

VAASAN YLIOPISTO
JOHTAMISEN YKSIKKÖ

Tiina Honkanen

KOHTI HYVINVOIVAA TYÖYHTEISÖÄ

Tapaustutkimus opettajien näkemyksistä yhteisöllisestä työhyvinvoinnista

Sosiaali- ja terveys-
hallintotieteen
pro gradu -tutkielma

VAASA 2020

SISÄLLYS

	sivu
KUVIO- JA TAULUKKOLUETTELO	3
1. JOHDANTO	7
1.1. Tutkimuksen taustaa	7
1.2. Tutkimusasetelma ja tutkimuskysymykset	11
2. YHTEISÖLLISYYDEN KYTKEYTYMINEN TYÖHYVINVOINTIIN	14
2.1. Yhteisöllisyyden määrittelyä	14
2.2. Yhteisöllisyydestä voimaa työssäjaksamiseen	20
2.3. Työhyvinvoinnin määrittelyä	23
2.4. Koulu organisaationa	32
2.4.1. Työyhteisön määrittelyä	36
2.4.2. Opettajien työn moninaisuus	38
3. YHTEISÖLLINEN JOHTAMINEN KOULUSSA	44
3.1. Johtaminen koulun arjessa	44
3.2. Työyhteisön johtaminen koulussa	46
3.3. Pedagoginen johtaminen	51
3.4. Tulevaisuuden suunnan näyttäjä	54
4. TUTKIMUKSEN AINEISTO JA TUTKIMUSMENETELMÄT	57
4.1. Tutkimuksen kohderyhmä ja aineiston kuvaus	57
4.2. Tutkimuksen toteutus	59
4.3. Aineiston analyysi	63
4.4. Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointia	67
5. TUTKIMUKSEN TULOKSET	71
5.1. Opettajien näkemyksiä yhteisöllisyyden vaikutuksesta työhyvinvointiin	71
5.1.1. Työyhteisön monimuotoisuus	72
5.1.2. Työyhteisötaidot	75

5.1.3. Työ- ja toimintatavat	80
5.2. Yhteisöllisyyden mahdollisuuksista ja haasteista työssäjaksamiseen	83
5.2.1. Osaamisen jakaminen	83
5.2.2. Yhteistyö sidosryhmien kanssa	88
5.2.3. Työyhteisöä kuormittavat tekijät	91
5.3. Johtamisen merkitys yhteisöllisen työhyvinvoinnin taustatekijänä	96
5.3.1. Arkijohtaminen	97
5.3.2. Hyvän ilmapiirin luoja	102
5.4. Yhteenveto tutkimustuloksista	105
6. JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	109
LÄHDELUETTELO	116
LIITE 1. Saatekirje	140
LIITE 2. Suostumuslomake	141
LIITE 3. Teemahaastattelurunko	142

KUVIO- JA TAULUKKOLUETTELO

Kuvio 1.	Tutkimusasetelma	12
Kuvio 2.	Työhyvinvoinnin osa-alueet	26
Kuvio 3.	Yhteistyön muotoja	43
Kuvio 4.	Vuorovaikutusosaaminen	47
Kuvio 5.	Tutkimusprosessin kulku	61
Taulukko 1.	Esimerkki aineistolähtöisen sisällönanalyysin toteuttamisesta	67
Taulukko 2.	Yhteisöllisyyden mahdollisuudet työhyvinvointiin	71
Taulukko 3.	Yhteisöllisyyden mahdollisuudet ja haasteet työssäjaksamiseen	83
Taulukko 4.	Johtamisen merkitys yhteisöllisen työhyvinvoinnin taustatukena	96

VAASAN YLIOPISTO

Johtamisen yksikkö

Tekijä:	Tiina Honkanen	
Pro gradu -tutkielma:	Kohti hyvinvoivaa työyhteisöä. Tapaustutkimus opettajien näkemyksistä yhteisöllisestä työhyvinvoinnista	
Tutkinto:	Hallintotieteiden maisteri	
Oppiaine:	Sosiaali- ja terveyshallintotiede	
Työn ohjaaja:	Pirkko Vartiainen	
Valmistumisvuosi:	2020	Sivumäärä: 143

TIIVISTELMÄ:

Peruskoulun opettajat tekevät tärkeää työtä opettamalla ja kasvattamalla lapsia ja nuoria yhteiskunnan jäseniksi. Kun opettajat voivat hyvin, hyvä olo heijastuu myös oppilaisiin. Onnellisessa työyhteisössä jaketaan paremmin, saadaan henkistä voimaa ja mahdollisuutta kokea työniloa yhdessä. Yhteisöllisyys kouluissa tarkoittaa parhaimmillaan yhteistä tekemistä, jota ohjaa myönteinen tunneside. Yhteisöllinen työhyvinvointi vaikuttaa positiivisesti työssäjaksamiseen, joka hyvin hoidettuna ja panostettuna maksaa itsensä takaisin. Hyvinvoiva työyhteisö vaikuttaa organisaation menestykseen parantaen työpaikan mainetta, houkuttelevuutta ja kiinnostavuutta. Työhyvinvointi ei synny kuitenkaan itsestään vaan sitä tulee jatkuvasti kehittää ja päivittää sekä työyhteisön että johtajuuden puolelta. Nykypäivän koulut tarvitsevat yksittäisen opettajan lisäksi tukea koko työyhteisön toiminnan kehittämiseen ja yhteiseen työhön.

Tässä pro gradu -tutkimuksessa kartoitettiin peruskoulun opettajien näkemyksiä yhteisöllisyyden vaikutuksesta työhyvinvointiin koulu-yhteisössä pääkaupunkiseudulla. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää opettajien näkemyksiä yhteisöllisyyden vaikutuksesta työhyvinvointiin ja tuottaa tietoa niistä tekijöistä, joilla on vaikutusta yhteisöllisen työhyvinvoinnin rakentumiseen. Tavoitteena oli selvittää, millaiset yhteiset käytännöt tukevat tai haastavat opettajien työssäjaksamista sekä millaista johtamista ne vaativat taustatukeeseen, jotta yhteisöllinen toiminta olisi kiinteänä osana työhyvinvointia ja edelleen sitä kautta siirtäisi hyvinolontunteita koko koulun toimintaan.

Tutkimus on tapaustutkimus, jossa tutkimusaineisto muodostui 12:sta peruskoulun opettajan teemahaastattelusta. Haastatteluja ohjasi teoreettisen viitekehyksen muodostamat teema-alueet. Tutkimusaineisto analysoitiin sisällönanalyysin avulla tutkimustehtävän ohjatessa prosessia. Tutkimuksessa ei ollut tarkoituksena tuottaa yleistettävää tietoa yhteisöllisyyden vaikutuksesta työhyvinvointiin vaan selvittää tietyn koulun opettajien näkemyksiä heidän omassa toimintaympäristössään. Analyysissä koottiin opettajien näkemyksiä yhteen ja tehtiin päätelmiä merkityskokonaisuuksista. Yhteisiä tilaisuuksia, osallisuutta ja koko koulun rakenteita tarkastelemalla yhteisöllisyys saisi vahvemman perustan. Näiden tekijöiden huomioiminen saattaa edistää työhyvinvointia ja työssäjaksamista.

Tutkimustuloksissa nousi vahvasti esille johtamisen ja työyhteisön tuen tarve oman jaksamisen kannalta. Johtajan rooli oli tärkeä, vaikkakin se oli tullut etäisemmäksi organisaatiomuutosten myötä. Oikeudenmukaisuus, tasa-arvoisuus ja sosiaalisen kanssakäymisen mahdollistaminen antavat voimaa, tuovat tilaa uuden oppimiseen ja parhaimmillaan vahvistavat yhteistyötä sidosryhmien kanssa. Tuloksissa on nähtävissä, että koulun opettajilla ja johtajilla tulisi olla yhteinen käsitys niin henkisen kuin rakenteellisten yhteisöllisten käytäntöjen hyödyistä työhyvinvoinnin ylläpitäjänä. Tärkeää on tuoda näkyväksi opettajien muuttunut työ sekä menestyvän koulun tulevaisuuden näkymät, jossa oleellista on moniammatillisen yhteisen työn merkityksen tarkempi määrittäminen.

AVAINSANAT: yhteisöllisyys, työhyvinvointi, opettajuus, koulun johtaminen

1. JOHDANTO

Opettajuus tarkoittaa paljon erilaisia asioita ja ilmiötä, jotka ovat inspiroineet ihmisiä jo pitempään mielipiteiden vaihtoon ja julkiseen keskusteluun. Salminen, J. (2012: 8) tuo esille, miten koulukasvatus liittyy vahvasti yhteiskunnassamme tapahtuviin muutoksiin ja on ollut erityisen paljon tutkijoiden mielenkiinnon kohteena. Nykypäivän opettajan työtä hän kuvaa promoottorin, roudarin ja artistin hybridiversioiksi, jolloin koulu edustaa yhteiskunnallisten toiveiden täyttymysten pohjatonta lähdettä. Koulun ajatellaan olevan paikka, jossa rajoilla ei ole mitään määrää vaan siellä tulee huomioida kasvatuksen kaikki osa-alueet ja toiminnot yhtä aikaa sekä toisaalta vielä erikseen. Vaatimuksia riittää, joten ei ihme, että kaikkeen ei yksi ihminen riitä vaan tarvitaan joukkovoimaa. Työyhteisöön kuulumisen ja yhteisöllisyyden tunteen kokeminen auttavat työssäjaksamiseen sekä vahvistavat työntekijöiden halua auttaa toinen toisiaan. Tässä tutkimuksessa pyritään tuomaan esille taustoja, joilla on merkitystä opettajien kokemaan yhteisölliseen työhyvinvointiin, yhteisöllisten käytäntöjen mahdollisuuksiin ja haasteisiin sekä johtamisen merkitykseen yhteisöllisyyden ja työhyvinvoinnin taustatutkijana.

1.1. Tutkimuksen taustaa

Suomalaista peruskoulua arvostetaan ja sen ajatellaan olevan länsimaisen sivilisaatiokehityksen huipputasoa (Salminen, J. 2012: 25). Hyvää mainetta ylläpitävät hyvät oppimistulokset ja opetushenkilökunta, jotka rakentavat päivittäisellä toiminnallaan koulukultuuria (Kyllönen 2011: 56). Opettajat, joihin tässä tutkimuksessa keskitytään, viettävät paljon aikaa töissään, joten ei ole yhdentekevää, miten koulupäivä sujuu. Myönteinen yhteisöllisyys vaikuttaa positiivisesti opettajien terveyteen, hyvinvointiin, oppimiseen ja tuloksellisuuteen (Lampinen, Viitanen & Konu 2013: 84). Näin ollen hyvinvoiva ja yhteisöllisyyden tunteen kokeva opettaja jaksaa paremmin työssään, tekee mielellään yhteistyötä kollegoiden kanssa ja on halukas oppimaan uusia asioita, jolloin lopputuloksena on laadukkaat tuotokset sekä hyvä suomalainen koulutustaso.

Yhteisöllisyys kuvastaa opettajien kiinnittymistä ja yhteenkuuluvaisuuden tunnetta omaa työyhteisöä kohtaan. Työyhteisön yhteisöllisyys on paljolti yhdessäoloa, joka muodostuu yksilön ja yhteisössä toimivien työntekijöiden kanssakäymisestä, vastavuoroisuudesta, yhteisöön sitoutumisesta ja ryhmän keskinäisestä kannustuksesta. Sosiaalisilla suhteilla, kohtaamisilla ja vuorovaikutustilanteilla on näin ollen merkittävä vaikutus opettajien työssä jaksamiseen ja viihtymiseen. (Kananen, Pehkonen-Karioja, Rantakokko & Suhonen 2015: 118).

Parhaimmillaan yhteisöllisyys tarkoittaa onnistumisen tunnetta, läheisiä ihmissuhteita ja luottamuksellista ilmapiiriä. Hyvässä työpaikassa kuuluu naurua, tullaan hyvällä mielellä töihin, innostutaan omasta ja yhteisestä työstä. Hyvä työpaikka ei synny kuitenkaan itseltään vaan sitä tulee ylläpitää, kehittää ja uudistaa. Aikaisemmat tutkimukset puoltavat koko työyhteisön toiminnan kehittämistä ei vain yksittäisen opettajan vaan koko työyhteisön kannalta. (Kesti 2005: 139; Paasivaara & Nikkilä 2010: 5; Salovaara & Honkonen 2013: 1; Hakanen 2014: 345; Österberg 2015: 174–175). Työhyvinvointiin liittyviä tutkimuksia pidetään erityisen tärkeänä silloin, kun halutaan tutkia työn tekemisen tapoja, työssäjaksamista, uupumisen ennalta ehkäisyä ja työurien pidentämistä. (Järvensivu & Piirainen 2012: 80).

Työhyvinvointi ei rajoitu pelkästään työhön vaan siihen vaikuttavat myös esimiestoiminta, organisaation luonne ja henkilökohtaiset valinnat (Manka, Kaikkonen & Nuutinen 2007: 12). Lisäksi jos töissä voidaan huonosti, se heijastuu perhe-elämään ja muuhun vapaa-ajan toimintaan useimmiten heikentävästi. (Hakanen 2014: 345). On todettu, että työpaikan yksilöllisillä työjärjestelyillä, hyvällä työilmapiirillä, ammatillisella kouluttautumisella, keskinäisellä yhteistyöllä ja arvostavalla sekä tukea antavalla johtamistavalla voidaan tukea pitkään töissä olleiden ihmisten terveyttä (Naumanen 2006: 1).

Nykypäivänä opettajien työtä ohjaa toiminta- ja työympäristöjen monimuotoistuminen ja monimutkaistuminen (Salminen, J. 2012: 82). Opettajuuden tulee pysyä ympäristön muutoksissa mukana, joka tarkoittaa uusien asioiden jatkuvaa opettelua ja omaksumista. Myös koko organisaatiota edellytetään uudistumaan ja reagoimaan nopeasti ympäristön vaatimiin muutoksiin, jossa oleellisena pidetään nopeutta ja tarkkaa reagointikykyä.

(Kesti 2005: 71; Mannermaa 2004: 53). Edellä mainitut seikat tarkoittavat organisaation kannalta ajan hermoilla pysymistä, osaamisen jakamista ja jatkuvaa kehittämistä. Silloin kun halutaan kehittää organisaation toimintaa ryhmämuotoisesti, oppiminen on tehokkainta organisaation jäsenten välisessä vuorovaikutuksessa ja yhteisesti sovittujen käytänteiden kautta. (Virtanen & Stenvall 2014: 190). Osaamisen kehittämisessä pidetään oleellisena ihmisten ja osaamisen kytkeytymistä toinen toisiinsa, jolloin muodostuu toimivia kokonaisuuksia ja yhteistä pääomaa. (Kyllönen 2011: 25, 34).

Opettajien työ on korvaamatonta, siksi on surullista lukea lehdistä, miten opettajat uupuvat työssään, koska he kokevat olevansa ainoita aikuisia erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten parissa. Lisäksi byrokratia voi väsyttää eikä koulutus anna riittävästi eväitä lasten ja nuorten opetukseen. (Aalto 2017). Omat haasteensa opettajien työhön tuovat yhä suuremmat ja monikulttuurisemmat koulut. Kirjoitusten mukaan joka viides vastavalmistunut opettaja haluaa vaihtaa alaa muutaman vuoden valmistumisen jälkeen huonon palkan, työn vaativuuden ja uupumuksen takia. Lisäksi opettajat kokevat ahdistuneisuutta työssään lapsien levottomuuden ja vaativien vanhempien takia. (Kauhanen 2011). Lehtien kirjoitukset viestivät, että jotain pitäisi tehdä, jotta opettajien työn ilo ja yksinäinen puurtaminen saisivat voimaa ja suomalaisten ylpeyden aihe ”hyvä koulu” nousisi uuteen kunniaan.

Samaa huolenaihetta opettajien työssäjaksamisesta kertovat eri tutkimukset ja selvitykset. Opetusalan viimeisimmässä työolobarometrissä vuosilta 2015–2017 vastaajat olivat kokeneet työn ilon olleen alle keskiarvon verrattuna yleisesti suomalaiseen työelämään. Töitä oli koettu olevan liikaa ja ne olivat jakautuneet epätasaisesti. Lisäksi monet opettajat olivat kokeneet kiusaamista ja epäasiallista kohtelua. Yhä useampi opettaja oli joutunut väkivallan kohteeksi työssään ja kokenut työstressiä. Johtamisen rooli oli selvityksen mukaan korvaamatonta, mutta sen toiminta oli karannut yhä kauemmaksi työntekijöistä. (Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2018: 26–27). Kahden vuoden väliajoin tehdyissä opetusalan työolobarometreissä on selvästi nähtävissä, miten opettajien työhyvinvointi on huonontunut vuosi vuodelta. (Länsikallio & Ilves 2016: 1; Länsikallio ym. 2018: 27).

Tutkimukset ja selvitykset kertovat karua totuutta, siksi on tärkeää vahvistaa ja tukea opettajien työhyvinvointia. Opettajien kuormittuminen töissä on tosiasia, mutta sitä voidaan tutkimuksien mukaan lieventää ja mahdollisuuksien mukaan yrittää ehkäistä (Koli 2011). Tutkitun tiedon mukaan yhteisöllisyydellä on vaikutusta arjessa jaksamiseen, siksi on oletettavaa, että myönteinen yhteisöllisyys saattaisi vähentää opettajien työperäisiä stressioireita. (Koivumäki 2008: 10; Aura, Ahonen, Hussi & Ilmarinen 2015: 11). Kun opettajat voivat hyvin, se heijastuu myös oppilaiden ja koulun muun henkilökunnan hyvinvointiin. Kouluissa oppiminen ei ole pelkästään opetusta vaan se tarkoittaa myös sosiaalista toimintaa yksilön ja ryhmien välillä, jonka opettajat tuovat esille omalla esimerkillään.

Työterveyslaitos on laatinut tutkittuun tietoon perustuvia suosituksi työhyvinvoinnin ja työterveyden edistämiseksi suomalaisilla työpaikoilla. Suosituksissa kannustetaan jokaisen työpaikan omaa vastuuta tunnistaa heikkoutensa ja laatia sen mukaisesti työyhteisöä parantavat kehittämissuunnitelmat. Ohjeistuksien mukaan työyhteisön hyvinvointiin ja työterveyteen panostaminen kuuluvat työnantajan lisäksi koko työyhteisölle. (Puttonen, Hasu & Pahkin 2016: 21). Kouluissa se tarkoittaa niin yksittäisen opettajan kuin koko opettajakunnan osallistumista koulun toiminnan kehittämiseen. Johtajan rooli nähdään tällöin työyhteisön vetäjänä, joka edesauttaa ja pyrkii realisoimaan sekä siivilöimään, mitkä kehittämisideat olisivat mahdollista toteuttaa. Lisäksi nykypäivän verkostoituneissa ja monimutkaisissa organisaatioissa tarvitaan sellaista johtajuutta, joka edistää organisaation yhteisöllistä kehittymistä ja yhteisön oppimista. (Kyllönen 2011: 52, 60).

Edellä mainittujen tutkimusten ja omakohtaisen mielenkiinnon vauhdittamana tutkijalle heräsi halu selvittää, mikä on yhteisöllisyyden vaikutus opettajien työhyvinvointiin. Eri-laiset oppijat, koulujen yhdistymiset suuriksi yhtenäiskouluiksi ja oppimisympäristön laajuus asettavat omat vaatimuksena opettajien työhön, siksi on tärkeää pysähtyä miettimään, millä keinoin opettajien työyhteisöä ja työssäjaksamista voitaisiin vahvistaa heidän omassa toimintaympäristössään. (Jalkanen 2011: 2; Kyllönen 2013: 168; Ukskoski 2013: 355).

1.2. Tutkimusasetelma ja tutkimuskysymykset

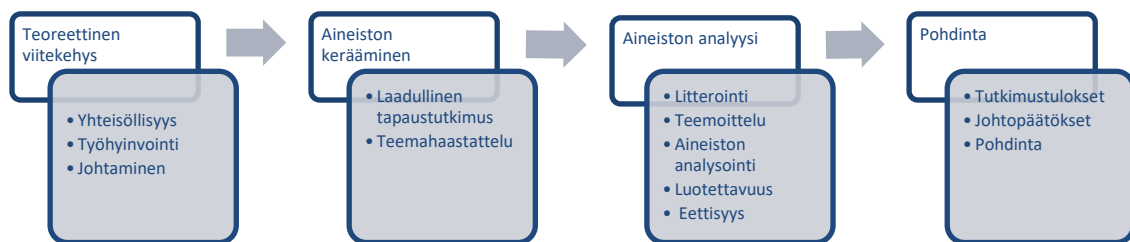
Tässä tutkimuksessa käsitellään yhteisöllisyyttä ja sen vaikutusta opettajien työhyvinvointiin suomalaisessa kouluympäristössä. Tutkimuksessa selvitetään, miten peruskoulun opettajat kokevat yhteisöllisyyden tarjoamat mahdollisuudet ja haasteet omassa työssään sekä millainen johtaminen vahvistaa yhteisöllistä työhyvinvointia. Tutkimuksen tarkoituksena on tulkita ja ymmärtää koulussa työskentelevien opettajien näkemyksiä yhteisöllisyyden vaikutuksesta työhyvinvointiin. Tutkimus asemoituu sosiaali- ja terveyshallintotieteen alueella pääasiassa yhteisöllisyyden, työhyvinvoinnin ja johtamisen tutkimuskenttään.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Mikä on yhteisöllisyyden vaikutus työhyvinvointiin opettajien työssä?
2. Miten opettajat kokevat yhteisöllisyyden mahdollisuudet ja haasteet omaan työssäjaksamiseen?
3. Millaista johtamista opettajat tarvitsevat yhteisöllisyyden ja työhyvinvoinnin tukemiseen?

Tutkimuksessa määritellään yhteisöllisyyttä, työhyvinvointia, koulua organisaationa, opettajien työtä sekä koulussa johtamista. Käsitteiden selvittämiseen on käytetty artikkeleita, tutkimuksia ja alan kirjallisuutta. Tutkimuksen rakenne muodostuu teoreettisesta viitekehyksestä ja empiirisestä osasta, joiden avulla pyritään löytämään vastauksia tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksessa ensimmäinen kysymys on pääkysymys, sillä kirjallisuuden mukaan yhteisöllisyys on paljolti emotionaalista ja tunteisiin liittyvää, jonka toiminnan kautta voidaan kehittää koko työyhteisön työhyvinvointia. Yhteisöllisyyden voiman ja vaikuttavuuden ymmärtäminen työyhteisössä vahvistaa työyhteisön terveyttä. (Virolainen 2012: 18–19).

Toisen tutkimuskysymyksen avulla halutaan selvittää, miten yhteisöllisyyden mahdollisuuksien ja haasteiden tunnistamisella voidaan tukea työssäjaksamista. Kolmannen tutkimuskysymyksen tavoitteena on selvittää, miten yhteisöllistä työhyvinvointia voidaan vahvistaa johtamisen kautta. Johtamista lähestytään tarkastelemalla koulun johtamista arjessa, työyhteisön johtamista, pedagogista johtamista ja tulevaisuuteen suuntautuvaa johtamista. Yhteisöllisen johtamisen ajatellaan olevan eduksi opettajien työssä, jolloin rehtorin tehtävänä on tuoda esille opettajuuden laaja-alaiset suuntaukset, tukea ja auttaa opettajia heidän omassa työssään sekä ratkaista esiin tulevia haasteita ja ristiriitoja. Yhteisöllisessä koulussa rehtorin toiminta on pitkälti yhteistyötä opettajien kanssa. (Salovaara & Honkonen 2013: 261). Kuviossa 1. esitetään tutkimusasetelma, jonka ympärille tutkimus rakentuu.



Kuvio 1. Tutkimusasetelma.

Tutkimusasetelmassa (ks. kuvio 1) kerrotaan, miten empiirinen aineisto kerätään ja näin saadaan vastaukset tutkimuskysymyksiin. Teoreettinen viitekehys johdattelee aineiston keruuta, joka tutkimuksessa toteutettiin teemahaastattelemalla pääkaupunkiseudun peruskoulussa työskenteleviä opettajia. Ensimmäinen osio tuo näin ollen esille tutkimuksessa käytettyjä käsitteitä ja teoreettista viitekehystä. Toinen osio kertoo tutkimusmenetelmien valinnoista, aineistonkeruumenetelmistä ja siinä kuvaillaan tutkimusalueena olevaa peruskoulua pääkaupunkiseudulla. Kolmannessa osiossa avataan aineiston analysointiosuutta ja pohditaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Neljännessä osiossa käsitellään tutkimustuloksia ja esitetään analyysi, jolloin aineistosta nousseet pääkohdat yhdistetään yhteiseksi kokonaisuudeksi pyrkien vastaamaan tutkimuskysymyksiin, jossa pohdinnan aiheena on tutkimuksen laajempi merkitys.

2. YHTEISÖLLISYYDEN KYTKEYTYMINEN TYÖHYVINVOINTIIN

Yhteisöllisyydelle löytyy erilaisia käsityksiä ja sillä ajatellaan olevan suurimmaksi osaksi myönteinen vaikutus ihmisen hyvinvointiin. Tässä luvussa selkeytetään yhteisöllisyyden moninaista ilmentymää ja sen linkittymistä työhyvinvointiin. Luvussa avataan työhyvinvointiin liittyviä kokonaisvaltaisia, erilaisia ja toisaalta samankaltaisia määrittelyjä. Lisäksi luvussa tuodaan esille työilmapiiriin, työn imuun ja työympäristöön liittyviä käsitteitä. Luvun lopussa määritellään organisaatiota, työyhteisön moninaisuutta ja opettajien työtä.

2.1. Yhteisöllisyyden määrittelyä

Yhteisöllisyydelle ei ole olemassa yhtä oikeaa selitystä (Paasivaara & Nikkilä 2020: 7). Se, että on osa yhteisöä, vähintään kolmen hengen ryhmässä ja kokee yhteisöllisyyden tunteen, ajatellaan kuuluvan luontaisesti ihmisenä olemisen perusedellytyksiin. Yhteisöllisyys näyttäytyy jokaiselle ihmiselle oman henkilöhistoriansa kautta ja se voi muuttaa muotoaan. Käytännössä se tarkoittaa sitä, että keskinäisellä kanssakäymisellä ihmiset luovat sen hetkisen ja oman näköisen yhteisöllisyyden. Yhteisön jäseniä yhdistävät yhteiset arvot, päämäärät ja toiminnalliset tavoitteet. Lisäksi yhteisöllisyyden kokemiseen vaikuttavat vallalla oleva kulttuuri, joka sisältää pääasiassa myönteisesti yhdistävän tunnesiiteen. (Hyypä 2005: 20–21; Koivula 2010: 17, 22; Paasivaara & Nikkilä 2010: 9–11).

Yhteisöllisyys sisältää tavoitteiden ja vuorovaikutuksen lisäksi luottamuksen ja yhteishengen olemassa olon (Rovai 2002: 4). Yhteisöä voidaan rajata maantieteellisesti, jolloin ihmissuhteet ja vuorovaikutustekijät yhdistävät (Lehtonen 1990: 20–23). Myös Antikaisen, Rinteen & Kosken (2013: 19) mukaan yhteisöllisyyttä voidaan määrittellä alueellisesti rajattuna, jolloin se muodostuu vuorovaikutuksesta ja yhteenkuuluvaisuudesta. Yhteenkuuluvaisuus ja yhteisyys voivat tällöin olla toiminnallisia, jolloin yhteisöllisyys syntyy yhteisten päämäärien kautta. Silloin yhteisölle on tyypillistä pysyvä vuorovaikutus,

jossa jäsenten väliset suhteet vakiintuvat ja kanssakäymisen ehdot selkeytyvät. Yhteisöllisyys on liitetty myös yhteiseen intressiin, jossa vallalla on välittämisen kulttuuri (Thiz 2013: 25).

Yhteisöllisessä kulttuurissa on olennaista yhteiset arvot ja käyttäytymismallit. Kun työyhteisössä on sisäistetty yhteiset arvot, ne helpottavat kokonaisuuden hahmottamista ja päivittäistä toimintaa. Siksi arvojen tulisi olla ymmärrettäviä, uskottavia, työyhteisöä sisäisesti eheyttäviä ja yhteisesti tuotettuja. (Paasivaara & Nikkinen 2010: 11–14). Yhteisöllisyys ja yhteisöllisyyden tunne voivat olla konkreettisen toiminnan lisäksi symbolisia, jolloin ne tarkoittavat jaettuina uskomuksia, tunteita ja kokemuksia. Tällöin yhteisöön kuulumisen ei edellytä paikallista yhteyttä ja välitöntä vuorovaikutusta. (Antikainen ym. 2013: 19). Yhteisöllisyydessä on nähtävissä tärkeä näkökulma, jonka mukaan yhteisöllisyyden tunteeseen vaikuttavat jäsenten kokemukset toistensa merkityksellisyydestä ja yhteisistä ajatuksista. Silloin kun yhteisön jäsenet kokevat saavansa tyydytystä omiin tarpeisiinsa, yhteisöllisyyden tunne liikkuu hyvinä ajatuksina erityisesti psyykkisellä osalla. (McMillan & Chavis 1986: 9)

Yhteisöllisyys sisältyy työyhteisön sosiaaliseen pääomaan, joka tekee työstä toimivan. Sosiaalinen pääoma tarkoittaa yhteenkuuluvaisuuden tunnetta, sosiaalista luottamusta ja kykyä toimia yhdessä (Hyypä 2011: 15). Sosiaalinen pääoma vahvistaa ihmisten halua sitoutua organisaatioon ja vähentää työstä johtuvia stressioireita. Jos näissä seikoissa on puutetta, se näkyy työyhteisön toimimattomuutena. (Koivumäki 2008: 10). Yhteisöllisessä työyhteisössä jokaisen jäsenen oma osaaminen saatetaan koko työyhteisön hyväksi. Osaamisen jakamiseen tarvitaan säännöllistä yhteistyötä, oikeaa asennetta ja halua kehittää tai kehittyä. Ihanteellisessa työyhteisössä arvostetaan erilaisia asiantuntijuuksia, ammattitaitoa ja osaamista ketään syrjimättä tai huomioimatta. (Pölkki 2015).

Sosiaalisen pääoman ylläpitäminen haastaa organisaatioita hyvään yhteistyöhön työntekijöiden ja esimiestoiminnan kanssa. Työntekijät tarvitsevat itsensä kehittämiseen ja oppimiseen myönteistä suhtautumista ja mahdollistavia käytänteitä työantajan puolelta. (Luthans, Youssef & Avolio 2007: 6). Todellisen oppivan yhteisön ajatellaan kehittyvän

avoimen keskustelun ja kriittisen dialogin kautta, joka käytännössä tarkoittaa aitoja kohtaamisia, avautumista vuorovaikutustilanteissa, opettajien autonomiaa ja kenties pedagogiseen vapauteen puuttumista. Kouluilla tulisikin olla aikaa oman toiminnan reflektointiin, sillä kestävä uudistuminen vaatii yhteistä mietintää ja ratkaisukeskeisiä käytänteitä. (Kyllönen 2011: 63–64).

Tutkijat ovat kuvanneet yhteisöllisyyden sosiaalista puolta työyhteisön ryhmäytymisellä, joka tarkoittaa ihmisten välisiä kokemuksia, toimintatapoja ja yhteisiä ajatuksia muodostaen kumppanuuksia. Scott, Corman & Ghene (1998: 304) kirjoittavat identifioitumisesta, joka tarkoittaa yksilön ja ryhmän välisen yhteyden syntymistä. Ryhmään liittymisen nähdään heidän mukaansa yksilölähtöisenä, jonka taustalla vaikuttavat jatkuvasti uusitut vuorovaikutustilanteet yksilön ja ryhmän välillä. Mael & Ashforth (1992: 103) kuvaavat ryhmän jäsenten kiinnittymistä työyhteisöön organisaatiolähtöisenä, jolloin ryhmän jäsenten yhteys syntyy työsuhteen alkaessa ja saattaa muuttua muotoaan ajan kuluessa. Tällöin yhteisöllisyys näkyy ihmisten kuulumisena organisaatioon ja ovat yhteisön jäseniä olemassa olollaan, vaikka suoranaista vuorovaikutusta ei olisikaan. Edellä mainittuja tilanteita on nähtävissä koulumaailmassa.

Työhön sitoutuminen on hyvin yksilöllistä, johon vaikuttavat omat asenteet, suhtautumistapa ja kiinnittyminen työhön sekä organisaatioon. Organisaatioon kiinnittymistä ja työhön sitoutumista on kuvattu kahdella eri ulottuvuudella. Työhön sitoutuminen tarkoittaa työntekijöiden omaa näkemystä työstään ja organisaatiostaan, kun taas organisaatioon kiinnittyminen kohdistuu kokonaisvaltaisina ajatuksina koko organisaatioon. Tutkimusten mukaan työhönsä sitoutuneet työntekijät viihtyvät ja pysyvät pitkään samassa työpaikassa. (Harter, Schmidt & Hayes 2002; Christian, Garza ja Slaughter 2011; Klein & Park 2016: 15). Silloin kun töissä viihdytään, se innostaa työntekijät yrittämään parastaan ja panostamaan organisaatiota kohti menestymistä. Tällöin yhteisten arvojen ja tavoitteiden kautta, työntekijöille nousee tahtotila laadukkaaseen toimintaan hyvän tuloksen aikaansaamiseksi. (Baptiste 2008: 291–293).

Se, miten työyhteisöön sopeutuu, on määritelty lähteväksi jokaisesta itsestään. Tällöin yksilön oma-aloitteisuudella on merkitystä ryhmään kiinnittymisessä. Aloitteellisen työntekijän on kuvattu hankkivan itsenäisesti tietoja ja esittävän aktiivisesti kysymyksiä työkavereille, jolloin mukautuminen työyhteisöön helpottuu. (Jablin 2001: 269–270). Tällöin kielellinen ja ajatuksellinen samankaltaisuus korostuu, sillä tutkijat pitävät yhteistä kieltä merkityksellisenä tekijänä yhteisön sisällä. Yhteisen kielen avulla yhteisön ajatellaan saavan käsityksen omasta itsestään ja suhteestaan ympäristöön. Näin ollen vuorovaikutuksellisilla tekijöillä ja yhteisellä kielellä on merkitystä, kun toimitaan eri toimijoiden kanssa. (Paasivaara & Nikkilä 2010: 16–17; Virtanen & Stenvall 2014: 27).

Tiedemaailmassa on jo 1800-luvulta lähtien keskusteltu yhteisöllisyydestä. Sana yhteisö juontaa juurensa sanasta yhdistää, jolloin yhdistävänä tekijänä oli halu kuulua yhteisöön ja yhteenkuuluvaisuuden tunne yhteisön jäsenten kesken. Nykypäivänä digimaailma on mahdollistanut uusia yhteisöllisyyden muotoja kuten Facebook, jolloin tietoverkkoyhteys ja erilaiset laitteet mahdollistavat yhteydenpidon virtuaaliyhteisöihin. Tällöin maantieteellisellä etäisyydellä ei ole merkittävää roolia yhteisön syntymiseen. Lisäksi yhteisöllisyys on saanut uusia työskentelymalleja organisaatorakenteiden muuttuessa. Monissa organisaatioissa aikaisempi tiukka hierarkiajako on madaltumassa, jolloin tilalle on noussut uusia tiimityöskentelymalleja, jotka yhdistävät ryhmän jäseniä. Uusien mallien myötä työntekijät nähdään voimanlähteinä eikä välttämättömänä panoksena tuotokseen. (Paasivaara & Nikkinen 2010: 9–10, 15; Antikainen ym. 2013: 20).

Yhteisöllisyyden työskentelymallit ovat selvästi lisääntyneet myös kouluissa, sillä on yhä tavanomaisempaa, että koulujen ja opettajien toimintaa ja käytänteitä pyritään kehittämään tiimityöskentelyn avulla. Pienissä ja sopivissa ryhmissä opettajien vastavuoroinen toiminta ja dialoginen keskustelu avaavat uusia asioita, antavat tilaa pohdinnalle ja koavat jäsenten tietämyksen yhteen koko työyhteisöä koskevaksi pääomaksi. Tiedon jakaminen nähdään erityisen tärkeänä, sillä se vahvistaa avointa ja luottamuksellista ilmapiiriä. (Ruohotie 2000: 233, 236). Vaikka tiimit toimivat melko itsenäisesti, niiden ajatellaan tarvitsevan osaamisen jakamiseen ja luottamuksellisen ilmapiirin syntymiseen rehtorin tukea ja asemaa osaamisen johtajana. Vapaan tiedon ja osaamisen siirtäminen onnistuu täten parhaiten turvallisessa ja avoimessa toimintaympäristössä. (Liusvaara 2014: 152).

Yhteisen osaamisen jakaminen työkavereiden kesken ei synny itsestään, vaan sitä tulee vaalia ja vahvistaa tukemalla työyhteisön yhteisöllisyyttä, tietoja ja taitoja (Martimo 2017: 1). Ratkaisevana nähdään yksilön ja ryhmän välinen yhteys sekä osaamisen kehittyminen yhteiseksi osaamiseksi riippumatta siitä, mitä ulkopuoliset paineet ja muutostilanteet tuovat tullessaan. Osaamisen jakaminen edellyttää sekä yksilöltä että ryhmän jäseniltä jatkuvaa osaamisen kehittämistä, jossa oleellisina pidetään hyviä tieto- ja informaatioteknologia taitoja, sosiaalisen median hyödyntämistä, yhteisöllisyyttä ja verkosto-osaaamisen taitoja. (Kyllönen 2011: 25, 34).

Yhteisöllisyyttä voidaan tarkastella monista eri näkökulmista. Työelämässä yhteisöllisyys tarkoittaa toisista välittämistä, terveyttä, hyvinvointia, oppimista ja tuloksellisuutta. Yhteisöllisyyttä on määritelty selittävien tekijöiden avulla ja yhteisöllisyyden tunteen seurauksilla, jolloin selittäviin tekijöihin luetaan kuuluvaksi yksilö, yhteistyö-, vuorovaikutus- ja kulttuuritekijät. Tunnetekijöihin vaikuttavat sitoutuneisuus, työtyytyväisyys, työhyvinvointi ja työn laatu. Yhteisöllisyyden tunteella on suuri merkitys työssä jaksamiseen sekä yksilön että organisaation kannalta. Se, että tuntee olevansa yhteisön jäsen ja kuuluvansa työporukkaan, lisää työhön tarvittavia voimavaroja ja näin ollen vähentää työstä johtuvia stressitekijöitä. (Lampinen ym. 2013: 71–72).

Iso-Britanniassa tehdyssä tutkimuksessa haastateltiin lukion luonnontiedeopettajia, joiden mukaan luottamus ja kunnioittaminen ovat avaintekijöitä ihmissuhteiden luomisessa. Lisäksi opettajat pitivät tärkeinä vertaistensa löytämistä, joilta voi saada tukea ja joiden kanssa voi reflektoida sekä tehdä yhteistyötä oman ammattitaidon lisäämiseksi. (Fox & Wilson 2009; Lampinen ym. 2013: 71). Toisessa opettajia koskevassa tutkimuksessa videoitiin, havainnoitiin ja haastateltiin esikouluopettajia, jolloin tuloksessa nähtiin yhteisöllisyyden tunteen olevan yhteydessä opettajien työtyytyväisyyteen ja opetusmenetelmien laatuun. (McGinty, Justice & Rimm-Kaufman 2008; Lampinen ym. 2013: 71).

Yhteisöllisyyttä voidaan tarkastella väestöalueeseen liittyvästä makro- tai yksilöön liittyvästä mikronäkökulmasta. Työyhteisöön perustuva yhteisöllisyys koostuu molemmista tasoista, jolloin yhteisöllisyys muodostuu työpaikan henkilöistä yhdeksi kokonaisu-

deksi. Jokaisella työyhteisöön kuuluvalla jäsenellä on mahdollisuus vaikuttaa yhteisöllisyyden toimivuuteen omilla valinnoillaan unohtamatta kuitenkaan työyhteisössä sovittuja pelisääntöjä ja normeja. Vaikka työyhteisön yhteisöllisyyden tunne on pitkälti henkistä tilaa, niin se edistää myös työhön liittyviä arkisia, konkreettisia ja vapaaehtoisia toimintoja. (Paasivaara & Nikkilä 2010: 12).

Antikainen ym. (2013: 18–19) tuovat esille teoksessaan Tönniesin (1974) näkemykset modernin yhteiskunnan muuttumisen nykyisen kaltaiseksi, jossa yhteisöllisyys luokitellaan kahteen eri tyyppiin. Traditionaalisessa yhteisöllisyydessä eli Gemeinschaftissa yhteisön jäsenillä on läheiset ihmissuhteet, jolloin sosiaalinen kontrolli perustuu perinteeseen ja ryhmän sisäisiin normeihin. Toisessa yhteisötyypissä Gesellschaftissa eli yhteiskunnallisuudessa voimakasta roolia näyttävät sosiaaliset suhteet, jolloin osapuolet etsivät toisistaan hyötyä ja käyttävät toisiaan välineinä päämäärän saavuttamiseen. Antikaisen ym. (2013: 19) mukaan näitä molempia yhteisöllisyyden ominaisuuksia on löydettävissä kaikista yhteiskunnista. Tällöin työyhteisön muodostumiseen tarvitaan vahvaa sosiaalista kanssakäymistä, jonka vaikutuksesta rakentuu yhteinen ymmärrys suhteessa toisiinsa yksilöihin (May 2011: 368).

Työpaikan yhteisöllisyys on kiinnostanut monia tutkijoita. Työelämän henkistä yhteisöllisyyttä on kuvattu kuudella eri ulottuvuudella. Ensinnäkin siinä on kyse halusta auttaa ja tukea työkaveria sekä hyväksyä jokainen työntekijä omana itsenään. Toisena seikkana mainitaan emotionaalinen turvallisuus, johon vaikuttaa vuorovaikutuksen määrä ja laatu. Kolmas ulottuvuus eli luottamus ja yhteenkuuluvaisuuden tunne ovat yhteydessä tasoon, jonka ihminen tuntee työyhteisön kanssa. Neljäntenä henkisenä yhteytenä mainitaan jaettu päivittäinen toiminta, jota ohjaa etiikkaan ja arvoihin perustuvat toimintaperiaatteet. Viides ulottuvuus kertoo totuudesta, joka tarkoittaa aitoa ja rehellistä vuorovaikutusta jäsenten keskuudessa. Kuudennessa ulottuvuudessa puhutaan tiimiorientaatiosta, jolloin työyhteisön jäsenet ovat sitoutuneet ja työskentelevät yhteisen vision mukaisesti. (Bourroughs & Eby 1998; Lampinen ym. 2013: 73). Työelämän henkisestä yhteisöllisyydestä ei voi puhua liikaa, sillä läheisten ihmissuhteiden on osoitettu vähentävän ennenaikaisia kuolemia. (Holt-Lundstad, Smith & Layton 2010: 14).

2.2. Yhteisöllisyydestä voimaa työssäjaksamiseen

Monien tutkijoiden mielestä yhteisöllisyyden tunnetekijästä eli työhyvinvoinnista ja yhteistyön merkityksestä on selkeä yhteys työssä jaksamiseen. Yhteisöstä saadaan voimaa ja se vahvistaa yksilön kykyä toimia mielekkäästi. Jos ihminen jää liian yksin, hän on voimaton eikä tiedä mihin suuntaan hänen pitäisi oikeastaan kulkea. Ihmisiä tulisikin kasvattaa jo pienestä pitäen osaksi yhteisöä, jolloin yhteinen päämäärä ohjaa yhdessä teke mistä varhain lapsuudesta lähtien. Yhteisöön kuulumisen tunteen ajatellaan olevan välttämätöntä ihmiselle, sillä vain kuuluessaan muiden kanssa yhteyteen, yksilö voi olla vahva ja kykenevä toimimaan järkevästi. (Durkheimin 1980; Antikainen ym. 2013: 17).

Ilman yhteisöllisyyttä ihminen voi huonosti. Samaa asiaa todistaa Lindforsin, P. (2007: 15) ajatukset, joiden mukaan yhteisöllisyys on ihmisille ihmislajin syntymisen ja säilymisen ehdoton perusta. Lindforsin ajatukset sukeltavat syvälle ihmisen minuuteen, jossa hän ajattelee ihmisen minäkuvan määräytyvän suhteessa yhteisöön. Yhteisössä jaetaan ja opitaan käyttäytymistä, joka mahdollistaa mukautumisen uusiin olosuhteisiin. Lindfors, P. tuo esille, miten yhteisöllisyydellä on pääasiassa positiivinen vaikutus ihmisen hyvinvointiin. Silloin, kun yhteisössä on hyvä olla ja ihmissuhteet ovat toimivia, se vahvistaa ihmisen hyvinvointia vaikeinakin hetkinä (Suonsivu 2011: 24).

