



Hagelberg Sara & Juusola Hanna

Työhyvinvoinnin kannalta merkitykselliset tekijät peruskoulun työyhteisössä

– vastavalmistuneiden opettajien näkökulmia

Kasvatustieteen Pro Gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajakoulutus & Intercultural Teacher Education

2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Työhyvinvoinnin kannalta merkitykselliset tekijät peruskoulun työyhteisössä – vastavalmistuneiden opettajien näkökulmia (Sara, Hagelberg, Hanna Juusola)

Pro Gradu -tutkielma, 66 sivua

Helmikuu 2021

Opettajien työhyvinvointi on jo pitkään ollut pinnalla niin julkisessa keskustelussa kuin alaa koskevassa tutkimuksessa. Viitteet kasvatusalan heikentyvistä työoloista herättävät huolta opettajien työssäjaksamisesta sekä ammatin houkuttelevuudesta. Koska ammattitaitoiset ja työhönsä sitoutuneet opettajat ovat laadukkaan ja yhdenvertaisen koulutuksen tärkeimpiä resursseja, on työnteon edellytysten turvaaminen ja kehittäminen välttämätöntä.

Pro gradu -tutkielmassamme tarkastelemme, mitkä tekijät ovat vastavalmistuneiden opettajien mukaan merkityksellisiä työhyvinvoinnin kannalta, sekä työyhteisön ja sen yhteisöllisyyden merkityksellisyyttä suhteessa työhyvinvointiin. Tutkimuksen kohteeksi on valittu työuransa alussa olevat opettajat, sillä vastavalmistuneelle niin työhön liittyvät tekijät kuin uutena jäsenenä työyhteisö ja sen yhteisöllisyys näyttävät ainutlaatuiselta näkökantilta. Tutkimuksen tarkoituksena on kasvatusalan työhyvinvointiin liittyvien merkityksellisten kokemusten ja näkemysten avulla myös tunnistaa mahdollisia työhön liitännäisiä voimavaroja esimerkiksi työyhteisöstä.

Tutkimus on toteutettu kvalitatiivisesti ja aineistolähtöistä sisällönanalyysia hyödyntäen. Aineistonkeruu toteutettiin haastattelemalla joko kasvokkain tai etäyhteyksiä hyödyntäen. Tutkimukseen osallistui seitsemän vastavalmistunutta opettajaa, jotka työskentelevät peruskoulussa erilaisissa opetustehtävissä.

Vastavalmistuneiden opettajien mukaan työhyvinvoinnin kannalta merkitykselliset tekijät liittyivät niin henkilökohtaiseen työskentelyyn, työntekoa ohjaaviin rakenteiseen ja olosuhteisiin kuin työyhteisöön ja sen yhteisöllisyyteen. Merkityksellisten tekijöiden välillä ilmeni paljon liitännäisyyksiä ja opettajat käsittivät työhyvinvointinsa hyvin moninaisena. Tuloksissa korostui työhyvinvoinnin henkilökohtainen ja tilannesidonnainen luonne, sillä haastatteluissa nousi erityisen merkitykselliseksi haastateltavien yksilöllisistä työnteon konteksteista kumpuavat tekijät.

Avainsanat: työhyvinvointi, työyhteisö, peruskoulun työyhteisö, opettaja, yhteisöllisyys

Sisältö

1	Johdanto.....	4
2	Tutkimuksen teoreettinen viitekehys	8
2.1	Toimiva työyhteisö.....	8
2.1.1	<i>Toimintakulttuuri työyhteisössä.....</i>	<i>8</i>
2.1.2	<i>Yhteistyö työyhteisössä</i>	<i>10</i>
2.1.3	<i>Yhteisöllisyys työyhteisössä.....</i>	<i>12</i>
2.2	Peruskoulu työpaikkana ja työyhteisönä.....	13
2.2.1	<i>Moniammatillinen yhteistyö peruskoulussa</i>	<i>13</i>
2.2.2	<i>Toimintakulttuuri koulukontekstissa.....</i>	<i>15</i>
2.2.3	<i>Opettajan ammatti ja työnkuva</i>	<i>17</i>
2.2.4	<i>Vastavalmistunut opettaja työyhteisössä.....</i>	<i>18</i>
2.3	Hyvinvointi työyhteisössä	20
2.3.1	<i>Kokonaisvaltainen työhyvinvointi</i>	<i>21</i>
2.3.2	<i>Työpahoinvointi.....</i>	<i>23</i>
2.3.3	<i>Työhyvinvoinnin edistäminen</i>	<i>24</i>
2.3.4	<i>Esimiehen vaikutus työhyvinvointiin</i>	<i>25</i>
2.3.5	<i>Peruskoulun opettajan työhyvinvointi</i>	<i>27</i>
3	Tutkimuksen toteutus.....	30
3.1	Aineistonkeruu	30
3.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	32
3.3	Aineiston analyysi.....	34
3.3.1	<i>Redusointi</i>	<i>36</i>
3.3.2	<i>Klusterointi.....</i>	<i>37</i>
3.3.3	<i>Abstrahointi.....</i>	<i>38</i>
4	Työhyvinvoinnin kannalta merkitykselliset tekijät	40
4.1	Merkitykselliset tekijät henkilökohtaisen työskentelyn kannalta.....	42
4.1.1	<i>Työn mielekkyys.....</i>	<i>42</i>
4.1.2	<i>Työelämään siirtymisen haasteet</i>	<i>43</i>
4.2	Merkitykselliset tekijät työnteon rakenteiden ja olosuhteiden kannalta	45
4.2.1	<i>Materiaalinen ympäristö ja työnteon olosuhteet.....</i>	<i>45</i>
4.3	Merkitykselliset tekijät työyhteisön ja sen yhteisöllisyyden kannalta	48
4.3.1	<i>Työpaikan toimintakulttuuri</i>	<i>48</i>
4.3.2	<i>Työyhteisön tuki voimavarana.....</i>	<i>51</i>
4.3.3	<i>Yhteisöllisyyttä tukeva vuorovaikutus ja kohtaaminen.....</i>	<i>53</i>
5	Yhteenveto	57
6	Pohdinta	59
	Lähteet.....	62

1 Johdanto

“Mulla on aivan tajuttoman ihana, kannustava, ymmärtävä, tukeva työyhteisö ja mä oon niin monta kertaa nytten syksyn aikana miettinyt, että en kyllä ikinä jaksais tätä työtä uutena opettajana, jos ei ois tommosta työyhteisöä”, kuvailee luokanopettaja ensimmäisen lukukautensa päätteeksi työyhteisönsä roolia oman työuransa alkutaipaleella. Kyseisen tuoreen luokanopettajan kokemus työn raskaudesta ei ole alalla suinkaan ainutlaatuinen, sillä opettajien työ on muutoksessa – huolimatta rajallisesta työajasta, työn määrä ja vaatimukset kasvavat. Tämä epäsuhdanne lisää työn kuormittavuutta ja heikentää työhyvinvointia. (Opetusalan Ammattijärjestö [OAJ], 2019).

Vaikka työuupumuksesta kärsivä opettajakunta on ollut jo pitkään läsnä julkisessa keskustelussa esimerkiksi alanvaihtajien kertomuksissa ja ammattijärjestön kannanotoissa, on poikkeusaika ja sen tuomat opetukseen liittyvät lisähaasteet nostaneet aiheen entistäkin räikeämmin tapetille. Salmela-Aron tuoreen tutkimuksen mukaan (viitattu lähteessä Honkalo, 2021) jopa 70 % opettajista kärsii jonkin asteen työuupumuksesta korona-ajan seurauksena. Tässä tutkimuksessa opettajien työhyvinvointia tarkastellaan nimenomaan poikkeusaikana työuransa aloittaneiden opettajien ainutlaatuisiin kokemuksiin pohjautuen.

Työuransa alussa olevat opettajat koostavat suuren osan opetusosalta lähtevistä alanvaihtajista eläkeikää lähestyvien kollegoidensa rinnalla (Goldring, Tai & Riddles., 2014; Luekens, Lyter, Fox & Chandler, 2004). Huolimatta opettajan työn yhteiskunnallisesti korkeasta arvosta Suomessa ja opettajien sitoutuneisuudesta työhönsä (Taajamo, Puhakka & Välijärvi, 2015, s. 73), on huolenaiheeksi noussut heikentyneiden työolojen mahdollinen vaikutus opettajan ammatin houkuttelevuuteen, josta viitteitä antaa esimerkiksi VAKAVA-kokeen hakijamäärän tasainen lasku vuosina 2015–2019 (Räsänen, Pietarinen, Pyhältö, Soini & Väisänen, 2020, s. 838; Kasvatusalan valintayhteistyöverkosto, 2020). Vaikka kansainvälisessä mittakaavassa opettajankoulutus Suomessa on edelleen verrattain vetovoimainen ja hakijamäärissä näkyi positiivista nousua vuonna 2020, ovat opettajien työolot, etenkin koulutuksen resurssien vähenemisen vaikutukset, merkittävä epävarmuustekijä niin opettajaopiskelijoiden kuin vasta alalle haikautumista harkitsevien lukiolaisten keskuudessa (Heikkinen, Utriainen, Markkanen, Pennanen, Taajamo & Tynjälä, 2020). Opettajien työnteon edellytysten turvaaminen ja kehittämisen esitetäänkin tehokkaana keinona niin ammatin vetovoiman säilyttämiseen kuin myös jo

opettajan työtä tekevien työhyvinvoinnin ja ammatissa pysyvyyden kannalta (Heikkinen ym., 2020; Opetushallitus [OPH], 2020b, s. 9).

Vastavalmistuneet, aivan työuransa alussa olevat opettajat valikoituivat tutkimuksen kohderyhmäksi useasta syystä. Kansainvälisellä tasolla podetaan jo nyt merkittävää pulaa ammattitaitoisista opettajista, ja Jokinen, Taajamo ja Välijärvi (2014a, s. 13) toteavatkin, että vaikka Suomessa virallisiin tilastoihin tai tutkimuksiin perustuvaa tietoa ei vielä vastavalmistuneiden alanvaihtoaikasta ole, on vastaavasta kehityssuunnasta viitteitä. Tämä vastaa henkilökohtaisia kokemuksiamme omassa viiteryhmässämme kohta valmistuvina luokanopettajina: kansaopiskelijoiden kanssa käydyistä keskusteluista on välittynyt vaikutelma, että vaikka opettajan työhön suhtaudutaan usein innostuneesti ja motivoituneesti, työolojen heikentyminen ja lisääntyvät työvaatimukset ovat luoneet epävarmuutta työssäjaksamisesta tulevassa ammatissa ja saanut osan jo opintojen aikana harkitsemaan muita urapolkuja.

Myös Nissisen ja Välijärven (2011) arvio, jonka mukaan vuoteen 2025 mennessä opettajan ammatin on jättänyt nykyisistä valmistuneista opettajista noin 15 %, herättää pohtimaan ammatin tulevaisuutta. Opettajan ammatti nähdään Suomessa laaja-alaista osaamista vaativana korkean pätevyyden asiantuntijatyönä (Opetusministeriö, 2007, s. 11–12). Suomalaisen yhteiskunnan perustana toimivan laadukkaan ja yhdenvertaisen koulutuksen takaamiseksi tullaan tarvitsemaan jatkossakin ammattitaitoisia ja työhönsä sitoutuneita opettajia (OPH, 2020b, s. 7). Tästäkin syystä on kriittistä tarkastella opetusalan työhyvinvointiin liittyviä tekijöitä ja tutkimuspohjaisesti kartoittaa mahdollisia tukikeinoja työssäjaksamiseen sekä tunnistaa työhön liittämissä voimavaroja.

Työhyvinvointia koskeva tutkimus on siirtynyt työpahoinvoinnin ja sen oireiden ehkäisemisestä kohti kokonaisvaltaista työhyvinvointia (Virolainen, 2012) ja korostamaan myönteisten voimavarojen merkitystä työhyvinvoinnille (Manka & Manka, 2016, s. 68). Työyhteisön henkilösuhteilla ja työskentelyilmapiirillä on todettu olevan vaikutusta opettajien työhyvinvointiin ja työssä pysymiseen. Nämä tekijät vaikuttaisivat olevan erityisen merkityksellisiä varsinkin vasta työuransa aloittaneille opettajille (Jokinen ym., 2014a, s. 16). Uudet opettajat tarjoavat mielenkiintoisen näkökulman työyhteisöön, sillä uusina työyhteisön jäseninä he liittyvät jo muotoutuneeseen koulun toimintakulttuuriin, jossa he voivat omaksua moninaisia rooleja riippuen siitä, miten he päättävät vallitsevia toimintatapoja toteuttaa tai vaihtoehtoisesti olla toteuttamatta (Nikkola, Lyhty, Rautiainen & Matikainen, 2019, s. 297). Vallitsevan toimintakulttuurin lisäksi myös työyhteisön yhteisöllisyys voi uudelle työntekijälle näyttäytyä erityiseltä

näkökantilta, sillä nimenomaan uuden työyhteisön jäsenen vastaanotto ja kohtelu voi ilmentää työyhteisön ja sen yhteisöllisyyden piileviä rakenteita ja rajoja (Haapaniemi & Raina, 2014, s. 39).

Vaikka opettajan ammatti on perinteisesti nähty autonomisena asiantuntijatyönä, on yhteistyön rooli opetuslalla korostunut niin opettajien keskeisenä kuin myös moniammatillisena yhteistyönä. Peruskoulujen kontekstissa esimerkiksi opetussuunnitelman mukaiset monialaiset oppimiskokonaisuudet ja laaja-alaiset tavoitteet (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [POPS], 2014, s. 36) sekä yhtenäiskoulujen yleistyminen (Opetusministeriö, 2007, s. 15) ovat johtaneet tilanteeseen, jossa opettaja ei yksinkertaisesti enää voi toimia irrallisena yksikkönä muusta työyhteisöstä, vaan moniammatillisesta yhteistyöstä on muotoutunut välttämättömyys koulun moninaisten tehtävien ja tavoitteiden toteuttamiseksi. Varsinkin alakouluissa opettajien välinen yhteistyö on vireää ja näkyy käytännössä esimerkiksi samanaikaisopettajuutena sekä luokka- ja ikärajoja ylittävinä projekteina (Taajamo ym., 2015, s. 36).

Koska työyhteisön rooli ja sen jäsenten välinen yhteistyö on opettajan käytännön työn tasolla muutoksessa, muotoutui meitä kiinnostavaksi teemaksi työyhteisön mahdolliset yhteydet uuden opettajan työhyvinvointiin. Cantell (2011, s. 53) huomauttaa, että keskustelut opetusalan työyhteisöistä painottavat usein juuri haasteita ja ristiriitoja, kun taas niihin liittyvät lukuisat myönteiset asiat, kuten ystävyys-suhteet ja eri taustaisten ihmisten väliset merkitykselliset kohtaamiset, jäävät suhteellisen vähälle huomiolle. Myös Hakanen (2011) on opetusalan työn imuun liittyvissä tutkimuksissaan halunnut tuoda julkisessa keskustelussa sekä alan tutkimuksessa vallitsevan kuormitusnäkökulman rinnalle myös kasvatustalouden työhyvinvoinnin kokemuksia kuvastavan kannan. Haluamme osaltamme olla nostamassa esille opetusalan työyhteisöjen positiivisia piirteitä ja tutkia niiden mahdollista roolia voimavarana työuransa vastikään aloittaneiden opettajien työhyvinvoinnille.

Tutkimuksemme tarkoituksena on tarkastella, mitkä tekijät vastavalmistuneiden opettajien mukaan ovat merkityksellisiä työhyvinvoinnin kannalta, sekä työyhteisön ja yhteisöllisyyden merkitykselliseksi koettuja tekijöitä suhteessa työhyvinvointiin. Tutkimuksessa keskitytään uusien opettajien ensimmäisen lukukauden aikana koettuihin työhyvinvoinnin kannalta olennaisiin tekijöihin sekä kartoitetaan työyhteisön ja sen yhteisöllisyyden mahdollista roolia haasteiden kohtaamisessa ja henkilökohtaisen työhyvinvoinnin tukena. Tutkimuksen tavoitteena on yksilöllisten kokemusten kautta tarkastella työhyvinvointia voimavarakeskeisesti, kuitenkin pyrkien välttämään työhyvinvoinnin ja työyhteisön yksioikoista kuvaamista mahdollistamalla

moninaisten kokemusten esille tuomisen. Kiinnostus aiheeseen heräsi opettajaopiskelijoiden keskuudessa käydyistä keskusteluista, mutta halusimme lähteä tutkimaan nimenomaan vastavalmistuneiden opettajien kokemuksia merkityksellisiksi koetuista tekijöistä, sillä rajallisen työkokemuksen vuoksi heillä ei välttämättä vielä ole muodostunut vahvoja ennako-oletuksia yhteisöllisestä työyhteisöstä eikä laajaa vertailualaa ole aikaisemmista työvuosista tai eri yhteisöistä.

Tutkimus kiteytyy seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- 1) Mitkä ovat vastavalmistuneiden opettajien mukaan merkityksellisiä tekijöitä työhyvinvoinnin kannalta?
- 2) Mitkä ovat vastavalmistuneiden opettajien mukaan työhyvinvointiin liitännäisiä merkityksellisiä tekijöitä työyhteisössä ja sen yhteisöllisyydessä?

Tutkimuskysymyksistä ensimmäinen on tutkimuksen pääkysymys, kun taas toinen tarkentaa tutkimuksen näkökulmaa. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan aiemman tutkimuksen ja kirjallisuuden valossa toimivan työyhteisön piirteitä toimintakulttuurin, yhteistyön ja yhteisöllisyyden osa-alueilla sekä paneudutaan työhyvinvoinnin käsitteeseen. Lisäksi teoreettisen viitekehyksen puitteissa on kuvailtu tutkimuksen kontekstin ymmärtämisen kannalta olennaisia peruskoulun opettajan työhön ja työympäristöön liittyviä tekijöitä. Tutkimuksen toteutusta koskevassa osiossa kuvaillaan tutkimuksen metodologisia lähtökohtia, aineiston keruuta sekä analyysia. Lisäksi tutkimusprosessia tarkastellaan sen eettisyyden ja luotettavuuden näkökulmista. Seuraavassa osiossa tutkimuksen tulokset on avattu aineistolähtöisen sisällysluokituksen pääluokkia mukaillen, kuitenkin tuoden ilmi myös analyysiyksikkötason lainauksia tukemaan tuloksien jäsentelyä ja niistä johdettuja päätelmiä. Lopuksi tutkimuksen tuloksia kootaan, käsitellään suhteessa teoreettiseen viitekehykseen ja esitetään pohdintoja niiden perusteella.

2 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

2.1 Toimiva työyhteisö

Kaivola ja Launila (2007) määrittelevät toimivan työyhteisön seuraavasti: “Toimiva työyhteisö on työpaikka, jossa työntekijät kokevat olevansa tärkeänä osana kokonaisuudesta. Hyvä työ tuottaa työhyvinvointia, joka on perustana laadun ja tuloksen aikaansaamiselle” (s. 10). Myös Haapaniemi ja Raina (2014) nimeävät osallisuuden viiteryhmän toimintaan ja päätöksentekoon toimivan työyhteisön ominaispiirteeksi hyvän yhteisöllisyyden ohella. Työorganisaatiota ja sen kehittämistä tarkasteltaessa otetaankin nykykontekstissa huomioon sen koostuminen elävistä, tuntevista ja ajattelevista ihmisistä. Nämä yksilöt muodostavat yhdessä työyhteisön, jonka keskinäinen ja toimiva yhteistyö on usein organisaation menestymisen edellytys. Inhimillinen näkökulma työyhteisöön ei kuitenkaan tarkoita, ettei organisaation perustehtävän ja jokaisen työntekijän rooli sen toteuttajina täytyisi edelleen olla keskiössä organisaatiota ja työyhteisön toimivuutta koskevissa keskusteluissa. (Kaivola & Launila, 2007, s. 7–9.) Järvisen (2008, s. 85) mallin mukaan nimenomaan selkeän perustehtävän voidaan katsoa antavan perustan toimivalle työyhteisölle, kun taas sen kantaviin rakenteisiin lukeutuu työntekoa tukeva organisaatio, johtaminen ja työjärjestelyt. Seuraavana työyhteisöä ja sen toimivuutta hahmotellaan sen toimintakulttuurin, työntekijöiden välisen yhteistyön sekä yhteisöllisyyden näkökulmista.

2.1.1 Toimintakulttuuri työyhteisössä

Työelämän perusraamit on määritelty laeissa ja asetuksissa. Esimerkiksi työsopimuslaki, työaikalaki ja työturvallisuuslaki luovat viitekehystä työolosuhteiden ja –rakenteiden järjestelyille sekä määrittelevät työnantajan ja työntekijän oikeudet ja velvollisuudet. Näiden säädösten pohjalta syntyvät monitasoiset, esimerkiksi alakohtaiset, työpaikkakohtaiset tai yksittäisiä osastoja ja tiimejä ohjaavat toimintamallit ja –kulttuuri. (Järvinen, 2008, s. 91–92.) Työpaikan yhteiset arvot ohjaavat työssä päätöksentekoa ja henkilökunnan käyttäytymistä työyhteisössä. Myös yhteistä toimintaa ohjaavat periaatteet eli pelisäännöt pohjautuvat usein organisaation ja sen työntekijöiden arvoihin (Kaivola & Launila, 2007, s. 52). Tärkeiksi arvoiksi työyhteisössä Virtanen ja Sinokki (2014, s. 179) mainitsevat vastuullisuuden, kaikkien hyvinvoin-

nista huolehtimisen, oikeudenmukaisuuden, tasa-arvoisuuden, kohtuuden, rakentavan työyhteisön sekä arvostuksen ja kunnioittamisen kanssaihmissä kohtaan. (Virtanen & Sinokki, 2014.) Usein uuteen työyhteisöön liityttäessä tapahtuu sosiaalistumista, eli työyhteisön vallitsevien vuorovaikutus- ja toimintatapojen omaksumista sellaisenaan (Isoherranen, 2008a, s. 100). Niin yksilön ja organisaation, kuin myös työyhteisön yksilöiden välisten arvojen saumaton kohtaaminen ei kuitenkaan aina ole itsestäänselvyys. Jotta ratkaisevia arvomaailman ristiriitoja voitaisiin ehkäistä, tulisi organisaatioissa käydä jatkuvaa arvokeskustelua, jossa arvoja tuotaisiin läpinäkyvämmäksi koko yhteisölle ja jossa niitä voitaisiin tarvittaessa myös päivittää (Kaivola & Launila, 2007, s. 52).

Jokaisella työyhteisöllä on oma, ainutlaatuinen toimintakulttuurinsa, jota ei tarvitse kehittämiskäytännöissä kieltää. Päinvastoin toimintakulttuuri on hyvä tunnustaa osaksi työpaikan toimintaa ja perintöä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että toiminnan tulee aina olla samalla kaavalla toistuvaa käyttäytymistä. Innovatiivisessa ja kehittyvässä työyhteisössä luovia kehitys- ja ratkaisuehdotuksia tuetaan. Tällä tavoin työyhteisö voi edetä itseohjautuvasti kohti innovatiivista ja persoonallista kasvua. (Työturvallisuuskeskus & Heikkilä-Laakso, 1999, s. 16.) Toimivaan työyhteisöön kuuluvatkin refleктоivat rakenteet, jotka mahdollistavat yhteisten pelisääntöjen säännöllisen läpikäynnin, tarkentamisen sekä muokkaamisen (Järvinen, 2008, s. 93–94).

