työyhteisön kulttuuria ilmentävät siellä olevien

ihmisten asenteet ja ajattelutavat. Näiden myötä kulttuuri tulee esille ihmisten toiminnassa ja heidän välisessä vuorovaikutuksessa.

Opettajat kokivat työyhteisön vuorovaikutus- ja ihmissuhteet merkityksellisinä oman jaksamisensa ja voimavarojensa kannalta. Etenkin työtovereiden ja esimiehen tarjoama sosiaalinen tuki on tärkeä yksilön voimavara ja keskeistä opettajan hyvinvoinnin kannalta. Tutkimuksemme opettajat kertoivat saavansa työkavereiltaan niin emotionaalista kuin tiedollistakin tukea aina tarvittaessa. Emotionaalinen tuki opettajien välillä ilmeni muun muassa työkaverin huomioonottamisena ja huolien kuuntelemisena. Etenkin vanhemmat opettajat kokivat pitkään samassa työyhteisössä työskennelleiden työkavereiden merkityksen tärkeänä, koska heidän välilleen oli muodostunut hyvinkin läheisiä ja luottamuksellisia suhteita. Vaikeistakin asioista pystyttiin keskustelemaan, ja opettajat kokivat voivansa tuoda asioita esille tunteitaan peittelemättä, omana itsenään.

Tiedollista tukea ilmeni opettajien antaessa toisilleen neuvoja ja apua muun muassa työhön ja opettamiseen liittyvissä käytännön asioissa. Varsinkin nuoremmat ja uudet opettajat arvostivat kollegoilta saatuja neuvoja ja apua eri asioissa. Opettajat pitivät tärkeänä sitä, että pystyivät työyhteisössään keskustelemaan kokemuksistaan ja yleensäkin erilaisista työhön liittyvistä asioista työkavereidensa kanssa. Opettajat, etenkin nuoremmat, toivoivat kuitenkin enemmän esimerkiksi ideoiden vaihtamista ja opetusmateriaalien yhteistä hyödyntämistä.

Arvostusta välittävää tukea, joka tarkoittaa ennen muuta palautteen antamista työsuorituksesta, opettajat eivät kokeneet toisilta opettajilta eivätkä rehtorilta saavansa. Palautteen saaminen on koulumaailmassa yleinen ongelma. Opettaja saa harvoin kiitosta työstään. Palautteella, etenkin myönteisellä palautteella on monia positiivisia vaikutuksia opettajan työssä jaksamiseen ja hyvinvointiin. Tämän vuoksi jokaisen opettajan tulisi saada palautetta aika ajoin. Etenkin juuri opettajakollegoilta saadulla arvostuksella ja ammatillisella kunnioituksella sekä palautteella on tärkeä merkitys opettajan voimaantumisen kannalta. Kollegoiden palautteella on tärkeä merkitys opettajan tunteelle siitä, että heillä on vaikutusta ja vaikutusvaltaa kouluelämäänsä ja että heidän osaamisellaan ja tietämyksellään on merkitystä. (Siitonen, Repola & Robinson 2002, Short 1994) Opettajien mielestä jo pienetkin

eleet työkavereiden huomioimiseksi ovat tärkeitä. Positiivinen palaute esimerkiksi työkaverin uudesta paidasta tai hiustyylistä piristää mieltä ja tavallista arkea.

Osa opettajista koki palautteen annon kollegoille vaikeana muun muassa siksi, että he eivät koskaan pääse näkemään esimerkiksi toisten opettajien opetusta ja toimintaa luokkatilanteessa. Opettajat tapaavat toisiaan päivän aikana pääasiassa vain oppituntien välissä olevilla lyhyillä välitunneilla opettajanhuoneessa tai koulun käytävillä. Pari opettajaa katsoi palautteen vaikean antamisen ja myös vastaanottamisen juontavan juurensa suomalaisesta kansanluonteesta. Kansanluonteeseen vetoaminen ei kuitenkaan ole kovin perustavanlaatuinen syy, eikä varmasti ainakaan edistä koulu yhteisön palautteenantokulttuuria. Jäyhällä kansanluonteella voi olla osuutta asiaan, mutta palautteenantoa voi myös tietoisesti kehittää. Opettajien yhteistyön lisääntyminen voisi osaltaan lisätä mahdollisuutta myös sosiaalisen tuen ja palautteen saamiseen toisilta opettajilta. Kuten Vahtera ja Pentti (1995, 9) toteavat, sosiaalinen tuki riippuu sosiaalisten suhteiden olemassaolosta ja niiden rakenteesta. Opettajatyöyhteisössä on yleensä runsaasti sosiaalisia suhteita, mutta yhteisön yksintyöskentelyä ja itsenäisyyttä korostava rakenne ei välttämättä edistä sosiaalisten suhteiden kehittymistä ja näin ollen tuen saatavuutta. Tuen saaminen olisi vielä helpompaa, jos työyhteisön rakenne olisi yhteistoiminnallisuutta suosivampi.