Yhteisöllisyyttä Lindfors, P. arvostaa pehmeänä arvona, sillä yhteisöllisyys on vastaus hänen mukaansa liialliseen liiketoiminnan ajatteluun, joka teknologian kehityksen myötä on lisännyt ihmisten yksinäisyyttä. Vaikka jokainen ihminen kaipaa välillä hiljaiseloa, niin ihmissuhteiden liiallisella puutoksella, on heikentävä vaikutus ihmisen terveyteen. Lindfors tuo vahvasti esille, miten yltiöyksilöllisyydestä ja yhteisöllisyyden puutteesta on tullut yhteiskuntamme suuri terveysriski, joka lisää syrjäytyneisyyttä. Välttyäksemme hyvinvointiamme ja terveyttämme uhkaavalta katastrofilta sekä terveyden- ja sosiaalihuollon kriisiltä, yhteisöllisyyttä tulisi tukea entistä voimakkaammin. Stanfordin yliopistolla tehty tutkimus opiskelijoiden yksinäisyydestä tukee Lindforsin ajatuksia, sillä tutkimuksen mukaan, ne opiskelijat, jotka kokivat eniten yksinäisyyttä, kärsivät myös muita enemmän heikosta itsetunnosta, masennuksesta ja huonoista tunnetiloista (Caccioppo & Patrick 2008: 83, 88).

Vaikka yhteisöllisyys koetaan pääasiassa hyvänä asiana, siihen liittyy myös nurjia puolia. Tutkimusten mukaan ihmisen elämän kriittisiä taitekohtia ovat yhteisöllisyyden sääntöjen ja yhteisön sosiaalisten järjestysten oppiminen, jolloin liiallinen yhteisöllisyys saattaa olla haitallista. Silloin kun yhteisöllisyys on liian voimakasta, se voi aiheuttaa sellaisten alaryhmien syntymistä, joiden yhteyteen pääseminen sisältää ulossulkemisen mekanismeja. (Durkheim 1985; McMillan & Chavis 1986; Eräsaari 2009; Antikainen ym. 2013: 189). Lisäksi voimakas yhteenkuuluvaisuuden tunne voi johtaa liialliseen saman mielisyyteen, joka estää työyhteisön kehittymisen. Myös ylenmääräinen kontrollointi ja ristiriitojen käsittelemättömyys nähdään yhteisöllisyyttä heikentävänä tekijänä, joka huonontaa ihmisten välistä kanssakäymistä ja organisaation toimintakuluttuuria. (Paasivaara & Nikkilä 2010: 2010: 49–50). Sajovaara & Honkonen (2013: 82) kuvaavat opettajien samanhenkisyyttä ja yhteenkuuluvaisuuden tunnetta ammatin kautta, jossa vaarana saattaa olla ryhmäpaine, joka voi muuttaa opettajien henkilökohtaisia mielipiteitä ryhmässä vallitsevien normien mukaisesti.

Vaikka yhteisöllisyyteen liittyy myös huonoja puolia, tutkimukset puoltavat suurimmaksi osaksi niiden hyviä puolia. Oikeanlainen yhdessä työskentely ja sopivasti yhteisöllisyyden tunnetta lisäävät työhyvinvointia. Ryhmässä työskentely, jossa jokaisen kyvyt ja taidot on huomioitu, edesauttaa koko ryhmän halua ponnistella kohti tavoitteita. Varsinkin silloin, kun yhdessä sovitut päämäärät on saavutettu ja lopputulos on palkitsevaa, se vahvistaa ihmisen itsetuntoa ja kannustaa häntä yksilönä eteenpäin. Yhteisen menestymisen on osoitettu vahvistavan ihmisen halua kuulua ryhmään. (Milliman, Czaplewski & Ferguson 2003: 426–447; Kesti 2005: 15).

Kun asioita tehdään yhdessä, se innostaa, jolloin vaikeatkin asiat tuntuvat kevyemmiltä. Yhteisöllisyys ei ole kuitenkaan itsestään selvyys vaan se vaatii aikaa, yhdessä tekemistä ja ymmärrystä siihen, mitä kaikella toiminnalla tavoitellaan. Positiivinen ajattelu, turvallinen ympäristö ja yhteinen oppiminen synnyttävät hienoja kokemuksia, oppimista, onnistumisen tunteita, jotka auttavat jaksamaan eteenpäin. Hyvä yhteistyö kouluissa heijastuu opettajista oppilaisiin ja oppilaista opettajiin positiivisena paralleeli-ilmiönä. (Salo-vaara & Honkonen 2013: 271; Österberg 2015: 174–175; Martimo 2017: 1).

Paralleeli-ilmiö tarkoittaa vuorovaikutuksellista perusilmiötä. Kun työyhteisössä opettajien yhteistyö sujuu ja vallalla on hyvä yhteishenki, se heijastuu oppilaisiin ja toiste päin. Paralleeli-ilmiö tarkoittaa keskeisen mielen toiminnan tiedostamatonta suhdetta ja elämyksellistä siirtymää tasolta toiselle. Ryhmädynamiikka syntyy jäsenten välisistä jännitteistä, kiinnostuksen kohteista ja tunteista. (Salovaara & Honkonen 2013: 15, 53). Onnismaan (2010: 55) mukaan opettajahuoneen ilmapiiri heijastuu oppilaiden hyvinvointiin, kouluviihtyvyyteen ja opetuksen laatuun, sillä huonon ilmapiirin koulussa oppilailla on havaittu olevan enemmän masennusoireita ja psykosomaattisia oireita kuin hyvän työilmapiirin kouluissa. Onnismaan tutkimus on mielenkiintoinen ja herättää ajatuksia ilmapiirin merkityksestä työyhteisöissä. Myös muut tutkimukset vahvistava ajatuksia siitä, kun ihmisellä ovat asiat kunnossa, se vahvistaa yksilön terveyttä ja hyvinvointia myös muille jaettavaksi. (Työterveyslaitos 2013; Ojanen 2007: 9).

Yhteisöllisyyden tunnetta ja terveyttä voidaan tukea yksilö-, yhteisö- ja organisaatiotasolla (Lampinen ym. 2013: 84). Työyhteisössä kannattaa panostaa hyviin ihmissuhteisiin, sillä ne auttavat kestämaan paineita paremmin, ihmiset oppivat enemmän ja sairastavat vähemmän. Yhteisöllisyyttä tulee kuitenkin vaalia, sillä positiiviset seuraukset eivät synny itsestään vaan niiden eteen tulee tehdä töitä, jotta lopputuloksesta voi nauttia (Lampinen ym. 2013: 84). Useat yhteisöt ovat syntyneet tai syntyvät samassa elämäntilanteessa olevien tai samoista asioista kiinnostuneiden parissa (Antikainen 2013: 20).

Monet aikaisemmat tutkimukset puoltavat yhdessä oloa, yhteistä oppimista ja halua innovoida uusia asioita yhdessä. Yhteisöllisyys liitetään oppimiseen, sillä työyhteisön kehittämiseen kuuluu olennaisena yhteisöllinen oppiminen. Oppiva organisaatio mielletään myönteiseen yhteisöllisyyteen läheisesti, sillä yhteisvastuullisesti oppiessa, se vahvistaa työyhteisöä. (Paasivaara & Nikkinen 2010: 17). Oppimista voi tapahtua eri tavoin ja se voi kohdistua yksilön lisäksi koko organisaatioon, jolloin oppiminen vahvistaa tilanteiden hallintaa ja tiedonhankintaa. Vuorovaikutuksellinen oppiminen pohjautuu toisiin reagoimalla. Silloin kun halutaan kehittää organisaation toimintaa ryhmämuotoisesti, tehokas oppiminen pohjautuu hyvään vuorovaikutukseen ja yhteisesti sovittuihin käytäntöihin. Opettajan tärkeänä oppimismuotona pidetään reflektiivistä oppimista, jossa oleellista on

reflektointi eli pohtiminen. Toiminnan parantamiseen tähtäävässä vähittäisessä oppimisessa parhaita oppimisen keinoja ovat organisaation jäsenten vuorovaikutukselliset ja sopeutumiseen tähtäävät toiminnot. (Virtanen & Stenvall 2014: 190–191).

Sari Laineen (2018) väitöstutkimuksen mukaan työyhteisöllisillä vuorovaikutustekijöillä on merkitystä koulun henkilöstön hyvinvoinnin edistämiseksi. Hänen mukaansa työyhteisöllisiin vuorovaikutustekijöihin tulisi panostaa, koska niillä on erityisen suuri merkitys työhyvinvoinnin rakentajana. Työhyvinvointia ei voida kuitenkaan kertaheitolla parantaa vaan kehittämiskohteiden tärkeysjärjestys tulisi pohtia.

Monet tutkimukset puoltavat sitä, että työssään viihtyvät työntekijät löytyvät useimmiten organisaatiosta, joiden tuottavuus on huipputasoa. Huipputasolle on mahdotonta päästä, jos työssä ei viihdytä. (Kesti 2005: 139). Työntekijät nähdään monissa määritelmissä organisaation menestystekijöinä, jolloin työntekijöiden yhteistyö ja yhteisöllisyys ovat hyvinvointia vahvistavia tekijöitä (Pakka & Rätty 2010: 3; Juuti & Vuorela 2015: 15–16). Inhimillisen pääoman ajatellaan olevan entistä tärkeämpi vaikuttaja myös tulevaisuudessa, jossa eteenpäin vievänä voimana nähdään työyhteisön jäsenten välinen yhteistyö ja yhteinen oppiminen (Manka 2014: 998).

2.3. Työhyvinvoinnin määrittelyä

Työhyvinvointiin löytyy paljon erilaisia ja toisaalta samankaltaisia määritelmiä. Naumanen (2006: 15) määrittelee työyhteisön terveyden työhyvinvoinniksi. Terveyttä edistävä työ on luovaa, kiinnostavaa ja innostavaa, joka parhaimmillaan vie työyhteisöä kohti yhteisiä tavoitteita (Hakanen 2014: 345). Silloin kun töissä viihdytään, hyvä olo heijastuu myös muuhun elämään. Työhyvinvointi koostuu työntekijän ja koko työyhteisön henkisestä voimasta sekä mahdollisuuksista kokea yhteistä iloa. Työhyvinvointi ei välttämättä tarkoita kaikille samaa, mutta siltikin se on voimakkaasti sidoksissa organisaation kulttuuriin ja toimintatapoihin. (Manka, Kaikkonen & Nuutinen 2007: 5). Kuntien eläkevaikutus liittyy työhyvinvointiin kokemusperäisen näkökulman, jolloin työssä viihtymiseen

vaikuttavat työn järkevyyden, työyhteisön ilmapiiri, esimiestyö, työn sujumuuden tunne ja yhteiset työn tuotokset. (Onnismaa 2010: 5).

Työhyvinvointi ei rajoitu pelkästään työntekijöihin, vaan sillä on vaikutusta asiakkaiden tunteisiin kokemuksiin. Tutkimusten mukaan ainoastaan ne ihmiset, jotka voivat hyvin työssään, ovat kykeneviä tarjoamaan positiivisia kokemuksia asiakkaille. Työhyvinvointiin vaikuttavat myös työntekijöiden taustatekijät, joita ovat työn lisäksi perhe-elämä ja muu vapaa-ajan toiminta. Lisäksi ihmisen hyvällä fyysisellä, psyykkisellä ja sosiaalisella toimintakyvyllä on oleellinen vaikutus työssä jaksamiseen. Tällöin työhyvinvointi on nähtävissä aktiivisena ja luovana toimintana, jota ohjaa tuotteliaat ja työssään viihtyvät ihmiset. (Mäkinen, Heikkilä-Tammi & Manka 2015: 11). Työhyvinvointi on oikeastaan yksi alalaji ihmisen kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista, johon vaikuttavat työn lisäksi muu elämä ja sen tarjoamat tarpeiden tyydytykset (Danna & Griffitt 1999: 359; Juuti & Vuorela 2014: 14–15; THL 2015).

Vaikka ihmisen hyvinvointiin vaikuttavat monet elämän tarjoamat mahdollisuudet, niin työnteolla on suuri merkitys yksilön työterveyteen ja yleiseen hyvinvointiin (Hakanen 2014: 284). Omilla taidoilla ja valinnoilla säädellään työhyvinvoinnin kokemista, johon liittyvät läheisesti oma asenne, käytös ja havainnointikyky tulkita tapahtumia. Varteenotettavia tekijöitä ovat lisäksi ihmisen persoonalliset piirteet, osaamisen taso, terveydentila ja fyysisen kunto, joilla ohjataan työn sujumista. Lisäksi organisaation erityispiirteillä, johtamisella, ilmapiirillä ja työn hallinnan tunteella sekä työntekijöiden yksilöllisillä näkemyksillä on vaikutusta työhyvinvoinnin rakentumiseen. (Manka ym. 2007: 5). Silloin ihmisen ajatellaan voivan hyvin, kun elämän taustatekijät, ovat kunnossa ja hän kokee olevansa terve ja onnellinen (Allardt 1976: 17; THL 2015).

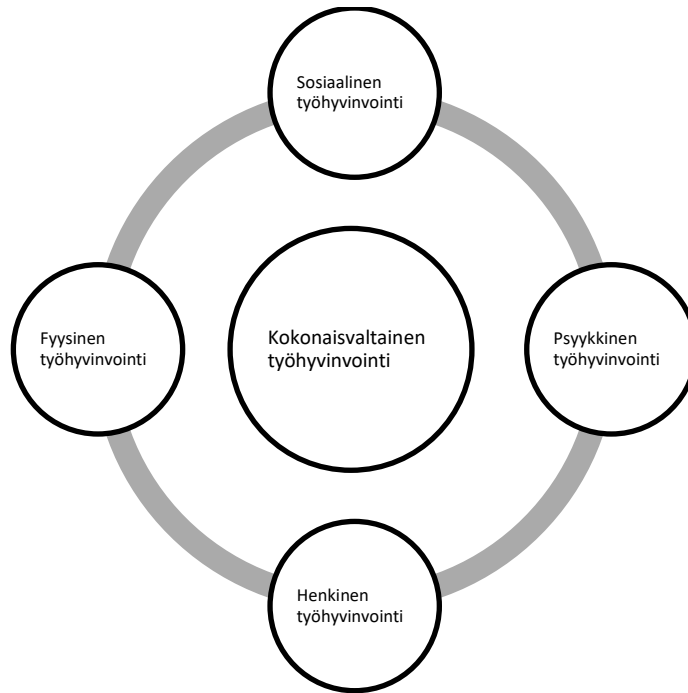
Työhyvinvoinnin kannalta työympäristön kehittämistä pidetään tärkeänä, sillä se edistää työn sujumuutta tehden sen myös terveellisemmäksi. Työhyvinvoinnin fyysiseen puoleen vaikutetaan fyysisillä työolosuhteilla, työn fyysisellä kuormituksella ja ergonomisilla ratkaisuilla. Työhyvinvoinnin fyysiseen puoleen kuuluvat ympäristön siisteys, lämpötila, melu ja työvälitteet. Työssä viihtymistä voidaan kohentaa työhuoneilla, kalusteilla, työvälitteillä ja yhteisellä työskentelyllä. (Virolainen 2012: 17). Vaikka työn ergonomiset

nähdään tärkeinä tekijöinä, niin ei sovi unohtaa työyhteisön tärkeitä lämminhenkisiä sosiaalisia kohtaamisia, sillä niillä on rakentava ja hyvää ilmapiiriä vahvistava vaikutus (Laine 2018).

Organisaatioiden rakenteelliset muutokset, erilaiset säästötoimet ja henkilöstövähennykset ovat lisänneet työssäkävien työntekijöiden työmäärää ja kuormittavuutta. Erityisesti muutostilanteet ovat riski työhyvinvoinnin kannalta, sillä huonosti johdetuissa organisaatioissa muutostilanteet voivat johtaa organisaation ikäväsävyyseen kierteeseen. Hyvin johdetuissa muutostilanteissa, henkilöstö voi paremmin, kykenee uudistumaan ja vieämään uudistuksia paremmin läpi. Lisäksi hyvä johtaminen on sidoksissa työn hyvään laatuun, tuloksiin ja positiiviseen asenteeseen sekä yhteiseen toimintaan sidosryhmien kanssa. (Baptiste 2008: 291–304; Virolainen 2012: 24). Työelämän monisäikeisyys ja kaaosmaisuus ovat haasteita työhyvinvoinnin kokemiseen nykypäivän hetkessä maailmassa (Armstrong & Taylor 2014: 450).

Virolainen viittaa (2012: 24) kirjassaan Allenin (1977) tekemään tutkimukseen, jossa tutkittiin työntekijöiden sosiaalista työhyvinvointia. Työntekijöiden fyysisen etäisyyden kasvaessa yhteydenpito kauempana oleviin työntekijöihin väheni. Huoneiden sijoituksella oli selvä yhteys vuorovaikutuksen määrään, jolloin fyysisesti lähellä olevat työkaaverit pitivät enemmän yhteyttä myös vapaa-ajalla. Suosituimpia vapaa-ajan viettotapoja olivat baarireissut ja yhteiset syömiset. Yhteyttä pidettiin pääasiassa puhelimitse tai sähköpostiviestien avulla. Tutkimuksen mukaan 10 % työntekijöistä oli kokenut ristiriitaitilanteita kaverisuhteissa sekä esimiehen ja alaisen välistä suhdetta karsastettiin. Liian läheiset suhteet työntekijän ja esimiehen kanssa olivat herättäneet epäilyjä esimiehen puolueettomuudesta.

Fyysisen työhyvinvoinnin lisäksi muita työhyvinvoinnin osa-alueita ovat Virolaisen (2012: 9) mukaan psyykinen, sosiaalinen ja henkinen hyvinvointi. Kuvio 2 esittää, miten osa-alueet liittyvät oleellisesti toinen toisiinsa. Jos joku näistä osa-alueista ei toimi hyvin, se heijastuu herkästi myös muihin osa-alueisiin. Ihminen voi silloin hyvin, kun kaikki osa-alueet ovat mahdollisimman hyvässä tasapainossa keskenään.



Kuvio 2. Työhyvinvoinnin osa-alueet (mukaiillen Virolainen 2012: 12.)

Työhyvinvoinnin osa-alueilla on suuri merkitys ihmisen kokemaan kokonaisvaltaiseen terveyteen ja elämiseen. Tärkeänä tekijänä pidetään turvallista toimintaympäristöä, jossa voidaan henkisesti, psyykkisesti, sosiaalisesti ja fyysisesti hyvin. Ihmisen itsetunnon ajatellaan saavan voimaa työajan ulkopuoliseen elämään, kun työhyvinvointi ja työn ristiriitojen selvittäminen ovat luontevasti kohdillaan. (Seligman 2011: 171–181).

Yhteiskunta, organisaatio ja yksilö ovat kaikki vastuussa omalta osaltaan kokonaisvaltaisesta työhyvinvoinnista. Yhteiskunnan tehtävänä on luoda hyvät puitteet ja edellytykset työkyvyn ylläpitämiselle säädellen lakeja ja tukemalla toimintaa, joilla edistetään työtä tekevien terveyttä, oppimista, työssä osaamista sekä työnteon kannattavuutta. Yhteiskunnan harteille jää myös yhteisten ja moraalisten periaatteiden ylläpitäminen, joiden avulla työntekijät kokevat olevansa yhteisön jäseniä. (Virolainen 2012: 12–13; Antikainen ym. 2015: 17). Työhyvinvoinnin kannalta on olennaista, että yhteiskunnassamme ovat kansainväliset sopimukset sekä Suomen lainsäädäntö ja työterveyttä että työsuojelua koske-

vat linjaukset ovat kohdillaan. Erilaisilla sopimuksilla ja lainvoimalla on paljon merkitystä johtamiseen, työyhteisöön, työntekijään, työhön ja työympäristöön, sillä työhyvinvointi on työnantajan, työntekijän ja työterveyshuollon yhteisesti suunniteltua toimintaa. Vaikka työnantajan tulee huolehtia työntekijän turvallisuudesta ja terveellisyydestä, niin Suomen lain mukaan työturvallisuudesta ja työssä esiintyvistä vaaroista vastaa myös työsuojelu. (Kämäräinen 2011)

Työhyvinvoinnista huolehtiminen on vuorottelua eri tahojen kanssa. Organisaatioilla on oma vastuunsa huolehtia työpaikan turvallisuudesta, noudattaa työntekoa koskevia lainsäädäntöjä sekä rakentaa miellyttävä työskentelyilmapiiri. Työntekijöiden tulee huolehtia omista elintavoista, sillä työhyvinvoinnin kokemiseen vaikuttavat työpaikan, työnteon ja työyhteisön lisäksi ihmisen omat elintavat ja terveydentila sekä muu elämäntilanne. Kun työn lisäksi perhe-elämä ja elämänasenne ovat kunnossa, niin työnteosta ajatellaan löytyvän silloin eniten iloa. (Virolainen 2012: 12–13). Työhyvinvointia pidetään hyvänä investointina, jolla on vaikutusta organisaation kilpailukykyyn, taloudellisiin seikkoihin ja maineeseen. Työssä viihtymisen ajatellaan maksavan ajan myötä itsensä moninkertaisesti takaisin (Työterveyslaitos 2018).

Työilmapiirillä on merkitystä työhyvinvointiin, sillä myönteinen ilmapiiri edistää työyhteisön vireystilaa. Lisäksi työntekijöiden omilla tuntemuksilla on vaikutusta työyhteisön hyvinvointiin. Työhyvinvointi on ennen kaikkea ihmisten ja työyhteisön jatkuvaa kehittämistä sellaiseksi, että jokaisella on mahdollisuus olla mukana onnistumassa ja kokea työssä työniloa. (Ojala & Ahonen 2005: 28). Työterveyslaitoksen mukaan hyvinvoivassa työyhteisössä kannustetaan, sallitaan, sekä koetaan yhteenkuuluvaisuuden tunnetta. Hyvän työyhteisön ominaisuuksiin luetaan kuuluvaksi avoimuus, luottavaisuus ja töiden hoitaminen ajallaan. Lisäksi hyvin tehdystä työstä saadaan palautetta, uskalletaan ottaa myös arat asiat puheeksi ja toimintakyky pysyy ennallaan muutostilanteissa. Motivoitunut, vastuuntuntoinen työntekijä osaa näin ollen hyödyntää omia vahvuuksiaan ja osaamistaan tilanteessa kuin tilanteessa ollen samalla tietoinen siitä, mitä omalla työllä on tarkoitus tavoitella. (Työterveyslaitos 2018).

Opettajien kokema työhyvinvointi on jaoteltavissa korkean tai matalan virittyneisyyden ja mielihyvän tai mielihäpäen mukaisesti. Työhyvinvoinnin osalta pitkälle edennyttä työuupumista edeltää vähäinen virittyneisyys ja mielihäpä. Työn imu taas tarkoittaa aktiivista suhdetta työhön, innostuneisuutta ja virittyneisyyttä. Tutkimusten mukaan opettajat ovat yleensä olleet tyytyväisiä työhönsä, jolloin työn imu on ollut voimakkaampaa kuin työuupumus. (Hakanen 2006: 30–32). Valitettavasti viime aikaiset kyselyt ovat osoittaneet myös toista, sillä opetusalan työolobarometrissä vuosilta 2015–2017 oli todettavissa, miten työn henkisellä kuormittavuudella on ollut viime aikoina yhteyttä opettajien työuupumukseen (Länsikallio ym. 2018: 26–27). Stressin kokemus nähdään olevan yksilöllistä, jolloin sen syntyyn vaikuttaa myös jokaisen omat voimavarat (Lazarus & Folkman 1984: 11–21; Ahola, Tuisku & Rossi 2018). Työuupumus on yhteydessä mielen- ja keuhko- ja liikuntaelinsairauksiin sekä sydän- ja verisuonisairauksiin. Edellä mainitut sairaudet ovat yleisimmät syyt jäädä ennen aikaiselle eläkkeelle. (Ahola 2007: 8).

Työn imua on kuvattu erilaisilla sanoilla kuten positiivisuus, myönteisyys, pysyvyys ja tunne- ja motivaatiotila (Schaufeli & Bakker 2004: 295). Nina Björklund (2017) kirjoittaa *Ura-lehdessä* työterveyslaitoksen tutkimusprofessorin Jari Hakasen mietteistä työn imusta. Työn muuttuessa yhä vaativammaksi ja kuormittavammaksi, sen hallittavuuteen tarvitaan monenlaista yhteistä ymmärrystä ja toimintamalleja. Artikkelissa mainitaan ihanteelliseen työhön kuuluvan positiivisuuden, innostuneisuuden, työn mielekkyyden ja sopivan haasteellisuuden. Silloin kun ne kaikki ovat tasapainossa, voidaan puhua työn imusta. Kirjoituksessa korostetaan sitä, että vastoinkäymisiäkin voi tulla, mutta niiden ei tulisi antaa lannistaa. Artikkelin mukaan työhyvinvoinnin muutos voi lähteä hyvinkin pienistä asioista. Kirjoittajan toiveena oli, että jokaisen ihmisen työ voisi edes joskus tarjota onnistumisen kokemuksia.

Työn imua on kuvattu yhteisöllisenä käsitteenä, jossa työyhteisön jäsenten kanssakäymisen käynnistyy työn sisältä ja heijastaa toimintaansa toisten kautta (Bakker & Leiter 2010: 5). Hyvän ilmapiirin syntyyn voi jokainen työntekijä vaikuttaa omalla toiminnallaan, sillä työn imu liitetään vahvasti tehtävien suorittamiseen (Christian, Garza &

Slaughter 2011). Töissä viihtymiseen vaikuttavat monet seikat kuten johtaminen, työn organisointi, yhteisesti sovitut pelisäännöt, osaaminen, vuorovaikutustekijät ja positiivinen ajattelu. Työelämässä hyvinvointia ylläpitävinä arvoina mainitaan oikeudenmukaisuus, arvostuksen tunne ja täysiarvoinen jäsenyys työyhteisön sisällä, sillä niillä kaikilla on merkitystä työn imuun. (Manka, Hakala, Nuutinen & Harju 2010: 7). Positiivinen psykologia liitetään työn imuun mielihyvän käsitteellä, jolloin onnistumisen tunne antaa voimaa, vaikka töitä olisi paljon (Martimo 2017: 2).

Opettajien työssä viihtyminen vaikuttaa myönteisellä tavalla opettajiin, opettajien perhe-elämään, muuhunkin elämään, työyhteisöön ja oppilaisiin tai keneen tahansa keiden kanssa he työskentelevät. Opettajien työn imua on kuvattu parhaalla mahdollisella työhyvinvoinnin tilalla, jonka edistämiseksi vaikutetaan inhimillisiin asioihin. Työn imua kuvaavia sanoja ovat hyvän olon tunne, työn laatu ja menestyminen työelämässä. Työssään viihtyvät opettajat saavat paljon aikaiseksi, ovat aloitteellisia ja uudistushakuisia työssään. Lisäksi heidän ajatellaan auttavan mielellään työtovereitaan ja he ovat työhönsä sitoutuneita. Suunnitteilla saattaa olla pitkä työura. Kirjallisuus kertoo, että työn imua kokevat opettajat ovat terveempiä ja kokevat työn rikastuttavan myös muuta elämän laatua sekä ajattelevat olevansa tyytyväisempiä muihin arkielämän rooleihin kuin työhönsä kylästyneet. (Salovaara & Honkonen 2010: 138–139).

Työssäjaksaminen on koettu tärkeänä seikkana sekä yhteiskunnan ja että yksilön kannalta. Töitä tulisi jaksaa tehdä mahdollisimman pitkään, siksi on varteenotettavaa, että työn sisältö, työolosuhteet, työyhteisön ihmissuhteet, ilmapiiri, henkilön osaaminen ja omat elämäntavat sekä johtaminen ovat kohdillaan. (Juuti & Vuorela 2015: 23–24). Työhyvinvoinnin kehittämiseen tarvitaan sekä johtajia että henkilökuntaa. Töitä tulisi saada tehdä turvallisessa, hyvinvointia lisäävässä ja tuottavassa työssä, jossa ammattitaitoisten osaajien kanssa työt sujuvat joustavasti. Silloin kun työ on mielekästä ja palkitsevaa, siitä saadaan tukea elämänhallintaan. (Työterveyslaitos 2018). Tutkimukset kertovat, että kun työstä jaksaa olla innostunut, on tarmokas ja on uppoutunut työhönsä, sillä on selvä yhteys työkykyyn ja jaksamiseen myös pitkään jatkuneessa työsuhteessa (Airila 2015: 13).

Työn hallinnalla on selkeä yhteys työntekijän terveyteen ja hyvinvointiin. Vahteran, Kivimäen, Ala-Mursulan & Pentin (2002) tutkimuksen mukaan työn hallintaa ja työntekijöiden terveyttä edistää päätöksentekoon mukaan ottaminen, jolloin he voivat itse vaikuttaa työnsä sisältöön ja työolosuhteisiin. Kirjoittajat mainitsevat myös, miten tärkeää on työn hallinnan kannalta tarpeeksi monipuolinen työ, joka mahdollistaa työntekijät käyttämään tietojaan ja taitojaan tarkoituksenmukaisesti. Jos työhön liittyvät liian suuret vaatimukset eikä siihen voida itse vaikuttaa, sillä on terveyttä heikentävä vaikutus. Työn vaatimuksilla ja sekä työn että ihmisen voimavaroilla on merkitystä työntekijöiden työhyvinvointiin pitkällä aikajaksolla.

Työhyvinvointiin vaikuttaa myös osallistamisen mahdollisuudet ja työhön sitoutuminen, sillä niillä on todettu olevan yhteyttä työtyytyväisyyteen ja henkilöstön hyvinvointiin (Boxall & Macky 2014: 971–972). Airilan (2015: 14) tutkimuksen mukaan motivoitunut ja sitoutunut työntekijä, jolla on paljon voimavaroja, alhaiset henkiset ja fyysiset työn vaatimukset, voi paremmin ja on terveempi kuin vähemmän sitoutunut työntekijä, jonka työtä varjostaa huonot työolosuhteet ja heikommat voimavarat. Vaikka kaikkeen ei voi itse vaikuttaa, niin työhyvinvointia kohottaa optimistinen suhtautuminen tulevaisuuteen ja terveelliset elintavat, joiden avulla vaikutetaan myös itsetuntoon.

Psyykinen työhyvinvointi on noussut viimeisten vuosien aikana yhä keskeisempään asemaan. Työstä aiheutuva psyykinen pahoinvointi on lisääntynyt ja sillä on oleellinen merkitys sairauspoissaolojen syntyyn ja työssä viihtymiseen. Psyykinen työhyvinvointi tai pahoinvointi korostuu erityisesti asiantuntijatehtävissä, sillä niiden syntyyn vaikuttavat työn stressitekijät, työpaineet ja työilmapiiri. Kiire mainitaan yhdeksi kuormittavimmista tekijöistä, jolla on vaikutusta psyykkiseen työhyvinvointiin. Psyykkistä työhyvinvointia tulisikin edistää tukemalla henkilöstöä, jakamalla tasaisesti töitä sekä henkilön tulisi itse huolehtia riittävästä työn, vapaa-ajan ja levon suhteesta. (Virolaisen 2012: 18).

Työtehtävien mielekkyys ja tunnekokemukset liittyvät oleellisesti psyykkiseen työhyvinvointiin. Mielekäs ja mielenkiintoinen työ edistää yksilön mielenterveyttä. Ihmisen luonnolliseen elämään kuuluu emotionaaliset tunteet ja niiden esille tuominen, siksi jokaisella työpaikalla tulisikin olla mahdollisuus ilmaista tunteitaan. Työntekijöiden puutteelliset

tunnekokemukset ja mahdollisuudet ilmaista itseään, on osoitettu heikentävän työhyvinvointia. Tunteiden tukahduttaminen aiheuttaa ahdistuneisuutta ja työpahoinvointia, sillä työttömien henkilöiden mielenterveyden on nähty olevan heikompi kuin työssäkäyvien. (Virolainen 2012: 18–19). Työterveyslaitos (2013) tuo esille, miten henkilöstövähennyksillä on ollut kielteisiä vaikutuksia työntekijöiden itsensä kokemaan terveydentilaan. Laajat rakenteelliset muutokset ja työn epävarmuustekijät ovat selvästi lisänneet työntekijöiden sairastumisriskiä, jolloin työnsä epävarmemmaksi kokevilla on todettu olevan suurempi riski sairastua sydäntautiin kuin työsuhteensa varmemmaksi kokevilla.

Sosiaalinen työhyvinvointi pitää sisällään mahdollisuuden sosiaaliseen kanssakäymiseen työyhteisön jäsenten kesken. Mankan (2012: 116) mukaan sosiaalinen pääoma tarkoittaa yhteisöllisyyttä ja sen jäsenten välistä vuorovaikutusta, jolla on vahvistava vaikutus työyhteisön toimintaan edistämällä luottamusta, vastavuoroisuutta ja verkostoitumista. Virolaisen (2012: 24) mukaan hyvässä ja sosiaalisesti myönteisessä työpaikassa voidaan keskustella vapaasti työasioista, työntekijöiden välit ovat toimivia ja työkavereita on helppo lähestyä. Mikäli työssä on jatkuvaa kiirettä, saattaa sosiaalinen kanssakäyminen jäädä liian vähäiseksi. Sosiaaliseen hyvinvointiin liittyy osaltaan myös ihmisen halu tutustua työkavereihin ihmisinä, jolloin työkavereiden harrastuksiin ja perheisiin tutustuminen on lisännyt yhteisöllisyyden tunnetta. Kun työkaverin tuntee henkilökohtaisella tasolla, häntä on helpompi lähestyä myös työasioiden puitteissa.

Sosiaalisen pääoman merkitystä ei voida olla korostamatta, sillä se selvästikin edistää terveyttä. Paljon sosiaalista pääomaa olevissa työpaikoissa työntekijät kokevat terveytensä paremmiksi kuin vähemmän sosiaalista pääomaa olevissa työpaikoissa. Sosiaalinen pääoma kuvaa työyhteisön sosiaalisen vuorovaikutuksen määrää ja laatua. (Oksanen 2018). Myös Manka (2012: 118) vahvistaa ajatusta siitä, miten tärkeää on työyhteisön sosiaalinen pääoma. Yhteiset arvot, luottamus, aktiivinen toiminta ja vastavuoroisuus vahvistavat kaikki sosiaalista pääomaa. Mankan mukaan työyhteisössä tarvitaan avoimuutta, osaamista, tieto- ja tunnepohjaa, jotka vahvistavat työyhteisön terveyttä.

Työpaikkoihin liittyy myös vahvasti henkinen hyvinvointi, joka ilmenee kohtaamisina, yhteistyönä ja asiakastyytyväisyytenä. Henkisyys näkyy tärkeänä itsensä toteuttamisena

ja henkilökohtaisena kasvuna. Iloisen ihmisen ajatellaan nauttivan työstään. Henkistä hyvinvointia tunteva työntekijä tukee ja arvostaa työkavereita, jolloin yhteisöllisyyden tunne voimistuu työkavereiden, asiakkaiden ja muiden sidosryhmien kanssa. Henkiseen työhyvinvointiin liitetään arvomaailma, jolloin työyhteisössä on nähtävissä harmoninen tasapaino, joka leijuu organisaation yllä. Henkisellä hyvinvoinnilla on myös laajemmat vaikutukset yhteiskuntaan ilman hyötytavoittelua. Henkinen pahoinvointi on silloin kyseessä, kun organisaation arvomaailma on ristiriidassa työntekijän oman arvomaailman ja moraalikäsitteiden kanssa. (Virolainen 2012: 25).

2.4. Koulu organisaationa

Organisaatioille löytyy erilaisia määritelmiä riippuen siitä, miltä kannalta tai mistä näkökulmasta niitä halutaan tarkastella. Suomalainen koulu on julkinen organisaatio ja ihmisten muodostama yhteisö, joten sitä voidaan kuvata Weberin klassisen organisaatioteorian mukaan sosiaalisena ja kulttuurisena ilmiönä, joka on olemassa tiettyä tarkoitusta varten. (Peltonen 2010: 53–55). Koulu organisaationa koostuu eri yksilöistä muodostaen yhteisön, jolla on tarkkaan sovittu päämäärä. Kouluja voidaan pitää myös pienempinä ryhminä tai joukkoina isossa organisaatiossa, jossa organisaation jäsenet nähdään työtä tekevinä yhteisön jäseninä suuressa koulujärjestelmässä. (Collinson & Cook 2007: 8, 31–32).

Organisaatiota on määritelty yksinkertaisimmillaan ihmisryhmäksi, jonka sisällä yhteiset päämäärät ja toimintatavat auttavat saavuttamaan ne asiat, joita kohti pyritään. Organisaatiokulttuuri pohjautuu yhteisön ja yksilön omista näkemyksistä ja yhteisymmärryksestä, normeista, säädöistä sekä käyttäytymismalleista. Koulujen ja työyhteisöjen tulee osata kehittyä ja oppia uutta, sillä yhteistyön sujuessa mahdollistuu avoimet keskustelut ja asioista uskalletaan olla myös eri meiltä. (Kyllönen 2011: 53, 64).

Ihmiset muodostavat organisaation sosiaalisen rakenteen, johon ajatellaan kuuluvan arvoja, normeja ja rooliodotuksia. Toiminnalliset rakenteet ovat syntyneet teknologiasta, organisaation ympäristöstä, ihmisistä ja tavoitteista, jolloin jokaisella organisaatiolla on

omanlaisensa ja päämäärään tähtäävät tavoitteensa sekä jatkuva uudistumisen tarve. Näihin kaikkiin tavoitteisiin pääsemiseksi tarvitaan työn, vallan ja kommunikaatio vastuun jakamista. Se tarkoittaa sitä, että organisaatioilla tulee olla valtakeskuksia, joiden avulla on mahdollista kontrolloida ja ohjata organisaation toimintoja laaja-alaisesti. Toimintatavat voivat olla joko epävirallisia tai virallisia ja niihin vaikuttavat ympäristötekijöiden muutokset. Toimintarakenteen muutosvalmiuteen ajatellaan olevan eduksi joustava ja avoin organisaatio. (Salmisen, A. 2009: 16–17).

Pesonen (2009: 12) viittaa väitöskirjassaan Juutin & Lindströmin (1995: 1–2) ajatuksiin, joiden mukaan muuttuviin olosuhteisiin soveltuu orgaaninen organisaatioajattelu. Se tarkoittaa sitä, että organisaatiot ovat avoimia järjestelmiä ja jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Orgaaniset organisaatiot ovat nopeasti ja helposti muuttuvia, joiden toiminta tähtää ongelmien ratkaisuihin pääasiassa projektimaisesti. Tällöin jokainen projekti on ainutlaatuinen, jossa ponnistellaan tavoitteiden kautta kohti päämäärää. Nopeasti muuttuvat organisaatiot tarvitsevat rinnalleen sellaisia johtamistapoja, joiden avulla pystytään seuraamaan ja uusiutumaan jatkuvasti uusiin toiminta-ajatuksiin ja kulttuureihin. (Juuti 1992: 208–209).

Orgaaninen organisaatioajattelu soveltuu täten nopeasti muuttuviin ja ympäristöön reagoiviin organisaatioihin, joita myös koulut edustavat. Kyllösen (2011: 53) mukaan ympäristötekijöiden muuttuessa, toimintarakenteelle syntyy muutoksen tarvetta, mikä tarkoittaa joustavaa ja avointa organisaatiota. Mannermaa (2000: 32–33, 54) tuo esille, miten sellaisten yritysten ennustetaan pärjäävän parhaiten tulevaisuudessa, joiden skenaarioissa ja strategioissa on otettu huomioon lisääntynyt ympäristön monimutkaisuus ja erikoistumisen ilmiöt.

Koulujen on tärkeää pysyä yhteiskunnan kehityksessä mukana ja pyrkiä vastaamaan ympäristön muospaineisiin. Muutokset voivat olla yllättäviä, nopeita ja saattavat lisätä kompleksisuutta koulujen toimintoihin. Vaikka koulujen liian nopeaa muutosta pyrkivät ohjaamaan Suomen lait, asetukset, sopimukset ja poliittiset päätökset, niin koulujen omalla toiminnalla on merkittävä osuus suunnan näyttäjänä. Tärkeänä pidetään koulujen omaa valmiutta pysyä muutoksissa mukana luomalla luettavia ja ennakoivia suunnitel-

mia. (Kyllönen (2011: 56). Organisaatioita kohtaavat muutokset eivät ole helppoja eivätkä niihin aina kaikki suunnitelmat päde. Tällöin organisaatioiden mutkikas järjestelmä voidaan nähdä sopeutuvana ja itseään ruokkivana järjestelmänä, vaikka sen käyttäytymisestä ei voida olla varmoja. Kompleksisuusajattelu kuvaa organisaatioita suurena kokonaisuutena, joka käyttäytyy sen hetkisen tilanteen mukaisesti. (Vartiainen, Ollila, Raisio & Lindell 2013: 54–55).

Koulun toimintaympäristö rakentuu koulun ympäristöstä ja sosiaalisista suhteista, joihin luetaan kuuluvaksi erilaisia kohtaamisia, vuorovaikutussuhteita, yhteistyötä ja koulun toimintakulttuuria. Fyysiseen toimintaympäristöön kuuluvat koulurakennukset, tilat ja opetusmateriaalit. Pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu tarkoittaa sitä, että koulun toiminta keskittyy yhteen kouluun sisältäen sekä ala- että yläasteen toimintaa. (Opetushallitus 2004: 16; Sahsltedt 2015: 49). Koulu voidaan nähdä laajana oppimisympäristönä, jossa oppimisympäristö tarkoittaa opettajien näkökulmasta myös työympäristöä. Luokkahuoneen lisäksi oppimisympäristönä käytetään yhä enemmän koulujen ulkopuolisia ympäristöjä, liikutaan luonnossa ja vierailaan museoissa ja yrityksissä. (Opetushallitus 2004: 16). Oppilaille koulu on luonnostaan oppimisympäristö, kun taas oppilaiden huoltajille se näyttää lisäksi tapahtumapaikkana, jossa opetetaan ja toimitaan yhteistyössä opettajien sekä mahdollisesti myös koulun muun henkilökunnan kanssa. (Sahsltedt 2015: 49).

Suomalaiset koulut ovat olleet pitkään hyvämaineisia, vaikka viime aikaiset tilastot kertovat, että jonkinäköistä eriarvoisuutta on nähtävissä oppilaiden oppimistuloksissa erityisesti pääkaupunkiseudulla. (Tilastokeskus 2018). Suomen kuvalehdessä julkaistiin kirjoitus professori Hannu Simolan (2017) ajatuksista, jonka mukaan koulujen väliset erot ovat kasvaneet erityisesti pääkaupunkiseudulla ja myös muissa suurissa kaupungeissa. Jotta jakautumista suosittuihin ja ei niin suosittuihin kouluihin tulisi, pidetään tärkeänä sopivan kokoisia yhtenäiskoulujärjestelmiä, jossa samassa hallinnollisessa ja toiminnallisessa kouluyksikössä annetaan sekä esiopetusta että perusopetusta vuosiluokilla 1–10. (Tanttu 2006: 112; Tanttu 2008: 122).

Karikoski (2009: 271) viittaa Kuuselan (2002) tutkimukseen, jossa tutkittiin Helsingissä sijaisevien koulujen ala- ja yläasteita. Tutkimuksessa oli nähtävissä se, että heikomman

tulo- ja koulutusasteen koulualueilla lasten sosiaaliset ongelmat olivat suurempia ja koulujen suoritukset olivat heikompia kuin paremmin tienaavien ja kouluttautuneiden alueilla. Kuuselan (2003: 23) mukaan oppilaaksi ottoalueiden väestörakenteelliset tekijät selittävät noin puolet koulujen välisistä eroista. Koulujen eroihin vaikuttavat lisäksi monimutkaiset perhesuhteet ja monikulttuuristen oppilaiden määrän lisääntyminen. Kouluympäristö, jossa johtaminen kohdistuu vaikeisiin oppilashuollollisiin kysymyksiin ja vanhemmuuden tukemiseen, vievät paljon aikaa ja voimia rehtoreilta. Kaiken sen ajatellaan olevan pois koulun kehittämistä, sillä hyvällä alueella toimiva rehtori voi keskittyä tehokkaammin koulun kehittämiseen ja oppimistulosten parantamiseen sen sijaan, että hän joutuisi jatkuvasti puuttumaan oppilashuollollisiin kysymyksiin koulun sisällä.

Vaikka tutkijat ja tilastot kertovat jonkin näköistä karua totuutta koulujen nykyhetkestä ja näkyvissä on alkavaa eriytymistä koulujen arvostuksesta, niin monet tutkimukset puoltavat edelleen suomalaisten koulujen arvostusta luotettavina, korkeatasoisina ja asiantuntevina organisaatioina. Virtanen & Stenvall (2014: 48) kirjoittavat siitä, miten hyvä maine Suomen kouluilla on ollut ulkomaita myöten, sillä Suomessa ammattia harjoittavien hyvästä tietämyksestä pidetään jatkuvasti hyvää huolta, joka tarkoittaa laadukasta ja ajan tasalla olevaa osaamista oman alansa saralta.