Toimintakulttuuriin liittyy olennaisesti myös työilmapiiri, jolla on näytetty olevan yhteys työpaikan tuloksellisuuteen. Avuliaisuuden, avoimuuden ja luottamuksen on todettu luovan pohjaa hyvälle työilmapiirille. Kaikilla työpaikoilla kyseiset asiat eivät kuitenkaan toteudu, sillä työyhteisön jäsenten välillä voi olla joko piileviä tai näkyviä selvittämättömiä ristiriitoja. Purkamattomat eriävät tulkinnat ja näkemykset voivat tehdä hallaa työhyvinvoinnille ja työyhteisön yhteisöllisyydelle. Ristiriitaisuudet johtuvat usein monimutkaisista syistä. Koska käytökselle ja tulkinnalle ei välttämättä ole yksioikoista tai loogistakaan selitystä, olisi ehdottoman tärkeää luoda työpaikoille keskustelukulttuuria, jossa erinäisistä tulkinnista voisi keskustella avoimesti. (Juuti & Vuorela, 2015.) Järvisen (2008, s. 115) mukaan työyhteisön kantavat rakenteet ovat edellytys hyvälle työilmapiirille. Rakenteellisten ongelmien tunnistaminen voi vähentää työpaikan jäsenten välisiä ristiriitoja ja tukea ammatillisuutta, koska ongelmatilanteet eivät pääse samalla tavalla henkilöitymään, kun ne voidaan yhdistää rakenteellisiin tekijöihin (Järvinen, 2008, s. 123).

Työpaikan ilmapiirin lisäksi myös eri työryhmillä voi olla oma kulttuurinsa eli ryhmäilmapiiri, jota voivat ohjata tehtäväkeskeiseen ulottuvuuteen liittyvien virallisten roolien sekä yhteisesti

sovittujen tavoitteiden ja menettelytapojen lisäksi myös sosioemotionaalisen alueen epäviralliset roolit, normit ja asenteet (Isoherranen, 2008a, s. 87–99). Työryhmiä muodostaessa ryhmän jäsenillä muodostuu erilaisia käsityksiä ryhmän toimintatavoista, tavoitteista ja yhteisen toiminnan periaatteista. Oletusten muodostuminen ei ole minkään systemaattisen prosessin alainen, ja täten sitä on vaikea hallita. Usein näissä tilanteissa voi tulla vastaan odottamattomia tunteita, ristiriitoja tai konflikteja. (Bibby, 2011, s. 79–95; Nikkola ym., 2019.) Mikäli käsityksiin ja muodostuneisiin toimintamalleihin ei osata kiinnittää huomiota, vaarana on, että ne alkavat säädellä ryhmän toimintaa. Tämä voi johtaa esimerkiksi vaikeita tunteita ja konflikteja välttelevään defensiiviseen toimintatapaan, jonka on todettu ajavan työyhteisöä kauemmaksi perustehtävästään. (Nikkola ym., 2019, s. 291–292.)

Olenaisesti toimintakulttuuriin liittyy myös johtajuus. Kun työyhteisö käsitetään sen jäsenten sosiaalisesti konstruktoimana kokonaisuutena, edellytetään esimieheltä yhteistoiminnallista, vuorovaikutuksellista ja dynaamista johtajuutta. Uudenlaisen jaetun ja yhteisöllisen johtamisen tavoitteena on organisaation kehittymisen myötä tehostaa perustehtävän saavuttamista. Keskiöön johtajan roolissa ja työtehtävissä nousee toimintaedellytysten luominen ja turvaaminen, vastuu yhteisöllisyyden vaalimisesta sekä työntekijöiden tukeminen. Edellytyksiä onnistuneelle yhteisölliselle johtamiselle on keskinäinen luottamus ja avoimuus, osaamisen ja tiedon jakaminen sekä aito vastuu ja mahdollisuus vaikuttaa. Parhaimmillaan se voi edesauttaa koko työyhteisön läsnäoloa, keskinäistä yhteistyötä sekä sitoutuneisuutta päätöksentekoon. (Kaivola & Launila, 2007, s. 38–42.)

2.1.2 Yhteistyö työyhteisössä

Yhteistyön määritelmän lähtökohtana on yhteisen tavoitteen tunnistaminen ja pyrkimys sen saavuttamiseen mahdollisimman tehokkaasti sekä onnistuneesti. Myös sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutus ovat toiminnalle keskeisiä, ja yhteistyötaidot ovatkin vahvasti linkittyneitä sosiaaliseen osaamiseen. (Isoherranen, 2008c, s. 27–28.) Nykyajan työyhteisöissä niin työntekijöiltä kuin johdolta vaadittavat vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot korostuvat. Rakentavaa yhteistyötä työyhteisöissä tukee sen jäsenten joustavuus, keskinäinen kannustavuus, toisten huomioiminen ja auttaminen, kehityshalukkuus sekä kyky antaa ja vastaanottaa palautetta. Esimerkiksi työpaikan ilmapiiriin ja keskustelukulttuuriin jokainen jäsen voi osaltaan vaikuttaa. Työyhteisön hyvinvoinnin kannalta ratkaisevaksi tekijäksi voidaankin katsoa kunkin yksilön kyky

nähdä oma osallisuutensa kokonaisuudessa ja sitoutuneisuus toimia osana työyhteisöään. (Kai-vola & Launila, 2007, s. 66–72.)

Vuorovaikutus voidaan työyhteisön kontekstissa käsittää joko kahden yksilön tai suuremman ryhmän välisenä kanssakäymisenä. Vuorovaikutusta ohjaavat yhteiset odotukset, normit ja toimintatavat ovat osa vuorovaikutuskulttuuria, joka taasen määrittää työyhteisön vuorovai-kutussuhteiden luonnetta ja merkitystä. Vuorovaikutustilanteisiin voidaan ajatella vaikutta-van eri yksilön tunteiden ja ajatusten lisäksi myös empatiakyvyn, joka helpottaa muiden huomioimisessa sekä työympäristön valtasuhteisiin ja ryhmädynamiikkaan liittyvien ilmiöiden tunnistamisessa. Vakiintuneiden vuorovaikutuskulttuurien muuttaminen voi olla haastavaa ja vaatia systemaattista harjoittelua, sillä muutos voi laukaista sosiaalisia puolustusmekanis-meja. (Isoherranen, 2008b, s. 49–54.)

Yhteistyö työyhteisöissä voi näyttäytyä myös moniammatillisena yhteistyönä. Vaikka mo-niammatillisen yhteistyön käsitettä käytetään monimerkityksellisesti, sen keskiössä on kuiten-kin eri asiantuntijoiden tai ammattiryhmien tiedon ja osaamisen vuorovaikutuksellinen ja ko-konaisvaltainen yhteen tuominen yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Toimintaympäristöstä huolimatta sille ominaisia piirteitä ovat asiakaslähtöisyys, tiedon ja eri näkökulmien kokoami-nen yhteen, vuorovaikutuksellisuus, roolien joustavuus sekä verkostojen huomioiminen. Usein moniammatillinen yhteistyö on organisoitu tiimityöskentelyyn. Parhaimmillaan moniammatil-linen työskentely ei ole pelkästään rinnakkain työskentelyä tai tiedonvaihtoa, vaan tarkoituk-senmukaista ammatillisten roolirajojen joustavuutta. Toimivan moniammatillisen yhteistyön edellytyksenä on sen huomioiminen niin hallinnon kuin työarjen vuorovaikutusta ohjaavien ra-kenteiden tasolla. (Isoherranen, 2008c, s. 33–39.)

Koska työyhteisö koostuu yksilöistä, ei yhteistyö aina kuitenkaan ole saumatonta. Työpaikan ristiriitatilanteet voidaan jakaa eri tyyppeihin ja ristiriidan luonteen tunnistaminen on tärkeää konfliktin mahdollisimman sujuvan ratkaisemisen kannalta. Kognitiivisissa ristiriidoissa kyse on tiedon väärinymmärtämisestä tai tietokatkoksista, kun taas menettelytapakonfliktit ja nor-matiiviset konfliktit liittyvät toimintatapojen sekä roolien muutoksiin ja kehittämiseen. Usein eri organisaatiossa ilmenee ongelmia ihmisten välisissä suhteissa, jolloin kyse on interpersoo-nallisista konflikteista. Hyvin käsiteltyinä konfliktit eivät kuitenkaan ole aina haitallisia, vaan voivat lisätä ryhmän yhteenkuuluvuutta, rakentaa luottamusta ja edesauttaa avoimen vuorovai-kutuskulttuurin kehittymistä. (Isoherranen, 2008a, s. 102–106.)

2.1.3 Yhteisöllisyys työyhteisössä

Työelämän muutokset ovat nostaneet pinnalle yhteisöllisyyden merkittävänä tekijänä esimerkiksi työyhteisön työhyvinvoinnin parantamisen kannalta (Kuittinen & Keijonen, 2009, s. 245–247). Työyhteisön yhteisöllisyys tukee organisaation terveyttä, hyvinvointia, oppimista ja tuloksellisuutta. Työn ollessa mielekästä ja merkityksellistä sekä työyhteisön arvojen vastatessa yksilön omaa arvopohjaa, on yhteenkuuluvuuden tunteen syntyminen yleensä luontevaa. Jotta yhteisöllisyyttä olisi mahdollista rakentaa työpaikoilla, vaaditaan kuitenkin aitoa läsnäoloa ja kohtaamista, joka taas edellyttää jokaisen henkilökohtaista asennoitumista keskinäiseen kanssakäymiseen. (Kaivola & Launila, 2007, s. 77–79.) Myös työlle asetetut tavoitteet vaikuttavat yhteisöllisyyden rakentumiseen: paradoksaalisuutta yhteisöllisyyden kannalta on todettu esimerkiksi siinä, kuinka samanaikaisesti yhteistyötaidoille annetaan paljon painoarvoa, mutta työn tuloksia arvioidaan edelleen yksilösuorituksina (Kuittinen & Keijonen, 2009).

Yhteisöllisyyden muodostumiseen vaaditaan vuorovaikutustilanteita, joissa on jätetty tilaa dialogille, joka ilmentää tasavertaista, reilua ja oikeudenmukaista vuorovaikutuskäytäntöä. Dialogisuuden edellytyksenä on sitä rajoittavien organisaatorakenteiden ja hierarkioiden tunnistaminen ja purkaminen sekä avoimuus erilaisille näkökulmille ja toiseudelle. Koska dialogi perustuu yhteisen ymmärryksen ja merkityksien sekä jaetun tiedon muodostamiseen, on se omiaan hiljaisen tiedon käsittelyyn sekä organisaation toimintaympäristön selventämiseen ja laajentamiseen. Jatkuvasti monimutkaistuvassa työelämässä yksisuuntainen vuorovaikutus ja yhden totuuden malli eivät enää ole riittäviä, vaan tarvitaan moniäänistä dialogia. (Isoherranen, 2008c, s. 41; Kaivola & Launila, 2007, s. 89–93.) Dialogin sekä yhteisen kielen merkitys korostuu erityisesti moniammatillisessa yhteistyössä, jossa eri osaajien tietämystä yhdistävä ymmärrys kokonaisuudesta voi olla välttämätön perustehtävän toteuttamiselle (Isoherranen, 2008c, s. 42).

Haapaniemi ja Raina (2014) määrittelevät yhteisöllisyyden kasvatusyhteisössä ”ryhmän kehittyyväksi ominaisuudeksi, jonka tavoitteena on kasvattaa yhteistä tietoisuutta dialogisen ja demokraattisen vuorovaikutuksen avulla ryhmän pyrkiessä yhteisiin tavoitteisiin” (s. 39). Juuri-kin demokraattisuus, osallisuus, avoimuus ja dialogisuus ovat olennainen osa hyvää yhteisöllisyyttä, joka voi antaa puitteet yhteenkuuluvuuden tunteen syntymiselle sekä keskinäiselle luottamukselle. Kasvatusyhteisössä aikuisten antama malli yhteisöllisyydestä heijastuu usein myös oppilaiden käsitykseen yhteisöllisyydestä ja toimii pohjana koko kouluyhteisön yhteisöllisyyden rakenteille. (Haapaniemi ja Raina, 2014, s. 41.)

Saastamoinen (2009, s. 42) kuitenkin huomauttaa, että yhteisöllisyyteen kuuluu aina inklusion ja eksklusion prosesseja määriteltäessä, ketkä ovat yhteisön jäseniä ja ketkä eivät. Työyhteisöstä ja sen yhteisöllisyydestä kertoo paljon se, kuinka uusia työyhteisön jäseniä kohdellaan. Toimivassa työyhteisössä yhteisön rajat eivät ole eristäviä ja uudet jäsenet toivotetaan tervetulleeksi. (Haapaniemi & Raina, 2014, s. 39.)

2.2 Peruskoulu työpaikkana ja työyhteisönä

Kouluorganisaation perustehtävä on kasvatust ja opetus, ja julkiselle organisaatiolle tyypillisesti sen toteutusta ohjaavat lainsäädäntö sekä säädökset (Järvinen, 2008, s. 52). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, s. 18), joka tarjoaa perustan opetuksen järjestämiselle ja tavoitteille, listaa perusopetuksen tehtäviksi opetus- ja kasvatustehtävien lisäksi myös yhteiskunnallisen, kulttuurisen ja tulevaisuuden näkökulmat. Koulun muihin tehtäviin voitaisiin katsoa kuuluvan myös selektio (oppilaiden ohjaamisen jatkoluille) sekä varastointi (oppilaiden oleminen koulun fyysisissä tiloissa koulupäivän ajan) (Haapaniemi & Raina, 2014, s. 62–63). Keskeistä kouluorganisaation luonteelle on sen monitasoisuus ja monitulkintaisuus: ennen kuin tavoitteet ilmenevät käytännön opetustyössä voivat ne olla käyneet läpi jopa viisi hallinollista porrasta, joihin kuntien osittainen opetuksellinen itsemääräämisoikeus tuo vielä oman tulkinnallisen puolensa. (Johnson, 2007a, s. 48–49.)

Organisaationa koulu on myös asiantuntijaorganisaatio. Koulua voisi kuvailla esimerkiksi professionaalisen oppivana yhteisönä, jos sen toimintatapoihin kuuluu jäsenten välinen tiedon ja osaamisen jakaminen, luottamus, ja kannustus, jaettu johtajuus sekä systemaattinen pyrkimys kehittyä. Professionaalinen oppiva yhteisö perustuu yhteisöllisyydelle ja yhteiselle työskentelylle, ja sen on todettu vaikuttavan myönteisesti oppimiseen myös oppilaiden osalta. (Bollam ym., 2005.) Vaikka oppilaille koulu on muun muassa oppimisympäristö, niin koulun aikuisille se on ensisijaisesti työpaikka (Cantell, 2011, s. 6) ja sitä tullaankin käsittelemään tulevassa osiossa ensisijaisesti tästä näkökulmasta.

2.2.1 Moniammatillinen yhteistyö peruskoulussa

Peruskoulu on myös moniammatillinen työyhteisö, jossa on Isoherrasen (2008, s. 35) määritelmän mukaisesti huomioitava asiakaslähtöisyys (koulukontekstissa oppilaslähtöisyys), tiedon ja eri näkökulmien kokoaminen yhteen, vuorovaikutuksellinen yhteistyö, roolien muutokset sekä

yhteydet verkostoihin. Käytännössä moniammatillinen yhteistyö voi näkyä kouluissa esimerkiksi yli ammattirajojen toteutettavassa tiimityöskentelyssä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS, 2014) asettaa opetuksen tavoitteeksi muun muassa laaja-alaisen osaamisen sekä kasvun ihmisyyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Näinkin moninaisten tavoitteiden saavuttamiseksi ja peruskoulun useiden tehtävien toteuttamiseksi on välttämätöntä, että koulussa työskentelevät ammattiryhmät tekevät yhteistyötä ja yhdistävät osaamistaan. Esimerkiksi opetussuunnitelman (POPS, 2014, s. 14) mukaisen oppilaiden kasvatuksellisten ja opetuksellisten erityistarpeiden kohtaamiseksi opettajilla tulee olla valmiudet tehdä yhteistyötä niin muiden opettajien kuin myös muun pedagogisen henkilökunnan sekä oppilashuollon kanssa.

Peruskoulukontekstissa moniammatillisuuden perusyksikköön kuuluu tyypillisesti yhdistelmä luokan-, aineen- ja erityisopettajien välistä yhteistyötä. Käytännön luokkahuonetasolla myös koulunkäynninohjaajien rooli on merkittävä. Moniammatillinen yhteistyö näkyy myös oppilashuoltoryhmien toiminnassa. Oppilashuollon ja -ohjauksen piirissä toimivia ammattiryhmiä ovat esimerkiksi opinto-ohjaajat, kouluterveydenhoitajat, -psykologit, -kuraattorit ja -lääkärit. (Kykyri, 2007.) Opetustoimen ja oppilashuollon henkilöstön lisäksi peruskouluissa työskentelee myös hallinnosta ja ylläpidosta vastaavia työntekijöitä kuten rehtori, koulusihteeri, keittiö- ja siivouspalveluhenkilökunta sekä vahtimestarit, jotka ovat myös tärkeä osa peruskoulun moniammatillista työyhteisöä. Yhdessä koulun henkilökunta muodostaa usein hyvinkin moninaisen kokonaisuuden niin työnkuvien, roolien, iän, sukupuolien kuin persoonallisuuksien osalta. (Cantell, 2011, s. 14.) Henkilökunnan moninaisuus voikin näyttäytyä myös koulujen työyhteisön hierarkkisuutena esimerkiksi vaihtelevien koulutustaustojen, työtehtävien ja palkkauksen osalta (Cantell, 2011, s. 138).

Kouluissa eri ammattiryhmien välisen yhteistyön on todettu toimivan keskimäärin paremmin kuin suomalaisessa työelämässä yleensä (OAJ, 2019, s. 31). Erityisesti alakoulun opettajien keskinäistä yhteistyötä on paljon, ja se näkyy esimerkiksi tiimiopettajuutena, luokka- ja ikäryhmäjakojen ylittävissä projekteissa, oppimateriaalien jakamisena sekä toisilleen annettuna palautteena (Taajamo ym., 2015, s. 3). Kuitenkin koulujen moniammatillisuuteen liittyy myös haasteita, kuten epäsymmetriset valta-asetelmat, riittämätön tiedon kulku ja toisistaan poikkeavat ammattikielet. Moniammatillisen yhteistyön kehittämisen kannalta olennaiset tekijät liittyvät usein vuorovaikutustaitoihin: puhumiseen ja kuuntelemiseen, palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen sekä ristiriitojen ja erilaisten näkemysten rakentavaan käsittelyyn. (Isoherranen, 2008c, s. 36; Kykyri, 2007.)

2.2.2 Toimintakulttuuri koulukontekstissa

Opetussuunnitelman perusteissa, joihin koulujen toiminta pohjautuu, toimintakulttuurin tärkeyttä korostetaan keskeisenä sisältöalueena. Koulujen toimintakulttuuria ohjaavat tiedostamattomat ja tiedostetut tekijät, joista pääpaino on jälkimmäisessä. (POPS, 2014, s. 26.) Varsinkin opettajilla on tärkeää olla tietoinen ja ymmärtää opetussuunnitelman antamat raamit koulun tavoitteille ja toimintakulttuurin painopisteille, jotta he pystyvät toteuttamaan niitä omassa työympäristössään (Nikkola ym., 2019, s. 292).

Kuten aiemmin todettu, jokaisella työyhteisöllä on oma, ainutlaatuinen toimintakulttuurinsa, jonka yhteistä toimintaa ohjaavat periaatteet pohjautuvat usein organisaation ja sen työntekijöiden arvoihin (Työturvallisuus & Heikkilä-Laakso, 1999, s. 16; Kaivola & Launila, 2007, s. 52). Kuitenkin myös yksilö osaltaan vaikuttaa toimintakulttuuriin, sen tulkintaan sekä sen kehittämiseen. Nikkolan ja kollegoiden (2019) tekemästä tutkimuksesta käy ilmi opettajien erilaisia näkemyksiä kouluyhteisönsä kulttuurista. Jokaisella koululla on olemassa jo jonkinlainen toimintakulttuuri, johon uusi opettaja hyppää mukaan. Osa kokee toimintakulttuurin jo valmiiksi omakseen ja toteuttaa sitä mielellään, kun taas osa kokee sen valmiiksi annettuna toimintamallina, jonka mukaan tulee toimia, vaikka löytäisikin siitä kyseenalaistettavaa. Osa opettajista jää yhteisön toimintatapojen tarkkailijan rooliin ja osa taas pyrkii kehittämään kulttuuria osallistamalla aktiivisesti keskusteluihin tai työryhmiin. Tutkimukseen osallistuneista muutama oli lähtenyt toteuttamaan omaa näkemystään ja ajatuksiaan, vaikka ne poikkesivatkin kollegojen työtavoista. (Nikkola ym. 2019, s. 297.) Myös Haapaniemi ja Raina (2014, s. 61) toteavat koulun vallitsevan toimintakulttuurin voivan rajoittaa opettajien näennäisesti suurta autonomiaa ja koulukulttuurin konservatiivisuuden altistavan työyhteisöä konflikteille. Ristiriitojen välttämiseksi olisikin ehdottoman tärkeää, että työyhteisön yhteiset tavoitteet olisivat laadittu entistä tarkemmin esimerkiksi opetussuunnitelman mukaisesti. (Haapaniemi & Raina, 2014, s. 61.)

Koulun aikuisten toimintaa ohjaavan toimintakulttuurin tunnistaminen ja kehittäminen on tärkeää myös siltä kannalta, että opettajayhteisön toimintatapojen ja ilmapiirin on todettu vaikuttavan paralleeli-ilmiönä suoraan myös oppilaiden ja siten koko kouluyhteisön toimintakulttuuriin. Tässä paralleeliprosessissa eri kouluorganisaation tasojen toimintakulttuureja ei nähdä toisistaan irtonaisina, vaan jatkuvasti toisiaan heijastelevina ja toisiinsa vaikuttavina osasina (Haapaniemi & Raina, 2014, s. 120). Vaikka myös opetusalan työyhteisöissä esiintyy muiden työyhteisöjen lailla eriäviä tulkintoja säännöksistä ja yhteisistä pelisäännöistä, on hyvällä vuoro-vaikutuksella erityisen tärkeä sija siinä suhteessa, etteivät eriävät käsitykset välittyisi oppilaille

ristiriitaisina kasvatusviesteinä (Cantell, 2011, s. 44). Yleisellä tasolla voidaan kuitenkin todeta, että peruskoulujen työyhteisöjen yhteisistä pelisäännöistä on sovittu verrattain hyvin (OAJ, 2019, s. 30).

Koulujen toimintakulttuuriin vaikuttaa eittämättä koulutusmuotojen rajojen madaltuminen, jolla on pyritty sujuvampaan siirtymävaiheeseen eri koulutusasteiden välillä opetussuunnitelman opetuksen eheyttämisen tavoitteen mukaisesti (POPS, 2014, s. 31–32). Tämä muutos vaatii perinteisten ja joustamattomien opettajakategorioiden uudelleentarkastelua (Jokinen, Taajamo & Välijärvi, 2014b, s. 23). Perusopetuksen pedagogisen yhtenäisyyden vahvistamiseen ja eri opettajaryhmien tasa-arvoistamiseen, esimerkiksi urakehitysmahdollisuuksien kannalta, tulisi kiinnittää huomiota jo opettajankoulutuksen rakenteellisella ja sisällöllisellä tasolla (Mikkola & Välijärvi, 2014, s. 63). Esimerkiksi jatkuvasti yleistyvät hallinnollisesti yhtenäiset peruskoulut edellyttävät entistä vahvempaa laaja-alaista osaamista ja läheisempää yhteistyötä eri koulutusasteiden opettajaryhmien välillä (Opetusministeriö, 2007, s. 15). Kuitenkin muun muassa koulun arkipäivää leimaava kiire ja yksilösuoritteisen koulukulttuurin luoma etäisyys voi haitata aitoja kohtaamisia ja yhteistyötä sekä johtaa pinnalliseen yhteisöllisyyteen (Kykyri, 2007, s. 106–108). Lisäksi palkkaus sekä opetus- ja työtiloihin liittyvät järjestelyt voivat vaihdella opettajaryhmien kesken merkittävästi ja aiheuttaa eriarvoisuutta kasvatusalan työyhteisöissä (Cantell, 2011, s. 15–21). Työyhteisön jäsenet voivat kuitenkin omalta osaltaan konkreettisella käytöksellään, kuten kaikkien huomioimisella ja tasapuolisella kohtelulla, edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta työyhteisössään (Cantell, 2011, s. 142).