Palautetta opettajat kertoivat saavansa oppilailta ja jonkin verran oppilaiden vanhemmilta. Opettajan jaksamisen ja voimavarojen kannalta merkittäväksi tutkimustulokseksi nousi juuri oppilailta saatu, tai oikeastaan otettu palaute. Oppilaat eivät useinkaan anna opettajalle suoraa palautetta tämän työstä. Opettajat kertoivat oppineensa ottamaan palautteen oppilaiden iloisista ilmeistä, oppimisen innosta ja onnistumisen kokemuksista. Opettajat saavat voimavaroja työhönsä nähdessään oppilaidensa tulevan mielellään kouluun ja nauttivan koulutyöstä. Koska opettajat eivät saa palautetta muuten, on heidän voimavarojensa kannalta erityisen tärkeää, että he ovat oppineet itse ottamaan sen työnsä kohteelta, eli oppilailta. Loppujen lopuksi parhaan kannustuksen työhönsä opettaja saa oppilaidensa menestymisen kautta.

Tutkimuksemme opettajat kokivat, että rehtori voi monin tavoin ja merkittävästi vaikuttaa heidän työssä jaksamiseensa ja voimavaroihinsa. Tämä tuli ilmi useiden eri asioiden yhteydessä. Rehtorin rooli työyhteisön yleisen ilmapiirin ja hengen luojana korostui opettajien vastauksissa. Opettajien mielestä rehtorin suhtautuminen opettajiin on tärkeää. Oikeudenmukaisella ja tasapuolisella kohtelulla sekä opettajien erilaisuuden hyväksymisellä rehtori voi olennaisesti vaikuttaa opettajien hyvinvointiin ja työyhteisön ilmapiiriin. Myös rehtori itse piti toiminnassaan tärkeänä sitä, että hän pystyisi työssään huomioimaan opettajat yksilöinä, erilaisina persoonallisuuksina. Siitosen, Repolan ja Robinsonin (2002) tutkimuksessa selvisi, että mahdollistava johtajuus on henkilöstön hyvinvoinnin kannalta yksi tärkeimmistä asioista. Myös mahdollisuus olla omana itsenään työssä on keskeistä jaksamisen ja hyvinvoinnin kannalta. Omana itsenään oleminen on mahdollista kulttuurissa, jossa ihmisen omaleimaisuutta pidetään voimavarana ja arvokkaana luovuuden lähteenä. Tämä vapauttaa voimavaroja. (Siitonen, Repola & Robinson, 2002) Opettajan ammatissa persoona on tärkeä työväline; jokainen opettaja tekee työtänsä omalla tyyllillään, omaa persoonaansa hyödyntäen. On hyvä, että rehtori, jolla eittämättä on iso vaikutus myös työyhteisön kulttuuriin, arvostaa opettajien erilaisuutta eikä pyri yhtenäistämään heidän toiminta- ja ajattelutapojaan.

