

12/9/01

**VIESTINNÄN MERKITYS PERUSKOULUN OPETTAJAN TYÖSSÄJAKSAMISEN
TUKENA**

Marita Leppäaho

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2001

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Leppäaho, M. 2001. Viestinnän merkitys peruskoulun opettajan työssäjaksamisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Tutkielman tavoitteena on selvittää viestinnän ja peruskoulun opettajan työssäjaksamisen välistä suhdejärjestelmää. Työ tarkastelee viestintää, työssäjaksamista sekä peruskoulun opettajan työtä. Myös koulu työympäristönä on yksi tarkasteltava osa-alue. Tutkielma näkee aihepiirin systeeminä, jonka elementeistä muodostetaan pehmeän systeemanalyysin avulla teoreettinen malli. Tutkimus on siis lähestymistavaltaan kvalitatiivinen ja hermeneuttinen. Tutkimusmateriaalina ovat aikaisemmat julkaisut kyseiseen aihepiiriin liittyen. Lisälähteenä on käytetty myös pienimuotoista empiiristä osuutta, jossa on haastateltu kolmea opettajaa ja kahta rehtoria.

Tutkielman tuloksena syntynyt teoreettinen malli tuo esiin kuinka organisaatioviestinnän osa-alueet mahdollistavat osaltaan työssäjaksamisen tukemisen kouluorganisaatiossa. Sisäinen viestintä on edellytys sosiaaliselle ja tiedolliselle tuelle. Sosiaalinen ja tiedollinen tuki puolestaan vähentävät työn kuormittavuutta monin tavoin. Esimerkiksi sosiaalinen tuki on yhteisöllinen stressinhallintakeino ja tiedollinen tuki auttaa opettajia ylläpitämään ammatti-identiteettiään ja professionaalisuuttaan. Ulkoisella viestinnällä yhteisö voi vaikuttaa muun muassa imagoonsa. Työskentely arvostetussa työssä ja arvostetussa organisaatiossa on mielekkäämpää, ja siten vähemmän kuormittavaa, kuin mikäli ympäristö ei arvostaisi koulua ja siellä tehtävää työtä. Koulu voi myös hyödyntää hyvin hoidettuja julkisia suhteitaan esimerkiksi pyrkiessään saamaan lisää resursseja.

Tutkielman tuloksena syntyneen mallin lisäksi työ perustelee osaltaan minkä vuoksi viestinnän tutkimuksen olisi syytä tulla myös koulumaailmaan. Sama koskee myös yhteiskunnallisen organisaatiotutkimuksen uutta transformaatio- eli muunnosajattelua. Ilman nykyaikaista tutkimusotetta kouluorganisaatiota on vaikea kehittää siten, että se kykenee vastaamaan nopeasti muuttuvan yhteiskunnan vaatimuksiin.

Keskeiset käsitteet: viestintä, opettajan työssäjaksaminen, peruskoulu työympäristönä, pehmeä systeemanalyysi, teoreettinen malli, organisaatioviestintä, organisaatiokulttuuri.

SISÄLTÖ:

PROLOGI: MIRJAN TAPAUS.....	6
1 JOHDANTO.....	8
2 TUTKIMUSMENETELMÄ.....	9
2.1 Systeemiajattelu organisaatiotutkimuksessa.....	11
2.2 Pehmeä systeemianalyysi.....	11
2.3 Pehmeä systeemianalyysi tässä tutkielmassa.....	12
2.4 Empiirinen aineisto osana tutkimusmateriaalia.....	14
2.5 Haastattelumateriaalin kerääminen.....	14
3 TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	16
3.1 Koulu organisaationa.....	17
3.1.1 Organisaation määrittelyä.....	18
3.1.2 Organisaatiotutkimus koulumaailmassa.....	20
3.1.3 Organisaatiokulttuuri.....	20
3.1.4 Organisaatioilmasto.....	22
3.1.5 Tämä tutkielma organisaatioteorioiden taustaa vasten tarkasteltuna.....	23
3.2 Opettajan työssäjaksaminen.....	24
3.2.1 Työssä viihtyminen ja työssä koettu stressi.....	25
3.2.2 Stressin ulkoiset ja sisäiset aiheuttajat.....	25
3.2.3 Professionaalisuus ja sen kehittäminen.....	26
3.3 Viestintä.....	27
3.4 Uuden näkökulman merkitys.....	30