Perusopetuslain mukaisesti koulujen perustehtävänä on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuuta kantavaksi yhteiskunnan jäseneksi. Lisäksi koulujen tulee antaa tarpeelliset tiedot ja taidot, joilla edesautetaan lasten oppimisedellytyksiä. (Rautiainen 2008: 19). Vuosi 2016 toi uusia tuulia opettajien työhön, kun kouluissa otettiin asteittain käyttöön uudet perusopetussuunnitelmat. Niiden avulla pyritään uudistamaan koulujen toimintatapoja ja rakentamaan toimintakulttuuria, joilla edistetään oppimista, osallisuutta, demokratiaa, hyvinvointia sekä kestävästä elämäntapaa. Koulun toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet korostavat koulua oppivana yhteisönä, joka luo edellytykset yhdessä oppimiseen. Perusopetussuunnitelmien tarkoituksena on varmistaa yhtenäiset ja tasa-arvoiset linjat kouluihin jättäen tilaa kuitenkin koulujen yksilöllisille kehittämistarpeille. Perusopetussuunnitelman mukaisesti uusi ilmiöpohjainen oppiminen ja teknologia kuuluvat tämän päivän opetukseen. Opettajan tulee tehdä valintoja siitä mitä, missä ja miten opetetaan sekä tarvittaessa toimia yhä enemmän monissa rooleissa, jotta oppilaalla on hyvä olla. (Opetushallitus 2016).

2.4.1. Työyhteisön määrittelyä

Koulumaailman sisällä työyhteisöjä voidaan määritellä ja kokea eri tavoin. Pienemmässä työyhteisössä opettajakunta käsitetään opettajakunnan työyhteisöksi, jossa opettajien oletetaan pystyvän hyviin ihmissuhteisiin ja sopeutuvan tilanteiden vaatimalla tavalla. Laajemmassa merkityksessä opettajien työyhteisöön kuuluvat kaikki siellä työskentelevät henkilöt mukaan lukien oppilaat ja opiskelijat. Tällöin eri asiantuntijoiden tavoitteena on työskennellä yhdessä ja joustavasti omien arvojen, käytänteiden ja roolien ohjaamina. (Förbom 2003: 57–58).

Silloin kun koulun kehittämiseen osallistuu opettajien lisäksi muu henkilökunta, voidaan määritellä koko kouluyhteisö kasvatusyhteisöksi. Kasvatusyhteisön yhtenä tehtävänä on tukea opettajien työskentelyä oppilaiden parhaaksi. (Lintukangas 2009: 166). Sahin (2009: 93) käsitykset koulujen työyhteisöistä ovat paljolti yhteyksissä edelliseen käsitykseen, sillä hänen mukaansa koko koulun työyhteisöllä ja yhteistyöllä on merkitystä koulun toimintaan. Tällöin eri hallintokunnista koostuvan moniammatillisen työyhteisön tavoitteena on vahvistaa ja tukea koko koulua avoimessa ja luottavaisessa ilmapiirissä (Rauramo 2012: 105; Räsänen & Trux 2012: 58).

Nykypäivänä kouluissa saadaan yhteisöllistä voimaa tiimeistä. Tiimeissä muodostetaan pienempiä ryhmiä, joiden avulla pyritään kehittämään koulun toimintaa. Lisäksi yhdessä toimiminen helpottaa sopeutumista jatkuviin ja ennalta arvaamattomiin muutoksiin. Tiimeissä vastavuoroinen keskustelu avaa monia asioita, antavat uusia näkökulmia asioihin ja mahdollistavat reflektoinnin sekä kokoavat tiimin jäsenten tietämyksen yhteen kaikkien yhteiseksi pääomaksi. Tiedon jakaminen on koettu erityisen tärkeäksi, sillä se vahvistaa avointa ja luottamuksellista työyhteisöä. (Ruohotie 2000: 233, 236). Tiimit tarvitsevat osaamisen jakamiseen rehtorin tukea ja asemaa osaamisen johtajana, sillä vapaan tiedon ja osaamisen siirtäminen onnistuu parhaiten luottamuksellisessa, turvallisessa ja avoimessa työskentelyilmapiirissä (Liusvaara 2014: 152).

Kouluissa työskentelee opettajien lisäksi monia muita ammattiryhmiä. Kettusen (2017: 165) tutkimus kouluyhteisöstä kertoo siitä, miten kouluyhteisöä pidetään erittäin vaati-

vana työyhteisönä. Ristiriitoja löytyy helposti opettajien ja muiden ammattiryhmien kesken. Kettusen mukaan eri alojen asiantuntijat toimivat omien ohjeidensa ja sääntöjensä mukaan, jotka eivät ole välttämättä yhteneväiset opettajien ajatusten kanssa. Myös Virtasen & Stenvallin mukaan (2014: 49) mukaan organisaatioissa saattaa olla ongelmallista eri alojen kapea-alainen työskentely omien rajojensa sisällä, jolloin oma osaaminen tulee esille vain oman ammattikuntansa lähtökohdista. Siksi he pitävät tärkeänä yhteistä keskustelua koko koulun henkilöstön kanssa, jotta päästäisiin parhaaseen tulokseen. Kettusen (2017: 165) mukaan kouluun tulisi kuulua yhteisiä työkäytänteitä, käsityksiä ja vuorovaikutuksia, jotka haastavat koko koulun työyhteisöjä niiden yhteen sovittamiseen.

Todellinen oppiva yhteisö kehittyy avoimen keskustelun ja kriittisen dialogin kautta. Käytännössä se tarkoittaa aitoja kohtaamisia, avautumisia vuorovaikutustilanteissa ja olennaisten asioiden esille tuomista. Jotta koulu kehittyisi oppivaksi organisaatioksi, sillä tulisi olla aikaa oman toimintansa reflektointiin. Kestävä uudistuminen vaatii aikaa, yhteistä mietintää, ongelmien ratkomista, vastuun kantamista nykyhetkestä ja tulevaisuuden näkymistä. Myös oppilaiden ja huoltajien näkökulmasta tämä on merkityksellistä, sillä parhaimmillaan oppivan organisaation periaatteella toimiva yhteisöllinen ja osallistava koulu vahvistaa vanhemmuutta sekä ehkäisee eristäytymistä ja sosiaalista eriarvoisuutta. (Kyllönen 2011: 63–64).

Koulujen tulevaisuudessa ajatellaan olevan yhä vahvemmin esillä yhteisen tekemisen, kulttuuri ja siihen liittyvä pedagoginen johtaminen. Opettajien luottamus toisiinsa, tilanteisiin mukaan meno ja oman panoksensa antaminen ovat silloin tärkeitä seikkoja. Opettajien yhteinen tekeminen koostuu opetustilanteista, palavereista, projekteista tai mistä tahansa arjen hetkistä ja kohtaamisista. Tällöin yhdessä olo vaatii jokaiselta työyhteisön jäseneltä rohkeutta, uskallusta ja luottamusta omaan itseensä sekä työtovereihin. (Salovaara & Honkonen 2013: 270)

Koulukulttuuri syntyy koulun työyhteisön tavasta toimia ja tehdä asioita tietyllä tavalla (Scheinin 1999: 27). Kouluissa se tarkoittaa sovittuja sääntöjä, arvoja, normeja ja merkityksiä, joiden mukaan kouluissa toimitaan ja tuotetaan palveluja (Kaikkonen 1994: 81–82). Jokaisella koululla on oma kulttuurinsa, johon liittyy arvoja ja uskomuksia oppilaista ja opetuksesta. Ne heijastuvat koulun tavoitteisiin säädellen kaikkea sen toimintaa, jolloin

erityisen tärkeänä pidetään yhteisiin arvoihin sitoutumista myös muutosten yhteydessä. (Uusikylä 2006: 13). Hyvä työyhteisö vaatii kaikkien työyhteisön jäsenten halua ja panostusta, jolloin yhteisesti sovitut säännöt, hyvän yhteishengen etsiminen, tiimityö ja siihen keskittyminen kuuluvat kaikille työntekijöille. Yhteiset ja sovitut toimintaohjeet koskettavat sekä työntekijöitä että esimiehiä. (Järvinen 2009: 79).

Sari Laineen väitöstutkimus (2018) todistaa yhteisen tekemisen tärkeyttä, sillä työyhteisöllisillä vuorovaikutustekijöillä on merkitystä siihen, miten koulun henkilöstö jaksaa. Laineen mukaan työyhteisöllisiin vuorovaikutustekijöihin tulisi panostaa, koska niillä on erityisen suuri merkitys työhyvinvoinnin rakentajana. Työhyvinvointia ei voida kuitenkaan kertaheitolla parantaa vaan kehittämiskohteiden tärkeysjärjestys tulee pohtia. Hän pitää myös johtajien sitoutumista kehittämistyöhön elintärkeänä.

2.4.2. Opettajien työn moninaisuus

Opettajien ammatillista identiteettiä on kuvattu käsiteellä uusi asiantuntijuus, jossa korostuu tutkiva ote työhön, eettinen osaaminen ja oman toiminnan arvioiminen osana työyhteisöä (Luukkanen 2005: 34–35). Opettajan työtä on määritelty sitoutumisena oppilaisiin, oppimisen tukemiseen, ohjaukseen ja vastuuseen oppimisen johtamisesta. Menestyäkseen työssä, opettajien tulee pitää huolta omasta osaamisestaan ja pedagogisista taidoistaan, joka tarkoittaa paljolti omien käytänteiden reflektointia ja kokemukseen perustuvaa oppimista. Opettajien työtä ohjaavat lisäksi valtakunnalliset opetussuunnitelmat, joka tarkoittaa sitä, että opetuksessa tulisi käyttää eri oppiaineille ominaisia menetelmiä ja työtapoja, jotka vahvistavat oppilaiden oppimista. (Opetushallitus 2004: 9).

Opettajuus on jatkuvasti uusiutuvaa toimintaa, jonka tavoitteena on kehittyä työelämän ja yhteiskunnan esittämien tarpeiden mukaisesti. Opettajien ammatillinen identiteetti omaksutaan jo opiskeluaikana, jonka jälkeen se edelleen vahvistuu saaden uusia ulottuvuuksia työnteon aikana. (Vertanen 2002: 3). Opettajien työ koostuu yhteiskunnan edellyttämästä suuntautumisesta opettajan tehtävään, joka muuttuu yhteiskunnallisten virtausten mukana (Jokiniemi 2006: 25). Opettajuus käsite voidaan tiivistää yhteiskunnalliseksi tehtäväksi kahdella eri ulottuvuudella. Ensinnäkin yksittäisen opettajan tulee suuntautua yhteiskunnan edellyttämien kriteereiden mukaisesti tehtäväänsä, kun taas toisaalta

opettajalla on oma roolinsa työyhteisön sisällä. Tällöin opettajuuden osatekijät ovat sisällöltään ja painotuksiltaan sidoksissa vallitsevaan aikaan, vaikka historiaa tarkastellen opettajuuteen voidaan aina liittää tietyt osatekijät. Opettajan työtä ovat kautta aikojen seuranneet ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys sekä sisällön hallinta, eettisyys, itsemääräämisoikeus ja rooli yhteiskunnallisena toimijana, jossa oleellista on työtaitojen jatkuva kehittäminen. (Luukkanen 2005: 17–20, 53)

Opettajuuteen kuuluvia osatekijöitä, arvoja sekä ammatillisia tavoitteita ja vaatimuksia on paljon. Sisällön hallinta ja oppimisen edistäminen kuuluvat luontaisesti opettajuuden osa-alueisiin. Eettisen päämäärän ajatellaan ohjaavan opetustyötä ja se on tulevaisuudenhakuista. Nykyisin yhä tärkeämmäksi opettajuuden osatekijäksi mielletään myös yhteistyökyky sekä työn jatkuva kehittäminen oman kehittymisen rinnalla. (Luukkanen 2005: 54). Opettajien työ ei ole pelkästään opettamista vaan siihen vaikuttavat perheiden monimuotoiset ongelmat, jotka näkyvät oppilaiden kautta kouluissa. Opettajien työssä se tarkoittaa uusia- ja laajentuneina tehtäväkenttiä. (Syrjäläinen 2002: 94; Säntti 2008:7). Salminen, J. (2012: 8) kuvaa teoksessaan Tommi Hoikkalan ajatuksia nykyopettajan työstä, jonka mukaan opettajan tulee olla moniottelija, kommunikaatioakrobaatti, oppimisen perustelujen, mielen ja edellytysten luoja, tunnevastuun kannattelija, tiedollinen asiantuntija ja neuvotteleva virkamies. Armon ja Richel (2007: 44) nimeävät tutkimuksessaan opetustyöhön sopivien opettajien persoonallisia ominaisuuksia, joista he mainitsevat oleellisina hyvät tiedot ja taidot opetettavasta asiasta. Opettajien persoonallisia piirteitä on myös kuvattu sanoilla lämpöinen ihmistyyppi, vastuuntuntoinen ja originelli (Uusikylä 2006: 63–64).

Opettajan tulee olla siis varsinainen moniosaaja ja muutoksiin sopeutuva asiantuntija, jonka heikkona puolena Salminen, J. (2012: 8) näkee opettajan työhön liittyvät puutteelliset koulukeskustelut. Koulut kohtaavat tilanteita ja vaatimuksia kouluviranomaisten, poliittisten päättäjien, tiedotusvälineiden ja huoltajien puolelta, mutta liian vähälle puheelle jäävät kuitenkin koulujen kehittämiskeinot vaatimusten saavuttamiseksi. Salminen, J. tuo esille, miten eniten paineita kohtaavat yksittäiset koulut, rehtorit, opettajat ja oppilaat, jotka välttämättä eivät voi tehdä mitään vaadituille asioille.

Vaikka opettajien työtä leimaavat monet ongelmat, siinä on paljon hyvää. Parhaimmillaan opettaja voi toteuttaa työssä itseään, kokea osallisuutta, onnistumisen tunnetta ja oppia jatkuvasti uutta (Laine & Ollila 2017: 47). Yhä enemmän ollaan sitä mieltä, että opettajana toimiminen tarkoittaa toimijaverkkojen yhteisöllistä osaamista, jossa arvostetaan ihmisten erilaista tietämystä. Tällöin sosiaalisilla käytännöillä, yhdistävillä ja välittävillä käytänteillä sekä yhteisissä kulttuuritapahtumissa opettajien ja muiden asiantuntijoiden tiedot voidaan saattaa yhteiseksi hyväksi. Kouluissa ne voivat olla yhteisiä palaverreja, kirjoittamista, suunnittelua, yhteistä oppimista, vertaistukea ja ohjaamista, jolloin osallistujat saavat mahdollisuuden peilata yhdessä toistensa kanssa omia työtapojaan ja uskomuksiaan. (Ukskoski 2013: 356). Työajalla ja yhteisössä tapahtuvaa oppimista kuvataan osallistumisena työpaikan sosiaalisiin suhteisiin ja kulttuurisiin käytäntöihin (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004).

Opettajuuden käsite on kulttuurisidonnaista ja vaihtelee yhteiskunnittain, jolloin niitä ei voi verrata keskenään (Luukkanen 2005: 17). Suomen koulut ovat saaneet eniten vaikutteita Saksan, Yhdysvaltojen ja Pohjoismaiden koulujärjestelmistä (Salminen, J. 2012: 10). DuBoisin & Silverhornin (2005) tuovat esille yhteisen koulukulttuurin tärkeyden, joka voi olla jaettua, opittuja toimintamalleja tai käyttäytymistä. Kulttuuri mahdollistaa kasvun ja kehityksen, jonka avulla on mahdollista kasvaa ja olla mukana normaalissa arjen toiminnassa. Yhteinen kulttuuri on oikeastaan hyvin laaja-alainen kokonaisuus, joka pitää sisällään tietoa, uskomuksia, taidetta, moraalia, lakeja, tapoja sekä yhteiskunnassa sovitut taitoja ja tottumuksia. Näin ollen ihminen itsessään on luomassa ja täydentämässä omalta osaltaan koulukulttuuria.

Ihmisyhmään kuulumisen on tärkeää myös opettajuuden kannalta, sillä kuuluessa johonkin vuorovaikutteiseen ihmisryhmään, se antaa voimaa, mahdollistaa tasa-arvoisen ihmissuhteen ja lisää hyvinvointia. Sosiaalisen suhdeverkoston laadulla ajatellaan olevan vaikutusta opettajien kuten kenen tahansa ihmisen itsetuntoon ja sosiaaliseen arvostukseen. (Ukskoski 2013: 353–354). Hyvällä mielellä oleva opettaja on avoin ympäristölle, joka mahdollistaa uudet oivallukset ja avartaa havaintokykyä. Haavemaailmaan ei saa kuitenkaan uppoutua, sillä vaikka opettajan työhön liittyy paljon odotuksia, niin hänen tulisi olla realistinen omassa toimenkuvassaan. Ristiriitaiset odotukset omasta työstään

suhteessa yhteiskunnan odotuksiin, voivat aiheuttaa stressiä ja mieliharmia opettajan työhön. (Manka (2014: 998).

Opettajan työssäjaksamiseen vaikuttavat ennen kaikkea luottamus työkavereihin ja johtaminen. Avoin ja luottavainen ilmapiiri lisää työhyvinvointia. Lisäksi nähdään, että työn menestykseen ja työhyvinvointiin vaikuttavat työn sisältö, vaatimukset, työyhteisö, yksilön osaamisen ja organisaation tasapaino. Opettajan työssä se tarkoittaa syvällistä asiantuntijuutta omaan työhön ja valmiutta yhteistyöhön. (Lipponen, Hirvensalo & Ilmanen 2017: 100; Rauramo 2012:105). Lisäksi työhyvinvointiin vaikuttaa työtehtävien sopivuus, perehdytys, koulutus ja säännölliset kehityskeskustelut sekä tieto siitä, mitä kunkin on tarkoitus toiminnallaan saavuttaa. (Manka 2012: 118)

Opettajien yhteistyön ja yhteisöllisyyden merkitykset ovat nostettu esille monissa tutkimuksissa. Onnismaan (2010: 20) mukaan yhteisöllisyyttä kouluissa tulisi parantaa. Lindström (2014: 115) kirjoittaa, että vuorovaikutus on koettu yhdeksi tärkeimmäksi työtyytyväisyyttä kohentavaksi seikaksi. Hämäläisen (2005: 24) mukaan rakentavien ja hyvien asioiden esille nosto työelämässä luovat pohjaa työntekijöiden hyvinvointia tukeville ihmissuhteille ja sitä kautta edelleen vahvistaa toimivia vuorovaikutussuhteita. Näin ollen pessimistinen työntekijä myrkyttää omalla tavallaan työympäristöä, joka voi pahimmillaan johtaa henkisiin traumoihin ja tulehtuneisiin ihmissuhteisiin.

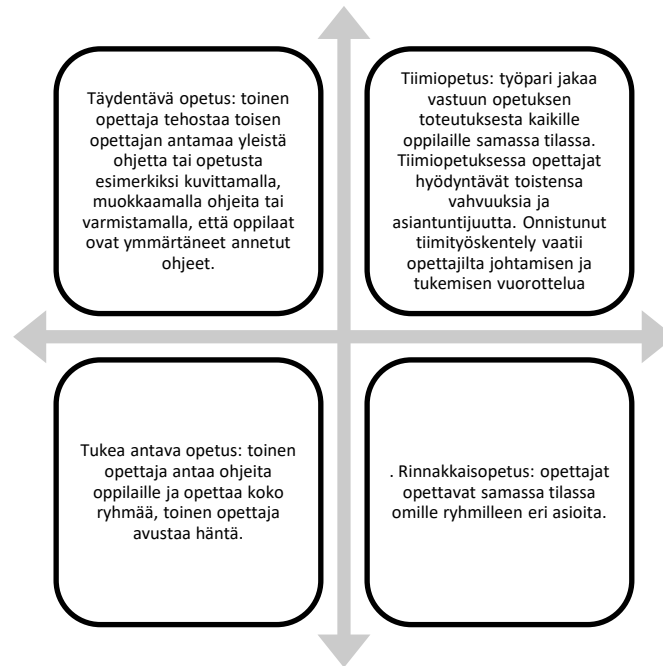
Jokaisella ihmisellä on käytettävissä omanlaista energiaa, kykyjä ja osaamista, joita voidaan hyödyntää tavoitteisiin pääsemisessä. Tutkimusten mukaan yhdistettäessä kaksi yhtä voimakasta kykyä ilman ristiriitoja, syntyy kaksinkertainen pätevyys. Hallinnan tunne nähdään silloin tärkeänä osana omaa persoonallisuutta. Asioiden hallinta voi olla sisä- tai ulkosyntyistä, jolloin sisältä päin ohjautuva persoona uskoo pystyvänsä vaikuttamaan asioiden kulkuun, kun taas ulkoa päin ohjautuva persoona on enemmän ulkopuolisen ohjauksen varassa. Sisältä päin ohjautuvan persoonan uskotaan myös jaksavan paremmin työssään. (Kesti 2005: 73; Sihvonen 1996: 51.)

Opettajan ammatissa ei välttämättä viihdytä pitkään, sillä jo muutaman vuoden valmistumisen jälkeen, osa opettajista haluaisi vaihtaa muihin tehtäviin ylisuuren työmäärän vuoksi. Karut luvut kertovat, että joka viides vastavalmistunut opettaja haluaisi vaihtaa

tai on ajatellut vaihtavansa alaa muutaman vuoden kuluttua työssä olonsa jälkeen. Näin ollen jotain tulisi tehdä, että opettajat viihtyisivät työssään mahdollisimman pitkään ja kokisivat työnsä mielekkäänä. Monien tutkimusten mukaan yhteisöllisyys, kollegiaalisuus ja toinen toistensa vahvuuksien tunnustaminen ovat avainsanoja opettajien työhyvinvoinnin vahvistajina. (Fullan 2001: 115; Almiola 2008: 20; Kumpulainen 2016: 176).

Myös väestön ikääntyminen ja työikäisten väheneminen haastavat organisaatioita huolehtimaan työssä käyvien työhyvinvoinnista yhä enemmän. Tilastot kertovat, että maamme työvoima on iäkkäämpää kuin aikaisemmin. Työssä käyvien perusopetuksen opettajien keski-ikä oli painottunut yli 40 vuotiaisiin, joita oli 71 % kaikista peruskoulun opettajista. (Kumpulainen 2017: 41). Tutkijoiden mukaan piilevää ikäsyrrintää esiintyy maamme työpaikoilla melko runsaasti, joka puolestaan ohjaa ihmisiä jäämään herkemmin pois työelämästä (Juuti & Vuorela 2014: 15). Kirjallisuuden mukaan koulun toiminnalle on edullista, että siellä olisi erilaisia ja eri-ikäisiä opettajia. Ikäjakautumalla on erityisesti merkitystä koulun pitkäjänteisen kehittämisen kannalta. Vanhemmilla työntekijöillä on pitkään kokemukseen perustuvaa ammattitaitoa, nuorilla taasen on viimeaikaisin koulutus ja oppiaineiden ja taustatieteiden tuorein tuntemus. (Kumpulainen 2016: 11, 41).

Opettajien työ on muuttunut yksin työskentelystä yhä enemmän yhteistyöskentelyyn. Tutkimusten mukaan opettajan kannattaa tehdä yhteistyötä ainakin yhden kollegan kanssa. (Salovaara & Honkonen 2013: 269). Opettajien yhteisopetuksen muotoja löytyy monia, joita kuvaa kuvio 3. Yhteisopetuksen edellytyksenä pidetään keskinäistä yhteisvastuullisuutta, tasavertaisuutta, vuorovaikutteisuutta, tavoitteellisuutta, opettajien yhtenäistä arvomaailmaa sekä yhteistyöprosesseja, jotka sisältävät positiivisen yhteistyöhalun.



Kuvio 3. Yhteisopetuksen muotoja (mukaillen Salovaara & Honkonen 2013: 269).

Yhteisopetus voi olla toinen toistaan täydentävää parityöskentelyä, vastuun jakamista oppilaista, ohjaavaa tai rinnakkaisopetusta. Yhteisopetuksen onnistumista lisäävät ihmishuhtedaidot, yksilöllinen vastuu ja keskinäinen luottamus. Toiselta opettajalta saama tuki ja kannustus peilaavat omaa työtä sekä mahdollistavat palautteen saamisen. Yhteisistä keskusteluista ja yhdessä tekemisestä voidaan saada virikkeitä, ideoita ja uudenlaisia tapoja opettaa oppilaita. Oleellisena pidetään yhteistä keskusteluaikaa, sillä liian vähäinen pohdinta saattaa johtaa roolittomuuteen. (Salovaara & Honkonen 2013: 268–269). Onnismaa (2010: 56) puoltaa toimivan ammatillisen oppimisyhteisön keskeiseksi piirteeksi jaetun vastuun kantamista oppilaiden oppimisesta. Lisäksi hän pitää tärkeänä henkilökohtaista ja yhteistä ammatillista oppimista, reflektiivistä ammattikäytäntöä, avoimuutta, luottamusta, kunnioitusta, keskinäistä tukea, verkostoa ja kumppanuuksia, joilla kaikilla on merkitystä hyvän yhteistyön rakentumiseen.

3. YHTEISÖLLINEN JOHTAMINEN KOULUSSA

Yhteisöllinen johtaminen koulussa on paljolti yhteistyötä opettajien ja rehtorin kanssa. Yhteisöllisyyttä vaaliva rehtori on kuin joukkueen valmentaja, joka keskustelee, palkitsee ja ohjaa joukkueen jäseniä kohti parasta lopputulosta. Koulussa johtamista tapahtuu päivittäisissä kohtaamisissa joko ryhmämuotoisesti tai yksilöllisesti. Tässä luvussa kerrotaan koulun johtamisesta arjessa, työyhteisön johtamisesta, pedagogisesta johtamisesta ja koulun johtamisen tulevaisuuden näkymistä. Luvussa avataan yhteisöllisen johtajan hyviä ominaisuuksia, jotka ovat eduksi yhteisölliseen toimintaan.

3.1. Johtaminen koulun arjessa

Kahta samanlaista koulua tuskin löytyy, joka tarkoittaa myös sitä, että johtajuus on oman koulunsa näköistä. Koulussa johtaminen on ympäristöön sidonnaista, jolla on vaikutusta koulun normaaliin arkeen. (Pennanen 2006: 176). Vaikka kouluissa on omat yksilölliset piirteensä, niiden ongelmat ja ristiriitaisuudet koskettavat kaikkia oppilaitoksia ja koulussa työskenteleviä ihmisiä tavalla tai toisella. (Salminen, J. 2012: 10). Koulujen johtamista on määritelty toiminnaksi, jonka tavoitteena on varmistaa yhteisten päämäärien ja tavoitteiden saavuttaminen sekä luoda suotuisat olosuhteet kaikille työyhteisön jäsenille. Toiminnan tavoitteet nousevat koulun sisältä ja sen julkishallinnollisesta tehtävästä, jolloin koulun toimintaa haastavat monenlaiset vaatimukset ja osaamisalueet. (Vuohijoki 2007: 173). Nykypäivänä koulujen johtamisessa korostuu normaalin toiminnan ylläpitäminen erilaisten muutosten keskellä (Nivala 2006: 129).

Koulujen johtajina toimivien rehtoreiden työnkuvaan kuuluvat henkilöstöjohtamisen lisäksi hallinnolliset ja taloudelliset asiat sekä pedagoginen johtaminen. Rehtorin tehtävänä on kertoa säännöllisin väliajoin opettajille, mihin koulussa tähdätään, mitkä ovat yhteiset tavoitteet ja auttaa opettajia pääsemään näihin tavoitteisiin. Valveutunut rehtori hallitsee institutionaaliset velvoitteet, opettajien työnkuvan reunaehdot, näkee isot linjaukset, mahdollistaa, tukee ja auttaa opettajia sekä ratkaisee esiin tulevia ongelmakohtia tuntien samalla vastuuasiat. (Salovaara & Honkonen 2013: 261; Kyllönen 2011: 72; Ojala 2007:

132). Katriina Tolonen (2014: 67) ottaa esille tutkielmassaan Mäkelän (2007) väitöskirjan, jonka mukaan rehtorit käyttivät eniten aikaa hallinto- ja talousjohtamiseen, sen jälkeen henkilöstöjohtamiseen ja vähiten pedagogiseen johtamiseen. Mäkelä pitää pedagogista johtamista huolestuttavan vähäisenä, sillä sitä on pidetty koulun selkärankana. Myös monet muut tutkimusten puoltavat samaa näkemystä, joiden mukaan rehtoreiden aikaa kuluu yhä enemmän kasvaviin hallintotehtäviin. (Ojala 2003: 77–78; Mäkelä 2007: 198–200).

Johtajuusteorioiden mukaan johtaminen on yhä etenevässä määrin yhteisöllistä johtamista, kun kyseessä on organisaatioiden tai johtamisen tutkimuskenttä. Johtajuuden ajatteluaan liittyvän vahvasti koulun toimintakulttuuriin ja se on kehittämiseen tähtävää toimintaa. Nykyjohtamisessa pidetään tärkeänä rehtorin ja opettajan vuorovaikutuksen laatua sekä jaettua johtamisvastuuta. Rehtorin erityistehtäväksi jää kuitenkin koulun talousasioista huolehtiminen, vastuunkanto ja resurssien ohjaaminen oikeaan suuntaan. (Liusvaara 2014: 20, 29). Lisäksi johtajien merkitystä korostaa läheiset ja luottamusta herättävät suhteet työntekijöiden kanssa, sillä niillä on havaittu olevan merkitystä työhyvinvointia vahvistavana tekijänä (Baptiste 2008: 302–303).

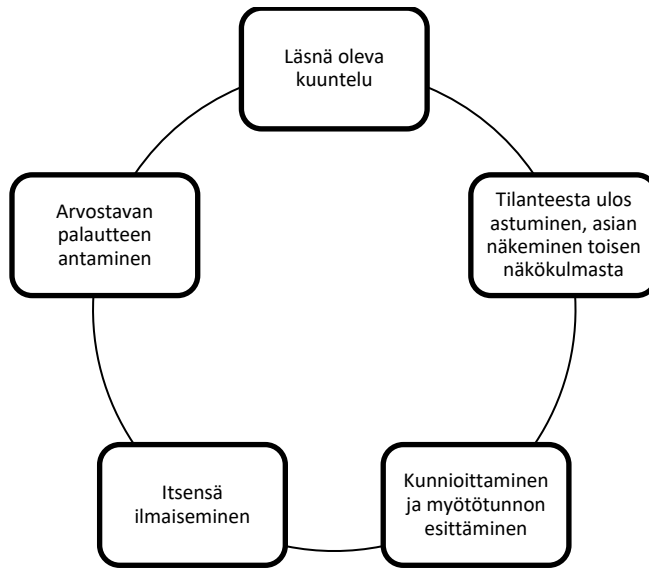
Vaikka koulussa johtamisen tehtävänä on tukea koko työyhteisöä, niin se ei sulje pois yksittäistä opettajaa vaan johtaminen tarkoittaa yksilönäkökulman linkittymistä yhä suuremmassa määrin koko ryhmän toimintaan. (Northouse 2004: 2–3; Helakorpi 2001: 127). Nykyaikainen, moderni johtaminen on palvelevaa, kuuntelevaa ja inhimillistä johtamista. Koulun rehtorin tulee toimia kuin kulttijohtaja, joka luo uskoa ja innostusta opettajiin, että kaikesta selvitään, vaikka vaatimukset ja odotukset ovat suuret. Hyvä rehtori ei lanneustu vaan pyrkii luomaan joustavan ilmapiirin, joka kannustaa opettajia salliviksi, yhteistyötaitoisiksi ja mahdollistaa sosiaalisten suhteiden syntymisen huolimatta siitä, että uudet tehtävät, tehokkuus ja tuloksellisuus näyttäytyvät suurena osana työyhteisön toimintaa. (Järvinen 2014: 2).

3.2. Työyhteisön johtaminen koulussa

Koulussa johtaminen voidaan määritellä vuorovaikutusprosessiksi koko henkilökunnan kesken (Helakorpi 2001: 4). Yhteisöllisesti johdetussa työyhteisössä on olennaista kehittyminen, jonka taustalle tarvitaan hyvän ryhmähengen luoja, tunne- ja vuorovaikutustaitoja vahvistavia käytäntöjä sekä osaamisen kehittämisen mahdollisuuksia (Vanhala & von Bondsdorff 2012: 136). Rehtorin rooli on ennen kaikkea koko koulun kokonaisuudesta huolehtimista, jolloin hänellä tulee olla kykyä löytää opettajien erilainen osaaminen, sitouttaa, kuunnella ja toisaalta olla tiukka päätösten suhteen. Rehtorin tulisi myös osata huomioida jokaisen opettajan henkilökohtaiset tarpeet ja sovittaa ne yhteen organisaation osaamistarpeiden kanssa. Rehtori on toimivien käytäntöjen toimeenpanija, joiden pohjalta rakennetaan työyhteisön hyvinvointia. (Salovaara & Honkonen 2013: 261; Sydänmaalakka 2014: 44–45).

Vanhala & Bondsdorff (2012: 134–135) tuovat esille Gerhartin (2005) ja Linnan (2008) näkemykset, joiden mukaan oikeudenmukaiset esimiehet, jotka arvostavat ja kunnioittavat työntekijöitään, vahvistavat samalla laadukasta työn tulosta, josta edelleen saadaan voimaa työssäjaksamiseen. Oikeudenmukaisuutta pidetään yhtenä keskeisempänä seikkana hyvässä esimiestyössä. Kirjallisuuden mukaan rehtorin arvoilla ja toiminnan laadun hyvyydellä on selvä yhteys organisaation toiminnalle ja johtamisen periaatteille. Arvoihin kytkeytyy olennaisina tekijöinä taustalla olevat käsitykset ja pelisäännöt, joiden avulla organisaatiota pyritetään. Yhteiset pelisäännöt, työyhteisön taidot, positiivinen palaute, mahdollisuus oppimiseen ja kokemus osallisuudesta vahvistavat hyvää yhteishenkeä. Hyvä johtaja ei pelottele vaan johtaa positiivisella karismalla. (Salovaara & Honkonen 2013: 261–262).

Johtaminen tarkoittaa pieniä ja pysähtyneitä kohtaamisia arjen toiminnassa. Ratkaisevana pidetään hetken johtamista, jossa johtaminen nousee esille arvostavana asenteena ihmisiä kohtaan. Hetken johtamisen arvellaan olevan jopa palkkaakin tärkeämpi motivaatiotekijä, joka on tutkimusten mukaan vähentänyt sairauspoissaoloja. (Salovaara & Honkonen (2013: 261–263). Rehtorin vuorovaikutusosaamisesta on tuotu esille viisi asiaa, jotka tuodaan esille kuviossa 4. Niillä kaikilla on merkitystä työntekijöiden hyvinvointiin.



Kuvio 4. Vuorovaikutusosaaminen mukaillen Leppänen & Rauhala (2012).

Alaisten kohtaamisessa ensinnäkin vuorovaikutustilanteet nähdään tärkeinä, jolloin rehtorin tulisi olla aidosti läsnä eikä tehdä samalla muita asioita. Kun ongelmia pohditaan, niin maltti on valttia, sillä monissa tilanteissa riittää pelkkä rehtorin myötätunto ja alaisen kuulluksi tuleminen tunne. Keskustelutilanteissa on kaikille osapuolille eduksi taidokkaasti asetetut kysymykset, jotka mahdollistavat oivallusten ja omaehtoisten vastausten syntyä. Yhteiset ratkaisut, keskustelut ja pohdinnat vahvistavat opettajan omaa identiteettiä. Rehtorin toisena osaamistaitona mainitaan taito asettua toisen asemaan ja nähdä selkeästi keskustelukumppanin tilanne ja varmistaa, että asiat on ymmärretty oikein ja yhte-neväisesti. (Leppänen & Rauhala 2012; Salovaara & Honkonen 2013: 263).

Kolmas asia, joka tuodaan esille rehtorin vuorovaikutusosaamisessa tarkoittaa kunnioit-tavaa ja empaattista asennetta ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Neljäntenä asiana nähdään rehtorin taito ilmaista itseään rehellisesti ja avoimesti, sillä puolustuslinjalle tai hyökkäysasentoon jämähttäminen ei vie kenenkään asioita eteenpäin. Viidentenä seikkana rehtoreilta odotetaan arvostavaa palautetta. (Salovaara & Honkonen 2013: 263). Hyvän palautteen avulla työntekijä pystyy oivaltamaan oman työnsä tulokset ja näin kantaa itse myös vastuuta omasta työstään.

Osaava ja hyvä rehtori luo osaltaan koulun työyhteisöön ystävällismielistä ilmapiiriä. Myönteinen ilmapiiri synnyttää myönteisiä tunteita, jotka saavat opettajat innostumaan. Motivoitunut opettaja on tehokkaampi, oppii ja on halukas kokeilemaan uusia asioita kuin työhönsä väsynyt. Näin ollen rehtorin pitäisi osata innostaa, haastaa opettajia ajattelemaan laajemmin, kekseliäämmin ja antaa itse esimerkkiä innokkaasta toiminnasta. (Kärkäinen 2005; Leppänen & Rauhala 2012; Salovaara & Honkonen 2013: 261, 264).

Yhteisöllisesti johdetussa koulussa erilaisuus on vahvuus, jolloin sallivassa ja oppimiseen orientoituneessa työyhteisössä ei ole yhtä totuutta vaan asioita voidaan nähdä monin eri tavoin. Aito vuorovaikutus lisää luottamuksen ilmapiiriä, joka edelleen virittää syventymistä keskusteluun, kuunteluun ja ymmärryksen tahtotilaan. Kun rehtori hyväksyy eriävät mielipiteet, virheet sallitaan, se lisää luottamuksen ilmapiiriä ja sitä kautta luo tilaa yhteistyölle ja hyvinvoivalle työyhteisölle. Onnistuminen ja menestyminen vaativat dialogia, väittelyä ja suoraa palautetta, sillä ei ole olemassa oikeita tai vääriä vastauksia. Yhteistyö ja avoin vuorovaikutus edellyttävät luottamusta, oli sitten kyseessä rehtori tai opettaja. (Salovaara & Honkonen 2013: 261, 264).

Luottamus ei synny itsestään vaan siihen tulisi panostaa. Opettajien kokemukset yhteisöllisyydestä liittyvät paljolti johtajien päätöksiin ja vallankäyttöön erityisesti silloin, jos käskyjä on annettu perustelematta niitä. Avoimuus ja läpinäkyvyys valtaan liittyvissä asioissa vähentävät kateutta ja epäluuloja johtajuutta ja johtamista kohtaan. (Raina 2011; Salovaara & Honkonen 2013: 264–265). Yhteisöllisessä koulussa rehtorin yksi tavoitteista on saada opettajat itseohjautumaan. Se, että uskoo omiin alaisiinsa ja näyttää sen lisäämällä vastuuta ja päätöksentekovaltaa, edesauttaa oma-aloitteisuutta. Esimieheltä odotetaan toisaalta myös päättäväisyyttä ja johdonmukaisuutta, sillä työyhteisön luovan toiminnan ja joustavuuden rinnalla täytyy olla jotain jo olemassa olevaa. Päämäärätietoisuus rehtorin työssä merkitsee pysyviä toimintatapoja joissakin tärkeissä kysymyksissä ja sitoutumista tiettyihin asiasisältöihin. Johdonmukainen johtaminen lisää luotettavuuden tunnetta työyhteisössä. (Salovaara & Honkonen 2013: 263–265).

Johtamisen pitäisi olla kestävää siitä huolimatta kuka koulua johtaa, sillä on nähty, että hyviksi havaittujen johtamiskäytäntöjen tulisi säilyä ja kehittyä aina vain paremmiksi.

Yksi edellytys kestäväan johtamiseen on jaettua johtamista, jonka avulla halutaan varmistaa hyvät ideat ja käytänteet kaikkien työntekijöiden tietoon ja käyttöön, vaikka rehtori itse ei olisi paikalla. Kestävässä johtajuudessa on kyse myös johtajien omasta jaksamisesta ja hyvinvoinnista. Huonosti voiva johtaja kykenee pääasiassa lyhyen tähtäimen strategioihin ja tavoitteisiin, jolloin tulevaisuus jää liian vähälle huomioille. (Hargreaves & Flink 2004: 7; Karikoski 2009: 269).

Opettajien tehtävä on tukea yhtä lailla johtamista kuin rehtorin tehtävä on tukea opettajia. Kirjallisuuden mukaan pienryhmissä ja tiimeissä voidaan käyttää sopimusjohtajuutta, jotka ovat usein tiimien valitsemia. Sopimusjohtajat pitävät siitä huolta, että aikataulut pitävät ja suunta pysyy oikeana. (Salovaara & Honkonen 2013: 266). Yhteiseen tiimiin osallistuminen tarkoittaa yhteistä tekemistä ja eri yhteistyömuotoja. Osallistumisella on nähty olevan selvä yhteys organisaation sitoutumiseen ja sitä kautta myös osallisuuteen. Osallisuuden kokemiseen tarvitaan myönteisiä tunne- ja motivaatiotiloja. (Laine & Ollilla 2017: 46–47). Silloin, kun henkilöstö osallistuu toimintansa suunnitteluun, se on todettu vahvistanut työyhteisön vuorovaikutussuhteita ja kehitystä positiiviseen suuntaan (Notkola 2002: 3-5).

Johtaminen on paljolti viestintää. Johtajan ajatuksilla ja reagoitavalla on vaikututusta työyhteisöön. Koulun toiminnalle on eduksi, että rehtori tuntee toimintaympäristönsä ja toimii kulttuurin sallimissa rajoissa, jolloin työyhteisössä oleminen on hänelle luontevaa. Yksi rehtorin tärkeimpiä työkaluja on olla näkyvillä opettajien joukossa. Sähköposteilla ja tekstiviesteillä johdettu esimiestoiminta on koettu liian yksipuoliseksi, sillä rehtorin läsnäolo koulussa ja näkyvillä paikoilla ohjaa ja motivoi sekä antaa tunteen, että työllä on merkitystä ja johtoa kiinnostaa aidosti työntekijöiden toiminta ja hyvinvointi. (Moisalo 2010; Salovaara & Honkonen 2013: 266). Kun rehtori liikkuu koulussa, on opettajien myös helpompi lähestyä häntä vaikeissakin asioissa. Rehtorilta tulisi löytyä aikaa tavalisten ja arkisten kuulumisten rupatteluun. (Salovaara & Honkonen 2013: 266).

Esimiehenä oleminen on työtehtävä, jossa viestintä on paljolti myös merkitysten ja ohjeiden antamista. Hyvin toimiva, samalinjainen ja yhdenmukainen esimiesviestintä parantaa luottamusta ja sitoutumista työhön. (Salovaara & Honkonen 2013: 266). Yhteentörmäyk-

set kuuluvat väistämättä normaaliin arkeen, mutta se, miten ristiriidat havaitaan ja ratkaistaan, vaikuttaa työyhteisön toimivuuteen. Ristiriitojen varhainen tunnistaminen ja ennaltaehkäiseminen ovat kaikkien etu. (Hyypä & Mäki 2003: 770-779; Salovaara & Honkonen 2012: 7, 70, 170; Virolainen 2012: 9). Epäkohtien huomioiminen ja nopea puuttuminen vaativat rehtorilta taitoa ja ymmärrystä ihmisten välisistä riippuvuussuhteista. (Kananen ym. 2015: 118).

Johtamista ja sen suhdetta organisaatioympäristöön voidaan tarkastella kulttuurin näkökulmasta, jolloin tehtävien ja toimintatapojen lisäksi esille nousevat erilaiset merkitykset, oletukset, tarinat, tunteet ja niiden tulkinnat organisaatiossa. Organisaatiokulttuuri on osa jatkuvasti muuttuvaa ja kehittyvää organisaatiota. Johtaminen nousee esille vaikutuksena organisaation toimintatapoihin ja ilmapiiriin, jolloin tieto ja tietämys nousevat johtamisen keskeisiksi näkökulmiksi kulttuurin muodostamisessa ja muutoksessa. Tieto liittyy kulttuuriin ja se on kontekstisidonnaista, johon liittyy vahvasti vallankäyttö. Lisäksi jokaisen työntekijän omilla käsityksillä ja valmiuksilla on merkitystä kulttuurin syntymiseen, jolloin johtaminen ja kehittäminen nousevat yhdessä organisaation menestyksen avaintekijöiksi. (Rissanen & Lammintakanen 2011: 166; Niiranen, Seppänen-Järvelä, Sinkkonen, Vartiainen 2010: 23–24; Seeck 2008: 216–217; Stenberg 2012: 249–252)

Esimiestoiminta on vaativaa ja moniulotteista toimintaa. Johtamisen taidoilla on merkitystä työhyvinvoinnin johtamisessa, jolloin tärkeimpiä johtamisalueita ovat ammatillinen osaaminen, vuorovaikutustekijät, osaamisen kehittäminen ja hyvinvoinnin tukeminen kokonaisvaltaisesti. Lisäksi hyvä johtaja näkee työnsä kokonaisuutena, ohjaa työtä päämäärätietoisesti, jossa tuloksellisuus, valmentaminen ja muutosten johtaminen ovat tärkeässä roolissa. (Sydänmaalakka 2014: 44–45). Suomessa johtajia arvostetaan, sillä suurin osa työntekijöistä on kokenut saavansa tukea tai apua johdon suunnalta, jos on sitä kokenut tarvitsevänsä (Virtanen & Sinokki 2014: 9).

