



Mäki Sara & Vuorjoki Emilia

”Mulla oli jossain vaiheessa jopa semmoinen ajatus, että mä en niinku pysty tehdä tätä työtä, että ei ole olemassa semmoista koulua, jossa mä voisin olla.” - Opettajan kokemat ristiriidat työyhteisön vaatimusten ja omien arvojen välillä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan tutkinto-ohjelma

2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Mulla oli jossain vaiheessa jopa semmoinen ajatus, että mä en niinku pysty tehdä tätä työtä, että ei ole olemassa semmoista koulua, jossa mä voisin olla.” - Opettajan kokemat ristiriidat työyhteisön vaatimusten ja omien arvojen välillä

(Sara Mäki & Emilia Vuorjoki)

Pro gradu -tutkielma, 65 sivua

Huhtikuu 2023

Tässä kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkitaan sitä, kokeeko opettaja ristiriitoja työyhteisön vaatimusten ja omien arvojen välillä. Tässä tutkimuksessa tutkitaan millaisia mahdolliset ristiriidat ovat sekä miten opettaja kokee koulun toimintakulttuurin ja oman henkilökohtaisen opettajuuden neuvottelevan keskenään. Aiemmissä tutkimuksissa sivutaan tutkimiamme aiheita, mutta täysin vastaavaa tutkimusta aiheesta ei ole aiemmin tehty.

Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys käsittelee opettajuutta, arvoja opettajan työssä, sekä työyhteisöä ja koulun toimintakulttuuria. Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä on käytetty teemahaastattelua ja kokemuksia on kerätty opettajilta itseltään. Teemahaastatteluja pidettiin yhteensä neljä. Tutkimusaineistoa analysoitiin sisällönanalyysin avulla. Analyysi toteutettiin kolmen eri vaiheen kautta.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että osa opettajista kokee ristiriitoja työyhteisön vaatimusten ja omien arvojen välillä. Ristiriidat liittyvät esimerkiksi kurinpidollisiin keinoihin, koulun sääntöihin, työssä kehittymiseen, uuden oppimiseen, yhteisöllisyyteen, pedagogiseen keskusteluun ja jakamiseen sekä eettisyyteen. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että suurin osa opettajista tunnisti työyhteisön vaatimuksissa ja koulun toimintakulttuurissa piirteitä, jotka ohjasivat heitä tekemään omien arvojen vastaisia päätöksiä. Tuloksista ilmeni, että opettajat tunnistivat koulunsa toimintakulttuurissa juurtuneita toimintamalleja, joita voi olla vaikea kyseenalaistaa.

Tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että osa opettajien kokemista ristiriidoista on kärjistynyt työpaikasta irtisanoutumiseen asti tai johtanut siihen, että opettaja on jättänyt vastaanottamatta uuden työpaikan. Tulokset myös osoittavat, että koulun uutena työntekijänä tai ulkopuolisena henkilönä on helpompaa nähdä toimintakulttuurissa asioita, jotka eivät vastaa omia arvoja, sillä silloin toimintakulttuuriin ei ole itse vielä ajautunut täysin mukaan. Puolet haastattelemistamme opettajista koki ristiriitoja työyhteisön vaatimusten ja omien arvojen välillä oppilaiden kohtaamisessa.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että tämän aiheen tutkimiselle on tarvetta, koska opettajat kokevat ristiriitoja työyhteisön vaatimusten ja omien arvojen välillä, eikä oma henkilökohtainen opettajuus aina neuvotele sujuvasti koulun toimintakulttuurin kanssa. Kouluyhteisöissä elää näkymätön dynamiikka, jota ei ole helppo ottaa puheeksi. Jatkossa voitaisiinkin tutkia sitä, miten koulun syvään juurtuneita toimintakulttuureja voidaan purkaa ja muuttaa.

Avainsanat: ristiriidat, arvot, toimintakulttuuri, työyhteisö, opettajuus, oppilaiden kohtaaminen

Sisältö

1 Johdanto.....	4
2 Opettajuus	8
2.1 Opettajan autonomia	8
2.2 Odotukset opettajan persoonasta ja ammattitaidosta	9
2.3 Ristiriidat ja paineet opettajan työssä	13
2.4 Oppilaan kohtaaminen.....	16
3 Arvot opettajan työssä	19
4 Työyhteisö ja koulun toimintakulttuuri	23
5 Tutkimuksen toteutus	30
5.1 Aineistonkeruu	30
5.2 Aineiston analyysimenetelmät.....	32
5.3 Eettisyys ja luotettavuus	34
6 Tutkimuksen tulokset	37
6.1 Työyhteisön ja omien arvojen kohtaaminen.....	37
6.2 Omien arvojen vastaiset päätökset	39
6.3 Arvoristiriidoista johtuva työpaikan vaihtaminen	41
6.4 Koulun toimintakulttuuri ja opettajuus.....	43
6.5 Ristiriidat työyhteisön sisällä	47
6.6 Erot oppilaiden kohtaamisessa	51
7 Johtopäätökset ja pohdinta	56
Lähteet	60

1 Johdanto

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkimme opettajan kokemia ristiriitoja työyhteisön vaatimusten ja omien arvojen välillä. Tutkimme opettajan autonomiaa, opettajaan kohdistuvia odotuksia, ristiriitoja ja paineita sekä opettajien erilaisia tapoja kohdata oppilaita. Nämä liittyvät olennaisesti opettajan kokemiin ristiriitoihin työyhteisön vaatimusten ja omien arvojen välillä. Pro gradu -tutkielmamme painottuu käsittelemään opettajan arvoja ja henkilökohtaisten arvojen neuvottelua työyhteisön arvojen ja vaatimusten sekä toimintakulttuurin kanssa.

Päädyimme tutkimaan tätä aihetta, koska huomasimme siinä tutkimuksellisen aukon. Havaitimme aiempia tutkimuksia lukiessamme, ettei vastaavaa tutkimusta tästä näkökulmasta ole tehty, vaikka meidän tutkimuksemme teemoja onkin käsitelty aiemmissä tutkimuksissa. Aihe on tärkeä ja sitä olisi hyvä tutkia, sillä se on aina ajankohtainen. Yhä useampi opettaja vaihtaa alaa ja opettajien jaksaminen on noussut esille huolenaiheena (OAJ, 2021). Opettajien työuupumus on nostettu jopa maailmanlaajuiseksi huolenaiheeksi (Glazer, 2018). Olemme myös törmänneet yleiseen keskusteluun siitä, että opettajan voi olla vaikea integroitua uuteen työyhteisöön. On tärkeää tutkia opettajan kokemia ristiriitoja työyhteisön vaatimusten ja omien arvojen välillä, jotta ainakin tällä voidaan ennaltaehkäistä alanvaihtoa ja uupumista opettajissa. Pitkään jatkuvat ristiriidat ja hankaukset kuluttavat työntekijöiden voimavaroja (Talvio & Kleemola, 2017). Työyhteisö voi olla painajaismainen, mikäli ristiriidat ovat jatkuvasti läsnä eikä avointa keskustelua voida käydä. Työntekemisen tulisi olla omien arvojen mukaista, sillä muuten työtä tehdään jatkuvan sisäisen ristiriidan kanssa, joka väkisin uuvuttaa ja kuormittaa (Norrena, 2021). Haluamme olla valveutuneita työelämään astuessa käsittelemistämme teemoista ja siksi tutkimuksen aihe tukee myös omia intressejämme. Haluamme pystyä tekemään työtä omien arvojen mukaisesti ja olla itse luomassa toimivaa ja avointa työyhteisöä sekä koulun toimintakulttuuria.

Haemme vastauksia siihen, kokeeko opettaja ristiriitoja työyhteisön vaatimusten ja omien arvojen välillä ja jos kokee, niin millaisia. Haluamme tutkimuksellamme vastata siihen, miten opettajan omat henkilökohtaiset arvot ja työyhteisön vaatimukset neuvottelevat keskenään. Lisäksi haemme vastauksia siihen, miten henkilökohtainen opettajuus neuvottelee koulun toimintakulttuurin kanssa.

Jokaisella koulukontekstilla on historiallisesti muodostuneet diskursiiviset rajat (Lanas, 2017). Kouluyhteisöissä on usein hyvin syvään juurtuneet käytänteet ja toimintamallit ja niiden muuttaminen ottaa aikaa (Kokko, 2021). Yhteiset pedagogisen johtamisen myötä syntyvät toimintamallit auttavat opettajaa työnteossa. On helpompaa pitää kiinni yhteisistä normeista, kun yksin miettiä mitä tehdä jollekin asialle. Koulun yhteisten pedagogisten toimintatapojen, sääntöjen ja normien luominen vaatii yhteistä aikaa opettajilta. (Salovaara & Honkonen, 2013.) Päivittäisessä opetustyössä näkyy jokaisen koulun oma kulttuuri ja uskomukset (Uusikylä, 2014). Koulukulttuuriin on vuosien ajan iskostunut toimintatapoja, jotka ohjaavat tekemistä ja puhumista sekä tapoja suhtautua esimerkiksi oppilaisiin (Lanas & Kiilakoski, 2022). Aiemmissä tutkimuksissa on siis selvinnyt, että kouluihin juurtuu tietyt käytänteet ja toimintamallit. Haluamme tutkimuksellamme vastata siihen, voiko näitä syvään juurtuneita käytänteitä ja toimintamalleja kyseenalaistaa ja muuttaa, mikäli ne eivät vastaa opettajan omia henkilökohtaisia arvoja. Haluamme selvittää, voiko oppilaita kohdata poikkeavalla tavalla siitä, miten oppilaiden kohtaaminen on koulukulttuuriin vuosien saatossa iskostunut.

Oppilaat voivat hyvin koulussa silloin kun koulun aikuisetkin voivat hyvin. Ymmärrys kouluyhteisön toiminnasta ja näkymättömästä dynamiikasta on siksi tärkeää. Kun työntekijä tutkii omaa toimintaansa työyhteisössä, hän tarvitsee juuri tätä ymmärrystä kouluyhteisön toiminnasta ja näkymättömästä dynamiikasta. (Karppinen & Pihlava, 2017.) Koulu on täynnä erilaisuutta, ristiriitoja ja erilaisia kohtaamisia (Jokinen ym., 2014b). Aiemmin on saatu selville, että kouluyhteisöissä on näkymätön dynamiikka, joka vaikuttaa niin aikuisten kuin lastenkin hyvinvointiin. Haluamme tutkimuksellamme selvittää, millainen näkymätön dynamiikka kouluyhteisöissä elää ja miten sitä voidaan tarvittaessa kyseenalaistaa. Aiemmin on todettu, että kouluissa on ristiriitoja ja erilaisia kohtaamisia. Tutkimuksemme vastaa siihen, millaisia nämä ristiriidat ja erilaiset kohtaamiset ovat.

Koulussa aikuisten tehtävänä on rakentaa yleiset raamit oppilaan käyttäytymiselle, jotka ovat johdonmukaiset ja selkeät. Tähän tarvitaan yhteistyötä, yhteistä käyttäytymisodotusten määrittämistä sekä aikuisten keskinäistä yhdenmukaista toimintaa. (Närhi ym., 2017.) Koulussa valitsee samaan aikaan niin koulutusjärjestelmän luomat normit kuin vastapainona koulun sisäinen ammatillinen autonomia. Ammatillinen autonomia edistää opettajan sitoutumista omassa luokkahuoneessa tehtävään työhön, joka pohjautuu hänen omaan ammatilliseen asiantuntemukseensa. (Luostarinen & Peltomaa, 2016.) Opettajan ammatti on vaativa työ, jossa arvokysymyksiä kohdataan joka päivä ja eettisiä ratkaisuja tehdään jatkuvasti. Eettiset kysymykset ovat

usein monimutkaisia ja niihin on vaikeaa löytää yhtä ja oikeaa päätöstä. Koulussa henkilökunnan on tärkeää puhua keskenään siitä, minkä periaatteiden varassa erilaiset ratkaisut tehdään. (Salovaara & Honkonen, 2013.)

Aiemmissa tutkimuksissa on selvinnyt, kouluissa tarvitaan yhteistyötä ja opettajien keskeistä johdonmukaista toimintaa. Meidän tutkimuksemme vastaa siihen, onko tämä opettajien toiminta johdonmukaista ja yhteisiin normeihin perustuvaa. Aiemmin on ilmennyt, että opettajan ammatissa eettiset ratkaisut ja arvokysymyksiä kohtaamisen ovat arkipäivää ja vastaamme tutkimuksessamme siihen, pystyykö opettaja tekemään näitä ratkaisuja autonomisesti vai varjostaako opettajan ratkaisujen tekemistä työyhteisöstä tulevat vaatimukset.

Osa koulun säännöistä on implisiittisiä, jolloin opettajat vaihtelevat tapoja, kuinka oppilaiden tulee noudattaa normeja ja sääntöjä. Opettajilla voi olla esimerkiksi eri käytänteitä siitä, saako oppitunnilla pitää pipoa ja minkälaista kuria he pitävät luokassaan. (Koskela & Lanas, 2016.) Lukuisat eri säännöt säätelevät niin henkilökunnan kuin oppilaidenkin olemista koulussa. Nämä normatiiviset käytänteet ovat muovautuneet vuosien aikana ja osa näistä käytänteistä tuntuu koulun eri jäsenistä oikeilta ja osa hankalilta. (Lanas & Kiilakoski, 2022.)

Oppilaiden teot voidaan tulkita eri tavoin, riippuen koulun historiasta ja mikä kyseisessä koulussa on mielletty ”huonoksi käytökseksi” tai koulun ”valtarakenteita” vastustavaksi. Se, että jokin teko tulkitaan ”huonoksi käytökseksi” riippuu sekä opettajasta että kontekstista ja se voi olla aikaan sidonnaista. Esimerkiksi oppilaan perunoiden soseuttaminen ruokailussa voidaan toisessa koulussa nähdä huonona käytöksenä, kun taas toisessa koulussa siinä ei nähdä mitään väärää. (Lanas, 2011.) Opettajat saattavat usein ajatella, että heidän kokemuksensa on oikea. Eli että jos opettaja kokee tietynlaisen käyttäytymisen ongelmana, uskoo hän, että myös muut kokevat asian samoin. Tämä ei kuitenkaan päde läheskään aina. (Hejlskov Elvén, 2016.) Aiemmissa tutkimuksissa on selvinnyt, että opettajilla on ristiriitaisia näkemyksiä siitä, miten oppilaiden tulee koulussa käyttäytyä. Tutkimuksemme syventyy selvittämään sitä, mitä nämä ristiriidat ovat ja voivatko opettajat keskustella eriävistä näkemyksistään.

Odotamme löytävämme vastauksia siihen, kokeeko opettaja ristiriitoja työyhteisön vaatimusten ja omien arvojen välillä ja tavoitteenamme on täyttää tämä tutkimuksellinen aukko. Tutkimustamme voi hyödyntää kaikilla kasvatusalan työkentillä ja siksi koemme sillä olevan yhteiskunnallista vaikuttavuutta. Tutkimustamme voi soveltaa varhaiskasvatuksesta lukioon saakka. Jatkossa opettajat voivat tutkimuksemme avulla olla valveutuneempia näistä käsittelemistämme

teemoista. Näin myös työyhteisön sisällä opettajat, jotka pitävät tiukasti kiinni vanhoista toimintamalleistaan, voisivat pohtia toimintaansa kriittisesti. Avoimen keskustelun kautta kouluhin voitaisiin saada parempia työyhteisöjä ja näin lisätä hyvinvointia myös yhteiskunnallisesta näkökulmasta.

2 Opettajuus

Tässä luvussa käsittelemme opettajuutta ja siihen liittyen opettajan autonomiaa, odotuksia opettajan persoonasta ja ammattitaidosta, ristiriitoja ja paineita opettajan työssä sekä oppilaan kohtaamista. Opettajan autonomiaa haastaa erilaiset odotukset ja ristiriidat sekä erilaiset näkemykset siitä, miten kohdata oppilaita. Opettajan autonomia ja siihen vaikuttavat tekijät kietoutuvat toisiinsa ja siksi koemme tarpeelliseksi tarkastella näitä eri osa-alueita.

2.1 Opettajan autonomia

Suomessa ei ole opettajien arviointijärjestelmää ja suomalaisilla opettajilla on enemmän autonomiaa kuin useissa muissa maissa (Fornaciari, 2019). Opettajien asema koulussa on vahva (Lanas & Brunila, 2019). Suomessa opettajat ovat vapaita toteuttamaan itseään työssään haluamallaan tavalla, sillä heillä on poliittinen tuki toteuttaa viltimpiä pedagogisia fantasioitaan. Suomessa opettajien saavuttamia tuloksia ei mitenkään virallisesti mitata. (Lanas, 2017.) Perusopetuksen opetussuunnitelma tarjoaa opettajille huomattavan vapauden toteuttaa työtään. Suomessa yhteiskunnalla on suuri luotto opettajia kohtaan. Opettajat voivat osallistua koulutuksen kehittämiseen. Tämän vuoksi suomalaisessa kulttuurissa koulujen ja opetuksen kehittäminen voi vaihdella alueittain ja kouluissa voi olla isoja eroja. Siksi on tärkeää tutkia opettajakokemuksia ja ammatillista ajattelua. (Fornaciari, 2019.)

Opettajan perustehtävä ja vastuu määritellään lainsäädännössä ja opetustyötä koskevassa normistossa. Vaikka opettajan ammattietiikka ohjataan eri laeilla ja normeilla, ei ammattietiikka perustu ulkopuoliseen valvontaan tai pakkoon vaan opettajan sisäiseen käsitykseen ammatin moraalista vaatavuudesta. Hyvä ammattietiikka onkin yksi opettajan tärkeimmistä resursseista, sillä se ohjaa ammattia ja työtä koskevia vuorovaikutussuhteita. Opettajan työssä joutuu tekemään eettistä pohdintaa ja arviointia oman toiminnan motiiveista ja päämääristä. (Tirri, 2019.) Opettaja tekee työtään pohjautuen koulutusjärjestelmän tavoitteisiin, jotka tulevat koulua koskevasta lainsäädännöstä ja opetussuunnitelman perusteista (Niemi, 2016).

Suomessa opettajilla on hyvin suuri vapaus toteuttaa työtään persoonallisella tyylillään. Nykyään kuitenkin tarvitaan yhteistyötä yhä enemmän ja työtä ei enää voi tehdä yksin suljettujen ovien takana. Tiiviiseen yhteistyöhön siirtyminen voi olla haastavaa eikä yhdessä tekeminen aina onnistu. (Yrttiaho & Posio, 2021.) Opettajien autonomiaa rajoittaa usein koulun konserva-

tiivisuus sekä koulussa vallitseva toimintakulttuuri. Jos opettaja toimii kovin poikkeavasti koulun toimintakulttuurista, hänelle voi helposti tulla ongelmia niin työkavereiden, oppilaiden kuin vanhempienkin kanssa. (Haapaniemi & Raina, 2017.) Opettajien itsenäinen työnteko voidaan nähdä niin suurena etuoikeutena, että siitä on jopa vaikea luopua, edes oman tai yhteisen hyväksi (Jantunen & Haapaniemi, 2013).

Organisaatio on ryhmä ihmisiä, joilla on sama päämäärä ja tavoitteet ja yhteiset toimintatavat näiden saavuttamiseksi (Kyllönen, 2011). Kun tarkastellaan koulua organisaationa, ovat opettajat yleensä siellä keskinäisiltä valtasuhteiltaan samassa asemassa. Heidän vallankäyttönsä voi pohjautua kuitenkin eri asioille. Se voi olla esimerkiksi koulutustaustan tai kokemuksen pohjalta rakentuvaa. Opettaja, jolla on jo pitkä työura opettajana takana, voi ajaa omia päämääriään perustellen niitä pitkällä työkokemuksellaan. Puolestaan vasta valmistunut opettaja voi perustella omat tavoitteensa tuoreella koulutuksellaan ja ajantasaisella tiedolla. Kaikki opettajat tekevät valintoja oman elämänhistoriansa vaikuttamana. (Kokko, 2021.)

Opettajan rooli opetustyön arjessa ja luokan vuorovaikutustilanteiden tulkinnassa ei ole olla erillinen ulkopuolinen havainnoija tai tarkkailija. Opettaja on luokassa vuorovaikutustilanteen ohjaaja ja osapuoli. Opettaja on tilanteessa kokonaisvaltaisesti läsnä. (Mälkki, Mälkki & Rainio, 2016.) Opettajat ovat isossa roolissa tulkitsemassa koulun tapahtumia. Vahvasta asemastaan huolimatta, opettaja ei ole kuitenkaan vapaa tekemään näitä tulkintoja. Maalaisjärkeen pohjautuvat diskursiiviset raamit muodostavat oletettavia oppilaista, lapsuudesta, nuoruudesta, koulutuksesta ja kasvatuksesta. Nämä raamit ohjaavat osaltaan opettajan tapaa lähestyä eri tilanteita ja tulkita niitä. (Lanas & Brunila, 2019.) Vaikka jokainen uransa juuri aloittanut opettaja rakentaakin oman opettajakäsityksenä, ei käsitystä luoda tyhjästä. Opettajakäsitykseen yhdistetään jo valmiiksi ajatuksia useista konteksteista, ihmisistä ja kilpailevista tiedon, halun ja pelon muodoista. (Lanas, 2017.)

2.2 Odotukset opettajan persoonasta ja ammattitaidosta

Jokaisessa sosiokulttuurihistoriallisessa kontekstissa odotetaan hieman erilaisia asioita opettajalta, joka toivoo tulevansa vakavasti otettavaksi juuri siinä kontekstissa. Nämä odotukset voivat liittyä habitukseen, puheeseen, tunteisiin ja käytökseen. Opettajaksi tuleminen edellyttää ympäristöstä tulevien implisiittisten sääntöjen opettelua siitä, millainen opettaja voi olla. Vakavasti otettavan opettajan asema ei synny vain oikeanlaisista asuista ja tavoista. Opettajan asemassa tulee tunnistaa mitä asioita voidaan sanoa ääneen, mitä voidaan tuntea ja mitä ajatella.

Opettaja ei asemassaan esitä jotain mitä ei oikeasti ole vaan oikeastaan hän näyttää syvästi henkilökohtaisen ja tunteellisen puolen itsestään. (Lanas, 2017.) Omasta persoonallisuudesta ei kuitenkaan tarvitse näyttää ihan kaikkea, mikä tuo opettajan rooliin turvaa (Cantell, 2011).

Opettajat tekevät haastavaa työtä, jossa tasapainoilevat yhteiskunnallisten arvojen ja voimien välillä, selviytyvät vaikeistakin tunteista ja ottavat henkilökohtaisesti osaa tähän kaikkeen (Lanas, 2011). Ihmisillä on usein käsitys siitä, millainen opettajan tulisi olla ja millaista on hyvä opettajuus. Usein mielletään myös tietynlaiseksi se, millaista hyvä opettajuus ei ole ja tähän mielipiteen kertojia riittää. Yleensä käsitys periytyy omista kouluajoista ja luonnollista on pitää sitä omaa käsitystä oikeana. Opettajan ammattitaitoon liitetään myyttejä, joista yhtenä pidetään opettajan yksityisyyttä. Yksityisyyteen liitetään ajatuksia siitä, ettei opettajan työhön tai työn-tekoon saa puuttua. Loukkaavaa on etenkin se, jos opettajakollegalta tulee arvostelua tai korjausehdotuksia. (Haapaniemi & Raina, 2017.)