4 EMPIIRISEN AINEISTON ANALYSOINTI.....	30
4.1 Fenomenologinen aineiston analysointi.....	31
4.2 Haastattelujen toteuttaminen ja analysointi.....	32
4.3 Empiirisen osuuden luotettavuus.....	33
4.4 Tuloksena merkityssuhdeverkosto.....	35
5 TUTKITTAVAN ILMIÖN OSA-ALUEIDEN MÄÄRITTELYÄ.....	38
5.1 Työssäjaksaminen.....	38
5.2 Koulu työympäristönä.....	42
5.3 Opettajan työn luonne.....	43
5.4 Organisaatioviestintä ja koulu viestintäorganisaationa.....	45
5.4.1 Sisäisen viestinnän mallit.....	46
5.4.2 Ulkoinen viestintä.....	50
5.4.3 Viestintäkanavat.....	51
6 SYSTEEMIN ELEMENTTIEN SUHDEJÄRJESTELMÄ.....	53
6.1 Lähtökohtana viestintä ja jaksaminen.....	53
6.2 Tutkimuksen tulos: viestinnän monitasoinen merkitys teoreettisena mallina.....	54
7 JULKISYHTEISÖ VERRATTUNA YRITYSORGANISAATIOON.....	57
7.1 Koulu vierastaa yritysmaailman malleja.....	57
7.2 Viestintästrategian merkitys.....	61
7.3 Lobbaus.....	62
7.4 Viestinnän asiantuntemus koulussa.....	63
7.5 Viestintä vallankäytön välineenä.....	65

8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA.....	67
8.1 Validius.....	68
8.2 Reliaabelius.....	69
9 POHDINTA.....	70
EPILOGI: MIRJAN TAPAUS TEOREETTISEN MALLIN VALOSSA.....	72
LÄHTEET.....	75
LIITE I.....	79

PROLOGI: MIRJAN TAPAUS

Mirja on peruskoulun ala-asteen opettaja. Tänäänkin hän tuli töistä kotiin hyvin väsyneenä, mutta toisaalta helpottuneena siitä, että työpäivä on takana. Seuraavan päivän suunnitteluun hän ei viitsisi paneutua, mutta pakko olisi kuitenkin raapia jotain kokoon käsiteltävästä teemasta. Alunperin Mirja toivoi, että hän voisi suunnitella rinnakkaisluokan opettajan kanssa kyseisen viikon ja hänellä oli jo hienoja ideoita aiheeseen liittyen. Rinnakkaisluokan opettaja kuitenkin nauroi Mirjan ideoille ja kertoi huvittuneena, että hänellä on jo aiemmin kootut ja itse suunnitellut materiaalit opetettavasta aihepiiristä. Mirja olikin kysynyt voisiko hän hyödyntää samoja materiaaleja omassa opetuksessaan jolloin kollega voisi vastaavasti lainata joitakin hänen suunnittelemaansa kokonaisuuksia toisiin aihepiireihin liittyen. Tämä ei kuitenkaan käynyt, sillä juuri kyseinen materiaali on kollegan mukaan niin kovasti tarpeen päivittäistyössä, ettei lainaaminen mitenkään onnistu.

Suunnittelu on todella kuormittavaa, sillä kyseisessä koulussa on pulaa ajankuvasta oppimateriaalista ja opettajat joutuvat valmistamaan suurimman osan itse. Mirja on kertonut ongelmasta rehtorille, joka totesi tylästi, että kyllä koulun kokeneet opettajat ovat pitäneet välineistöä ja materiaalmäärää riittävänä, joten pitäisiköhän Mirjan kysyä neuvoja kokeneemmilta kollegoilta jos hän ei itse pärjää. Vuosi sitten valmistunut ja puolisen vuotta työssään ollut Mirja onkin alkanut pohtia onko valinnut sittenkin väärän alan, sillä työn määrä ja raskaus on yllättänyt hänet. Mirja on alkanut epäillä paitsi ammattitaitoaan, myös omaa yhteistyökykyään, sillä yhteistyö rinnakkaisluokan opettajan kanssa ei ole ottanut sujuakseen. Mirjaa harmittaa myös tiedon huono liikkuvuus. Hän on jo muutaman kerran ollut YT-palavereista (virkaehtosopimuksen mukainen yhteissuunnittelutyöaika) pois, koska hän ei ole ollut perillä palavereiden ajankohdasta. Rehtori ja vanhemmat opettajat ovat hieman paheksuneet tätä ja maininneet virkaehtosopimuksen mukaisten YT-tuntien koskevan häntäkin. Lisäksi palavereissa on sovittu joulujuhlien järjestämisestä sekä talousarviosta “yli jääneiden” varojen käyttämisestä. Mirjan harteille oli langennut juhlien järjestämisvastuu, mutta aina kun hän on yrittänyt sopia tapaamisia toisten opettajien kanssa asian tiimoilta, he ovat olleet liian kiireisiä. Kun Mirja ei ollut paikalla pitämässä puoliaan “ylimääräisten” varojen jakamisessa, hänen luokkansa jäi edelleen ilman omaa piirtoheitintä ja omia saksiakaan luokalla ei ole käytettävissä.