Rehtorin työssä korostuu taito hoitaa ihmissuhteita (Mustonen 2003). Rehtorin täytyy useiden eri tehtäviensä lisäksi kyetä huolehtimaan työyhteisönsä ihmissuhteiden myönteisestä kehityksestä. Opettajat odottivat rehtorilta enemmän tukea, kannustamista ja palautetta eri asioissa. Etenkin rehtorin antama myönteinen palaute kannustaa opettajia yrittämään ja tekemään työtänsä yhä paremmin. Jos rehtori antaa opettajille rennosti ja avoimesti palautetta, työyhteisön palautteenantokulttuuri voi kehittyä myönteisempään suuntaan; palautteen antamisesta tulee työyhteisössä luonnollinen tapa. Opettajat korostivat myös rehtorin antaman tuen tärkeyttä. Rehtorin rinnalla oloa toivottiin etenkin silloin, kun opettajat joutuivat ristiriita- tai ongelmatilanteisiin oppilaiden, heidän vanhempiansa tai työtovereidensa kanssa. Rehtori pystyy opettajien mukaan vaikuttamaan heidän jaksamiseensa puuttamalla vaikeisiin ongelmatilanteisiin silloin, kun opettajan omat taidot ja voimavarat tilanteen hoitamiseksi eivät enää riitä. Opettajien mielestä rehtori on ristiriitatilanteissa avainhenkilö, jolle viime kädessä kuuluu vastuu työyhteisössä ilmenevien käsittelemättömien ristiriitojen esille ottamisesta ja niiden ratkaisemiseen



pyrkimisestä. Tutkimassamme työyhteisössä ristiriidat pyrittiin yleensä ottamaan esille ja ratkaisemaan. Ristiriitojen myönteiset vaikutukset tulevat esille juuri silloin, kun ne käsitellään ja ratkaistaan oikein ja hallitusti. Usein jo pelkkä asioista keskusteleminen parantaa työyhteisön ilmapiiriä ja vaikuttaa näin myös opettajien jaksamiseen.

Avoin ja keskusteluun kannustava työkuulttuuri tukee työntekijöiden jaksamista ja hyvinvointia. Kuunteleminen ja avoin kommunikaatio ovat yhteydessä työyhteisön jäsenten välisen keskinäisen kunnioituksen ja luottamuksen rakentumiseen. Rehtorilla on merkittävä osuus siinä kuinka avoimeksi työyhteisön kulttuuri muodostuu. Tutkimuksemme opettajat toivoivat rehtorilta avoimempaa keskustelua ja tiedottamista eri asioista. Kun opettajat ovat tietoisia työhönsä ja kouluun liittyvistä asioista, he kokevat olevansa tärkeä osa työyhteisöä. Tutkimuksemme opettajat kokivat voivansa ilmaista mielipiteitään melko avoimesti. Opettajien vastauksista kävi kuitenkin ilmi, että kaikkia asioita ei tuotu esille suoraan, vaan joidenkin asioiden ilmaisemista harkittiin hyvinkin tarkkaan. Mielipiteiden ilmaisemiseen vaikutti muun muassa se, oliko opettajalla vakituinen virka vai ei. Viran koettiin tuovan turvallisuutta omien ajatusten ja mielipiteiden esille tuomiseen. Opettajat, joilla ei ollut virkaa, pelkäsivät liian kärkevän mielipiteidensä esille tuomisen leimaavan heidät työyhteisössä ”hankaliksi tapauksiksi”. Hankalaksi leimautumisen he ajattelivat puolestaan voivan vaikeuttaa viransaantiaan tulevaisuudessa.

Vaikka opettajat pitivätkin työyhteisöä ja siihen liittyviä asioita tärkeänä oman jaksamisensa kannalta, nousi opettajien vastauksissa selvästi esille myös oman itsensä kuuntelemisen tärkeys voimavaroja vapauttavana asiana. Opettajan työssä tapahtuneista muutoksista kysyttäessä painottui opettajien vastauksissa enemmän omissa ajatuksissa ja asenteissa tapahtuneet muutokset, jotka olivat puolestaan aiheuttaneet muutoksia omaan työhön ja siihen suhtautumiseen. Nuorena, opettajan uransa alkuvaiheessa opettajat kertoivat vaatineensa itseltään lähes täydellisyyttä. Kaikki asiat piti tehdä viimeisen päälle, eikä itselle juurikaan annettu armoa. Muun muassa omassa elämäntilanteessa tapahtuneet muutokset ja kriisivaiheet olivat saaneet opettajat kuitenkin pohtimaan elämäänsä ja laittamaan asioita oikeaan tärkeysjärjestykseen. Niin nuoret kuin vanhemmatkin opettajat olivat ymmärtäneet,