Opettajan ammattitaitoon liittyvät odotukset opetustaidosta ja niiden pitämisestä synnyttävät epäonnistumisenä kykynä. Tällöin kaikkeen epäonnistumiseen syynä on synnyttävän opetustaidon puuttuminen. Tämä aiheuttaa sen, että opettajat eivät uskalla puhua epäonnistumisistaan tai vaikeuksistaan. Uskotaan, että epäonnistumisten esiin nostaminen heikentää opettajan asemaa koulu yhteisössä. Esimerkiksi aineenopettaja voi odottaa oppilailta samaa innostuneisuutta opetettavaa ainetta kohtaan kuin hänellä itsellä on. Jos innostumista ei kuitenkaan tapahdu, voi opettaja tuntea itsensä epäonnistuneeksi. On helppoa piiloutua sen taakse, ettei persoonaa saa arvostella silloin kun yksilön persoona liitetään opettajan synnyttävään kykyyn opettaa. Jos tällaiset uskomukset elävät koulu yhteisössä, uuden kulttuurin synnyttäminen vaikeutuu. Mikäli opettajuutta ohjaa näin voimakkaat ennakoajatukset, on hankalaa kuvitella, että tietoiset ja tavoitteelliset muutokset pääsevät mukauttamaan koulun kasvatuskulttuuria. (Haapaniemi & Raina, 2017.) Opettajalta odotetaan laajasti tietämystä, osaamista ja muistamista. Tämä näkyy myös opettajainhuoneessa ja voi aiheuttaa paineita, jos opettaja pelkää menettävänsä arvovaltansa tietämättömyytensä vuoksi. (Cantell, 2011.)

Opettajien persoonallisuuteen liitetään usein erilaisia odotuksia. Useat opettajat ovat monitaitureita ja aktiivisia, mutta joukossa on myös monenlaisia persoonallisuuksia. Myös aktiivisen opettajan tulee välillä olla syrjässä ja vetäytyä. (Cantell, 2011.) Arkikielessä puhumme usein käsitteestä opettajapersoona ja persoonaan puuttuminen on kasvatusalalla tabu. Useat kuitenkin kertovat, että tekevät ammattikasvattajana työtä omalla persoonallaan, jonka pohjalle ammatti-

taito rakennetaan. Kouluun olisi hyvä luoda tapoja ja rakenteita, jossa opettajan työhön merkittävästi vaikuttavia asioita voidaan arvioida loukkaamatta tai puuttumatta persoonakysymyksiin. (Haapaniemi & Raina, 2017.) Opettajan persoona vaikuttaa siihen, mitä hän moraalista päätelystä vaativissa tilanteissa pitää olennaisena. Opettaja, joka haluaa löytää jokaisesta oppilaasta hyvät puolet ja uskoo positiivisuuteen, näkee tilanteissa enemmän positiivista kuin virheitä etsivä negatiivisemmin suhtautuva opettaja. Oppilas, joka jatkuvasti keskeyttää ja kommentoi tunnilla voidaan nähdä opettajan mukaan joko erittäin kiinnostuneena ja energisenä oppilaana tai jatkuvasti tuntia häiritsevänä ongelmaoppilaana. (Tirri, 2019.)

Tiukasti opettajajohtoisesti opettaja voi saada luokasta hyvin otteen karismallaan, sillä usein opettajat omaavat hyvän lavakarisman (Haapaniemi & Raina, 2017). Opettajan karismaattinen auktoriteetti auttaa etenkin oppilaisiin etenkin silloin, kun muut keinot eivät tehoa (Saloviita, 2013). Silloin persoonaan liittyvä työtila on luokassa kuitenkin täysin siihen perustuva, että opettaja on läsnä luokassa. Kun opettaja poistuu luokasta, alkaa luokassa välitön kaaos. Opettaja voikin testata omaa työtapaansa sillä, mitä tapahtuu luokassa, kun hän poistuu sieltä. (Haapaniemi & Raina, 2017.) Hyvä opettaja ei ole pelottava, mutta osaa pitää yllä työrauhan ja vaatii yhteisten sääntöjen noudattamista. Opettaja voi olla samaan aikaan sekä vaativa että huumorintajuinen ja hyvä opettaja osaakin pitää yllä myönteistä ja iloista ilmapiiriä. (Uusikylä, 2014.) Pidettyä opettajaa kuunnellaan helpommin ja hänen pyyntöjään noudatetaan paremmin (Saloviita, 2013).

Luokan edessä voi selviytyä ilman koulutusta ja tämä tekee opettajan ammatista erikoisen. Tästä on kokemusta esimerkiksi opiskelijoilla, jotka tekevät sijaisuuksia. Kokenut ja pätevä opettaja pärjää tutkimusten mukaan paremmin ja ei välttämättä joudu samoihin ansoihin, kuin epäpätevä sijainen. Opettajaa pidetään kaikkein tärkeimpänä oppimistuloksiin vaikuttavana tekijänä (Saloviita, 2013). Erään koulun oppilaat kuvailivat tehokkaaksi opettajaa, kun opettaja on tiukka, mutta reilu, antaa selkeät ohjeet ja rajat, luottaa itseensä ja on sellainen, jonka kanssa ei pelleillä. Oppilaiden mielestä opettaja ei ole tehokas, jos opettaja uhkailee, muttei tee mitään tai kun opettaja vaikuttaa hämmentyneeltä ja epävarmalta oppilaan käyttäytyessä huonosti. (O'Regan, 2012.)

Koulunormit vaativat työrauhaa luokkaan. Hyvä opettaja ymmärtää, että opetuksen tulee olla monipuolista eivätkä oppilaat jaksakaan istua useita tunteja pelkästään kuuntelemassa opettajaa. Hyvä opettaja on myös aikuinen auktoriteetti, joka näyttää miten kouluarjessa eletään niin, että

kasvu ja yhteisön hyvinvointi kulkevat käsikkäin. (Uusikylä, 2014.) Käytöshäiriöiden ilmeneminen luokassa on yhteydessä opettajan taitoon johtaa luokkaa. Työrauha ei vaihtelee pelkästään oppilaiden mukaan vaan myös opettajan mukaan. (Saloviita, 2013.) Usein sekä vanhemmat että oppilaat arvostelevat opettajaa joko tiukaksi tai rennoksi ja asteikolla siltä väliltä. Yleensä hyvin kuria pitävää opettajaa arvostetaan. Vaikka opettajilla onkin samanlainen koulutus, toteuttavat jokainen opetustaan omalla tyylillä. Opetustyyli voi olla osin tai kokonaan tiedostamaton, sillä se perustuu muun muassa opettajan temperamenttiin ja persoonallisiin piirteisiin. (Jantunen & Haapaniemi, 2013.)

Opettajan työ vaatii monenlaista osaamista. Yksittäisten oppilaiden ja luokan kanssa tehtävän työn lisäksi opettajat toimivat osana kouluyhteisöä. (Kokko, 2021.) Opettajan työ on vaativaa ihmissuhdetyötä ja työhön kuuluu vahvasti tietointensiivinen akateeminen asiantuntijatyö. Työ pitää sisällään pitkäjänteistä ja systemaattista suunnittelua opetussuunnitelman pohjalta, opetus- ja oppimistilanteiden valmistelua ja oppilaiden kohtaamisia. Opettajan tulee tukea oppilaita yksilöinä, mutta myös samalla oppilasryhmässä. Opettaja toteuttaa opetus- ja kasvatustyötään jatkuvan muutoksen, keskeneräisyyden, epävarmuuden ja epätäydellisyyden keskellä. (Husu & Toom, 2016.)

Oppilaan henkisessä kasvussa tukeminen on hyvin laaja arvoperusta, eikä auta opettajaa ratkaisemaan ammatissaan vastaan tulevia konkreettisia ongelmia. Opettajan ammattitaito voidaan nähdä yksilön kykynä tehdä erilaisia kasvatuksellisia päätöksiä, jotka edistävät oppilaan kasvua. Tällöin opettajan ammattitaito ja -etiikka pohjautuvat yksilölliseen auktoriteettiin. (Campbell, 2003.) Kun korostetaan yksilöllistä auktoriteettia, voidaan perustella yksilökeskeistä opettajakulttuuria. Silloin opettajan ammatillisuus pohjautuu opettajan yksilölliseen päätöksentekoon, jossa opettaja toimii oppilaan parhaaksi omien henkilökohtaisten tulkintojensa mukaisesti. Päätöksiä ohjaa opettajan oma eettinen näkemys. (Tirri, 2019.) Ei olekaan täysin selvää, millaista opettajuutta opettaja pitää hyvänä tai mallina omalle ammatilliselle kasvulleen. Tärkeää on, että opettaja tiedostaa perustat omalle toiminnalleen, niin arvojen, eettisyyden, moraalisen pohjan kuin omalle temperamentilleen sopivan työtavan näkökulmasta. (Jantunen & Haapaniemi, 2013.)

Koulu on vahvasti eettisesti latautunut oppimisympäristö (Väljærvi ym., 2018). Eettisissä keskusteluissa opettajalta odotetaan herkkyyttä tunnistaa eettisiä ongelmia ja miettiä eri osapuolten asemien kannalta toimivia ratkaisuvaihtoehtoja. Kasvatuksen eettiset ongelmat saavat usein alkunsa siitä, mikä eri kasvattajien mielestä on milloinkin lapsen tai nuoren parhaaksi toimimista.

Esimerkiksi yläkoulussa opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus sekä opettajien väliset ristiriidat aiheuttavat sellaisia tilanteita, joissa kasvatuksen eettistä perustaa joudutaan pohtimaan. (Tirri, 2019.) Jos aiemmin vanhemmat odottivat opettajan edustavan tietynlaista moraalista ja arvoja, on tilanne nykyään varmasti helpompi. Tänä päivänä ymmärretään, että opettajat ovat erilaisia ja opettajakin voi olla joistain asioista epävarma. Nykyään ymmärretään myös se, että on tärkeää opettaa kestävästi epävarmuutta. (Cantell, 2011.)

2.3 Ristiriidat ja paineet opettajan työssä

Kouluympäristössä opettajaan kohdistuu paljon emotionaalisia vaatimuksia, koska koulut ja luokkahuoneet pitävät sisällään monenlaisia tunteita (Yin, Huang & Wang, 2016). Opettajan ammatti ei ole pelkästään opetettavan aineen hallitsemista vaan lisäksi vuorovaikutusta ja toisten ihmisten ymmärtämistä. (Jokinen ym., 2014b.) Alhijan (2015) tutkimuksen mukaan opettajilla on työssään monenlaista stressiä, joista yhtenä hän mainitsee vaikeat ja haastavat suhteet kollegoihin sekä arvioinnin kohteena olemisen. Tutkimuksen mukaan kokeneemmat opettajat kokivat vähemmän työkavereistaan aiheutuvaa stressiä verrattuna opettajiin, joilla oli vähemmän kokemusta. Oppilaat puolestaan aiheuttivat enemmän stressiä kokeneemmille opettajille kuin opettajille, joilla kokemusta oli vähemmän. (Alhijan, 2015.) Konfliktien ratkaiseminen on osa opettajan työtä. Opettajat kohtaavat konfliktitilanteita jatkuvasti oppilaiden, kollegoiden, esimiehen tai vanhempien kanssa. (Kolenova & Halakova, 2019.)

Opettaja toimii yksilön ja yhteisön ristipaineessa. On tärkeää, että opettaja tunnistaa epämuukausalueen reunalla toimiessaan omat tunteensa ja osaa käsitellä niitä. Mikäli opettaja ei tunnista organisaattorissa ja henkilökohtaisissa ristipaineissa toimimisen luonnollista seurausta, saattavat yksilön paineet ja kuormitus kasvaa ja yksilö saattaa syyttää kuormituksesta itseään. (Mälkki, Mälkki & Raunio, 2016.) Etenkin uudet opettajat voivat uupua liiallisten paineiden alla, vaikka ensimmäisinä työvuosina on lupa olla epävarma ja katsoa rauhassa mikä toimii ja mikä ei (Cantell, 2011).

Esimerkiksi pulpettien sijoittelu luokassa on opettajalta yksi pedagogisista kannanotoista, joka kuitenkin ohjaa opetusta aika keskeisesti. Kesäsiivouksen jälkeen siivoojat ovat saattaneet asettaa pulpetit perinteiseen muotoon jonoihin, jolloin jokainen istuu yksin. Uusi opettaja ei välttämättä syksyllä uskalla vaihtaa pulpettien sijoittelua, vaan uskoo että niin niiden kuuluu olla. Pulpetit ovat usein vierekkäisissä luokissa tai samassa koulun siivessä samalla tavalla. Opettajat kokevatkin ryhmäpainetta esimerkiksi juuri pulpettien sijoittelun kanssa. Jos joku uskaltautuu

näyttämään mallia ja järjestelemään luokkansa uudelleen, ehkä muutkin rohkaistuvat. (Haapaniemi & Raina, 2017.) Pulpettien sijoittelu luokassa sisältää pedagogisen ratkaisun, joka perustuu kasvatuksellisille kokemuksille ja arvoille. Opettaja voi pulpettien sijoittelullakin rakentaa oppilaille enemmän mahdollisuuksia vuorovaikutustilanteisiin. Tämänhetkinen koulurakentaminen ja käsitys siitä, että koulussa pitäisi olla hiljaista, estävät uusia oppimisjärjestelyjä pääsemästä käytäntöön, jotka perustuvat aktiiviseen ja tasavertaiseen vuorovaikutukseen. (Jantunen & Haapaniemi, 2013.)

Opettaja muodostaa itselleen oman mukavuusalueen, jonka puitteissa hän kokee opettamisen ja toiminnan olevan sujuvaa ja luontevaa. Ristiriitaisissa tilanteissa opettajan on usein astuttava ulos mukavuusalueeltaan. Tällaisessa tilanteessa jokainen kokee luontaisesti epämukavia tuntemuksia hänen oletuksensa, suunnitelmansa ja arvojensa tullessa kyseenalaisiksi. Jotta opettaja pääsee takaisin mukavuusalueelleen, hänen toimintansa ja ajattelunsa pyrkii löytämään tilanteelle sellaisen selityksen, joka ei vaadi opettajaa muuttamaan suhtautumista ja toimintatapoja. Epämukavat tuntemukset auttavat ohjaamaan toimintaa siten, että ympäristö koetaan jälleen hallittavana. (Mälkki, Mälkki & Raunio, 2016.) On hyvä, että opettaja vaatii itseltään ammatillisesti paljon sekä haastaa omia toiminta- ja ajattelumallejaan, muttei saa kuitenkaan vaatia itseltään liikaa. Kun kehittää olemassa olevaa ja rakentaa uutta, täytyy muistaa olla armollinen niin itselleen kuin kollegoilleen. Esimerkiksi opettajainkokouksissa on hyvä reflektoida omaa ja yhteistä toimintaa ja siihen liittyviä tulkintoja. Keskustelun luonne tai puheen sävy voi kertoa huomaamatta tietynlaista tarinaa, joka onkin ristiriidassa käsiteltävän asian ja työtä ohjaavien kehysten kanssa. (Luostarinen & Peltomaa, 2016.)

Opettaja tulee työssään aina kohtaamaan tilanteita, joissa asiat menevät pieleen (Hejlskov Elvén, 2016). Koulun arjessa opettajan täytyy tehdä tilanteen mukaisia päätöksiä ja reagoida ilman, että hänellä on tarjolla valmista teoreettista tai pedagogista mallia. Päätöksenteko voi tapahtua monimutkaisessa tilanteessa. Erilaiset tilanteiset, historialliset, didaktiset ja vuorovaikutukselliset taustatiedot ovat pohjana sille, minkälaisessa maastossa opettaja päätöksiä ja ratkaisuja joutuu tekemään. (Mälkki, Mälkki & Rainio, 2016.)

Opettajan yleisimpiä huolenaiheita ovat oppilaiden käyttäytymiseen liittyvät haasteet (Saloviita, 2014). Tutkimukset ovat osoittaneet, että oppilaiden käyttäytymiseen liittyvät odotukset vaihtelevat koulujen ja luokkahuoneiden välillä. Lisäksi odotukset vaihtelevat tilanteiden välillä niin kouluissa, luokkahuoneissa kuin välintuntialueella. (Lanas & Brunila, 2019; Koskela & Lanan, 2016.) Kun opettajalla on odotuksia oppilaita kohtaan ja joku oppilas epäonnistuu

näiden odotusten täyttämässä, voi opettaja tulkita tämän häiritsevänä käyttäytymisenä. Oppilaan häiritsevä käyttäytyminen koulun jokapäiväisessä arjessa syntyy opettajien tavasta tulkita tilanteita. (Lanas & Brunila, 2019.) Opettajan tulisi ongelma tilanteissa tarkastella myös omaa käyttäytymistään ja odotuksiaan oppilasta kohtaan. Tämä on välttämätöntä, jotta tilanne oppilaan kanssa ei toistuisi uudelleen. Oppilaan käyttäytyminen tapahtuu aina vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja tässä ympäristössä opettajan tulee huomata, että hänellä on vaikutusvaltaa. (Hejlskov Elvén, 2016.)

Opettaja onnistuu työssään, kun hän aidosti elää arkea koulussa lapsen tai nuoren kanssa sekä kykenee opettamaan, kasvattamaan ja ohjaamaan häntä (Mäki-Havulinna & Kydén, 2020). Skaalvikin ja Skaalvikin (2015) tutkimuksen mukaan opettajien tyytyväisyys omaa työtänsä kohtaan syntyy lasten kanssa työskentelystä, opetusprosessista ja siitä, kun näkee oppilaiden oppivan ja kehittyvän. Työn stressi tulee koulun muista tekijöistä. (Skaalvik & Skaalvik, 2015.) Yleensä ihmiset eivät kiinnitä huomiota siihen, kuinka monimutkainen opettajan ammatti on. Huomio kiinnittyy vain tilanteisiin, joita opettaja ei ole hoitanut hyvin. Opettajat kuitenkin yrittävät ratkaista erilaisia konflikteja päivittäin parhaansa mukaan. (Kolenova & Halakova, 2019.)

Jokaisella opettajalla on oma käsityksensä esimerkiksi siitä, miten paljon luokkaan saa syntyä melua, saako hattua pitää luokassa ja millainen kommentointi on kiusaamista. Vaikka koulussa on yhteiset ja sovitut säännöt siitä, miten asioihin puututaan, on opettajilla omat rajansa esimerkiksi järjestyksen valvomiseen liittyen. Erilaiset tulkinnat hyvästä käyttäytymisestä ja säännöistä vaikuttaa opettajan näkemykseen sekä omasta että toisten opettajien kyvyistä toimia opettajana. Opettajat voivat pitää omaa kasvatusratkaisuaan toisten opettajien ratkaisuja parempana. (Cantell, 2011.) Opettaja ei vain seuraa normeja sokeasti vaan hänen tulee toisinaan kyseenalaistaa niitä (Jantunen & Haapaniemi, 2013). Mikäli opettajalle korkeampi meluntaso luokassa on sallittua, voi toinen opettaja ajatella hänen olevan huono pitämään kuria. Toisten leimaaminen huonoksi kytkeytyy usein myös opettajien kokemukseen ja ikään. Opettajien ja ylipäätään ihmisten erilaisuuden vuoksi koulun opettajilla tulee aina olemaan erilaisia tulkintoja hyvästä käytöksestä ja säännöistä. Olennaista on kommunikointi kollegoiden välillä ja niin etteivät oppilaat ole kuulemassa. On hyvä, että kasvatusalalla toimiin niin miehiä ja naisia kuin nuoria ja vanhojakin. On tärkeää, että vaikka koulussa noudatetaankin yhteisiä sääntöjä, on erilaisia sääntöjä tulkitsemassa erilaiset ihmiset erilaisin painotuksin. Työyhteisönkin kannalta on mielekästä, ettei kaikilla ole samanlaisia toimintamalleja ja samanlaista opettajan roolia. (Cantell, 2011.)

2.4 Oppilaan kohtaaminen

Opettajan pedagogiseen toimintaan kuuluu oppilaan kohtaaminen (Norrena, 2021). Opettajan työ on vaativaa ihmissuhde- ja asiantuntijatyötä ja työn ydin on kohtaamisessa. Opettaja kohtaa oppilaita heidän elämänsä eri vaiheissa ja viettää heidän kanssaan päivässä useita tunteja. Opettaja kohtaa työpäivänsä aikana paljon ihmisiä ja opettajan työn ajatellaankin olevan yksi merkittävimmistä ihmissuhdetöistä maailmassa. (Yrttiaho & Posio, 2021.) Opettaja on ammatissaan jatkuvasti erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Opettaja kohtaa päivän aikana esimerkiksi oppilaita, kollegoita, koulun johtoa ja mahdollisesti myös vanhempia. (Ocak Karabay, 2019.) Tärkein kohtaaminen opettajan työssä on kohtaaminen oppilaiden kanssa. Myös kohtaamiset kollegoiden kanssa ovat tärkeitä. Tärkeintä kohtaamisessa on läsnäolo. (Yrttiaho & Posio, 2021.)

Pedagogisella kohtaamisella tarkoitetaan ihmisten välistä kohtaamista pedagogisessa kontekstissa, jossa opettajan ja oppilaan välillä vallitsee väistämättä valta-asetelma. Tämä valta-asetelma on opettajan ja oppilaan välillä olemassa, vaikka opettaja ja oppilas olisivatkin läheisiä, koska opettaja on työssään vastuussa oppilaan oppimisesta ja arvioinnista. Lisäksi opettajan vastuulle kuuluvat oppimisympäristö ja sen turvallisuus, oppimistilanteen ilmapiiri ja oppilaan hyvinvointi koulussa. Kaikki nämä seikat luovat kohtaamiseen sellaisia ulottuvuuksia, joita esimerkiksi muissa ihmissuhteissa ei ole. Opettaja on myös vastuussa omasta hyvinvoinnistaan. (Sutela, 2022.) Sillä miten kohtamme muut ihmiset ja miten itse tulee kohdatuksi työpaikalla, on iso vaikutus hyvinvointiin (Yrttiaho & Posio, 2021).

Hyvä opettaja panostaa yhteyden luomiseen oppilaidensa kanssa (Saloviita, 2013). Oppilaan ja opettajan aito kohtaaminen vaatii luottamusta (Raatikainen, 2012). Suomalaisessa koulukulttuurissa on valitettavan tavallista etäinen opettajaoppilassuhde. Kasvatus- ja opetustehtävän onnistumiseen vaikuttaa paljon se, millaisesta tunnetilasta ja millä tavalla opettaja viestii oppilaille. Yksi opettajan työhön kuuluvista kehitystehtävistä onkin rakentaa kaikkien oppilaiden kanssa riittävä kiintymyssuhde. (Haapaniemi & Raina, 2017.) Aikuisen osoittama välittäminen oppilasta kohtaan tulee olla ehdotonta eli sen tulee toisin sanoen kestää vaikeuksia. Oppilaat haluavat luoda tällaisen luotettavan opettajasuhteen, koska he voivat pelätä, että aikuisen välittäminen riippuu oppilaan teoista ja tunteista. Luottamusta ei synny, jos on pelkoa siitä, että toinen lähtee. Kun aikuinen osoittaa, että suhde oppilaisiin on merkityksellinen, myös oppilaat ovat halukkaampia panostamaan siihen. Suhde oppilaisiin ei siis ole heti luottamuksellinen,

vaan opettajan on ansaittava oppilaidensa luottamus. Tämä taas kyseenalaistaa koulun hierarkiaa ja siihen piilotettuja oletuksia. (Lanas, 2011.) Oppilaiden kasvattaminen yhteiskunnan jäseneksi on koulun keskeisimpiä tehtäviä. Tähän kasvuprosessiin vaikuttavat oppilaiden monet eri kokemukset koulun ihmissuhteissa. (Raatikainen, 2012.)