Resurssipulan, huonon yhteistyön ja informaatiokatkosten lisäksi Mirja kokee hankalana myös oman luokkansa. Erityisesti kahdesta oppilaasta hän on huolissaan. Oppilashuolto-työryhmässä asiasta juteltiin kerran, mutta kun kummankaan oppilaan vanhemmat eivät ole halukkaita tarkempiin tutkimuksiin, on Mirjaa vain kehoitettu tulemaan toimeen omin neuvoin. Eräs vanhempi kollega oli sitä mieltä että kyse on vain kurinpidosta ja että Mirja on ehkä alussa antanut oppilaille liikaa vapautta ja saa nyt itse kärsiä siitä. Mirja onkin saanut joulun lähestyessä yhä pahempia migreenikohtauksia ja toivoo saavansa sairaslomaa ennen kuin vastuu joulujuhlasta on väistämätön. Vaikka viran saaminen on vasta valmistuneelle opettajalle onnenpotku, harkitsee Mirja vakavasti alan vaihtamista. Yritysmailmastakin hän on kuullut löytyvän hyvin töitä henkilöstöpuolelta kasvatustieteilijöille.

Edellä kuvattu tilanne on fiktiivinen ja karrikoitu, mutta yksittäisinä ja eri ihmisille kohdistuvina työtä vaikeuttavat seikat ovat tavallista arkipäivää koulumaailmassa. Lisäksi on monia sellaisia kuormittavia tekijöitä joita Mirjan tarina ei edes tuo esiin. On myös muistettava, että eri opettajat kokevat tilanteet yksilöllisesti ja jokaisella on myös yksilölliset keinonsa purkaa työn paineita ja hakea tarvittaessa tukea. Valitettavan moni opettaja kuitenkin kokee työn uuvuttavaksi ja liian moni nuori opettaja päättää vaihtaa alaa, kun työn raskaus käytännössä selviää. Mirjan tapauksessa tilannetta olisi syytä tarkastella koko työyhteisön kannalta. Päällisin puolin voi vaikuttaa, että vain Mirjaa syrjitään uutena opettajana. Tilanne voi kuitenkin olla se, että opettajien jaksaminen on niin ääri rajoilla, että kollegan tukemiseen ei enää ole voimia tai mielenkiintoa. Yhteisvastuulliset projektitkin koetaan kenties vain välteltävinä ja kiireinen rytmi saattaa todellakin tehdä yhteisten tapaamisten sopimisesta kollegoiden kasken hankalaa. Kollegat eivät välttämättä ole edes huomanneet Mirjan uupumista, vaan olettavat hänen sopeutuneen hyvin uuteen työpaikkaansa.

1 JOHDANTO

Jatkuvasti muuttuva yhteiskunta luo peruskouluille odotuksia yhä tehokkaammasta opetuksesta. Kasvavien odotusten ja muutospaineiden lisäksi painetta lisäävät kuntien kouluihin kohdistamat säästötoimenpiteet. (Rajakaltio 1999, 27.) Tehokkuusvaatimukseen kouluorganisaatio alkaakin muistuttaa yhä enemmän yritysorganisaatiota. Yhtenä yhtymäkohtana tässä on ylempien kouluasteiden tulosjohtaminen ja -ohjaaminen (Lehtisalo & Raivola 1999, 228,229; Nikki 1993, 9). Kouluorganisaatiotkin tavoittelevat kustannustehokkuutta, minkä seurauksena yksilöllinen työtaakka kasvaa, kehittämisen liikkumavara supistuu ja näennäiskehittäminen tuottaa lähinnä kertomuksia tuloksellisuudesta (Valkama 1998, 3). Peruskoulut eivät toki ole tulosvastuussa samalla tavoin kuin yritysorganisaatiot, mutta tehokkuuden vaatimus ei ole kuitenkaan tulosvastuullisia oppilaitoksia pienempi toiminnan ohjautuessa panos-tuotosajattelun mukaisesti (Lonkila 1991, 14-15, 39-40). Peruskoulut nimittäin nähdään kunnissa menoerinä ja toimintaperiaatteena on liian usein puristaa kouluista irti mahdollisimman paljon mahdollisimman vähin resurssein. Tässä mielessä tilanne on sama kuin yritysorganisaatiossa jossa pyritään tuottamaan mahdollisimman paljon rahaa mahdollisimman pienellä panoksella.