Koulun toimintakulttuuria voi heijastella esimerkiksi opettajainhuoneeseen tai muuhun henkilökunnan taukotilaan liittyvät käytänteet ja normit. Huomion voi kiinnittää esimerkiksi se, ovatko kaikki henkilökunnan jäsenet tasapuolisen tervetulleita taukotilaan, miten vierailija otetaan vastaan tai onko tilan viihtyvyyteen panostettu. Parhaimmillaan henkilökunnan taukotila voi toimia koko työyhteisön yhteisenä kohtaamispaikkana, mutta usein esimerkiksi ylläpitohenkilökunnan omat sosiaalililat vaikuttavat osaltaan työyhteisön eriytymiseen. (Cantell, 2011, s. 139; Haapaniemi & Raina, 2014, s. 64–65.)

Toimivaa ja henkilöstön hyvinvointia tukevaa kasvatusalan työyhteisöä Hakanen (2006, s. 40–41) kuvaa seuraavan viiden piirteen avulla:

- 1) Runsas, säännöllinen ja kaikkea kouluelämän asioita koskeva kasvotusten tapahtuva vuorovaikutus
- 2) Ristiriitojen ratkominen

- 3) Jaettu vastuu
- 4) Yhteisöllisyyttä tukevat rakenteet (esim. tiimit ja työparit)
- 5) Avoimuuden kulttuuri

Vaikka harvoissa kouluissa kaikki näistä piirteistä toteutuvat kokonaisvaltaisesti, antavat ne kuitenkin tutkimukseen perustuvaa osviittaa peruskoulukontekstin työhyvinvointia tukevista työskentelykäytännöistä, jotka voidaan tunnistaa joko työyhteisön voimavaroiksi tai yhteisöllisiksi kehityskohdiksi (Hakanen, 2006, s. 40–41).

2.2.3 Opettajan ammatti ja työnkuva

Suomessa poikkeuksellista moneen muuhun maahan verrattuna on opettajan pätevyyteen vaadittava ylempi korkeakoulututkinto (Tajaamo ym., 2015, s. 18). Pitkäkestoisen ja korkeatasoisen koulutuksen käsitetään olevan sidoksissa suomalaisen opettajiston laaja-alaiseen ammattitaitoon kasvun, kehityksen ja pedagogiikan asiantuntijana, joka on sisäistänyt myös ammattiin kuuluvan eettisen ja yhteiskunnallisen vastuun. Opettajan ammatin vaativuutta voidaan kuvata korkean pätevyyden lisäksi myös elinikäisen oppimisen, liikkuvuuden ja kumppanuuden periaatteiden kautta. Käytännössä nämä periaatteet näkyvät sitoumuksena ammatilliseen kehitykseen, ammatillisen kehityksen edistämisenä uusissa konteksteissa sekä tiiviinä yhteistyönä sidosryhmien kanssa. (Opetusministeriö, 2007, s. 11–12.)

Suomessa yli 90 % opettajista pitävät työstään ja myös ammatin koettu yhteiskunnallinen arvostus on kansainvälisessä vertailussa varsin korkea (Taajamo ym., 2015, s. 74). Opettajan työtä voidaan luonnehtia itsenäisenä, monipuolisena ja haastavana, ja sen vetovoimaisuuteen vaikuttaa työn vapaa, joustava ja vaihteleva luonne. Lisäksi vastuu opetus- ja kasvatustehtävästä lisää työn koettua merkityksellisyyttä. (Jokinen ym., 2014b, s. 21.)

Käytännössä opettajien työaika kuluu opetukseen, oppituntien suunnitteluun ja valmisteluun, arviointiin, yhteistyöhön muiden opettajien kanssa, henkilökunnan kokouksiin sekä muihin opettajan työhön lukeutuviin tehtäviin, kuten oppilaan ohjaukseen, hallinnollisiin tehtäviin sekä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön (Taajamo ym., 2015, s. 32). Opettajien toimenkuva on kuitenkin yhteiskuntaan sidottu ja opetuksen toimintaympäristö jatkuvassa muutoksessa. Parempia valmiuksia ja uudenlaista osaamista edellytetään muun muassa digipedagogiikkaan, erityispedagogiikkaan, kulttuuri- ja kielitietoisen pedagogiikkaan sekä oppimisen tukeen liitty-

villä osa-alueilla (Mikkola & Välijärvi, 2014, s. 60–61; OPH, 2020b, s. 14). Myöskin yhteistyöhön liittyvä osaaminen, kuten vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden edistäminen, ovat edelleen keskeisiä kasvatusalalla samanaikaisopettajuuden sekä yhteissuunnittelun jatkuvasti yleistyessä (Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen & Tynjälä, 2012b, s. 28; Taajamo & Puhakka, 2019).

Perusopetukseen kuuluvilla koulutusasteilla on myös opettajien työn näkökulmasta omat erityispiirteensä. Alakoulussa toimiva luokanopettaja opettaa pääsääntöisesti yhtä luokkaa koko lukuvuoden, kun taas yläkoulussa työskentelevällä omaan oppiaineeseensa erikoistuneella aineenopettajalla on useita opetettavia ryhmiä pitkin lukuvuotta (Taajamo ym., 2015, s. 62). Vastaavasti luokanopettajan lukujärjestys pysyy pääpiirteittäin samana koko lukuvuoden, kun taas aineenopettajan työjärjestys voi vaihdella jaksojärjestelmän takia lukuvuoden aikana runsaasti. Aineenopettajilla työtovereiden kohtaaminen ei aina olekaan aikataulullisesti yhtä helppoa kuin luokanopettajilla, ja tästä johtuva vakituisten kontaktien puute saattaa vaikuttaa opettajayhteisön yhteenkuuluvuuden tunteeseen. (Johnson, 2007, s. 53.) Huolimatta esimerkiksi painotuksiltaan hyvin erilaisista opinnoista ja vaihtelevista työjärjestelyistä, tulisi eri opettajaryhmillä olla vastaavia valmiuksia vastata jatkuvasti muuttuvien koulutustarpeiden myötä esimerkiksi opetuksen sisältöjen, pedagogisten ratkaisujen, opetusjärjestelyiden ja saavutettavuuden kysymyksiin (OPH, 2020b, s. 12–13).

2.2.4 Vastavalmistunut opettaja työyhteisössä

Työelämään siirtyessään uusi opettaja kohtaa monia täysin uusia käytännön asioita liittyen esimerkiksi oppilaisiin, opetussuunnitelmaan ja kouluyhteisöön. Oman paineensa työelämään siirryttäessä tuo myös opettajan ammattiin kuuluva välitön juridinen ja pedagoginen vastuu. Mainittavia työuran alkuun vaikuttavia tekijöitä ovat opettajaksi oppiminen, ammatillinen kehittyminen sekä tutustuminen kouluyhteisöön, sen toimintakulttuuriin ja olosuhteisiin. (Tynjälä & Heikkinen, 2011.)

Tätä työelämään siirtymistä kuvaavaa välitilaa opettajien peruskoulutuksen ja ammatillisen kehittymisen jatkumon välillä kutsutaan myös induktiovaiheeksi (Jokinen, Heikkinen & Moberg, 2012a, s. 172). Induktiovaiheen raskauteen ja yksinäisyyteen usein vaikuttaa opettajan työn individualistinen luonne (Jokinen ym., 2012b, s. 28). Onnistuneen induktiovaiheen tärkeys kuitenkin korostuu siinä, että uuden opettajan ensimmäiset viisi työvuotta on osoitettu esimerkiksi alanvaihdon kannalta erityisen kriittiseksi ajanjaksoksi (Goldring ym., 2014; Jokinen ym.,

2012b; Lindqvist, Nordänger & Carlsson, 2014). Perusteellisen perehdyttämisen käsitetäänkin tukevan uusien opettajan sitoutumista opetusalan tehtäviin sekä ammatillista hyvinvointia ja tyytyväisyyttä työhön (Jokinen ym., 2012a, s. 182; OPH, 2020b, s. 14).

Sujuvan ammattiin siirtymisvaiheen kannalta kansainvälinen tutkimus puoltaa uuden opettajan pääsyä strukturoituun ohjaukseen esimerkiksi kokeneempien kollegoiden mentoroinnin muodossa (Opetusministeriö, 2007, s. 12). Myös Euroopan komissio (2007) ottaa kantaa tehokkaan perehdytysohjelman tarpeellisuuteen. Kattavaan perehdytysohjelmaan käsitetään kuuluvan niin työuran ensimmäisten vuosien aikainen perehdytys kuin myös läpi uran kestävä järjestelmällinen vertaistuki. Kuitenkaan Suomen kontekstissa ei ole säädöksiin perustuvaa perehdyttämisvaihetta tai -järjestelmää, mikä näkyy uusien opettajien perehdytyksen runsaasti vaihtelevina ja osittain puutteellisina toteutuksina (Jokinen ym., 2012b, s. 37). TALIS 2013 -tutkimuksen mukaan mentorointia järjestetään uusille opettajille vain noin viidesosassa suomalaisista alakouluista (Taajamo ym., 2015, s. 30) ja myöskin yläkouluja koskevassa TALIS 2018 -tutkimuksessa todetaan mentorointia hyödynnettävän edelleen verrattain vähän (Taajamo & Puhakka, 2019). Induktiovaiheen tuen tarpeeseen ja käytäntöjen kehittämiseen on pyritty valtakunnallisella tasolla vastaamaan esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön tukemien vertaismentorointikoulutuksien muodossa (OPH, 2020b, s. 14).

Tuen tarve työuran alkuvaiheissa näkyy myös opettajaopiskelijoiden näkemyksissä ensimmäisten työvuosien korostetusta haasteellisuudesta (Heikkinen ym., 2020, s. 32). Uusia opettajia tyypillisesti uuvuttaakin joko itse työhön liittyvät tekijät (kuten liialliseksi koettu työn määrä) tai kouluyhteisön vuorovaikutuksesta kumpuavat ongelmat (Lindqvist ym., 2014). Näihin koettuihin vuorovaikutusongelmiin voivat lukeutua myös työyhteisön jäsenten väliset sosiaalisen kanssakäymisen haasteet (Räsänen ym., 2020). Kuitenkin juuri työyhteisön hyvä työskentelyilmapiiri ja työyhteisön henkilösuhteet vaikuttavat olevan erityisen merkityksellisessä roolissa vasta työuransa aloittaneille opettajille, joten toisaalta työyhteisön vuorovaikutus voi myös olla merkittävä voimavara uuden opettajan työhyvinvoinnin kannalta. (Jokinen ym., 2014a, s. 16). Vertaismentoroinnin onkin todettu ammatillisten hyötyjen lisäksi tehostavan tiiviimpien ihmissuhteiden syntymistä kollegoiden kesken, vaikuttaen täten myönteisesti työyhteisön yhteisöllisyyteen (Jokinen ym., 2012a, s. 182–183).

Onnistuneeseen induktiovaiheeseen kuuluu ammatilliseen työyhteisöön sosiaalistuminen (Jokinen ym., 2012a, s. 170). Pelkkä toimintakulttuuriin sopeutuminen ei aina kuitenkaan ole it-

sessään tavoitteellista, sillä vastavalmistuneen alan ammattilaisen uusimpaan tietoon perustuva erikoisosaamista voidaan myös aktiivisesti hyödyntää koulun toimintatapojen kehittämiseen. Esimerkiksi vertaismentorointi voikin olla yksi keino purkaa hierarkista ja jäykkää toimintakulttuuria sekä opetustyön yksinäistä luonnetta ja siirtyä yhteisöllisimpiin käytänteisiin, joiden myötä koko työyhteisön osaaminen kehittyy ja työyhteisö tiivistyy. (Jokinen ym., 2012a.) Uuden työntekijän onnistunutta vastaanottoa kasvatusalan työyhteisöön Cantell (2011, s. 82) kuvailee tiivistäen seuraavasti: ”Parhaimmillaan uusi työntekijä on otettu vastaan ystävällisesti, ja hän on saanut hyvän opastuksen tehtäviinsä ja koulun toimintakulttuuriin. Onnistuneissa tapauksissa uusi työntekijä kokee aidosti olevansa tasavertainen ja saa mahdollisuuden jakaa kokemuksiaan vanhempien kollegoidensa kanssa”.

2.3 Hyvinvointi työyhteisössä

Työhyvinvointia tarkasteltaessa täytyy ottaa huomioon käsitteen moniulotteisuus (Virtanen & Sinokki, 2014, s. 28). Työhyvinvoinnin kokemukseen vaikuttavat monet eri asiat yksilön omista elintavoista, elämänasenteesta ja terveydentilasta lähtien. Myöskin itse työhön liittyvät asiat, kuten työpaikka, työnteko ja työyhteisö ovat olennaisia tekijöitä työhyvinvoinnin kokemuksen kannalta. Jokaisella yksilöllä on oma käsityksensä työnteosta ja hyvinvoinnin kokemuksesta, joten mielipiteet hyvinvoivasta työyhteisöstä vaihtelevatkin henkilöstä riippuen. (Virtanen & Sinokki, 2014, s. 28.) Yksilötasolla tarkasteltuna subjektiivinen työhyvinvointi on monen muuttujan summa ja eri tekijät vaikuttavat luonnollisesti eri ihmisiin eri tavalla (Virolainen, 2012, s. 12-13).

Seligman on 1990- luvulla siirtänyt tutkimustensa pääpainoa masennuksesta ja avuttomuudesta positiivisiin voimavaroihin, ja näin ollen on ollut yksi suuri vaikuttaja työhyvinvoinnin käsitteen muovaantumisessa uuteen suuntaan. Erityisesti myönteisen ajattelutavan oppiminen sekä onnellisuuden aikaansaaminen ovat Seligmanin esille nostamia positiivisia voimavaroja. Hänen mukaansa ihminen voi vahvistaa onnellisuuttaan jo ihmisessä valmiiksi olevien positiivisten luonteenpiirteidensä ja vahvuuksiensa mukaan. Näitä ominaisia piirteitä ovat muun muassa ystävällisyys, itsenäisyys, huumori, optimismi ja anteliaisuus. (Seligman & Lang, 2008.) Kiinnittämällä huomiota näihin positiivisiin tekijöihin ihminen oppii luontaisesti rakentamaan puskuria vastoinkäymisiä ja negatiivisia kokemuksia varten elämän ratkaisevilla osa-alueilla. Täten on mahdollista oppia elämänsä siirtämistä uudelle ja positiiviselle tasolle. Tätä lähestymis-

tapaa voidaan soveltaa myös työhyvinvoinnin edistämiseen voimavaroja kehittäviä toimintatapoja lisäämällä. Työpahoinvointia voidaan taas ennaltaehkäistä esimerkiksi pitämällä työssä olevat vaatimukset kohtuullisina. (Manka & Manka, 2016, 68-69.)

2.3.1 Kokonaisvaltainen työhyvinvointi

Kokonaisvaltaiseen työhyvinvointiin kuuluu fyysinen, psyykkinen, sosiaalinen ja henkinen hyvinvointi. Nämä osa-alueet vaikuttavat toinen toisiinsa, jonka takia kaikkia osa-alueita tulisi tarkastella yleisesti, eikä niitä voida käsitellä täysin toisistaan irrallisina. Esimerkiksi stressaava työ voi laukaista fyysisiä oireita ja ilmetä sairastumisena. (Virolainen, 2012, s. 11–12.) Jos taasen tutkitaan ainoastaan työhyvinvoinnin stressimalleja, tarkastelun ulkopuolelle jää työ, työorganisaatio ja teknologia sekä työyhteisön aktiivinen toimijuus. Stressimalleja korostavassa tutkimuksessa tarkastelu harvoin käsittää myös työn iloa edistävät asiat sekä näiden tekijöiden mahdollista yhteyttä työn tuloksellisuuteen. Laajassa käsityksessä työhyvinvointi ei siis ole vain työpahoinvoinnin havainnoimista ja niistä aiheutuneisiin oireisiin puuttumista. Viime vuosien aikana työhyvinvoinnin kehittämisessä onkin pyritty myönteisten voimavarojen korostamiseen ja kehittämiseen. (Manka & Manka, 2016, s. 68.)

Fyysinen työhyvinvointi on kenties selkeimmin havaittavissa oleva työhyvinvoinnin osa-alue. Fyysisyyteen kuuluu työolosuhteet, kuormitus sekä työntekijän ergonomisuus. Työpai-kan työskentelytilat, siisteys, melutaso, sisäilma, työvälineet sekä yleiset olosuhteet lukeutu- vat myös työpaikan fyysisiin työolosuhteisiin. Eri työryhmillä on erilaisia haasteita fyysisen toi- mintakunnon ylläpidossa. Esimerkiksi satulatuoleilla ja oikean korkuisilla pöydillä voidaan huolehtia työntekijän työergonomisuudesta, joilla on suuri merkitys varsinkin pitkällä aikavä- lillä. Tasapuolinen kuormitus ja toistuvat tauot taasen auttavat fyysisen toimintakunnon ylläpi- dossa. (Virolainen, 2012, s. 17.)

Kokonaisvaltaista työhyvinvointia tarkasteltaessa psyykkinen työhyvinvointi on varsinkin ny- kyään keskeisessä asemassa. Psyykkinen työhyvinvointi pitää sisällään stressaavuuden, työpai- neet sekä työilmapiirin. Psyykkisellä hyvinvoinnilla voidaan nähdä olevan selkeä yhteys työ- hyvinvoinnin edistämiseen. Huolehtimalla työntekijöiden psyykkeestä voidaan ennaltaeh- käistä sairaspöissaoloja sekä edistää yleistä työssä viihtymistä. Yksi merkittävimmistä psyyk- kistä kuormitusta työelämässä lisäävä tekijä on kiire. Huolehtiminen työntekijän suhteellisesta tasapainosta työn, vapaa-ajan ja levon välillä voi olla ratkaisevaa työssäjaksamisen kannalta.

Ihminen on myös tunteellinen eli emotionaalinen olento, jolloin tunteiden näyttäminen ja ilmaisuus työelämässä on ainoastaan luonnollista. On siis tärkeää, että työpaikalla on mahdollista ilmaista avoimesti tunteita ja päästä keskustelemaan niistä. Pahimmillaan tunteiden tukahduttaminen voi johtaa jopa työntekijän psyykkiseen pahoinvointiin ja aiheuttaa ahdistuneisuutta. (Virolainen, 2012, s. 18-19.)

Henkinen hyvinvointi liitetään usein psyykkiseen hyvinvointiin. Virolainen (2012) on kuitenkin nostanut henkisen hyvinvoinnin omaksi osa-alueekseen, sillä henkisydestä on kirjoitettu ja keskusteltu entistä enemmän. Henkisyys työpaikalla ei tarkoita mystisiä tai uskonnollisia rituaaleja vaan oleellisia arjessa tapahtuvia käytännön toimenpiteitä. Henkisyyteen esimerkiksi liittyy työkavereiden kohtaaminen ja kohtelu sekä työyhteisön vuorovaikutuksen sujuvuus. Henkisenä hyvinvointina voidaan nähdä iloisuus, muista välittäminen sekä koko henkilökunnan välinen arvostus ja tuki. Lisäksi henkiseen hyvinvointiin liitetään merkitykselliseksi koetun työn tekeminen ja siitä nauttiminen. Työllä voikin olla usein suuri merkitys itsensä toteuttamiselle. Työstä voidaan hakea henkistä kasvua, kun taas työyhteisöstä yhteisöllisyyden tunnetta. Henkistä pahoinvointia saattaa taasen lisätä työpaikan sisäiset ristiriidat arvomaailmoissa ja yksilöiden moraalikäsitteiden väliset kuilut. Näistä selkeitä esimerkkejä ovat lain rikkomisen edellyttäminen, liioittelu ja salassapito-oikeudellisten asioiden levitys. (Virolainen, 2012, s. 26.)

Sosiaalinen työhyvinvointi tarkoittaa sosiaalista kanssakäymistä muiden työyhteisössä olevien kesken ja edellyttää kanssakäymisen positiivisävytteisyyttä ja toimivuutta. Sosiaalisesti hyvinvoivassa työyhteisössä työkavereita on helppo lähestyä ja omista tunteistaan voi kertoa verrattain avoimesti. Myös tutustuminen henkilökohtaisella tasolla kuuluu läheisesti sosiaaliseen työhyvinvointiin. Kun työkaveriin on tutustunut kunnolla, työasioissa lähestyminen saattaa olla usein helpompaa ja myös puitteet yhteisöllisyyden tunteen syntymiselle ovat paremmat. Myöskin ystävyssuhteet työpaikoilla ovat varsin yleisiä ja niillä on tutkittu olevan pääsääntöisesti positiivisia vaikutuksia työhyvinvoinnin kannalta. (Virolainen, 2012, s. 25.) Myönteinen ja positiivinen asenne vaikuttavat yleiseen viihtyvyyteen, ja ystävällisyydellä ja huomaavaisuudella pääsee usein vuorovaikutuksessa pitkälle (Virtanen & Sinokki, 2014, s. 78). Toisaalta toimivaan työryhmään kuuluu myös erilaisuuden hyväksyminen: kaikkien ei tarvitse olla ylimpiä ystäviä, kunhan tullaan toimeen ja pystytään työskentelemään tavoitteellisesti. Erilaisuus voi olla myös hyve, sillä se voi vähentää konformisuuspaineita (Isoherranen, 2008b).

Työyhteisöön tutustumista voivat edesauttaa nopeat kuulumisten vaihtamiset ja ohimenevät kommentit, jotka myös luovat positiivista työilmapiiriä. Työpaikkojen kopiointihuoneet tai juoma-automaatit ovatkin usein suunniteltu paikoille, joissa ohimeneviä kohtaamisia syntyy päivän mittaan. Taukotilojen syrjäinen sijainti, varsinkin työpisteiden ollessa kauempana toisistaan, tuo eri tavalla haastetta kanssakäymisiin ja ohimeneviin kohtaamisiin. (Virolainen, 2012, s. 24.) Myös fyysisillä tilaratkaisuilla voidaan vaikuttaa sosiaaliseen ilmapiiriin – esimerkiksi kalusteiden järjestys voi joko vähentää tai lisätä vuorovaikutuksellisen kanssakäymisen mahdollisuuksia (Kaivola & Launila, 2007, s. 97).

2.3.2 Työpahoinvointi

Työpahoinvoinnin osa-alueet voivat olla esteenä työhyvinvoinnille, minkä takia ne ovat myös tärkeitä tunnistaa työhyvinvointia käsiteltäessä. Työpahoinvoinnin osa-alueiksi Virolainen (2012) on luetellut työstressin, työuupumuksen, epävarmuuden työn jatkumisesta, epätasa-arvoisuuden ja ristiriidat työpaikalla, työpaikkakiusaamisen sekä univaikeudet. (Virolainen, 2012, s. 30–48.) Työhyvinvoinnin moniulotteisuudenkin takia on mahdollista kokea korkeaa aktiivisuustasoa ja olla virittynyt työhönsä, kuitenkin ollen samanaikaisesti altis myös mielipahalle ja aktiivisuustasojen vaihtelulle. Ristiriitainen olotila voi ilmentyä esimerkiksi hermostuneisuutena, levottomuutena ja ärsyyntyneisyytenä, jotka ovat myös yleisiä työstressin oireita. (Hakanen, 2011, s. 21.) Työstressin syntyyn voi johtaa esimerkiksi työntekijän riittämättömyyden tunne työtaitoissaan tai työntekijän henkilökohtaista hyvinvointia uhkaava liiallinen työvaatimuksien paine. Tiettyyn pisteeseen asti oleva stressi voi kuitenkin olla jopa positiivista ja vaikuttaa työntekoon myönteisesti ohjaten työntekijää pyrkimään parempaan työtulokseen. (Manka & Manka, 2016, s. 32.)