Opettajaoppilassuhteessa opettaja ei ole oppilaan kaveri, vaan turvallinen aikuinen, jolle lapsi voi näyttää niin ilon kuin pahankin olon tunteensa. Hyvä opettajaoppilassuhde ja -vuorovaikutus luo luokkaan ja yhteisöön myönteistä ilmapiiriä sekä auttaa usein myös erilaisissa ristiriitaja ongelmatilanteissa. Ammattitaitoinen opettaja kohtaa oppilaansa rohkeasti, aidosti ja positii-visella asenteella. Hän tuo luokkaan turvalliset ja hallitut kasvatus- ja toimintatavat. Ammatti-taitoinen opettaja puuttuu arkailematta huonoon käytökseen ja erilaisiin ristiriitatilanteisiin, mutta käyttää lähtökohtina kasvatuksellisuutta ja opetuksellisuutta, eikä ota tilanteita henkilö-kohtaisina loukkauksina. (Mäki-Havulinna & Kydén, 2020.) Opettaja viestii niin suorilla kuin epäsuorillakin tavoilla mitä hän toivoo ja tarvitsee lapselta. Kasvattavan aikuisen ja oppilaan suhde alkaa rakentumaan silloin, kun odotukset ja toiveet molemmin puolin kohtaavat, sel-laiseksi miten ne kohtaavat. Kasvattavan aikuisen ja oppilaan välinen suhde on lapselle arvokas ja merkittävä kasvupaikka. (Lanas & Kiilakoski, 2022.)

Opettajan on työssään kohdattava oppilaiden monipuoliset tarpeet. Välillä tilanteet oppilaiden kanssa voivat olla haastavia. Opettajan ja oppilaiden hyvä suhde edistää oppilaiden hyvinvoin-tia ja tukee koko koulun hyvää ilmapiiriä. (Markkanen ym., 2020.) Oppilaan ja opettajan hyvä suhde ennaltaehkäisee oppilaan myöhempien kouluvuosien käytösongelmia (Sutherland ym., 2013). Sen on myös todettu vähentävän oppilaiden masennusta ja ahdistusta (Sarkova ym., 2014). Opettajan ja oppilaan välinen suhde on hyvin merkityksellinen ja hyvällä opettajaoppi-lassuhteella on vaikutusta etenkin kuudenteen luokkaan saakka (Hylander, 2017). Hyvä opet-taja on kiinnostunut kaikista oppilaistaan ja kohtaa heidät empatialla ja lämmöllä. Hyvä opettaja rakentaa oppilaisiin myönteisen suhteen. (Saloviita, 2013.) Kun opettajan ja oppilaan välillä on yhteisymmärrys, oppilas herättää opettajassa tunteen siitä, että hän on onnistunut työssään. Tämä taas lisää opettajan ja oppilaan välistä myönteistä vuorovaikutusta. (Mullola, 2013.)

Siihen minkälaiset mahdollisuudet ja minkälainen tila opettajalla on luoda luokkaan myönteisen tunneilmapiiri, vaikuttaa koulun laaja toiminta- ja johtamiskulttuuri. Oppilaan kouluviih-tyvyydellä tarkoitetaan oppilaan kokemaan kokonaisvaltaista tunnetta, että hänellä on hyvä olla koulussa. Kouluviihtyvyys pitää sisällään sen, että kaikille tunteille on tilaa koulun arjessa. Opettajan työ ei pidä sisällään ainoastaan oppisisältöjen opettamista, vaan myös tunteet ovat

työssä paljon läsnä. Tunteiden kanssa työskentely tapahtuu oppilaan ja opettajan sosiaalisissa kohtaamisissa ja nämä sosiaaliset kohtaamiset vaikuttavat luokan ilmapiiriin. (Ahola ym., 2017.) Luokan ilmapiiri taas vaikuttaa oppilaiden sitoutuneisuuteen ja käyttäytymiseen. Tämän vuoksi opettajan olisi hyvä keskittyä oppilaiden sitoutumisen tukemiseen rangaistuksien ja seuraamusten sijaan. (Sullivan ym., 2014.)

Yksittäiset kohtaamiset opettajan ja oppilaan välillä ovat merkittäviä ja mallintavat sitä, millaisina luokkayhteisön sosiaaliset kohtaamiset kauttaaltaan näyttäytyvät. (Ahola ym., 2017.) Oppilaat hyväksyvät yleensä sen, että opettaja pitää järjestystä luokassa ja on jämerä, mutta eniten neuvoja halutaan ottaa vastaan ihmiseltä, jonka kanssa on lämmin ja luottamuksellinen suhde (Talvio & Klemola, 2017). On huomattu, että opettajan huumorintaju ja myönteinen asioihin suhtautuminen vaikuttaa positiivisesti luokan ilmapiiriin (Mäki-Havulinna & Kydén, 2020). Opettajan ja oppilaan kohtaaminen on aina ainutlaatuista ja kohtaamisessa tärkeänä osana yhteyden rakentumista on eleiden, ilmeiden ja viestien välittämä mielikuva siitä, että tilanne on myös opettajalle tärkeä. Parhaimmillaan oppilaan ja opettajan kohtaamisessa molemmat tulevat tietoisiksi toisen mielenmaisemasta ja kokemuksesta. (Jordan-Kilkki & Pruuki, 2013.)

3 Arvot opettajan työssä

Opettajuuteen liittyy vahvasti arvot, joiden pohjalta opettaja tekee työssään erilaisia valintoja. Arvot synnyttävät ristiriitoja ja sen vuoksi koemme tarpeelliseksi tarkastella arvojen vaikutusta opettajan työhön. Tässä luvussa määrittelemme aluksi käsitteenä arvoa, jonka jälkeen käsittelemme arvoja opettajan työssä.

Opettajan työ pitää sisällään erilaisia arvovalintoja (Norrena, 2021). Arvot luovat pohjan kasvatukselle ja koulutukselle (Jantunen & Haapaniemi, 2013). Arvot voivat olla sisäisesti tai ulkoisesti luotuja ja ne ovat tärkeitä jokaisen yksilön elämässä. Ne ovat myös tärkeitä vakiintuneiden organisaatioiden työntekijöiden keskuudessa. (Ede ym., 2021.) Työhön liittyvät arvot ovat yksi alaryhmä arvojen kokonaisuudessa (Liu & Lei, 2012). Ne ovat muiden arvojen tapaisia, mutta niiden kautta keskustellaan työntekijän kehityksestä ja saavutuksista (Krishnan & Mary, 2012). Arvot liittyvät ihmisen tapaan ajatella (Ede ym., 2021).

Arvot ohjaavat toimintaamme kohti sitä, mitä pidämme tärkeänä. Ne ovat ihmisen pysyväisluonteisia valintataipumuksia ja toimintamme heijastaa omia arvojamme. Arvot liittyvät esimerkiksi arkeen, odotuksiin, ideologiaan ja tunteisiin. Arvot automatisoituvat rutiineiksi ja tavoiksi toimia. Arvojen pohjalta tehdään valintoja ja toimitaan johdonmukaisella tavalla. Ne näkyvät jatkuvasti kaikessa toiminnassamme. Arvot ovat tärkeitä, kun tarkastellaan toimintamme merkityksellisyyttä. (Norrena, 2021.) Yhteiskunnan arvot moninaistuvat, joten arvokeskustelu tulisi nähdä yhä tärkeämpänä. Ihmissyyden ja sivistyksen arvot on määritelty opetussuunnitelmassa ja laeissa, ja koulutus ja kasvatusta on sitoutunut näihin arvoihin. Näiden arvojen tulisi näkyä myös opetuksen organisaatioissa eli kouluissa. (Wenström, 2020.)

Kouluyhteisössä jokaisella opettajalla sekä oppilaalla on oma arvojärjestelmänsä, jonka mukaan he tekevät erilaisia arvoihin perustuvia valintoja (Tirri, 2019). Opettajien toiminta ammatillisina ja yksilöinä ei ole siis koskaan arvovapaata. Arvot ohjaavat valintoja ja päätöksentekoa. Käytännön tilanteissa arvot tulevat esiin. Aina yksilö ei ole tietoinen omista todellisista arvoistaan, joita hän kuitenkin käytännössä toteuttaa. (Wenström, 2020.) Opettajien henkilökohtaiset arvot vaikuttavat koulussa heidän käyttäytymiseensä ja ohjaavat heidän toimintaansa ja tavoitteitaan (Barni, Danioni & Benevene, 2019). Nykymaailmassa koulussa näkyy monenlaisia arvoja. Niin vanhemmat, henkilökunta kuin oppilaatkin tuovat oman osansa arvojen kir-

joon. On tärkeää siksi tiedostaa, mitkä arvot koulussa ovat oikeasti käytössä. Koulussa on käytäntöjä, joita noudatetaan, vaikkei niitä olekaan varsinaisesti sovittu. Sama näkyy myös arvoissa. Arvot näyttäytyvät koulun toimintakulttuurissa. (Jantunen & Haapaniemi, 2013.)

Suomalainen opettaja on eettinen ammattilainen, joka sitoutuu ammattikuntansa eettisiin periaatteisiin sekä arvoihin, jotka vaikuttavat periaatteiden taustalla (Tirri, 2019). Opettajan työssä arvot näkyvät toiminnassa sekä positiivisella että negatiivisella tavalla. Työhön kuuluu arvoja, joista toiset ovat tärkeämpiä kuin toiset. Toiminnassa on tällöin jokin johtava arvo, jota opettaja seuraa. Opettaja voi joutua kohtaamaan tilanteita, jossa aiheutetaan toiselle ihmiselle pahaa mieltä. Esimerkiksi kun opettaja antaa oppilaalle huonon arvosanan, ei hänen työtään ohjaa arvo toisen miellyttämisestä. Tärkeämpiä arvoja tilanteessa ovat oikeudenmukaisuus, tasapuolisuus ja rehellisyys. Arvot ja käytännön toiminta liittyvät vahvasti toisiinsa. Kuitenkin joskus arvo voi olla nimellisesti olemassa, mutta toiminta ei ole sen mukaista vaan osoittaa päinvastaista. Opettaja voi esimerkiksi vaatia oppilailtaan rehellisyyttä, mutta kun oppilas käyttäytyy epärehellisesti, selviää hän tästä ilman seuraamuksia. (Norrena, 2021.)

Opettajan työstä suuri osa liittyy koulusta heijastuviin yhteiskunnallisiin, sivistyksellisiin sekä kulttuurillisiin arvoihin (Jokinen ym., 2014b). Opettajalla saa olla oma arvomaailmansa, vaikka opetustyössä opettajan vastuu onkin yhteydessä perustehtävään ja sitä määrittelevään normistoon. Opettaja sitoutuu työssään tähän normistoon ja ammattikuntansa etikkaan. (Tirri, 2019.) Yhteisöissä arvot ovat yleensä jonkun muun sanelemia ja valmiiksi annettuja, jolloin työntekijän oletetaan sopeutuvan niihin. Koulumaailmassa opetussuunnitelma kertoo, millaisia arvoja koulun toiminnan tulisi edistää. Tehtäväksi koulussa jää se, että pohditaan mitä arvot käytännössä tarkoittavat ja millä tavoin niitä lähdetään yhdessä toteuttamaan. (Norrena, 2021.) Opettajan tulee päivittää omaa arvomaailmaansa sekä omaksua aikansa yhteiskunnalliset uudistukset, sillä vain tällä tavoin hän voi tehdä työtään eettisesti kestäväällä tavalla (Tuomi, 2020).

Opettajan työssä on hankalaa erottaa ammatillisuutta ja rationaalisuutta opettajan omasta persoonasta (Tirri ym., 1999). Opettajan työssä opettaja pohtii erilaisia eettisiä ongelmia omien uskomuksiensa, arvojensa sekä tunteidensa kautta. Ammattietiikka ei ole vain erilaisten eettisten periaatteiden ja moraaliteorioiden kokoelma. Opettajan tulee tiedostaa omat eettiset ihanteensa ja mitkä asiat ovat vaikuttaneet hänen eettisen ajattelunsa muodostumiseen. Kun opettaja pohtii hankalia eettisiä kysymyksiä, on hänen hyvä kysyä itseltään, minkälainen ihminen hän haluaa olla, millaisia eettisiä ratkaisuja tekee se ihminen, joka hän haluaa olla ja ovatko ratkai-

sut linjassa opettajan oman persoonan kanssa. Opettajan ammattietiikassa hyve-eettinen näkökulma huomauttaa siitä, ettei moraaliksi ole opettajan muusta elämästä irrallaan oleva asia vaan osa hänen persoonaansa. Moraalisessa arvokkuudessa tärkeintä ei ole onnistunut päätöksenteko vaan vastuu siitä, mitä on ihmisenä. (Tirri, 1999.)

Silloin kun jokin päätös liittyy arvomaailmaan, on ristiriidan tunnistaminen vaikeampaa ja tasapuolinen päätöksenteko muuttuu hankalammaksi. Joskus tehty päätös voi tuntua huonolta, vaikkei osaa sanoa tarkalleen miksi ja tällöin päätös on voinut olla omien arvojen vastainen. (Talvio & Klemola, 2017.) Jokaisen opettajan tulee työssään miettiä ja arvioida oman toimintansa motiiveja ja päämäärien eettisyyttä. Sisäistynyt eettisyys estää opettajaa käyttämästä valta-asemaansa väärin. (Uusikylä, 2014.) Yhteisön arvot ovat sidoksissa jokaisen yksilön henkilökohtaisiin arvoihin ja yksilöiden kautta ne muuttuvat teoiksi. Joskus opettaja kohtaa työssään sellaisia ammatillisia tilanteita, että opettaja joutuu toimimaan omien arvojensa vastaisesti. Jos joudumme toimimaan vastoin omia arvojamme, aiheuttaa se meille ajansaatossa henkistä kuormitusta. (Norrena, 2021.) Jokaisen opettajan tulee pohtia, mitä arvot tarkoittavat suhteessa omaan työhön, opetukseen ja oppilaisiin. Jotta koulun arvoja voi tietoisesti käyttää opetustilanteiden lähtökohtana, tulee koulun arvojen lisäksi tunnistaa myös opettajan omat henkilökohtaiset arvonsa. Opettajan ja koulun arvot voivat olla erilaisia, mutta opettajan tulee kuitenkin sitoutua koulun arvoihin ja toimia niiden mukaan. (Salovaara & Honkonen, 2013.)

Ihmiset usein kuvittelevat, että muut ihmiset jakavat heidän kanssansa samat arvot, koska se mitä joku yksilö pitää tärkeänä, voi tuntua hänestä itsestäänselvyydeltä. Tämän vuoksi arvokeskustelulle harvoin löydetään aikaa. Ajatellaan, että arvot ovat muuttumattomia ja kaikkialla näkyviä ja vaikuttavia ja niiden läsnäoloon on totuttu. Jos arvoja aletaan pohtimaan ja käymään läpi, voidaankin huomata, että arvot nähdäänkin eri tavoin. Arvot voivat aiheuttaa ristiriitoja toisten arvoja kohdatessa. (Norrena, 2021.) Arvot kertovat ihmisen uskomuksista siihen, mikä on oikein ja hyvää ja mikä taas väärin ja paha. Ihmisten välillä samaan luokkaan kuuluvat arvot voivat olla hyvinkin ristiriitaisia keskenään. Toiset ihmiset ja heidän arvonsa vaikuttavat väistämättä oman ajattelumme kehittymiseen. Ihmiset omaksuvat paljon arvoja omista käytäntöyhteisöistään kuten työyhteisöistä. Kun arvot ovat ristiriidassa, on tärkeää miettiä muuttaako omaa arvoaan vai muutetaanko vain arvojen poikkeavuudesta syntyneiden ristiriitojen aiheuttavaa toimintaa eikä itse arvoa. (Talvio & Klemola, 2017.)

Arvoihin liittyvät päätöksenteot ovat usein monimutkaisia, koska kaikille hyvää ratkaisua ei välttämättä ole mahdollista saavuttaa. Vastuullinen päätöksenteko on monisyinen prosessi, sillä

päätöksen tekijät sekä sen mukaan elävät voivat pohtia asiaa hyvin eristä lähtökohdista. Arvojen moninaisuus voi vaikuttaa hyvin pienienkin päätösten tekoon. Olisi hyvä, että päätöksentekoon osallistuvat olisivat tietoisia omista arvoistaan, koska se helpottaa avoimen keskustelukulttuurin luomista. (Talvio & Kleemola, 2017.) Opettajan tehtävänä on toimia oppilaan parhaaksi, mutta aina ei ole yksiselitteistä mikä se paras on. Opettajien ammattietiikassa ei voida antaa tarkkoja ohjeita, miten eri tilanteissa tulee toimia. Sen sijaan voidaan kuitenkin tuoda esille millaisten arvojen siivittämänä työtä tulisi tehdä. Ammattietiikka ja koulun arvomaailma ovat asioita, joista opettajien olisi hyvä jutella yhdessä. (Niemi, 2016.) Tärkeää on, että koulussa henkilökunta jakaa samoja yhteisiä toimintaa ohjaavia arvoja. On oleellista, että näitä arvoja myös säännöllisesti päivitetään ja niistä keskustellaan yhdessä. Näin arvot merkitsevät tarpeeksi ohjatakseen koulun toimintakulttuuria. (Jantunen & Haapaniemi, 2013.)

4 Työyhteisö ja koulun toimintakulttuuri

Tässä luvussa käsittelemme työyhteisöä ja koulun toimintakulttuuria, jotka molemmat voivat haastaa opettajuutta ja opettajan omia arvovalintoja. Myös koululla ja työyhteisöllä on omat arvonsa, jotka parhaimmillaan tukevat opettajan omia arvoja, mutta voivat myös aiheuttaa ristiriitoja. Määrittelemme tässä luvussa käsitteenä toimintakulttuuria koulukontekstissa ja viittaamme myös organisaatiokulttuuriin sen lähikäsitteenä. Tämän jälkeen etenemme luvussa käsittelemään työyhteisöä ja ristiriitoja.

Jokaisella koululla vallitsee oma toimintakulttuurinsa, joka oleellisesti vaikuttaa kasvatukseen ja opetukseen. Toimintakulttuuri koostuu muun muassa työtä ohjaavien normien ja toiminnan tavoitteiden tulkitsemisesta, yhteisön osaamisesta ja kehittämisestä. Toimintakulttuuri on vuorovaikutusta, joka kertoo miten eri työyhteisön jäsenet suhtautuvat toisiinsa ja miten arvokkaana yhteistyötä pidetään. Toimintakulttuuri huokuu koulun ilmapiirissä. (Wenström, 2020.) Koulun toimintakulttuuri on ajan saatossa syntynyt ”tuote”. Toimintakulttuuri näkyy koulun sopimuksissa ja normeissa. Esimerkiksi vuorovaikutuksen muotoihin ja niihin luotuihin pelisääntöihin voi liittyä sopimuksia, jotka kuvaavat millaista käytöstä ja vuorovaikutusta toivotaan olevan. Normeja ja pelisääntöjä ovat lisäksi muut yhteisön hyväksymät käyttäytymissäännöt, kiellot, käskyt ja toimintaohjeet. (Lahtero & Salonen, 2022.)

Toimintakulttuuri-käsite tuli kouluihin viimeistään vuonna 2004 julkaistuissa opetussuunnitelman perusteissa. Koululta odotetaan toimintakulttuurin tarkkailemista ja kehittämistä, johon kuuluu epävirallisetkin käytännöt ja säännöt. Tämä tekeekin toimintakulttuurin arvioinnista erityisen vaikeaa. Toimintakulttuuri syntyy kouluun väistämättä, mutta sitä voidaan koittaa ohjalla haluttuun suuntaan. (Jantunen & Haapaniemi, 2013.) Koulun toimintakulttuuri näkyy koulun arjen tapahtumissa ja toiminnassa sekä opetuksen ja kasvatuksen laadussa (Kyllönen, 2011). Toimintakulttuurin kehittäminen ei tarkoita hyvän hajottamista, vaan hyvän päälle rakentamista. On tärkeää tiedostaa, että nykyinen toimintakulttuuri voi joko estää tai mahdollistaa toiminnan kehittämisen tärkeänä pidettyyn suuntaan. Koulun toimintakulttuurin muuttamisessa on haasteensa, mutta mahdotonta se ei kuitenkaan ole. Kulttuurin kehittämisen ja oman työn asiantuntijoita ovat juuri ne ihmiset, jotka työskentelevät kulttuurissa ja vuorovaikuttavat työyhteisönsä kanssa. (Luostarinen & Peltomaa, 2016.)

Organisaatioiden kulttuurit jaetaan kahteen luokkaan sen mukaan, onko kulttuuri muokattava vai muokkaamaton. Muokkaamaton kulttuuri on sellainen, mitä pääsääntöisesti ei voida muuttaa ja johon ihmisen tulee sopeutua sen sijaan, että kulttuuri sopeutuisi maailman ja ihmisten muuttuessa. Uutta kulttuuria on vaikea rakentaa ja kehitys tapahtuu hitaasti monen eri tekijän seurauksena. Muokattavassa kulttuurissa taas organisaatiossa on kehitettävissä oleva kulttuuri, joka yhdistää ihmisiä ja saa heidät toimimaan tavoitteiltaan samansuuntaisesti. (Luostarinen & Peltomaa, 2016.) Organisaatiokulttuuri ja toimintakulttuuri ovat käsitteitä, joilla usein tarkoitetaan samaa asiaa ja niitä käytetään joskus synonyymeinä. Tarkemmin määriteltynä toimintakulttuuri on organisaation toimintatapoja eli organisaatiokulttuurin näkyvää tasoa. Koulun organisaatiokulttuuri ohjaa vuorovaikutusta ja tunteiden ilmaisutapaa. (Wenström, 2020.)

Organisaatiokulttuuri syntyy yksilön ja yhteisön normien, säädöksiä ja käyttäytymismallien tulkinnoista (Kyllönen, 2011). Organisaatiokulttuuri rakentuu yhteisöön sosiaalisessa vuorovaikutuksessa pitkän ajan kuluessa. Toisin kuin ilmapiiri, se ei muutu hetkessä ja se ei ole riippuvainen yhteisön yksittäisen jäsenen ajattelusta tai toiminnasta. Organisaatiokulttuuri on dynaaminen ja moniulotteinen kokonaisuus, joka syntyy tulkinnoista ja kokemuksista ja pitää sisällään paljon tiedostamattomia rakenneseosia. Tämä piilossa oleva kulttuuri ja näkyvä taso ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Joskus piilossa oleva taso on ristiriidassa julkilausuttujen arvojen kanssa. Organisaation arvoksi ja toimintatavaksi on voitu nimetä esimerkiksi luovuus, mutta silti suositaan totutuille toimintatavoille uskollisia henkilöitä. (Wenström, 2020.) Organisaation virallisella toimintarakenteella on tarkoitus ohjata ihmisten toimintatapoja ja työskentelyä. Kuitenkin toimintaa ja työskentelyä ohjaavat myös epäviralliset rakenteet, jotka voivat olla tiedostamattomia. Ne syntyvät yksilön ja yhteisön tavoista, asenteista ja arvoista. (Kyllönen, 2011.)