Opettajan stressiä on tutkittu työsuojelullisena ongelmana jo 80-luvulla, jolloin vaativana pidettiin erityisesti opettajan monipuolista vastuuta sekä emotionaalista kuormitusta. (Kinnunen, Mäkinen & Vihko 1985, 3) Opettajan työn stressaavuus on lisääntynyt yhteiskunnan muutosten mukana. Stressilähteitä ovat erityisesti suuri työmäärä, jatkuva kiire, työn sisällölliset vaatimukset, sekä opettajainhuoneen ihmissuhdeongelmat (Keskinen 1999, 27, 53). Opettajan on muuntauduttava työssään moneksi. Kouluorganisaatiota leimaavaa on, ettei monestakaan koulusta löydy esimerkiksi teknologian asiantuntijaa erikseen, vaan opettajat hoitavat opetusteknologisten laitteiden ylläpidon oman työnsä ohessa. Sama tilanne on viestinnän suhteen. Yritysorganisaatioilla on tavallisesti oma erityisesti viestintää varten palkattu henkilöstönsä, kun taas kouluissa viestinnän merkitystä tuskin edes tiedostetaan. Opettajakunnan ja rehtorin toimiminen tiedottajana oman toimen ohella katsotaan usein riittäväksi viestinnän huomioimiseksi.

Alan ammattilehtien palstoilla käydään jatkuvaa keskustelua työstä maksetun palkan ja työn vastuullisuuden epäsuhdasta ja ollaan huolissaan opettajapulasta. Opettajapula onkin todellisuutta, sillä Opetushallituksen kartoituksen mukaan sekä luokanopet-

tajista että aineenopettajista on huutava pula. Epäpätevien opettajien määrä kentällä on hälyttävän suuri ja tilastoista on havaittavissa koulutustarpeen olevan huomattavasti koulutuskiintiötä suuremman. Kaikissa aineissa opettajaksi hakeutuvia ei ole ollut riittävä määrä.

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoitus on selvittää viestinnän merkitystä peruskoulun opettajan työssäjaksamisen tukena. Tavoitteena on selkiyttää käsitteitä työssä jaksaminen ja viestintä koulun työskentely-ympäristön näkökulmasta tarkasteltuna. Tarkoitus on myös pohtia kouluorganisaatiota viestintäorganisaationa ja nähdä mikä merkitys viestinnällä voi tässä kontekstissa olla työssä jaksamisen tukena. Aihepiirin elementeistä on tavoitteena luoda ymmärrettävä malli pehmeän systeemianalyysin keinoin.

2 TUTKIMUSMENETELMÄ

Viestintä peruskoulun opettajan työssäjaksamisen tukena on tämän tutkimuksen tutkimuskohde, ilmiö, joka koostuu useista elementeistä. Jo tutkimuksen teemaa nopeasti silmäillessä on helppo havaita, että ilmiöön kuuluvat ainakin viestinnän, työssäjaksamisen ja kouluympäristön elementit. Nämä elementit on tässä tutkimuksessa asetettu tutkimusasetelmaan, jossa määrittävänä tekijänä on viestinnän näkökulma suhteessa työssä jaksamiseen. Elementtien välisen suhteen kontekstina on peruskoulu työympäristönä. Viestinnän merkityksen selkiyttäminen edellä kuvatussa yhteydessä sekä jäsentyneen mallin luominen ilmiöstä ovat koko tutkimuksen tärkeimpiä tavoitteita.

Kyseistä tutkimusongelmaa on hedelmällistä lähestyä kvalitatiivisesti. Kvalitatiivinen tutkimus kuvailee ilmiötä ja pyrkii ilmiössä piilevien ominaisuuksien kuvaamiseen. Sille on ominaista, että merkitykset ilmenevät suhteina ja merkityskokonaisuuksina. (Anttila 1996, 182.) Kvalitatiivinen tutkimusote on taustafilosofialtaan hermeneuttinen (Soininen 1995, 34). Sen tavoitteena on tulkintaa seuraava ymmärtäminen ja ymmärrettävän kokonaiskuvan muodostuminen ilmiöstä (Anttila 1996, 180). Kyseessä on siis tulkinnallinen paradigma. Tulkinnalliselle eli hermeneuttiselle paradigmatyypille on ominaista näkemys sosiaalisen todellisuuden merkityksellisyydestä. Hermeneutiikassa tutkijan esiyymmärryksellä on suuri merkitys tulkintojen pohjana, sillä erilaisesta esiyymmärrykse-

tä päädytään erilaisiin tulkintoihin. (Moilanen 1998, 10.) Vaikka kieli on hermeneutiikan tulkinnallisuuden huomion kohteena, käsittelee hermeneutiikka myös sosiaalisia prosesseja, joskin tulkinta on myös tällöin sidoksissa kieleen (Koski 1995, 33).