Työstressin lisäksi muita työpahoinvointiin liittyviä ilmenemismuotoja ovat esimerkiksi työhollistinen tila, jossa kuormittuneisuus on johtanut ylivireystilaan ja sen ohjaamaan työtapaan, sekä työuupumus, jonka ominaispiirteisiin kuuluu voimavarojen vähyys, vireystilan heikkous sekä näistä tekijöistä kumpuavat kielteiset tuntemukset. Negatiiviset tunnetilat työtä koskien voivat johtaa myös ”boureout”-tilaan, jossa työntekijä on tylsistynyt työhönsä eikä täten motivoitunut työarjessa. (Hakanen, 2011, s. 21.) Ristiriitaa ja vaikeita tilanteita työpaikalle voi muodostua myös, kun yksilön ja organisaation arvot eivät kohtaa. Mikäli ristiriita on suuri, se saattaa johtaa työntekijän irtisanoutumiseen. Jos irtisanoutuminen ei ole työntekijälle vaihtoehto, hänen on

sopeuduttava tilanteeseen, mikä puolestaan ei ole ratkaisu ristiriitaan, vaan epäedullinen tilanne niin työntekijälle kuin työpaikallekin. (Virtanen & Sinokki, 2014, s. 78.)

2.3.3 Työhyvinvoinnin edistäminen

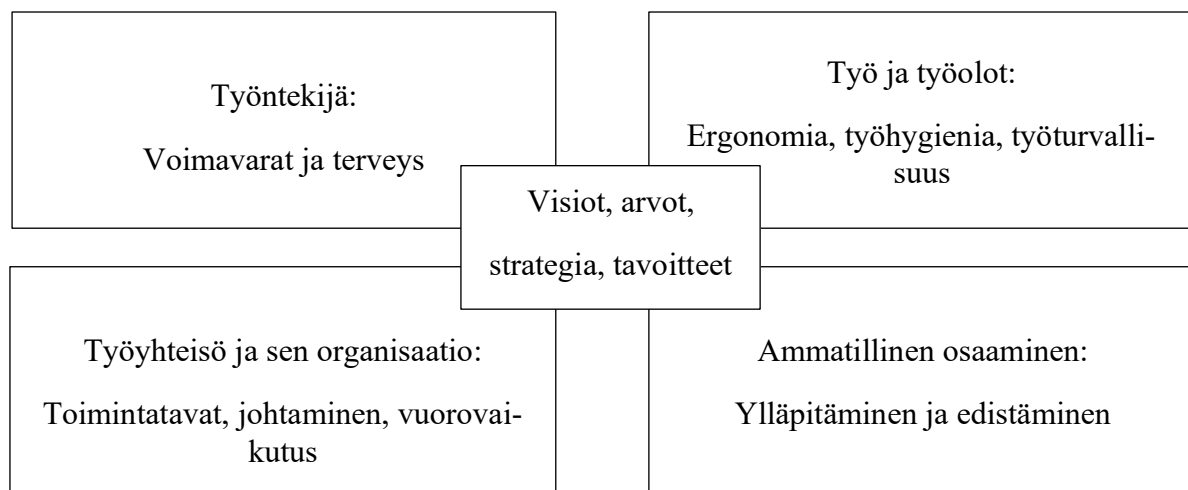
Työhyvinvoinnista käytetään useita termejä toistensa synonyymeinä. Näitä ovat esimerkiksi työhyvinvointi, työssä viihtyvyys ja työssä jaksaminen. Työhyvinvoinnin monimuotoisuus ja sen samanaikainen yksilöllistyminen voikin olla suuri haaste organisaatiolle. Vaikka käsitteiden välille ei välttämättä aina muodosteta selkeää eroa niiden liitännäisyyden takia, kun tavoitteena on systemaattinen työhyvinvoinnin edistäminen, on tärkeää olla yhtenevä käsitys ja määritelmä siitä, minkälaiseen työhyvinvointiin pyritään, sillä eri asioihin puuttumalla saadaan myös erilaisia tuloksia. Ratkaisuja voidaan etsiä muun muassa työuupumuksen hoitamiseen ja ehkäisemiseen, ergonomisuuteen, motivointiin sekä ihmissuhteisiin yksilöllisellä ja yhteisöllisellä tasolla. (Hakanen, 2011, s. 23.)

Työhyvinvointia edistetään usein hoitamalla sen epäkohtia ja oireita sekä puuttamalla riskeihin ja haitallisiin työoloihin. Tämän toimintamallin avulla ei kuitenkaan välttämättä päästä tavoitteeseen hyvinvoivasta työyhteisöstä, joka toimii työyhteisön jäsenten ja johdon odotusten mukaisesti. Valtaosa työntekijöistä haluavat olla työssään tavoitteellisia, aloitteellisia ja saada aikaan laadukasta jälkeä. Oman osaamisen ja kokemuksen hyödyntäminen sekä onnistumisten jakaminen on usealle iso osa työhyvinvointia. Keskeisiä kysymyksiä työhyvinvoinnin tukemiselle onkin, että mikä tai mitkä asiat tekevät työstä mielekästä ja merkityksellistä sekä millainen on tilanne, jossa työyhteisön jäsenet kokevat olevansa tyytyväisiä omasta hyvinvoinnistaan. (Hakanen, 2011, s. 20.)

Usein työyhteisöt ja sen jäsenet haluavat myös itse kehittää niin työhyvinvointiaan kuin työyhteisöään, ja työntekijöiden erilaiset näkemykset aiheesta tulisikin ottaa huomioon. Kehityskeskusteluja on pidetty yhtenä apuvälineenä työhyvinvoinnin kehittämiseen yhteistyössä työntekijöiden kanssa. Keskustelujen pohjalla ovat työntekijälle asetetut tavoitteet, joiden toteutumista seurataan ja arvioidaan. Aiemmin kehityskeskustelujen on yksioikoisesti ajateltu parantavan työhyvinvointia, mutta asia ei kuitenkaan aina mene niin. Hyödyttömiksi tai ahdistaviksi koetut keskustelut voivat jopa heikentää työhyvinvointia. Tämän takia olisikin tärkeää, että molemmat osapuolet ovat valmistautuneet keskusteluun, esimies osaa vetää keskustelua motivoivasti ja sen tarkoitus olisi auttaa työntekijää kehittymään työssään ja luomaan positiivista ilmapiiriä

niin keskustelussa kuin sen ulkopuolellakin. Kehityskeskustelun tulisi olla vuorovaikutuksellinen ja myöskin työntekijällä siten mahdollisuus antaa työnantajalle palautetta hänen työstään sekä työyhteisön toimintamalleista. (Virtanen & Sinokki, 2014, s. 158.)

Työhyvinvoinnin edistämistä voidaan lähestyä myös työkyvyn käsitteen kautta. Työkyky on käsitteenä laaja-alainen, eri osa-alueille vaikuttavaa toimintaa ja pitää sisällään melkein kaiken, mikä liittyy ja vaikuttaa työn onnistumiseen. Työkykyä ylläpitävä toiminta, eli “tyky-toiminta”, on parhaimmillaan niin työyhteisön kuin yksilön hyvinvoinnin ja työkyvyn edistämistä sekä työolojen ja niiden muutosten hallintaa. Tyky-toimintaa räätälöidään omalle työpaikalle sopivaksi ja suunnittelussa tulisikin tunnistaa ja huomioida työpaikan ainutlaatuiset lähtökohdat. Työkyvyn ylläpito voidaan kuvion 1 mukaisesti jakaa neljään pääryhmään: työ ja työympäristö, työhön ja työympäristöön kohdistuvat toimenpiteet eli työyhteisö ja sen organisaatio, työntekijän voimavarat ja terveys sekä ammatillinen osaaminen. (Rauramo, 2004, s. 30.)



Kuvio 1. Työkyvyn ylläpito. (Rauramo, 2004, s. 30.)

Onnistunut tyky-toiminta edellyttää työnantajan ja työntekijän osallistumista ja ennen kaikkea heidän välistä yhteistyötä. Tavoitellisesti yhteistyötä tehdään niin organisaation sisällä kuin sen ulkona. (Rauramo, 2004, s. 31)

2.3.4 Esimiehen vaikutus työhyvinvointiin

Esimiehellä voi olla ratkaiseva rooli työyhteisön työhyvinvoinnin ylläpitämiselle. Esimiehen keskeisiin tehtäviin lukeutuu muun muassa työntekijöiden tukeminen ja auttaminen heitä

onnistumaan työssään sekä hyvän työilmapiirin luominen olemalla oikeudenmukainen, yhteistyökykyinen ja innostava. (Robertson & Cooper, 2011; Virtanen & Sinokki, 2014.) Erityisesti oikeudenmukainen kohtelu on nostettu yhdeksi tärkeimmäksi tekijäksi onnistuneessa esimiestyöskentelyssä (Manka & Manka, 2016, s. 42).

Toisen työpanoksen arvostuksen on tutkittu vaikuttavan työhyvinvointiin ja erityisesti esimiehen osoittama arvostus työntekijän työpanosta kohtaan koetaan merkitykselliseksi. Työnantajalta saatu arvostus ja kiitos auttaa työntekijää jaksamaan ja ponnistelemaan parempiin tuloksiin ja tavoitteidensa saavuttamiseen sekä samanaikaisesti kohentaa työntekijän kehittymishalukkuutta ja itsetuntoa. Hyvä esimies osoittaa arvostustaan, huomioi työntekijän onnistumisia, kiinnittää huomiota hänen vahvuuksiinsa ja on lähestyttävä. Esimiehen tulisi kiinnittää huomiota myös molemminpuolisen luottamussuhteen rakentamiseen sekä työpaikan ryhmädynaamikkojen tunnistamiseen. (Virtanen & Sinokki, 2014, s. 148–149.)

Työpaikan arkeen kuuluvat myös arkipäivän tunteet kuten väsymys, kiukku, ilo, suru, pettymys ja tyytyväisyys, eikä niitä tulisi vähätellä. Työpaikasta riippuen positiivisten tunteiden painottamiseen saatetaan panostaa, kun taas toisessa kaikki tunteet tuodaan suoraan ilmi, jotta niistä voidaan avoimesti keskustella. Koska työyhteisöt toimivat eri tavalla, ei yhtä tiettyä toimivaksi todettua toimintamallia ole, mutta esimies voi omalla toiminnallaan vaikuttaa merkittävästi halutun keskusteluilmailmiin syntymiseen ja ylläpitämiseen. (Virtanen & Sinokki, 2014, s. 148–149.)

Hakanen (2011) esittää yhdeksi johtajuuden malliksi palvelevaa johtamista, joka ei suinkaan tarkoita esimiehenä palvelemista, alamaisuutta tai roolien vaihtamista, vaan korostaa luonteeltaan eettisiä esimiehen toimintamalleja. Hakasen mukaan palveleva esimies omistautuu työyhteisönsä palvelemiseen hyvien työsaavutusten aikaansaamiseksi, edistää työntekijöiden ammatillista sekä henkilökohtaista kehittymistä ja tuo työntekijöiden vahvuuksia esille, kiinnittää huomiota työyhteisön tarpeisiin ja myöskin vastaa niihin, valmentaa ja rohkaisee työntekijöitä tuomaan omia ajatuksia ja ideoita esille, kuuntelee työntekijöitä ja edistää yhteisöllisyyden kokemusta. (Hakanen, 2011). Myös Kaivola ja Launila (2007, s. 38–42) kuvailevat jaettua ja yhteisöllistä johtamista, jonka keskiössä on työntekijöiden tukeminen luomalla ja turvaamalla toimintaedellytyksiä sekä vaalimalla yhteisöllisyyttä. Tässäkin mallissa johtajuus nähdään vuorovaikutuksellisenä ja dynaamisena.

2.3.5 Peruskoulun opettajan työhyvinvointi

Eri tuotantosektoreilla ja toimialoilla tehtävissä töissä on huomattavia rakenteellisia ja luonteellisia eroja, jotka osaltaan vaikuttavat työhyvinvointiin (Virtanen & Sinokki, 2014, s. 125). Opettajan työssä opettajalla itsellään on vastuu työn tuloksesta ja laaja autonomia koskien työn toteutusta. Huolimatta opetuksellisesta laajasta autonomiasta, on koettujen vaikuttamismahdollisuuksien omaa työtä koskevaan päätöksentekoon koettu olevan huonommat kuin suomalaisessa työelämässä keskimäärin (OAJ, 2019, s. 9). Osittain tähän voinee vaikuttaa kouluorganisaation luonteelle ominainen monitasoisuus, jonka aiheuttavat lukuisat hallinnolliset portaat, jotka koulutyötä ohjaavat asiakirjat käyvät läpi ennen kuin ne saavuttavat opettajien käytännön työn tason (Johnson, 2007, s. 48–49). Myöskin koulun toimintakulttuuri, erityisesti sen ollessa konservatiivinen ja joustamaton, on nimetty yhdeksi opettajan autonomiaa mahdollisesti rajoittavaksi tekijäksi (Haapaniemi & Raina, 2014, s. 61). Täten peruskoulun opettajan työtä eikä työhyvinvointia voida tarkastella irrallisena sitä ympäröivästä organisaatiosta tai työyhteisöstä.

OAJ kartoittaa kahden vuoden välein suomalaisten opettajien ja opetusalan esimiesten työhyvinvointia työolobarometrillä. Uusimman työolobarometrin tuloksissa (OAJ, 2019) korostuu opetusalaan leimaava kiire sekä työn määrän huolestuttava kasvu suhteessa rajalliseen työaikaan. Lisäksi verraten suomalaiseen työelämään keskimäärin, opetusalla työstressin määrä oli huomattavasti korkeampi (OAJ, 2019, s. 21). Opetusalan stressaavuutta onkin tutkittu jo 1970-luvulta lähtien (Keskinen, 1999, s. 51) ja Onnismaan (2010, s. 6) mukaan laajemmin kuin monia muita toimialoja. Opetustyön stressaavuus voidaan yhdistää sen henkiseen kuormittavuuteen. Peruskoulussa erityisesti sosiaalisesti ja pedagogisesti haastavat vuorovaikutustilanteet oppilaiden kanssa lisäävät kuormittavuutta (Onnismaa, 2010, s. 18).

Opettajan perustehtävän ydin löytyy opetussuunnitelman ohjaamasta opetus- ja kasvatustyöstä, mutta jatkuvat uudistukset ja lisääntyvät vaatimukset ovat johtaneet siihen, että myös perustehtävästä on monia erilaisia rajanvetoja yksilöiden ja yksiköiden välillä (Onnismaa, 2010, s. 48–49). Työhyvinvointia uhkaavaksi tekijäksi työhönsä sitoutuneiden kasvatusalan työntekijöiden kohdalla onkin todettu vaara omien rajojen kadottamisesta työssä (Järvinen, 2008, s. 33). Perustehtävän epäselvyydestä johtuvaa kuormittavuutta voidaan keventää esimerkiksi toiminnanohjauksella, jolla pyritään selventämään toiminnan tavoitteita, lisäämään tietoisuutta eri työtehtäviin kuluva ajasta sekä kartoittamaan tarkoituksenmukaisia yhteistyömahdollisuuksia kollegoiden kanssa (Virtanen & Sinokki, 2015, s. 125). Työnohjauksella voidaan vaikuttaa positiivisesta myös ammatti-identiteetin syventymiseen sekä asiallisempaan ja rakentavampaan

suhtautumiseen työyhteisöjen konfliktitilanteissa (Onnismaa, 2010, s. 58). Myös OAJ (2019, s. 32) peräänkuuluttaa itsensä johtamista sekä työajan tarkempaa seurantaa ja noudattamista keinoina työhyvinvoinnin ylläpitoon.

Työn sisällön ja järjestelyn lisäksi peruskoulun opettajien työhyvinvointiin vaikuttaa myös fyysiset puitteet. Onnismaa (2010, s. 9–10) kuvailee raportissaan useita kotimaisia tutkimuksia, joissa koulurakennusten sisäilma, homealtistumiset sekä kosteusvauriot ovat nousseet keskeiseksi ongelmaksi opettajien työhyvinvoinnille. Pahimmillaan sisäilmaongelmat voivatkin muotoutua ratkaisevan laatuiseksi esteeksi fyysiselle työhyvinvoinnille ja pakottaa muuten työssään motivoituneen opettajan hakeutumaan terveellisempään työympäristöön (Honkimäki, 2014, s. 49). Sisäilman lisäksi peruskoulujen fyysisestä työympäristöstä voi paljastua muutakin kehitettävää esimerkiksi äänen ja kuulon rasiustekijöihin liittyen (Onnismaa, 2010, s. 10-11). Esimerkiksi Oulun kaupungin peruskouluja koskevassa kartoituksessa sisäilmaan liittyviä haittoja todettiin verrattain vähän, mutta hyvin yleisenä ongelmana mainittiin meluisuus, joka vaikuttaa niin oppilaiden kuin opettajienkin työarkeen ja keskittymiskykyyn (Oulun kaupunki, 2018).

Vaikka julkisessa keskustelussa opetusalan kuormitusnäkökulma on usein vallitseva ja ylipäättään käsitys opettajien työhyvinvoinnista on muodostunut melko kielteiseksi, on työn imun todettu olevan huomattavasti stressiä ja uupumusta yleisempi kokemus (Hakanen, 2006, s. 29-33). Tämä on nähtävissä myös siinä, että TALIS 2013 -tutkimuksen mukaan Suomessa yli 90 % opettajista pitävät työstään (Tajaamo ym., 2015, s. 74) ja myös uusimman työolobarometrin mukaan peruskoulun opettajista työtyytyväisyyttä osoitti 76% kyselyyn vastanneista (OAJ, 2019, s. 29). Työssä viihtymistä voidaan opetuslalla lähestyä myös pedagogisen viihtyvyyden näkökantilta. Haapaniemi ja Raina (2014) käsittävät pedagogisen viihtyvyyden tilaksi, jossa opettajan on mahdollista motivoitua työhönsä, voimaantua kasvattajana sekä kehittää osaamistaan yhdessä työyhteisönsä kanssa. Pedagoginen viihtyvyys synnyttää sisäistä motivaatiota, joka on opettajalle ja opettajayhteisölle tärkeää voidakseen toimia esimerkkinä myös oppilaille ja koulu yhteisölle. (Haapaniemi & Raina, 2014, s. 14-15.)

Opettajien työhyvinvointiin panostaminen on ensisijaisen tärkeää myös siltä kantilta, että se heijastuu koulun oppilaisiin ja koko koulu yhteisöön esimerkiksi ilmapiiriin, kouluviihtyvyyden ja opetuksen laadun saralla (Onnismaa, 2010, s. 55). Opettajat voidaankin nähdä koulun tärkeimpänä resurssina, ja heidän työssä jaksamisensa ja ammatillisen kehityksensä tukemisella

saavuttaa myös koko koulua edistäviä etuja (Jokinen ym., 2012b, s. 31). Opettajien työhyvinvointia edistäviksi keinoiksi Onnismaa (2010, s. 55–56) nimeää kartoituksensa perusteella voimavaratekijöiden ylläpitämisen ja kehittämisen, työn vaatimusten kohtuullistamisen sekä esimestoiminnan. Myös OAJ:n työolobarometri (2019, s. 26) puoltaa johdon toiminnan vaikutusta työhyvinvointiin.

3 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen metodologisia lähtökohtia sekä kuvataan aineiston keruuseen sekä analyysiin liittyviä valintoja ja prosesseja. Lisäksi tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta arvioidaan suhteessa tutkimuksen eri käytännön vaiheisiin sekä tavoitteeseen.

3.1 Aineistonkeruu

Pro gradu -tutkimuksemme tavoitteena on tarkastella, mitkä tekijät peruskoulussa työskentelevien vastavalmistuneiden opettajien mukaan ovat merkityksellisiä työhyvinvoinnin kannalta. Lisäksi tarkastelun kohteena ovat työyhteisön ja yhteisöllisyyden merkitykselliseksi koetut tekijät suhteessa työhyvinvointiin. Tavoitteena on kartoittaa nimenomaan vastavalmistuneiden opettajien ainutlaatuisesta perspektiivistä kumpuavia Aspekteja ja niiden perusteella luoda syvällisempää käsitystä siitä, mitkä elementit kyseisen viiteryhmän edustajien työarjessa ja -yhteisössä nousevat työhyvinvoinnin kannalta keskeisiksi. Tutkimuksen lähtökohtana onkin käsitys jokaisen työyhteisön erilaisuudesta ja sen jäsenten ainutlaatuisista kokemuksista, jotka voivat samankin työyhteisön sisällä olla toisistaan poikkeavia. Koska tarkoituksena ei ole pyrkiä yleistettävään kuvaukseen ilmiöstä, vaan pikemminkin keskittyä hahmottelemaan ilmiön moninaisuutta yksilöiden muodostamien merkityksien kautta, on tutkimuksen tavoitteiden katsottu vastaavaan parhaiten laadullista tutkimusta (Creswell, 2014) ja tutkimus täten toteutettu laadullisen tutkimusotteen mukaisesti.

Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruu on usein vuorovaikutteista tutkimusta haastattelijan ja haastateltavan välillä (Juuti & Puusa, 2020). Tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmäksi valittiin teemahaastattelu. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumuoto, jossa tietyt osa-alueet eli teemat, on päätetty ennalta perustuen tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Tutkija voi teemojen avulla ohjata keskustelunomaista haastattelua haluamaansa suuntaan, kuitenkin kontrolloimatta liikaa haastateltavan vastauksia. (Puusa, 2020.) Teemahaastattelu mahdollistaa subjektiivisen lähestymistavan haastattelun teemoihin sekä joustavuuden kysymysten järjestyksessä ja asetelussa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tärkeäksi tekijäksi valinnan kannalta nähtiin myös teemahaastattelun mahdollistama tarkentavien kysymysten esittäminen haastattelujen yhteydessä, jotta saatava tieto olisi mahdollisimman monipuolista ja tarkkaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kaiken kaikkiaan juuri vuorovaikutuksellisen ja keskustelunomai-

sen teemahaastattelun menetelmien katsottiin parhaiten mahdollistavan tutkimuksen tarkoituksen kannalta olennaisen haastateltavan vapaan, mutta kuitenkin tutkittavaan aiheeseen liittyvien, kokemusten, tulkintojen ja tunteiden jakamisen.

Haastateltaviksi valikoitui seitsemän vastavalmistunutta opettajaa, jotka ovat työllistyneet lähinnä Oulun seudun lähistölle. Oppilaitosten koko vaihteli suuresti, sillä yksi haastateltavista työskentelee pienessä kyläkoulussa, kun taas valtaosa on työllistynyt isompiin oppilaitoksiin ja yhtenäiskouluihin. Koulutustaustaltaan haastateltavat ovat joko luokan- tai aineenopettajia, mutta haastateltavien työnimikkeisiin lukeutui näiden lisäksi resurssiopettaja, kiertävä erityisopettaja, valmistava opettaja ja erityisluokanopettaja. Seuraavassa taulukossa on eriteltyä haastateltavien pseudonyymi, työnimike ja oppilaitoksen tyyppi.