ettei kaikkia asioita voi eikä tarvitse tehdä. Työtä oli opittu rajaamaan, eikä se muutenkaan ollut opettajille elämän keskeisin sisältö, vaan esimerkiksi perhe ja terveys menivät opettajien elämässä aina työn edelle. Siitosen, Repolan ja Robinsonin (2002) tutkimuksessa työhyvinvoinnin edistämisen kannalta keskeisimmäksi ydinkäsitteeksi osoittautui havahtuminen, joka kuvaa hyvin myös tutkimuksessamme esiin tullutta opettajien tapaa pohtia omaa työtään ja sen uudelleen arvioimista. Havahtumista voi tapahtua itselle merkityksellisen asian edessä – suuren, pienen, tärkeän tai pelottavan. Havahtuminen voi tapahtua myös hiljentymisen tai oravanpyörästä ulos ajautumisen, pääsemisen tai hyppäämisen yhteydessä. (Siitonen, Repola & Robinson 2002, 21.) Työn rajaaminen ja asioiden arvottaminen kertovat myös opettajien pyrkimyksestä ja kyvystä hallita omaa elämäänsä.

Havahtuminen on itsensä havahduttamista ja yhdessä havahtumista. Se on samankaltainen kuin voimaantumisen prosessi, sekä yksilöllinen että yhteisöllinen kokemus ja ilmiö. Ei riitä, että yhteisössä on valmiudet, yksilön on myös itse havahduttava. Voimaantuminen ei ole siirrettävissä, mutta sitä voidaan kuitenkin tukea hienovaraisesti. (Siitonen, Repola & Robinson 2002, Siitonen 1999.) Opettajan työhyvinvointiin ja voimavaroihin vaikuttaa olennaisesti siis työyhteisöön liittyvät asiat. On kuitenkin muistettava, että vaikka asiat työyhteisössä olisivatkin kunnossa, ei opettaja välttämättä voi hyvin, jos hänen omat ajatuksensa ja asenteensa eivät ole hyvinvointia mahdollistavia ja voimavaroja vapauttavia. Myönteinen perusasenne elämään, toisiin ihmisiin ja työhön lisää työssä viihtymistä ja opettajan hyvinvointia (Siitonen, Repola & Robinson 2002, 28). Havahtuminen tukee ei-syyllistävän, välittävän, tunteiden ilmaisemisen ja kuuntelemisen mahdollistavan keskustelukulttuurin kehittymistä. Kaikkien työyhteisössä olevien jäsenten tulisi aina silloin tällöin pysähtyä miettimään asioita, keskustella itsensä kanssa ja muistuttaa itseään esimerkiksi palautteen antamisen merkityksestä.

Tutkimassamme työyhteisössä ja opettajissa oli havaittavissa voimaantumiseen liittyviä piirteitä. Koska aiheemme on laaja, emme pystyneet, eikä tarkoituksenamme ollutkaan perinpohjainen voimaantumisen alueiden kartoitus. Tavoitteenamme ei myöskään ollut selvittää, onko tutkimamme työyhteisö ja siellä työskentelevät opettajat voimaantuneita. Pikemminkin halusimme muiden osa-alueiden tarkastelun

yhteydessä pohtia myös sitä, ilmenikö opettajien vastauksista voimaantumiseen ja omaan elämänhallintaan liittyviä asioita. Siitosen (1999) mukaan voimaantumiseen liittyviä toimintaympäristön piirteitä ovat muun muassa avoimuus, toimintavapaus, rohkaiseminen sekä turvallisuuteen, luottamukseen ja tasa-arvoisuuteen pyrkiminen. Kuten jo aiemmin on käynyt ilmi, oli työyhteisössä ja opettajissa havaittavissa ainakin joitain näistä piirteistä.

Työyhteisössä ihmisen hyvinvointi, voimaantuminen ja jaksaminen on sekä yksilöiden että yhteisön asia. Kaikki asiat vaikuttavat toisiinsa. Tärkeintä on hyvinvoinnin ja voimaantumisen mahdollistaminen, koska niitä ei voi antaa toiselle. Työyhteisö ja sen kulttuuri sekä ihmissuhteet voivat kaikki osaltaan vaikuttaa opettajan hyvinvointiin. Työyhteisön kaikkien jäsenten on havahduttava voimaantumiseen liittyvien eri asioiden kohdalla. Asioita pohdittaessa ja refleктоitaessa työyhteisö voi oppia näkemään asioita eri näkökulmista. Tämä mahdollistaa opettajien ja koko työyhteisön hyvinvoinnin ja voimavarojen lisääntymisen. Opettajan työssä ja työyhteisössä olevat voimavarojen lähteet on tärkeä tunnistaa, koska näiden asioiden esille nostaminen voi auttaa omaa kehittämään työyhteisöä ja parantaa opettajien työssä jaksamista. Voimavaratekijöiden ja niiden merkittävyyden selvittäminen voi auttaa jatkossa työyhteisöä, rehtoria ja opettajia panostamaan näihin seikkoihin ja havahtumaan eri voimavaratekijöiden kohdalla.