Yhteisö voidaan ajatella monin eri tavoin. Se voidaan mitata maantieteellisillä rajoilla tai sen voidaan ajatella olevan siellä, missä ihmisillä on jotain yhteistä, kuten usko tai urheiluseura. Koulut ovat yhteisöjä paikallisella alueella. Lisäksi koulu yhteisönä jakaa yhteisen päämäärän eli lasten ja nuorten koulutuksen. (Roffey, 2013. Opettaja pyrkii työyhteisössään voimavarojen rakentavaan yhdistämiseen sekä löytämään tasapainon työyhteisön ja oman autonomiansa välillä. Keskeisiä periaatteita opettajan työssä ovat eri työyhteisön jäsenien yksilöllisyyden hyväksyminen ja ymmärtäminen sekä yhteisön keskinäinen apu ja tuki. (Tirri, 2019.) Yksittäinen työyhteisön jäsen pohtii omia ajatuksiaan, tietoaan ja käsityksiään muiden työyhteisön jäsenten kautta (Asanti & Seppinen, 2017). Usein jokaisessa työyhteisössä on asenteellisia rakenteita, jotka ovat syntyneet vuosien aikana ja joita ei osata enää kyseenalaistaa. Uudet työyhteisön jäsenet voivat tunnistaa näitä ja heitä on tärkeää osata kuunnella. (Norrena, 2021.)

Arvot ja periaatteet sekä muut yhteisesti sovitut asiat koskettavat koko kouluyhteisöä. Arvopohjan ja yhteisten tavoitteiden näkyminen sekä niiden todentaminen käyttäytymisenä ja kohtaamisena, vaikuttaa siihen millainen toimintakulttuuri kouluun rakentuu. Eettisesti ristiriitaisissa tilanteissa yhteisiin tavoitteisiin sitoutunut opettaja koettaa tehdä mahdollisimman perusteltuja ja tietoisia ratkaisuja. Opettaja kohtaa kouluarjessa monia yllättäviä tekijöitä, joihin ei ole ennalta määriteltyä yhteistä ratkaisua. Tilannekohtaiset ratkaisut tehdään tällöin perusopetuksen valtakunnallisten ja paikallisten tavoitteiden sekä koulussa sovittujen yhteisten sääntöjen mukaisesti opettajan parhaan kyvyn mukaan. Opettaja on vastuussa esimiehelleen ja kollegoilleen yhteisten sääntöjen noudattamisesta, koska yhteisiin toimintatapoihin sitoutuminen on tärkeää koko kouluyhteisön kannalta. Esimerkiksi lumipallojen heittäminen voi olla asia, josta opettajat joutuvat sopimaan yhteiset pelisäännöt. Asiasta voidaan esittää opettajainhuoneessa eriäviä mielipiteitä ja näkökulmia, mutta yhteinen linjaus on asiaan tehtävä, jotta säännöt ovat johdonmukaiset. (Luostarinen & Peltomaa, 2016.) Yhteisöllisessä opettajakulttuurissa oppilaan paras mietitään yhdessä opettajien kesken. Yhteisöllisessä opettajakulttuurissa on tärkeää pohdita yhteisiä eettisiä perusteita, joiden kautta yhteisön toimintaa ohjataan. (Tirri & Husu, 2002.)

Opettajan työn merkittäviä haasteita ovat opettajien suhteet toisiinsa. Opettajan työ on omista rajoista ja vaikutusmahdollisuuksista neuvottelemista sekä myös sen tiedostamista, ettei kaikkeen voi vaikuttaa. Vaikka opettajat olisivat kuinka sitoutuneita ja motivoituneita työhönsä, kesken jääneet prosessit kollegoiden kanssa kuluttavat voimia ja voivat olla osasyynä työuupumukseen. On olennaista osata käsitellä ristiriitoja myös oppilaiden kannalta, sillä opettaja työssään on esimerkkinä oppilaille ristiriitojen selvittämisessä. (Kaunisto, 2014.) Ihmissuhdeongelmat ovat valitettava osa työelämän todellisuutta. Pitkään jatkuvat ristiriidat ja hankaukset kuluttavat voimavaroja. Työilmapiirillä on suuri merkitys työhyvinvoinnissa ja sen eteen kannattaa niin johdon kuin alaistenkin tehdä töitä. (Talvio & Kleemola, 2017.) Sellaisessa opettajainhuoneessa, jossa vallitsee luottamus, voidaan käsitellä yhdessä myös vaikeita kysymyksiä. Turvallinen työyhteisö kyllä kestää myös joitain epäonnistumisia. Luottamus voi myös rikkoutua nopeasti, jos yhdessä sovittuja pelisääntöjä ei noudatetakaan. Luottamuksen rakentaminen uudelleen on kivulias ja hidas prosessi. (Salovaara & Honkonen, 2013.)

Yksilön ja yhteisön elämä voi olla ristiriitojen keskellä elämistä (Kokko, 2021). Erilaisista taustoista tulevien henkilöiden kesken syntyy väistämättä haasteita, jotka johtuvat erilaisista ideo-
logioista ja toimintatavoista (Rose & Norwich, 2014). Työpaikalla konfliktit usein syntyvät epärehellisyydestä, huolimattomuudesta, väärinkäsityksistä, erilaisista tavoitteista ja mielipiteistä, rajojen epäselvyyksistä sekä tiedostetuista ja tiedostamattomista odotuksista (Kolenova

& Halakova, 2019). Ristiriitojen ja haasteiden kautta voidaan tunnistaa epäkohtia ja kehittää toimintaa. Ristiriitojen myötä syntyy tarve rationaaliselle argumentaatiolle. (Kokko, 2021). Työntekijöiden kesken konfliktit voivat esimerkiksi johtua opetusmenetelmiin liittyvistä erimielisyyksistä, erilaisesta suhtautumisesta opetussuunnitelmaan tai periaatteellisista kysymyksistä (Mahkonen, 2017).

Tiedostamattomat arvot ja perusolettamukset ovat kaikessa vuorovaikutuksessa läsnä ja ne vaikuttavat ihmisten arkeen, yhteisöön kuulumisen mahdollisuuksiin ja kokemuksiin omasta työstä. Näiden yhteisöjen perusolettamukset vaikuttavat sellaisilla tavoilla, että niitä on vaikea ennakoita. Yhteisön jäsenet aistivat nämä kulttuurin tasot, mutta niitä on hankala muuttaa sanoiksi. Tämän vuoksi näitä yhteisön toiminnasta kumpuavia ulottuvuuksia on myös vaikea ymmärtää. Opettajankoulutus voi auttaa tunnistamaan näitä olettamuksia, mutta tietoisuus näistä näyttää silti aiheuttavan hankausta ja jopa törmäyksiä käytännön arjessa. (Nikkola ym., 2019.) Koulussa on hiljaisuuksia, jotka vaikuttavat merkityksettömiltä ja luonnollisilta, vaikkakin ne epäsuorasti estävät ammatillisen pohdiskelun. Tällaisissa olosuhteissa opetuksen arvoista ja tavoitteista keskusteleminen ei ole osa koulua ja tämän tuloksena koulun ulkopuolelle sijoittuvat juuri ne opettajat, jotka haluaisivat mahdollisesti tehdä muutoksia ja neuvotella opetuksen arvoista ja tavoitteista uudelleen. (Lanas, 2017.)

Kulttuuria voidaan tarkastella esimerkiksi Edgar Scheinin (1987) jäävuorimallin kautta. Näkyvä ja yhteisesti hyväksytty osa on pelkästään vain kapea jäävuoren huippu ja pääosin johdon kontrolloimaa. Se on kuultavaa ja nähtävää eli esimerkiksi koulun strategia, perustehtävä ja visio. Näkyvän osan alapuolella on yhdessä tiedostettu, mutta virallisesti dokumentoimaton alue. Tämä alue on kerrottavaa ja kuvattavaa, johon kuuluu käsitteet, puhutavat, kieli ja ammatti-identiteetit. Leveimpänä ja kolmantena alueena on tiedostamaton alue. Sen sisältöä on vaikeaa kuvata, sillä se tulee näkyväksi säädelllessään erilaisia ilmiöitä, käyttäytymistä ja kahden ylemmän kulttuurin alueen toteutumista. Tähän alueeseen kuuluu ääneen lausumattoman sosiaaliset koodit ja normit, ihmiskuva sekä ihmissuhteet. (Salovaara & Honkonen, 2013.)

On tärkeää, että yksilön ja yhteisön arvojen yhteydet ja eroavaisuudet käsitellään. Kaikilla yhteisössä tulisi olla mahdollisuus ottaa esiin näihin liittyviä asioita omana itsenään ja yhteisössä tulisi käydä rakentavaa keskustelua. Opettajan hyvinvointi on yhteydessä myös oppilaiden hyvinvointiin. Arvoihin keskittymällä päästään kiinni yhteisön keskeisimpiin haasteisiin, kuten työhyvinvointiin, työssä jaksamiseen ja kollegiaalisuuteen. Usein kouluyhteisöjen ongelmat

johtuvat ristiriitatilanteista, joissa opettajan omat arvot ovat jääneet varjoon omassa ammatillisuudessa tai työyhteisössä. Tällöin opettajan oma persoona on voinut kadota opettajan pyrkimykseen olemaan ammattilainen tai kuin muut yhteisön jäsenet. Opettajuus on oman persoonan sovittamista ammatilliseen identiteettiin. (Norrena, 2021.) Arvoristiriidat voivat lisääntyä opettajan autonomian vähentyessä ja yhteisopettajuuden korostuessa. Opettajien työskennellessä yhdessä, heillä ei ole enää yksilöllistä autonomiaa, joka voi olla turhauttavaa, jos opetuksen tavoitteista ja arvoista ei olla samaa mieltä. Opettajien tulee keskustella rakentavasti opetuksen ja kasvatuksen tavoitteista, normeista ja arvoista. Kollegoiden väliset keskustelut koulutuksen tavoitteista ja arvoista ovat välttämättömiä. Keskustelujen kautta kouluun luodaan kollektiivinen kulttuuri. (Skaalvik & Skaalvik, 2015.) Jos työyhteisöön syntyy ristiriitoja ja ihmisten näkökulmat poikkeavat kovasti toisistaan, voi tämä tarkoittaa, että työyhteisössä ei ole riittävän vahvaa toimintakulttuuria. Kun toimintakulttuuri on puutteellinen, arjen toiminta ei ohjaudu keskinäisen yhteistyön suuntaisesti. Tällöin ristiriidat voivat jäädä elämään, eikä ole kykyä ratkaista niitä. Ongelma on siinä, etteivät ihmiset osaa puhua yhdessä erilaisista näkökulmistaan ja ristiriitojen taustalla olevia asioita ei osata käsitellä. (Juuti & Vuorela, 2015.)

Työyhteisön sisälle voi syntyä hiljaisuus aivan huomaamatta ja se voi syntyä hyvin pienestä, kuten yhdestä varomattomasta sanasta tai teosta, joka ymmärretään väärin. Tilannetta voidaan yrittää purkaa, mutta se voi mennäkin vain entistä enemmän solmuun. Ihmiset alkavat pienemmissä ryhmissä puimaan asiaa ja tilanne vääristyy entisestään. Jos ei tilannetta hoideta kuntoon kenenkään toimesta, voi siitä syntyä syvempi ristiriita tai pidemmälle mentäessä jopa konflikti ja näin puhumattomuus käynnistyy. (Rinne, 2021.) Nikkolan ja kollegoiden (2019) artikkelista *Työkulttuurien jännitteitä koulutusyhteisöissä* nousee esiin, kuinka opiskeluissa keskeisenä menetelmänä pidettyä keskustelukulttuuria ei koeta helposti löytyvän työyhteisöstä. Nikkola kollegoineen (2019) nostaa esiin kuinka ammatillinen keskustelu ja yhteistyö ovat tärkeitä kriittisen opettajaideaalin aineksia. Tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että suurin osa haastatelluista kokee hankalaksi toteuttaa ammatillista keskustelua tai yhteistyötä omalla koulullaan. Koulutuksesta opittua työkulutturia tuntuu olevan vaikea yhteensovittaa koulun työkultuurin kanssa. Erilaiset työkultuurit törmäävät tai mukautuvat olemaan limittäin. Koulukulttuuri ja opettajan perusteltuna pitämä tapa toimia voivat joutua hankauksiin ja organisaatiokulttuurin näkökulmasta tällaista hankausta voidaan kutsua perusolettamukseksi. Toiminnan julkilausutut tavoitteet ja toimintaa syvältä ohjaavat perusolettamukset ovat usein jännitteiset. Esimerkkinä tällaisista perusolettamuksista voidaan pitää vaikka oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutussuhdetta. Artikkelista nousee esiin yhden opettajan tarina, jossa hän sai sekä hiljaista että ääneen

lausuttua kritiikkiä ja ihmettelyä siitä, kun hän vietti mieluummin aikaa välitunnilla lasten kanssa kuin opettajien kanssa. Opettaja itse piti tätä lasten kohtaamisena. (Nikkola ym., 2019.)

Sosiaalinen paine vaikuttaa siihen, mitä ryhmän jäsenet eli koulussa esimerkiksi juuri opettajat uskovat olevan hyväksyttävää tehdä tai ajatella. Yksimielisyyspyrkimyksen harha liittyy ryhmäajatteluun. Se tarkoittaa, että tarvitsemme myöntymistä ja yhteistyöhalukkuuden ilmentämistä, jotta kykenemme osoittamaan yhteenkuuluvuutta sekä luomaan tarpeeksi tiiviitä ryhmiä ja sosiaalisia suhteita. Tämä voi johtaa tilanteisiin, joissa myöntymistä ja sopeutumista pidetään parempana sosiaalisena ratkaisuna kuin muun ryhmän haastamista. (Luostarinen & Peltomaa, 2016.) Kun opettaja tekee yhteistyötä muiden kanssa, hän myös samalla jakaa auktoriteettinsa muiden opettajien kanssa. Yhteisöllisessä opettajakulttuurissa jäsenet joutuvat välillä kohtaamaan konflikteja, joissa eri ryhmien edut voivat olla vastakkain. (Tirri & Husu, 2002.) Ristiriidat ja erilaiset konfliktit ovat osa oppivan yhteisön toimintaa. Ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa syntyy väistämättäkin väärinymmärryksiä. Kun ristiriidat puretaan auki rakentavasti, ne eivät ole esteenä hyvälle yhteistyölle. (Luostarinen & Peltomaa, 2016.) Toimiva ja dynaaminen työyhteisö pitää sisällään useita arvoja, sietää niin ulkoisia kuin sisäisiä paineita sekä kohtaa ja käsittelee ristiriitoja. Usein ajatellaan, että ristiriidat pitäisi pitää piilossa, niin kuin siinä olisi jotain hävettävää. Kulissien ylläpitäminen vie asioita kuitenkin vain huonompaan suuntaan. (Salovaara & Honkonen, 2013.)

On paljon työyhteisöjä, joihin ei ole onnistuttu luomaan sellaista kulttuuria, joka olisi ihmisten työskentelyä tukevaa. Usein ongelmia saattaa ilmetä ihmisten välisissä suhteissa. Kyse ei ole siitä, että haluttaisiin toiselle jotain pahaa, vaan ihmiset vain näkevät tilanteet ja työsuoritusten edellytykset ja toteutuksen eri tavoin. Jokaisella on oma näkökulmansa ja kun niistä ei ole yhdessä keskusteltu saattavat näkemyserot kasvaa ja synnyttää ristiriitoja. (Juuti & Vuorela, 2015.) Jotta koulu pystyy kehittymään aidoksi yhteisöksi, tulee siellä keskustelujen avulla vahvistaa luottamukseen perustuvaa koulukulttuuria (Raatikainen, 2012). Hyvinvoivassa työyhteisössä on hyvä, luottamuksellinen ja avoin ilmapiiri, jossa ihmisten on helppo keskustella vaikeistakin aiheista (Juuti & Vuorela, 2015). Opettajainhuoneen avoimuus tai sulkeutuneisuus kertoo koulussa vallitsevasta toimintakulttuurista paljon. Opettajainhuoneen ilmapiiristä on tärkeää keskustella, jotta sen välittämistä viesteistä tiedettäisiin. Opettajainhuoneen kulttuuri voi levitä helposti koko kouluun ja tämän vuoksi asian tiedostaminen on tärkeää. (Haapaniemi & Raina, 2017.) Kouluissa tulisi panostaa enemmän opettajien välisten luottamuksellisten suhteiden kehittämiseen ja siihen, että ilmapiiri voi olla aito. Kollegoiden väliselle yhteistyölle tulee

antaa mahdollisuuksia, koska luottamuksen tunne syntyy pitkäaikaisessa vuorovaikutuksessa. (Yin, Huang & Wang, 2016.)

Yksittäiset toimijat sosiaalistuvat koulun toimintakulttuuriin nopeasti. Yhteisesti luotu koulun toimintakulttuuri vaikuttaa siihen, miten voimakkaasti kehittämishalukkuus ja uudet ideat ta-soittuvat tai miten paljon niille annetaan tilaa ja tukea. (Luostarinen & Peltomaa, 2016.) Koska opetuksen ja koulutuksen diskursiivisia rajoja ei ylläpidetä virallisella päätöksenteolla ja kes-kustelulla, ei ole mitään virallista tilaa kyseenalaistaa näitä diskursseja. Tämän seurauksena tärkeitä keskusteluja opetuksen arvoista ja tavoitteista ei käydä avoimesti jokapäiväisissä ta-paamisissa eikä niistä voida ammattiyhteisöissä avoimesti jutella. Sen sijaan tärkeät ammatilli-set näkökulmat jäävät vain henkilökohtaisiksi kysymyksiksi. (Lanas, 2017.)

Kouluissa on paljon osaamista, joka ei tule jaetuksi yhteiseen käyttöön. Yksittäinen opettaja ei kykene muuttamaan koko koulua, vaikka hänellä olisi hienoja käytäntöjä ja ajatuksia. Pahim-millaan tällaisessa tilanteessa opettaja torjutaan ja eristetään. Kun opettajat jakavat niin osaa-mistaan kuin epävarmuuksiaankin, koulu muuttuu ja näin uskalletaan kokeilla ja ottaa riskejä. (Niemi, 2016.) Yhdessä toimimiseen kuuluu myös aina luopuminen, sillä toisten ihmisten aja-tukset ja näkökannat haastavat omia ajatuksiamme ja saattavat aiheuttaa ristiriitoja. Jotta uusi työkulttuuri voi päästä aluilleen edellyttää se rakentavan vuorovaikutuksen syntymistä. (Lonka & Vaara, 2016.)

5 Tutkimuksen toteutus

Aloitimme pro gradu -tutkielman työstämisen syksyllä 2022. Tarkoituksenamme oli saada tutkielma valmiiksi kevääseen 2023 mennessä. Syksyn 2022 kirjoitimme teoreettista viitekehystä ja jatkoimme tämän parissa myös alkuvuodesta 2023. Syksyllä pohdimme myös aineistonkeruumenetelmää. Helmikuussa 2023 päätimme aineistonkeruumenetelmäksi teemahaastattelun, teimme kenttäsuunnitelman sekä pidimme haastattelut. Maaliskuussa tutkielmamme oli analyysivaiheessa ja saimme tutkielman tulokset. Kirjoitimme viimeisenä johdannon sekä johtopäätökset ja pohdinnan. Pro gradu -tutkielmamme valmistui aikataulussa huhtikuun puoliväliin mennessä.

Tutkimuskysymyksemme olivat selkeitä tutkielman kirjoittamisen alusta saakka, eikä niitä tarvinnut tutkielman edetessä suuremmin muokkaila. Tutkimuskysymyksemme muotoutuivat lopulliseen muotoonsa teoreettisen viitekehyksen kirjoittamisen jälkeen. Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Kokevatko opettajat ristiriitoja työyhteisön vaatimusten ja omien arvojensa välillä ja jos kokevat, niin millaisia?
2. Miten opettajat kokevat koulun toimintakulttuurin ja oman henkilökohtaisen opettajuuden neuvottelevan keskenään?

Tutkielmamme onnistumisen kannalta kriittisiä kohtia oli haastateltavien saaminen, joka tuotti alkuun haasteita. Olimme miettineet vaihtoehtoisena toteutustapana haastattelulle kyselytutkimusta. Ajattelimme, että haastatteluiden avulla voisimme saada tutkimusriikkaampaa tietoa ja siksi se olikin ensisijainen aineistonkeruumenetelmämme.

5.1 Aineistonkeruu

Käytimme aineistonkeruumenetelmänä puolistrukturoitua haastattelua, jonka avulla haimme haastateltavien kokemuksia ja ajatuksia tutkielman aiheestamme. Haimme haastateltavaksi valmistuneita luokanopettajia, jotka ovat toimineet tai toimivat edelleen luokanopettajina. Meillä ei ollut muita kriteereitä haastateltaville ja onneksemme saimmekin hyvin eri vaiheessa uraa olevia opettajia. Toteutimme haastattelut Teamsin välityksellä. Kullekin haastattelulle oli va-

rattu aikaa 30–60 minuuttia. Haastattelu oli luonteva aineistonkeruutapa tutkielmaamme. Haastattelutilanteissa pyrimme myötäilemään haastateltavaa ja etenimme tilannekohtaisesti sekä joustavasti haastateltavan vastauksia kuunnellen. Pyrimme tekemään tilanteesta rennon ja avoimen.

Haastattelussa tutkija pääsee olemaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Siitä syystä haastattelu on ainutlaatuinen tiedonkeruumenetelmä. Haastattelussa tutkija voi säädellä aineiston keruuta joustavasti tilanteen mukaisesti ja vastaajaa myötäillen. Haastattelussa aiheiden järjestystä on mahdollistaa muuttaa ja tutkijalla on enemmän mahdollisuuksia tulkita vastauksia. Haastattelu on systemaattinen tiedonkeruumenetelmä, jossa haastattelijalla on ohjat. Haastattelulla on tavoitteet ja sen avulla pyritään saamaan luotettavaa tietoa aiheesta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2013.) Kun halutaan selvittää, mitä joku ajattelee jostakin asiasta, kaikkein yksinkertaisinta ja tehokkainta on kysyä sitä. Haastattelussa tutkija pyrkii saamaan selvillä tutkimuksen aiheeseen liittyvät asiat. (Valli & Aarnos, 2018.)