3.3. Pedagoginen johtaminen

Pedagoginen johtaminen voidaan nähdä kokonaisvaltaisena johtamisena kouluympäristössä sisältäen myös talousasioita sekä hallinnollisia ratkaisuja, joiden tavoitteena on turvata oppilaan oppimisen edellytykset. (Kyllönen 2013: 72–73). Pedagoginen johtaminen on sosiaalinen prosessi, jossa esimiehet vaikuttavat alaisiinsa ja heidän oppimiseensa. Rehtorin omakohtaiset pedagogiset taidot vaikuttavat työyhteisön ammattitaitoon, sillä omien taitojen ylläpitäminen vahvistaa työntekijöiden osaamista. (Taipale 2004: 72–73; Taipale 2007: 330–332)

Pedagogiseen johtamiseen vaikuttavat vahvasti ympärillä olevat rakenteelliset tekijät, kuten kunnan talous, hallintomalli, kehittämisstrategiat, koulutuspolitiikan linjaukset, koulutusorganisaation reunaehdot ja opetussuunnitelma. Rehtorin tulkinnat koulua säätelevistä mekanismeista ja puitteista opetus- ja kasvatustyölle ja sen kehittämiseksi liittyvät olennaisesti pedagogiseen johtamiseen. (Salovaara & Honkonen 2013: 238). Pedagoginen johtajuus on yksilöllistä, jonka olomuotoon vaikuttavat myös eri aikakaudet (Liusvaara 2014: 35). Myös Kyllönen (2013: 69, 73) tuo esille samaa ajatusta pedagogisen johtamisen yhteydestä aikaan ja paikkaan, sillä hänen mukaansa siihen vaikuttavat pedagogiset virtaukset ja yhteiskunnalliset muutokset.

Pedagoginen johtaminen on varmistuskeino opetus- ja kasvatustavoitteille, jotka ovat lähtöisin opetussuunnitelmasta, sen toteutumisesta sekä oppimistuloksista. Kouluissa tarvitaan pedagogista keskustelua, sillä se edesauttaa muutosprosessien viemistä koulujen opetus- ja kasvatustodellisuudessa. Keskeisenä tekijänä siinä pidetään koulun toimintaa ohjaavaa opetussuunnitelmaa, johon opetushenkilöstö voi heijastaa omaa toimintaansa. Opetussuunnitelman tavoitteiden ja oppiainesisältöjen määrittelyjen lisäksi pedagogisen johtamisen tehtävänä on ylläpitää koulutuspoliittista ja pedagogista keskustelua siitä, mikä tieto koulussa on tärkeää, millaiseen ihmiskäsitykseen kasvatusta ja opetustyö perustuvat sekä millaista yhteiskuntaa ollaan rakentamassa. Rehtorin yksi keskeisimmistä tehtävistä on tehdä aloite pedagogiselle keskustelulle ja pitää sitä aktiivisena yllä. (Salovaara & Honkonen 2013: 238)

Pedagogiseen johtamiseen sisältyy vahvasti ajatus oppivasta organisaatiosta ja yhteisöstä sekä onnistuneesta muutoksen johtamisesta. Pedagogisen johtamisen tarkoituksena on tukea koulun toimintaa ja tuoda helpotusta muuttuviin olosuhteisiin. Se on mahdollistamista, rajaamista, suuntaamista ja valintoja. Pedagoginen johtaminen on dialogista ja jaettava johtajuutta, jolloin johtamiseen osallistuu myös muu henkilökunta. (Salovaara & Honkonen 2013: 237–338). Liusvaara (2014: 35, 154) määrittelee pedagogisen johtamisen olevan yhteydessä oppivaan organisaatioon, tiimeihin ja erilaisiin verkostoihin. Pedagogisessa johtamisessa on kyse kokonaisuuden hallinnasta, ohjeiden, ihmisten, asioiden ja tietämyksen ohjaamisesta kohti toivottua päämäärää, jonka taustalla on yhteisöllinen ja uudistusmielinen työyhteisö. Liusvaara toteaa jaetun johtajuuden vaikuttavan myönteisesti opettajien innostuneisuuteen ja sitoutumiseen koskien koulujen yhteisiä tavoitteita. Opettajien kehittämismyönteisen toiminnan tukeminen vaatii näin ollen taustalle voimaannuttavan, jaettuun johtajuuteen pyrkivän rehtorin.

Pedagoginen johtaminen on näin ollen laaja käsite, joka sisältää henkilöstöjohtamisen lisäksi strategisen johtamisen. (Kyllönen (2013: 69). Pedagoginen johtaminen kuvaa koulun johtamisen erityisyyttä. Opettajien ja rehtorin suhteessa on ammatillista yhteenkuuluvuutta, sillä Suomessa rehtorit ovat pohjakoulutukseltaan opettajia. Pedagoginen johtaminen on tärkeä lähtökohta erityisesti opettajien, opettajien työyhteisön ja oikeastaan myös koko koulun toiminnan kannalta, sillä asioiden tulee hoitua ajallaan, työlle on oltava selkeät tavoitteet ja päämäärä sekä sitä tulisi tehdä yhteisten periaatteiden mukaisesti. (Liusvaara 2014: 35).

Pedagoginen johtaminen liitetään arvosidonnaiseen kasvuun, oppimiseen sekä vuorovaikutusta tukevien työtapojen ja menetelmien johtamiseen. Koulun perustehtävän näkökulmasta melkein kaikki, mitä koulussa tehdään, kuuluu pedagogisen johtamisen alaan. Kasvatuksen ja opetuksen moraalinen ja eettinen perusta edellyttää, että rehtorit ja opettajat pohtivat ja arvioivat säännöllisin väliajoin millaisia kasvatuksellisia kokemuksia koulu tarjoaa ja mihin toiminnalla pyritään. Sen pohjalta koulun toimintaa pyritään kehittämään. (Salovaara & Honkonen 2013: 236).

Pedagoginen johtaminen toteutuu parhaiten avoimessa ja oppimismyönteisessä organisaatiossa. Johtaja käyttää pedagogisia taitoja saadakseen työyhteisön toimimaan yhteisönä, joka on sitoutunut toimimaan yhteisten tavoitteiden eteen. Pedagogisessa johtajuudessa vuorovaikutuksen laadulla on merkitystä, sillä johtajan tulisi onnistua luomaan toimivat kommunikaatorakenteet ja -kanavat, jotka edistävät pedagogisia prosesseja organisaatiossa sekä organisaation kykyä oppia ja uudistua. Pedagogisen johtamisen tavoitteena on koko työyhteisön osaamisen ja hyvinvoinnin edistäminen siten, että myös henkilöstöllä on mahdollisuus kehittyä osaamisen taidoissa tehtävien vaatimalla tavalla. (Tairapale 2008; Kyllönen 2013: 74).

Mahdollistavan johtajuuden näkökulmasta rehtorin tärkeimpiä pedagogisia tehtäviä on luoda rakenteita, jotka mahdollistavat yhteistä vastuunottoa ja yhdessä luomista. Mahdollistava johtaja rakentaa aitoa yhteistoimintaa opettajien, koulun muiden aikuisten, oppilaiden, kotien ja koulun yhteistyökumppaneiden kanssa. Tämä vaatii kykyä olla läsnä ja vuorovaikutuksessa sekä kuunnella ja mahdollistaa ideoiden ja ajatusten esille tuloa. Mahdollistava johtajuus kehittää yhdessä luomista ja antaa tilaa kaikille työyhteisön jäsenille. (Salovaara & Honkonen 2013: 238).

Nykyajan koulut vaativat moniasiantuntijuutta, dialogeja ja kykyä nähdä asioiden moninaisuus. Tiedon suhteen se tarkoittaa tiedon jakamista ja haltuun ottoa eri asiantuntijoiden kesken, sillä koulun johtaminen on yhä enemmän moniäänisyyteen tukeutuvaa, integroivaa toimintaa sekä erilaisten ihmisten, ryhmien ja ryhmittymien saattamista yhteen. Tämä vaatii rehtorilta aktiivista otetta sekä kykyä kommunikoida ja pohtia asioita yhdessä opettajien ja muiden kollegoiden kanssa. Johtamisen muuttuminen edellyttää valtakäsymyksen arvioimista uudelleen, sillä yhteistyötä mahdollistava osallistava johtaminen edellyttää uudenlaisia johtamistapoja. (Salovaara & Honkonen 2013: 239; Pahkin, Kurki, Mäki & Lindström 2014: 7).

Pedagoginen johtaminen velvoittaa opettajia sitoutumaan keskeisiin linjauksiin. Opetussuunnitelmat ohjaavat tarkemmin opettajien tekemiä valintoja, jolloin rehtorin tehtäväksi jää niiden valvominen sovittujen linjausten mukaisesti. Koulun rehtorilla tulisikin olla näkemys koulun kehittämisen suunnasta ja siitä, miten opettajien työyhteisö toimii am-

matillisena työyhteisönä. Pedagogisena johtajana hänen tulisi kannustaa opettajia reflektoimaan toimintaansa pedagogeina ja näkemään oma toiminta laajemmassa merkityksessä. Keskusteluun tulisi sisällyttää opettajien työn monikirjaisuus suhteessa koulun perustehtävään. (Salovaara & Honkonen 2013: 239–240).

Opettajat ovat koulussa yhtenäinen ja pedagoginen ryhmä, jonka toiminta edellyttää yhteisöllisyyttä tukevia rakenteita ja pedagogista johtamista. Koulun johdolla on merkittävä rooli rakenteiden ja käytänteiden luomisessa, jotka pitävät samalla yllä perustehtävän toteutumista kuin myös pedagogista kehittämistä. Tällöin yhteisölliset rakenteet, tiimimäinen työskentely, keskustelut, yhteinen aika ja hyvä henki lisäävät vuorovaikutusta, luottamusta, asiantuntijuuden jakamista ja toisilta oppimista. (Salovaara & Honkonen 2013: 237). Tiedon jakaminen ja siihen liittyvien toimintojen vahvistaminen koulussa edellyttävät rehtorilta voimaannuttavaa ja osallistavaa johtajuutta, sillä käskemällä kukaan ei avaa hiljaista tietovarantoaan muiden käyttöön. Osallistaminen ja työn merkityksellisyyden kokeminen auttavat opettajia sitoutumaan hiljaisen tiedon ulosantiin. (Liusvaara 2014: 152). Opettajien pedagogista yhteistyötä auttaa rehtorin antama malli, yhteinen suunnittelu ja väylien avaaminen laajemmillekin keskusteluille, joissa opettajien työ on yksi työ muiden joukossa. (Salovaara & Honkonen 2013: 237–238).

3.4. Tulevaisuuden suunnan näyttäjä

Tulevaisuudesta ei voi sanoa mitään varmaa, muuta kuin sen, että se on epävarmaa. Ilmassa väreilee epävarmuuden tekijöitä ja maailmaa uhkaa katastrofit toisensa jälkeen. Osittain näin kuvailee Sydänmaalakka (2015: 179–182) tulevaisuuden näkymiä, jotka eivät välttämättä aina ennusta hyvää. Hänen mukaansa tulevaisuutta tulisi katsella pitkälti eteenpäin ja pitää tänä hetkenä hyvää huolta tulevista sukupolvista. Sydänmaalakka puhuu visionäärisistä johtajista, joiden ammattitaitoa tulevaisuudessa tarvitaan. Maailmaan tarvitaan viisaita johtajia, joilla on haaveita paremmasta elämästä, jotka näkevät todellisuuden aidosti, joilta löytyy uskallusta heittäytyä, uudistua, uudistaa ja tehdä se oman sydämensä ääntä kuunnellen.

Kauniita ja toisaalta hämmentäviä sanoja. Tulevaisuudesta ei tiedä, mutta siitä voi haaveilla, ennustaa ja seurata tarkasti aikaansa. Oli niin tai näin, niin suomalainen koulu on tärkeä vaikuttaja yhteiskunnallisissa keskusteluissa, sillä koulujen tehtävät ja johtaminen ovat paljolti sidoksissa yhteiskunnallisiin muutoksiin. (Liusvaara 2014: 30). Kyllösen (2011: 4) mukaan koulun ulkorajoja määrittävät yhteiskunnan tapahtumat, koulun arvoitus ja merkitys yhteiskunnassa sekä valtion suunnalta kuin paikalliselta taholta tuleva ohjaaminen, miten koulun toimintaa tulisi säädellä. Koulun sisällä onnistumisen mahdollisuudet löytyvät siitä, miten koulu kehittyy organisaationa sekä avautuu ympäröivään yhteiskuntaan. Koulut tarvitsevat toimintansa taustalle hyväksynnän oppilailta, vanhemmilta ja lähiympäristöstä, jotta oppilasmäärät pysyvät kohtuullisina ja koulut pystyvät rahoittamaan toimintaansa (Väljärvi 2011: 11).

Avoimuus ja vuorovaikutteisuus nähdään tärkeänä tulevaisuuden koulun merkkipaaluna. Lisäksi opettajien korkeatasoisen, muuttuvan ja laadukkaan ammattitaidon säilyttäminen nähdään tärkeänä tekijänä. Kansainvälistyminen ja globalisaatio, informaatioteknologian nopea kehittyminen, arvojen muutos kuten pyrkimys kestävän kehityksen mukaiseen toimintaan vaikuttavat väistämättä myös koulun toimintaan. Lisäksi ihmisten koulutuksen tason nousu, väestön ikääntyminen, ympäristön uhat ja sukupolvien välinen työskentely, kulutukseen ja elämäntapoihin liittyvät erot tuovat omat haasteensa nykypäivän työelämään. (Juuti 2013: 56).

Tulevaisuuteen suuntautuneessa johtajuudessa on kyse yhteisön johtamisen taidoista, mikä Kyllösen (2011: 4, 69) mukaan tarkoittaa jaetun johtajuuden mukaista työskentelyä. Johtajuuden laadun ratkaisevat yhteiset päämäärät ja arvot, jotka ovat vahvasti sidoksissa arvojohtamiseen. Tulevaisuuteen suuntautuneessa johtamisessa ihmissuhteet ja vuorovaikutustaidot korostuvat. Johtajalta vaaditaan taitoa olla kannustajana, päämäärännäyttäjänä, osaamisen vahvistajana sekä työelämän kehittäjänä. (Seeck 2008: 326; Viitala 2002: 68–73).

Koulun merkitys tulevaisuudessa herättää monenlaisia ajatuksia. Mäkelän (2007) väitöskirjässä jo vuonna 2007 havaittiin, että koulun johtaminen oli muuttunut yhteistyö-

verkostojen, henkilöstöjohtamisen ja hallinto- ja talousjohtamisen suuntaan, jossa jäi vähiten tilaa pedagogiselle johtamiselle. Saman näköistä suuntausta on nykyäänkin olemassa, sillä tutkimusten mukaan rehtoreiden työtä kuormittaa yhä enemmän hallinnolliset työt ja moniongelmaiset koulut. Yhtenä tulevaisuuden koulun keskeisimpinä haasteina pidetään sitä, miten kouluissa pystytään vahvistamaan yhteisöllistä kulttuuria, sillä tutkimusten mukaan suomalaisissa kouluissa on edelleen vahvana yksin tekemisen kulttuurin periaate. Yhteisöllisen oppimisen muotoja, rakenteiden uudistumista, yhteisöllisyyttä korostavien ja vaikuttavien toimintatapojen näkyminen tulisi saada enemmän osaksi arkipäivää. (Fullan & Hargreaves 1992: 55-56; Laine 2004: 250).

Väljärvi, Mannonen, Huttunen, Ojanen & Koskelo (2018: 170) tuovat esille, miten tulevaisuuden koulu tarvitsee paikkaa, jossa opetellaan yhdessä ja työskennellään tasavertaisesti yhteisten päämäärien eteen. Tällöin koulun johtajan tulisi olla olemassa kaikille koulun jäsenille, jolloin toiminta olisi avointa ja vuorovaikutteista toimintaa. Tulevaisuuden koulu pitäisi sisällään Fullanin (2016) mukaan verkostoitumista, monikulttuurisuutta edistävää pedagogista toimintaa ja koulu toimisi tiiviissä yhteistyössä myös koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Mielenkiintoisia ajatuksia, joita myös Kyllösen (2011: 5) väitöstutkimus sivuaa, sillä hänen mukaansa tulevaisuudessa kouluissa on luultavammin yhä enemmän alueellista verkostoitumista sekä yli hallintokuntien rajoja ylittävää yhteistyötä. Kaikki nämä edellä mainitut tekijät mahdollistavat aidon moniammatillisen työyhteisön syntymisen.

4. TUTKIMUKSEN AINEISTO JA TUTKIMUSMENETELMÄT

Tässä luvussa kuvaillaan tutkimuksessa mukana olevaa peruskoulua pääkaupunkiseudulla. Luvussa kerrotaan tutkimusmenetelmien valinnoista ja aineistonkeruumenetelmistä sekä tapaustutkimukselle tyypillisistä ominaisuuksista. Luvun lopussa pohditaan tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta.

4.1. Tutkimuksen kohderyhmä ja aineiston kuvaus

Tutkimuskohteeksi valikoitui pääkaupunkiseudulla oleva peruskoulu, joka on yhdistynyt kahdesta pienemmästä kouluksi yhdeksi isommaksi yhtenäiskouluksi vuonna 2017. Yhdistetty koulu on hallinnollisesti melko nuori, mutta muuten koulurakennukset ovat toimineet pitkään nykyisissä paikoissa. Tutkittava koulu sijaitsee kahdessa toimipisteessä noin kilometrin etäisyydellä toisistaan, kauniilla luontoa ympäröivällä alueella, jossa on metsää ja merta kivenheiton päässä. Tutkimuskohteen valintaan vaikutti osaltaan tutkijan läheinen yhteys tutkittavaan kouluun sekä halu saada ymmärrystä haastateltavien mielipiteistä heidän omassa toimintaympäristössään, jossa sosiaaliset suhteet ja työn luonne ohjaavat paljolti haastateltavien työskentelyä ja työssäjaksamista. (Aaltio 2013: 1).

Vaikka opettajien työhyvinvointia tai työhyvinvoinnin haittoja on tutkittu paljon, niin lisätutkimukselle on tilaa tutkittaessa yhteisöllistä työhyvinvointia koulukohtaisesti. (Hakanen 2006: 29; Ukskoski 2013: 355). Hallintotieteellinen näkemys nousee esille tässä tutkimuksessa yhteisöllisyydestä ja sen vaikuttavuudesta työhyvinvointiin koulumaailmassa sekä koulun johtamistyön tarjoamasta tuesta opettajien yhteisöllisen työhyvinvoinnin rakentumiseen. Koulun yhteisöllisyyden tarkastelua suhteessa työhyvinvointiin koulun omassa toimintaympäristössä on siten tutkimusalueena perusteltua.

Tilastokeskuksen mukaan peruskouluja oli Suomessa vuonna 2018 toiminnassa 2 300 kappaletta, kun sitä edeltävänä vuotena niitä oli 39 kappaletta enemmän. Tilastot kertovat, että pienempien, pelkästään ala-asteen koulujen osuus on vähentynyt, kun taas isompien

yhtenäiskoulujen osuus on kasvanut. Yhtenäiskoulujen määrä oli noussut viimeisen vuosikymmenen ajan 10 prosenttiyksikköä. (www.staf.fi). Tutkimuksessa mukana oleva koulu edustaa näin suuntaa, mihin yhä useampi pienempi koulu on menossa. Opettajia on koulussa yhteensä noin 80 ja oppilaita 800. Pienemmässä toimipisteessä opiskelee vain ala-asteikäisiä oppilaita ja siellä on pääasiassa oma henkilöstö, vaikka osa opettajista pitää joitakin tunteja myös molemmissa rakennuksissa. Isommassa toimipisteessä on sekä ala-että yläasteikäisiä oppilaita.

Tutkimusaineisto kerättiin kevätlukukaudella tammi- ja helmikuussa 2018. Aineisto kerättiin haastattelemalla opettajia (N=12) pääasiassa isommassa toimipisteessä, vaikka kokemusta opettajilla oli molemmista toimipisteistä. Tutkimuksen kohteena olevat haastateltavat työskentelivät erilaisissa tehtävissä joko aineen-, luokan- tai erityisopettajina sekä ala- että yläasteella. Tutkimustulosten hyödynnettävyyden ja kehittämisenäkökulman kannalta oli tärkeää saada mukaan erilaisissa opetustehtävissä toimivia opettajia. Haastattelijat valittiin harkinnanvaraisesti, sillä haastateltaviksi haluttiin opettajia, joilla oli kokemusta ja näkemystä mahdollisimman paljon tutkittavasta asiasta.

Tutkimukseen saatiin alustava lupa koulun rehtorilta syyslukukaudella 2017. Tutkimuslupahakemus ja tutkimussuunnitelma lähetettiin Opetusvirastoon joulukuussa 2017, josta tutkimuslupa myönnettiin nopealla aikataululla. Haastateltavat tavoitettiin koulussa henkilökohtaisesti tapaamalla, jolloin kysyttiin alustavasti haastateltavan halukkuutta osallistua tutkimukseen. Mahdollisista ehdokkaista kaksi kieltäytyi, joten lopulliseen haastatteluun osallistui 12 opettajaa. Kutsu haastatteluun (Liite 1.) ja suostumuslomake (Liite 2.) annettiin kaikille haasteltaville henkilökohtaisesti käteen kirjekuoressa ennen varsinaista haastattelua. Tutkijan kannalta oli mieluista, että suurin osa haasteltavista suhtautui positiivisesti tutkimukseen ja he pitivät asiaa tärkeänä koulun kehittämisen kannalta. Haastatteluajat oli helppo järjestää nopeassa aikataulussa, sillä opettajat olivat joustavia kaikesta kiireestä huolimatta.

Ennen haastatteluja tutkituille kerrottiin tutkimuksen tarkoitus, sen vapaaehtoisuus ja mahdollisuus keskeyttää tutkimus missä vaiheessa tahansa. Lisäksi haastateltavat antoivat kirjallisen suostumuksen tutkimukseen ja haastattelun nauhoittamiseen. Tutkimuk-

sessä on tärkeää säilyttää avoin ja luottamuksellinen suhde, sillä se on osa tutkimusprosessia. Haastateltavien nimiä ei julkaista vaan haastateltavien nimilista lähetetään ainoastaan opinnäytetyön tarkastajille. Vaikka haastateltavat olivat olleet kauan työelämässä, tutkimukseen ei valikoitunut yhtään lähellä eläkeikää olevaa, sillä koulussa ei heitä montaa löydy. Kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat saaneet opettajakoulutuksen pätevöitymisen yhtä lukuun ottamatta. Tutkimuksessa oli mukana kymmenen naista ja kaksi miestä, mikä kertoo koulun opettajakunnan naisvaltaisuudesta.

4.2. Tutkimuksen toteutus

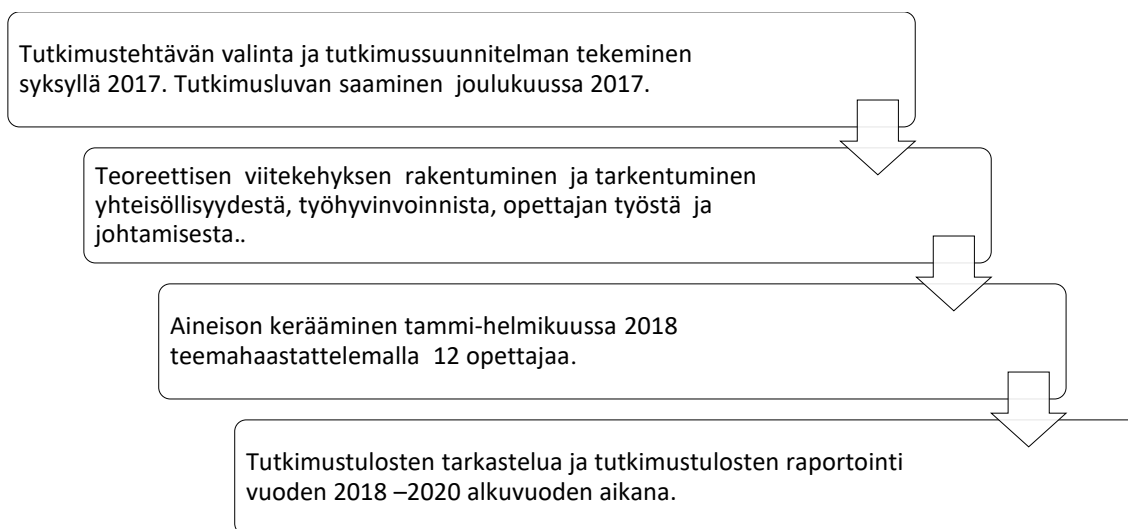
Tutkimus on tapaustutkimus, jolle löytyy erilaisia määritelmiä ja jolle on tavanomaista käytännön ongelmien perusteellinen tarkastelu, jossa olosuhteet ja tapahtumat ovat yhdessä osa kokonaisuutta (Syrjälä 1994: 10–16). Staken (2000: 435–436) mukaan tapaustutkimus on ajatus siitä, mitä aiotaan tutkia, jolloin itse tapaus on osa isompaa kokonaisuutta omine tavoitteineen ja osioineen. Olennaista tapaustutkimukselle on se, että se kertoo todellisesta elämästä, jota on tarkoitus kuvata mahdollisimman laajasti. Tapaustutkimukselle on tyypillistä, että ihmiset kyselevät ja tulkitsevat asioita omasta näkökulmastaan, jolloin sama asia voidaan kuvata monin eri tavoin ja se käsittelee elävässä elämässä olevia ilmiötä. (Eriksson & Koistinen 2005: 11). Laadullinen tapaustutkimus oli näin ollen selkeä valinta tämän tutkimuksen tutkimusmenetelmäksi, kun tavoitteena oli selvittää opettajien näkemyksiä hyvästä, yhteisöllisestä työyhteisöstä koulumaailmassa.

Tapaustutkimus on Yinin (1983: 23) mukaan empiiristä tutkimusta, joka tutkii nykyistä tapahtumaa tai ilmiötä sen omassa ympäristössä käyttäen apuna monenlaista todistusaineistoa. Tapaustutkimus kohdistuu yleensä johonkin tiettyyn tapaukseen, joka voi olla yksilö, ryhmä, tapahtuma tai ilmiö. Tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan ilmiötä osallistujien ja sen ympäristön kannalta. (Syrjälä & Numminen 1988: 6). Tutkimuksessa paneuduttiin opettajien ajatusmaailmaan, jolloin tutkija ja haastateltavat muodostivat vuorovaikutussuhteen, jossa kaikkien osallistujien subjektiivisilla näkemyksillä oli merkitystä tutkimuksen kulkuun. (Syrjälä & Numminen 1988: 89).

Tapaustutkimuksiin löytyy erilaisia jaotteluja. Eriksson & Koistinen (2005: 15–16) tuovat esille Eisenhardtin (1989, 1991) ja Dryerin & Wilkinsin (1991) näkemykset tapaus-tutkimuksen luonteesta ja tavoitteista organisaatiotutkimuksen alueella, jossa intensiivisessä tapaustutkimuksessa tarkastellaan tapausta tutkimukseen osallistuvien näkökulmasta, usein heidän omilla käsitteillään ja kielellään. Klassisen, intensiivinen tapaus-tutkimus on ainutlaatuista, kun halutaan tuottaa tietoa yhdestä tai enintään parista tapauksesta yhteiskunnallisessa ja fyysisessä ympäristössä. Tässä tutkimuksessa käytettiin opettajien kokemuksia ja näkemyksiä yhteisöllisestä työhyvinvoinnista elävässä elämässä, arkipäivän ilmiöinä. (Eriksson & Koistinen 2005: 16).

Tapaustutkimus on useimmiten vaihteleva prosessi, jossa on tavanomaista, että haluttuun lopputulokseen ei päästä suoraan, vaan prosessin aikana voidaan palata aikaisempaan ja taas jatkaa eteenpäin menoa. Tarkoituksena on löytää haastattelun sisältöön harmonia teorian ja empirian välillä. (Hirsjärvi, Remes & Sajovaara 2012: 137; Eriksson & Koistinen 2005: 19). Tutkimuksen alkuperäinen suunnitelma, toteutus ja tavoitteet voivat näin muuttua riippuen esille tulevista arvoista tutkimuksen edetessä. (Hirsjärvi ym. 2012 :174-175; Syrjälä 1994:10–16; Syrjälä & Numminen 1988: 8–9). Tässä tutkimuksessa alkuperäiseen suunnitelmaan ei tullut suurempia muutoksia paitsi aikataulullisesti. Lopulliseen raportointiin kului enemmän aikaa kuin oli alun perin suunniteltu. Tutkimuksessa vaihtui opinnäytetyön tarkastaja luonnollisesta syystä.

Tutkimussuunnitelman työstäminen alkaa heti aiheen valinnan jälkeen. Tutkimustehtävän aiheen valinta koulumaailmasta oli alusta lähtien selvää, ainoastaan ketä ja miten tutkitaan, oli pienen mietinnän alla. Koulu on mielenkiintoinen tutkimuskohde, jossa tilanteet muuttuvat ja tapahtumat ovat käsin kosketeltavissa todelliseen elämään. Lopulta koulun opettajat päätyivät selkeänä ryhmänä tutkimuksen kohderyhmäksi, sillä he olivat helposti rajattavissa koko koulusta. Tutkimussuunnitelman teko alkoi työn aiheesta ja päättyi ajankohtaan, jolloin tutkimus luovutettiin tarkastettavaksi. Tutkimusprosessi alkoi syksyllä 2017 ja päättyi keväällä 2020 (ks. kuvio 5), jossa tutkimusprosessin kulkua on havainnollistettu.



Kuvio 5. Tutkimusprosessin kulku

Tutkimussuunnitelmassa kuvattiin aihepiiriä, tutkimuksen taustaa, tutkimusongelmaa, tutkimuskysymyksiä, tutkimuksen tavoitetta ja tarkoitusta, teoreettista viitekehystä, keskeisiä käsitteitä, tutkimusmenetelmää, aineiston keräämisen tapaa, analyysitapaa ja tutkimuksen aikataulua. Keskeisempinä työvaiheita olivat tutkimuskysymykset, tutkimusasetelman määrittäminen, tapausten lukumäärä ja valinta. Lisäksi oleellisina tekijöinä olivat teoreettisten käsitteiden määrittely, joiden avulla selviteltiin aineiston ja tutkimuskysymysten välistä järjellistä yhteyttä. Tutkimusaineen keräämiseksi valikoitui luonnollisesti teemahaastattelu ja aineiston tulkinnaksi induktiivinen sisällönanalyysi, jossa edettiin yksittäisestä yleiseen ja verrattiin aikaisempia tutkimustuloksia aiheesta. (Syrjälä 1994: 14; Erikssonin & Koistisen 2005: 11).

Laadullisessa tutkimuksessa haastateltavien määrän ei tarvitse olla suuri vaan pienimmillään se voi olla vain yksi tapaus tai yhden henkilön haastattelu. Toisaalta aineisto voi käsittää joukon yksilöhaastatteluja kuten tässä tapauksessa. Vastaajille tarjoutui mahdollisuus olla merkitystä luovia ja aktiivisia osapuolia, joilta saatiin tarvittavaa aineistoa tutkimukseen. Tutkimuksessa oli tavoitteena ymmärtää tutkimuskohdetta sen luonnollisessa ympäristössä. (Tuomi & Sarajärvi 2011: 75; Hirsjärvi ym. 2012: 205).

Monissa tutkimuksissa on käytössä esihaastattelu, mutta tässä tutkimuksessa sitä ei ollut käytössä. Esitutkimus korvautui keskusteluista eläkkeellä olevan opettajan kanssa, jolloin tutkimuksen aihepiiriä, teemoja ja ideointia puitiin pariin otteeseen ja näin saatiin ajatusten virtaa siihen, saadaanko teemoilla vastauksia tutkimuskysymyksiin. Tapaustutkimuksessa aineistoa voidaan hankkia eri menetelmillä kuten havainnoimalla, haastattelemalla tai dokumentteja tutkien. Tutkimuksessa haastattelu eteni tutkijan etukäteen päättämien keskeisten teemojen varassa. (Hirsjärvi ym. 2012: 134, 135, 164, 207).

Teemahaastattelun avulla haluttiin saada merkityksellisiä vastauksia tutkimuskysymyksiin tavoitteiden mukaisesti. (Eriksson & Koistinen 2005: 11; Tuomi & Sarajärvi 2011: 75; Hirsjärvi ym. 2012: 164, 207). Haastattelun etuna voidaan pitää sitä, että se mahdollisti tiedonkeruun joustavasti eri tilanteiden edellyttämällä tavalla ja vastaajia myötäillen. Haastattelu on ainutkertainen tiedonkeruumenetelmä, koska siinä ollaan samassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Tutkimuksessa kaikki haastateltavat olivat suomenkielisiä. Haastattelujen hyötynä voidaan pitää sitä, että niihin on mahdollista myöhemmin palata, jos tulee tarvetta syventää, selventää tai esittää lisää kysymyksiä. Tutkimuksessa ei enää palattu haastateltaviin, sillä aineistoa katsottiin olevan tarpeeksi. (Hirsjärvi ym. 2012: 204–207).

Yksilöhaastatteluja tehtiin yhteensä 12 ja ne toteutettiin pääasiassa koulun luokkahuoneissa tai muissa vapaina olevissa rauhallisissa tiloissa. Yksi haastattelu tehtiin oppituntien aikana koulun tyhjällä käytävällä opettajan toiveesta, jolloin oppilaat olivat luokissa ja tila oli suurimmaksi osaksi häiriötön. Kaiken kaikkiaan tilanteet olivat rauhallisia ja haastateltavat uskalsivat tuoda esille omia näkemyksiään. Haastatteli ja haastateltava istuivat vastakkain, jolloin puheet saatiin hyvin nauhoitettua. Haastatteluajat oli sovittu hyvissä ajoin etukäteen ja niitä ohjasi aikaisempi tutkimuksellinen tieto ja taustateoria.

Haastattelussa käsitellyt teemat liittyivät toimintaympäristön muuttumiseen, arvoihin ja työn tasapainoon. Toisena teemana oli työhyvinvointiin liittyvät asiat, kolmantena oli työyhteisön merkitys, yhteistyön mahdollisuudet ja haasteet sekä neljänä teemana oli johtaminen koulussa. Haastattelun runko pysyi samana kaikissa haastatteluissa, vaikka asioiden eteneminen saattoi vaihdella ja tarvita vahvistusta kysymysten esille tuomiseen.

Jotkut kysymykset toistivat itseään, mutta ne vain vahvistivat haastattelun antia. (Hirsjärvi ym. 2012: 204). Haastatteluiden jälkeen useimpien haastateltavien kanssa keskusteltiin vielä vapaamuotoisesti.

Tutkimusaineisto kerättiin 1.1.2018–22.2.2018 välisenä aikana. Ensimmäisessä haastattelussa oli käytössä yksi nauhuri ja kaikissa muissa oli käytössä kaksi nauhuriä. Haastattelut kestivät 16 minuutista 50 minuuttiin. Haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 5 tuntia ja 52 minuuttia. Yhdessä haastattelussa heijastui kiire, jolloin se kesti vain 16 minuuttia. Haastateltava halusi kuitenkin vastata, vaikka aikaa oli vähän. Tässä tapauksessa lyhyt haastatteluäika ei kuitenkaan vaikuttanut haastattelun tuotokseen, sillä haastateltava oli etukäteen perehtynyt teemoihin ja hänelle soveltuvalla tavalla vastaukset olivat hyvin jäsennettyjä, kattavia ja monipuolisia. Muissa tilanteissa haastattelut kestivät reilut puoli tuntia, kahdella haastateltavalla kului aikaa melkein tunti. Haastattelijan tuleekin varautua joko puheliaisiin tai toisaalta niukkasanaisiin haastateltaviin. Kaiken kaikkiaan haastattelujen teko vaatii huolellista suunnittelua, ja kouluttautumista haastattelijan rooliin ja tehtäviin. (Hirsjärvi ym. 2012: 211).

4.3. Aineiston analysointi

Tapaustutkimuksessa käytetyt analyysimenetelmät ovat usein laadullisia. Aineiston analyysin tarkoituksena on koota hajanaisestä aineistosta ymmärrettävä, yhtenäinen, ytimekäs ja järkeenkäypä kokonaisuus, joka tuottaa myös uutta tietoa. (Eskola & Suoranta 2001: 137). Tällöin tutkijan tehtävänä on tulkita aineistoa ja tuoda esille vaikeasti ymmärrettävissä oleva totuus selkeämpään muotoon. Sisällönanalyysi voi olla joko induktiivista eli aineistolähtöistä tai deduktiivista eli teorialähtöistä analyysiä. Tutkimuksessa oli kyseessä aineistolähtöinen sisällönanalyysi, jossa sanoja luokiteltiin niiden teoreettisen merkityksen perusteella. Analyysissä oli tarkoituksena luoda teoreettinen kokonaisuus, jossa merkittävää roolia ohjasi aineistosta saatu materiaali. (Kankkunen & Vehviläinen-Julkunen 2009: 135).

Sisällönanalyysi perustuu tulkintoihin ja päättelyihin, jossa ideana on edetä empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Käsitteellistäminen

tarkoittaa sitä, että tutkimuksen empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin ja tuloksissa esitetään empiirisestä aineistosta muodostettu malli, käsitejärjestelmä, käsitteet tai aineistoa kuvaavat teemat. Johtopäätösten muodostamisessa tutkija pyrkii ymmärtämään, mitä asiat merkitsevät tutkittaville. Tutkijalla on tärkeä rooli analyysin joka vaiheessa, sillä hänen tehtävänsä on ymmärtää tutkittavien ajatuksia heidän omasta näkökulmastaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 74).

Kun aineisto on kerätty, analyysiin olisi ryhdyttävä mahdollisimman nopeasti. Tuoreen aineiston ajatellaan inspiroivan tutkijaa ja sitä olisi mahdollista vielä tuoreeltaan täydentää tai selventää. Tässä tutkimuksessa tutkijan ymmärrys tutkittavasta asiasta oli pysynyt ennallaan, vaikka haastatteluista oli kulunut aikaa ennen lopullista raportointia. Tutkimuksessa toteutuneen pitkän prosessin etuna voidaan pitää sitä, että aineistokokonaisuutta pystyi tarkastelemaan aina uudelleen ja palaamaan haastattelujen antiin sekä saada lisää vahvistusta, syvällisempiä ajatuksia ja mahdollisesti tarkempia merkityssuhteiden tulkintoja kuin nopeasti tehdyssä tutkimuksessa. Toisaalta tutkimukset tulisi tehdä koh-tuudellisessa ajassa. Hirsjärven ym. (2012: 57) mukaan kirjoittamisen välttely tai lykkääminen voivat johtua uskon puutteesta ja epäonnistumisen pelosta. Lisäksi tutkimuksen menettelytapa, asian käsittely ja valintoihin liittyvät vaikeudet voivat viivästyttää tutkimuksen etenemistä. Tutkimuksen etenemiseen vaikutti vain hieman edellä mainitut seikat, sillä suurin syy oli tutkijan ajan puute sekä elämässä tapahtuneet yllättävät tapahtumat.

Tutkimuksessa aineiston analysoinnin tavoitteena oli saada vastauksia tutkimuskysymyksiin yhdistelemällä käsitteitä. Analyysiprosessin alussa oli valittava analyysiyksikkö, jolla oli merkitystä tutkimustehtävään ja laatuun. Analyysiyksiköksi valittiin lauseet, joilla oli merkitystä tutkimustehtävään. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 110). Aineiston analyysivaihe osoittautui haastavaksi vaiheeksi, joka vei tutkijalta paljon aikaa. Haastattelut kuunneltiin mahdollisimman nopeasti nauhoitusten jälkeen ja ne kirjoitettiin sanasta sanaan eli litteroitiin. Haastattelut olivat eri päivinä, joten ne litteroitiin omassa tahdissa. Puhtaaksi kirjoitettua tekstiä kertyi kaiken kaikkiaan 26 sivua. Haastatteluaineiston purkaminen sujui muuten hyvin, mutta ensimmäinen haastattelu poistettiin vahingossa nauhurilta. Aineisto oli kuitenkin ehditty kirjoittaa valmiiksi, joten harmillinen kömmähdys

ei vaikuttanut haastatteluaineistoon. Tämän tapahtuman jälkeen haastattelija kävi ostamassa vielä toisen nauhurin.

Kun kaikki haastattelut oli tehty, ne ryhmiteltiin alustavasti. Käytännössä se tarkoitti sitä, että haastattelujen tuotoksista pyrittiin tuomaan esille olennaiset asiat tutkimustehtävän kannalta. Tekstistä alleviivattiin eri värisillä yliviiwaustusseilla olennaiset seikat, joista ajateltiin saavan tutkimustietoa. Aineiston ryhmittelystä käytetään termiä klusterointi, joka tarkoittaa alkuperäisilmaisujen huolellista läpi käyntiä. Klusterointi on tärkeä vaihe, josta alkaa muodostua tulevaa pohjaa ja ilmiön kuvausta tutkimuksen rakenteesta, kun aineistosta etsitään samaa tai eri asioita tarkoittavia tekijöitä. (Tuomi & Sarajärvi 2002: 112–113).

Seuraavassa vaiheessa alkuperäisilmaisuista poimitut osiot pelkistettiin eli redusoiitiin, jolloin aineistosta karsittiin siihen kuulumaton tieto pois. Pelkistäminen voidaan suorittaa siten, että tutkimustehtävän kysymyksillä haetaan niitä kuvaavia ilmaisuja, jolloin tutkimuskysymykset ohjaavat, rajaavat, järjestävät ja luokittelevat aineistoa. Pelkistäminen voi olla joko tiedon tiivistämistä tai pilkkomista osiin. Tässä tutkimuksessa aineistosta nousseet pelkistetyt ilmaisut kirjattiin luetteloittain eri paperille, jolloin niistä etsittiin ilmiöitä, jotka ovat oleellisia tutkimuksen kannalta. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 95, 110).

Seuraavassa vaiheessa pelkistetyt ilmaukset kirjoitettiin allekkain, jolloin samaa tarkoittavat ilmaukset ja tutkimuskysymyksiin liittyvät lauseet yhdistettiin alaluokiksi. Alaluokille pyrittiin antamaan niiden merkitystä kuvaavat nimet. Alaluokiksi nimeäminen jakaantui omiksi eri ryhmiksi tutkimuskysymysten johdolla. Sen jälkeen saman sisältöiset alaluokat yhdistettiin toisiinsa ja niistä muodostettiin yläluokat. Yläluokat pyrittiin nimeämään mahdollisimman hyvin alaluokkia kuvaaviksi.

Analyysin lopussa yläluokat koottiin yhdistäviksi luokiksi tutkimuskysymysten alle. Tutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää ja tulkita opettajien näkemyksiä yhteisöllisyyden vaikutuksesta työhyvinvointiin, yhteisöllisyyden mahdollisuuksista ja haasteista suhteessa työssäjaksamiseen sekä yhteisöllisyyttä tukeva johtaminen. Tutkimuksessa halut-

tiin saada tietoa opettajien kokemista merkityksellisistä tapahtumaketjuista, joilla on vaikutusta hyvän ja yhteisöllisen työelämän kulkuun nyt ja tulevaisuudessa opettajien itsensä kertomina. (Vilka 2015: 97, 98). Käsitteiden muodostamisen jälkeen alkuperäistietoon palattiin, joilla saatiin vahvistusta teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Käsitteellistämistä tulisi jatkaa niin kauan kuin se on mahdollista aineiston sisällön kannalta. (Tuomi & Sarajärvi 2002: 114).

Tutkimuksessa keskityttiin aineistoon, jolla ajateltiin saatavan vastauksia tutkimuskysymyksiin. Olettamuksena oli, että jokaisella opettajalla oli ilmiöstä tietoa ja omia näkemyksiä. Opettajien vastaukset antoivat todistusaineistoa ja vihjeitä tutkimuskysymyksiin, joihin palattiin ja otettiin huomioon analyysivaiheessa. Tutkijan tekemät teemat ja kysymykset veivät tutkimusta eteenpäin ja ne perustuivat tutkijan omaan käsitykseen tutkittavasta kohteesta aikaisempien tutkimusten ja kirjallisuuden perusteella. (Vilka 2015: 9). Haastateltavat saivat puhua aiheista vapaasti, jolloin haastateltavien näkökulma tuli paremmin esille. Tutkimusaineisto merkittiin antamalla jokaiselle haastateltavalle omat kirjaimet. Tutkimusaineisto oli suojassa tutkijan kotona, omassa suojatussa tilassa. Haastatteluaineisto tuhotaan heti, kun sille ei ole enää tarvetta.