Tutkimuksessamme saimme vastaukset kaikkiin tutkimuskysymyksiimme. Tutkimuksen aikana huomasimme kuitenkin, että aihe on todella laaja, emmekä pystyneet käsittelemään kaikkia asioita aivan niin syvällisesti kuin olisimme halunneet. Aiheen tiukemmalla rajaamisella painottaen tarkemmin vain jotakin tutkimuksemme osiota, olisimme voineet saada asiasta vielä syvällisempää tietoa. Haastattelun rinnalla olisimme voineet käyttää esimerkiksi kyselylomaketta saadaksemme aiheestamme vielä monipuolisempaa tietoa. Opettajan työssä jaksamiseen vaikuttavat useat eri asiat. Omassa tutkimuksessamme olemme keskittyneet tutkimaan opettajien voimavaroja työyhteisöllisestä sekä opettajien elämänhallinnan ja voimaantumisen näkökulmasta. Mielenkiintoista olisi myös selvittää, kuinka tärkeänä opettajat kokevat työn ulkopuolisten tekijöiden tai työympäristön fyysisten puitteiden vaikutuksen hyvinvointiinsa ja voimavariohinsa.

## LÄHTEET

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

Cohen, A. P. 1985. The symbolic construction of community. London: Tavistock

Eskola, J. 2001. laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS –kustannus. 133 – 157.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus. 24 – 42.

Fielding, N. 1993. Qualitative interwieving. Teoksessa N. Gilbert (toim.) Researching social life. London: Sage, 135 – 153.

Fontana, A. & Frey J. H. 1994. Interviewing: The Art of Science. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks (CA): Sage, 361 – 376.

Grossman, P., Wineburg, S. & Woolworth, S. 2000. What makes teacher community different from a gathering of teachers. Center for study of teaching and policy. University of Washington. Saatavilla [www-muodossa: http:depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/community-GWW-01-2001.pdf](http://www.muodossa: http:depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/community-GWW-01-2001.pdf) (Luettu 12.05.2004)

Haikonen, M. 1999. Konflikteista aiheutuva stressi ja siitä selviytyminen opettajan työssä. Helsinki: Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitos.

- Hakanen, J. [et al] 1999. Voiman lähteet: työn voimavarojen ABC. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age. London: Cassell.
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2001. Innovatiivisuutta etsimässä. Helsinki: Kauppakaari.
- Heikkilä-Laakso, K. & Heikkilä, J. 1997. Innovatiivisuutta etsimässä. Irtiottoa keskinkertaisuudesta. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.
- Heiske, P. 1997. Hyvinvointia työyhteisöön. Helsinki: Yrityskirjat Oy.
- Himberg, L. 1996. Opettaja ja työyhteisö. Huomaa, ymmärrä, uskalla. Porvoo Helsinki Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988, Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- House, J. S. 1983. Work stress and social support. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Hyytiäinen, A. 2003. Sudenhuoneesta opettajainhuoneeksi. Opettajainhuoneen ja oppilaan välisen interaktion etiikka. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. [Helsinki]: Suomen kaupunkiliitto.

Isosomppi, L. & Leivo, M. 2003. Opettaja vaikuttajana. Kokkola: Chydenius-instituutti.

Juuti, P. 1994. Organisaatiokulttuurin muuntaminen. Teoksessa K. Lindström (toim.) Terve työyhteisö –kehittämisen malleja ja menetelmiä. Helsinki: Työterveyslaitos, 154 – 165.

Juuti, P. 1999. Organisaatiokäyttäytyminen. Johtamisen ja organisaation toiminnan perusteet. Helsinki: Otava.

Järvikoski, A. 1996. Sisäinen elämänhallinta ja sosiaaliset paineet. Teoksessa R. Raitasalo (toim.) Elämänhallintaa etsimässä. Sosiaali- ja terveysturvan katsauksia 13. Helsinki: Kansaneläkelaitos, tutkimus- ja kehitysyksikkö. 35 – 48.