Pseudonyymi	Ammattinimike	Oppilaitoksen tyyppi
Linda	Resurssiopettaja	Yhtenäiskoulu
Oliver	Luokanopettaja, yhteisopettaja	Yhtenäiskoulu
Emilia	Erityisluokanopettaja	Erityiskoulu, vaativan erityistuen yksikkö
Kaisa	Luokanopettaja	Yhtenäiskoulu
Milla	Luokanopettaja, valmistava opetus, yksityisopettaja	Yhtenäiskoulu
Niilo	Aineenopettaja	Yhtenäiskoulu ja yläkoulu
Saana	Kiertävä erityisopettaja	Alakoulu ja kyläkoulu

Taulukko 1. Haastateltavien taustatiedot.

Tutkimukseen osallistuneiden työnkuvien moninaisuus on mahdollistanut haastattelujen määräästä riippumattoman monipuolisen aineiston, joka kattaa kokemuksia ja näkemyksiä työyhteisöistä ja niiden vaikutuksista työhyvinvointiin erilaisista työtehtävällisistä lähtökohdista. Käytännössä haastattelut toteutettiin yhtä parihaastattelua lukuun ottamatta yksilöhaastatteluina, joiden kesto vaihteli 24 minuutista 44 minuuttiin. Puolet haastatteluista pidettiin kasvokkain joko haastattelijoiden tai haastateltavien kotona, mutta poikkeusolojen takia koettiin tärkeäksi

myös mahdollistaa haastattelun toteutus etäyhteyksin, joita hyödynnettiin kolmen haastattelun toteutuksessa.

3.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä tekijöitä on huomioitu usealla tavalla tutkimuksen eri vaiheissa ennen tutkimusta, tutkimuksen aikana sekä tutkimuksen jälkeen. Kokonaisuudessaan tutkimuksessa on noudatettu tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2012, s. 29) hyvän tieteellisen käytännön perusperiaatteita. Tutkimuskohteena olevan ryhmän oikeuksien, yksityisyyden sekä edun turvaaminen on eettisyyden kannalta ensisijaisen tärkeää (Berg & Lune, 2014, s. 61) ja siksi ollut keskeinen tutkimuksen toteutusta ohjaava periaate. Haastattelujen vapaaehtoisuutta ja anonyymiutta on korostettu haastatteluja sopiessa sekä niitä toteutettaessa useampaan otteeseen. Eettisyys on huomioitu esimerkiksi haastattelujen yhteydessä pyydytyllä luvalla nauhoittaa haastattelu sekä kertomalla aineiston säilytyksestä ja käsittelystä ennen suostumuksen antamista. Dataa on myös säilytetty ja käsitelty luottamuksellisesti kuvauksen mukaisesti ja se tullaan tuhoamaan asianmukaisesti tutkimuksen päätyttyä. Lisäksi haastateltaville on Tuomen ja Sarajärven (2018) kuvaileman eettisen käytännön mukaisesti tiedotettu tutkimuksen aiheesta, tavoitteesta ja tutkimuskysymyksestä, annettu mahdollisuus kysyä tarkentavia kysymyksiä ennen haastattelua, haastattelun aikana ja sen jälkeen sekä halutessaan lukea oman osuuteensa raporttiin päätyvästä materiaalista. Anonymiteetti on laadullisen tutkimuksen käytänteiden mukaisesti turvattu pseudonyymein sekä salaamalla tunnistettavuuteen liittyvät tekijät (Creswell, 2014). Tunnistettavuustekijät ovat voineet liittyä niin haastateltaviin kuin heidän työyhteisöönsä ja niihin on reagoitu esimerkiksi salaamalla tarkemmat tiedot kouluista ja niiden sijainneista sekä välttämällä tarpeettoman pitkiä aineistolainauksia.

Haastateltavia valittaessa tutkimuskysymyksen kannalta olennaisimmiksi yhteneviksi tekijöiksi määriteltiin työkokemus sekä opetusaste. Vaikkakin kaikki haastateltavissa ovat peruskoulussa ensimmäistä lukukauttaan töissä, työskentelevät he opettajina vaihtelevissa työtehtävissä ja hyvin eri kokoisissa oppilaitoksissa. Kuitenkaan koulun tai työyhteisön kokoa ei nostettu haastattelujen puitteissa merkitykselliseksi tekijäksi, kun taas työtehtävään liittyvät haastateltavien esille tuomat kokemukset on huomioitu analyysissa ja tutkimusten tuloksissa. Vaikka otantaan liittyviä muuttujia on pyritty tiedostamaan, voi tutkimuksen puitteissa kuitenkin olla jäänyt huomiomatta vielä muuttujia, jotka voivat osaltaan vaikuttaa yksilöiden tulkintaan ilmiöstä.

Koska haastateltaviksi valikoitui meille opiskelijapiireistä tuttuja, juuri opettajaksi valmistuneita yksilöitä, eettiseksi huoleksi nousi myös kaverin ja tutkijan roolirajojen häilyvyys. Kuitenkin asetelma osoittautui tutkimuksen luotettavuuden kannalta jopa hyödylliseksi, sillä haastatteluista saatiin teemahaastattelun luonteen mukaisesti keskustelunomaisia, haastateltavan ja haastattelijan välistä valtakuilua kurottua pienemmäksi haastattelijan ollessa vertaisryhmään kuuluva (Creswell, 2014, s. 137) sekä Alastalon ja Åkermanin (2010) kuvaileman ammatillisuusmuurin vaikutuksia mahdollisesti vähennettyä haastateltavien pystyessä jakamaan kokemuksiaan vertaiselleen ilman pelkoa siitä, että jaetut asiat vaikuttaisivat käsityksiimme esimerkiksi yksilöiden ammattietiikasta. Onnistuneelle teemahaastattelulle on myös olennaista yhteinen kieli sekä käsitys haastateltavan kontekstista (Puusa, 2020). Yhtenevä koulutustausta paransi myös tutkijoina ymmärrystämme haastateltavien työnkuvasta ja organisaation käytännöistä ja täten edesauttoi yhteisymmärrystä termistöstä ja tuki vuorovaikutuksen sujuvuutta. Läheisen tuttavuuden ansioista meillä on tutkijoina ollut myös matalan kynnyksen mahdollisuus konsultoida jälkikäteen haastateltavia, jos epävarmuutta haastattelun sisällöistä olisi syntynyt.

Vaikka Tuomi ja Sarajärvi (2018) perustelevat sisällönanalyysin objektiivisuutta analyysimenetelmänä sen aineistolähtöisyyden vuoksi, nimeävät niin Miles, Huberman ja Saldana (2019, s. 7) kuin Salo (2015, s. 172–175) laadullisen analyysin haasteeksi juurikin sen tulkinnallisuuden. Vaikka aineisto onkin keskiössä laadullisessa sisällönanalyysissä, ovat tutkimuksen tulokset aina tutkijan tulkintaa aineistosta. Tulkinnan luotettavuutta voidaan parantaa tuomalla tutkijan analyysiprosessia raportoinnissa mahdollisimman läpinäkyväksi lukijalle. (Salo, 2015, s. 172–175.) Analyysin eri vaiheet onkin pyritty tekstissä kuvaamaan tarkoituksenmukaisessa laajuudessa mahdollisimman tarkasti ja nostamaan tutkimuksen tuloksissa esille runsaasti aineistolainauksia, jotta haastateltavien oma ääni ja kokemukset pääsisivät esille. Lisäksi tutkimuksen luotettavuus on huomioitu aineiston perusteellisessa käsittelyssä. Aineistoon on palattu useampaan kertaan analyysin eri vaiheissa (tarpeen vaatiessa alkuperäisiin litterointeihin asti), aineisto on ollut kokonaisuutena kummankin tutkijan käsiteltävänä ja analyysin eri vaiheet on dokumentoitu huolella.

Luotettavaan laadulliseen tutkimukseen kuuluu olennaisesti tutkijan subjektiivisen ymmärryksen, arvojen ja kokemusten tarkastelu suhteessa tutkimuksen aiheeseen ja toteutukseen (Berg & Lune, 2014, s. 15; Miles ym., 2019, s. 7). Vaikka kummallakin meistä on myös henkilökohtaisia kokemuksia opetusalan työyhteisössä toimimisesta, auttoi niiden tiedostaminen ennakoon esimerkiksi pidättäytymään tuomasta omia kokemuksia liiallisesti esille haastatteluissa ja

täten keskittymään tutkittavien kokemuksista nouseviin merkityksellisiin tekijöihin. Huolellisuuden, itsetietoisuuden ja reflektion tutkijan roolin suhteen käsitetäänkin olevan edellytyksiä laadullisen tutkimuksen toteutukselle (Miles ym., 2019, s. 7).

Tutkimuksemme tarkoituksena on heijastaa haastateltavien yksilöllisiä kokemuksia heidän aintulaatuisen työyhteisönsä kontekstissa. Myöskin työhyvinvointi voidaan tulkita hyvin henkilökohtaisesti. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole tuottaa kaikkiin kohderyhmää edustaviin yleistettävissä olevaa tutkimustietoa, vaan laadullisen tutkimuksen tavoitteiden mukaisesti kuvantaa yksilön todellisuutta ja ilmiön arkipäiväistä ilmentymistä heidän elämässään (Creswell, 2014; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Onnistuessaan pyrkimyksessä heijastella tutkittavien todellisuutta, voidaan tutkimusten tulosten katsoa olevan luotettavia.

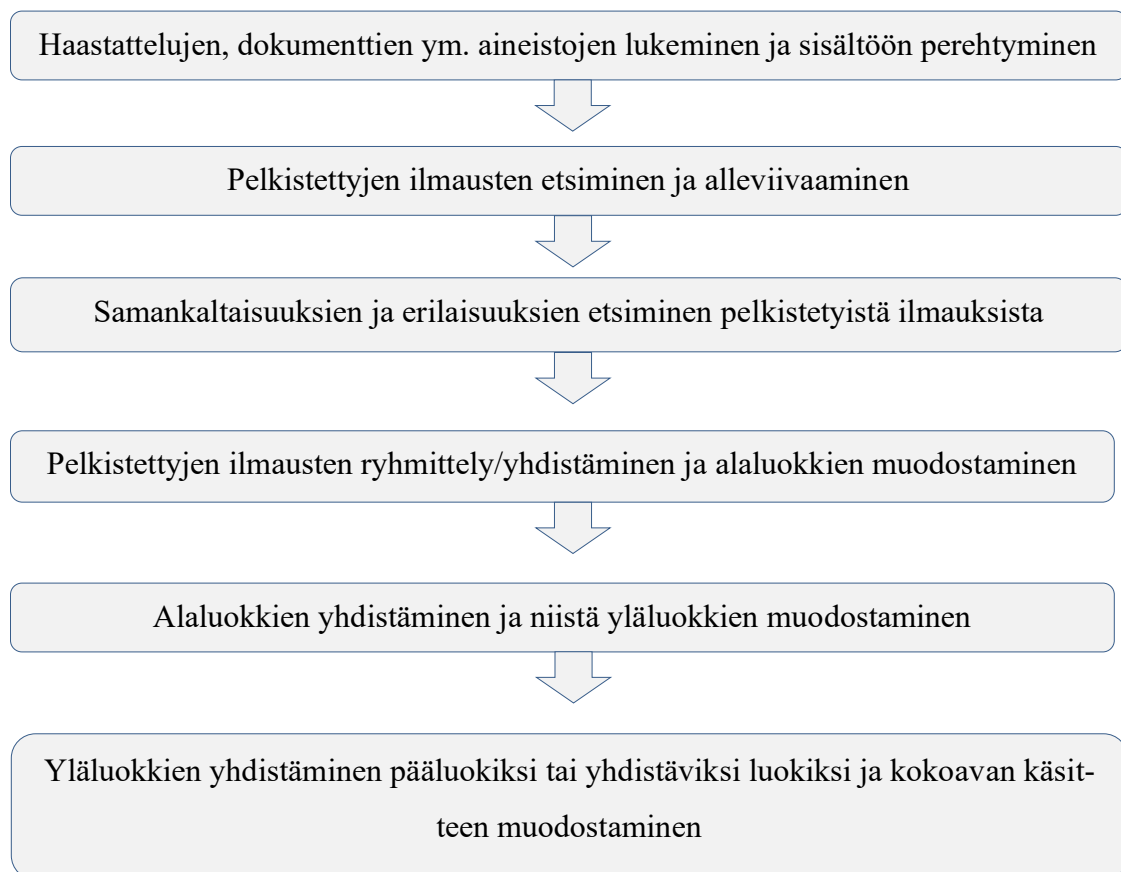
3.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin tarkoituksena tutkimuksessa on ymmärtää, kuvailla ja tulkita käsiteltävää ilmiötä (Juuti & Puusa, 2020). Aineiston analyysi on tutkimukssamme toteutettu Tuomen ja Sarajärven (2018) kuvailemia aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheita noudattaen. Laadullisen tutkimuksen analysointi ja analysointimenetelmän valinta ei ole yksiselitteistä ja vaatii tarkkaa pohdintaa. Aineisto on usein runsas ja monimuotoinen ja sisältöön usein liittyy seikkoja, joita tutkija ei ole ennalta osannut odottaa. Analyysiä tehdessä avainsanoiksi Puusa (2020) on maininnut systemaattisuuden, avoimuuden, tarkistettavuuden sekä perusteltavuuden, joita olemmekin noudattaneet analyysia tehdessä. Koska sisällönanalyysi perustuu tutkijoiden tekemään aineistolähtöiseen tulkintaan ja päättelyyn, pyrimme mahdollistamaan lukijan pääsyn sisälle tutkimaamme ilmiöön, analyysin eri vaiheisiin ja käsiteltäviin aiheisiin kuvailemalla tutkimukseen kerättyä aineistoa sekä sen analyysia monipuolisesti. Juurikin kontekstien avaamisen kautta lukijalle on helpompi päästä sisälle tutkimuksen ympäristöön ja sen ytimeen (Juuti & Puusa, 2020). Raportissamme tavoitteena on selkeä ja ymmärrettävä kuvaus tutkimuksen kokonaisprosessista.

Analyysivaiheen tavoitteena on luoda kerätystä aineistosta kattava ja ymmärrettävä kokonaisuus, jonka avulla voidaan tuottaa perusteltua tulkintaa sekä päätelmiä tutkittavasta ilmiöstä (Puusa, 2020). Tutkimuksen analyysi perustuu aineiston pohjalta tehtyyn tulkintaan ja päättelyyn, joiden mukaan edetään empiirisestä aineistosta käsitteellisempään näkemykseen ja hahmotellaan teoreettista kokonaisuutta tutkittavasta aiheesta tai ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä muodostetaan luokkia ja yhdistellään käsitteitä, joiden avulla tutkimuskysymykseen pyritään vastaamaan. Aineistosta nousevat analyysiyksiköt valitaan tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymyksen mukaan. Yksiköitä ei päätetä ennalta valmiiksi, vaan ne nousevat analysointivaiheessa aineiston pohjalta. Aikaisempi tietoisuus ja ennakkokäsitykset eivät täten ohjaa analyysin tekoa, vaan tulokset muodostuvat ensisijaisesti aineistosta. Haasteena aineistolähtöisessä analyysissä onkin, etteivät tutkijat anna omien ennakkokäsitystensä ja omien tietojensa vaikuttaa tutkimustuloksiin ja analyysin toteuttamiseen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tämän tutkimuksen kontekstissa tutkijoiden ennakkokäsitysten vaikutusta on pyritty vähentämään esimerkiksi analyysiyksiköiden laajuuden määrittelemisessä ja niiden tiiviinä mukana pitona analyysin eri vaiheissa.

Tuomi & Sarajärvi (2018) ohjeistavat etenemään aineiston analyysissä seuraavan kuvion mukaisesti, jota mukailten aineiston analyysia on toteutettu tässä tutkimuksessa.



Kuvio 2. Aineiston analyysin eteneminen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123)

Seuraavana kuvataan tarkemmin sovelletun aineistolähtöisen sisällönanalyysin kolmen eri analyysin päävaiheen toteutusta. Nämä vaiheet ovat pelkistäminen eli redusointi, luokittelu eli klusterointi ja käsitteellistäminen eli abstrahointi (Tuomi ja Sarajärvi, 2018).

3.3.1 Redusointi

Analyysiprosessi aloitettiin kirjoittamalla auki eli litteroimalla kaikki kuusi haastattelua. Kirjoitukseen sisällytettiin kaikki olennaiset tauot, naurahdukset ja huokaukset, jotta haastattelun tunnelma ja sävy säilyisi. Ennen itse analyysin aloittamista Tuomi ja Sarajärvi (2018) ohjaavat määrittämään analyysiyksikön. Sanasta, lauseesta, lausumasta tai ajatuskokonaisuudesta päädyttiin valitsemaan viimeisin, jotta välttyttäisiin haastateltavan sanoman tai vastauksen muuttumiselta analyysin varrella liian kapean analyysiyksikön vuoksi.

Redusointi- eli pelkistämisen ensimmäinen askel oli aineiston tiivistäminen ylivivaamalla kaikki sisällön kannalta merkityksettömät, ylimääräiset täytesanat, toistot sekä kohdat, jotka eivät liittyneet tutkimuksen aiheeseen millään tavalla. Aineistossa säilytettiin olennaiset tauot, naurahdukset sekä haastateltavan persoonaa kuvaavat sanat ja lausahdukset. Seuraavassa taulukossa esimerkki pelkistetystä ilmauksesta:

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
”Mulla on semmoinen oma vähän niinku tutoropettaja vähän siellä, joka on niinku semmoinen, et se kertoo mulle kaikista sellaisista käytännön asioista, mikä on ollu tosi hyvä”	“Mulla on oma tutoropettaja, joka kertoo mulle kaikista sellaisista käytännön asioista, mikä on ollu tosi hyvä”

Taulukko 2. Alkuperäisilmauksesta pelkistettyyn ilmaukseen.

Redusoinnin yhteydessä haastateltaville keksittiin pseudonyymit ja sensuroitiin kaikki yksityiskohdat, mistä haastateltavan voisi mahdollisesti tunnistaa. Koska aineistoon oli tutustuttu perusteellisesti ennen tätä vaihetta eikä haastatteluista ollut kulunut kauaa, pystyttiin samanaikaisesti hahmottelemaan aineistosta nousevia, toistuvia aiheita ja teemoja suuntaa-antavien värikoodien avulla. Aineistoa pyrittiin olemaan karsimatta liikaa, jotta käsittelyssä säilyisi laadullinen ote. Samat asiat saattoivat toistua useamman eri haastattelukysymyksen kohdalla, mutta halusimme sisällyttää yksittäisen tutkittavan itseäntoistavatkin ajatuskokonaisuudet osana

analyysia, sillä mielestämme aiheen nouseminen pinnalle uudestaan ja uudestaan pitkin haastattelua kertoi ilmiön suuresta merkityksellisyydestä haastateltavalle. Kun aineisto oli pelkistetty ja korostukset tehty, kerättiin kaikki pelkistetyt ilmaukset eli analyysiyksiköt samaan tiedostoon hyödyntäen summittaisia teemoja. Tässä vaiheessa aineistosta nousi esille selkeämpiä teemoja, jotka toimivat pohjana analyysiyksiköiden tarkemmalle ryhmittelylle analyysin seuraavassa vaiheessa, klusteroinnissa.

3.3.2 Klusterointi

Klusterointi- eli ryhmittelyvaiheessa aineiston alkuperäisilmaukset käydään uudelleen tarkasti läpi, ja aletaan etsimään aineistosta samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Alaluokat muodostuvat ilmauksista, jotka käsittelevät samaa ilmiötä, ja niitä ryhmitellään omiin luokkiinsa. Kyseiset luokat nimetään uudelleen ilmiötä kuvaavalla käsitteellä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Pelkistettyjä analyysiyksiköitä ryhmiteltiin etsimällä ilmauksista yhteneviä, kuin myös toisistaan eroavia, käsitteitä sekä samankaltaisuuksia. Ryhmistä päätettiin muodostaa ensin mahdollisimman tarkkoja ja määrällisesti mieluummin liikaa kuin liian vähän, jotta analyysi pysyisi mahdollisimman aineistolähtöisenä. Nämä ryhmittelyt koottiin yhteiseen Word-tiedostoon, josta tarkemmat ryhmät alkoivat muodostua. Klusteroinnin ensimmäisessä vaiheessa ryhmiä syntyikin peräti 41, mutta uudelleentarkastelun yhteydessä osa ryhmistä yhdistyivät ja osa jäi pois huomattessa niiden olevan irrelevantteja tutkimuskysymyksen kannalta. Loppujen loppuksi alaluokkia muodostui yhteensä 30. Taulukossa 3 on esitetty muutama esimerkki alaluokkaan ryhmitellyistä pelkistetyistä analyysiyksiköistä.

Analyysiyksikkö	Alaluokka
<p>“Käytäväkohtaamiset! Mun mielestä se, että porukka hymyilee ja moikkaa ja siinä ohimennen kyselee muutamia juttuja, että hei, että mitäs kuuluu ja että miten meni aamu tai toivottaa tsemppiä päivään tai jotakin muuta, niin niistä tulee aina tosi hyvä fiilis. Että ne on aika pikku juttuja, mitkä sitten tuo sitä yhteisöllisyyden tunnetta.”</p>	<p>Arkipäiväinen jutustelu</p>
<p>“Ja sitte just se työporukka on tosi hyvä, siellä aamu alkaa aina sillä, ensin kimpakyyti siinä jotaki jauhettaa ja monesti siinäki saa nau- raa iha hyvi ja sitte mennää opehuoneeseen ja siellä sitte on suurin osa opettajista ja siellä sitte vielä jotaki. Tietää että aina vähä venähtää se, "No lähetäänkö me töihi tästä"</p>	
<p>“Enemmän toivois että on aikaa semmoseen kiireettömään niinku, tiiäkkö jutte- luun.”</p>	

Taulukko 3. Analyysiyksikköjen ryhmittely alaluokkiin, esimerkkinä arkipäiväinen jutustelu -alaluokka.

3.3.3 Abstrahointi

Analyysin kolmas vaihe on *abstarhointi* eli käsitteellistäminen. Tässä vaiheessa aineiston sisältöä aletaan käsitteellistämään erottamalla tutkimuksen olennainen tieto, josta muodostetaan teoreettisia käsitteitä yläluokkien ja pääluokkien avulla. Abstrahoinnissa edetään alkuperäisilmauksista edelleen teoreettisiin käsityksiin ja luokitteluihin ja lopulta johtopäätöksiin. Muodostettuja luokkia yhdistellään aineiston mahdollisuuksien mukaan ja varmistetaan, että analyysissä on olemassa edelleen polku pääluokista alkuperäisilmauksiin. (Tuomi & Sarajärvi,

2018). Koska alaluokkien muodostamiseen käytettiin paljon aikaa ja niitä pohdittiin hyvin tarkasti, alustavat yläluokat muodostuivat suhteellisen helposti. Pääluokkia muodostaessa keskiössä oli tutkimuskysymyksen asettelu, jonka avulla aineiston kokonaisuutta selkiytettiin. Kokonaisuuden selkiytyminen vaati myös osittaista ala- ja yläluokkien uudelleenryhmittelyä. Luokittelu muuntautui analyysin edetessä, kunnes saatiin lopulta muodostettua selkeät pääluokat, joita yläluokat ja alaluokat vielä paremmin kuvaavat, ja jotka vastaavat selkeästi tutkimuskysymykseen. Seuraavassa taulukossa on esimerkki, jossa käy ilmi pääluokka, ja siihen lukeutuvat yläluokat ja alaluokat.