Haastattelu voidaan valita aineistonkeruumenetelmäksi, kun halutaan korostaa sitä, että ihminen on tutkimuksessa aktiivinen osapuoli ja hänelle halutaan antaa mahdollisuus tuoda vastauksia aiheesta mahdollisimman vapaasti. Haastattelu voidaan valita myös siitä syystä, että tutkijan on haastava tietää vastauksien suuntia etukäteen ja haastattelun kautta haastateltava pystyy kertomaan aiheesta laajemmin. Haastattelu on toimiva aineistonkeruumenetelmä, kun tutkimuksen aihe voi tuottaa vastauksia moniin suuntiin. Haastattelussa voidaan selventää saatuja vastauksia ja syventää tarvittaessa saatavia tietoja. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2013.) Haastateltaville tehdyt kysymykset ovat erilaiset kuin varsinaiset tutkimuskysymykset. Haastateltavat eivät suoraan anna tutkimuksen tuloksia eikä haastateltaville esitetä tutkimuskysymyksiä. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010.) Noudatimme haastatteluissa kysymysrunkoamme, mutta tartuimme haastateltavan kertomiin asioihin ja esitimme niihin liittyviä lisäkysymyksiä. Annoimme haastateltaville tilaa kertoa vapaasti aiheisiin liittyen omia kokemuksia ja ajatuksia.

Teemahaastattelua käytetään paljon kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuu. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2013.) Teemahaastattelussa haastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joihin keskustelu perustuu. Teemahaastattelussa etuna on se, ettei se määritä miten ”syvälle” aiheessa voidaan mennä. (Hirsjärvi & Hurma, 2022.) Haastattelun aikana tutkijan vastuulla on, että ennalta päätetyt teema-alueet käydään haastateltavan kanssa läpi, mutta näiden järjestys ja laajuus voivat vaihdella eri ihmisten haastattelujen välillä. Teemojen valitseminen

ja muodostaminen kertovat sen, millaista aineistoa haastattelulla pystyy saamaan. (Valli & Aarnos, 2018.) Teemahaastattelun vapaus auttaa tuomaan tutkittavien äänen kuuluviin. Merkittävää teemahaastattelussa on ihmisten erilaiset tulkinnat ja heidän asioilleen antamat merkitykset. Teemahaastattelu on enemmän strukturoimaton kuin strukturoitu haastattelu, vaikkei se olekaan täysin vapaa syvähaastattelu. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu siksi, että haastattelun aihepiirit ja teemat ovat kaikille samat. (Hirsjärvi & Hurme, 2022.)

Lähetimme haastateltaville haastattelukysymykset etukäteen pohdittaviksi, sillä kysymysten luonne vaati ennakkopohdintaa. Kysymykset olivat laajoja ja toivoimme saavamme vastauksissa eri tilanteista esimerkkejä, jotka eivät välttämättä olisi haastattelutilanteessa tulleet heti mieleen. Tämän vuoksi oli hyvä, että haastateltava oli saanut tutustua kysymyksiin rauhassa etukäteen. Saimme teemahaastattelun kautta haastateltavien äänen hyvin kuuluviin ja haastateltavat uskaltautuivat kertomaan kipeistäkin aiheista.

5.2 Aineiston analyysimenetelmät

Tutkimus käynnistyy ikään kuin uudestaan, kun tutkija alkaa tutustua saamaansa aineistoon. Tutkimuskysymysten asettelu muovaa sitä, miten aletaan lähestymään. (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen, 2010). Aineiston keruun jälkeen litteroimme haastattelut. Teimme tämän haastattelu kerrallaan. Haastatteluja oli yhteensä neljä ja kaikki näistä olivat yksilöhaastatteluja. Litteroitua materiaalia tuli yhteensä 98 sivua. Luimme jokaisen litteroinnin useampaan kertaan läpi, jonka jälkeen aloimme yhdistelemään samoihin aihepiireihin kuuluvia asioita kaikista haastatteluista. Analyysimenetelmäksemme valikoitui luonnollisesti sisällönanalyysi, jonka koimme sopivan hyvin aineistomme tulkintaan.

Sisällönanalyysi on yksi keino jäsenellä empiirisesti tuotettua aineistoa tulkintaa varten. Analyysissä on pyrittävä totuudenmukaisuuteen sekä perustelemaan tehtyjä tulkintoja. (Puuti, Juuti & Aaltio, 2020.) Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisissa tutkimuksissa. Sisällönanalyysi tarkoittaa kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysiä väljänä teoreettisena kehyksenä. Sisällönanalyysillä pyritään saamaan tutkitavasta aiheesta kuvaus tiivistetyssä ja selkeässä muodossa. Se on pyrkimys kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Meidän tutkimuksessamme tallennetut videotiedostot oli litteroitu tekstimuotoon. Teimme sisällönanalyysin kolmen eri vaiheen kautta.

Sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe on pelkistäminen. Tässä vaiheessa aineistosta karsitaan kaikki turha ja tutkimukselle epäolennainen asia pois. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Kun olimme lukeneet litteroinnit useampaan kertaan läpi, karsimme sieltä kaiken ylimääräisen pois ja jätimme talteen tärkeimpinä pitämämme asiat. Karsiminen selkeytti näkemään olennaiset asiat aineistosta sekä teki lukemisesta helpompaa, kun sivuja oli huomattavasti vähemmän luettavaa.

Sisällönanalyysissä pelkistämisen jälkeen toisena vaiheena on aineiston ryhmittely. Aineistosta koodatut alkuperäisilmaisut käydään läpi huolellisesti ja aineistosta etsitään yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään eri luokiksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Koodasimme aineistosta samaa ilmiötä kuvaavat asiat samalla väriellä. Näin erottelimme erilaisia ilmiöitä eri väreillä. Koodaaminen auttoi hahmottamaan mitä eri teemoja aineistosta paljastui ja mitkä asiat kuuluivat yhteen. Koodaamisen avulla pääsimme syvemmälle aineistoon ja huomasimme yllättäviäkin yhtäläisyyksiä. Huomasimme aineistosta yhtäläisyyksien lisäksi myös eroavaisuuksia, ja sen miten eri haastateltavat olivat saattaneet puhua samasta aiheesta, mutta täysin eri näkökannasta.

Analyysin eteneminen voidaan tallentaa vaiheittain, jotta eri vaiheisiin pystyy helposti palaamaan myöhemmin ja näin tarkastella analyysiä tulkinnan kokonaisuuden huomioon ottaen (Puusa, Juuti & Aaltio, 2020). Tallensimme aineistoa vaiheittain ja palasimme välillä tarkastelemaan aiempaa analyysivaihetta, jos jokin kohta oli mielestämme epäselvä. Koodaamisen jälkeen aloimme ryhmitellä ja luokitella aineistoa uudelle dokumentille eri teemojen mukaisesti.

Aineiston teemoittelulle on hyvä varata runsaasti aikaa. Teemat voivat perustua jo aiemmin aineistokeruuvaiheessa suunniteltujen teemojen mukaisesti tai aineistosta voi myös löytyä uusia teemakokonaisuuksia. (Puusa, Juuti & Aaltio, 2020.) Meillä oli jo aineistokeruuvaiheessa tiedossa teemat, jotka syntyivät meille teoreettisen viitekehyksen kautta. Teimme aineiston teemoittelua näiden teemojen pohjalta sekä löysimme myös uusia teemoja, jotka kokosimme yhteen. Ryhmittely auttoi hahmottamaan aineistoa kokonaisuutena, sillä aineisto ei enää koostunutkaan yksittäisten ihmisten haastatteluista vaan eri teemoihin nojaavista kokonaisuuksista.

Viimeisessä vaiheessa erotetaan tutkimuksen kannalta tärkeä ja olennainen tieto ja sen perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Tässä vaiheessa edetään alkuperäisdatasta johtopäätöksiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Ryhmittelyn ja luokittelun jälkeen olimme saaneet selkeän kuvan siitä, mitä annettavaa aineistolla on ja miten se vastaa tutkimuskysymyksiimme.

Aloimme kirjoittaa seuraavaksi tutkielmamme tuloksia, jotka muodostuivat aineiston olennaisimmista löydöksistä. Aineiston kanssa keskusteleminen ja erilaisten löydösten tulkitseminen antaa mahdollisuuden vertailla tuloksia aiempiin tutkimustuloksiin suhteutettuna (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen, 2010). Kirjoitimme lopuksi johtopäätökset, jossa kokosimme yhteen saamamme tulokset ja niiden yhteyden aiempiin tutkimustuloksiin.

5.3 Eettisyys ja luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta koskevat teemat voidaan karkeasti jakaa kolmeen käsitteeseen: luotettavuus, uskottavuus sekä eettisyys. On itsestään selvää, että nämä käsitteet ovat abstrakteja ja kytkeytyvät toisiinsa. Yhtäkään näistä ei ole helppoa määritellä yksiselitteisesti, mutta jos mikään osa puuttuu, putoaa koko tutkimukselta pohja pois. Uskottavuus tarkoittaa sitä, miten suuri yleisö ja tutkimuksen kohteena olevat henkilöt voivat luottaa tuloksiin ja niiden totuuteen. Uskottavuus liittyy myös siihen, voivatko lukijat ja tutkimukseen osallistujat uskoa, että aineisto on kerätty asianmukaisesti ja analyysi tehty huolellisesti. Luotettavuus puolestaan viittaa siihen, että lukija voi vakuuttua tutkijan käyttämistä oikeanlaisista lähestymistavoista ja menetelmistä ratkaistakseen tutkimusongelman ja toteuttaakseen tutkimuksen. (Puusa, Juuti & Aaltio, 2020.) Toisin kuin määrällisissä tutkimuksissa, laadullisissa tutkimuksissa luotettavuutta ei voida mitata soveltaen tilastoja. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijat suunnittelevat ja sisällyttävät tutkimukseensa metodologisia strategioita, joilla tutkijat varmistavat tulosten luotettavuuden. (Noble & Smith, 2015.) Eettisyydellä tarkoitetaan sitä, että tutkija on noudattanut eettisiä periaatteita koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimuksesta ei saa olla haittaa siihen osallistuville henkilöille ja sen tarkoituksena on saada hyviä asioita aikaan kohteena oleville ihmisille. (Puusa, Juuti & Aaltio, 2020.)

Uskottavuus näkyi tutkielmassamme siten, että löydöksemme olivat linjassa aiempien tutkimustulosten kanssa. Löydöksemme tukivat niin kansainvälisten kuin suomalaistenkin tutkimusten tuloksia. Tuloksiimme voi luottaa, sillä analyysi on tehty huolellisesti ja aineisto on kerätty asianmukaisesti. Kaksi tutkijaa tutkielmassamme on varmistanut sen, että löydökset on otettu annettuina, eikä niitä ole vääristelty. Haastatteluissa emme johdatelleet haastateltavien vastauksia, vaan haastateltavat saivat vastata vapaasti kysymyksiin.

Luotettavuuden varmistamiseksi tutkijan tulee ottaa huomioon mahdollisten ennakkoluulojen vaikutus tulosten tulkinnassa. Aineistonkeruumenetelmää on hyvä pohtia kriittisesti. Luotetta-

vuus tutkimuksessa vaatii huolellista kenttäpäiväkirjan pitämistä, josta tehdyt tulkinnat voi tarkistaa. Luotettavuutta lisää, kun aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia eri näkökulmiin. Myös yhteistyö muiden tutkijoiden kanssa parantaa luotettavuutta, koska se vähentää virhetulkintojen mahdollisuutta. (Noble & Smith, 2015.) Luottamuksellisuudella tutkimusaineistossa viitataan myös tutkimukseen osallistuvien tietoihin, niiden käyttämiseen ja niihin liittyviin lupauksiin. Lupaukset aineiston käytöstä, käyttöajasta ja säilyttämisestä annetaan tutkittaville jo, kun tutkimusta koskevaa sopimusta tehdään. Myös tallennevälineistä tulee tutkittavalle kertoa etukäteen sekä informoida siitä, kuinka kauan tutkimukseen osallistuminen vie tutkittavan aikaa (Kuula, 2011).

Aloimme tekemään tutkielmaa alusta saakka mahdollisimman ennakkoluulottomasti, jotta luotettavuus tutkielmassamme säilyisi. Pohdimme aineistonkeruumenetelmää pitkään ja haimme tähän tukea myös ohjaajiltamme. Kävimme litterointeja läpi useaan kertaan, mikä lisäsi luotettavuutta löydöksiemme tulkinnassa. Lähestyimme aineistoa avoimesti ja ennakkoluulottomasti sekä kävimme sitä läpi tarkkaavaisesti. Tarkastelimme haastateltavien näkökulmien samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Koska tutkielmassamme tutkijoita on kaksi, virhetulkintojen mahdollisuus pienenee, mikä taas lisää luotettavuutta. Kellään muulla kuin meillä ei ollut pääsyä tutkimusaineistoon. Kerroimme haastatteluihin osallistuville siitä, kuinka niin ääni-, video- kuin tekstimuodossakin olevat aineistot tuhotaan heti tutkielman valmistuttua. Lähetimme osallistujille tietosuojailmoituksen, johon oli kirjattu tiedot tutkimuksen kestosta, käyttötarkoituksesta, rekisterinpitäjistä sekä tallennemuodoista- ja välineistä.

Tutkimuksen etiikkaa on yleensä hieman vaikeaa kuvailla, sillä eettiset säännöt eivät estä tutkijaa tekemästä kentällä eettisyyteen liittyviä päätöksiä sekä pohdintoja. Tämä nousee esiin etenkin kvalitatiivisessa tutkimuksessa, jossa usein käsitellään ihmisten henkilökohtaisia asioita. Laadullinen tutkimus, jossa tutkitaan ihmisten elämiä ja aloja, joilla ihmiset toimivat, on oikeutettua vain silloin kun tutkimuksen määränpäänä on tuoda jotain uutta näkökulmaa ja ratkaisua ongelmiin. (Flick, 2018.) Huomioimme tutkielman eettisyyden koko prosessin ajan ja noudatimme eettisiä periaatteita. Meille oli tärkeää, että haastateltavat pystyivät luottamaan meihin ja kertomaan juuri sen verran kokemuksistaan kuin he itse tahtoivat. Tutkimuksen tekemisessä yksityisyyden suojaaminen tarkoittaa sitä, että tutkittavalla itsellään on oikeus määrittää, mitä tietoja hän haluaa jakaa (Kuula, 2011). Tiedostimme jo etukäteen sen, että aiheemme saattaa nostaa pintaan vaikeitakin tunteita ja muistoja haastateltavissa ja halusimmekin kohdata haastateltavat mahdollisimman sensitiivisesti.

Tutkimustekstejä ei myöskään saa kirjoittaa niin, että henkilöllisyys olisi niistä tunnistettavissa. Tunnistettavuuden estäminen on tunnetuimpia ihmistieteiden tutkimuseettisiä normeja. Erisnimien muuttaminen peitenimiksi on yleisimmin käytössä oleva anonymisoinnin keino. (Kuula, 2011.) Muutimme opettajien nimet haastatteluista syntyneihin tekstitiedostoihin peitenimiksi Opettaja 1, Opettaja 2, Opettaja 3 ja Opettaja 4. Tutkielmamme tuloksista ei voinut mitenkään päätellä henkilöllisyyksiä tai ketä haastatteluun oli osallistunut.

6 Tutkimuksen tulokset

Tässä luvussa esitämme vastaukset tutkimuskysymyksiimme. Ensimmäiseen tutkimuskysymyksen vastataan luvuissa 6.1, 6.2, 6.3., 6.5. ja 6.6. Toiseen tutkimuskysymykseen vastataan luvuissa 6.4 ja 6.6. Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Kokevatko opettajat ristiriitoja työyhteisön vaatimusten ja omien arvojensa välillä ja jos kokevat, niin millaisia?
2. Miten opettajat kokevat koulun toimintakulttuurin ja oman henkilökohtaisen opettajuuden neuvottelevan keskenään?

Saimme vastaukset edellisessä luvussa kuvaamamme sisällönanalyysin tuloksena. Esitämme tuloksissa suoria lainauksia pitämistämme haastatteluista ja olemme merkinneet nämä lainaukset kursivoidusti. Suorien lainauksien kautta pyrimme avaamaan tuloksia konkreettisemmin. Käytämme haastateltavistamme opettajista nimityksiä Opettaja 1, Opettaja 2, Opettaja 3 ja Opettaja 4.

Haastateltavillamme opettajilla oli vaihtelua siinä, kuinka kauan he ovat toimineet luokanopettajina. Opettaja 1 on toiminut opettajana yhdeksän vuotta. Opettajalla 2:lla on työkokemusta takanaan 34 vuotta. Opettaja 3 on toiminut opettajana 12 vuotta. Opettaja 4:llä on työvuosia takanaan 1–2 vuotta. Kaikki haastateltavamme opettajat olivat työskennelleet vähintään kahdessa eri koulussa. Osa opettajista oli työskennellyt suuressa yhtenäiskoulussa, osa taas pienessä muutaman opettajan työyhteisössä ja kokemuksia löytyi myös näiden väliltä.

6.1 Työyhteisön ja omien arvojen kohtaaminen

Opettajien ajatukset vaihtelivat siinä, kokivatko he työyhteisön arvojen kohtaavan omien arvojen kanssa. Puolet opettajista kokivat arvojen pääasiassa kohtaavan ja puolet eivät niinkään.

”No pääasiassa niinku sanoinkin tuossa alussa niin mä koen, että aika sillain siellä on ne tietyt perusarvot, jotka kaikki allekirjoittavat, jotka kaikki pyrkii tekemään.”
(Opettaja 1)

”Kohtaa, kyllä aika tarkastikin niinku oikeasti kaikki arvot niinku, että siinä kun just tämä tasa-arvo ja yhdenvertaisuus ja sitten tuota meidän pitää olla tällainen niinku tällainen turvallinen ja tasapainoinen yhteisö, jossa tavallaan puhaltaa yhteen hiileen ja aina ajatellaan lapsen parasta.” (Opettaja 2)

*”No oon tullut siihen tulokseen nyt, kun oon ollut siellä sen puoli vuotta, että ei ne oikein kohtaa. Että tää on ollut ehkä sellaista arvojen kirkastamisen aikaa mulle.”
(Opettaja 3)*

”Tää on ensimmäinen koulu, jossa mä voin sanoa, että mun arvot niinku kohtaa työyhteisön kanssa. Ei todellakaan täydellisesti, mutta että oon niinku ollut hyvinkin kammottavissa työyhteisöissä. En ehkä tarkoita työntekijöiden kesken, mutta se tavallaan miten lapsia ja nuoria on kohdeltu, niin mulla oli jossain vaiheessa jopa semmoinen ajatus, että mä en niinku pysty tehdä tätä työtä, että ei ole olemassa semmoista koulua, jossa mä voisin olla.” (Opettaja 4)

Opettaja 2 ja Opettaja 4 toivat esille, että heidän työyhteisössään ajatellaan oppilaan parasta ja tämä tukee myös heidän henkilökohtaisesti tärkeinä pitämiään arvoja. Muita arvoja mitä opettajat nostavat esille ja mitkä kohtaavat työyhteisön arvojen kanssa ovat tiimityö, yhteisopettajuus, oppilaslähtöisyys, luonto ja eettisyys. Opettaja 4 nostaa esiin, että kollegoiden toiminnassa ei aina välity yhteneväiset arvot, mutta keskusteltaessa niistä, ne ovat tunnistettavissa.

”Mä yritän miettiä, että mitkä ne arvot sitten on, mitkä kohtaa. Niin se on varmaan sellainen niin kuin, että kaikki ajattelee aidosti niinku lasten ja nuorten parasta. Käytännössä se ei välttämättä aina niinku minusta näytä tai tunnu siltä. Mutta mä kuitenkin tiedän, että kun me keskustellaan, niin kukaan ei niinku tai että kaikki ajattelee toimivansa jotenkin niinku oikein ja pyrkii siihen.” (Opettaja 4)

Opettajat toivat esille myös itselleen tärkeitä arvoja, jotka eivät kuitenkaan kohtaa työyhteisön arvojen kanssa. Tällaisia arvoja ovat halu oppia uutta ja kehittyä työssään, yhteisöllisyys, pedagoginen keskustelu ja jakaminen. Opettaja 4 nostaa myös esille, että ajatukset kurinpidollisissa keinoissa eroavat työyhteisön sisällä. Lisäksi hän kokee myös, että eettisyys maahanmuuttajataustaisia oppilaita kohtaan ei täysin kohtaa hänen ja työyhteisön välillä. Hänen mukaansa joitain suomi toisena kielenä -oppitunteja saatetaan käyttää resurssiopettajan tunteina ja tällainen toiminta ei sovi hänen arvomaailmaansa.

”Mä haluan oppia uutta ja kehittyä työssäni ja se on myös semmoinen asia, joka on ollut mun keskeisin semmoinen työssä jaksamisen palikka. Ja sitten, jos mä näen niitä mahdollisuuksia kehittyä ja oppia uutta, mutta mä en pääse toteuttamaan sitä, niin silloin se, silloin mä koen, että se toimintakulttuuri on niinku ristiriidassa sen mun arvojen kanssa.” (Opettaja 1)

”Se yhteisöllisyys mullekin on niinku jonkin verran tärkeä arvo työn tekemisessä ja niinku haluan ehdottomasti siihen suuntaan kyllä niinku kasvattajuutta viedä. Niin näkisin, että ei se kyllä tuolla niinku se yhteisöllisyys, mitä he ainakin kysyi multa työhaastattelussa, niin ei se taas sitten mitenkään niinku silleen itsestään selvästi siinä arjessa ja toimintakulttuurissa ilmene.” (Opettaja 3)

Opettaja 3 kertoo, että työyhteisössä ei ole arvokeskustelulle tilaa eikä arvoista pystytä puhumaan. Hän kertoo, että hänen koulussaan on tapana opettaa luokan ovet kiinni ja olla kertomatta kollegoille mitä omassa luokassa tapahtuu.

”Siellä ei ole mahdollista valitettavasti käydä sellaista keskustelua, että mitkä asiat tätä meidän työntekoa ohjaa tai mitkä on meille semmoisia luovuttamattomia asioita.” (Opettaja 3)

6.2 Omien arvojen vastaiset päätökset

Opettaja 1 kuvailee, että opettajat joutuvat tekemään omien arvojen vastaisia päätöksiä eivätkä aina pysty toteuttamaan opetustaan kuten haluaisivat. Hän kertoo, että opettajat ovat ahtaalla niin psyykkisesti kuin resurssillisestikin ja tämä vaikuttaa siihen, ettei opetusta pysty toteuttamaan aina edes opetussuunnitelman mukaisesti.

”Miksi mä uskon, että liian moni opettaja vähän niinku joutuu tekemään omien arvojen vastaisia päätöksiä, koska mä uskon, että jokainen opettaja niinku haluaa tehdä sitä työtänsä mahdollisimman hyvin, mutta sitten jos siihen ei ole resursseja tai mahdollisuuksia tai voimavaroja, niin siitä syntyy semmoinen arvoristiriita, joka sitten myös vaikuttaa aika paljon opettajien jaksamiseen.” (Opettaja 1)

Opettaja 2 ei tunnista koulun toimintakulttuurissa sellaisia piirteitä, jotka ohjaisivat tekemään omien arvojen vastaisia päätöksiä. Hän näkee omat arvonsa hyvin samanlaisina työn arvojen kanssa. Opettaja 3 puolestaan tunnistaa koulun toimintakulttuurissa paljon sellaisia piirteitä, jotka ohjaavat tekemään omien arvojen vastaisia päätöksiä. Hän kokee, että koulussa on sääntöjä, joita ei ole purettu auki eikä niitä ole uutena työntekijänä sopivaa kyseenalaistaa.