Kalimo, R. 1987. Stressi ja sen voittaminen. Porvoo Helsinki Juva: WSOY.

Kangas, P. 1995. Työn ja työryhmän johtaminen. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Kalimo, R. & Lindström, K. 1989. Työ ja henkinen hyvinvointi. Helsinki: Työterveyslaitos.

Kalimo, R. & Toppinen, S. 1997. Työuupumus Suomen työikäisellä väestöllä. Helsinki: Työterveyslaitos.

Katajainen, A., Lipponen, K. & Litovaara, A. 2003. Voimavarat käyttöön. Helsinki: Duodecim.

Keltikangas-Järvinen, L. 2000. Tunne itsesi, suomalainen. Helsinki: WSOY.

Kinnunen, U. 1989. Teacher stress over a school year. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden

muuttumisesta ja opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Helsinki: Opetushallitus.

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

Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena. 130 – 143.

Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu yhdessä kehittäen. Porvoo Helsinki Juva: WSOY.

Koivisto, K. 2001. Tunnista ja torju työuupumus. Helsinki: Yrityskirjat.

Krokkfors, L. 1998. Muuttuva opettajuus. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena. 66 – 88.

Kulmala, A. 2000. Opetustyön kuormitustekijät. Työterveyslaitos.

Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.

Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.

Lee, D. & Newby, H. 1989. The problem of sociology: an introduction to the discipline. London: Unwin Hyman.

Leppänen, A. 1989. Kehitymmekö vai kulummeko työssä? Henkinen työsuojelu henkisessä työssä. Helsinki: Työterveyslaitos.

Leskinen, R. 1987. Työpaikan ihmissuhteet. Teoksessa K. Lindström & R. Kalimo (toim.) Työpsykologia. Terveys ja elämän laatu. Helsinki: Työterveyslaitos. 115 – 126.

Lindström, K. 1995. Työyhteisön työkyvyn arviointi. Teoksessa E. Matikainen ym. (toim.) Hyvä työkyky. Työkyvyn ylläpidon malleja ja keinoja. Helsinki: Työterveyslaitos: Eläkevakuutusosakeyhtiö Ilmarinen. 180 – 205.

Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Opetushallitus.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus: ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere: Tampere University Press.

Luukkainen, O. & Wuorinen, J. 2002. Yrittävä elämänsenne. Kasvaminen yksilönä ja yhteisönä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Mustonen, K. 2003. Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa. Oulu: Oulun yliopisto.

Mäkinen, K. 1998. Opetustyön kuormittavuus ja sen seuraamuksia ammatillisessa koulutuksessa. Tampere: Tampereen yliopisto.

Mäkipeska, M. & Niemelä, T. 1999. Hengittävä työyhteisö: johtamista muutosvirrassa. Helsinki: Edita.

Mäkisalo, M. 1998. Terveystuolto-oppilaitoksen organisaatiokulttuuri. Opettajien ja opiskelijoiden käsitykset todellisesta ja toivotusta toiminnasta. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina. Tampere: Tampereen yliopisto.



Nikkilä, J. 1994. Hallintotyön ympäristö. Kohti tuloksellista ja palvelevaa hallintoa. Helsinki: Valtionhallinnon kehittämiskeskus.

Niskanen, M., Murto, K. & Haapamäki, J. 1998. Menestys ja jaksaminen. Miten toteuttaa henkistä työsuojelua. Jyväskylä: Jyväskylän koulutuskeskus.

Ojanen, S. & Keski-Luopa, L. 1998. Rehtorin tehtävästä ja koulutuksesta. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Helsinki: WSOY. 144 – 158.

Paalumäki, A. 2003. Organisaatiokulttuurin monet maailmat. Teoksessa R. Nurmi (toim.) Johtaminen ja organisointi. –Management and Organizing. Turku: Turun kauppakorkeakoulu. 9 – 31.

Perkka-Jortikka, K. 1994. Lähellä työyhteisö. Helsinki: TJS.

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

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

Pöyhönen, T. 1992. Ihmissuhteet –työpaikkasi voimavara vai heikkous. Teoksessa Vaali työkykyä sijoitat huomiseen. [Helsinki]: Ilmarinen. 82 – 92.