Yhteisöllisyyttä tukeva vuorovaikutus ja kohtaaminen	Vertaisuuden ja samanhenkisyden kokemus	Huumori
		Samanhenkisyys
		Vertaisryhmät
	Ammatilliset kohtaamiset	Hyvä vastaanotto työyhteisöön
		Johdon lähestyttävyys
	Henkilökohtaiset kohtaamiset	Vapaa-ajan toiminta & kohtaamiset työpaikan ulkopuolella
		Opettajainhuonehengailu
		Arkipäiväinen jutustelu

Taulukko 4. Yhteisöllisyyttä tukeva vuorovaikutus ja kohtaaminen -pääluokka yläluokkineen ja alaluokkineen.

Analyysin viimeisenä vaiheena oli tuloksia parhaiten kuvaavien analyysiyksiköiden valitseminen taulukkoihin ja tutkimuksen tuloksia koskevaan osioon sekä analyysin tuloksia havainnollistavan taulukon koonti.

4 Työhyvinvoinnin kannalta merkitykselliset tekijät

Tutkimuksen perusteella vastavalmistuneet opettajat näkevät työhyvinvoinnin kannalta merkityksellisenä niin henkilökohtaiset työskentelyyn liittyvät tekijät, työntekoa ohjaavat rakenteet ja olosuhteet kuin työyhteisön ja sen yhteisöllisyyteen liittyvät tekijät. Merkitykselliseksi ilmenneiden tekijöiden saralla todettiin paljon liitännäisyyttä - esimerkiksi poikkeusolot ovat siinä olosuhteisiin liittyvä tekijä, mutta niiden koettiin vaikuttavan välillisesti myös koulu-yhteisön vuorovaikutuksen määrään ja laatuun, ja siten työyhteisön yhteisöllisyyteen.

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tuloksia aineistolähtöisen sisällönanalyysin luokitteluun pohjautuen. Luokittelussa saatiin muodostettua kuusi (6) pääluokkaa, joita ovat tyytyväisyys työhön, työelämään siirtymisen haasteet, materiaallinen ympäristö ja työnteon olosuhteet, työpaikan toimintakulttuuri, työyhteisön tuki voimavarana sekä yhteisöllisyyttä tukeva vuorovaikutus ja kohtaaminen. Vaikka analyysin pää-, ylä- ja alaluokkia (taulukko 5) hyödynnetään tuloksien jäsentelyssä, ei luokittelu itsessään ole kuitenkaan riittävä vastaamaan tutkimuskysymyksiin (Salo, 2015, s. 166). Tuloksissa pyritäänkin kuvaamaan, millä tavalla merkitykselliseksi nousseet tekijät ilmentävät vastavalmistuneiden koettua työhyvinvointia ja sen osa-alueita sekä analyysin luokittelujen liitännäisyyksiä seuraavan jäsentelyn kautta: merkitykselliset tekijät henkilökohtaisen työskentelyn kannalta, merkitykselliset tekijät työnteon rakenteiden ja olosuhteiden kannalta sekä merkitykselliset tekijät työyhteisön ja sen yhteisöllisyyden kannalta. Teemoihin vahvimmin liitännäisiä pääluokkia kuvataan niiden puitteissa tarkemmin yksi kerrallaan. Lisäksi tuloksissa käytetään runsaasti tuloksia kuvaavia aineistolainauksia, joiden kautta pyritään tuomaan haastateltavien ääntä ja näkökulmaa esille sekä parantamaan tuloksien läpinäkyvyyttä.

Tyytyväisyys työhön	Työn mielekkyys	Ammatillinen mielekkyys
		Viihtyvyys työyhteisössä
Työelämään siirtyminen	Työskentelyyn ja työkuulttuuriin tottuminen	Työajan ja määrän rajaaminen
		Työnkuvan uutuus
Materiaalinen ympäristö ja työnteon olosuhteet	Koulun fyysiset tilat ja tilaratkaisut	Henkilökunnan yhteiset tilat
		Sisäilma
		Rauhallinen työskentelytila
	Ajalliset ja paikalliset tekijät	Resurssit
		Kiire
		Poissaolojen vaikutukset
		Oppilasaines
Työpaikan toimintakulttuuri	Toimintakulttuuria ohjaavat tiedostamattomat tekijät	Toimintakulttuurin joustavuus
		Yhteiset toimintamallit
		Keskustelukulttuurin avoimuus
		Ammattiryhmien väliset erot
		Uuden opettajan rooli
	Toimintakulttuuria ohjaavat tiedostetut tekijät	Tiedon kulku
		Osallistaminen
Työyhteisön tuki voimavarana	Auttaminen työyhteisössä	Työyhteisön tuoma henkinen tuki ja turva
		Käytännön asioissa auttaminen
		Tutoropettajan tuki
		Johdon tuki
Yhteisöllisyyttä tukeva vuorovaikutus ja kohtaaminen	Vertaisuuden ja samanhenkisyden kokemus	Huumori
		Samanhenkisyys
		Vertaisryhmät
	Ammatilliset kohtaamiset	Hyvä vastaanotto työyhteisöön
		Johdon lähestyttävyyys
	Henkilökohtaiset kohtaamiset	Vapaa-ajan toiminta ja kohtaamiset työpaikan ulkopuolella
		Opettajainhuonehengailu
Arkipäiväinen jutustelu		

Taulukko 5. Pääluokat ylä -ja alaluokkineen.

4.1 Merkitykselliset tekijät henkilökohtaisen työskentelyn kannalta

Aineiston perusteella henkilökohtaisen työhyvinvoinnin ja työskentelyn kannalta merkitykselliseksi koettuihin tekijöihin lukeutuvat työn mielekkyys sekä työelämään siirtymisen haasteet. Työn mielekkyys tuotiin esille työhyvinvointia rakentavana tekijänä, kun taas työelämään siirtymisen haasteet nähtiin työhyvinvointia heikentävänä. Kummankin pääluokan sisältöjä käsitellään seuraavana tarkemmin.

4.1.1 Työn mielekkyys

Aineiston perusteella haastateltavien osoittama tyytyväisyys työhönsä on merkittävää työhyvinvoinnin kannalta. Tyytyväisyyttä omaan työhön haastateltavat lähestyivät työn mielekkyyden kautta. Työn mielekkyyttä ilmensi ammatillinen mielekkyys sekä koettu viihtyvyys työyhteisössä. Ammatillinen mielekkyys aineiston perusteella liittyy esimerkiksi työn mielenkiintoisuuteen ja siihen, että aika töissä kuluu nopeasti.

“Ei oo kertaakaan, niinkö oikeesti ollu semmonen, että mä en jaksa. Tai niinku että en halua lähtä töihin. ... että työ on tosi mielenkiintosta ja aika mennee ihan tosi nopeaa töissä” (Oliver)

Lisäksi ammatillisen mielekkyyden kannalta merkitykselliseksi nousi erään haastateltavan kokemuksissa onnistumiset työssä. Onnistumisien tärkeys korostui haastateltavan erityisen vaativaksi koetun työympäristön myötä.

”Et jotenkin semmoiset onnistumiset onniin paljon palkitsevampia tuolla kanssa, koska se ei oo mikään normi, että niitä tulee ihan joka tunnilta.” (Emilia)

Henkilökohtaiseen työhyvinvointiin vaikutti merkittävästi osaltaan myös haastateltavien kokemaa viihtyvyys työyhteisössä. Kysyttäessä, miltä haastateltavista tuntuu olla työyhteisössään, kuvailtiin tunnetta muun muassa upeana ja luontevana. Yksinkertaisuudessaan useampi haastateltavista totesi, että heidän on hyvä olla työyhteisössään. Viihtyvyys työyhteisössä heijastui myös työyhteisöstä tai työporukasta pitämisessä ja ilmapiirin kehumisessa.

“Siellä on hyvä se ilmapiiri ja sitte ei siellä ikinä pääse tylsistymää. Se on koko aja mielenkiintosta ainaki itelle se työ.” (Milla)

4.1.2 Työelämään siirtymisen haasteet

Aineistosta käy ilmi useita työelämään siirtymiseen liittyviä haasteita, jotka koettiin merkitykselliseksi henkilökohtaisen työhyvinvoinnin kannalta. Näihin haasteisiin lukeutuu työnkuvan uutuus sekä työajan ja -määrän rajaaminen.

Vastavalmistuneena opettajina työnkuvan uutuus oli usealle haastateltavalle työhyvinvointia tai työssäjaksamista heikentävä tekijä. Sisäistettävää asiaa kuin myös käytännön tason tekemistä on paljon ja työn eri aspektien prosessointiin kuluu aikaa sekä energiaa.

“uutena opettajana kun on vastavalmistunut niin pitää jotenkin ymmärtää ja sisäistää ja on niin paljon vielä mitä pitää pystyä käsittelemään, jotenkin analysoimaan mielessään ennen ku pystyy toimimaan ja on tosi paljon tekemistä.” (Kaisa)

Kahdella haastatelluista työnkuva ei vastannut täysin koulutustaustaa, sillä he olivat luokanopettajan pätevyydellä töissä erityiskoulussa tai erityisopettajana. Koulutustaustan ja työnkuvan välisen kuilun ilmaistiin vaikuttavan uusien asioiden runsauteen entisestään.

“Ja no sitten tietysti kun on uus opettaja ja sitten ku tällä luokanopepohjalla on menny tolleen erityiskouluun niin ihan hirveesti kaikkea sellaista uutta asiaa, mistä ei oo ollu mitään hajua, koska ei oo tullu missään vaiheessa koulutuksessa” (Emilia)

“Ja sitte vielä ko että ko on erityisopettaja ja se työnkuva on täysin uus” (Saana)

Erään haasteltavan kokemuksissa nousi useaan kertaan esille hänen työnkuvansa, joka on koko koulun henkilökunnalle täysin uusi. Tässä tilanteessa haastateltava koki välillä ulkopuolisuuden tunnetta muuhun henkilökuntaan nähden ja työnkuvansa ajoittain yksinäiseksi, kun kaikki työyhteisössä, esimies mukaan lukien, olivat yhtä noviiseja suhteessa hänen työnkuvaansa ja -tehtäviinsä.

“Ja kukaa ei oikee tiä tosta työstä miten tuo. Ni sit se on vähän semmosta ”I have no idea what im doing” Ni välillä, että en tiä että teenkö kaiken ihan väärin mutta ei tiedä kukaan muukaan.” (Milla)

Muutama haastatelluista uusista opettajista nosti työmäärän ja -ajan rajaamisen työhyvinvoinnin kannalta merkittäväksi haasteeksi. Harjoittelun lisäksi siihen tarvittiin osittain tukea myös työyhteisöltä. Erityisesti Kaisan haastattelussa työn määrän ja -ajan epäsuhdanne muotoutui

yhdeksi suurimmista teemoista, mistä voidaan päätellä sen olleen erityisen merkityksellinen juuri hänen henkilökohtaisessa työnteon kontekstissaan.

“No ku mulla on tuota- Meillä ei oo ihan kaikissa aineissa oppikirjoja ... ja sitten kun sitä materiaalia on niin tajuttomasti, niin jotenkin sen läpikäymiseen menee tosi paljon aikaa ja se ehkä vaikuttaa siihen, että mulla menee liikaa aikaa suunnitteluun ja mulla menee liikaa aikaa työn tekemiseen, ja se vaikuttaa siihen työhyvinvointiin ihan vaan niinku jaksamisen kannalta.” (Kaisa)

*“Niin just se, että mistä mä oon saanu myös minun avustajilta niinku silleen ihan oikeen palautettakin, et ne on silleen että ku “oikeesti et sä voit antaa meille niitä hommia, et sun ei tarvitse kaikkea hoitaa ite. ... Mut toi delegoiminen ei oo ollu vielä ihan niinku silleen hanskassa, että *nauru* sitä harjotellaan vielä!”* (Emilia)

Opettajan työhön kuuluu opetuksen suunnittelu ja sen toteutus. Työssä on suuri vastuu ja uutena opettajana oman työn tuloksen riittävyyden arviointi suhteessa jaksamiseen ja ajallisiin resursseihin koettiin haasteellisena ja jopa kuormittavana. Vertailukohteeksi osoittautuivat myös käsitteet muiden työyhteisön jäsenten työskentelystä.

“Että pit- haluaa tehdä kaiken niin täydellisesti ja sitten jos muut ei auta siinä rajoittamisessa, siinä työajan rajoittamisessa ja siinä niinku laadun tarkkailussa, että mikä on riittävää, että pitääkö kaiken nyt olla täydellistä, niin sit se on paljon hankalampaa vetää itekin se raja. Ja kun sitä työtä vaan riittää niin paljon kuin sitä vaan jaksaa tehdä.” (Kaisa)

“Jos näkee, että kaikki muut tekee kauheen hyvin asioita, niin sitten itelläkin tulee semmonen fiilis, että “ei viitsi, vähä mie oon huono, jos mie en tee vähän paremmin”.” (Kaisa)

Eräs haastateltava ilmaisi myös työhön liittyvän jännityksen vaikuttaneen unen laatuun ja palautumiseen, missä näkyikin selkeästi työn psyykkisen puolen vaikutus myös fyysiseen hyvinvointiin. Kuitenkin työyhteisöön tutustumisen myötä jännityksen tunteet olivat helpottaneet ja työajan ulkopuolinen tarvittava lepo mahdollistunut.

*“No ihan alkusyksystä omaa työhyvinvointia ehkä heikensi se, että saatto mennä vielä yöt vähä huonosti nukkuessa, iha vaa ku jännitti sitä töiden alkua, siinä aluks mutta se meni aika nopeesti sitte ohi ku pääs siihe töihin kiinni ja alko tuntee oppilaita ja työporukkaa alko tunte-
maa”* (Niilo)

4.2 Merkitykselliset tekijät työnteon rakenteiden ja olosuhteiden kannalta

Aineistossa tuotiin esille merkitykselliseksi koettuja ympäristöllisiä ja “ennaltamääritettyjä” tekijöitä, joita haastateltavat kuvailivat eräänlaisina työnteon raameina ja puitteina, joihin vaikutusmahdollisuudet henkilökohtaisella tai työyhteisön tasolla olivat rajalliset. Nämä tekijät on jaoteltu pääluokkina koulun fyysisiin tiloihin ja tilaratkaisuihin sekä työnteon ajallisiin ja paikallisiin tekijöihin. Aineiston perusteella ne vaikuttavat niin työhyvinvointiin, työssäjaksamiseen kuin myös välillisesti yhteisöllisyyteen. Työhyvinvointia heikentävinä asioina pidettiin sisäilmaa ja kiirettä. Oppilasaines, työmäärä ja rauhallisten työskentelytilojen puute koettiin työssäjaksamisen kannalta haasteiksi, kun taas yhteisten tilojen puute ja vallitsevat poikkeusolot tulivat esille yhteisöllisyyteen välillisesti vaikuttavina tekijöinä.

4.2.1 Materiaalinen ympäristö ja työnteon olosuhteet

Koulun fyysisiä tiloja koskien henkilökunnan yhteisten taukotilojen merkitys nousi esille aineistossa erityisesti tapauksissa, joissa oppilaitosten pienet taukotilat tai hajautettu työympäristö muodostuivat haasteeksi yhteisöllisyydelle. Luonnollisia, arkipäiväisiä kohtaamisia ei puutteellisten tilojen takia synny yhtä paljon ja tutustuminen työyhteisön jäseniin saattoi muotoutua haasteeksi.

”Siellä pienessä niin jotenkin, ne tilatki on nii pieniä, ni siellä ehkä ihmiset ei hengaa nii paljon (opettajanhuoneessa) ni siellä ei synny semmosta juttelua.” (Saana)

”Koko koulu on aika hajautettu. Nii se et ei oo sillai vaikka yhtä yhteistä opettajan huonetta” (Milla)

Lisäksi fyysisissä tilaratkaisuissa keskiöön nousi muutaman haastateltavan kohdalla rauhallisen työskentelytilan merkitys työnteon sujumuudelle. Esimerkiksi resurssiopettajana tai kiertävänä erityisopettajana ei välttämättä ole omaa vakituista luokkahuonetta. Oman rauhallisen työskentelytilan puute voi nousta ongelmalliseksi esimerkiksi ympärillä olevan hälinän ja saatavilla olon odotuksien takia.

”Et ku opehuoneessa on monesti jonkunlainen keskustelu käynnissä ja se on mullekin semmonen paikka, missä kaikki aineenopettajat tulee repimään mua hihasta ... Että niinku ei se ole semmonen rauhallinen tila, missä sä voisit niinku rauhassa suunnitella tunteja, ellet sitten

halua nimenomaan jonkun toisen ideoita niihin. Että semmonen oma rauhallinen työskentelytila tai hiljainen työskentelytila niin se varmasti lisäis kans työhyvinvointia.” (Kaisa)

Kaksi haastatelluista opettajista mainitsi myös sisäilmaongelmat niin henkilökunnan kuin opilaiden hyvinvointia heikentävänä fyysiseen työympäristöön liittyvänä tekijänä.

Koulujen arkipäivässä kiire on yleistä ja suorittaminen usein yksilöllistä (Kykyri, 2007, s. 106–108). Kiire nousikin haastattelujen puitteissa jatkuvasti esille merkityksellisenä tekijänä ja sen vallitseva rooli koulutyön hektisessä arjessa nimettiin niin henkilökohtaiseksi kuormitustekijäksi kuin myös heikentävän tai jopa estävän yhteisöllisyyden ja yhteenkuuluvuuden tunteen syntymistä.

“Sit sen yhen päivän ku mä olin toisella koululla missä mulla oli aikataulutusta siellä oli semmonen aika tappopäivä niin sanotusti, että se kyllä sitte imi aina perjantaisin mehut ihan tottaalisesti, sattuu semmoset hankalimmat ja työläimmät ryhmät sinne ja oltiin iha aamusta iltaan piettiin tunteja ni se oli aika [työhyvinvointia heikentävä tekijä]” (Niilo)

“Ois mukava, että ois enemmän semmosta kiireetöntä aikaa, että ko kakkosluokan arki on välillä vähä semmosta hektistä” (Oliver)

Kiireen käsitettiin vaikuttavan välillisesti myös työyhteisön käytännön toimintaan ja yhteistyöhön, koska sillä perusteltiin erästä haastateltavaa turhauttavaa informaation vähäisyyttä ja olennaisten yhteisten asioiden sopimista kollegoiden kesken.

“Ni sitte voi olla, et ei saa vastausta viesteihin, ko ei muista tai ehi vastata ... ko et sieläki päässä on nii kiire.” (Milla)

Kiireen lisäksi myös resurssien puute vaikuttaa opettajien arkeen työmäärän lisääntymisellä suhteessa käytettävissä olevaan aikaan. Kiertävänä erityisopettajana yksi haastateltavista koki työroolinsa vaativan suurta mukautumista ja hän usein päätyikin työpaikallaan hoitamaan työkuvansa ulkopuolisia tehtäviä, kuten sijaistamista, minkä hän koki epäoikeudenmukaisena.

“Jos on paljon poissaoloja opettajilla ja ei palkata sijaisia, niinin sitten se, että joku joutuu tekemään ne toisten työt niin se aiheuttaa semmosta no ensinnäkin tietenkin kuormitusta sitte semmosta huonoa mieltä sit vähä semmosta epäoikeudenmukaisuutta ja semmosta että hmmm joo se, että ne resurssit pitäis olla kunnossa, että pitäis palkata aina sijainen silloin kun on sen tarve, et ei kenenkään tarvi tehdä toisten töitä.” (Saana)

Oppilasaineen haastavuus nousi keskeiseksi työhyvinvointiin vaikuttavaksi teemaksi haastattelun erityisluokanopettajan kohdalla. Ensimmäinen työvuosi ja normaalin kouluarjen pyörittäminen koettiin erityisen haastavaksi ja raskaaksi juurikin oppilasainekseen liittyvien realiteettien kannalta.

“Että ei silleen tietyllä tapaa pysty tehdä semmosia asioita, mitä ehkä haluis, koska ne arjen realiteetit on vaan niin vaikeat. Ja sitten ehkä meilläkin se, että se mikä eniten kuluttaa on se oppilaitten pahoinvointi tietyllä tavalla. ... et semmoset asiat ehkä silleen rasittaa.” (Emilia)

Vaikka haastateltavien kokemukset liittyen työnteon puitteisiin vaihtelivat yleisesti paljon ja olivat vahvasti kontekstisidonnaisia, kiireen lisäksi poikkeusolot ja niiden vaikutukset kouluarkeen nousivat kaikissa haastatteluissa esille negatiivisessa valossa. Koronapandemian takia yhteisiä virkistysajaisia ei olla voitu järjestää, opettajanhuoneen oleskelukapasiteettia on jouduttu supistamaan, oppitunnista kuluu aikaa käsien pesuun ja opetusta täytyy toteuttaa kasvomaskin kanssa. Vaikutuksia työarkeen on paljon niin henkilökohtaisen työhyvinvoinnin, työyhteisöön kiinnittymisen kuin myös yhteisöllisen toiminnan kannalta, ja täten poikkeusolojen koettu merkitys työhyvinvoinnille ilmeni voimakkaana ja monitahoisena.

“kaikki työhyvinvointitapahtumat oli semmosia että meillä jaettiin välipalapusseja ... että jos vuosikautia mentäs samalla tavalla ni kyllä se (työyhteisön yhteisöllisyys) siitä kärsis jo. Että nyt on poikkeusajat ni se on poikkeuksellista.” (Niilo)

“Mutta nyt tosiaan ku korona on, tai että ei nyt oikee saa järjestää mitää tollasta (viikkosumpeja), että keräännytäämpä kaikki opehuoneeseen. Ni seki on jääny, et niitä on kyllä selkeesti tuollaki porukka kaivannu. Kaikki tommoset just illanistujaiset ja kahvihetket ni niillähä sitä saa semmosta rentoa menoa.” (Milla)

Erityisesti poikkeusolojen vaikutukset näkyivät kaipuuna yhteisöllisiin tapahtumiin, jotka olivat jääneet kokoontumisrajoitusten takia vähäisiksi. Vähäiset toteutuneet kokoontumiset haastateltavat nostivat esiin työyhteisölle erityisen mielekkäinä ja yhteisöllisyyttä tukevinä hetkinä.

“monestihan työyhteisöä parantaa ehkä myös tämmöset työpaikan ulkopuoliset tapahtumat, että ehkä vähä tänä syksynä heikensi se, että ei ollu tapahtumia tänä koronasyksyn takia ni en työkavereitani nähny ketään kertaakaan työpaikan ulkopuolella niini. Et se on tietenki vähä harmillista, et ne jäi kaikki pois semmonen, et se oli sitte aina hyvin virallista työpaikan toimintaa ku oltii tekemisissä.” (Niilo)

4.3 Merkitykselliset tekijät työyhteisön ja sen yhteisöllisyyden kannalta

Tutkimuksessa kävi ilmi, että työyhteisö, sen rakenteet ja yhteisöllisyys koettiin merkitykselliseksi työhyvinvoinnin kannalta. Näihin pureudutaan seuraavana kuvaamalla tarkemmin työpaikan toimintakulttuurin, yhteisöllisyyttä tukevan vuorovaikutuksen ja kohtaamisen sekä työyhteisön tuki voimavarana -pääluokkia. Näiden pääluokkien puitteissa, erityisesti vuorovaikutusta ja kohtaamista koskevassa osiossa, kuvataan myös haastateltavien kokemuksia työyhteisön ja sen yhteisöllisyyden sisäisistä merkityksellisistä tekijöistä.