Tutkimuksessa aineistoa analysoitiin ymmärtämiseen pyrkivällä analyysitavalla ja mahdollisimman totuudenmukaisesti. (Hirsjärvi ym. 2012: 224–225). Tutkimuksen lopputuloksena tehtiin analysoinnin pohjalta havaintoja ja ehdotuksia, jotta yhteisöllinen työhyvinvointi saisi vahvemman pohjan (Hirsjärvi ym. 2012: 188; Eriksson & Koistinen 2005: 20). Monien eri vaiheiden ja välivaiheiden kautta alkoi sitten itse raportoiminen, joka kertoo koko tutkimuksen kulun ja tuloksiin päätymisestä. Tutkimuksessa pyrittiin laatimaan kokoavia yhdistelmiä, joilla koottiin yhteen tutkimuksen pääseikat ja tehtiin omia johtopäätöksiä. Taulukko 6. kertoo yhdellä esimerkillä sisällönanalyysin toteutumisesta samalla vastaten tutkimuksen pääkysymykseen eli mikä on yhteisöllisyyden vaikutus opettajien työhyvinvointiin.

Taulukko 1. Esimerkki aineistolähtöisen sisällönanalyysin toteuttamisesta.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka	Yläluokka
”Nautintoa siitä, että on tullut uusia kollegoita. Se on tehnyt hyvää tähän työyhteisöön, että yhdistyneessä koulussa on tullut sen myötä enemmän iäkkäämpiä opettajia. Tänne on tullut selkeesti yli 50 vuotiaita, kun aikaisemmin palkattiin vain nuoria opettajia, se on ollut terve muutos. Monenlaisia enemmän, erilaisia	Erilaiset ja eri-ikäiset ihmiset kuuluvat hyvään työyhteisöön.	Yhdenvertaisuus työyhteisössä	Työyhteisön moninaisuus
”Työhyvinvointia on se, et sulla on semmoiset kollegat, et sä pystyt puhumaan muusta kuin töistä. Aika lähellä ystävän statusta vois sanoa”	Läheiset suhteet työkavereiden kanssa vahvistavat työhyvinvointia.	Henkinen yhdyside	
”No se tarkoittaa sitä, että jaksaa tulla töihin ja jaksaa olla töissä ja jaksaa olla siitä asiasta enemmän innostunut kuin on väsynyt. Kaikilla saattaa olla väsyneitäkin päiviä, saa olla väsynyt, että pysyy semmoinen täällä”	Töissä saa olla innostunut tai väsynyt.	Emotionaalinen turvallisuus	
”Työhyvinvointi noh, kai se on sellaista, ett jaksaa siinä arjessa. Ja saa apua, kun sitä tarvitsee, esimieheltä tai työkaverilta.”	Tarvittaessa saa työyhteisöstä apua.	Työtoverin tukeminen	

4.4. Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointia

Tutkimuksen tekeminen edellyttää hyvän tieteellisen käytännön noudattamista koko tutkimusprosessin ajan (Eskola & Suoranta 2009: 210). Tässä tutkimuksessa päädyttiin tiedeyhteisön hyväksymään laadulliseen tapaustutkimukseen erityisesti sen kontekstisidonnaisuuden vuoksi. Laadullinen tapaustutkimus tuntui myös soveltuvan luontaisesti tutkimuksen tekijälle. Tiedonhankinta pohjautui empirian lisäksi alan tieteelliseen kirjallisuuteen tai muihin asianmukaisiin ja arvostettuihin tietolähteisiin. Tutkimuksessa mukana

ollut aikaisempi tieto merkittiin lähdemerkinnöin, joiden johdattelemana aikaisempia tietoja hyödynnettiin ja yhdistettiin toisiinsa tutkimuksen eri vaiheissa. Lähdeviitauksissa pyrittiin nimeämään alkuperäislähteet, jotka löytyivät eri tutkimuksista. Tutkija pyrki olemaan huolellinen ja tarkka sekä tutkimustyössä että tutkimustulosten esittelyssä. (Vilka 2015: 30–32). Aineistonkeruu ja sen hankinta kerättiin luottamuksellisesti kahden keskisissä haastattelutilanteissa

Tutkimuksen luotettavuutta lisäävät oikeanlaiset tulkinnat, joiden lopputulokseen ei saa vaikuttaa tutkijan omat subjektiiviset arviot tai näkemykset. Se tarkoittaa sitä, että tutkijan tulee olla mahdollisimman objektiivinen ja tarkka mielikuvien ja mielipiteiden kanssa, varsinkin silloin, kun aineistoa käsitellään. (Eskola & Suonranta 2009: 201). Tutkimusta tehdessä tutkijan tulikin palauttaa aina välillä mieleensä avoimuus ja olla tarkkana, että omat asenteet tai kannanotto eivät vaikuttaisi lopputulokseen ja tutkimus olisi kontrolloitavissa hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. (Vilka 2015: 33). Tässä tutkimuksessa tutkittavien nimiä ei mainita, koska asiasta ei erikseen sovittu ja eikä näin ollen saatu asianomaisilta lupia. Hyvään ja luottamukselliseen tutkimuskäytäntöön kuuluu, että tutkittavia tulee suojella ja kunnioittaa heidän yksityisyyttään. Lisäksi tutkimusraporttia kirjoitettaessa tutkijan on tarkkaan harkittava, että tutkimuksessa mukana olevat kuvaukset eivät ole haitallisia tutkimuskohteelle eivätkä saata sitä vihan, pilan tai halveksunnan kohteeksi. Tutkimuksen tulee olla katsottu julkisesti oikeutetuksi. (Vilka 2015: 33).

Tutkijan oma rooli nähdään kaiken kaikkiaan tärkeänä, jonka johdattelemana tutkimus ei saisi sisältää ristiriitaisuuksia. Tutkimuksen luotettavuus saa lisäarvoa, kun siinä kerrotaan tarkasti, mitä missäkin vaiheessa on tehty. Selkeys ja totuudenmukaisuus ovat välttikortteja, kun kyseessä on tutkimuksen luotettavuuden arviointi. Haastattelututkimuksessa on tärkeää kertoa olosuhteista ja tiloista, jossa aineisto on kerätty. Lisäksi tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat haastatteluihin käytetty aika, mahdolliset häiriötekijät, vääränlaiset tulkinnat ja myös tutkijan oma subjektiivinen arvio itse haastattelutilanteista. Jos nämä asiat eivät ole kohdallaan, tutkimuksen luotettavuus kärsii. Tutkimuksen luotettavuutta kohottaa se, kun lukijalle kerrotaan analyysivaiheessa luokittelun syntymisen alkutekijät ja luokittelujen perusteet. Näihin seikkoihin tutkimuksessa pyrittiin kiinnittämään huomiota. (Hirsjärvi ym. 2012: 232).

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan reliabiliteetti ja validiteetti käsitteiden avulla. Validiteetti kertoo siitä vastasiko tutkimus kysymyksiin siitä, mitä haluttiin tutkia. Reliabiliteetti tarkoittaa tutkimustuloksen toistettavuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 136). Validiteetilla eli pätevyydellä tarkoitetaan sitä, missä määrin tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat todellisuutta eli juuri sitä mitä oli tarkoituskin mitata. Silloin, kun tutkimusraportti vastaa osallistujien näkemyksiä ja heidän näkemyksiään tutkittavasta aineesta, lisää validiteettia. Suurin uhka validiteetille on tutkijan oma vaikutus tutkittavaan ilmiöön. Validiteettia on mahdollista arvioida eri näkökulmista, joita ovat ennustevaliditeettisuus, tutkimusasetelmavaliditeettisuus ja rakennevaliditeettisuus. (Hirsjärvi ym. 2012: 231–232).

Hirsjärven ym. (2012: 231) mukaan kerätyllä aineistolla on luotettavuutta eli reliabiliteettia silloin, kun sillä on kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Yhdenmukaisuuden kannalta tutkimus osoittaa luotettavuutta, kun sillä on esimerkiksi kaksi arvioijaa, jotka päätyvät samanlaiseen tulokseen. Vilkan (2015: 33) mukaan hyvä tieteellinen käytäntö edellyttää, että tutkimus on suunniteltu, toteutettu ja raportoitu laadukkaasti. Jo tutkimussuunnitelman laatimiseen tulee kuulua hyvä tieteellinen käytäntö. Tutkimussuunnitelma ja tutkimus tulee tehdä niin sanotun teoreettisen toistettavuuden mukaan. Lukijan on pystyttävä seuraamaan tutkimussuunnitelmassa ja tutkimuksessa olevaa kuvausta tai ymmärrettävä sen sisältö ja mieli. Tutkimussuunnitelman ja tutkimuksen ymmärtäminen edellyttävät, että tutkija on kirjoittanut suunnitelman ja tutkimuksen tarkasti, täsmällisesti ja rehellisesti.

Tutkimuksessa tutkittiin opettajien näkemyksiä yhteisöllisyyden vaikutuksesta työhyvinvointiin, josta löytyy aikaisempia tutkimuksia. Seinä (2009: 125–126) tuo tutkimukseensa esille sen, miten työhyvinvoinnin kehittämisen tulisi kuulua koko kouluyhteisölle. Se, että jokaisessa koulussa on oman näköisensä koulukulttuuri ja omat käytänteet puoltavat tähän asiaan perehtymistä yhden koulun tapauksena. Pöyhönen (1987: 127–128) tuo esille sen, miten työssä viihtyminen lisääntyy, kun työsuojelua ja työskentelyolosuhteita kehitetään.

Ennako-odotukset vaikuttavat myös tutkimuksen luotettavuuteen (Eskola & Suonranta 2008: 2012), joka tässä tutkimuksessa oli ajatus siitä, että yhteisöllisellä toiminnalla voidaan vaikuttaa positiivisesti opettajien työhyvinvointiin. Opettajien työssäjaksaminen on heikentynyt vuosi vuodelta, siksi opettajien työn kuormittavuuden oletetaan vähentyvän yhteisöllisten käytäntöjen ja oikeanlaisen johtamisen tukemana. Työhyvinvointiin kannattaa panostaa, sillä tutkimusten mukaan työssään viihtyvä, hyvinvoiva työntekijä ja työyhteisö ovat organisaatiolle tuottavia ja innovatiivisia. Hyvinvoiva henkilöstö on yrityksen keskeisin voimavara. Työelämä viestittää, että tuottavuutta ja työhyvinvointia kannattaa pyrkiä parantamaan samanaikaisesti, sillä ne tukevat toinen toisiaan. Työhyvinvoinnista huolehtiminen on koko työyhteisön yhteinen tehtävä, jossa työnantajan tuki ja panostaminen nähdään tärkeänä. Hyvä johtaminen ja laadukas esimiestoiminta muodostavat perustan työhyvinvointia tukeville toiminnoille. (Puttonen ym. 2016: 4, 13).

Parhaimmillaan työelämän tutkimus on myös emansipatorinen, joka edistää tutkittavien lisäksi ympärillä olevien toiminta- ja ajattelutapoja sekä yhteistoimintaa. Emansipatorinen tutkimus tuottaa työelämässä uusia ideoita, näkökulmia ja käsitteitä. Se auttaa näkemään asioita uudella tavalla ja luomaan uusia käsitteitä. (Vilka 2015: 34). Tässä tutkimuksessa pyritään tuomaan esille tärkeitä näkökohtia, joilla voi olla vaikutusta yhteisöllisen työhyvinvoinnin toteutumiseen kouluympäristössä. Puttosen ym. (2016: 33) mukaan työhyvinvointi tarkoittaa sitä, että työ on mielekästä ja sujuvaa turvallisessa, terveyttä edistävässä sekä työuraa tukevassa työympäristössä ja työyhteisössä. Onnistuneesti toteutetut työhyvinvointia lisäävät toimenpiteet voivat olla taloudellisesti hyvin kannattavia.

5. TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa kuvaillaan tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia, jotka esitetään tutkimuskysymysten mukaisesti. Haastatteluissa oli käytössä tutkijan etukäteen laatima haastattelurunko teemaosioineen (Liite 3.), jossa kysyttiin muutama taustatieto ennen varsinaisia haastatteluteemoja. Tutkimukseen osallistujat olivat olleet koulussa opettajina aina viidestä vuodesta kahteenkymmeneen vuoteen ja he toimivat opettajina joko ala- tai yläasteella. Aineistoa analysoitaessa oli osittain mukana teoretietoa, joka auttoi hahmottamaan kokonaisuutta ja ymmärtämään vastausten merkitystä. Suorat lainaukset ovat otteita haastatteluaineistosta ja ne esitetään kursiivilla

5.1. Opettajien näkemyksiä yhteisöllisyyden vaikutuksesta työhyvinvointiin

Tutkimuksen ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä haettiin vastauksia opettajien näkemyksistä yhteisöllisyyden vaikutuksesta työhyvinvointiin. Tutkimuskysymyksen mukaisesti ja haastattelujen perusteella yläluokiksi muotoutuivat työyhteisön monimuotoisuus, työyhteisötaidot ja työ- ja toimintatavat, jotka oli muodostettu niitä kuvaavista alaluokista. Taulukkoon 2 on koottu yhteisöllisyyden kokemiseen vaikuttavat yläluokat ja niitä kuvaavat alaluokat.

Taulukko 2. Yhteisöllisyyden vaikutus työhyvinvointiin.

Alaluokat	Yläluokat
Yhdenvertaisuus työyhteisössä Henkinen yhdysside Emotionaalinen turvallisuus Työtoverin tukeminen	Työyhteisön monimuotoisuus
Yhteisöllinen toiminta Yhteisöllisyyden tunne Sosiaalinen vuorovaikutus	Työyhteisötaidot

Työn imu	
Positiivinen vuorovaikutus Tiimiorientaatio Työtä ohjaavat tekijät	Työ- ja toimintatavat

Työyhteisön moninaisuudella, työyhteisötaidoilla, työ- ja toimintatavoilla nähtiin olevan merkitystä yhteisöllisyyteen, joka tukee työhyvinvointia.

5.1.1. Työyhteisön monimuotoisuus

Haastateltavat näkivät työyhteisön monimuotoisuuden, josta ensimmäisenä mainitaan yhdenvertaisuus, vahvistavan työyhteisöä. Hyvässä työyhteisössä ei ketään syrjitä vaan kaikki työntekijät hyväksytään omina itsenään. Haastateltavien mukaan ihanteelliseen työyhteisöön tulisi kuulua erilaisia ja eri-ikäisiä opettajia. Kahden haastateltavan mukaan työyhteisöön oli tullut viime aikoina myös iäkkäämpiä opettajia, joiden läsnäololla koettiin olevan tasapainottava vaikutus työyhteisöön. Naumasen (2006: 2) artikkeli tukee edellä mainittuja ajatuksia, sillä artikkelin mukaan ikääntyvät työntekijät ovat nuoria kokeneempia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, joka oikeastaan vain vahvistuu, kun fyysinen suorituskyky heikkenee.

”...Nautintoa siitä, että on tullut uusia kollegoita. Se on tehnyt hyvää tähän työyhteisöön, että yhdistyneessä koulussa on tullut sen myötä enemmän iäkkäämpiä opettajia. Tänne on tullut selkeesti yli 50 vuotiaita, kun aikaisemmin palkattiin vain nuoria opettajia. se on ollut terve muutos. Monenlaisia enemmän, erilaisia ihmisiä tähän työyhteisöön...”

Haastateltavat kokivat työhyvinvointia lisäävänä tekijänä myös sen, että jokainen voi esittää oman mielipiteensä sekä työkavereille että johdolle. Kaikki vastaajat arvostivat tavalla tai toisella sitä, että tasa-arvoisuus ja yhdenvertaisuus toteutuisivat koulussa riippumatta siitä, millainen persoona on kyseessä.

”... Tää on ollut yksi parhaimpia työyhteisöjä, siksi että ihmiset ovat aika avoimia ja omia ja sillai omia itseään. Miten sitä nyt sanotaan. Täällä saa tehdä työtään vapaasti, esimies antaa siihen mahdollisuudet. Täällä myös tuntuu, että on ihan sallittua kollegoilta, että työtä voi tehdä omalla persoonallaan eikä tarvitse olla semmoisen virkamieskaavun takana.”

Työyhteisön yhdenvertaisuutta heikensi iltariennoista ilmoittaminen Facebookissa, sillä tieto ei ollut sitä kautta saavuttanut kaikkia työyhteisön jäseniä. Tiedonkulun puute ja illanvietosta ulkopuolelle jääminen oli aiheuttanut pahaa mieltä yhdelle haastateltavalle. Kirjallisuuden mukaan todellisen tiedonkulun este voi olla tahallista tai tahatonta tiedonkulun panttaamista, jolloin sitä käytetään vallankäytön välineenä. Toisaalta se voi olla myös henkilökohtainen ominaisuus. Jos valtaa käytetään tahallisesti väärin, se on omiaan heikentämään työyhteisön ilmapiiriä. Jotta väärinkäsityksiä ei tulisi, niin ihanteellista olisi reilusti sopia työyhteisön jäsenten kesken, missä ja miten kustakin asiasta tiedotetaan. (Sajovaara & Honkonen 2013: 126–27).

”... Jos vaikka työyhteisöllä on yhteisiä iltoja, ei ilmoiteta Facebookissa vaan se olisi yhteinen viesti...”

Yhteisöllisyyttä tulee vaalia ja yhteisillä arvoilla koettiin olevan merkitystä työhyvinvointiin. Henkinen yhdysside näkyi haastateltavien vastauksissa hyvänä työpaikkana, johon kuuluu avoimuus, rehellisyys, ystävällisyys, aitous, sallivuus ja luottamus. Tärkeinä asioina pidettiin myös kollegoiden arvostamista ja kunnioittavaa otetta jokaisen omaa persoonaa ja ammattitaitoa kohtaan. Henkinen yhdysside nähtiin isona voimavarana ja osana vastuullista koulukulttuuria. Parhaana työhyvinvoinnin ylläpitäjänä pidettiin työtovereita, joiden kanssa jaettiin päivittäisiä toimintoja, jotka pohjautuivat yhteisiin arvoihin ja eettisiin näkökulmiin. Oikeudenmukaisuus, joka sisälsi tasa-arvoisuuden ja tasapuolisuuden, koettiin melkein kaikissa vastauksissa erittäin tärkeinä arvoina. Oikeudenmukaisuus liittyi vahvasti myös koulun johtamiseen. Kaksi vastaajaa toivat esille tasa-arvoisen ihmiskäsityksen, sillä he pitivät tärkeänä jokaisen ihmisen aitoa kohtaamista riippumatta ihmisen taustasta.

”...Tärkeitä arvoja, ihmisarvosta lähdetään liikkeelle. Mä oon arvokas, meillä jokaisella on tehtävä elämässä, tarkoitus olla täällä...”

Turvallisuuden tunne kuvaa tunnetta siitä, onko koulussa hyvä olla. Koulun turvallisuutta voidaan tarkastella eri näkökulmista. Se voi olla ympäristön turvallisuutta, yksilön kokemusta tai niiden välistä suhdetta. Turvallisuus liitetään usein tekniikkaan ja fyysiseen ympäristöön, ihmisten toimintaan, näkyvään käyttäytymiseen, kokemukseen ja tiedostami-

seen. (Lindfors, E. 2011: 16). Tässä osiossa keskitytään pääasiassa emotionaaliseen turvallisuuteen, joka tarkoittaa työyhteisöön kuulumista, sen toimivuutta ja opettajien samanhenkisyttä. Osa haastateltavista koki töihin tulon mukavana, joka kertoo emotionaalista turvallisuuden tunteesta. Erityisesti opettajan huone koettiin henkisesti turvallisena paikkana, jossa voi avautua ja kertoa omista tunteistaan.

Emotionaalinen turvallisuus tarkoittaa myös vuorovaikutuksen määrää ja laatua, kun työskennellään yhdessä. Yhden haastateltavan mielestä turvallisessa, yhteisöllisessä ympäristössä ei aina tarvitse olla niin innostunut työstään, vaan siellä voi olla myös väsynyt. Se, että ylipäättänsä jaksaa tulla töihin, kertoo henkisestä turvallisesta työympäristöstä. Vahvasta emotionaalista turvallisuuden tunteesta kertoo se, että työyhteisössä löytyy halua edistää työkaverin työhyvinvointia.

”...Semmoinen käytäntö edistää opettajien työhyvinvointia kuin kohtaaminen arkipäivän tilanteessa. Jos joku näkee, että on tosi hankalassa tilanteessa, niin joku jää suo auttamaan. Jos joku tarvitsee tai ei halua mennä palaveriin yksin, niin voi pyytää neuvoa tai niiku ehkä se on enemmän tämmöistä tosi arkista se mitä koen. Ei mikään semmoinen kokous tai tiimi, sellainen ei välttämättä tee sitä, mutta jos jotain pitää nimetä niin alkuopetuksen tiimi, kuitenkin tällaiset yksittäiset kollegasuhteet...”

Turvallisuuden tunteen heikkona puolena nähtiin se, jos ei ole hyväksytty ”ydin” porukkaan. Yhden haastateltavan mukaan arvostelun kohteeksi joutuminen heikentää työhyvinvointia, siksi hänen toiveenaan oli toisten ihmisten arvostelun tai kyräilyn loppuminen tai ainakin sen pysyminen vähäisenä.

”...No siis se miten viihtyy työssä, miten mielellään tulee aamulla töihin. Äh ja miten kokee olonsa työpaikalla. Olenko ok porukkaa vai semmoinen näkymätön porukassa. Pahansuopaisuus, semmoinen toisten arvostelu tai semmoinen kovaääninen toisten arvostelu ja valittaminen, ehkä jos rupeis kokemaan mua kytätään tai mua arvostellaan tai jotenkin en ole tarpeeksi arvokas tai et mä en osaa ton mielestä nyt jotain, jos semmoinen yleistyis, niin ois semmoinen kyttäys meininki. Se varmaan heikentäis työhyvinvointia, sillä eihän kukaan halua olla työpaikassa arvostelun kohteena...”

Haasteltavien näkemysten mukaan hyvässä työyhteisössä ollaan avoimia, joka kertoo työyhteisön valmiudesta pysyä totuudessa. Avoimessa työyhteisössä asiat kerrotaan asioina

ketään sormella osoittamatta. Kirjallisuus tukee samaa ajatusta, sillä Sajovaara & Honkosen (2013: 167) mukaan ristiriitatilanteista saadaan kaikkia parhaiten hyödyntäviä, kun ne pystytään jättämään asioiden eikä ihmisten välisiksi selkkauksiksi.

”...Työhyvinvointiin vaikuttaa sellainen hyvä ilmapiiri. Että onko työyhteisö semmoinen avoin, puhutaanko työasioista asioina eikä henkilöinä...”

Haastatteluissa tuli ilmi, että yhteisöllisyys on täynnä erilaisia mahdollisuuksia, joka parhaimmillaan tarjoaa jokaiselle työntekijälle jotakin. Avoimet ja hyvät ihmissuhteet vahvistivat työssäjaksamista. Salovaaran & Honkosen (2013: 334) mukaan todellisuus on keskeinen arvo opettajan työssä, joka ohjaa oppijaa käytännön elämään ja ympäristön kohtaamiseen. Opettajan työssä se tarkoittaa rehellisyyttä itseä ja muita kohtaan tai kenen tahansa kanssa opettaja on vuorovaikutuksessa. Eräs haastateltava toi esille aidon rakkauten tunteen nykyistä työtä kohtaan.

”...Hyvät asiat töissä on aito rakkaus tätä työtä kohtaan. Oon onnellisessa työyhteisössä, jossa lähimmät työkaverit, on ainakin, tosi hyvä työyhteisö...”

Osa haastateltavista toi esille totuuden toimintana, joka tarkoitti aitoa välittämistä oppilasta. Aito välittäminen sisälsi tunnollisuuden ja lämminhenkisen työotteen sekä halun olla oppilaiden lähellä. Haastatteluissa tuli myös ilmi, miten avoimessa ja totuudenmukaisessa työyhteisössä ajankohtaisen tiedon merkitys korostui hyvinvoinnin taustatukijana.

5.1.2. Työyhteisötaidot

Työyhteisötaidoilla nähtiin olevan merkitystä yhteisölliseen työhyvinvointiin, sillä yhdessä tekeminen innosti ja selkeytti opetuksen järjestelyjä. Osa haastateltavista toi esille, miten tärkeänä he pitivät opettajien yhteistyön sujumista, sillä yhteisen vastuun jakaminen oppilaiden oppimisesta ja kasvattamisesta koettiin vahvistavan työhyvinvointia. Yhden haastateltavan mukaan työyhteisön työhyvinvointia tulisi tukea paremmin avoimen keskustelun kautta, jotta eniten tukea tarvitsevat luokat saisivat lisäresursseja. Työyhteisötaitoihin liitettiin myös avun tarpeen saaminen työkavereilta tai esimiehiltä, silloin kun

omat voimat eivät riittäneet. Haasteltavien mukaan hyvillä ja riittäväillä opetusvälineillä oli myös selvä yhteys työhyvinvointiin.

”...Työyhteisön työhyvinvointia voi tukea lähtemällä oppilaskeskeisesti. Mikä luokka tarvitsee eniten tukea. Et kun on avointa, niin ei tule tunnetta, että toi saa ja mä en saa sitä tukea. Eli avoimuus, miten tuet jaetaan. Mihin satsataan. Kuunnellaan oikeasti opettajaa, mitä halutaan esim. materiaalia. Yhteistyö kollegoiden kanssa on tosi tärkeää, voidaan lähettää luokasta toiseen tarvittaessa oppilas... ”

Haastateltavat toivat monessa kohtaa esille, että yhteisöllisyys ja työhyvinvointi muodostuvat yhteisestä tekemisestä, yhteisistä arvoista ja näkemyksistä. Yhteisöllisyys koettiin välttämättömänä voimavarana, jossa hyvä yhteishenki auttaa jaksamaan. Yhdessä opettaminen, joka voi olla samanaikaisopetusta tai muuta yhteistä opetusta, nähtiin tärkeänä tekijänä oman jaksamisen kannalta. Salovaara & Honkosen (2013: 268, 270) mukaan yhteisopetus voi koskea vain jotakin päivää, oppituntia tai pitempää ajanjaksoa. Näin ollen kirjallisuus vahvistaa ajatusta, että toistensa tunteminen, yhdessä tekeminen synnyttävät yhteistä ymmärrystä, ajattelua ja oppimista sekä turvallisuuden tunnetta. Hyvät kokemukset, lopputulokset ja onnistumisen tunne kantavat pitkälle myös huonoina hetkinä.

”...Mulle on hirveen tärkeitä yhteisöllisyys, avoin työyhteisö, missä voi hyödyntää osaajien ammattitaitoa, kollegoiden. Et oon oppinut pitkässä urassa hiomaan et miten voi oppia toisilta ja mahdollisimman paljon yhteistyötä, samanaikaisopetusta. Se ei oo niinkään arvo, kuitenkin tämmöinen hyvinvointiin liittyvä, et tavaltaan oppis tuntemaan työkaverit, arvostaa jokaisen työtä ja siten tästä lapsilähtöisyydestä, siitä lapsesta lähtien arvostaa jokaista lasta... ”

Toiseksi työyhteisötaitojen alaluokaksi muodostui yhteisöllisyyden tunne, joka oli haastateltavien mielestä tunne siitä, että kuuluu porukkaan. Yhteisöllisyyden tunne kertoo työyhteisön hyvästä hengestä, joka auttaa jaksamaan paremmin. Parhaimmillaan hyvässä työyhteisössä työ ei edes tunnu työltä. Silloin, kun tuntee yhteisöllisyyden tunteen ja kokee kuuluvansa ryhmään, se vaikuttaa hyvällä tavalla työhyvinvointiin. Yhteenkuuluvuus työssä heijastuu vuorovaikutustilanteissa, yhteisessä toiminnassa ja vallitsevassa kulttuurissa. Työyhteisöön kuulumisen koettiin myös lisäävän työn hallinnan tunnetta. Hyvässä työyhteisössä koetaan ”me” henkeä. Yhteisöllisyyden tunteen yllä leijui myös varjoja, sillä yksi haastateltava oli kokenut työyhteisöön sisälle pääsemisen hankalaksi, mutta pientä helpotusta siihen oli tullut ajan myötä.

”...Aikaa on mennyt, että on päässyt työyhteisöön sisälle, puoli vuotta. Erilaisia tapoja opettajilla, sallivia tapoja, mihin itse ei oo tottunut. No täällä saattaa törmätä siihen, että on ilmaa ihmisille. Mutta sitä kyllä näin puolen vuoden jälkeen on vähän muuttunut, että nyt musta tuntuu, että on vähän helpompi olla koko työyhteisössä. ...”

Työyhteisötaidoissa sosiaalinen vuorovaikutus nousi yhdeksi puhutuimmaksi aiheeksi yhteisöllisyyden ja työhyvinvoinnin vahvistajana. Haastateltavien mielestä hyvä ilmapiiri vaikuttaa kaikin tavoin työhyvinvointiin. Työhyvinvointia vahvistavat läheiset kollegat, jolloin kantavat ihmissuhteet auttavat työssäjaksamiseen. Suurin osa haastateltavista oli kokenut yhteisöllisyyden tunteen omassa työssään.

”...Musta täällä on ollut aina hyvä yhteishenki ja yhteisöllisyys opettajien kesken, mikä on auttanut jaksamaan. Et se vaan on niin tärkeää...”

Yleisen jaksamisen ajateltiin lisääntyvän, kun yhdessä tehdään jotain kivaa. Silloin kun rakennetaan ja toimitaan yhdessä, sen ajateltiin vahvistavan pärjäämistä ja yhteishenkeä. Haastateltavien mukaan työhyvinvointiin vaikuttaa yhdessä oleminen sekä koulussa että vapaa-ajalla. Yhteisillä kahvihetkillä oli merkitystä, sillä ne mahdollistivat yhteiset keskustelut, myös muista kuin työasioista. Yhden haastateltavan mukaan työpäivä voisi alkaa yhteisellä kahvihetkellä, jolloin jutellaan jo heti aamusta kuulumiset. Toisen haastateltavan mukaan kahvia tulisi juoda yhdessä vähintään kerran viikossa, sillä siitä saa hyvää oloa.

”...Sellainen edistää työhyvinvointia, että ollaan ikään kuin pois työkuvioiden äärestä. Ja jotain ihan muuta, et tutustutaan toisiimme persoonina, millaisia me ollaan ulkopuolella sen työkuvan tavallaan. Että semmoinen lisää työhyvinvointia...”

”...Sit on kiva, että on joku paikka, missä voi vähän avautua. Eikä joku toinen siinä mieti, että toi on niin huono. Vi mennä tonne opettajanhuoneeseen ja valittaa, et ihan kauheeta ja muut ymmärtää mistä puhuu...”

Haastateltavat kokivat myös arkipäivän kohtaamiset erittäin tärkeinä. Yhteisöllisyyden tulisi lähteä hyvinkin arkisista asioista kuten tervehtimisestä. Monissa vastauksissa nousi esille työn kiireellisyys, jolloin kävellään toisten ohitse reagoimatta mitenkään. Kaksi haastateltavaa nosti esille kiireen tunteen turhana, jonka ei tulisi antaa viedä mennessään.

Yhdessä vastauksessa otettiin esille, miten kiireenkin tunteeseen voi itse vaikuttaa olemalla kiiretön. Kirjallisuuden mukaan kiire on hyvin omakohtainen ja subjektiivinen tunne. Persoonatekijöiden lisäksi sen syntymiseen vaikuttavat asenteelliset seikat, itsetunto, työn osaamisen tunne, turvallisuuden tunne ja hyvät esimissuhteet. (Salovaara & Honkonen 2013: 195).

”...Yhteisöllisyys lähtee arkisista asioista, et tervehditään, ettei mennä semmoisessa umpitunnelissa, kiireessä...”

”...Et ihmiset jotenkin tajuis sen, et aina ei tuu juosten töihin, ei aina tuu tuputtaa, semmoinen kiireettömyys, vaikka se tiedetään, sit et on aikaa tarpeeksi siivutettu...”

Suurin osa haastateltavista koki saavansa hyvinvointia koulun ulkopuolisista tapahtumista. Yhden haastateltavan mielestä olisi tärkeää, että kaikki työyhteisön jäsenet osallistuisivat yhteisiin tapahtumiin. Toisaalta ketään ei voida pakottaa, sillä vapaa-ajan toiminnan tulisi olla vapaaehtoista ja omasta halusta nousevaa. Mukava tekeminen ja mielihyvän saaminen olivat toisaalta myös henkilökohtaisia asioita, sillä se mikä yhden mielestä oli loistava asia, saattoi toisen mielestä olla puuduttavaa.

Osa haastateltavista koki yhdessä vietetyn vapaa-ajan toiminnan vähentyneen, sillä aikaisemmin oli ollut enemmän teatterissa käyntejä, kulttuuria, urheilua ja illanviettoja. Yhteisöllisyyden ajateltiin voimistuvan liikkumalla, ruokailemalla yhdessä, risteilemällä ja juhlimalla. Erilaisia vapaa-ajan viettomahdollisuuksia toivottiin lisää. Parissa vastauksessa koettiin kulttuurivastaavan puuttuvan.

”...Ne on merkityksellisiä asioita, jotka liittyy tyhyilyyn, yhteisöllisyyden rakentamiseen. Sen pitää olla vapaaehtoista, ettei ryhmäpaineita. ja jokainen saa osallistua haluamallaan tavalla...”

”...Hyvinvointiin voidaan panostaa erilaisilla vaihtoehdoilla aina bilettämisestä urheiluun...”

Koulussa oli myös muuta henkilökuntaa, joiden kanssa opettajat toimivat. Koulun muun henkilökunnan mukaan ottaminen illanistujaisiin koettiin vaikeana asiana. Osassa vastauksissa heijastui ajatus siitä, että koulun muut aikuiset eivät välttämättä kuulu omaan työyhteisöön. Lisäksi epäselvyyttä aiheutti se, ketä ja kenen tulisi kutsua muut koulun

aikuiset mukaan yhteisiin tilaisuuksiin tai vapaa-ajan hetkiin. Lisäksi eri hallintokunnilla oli eri esimiehet, jolla koettiin olevan heikentävä vaikutus yhteisöllisyyden rakentumiseen ja sosiaaliseen kanssakäymiseen.

”...Mun työyhteisöön kuuluu kaikki, siis se on musta vähän hankalaa. Mä koen tavallaan, että kuraattori ja psykologi kuuluu mun työyhteisöön. Toisaalta mä teenkin niiden kanssa töitä. Mutta se on vähän hassua, kun on eri esimiehet ja mun käsityksen mukaan, kun koulussa on pikkujoulut, kaikki kutsutaan mukaan. Silti monesti kukaan ei heistä koskaan tuu. Ehkä ne ei koe kuuluvan työyhteisöön. Ja toinen juttu noi koulujen siistijät ja sellaiset, niin ne ei kuulu, niin mä koen, sihteerit ja kouluisäntä ne on ehkä jotenkin enemmän. Siistijäpuolta en koe työkavereiksi. Niissä on ollut viime aikoina tosi hurja vaihtuvuus...”

Työyhteisötaitojen kolmas alaluokka eli työn imu on merkki siitä, että töissä voidaan hyvin. Hyvinvoiva ihminen tulee mielellään töihin, kokee työnsä mieluiseksi ja nauttii työstään. Suurin osa haastateltavista koki työniloa, jota tukee myös Martimon (2017: 1) tieteellinen artikkeli työ imusta. Työ imuun kuuluu positiivisen psykologian käsite ja se liittyy työstä saatavaan mielihyvään. Sekä vastauksissa että artikkelissa nousi esille ajatukset myönteisistä tunne- ja motivaatiotiloista, joilla koettiin olevan merkitystä työn mielekkyyteen. Haastateltavien mukaan työnteon tulisi olla sellaista, että siellä jaksaa olla mukana arjessa ja se ei saisi olla liian rankkaa.

”...Työn pitää olla sellaista, että se ei tunnu liian rankalta. ...”

Salovaara & Honkonen (2013: 138) kuvaavat myönteistä työhyvinvointia sanoilla kuten tarmokkuus, omistautuminen ja uppoutuminen, joissa on nähtävissä yhtäläisyyksiä haastateltavien vastausten kanssa. Yhtä haastateltavaa innosti oppilaat, toinen koki saavansa hyvää oloa, kun teki työnsä tunnollisesti ja panostaen. Hyvät työkaverit osoittautuivat monissa vastauksissa hyvän työyhteisön kohokohdaksi. Ihanteellisessa työyhteisössä työt jakautuisivat tasaisesti ja sieltä löytyisi yhteistä innostuneisuutta ja aikaa uuden kehittämiseen. Silloin, kun oppilaiden kanssa on yhdessä onnistuttu, se auttoi myös työssäjaksamiseen. Tässä tutkimuksessa yksikään haastateltavista ei ollut katunut opettajaksi ryhtymistä.

”...Se on muuttunut, mutta edelleen on mielekästä, jos ajattelen tätä opettajan työtä...”

Myös Talis-tutkimus pitää vastausten kanssa yhtä, sillä tutkimuksen mukaan suurin osa suomalaisista opettajista, noin 92 prosenttia, ei kadu työvalintaansa, vaikka pelkäävät työssä uupumista. Vaakakupissa painoivat enemmän työn hyvät kuin huonot puolet. Talis-tutkimus on OECD:n 48 maata koskettava tutkimus, johon osallistui 2800 opettajaa ja 150 rehtoria Suomesta vuonna 2018. (Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos).

5.1.3. Työ- ja toimintatavat

Kolmas yläluokka kertoi työ- ja toimintatavoista. Ensimmäisenä alaluokkana oli positiivinen vuorovaikutus. Myönteisten tunteiden välittämällä koettiin olevan suuri merkitys työyhteisössä. Toisilta työkavereilta koettiin saatavan positiivista voimaa ja iloa, kun taas toiset voivat latistaa käytöksellään ja lisätä tyytymättömyyden tunnetta. Vastauksista ilmeni, miten hyvä ilmapiiri on pienestä eleestä tai asiasta kiinni. Kirjallisuuden mukaan myönteinen ryhmätunne tarkoittaa yhteenkuuluvaisuuden tunnetta ja hyväksyntää. Sitä pidetään tärkeänä, että ryhmän ilo on aitoa ja jokainen voi olla oma itsensä. Hyvän olon tunne työyhteisössä kertoo positiivisesta vuorovaikutuksesta. (Salovaara & Honkonen 2013 :133). Haastateltavien mielestä ihanteellisessa työyhteisössä ollaan iloisia, kannustavia ja tunnelma on kiireetön.

”...Hyvä ilmapiiri voi olla pienestä kiinni, ystävällisyyttä henkivä työyhteisö auttaa jaksamaan ja vahvistaa työhyvinvointia. Yhteisö, jossa ollaan ystävällisiä toinen toisillemme auttaa jaksamaan työssä...”

Yksi haastateltava korosti, miten ystävällisyys ja arvostava kohtaaminen edistävät työhyvinvointia. Toinen haastateltava kertoi, miten lähimmät työkaverit auttavat luomaan onnellisuuden tunnetta ja hyvää työyhteisöä. Osassa vastauksissa koettiin vuorovaikutuksessa olevan myös parantamisen varaa. Eräs haastateltava toivoi, että valittamista vähennettäisiin ja kiinnitettäisiin huomiota enemmän positiivisiin asioihin. Työkaverin hyvällä tuntemuksella koettiin olevan merkitystä positiivisen vuorovaikutuksen syntymiseen, siksi ihmisiä tulisi tutustuttaa toisiinsa. Silloin kun tuntee paremmin työkaverinsa, sen ajateltiin voimistavan ihmisten välistä vuorovaikutusta ja työssä viihtymistä.

”...Mä toivoisin että semmoista valittamista vähennettäisiin ja kiinnitettäisi huomiota siihen, että puhutaan enemmän positiivisia asioita. Mä uskon, että puhe tuottaa myös joko hyvää tai pahaa...

Toista alaluokkaa eli tiimiorientaatiota kuvaa se, että kaikki työyhteisön jäsenet tietävät yhteisen tavoitteen. Haastateltavat korostivat tiimityöskentelyn tärkeyttä, sillä sen ajateltiin ohjaavan toimintaa kohti yhteistä visiota. Työyhteisöstä saatava tuki koettiin myös selkeämpänä, kun yhteinen päämäärä oli kaikilla selvillä.

”...Ehkäpä mä koen sen, että hyvät työkaverit tekee paljon hyvinvointiin. Ja sit semmoinen yhteisöllisyys, et me ollaan, kuullostaaks toi tyhmältä, mutta et me ollaan tiimi tai joku oma ryhmä, joka toimii täällä arvojen tai yhteisen näkemyksen puolesta...”

Tiimiorientaatiossa näkyi kahden koulun yhdistämisen ongelmat, sillä eri kouluilla oli ollut omia yleisesti hyväksytyjä käyttäytymissääntöjä. Samaa ajatusta tuovat esille Sajovaara & Honkonen (2013: 99), sillä heidän mukaansa opettajahuoneen normit saattavat vaikuttaa ratkaisevasti koulun arjen toimintaan. Osassa vastauksista heijastui kaipuu entiseen työyhteisöön, jossa yhteisöllinen toiminta ja työn kehittäminen oli koettu olleen paremmin, jolloin ne olivat olleet yhteisiä ja kaikkien tiedossa. Sajovaara & Honkonen (2013: 82–83) vahvistavat ajatusta siitä, miten työyhteisön koko vaikuttaa selkeästi ryhmän toimintaan. Suuressa työyhteisössä on yleistä, että vain pieni osa osallistuu aktiivisesti ryhmän toimintaan ja se hajoaa myös helpommin pienempiin alaryhmiin aiheuttaen eripuraisuutta omalla toiminnallaan.

”...Miksi kokee, että hyvä työyhteisö on menetetty. Hyvän työyhteisön tekee selkeys, et sitä selvästi rakennettiin, sitä kehitettiin, sitä tehtiin kaikki yhdessä ja joku liittyy aina johonkin juttuun. Peruseriaate oli se, että kaikki tietää mitä tapahtuu, mitä kehitetään, miten kehitetään. Varmaan niin, niiku se on se varmaan niin, se tulee tahtotilasta tehdä tätä työyhteisöä...”

Nykypäivänä opettajan työ on myös paljon muuta kuin opettamista, sillä se on myös oppilaan rinnalla kulkemista, hyvinvoinnin tukemista ja kasvatuksellista ohjaamista. Haastateltavat kokivat joutuvansa olemaan monessa eri roolissa, jota ei välttämättä pidetty aina hyvänä asiana. Myös perinteinen luokkahuone ei ollut itsestään selvyys, vaan työskente-

lyä oli paljon koulun ulkopuolella. Haastateltavat toivat esille, miten perinteinen opettaminen oli jäänyt vähemmälle, tietotekniikkaa käytettiin yhä enemmän ja oppimisympäristöjä koettiin olevan monessa suunnassa. Osalle haastateltavista se tarkoitti moneen yhteisöön kuulumista.

”...Työssä on paljon muutosta, pyritään enemmän ulos koulusta. Opiskellaan aineita ulkona. Ja tämä digilisaatio vasta kiva onkin. Käytetään paljon koneita, tietokoneita, ollaan pihalla enemmän...”

”...Työ on paljon pirstaleisempaa. Joutuu työskentelemään eri tahojen kanssa. On monta ympäristöä mihin kuuluu. On monta yhteisöä, se niin laajenee se yhteisö...”

Uudet haasteet oppimisessa ja kasvatuksessa näkyivät haastateltavien vastauksissa kasvavina työmäärinä. Niihin toivottiin saatavan helpotusta työtä ohjaavilla selkeillä peruseriaatteilla ja yhtenäisellä toimintakulttuurilla. Erään haastateltavan mukaan tuntien uudelleen järjestelyt järkeistäisivät nykyistä systeemiä, sillä hän piti jaksojärjestelmää turhana alakouluikäisille. Haastateltavan mukaan opettajia helpottaisi koko vuotta koskeva sama lukujärjestys, jolloin pieniä tuntimääriä ainoastaan siirrettäisiin. Haastateltavan mukaan opettajien tulisi saada olla samassa rakennuksessa koko koulupolun ajan, sillä hänen mielestään se katkaisi koulupolkua turhaan, kun opettajat ja oppilaat joutuivat siirtymään rakennuksessa toiseen riippuen oppilaiden iästä ja luokkatasosta.

”...Työyhteisön työhyvinvointia edistää jaksojärjestelmästä luopuminen. Et ykkösestä kutoseen opiskelisivat saman lukujärjestyksen kanssa koko vuoden. 75 minuutin tunnit sopii tiettyihin aineisiin ja 2 x45 sopisi joihinkin. Oppilaiden ja opettajien koulupolku katkeaa ikävästi siirryttäessä eri rakennuksista toisiin.....”