Tutkielma sai alkunsa käytännön havainnoista koulumaailmasta. Opettajien kuormittuneisuus on kiistämätön tosiasia, kuten myös jatkuvasti lisääntyvät opettajiin kohdistuvat vaatimukset. Koulumaailman lähentyminen yritysorganisaatioita alkaa näkyä käytännön tasolla erityisesti tulosjohtamisen myötä mm. jatkuvasti kiihtyvänä kiireenä ja resurssipulana. Käytännön havaintojen lisäksi toisena tutkimuksen lähtökohtana oli laajat, ja jatkuvasti kehittyvät, tutkimukset organisaatioiden viestinnästä ja viestinnän merkityksestä organisaatioiden toiminnalle. Tutkielman johtoajatukseksi syntyikin näiden kahden lähtökohdan välisten suhteiden selvittäminen. Onko viestinnällä siis merkitystä peruskoulun opettajan työssäjaksamisen tukena ja jos on, niin millä perusteella? Millaisista elementeistä tämä ilmiö koostuu ja minkälainen on kyseisten elementtien välinen suhdejärjestelmän kokonaisuus? Edellä kuvatun kaltaista päättelyä, joka lähtee liikkeelle empiriasta, mutta huomioi myös teorian suuren merkityksen kokonaisuuden taustalla, kutsutaan abduktiiviseksi päättelyksi. Abduktiiviselle päättelylle on ominaista heti tutkimuksen alusta alkaen olemassa oleva johtoajatus, joka ohjaa koko tutkimusprosessia tarkasteltavan aineiston keräämisestä alkaen. Johtoajatus voi olla intuitiivinen käsitys tai jo pitkälle muotoutunut hypoteesi. Johtoajatuksen muotoutuminen vaatii tutkijalta esiyymmärrystä kyseisestä aihepiiristä. (Anttila 1996, 139-140.)

Anttilan mukaan abduktiivisen päättelyn erityinen sovellusalue on systeemi-analysoinnissa, jolloin tutkija pitää systeemiä johtoajatuksena, jonka varassa edetä. (Anttila 1996, 131-132.) Tässä tutkielmassa johtoajatuksena on, että viestinnällä on jotain tekemistä opettajien työssä jaksamisen tukena. Tähän johtoajatukseen liittyy myös intuitiivinen käsitys siitä, että aihepiirillä on jotain tekemistä sen tosiasian kanssa, että viestintää ei juurikaan ole tiedostettu vielä osana kouluorganisaation toimintaa, mutta yritysmaailmassa viestinnän merkitys on huomioitu koko organisaation toimintastrategiassa. Tässä tutkielmassa kyseinen aihepiiri nähdään nimenomaan systeeminä ja sitä tarkastellaan pehmeän systeemianalyysin keinoin, joten abduktiivinen päättely nivoutuu luontevaksi osaksi prosessia.

2.1 Systeemiajattelu organisaatiotutkimuksessa

Systeemiajattelu on alunperin ollut niin sanottua klassista, eli kovaa systeemiajattelua. Sitä on käytetty paljon organisaatiotutkimuksen yhteydessä, mutta tuolloin organisaatiot nähtiin suljettuina järjestelminä (Checkland 1993, Juuti & Lindström 1995, 17). Alkunsa klassinen systeemianalyysi sai operaatiotutkimuksesta, jota käytettiin erityisesti 1940-1960-luvuilla. Operaatiotutkimus pyrki operationaalistamaan tutkimuskohteensa ja oli lähestymistavaltaan kvantitatiivista. Operaatiotutkimuksen tavoitteena oli luoda organisaatioissa päätöksenteolle ns. tieteellinen pohja. (Checkland 1993, 73; Seppälä 1983, 14-23.) Tältä positivistiselta pohjalta kehittyi myös systeemianalyysi, jonka tavoitteena oli alunperin ongelmanratkaisu (Checkland 1993, 126). Systeemianalyysissä tarkasti määritellystä ongelmasta luodaan tieteellinen malli, joka on tukena organisaatiossa tapahtuvalle suunnittelulle ja päätöksenteolle. (Keloharju 1989, 34.) Klassisen systeemiteorian mukaan tehtävässä systeemianalyysissä ongelman onkin oltava tarkasti määriteltävissä. Siten tarkan ja ns. oikean ratkaisumallin luominen ongelman ratkaisemiseksi on mahdollista (Checkland 1993, Seppälä 1983). Klassinen systeemianalyysi onnistuu niin sanottujen luonnollisten systeemien, sekä suunniteltujen fyysisten ja abstraktien systeemien tutkimisessa. Näiden kohdalla riittävän tarkka ongelmanmäärittely on yleensä mahdollista, jotta kvantitatiivisin keinoin voidaan muodostaa oikeaksi perusteltu ratkaisumalli. Sen sijaan ihmisen toiminnan systeemin kuvaus vaatii erilaista lähestymistapaa. Ihmisen toimintaan liittyviä ongelmia on usein mahdoton määritellä etukäteen tarkasti ja positivistisen ajattelutavan mukaisesti. Niinpä klassinen systeemianalyysi onkin kehittynyt ihmisen toimintaan liittyvien systeemien tutkimuksen osalta uuteen, pehmeämpään suuntaan. (Checkland 1993, 111-121, 141-148.)