4.3.1 Työpaikan toimintakulttuuri

Työpaikan toimintakulttuuria ja käyttäytymistä ohjaavat työyhteisön yhteiset arvot (Kaivola & Launila, 2007, s. 52). Jokaiselle työpaikalle muovautuu erilaiset käyttäytymismallit ja niihin sopeutuminen on yksilöllistä. Tutkimuksen tuloksissa nämä merkitykselliseksi nostetut käyttäytymismallit on jaettu toimintakulttuuria ohjaaviin tiedostettuihin ja tiedostamattomiin tekijöihin opetussuunnitelman (POPS, 2014, s. 26) määritelmien mukaisesti. Tiedostamattomiin tekijöihin lukeutuvat työpaikan kirjoittamattomiin rakenteisiin ja normeihin liittyvät asiat, kun taas aktiiviset toimintamallit ja -rakenteet ovat tiedostettuja tekijöitä.

Toimintakulttuuria ohjaaviin tiedostettuihin tekijöihin lukeutuva merkitykselliseksi koettu tekijä on työyhteisön jäsenten osallistaminen työpaikan arkea muovaavaan päätöksentekoon ja keskusteluun. Haastatelluista opettajista kaikki kokivat olevansa osallisia työyhteisöönsä ja olonsa tervetulleeksi. Keskustelun avoimuus ja uuden työjäsenen osallistaminen siihen koettiin erityisesti yhteisöllisyyttä edistäväksi tekijäksi.

“et osallistetaan myös siihen keskusteluun, et se ei oo vaan semmosta, et “Aa ne on uusia, no olkoot siellä.” (Emilia)

Myöskin päätöksentekoon osallistaminen nostettiin merkitykselliseksi osallisuuden osa-alueeksi ja sen puutteen nähtiin heikentävän yhteisöllisyyttä, erityisesti jos tietyt ammattiryhmät suljettiin päätöksenteon ulkopuolelle esimerkiksi eväämällä pääsy kokouksiin tai yhteisiin tiedotuskanaviin, joissa keskustelua, informointia ja päätöksentekoa tapahtuu.

“Kun luodaan yhteisiä sääntöjä nii siihen ei osallisteta koko henkilökuntaa ja siellä on tällönen työryhmä, kaksi per koulu. Nii se ei mun mielestä luo yhteisöllisyyttä, että ne asiat on näh-

tävillä niistä heidän muistioista, mutta se on niinku semmosta teennäistä avoimuutta niihin asioihin, että niihin ei pääse vaikuttaa. ... ja nyt kaikki on tullu sillee hyvin kiireellä, mutta työntekijöitten huolia ei oo kuultu.” (Linda)

“Että jos on joku juttu unohtunut infota ohjaajilla ja se on infottukin vain ja ainoastaan opechatissa niin heistä on tuntunut siltä, että ei oo välttämättä niin otettu huomioon tai ei kuulu siihen yhteisöön.” (Kaisa)

Tiedostettuihin tekijöihin voidaan käsittää kuuluvan tiedon kulku, jonka myös haastateltavat nostavat työarjen sujuvuuden ja siten työhyvinvoinnin kannalta merkitykselliseksi. Varsinkin työpaikan tiedon kulun ongelmat tiedostettiin toimintakulttuuriin negatiivisesti vaikuttavana. Informaation vähäisyys osoittautuu työntekijöiden turhautumisena ja stressaantumisena. Myös perehdytyksen tärkeys mainittiin aineistossa tarvittavan tiedon puutteellisuuden yhteydessä ja onnistuessaan sen käsitettiin vähentävän esimerkiksi tietämättömyyteen ja epävarmuuteen liittyvää ahdistusta.

“Ja sitten jossain määrissä ja jossain mielessä kanssa on ehkä ihan inhimillisesti se, että kun informaatio ei välttämättä kulje ihan niin sulavasti kuin mitä sen pitäis. ... niin sit siinä kohtaa tuli vähä itellä silleen et et miksi tästä ei taas niinku infottu” (Emilia)

“Perehdytys. Mm. Koska sitte se luo.. Niinku.. Koska se että ko no sori ku mää taas kyselen ja tulee semmonen olo että nyt mää taas kyselen ja taas mää vaivaan ja semmonen ahistus ja stressi ja huoli siitä että onko mää niinku tehny nää asiat oikeen ja oonko mää muistanu hoitaa kaikki asiat ni se niinku häviäis siitä nii kyllä se sitte niinku se jaksaminenki parantus ku vois keskittyä sitte tietäis ne asiat, että okei aina ku käy näin ni mää teen näin. Etukätteen tietäis eikä sitte ku se asia sattuuki ni sitte on sillee: "Aa pitäsköhän mun nyt tehdä jotain?" (Linda)

Työpaikan toimintatavat ja -kulttuuri ovat sidoksissa työntekijöiden toimintaan. Työntekijöiden vaihtuvuus on usein yleistä kouluissa, mutta toimintakulttuurin aktiivista muuttamista ei varsinkaan uutena työntekijänä koettu helpoksi. Lisäksi ammattiryhmien välisissä käsityksissä toimintakulttuurista ja sen muutoksien tarpeellisuudesta huomattiin eroja.

"... ku vaikka että: "No tälleen täällä on aina tehty". Siitä tulee itelle semmonen olo et Okeeei, no että niinku mää nään tän asian hyvin eri tavalla, että minun mielestä tällöinen asia pitäis järjestää niinku näin ja näin ja näin.” (Linda)

“Aineenopettajien puolella huomaa semmosta muutosvastarintaa esimerkiksi niinku, erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integroimisesta et se on jotenki niille paljo nihkeämpi juttu”
(Milla)

Vaikka ammattiryhmien välisiä eroja työyhteisössä ei suoraan haastattelussa kysytty, tulivat näkemykset niiden eroista ja vaikutuksista yhteisöllisyyteen esille haastatteluiden puitteissa. Uudet opettajat analysoivat erityisesti ohjaajien ja opettajien välisiä hierarkiaan ja työnkuvaan liittyviä eroja sekä aineenopettajien ja luokanopettajien keskinäisiä näkemuseroja, joiden koettiin osaltaan heikentäneen työyhteisön yhteisöllisyyttä ja siihen kuuluvuuden tunnetta.

“Heistä [koulunkäynninohjaajista] tuntuu, että on semmonen hierarkia, että on opettajien juttuja, joihin he ei kuulu ja sitten ei oikeen oo mitään semmosta mihin he kuuluis sillä tavalla.”
(Kaisa)

“Siellä on semmonen ehkä niin kun entivanhanen minun mielestä kulttuuri ... heitä sanotaan välillä avustajiksi, välillä ohjaajiksi ... niinkun avustajia eikä heitä ehkä ihan nähdä semmonsina työparina ja ohjaajana” (Linda)

“Meillä ehkä vähän näkyy semmonen tota, luokanopettajien ja aineenopettajien välinen kuilu. Että eroa, ajattelutavoissa esimerkiksi on tosi erilainen.” (Milla)

Toisaalta merkitykselliseksi tekijäksi nostettiin myös oman roolin hakeminen uutena opettajana suhteessa työyhteisöön. Työyhteisöön uutena tuleminen ei ole aina saumatonta. Yhteisöllä on muodostunut jo tietynlaiset toimintatavat sekä -mallit, joissa uusi työntekijä joutuu etsimään omaa paikkaansa ja tapaa olla osana yhteisöä. Vaikka valtaosa haasteltavista korostikin työyhteisön hyvää ilmapiiriä ja vastaanottoa, roolia suhteessa työyhteisöön kuitenkin haettiin. Osa jääkin selkeästi tarkkailijan rooliin ja pyrkii sopeutumaan yhteisöön mahdollisimman hyvin. Useissa tapauksista uudet opettajat olivat aktiivisia toimijoita prosessissa tehdessään tietoisia valintoja roolinsa suhteen.

“Ja ehkä jotenki uutena opettajana vähän niinku tosi paljon tarkkailee sitä että miten täällä mennää ja miten te ootte tottunu tekemää. Ei oo semmonen niinku että: ”Minä tulen ja näytän teille uusia tuulia!”” (Saana)

“No tässä työyhteisössä mulla oli iha tosi hyvä olla. Tietenki sitä on aina vähä uutena opettajana vielä etsii paikkaansa siinä, että vähä enemmän on seurailijana siinä jossain määrin, mutta se tuntu kyllä ihan luontevalta, siellä oli ihan tosi mukava ilmapiiri” (Niilo)

Rooli uutena työyhteisön jäsenenä korostui erityisesti tapauksissa, joissa omat ajatukset ja periaatteet koettiin poikkeaviksi työyhteisössä muuten vallitsevien mielipiteiden tai toimintamallien kanssa.

“Sitte itelle tulee semmonen olo, että no kun on ohje ja määräys tullu ni minä noudatan sitä (vaikka muut ei), että oon iha kaikessa hiljaisuudessa ja enkä kerro kellekkää.” (Linda)

4.3.2 Työyhteisön tuki voimavarana

Tutkimukseen haastateltuja uusia opettajia yhdisti ensimmäisen työvuoden lisäksi myös kaikkien kokemana merkityksellisyys työyhteisön antamasta tuesta työarjessa ja työhyvinvoinnille. Tukea tarvittiin ja arvostettiin niin käytännön asioissa kuin myös henkiselä tasolla. Työyhteisön tuen merkityksen eräs haastateltavista kiteyttää seuraavasti:

“Mulla on aivan tajuttoman ihana, kannustava, ymmärtävä, tukeva työyhteisö ja mä oon niin monta kertaa nytten syksyn aikana miettinyt, että en kyllä ikinä jaksais tätä työtä uutena opettajana, jos ei ois tommosta työyhteisöä” (Kaisa)

Työyhteisön antama tuki ei ole välttämättä pelkästään konkreettisia tekoja ja käytännön asioissa auttamista, vaan yksinkertaisuudessaan työyhteisön läsnäolo ja työarkeen liittyvien asioiden yhdessä pohtiminen nousi usealle haastateltavalle tärkeäksi asiaksi työuran alun jaksamisen ja epävarmuustekijöiden kohtaamisen kannalta.

Lähes kaikissa haastatteluissa mainittiin tavalla tai toisella auttaminen työyhteisössä. Kaikki kuusi auttamisen maininnutta kokivat, että kynnys kysyä apua työyhteisöltä on matala ja apua on aina tarvittaessa ollut saatavilla. Auttamisen kulttuurin on ilmaistu tukevan niin henkilökohtaista työhyvinvointia kuin myös ilmentävän yhteisön ilmapiiriä, parantavan yhteisöllisyyttä ja helpottavan työyhteisöön mukaan pääsyä.

“Aina saa ihan keltä tahansa, niin voi mennä kysyyn apua, et kukaan ei oo silleen “pärjääle, kyllä sää sen selvität”.” (Emilia)

Työyhteisöissä oli kohdattu myös kaikkia koskettavia negatiivissävyytteisiä kokemuksia, tunteuksia ja haasteita liittyen esimerkiksi työn tekoa ohjaavien rakenteiden toimivuuteen sekä poikkeusolojen vaikutuksiin. Näissä tilanteissa työyhteisön oli usein koettu antavan tukea ja yhteisten vastoinkäymisien tai koettelemusten rakentaneen tai tuoneen esille työyhteisön yhteisöllisyyttä.

“Että se semmonen yhteinen vitutus tuo kaikki yhteen.” (Linda)

“Ku oli tämmönen vakava uhkaustilanne koululla ja sit sen jälkeen ni ku se tuki mitä kuitenkin työyhteisöltä sai, koska joillekki se oikeesti oli iha järkyttävä tilanne. Niini se oli kyllä jotenki tosi mukava nähä, että kyllä välitetään siitä, että työkaverillaki on kaikki kunnossa” (Niilo)

Vuonna 2015 on koulutuksen kehittämiseksi julkaistu kärkihanke, jossa pääpainona on opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen kehittäminen tutoropettajatoiminnalla. Kärkihankkeen toteuttamiseksi luotiin Uusi peruskoulu -ohjelma, jonka kolme päätavoitetta ovat oppijalähtöisyys, maailman osaavimmat opettajat sekä avoin ja yhteisöllinen toimintakulttuuri. (OPH, 2018). Kaksi haastateltavista mainitsikin tutoropettajan tuen positiivisena asiana työarjessaan ja työssäjaksamisessaan.

Tutoropettajan roolin lisäksi yksittäisenä mainintana työyhteisön jäsenten tarjoamasta tuesta ja merkityksellisestä roolista oli johto, eritoten rehtori, jonka suhtautumisesta joko positiivisessa tai negatiivisessa mielessä kertoi neljä haastateltavaa. Merkitykselliseksi nostettiin joko rehtorin tuki tai sen puute.

“Rehtoriki oli tosi ymmärtäväinen siinä, että oliha se raskas päivä, mutta ko seki ku käy vaa yhen päivän viikosta sillä koululla ni pakkoha ne on vaa sitte pitää sillon ne tunnit, että kyllä ymmärs sen mutta eipä sille tilanteelle oikee mitää mahtanu ja oli kyllä ihan tukeva tuki siinä miten niinku silleen jaksaa kysellä kuulumisia aina ku siellä kävi ja näki.” (Niilo)

Vaikka kyseisessä tapauksessa korostuukin nimenomaan rehtorin merkitys myönteisen työssäjaksamisen kannalta, voi johtaja toiminnallaan olla aiheuttamassa työyhteisössä myös negatiivisia kokemuksia, kuten eriarvoisuutta.

“Se meidän rehtori on sitä mieltä että yläkoulu on niinku se the thing että ei teillä alakoululla oo nii väliä ja se mitä yläkoulun pillin pussii pittää koko aja niinku se on se mikä määrää ja yläkoulun opettajat ja yläkoulun oppilaat. Että alakoulun opettajillaha ei oo mittää väliä.” (Linda)

4.3.3 Yhteisöllisyyttä tukeva vuorovaikutus ja kohtaaminen

Työpaikalle muodostuu usein erilaisia työryhmiä ja vertaisryhmiä, joiden kokemukset ja samankaltainen konteksti voivat tarjota samaistumis pintaa. Aineistosta nousikin esille juuri vertaisryhmien merkitys. Vertaisuutta ja samaistumista koettiin esimerkiksi samaa ikäluokkaa olevien, myös uutena työyhteisöön tulleiden tai samaan opettajaryhmään kuuluvien kanssa. Aineiston perusteella vertaisryhmän merkityksellisyys liittyi sen tarjoamasta tuesta ammatti-identiteetille, työyhteisöön liittymiselle, yhteisöllisyyden tunteen syntymiselle ja käytännön asioille. Vastaavasti yksi haastateltavista nimesi myös vertaisryhmän puutteen syyksi sille, että yhteisöllisyyden tunnetta ei ollut päässyt syntymään.

“Ja sitte siellä oli meitä, oli itseasiassa aika monta uutta siellä, että tietenki uusille opettajille muodostu vähä semmone ehkä, semmonen tietty piiri, jossa saatii henkistä tukea silleen uusina, mutta iha yhtälailta sitä pääsi mukaa sillee kokonaisuuteenki mukaa täysin koko porukalla.” (Niilo)

“mutta en ihan hirveen kovaa tai vahvaa yhteisöllisyyttä koe kuitenkaa kummassakaan. (Osaakko sanoa mistä se vois johtua?) No varmaan just se, että on uus jaa sitte on myös ehkä vähän eri ikäluokkaa myöskin kun muut opettajat tai suurin osa opettajista.” (Saana)

Samanhenkisyyden kokemus näyttäytyi aineistossa myös esimerkiksi huumorintajun kohtaamisena. Huumorin rooli muotoutui haastateltavien näkemyksissä keskeiseksi työyhteisön jäseniä lähentävänä ja yhdistävänä tekijänä, mutta myös tapana suhtautua ja käsitellä opettajan työn kääntöpuolia ja raskautta, täten tukien myöskin työssä jaksamista.

“Siellä on hyvä huumori ja semmone oikeanlainen suhtautuminen siihen työhön, että vaikka rankkaa välillä on ni sitte pystyy kyllä nollaamaa.” (Oliver)

“Tuollaki on todettu että huono huumori kantaa aika pitkälle niinku työyhteisössä.” (Milla)

“Työkaverit ovat huippuja ja hyvin niinku samanhenkisiä ku minä. On niinkun heidän kanssaan on hauskaa ja ja tuota on sillätavalla hyvin rento meininki.” (Linda)

Yhteisöllisyyttä tukevaksi tekijäksi nimettiin myös työarjessa tapahtuvat päivittäiset ammatilliset ja henkilökohtaiset kohtaamiset. Kohtaamisten keskiössä katsottiin olevan vuorovaikutussellisuus, joka ilmeni muun muassa arkipäiväisien kuulumisen vaihtamisena.

Usein kohtaamiset kollegoiden kanssa tapahtuivat yhteisessä taukotilassa tai ”opehuoneessa”, jossa vuorovaikutuksen puitteissa voidaan purkaa tunteita ja esimerkiksi vitsailla yhteisesti. Usein taukojen aikana keskustelut ovat olleet arkipäiväisempiä ja oleskelua kuvaillaan rennoksi. Opettajahuonekeskustelun, -hengailun ja -ilmapiirin merkitys yhteisöllisyydelle ja työhyvinvoinnille tuli esille jokaisessa haastattelussa.

”Muuten se sitte yhteistyö oli semmosta henkistä tukea ja turvaa siellä opehuoneessa.” (Niilo)

”Opehuoneessa ihan sama kenen kanssa on, tai siellä on niinko aina porukkaa ja siellä on semmonen hyvä meininki” (Oliver)

”Kahvihuonekeskustelut on kyllä parasta varmaanki siinä opettajahuonehengailussa.” (Saana)

Yhteisten taukotilojen merkityksellisyys on aineistossa huomattu myös koulun fyysisiä tiloja koskevassa osiossa, joka korostaakin niiden tärkeyttä. Kohtaamispaikkojen puutteen ja kiireen on nähty vaikuttavan merkittävästi kontaktien vähäisyyteen ja vähentäneen tutustumista työyhteisössä.

”Tykkään tosi tosi paljon työyhteisöstä. Toki meillä nyt, meillä on monta rakennusta ja sitte on purettu yks rakennus ja ollaan rakentamassa uutta koulua muutaman vuoden sisään ja siinä on väestötiloja, niinku useampi kappale, et sillai koko koulu on aika hajautettu. Nii ni se et ei oo sillai vaikka yhtä yhteistä opettajan huonetta” (Milla)

”Siellä jotenki oli tietenki myös semmonen olo, että ei ihan päässykkää ihan nii hyvin siihen työyhteisöön sisälle ku en ees kerenny siellä hengaamaan opettajanhuoneessa ja tutustumaan silleen ihmisiin.” (Niilo)

Ohimeneviä kohtaamisia työpaikalla tapahtuu jatkuvasti taukotilan lisäksi esimerkiksi käytävillä, ruokalassa, kopiohuoneessa tai muissa vastaavissa oppilaitoksen tiloissa. Kohtaamisten luonne vaihtelee päivästä ja ihmisestä riippuen, mutta pääsääntöisesti ne koettiin merkitykselliseksi osaksi päivittäistä arkea ja loivat tunnetta, että on osa omaa työyhteisöään.

”Et iha vaan ohimennen yks työkaveri sano, että: ”hm, ihana ku Linda, ku sää aina vaa sanot tollee, että: Ei täsä mittää! Tehhää vaa!” Siitä mulle tuli semmonen olo, että ihan ku mää oisin ollu siellä kauemminki töissä. Ja niinko jotenki osa sitä yhteisöä et hän niinku tunsija mää oon selkeesti ollu kuultu ja nähty siellä, että mää oon aiemminki sanonu jotaki saman tyyppistä” (Linda)

“Käytäväkohtaamiset! Mun mielestä se, että porukka hymyilee ja moikkaa ja siinä ohimennen kyslee muutamia juttuja, että hei, että mitäs kuuluu ja että miten meni aamu tai toivottaa tsemppiä päivään tai jotakin muuta, niin niistä tulee aina tosi hyvä fiilis. Että ne on aika pikku juttuja, mitkä sitten tuo sitä yhteisöllisyyden tunnetta.” (Kaisa)

Useilla työyhteisöillä on tapana järjestää työarjen ulkopuolisia tapahtumia, kuten pikkujouluja tai virkistäytymispäiviä. Tarkoituksena on rentoutua yhdessä porukalla työajan ulkopuolella ja irtautua hektisestä työarjesta. Aineistosta käy ilmi, kuinka työarjen ulkopuolisia tapahtumia kaivataan ja niistä nautitaan. Juurikin työajan ulkopuolisilla tapaamisilla nähtiin myös olevan suuri vaikutus työyhteisön yhteisöllisyyden edistämiseen ja työyhteisön jäseniin tutustumiseen.

“Just joku semmonen niinkö vapaa-ajalla järjestettävä juttu että ei oo sitä työhässäkkää siinä ympärillä että sitte oikeesti kerkiää” (Oliver)

“Koko meidän henkilökunta lähti tonne [paikkakunta] pottupellolle me oltii siellä siis ihan yön yli ja ihan ryyppymeiningillä ja oli ihan huippua ja kivaa.” (Linda)

“Et niitä on kyllä selkeesti tuollaki porukka kaivannu. Kaikki tommoset just illanistujaiset ja tommoset kahvihetket ni niillähä sitä saa semmosta rentoa menoa.” (Milla)

Jokaisella työpaikalla voidaan sanoa olevan ainutlaatuinen työyhteisö ja tapa kohdata työyhteisön jäseniä. Tätä toimintakulttuuria voi heijastella myös ammatilliset kohtaamiset. Aineistosta esille nousseet merkitykselliset ammatilliset kohtaamiset liittyivät pääsääntöisesti siihen, miten uusi työntekijä oli otettu työyhteisöön vastaan.

“No siellä heti ensimmäisenä työpäivänä niini tultiin, kaikki tuli tervehtimään silleen jos tajus että on joku uus paikalla, että tultiin juttelemaa ja silleen auttamaan ja kysymään samalla, sanomaan että saa tulla kysyä apua iha millon vaa” (Niilo)

Myös johtajan lähestyttävyyys ja läsnäolo nousi useamassa haastattelussa keskeiseksi yhteisöllisyyttä ja työpaikan avointa ilmapiiriä rakentavaksi tekijäksi. Ammatillisessa kohtaamisessa korostettiin muun muassa yhdenvertaista kohtelua, mutta lähtökohtaisesti esimies koettiin tasa-vertaisena työyhteisön jäsenenä.

“no ensimmäisenä tulee mielee hyvä esimies ... että tavallaan jos menee sen esimiehen juttusille ihan sama mistä asiasta niin nin siinä ei oo semmosta naamarajaa. Et ei oo semmosta asiaa mistä ei vois mennä sanomaan tai kysymään tai semmosta ja kaikille tulee niinko varmasti sama kohtelu” (Saana)

“Ja se lähtee kyllä sieltä rehtorista, ainaki meillä. Siellä se istuu meitä kanssa kahavilla ja heittää huonoa juttua siinä missä muutki.” (Oliver)

5 Yhteenveto

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitkä tekijät peruskoulussa työskentelevien vastavalmistuneiden opettajien mukaan ovat merkityksellisiä työhyvinvoinnin kannalta, sekä työyhteisön ja yhteisöllisyyden mahdollista merkityksellisyyttä suhteessa työhyvinvointiin. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että vastavalmistuneet opettajat käsittivät työhyvinvointinsa hyvin moninaisena. Esimerkiksi Virolaisen (2012) esittämän kokonaisvaltaisen työhyvinvoinnin eri osa-alueet kävivät ilmi haastateltavien kokemuksissa työhyvinvointiin merkittävästi vaikuttavista tekijöistä. Eri osa-alueita ei nähty toisistaan irrallisina, vaan sidonnaisina. Tuloksissa tämä näkyi esimerkiksi henkilökunnan yhteisiä tiloja koskevissa yhteyksissä, joissa liitännäisiä toisiinsa olivat viihtyisän tilan merkitys palautumiselle, niiden mahdollistamat vuorovaikutukselliset kohtaamiset sekä työolojen, kuten kiireen, vaikutukset kohtaamisien määrään ja laatuun. Opettajainhuoneen moninaisesta merkityksellisyydestä käyty keskustelu kiteyttää myös tutkimuksessa tarkastellun työhyvinvoinnin, työyhteisön ja yhteisöllisyyden sidonnaisuuden. Merkityksellisten tekijöiden kautta kävikin ilmi, että ajoittain koko työyhteisön ja henkilökohtaisen työhyvinvoinnin välille oli käytännössä mahdotonta piirtää selkeää rajaa, mikä osaltaan kertoo työyhteisön erottamattomasta merkityksestä tutkimuksen kohteena olleiden opettajien työhyvinvoinnille.