5.2. Yhteisöllisyyden mahdollisuuksista ja haasteista työssäjaksamiseen

Haastateltavat opettajat olivat olleet pitkään työelämässä, joten kokemuksia oli kertynyt työssäjaksamisesta ja yhteisöllisyyden mahdollisuuksista ja haasteista. Mahdollisuuksien ja haasteiden yläluokiksi valikoitui osaamisen jakaminen, yhteistyö sidosryhmien kanssa, työyhteisön muutokset ja työyhteisöä kuormittavat tekijät. Alaluokat ja niistä koostuneet yläluokat on koottu yhteiseen taulukkoon (ks. taulukko 3).

Taulukko 3. Yhteisöllisyyden mahdollisuudet ja haasteet työssäjaksamiseen

Alaluokat	Yläluokat
Yhteiset oppimiskokemukset Työyhteisöviestintä Vertaistuki Osallisuus Yhdessä kehittäminen	Osaamisen jakaminen
Moniammatillisuus voimavarana Koulun muut aikuiset	Yhteistyö sidosryhmien kanssa
Kahden koulun yhdistyminen Haasteellinen toimintaympäristö Ajankäytön suunnittelu Fyysisten tilojen merkitys	Työyhteisöä kuormittavat tekijät

Haastateltavien mukaan hyvä työpaikka rakentuu hyvästä ryhmähengestä, toisesta välittämisestä ja toimivasta yhteistyöstä. Opetushallituksen (2014: 35–36) mukaan kouluissa tarvitaan yhä enemmän yhteistyötä, sillä sen on todettu vahvistavan koulun oppimis- ja kasvatustavoitteiden etenemistä. Aikaisempien tutkimusten mukaan yksinäisyys nostaa työssäjaksamisen riskiä, jolloin sosiaalinen ympäristö voi tällöin tukea tai joissakin tapauksissa jopa heikentää opettajien työssäjaksamista. (Savonmäki 2007: 32).

5.2.1. Osaamisen jakaminen

Yläluokka osaamisen jakaminen tarkoittaa yhteisiä oppimiskokemuksia, työyhteisöviestintää, vertaistukea, osallisuutta ja kehittämistä. Haasteltavien mielestä yhteiset oppimiskokemukset lisäsivät työssäjaksamista. Ulkopuoliset kouluttajat, työsuojeluihmiset, työkalupakin purkaminen ja työnohjaus koettiin hyvinä käytänteinä työssäjaksamisen kannalta.

”...Ulkopuolelta on tullut kouluttajia, työsuojeluihmiä, purettu yhdessä työkalupakkia. Työnohjaus on ollut vain harvoin tarjolla...”

Esimiehiltä toivottiin aktiivisempaa otetta työnohjauksen tarjoajana, sillä työnohjausta oli ollut vain harvoin tarjolla. Jotkut opettajat olivat itse järjestäneet itselleen ryhmämuotoista työnohjausta, jota koettiin tarvittavan erityisesti pienryhmäluokissa. Työnohjaus mahdollistaa työhön ja työyhteisöön liittyvien asioiden mietinnöt kokemusten, tunteiden tarkastelun ja jäsentämisen avulla, jota ohjaa koulutettu työnohjaaja (Salovaara & Honkonen 2013: 289). Vastauksissa tuli ilmi, että työnohjauksen toivottiin olevan pitkäkestoisia ja sitä tarvittiin käytännön työhön erityisesti rankoiksi koetuissa luokissa.

”...Työnohjausta on joskus harvoin tarjolla. Sellainen voisi olla joissakin tilanteissa, varsinkin sellaisissa tilanteissa, jossa on tosi rankka luokka. Sitä voisi olla tarjolla kaikille tarvitseville. Ehkä pitäisi olla semmoista pitempi kestoista...”

Helmisen (2012: 170) mukaan on tavallista, että kouluyhteisön työnohjauksessa käydään läpi tunnemaailmaan liittyviä teemoja, perustehtävän selkeyttämistä sekä johtajuuteen liittyviä seikkoja. Ollila (2012: 93) tuo esille tutkimuksessaan Paunosen-Ilmosen (2005) tutkimuksen, jonka mukaan koulutoimessa on vähiten osallistuttu työnohjaukseen, joka olikin nähtävissä haastateltavien vastauksissa.

Toinen alaluokka, työyhteisöviestintä, on työyhteisön sisällä tapahtuvaa viestintää, joka kohdistuu työyhteisön jäseniin tietoa siirtämällä tai jakamalla (Paasivaara & Nikkilä 2010: 92). Salovaara & Honkonen (2013: 126) määrittelevät työyhteisöviestinnän tiedon ja informaation vaihtamiseksi, yhteisöllisyydeksi, kokemusten jakamiseksi ja kulttuuriksi. Haastateltavat korostivat tiedonkulun sujuvuuden tärkeyttä. Tietoa kaivattiin tulevista tapahtumista ja yhteisistä päätöksistä perusteluineen. Haastateltavien mielestä yhteisölliseen työhyvinvointiin vaikuttaa vuorovaikutteinen, vapaa ja epävirallinen keskustelu esimerkiksi opettajakokousten yhteydessä.

Tiedonkulku samaistetaan usein johtamiseen, vaikka se koskettaa koko työyhteisöä, työryhmiä ja verkostoja (Salovaara & Honkonen 2013: 126). Samaa asiaa tuli esille tutkimustuloksissa, jonka mukaan tiedottamisen koettiin olevan hyvin paljon rehtoreiden tehtävä. Haastateltavat arvostivat avointa ja läpinäkyvää tiedottamista rahavirtauksista, palkintojen perusteista ja päätöksistä. Peruseriaatteena pidettiin sitä, että kaikkien tulee tietää mitä ja missä tapahtuu. Hyvä tiedottaminen ja yhdessä kehittäminen kertovat yhden

haastateltavan mielestä opettajien tahtotilasta tehdä hyvää työyhteisöä. Haastateltavien mukaan työyhteisöä hyvinvointia tukee tietoisuus siitä, mitä kouluyhteisössä tapahtuu ja että se on pedagoginen paikka. Parhaimpina tiedonlähteen jakajina pidettiin omia kollegoita, joiden kärkeä arvostettiin. Näin ollen haastateltavat arvostivat työyhteisön vahvuuksien tunnistamista ja yhteisesti sovittuja kehittämisalueita.

”...Moniammatillisuus tarkoittaa opettajien työssä sitä, että joutuu itse olemaan niin moniammatillinen. Niin monessa roolissa. Työn määrä laajenee koko ajan. Yhdelle tulee monista suunnista tietoa, on hyväksi ennen kaikkea työyhteisön jaksamisen kannalta, että tieto säilyy tuoreempuna ja että se tulee omalta ammattikunnalta...”

Osaamisen jakamiseen tarvitaan avointa, eri osapuolten näkemysten arvostamista ja luottamuksellista ilmapiiriä. Osaamisen jakaminen oppimiskokemuksena tarkoittaa parhaimmillaan runsasta vuoropuhelua, yhteistyötä ja toisilta oppimista, oli sitten kyseessä kollegat tai laajempi asiantuntijaryhmä.

Kasvokkain tapahtuvan tiedottamisen ja keskustelemisen nähtiin osittain vähentyneen rehtoreiden ja haastateltavien kesken. Tietoa saatiin Wilman ja sähköpostien kautta, joka koettiin hitaana ja persoonattomana tiedonsiirron lähteenä erityisesti silloin, kun asiat olivat henkilökohtaisia ja ne olisivat vaatineet nopeita päätöksiä. Haastateltavat yhdistivät tiedonsiirtoon luottamuksen. Yksi haastateltava korosti luottamuksellista suhdetta erityisesti henkilökohtaisissa asioissa. Toisen haastateltavan mukaan työhyvinvointia heikentää se, jos asioista ei uskalleta puhua suoraan esimiehelle vaan niistä käydään salaisia käytäväkeskusteluja. Haastateltavan kehittämis ehdotuksena oli, että työyhteisöön voitaisiin kehittää anonyymimpi tapa viestittää työyhteisöä koskevista seikoista tai puutteista esimiehille. Erään haastateltavan mukaan tiedottaminen ei saisi olla liian yksitotista, vaan esimiehille tulisi voida ja pystyä tiedottamaan erityisesti työntekijöiden jaksamisasioissa.

”...Pidän tärkeänä, että asioista tiedottaminen sujuu. Mahdollisuus osallistua tulevien asioiden käsittelyyn, osallistuminen keskusteleminen ja kun päätökset on tehty, niistä tiedotetaan ja avoimesti kerrotaan perusteet siihen, mitä on tehty...”

Kolmanneksi osaamisen jakamisen alaluokaksi valikoitui vertaistuki, jonka pohjalle tarvitaan yhteistä kieltä, yhdessä olon mahdollisuutta ja yhteisten kokemusten jakamista.

Kirjallisuuden mukaan vertaismentorointi tarkoittaa ammatillista suhdetta, jossa jaetaan kokemuksia, jolloin kokeneempi, tiedollisesti ja sosiaalisesti taitava mentori auttaa tarvittaessa uutta työntekijää. Mentoroinnissa siirretään kokemuspäistä tietoa ja osaamista sekä hiljaista tietoa. Opettajana oleminen saa vertaismentoroinnista näin ollen vahvistusta perehdytyksestä ja keskusteluista työyhteisön työkavereiden kanssa. (Saloranta & Honkonen 2013: 295). Haastateltavien mukaan vertaistuen tärkeys korostui erityisesti uusien työntekijöiden tukemisena. Yhteinen kieli ja ymmärrys siitä, että toinen aidosti ymmärtää toista, vahvistaa haastateltavien mielestä työssäjaksamista.

Neljäs alaluokka eli osallisuus kertoo työhyvinvoinnin ja turvallisuuden tunteesta. Nivala (2008 :166-168) kuvaa osallisuutta yhteisöön kuulumisena, toimintamahdollisuuksiin osallistumisena ja omina osallisuusvalmiuksina. Salovaara & Honkonen (2013: 39) mukaan osallistuminen, jossa asetetaan tavoitteita, keskustellaan ja pohditaan eri ratkaisuja, tehdään päätöksiä ja kannetaan vastuuta, kasvattaa sitoutumista ja toiminta saa syvämpiä piirteitä. Haastateltavat pitivät osallisuutta, jossa voidaan vaikuttaa itseä ja koulua koskeviin päätöksiin, tärkeänä kokemuksena.

Vastauksissa osallisuus liitettiin osittain tiedottamiseen, avoimuuteen ja kaikkia työyhteisön jäseniä koskettavaksi. Osallisuuden mahdollistaminen koettiin vahvistavan omaa pätevyyttä ja yhteisöllisyyttä, siksi jokaisen opettajan tulisi saada äänensä kuuluville. Samaa ajatusta tuovat kirjassaan esille Salovaara & Honkonen (2013: 39). Heidän mukaansa yhteisen polun löytyminen on mahdollista vasta sitten, kun kaikki opettajat saavat äänensä kuuluville eikä vain yksittäinen opettaja tai pienehkö opettajaporukka.

”...Mun mielestä työhyvinvointia lisää se, että niiku pienetkin asiat tehdään yhdessä, kysytään oikeesti mitä ihmiset halua. Ettei vaan äänekkäämmät ja voimakaimmat ihmiset tuu esille...”

Opettajan työn koettiin olevan luovaa, siksi siihen tulisi saada vaikuttaa. Osa haastateltavista oli kiinnittänyt huomiota johtoryhmän toimintaan, josta henkilöstön edustaja koettiin puuttuvan. Haastateltavien mukaan johtoryhmässä tulisi olla myös opettajien edustajia. Yhdellä haastateltavista oli ollut aikaisempia kokemuksia johtoryhmään kuulumisesta. Se oli antanut mukavaa lisäväriä työhön ja mahdollistanut osallisuuden ja sosiaalisuuden kokemuksen. Vastauksista nousi esille, että nykyisessä työpaikassa kehittäminen

ja osallisuuden mahdollisuudet olivat kaiken kaikkiaan heikentyneet aikaisemmasta. Lisäksi suuri työyhteisö koettiin haasteena, sillä isossa porukassa on vaikea tietää, ovatko asiat oikeasti kunnossa.

”...Täällä ei anneta aikaa asioitten keskustelulle, sitten on aina tiimiäikää, kehittämisäikää, iso opettajien kokous, se on vaan semmoinen tiedotustilaisuus. Et semmoista aikaa, että keskusteltais asioista ei oikeastaan oo. Johtoryhmästä huomaan, että siinä on pelkästään esimiehet, en tiedä onko pelkästään tämän vuoden ratkaisu. Siihen pitäisi ehdottomasti tulla muutos, että siinä on ääni eri luokkatasoa, on semmoinen ehdottomasti muutoksen paikka. Ja siten kun tulee kevät ei tiedä budjetista mitään. Onko se semmoinen avoin. Ja kerrotais mihin raha käytetään. Rahaa on käytetty erikoisesti, siksi olis tärkeää avata budjetti. Jotkut vaan päättää ja se kerrotaan. Laajemmin opettajat mukaan päätösten tekoon. ...”

Osaamisen jakamiseen liittyy vahvasti viides alaluokka eli yhdessä kehittäminen, johon sisältyy myös itseohjautuvuus ja oman työn arviointi. Haastateltavat kokivat olevansa itse parhaita oman työnsä asiantuntijoita. Haastateltavien mukaan yhdessä kehittäminen vaatii yhteisiä kokouksia ja hankkeita, joihin tulisi voida osallistua sopivissa määrin. Rehtoreiden suunnalta toivottiin tarkkaa harkintaa, mitä hankkeita otetaan käyttöön. Digijutut, projektit ja uudistukset koettiin tuovan toisaalta vaihtelua käytännön työhön, vaikka aina ne eivät olleet kaikkien mieleen. Harmillisena asiana haastateltavat kokivat uusien asioiden jatkuvaa virtausta, joka tarkoitti kaaoksen tunnetta ja vaikutusmahdollisuuksien vähenemistä opetuksellisissa seikoissa. Toisaalta kaikista kehityshankkeita ei tiedetty tarpeeksi, mitä on meneillään ja miten niihin olisi päässyt mukaan.

Sydänmaalakan (2006: 27–29) mukaan itsensä johtamisen tärkeimpiä tehtäviä ovat itsensä jatkuva uudistaminen, kyky ja joustavuus sopeutua ympäristön muutoksiin ja kiireen tunteen hallintaan. Salovaara & Honkosen (2013: 247, 289) mukaan koulujen kehittäminen on paljolti koulun perustehtävän, vision, arvojen, strategian ja pedagogiikan avaamista ja selventämistä, joilla on merkitystä normaalin arjen työssä. Kehittämisen tarkoituksena on ylläpitää kannustavaa ja avointa työyhteisöä, josta saadaan voimaa arkeen ja ammatilliseen kehittymiseen. Yksi haastateltava toi esille kehittämiseen liittyvän konkreettisen ehdotuksen, johon toivottiin löytyvän yhteistä aikaa.

”...Yhteistä aikaa tulee löytyä. Pienemmissä pöytäryhmissä ideointia. Kierretään, esitetään, tehdään ryhmässä ideoita. Vaatii useamman istunnon, että päästään demokraattiseen tulokseen, osallistavia käytäntöjä lisää...”

Yhden haastateltavan mukaan koululla oli ollut aikaisemmin käytössä pedagoginen kahvila, joka oli koettu hyväksi käytännöksi ja mahdollistanut vapaamuotoiset keskustelut. Pedagogisten kahviloiden ideana oli ollut mahdollisuus keskustella opettajien ja myös muun henkilökunnan kanssa opetukseen liittyvistä asioista, joissa jaettiin hyviä käytännön ideoita ja kokemuksia. Pedagogisen kahvilan toiminnan aktivointia toivoi yksi haastateltava.

”...Sitten meillä on ollut sellaisia pedagogisia kahviloita, jotka olivat vähän vapaamuotoisia keskustelutilaisuuksia omasta työstä, jossa oli vähän vapaampi näkö kaikki vähän semmoisia, et olis varmaan tarpeellisia kaikille...”

5.2.2. Yhteistyö sidosryhmien kanssa

Yläluokan, yhteistyö sidosryhmien kanssa, alaluokiksi valikoitui moniammatillisuus voimavarana ja koulun muut aikuiset. Moniammatillisuus tarkoittaa eri ammattiryhmien yhteistä toimintaa ja yhdessä työskentelyä, jossa yhdistyy eri asiantuntijoiden vahvuudet, jolloin osaaminen ja tieto jaetaan osallistujien kesken. (Rauramo 2012 :105). Erään haastateltavan toiveena oli, että eri asiantuntijat hyväksyisivät opettajien pedagogisen asiantuntijuuden opettajien erityisenä osaamisalueena ja lasta tukevana vahvuutena. Haastateltavan mukaan oppilashuolto tukee silloin parhaiten opettajan työtä ja näin ollen opettaja voi keskittyä enemmän opettamiseen.

”...Silloin kun moniammatillinen työryhmä toimii hyvin, sillä on mieletön vaikutus opettajan työhyvinvointiin ja työssäjaksamiseen. Moniammatillinen tiimi tukee sitä opettajantyötä ja hyväksyy tavallaan sen opettajan pedagogisen pätevyyden, näkee muutokset lapsessa. Moniammatilliselta tiimiltä voi saada myös henkistä tukea, hyväksyntää ja nähdään se tilanne. Ollaan tavalla siinä myös vierellä kulkijana siinä tilanteessa...”

Oppilashuollollisen tuen saanti koettiin sekä hyvänä että huonona. Opettajat olivat kokeneet saavansa paljon tukea oppilashuoltoryhmästä, jolloin sillä oli ollut hyvä vaikutus

opettajien työhyvinvointiin ja työssäjaksamiseen Osassa vastauksissa korostettiin oppilashuollollisen tuen saannin merkitystä henkisissä asioissa, jolloin heidät koettiin vierellä kulkijoina. Muutamat haastateltavat kokivat oppilashuollollisen tuen saannin pelkiksi ohjeiksi, jolloin olisi itse pitänyt ottaa yhteyttä moniin suuntiin ja järjestää palavereita. Nykyisessä systeemissä opettajan koettiin olevan joka paikan höylä, joka vie yksin oppilaan asioita eteenpäin, joka rasittaa ja vie myös liikaa aikaa. Osa haastateltavista koki yhteisöllisen oppilashuollon toimintavan olevan epäselvää, joten sen rakenteisiin toivottiin selvyyttä vastuujaiko asioissa.

”...Silloin, kun moniammatillinen työryhmä toimii hyvin, sillä on mieletön vaikutus opettajan työhyvinvointiin ja työssäjaksamiseen. Moniammatillinen tiimi tukee opettajan työtä ja hyväksyy tavallaan sen opettajan pedagogisen asiantuntijuuden, näkee muutokset lapsessa. Moniammatilliselta tiimiltä voi saada myös henkistä tukea, hyväksytään ja nähdään se tilanne. Ollaan tavallaan siinä myös vierellä kulkijana siinä tilanteessa...”

Erään haastateltavan mukaan oppilashuoltoryhmän tapaamisen jälkeen oma työ oli tullut oikeastaan kuormittavammaksi. Oppilashuollosta olisi toivottu saatavan enemmän tukea varsinkin akuuttitapauksissa ja erityisoppilaiden kohdalla. Oppilashuoltoryhmään toivottiin lisää resursseja, jotta se voisi toimia paremmin matalamman kynnyksen paikkana.

Moniammatilliseen tiimiin kuuluu oppilashuollollisen ryhmän lisäksi monikieliohjaajia, joiden apu oli koettu korvaamattomaksi joissakin tilanteissa. Yhteisen kielen merkitys monikulttuurisessa koulussa näyttäytyi yhteistyönä oppilaiden, perheiden ja koulun välillä. Monikieliohjaajien työpanosta toivottiin erityisesti rauhoittamaan ja ennaltaehkäisemään väkivalta- ja hulinatilanteita koulun käytäviltä. Odotukset olivat kaiken kaikkiaan suuremmat sekä monikieliohjaajia että oppilashuollon jäseniä kohtaan, kuin oli resurssien puitteissa tarjota. Toisaalta vastauksista oli nähtävissä, että kaikkien eri asiantuntijoiden työnkuvaa ei tunnettu täysin.

”...Monikieliohjaajat saisivat olla aktiivisempia kohti oppilaita. Kaikilta enemmän jalkautumista oppilaiden luokse. Tuntuu, että monikieliohjaajat eivät itsekään tiedä, mikä heidän roolinsa on. Voisivat olla kasvattajia, puuttuvat huonoon käytökseen, osoittaisivat kiinnostusta. Ne voisivat olla aikuisia, kenen kanssa keskustella muustakin kuin koulusta...”

Haastateltavat kaipasivat kouluun myös uusia asiantuntijaryhmiä kuten sosiaalityöntekijöitä, sillä koulussa oli paljon maahanmuuttajia, joille suomalainen koulujärjestelmä ei ollut tuttu. Lisäksi koululääkäri voisi olla enemmän paikalla ja koulussa voisi työskennellä psykiatrinen sairaanhoitaja, jonka toimintaa eräs haastateltava muisteli hyvällä. Yksi haastateltava toi esille, miten hän haluaisi nähdä koulun suurena koulukeskuksena, josta löytyisi eri asiantuntijoita eri aloilta saman katon alta.

”...Oppilashuoltoryhmä voisi toimia tehokkaammin, yksilöllisemmin oppilaan parhaaksi. Monikieliohjaajien työnkuva ei ole selvinnyt. Ummikot kaipaavat tietoa suomalaisesta koulutusjärjestelmästä....”

”...Toivon, että koulun sisällä voisi olla tiettyjä ammattiryhmiä minkä tietämistä tarvittaisiin. Esim. oma sosiaalityöntekijä, muukin kuin kuraattori, joka palvelisi perheitä isompana palvelukokonaisuutena. Joku nimetty koulun työntekijä, jolla on jotain erityisosaamista, robotiikkaa, harrastemahdollisuuksia. Koulu voisi olla isompi kokonaisuus...”

...Koululääkäri ois hyvä olla joka päivä. Meillä on ollut psykiatrinen sairaanhoitaja, hänellä oli vastaanotto, ei varmaan semmoinen ois vakituisesti yhtään huonompi idea...”

Yhteistyö sidosryhmien kanssa toisena alaluokkana on koulun muut aikuiset, joka tarkoittaa koulussa työskenteleviä kaikkia aikuisia. Opettajat kokivat vaihtelevasti koulun muun henkilökunnan kuulumisen omaan työyhteisöönsä. Koulun arjessa näkyvät siistijät, jotka tapaavat päivittäin koulun oppilaita ja muuta henkilökuntaa, mutta opettajien yhteistyö siivouspuolen kanssa oli melko vähäistä. Opetussuunnitelman (2016 :34) mukaan koulupäivän onnistuminen ja hyvinvoinnin edistäminen kuuluu kaikille koulun aikuisille, mutta se näkyi vähäisenä vastauksissa.

Haastateltavat tekivät vaihtelevasti yhteistyötä kuraattorin, psykologin, monikieliohjaajien, terveydenhoitajan, lääkärin, kouluisännän, koulusihteerin ja kouluruokalan työntekijöiden kanssa. Psykologi, kuraattori ja terveydenhoitaja kuuluivat oppilashuoltoryhmään, joten jonkinlaista kanssa käymistä heidän kanssaan oli suurimmalla osalla haastateltavista. Positiivisena asiana koettiin se, että psykologi ja kuraattori olivat paljon näky-

villä myös opettajahuoneessa, sillä heidät koettiin tärkeiksi yhteistyökumppaneiksi. Yhdessä vastauksessa toivottiin, että eri ammattikuntien rajaa ei olisi, vaan oltaisiin enemmän yhdessä tekemisessä riippumatta siitä mitä ammattia kukin edustaa.

”...Et mä kyllä jotenkin toivon, että et sitä ammattikuntien rajaa, mä toivon et ois niin vanhanaikaisia omia poteroita vaan koetaan että ollaan täällä yhdessä tekemisessä. Semmoisia työyhteisön rajoja ei syntyisi...”

Juuti (2013: 58, 59) tuo esille samankaltaista ajatusta, jossa kompleksisuusajattelun mukaan ratkaisu ympäristön muutokseen nojaa pitkälti työyhteisöjen itseorganisoitumiseen ja ihmisten oman energian vapauttamiseen. Hänen mukaansa menestyvässä organisaatiossa ihmisiä ei tulisi asettaa liian pieneen muottiin tai tehtävään. Silloin kun ihminen ilmaisee itseään aidosti, se vapauttaa uudenlaista energiaa. Vapautuva energia heijastuu organisaatiossa asiakkaiden parempaan palvelemiseen.

5.2.3. Työyhteisöä kuormittavat tekijät

Opettajien työ on kiinnostanut tutkijoita jo pitempään työn kuormittavuuden vuoksi. Opettajien työtä ovat tutkitun tiedon mukaan rasittaneet lisääntynyt työmäärä, ajankäyttö, työolosuhteet, moninaiset perheet ja haastavat oppilaat (Santavirta, Aittola, Niskanen, Pasanen, Tuominen & Solovieva 2001: 3). Osittain samoja kuormituksen aiheita nousi esille tässä tutkimuksessa, sillä toisen tutkimuskysymyksen kolmanneksi yläluokaksi valikoitui työyhteisöä kuormittavat tekijät. Yläluokka sisälsi alaluokat kuten kahden koulun yhdistyminen, haasteellinen toimintaympäristö, ajankäytön suunnittelu ja fyysisten tilojen merkitys.

Kahden koulun yhdistyminen ei ollut sujunut ongelmitta. Aikaisemmissa kouluissa oli ollut erilaiset toimintatavat ja koulujen yhdistymisestä oli kulunut vain vähän aikaa, joten siihen liittyi haastateltavien mukaan vahvoja tunteita ja luopumista aikaisemmasta toiminnasta. Kahden koulun yhdistymisen alkutaipaleella oli koettu olevan ”ryppyjä” perusrakenteissa. Lukujärjestykset olivat olleet sekaisin, avunsaannin ja resursoinnin koettiin olevan vähäisempää kuin aikaisemmin sekä isomman koulurakennuksen työntekijät määräsivät, miten pienemmän koulurakennuksen henkilöiden tulee toimia.

Yhdistyneessä koulussa ihmiset eivät tunteneet toisiaan ja kahden eri rakennuksen henkilökunnalla oli eriäviä näkemyksiä koulun hyvistä käytänteistä. Toisaalta kahden koulun yhdistyminen oli tuonut myös uusia ja eri-ikäisiä opettajia työyhteisöön. Yhden haastateltavan mukaan jonkinlaisista epäreiluuden ja epäluottamuksen ilmapiiriä oli kuitenkin havaittavissa, mutta siihen ei tulisi lähteä mukaan. Lisäksi esimiehen tuki oli karannut kauemmaksi ja koulun taloudellinen niukkuus oli jättänyt oman jälkensä. Yhden haastateltavan toiveena oli, että elokuussa ennen koulujen alkua, opettajien ryhmäytymiseen käytettäisiin enemmän aikaa.

”...Kahden koulun yhdistäminen heikentää työhyvinvointia. Esimiehen tuki on kauempana. Aikaisemmin sai vastauksia paljon helpommin. Nykyään kaikki menee enemmän sähköpostien ja Wilma viestien kautta. Mieluiten mä keskustelen suoraan vaikeistakin asioista. Se on selkeesti heikentänyt työhyvinvointia. Raha myös vaikuttaa työhyvinvointiin, kun jokainen penni pitää venyttää. Siitä tulee lisätyötä...”

Haastateltavat kaipasivat toimintakulttuuriin ja työyhteisöön selkeämpiä peruseriä, joiden mukaan toimitaan. Kaiken kaaoksen ja uuden työskentelyn rinnalle kaivat tiin yhtenäistä, arvostavaa ja toisiaan kunnioittavaa työskentelyä. Vastauksista ilmeni, että koulurakennusten sijainnilla oli merkitystä hyvän työyhteisön syntymiseen, sillä lähimmät ja parhaimmat työkaverit löytyivät samasta rakennuksesta. Haastateltavien mukaan iso, kahdesta rakennuksesta muodostuva yhtenäiskoulu oli turhan iso yhteisöllisyyden kannalta, sillä kaikkia opettajia ei tunnettu edes nimiltä. Osa koki vanhan, tutun toimintaympäristön ja toimintakulttuurin kadonneen, joka toisaalta vahvisti oman työn arvostamista, hallintaa ja ammattiyhteisöä.

”...Yhteisöllisyys on voimavara, jota tarvitaan. Tekemään sitä työtä, niin kaikkien tulee kuulua yhteisöön. Nyt meillä on haastetta, kun kaksi koulua on yhdistynyt, kaikki ei koe olevansa samassa koulussa. Kaksi eri rakennusta, isompi ja pienempi. Pienemmässä koulussa opettajat ovat kokeneet, että mennään liiaksi ison koulun ehdoilla. Kun pidetään äänestys totta kai isompi koulu voittaa ja mennään sen ehdoilla. Pienemmästä koulusta tulleet joutuvat sopeutumaan koko ajan ison koulun ehtoihin. Pienemmät koulut ovat jääneet huomioimatta.”

Kahden haastateltavan mukaan koulujen yhdistymistä olisi pitänyt pohjustaa paremmin. Eräällä haastateltavalla oli kokemuksia samanlaisesta tilanteesta aikaisemmin, jolloin

kahden koulun yhdistyminen oli sujunut hyvin koulun ulkopuolisen asiantuntijan vetäminä.

”...Tässähän on kaksi koulua yhdistynyt, siinä tilanteessa oon ollut ennenkin kun koulut on yhdistynyt joku vuosi sitten. Sitä on ennalta pohjustettu, oli ollut ulkopuolinen konsultti. En osaa sanoa sitä, että sen täytyy olla ulkopuolinen konsultti, mut kuitenkin on käytetty runsaasti aikaa, tavattu kerran kuussa. On aktiivisesti haudattu sitä vanhaa, etsitty uutta. Tästä koulusta semmoinen on puuttunut...”

Toinen alaluokka eli haasteellinen toimintaympäristö näyttäytyi haastateltaville oppilaiden erilaisilla ja monimutkaisilla ongelmilla, jonka koettiin vievän tilaa opettamiselta. Salovaara & Honkonen (2013: 164) vahvistavat samaa ajatusta, sillä he tuovat esille kirjassaan OAJ:n teettämän tutkimuksen, jonka mukaan oppilaiden häiriökäyttäytymiset ovat lisääntyneet ja avun tarve on kasvanut. Haastateltavat kokivatkin joutuneensa puuttumaan yhä enemmän oppilaiden perhe-elämään, häiriökäyttäytymiseen ja olemaan näin ollen monessa roolissa.

”...Oppilaiden erilaiset tosi monimutkaiset ongelmat korostuu mun mielestä tosi paljon. Vie tilaa opettamiselta, opetus on toissijalla. Joudutaan viemään sitä oppilaan elämää. Ettei tarvitsisi niin perhe-elämään tai muuhun häiriökäyttäytymiseen niin paljon puuttua...”

Alueen sosioekonomiset haasteet näkyvät koulussa opettajien työmäärän lisääntymisenä, jolloin oppilaiden ongelmat kaatuivat liikaa ja yksinomaan opettajien huoleksi. Koli (2014: 7) tuo osittain samaa ajatusta väitöskirjassaan, jonka mukaan opettajille eniten työstressiä aiheuttavat oppilaiden käytöshäiriöt, suunnitteluajan vähyys ja arviointikäytännöt. Henkistä pahoinvointia taasen aiheutti työpaineet, joka syntyi epäselvistä rooleista työelämässä.

”...Yhteiskunnan taholta on tullut, että opettajan pitäisi pystyä tekemään enemmän, niin koen sen kyllä kuormittavana. Suunnitteluun jää vähemmän aikaa kuin opetuskirjan suunnitteluun, projekteihin tai ilmiöiden pohtimiseen. Et perustyöhön ei jää aikaa. Työaika ei riitä toimintaan. Työtä kuormittaa sosioekonomiset haasteet oppimisvaikeudet ynnä muuta. Jos lapsi voi huonosti, se heijastuu luokassa, opettajat joutuu tekemään työtä sen eteen. Työn vaatimukset on lisääntynyt...”

Kolmantena alaluokkana nähtiin ajankäytön ongelmat. Aikaa ei riittänyt perustyöhön, sillä muut yhteiskunnalta tulleet veloitteet veivät liikaa aikaa. Työmäärä oli kasvanut kohtuuttoman paljon, eikä normaali työaika riittänyt perustehtävän toteuttamiseen. Hakasen (2009: 4) mukaan jatkuva kiire ja kohtuuttoman suuret odotukset työn vaatimuksesta suhteessa omaan jaksamiseen aiheuttavat paljon terveydellisiä haittoja. Opetusalan Ammattijärjestön OAJ:n (2016) tutkimuksen mukaan kolmanneksella opettajista oli todettu terveyttä haittaavia ongelmia, jotka oli nähtävissä sairauspoissaoloina.

Haastateltavien mukaan riittämättömyyden tunne töissä oli niin suuri, eikä aikaa ei riittänyt keskusteluille, työn normaaliin toimintaan ja suunnitteluun. Sajovaara & Honkonen (2013: 195) tuovat esille kiireen tunteen henkilökohtaisena tunteena, joihin monet tekijät lisäksi vaikuttavat. Haastateltavien mukaan kiireen tunteeseen olivat vaikuttaneet muuttunut toimintaympäristö, osalle turvallisuuden tunne, erilaiset arvot esimiehen kanssa ja resursien vähyys. Vahvuutena haastateltavat pitivät työn osaamisen tunnetta ja hyvää itsetuntoa. Lisäresursseja kaivattiin opettamiseen, erityisopettamiseen ja moniammatilliseen asiantuntijuuteen.

”...Mut semmoinen hektisyys ja semmoinen kiire. Ne kuuluu mun kuvaan koulusta ja nyt vielä semmoinen riittämättömyyden tunne. Pitäisi tehdä enemmän mut se ei oo mahdollista. Pitäisi ehkä olla enemmän resursseja tämmöisessä koulussa, missä me ollaan...”

Osa haastateltavista oli pahoillaan oppilaiden puolesta, jotka tarvitsisivat enemmän erityishuomiota, mutta sitä ei ollut riittävästi tarjolla. Pienryhmäopetus ja samanaikaisopetus oli koettu hyviksi käytännöiksi, sillä ne vahvistivat opetusta haastavien ja erilaisten oppilaiden kanssa. Osa haastateltavista koko nykyisen työn oleva kaukana ihanteellisesta työpaikasta työn kuormittavuuden vuoksi. Yksi haastateltava otti esille, miten yhteisöllistä toimintaa heikensivät epäselvät rakenteet, yhteinen kehittäminen ja yhteisen toiminnan puute. Osa vastaajista kaipasi enemmän yhteistä aikaa erityisesti kuulumisten ja ajatusten vaihtoon.

”...Miksi kokee, että hyvä työyhteisö on menetetty. Hyvän työyhteisön tekee selkeys, et sitä selvästi rakennettiin, sitä kehitettiin, sitä tehtiin kaikkia yhdessä ja joku liittyy aina johonkin juttuun. Perusperiaate oli se, että kaikki tietää mitä tapahtuu, mitä kehitetään, miten kehitetään. Varmaan niin, niiku se on se varmaan niin, se tulee

tahtotilasta tehdä sitä työyhteisöä. Et jos on ajatus mä käyn vaan täällä töissä ja ajatus paisuu niin siitä on aika vaikea lähteä rakentamaan semmoista hyvää työyhteisöä....”

Neljäs alaluokka eli fyysisten tilojen merkitys nousi esille tutkimustuloksissa. Kouluympäristön terveydellä ja fyysisillä olosuhteilla oli haastateltavien mukaan vaikutusta työhyvinvointiin. Haastateltavat kokivat fyysisen työympäristön tärkeäksi, sillä se nostettiin kärkisijoille työhyvinvointia edistävänä tekijänä. Toisessa koulurakennuksessa oleva sisäilma oli koettu paremmaksi, siksi osa haastateltavista oli kokenut voivansa paremmin toisessa rakennuksessa. Osa haastateltavissa koki voivansa työskennellä vain toisessa rakennuksessa terveysyiden vuoksi. Mankan (2012: 85) mukaan sisäilmaongelmat saattavat aiheuttaa iho-oireita, hengitysoireita ja ääniongelmia.

”...Työhyvinvointiin kuuluu terve työympäristö, että se rakennus on terve. Ilma, mitä hengittää on terve ja mulle on sit tosi tärkeä se, et mä en oo semmoinen toimistotyöntekijä, mä en vois istua. Hyvinvointia on mulle se, että mä voin ikään kuin ohjata sitä omaa tekemistä. Mä voin opettaa ulkona tai liikkua, mittari kertoo aina askeleet päivässä, et kyllä siitä aika monta kilometriä tulee täyteen päivän aikana, et se on semmoista liikkuvaista, niiku oma vapaus tehdä ja valita niitä ratkaisuja, jotka liittyy sit itse siihen työympäristöön tai muuhun...”

”...Ekana tulee mieleen kaikki hömpät, mut tärkeämpänä mä pidän sitä, että työolosuhteet ovat hyvät..”

Salovaara & Honkosen (2019: 213) mukaan opettaminen ja kasvattaminen saavat parhaimmat lähtökohdat, kun tilaratkaisuissa on otettu huomioon koulun rakenteet, joihin kuuluvat opetustilat ja opettajahuone. Rakennusten kosteus- ja homeongelmilla, melulla ja tilojen siivouksella on merkittävä vaikutus opetustilanteisiin ja työssäjaksamiseen. Lisäksi he pitävät tärkeänä koulurakennuksen sisäilmaa, lämpötilaa, valaistusta, kalustusta ja ergonomisia asioita. Yksi haastateltava toi esille ajatukset ihanteellisesta työpaikasta, jossa töitä saisi tehdä rauhallisesti, suunnitelmallisesti ja ympärillä olisi kaunista. Työn ergonomia olisi tarkkaan suunniteltu ja ympäriltä löytyisi iloisia, hymyileviä työkavereita, jotka kannustaisivat hymyillen kohti tavoitteita. Ajasta ei olisi pulaa, vaan sitä löytyisi aina niin työtehtäville kuin työkavereille. Mieltä inspiroisi paikkojen siisteys, hyvä järjestys ja uudet huonekalut. Ongelman sattuessa apua olisi heti tarjolla eikä rikkiäiset laitteet tai huono ergonomia kuormittaisi yhtäkään opettajaa.

”...Täällä ois kaunista, kaikki paikat olis tip top kunnossa. Kaikki huonekalut ois uutta ja kaunista, mukavaa ja koko ergonomia ois mietitty. Ja jos ois jotain ongelmaa niin siihen sais heti apua, ettei tarvittis minkään rikkinäisten asioitten ja laitteiden, huonojen ergonomiotten kanssa taistella...”

5.3. Johtamisen merkitys yhteisöllisen työhyvinvoinnin taustatukena

Johtamisen merkitys yhteisöllisyyden rakentajana oli kiistaton, sillä se sivuutti haastateltavien puheita miltei kaikissa aikaisemmissa teema-alueissa. Johtaminen näyttäytyi kokonaisvaltaisena toimintana joko yksittäisen opettajan tai työyhteisön toiminnan taustalla. Erään haastateltavan mukaan yhteisöllisen johtamisen tarkoituksena oli yhteisöllisyyden rakentaminen ja työyhteisön kasassa pitäminen. Toinen haastateltava piti tärkeänä lainsäädännön tuntemista johtamisessa. Salovaara & Honkonen (2013: 264) tuovat esille, miten yhteisöllisessä johtamisessa olennaista on kehittyminen, innostaminen ja innostuminen, jolloin työyhteisön erilaisuus nähdään voimavarana. Yhteisöllisen johtamisen lähtökohdaksi he mainitsevat oikeudenmukaisuuden ja luottamuksen, jonka arvojen alla johtamisessa on kyse päätöksenteosta, ristiriitojen purkamisesta ja tavoitteiden asettamisesta. Edellä mainitut seikat nousivat pääasiassa esille myös haastateltavien vastauksissa.

Koulussa yhteisöllisen johtamisen yläluokiksi valikoitui arkijohtaminen ja hyvän ilmapiirin luominen, jotka sivuavat paljolti Salovaaran & Honkosen (2013: 261) näkemyksiä yhteisöllisestä johtamisesta. Taulukossa 4 on tiivistetty yhteisöllisen johtamisen ylä- ja alaluokat. Arkijohtamisen alaluokiksi muodostuivat oikeudenmukaisuus ja luottamus, osaamisen tunnistaminen ja päätöksenteko. Hyvän ilmapiirin luomisen alaluokkia ovat innostava johtaminen ja oppimismyönteisen ilmapiirin luominen.

Taulukko 4. Johtamisen merkitys yhteisöllisen työhyvinvoinnin taustatukena.

Alaluokat	Yläluokat
Oikeudenmukaisuus ja luottamus johtamisessa	Arkijohtaminen
Osaamisen tunnistaminen	

Päätöksenteko	
Innostava johtaminen Oppimismyönteisen ilmapiirin luoja	Hyvän ilmapiirin luoja

Rehtoreiden läsnäoloa ja kokonaisvaltaista näkemystä opettajien työstä pidettiin erittäin tärkeinä rehtoreiden osaamisalueina. Rehtoreiden omilla esimerkeillä oli vaikutusta hyvän ilmapiirin syntyyn.

5.3.1. Arkijohtaminen

Koulussa rehtorin tehtävänä on ohjata koulun henkilökuntaa kohti päämäärää, jolloin ihmisten ja asioiden johtaminen kietoutuvat toinen toisiinsa. Arkijohtaminen on paljolti yhteistyötä opettajien kanssa, jolloin rehtori huolehtii, kannustaa ja auttaa koulun henkilökuntaa sovittujen linjauksien mukaisesti. Arkijohtamisessa tarvitaan tiedon kulkua, johtamisen jakamista, sillä työyhteisössä jaettu tietämys, läpinäkyvyys ja avoimuus vähentävät aikaisempien tutkimuksien mukaan kateutta, epäluuloja johtajuutta ja johtamista kohtaan. (Sajovaara & Honkonen 2013: 261, 265). Oikeudenmukaisuus arkijohtamisessa nousi haastateltavien puolelta yhdeksi tärkeimmäksi ominaisuudeksi rehtorin työssä, joka tarkoittaa opettajien tasa-arvoista kohtelua.

”...Johtajan tulisi toimia reilusti, ei saa olla suosikkeja, koska se hajauttaa työyhteisöä. Kaikki kokis, et johtaja on tasapuolinen...”

Myös aikaisemmat tutkimukset puoltavat sitä, että oikeudenmukaisuus, tasa-arvo ja luottamus kuuluvat hyvään johtamiseen sekä opetuksen perustehtävän laadukkaaseen toteutumiseen. Erään haastateltavan mukaan varsinkin isoissa työyhteisöissä korostuu tasapuolisuuden ja oikeudenmukaisuuden tärkeys, sillä ne vaikuttavat ratkaisevasti yhteisöllisyyden syntyyn. Osassa vastauksista nostettiin esille hyvän johtajan ominaisuudet, joita oli kuvattu sanoilla demokraattinen, avoin, joustava, tasapuolinen, joka ei suosi ketään ja suhtautuu kaikkiin opettajiin kunnioittavasti.

”... Hyvän johtajan ominaisuuksia ovat demokraattisuus, avoimuus, tasapuolisuus, ei suosimisia, kaikkien kunnioitus, johtaja ei saa kommentoida ulkonäköpiirteitä...”

Erään haastateltavan mukaan rehtoreiden johdonmukaisuus tulisi näkyä lukujärjestyksiä ja resursseja suunnitellessa. Lisäksi niissä tulisi huomioida opettajien henkilökohtaiset toiveet ja tarpeet mahdollisimman joustavasti. Erään haastateltavan mukaan kaikilla opettajilla tulisi olla samanlaiset mahdollisuudet saada lisätunteja, sillä eriarvoisuuden koettiin heikentävän työyhteisön yhteisöllisyyden tunnetta ja altistavan kiusaamiselle.

Oikeudenmukaiseen johtamiseen tarvitaan luottamusta, joka nähtiinkin useissa vastauksissa erityisen tärkeänä roolina esimiehen työssä. Eräs vastaaja piti sitä tärkeänä, että poisolojen syy pysyy vain rehtorin ja koulusihteerin tiedossa, sillä kokemuksia oli kertynyt myös toisenlaisesta käytännöstä. Luottamus lisää turvallisuuden tunnetta ja se on tärkeää työyhteisön jäsenten kesken.

”...Työhyvinvointi on kokonaisvaltaista ja siinä on hirveän tärkeässä roolissa esimiehet. Pystyykö esimieheen luottamaan...”