Rajala, R. 1988. Teacher stress and coping: the effectiveness of coping efforts from prospective perspective. Rovaniemi: University of Lapland.

Rajala, R. 2002. Jaksamista ja hyvinvointia. Kasvatus 33, 3, 223 – 225.

Riihinen, O. 1996. Elämänhallinta-käsitteen erittelyä ja ongelmia. Teoksessa R. Raitasalo (toim.) Elämänhallintaa etsimässä. Helsinki: Kansaneläkelaitos, tutkimus- ja kehitysyksikkö. 16 – 34.

Robinson, H. 1994. The ethnography of empowerment: The transformative power of classroom interaction. London: Falmer press.

Robson, C. 1993. Real world reseach: a resource for social scientists and practitioner-researchers. Oxford: Blackwell.

Roos, J. P. 1987. Suomalainen elämä. Tutkimus tavallisten suomalaisten elämäkerroista. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa? Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Santavirta, N., Aittola, E., Pasanen, I., Tuominen, K. & Solovieva, S. 2001. Nyt riittää. Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 173.

Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Tampere: Tampereen yliopisto.

Schein, E. H. 1992. Organizational culture and leadership. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Short, P. M. 1994. Defining teacher empowerment. Education 114, 4, 6 – 10.

Short, P. M. & Rinehart, J. S. 1992. School Participant Empowerment Scale: Assesment of level of empowerment within the school... Educational & Psychological measurement 52, 4, 951 – 966.

Sihvonen, A. 1996. Miten ehkäisen työuupumuksen. Helsinki: Suomen mielenterveysseura.

Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulu: Oulun yliopisto.

Siitonen, J. 2001. Voimaantuminen (empowerment) työyhteisön hyvinvoinnin edistäjänä. Teoksessa M. Hautala (toim.) Elämän totuutta etsi. Kajaanin opettajankoulutusyksikkö 100 vuotta. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutusyksikkö. 65 – 77.

Siitonen, J., Repola, H. & Robinson, H. 2002. Havahtuminen työhyvinvoinnin mahdollistamiseen. Empowerment -kulttuuri työhyvinvoinnin edistämässä – tutkimushankkeen tulosten esittelyä. Oulu: Oulun yliopisto.

Siitonen, J. & Robinson, H. 2001. Pohdintaa voimaantumisesta. Teoksessa L. Järvisalo (toim.) Muutoksen kautta kasvuun. Savonlinna: Kotilo. 61 – 72.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulu: Oulun yliopisto.

Syrjäläinen, E. 1994. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Säntti, J. 1997. Opettaa vai kasvattaa? Selvitys pääkaupunkiseudulla työskentelevien luokanopettajien ammattiin sijoittumisesta, koulutuksen antamista valmiuksista ja täydennyskoulutustarpeesta. Helsinki Vantaa: Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos: Vantaan täydennyskoulutuslaitos.

Terve työympäristö 1997. [Toimitus: R. Pietiläinen & M. Hurme] Helsinki: Työterveyslaitos.

Travers, C. J. & Cooper, C. L. 1996. Teachers under pressure. Stress in teaching profession. London: Routledge.

Turunen, K. E. 2000. Opetustyö ja opettajankoulutuksen tulevaisuus. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Helsinki: Opetushallitus. 19 – 51.

Uutela, A. 1996. Ulkoinen ja sisäinen elämänhallinta ja sairauskäyttäytyminen. Teoksessa R. Raitasalo (toim.) Elämänhallintaa etsimässä. Sosiaali- ja terveysturvan katsauksia. Helsinki: Kansaneläkelaitos, tutkimus- ja kehitysyksikkö. 49 – 56.

Vahtera, J. 1993. Työn hallinta, sosiaalinen tuki ja terveys. Helsinki: Työterveyslaitos.

Vahtera, J. & Pentti, J. 1995. Voimavarat, terveys ja työelämän murros. Helsinki: Työterveyslaitos.

Vartia, M. 1994. Työpaikan ihmissuhteet ja konfliktitilanteiden käsittely. Teoksessa K. Lindström (toim.) Terve työyhteisö. Kehittämisen malleja ja menetelmiä. Helsinki: Työterveyslaitos. 196 – 210.

Vartia, M. & **Perkka**-Jortikka, K. 1994. Henkinen väkivalta työpaikoilla. [Helsinki]: Gaudeamus.