Lisäksi tutkimusten tulosten perusteella voi havaita muutamia kaikkien haastateltujen kesken yhteneviä merkitykselliseksi koettuja tekijöitä. Kaikki tutkimukseen osallistuneista vastavalmistuneista opettajista nostivat työhyvinvointiin ja työyhteisön yhteisöllisyyteen liittyvissä kokemuksissa erityisen tärkeiksi teemoiksi työyhteisön jäsenten henkilökohtaiset arkikohtaamiset, auttamisen valmiudet, huumorintäyteisen vuorovaikutuksen sekä työn mielekkyyden. Nämä tekijät käsitettiin voimavaroina opettajan työn kääntöpuolien, kuten hektisen työarjen sekä työajan- ja määrän epäsuhanteen, kohtaamiselle. Huomattavaa tutkimustuloksissa oli myös poikkeusolojen korostuminen, sillä vaikka poikkeusajan vaikutuksista työhyvinvointiin tai työyhteisön yhteisöllisyyteen ei erikseen kysyty, aihe nousi silti vahvasti esille kaikkien haastatteluiden puitteissa tavalla tai toisella. Pandemia-aikaa koskevat kommentit korostivat nimenomaan työyhteisön yhteisön ajanvieron roolia sekä suoraan henkilökohtaista työhyvinvointia, että välillisestä yhteisöllisyyttä edistävänä tekijänä.

Hoikkalan ja Pajun (2013) kyselytutkimuksen mukaan lähes puolet opettajista ei voinut avoimesti kertoa kollegoilleen luokkansa työrauhaongelmista, koska pelkäsivät avautumisen vai-

kuttavan käsitykseen heidän ammattitaidostaan. Tässä tutkimuksessa ilmeni, että osaa työuransa aloittavista opettajista jännitti kollegoiden asennoituminen uuteen opettajaan, ja osa ilmaisi epävarmuutta siitä, pidettäisiinkö heitä pätevänä työssään. Vaikka uutena opettajana jo muodostuneeseen työporukkaan ja sen kulttuuriin liittyminen voi sisältää haasteita, niin kuitenkin haastateltujen opettajien kokemuksissa työelämään siirtymisessä työyhteisö ensisijaisesti tuki induktiovaihetta ja edisti työhyvinvointia. Tämä vastaa aiempia tutkimustuloksia, joissa työyhteisön positiivinen ilmapiiri ja sen tuoma sosiaalinen turva on nimetty oleellisiksi työhyvinvoinnin tekijöiksi erityisesti uusien opettajien keskuudessa (Pogodzinski, Youngs & Frank, 2013; Pomaki, DeLongis, Frey, Shor & Woehrle, 2010). Tutkimukseen osallistuneet kokivat olonsa tervetulleeksi työyhteisöön hyvän vastaanoton myötä. Työyhteisöön tutustuttuaan haastateltujen ei tarvinnut pelätä leimautumista huonoksi opettajaksi vaikeiden tilanteiden kohdalla, vaan he saivat niin systemaattista kuin spontaania tukea työn haasteisiin työyhteisönsä jäseniltä. Cantellin (2011, s. 90) mukaan vastuullisessa työympäristössä onkin mahdollista keskustella avoimesti oman työnsä haasteista ja erityisesti uuden opettajan kohdalla niihin tulisi suhtautua ymmärtäväisesti, rohkaisevasti ja auttavaisesti.

Tarkasteltaessa tutkimuksen tuloksia suhteessa OAJ:n (2019) uusimpaan työolobarometriin, voidaan todeta vastaavaisuuksia muun muassa kiireen ja työn määrän kasvun negatiivisesta vaikutuksesta työelämän laatuun. Työn määrässä huomattiin huolestuttavaa kasvua jo vuoden 2017 barometrin tuloksissa, jolloin se erosi merkittävästi suomalaisen työelämän keskiarvosta (OAJ, 2019, s. 8). Työolobarometrin vastaajista 58% kokee, että tiedon kulku toimii joko erittäin tai melko hyvin (OAJ, 2019, s. 30). Huomattavaa kuitenkin on, että kyselyssä vastaajina on ollut monen erityyppisen oppilaitosten opettajat. Tässä tutkimuksessa aineistosta nousi esiin vain muutama tapaus, jossa heikko tiedon kulku oli koskettanut haastateltavia henkilökohtaisesti. Huolta sen sijaan kannettiin esimerkiksi ohjaajien mahdollisuudesta saada opettajiin nähden tasavertaisesti tietoa työyhteisön asioista.

Koko yhteisöä osallistavien ja kannustavien toimintatapojen, joiden puutteella on todettu olevan merkittävä vaikutus esimerkiksi aikomuksiin vaihtaa alaa (Räsänen ym., 2020), tulisi olla lähtöisin johdosta. Myös OAJ on työolobarometrinsa (2019, s. 34) tulosten perusteella peräänkuuluttanut työhyvinvoinnin johtamisen sisällyttämistä opetusalan esimiesten työhön. Myös tämän tutkimuksen tuloksissa heijastui käsitys johdon ratkaisevasta roolista yhteisöllisyyden rakentajana tai rikkojana, vaikkakin jokainen työyhteisön jäsen voi omalta osaltaan vaikuttaa työyhteisönsä yhteisöllisyyteen, sitä tukeviin toimintatapoihin ja täten koko työyhteisön työhyvinvointiin.

6 Pohdinta

Tutkimuksemme perustui ajatukselle jokaisen työyhteisön ja organisaation ainutlaatuisuudesta. Yksilötasolla tarkasteltuna subjektiivinen työhyvinvointi on Virolaisen (2012, s. 12–13) mukaan monen eri asian summa ja eri asiat vaikuttavat luonnollisesti eri ihmisiin eri tavalla. Juuri työhyvinvoinnin henkilökohtaisen luonteen takia tutkimuksessa ei ollut lähtökohtaisesti-kaan tarkoitus tuottaa ilmiöstä yleistettävää tietoa, vaan heijastaa haastateltavien henkilökohtaisien kokemusten maailmaa. Tutkimuksen perusteella todettiin joka tapauksessa useita yhteisiä työhyvinvoinnin kannalta merkityksellisiä tekijöitä, jotka joko tukivat tai heikensivät työhyvinvointia tai siihen liittyvää työyhteisön yhteisöllisyyttä. Mielenkiintoinen ilmiö kuitenkin oli, että vaikka haastattelujen kysymysrunko oli kaikille pääpiirteittäin sama, monilla haastateltavista oli tietty työhyvinvointiin merkittävästi vaikuttanut aihe, joka toistui eri yhteyksissä läpi haastattelun ja josta ajaututtiin keskustelemaan kerta toisensa jälkeen kysymysasetteluista huolimatta. Osalla nämä liittyivät suoraan työtehtävään (Millan työnkuvan yksinäisyys) tai työskentelyn olosuhteisiin (Emilian luokan oppilasaines, Kaisan tasapainottelu työmäärän ja -ajan rajaamisessa, Niilon työskentelyä leimannut kiire). Myöskin työyhteisöä määrittävät rakenteet, kuten Lindan tapauksessa johdon toiminta, nousivat teemoissa esille. Merkittäväksi koettiin myös työyhteisön ilmapiiri, joka Saanan tapauksessa oli puhtaasti työorientoitunut eikä kovinkaan yhteisöllinen (”Mulle on ihan ok, että käyn siellä vaan töissä”), kun taas Oliverin kokemuksissa työyhteisössään kantava voimavara oli kollektiivinen huumori. Haastattelujen vahva teemoittuminen henkilökohtaisen kontekstin ja kokemusten perusteella vahvasti entisestään käsitystä ilmiön tilannesidonnaisuudesta.

Tutkimukseemme osallistuneet opettajat olivat kaikki työskennelleet työssään yhden syyslukukauden verran. Tutkimustuloksiin onkin osaltaan voinut vaikuttaa myös se, mitkä asiat sattuiivat lukukauden lopulla pidetyissä haastatteluissa olemaan päällimmäisinä haastateltavien mielessä. Muutama haastatelluista totesi haastattelun lopussa, että heistä oli mukavaa ja hyödyllistä päästä reflektoimaan ensimmäisen ”opesyksynsä” aikaisia kokemuksia ja pohtimaan myös työyhteisön vaikutusta sen sujuvuuteen. Eräs heistä ilmaisi myös helpotusta päästessään purkamaan työpaikassaan turhauttavilta tuntuneita asioita luottamuksellisesti. Jäimmeikin osaltamme miettimään, kuinka tärkeää uudelle opettajalle voikin olla vastaavat mahdollisuudet käsitellä ja sanallistaa ajatuksiaan työhyvinvoinnista, ja opetella tunnistamaan siihen liittyviä uhkia ja mahdollisuuksia. Työyhteisön roolin pohtiminen voi auttaa huomaamaan siinä piilevät voimavarat

työhyvinvoinnille ja herättää arvostamaan omia työkavereitaan uudella tasolla. Pohdinnan yhteydessä piilee kuitenkin myös vaara siitä, että työyhteisöstään ei löydä työhyvinvointia tukevia tekijöitä, pahimmassa tapauksessa jopa päinvastoin. Tämäkään ei kuitenkaan mielestämme ole lainkaan huono asia, sillä silloin avautuu mahdollisuus puntaroida, voiko itse omalla toiminnallaan vaikuttaa työyhteisönsä viemiseen positiivisempaan suuntaan vai onko kenties päättynyt sellaiseen työyhteisöön, johon ei halua vakituisesti jäädä. Haastatelluista usea ilmaisi työyhteisön olevan merkittävä tekijä työpaikan valinnan kannalta. Kuitenkaan ei voida olettaa, että se olisi kaikille vastaavasti ratkaisevan laatuinen tekijä tai että kaikilla olisi edes mahdollisuutta sitä huomioida esimerkiksi lähtökohtaisesti niukan paikallisen työtilanteen vuoksi.

Jokaisella yksilöllä on oma käsityksensä työnteosta ja työhyvinvoinnin kokemuksesta, joten mielipiteet hyvinvoinnista työyhteisöstä voivat vaihdella yksilöstä riippuen samankin työyhteisön sisällä (Virtanen & Sinokki, 2014, s. 28). Vaikka vastavalmistuneet opettajat tarjoavatkin ainutlaatuisen näkökulman työyhteisöihinsä sen uusina jäseninä, ei esimerkiksi tämän tutkimuksen perusteella saada kattavaa kokonaiskuvaa heidän työyhteisöistään ja niiden yhteisöllisyydestä, eikä yksittäisen subjektiivisen näkemyksen pohjalta voida tehdä koko yhteisöä koskevia johtopäätöksiä. Olisikin mielenkiintoista tutkia saman työyhteisön sisäisiä käsityksiä ja kokemuksia liittyen työyhteisön rakenteisiin ja toimintakulttuuriin sekä tarkastella näkemyksien yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Vaikka tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena olikin haastateltujen yksilöiden kokemukset, analysoivat he työyhteisöään myös oman näkökantinsa ulkopuolelta esimerkiksi opettaja-ohjaaja -asetelmaa koskevien havaintojen kautta. Havainnot ilmentävät kuitenkin vain haastateltavien näkökulmaa, eikä vastaavuutta kyseessä olevien ammattiryhmien edustajien näkemyksien kanssa voida todistaa ilman heidän vastavuoroisen kokemuksensa tarkastelua. Tutkimalla kokonaisia työyhteisöjä voitaisiin myös kehittää konkreettisia työkaluja, jotka olisivat sovellettavissa tukemaan yhteisöllisyyttä juuri näiden työyhteisöjen ainutlaatuisissa konteksteissa sekä auttaa työyhteisöä tunnistamaan jo olemassa olevia voimavarojaan työhyvinvoinnille.

Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että tutkimukseen osallistuneet vastavalmistuneet opettajat voivat työssään ja työyhteisöissään onneksi verrattain hyvin, varsinkin ottaen huomioon poikkeusolojen yleiset vaikutukset opettajien pahenevaan työuupumukseen (viitattu lähteestä Honkalo, 2021). Myös kokemukset työyhteisöistä olivat pääsääntöisesti positiivissävyytteisiä, ja työhyvinvointiin negatiivisesti vaikuttaneet ongelmat löytyivät yleensä sen ulkopuolelta. Työyhteisön merkitys voimavarana korostuikin erityisesti työhön tai sen puitteisiin liittyviä haasteita kohdatessa. Vaikka opetusalan jatkuva muutos sekä nykykontekstin vallitsevat poikkeusolot

tuovat epävarmuustekijöitä alan työoloihin ja opettajien työssäjaksamiseen, eräs haastateltavista lohdullisesti kuitenkin toteaa: ”on siinä haasteita, mut just työporukka auttaa tostaki jaksamaa, että siellä yhdessä sitte pähkäillää ja nauretaa, että mennää nyt tälle!”

Lähteet

- Alastalo, M. & Åkerman, M. (2010). Asiantuntijahaastattelun analyysi: faktojen jäljillä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. (s. 372–392). Tampere: Vastapaino.
- Berg, B. & Lune, H. (2013). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences: Pearson New International Edition*. Edinburgh: Pearson Education UK.
- Bibby, T. (2011). *Education – An ‘Impossible profession’? Psychoanalytic explorations of learning and classrooms*. New York: Routledge.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., ... Smith, M. (2005). Creating and sustaining effective professional learning communities. *Research Report 637*. London: DfES and University of Bristol.
- Cantell, H. (2011). *Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Creswell, J.W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative and mixed method approaches*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Goldring, R., Taie, S., & Riddles, M. (2014). *Teacher attrition and mobility: Results from the 2012–13 teacher follow-up survey*. National Center for Education Statistics. Haettu osoitteesta <https://nces.ed.gov/pubsearch>
- European Commission. (2007). *Improving the quality of teacher education*. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Brussels: Author. Haettu osoitteesta http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf.
- Haapaniemi, R. & Raina, L. (2014). *Rakenna oppiva ryhmä: Pedagogisen viihtymisen käsikirja*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hakanen, J. (2006). *Opettajien työn imu ja työuupumus*. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.), *Hyvä koulu*. (s. 29–42). Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. (2011). *Työn imu*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Heikkinen, H., Utriainen, J., Markkanen, I., Pennanen, M., Taajamo, M. & Tynjälä, P. (2020). *Opettajankoulutuksen vetovoima*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:26. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162423>
- Honkalo, H. (4.1.2021). Työuupuneet opettajat kantavat huolta etäopetuksen eriarvoistavasta vaikutuksesta. *Opetusalan Ammattijärjestö OAJ*. Haettu osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/tyouupuneet-opettajat-kantavat-huolta-etaopetuksen-eriarvoistavasta-vaikutuksesta/>

- Honkimäki, S. (2014). Opettajan työstä muualle. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.), *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita*. (s. 45–54). Jyväskylän yliopisto: koulutuksen tutkimuslaitos. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44968/978-951-39-6021-6.pdf?sequence=1>
- Isoherranen, K. (2008a). Moniammatillinen toiminta ryhmäilmionä. Teoksessa K. Isoherranen, L. Rekola & R. Nurminen (toim.), *Enemmän yhdessä: Moniammatillinen yhteistyö*. (s. 84–144). Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Isoherranen, K. (2008b). Vuorovaikutuskulttuuri muutoksessa. Teoksessa K. Isoherranen, L. Rekola & R. Nurminen (toim.), *Enemmän yhdessä: Moniammatillinen yhteistyö*. (s. 49–83). Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Isoherranen, K. (2008c). Yhteistyön uusi haaste – moniammatillinen yhteistyö. Teoksessa K. Isoherranen, L. Rekola & R. Nurminen (toim.). *Enemmän yhdessä: Moniammatillinen yhteistyö*. (s. 26-48). Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Johnson, P. (2007). Peruskoulun kehittämisen mahdollisuudet. Teoksessa P. Johnson, V. Kyyri, K. Pyhältö & T. Soini (toim.), *Suuntana yhtenäinen perusopetus: Uutta koulukulttuuria etsimässä*. (s. 47–70). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jokinen, H., Heikkinen, H. & Morberg, Å. (2012a). The Induction Phase as a Critical Transition for Newly Qualified Teachers. Teoksessa P. Tynjälä M. Stenström & M. Saarnivaara (toim.), *Transitions and transformations in learning and education*. (s. 169–185). Dordrecht: Springer.
- Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen H. & Tynjälä, P. (2012b). Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) *Osaaminen jakoon: Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. (s. 27–43). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. (2014a). Johdanto – pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo. & J. Välijärvi (toim.), *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita*. (s. 13-17). Jyväskylän yliopisto: koulutuksen tutkimuslaitos. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44968/978-951-39-6021-6.pdf?sequence=1>
- Jokinen , H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. (2014b). Opettajaksi hakeutuminen. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo. & J. Välijärvi (toim.), *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja*

- muutoksessa – huomisen haasteita.* (s. 19-24). Jyväskylän yliopisto: koulutuksen tutkimuslaitos. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44968/978-951-39-6021-6.pdf?sequence=1>
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa A. Puusa. & P. Juuti (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Juuti, P. & Vuorela, A. (2015). *Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi* (5. uud. p.). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Järvinen, P. (2008). *Menestyvän työyhteisön pelisäännöt*. Helsinki: WSOYpro.
- Kaivola, T. & Launila, H. (2007). *Hyvä työpaikka*. Helsinki: Yrityskirjat.
- Kasvatusalan valintayhteistyöverkosto. (2020). *VAKAVA-hakijamäärät 2015-2019*. Haettu osoitteesta <https://www.helsinki.fi/fi/verkot/kasvatusalan-valintayhteistyoverkosto/hakeminen/tilastoja>
- Kuittinen, M. & Keijonen, M. (2009). Yhteisöllisyyden paradoksit: tiimit ja henkilöstöryhmät yhteistä merkitystä rakentamassa. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho. & K. Filander (toim.), *Yhteisöllisyys liikkeessä*. (s. 245–270). Helsinki: Kansanvalistusseura - Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Kykyri, V-L. (2007). Yksilösuorituksista kohti yhteispeliä. Teoksessa Johnson, P., Kykyri, V., Pyhältö & T., Soini (toim.), *Suuntana yhtenäinen perusopetus: Uutta koulukulttuuria etsimässä*. (s. 189–222). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lindqvist, P., Nordänger, U., & Carlsson, R. (2014). Teacher attrition the first five years— A multifaceted image. *Teaching and Teacher Education*, 40, 94–103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.005>
- Luekens, M., Lyter, D., Fox, E., & Chandler, K. (2004). *Teacher attrition and mobility: Results from the teacher follow-up survey, 2000-01*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Manka, M. & Manka, M. (2016). *Työhyvinvointi*. Helsinki: Talentum Pro.
- Mikkola, A. & Välijärvi, J. (2014). Tulevaisuuden opettajuus ja opettajankoulutus. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.), *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita*. (s. 55–66). Jyväskylän yliopisto: koulutuksen tutkimuslaitos. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44968/978-951-39-6021-6.pdf?sequence=1>
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2019). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4. uud. p.). Thousand Oaks, California.: SAGE.

- Nikkola, T., Lyhty, J., Rautiainen, M. & Matikainen, M. (2019). Työkulttuurin jännitteitä koulu yhteisössä. *Aikuiskasvatus*, 39(4), 290-302. <https://doi.org/10.33336/aik.88082> Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/66805/88082-Artikkelin%2520teksti-137208-1-10-20191210.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nissinen, K. & Välijärvi, J. (2011). *Opettaja- ja opettajankoulutustarpeiden ennakoinnin tuloksia*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37587/978-951-39-4622-7.pdf?sequence=1>
- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. (2019). *Opetusalan työolobarometri 2019*.
- Onnismaa, J. (2010). *Opettajien työhyvinvointi: Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009*. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2020a). *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019: Hakeminen opettajankoulutukseen*. Raportit ja selvitykset 2020:20. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/opettajat-ja-rehtorit-suomessa-2019-hakeminen-opettajankoulutukseen>
- Opetushallitus. (2020b). *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019: Opettajatarpeet nyt ja tulevaisuudessa*. Raportit ja selvitykset 2020:22a. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/opettajat-ja-rehtorit-suomessa-2019-opettajatarpeet-nyt-ja>
- Opetushallitus. (2018). *Faktaa. Express. Perusopetuksen tutoropettaja toiminta Suomessa*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/faktaa_express_3a_2018.pdf
- Opetusministeriö. (2007). *Opettajankoulutus 2020*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79634/tr44.pdf?sequence=1>
- Oulun kaupunki. (9.8.2018). Koulujen sisäilma tilanne kartoitettu sisäilmastokyselyllä. Haettu osoitteesta https://www.ouka.fi/oulu/koulutus-ja-opiskelu/peruskoulujen-yhteystiedot/-/asset_publisher/P141wxvEgLU/content/koulujen-sisailmatilanne-kartoitettu-sisailmastokyselylla/null
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Opetushallitus. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Pogodzinski, B., Youngs, P. & Frank, K. (2013). Collegial climate and novice teachers' intent to remain teaching. *American Journal of Education*, 120(1), 27–54. <https://doi.org/10.1086/673123>

- Pomaki, G., DeLongis, A., Frey, D., Short, K., & Woehrle, T. (2010). When the going gets tough: Direct, buffering and indirect effects of social support on turnover intention. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1340–1346. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.03.007>
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauramo, P. (2004). *Työhyvinvoinnin portaat*. Helsinki: Edita.
- Robertson, I. & Cooper, C. (2011). *Well-being, Productivity, and Happiness at Work*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T. & Väisänen, P. (2020). Why leave teaching profession A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. *Social Psychology of Education*, 23(4), 837–859. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09567>
- Saastamoinen, M. (2009). Aikalaiskeskustelua yhteisöllisyydestä. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho & K. Filander (toim.), *Yhteisöllisyys liikkeessä*. Helsinki: Kansanvalistusseura - Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Salo, U. (2015). Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere: Tampere University Press.
- Seligman, M. E. P. & Lang, M. (2008). *Aito onnellisuus: Positiivisen psykologian keinoin täyteen elämään*. Helsinki: Art House.
- Taajamo, M., Puhakka, E. & Välijärvi, J. (2015). *Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013: Tarkastelun kohteena alakoulun ja toisen asteen oppilaitosten opettajat ja rehtorit*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:4. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75134>
- Taajamo, M. & Puhakka, E. (2019). *Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2018. Perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 ensituloksia, osa 1*. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2019:8. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/opetuksen-ja-oppimisen-kansainvalinen-tutkimus-talis-2018>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK. Haettu osoitteesta www.tenk.fi
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos)*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Tynjälä, P. & Heikkinen, H. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14(1), 11–34.
<https://doi.org/10.1007/s11618-011-0175-6>
- Työturvallisuuskeskus & Heikkilä-Laakso, K. (1999). *Hyvinvointi opetustyössä*. Helsinki: Työturvallisuuskeskus.
- Violainen, H. (2012). *Kokonaisvaltainen työhyvinvointi*. Helsinki: Books on Demand.
- Virtanen, P. & Sinokki, M. (2014). *Hyvinvointia työstä: Työhyvinvoinnin kehittyminen, perusta ja käytännöt*. Helsinki: Tietosanoma.