2.2 Pehmeä systeemianalyysi

Pehmeä systeemianalyysi on lähestymistavaltaan heuristinen ja humanistinen. Pehmeä systeemiteoria hyväksyy sen, ettei ole olemassa mitään yhtä oikeaa mallia johon tulisi päätyä, vaan kaikki mallit ovat omasta maailmankatsomuksestaan käsin yhtä oikeita. Pehmeän systeemianalyysin tavoitteena on kokonaisuuden ja sen suhdejärjestelmän

ymmärtäminen ja oppiminen. Olennainen ero klassisen systeemianalyysin ja pehmeän systeemianalyysin välillä on suhtautumisessa todellisuuteen. Klassisen systeemiajattelun mukaan havaitsija, eli tutkija, on systeemin ulkopuolinen ja objektiivinen. Näin ollen hänen on klassisen systeemiajattelun mukaan mahdollista luoda objektiivisesti tosi ratkaisumalli ongelmaan. Pehmeä systeemiajattelu puolestaan näkee tutkijan osana tutkimaansa todellisuutta. Se myös huomioi sen, että kukin havaitsee ympäristöään omasta subjektiivisesta elämismaailmastaan käsin. Mitään absoluuttisen yhtä ja oikeaa mallia todellisuudesta ei siten ole, vaan mallit ovat subjektiivisesti konstruoituja tulkintoja. Pehmeä systeemiajattelu on siis selkeästi hermeneuttinen lähestymistapa. Tulkinallisuutensa vuoksi se sopii erityisen hyvin kuvaamaan ihmisten toimintojen systeemejä, esimerkiksi erilaisia sosiaalisia ilmiöitä. (Checkland 1993, 150-191; Keloharju 1989, 49; Seppälä 1983, 74-77.)

2.3 Pehmeä systeemianalyysi tässä tutkielmassa

Pehmeä systeemianalyysi tarjoaa luontevan metodin tässä tutkimuksessa esiintyvän tutkimusongelman käsittelyyn. Systeemiajattelussa systeemi on järjestäytynyt kokonaisuus joka koostuu konkreettisista tai abstrakteista elementeistä. Systeemillä tarkoitetaan ilmiötä jossa eri elementtien välillä on vuorovaikutusta. Näiden vuorovaikutuksessa olevien elementtien yhteisistä piirteistä tai ominaisuuksista on muodostettavissa teoreettinen kokonaisuus. Muodostuva kokonaisuus rakentuu siis toiminnallisista osatekijöistä ja pienilläkin tekijöillä saattaa olla suuri merkitys kokonaisuuden hahmottumisen kannalta. Systeemianalyysi on menetelmänä tehokas selitys- ja kuvausjärjestelmä, mutta syy-seuraus mallien hahmottamiseen se ei niinkään sovi. (Anttila 1996, 146-148.) Tarkoitus on muodostaa aihepiiristä ymmärrettävä malli sekä selittää ja kuvata minkälaista merkitystä viestinnällä voi olla työssäjaksamisen kannalta. Niinpä pehmeä systeemianalyysi sopii hyvin juuri tähän tutkimusasetelmaan. On huomattava ettei pehmeä systeemianalyysi pyri mihinkään yhteen ainoaan oikeaan malliin todellisuudesta. Tulkinallisen, hermeneuttisen otteen vuoksi pehmeä systeemianalyysi näkee todellisuuden subjektiivisesti konstruoituna. Kukin tarkastelee todellisuutta omasta elämismaailmastaan käsin. Näin ollen myös mallin luominen on tulkinallinen prosessi ja eri elämismaa-

ilmoista tarkasteltuna myös todellisuutta kuvaava teoreettinen malli on erilainen. (Checkland 1993, 191, 271,279.) Pyrin tämän tutkielman puitteissa luomaan yhden ymmärrettävän ja perustellun mallin tutkimuskohteesta sekä tuomaan esiin seikkoja joiden perusteella olen kyseisen mallin konstruoinut.