”Koen, että se koko toimintakulttuuri ehkä on niinku pullollaan semmoista jäsenytmätöntä mitä ei ole niinku, että pitäisi vaan tavallaan istua alas ja käydä se arvopohja, että miten kasvatetaan ja mitkä on meille sellaisia luovuttamattomia asioita

mistä pidetään kiinni ja miten niitä ilmiannetaan. Niinku että ne juurtuu sinne toimintakulttuuriin. Eli kun tän tyyppistä ei ole tehty ja sitten toisaalta sitä vallitsevaa ei ihan hirveästi ole sopivaa uuden työntekijän kyseenalaistaa, niin kyllä se on mulle tosi ristiriitaista. Tuntuu, että tämän tästä on, että tulee joku sääntö, josta mä huomaan, että muussa niinku viriää semmoinen, että mun tekisi mieli kysyä, että okei jos on yksin päätetty, että näin tehdään, niin mihin se perustuu. Tai semmoinen hyvä neljän p:n sääntö, että pitää pystyä perustelemaan pedagogisesti. Niin ehkä sellaisen perään haikailen, huomaan itse tämmöistä.” (Opettaja 3)

Opettaja 2 ei tunnista tehneensä työssään omien arvojen vastaista ratkaisua. Hänen mielestään työhön liittyvät arvot pohjautuvat luotuihin normeihin, jotka ovat edellytyksenä tehdä opettajan työtä. Hänen arvomaailmaansa vastaan soti vahvasti, että inklusiota käytetään säästökeinona ja pienryhmiä vähennetään. Tämä arvoristiriita ei hänen mukaansa johdu kollegoista, vaan ylemmältä taholta tulevista päätöksistä. Opettaja 1 taas puolestaan koki, että inklusiota koskevat ongelmat ovat työyhteisön sisältä tulevia.

Opettaja 3 kuvailee, että on törmännyt useisiin tilanteisiin, joissa on paineen vuoksi joutunut ratkaisemaan asian eri tavalla kuin olisi itse halunnut. Hän kertoo esimerkin, jossa mäenlaskuun koulun pihalla oli tehty sääntöjä, joille hän ei itse nähnyt perusteita. Hän kertoo, ettei mäenlaskuun liittyvistä säännöistä ollut sovittu opettajien kesken, vaan tieto hänelle tuli välitunnilla oppilaiden kautta. Hän kokee työskentelevänsä paikassa, jossa arvoja ei ole kirjoitettu auki ja käytänteistä ei ole sovittu yhdessä. Työyhteisössä on paljon vuosien aikana hioutuneita käytänteitä, joita ei ole hänelle uutena opettajana avattu.

”Sitten oon siitä muutaman kerran sanonutkin, että kyllä nää pitäisi nää tiedot siirtä, mihin he sitten sanoo, että no katso peda netistä. No eihän siellä peda netissä mitään kuusen alle laskemisesta lue... Itse ehkä antaisin lasten laskea. En näe siinä mitään sellaista isoa riskiä ja niinku itse ajattelen, että aina kun lapset haluaa liikua välitunnilla, niin se on hyvä asia. Mutta sitten joudun toimimaan toisin, koska sääntö.” (Opettaja 3)

Opettaja 4 kertoo joutuvansa päivittäin tekemään omien näkemyksiensä vastaisen ratkaisun, koska kokee, että muut työyhteisössä odottivat sitä. Opettaja 4 aloitti uudessa työpaikassa tämän lukuvuoden alussa. Hän kertoo tilanteiden yleensä liittyvän jonkinlaiseen käyttäytymisen rajaamiseen. Oppilaille esimerkiksi puhutaan hyvin määräilevään sävyyn, joka on hänen pedagogisia arvojaan vastaan.

Se kuulosti omaan korvaan jopa tosi niinku julmalta, että miten puhutaan, vaikka esimerkiksi pienille lapsille ja isommillekin lapsille. Ja sitten nyt, reilu puoli vuotta myöhemmin, niin tekee sitä itse ihan samaa oikeastaan niinku päivittäin. Mutta sitten siinä kävi varmaan semmoinen vähän niinku jotenki, se tulee nimenomaan siitä, että on se olo, että mitä jos täällä käytävällä on joku toinen kollega, joka kävelee täällä ja hän niinku näkee tavallaan, että miten mä puutun johonkin asiaan.” (Opettaja 4)

Opettaja 4 kuvaa myös toisen vastaavan tilanteen:

”...vaikka näistä ruokailuvalvonnoista, että oli vaikka alkuviikosta semmoinen tilanne, että mä juttelin kahden yläkoululaisen oppilaan kanssa. Keskusteltiin, he oli jo syönyt ja mulla oli niinku ruokaa vielä lautasella ja juteltiin siinä tosi hyvää keskustelua sellaista niinku aitoa ihmisten välistä keskustelua. Niin toisesta pöydästä kovaan ääneen huutaa toinen opettaja, että pojat, jos te olette syöneet niin tarjottimet pois ja pihalle. Ja jotenkin tuli itselle semmoinen olo että, joo, että mun olisi varmaan pitänyt sanoa heille, mutta enhän mä nyt työkaverillekaan sano, että sä oot jo syönyt, että voitko poistua. Niin tällaisia niinku käytävä- ja ruokalatilanteisiin ja välituntitilanteisiin liittyviä on varmaan päivittäin, liittyy semmoiseen, että muut opettajat näkee miten sä toimit. Niin silloin mä joudun niin kun vetämään semmoista koulun toimintakulttuuria mun omien arvojen vastaisesti.” (Opettaja 4)

Opettaja 4 kertoo, että vastaavan esimerkin myös välituntivalvonnasta:

”Kun siinä oli just semmoinen olo, että mä tiedän, että rehtorin ikkuna on tuossa, että hän näkee tähän ja hän ei pysty nähdä näiden oppilaiden ilmeitä. Eli hänelle tää tilanne voi näyttää siltä, että mun pitäisi pysäyttää tää ja sitten, koska tulee itselle sellainen paniikki siitä, että mitä minusta ajatellaan, sitten sä purat sen niihin oppilaisiin, että nyt lopeta se.” (Opettaja 4)

6.3 Arvoristiriidoista johtuva työpaikan vaihtaminen

Puolet haastattelemistamme opettajista oli vaihtanut työpaikkaa sen vuoksi, että työyhteisön arvot eivät kohdanneet omien arvojen kanssa. Lisäksi yksi haastateltavista oli perunut uuden alkavan työsuhteensa, vaikka työsopimus oli jo tehty, koska tutustumiskäynnillä oli selvinnyt,

etteivät työyhteisön ja hänen arvonsa kohdanneet. Myös sijaistaessa saadut kokemukset ovat vaikuttaneet siihen, ettei hän halua hakea tiettyihin kouluihin enää töihin.

Opettaja 1 kertoo vaihtaneensa työpaikkaa sen vuoksi, että työyhteisön arvot eivät kohdanneet hänen omien arvojensa kanssa:

”Mä olin päässyt siihen niinku tiettyyn kohtaan mun opettajuudesta, mutta sitten kun alkoi olla tätä työkokemusta ja vuosia, niin mä koin, että tässä ei nyt enää toteudu se, mikä mulle on hirveän tärkeää, että mä pääsisin oppimaan uutta ja kehittymään opettajana. Että mä haluan nähdä jotakin muuta ja mä kävin pitkän monen vuoden prosessin, että mitä mä haluan. Opiskella aineenopettajaksi ja haluanko mä? Mä hainkin virkaa, mä hain sellaisesta koulusta virkaa, jossa on erilainen toimintakulttuuri nimenomaan tämmöiseen, niinku ihan erilainen toimintakulttuuri, semmoinen mitä mä niinku kaipaisin, että pääsee oppimaan ja kehittymään ja muuta. Mutta sitten avautu tämä paikka ja tää tuntui sitten niin monella tavalla sopivalta, että kyllä on käynyt niin, että vaikka suurimman osan siitä työyhteisön arvoista kohtasi mun arvot, mutta siellä oli niin iso kuitenkin semmoinen asia minkä mä koin, että mä en pääse siellä kehittymään niinku mä haluaisin. Niin se sai aikaan nää prosessit, että mä sieltä lähdin.” (Opettaja 1)

Opettaja 1 jatkaa lähtemisprosessin kuvailua näin:

”No siellä oli ihana työyhteisö. Siellä oli niinku monella lailla hyvä olla, mutta se minkä mä koin, että siellä oli pielessä, niin siellä oli tämmöistä, tämmöinen digipedagoginen tai siis ei digimedia, ylipäänsä pedagoginen tämmöinen, kehitystyö tai pedagogista johtamista, niin sitä ei oikein ollut... Mä koin, että mä tein siinä koulussa yksin sitä digipedagogiikan kehitystyötä ja jäin sen asian kanssa yksin. Niin semmoinen ikään kuin uuden oppiminen ja uuden kokeilemisen kulttuuri, niin se sitten, sitä ei niinku päässyt, se jäi liikaa yksittäisten ihmisten harteille ja se oli myös semmoinen asia sitten, joka sai minussa aikaan sen prosessin, että lopulta mä lähin siitä koulusta.” (Opettaja 1)

Opettaja 3 kertoo hänelle raskaasta kokemuksesta, jonka vuoksi hän joutui vaihtamaan työpaikkaansa:

”Oikeastaan taustana sille, että miksi halusin sitten jäädä opintovapaalle, niin oli sellainen tosi kuormittava tilanne, mitä ei siellä koulun sisällä millään johtamisella

niinku saatu kuriin. Eli siinä oli tällainen vaikea tilanne, että rehtorin lapsi kiusasi toisia. Ja minä puutuin siihen ja mä sain sitten niinku työnjohdollisesti näpeilleni siitä. Ja tavallaan niinku rehtori ottikin niskalenkin minusta ja sitten opintovapaan aikana minut kyllä kutsuttiin sinne koulun johtokunnan eteen sitten kertomaan oma näkemykseni näistä asioista. Ja mulla oli kyllä siellä puoltajiakin, mutta sitten se ratkesi niin, että rehtori soitti mulle, että voisi olla parempi, että nyt irtisanoutuisit. Sanoin sitten siinä oman mielipiteeni, että en tätä tahtoisi, mutta koska sitä toivot, niin kai mun on sitten lähdettävä kunnalle töihin. Ja sain sitten siinä kohtaa viran eli ihan hyvin kävi kyllä, mutta oon sitten niinku kuullut, että sitä ongelmaa ei ole siinä koulussa valitettavasti saatu edelleenkään kuriin... Siinä sitten niinku tein sen vaikean valinnan, että koska itse olisin halunnut jokaisen lapsen kiusaamiseen siis tiukasti puuttua ja se oli mulle luovuttamaton arvo. Ja sitten yhden lapsen kohdalla katsottiinkin sormien läpi, niin se oli mulle henkilökohtaisesti sitten sellainen niin vaikea paikka, että sitten tän rehtorin kehotuksesta irtisanouduin vaikka vasten tahtoa. Niin toki, raskas kokemus kyllä.” (Opettaja 3)

Opettaja 4 kuvailee seuraavasti tilannetta, jolloin hän perui alkavan työsuhteensa:

”Sitten seuraavana aamuna seitsemältä mä mietin, että joko sille rehtorille voi soitaa... Soitin sille ja sanoin, että tää on nyt ihan hirveä tilanne, mutta että jos te otatte mut sinne töihin, niin siellä on varmaan AVI:kin kohta, että en mä niinku pysty tulla sinne. Ja se on teillekin parempi periaatteessa niinku, että mä en tule sinne, että mä niinku toisin hankaluuksia. Ja sitten mä kerroin sille, mitä mä olin nähnyt, niin se rehtori jotenkin sano vähän, niinku mulle tuli semmoinen olo, että ei pidä paikkaansa. Siihen kulttuuriin jotenkin silleen ajautuu mukaan, mutta luojan kiitos mä en mennyt sinne.”

6.4 Koulun toimintakulttuuri ja opettajuus

Opettajien haastatteluista tuli ilmi, että koulujen toimintakulttuurit ovat erilaisia ja vaikuttavat siihen, miten kukin opettaja työtään tekee. Opettaja 1 kuvaa koulunsa toimintakulttuuria seuraavasti:

”Se toimintakulttuuri on ollut vähän semmoinen uusia tuulia vastustava tai ei ole semmoista edes myötäintoa. Että mä ymmärrän, jos kaikki ei jaksa, halua, pysty. Ja

se on ihan nykypäivänä aivan arkipäivää, että ei pystytä niin paljon ottaa uutta kuin haluttaisi. Mutta mä toivoisin, että oltaisiin edes kannustavia niitä kohtaan, jotka haluaa. Tai jos sä tarjoat jotain valmista pakettia kaverille, että haluatko, että tulen sun kanssa vaikka vetämään jotakin uutta juttua. Niin jos ei niinku semmoiseenkaan lähdetä, niin silloin mä koen, että siellä on niinku joku vähän syvempi ongelma siellä työyhteisössä ja sellaista oli.”

Opettaja 1 jatkaa koulunsa toimintakulttuurin kuvailua seuraavasti:

”Sitten on tietenkin käytännön työssä semmoisia näkemuseroja, jolloin niinku, että on sitten se semmoinen piilo-opetussuunnitelma, vaikka työyhteisössä, joka on muodostunut vuosien mittaan ja pitkä historia voi olla taustalla ja voi olla, että itse ei allekirjoita sitten sitä semmoista yhteistä piilo-opetussuunnitelman toimintakulttuuria. Että kyllä mä semmoisiin tilanteisiin oon opetus- tai tuolla työssäni törmännyt. Että tavallaan kokenut, että se semmoinen joku toimintakulttuuri siellä, on erilainen mitä itse toivoisi, mutta se ei välttämättä tarkoita, että se olisi jotenkin vääränlainen se toimintakulttuuri.”

Opettaja 3 kuvaa, että koulun toimintakulttuuria on helpompi tarkastella ulkopuolisena:

”...onko tää yhteisö semmoinen missä mun arvot kasvattajana voi tulla todeksi. Ja sitten niinku myös se, että sitä mä en tiedä onko sitä niinku tutkittu, mutta muistelen vaan kuulleen tämmöisen, että pari ekaa kuukautta siellä vai oliko puoli vuotta, niin silloin te katsotte sitä vielä ikään kuin vähän ulkopuolisena. Ja sitten alkaa tulla se meillä tehdään näin puhe. Ja se on niinku tärkeä kohta, että koska sittenhän siinähan saattaa solahtaa semmoiseen johonkin, mikä sitten myöhemmin voi ruveta niinku oireilemaan, että hetkinen, että voinko allekirjoittaa tämän kaiken.” (Opettaja 3)

Opettajien haastatteluista tuli ilmi, että opettajilla voi olla hyvin erilaisia arvoja ja ne näkyvät heidän työnteossaan. Opettaja 4 kuvailee, että opettajilla on erilainen arvomaailma ja käsitys siitä, miten oppilaita tulee kontrolloida. Hän kuvaa, että usein opettajan iällä on vaikutusta opettajan arvoihin.

”Meidän koulun niin kun lähempänä eläkeikää olevat paljon kokeneemmat niinku, että heidän ei tarvitse enää perustella ja mä koen, että se on huono asia koska tää

on tavallaan semmoista niinku enemmän sellaista mielivaltaista. Jotenkin se sellainen vähän niin kuin kurinpito niin sanotusti... Mä niinku koen, että tai tää mun kollega sanoi hyvin, että tällainen nuorisovihamielinen et se niinku nuorten jotenkin sillee elämä ei saa näkyä, että heidän pitää olla joko niin kun lapsia tai sitten aikuisia, mutta ei saa olla semmoisia nuorille tyypillisiä niinku asioita minun mielestä.” (Opettaja 4)

Myös Opettaja 2 kuvaa, että opettajan ikä voi vaikuttaa siihen, millainen arvomaailma hänellä on:

”Mä sitäkin ajattelen, että onhan se niinku jo semmoinen ikäpolvikysymys, että ne tietyt arvothan ei varmasti kohtaa.”

Opettaja 4 kertoo arvostavansa koulunsa kokeneita opettajia, joiden kanssa kuitenkin kaikki arvot eivät kohtaa. Hän kokeekin tilanteen ristiriitaisena:

”No okei sen voisin vielä sanoa, että sitten nää opettajat, joiden kanssa mulla ei ehkä niinku arvot periaatteessa mene tällaisissa vähän niin kuin auktoriteettiasioissa jotenkin yksiin, niin jotenkin sitten kuitenkin samat opettajat on semmoisia, joita mä arvostan tosi paljon niinku siinä pedagogiikassa, niin kuin sen oppimisen suhteen jotenkin, että mä kysyin heiltä tosi paljon neuvoa. Että he on oikeasti ihan huippuja vaikkapa lukemaan opettamisessa ja tällaista, että se on siinä tosi vaikeata myöskin, että kun ei ole semmoisia absoluuttisesti huonoja opettajia. Että se hän olisikin helppoa, jos ne semmoiset niinku ilkeästi toimivat opettajat olisi vielä huonoja opettamaankin, niin eihän ne silloin töissä olisi. Mutta kun nyt nää sattuu olemaan vielä meidän koulun oikeasti kokeneimpia ja oikeasti niinku, mä voin, vaikka mä oon tosi kriittinen ja mä voin silti sanoa, niinku ihan parhaita opettajia. Niin siksi se on erityisen vaikeata, että sitten, kun todistaa heidät jotenkin toimimassa väärin. Ja sitten se, että mä en tiedä, kun se on vähän hankala juttu, että johtuuko se osittain siitä, että heidän luokassa on aina ihan täydellinen työrauha ja kaikki pahimmatkin, niinku keskittymishaasteiset lapset niin hekin pystyy keskittymään. Koska siellä luokassa, ei siellä oikeasti edes välttämättä ole pelon ilmapiiri, vaan siellä niinku tasan tiedetään, että mitä täällä jotenkin vaaditaan.” (Opettaja 4)

Opettaja 4 jatkaa kuvailua opettajista, joiden kanssa hänen arvonsa eivät kohtaa:

”Siellä on jotenkin ihan silleen, niinku täydellisen hiljaista. Mutta sitten se kysymys tulee, että no onko se mitä me niinku halutaan, että koulussa on täydellisen hiljaista. Mutta näillä oppilailla on tyylin parempia oppimistuloksia semmoisissa perinteisesti mitattavissa testeissä, että ei he varmaan pärjää niissä jossain ohjelmointituissa ja muissa... Että se niinku jotenkin sitten sairaalla tavalla, se myös toimii se niiden tapa ja se on tosi surullista mun mielestä, että eikö me vähän niinku parempaan pystytä. Että jos se on se tapa, miten me halutaan tavallaan hallita.” (Opettaja 4)

Opettaja 4 kuvailee, että hänen työyhteisössään on muutama vahva opettajapersoonaa, jotka pitävät yllä tietynlaista koulukulttuuria, joka ei miellytä kaikkia:

”On sanottu ihan, että voin tulla sille luokka-asteelle töihin sitten, kun ne ei enää ole siellä, että se on niinku meidän koulujohdollakin tiedossa... On tavallaan semmoisia opettajia, joiden eläkkeelle jäämistä osa oikeasti odottaa juuri nimenomaan niin, että lapset ei saa näkyä eikä kuulua, että niinku heidän pitää olla ihan hiljaa.” (Opettaja 4) Opettaja 3 tuo ilmi, että pienemmässä työyhteisössä persoonat korostuvat: *”Kun on oikein pieni työpaikka ja pieni koulu, niin siinä korostuu sitten se, että mitkä ne on ne aikuisten kemiaat keskenään ja minkälaisia persoonia siellä on.” (Opettaja 3)*

Opettaja 4 kuvaa miten kaksi eri opettajaa arvottaa toiminnassaan eri asioita:

”Mulla on yksi semmoinen mun erityisopettavista luokista... Heillä on oma opettaja poissa ollut monta kuukautta ja siellä olleella sijaisella on se homma niinku niin sanotusti paremmin hanskassa. Että siellä on niinku semmoinen struktuuri ja työrauha ja ne niinku jotenkin paremmin, sillä on tosi semmoinen jämäkkä ote siihen. Mutta ne lapset kaipaa sitä omaa opettajaa siksi, että ne aina sanoo, että kun me juteltiin ja se kertoi sen harrastuksista ja se kertoi mitä se tekee viikonloppuna. Jotenkin, että se oli semmoista vähän niinku inhimillisempää, vaikka siellä sitten asiat ei ollut ihan niin justuinsa. Ja ne on kehittynyt silleen oppimismielessä tosi paljon tän sijaisen aikana, mikä on siis hyvä asia, mutta että ne selvästi itse kaipaa sitä, että oli niinku sellaista, että me saatettiin vaikka joku tunti vaan jutella. Ettei tarvinnut aina tehdä tehtäviä ja sillee.” (Opettaja 4)

6.5 Ristiriidat työyhteisön sisällä

Suurin osa haastateltavistamme opettajista uskoo, että ristiriidat ovat opettajien kesken yleisiä siitä, mikä oikea toimintatapa on. Opettaja 1 kuvaa, että opettajat ovat yleensä yhteen hiileen puhaltavaa porukkaa sekä kannustavaisia ja ymmärtäväisiä toisiaan kohtaan. Hän kuvaa myös, että johtamiskulttuurilla on paljon vaikutusta opettajien välisten ristiriitojen syntymiseen.

”Jos ollaan hirveän tiukasti sitouduttu johonkin tietynlaiseen tapaan, niinku sitten taas siellä koulun tasolla tai johdon tasolla, eikä oteta tarpeeksi huomioon sitten opettajien yksilöllisiä vaikka vahvuuksia tai tarpeita, niin silloin varmaan syntyy näitä ristiriitoja.” (Opettaja 1)

Opettaja 2 uskoo, että ristiriitoja on opettajien välillä varmasti ja mitä vanhemmista oppilaista on kyse, sitä enemmän ristiriitoja syntyy:

”Voi olla, että toinen opettaja ymmärtää. Toinen olisi niinku heti, että no niin jälki-istuntoa ja palaveri, että toinen haluaisi niinku vähän pehmeämmän kautta, keskustelun kautta ja sitten toinen onkin sitten ankarampaa mieltä”. (Opettaja 2)

Opettaja 2 uskoo, että ristiriidat voivat liittyä erilaisiin sääntöihin ja niiden noudattamiseen:

”Oon kyllä ihan satavarma, että kaikki opettajat ei merkkää niitä myöhästymisiä niinku kaikilta sitten. Että tietysti sitä pitää katsoa vähän tapauskohtaisesti, että minkälaisista ympyröistä se lapsi on tulossa kouluun ja näin. Että tuota siinä pitää tietysti sitten tuntea taustatkin ja muuta, että paha on mennä niinku sanomaan sitten toiselle, että hei miksi sä noin toimit, jos ei tunne sen toisen oppilaan taustoja.” (Opettaja 2) Opettaja 2 tuo kuitenkin myös ilmi, että ristiriidat työyhteisössä eivät aina ole huono asia. *”Ja pitää olla haasteita ja pitää olla erilaisia mielipiteitä. Eihän sitä muuten kehitytä, jos ei ole erilaisia ja sitten välillä kiivaita väittelyitäkin pitää olla, koska sehän kuuluu vähän niinku. Jos sä jotakin haluat kehittää, niin ei voi aina olla kaikki samaa mieltä.” (Opettaja 2)*

Opettaja 3 uskoo, että opettajien ristiriidat ovat yleisiä. Hän kokee, että ristiriidat kuormittavat opettajia, ellei koulussa ole etukäteen mietittyjä strategioita ja toimintamalleja. Opettaja 3 nostaa myös esiin, miten ristiriitoihin liittyy kasvattajan itsetuntemus ja se, miten opettaja on valmis sietämään itsessään epävarmuuden tunteita. Myös Opettaja 3 kuvaa, että ristiriitoja syntyy yleensä sääntöihin liittyen.