Eräessä vastauksessa korostettiin luottamuksen tärkeyttä myös kollegoiden kesken. Lisäksi luottamus nähtiin käänteisenä ja saavutettuna etuna, sillä eräs haastateltava arvosti sitä, että rehtori luotti työntekijöihin ja mahdollisti erilaiset tavat tehdä töitä. Budjetti asiat mietityttivät, siksi niiden perään toivottiin avoimuutta. Eräs haastateltava ihmetteli, miten eri kouluissa rahaa voidaan käyttää niin monin eri tavoin. Taloudellinen niukkuus heijastui vastauksissa, sillä rahaa ei ollut tarpeeksi tavallisten opetustarvikkeiden ja materiaalin hankintaan sekä henkilökunnan resursointiin. Samaa ajatusta on tullut esille jo vuosia sitten, jolloin Aro (1998 :18) on esittänyt, miten tiukka taloudellinen niukkuus vähentää työhyvinvointia.

”...Mut selkeesti täällä on erilainen tapa käyttää rahaa...”

”...Raha myös vaikuttaa työhyvinvointiin, kun jokainen penni pitää venyttää. Siitä tulee lisätyötä...”

Ympäristöstä tulevat muutokset koettiin yllättävinä, sillä globaalisuus ja moniongelmaiset perheet ja oppilaat haastoivat haastateltavien mielestä myös johdon toimintaa. Lai-
neen & Ollilan (2016: 55) mukaan strategisen johtamisen merkitys syvenee yhä moni-
mutkaisemmassa toimintaympäristössä, sillä työntekijöiden tulee mukautua ympäristön
muutoksiin ja olla samaan aikaan sitoutuneita töihin sekä tähdätä yhteisiin päämääriin.
Johdon tehtävä on tällöin suuri, sillä rehtoreiden tulisi toimia muutosagenteina, jolloin
he pohjustavat muutoksia ennalta ehkäisevästi.

Kahden koulun lopullinen yhdistyminen oli tullut monille haastateltaville yllätyksenä,
vaikka asia oli ollut hyvissä ajoin tiedossa. Osaa haastateltavia oli hämmästyttänyt yhdis-
tyneen koulun toimintakulttuurin erot, sillä eroavaisuuksia koettiin olevan struktuureissa,
malleissa, pedagogisessa johtamisessa ja pedagogisessa jakamisessa. Haastateltavien mu-
kaan muutosprosessin työstämistä olisi kaivattu enemmän pitkin matkaa, jo ennen kuin
koulujen yhdistyminen tapahtui. Haastateltavat olivat kaivanneet yhteisiä palaverieita ja
tulevaisuuteen suuntautuvia keskusteluja siitä, mihin kaikkeen kahden koulun yhdistymi-
nen tulisi vaikuttamaan.

Arkijohtamisen tiimoilta rehtoreilla on monta eri roolia ja tehtävää työssään, joista yksi
on osaamisen tunnistaminen, joka tarkoittaa opettajien erilaisuuden ja vahvuuksien ha-
vainnointia. Muutamassa vastauksessa tuotiin esille hyvänä asiana se, että koulun rehto-
reilla oli erinomainen kyky tunnistaa jokaisen opettajan vahvuudet ja osaaminen, joiden
mukaan koulussa oli sovittu yksilöllisiä ratkaisuja ja vastuualueita.

*”...Arvostan tässä sitä hänessä niiku räätälöimään tällaisia yksilöityjä ratkaisuja,
pystyy räätälöimään yksittäisiä asioita. Et tavallaan hän pystyy näkemään ihmisten
vahvuudet ja antaa valmiuksia kokeilemaan eri asioita...”*

Eräs haastateltava toi esille, miten hän arvostaa pedagogista johtajuutta, jossa pystytään
huomioimaan yksilön ominaisuudet ja sitä kautta vahvistamaan koko työyhteisöä. Ikä ja
ikäntyminen nousivat esille parissa vastauksessa, joiden mukaan työyhteisön työhyvin-
vointia oli vahvistanut rehtorin palkkaamat eri-ikäiset opettajat. Ihmisten ikä ja kyvyk-
kyys tulisi huomioida tehtäviä suunnitellessa. Usean haastateltavien mukaan kollegan
voidessa huonosti, esimiehen tulisi puuttua asiaan. Joissakin vastauksissa otettiin esille

kollegan velvollisuus kertoa huonosti voivasta työkaverista omalle esimiehelleen. Kaikien etuna korostettiin sitä, että töitä tehdään täysissä sielun ja ruumiin voimissa.

”...Esimiehen tulee puuttua, jos joku henkilö on oikeasti väsynyt eikä pysty tekemään työtään kunnolla. Kollegat voi kertoa esimiehille. Lapsille on epäreilua, jos opettaja tekee työt puoliteholla...”

Osaamisen tunnistamiseen kuului myös uudet opetustoimen tulokkaat, joiden perehdyttämisen tärkeyttä haastateltavat korostivat. Yhden vastaajan mukaan jokaiselle uudelle opettajalle tulisi nimetä oma tutor opettaja.

”...Esimiehen taitoon huomioida ikä. Että mitä tietyn ikäiset voi tehdä ja miten sitä hyödyntää. Uusien vastaanottaminen työyhteisöön on tosi tärkeitä. Esim. tutor homma. Avoin, läpinäkyvä työyhteisö.

Osaamisen tunnistamisessa pidetään oleellisena sitä, että rehtori tuntee kaikki opettajansa ja koulun yhteistyökumppanit. Tällä on merkitystä yhteisen kielen vuoksi, kun halutaan varmistaa, että kaikilla on yhteiset tavoitteet. Yhteisen kielen ajatellaan helpottavan opettajien vahvuuksien löytymistä. (Salovaara & Honkonen 2013: 26). Jotta rehtori oppisi tuntemaan kaikki työntekijänsä, tarkoittaa se yhteisesti vietettyä aikaa ja tutustumista toinen toisiinsa. Haastateltavat kaipasivat rehtoreiden näkyvyyttä, yhdessä oloa, keskusteluja ja rehtorin välittävää otetta työntekijöistä ja heidän näkökulmiensa huomioimista. Parissa vastauksessa rehtori toivotettiin tervetulleeksi mukaan tiimeihin ja tarttumaan tarvittaessa itsekin työntekoon. Lisäksi useissa vastauksissa tuli ilmi, miten rehtorilta odotettiin arvostavaa palautetta, kunnioittavaa ja empaattista suhtautumista haastateltaviin. Eräs haastateltava totesi, että rehtorin taitoihin on eduksi hyvä verbaalinen kyky.

”...No mun mielest, ainakin mä toivon, et se johtaja näkyis enemmän kuin näkyy nykyään. Et sillä ois aikaa enemmän ihmisille kuin on nykyään. Et se olisi joskus jopa positiivisessa yhteydessä, et tulisi vaikka extemporee tulisi katsomaan luokkaan, mitä sinne kuuluu...”

Arkijohtamiseen kuuluu päätöksenteko yhtenä vahvimpina johtamiseen liittyvistä asioista ja se puhuttikin paljon haastateltavia. Se, miten asioista päätetään ja minkälaisen arvojen pohjalta vaikutti oleellisesti haastateltavien kokemuksiin yhteisöllisyydestä. Rehtorilla on toimensa puolesta virallinen valta päättää asioista (Honkonen & Sajovaara

2013: 98, 265), jonka vastaajat hyvin tiedostivat. Monissa vastauksissa nousi esille rehtorin hyvinä ominaisuuksina tietty jämäkkyys ja itsenäinen päätöstenteko tilanteissa, joissa tarvittiin yksinkertaista ratkaisua.

”...Hyvä johtaja ei ole yhtiödemokraattinen, kaikkia ei altisteta kyselyille. Diktaattorina päättää asioita. Se on hirveän raskasta, jos kaikki menee aina tiimiorganisaation kautta. Sillä ei oo suosikkeja, eikä järjestelmää, jossa joku tietää paremmin kuin toinen. Selän takana toisto vaan kasvotusten, noudattaa pykälää, lainvoimin...”

Yhteisten pelisääntöjen koettiin vahvistavan työhyvinvointia, jolloin niiden valvominen koettiin kuuluvan rehtoreiden työnkuvaan. Rehtoreiden tulisi valvoa ja muistuttaa sovi-
tuista periaatteista säännöllisin väliajoin.

”...No justin sellaista, että säännöistä puhutaan ja sovitaan, valvotaan niiden noudattamista, ja just sovitaan saako purkkaa syödä vai eikö, saako pipoa pitää vai eikö...”

Rehtorin tehtäviin kuuluu ristiriitaisten tilanteiden selvittely, jotka tulisikin erään haastateltavan mukaan selvittää mahdollisimman nopeasti. Ristiriitatilanteissa rehtorin tehtävänä on varmistaa, että työ sujuu. Toinen haastateltava halusi tuoda esille näkemyksensä siitä, miten paljon koulussa oli soviteltu asioita ja aina pyritty löytämään niihin kaikille paras ratkaisu. Myös eriäviä mielipiteitä tilanteiden selvittämiseen löytyi.

”...Mutta tota joo heidän vastuullaan koen, et sitä työyhteisöä niiku pitää sitä yhteisöä kasassa. Tietenkin, kun niitä konfliktejä sattuu niin ikään kuin pitää huolta, et ne otetaan vakavasti. Ettei jää mitään semmoisia hampaankoloon, sillä se sitten ajan myötä niiku ei ainakaan edesauta sitä yhteishengen kasvattamista...”

Parin haastateltavan mukaan kehittämishankkeista tiedotetaan vaihtelevasti, jolloin oli ollut tilanteita, että tietoa oli saatu vasta päätösten jälkeen. Mieliharmin tunteen myötä haastateltava oli kokenut tullessa unohdetuksi, joka ei suinkaan ollut edistänyt työhyvinvointia. Toisella haastateltavalla oli taasen hyviä kokemuksia hankkeisiin pääsemisestä. Haastateltavan mukaan koulussa oli mahdollista päästä mukaan hankkeisiin, jos vain itse haluaa.

”...No mun mielestä koulu on pedagoginen yhteisö, ja se et meillä on pedagogista johtajuutta, ois pedagogista jakamista, ja se et min tiedän mitä talossa tapahtuu. Mitä kehityshankkeita on, miten ne etenee, miten niihin voi osallistua...”

”...Pääsee mukaan ainakin, jos ite haluaa, ihan varmasti pääsee. Tähän liittyen on toi liikuntapainotus vastuu, se on siinä ja kyl mä oon aina kantanut korteni kehoon erilaisissa vastuutehtävissä. Et kyll, enemmänkin sais, jos halaisi, varmasti sai. Mutta tällä hetkellä riittää...”

Aikaisemmat kokemukset vaikuttivat haastateltavien näkemykseen nykyisestä johtamisesta. Kahdella haastateltavalla oli kokemuksia aikaisemmasta käytännöstä, jolloin päätöksiä mietittiin yhdessä, jolloin viikkojen kuluessa, kun kaikkia oli kuultu, rehtori teki lopullisen päätöksen. Päätöksistä pidettiin pöytäkirjaa, josta kaikkien oli helppo seurata, miksi näin lopulta päätettiin ja miten siitä jatkossa edettiin. Haastateltavat kaipaivat nykyiseen toimintaan samankaltaista menettelyä. Arvojen ajateltiin myös liittyvän päätöksentekoon, sillä erään vastaajan mukaan jakotunteja ei arvosteta, sillä budjettirahat eivät olleet niihin riittäneet.

5.3.2. Hyvän ilmapiirin luoja

Hyvähenkisessä työyhteisössä viihdytään, jossa kaikkien on hyvä olla ja puhalletaan yhteiseen hiileen. Innostusta herättävässä työyhteisössä korostetaan työyhteisön sosioemotionaalista tunnetta ja vuorovaikutustekijöitä sekä itse toimintatavoista nousevia ajatuksia. Työntekijät luovat paljolti itse työyhteisöään, silti odotukset ja toiveet osoittavat katseensa rehtoreiden suuntaan. Juutin & Vuorelan (2015: 23–24) mukaan hyvällä johtamisella luodaan hyvää ilmapiiriä ja terveyttä edistäviä toimintatapoja. Johtajan ja johtajuuden valinnoilla voidaan näin ollen vaikuttaa paljolti ihmissuhteisiin ja vallitseviin olosuhteisiin Tutkimuksen yläluokan, hyvän ilmapiirin, alaluokiksi valikoituiivat innostava johtaminen ja oppismyönteisen ilmapiirin luoja.

Työpaikan ilmapiiri ei synny käskien vaan se on paljolti tunnetta siitä, onko töissä hyvä olla. Hyvä ilmapiiri ei ole välttämättä yhteinen kokemus vaan se minkä toinen kokee hyvänä voi toisesta tuntua kaikelta muulta. Työpaikan ilmapiiriä on tutkittu pitkään, aikaisemmista tutkimustuloksista nousee esille se, että ilmapiirin luojina suomalaiset ovat keskitasoa, jolloin heikkoutena pidetään kykyä innostaa ja innostua. Työkeskeisyys voittaa

ihmiskeskeisyyden ja kunnianhimo on eurooppalaisittain verrattuna heikkoa. Vahvuuksina mainitaan luottamus ihmisiin, asiantuntevuus sekä niin sanottu matala hierakiataso. (Hakanen 2019). Työpaikan ilmapiirillä on kauas kantoiset vaikutukset ihmisen hyvinvointiin, siksi siitä ei voi koskaan puhua liikaa. Varmastikin Suomessa on paljon opittavaa verrattuna eurooppalaiseen tasoon, mutta vastauksista kuoriutui paljon työilmapiiriä vahvistavia seikkoja.

Juutin & Vuorelan (2015: 140–142) mukaan hyvä johtaja osaa innostaa, on keskustelujen avaaja ja kehittää työyhteisöä yhdistäen asiakkaiden omia kokemuksia kohti yhteistä päämäärää. Kouluissa opettajat ovat suoraan yhteydessä oppilaisiin ja keskustelevat kollegoiden kanssa, jolloin johtajuus näyttäytyy paljolti työntekijöiden ja rehtorin yhteistyönä. Erään haastateltavan mukaan olisi tärkeää, että johdon ja työntekijöiden välille ei syntyisi liian isoa kuilua vaan sekä työntekijät että johto pysyisivät mahdollisimman lähellä toisiaan niin sanottuna matalan kynnyksen paikkana. Samaa näkemystä oli toisessa vastauksessa, jossa korostettiin sitä, että hyvä rehtori ei pidä itseään muita ylempänä.

”...Jälleen semmoinen matalan kynnyksen, niiku ettei sen johdon ja muun työyhteisön välille synny sellaista isoa porrasta. Oven täytyy olla avoin ja sun täytyy voida asioida, millä tahansa asialla

”...Hyvässä johtajuudessa mä arvostan sitä, et se on ihan semmoista modernia johtamista. On itse osa sitä tiimiä, eikä pidä itseään toisten yläpuolella...”

Rehtoreita arvostettiin ja pidettiin suunnan näyttäjinä sekä vanhoina konkareina, joilta saadaan apua tilanteissa kuin tilanteissa. Asiantuntijuutta, kannustusta ja henkilökohtaista ohjausta oli toiveena monissa vastauksissa. Kehityskeskusteluiden tärkeys nousi esille usean vastaajan taholta, sillä nykyinen käytäntö koettiin liian suppeaksi. Lisäksi toivottiin yhteisiä keskustelutilaisuuksia työyhteisön palkkaus- ja palkitsemisasioiden osalta.

”...Mä toivoisin, että rehtoreilla olisi aikaa kehityskeskusteluihin kaksi kertaa vuodessa. Todella ois aikaa, et siellä ei oo kiire. Todella pystyis kertoo oikeista asioista...”

”...Kehityskeskustelu on kerran vuodessa ja jää puoleen tuntiin...”

Innostavassa johtamisessa rehtori on esimerkkinä omalla toiminnallaan. Rehtorit ovat koulussa johtajia ja tärkeitä samaistuksen kohteita kaikissa toiminnoissaan niin opettajille kuin oppilaillekin. Urheilullinen rehtori innostaa myös opettajia liikkumaan. Vastaajat olivat kokeneet hyviä käytäntöjä erilaisista harrasteista. Koulu oli mahdollistanut erilaisia urheilumahdollisuuksia ja muita rientoja myös vapaa-ajalle. Vapaa-ajan mieluisen toiminnan koettiin yhdistävän työyhteisöä ja pääasiassa vahvistavan työhyvinvointia. Liikunnan lisäksi rehtorilta odotettiin suunnannäyttöä myös muihin kuin liikunnallisiin toimintoihin, sillä työssä viihtymistä ja jaksamista ajateltiin vahvistavan myös kulttuurin.

”...Aikaa keskustella, katsoo silmiin, sulkee tietokoneen, on siinä hetkessä, kun mulla on oikeaa asiaa. Rehtoria näkee harvemmin ja sillä on aina kiire...”

Johtajilta toivottiin enemmän palvelua eli huolenpitoa opettajia kohtaan, sillä haastateltavat kaipasivat rehtoreiden päivittäistä läsnäoloa, enemmän yhteistyötä, kannustusta ja palautetta, parempaa ja mielellään kasvokkain tapahtuvaa tiedottamista ja kanssakäymistä. Rehtoreilta odotettiin aitoa kohtaamista, sillä asioiden hoitaminen sähköpostien kautta ei tuntunut hyvältä johtamiselta.

”...Et mä oon kokenut ehdottomana miinuksena tän että emme näe toinen toisiamme ja johdetaan sähköpostien kautta. Että se on tämmöistä vanhanaikaista luutorni johtamista. Se ei oo siis m ymmärrän, et se on tän organisaatiomuutosten aiheuttamaa, mut se ehdoton miinus, et johtajia ei edes nää. Ja jos näkee ne on niin kiireisiä, ettei nille edes viitti kysyä mitään, sanoa vain sana moi. Eikä niilt harvoin tule mitään palautetta, missä mennään ja miten menennään. Tai sitte en osaa pyytää sitä, kun en oo totunut ruikuttaa...”

”...No mun mielest ainakin mä toivon, et se johtaja näkyis enemmän kuin näkyy nykyään, et sillä ois enemmän aikaa ihmisille kuin sillä on nykyään. Et sse olis jopa positiivisessa yhteydessä, et tulis vaikka extemporee tulisi katsomaan luokkaan, mitä sinne kuuluu. Et semmonen, niin kuin, et mä oon kokenut ehdottomana miinuksena tän, että emme näe toinen toisiamme ja johdetaan sähköpostien kautta...”

Hyvään ilmapiiriin vaikuttavat yhteiset oppimiskokemukset ja onnistumisen tunteet, joka tarkoittaa tiedon lisäksi työpaikan sosioemotionaalisia tunnetiloja ja työyhteisön hyvinvointia (Launonen & Pukkinen 2004: 45–46). Hyvä ilmapiiri kannustaa oppimiseen ja luovuuteen (Kautto-Knape 2012: 124), siksi hyvään ilmapiiriin kannatta panostaa. Osa

haastateltavista toi esille pedagogisen johtamisen, jonka perään kuulutettiin. Pedagoginen johtajuus nähtiin tärkeänä arvopohjana, joka koettiin osittain puutteellisena.

”...Hyvältä johtajalta vaaditaan, mä oon tän jo monta kertaa sanonut, pedagogista johtajuutta, aah, esimies on kuitenkin koulussa se henkilö, jonka tulis myös tavallaan nähdä ja rohkeesti ehkä visioida rohkeesti sitä pedagogista kehitystä ja tavallaan olla siinä se joka totee, meillä voi kokeilla, meillä voi testata, meillä voi epäonnistua, avaa se keskusteluyhteys ja toki täytyy olla henkilöstöjohtaja...”

Osa haastateltavista koki koulutuksiin pääsyn työläänä, sillä vastausten saanti koulutukseen pääsystä saattoi kestää turhan kauan. Omatoimisuus tosin edesauttoi asioiden etene- mistä. Eräs haastateltava oli kokenut ristiriitaisia ajatuksia johdon kanssa ja kokenut sen vaikuttaneen heikentävästi työhyvinvointiin. Yhteistyö tarvitsee yhteistä dialogia, aitoa ymmärrystä ja kykyä kuunnella sekä ymmärtää mitä toisella on sanottavaa.

5.4. Yhteenvedoa tutkimustuloksista

Tutkimustulosten mukaan hyvä työpaikka syntyy eri-ikäisistä ihmisistä ja yhteisöllisyyden tunteesta, jossa ketään ei syrjitä iän tai omien persoonallisten ominaisuuksiensa takia. Haastateltavat arvostivat yhdenvertaisuutta, avoimuutta, tasavertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta omassa työyhteisössään. Tiedonkulun toivottiin olevan läpinäkyvää ja päätökset tulisi tehdä demokraattisesti. Tärkeinä arvoina pidettiin aitoutta, sallivuutta ja luottamusta. Yhteisöllisyys parhaimmillaan tarkoitti hyviä ihmissuhteita ja erilaisuuden sietokykyä.

Yhdessä työskentely, välittäminen oppilaista ja yhteistyön sujuminen heijastui opettajien työhön työn hallinnan tunteena ja työhyvinvointia lisäävänä tekijänä. Hyvinä käytänteinä haastateltavat pitivät yhteisopetusta, yhteisiä keskusteluja kehittämisestä, avuntarpeesta ja resurssien oikeudenmukaista suuntaamista. Opettajanhuone koettiin tärkeänä avautumisen ja mielipiteiden vaihtopaikkana, jossa voi olla rehellisesti oma itsensä. Haasteeksi nousi keskusteluiden vähyys ajanpuutteen takia. Työyhteisön ulkopuolelle jääminen oli työhyvinvointia heikentävä tekijä.

Hyvä työyhteisö vaatii henkilöstöltä tahtotilaa ja töitä sen saavuttamiseksi. Kohtaamiset arkipäivän tilanteissa koettiin arvokkaina. Ystävällisyys muita kohtaan, toisten arvostaminen ja sen myös ääneen sanominen auttoivat jaksamaan paremmin töissä. Vuorovaikutuksen toimiessa sekä ystävällisyyttä henkivässä työyhteisössä voidaan haastateltavien mielestä paremmin. Yhteisöllisessä työyhteisössä saadaan tarvittaessa apua työkavereilta tai esimiehiltä, joka auttaa työssäjaksamiseen. Haastateltavat pitivät sitä tärkeänä, että kollegat ovat samalla puolella, yhteisellä asialla ja heillä on halua auttaa toinen toisiansa. Hyvät kollegasuhteet koettiin voimavarana, jotka myös mahdollistivat oman työn reflektoinnin. Esimiehen asema korostui luottamuksen aarrearkkuna, jolle tulisi voida kertoa asioita pelkäämättä sitä, että tieto leviää eteenpäin. Haastateltavien mukaan yhteisöllisessä työyhteisössä ei tarvitse piiloutua virkamiesrooliin vaan siellä saa olla oma itsensä myös väsyneenä.

Rehtoreiden osuus työyhteisön hyvinvoinnin suunnan näyttäjänä ja esimerkkinä oleminen oli merkittävä. Jos niissä oli puutteita, se heijastui haastateltavien työhyvinvointiin. Haastateltavat toivoivat, että rehtorit olisivat enemmän näkyvillä, helpommin tavoitettavissa ja yhteydenpitoa olisi myös hyvien asioiden tiimoilta. Säännöllisen palautteen saaminen sekä rehtoreilta että kollegoilta nähtiin tärkeänä työhyvinvointia edistävänä tekijänä. Rehtorin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin koettiin olevan eduksi hyvä ulosanti, avoimuus ja kunnioittava kohtaaminen. Haastateltavat kaipasivat rehtoreilta lisäksi säännöllisiä kehityskeskusteluja ja mahdollisuutta osallistua työnohjaukseen.

Oppilashuolto ja monikieliohjaajat nähtiin tärkeinä yhteiskumppaneina sekä henkisellä että toiminnallisella tasolla. Haastattelijat toivoivat oppilashuollosta enemmän konkreettista apua pelkkien ohjeiden sijaan ja monikieliohjaajia kaivattiin enemmän mukaan oppilasryhmien keskuuteen ja erityisesti välituntivalvontaan. Kaiken kaikkiaan vastuujakoon ja yhteistyöhön toivottiin löytyvän enemmän selkeyttä silloin, kun oppilaalla oli ongelmia jaksamisessa, voinnissa tai oppimisessa. Uudet lainsäädännöt vaitiolovelvollisuksineen olivat heikentäneet haastateltavien mielestä oppilaiden kokonaisvaltaisen tuen saantia. Vastauksissa oli nähtävissä eri ammattiryhmien työnkuvan epäselvyys ja ristiriidat haastateltavien odotuksiin nähden. Lisäksi eri alojen asiantuntijoita kaivattiin yhä enemmän mukaan koulun normaaliin toimintaan.

Haastateltavien mielestä yhteisöllisyyden työstäminen olisi tärkeää varsinkin muutostilanteissa. Tutkimustuloksissa nousee esille, miten haavoittuvaksi yhteisöllisyys oli koettu kahden koulun yhdistyessä. Osa haastateltavista koki jääneensä työyhteisön ulkopuolelle eikä asioihin pystytty vaikuttamaan kuten ennen. Silloin kun työnkuvassa tai toimipaikan pysyvyydessä oli tapahtunut vähiten muutosta, yhteisöllisyyden tunne oli säilynyt vahvempana kuin eniten muutosta kokeneet. Vastauksista nousee esille, että yhteisöllisyyden tunne oli voimakkaimmillaan niiden työkavereiden kesken, joiden oppilaat olivat samalla luokkatasolla ja luokkahuoneet olivat lähekkäin. Haasteena nähtiin yhdistyneen koulun erilaiset käytänteet ja normit, jossa vallitsevampana ja hallitsevampana nähtiin isompi koulurakennus ja suurempi opettajakunta. Lisäksi työhyvinvointia heikentävänä tekijänä nähtiin lukujärjestyksien keskeneräisyys, kun koulut olivat jo alkaneet.

Tiedottaminen nousi yhdeksi tärkeäksi tekijäksi yhteisöllisen työhyvinvoinnin ylläpitäjänä. Haastateltavien mukaan työtyytyväisyyttä lisää se, että yhteisön jäseniä kohdellaan ja tiedotetaan kaikille tasapuolisesti. Osa haastateltavista olisi kaivannut enemmän tietoa hankkeista ja osallistumismahdollisuuksista. Uusien työntekijöiden perehdyttäminen ja työyhteisöön mukaan ottaminen nostettiin esille työhyvinvointia lisäävänä tekijänä. Rehtorin tärkeänä tehtävänä pidettiin valvontaa ja muistuttelua siitä, että yhteisistä säännöistä ja sovituista asioista pidetään kiinni.

Koulun johtamisen tulisi olla johdonmukaista, tasapuolista, avointa ja kaikilla opettajilla tulisi olla mahdollisuus osallistua jollakin tasolla päätösten tekoon. Toisaalta haastateltavien mielestä rehtorin kuuluu olla joissakin asioissa jämäkkä ja tehdä lopulliset päätökset itse. Erityisesti se, mihin koulun rahat menevät kiinnostivat opettajia, sillä epätietoisuus miksi ”penniä” tuli venyttää mietitytti haastateltavia. Lisäksi rahavirran suhteen haluttiin tarkempaa tietoa, mitä asioita koulussa arvostetaan ja millä perusteilla opettajia palkitaan.

Johtajuuden hyvinä ominaisuuksina pidettiin kuuntelemisen taitoa ja kykyä koota yhteen opettajien erilaiset näkemykset. Haastateltavien mukaan työssä viihtymistä lisää se, että esimies näkee jokaisen alaisen vahvuudet ja mahdollistaa yhteistä aikaa ideointiin ja koulun toiminnan kehittämiseen. Esimiehen tärkeäksi ominaisuudeksi luettiin kyky huomata

kokonaisvaltaisesti asioita ja puuttua huonosti voiviin työntekijöihin. Työhyvinvointia heikentävänä tekijänä haastateltavat pitivät sitä, että rehtoreita oli vaikea tavoittaa kasvokkain koulun normaalissa arjessa.

Haastateltavien mielestä yhteisöllisyyttä tulee vaalia, sillä se ei synny itsestään. Kollegoiden parempi tunteminen koettiin vahvistavan työn sujuvuutta. Tärkeinä seikkoina pidettiin yhdessä oloa ja tutustumista toisiinsa persoonina myös työajan ulkopuolella. Vapaa-ajan toiminnan tulisi sisältää monipuolista toimintaa kuten liikuntaa, kulttuuria, retkiä ja juhlia. Ihanteellista olisi, jos jokaiselle opettajalle löytyisi omia mielenkiinnon kohteita vapaa-ajalla ja niihin osallistuminen olisi vapaaehtoista, sillä iltariennot eivät olleet välttämättä kaikkia varten.

6. JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Yhteiskunnan nopea kehitys tarkoittaa opettajan työssä monenlaisia asioita, joista ei välttämättä puhuta ääneen, vaan ne saattavat jäädä omien koulujen tai yksittäisten opettajien tietoisuuteen. Opettajat, isona työyhteisönä ovat avain asemassa keskustelujen avaajina, kun halutaan kehittää, ylläpitää tai uudistaa koulujen käytänteitä. Tässä tapaustutkimuksissa haluttiin antaa ääni erään koulun opettajille, joiden työ on ollut jatkuvien muutospaineiden kohteena ja yksinopettaminen on saanut rinnalleen uusia yhteistyömuotoja. Tutkimuksen empiirinen aineisto kerättiin teemahaastattelemalla opettajia.

Tutkimuksen pääkysymyksenä oli selvittää, mikä on yhteisöllisyyden vaikutus opettajien työhyvinvointiin. Toisena ja kolmantena tutkimuskysymyksenä haluttiin tuoda esille yhteisöllisyyden tuomat mahdollisuudet ja toisaalta haasteet opettajien työssäjaksamiseen sekä minkälaista taustatukea opettajien yhteisöllinen työhyvinvointi tarvitsee johtamisen puolelta. Tutkimuksen aihe oli laaja, joten yhteisöllisyyttä, työhyvinvointia, koulun käytänteitä ja johtamista koulussa oli lähestyttävä monesta eri näkökulmasta. Käsitteitä ja määritelmiä löytyi paljon, jolloin lopulliseen raportointiversioon pyrittiin ottamaan mukaan tärkeimmät käsitteet ja aikaisemmat tiedot, joilla ajateltiin olevan merkitystä tutkimuksen sisällön kannalta.

Teemahaastattelu soveltui hyvin ilmiön tutkimiseen, sillä sen avulla saatiin syvällisiä mietteitä ja ajatuksia yhteisöllisyydestä, hyvästä työpaikasta, eri käytänteistä ja johtamisen merkityksestä. Haastattelut olivat vuorovaikutustilanteita, joissa myös tutkija koki oppivansa paljon opettajan työstä. Tapaustutkimus yhden koulun näkökulmasta oli mielenkiintoinen ja tutkijan silmiä avaava prosessi. Opettajan näkemyksistä yhteisöllisyyden vaikutuksesta työhyvinvointiin löytyi paljon yhtymäkohtia, jotka soveltuisivat mihin tahansa ihmisistä koostuviin työyhteisöihin ja työpaikkoihin.

Yhteisöllisyydellä on merkitystä luontaisena osana yhteiskuntaa ja ihmisyyttä. Tutkimuksessa yhteisöllisyyttä tarkasteltiin yksilön, työyhteisön, työpaikan ja johtajuuden näkökulmista, joilla ajateltiin olevan yhteyttä opettajien työhön. Työyhteisönäkökulmassa si-

vuttiin sekä käsitteissä että empiriassa ihmisten välistä kanssakäymistä, toisista välittämisestä, terveyttä, hyvinvointia, työniloa ja oppimista. Yksilönäkökulmaan liittyivät omat asenteet ja motivaatio, tiedon jakaminen ja auttaminen, jaksaminen ja yhteisen toimintamallin jakaminen. Lisäksi siihen yhdistyi yhteisönäkökulma, joka tarkoitti kollegiaalista asioiden hoitoa ja normien asettamista, jossa koulun johtamisella on tärkeä asema. (Paasivaara & Nikkilä 2010 :12).

Tulosten mukaan kaikki haastateltavat näkivät yhteisöllisyyden merkityksen työhyvinvointia vahvistavana tekijänä, joka vaatii sekä työntekijöiden että johtajuuden puolelta sosiaalisuutta, avoimuutta, epäitsekkyyttä, empatian taitoja, yhteistä tahtotilaa yhteisen päämäärän eteen ja ennen kaikkea laajaa näkemystä. Jos näissä taidoissa oli puutteita, ne näkyivät tutkimustuloksissa työhyvinvointia heikentävinä tekijöinä. Johtopäätöksenä voidaan todeta, miten ihmisten asenteilla ja käytöksellä on merkittävä vaikutus yhteisön ja yksittäisen ihmisen työhyvinvointiin.

Yhteisöllisyys vähentää yksinäisyyttä, lisää yhteistä tietoa ja vahvistaa oppimista. Lisäksi mukavassa seurassa voidaan paremmin, kaveria ei jätetä pulaan ja ollaan kiinnostuneita toisten hyvinvoinnista. Tunne siitä, että kuuluu täysmääräisenä jäsenenä yhteisöön ja sitä kautta osana yhteiskuntaa, luo yhteenkuuluvaisuuden tunnetta ja näin ollen vahvistaa hyvällä tavalla hyvinvointiyhteiskuntaa. Yhteisöllisyys voidaan nähdä siten koko yhteiskuntamme hyvinvointia vahvistavana voimana. (Antikainen ym. 2003: 13).

Yhteiskunnalliset muutokset vaikuttavat opettajien työhön, siksi yhteinen ymmärrys koulujen tärkeydestä yhteiskunnallisena vaikuttajana nousi käsitteissä esille. Tutkimuksessa määriteltiin koulua organisaatioina, sillä yhteiskunnan muutosten myötä koulujen ja työyhteisöjen oletetaan pysyvän kehityksessä, joka tarkoittaa organisaatioiden muuntautumiskykyä ja jatkuvaa oppimista. (Kyllönen 2011: 53, 64). Tutkimuksen perusteella rehtorit ovat avainasemassa oppimisen järjestäjinä. Osa haastateltavista toivoi ulkopuolisia kouluttajia, työnohjausta ja yhteisiä keskustelutilaisuuksia, jonka seurauksena oma työ saisi vahvistusta ja jokaisen kärkiosaaminen tulisi yhteiseen käyttöön.

Työhyvinvointia on kautta aikojen tutkittu paljon ja siihen vaikuttavat työnteon lisäksi jokaisen henkilökohtaiset ominaisuudet ja muu elämäntilanne. Psykykinen hyvinvointi kuuluu vahvasti koulumaailmaan, sillä se pitää sisällään stressin, työpaineet ja työilmapiirin (Virolainen 2012 :18). Tutkimustulosten mukaan yhdenvertaisuus ja hyvä työilmapiiri ovat työhyvinvoinnin lähtökohdat. Myös aikaisemmat tutkimukset vahvistavat ajatusta, joiden mukaan hyvä yhteishenki parantaa työhön sitoutumista, panostamista ja vahvistaa yhteisen vastuun jakamista. Ulkopuolisuuden tunne ja työyhteisön ulkopuolelle jääminen nähtiin vastauksissa työhyvinvointia heikentävänä tekijänä.

Aikaisemmat tutkimukset vahvistavat ajatusta, miten tärkeää kouluissa on yhdessä olo ja onnistumisen kokemukset. Rehtorilla on tärkeä osuus hyvän ilmapiirin luojana, mutta se ei poista jokaisen työntekijän omaa vastuuta. Tutkimustuloksia analysoitaessa nähtiin yhteisöllisyyden ympärille liittyvän myös negatiivisia ilmiöitä. Osa haastateltavista oli kokenut jääneensä työyhteisön ulkopuolelle. Työilmapiirissä oli ollut myös jonkinlaisia toisten arvostelua, jonka ei toivottu yleistyvän. Rehtorin tehtäväksi nähtiin työyhteisön hyvinvointia heikentävien tekijöiden minimoiminen ja ristiriitojen selvittäminen. Koulu toimii kuin yhteiskunta pienoiskoossa, jossa jokaisen jäsenen tulisi tuntea onnellisuutta olemassaolostaan ja olla yksi tärkeä piste isommalla areenalla. Yhden haastateltavan mielestä työpaikalla voisi olla hyväksi anonyymimpi tapa kertoa epäkohdista, jos ei uskalla itse puhua suoraan. Ruusut ja risut postilaatikko koulun käytävälle voisi antaa äänen myös aroille ja hiljaisimmille työntekijöille.

Tutkimus osoittaa, että yhteisöllisyys muodostuu arjen toiminnasta, yhteisestä vapaaajasta, yhdessä opettamisesta ja yhteisistä keskusteluista. Koulun kulttuuritekijöillä nähtiin olevan selvä yhteys yhteisölliseen työhyvinvointiin. Avoimessa ja luottavaisessa ilmapiirissä voi tuoda esille surunsa ja murheensa, jolloin opettajahuoneen paikka korostui turvallisenä ympäristönä, missä voi näyttää tunteensa niin hyvässä kuin pahassa. Hyvässä työyhteisössä voi olla oma itsensä, jolloin tiukan paikan tullen työkaverit ja rehtori kannustavat eteenpäin. Kaikki se vahvistaa terveyden tunnetta, hyvinvointia, opitaan asioita ja työ on tuloksellista, jota myös Lampisen ym. (2013 :70, 84) artikkeli osoittaa.

Koulujen yhteisöllisyys on ollut aikaisemmin perinteisesti maantieteellisesti rajattuna, mutta nykyään se on saanut oppimisympäristön laajenemisen vuoksi uusia merkityksiä. Työyhteisöjä voi löytyä monesta eri suunnasta ja oppimisympäristö voi olla pirstaleisempaa kuin aikaisemmin. Myös digimaailma mahdollistaa yhteisöllisyyden laajenemisen verkostomaisemmaksi toiminnaksi. (Antikainen 2013 :20). Tutkimustulosten mukaan työyhteisölle on eduksi yhteiset pelisäännöt, käytännöt ja tasa-arvoinen viestintä, ystävällisyyttä henkivä ilmapiiri ja demokraattinen päätöksenteko riippumatta siitä, missä opetus tapahtuu.

Muutostilanteissa pidettiin tärkeänä asioiden työstämistä pitkällä aikavälillä, jo ennen kuin muutokset käynnistyvät. Haastateltavien mukaan eri koulurakennuksissa työskentelevien opettajien näkemyksiä ei huomioitu tasavertaisesti tulevista säännöistä ja käytännöistä vaan pienemmässä koulurakennuksessa työskennelleet opettajat olivat kokeneet jääneensä altavastajiksi lopullisissa päätöksissä. Haastatteluissa tuotiin esille, että päätökset olisi pitänyt tehdä koulukohtaisesti eikä opettajien lukumäärän mukaan. Yksi haastateltava olisi toivonut ulkopuolista konsulttia, sillä hänellä oli hyviä kokemuksia samantyyppisestä muutostilanteesta, jossa konsultista oli ollut suurta apua. Näin ollen ulkopuolinen toimitsija voisi edesauttaa työyhteisöjä isoissa muutostilanteissa.

Tutkimuksessa määriteltiin myös koulua organisaationa, työyhteisöä ja opettajan työtä, sillä opettajien työ oli muuttunut yhä enemmän yksintyöskentelystä yhdessä toimimiseen. Yhdessä työskentely oli koettu voimaa antavaksi työmuodoksi. Yhteisopettajuuden hyviä puolia tuo esille Anna Rytivaaran tutkimus (2012), jossa tutkimuksen aiheena oli yhteisopettajuusluokan käytännöt ja luokassa työskentelevien opettajien kokemukset yhteisestä toiminnasta. Rytivaaran tutkimuksessa jaettu opettajuus koettiin hyvänä asiana, kun kyseessä on uuden oppiminen ja erilaiset opetusmuodot. Tutkimuksen perusteella kaikki haastateltavat pitivät yhteisopetusta hyvänä käytäntönä, sillä se osoittautui työhyvinvointia vahvistavaksi voimaksi.

Koulun johtajan rooli nähtiin johtotähtenä, joka vie joukkoaan kohti yhteistä hyvää. Koulun rehtorin yhdeksi tärkeimmäksi tehtäväksi osoittautui kirjallisuuden ja tutkimuksen

mukaan koulun tavoitteiden saavuttamisen varmistaminen mahdollisimman hyvillä keinoilla ja olosuhteilla. (Vuohijoki 2007 :173). Yhteisöllisessä johtamisessa koulun johtaminen koskettaa koko työyhteisöä ja se on vuorovaikutusprosessia rehtorin ja henkilöstön välillä (Helakorpi (2001 :4). Tutkimuksessa pidettiin tärkeänä johtajuuden mukautumista vallitseviin olosuhteisiin, sillä yhteisöllisyyden tunne ei ole stabiili vaan se muuttuu muotoaan ihmisten mukana. Johtamisen käsitettä lähestyttiin hyvinkin erilaisista näkökulmista, koska rehtoreiden tehtäväkenttä on varsin laaja ja moneen suuntaan ulottuva. Tutkimuksen perusteella johtajan yksi tärkeimpiä tehtäviä oli palautteen antaminen ja lähellä oleminen.

Nykyään suuntauksena on, että koulut ovat entistä useammin isoja yhtenäiskouluja. Tutkimuskohteena oleva koulu oli yhdistynyt puoli vuotta sitten ennen haastatteluja kahdesta koulusta yhtenäiskouluksi, joten siihen liittyi vahvasti eri tunteita. Kirjallisuuden mukaan koulujen yhdistymiseen ja yhteisöllisyyteen vaikuttaa neljä eri vaihetta, joilla on merkitystä siihen, missä vaiheessa koulujen yhdistyminen on meneillään. Alussa on vallalla uskomuksia, toimintaa määritellään ja luodaan toimintamalleja. Sen jälkeen on kuohuntaa ja toisiinsa tutustuminen saa syvempiä piirteitä. Tämä vaihe sisältää paljon vuorovaikutusta, omia mielipiteitä ja toisaalta myös ristiriitatilanteita. Kolmas vaihe kertoo yhteisestä tavasta työskennellä ja työyhteisön normit ovat kaikkien tiedossa. Tässä vaiheessa ryhmän ilmapiiri on yleensä hyvä ja tunnetaan yhteenkuuluvaisuutta. Neljäs vaihe on jo kypsän ryhmän toimintaa, jolloin voidaan turvallisesti keskittyä itse työhön ja koulun perustehtävään. Lopetusvaihe tulee kyseeseen silloin, kun koulun toiminta joko lakkaa tai se yhdistetään toiseen kouluun. Jos joutuu kokemaan lopetusvaiheen, niin siihen voi sekoittaa erilaisia tunteita kuten surua, vihaa, haikeutta, ja helpotusta. (Salovaara & Honkonen 2013 :74-79). Tässä tutkimuksessa haasteltavat näkivät nykyisen yhdistyneen koulun liian suurena, jonka ajateltiin heikentävän koko koulua koskevaa yhteisöllisyyden tunnetta. Tulosten perusteella voidaan sanoa, että yhtenäiskoulu ei saisi olla liian iso eikä kahdessa eri rakennuksessa.

Yhteisen ajan löytyminen nähtiin tuloksissa haasteena, jota tukee Soinin, Pietarisen, Pyhälän, Westlingin, Ahosen & Järvisen (2012 :16) nuorisotutkimuksen artikkeli, jonka mukaan opettajan työn ja koulun kehittämiseen ei löydy riittävästi aikaa ja mahdollisuuksia.

Artikkelin mukaan yhteinen pohdinta, kehittäminen ja yhteinen ideointi jäävät puutteellisiksi tutkimuksen keinoin. Tutkimuksessa mukana olleessa koulussa oli toiminut aikaisemmin pedagoginen kahvila, jonka vaikuttavuuteen uskoi eräs haastateltava. Vapaaehtoinen pedagoginen kahvila voisi olla yksi keino keskustelujen avaajana, kun kyseessä on koulun kehittäminen ja osaamisen jakaminen.

Tutkimustulosten mukaan opettajat kaipasivat muulta henkilökunnalta lisätukea, mutta tuen saanti koettiin ajoittain jopa kuormittavampana kuin lisätukea antavana. Haastatelluissa nousee esille, miten haastateltavilla oli omat näkemykset siitä, miten yhteisissä asioissa tulisi edetä. Kyllösen (2013 :14) väitöskirjan mukaan näyttää siltä, että tulevaisuudessa opettajan työn painopiste tulee olemaan yhä enemmän kasvatuksellista tai jopa hoidollisia tehtäviä. Käytännössä se tarkoittanee sitä, että tämän päivän valinnoilla on merkittävä vaikutus tulevaisuuteen sekä siihen, mistä opettajien työ tulee jatkossa pääasiassa muodostumaan. Onko opettaja kaiken hallitseva ”superope” vai tarvitaanko kouluissa myös muita asiantuntijoita.