Tässä tutkimuksessa systeemiksi on mielletävissä se elementtien suhdejärjestelmä, joka liittyy viestinnän merkitykseen peruskoulun opettajan työssä jaksamisen tukemisessa. Aivan ilmeisimpien, jo aiemmin mainittujen elementtien (viestintä, työssä jaksaminen, kouluympäristö) ja niiden summittaisten suhteiden hahmottaminen ei tuota vaikeuksia, vaan vaikuttaa jopa melko ilmiselvältä. Tutkimusongelmaksi nouseekin sellaisen mallin muodostaminen tästä ilmiöstä, joka huomioi myös pienemmät kokonaisuuteen suhteessa olevat elementit. Myös suhteiden näkeminen nimenomaan tutkimusongelman näkökulmasta, sekä elementtien tarkempi määrittely vaatii paneutumista aihepiiriin. Jäsennetyn ja ymmärrettävän mallin luominen ilmiöstä on se tulos, johon tutkimus tähtää.

Systeemi on tarkastelun kohteena oleva osa todellisuutta ja systeemijattelun tuloksena syntyvä malli on kuva todellisuudesta. Tämä kuva todellisuudesta on kuitenkin tarkoituksella luotu siten, että se tuo esiin systeemin olennaiset ominaisuudet. (Anttila 1996, 148; Checkland 1993, 277-279.) Tutkimuksen tulokseen pyrittäessä on siis selvitettävä myös se, mikä systeemin kokonaisuudessa on tutkimuksen näkökulman kannalta olennaista. Epäoleelliset seikat on osattava jättää vähemmälle huomiolle. On muistettava ottaa huomioon myös aihepiiriin liittyvät, mutta mallissa esiintymättömät näkökohdat. (Anttila 1996, 149).

Tutkimuksen lähtökohtana ovat aiemmin hahmotetut mallit, teorialat ja tutkimukset aihepiiriin liittyen. Aiemmin ilmestyneet julkaisut muodostavat siten tutkimuksen aineiston. Anttilan mukaan systeemiin voidaan kuitenkin ottaa mukaan myös fenomenologisia ja hermeneuttisia näkökulmia selvittämään kokemus- ja elämysaspekteja (Anttila 1996, 148). Tarkastellakseni teoreettisten julkaisujen rinnalla myös niiden pohjalta syntyvän kuvan suhdetta käytäntöön, olen käyttänyt lisämateriaalina muutamia opettajille ja rehtoreille tehtyjä haastatteluja.

2.4 Empiirinen aineisto osana tutkimusmateriaalia

Tässä tutkimuksessa empiirisen tutkimusmateriaalin rooli on olla lähinnä uusia näkökulmia tuovana lisänä sekä illustratiivisten esimerkkien lähteenä. Sen vuoksi otanta ei ole kovin laaja, vaan empiirisen materiaalin osuuden muodostaa viisi peruskoulun alempien luokkien opettajille ja rehtoreille tehtyä haastattelua. Kolme haastattelua on suunnattu opettajille ja kaksi rehtoreille haastateltavien työskennellessä kahdessa eri koulussa. Toinen kouluista on hyvin pieni ja toinen suurehko. Koulujen koko antaisi houkuttelevan lähtökohdan saatujen haastattelujen ja niiden analyysin tulosten vertailemiseen. Nimenomaan tämän tutkimuksen kannalta vertailu ei kuitenkaan ole perusteltua eikä tarkoituksenmukaista, koska se ei tue tutkimusongelman käsittelyä. Empiirisellä materiaalilla on vain sivurooli tässä tutkielmassa, joten keskittyminen sen pohjalta tehtyihin vertailuihin ei ole perusteltua. Käsittelenkin analyysivaiheessa haastatteluja yhtenä materiaalina erittelemättä kummassa koulussa haastattelut on tehty.

Tutkimusongelmaa olisi ollut mahdollista lähestyä kokonaan empiirisen materiaalin kautta. Tällöin laaja ja useammalla tavoin kerätty empiirinen aineisto olisi ollut tutkimuksen keskeisin materiaali. Koska tämän tutkimuksen käsittelemää tutkimusongelmaa ei ole aiemmin lähestytty tässä tutkielmassa esitellystä näkökulmasta, on kuitenkin perusteltua hahmottaa ensin kokonaisuus. Kokonaisuuden hahmottaminen tapahtuu edellä kuvatulla tavoin pehmeän systeemianalyysin menetelmällä. Tässä asetelmassa empiirinen aineisto tuo uusia näkökulmia ja paikoitellen myös kyseenalaistaa tutkimusmateriaaleina olleiden julkaistujen lähteiden näkemyksiä. Kokonaisuuden hahmottaminen empiirisen aineiston perusteella olisi todennäköisesti vaatinut useita erilaisia empiirisiä tutkimuksia ollen näin liian laaja pro gradu -tutkielmaksi.