”No mitä nyt tyypillisimpiä teki sanoitte, just nää tällöiset pipokeissit ja tota siten yksi mikä on varmaan aika tavallinen, oon ainakin huomannut, niin siis tää pallon potkiminen seinään. Että saako potkia seinään ja onko siellä koulussa joku sovittu yksittäinen seinä, mihin sitten ehkä saakin potkia. Niinku tän tyyppisiä ehkä jonkun verrankin niinku ehkä tilojen käyttöön liittyviä juttuja. Saako palloa potkia sisällä ja niin edespäin, tällöiset, missä kohtaa saa ottaa sen puhelimen esille. Otetaanko se siinä portilla koulupäivän jälkeen vai saako sen ottaakin jo naulakolla ja ne voi olla aika sellaisia hienoviritteisiä pieniäkin asioita justinsa.” (Opettaja 3)

Opettaja 3 kertoo esimerkistä, jossa yksittäinen opettaja oli tehnyt itsenäisesti päätöksen liittyen ulkovälituntiin ja pakkasrajaan:

”Hän sitten niinku sinä aamuna päättikin, että pakkasrajaa lasketaan ja hän teki sen ihan siis rehtorin pään yli tuon ratkaisun”.

Opettaja 4 kertoo, että hänen mielestään opettajien välillä on ehdottomasti ristiriitoja:

”No 100 %, kenen kanssa olen keskustellut ja 100 % nuorista opettajista kenen, tai ehkä uransa alussa olevista, ihan sama minkä ikäisiä, mutta että vasta opettajan-koulutuksen käyneiden kanssa, kun keskustelen, niin kaikki kyllä jakaa niinku jonkinlaisia arvoristiriitoja”.

Opettaja 1 kertoo esimerkin ristiriidasta, joka oli hänelle rankka kokemus. Hän kertoo, että hänen koulullaan erityisopettaja eikä rehtori halunneet toteuttaa inklusiivista työtettä. Lopulta kaupungin taholta tuli määräys inklusion toteuttamisesta ja Opettaja 1 kokee, että lapset hajautettiin yleisopetuksen luokkiin eikä sitä tehty yhteisymmärryksessä opettajien kesken. Hän kokee, että työyhteisö olisi mahdollistanut inklusiivisen toimintakulttuurin rakentamisen työyhteisöön, mutta johdon eikä keskeisten toimijoiden taholta tullut kehittämishalua siihen suuntaan.

”Mä yritin saada sitä tukea siitä koulun ulkopuolelta kouluilta, jossa oli inklusiopidemällä ja näin, mutta se ei vaan yksinkertaisesti kantanut hedelmää se mun yritys. Sitten mä niin kun ikään kuin luovutin eli siinä kohti mä sitten heitin hanskat tiskiinkin ja päätin että okei, no minä olen nyt parhaani tehnyt, tää ei nyt onnistunut. Minä mukaudun nyt sitten tähän mikä täällä on, että ikään kuin sitten siinä tuli myös se oma jaksaminen, että mä huomasin, että tää nyt syö liikaa mua, mä annan tän asian olla... Mulla oli siinä yksi työparini, jonka kanssa me yksin niinku myös

yrityttiin tätä, tätä just ja puhutaan tästä inklusiosta. Se koski hyvin vahvasti meitä molempia ja se oli aika rankka, rankka prosessi, että sillä lailla oli ihana, että siinä oli kuitenkin, oli joitakin, jotka allekirjoitti ne asiat. Mutta ei, se on niin paljon kuitenkin johdostakin kiinni, että ei siinä paljon yksittäinen opettaja niinku pysty tekemään, jos se ei ole koko koulun niinku, koko koulun tai johto ei sitoudu sen muutoksen tekemiseen tai ylipäättänsä rohkaise semmoiseen kokeiluun.” (Opettaja 1)

Opettajien puheista tuli ilmi, että ristiriidat työyhteisössä ovat yleisiä ja yleensä ne liittyvät koulumaailman käytännön asioihin. Opettaja 2 kertoo esimerkin välituntiasioista:

”Sitten kaikki tommoiset välituntitilanteet ja sitten oli meillä yksi alakouluopettajakin, joka ei meillä enää ole. Se antoi kaikkia omia valtuuksia, esimerkiksi, että voi olla sisävälkällä ja nyt on kännykkä, voi pelatakin kännykällä, niinku vaikka eka-luokkalaiset. Niin me oltiin niinku aivan pöyristyneitä muut, ethän sä tolleen voi toimia, kun meillä on tällöinen yhteinen sääntö... Meidän pitää niin kun nojata näihin yhteisiin sääntöihin, että nyt alkaa muiden, niinku multakin sitten, miksei me saada koskaan, miksei me saada. Sit mä vaan sanon että niinku ette saa. Että tää on yksi tilanne, just se mitä on ollut joo... Koulussa on tosi paljon just tuommoisia niinku niin sanottuja pieniä asioita. Kyllä tulee ristiriitoja, joo.” (Opettaja 2)

Opettaja 2 kertoo myös toisen esimerkin työyhteisössä olleesta ristiriidasta:

”No esimerkiksi meillähän on ostari siinä vieressä ja sinne meneminen tietysti on kiellettyä. Ja sitä on valvottukin, niin sitten, kun meillä oli syksyllä semmoinen tehovalvonta siellä ostarilla, niin yhtäkkiä sinne tulee oppilaita, että joo, opettaja lupasi tulla käymään kaupassa heidän, kun he on lähdössä sinne ja tänne ja tonne. No sitten me tarkistetaan sitä, että oletko luvannut ja muuta, vaikka on sanottu, että sinne ei saa lapsia päästää keskenään, että vain valvotusti opettajan kanssa, jos pitää käydä. Niin sitten joku tääkin vaikka tietää, että siellä on niinku esimerkiksi alakoulun opettajia valvomassa... Se on tavallaan niinku nolo tilanne sille valvojallekin sitten, kun sä meet, että no mitäs te täällä... Vaikka siellä ei pitäisi ketään olla, niin ne on semmoisia.” (Opettaja 2)

Opettaja 2 kuvaa, miten myös oppilaiden pukeutumisasiat voivat aiheuttaa ristiriitoja työyhteisössä:

”Sitten on just nämä pipoasiat, nämä pukeutumisasiat, että saako olla pipo päässä ja milloin se kuuluu asuun ja milloin ei. Meillä on ollut aika mittavat keskustelut siitä ja mä tiedän, että oon sitä mieltä, että ulkovaatteet naulakkoon ja ulkokengät. Mutta sitten niinku kollegat, mä sanoisin, että se menee aika lailla niinku se jako ikävä kyllä, että alakoulu – yläkoulu, että alakouluopettajat on tiukempia näissä ja yläkouluihin sitten halutaan enemmän niitä vapauksia oppilaille.” (Opettaja 2)

Opettaja 3 kertoo ristiriidasta, jolloin hänellä ei kohdannut ajatukset kollegansa kanssa:

”Mulla on musiikintunnit opetettavana kaikille ja sitten olin sanonut, että toivoisin, että voisi järjestää niinku luokkaan sellaisen tota, että kaikilla on oma tuoli, että kun ne tulee mun luokkaan ja tuoleja on liian vähän, niin että ne ottaisi sitten vaikka tullessansa tuolin matkaan... Mun musiikin opettamiseen ei kuulu se, että ollaan pulpetissa, vaan meillä on aina laulupiiri ja tehdään kehorytmiä ja muuta. Että se oli niinku mulle semmoinen arvo. Ja sitten mulle sanottiin, että no onhan sulla niitä pieniä päiväkotituoleja siellä. Niin kun nyt puhutaan siis oikeasti semmoisista taa-perotuoleista. Ja mä sitten sanoin, että no ei nelosluokkalaista poikaa voi laskostaa semmoiseen, että jokaisella täytyy olla sopivankokoinen tuoli. Että se on niinku myös pedagogisesti mielekästä työrauhan kannalta ja näin. No sitten mulle sanottiin, että ei se ole kuin pyllyä penkkiin vaan, jolloin ratkaisin sen sitten hakemalla tuolit hissukseen toisaalta.” (Opettaja 3)

Opettaja 2 kuvailee sitä, miten hänen työyhteisössään uskalletaan tuoda eriävät mielipiteet esiin:

”Uskaltaa ihan varmasti uskaltaa, joo. On puhuttu, että pitääkö jotakin muuttaa tai näin ja sitten taas uusi keskustelu. Se on aika rasittavaa. Mutta tuodaan ja uskaltaa tuoda mielipiteitä esille kyllä, kuka sitten mitenkin... Jos joku hiertää esimerkiksi, niin sitten me vaikka niinku ykköskakkosten tiimissä, niin me puhutaan siitä ja sitten meidän tiiminvetäjä vie sen sitten johtoryhmään sen asian. Ettei sitten pelkästään omalla nimellä huudella vaan tavallaan käydään se asia yksin läpi ensin oman porukan kanssa.” (Opettaja 2)

6.6 Erot oppilaiden kohtaamisessa

Kaikkien haastattelemiemme opettajien mielestä tapa kohdata oppilaita eroaa työyhteisön sisällä. Opettaja 1 kuvaa, että tapa kohdata oppilaita on hyvin opettajakohtaista. Hän uskoo, että opettajaoppilasvuorovaikutukseen vaikuttaa se, millaiset on opettajan voimavarat.

”Kyllä mä oon monesti huomannut, että nyt taitaa tuolla opettajalla piiputtaa, kun tuo puhe oppilaasta on niin negatiivista tai sitten se vuorovaikutus on jotenkin niin tulehtunut suorastaan... Mä oon joskus pohtinutkin, että minkä verran opettajat niinku pyytää anteeksi, vaikka sitä, että korottaa ääntänsä tai muuta vastaavaa. Mutta siinäkin varmaan näkyy semmoinen ero sitten, mitä mä oon niinku huomannut muista opettajista, niin siinä hirveästi heijastelee siihen oppilaiden kohtaamiseen, että mikä niitten jaksamisen tilanne on.” (Opettaja 1)

Myös Opettaja 2 ja Opettaja 3 nostavat esiin, miten opettajien voimavarat vaikuttavat työntekemiseen:

”Toki on tullut tehtyä itsekkin sitä, että välillä katsoo läpi sormien, kun ei vaan jaksaa puuttua joka asiaan. Mutta siitä just puhutaan paljon, että pitäisi vaan jaksaa ja se on pakko, että se on niinku meidän työtä. Meidän pitää tehdä sitä koko ajan.” (Opettaja 2)

”Se varmaan on niihin työyhteisön stressikertoimiin yhteydessä... Voisin kuvitella, että sitten kun porukka on väsynyttä, eikä jaksaa pitää kiinni säännöistä, niin sitten tulee ehkä semmoisia reaktiivisia toimintamalleja tuolta jostain mistä lie.” (Opettaja 3)

Opettaja 1 kuvaa oppilaidensa kohtaamista seuraavasti:

”Mulle on hirveän tärkeä, että mä oon niinku oikeasti helposti lähestyttävä ja se on myös kyllä luokkaan hallinnollisesti semmoinen mun mielestä tärkeä palikka. Että kun mulla on hyvä ja semmoinen avoin vuorovaikutus lasten kanssa, niin silloin se koko ryhmä mun mielestä toimii paremmin ja työrauhaongelmia on vähemmän. Että ei ole liikaa semmoinen niinku opettajaoppilasasetelma vaan me ollaan semmoinen yks porukka. Ja te olette niinku mun lapsia tässä, mun oppilaita...”

Opettaja 2 nostaa esiin, että hänen työyhteisössään tapa kohdata oppilaita eroaa jonkin verran, mutta on kuitenkin tasa-arvoista ja yhdenvertaista. Opettaja 2 tuo esille myönteisyyden oppilaiden kohtaamisessa:

”Ja sitten tavallaan sekin, että sitähan pitää kuitenkin, että niinku niin metsä vastaa kun sinne huudetaan. Että se lähtökohta niihin nuoriin olla semmoinen niinku kuitenkin myönteinen, koska nehän on kuitenkin suuri osa ihan tavallisia mukavia. Siellä on ne muutamat, jotka aiheuttaa sitä...” (Opettaja 2)

Opettaja 3 kokee, että hänen työyhteisössään tapa kohdata oppilaita eroaa ja hänen aiemmassa työpaikassaan laadukkaaseen kohtaamiseen oli kiinnitetty enemmän huomiota:

”Ehkä silleen puheissa saattaa välähtää tai just työhaastattelussa, että joo, että meillä se kohtaaminen on a ja o, mutta sitten se kuitenkin, se tavallaan se pinta mitä siitä näkee, niin se voikin olla aika semmoista lasta sivuuttavaa ja jopa tylyä. Että se ei välttämättä niinku ilmennä sellaista tasa-arvoajattelua, että hei, että tässä me ollaan ihan yhtä arvokkaina lapsi ja aikuinen, että se voi olla niinku hyvin semmoista kylmää ja tylyä... Lapsille saatetaan sanoa aika tyllystäkin, että nyt tänne, että nyt olet hiljaa tai niinku tän tyypistä. Tai sitten vähän semmoista ehkä niinku jopa silmien pyörittelyä voi olla joskus tai näin, että vähän semmoista ja ehkä mun mielestä semmoista kurjasti niinku valtasuhteita korostavaa ehkä se vuorovaikutus toisinaan.” (Opettaja 3)

Opettaja 4 kertoo, että tapa kohdata oppilaita eroaa hänen työyhteisössään:

”...tapa, jolla siihen puututtiin, niin tässä just eroaa tää, että miten niinku aikuiset tavallaan suhtautuu mun mielestä eri tavalla lapsiin tai hoitamaan tilanteita eri tavalla. Että hän sitten oli siinä, niin kun mun työpari sano suoraan näin, että hän niin kun nolasi sen lapsen siinä. Silleen julkisesti, ehkä jopa tarkoituksella, että se oli niinku hänen tapa jotenkin hallita tätä tilannetta... Ei ne periaatteessa siinä varmaan mitään lakia riko, mutta vähän niinku sellaisia tosi kummallisia tilanteita, eikä toinen opettaja voi yhtään sanoa siinä, että tää ei nyt ole ihan oikein, koska et sä voi lasten edessä jotenkin niinku vetää eri köyttä. Tai jotenkin se on vähän semmoinen kirjoittamaton sääntö, että opettajat vetää aina samaa köyttä, vaikka se toinen mitä sekoilisi niin siinä vaan pitää jotenkin, että joo niinpä.” (Opettaja 4)

Opettaja 4 kuvaa tapansa kohdata oppilaitaan seuraavasti:

”Tervehdin kaikkia oppilaita käytävällä, hymyilen, kysyn kuulumisia, että mun tapa niinku lähestyä oppilaita on aina ensimmäisenä silleen vähän nykyiselleen kliseisesti niinku ilon kautta. Ja että jotenkin monet opettajat esimerkiksi kävelee käytävän läpi niin, että he ei tervehdi ketään tai katso silmiin. Siis että lapsia ei vähän niinku huomata, että niitten ohi voi kävellä.”

Opettaja 4 kokee, että hänen tapansa kohdata oppilaita ei ole kaikkien kollegoiden mieleen:

”Mä oon ehkä vähän saanut rivien välistä palautetta, että mä oon liian kaverillinen tai jotain, kun mä niinku tervehdin ja oon semmoinen niinku kysyn, että no miten teillä meni uimassa ja heittelen vaikka ylävitosia siellä... Semmoisella käsinukella mä morotan, niin siitakin varmaan silleen pyöritellään silmiä, että just joo, että ei saa olla niinku liian kiva lapsille.” (Opettaja 4)

Opettaja 4 kertoo, ettei hänelle ole tullut suoraan sanomaan oppilaiden ”kaverillisesta” kohtaamisesta vaan tämä on tullut ilmi rivien välistä kollegoiden kanssa keskusteltaessa:

”...niinku silleen piilovaikutettu minuun, että miten se tämäkin aina siellä niitten kanssa siellä kaveeraa ja jotenkin se ihminen varmasti tietää, että mä teen tavallaan samaa. Että vähän niinku sitten mun on pakko vastata siihen silleen, kun olen tällainen nuori määräaikainen opettaja, niin on semmoinen olo, että pitää siellä työyhteisössä jotenkin olla hyvää pataa kaikkien kanssa, niin se on helppo vastata, että joo niinpä. Ja sitten samalla mieltii itse, että mutta mähän teen kanssa noin.” (Opettaja 4)

Opettaja 2 nostaa esiin erilaisen näkökulman oppilaiden kanssa ”kaveeraamisesta”:

”Sitten on sellaisia vähän enemmän semmoisia kaveriopettajia, jotka sitten niinku hengailee enemmänkin sitten. Että niiltä sellainen auktoriteetti puuttuu, mikä pitäisi niinku olla, opetti sitten ala- tai yläkoulussa.” (Opettaja 2)

Opettaja 4 kuvaa avoimien oppimisympäristöjen vaikutusta oppilaiden kohtaamiseen:

”Meillä on osittain avoimia oppimisympäristöjä, niin siis se pakottaa siihen, että sä et vaan voi niinku puhua lapsille miten vaan koska joku kuulee... Silloin se on vaarallista, kun sua ei enää haittaa, vaikka joku muu näkisi tai kuulisi, koska silloin

sä et enää pidä sitä itsekään niinku vääränä vaan sä luulet, että opettaja saa ja kuuluu toimia näin. Ja jopa niin, että jos sä et toimi näin, niin sä oot niinku huono opettaja, että vaarallinen kehitys jotenkin.” (Opettaja 4)

Opettaja 4 kertoo koulustaan esimerkkitalanteen erään opettajan ja oppilaan kohtaamisesta. Opettaja 4 oli kävellyt auki olevan luokan ohi ja kuullut osan oppilaan ja opettajan välisestä keskustelusta, jossa opettaja oli kivakasti tokaissut oppilaalle. Luokassa oleva opettaja oli huomannut, että Opettaja 4 käveli luokan ohi ja oli halunnut tulla kertomaan tilanteesta. Opettaja 4 koki, että toinen opettaja halusi tulla paikkaamaan sanomisiaan. Opettaja 4 kuvasi tilanteen seuraavasti:

”Niin se homma oli ollut tämmöinen, että ruokana oli tänään puuroa ja kasvisosekeittoa, niin sitten yksi oppilaista oli siinä ruokajonossa sanonut, että ope, että mä syön sitten sitä kasvisruokaa. Että kun hän syö kasvisruokaa, niin se niinku, se on eri asia, jos mä sanon tai ehkä joku muu opettaja sanoisi vaan, että okei, että tiesin vähän niinku, että no joo mä muistan, että sä syöt kasvisruokaa. Mutta kun se silleen niinku, huusi... Että ei tarvitse kertoa jotain tommoista, pidä omana tietonasi. Mä ymmärrän, että varmaan häiritsi jostain syystä se, että joku puhuu siinä ruokajonossa, jonka se halusi olevan hiljainen. Mutta että tavallaan lapsi kertoo tuommoisen, jakaa itsestään tuommoisen asian... Jotenkin että haluaa tulla kuuluksi, että niin ope, mä syön sitten sitä niinku kasvisruokaa. Niin se jotenkin, että et saa kertoa niinku sun mielipidettä tai sun asiaa.” (Opettaja 4)

Opettaja 4 tuo ilmi, että hänelle on jäänyt mieleen myös harjoitteluajoilta ikäviä muistoja oppilaiden kohtaamisista, mitkä eivät sopineet hänen arvomaailmaansa ja tapaan toimia:

”Mä kävin kerran oikeastaan itkemässä rehtorille tai ei ne varmaan ollut rehtoreita kuin koulunjohtajia, mutta tämmöiselle kuitenkin esihenkilölle kävin itkemässä sitä, että jotenkin kuinka niinku mä en osannut oikein pukea sanoiksi sitä, mutta miten musta tuntu pahalta niiden lasten puolesta se, että miten heille puhuttiin ja huudettiin ja jotenkin siis sellaisia asioita... Mä muistan kun mulla tuli semmoinen olo, että mä haluan lähteä tästä pois. Että tämä mitä mä nyt tässä todistan, on jotenkin tosi väärin... Että en halua olla edes näkemässä tämmöistä tilannetta sen takia, että mä en niinku halua jotenkin olla vastuussa tästä, että mitä tässä tapahtuu ja mä olin tossa harjoittelija.” (Opettaja 4)

Seuraavassa luvussa esittelemme tutkielmamme johtopäätökset, jotka syntyivät saamiemme tuloksien kautta. Peilaamme saamiamme tuloksia aiempiin tutkimustuloksiin. Johtopäätökset ovat siis tulosten ja teoreettisen viitekehyksen yhteenveto. Pohdimme myös mitä uutta tietoa tutkielmamme toi aiheesta.

7 Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkimuksemme selvitti sitä, kokeeko opettaja ristiriitoja työyhteisön vaatimusten ja omien arvojen välillä ja jos kokee, niin millaisia. Tutkimuksemme selvitti myös, miten henkilökohtainen opettajuus neuvottelee koulun toimintakulttuurin kanssa. Teemme yhteenvetoa aiempien tutkimuksien ja meidän saamien tutkimustulosten välille sekä kerromme, mitä uutta tietoa tutkimuksemme tuotti.

Saimme selville, että osa opettajista kokee ristiriitoja omien ja työyhteisön arvojen kohtaamisessa. Opettajat kokivat arvoriitoja työssä kehittymisessä ja uuden oppimisessa, yhteisöllisyydessä, pedagogisessa keskustelussa ja jakamisessa, ajatuksissa kurinpidollisista keinoista sekä eettisyydessä. Haastatteluissa nousi myös esiin, että aina arvokeskusteluille ei työyhteisössä ole tilaa eikä arvoista voida keskustella.

Aiemmissä tutkimuksissa on saatu selville, että kouluissa on juurtuneita toimintamalleja (ks. Kokko, 2021; Lanas & Kiilakoski, 2022; Norrena, 2021). Suurin osa haastattemistamme opettajista tunnisti työyhteisön vaatimuksissa ja koulun toimintakulttuurissa piirteitä, jotka ohjasivat heitä tekemään omien arvojen vastaisia päätöksiä. Nämä opettajat tunnistivat koulunsa toimintakulttuurissa juurtuneita toimintamalleja, joita voi olla vaikeaa kyseenalaistaa. Haapaniemi ja Raina (2017) ovat todenneet, että koulussa vallitsee toimintakulttuuri ja mikäli opettaja poikkeaa kovin koulun toimintakulttuurista, voi tämä aiheuttaa ongelmia työkavereiden kanssa. Norrena (2021) on tuonut ilmi, että uutena työntekijänä työyhteisössä asenteellisia rakenteita voi tunnistaa ja tämän vuoksi uutta työntekijää tulisi osata kuunnella. Haastatteluistamme kävi kuitenkin ilmi, että uutena työntekijänä rakenteita ei ole sopivaa kyseenalaistaa ja siksi opettajat joutuvat tekemään omien arvojen vastaisia päätöksiä. Omien arvojen vastaisia päätöksiä saataan joutua tekemään jopa päivittäin.