Vartiovaara, I. 1996. Burnoutista jaksamiseen. Aika itkeä, aika iloita. Helsinki: Otava

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

Viinamäki, T. 1997. Opettajien ja sosiaalityöntekijöiden psyykkinen rasittuneisuus. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Vulkko, E. 2001. Opettajayhteisön kokema päätöksenteko kouluorganisaatiossa. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Willmott, P. 1986. Social Networks, Informal Care and Public Policy. London: Policy Studies Institute, cop.

## Liite 1

### Teemahaastattelurunko

#### Taustatiedot

- sukupuoli
- ikä
- opettajana toimimisaika (kokonaisuutena/kyseisessä koulussa)

#### Opettajuus/opettajan työ

- opettaminen ammattina
- opettajuuden merkitys
- opettajan työssä tapahtuneet muutokset

#### Työyhteisö

- työyhteisön määrittely
  
- kulttuuri
  - kulttuurin määrittely
  - kulttuurin sisältö (arvot, asenteet, uskomukset, tottumukset, olettamukset, toimintatavat yms.)
  - kulttuurin muoto (opettajien keskinäisten suhteiden rakenteet ja yhteisyyden muodot)
  
- johtaja
  - rehtorin rooli ja tehtävät
  - hyvän rehtorin ominaisuudet
  - rehtori voimavarojen mahdollistajana

- vuorovaikutus- ja ihmissuhteet
  - työtovereiden merkitys
  - yhteistyö
  - avoimuus
  - sosiaalinen tuki
  - ristiriidat
    - ilmeneminen
    - mistä johtuvat?
    - käsittely/ratkaisu

### Elämänhallinta ja voimaantuminen

- henkisen hyvinvoinnin määrittely
  
- minäkuva
  - itsensä tunteminen (vahvuudet/heikkoudet, osaaminen, mihin elämässä pyrkii)
  
- itsetunto
  - haasteet ja niistä suoriutuminen
  - pettymysten sieto, (vastoinkäymiset) luottamus itseensä
  - työkokemus ja koulutus (ammatillinen itsetunto)
  
- autonomia (itseääräämisoikeus)
- vaikutusmahdollisuudet työssä

## Liite 2

Tutkijatiimin (Siitonen, Repola & Robinson 2002) tiivistetty näkemys  
havahtuminen-käsitteestä:

### HAVAHTUMINEN

*v Miten havahtumista tapahtuu? Mitä havahtuminen on?*

Yhdessä havahtumista tai itsensä havahduttamista:

Kuuntelua, näkemistä, löytöjä työyhteisössä, työtilanteessa tai ihmisessä itsessään

Pysähtyy miettimään, keskustelee itsensä kanssa, muistuttaa itseään

Havahtuminen hyvinvoinnin ennakointiin

Pitkällinen prosessi (esim. koulutuksen vaikutus) tai välähtävä ahaa-elämys

Itselle merkityksellisen asian (suuri, pieni, tärkeä, pelottava?) edessä havahdutaan

Pysähtyminen

Hiljentymisen, hyppääminen oravanpyörästä ulos

Hyppy tuntemattomaan asenteella ”tutki tuntematonta”

Havahtumista tapahtuu erilaisissa kommunikaatiotilanteissa (esim. spontaanit  
käytäväkeskustelut)

Lisävaloa tilanteeseen, jonka on nähnyt vain tietyllä tavalla

Näkökulman tuoreutuminen tai muutos

Toivorikkaus

Herkkyys

Uteliaisuus

Intuitio

Ihmettely

Tunnetietoisuus

Riskinotto haasteiden vastaanottamiseen

Havahtuminen voi johtaa kriisiin, mutta kriisi voi avata myös uusia näköaloja ja  
mahdollisuuksia.

Havahtuminen voi johtaa perusarvojen tarkasteluun ja minäkäsityksen uudelleen  
arviointiin

Havahtumisesta tulee intoa ja energiaa mutta se voi myös johtaa  
muutostarpeeseen, johon ei siinä yhteisössä ole mahdollisuus päästä.

✓ *Minkälaista havahtuminen on luonteeltaan?*

Vaikeasti määriteltävä mysteeri, joka määriteltäessä käsitteellistetään kuolleeksi

Mielen nöyryys: tiedän, etten tiedä kaikkea (Siitonen, Repola & Robinson 2002, 23.)