Tämän tutkimuksen mukaan myös muita asiantuntijoita tarvitaan, siksi koulun yhdeksi kehittämiskohteeksi nousee moniammatillisen työn parempi ymmärtäminen ja tarkentaminen ja yhteistyön lisääminen. Salmisen, J. (2012 :276) ajatukset vahvistavat samantilaista näkemystä, sillä hänen mukaansa kouluilla on opettajien ja muun henkilökunnan välisessä vuorovaikutuksessa käyttämättömiä resursseja. Kyllösen (2013 :34) korostaa yhteistä toimintaa, jossa voidaan hyödyntää jokaisen erikoisosaamista perinteisiä rajoja ylittäen ja niitä uudeksi osaamiseksi yhdistäen. Tulosten mukaan työyhteisöön kaivattiin lisää uusia ammattiryhmiä, joista haastatelijat mainitsivat erityisesti sosiaalityöntekijät, joiden työpanosta kaivattiin kouluun lähinnä ohjaamaan maahanmuuttajia osaksi suomalaista koulukulttuuria. Harkinnan paikkana voisi näin ollen olla vakituinen, oma sosiaalityöntekijä, isossa ja monikulttuurisessa koulussa.

Tutkimuksessa oli mukana yhden ammattiryhmän edustujia, joten aineisto koostuu haastateltavien omista mielipiteistä ja käsityksistä tutkittavasta ilmiöstä. Jatkotutkimuksen kannalta olisi mielenkiintoista saada aineistoa rehtoreiden tai muiden koulussa työsken-

televien asiantuntijoiden näkemyksistä tutkittavasta aiheesta. Myös saman koulun opettajia voisi haastatella uudelleen muutaman vuoden kuluttua ja katsoa mihin suuntaan ovat asiat menneet, sillä Seppälä-Pänkäläinen (2009: 206) mukaan yhteisöllisyyden kehittäminen ja toteutuminen on verkkaista ja aikaa vaativaa puuhaa.

Oli niin tai näin, niin se on varmaa, että ihminen tarvitsee kasvatusta tullakseen ihmiseksi (Salminen, J 2012 :43). Salminen tuo esille filosofien Immanuel Kantin ja J.F. Herbartin määrittymiset kasvuprosessista, johon tarvitaan ihmisyhteisöä, kasvattajaa ja kasvatettavan vuorovaikutusta. Ketä se tarkoittaaakin tulevaisuudessa, niin kasvatuksen ja oppimisen tärkeyttä ei voi sivuuttaa yhteiskunnassa. Salminen; J. (2012: 284) perää opettajien tärkeää osallisuutta koulujen kehittämisprosesseissa. Muutoksille tulee antaa aikaa, tukea, välittäviä voitteita. Lopuksi vielä yhden haastateltavan viisaat sanat.

”...Kaikki vanha ei oo huonoo eikä kaikki uusi oo hyvää...”

LÄHDELUETTELO

- Aaltio, Elina (2013). Hyvinvoinnin uusi järjestys. Helsinki: Gaudeamus.
- Aalto, Maija (2017). ”Painin ei pitäisi kuulua työhöni”. Helsingin Sanomat 14.12.2017.
- Ahola, Kirsi (2007). Occupational burnout and health. People and Work Research reports 81. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Ahola, Kirsi, Katinka Tuisku & Helena Rossi (2015). Työuupumus. Lääkärikirja Duodecim artikkeli. Saatavissa 1.9.2018. www.terveyskirjasto.fi/www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00681.
- Aho, Ismo (2011). Mikä tekee opettajasta selviytyjän. Väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteen laitos.
- Airila, Auli (2015). Work characteristics, personal resources and employee well-being: A longitudinal study among Finnish firefighters. Academic dissertation. Tampere, Finnish Institute of Occupational Health.
- Allardt, Erik (1976). Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Porvoo: Werner Söderström osakeyhtiö.
- Allen, Thomas J (1977). Managing the Flow of Technology: Technology Transfer and Dissemination of Technological Information within the R&D Organization. Cambridge: MIT Press.
- Almiala, Mariikka (2008). Mieli paloi muualle -opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentaminen. Akateeminen väitöskirja. Joensuun yliopisto.
- Antikainen, Ari, Risto Rinne & Leena Koski (2013). Kasvatussosiologia. Juva: Bookwell Oy.

- Armon, Sara & Nitri Reichel (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and their own qualities as teachers. London, Teachers and teaching – Theory and practice. Informa Ltd.
- Armstrong, Michael & Stephen Taylor (2014). Armstrong's handbook of human resource management practice. Logan Page Publishers.
- Aro, Timo. (1998) Työkyvyn ylläpidon suunnitelma käytännön toiminnaksi. Teoksessa Timo, Aro & Esko Matikainen (toim.) Työkyky hallintaan – suunnitelmat käytännön toiminnaksi. Helsinki. Työterveyslaitos, 16-25.
- Aura, Ossi & Guy Ahonen & Tomi Hussi & Juhani Ilmarinen (2016). Tutkimusraportti. Strateginen hyvinvointi. Saatavissa 12.10.2018:
https://www.ossiaura.com/uploads/1/6/5/4/16543464/strateginen_hyvinvointi_2016_www.pdf
- Bakker, Arnold B & Michal P. Leiter. (2010). Work engagement: A Handbook of Essential Theory and Research. Hove. Psychology Press. –
- Baptiste, Nicole Renee (2008). Tightening the link between employee wellbeing at work and performance: A new dimension for HRM. Management Decision, 46: 2, 284–309.
- Björklund, Nina (2017). Uusintana yhteiskuntatieteilijä Jari Hakanen. Uralehti 20.11.2017. Saatavissa 1.1.2019. <https://uralehti.fi/tyon-imu-tuloksia>
- Boxall, Peter & Keith Macky (2014). High.involvement work processes, work intensification and employee well-being. Work Employment and Society 28: 6, 963-984.

- Burroughes, Silas M & Lillian T. Eby (1998). Psychological sense of community work: A measurement system and explanatory framework. *Journal of Community Psychology* 1998: 26, 509–532.
- Cacioppo, John T & William Patrick (2008). *Loneliness – Human nature and the need for social connections*. London: W. Norton & Company.
- Christian, Michael S., Adele S. Garza & Jerel. E. Slaughter (2011). Work engagement: A Quantitative review and test of its relations with task and contextual performance. *Personnel Psychology*, 64: 1, 89–136.
- Collinson, Vivienne & Tanya Fedoruk Cook. (2007). *Organizational Learning. Improving learning. Teaching and Leading in School Systems*. USA: Sage Publications.
- Danna, Karen & Ricky W. Griff (1999) Health and Well-Being in the Workplace. A Review and Synthesis of the Literature. *Journal of Management* 25, 357–384
- Dryer, Jr & A.L Wilkins (1991). Better Stories, Not Better Constructs, to Generate Better Theory: Are joinder to Eisenhardt. *The Academy of Management Review*, 16: 3, 613-619.
- DuBois David L. & Naida Silverthorn (2005). *Research Methodology*. University of Illinois at Chicago. Fred Doolittle. *Manpower Demonstration Research*.
- Durkheim, Emile (1985). *Uskontoelämän alkeismuodot*. Australialainen toteemijärjestelmä. Suom. Seppo Randell. Helsinki: Tammi. Ranskan kielinen alkuteos 1912.
- Durkheim, Emile (1985). *Itsemurha: Sosiologinen tutkimus*. Suom. Seppo Randell. Helsinki: Tammi. Ranskan kielinen alkuteos 1897.
- Eisenhardt, (1989). Building theories from case study research. - *Academy of management review*, 1989 - journals.aom.org.

- Eriksson, Päivi & Katri Kostinen (2005). Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskus, julkaisuja 4:2005. Kerava: Savion kirjapaino Oy.
- Eskola, Jari & Juha Suoranta (2009). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Eräsaari, Leena (2009). Jos ratkaisu on yhteisö, niin mikä on ongelma. Teoksessa Filander K, M. Vanhalakka-Ruoho. (toim.). Yhteisöllisyys liikkeessä. Aikuiskasvatuksen 48- vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: 67–90.
- Fox, Alison, Elaine Wilson. (2009). Support our networking and help us belong!: listning to beginning secondary school science teachers. *Teachers and Teaching: tehory and practice* 2009:15:701-718. Artikkelissa: Lampinen, Mai-Stiina, Elina Viitainen & Anne Konu 2013. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus yhteisöllisyydestä työelämässä. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 2013: 50, 71–86.
- Fullan, Michael & Andy Hargreaves (1992). What`s worth fighting for in your school? Working together for improvement. Ontario: Open University Press.
- Fullan, Michael (2005). Leadership and sustainability. *System Thinkers in Action*. California: Corwin Press.
- Förbom, Maria (2003). Aloittelevan opettajan käsikirja. Vammala. Tammi.
- Gerhart, Barry (2005). Human resources and businss performance: Finding, unanswered alternative approah. *Managment Rewiw*.16, 174-185.
- Hakanen, Jari (2004). Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Helsinki: Työterveyslaitos.

- Hakanen, Jari, Arnold Bakker & Wilmar Schaufeli (2006). Burnout and engagement among teachers. *Journal of School Psychology* 43:6, 495-513.
- Hakanen, Jari (2006). Opettajien työimu ja työuupumus. Teoksessa Merja Perkiö-Mäkelä, Nina Nevala & Vappu Laine (Toim.) 2006. Hyvä koulu. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Hakanen, Jari (2014). Onnellinen työssä? 8 ½ kysymystä työn imusta, Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, Positiivisen psykologian voima. Juva: PS-kustannus.
- Hakkarainen, Kai, Kirsti Lonka & Lasse Lipponen (2000). Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY
- Hargreaves, Andy & Dean Fink (2004). The seven Principles of Sustainable Leadership. *Educational Leadership* 61: 7, 8–13.
- Harter, James K, Frank F. Schmidt & Theodore L. Hayes (2002). Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement and business outcomes: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology* 87:2, 268–279.
- Helakorpi, Seppo (2001). Koulun johtamishaaste. Helsinki: Tammi.
- Helminen, Marja-Leena (2012). Työnohjaus mahdollisuutena kehittää ja tukea koulun työyhteisöä muutosten myllerryksessä. Teoksessa Kallasvuo Anita, Arja Koski, Ulla Kyrönseppä & Maj-Lis Kärkkäinen (toim). Työnteisön ohjaus. Helsinki: Sanoma Pro.
- Himberg, Lea (1996). Opettaja ja työyhteisö. Huomaa, ymmärrä ja uskalla. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, Sirkka, Pirkko Remes & Paula Sajavaara (2012). Tuki ja kirjoita. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy.

- Hoikkala, Tommi (1993). Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus. Nuorisotutkimusseura.
- Holth-Lundstad Julianne, Timothy B. Smith & J. Bradley Layton (2010). Social Relationships and Mortality Risk: A Meta-analytic Review. Plos Med 7(7).
- Hyypä, Markku T (2005). Me-hengen mahti. Keuruu: PS-Kustannus.
- Hyypä, Markku (2011). Elinvoimaa yhteisöstä. Tieteessä tapahtuu. 2011: 8, 15–18.
- Hyypä, Markku T & Juhani Mäki. (2003). Social participation and health in a community rich in stock of social capital, Health Education Res, 18.
- Hämäläinen, Kauko (1986). Koulun johtaja ja koulun kehittäminen. Suomen kaupunkiliitto. Kouluhallitus. Jyväskylä: Gummerus Oy:n kirjapaino.
- Jablin, Frederic M (2001). Organizational entry, assimilation, and disengagement/ exit. Teoksessa F.M. Jablin & L L Putnam (toim.) The new handbook of organizational communication. Thousands Oaks, CA: page, 732-819.
- Jalkanen, Juha (2011). Haasteena kielenopettajan muuttuva asiantuntijuus. Kieli, koulutus ja yhteiskunta. Lokakuu 2011. Saatavissa 11.11.2017:
www.kieliverkosto.fi/journal
- Jokiniemi, Sinikka (2006). Uusi opettajuus, ammatti-identiteetti ja tiedonhankinta. Informaatiotutkimus. Journal.fi. 25: 3, 58–59.
- Juuti, Pauli (1992). Organisaatiokäyttäytyminen. Johtamisen ja organisaation toiminnan perusteet. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Juuti, Pauli & Kari Lindström (1995). Postmoderni ajattelu ja organisaation syvälinen muutos. Työ ja ihminen. Tutkimusraportti 4. JTO-tutkimuksia Sarja. Helsinki: Työterveyslaitos, Espoo. Johtamistaidon opisto.

Juuti, Pauli (2016). Johtamisen kehittäminen. Juva: Bookwell Oy.

Juuti, Pauli (2013). Jaetun johtajuuden taito. Jyväskylä: PS-kustannus.

Juuti, Pauli & Antti Vuorela (2015). Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi. Juva: Bookwell Oy.

Jyväskylän tutkimuslaitos. Talis-tutkimus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimussäätiö. Saatavissa 29.3.2020 <https://ktl.jyu.fi/talis> > talis > talis-2018.

Järvensivu Anu & Tatu Piirainen (2012). Hyvän työn ehdot työpaikan arjessa. Kirjassa Työhyvinvointi ja organisaation menestys. (toim. Pyöriä, Pasi)

Järvinen, Pekka (2008). Menestyvän työyhteisön pelisäännöt. Helsinki. WSOY.

Järvinen, Pekka (2014). Esimiestyö ongelmatilanteissa. 8. uudistettu painos. Helsinki: Talentum.

Kaikkonen, P (1994). Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Helsinki: WSOY Opetus 2000.

Kalimo, Raija (1987). Stressi ja psyykinen kuormitus työelämässä. Teoksessa Kari Lindström & Raija Kalimo (Toim) Työpsykologia. Terveys ja työelämän laatu. Helsinki. Työterveyslaitos, 50–72).

Kananen, Airi, Päivi Pehkonen-Karioja, Piia Rantakokko & Marjo Suhonen (2015). Yhteisöllisyys terveysalan projekteissa. Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti 2015: 52, 118–129.

- Kankkunen Päivi & Katri Julkunen-Vehviläinen (2009). 2015). Tutkimus hoitotieteessä. Helsinki: WSOYPro.
- Karikoski, Anne (2009). Aika hyvä rehtoriksi. Selviääkö koulun johtamisesta hengissä? Tutkimuksia 297. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, käyttäytymistiede.
- Kasurinen, Helena (2005). Moniammatillinen ja poikkihallinnollinen yhteistyö peruskoulussa. Opetushallitus. Saatavissa 23.10.2017. <https://www.opinkirjo.fi> > [kerhotoiminta](#)
- Kautto-Knape, Erja (2012). Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus. Aineistoperustainen teoria. Väitöstutkimus. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Kauhanen, Saija (2011). Uupuneet opettajat ovat vieraita itselleen. Savon Sanomat 20.3.2011.
- Kettunen, Timo (2009). Uuteen kouluun. Opettajan ja rehtorin työkirja. Juva: WS Bookwell Oy.
- Kesti, Marko (2005). Hiljaiset signaalit. – Avain organisaation kehittämiseen. Tallinna: Edita Publishing Oy.
- Klein Howard J & Hee Man Park (2016). Commitment as a unidimensional construct. Teoksessa: Meyer John P. Handbook of Employee Commitment. Edward Elgar Publishing, Cheltenham.
- Koivumäki, Jaakko (2008). Työyhteisöjen sosiaalinen pääoma. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juventes Print.

- Koivula, Merja (2010). Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Koli, Annarita (2014). Työn mieltä etsimässä – työhyvinvoinnin edistäminen ammattiopettajien työssä. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta.
- Kumpulainen, Timo. Toim. Opettajat ja rehtorit Suomessa (2016). Raportit ja selvitykset 2017/2. Opetushallitus.
- Kuusela, Jorma. (2002). Oppimistulosten yhteyden demokraattisiin tekijöihin. Mahdollisuuksien koulutuspolitiikan tasa-arvo. Opetushallitus. Arviointi 7/2002.
- Kyllönen, Marja (2011). Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö.
- Kämäräinen, Markku (2011). Työsuojelun peruskäsitteet ja sisältö. Duodecim. Koulun terveystietokirjasto. Saatavissa 25.3.2020 www.koulunterveyskirjasto.fi.
- Kärkkäinen, Jenni (2005). Ohjaus opintojen edistäjänä? Tampereen teknillisen yliopiston opiskelijoiden kokemuksia opintojen etenemisen esteistä, opintojen ohjauksesta ja yliopistoon integroitumisesta. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Laine Tuula (2004). Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Laine Sari & Ollila Seija (2017). Osallisuuden kokemus hajautetussa asiantuntijaorganisaatiossa. Kunnallistieteellinen aikakauskirja 4/2016.
- Laine, Sari (2018). Occupational Well-being in School Communities – Action Research in Finnish and Estonian Schools 2009-2014. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Health Sciences, 457.

- Lampinen, Mai-Stiina, Elina Viitanen & Anne Konu (2013). Systemaattinen kirjallisuuskatsaus yhteisöllisyydestä työelämässä. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 2013: 50, 71–86.
- Launonen, Leevi & Leo Pukkinen (2004). *Koulu kouluyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria - opetus 2000-sarja*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Lazarus, Richard & Susan Folkman (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer publishing company.
- Lehtonen, Heikki (1990). *Yhteisö*. Tampere: Vastapaino
- Lehto, Kirsi & Riitta Viitala (2016). ”Enemmän vähemmällä väellä?": työhyvinvoinnin ja tuloksellisuuden väliset haasteet kuntasektorilla esimiesten, henkilöstöammattilaisten ja henkilöstön kokemana. *Hallinnon tutkimuksen seura*. Saatavissa osuva.uwasa.fi 20.2.2020.
- Leppänen, Makke & Ilona Rauhala (2012). *Johda ihmistä*. Helsinki: Adlibris.
- Lindfors, Eila (2011). Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Optuke-verkoston 1 tutkimus- ja kehittämissymposium Hämeenlinnassa 8-9-2011. *Proceedings*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen yksikkö. Saatavissa 1.10.2017 trepo.tuni.fi
- Lindfors, Pirjo (2007). Yhteisöllisyyden terveysvaikutuksista. *Psykoterapia* 2007, 21-37). Saatavissa 1.1.2017. www.psykoterapia-lehti.fi/tekstit/lindfors107.htm.
- Lindström, Sara (2012). Taipuisa työhyvinvointi: puheenvuoro vastavuoroisuuden puolesta. *Sosiologia* 2012:49, 4.

Linna, Anne (2008). ”Se on niin väärin”: kokemus johtamisen oikeudenmukaisuudesta ja sen muuttaminen kuntaorganisaatiossa. Väitöskirja. Turun kauppakorkeakoulu.

Lintukangas, Seija (2009). Kouluruokailuhenkilöstö matkalla kasvattajaksi. Väitöstutkimus. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, kotitalous ja käsityötieteiden laitos.

Lipponen, Henry, Mirja Hirvensalo & Kalervo Ilmarinen (2017). Esimiestyön merkitys työhyvinvoinnin tukena – kokemuksia ikääntyvien liikunnanopettajien työurien varrelta. Saatavissa 27.3.2020 <https://journal.fi>

Liusvaara, Leena (2014). Kun vaan rehtori on korvat auki. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopisto, sosiaali- ja terveystieteiden laitos.

Luthans, Fred, Carolyn M Youssef & Bruce J Avolio (2007). Psychological capital – developing the human competitive edge. Oxford university press, Inc: New York.

Luukkainen, Olli (2005). Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä. PS-kustannus.

Luukkainen, Olli (2005). Muuttuva opettajuus. Teoksessa Hämäläinen, K, A. Lindström & J. Puhakka (Toim.). Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino 204–216.

Länsikallio, Riina & Vesa, Ilves (2016). Opetusalan työolobarometri. OAJ:n julkaisusarja 4:2016. Saatavissa 1.2.2018: <https://www.oaj.fi/cs/oajn%20tyoolobarometri%20>.

Länsikallio, Riina, Kari Kinnunen & Vesa, Ilves (2018). Opetusalan työolobarometri. OAJ:n julkaisusarja 5:2018. Saatavissa 1.2.2018: <https://www.oaj.fi/cs/oajn%20tyoolobarometri%20>.

- Mael F & B.E. Ashforth (1992). Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of the organizational identification. *Journal of Organization Behavior* 13:2, 103-123.
- Manka, Marja-Liisa, Maiju-Leena Kaikkonen & Sanna Nuutinen (2007). Hyvinvointia työyhteisöön. Eväitä keittämistyön avuksi. Tutkimus- ja koulutuskeskus Synergos. Tampereen yliopisto & Euroopan Sosiaalirahasto. Saatavissa 1.10.2017. www.uta.fi.
- Manka, Marja-Liisa, Liisa Hakala, Sanna Nuutinen & Riitta Harju (2010). Työn iloa ja imua – työhyvinvoinnin ratkaisuja pientyöpaikoille. Tutkimus- ja koulutuskeskus Synergos Tampereen yliopisto. Kuntoutussäätiö. Saatavissa 26.3.2020: lato.poutapilvi.fi
- Manka, Marja-Liisa (2011). *Työnilo*. Helsinki: WSOYpro.
- Manka, Marja-Liisa (2014). Työhyvinvoinnista uutta virtaa. *Duodecim*. 130:10, 989-9. Saatavissa 1.1.2019: <http://www.duodecimlehti.fi/lehti/2014/10/duo11661>.
- Mannermaa, Mika (2004). *Heikoista signaaleista vahva tulevaisuus*. Helsinki: Werner Osakeyhtiö.
- Martimo, Kari-Pekka (2017). Mielihyvä ja mielipaha lääkärin työssä. *Lääketieteellinen Aikakusikirja Duodecim*. 23/2017. Saatavissa 3.5.2018: http://www.terveysportti.fi/dtk/ltk/avaa?p_artikkeli=duo14039&p_haku=ty%C3%B6hyv.
- May, Wanessa (2011). Self, belonging and social change. *Sociology* 45:3, 363-378.
- McGinty, Anita S., Laura Justice & Sara E. Rimm-Kaufman (2008). Sense of school community for preschool teachers serving at-risk children. *Early Education and*

- Development 2008:19:361-384. Artikkelissa: Lampinen, Mai-Stiina, Elina Viitanen & Anne Konu 2013. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus yhteisöllisyydestä työelämässä. Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti 2013: 50, 71–86.
- McMillan, David W. & David M. Chavis (1986) Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology* 14, 6–23.
- Milliman, John, Andrew J. Czaplewski & Jeffery Ferguson (2003). Workplace spirituality and employee work attitudes: An exploratory empirical assessment. *Journal of Organizational Change Management* 2003:16, 426–447.
- Moisalo, Veli-Pekka (2010). Arjen johtaminen käytännön esimiestyössä. Helsinki: Adlibris.
- Mäkelä, Aarne (2007). Mitä rehtorit todella tekevät: etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulusta. Jyväskylän yliopisto. Saatavissa 1.11.2018. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-2985-5>.
- Mäkinemi Jaana-Piia, Kirsi Heikkilä-Tammi & Marja-Liisa Manka (2015). Miten kuntaesimies voi parantaa työhyvinvointia? Sastamala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Naumanen, Paula (2006). Terveyttä edistävien tekijöiden tärkeys ikääntyvien työntekijöiden arvioimana. *Suomen lääkirilehti* 2006; 61:15-16, 1747-1753.
- Niiranen, Vuokko, Riitta Seppänen-Järvelä, Riitta, Merja Sinkkonen & Pirkko Vartiainen (2010). Johtaminen sosiaalialalla. Gaudeamus Helsinki: University Press.
- Nivala, Veijo (2006). Näkökulmia julkisen sektorin johtamiseen ja johtamisen kehittämiseen. Teoksessa Juuti, Pauli (toim.) Johtaminen eilen, tänään, huomenna. Helsinki: Otava.

- Northouse, Peter Guy (2004). *Leadership: Theory and Practice*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Notkola, Irma-Leena (2002). *Työhyvinvointi ei ole sattumaa – tutkimus hyvien käytäntöiden vaikuttavuudesta. Työssä jaksamisen ohjelma 2002*. Helsinki: Työministeriö.
- Ojala, Terhi (2017). *Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti – opettajien kokemuksia*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Ojanen, Markku (2007). *Onnellisuus, ilo ja hyvinvointi*. Saatavissa 1.1.2020. http://www.henryorg.fi/data/dokumentit/UU_2007%20Ojanen.pdf.
- Oksanen, Tuula (2009). *Sosiaalinen pääoma edistää terveyttä*. Väitöskirja. Turun yliopisto.
- Ollila, Seija (2012). *Hallinnollinen työnohjaus perusopetuksen ja lukion johtamisessa. Tukea johtamisosaamiselle*. Vaasan yliopisto.
- Onnismaa, Jussi (2010). *Opettajan työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin. 2004-2009*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2010:1. Saatavissa 1.1.2018. http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf.
- Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96*. Saatavissa 11.1.2018. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_prusteet_2014.pdf

Opetushallitus (2016). Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet. Saatavilla 20.1.2019. <https://www.oph.fi/documents>

.

Otala, Leenamajja (2000). Hyvä ja tasa-arvoinen työyhteisö. Hyvän ja tasa-arvoisen työpaikan kriteeristö. (toim. P. Halme) Helsinki. Työministeriö.

Otala, Leenamajja & Guy Ahonen, (2003). Työhyvinvointi tuloksen tekijänä. Helsinki: Suomen ekonomiliitto & WSOY.

Paasivaara, Leena & Juhani Nikkilä (2010). Yhteisöllisyydestä työhyvinvointia. Helsinki. Nord Print Oy.

Pahkin, Krista, Anna-Leena Kurki, Eerikki Mäki & Sara Lindström (2014). Kohti yhteisiä henkilöstövoimavarojen johtamiskäytäntöjä. Opas johtamiskäytäntöjen arvioimiseksi ja kehittämiseksi turvallisuuskriittisessä organisaatiossa. Helsinki: Työterveyslaitos ja Aalto-yliopisto.

Pakka, Jaana & Tarja Rätty (2010). Työstä hyvinvointia. Työturvallisuuslaitos: Painojuosit Oy.

Paunonen-Ilmonen, Marita (2005). Työnohjaus. Helsinki: Sanoma Pro Oy

Peltonen, Tuomo (2001). Käytännön ja teorian maailmat johtamisessa. Hallinnon tutkimus 20:1, 21–29.

Pennanen, Aatto (2006). Peruskoulun johtaminen, modernista kohti transmodernia johtamista. Väitöskirja. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004). Opetushallitus. Saatavissa 1.1.2018. http://www.oph.fi/download/139848.pops_web.pdf.

- Pesonen, Jorma (2009). Peruskoulun johtaminen – aikansa ilmiö. Väitöskirja, Joensuun yliopisto, kasvatustieteellisen julkaisuja.
- Puttonen, Sampsa, Mervi Hasu & Krista Pahkin (2016). Työhyvinvointi paremmaksi. Keinoja työhyvinvoinnin ja työterveyden kehittämiseksi suomalaisilla työpaikoilla. Työterveyslaitos. Saatavissa 1.1.2018: www.tyoelama2020.fi
- Pyöriä, Pasi (2006). Understanding Work in the Age of Information. Finland in Focus. Väitöstutkimus. Tampereen yliopisto, yhteiskuntatieteiden tiedekunta.
- Pöyhönen, Terhi (1987). Työtyytyväisyyden rakentuminen. Teoksessa Lindström, K & Kalimo, R. Työpsykologia, terveys ja työelämän laatu. Helsinki. Työterveyslaitos, 127–140.
- Pölkki, Tarja (2015). Miten yhteisöllisyys näyttäytyy voimavarana työyhteisössä. Tutkiva hoitotyö 2/2015.
- Raina, Liisa (2012). Uusi yhteisöllisyys. Helsinki: Aractor.
- Rauramo, Päivi (2012). Työhyvinvoinnin portaat. Helsinki: Edita.
- Rautiainen, Matti (2008). Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Rissanen, Sari & Johanna Lammintakanen (2011). Sosiaali- ja terveysjohtaminen. Helsinki: WSOYpro.
- Rovai, Alfred (2002). Building a sense community at a distance International Review of Research in Open and Distance Learning. Vol. 3, No. 1. School of Education. Regent University Virginia.
- Ruohotie, Pekka (2000). Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WS Bookwell Oy.

- Rytivaara, Anna (2012). *Towards inclusion: teacher learning in co-teaching*. Jyväskylän yliopisto.
- Räsänen, Keijo & Marja-Liisa Trux (2012). *Työkirja ammattilaisen paluu*. Kansanvalistussseura. Helsinki: Research output: Book Report
- Sahi, Sinikka (2009). *Opettajaksi kouluyhteisöön*. Teoksessa: *Opettajuuteen ohjaaminen*. Helsinki: PS-kustannus.
- Salminen, Ari (2009). *Hallintotiede. Organisaation hallinnolliset perusteet*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Salminen, Jari (2012). *Koulun pirulliset dilemmat*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Teos
- Salovaara, Reija & Tiina Honkonen (2013). *Voi hyvin opettaja!* Juva: Bookwell Oy.
- Santavirta, Nina, Eija Aittola, Paula Niskanen, Irma Pasanen, Katri Tuominen & Svetlana Solovieva (2001). *Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssäjaksamisesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Savonmäki, Pasi (2007). *Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen*. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Schaufeli, Wilmar B & Arnold B Bakker (2004). *Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study*. *Journal of Organizational Behavior* 25, 293–315.
- Schein, Edgar H. (1999). *The Corporate Culture. Survival Guide. Sense and Nonsense About Culture Change*. San Fransisco: Jossey-Bass.

- Scott Craig R, Steven R Corman & George Gheney (1998). Devepment of Structural model of Identification in the organization, *Communication Theory* 8:3, 298-336.
- Seeck Hannele (2008). *Johtamisopit Suomessa. Taylorismista innovaatioteorioihin*. Helsinki: Gaudeamus.
- Seinä, Seppo (2009). *Stressistä työhyvinvointiin*. Teoksessa Helander, Jaakko (toim). *Ammatillisen opettajan käsikirja*.
- Seligman, Martin (2011). *Flourish: A New Understanding of Happiness and Well-being – and How to Achieve Them*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Seppälä-Pänkäläinen (2009). *Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Väitöstutkimus*. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Shalstedt, Heli (2015). *Pedagogisesti yhteinen peruskoulu: Tapaustutkimus opettajien, oppilaiden ja huoltajien näkemyksistä. Väitöskirja*. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta.
- .
- Sihvonen, Arja (1996). *Miten ehkäisen työuupumuksen*. Suomen mielenterveysseura. SMS-Julkaisut.
- Simola, Hannu 22.1.2017. *Kotimaa. Koulujen väliset erota kasvavat -Suomalainen tapa opettaa voi pelastaa peruskoulun*. Suomen kuvalehti.
- Soini, Tiina, Janne Pietarinen, Kirsi Pyhältö, Suvi Krista Westling, Ahonen & Järvinen (2012). *Mitä jos opettaja etäänny työstään*. *Nuorisotutkimus* 2012, 5-20.

- Sosiaali- ja terveysministeriö (2006). Työhyvinvointitutkimus Suomessa ja sen painalu-
eet terveyden ja turvallisuuden näkökulmasta. Helsinki. Yliopistopaino. Saata-
vissa 5.12.2018 http://www.stm.fi/julkaisut/nayta/_/julkaisu/1061185
- Stake, Robert E (2000). Case studies. Teoksessa Denzin, Norman K & Yonna S. Lincoln.
(toim). Handbook of qualitative research. Lontoo.
- Stenberg, Martin (2012). Tiedon jakaminen organisaatiossa-kuinka aineetonta pääomaa
kasvatetaan. Väitöskirja. Tampereen yliopisto, informaatiotieteiden yksikkö.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset. Helsinki. Tilas-
tokeskus. Saatavilla 18.10.2018. <http://www.stf.fi/til/kjarj/index.html>.
- Suonsivu, Kaija (2011). Työhyvinvointi osana henkilöstöjohtamista. Helsinki: Unipress
Oy.
- Sydänmaalakka, Pentti (2006). Älykäs johtajuus. Ihmisten oppiminen älykkäässä organi-
saatiossa. Helsinki: Talentum.
- Sydänmaalakka, Pentti (2015). Älykäs julkinen johtaminen. Helsinki: Talentum Oyj-
Booky.
- Syrjäläinen, Eija (2002). Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja
opettajien työuupumus. Tampereen yliopiston julkaisuja. A 25. Talentia. Saata-
villa 18.10.2017. <https://www.talentia.fi/tyoelamaninfo/hyvan-tyopaikan-kriteerit/tyoyhteiso/>
- Syrjälä, Leena (1994). Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työväliseenä. Teoksessa Syr-
jälä, Leena & Sirkka Ahonen, Eija Saarelainen & Seppo Saari. Laadullisen tutki-
muksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

- Syrjälä, Leena & Merja Numminen (1988). Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Säntti, Janne (2008). Opettajan muuttuva työ. *Kasvatus & Aika* 2:1, 7–22. Saatavissa 12.5.2018. [Journal.fi](http://journal.fi)
- Taipale, Maria (2004). Työnjohtajasta tiimivalmentajaksi – Tapaustutkimus esimiestyötä tiimien ohjaajina ja pedagogisina johtajina prosessiorganisaatiossa. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Taipale, Maria (2008). Pedagoginen johtajuus uudistumisen välineenä. *Aikuiskasvatus* 28, 1, 7 artikkeli. Helsinki: Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Talis-tutkimus 2018. Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus. Jyväskylä yliopisto.
- Tanttu, K (2005). Peruskoulusta yhtenäiseen perusopetukseen. Teoksessa Hämäläinen, K, A. Lindström & J. Puhakka 2005 (toim) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki yliopistopaino, 108-114.
- Tanttu, K (2008). Yhtenäisen peruskoulun ja yhtenäiskoulun ABC. Teoksessa Johnson, P & Tanttu K. Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta. Opetus 2000. Juva: WS Bookwell Oy.
- Thitz, Päivi (2013). Seurakunta osallisuuden yhteisönä. Akateeminen väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto. Tampere: Juvenes Print Oy.
- THL (2015). Hyvinvointi. Saatavissa 22.1.2019 [http://www.thl.fi/fi/web/hyvinvointi- ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi](http://www.thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi).
- Tilastokeskus. <https://www.staf.fi/org/tilastokeskus/elinajantiedote.html>

Tolonen, Tarja (2014). Nuoret ajassa. Laadullinen seurantatutkimus nuorista (2014-25). Tutkimusprojekti.

Tuomi, Jouni & Anneli Sarajärvi (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuomi, Jouni & Anneli Sarajärvi (2011). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: HansaprintOy.

Työterveyslaitos. (2006). Hyvä koulu. Toim. Perkiö-Mäkelä, Merja, Nina Nevala & Vappu Laine. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.

Työterveyslaitos. (2013). Työ ja terveys Suomessa – katsaus -Työterveyslaitos. Toim. Kauppinen, Timo, Pauliina Mattila-Holappa, Merja Perkiö-Mäkelä, Arja Saalo, Jouni Taikkanen, Seppo Tuomivaara, Sanni Uuksulainen, Marja Viluksela & Sami Virtanen. Saatavissa 25.3.2020 <https://www.ttl.fi>

Työterveyslaitos (2018). Hyvinvointia työstä. Saatavissa 25.3.2020. <https://www.ttl.fi>

Tönnies, Ferdinand (1974). Community and Associations. London: Routledge & Kegan Paul.

Ukskoski, Tuija (2013). Kohti kouluhyvin yhteisöllistä asiantuntijuutta – Koulukiusaamisen ehkäisemisen interventio perusopetuksessa. Kasvatus 4/2013.

Uusikylä, Kari (2006). Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa Merja Perkiö-Mäkelä, Nina Nevala, Vappu Laine (Toim). 2006. Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos.

Uusikylä, Kari (2006). Hyvä, paha opettaja. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

- Vahtera, J, M. Kivimäki, Leena AlaMursula & J Pentti. (2002). Työn hallinta ja työaiko-
jen hallinta. Kirjassa Työntekijöiden hyvinvointi kunnissa ja sairaaloissa: tutkittua
ja haasteita. Toim. J Vahtera, M. Kivimäki & P. Virtanen. Helsinki: Työterveys-
laitos.
- Whalstedt, Pekka (2015). Miksi koulumme on niin hyvä. Hannu Simola: Koulutusihmeen
paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Vastapaino 2015. Suomen
tiedetoimittajien liitto.
- Vanhala Sinikka & Von Bondsdorff, Monika E. (2012). Henkilöstön hyvinvoinnin, osal-
listavien henkilöstökäytäntöjen ja eläkeaikeiden yhteys tuloksellisuuteen metalli-
teollisuuden ja vähittäiskaupan alueella. Saatavissa 27.3.2020 aalto.fi.
- Vartiainen, Pirkko, Seija Ollila, Harri Raisio & Juha Lindell (2013). Johtajana kaaoksen
reunalla kuinka selviytyä pirullisista ongelmista. Tallinna: Tallinna Raamatutru-
kikoja OU.
- Vertanen, Ilkka (2002). Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatilli-
sen koulutuksen opettajan työn uutokset vuoteen 2010 mennessä.
Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hä-
meenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Viitala, Riitta (2002). Osaamisen johtaminen esimiestyössä. Akateeminen tutkimus. Vaa-
san yliopisto.
- Vilka, Hanna (2017). Tutki ja kehitä. Helsinki: PS-Kustannus.
- Virolainen Harri (2012). Kokonaisvaltainen työhyvinvointi. Helsinki: Bok. Books on de-
mand Helsinki.
- Virtanen, Petri & Jari Stenvall (2014). Älykäs organisaatio. Tallinna: Tallinna Raama-
tutrukikoda.

- Virtanen, Petri & Marjo Sinokki (2014). Hyvinvointia työstä. Työhyvinvoinnin kehittyminen, perusta ja käytännöt. Helsinki: Tallinna Tietosanoma Oy.
- Vuohijoki, Teija (2007). Pitää vain selviytyä. Rehtorin työn vaatimusten ja voimavarojen välinen epäsuhta. Teoksessa Pennanen, A (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Juva: PS-kustannus.
- Väljärvi, Jouni (2011). Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus? Teoksessa K. Pohjola (toim,) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Väljärvi, Jouni, Joonas Mannonen, Oona Huttunen, Hilma Ojanen & Wilhelmiina Koskelo (2018). Maailma muuttuu – muuttuko koulukin? Jyväskylä: Docendo Oy.
- Yin, Robert K. (1993). Applications of case study research. Newbury, London, New Delhi: Sage publications.
- Österberg, Maritta 2015. Henkilöstöasiantuntijan käsikirja. Viro: Meedia Zone Ou.

LIITE 1.**Arvoisa opettaja**

Olen Vaasan yliopiston, sosiaali- ja terveyshallintotieteen maisteriohjelman opiskelija ja työstän opiskeluuni kuuluvaa pro gradu –tutkielmaa aiheesta Opettajien näkemyksiä yhteisöllisyyden vaikutuksesta työhyvinvointiin. Tutkielmani ohjaajana toimii dosentti, yliopistonlehtori Seija Ollila.

Tutkimukseni tarkoituksena on koota tietoa teemahaastattelemalla opettajia yhteisöllisyyden vaikutuksista työhyvinvointiin. Tutkimuksessa halutaan selvittää millainen olisi ihanteellinen kouluyhteisö, kun yhteistyötä tehdään eri asiantuntijoiden kesken lasten ja nuorten parhaaksi. Lisäksi tutkimuksessa halutaan selvittää millaisia ajatuksia yhteisöllisyys ja työhyvinvointi sekä niitä tukeva johtaminen herättävät opettajissa. Tutkimusympäristönä on Uudenmaan läänin alueella sijaitseva koulu, jossa kohdejoukkona ovat koulussa työskentelevät opettajat (yhteensä 10-14 opettajaa).

Tutkimusympäristön ja kohdejoukon valintaan on vaikuttanut kouluyhteisöjen merkitys hyvän tuojana yhteiskunnassamme. Koulujen on pysyttävä yhteiskunnan muutoksessa mukana kehittymällä ja luomalla uusia toimintamalleja. Opettajien työ on moninaista ja tärkeää, siksi tutkimuksessa halutaan selvittää, miten opettajien työssä jaksamista voitaisiin tukea kokonaisvaltaisemmin koko työyhteisössä. Lisäksi tutkimuksessa halutaan saada näkemyksiä johtajan roolista kaiken tämän edellä mainitun mahdollistajana.

Tutkimukseen osallistuminen pohjautuu täydelliseen vapaaehtoisuuteen. Haastatteluaineisto käsitellään kaikissa vaiheissa ehdottoman luottamuksellisesti niin, ettei yksittäisen opettajan henkilöllisyys tule esille missään vaiheessa. Haastattelu kestää noin puoli tuntia. Tutkimuslupaa on anottu opetusvirastosta.

Aihe on erittäin ajankohtainen ja koskee yhä useampia työyhteisöjä. Opettajien näkemyksillä on erityisen suurta arvoa yhteiskunnallisissa keskusteluissa. Tutkimuksen toivotaan tuovan arvoa ja näkemystä yhteisöllisyydestä ja sen vaikutuksesta ihmisten työhyvinvointiin. Opettajien mielipiteet ovat tärkeitä ja koskettavat koko koulun työyhteisöä.

Arvoisa opettaja, mielipiteesi on tärkeä, sillä työyhteisöissä tarvitaan uusia yhteistyömalleja tai entisten mallien käyttöönottoa mahdollisimman hyvinvointisessa työyhteisössä. Mikäli sinulla on tutkimukseeni liittyvää kysyttävää, vastaan mielelläni kysymyksiisi. Haastatteluajan sopimiseksi, sinun toivotaan ottavan yhteyttä allekirjoittaneeseen sähköpostitse tai puhelimitse. Pyrin tekemään haastattelut viimeistään helmikuun 2018 loppuun mennessä.

Yhteistyöterveisin,

Helsingissä 7.1.2018.

Tiina Honkanen (Yhteystiedot otettu pois)

LIITE 2.**Suostumuslomake:**

Suostumuslomake haastattelututkimukseen osallistumisesta ja aineiston käyttämiseen pro gradu -tutkielmassa:

Osoallistun vapaaehtoisesti haastateltavaksi Vaasan yliopiston Johtamisen yksikön sosi-aali- ja terveyshallintotieteiden maisteriopiskelija Tiina Honkasen tutkimukseen ”*Opet-tajien näkemyksiä yhteisöllisyyden vaikutuksesta työhyvinvointiin.*”

Olen saanut tutkimuksesta tarpeeksi tietoa ja tiedostan, että haastattelut nauhoitetaan ja kirjoitetaan kirjalliseen muotoon. Olen tietoinen tutkimuksen luottamuksellisuudesta ja tiedän voivani keskeyttää sen missä tahansa tutkimuksen tekovaiheessa.

Haastatteluaineiston käsittely on luottamuksellista ja haastateltavien henkilötiedot jäävät ainoastaan tutkijan ja tutkimuksen ohjaajan tietoon eikä yksittäisiä henkilöitä voida tun-nistaa valmiista pro gradu -tutkielmasta.

Aika:

___/___/2018

Paikka: _____

Haastateltavan allekirjoitus ja nimen selvennys:

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus ja nimen selvennys:

Tiina Honkanen

Hallintotieteiden maisteriopiskelija

Vaasan yliopisto

LIITE 3.

Teemahaastattelurunko:

Taustatiedot:

Mitä luokkaa tai luokkia opetat?

Kauanko olet työskennellyt opettajana?

Teema 1. Toimintaympäristön muuttuminen

Millaisia muutoksia olet huomannut toimintaympäristössäsi tai työssäsi viime aikoina?

Millaiset arvot ovat sinulle tärkeitä nykyisessä työssäsi?

Millaisessa tasapainossa koet nykyisen työsi olevan?

Miten koet työsi mielekkyyden, millaiset asiat sinua kuormittavat eniten työssäsi?

Teema 2. Opettajien työhyvinvointi

Miten määrittelet työhyvinvoinnin?

Millaiset käytänteet mielestäsi joko edistävät tai heikentävät opettajien työhyvinvointia työyhteisössäsi?

Millaista tukea, työkaluja toivoisit saavasi työssä jaksamiseen työyhteisöltäsi?

Millaisia ajatuksia sinussa herättää moniammatillisuus ja sen tuomat mahdollisuudet opettajien työssä jaksamiseen?

Millaisia ajatuksia sinussa herättää oppilashuoltoryhmä?

Teema 3. Työyhteisön merkitys, yhteistyön mahdollisuudet ja haasteet

Millainen on sinun mielestäsi hyvä työyhteisö?

Entä kuvaile millainen olisi ihanne työpaikka?

Kenet luet kuuluvaksi omaan työyhteisöösi?

Millaisia toimia ja yhteistyökuvioita on tehty työhyvinvoinnin edistämiseksi työyhteisössäsi?

Teema 4. Yhteisöllisyyttä ja työhyvinvointia tukeva johtaminen

Millaisia ajatuksia yhteisöllisyys sinussa herättää?

Tuleeko sinulle mieleen käytännön esimerkkejä, millä johtajat tai työntekijät voisivat edistää työyhteisösi työhyvinvointia?

Millaisia ajatuksia sinulla on hyvästä johtajuudesta yhteisöllisyyden ja työhyvinvoinnin mahdollistajana ja rakentajana.

Kehittämisehdotuksesi yhteisöllisyyden ja työhyvinvoinnin edistämiseksi kouluyhteisössä.