Luostarinen ja Peltomaa (2016) nostavat tutkimuksessaan esille sen, että sosiaalinen paine vaikuttaa siihen, mitä opettaja uskoo olevan hyväksyttävää tehdä tai ajatella. Tämä voi heidän mukaansa johtaa tilanteisiin, joissa opettaja ajattelee olevan helpompaa myöntyä ja sopeutua toisten opettajien asettamaan paineeseen kuin tuoda ilmi omia ajatuksiaan tilanteesta (Luostarinen & Peltomaa, 2016). Myös me saimme samankaltaisia tuloksia tutkimuksessamme. Haastattemamme opettaja kertoi kokevansa ristiriitoja siinä, miten hänen työyhteisössään puhutaan oppilaille. Hän koki myös, että koulun toimintakulttuuri ohjaa tekemään omien arvojen vastaisia päätöksiä muun muassa ruokailu- ja välituntivalvontatilanteissa. Haastattelusta kävi ilmi, että

työyhteisön paine vaikuttaa siihen, miten opettaja puuttuu koulun arjessa tapahtuviin tilanteisiin. Haastattelemamme opettaja kertoi, että koulun arjessa on jatkuvasti tilanteita, joissa hän joutuu kohtaamaan oppilaita eri tavalla, miten haluaisi, koska pelkää rehtorin tai kollegan näkevän hänen toimintansa. Hänen mukaansa on tilanteita, joissa hän joutuu olemaan oppilaita kohdatessa tylumpi tai tiukempi, koska työyhteisön vaatimukset odottavat sitä.

Lanaksen (2017) tutkimuksessa selvisi, että koulussa olevat hiljaisuudet estävät opetuksen arvoista ja tavoitteista keskustelemisen, jonka seurauksena koulun jättävät sellaiset opettajat, jotka haluaisivat neuvotella arvoja ja tavoitteita uudelleen. Suurin osa haastattelemistamme opettajista oli irtisanoutunut tai jättänyt vastaanottamatta työpaikan, koska koulun toimintakulttuuri ei vastannut opettajan omia henkilökohtaisia arvoja. Yksi haastattelemamme opettaja oli jättänyt luokanopettajan työn ja siirtynyt työskentelemään muussa organisaatiossa. Hänen lähtemispäätökseensä oli vaikuttanut se, että hänellä oli merkittävä henkilökohtainen arvo, johon ei hänen työyhteisössään vastattu.

Toisella haastattelemallamme opettajalla oli myös luovuttamaton henkilökohtainen arvo, joka ei päässyt toteutumaan työyhteisössä ja jonka vuoksi hän joutui irtisanoutumaan työpaikastaan. Kyseessä oli kiusaamistilanne, johon opettaja puuttui ja asia kääntyikin häntä vastaan työnjohdon puolelta. Opettajalle ei jäänyt muuta vaihtoehtoa kuin irtisanoutua. Kiusaamiseen puuttuminen oli hänelle luovuttamaton arvo. Yksi haastattelemistamme opettajista oli sopinut alkavasta työsuhteesta ja oli tutustumiskäynnillä huomannut, että koulun toimintakulttuurissa on piirteitä, jotka eivät ole hänen omien arvojensa mukaisia. Näiden arvostirriitojen vuoksi hän oli joutunut perumaan alkavan työsuhteensa. Opettaja oli tutustumiskäynnillä nähnyt sellaista opettajan ja oppilaan välistä kohtaamista, jota ei henkilökohtaisesti voinut allekirjoittaa ja joka ei sopinut hänen opettajuuteensa.

Saimme tutkimuksessamme selville, että koulun toimintakulttuuri vaikuttaa vahvasti opettajuuteen ja oma henkilökohtainen opettajuus ei aina neuvottele sujuvasti koulun toimintakulttuurin kanssa. Haastatteluista kävi ilmi, että koulun ulkopuolisena henkilönä tai uutena työntekijänä on helpompaa nähdä toimintakulttuurissa asioita, jotka eivät vastaa omia arvoja, sillä silloin koulukulttuuriin ei ole vielä itse ajautunut vahvasti mukaan. Haastattelemamme opettaja nosti esiin, että hänen edellisen työpaikkansa piilo-opetussuunnitelman toimintakulttuuri on sellainen, jota ei itse allekirjoita, muttei myöskään tuomitse sitä vääräksi.

Tutkimuksestamme selvisi, että opettajat arvottavat työssään erilaisia asioita. Tähän voi vaikuttaa muun muassa opettajan ikä ja kokemus. Kaikki haastattelemamme opettajat olivat kokeneet

ristiriitoja työyhteisössä ja suurin osa koki, että ristiriidat ovat opettajien kesken yleisiä. Ristiriidat liittyivät pääasiassa koulun arkeen liittyviin käytäntöihin ja sääntöihin, kuten kurinpidollisiin keinoihin, pukeutumisasioihin, välitunteihin ja puhelimen käyttöön. Suurempia ristiriitoja olivat inklusion toteuttamiseen liittyvät asiat sekä kiusaamiseen liittyvät tilanteet. Haastattelemamme opettajat nostivat esiin, kuinka yhteiset strategiat ja toimintamallit sekä asioista ääneen puhuminen ovat ristiriitojen selvittelyssä tärkeitä.

Cantell (2011) nosti esiin tutkimuksessaan, kuinka opettajilla on erilaisia näkemyksiä muun muassa melutasosta, hatun pitämisestä luokassa sekä kiusaamisesta. Hän toi myös ilmi, sen että opettaja voi ajatella oman toimintamallinsa olevan paras ja poikkeavat toimintamallit voivat tällöin viestiä hänelle toisen opettajan kyvyttömyydestä (Cantell, 2011). Myös meidän tutkimuksessamme selvisi, että opettaja oli toiminut omien arvojen vastaisesti, koska ei ollut halunnut tulla kyseenalaistetuksi kyvykkyydestään.

Tutkimuksestamme selvisi, että koulun julkilausutut arvot voivat olla erilaisia käytännön arvojen kanssa. Työhaastattelussa koulun tärkeäksi arvoksi oli nostettu kohtaaminen, joka haastattelemamme opettajan mukaan oli kuitenkin käytännön työssä hyvin lasta sivuuttavaa ja tylyä. Tämä tuki myös Wenströmin (2020) saamaa tutkimustulosta siitä, että julkilausutut arvot voivat olla erilaiset käytännössä toteutuvien arvojen kanssa.

Puolet haastattelemistamme opettajista koki ristiriitoja työyhteisön vaatimusten ja omien arvojen välillä oppilaiden kohtaamisessa. Eräs haastattelemamme opettaja koki, että hänen työyhteisössään ei hyväksytä oppilaiden ”kaverillista” kohtaamista. Hän kertoi itse juttelevansa oppilaiden kanssa ja kyselevänsä kuulumisia käytävillä ja tämän osa hänen työyhteisössään koki ”kaverillisena” kohtaamisena. Haastatteluista tuli ilmi, että opettajat suhtautuvat oppilaisiin eri tavalla ja ratkaisevat oppilaiden kanssa vastaantulevat tilanteet eri tavoin. Puolet haastattelemistamme opettajista tunnisti tilanteita, joissa heidän kollegansa oli toiminut kyseenalaisesti. Haastattelemamme opettajat kertoivat, että kollegoiden käytös ei aina ole omien arvojen mukaista, mutta siihen on vaikeaa puuttua.

Osasimme odottaa, että opettajat kokevat ristiriitoja työyhteisön vaatimusten ja omien arvojen välillä. Odotimme ristiriitojen olevan pieniä ja arkisia, mutta yllätyimme niiden laajuudesta ja siitä kuinka rankkojakin kokemuksia ne olivat aiheuttaneet opettajille. Saamamme tutkimustulokset osoittivat, että osassa työyhteisöissä kytee pinnan alla suuriakin ristiriitoja ja työyhteisön vaatimukset ja omat arvot eivät aina kohtaa. Oma opettajuus ja koulun toimintakulttuuri eivät

myöskään aina neuvottele ongelmitta keskenään, sillä omat hyvinä pidetyt toimintamallit eivät välttämättä kohtaa kollegoiden ja työyhteisön toiminnan kanssa.

Tutkimustuloksemme toivat tärkeää tietoa koulumaailman työyhteisöistä, arvoista, toimintakulttuurista ja opettajuudesta. Tuloksiemme avulla voidaan olla valveutuneempia kasvatusalojen työyhteisöistä sekä niissä piilevistä ristiriidoista. Koemme tutkimuksemme tuloksilla olevan näin yhteiskunnallista vaikuttavuutta. Tuloksiamme voidaan myös hyödyntää yliopistoissa kasvatusalan opiskelijoita kouluttaessa. Meidän tulisi rohkaista opiskelijoita käymään arvokeskusteluja sekä puhumaan ristiriidoista työyhteisöissä. Koemme, että myös rehtorien on hyvä olla valveutuneita siitä, millainen toimintakulttuuri heidän kouluissaan on ja millaiseen toimintaan se ohjaa. Rehtorit ovat avainasemassa siinä, voidaanko koulussa käydä arvokeskusteluja.

Tutkimuksemme osoitti, että syvään juurtuneita käytänteitä ja toimintamalleja on vaikea kyseenalaistaa ja muuttaa, mikäli ne eivät vastaa opettajan omia henkilökohtaisia arvoja. Oppilaita voi olla myös vaikea kohdata omaan opettajuuteen sopivalla tavalla, mikäli se ei vastaa koulun toimintakulttuuria. Saimme myös tutkimuksemme avulla selville, että kouluyhteisöissä elää näkymätön dynamiikka, jonka kyseenalaistaminen ei ole helppoa.

Saimme ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme vastauksena, että opettaja kokee ristiriitoja työyhteisön vaatimusten ja omien arvojen välillä. Ristiriidat ovat niin pieniä kuin suuriakin ja niitä voidaan kohdata jopa päivittäin. Toiseen tutkimuskysymykseemme saimme vastauksena, että koulun toimintakulttuuri ei aina neuvottele sujuvasti opettajan henkilökohtaisen opettajuuden kanssa, koska koulun syvään juurtuneet toimintamallit ovat vaikeita muuttaa, eivätkä ne aina kohtaa opettajan omien arvojen kanssa. Toimme esille pimennossa olleen aiheen, jonka tutkiminen osoitti, että tutkimuskentällä olisi tarvetta tutkia ainetta vielä lisää. Jatkotutkimus voisikin käsitellä sitä, miten koulun syvään juurtuneita toimintakulttuurin rakenteita voidaan purkaa ja muuttaa.

Lähteet

- Ahola, K., Lanas, M. & Hämäläinen, A. (2017). *Opettaja tukemassa kouluviihtyvyyden ilma-
piiriä tunteita navigoimalla*. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Alhija, F. N-A. (2015). Teacher stress and coping: The role of personal and job characteristics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 185, 374-380. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.415>
- Asanti, R. & Seppinen, H-L. (2017). Pysyvät pienryhmät hyvinvoinnin ja yhteisöllisyyden rakentajina yläkoulussa. Teoksessa A. Ahtola (toim.), *Psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen*. PS-kustannus.
- Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in psychology*, 10, 1645. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01645>
- Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*. Open University Press.
- Cantell, H. (2011). *Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat: Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken*. PS-kustannus.
- Ede, M. O., Okeke, C. I., Adene, F., & Areji, A. C. (2023). Perceptions of work value and ethical practices amongst primary school teachers, demographics, intervention, and impact. *Psychological reports*, 126(1), 380-410. <https://doi.org/10.1177/00332941211043453>
- Flick, U. (2018). *Managing quality in qualitative research* (2nd edition.). SAGE Publications Ltd.
- Fornaciari, A. (2019). A lonely profession?: Finnish teachers' professional commitments. *Schools (Chicago, Ill.)*, 16(2), 196-217. <https://doi.org/10.1086/705645>
- Glazer, J. (2018). Learning from those who no longer teach: Viewing teacher attrition through a resistance lens. *Teaching and Teacher Education* 74, 62–71. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.011>.
- Haapaniemi, R. & Raina, L. (2017). *Rakenna oppiva ryhmä: Pedagogisen viihtymisen käsikirja*. PS-Kustannus.
- Hejlskov Elvén, B., & Nykänen, R. (2016). *Kenen ongelma?: Haastavat tilanteet koulun arjessa*. Oppimateriaalikeskus Opikie.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. ([2. painos].). Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2013). *Tutki ja kirjoita*. Bookwell Oy.

- Husu, J. & Toom, A. (2016). *Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan : Selvitys ajan kohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämishjelman laatimisen tueksi*. Haettu 7.11.2022 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-425-2>
- Hylander, I. (2017). Opettajan psykologinen konsultaatio. Teoksessa A, Ahtola (toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. PS-kustannus.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. (2013). *Iloa kouluun: avaimia kouluviihtyvyyteen*. PS-kustannus.
- Jokinen, H., Taajamo, M., & Välijärvi, J. (2014). Opettajaksi hakeutuminen. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.), *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa: huomisen haasteita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 19-24.
- Jordan-Kilkkki, P. & Pruuki, L. (2013). Miten tehdä tilaa kohtaamiselle? Teoksessa P. Jordan-Kilkkki, E. Kauppinen & E. Korolainen-Viitasalo (toim.), *Musiikkipedagogin käsikirja: Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy.
- Juuti, P., & Vuorela, A. (2015). *Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi*. PS-kustannus.
- Karppinen, A. & Pihlava, P. (2017.) Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa A. Ahtola (toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. PS-kustannus.
- Kaunisto, S. (2014). ”Täällä sai puhua sen, mitä kenties muualla ei”: Opettajien vertaisryhmä kerronnallisena ympäristönä. Oulun yliopisto.
- Kokko, M. (2021). Kohti uudenlaista opettajuutta: Yhteisopettajuus edistämässä opettajien yhteistyötä ja inklusiota kouluissa. Oulun yliopisto.
- Kolenova, Z., & Halakova, Z. (2019). The teaching profession according to communication styles while solving conflict situations. *International journal of educational methodology*, 5(4), 535-545. <https://doi.org/10.12973/ijem.5.4.535>
- Koskela, A. & Lanas, M. (2016). Fabricating expert knowledge of the behaviour of problematic students. *Pedagogy, culture & society*, 24(3), 459-471. <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1196232>
- Krishnan, J. & Mary, V.S. (2012). Perceived organisational support—an overview on its antecedents and consequences. *International Journal of Multidisciplinary Research*, 2(4), 2-3. ISSN 2231 5780
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.

- Kyllönen, M. (2011). *Tulevaisuuden koulu ja johtaminen: Skenaariot 2020-luvulla*. University Press.
- Lahtero, T. & Salonen, M. (2022). *Pätevästä erinomaiseksi: rehtori koulun toimintakulttuurin kehittäjänä*. Professional Publishing Finland Oy.
- Lanas, M. & Brunila, K. (2019). Bad behaviour in school: a discursive approach. *British Journal of Sociology of Education*, 40(5), 682-695. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1581052>
- Lanas, M. (2017). Giving up the lottery ticket: Finnish beginning teacher turnover as a question of discursive boundaries. *Teaching and Teacher Education*, 68, 68-76. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.011>
- Lanas, M. & Kiilakoski, T. (2022). Johdanto: Mirka heittää kirjansa lätäkköön. Teoksessa M. Lanan & T. Kiilakoski (toim.), *Häiriö?: Näkökulmia työrauhan säröihin koulussa*. Vastapaino.
- Lanas, M. (2011). *Smashing potatoes: Challenging student agency as utterances*. University of Oulu.
- Liu, Y. & Lei, Y. (2012). The connotation of work values: A preliminary review. *Asian Social Science*, 8(1), 47–53. <https://doi.org/10.5539/ass.v8n1p47>
- Lonka, K. & Vaara, L. (2016). Yksin tekemisestä yhdessä tekemiseen – Miksi ja miten? Teoksessa: H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla – Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* PS-kustannus.
- Luostarinen, A., & Peltomaa, I. (2016). *Reseptit OPSin käyttöön: Opettajan opas työssä onnistumiseen*. PS-kustannus.
- Mahkonen, S. (2017). *Konfliktit kouluissa*. Otavan Kirjapaino Oy.
- Markkanen, P., Välimäki, M., Anttila, M., & Kuuskorpi, M. (2020). A reflective cycle: Understanding challenging situations in a school setting. *Educational research (Windsor)*, 62(1), 46–62. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1711790>
- Mullola, S. (2013). Temperamentti – oppimisen yksilöllinen instrumentti. Teoksessa P. Jordan-Kilki, E. Kauppinen & E. Korolainen-Viitasalo (toim.), *Musiikkipedagogin käsikirja: Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy.
- Mäki-Havulinna, J. & Kydén, K. (2020). *Oppilaan tuki. I, Käytännön vinkkejä parempaan oppilaantuntemukseen ja opettaja-oppilas-vuorovaikutukseen*. Oppimisen käytännön tuki -Lobelia ry.

- Mälkki, T. K., Mälkki, J. P., & Rainio, A. P. (2016). Opettajat hyvän airueina, yksilöllisten ja yhteisöllisten tarpeiden ristipaineissa. Teoksessa A. Mutanen, M. Kantola, H. Kotila & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.), *Hyvä elämä: käytäntö, tutkimus ja ammattipedagogiikka*. 193–206. Turun AMK, Turku University of Applied Sciences.
- Nash, P., Schlösser, A., & Scarr, T. (2016). Teachers' perceptions of disruptive behaviour in schools: A psychological perspective. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(2), 167–180. <https://doi.org/10.1080/13632752.2015.1054670>
- Niemi, H. (2016). Erinomaisuus, sitoutuminen ja eettisyys – Miten hyvän työn kriteerit toteutuvat opettajan ammatissa? Teoksessa: H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.), *Kansankyntilä keinulaudalla – Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* PS-kustannus.
- 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>
- Noble, H., & Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence-based nursing*, 18(2), 34–35. <https://doi.org/10.1136/eb-2015-102054>
- Norrena, J. (2021). *Opettajan vaikeat kysymykset: Arvot, rajat ja työn merkityksellisyys*. PS-kustannus.
- Närhi, V., Paananen, M., Karhu, A. & Savolainen, H. (2017.) Hyvän käyttäytymisen ja tarkkaavuuden tukeminen koulussa. Teoksessa A. Ahtola (toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. PS-kustannus.
- Ocak Karabay, S. (2019). Emotion regulation, teaching beliefs and child-teacher relationships from the perspectives of pre-school teachers. *Education 3-13*, 47(1), 101-115. <https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1405057>
- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. (2021, Syyskuu 28). *Dramaattinen muutos: Jo kuusi kymmenestä opettajasta harkitsee alanvaihtoa*. OAJ uutinen. <https://www.oaj.fi/ajankoh-taista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/alanvaihtokysely-09-21/>
- O'Regan, F. (2012). *Haastava käytös: Käytännön neuvoja ja menetelmiä, miten ymmärtää ja käsitellä haastavasti käyttäytyvää lasta*. Oppimateriaalikeskus Opikie.
- Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Raatikainen, E. (2012). Luottamus koulu yhteisön voimavarana. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, 13, 53–74. <https://doi.org/10.30675/sa.122073>
- Rinne, N. (2021). *Rohkea organisaatio: Turvallinen työyhteisö menestyy*. Alma Talent.

- Roffey, S. (2013). Inclusive and exclusive belonging: The impact on individual and community wellbeing. *Educational and Child Psychology*, 30(1), 38-49. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2013.30.1.38>
- Rose, J. & Norwich, B. (2014). Collective commitment and collective efficacy: A theoretical model for understanding the motivational dynamics of dilemma resolution in interprofessional work. *Cambridge Journal of Education*, 44(1), 59–74. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.855169>
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2010). *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.
- Salovaara, R., & Honkonen, T. (2013). *Voi hyvin, opettaja!*. PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2013). *Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2014). *Työrauha luokkaan*. PS-kustannus.
- Sarkova, M., Bacikova-Sleskova, M., Madarasova, A., Geckova, A., Katreniakova, Z., van den Heuvel, W. & van Dijk, J. P. (2014). Adolescents' psychological well-being and self-esteem in the context of relationships at school. *Educational Research*, 56(4), 367–378. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.965556>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession - What Do Teachers Say?. *International education studies*, 8(3), 181-192. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>
- Sullivan, A. M., Johnson, B., Owens, L. & Conway, R. (2014). Punish them or engage them? Teachers' views of unproductive student behaviours in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education* 39 (6), 39. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n6.6>
- Sutela, K. (2022). *Näkyväksi tekemisen taito: Pedagoginen kohtaaminen opetuksessa*. PS-kustannus.
- Sutherland, K. S., Conroy, M. A., Vo, A., Abrams, L. & Ogston, P. (2013). An initial evaluation of the teacher-child interaction direct observation system: Measuring teacher-child interaction behaviors in classroom settings. *Assessment for Effective Intervention*, 39(1), 12–23. <https://doi.org/10.1177/1534508412463814>
- Talvio, M., & Klemola, U. (2017). *Toimiva vuorovaikutus*. PS-kustannus.
- Tirri, K., & Husu, J. (2002). Care and responsibility in the best interest of the child: Relational voices of ethical dilemmas in teaching. *Teachers and Teaching*, 8(1), 65-80. <https://doi.org/10.1080/13540600120110574>
- Tirri, K., Husu, J., & Kansanen, P. (1999). The epistemological stance between the knower and the known. *Teaching and teacher education*, 15(8), 911–922. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00034-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00034-7)

- Tirri, K. (2019). *Opettajan ammattietiikkaa oppimassa*. Gaudeamus.
- Tirri, K. (1999). Teachers' perceptions of moral dilemmas at school. *Journal of moral education*, 28(1), 31–47. <https://doi.org/10.1080/030572499103296>.
- Tuomi, E. (2020). Kuka saa opettaa? Teoksessa M. Koskela & E. Tuomi (toim.), *Toisin tehty: Keskusteluja koulusta*. Kustantamo S&S.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Uusikylä, K. (2014). *Hyvä, paha opettaja*. Minerva.
- Valli, R., & Aarnos, E. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos.). PS-kustannus.
- Väljärvi, J., Mannonen, J., Huttunen, O., Ojanen, H., & Koskelo, W. (2018). *Maailma muuttuu – Muuttuuko koulukin?*. Docendo Oy.
- Wenström, S. (2020). *Positiivinen johtaminen: Johda paremmin opetus- ja kasvatusalalla*. PS-kustannus.
- Yin, H., Huang, S., & Wang, W. (2016). Work environment characteristics and teacher well-being: The mediation of emotion regulation strategies. *International journal of environmental research and public health*, 13(9), 907. <https://doi.org/10.3390/ijerph13090907>
- Yrttiaho, R., & Posio, S. (2021). *Opettajan hyvinvointikirja: Positiivisen psykologian työkaluja työhyvinvoinnin tueksi*. PS-Kustannus.