2.5 Haastattelumateriaalin kerääminen

Haastattelu on laajimmin käytetty aineistonkeruumenetelmä organisaatiotutkimuksessa. Sitä käytetään, kun halutaan tuoda asiat esiin siinä merkityksessä kuin haastateltava ne esittää. Haastattelun tekeminen tutkimusmateriaalin keräämiseksi on mahdollista toteuttaa hyvin monin eri tavoin. Kvalitatiivisen tutkimuksen haastattelujen kohdentuminen

voi olla hyvin laajaa tai keskittyä johonkin yksityiskohtaan yksilön kokemusmaailmassa. Toinen dimensio, jolla haastattelut vaihtelevat, on niiden strukturoinnin aste. Tällä tarkoitetaan haastattelujen vaihtelua spontaanista, strukturoimattomasta haastattelusta hyvinkin yksityiskohtaiseen etukäteen suunniteltuun kaavaan, jonka jokainen kysymys on etukäteen valmiiksi muotoiltu. Myös kysymykset voivat olla avoimia tai suljettuja. (King 1994, 14-16.)

Valitsin haastattelulajiksi puolistrukturoidun teemahaastattelun. Sitä voidaan kuvata strukturoimattoman haastattelun ja lomakehaastattelun välimuodoksi. Puolistrukturoidulle haastattelulle on ominaista, että jokin näkökohta on valittu jo etukäteen, muttei kaikkia. Teemahaastattelussa haastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin, jotka on valittu etukäteen. Teema-alueet ovat tällöin kaikille haastateltaville samat, mutta teemojen käsittelyjärjestys ei ole välttämättä tarkasti määrätty. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47.) Strukturoimattomalla syvähaastattelulla olisin varmaan päässyt aiheessa syvemmälle, mutta samalla ajankäytön tarve olisi kasvanut, kuten myös tutkimuksen kannalta epärelevantin materiaalin määrä. Haastatteluille varattu aika oli kaikkien haastateltavien kohdalla rajattu yhteen oppituntiin, joten syvähaastattelujen tekeminen olisi ollut mahdotonta. Kun lisäksi ottaa huomioon empiirisen materiaalin sivuroolin tutkielman kokonaisuuden kannalta, oli puolistrukturoitu teemahaastattelu tarkoituksenmukaisiin vaihtoehtoihin. Tarkasti strukturoitu lomakehaastattelu olisi myös ollut yksi vaihtoehto. Tällöin haastattelua olisi luonnehtinut pääsääntöisesti omat käsitykseni ja ennakkotietoni haastateltavista aihepiireistä, koska kysymykset olisin luonnollisesti laatinut juuri ennakkotietojen ja ennakkokäsitysten pohjalta. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa valmiit teemat ohjaavat keskustelun tutkimuksen kannalta relevantille aihealueelle, mutta jättävät haastateltavalle vapauden valita näkökulman sekä painotukset.

Haastattelijan tehtävänä on tuoda esiin haastateltavan käsitykset, kokemukset, ajatukset ja tunteet. Haastattelija lähestyy aihetta omasta subjektiivisuudestaan käsin ja on siten itse tutkimusinstrumentti. Haastattelija valitsee kuinka suoraan hän haastattelussa lähestyy tutkittavaa aihetta. Myös tulkintavaiheessa hän valitsee itse mikä tulkinnan taso on tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukainen. Haastattelua tehtäessä avainasemassa onkin haastattelijan ja haastateltavan välinen suhde, jonka tulisi olla mahdollisimman luottamuksellinen. Haastattelija ei myöskään saa ohjailla ja johdatella haastateltavan sanomisia, koska tällöin tutkimusmateriaali vääristyy. On myös huomioitava, että

haastattelijan omat oletukset ja asenteet saattavat vaikuttaa kysymyksen asetteluun. Tämän vuoksi haastattelijan on tiedostettava omat ennakkokäsitykset ennen haastattelujen tekemistä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 41; King 1994, 15-22.)

Haastattelututkimus etenee tutkimuskysymyksen asettamisesta tutkimussuunnitelmaan ja siitä haastateltavien valintaan. On myös mietittävä haastatellaanko valittuja henkilöitä yksin vaiko ryhmässä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 54-61; King 1994, 18.) Haastattelujen määrä täsmentyy yleensä vasta tutkimusaineistoa kerätessä. Aineiston analyysivaihe menee osittain keräämisen kanssa päällekkäin, joten tutkija näkee materiaalin kertyessä milloin lisähaastattelut eivät enää tunnu tuottavan uutta tutkimuksen kannalta relevanttia materiaalia. Myös haastattelun runko voi muuttua haastattelujen kuluessa tutkijan todetessa kokemuksen karttuessa mitä kannattaisi muuttaa ja miten. (King 1994, 19-20.) Tässä tutkimuksessa haastattelujen määrässä ei ole pyritty ns. saturaatioon, eli siihen pisteeseen, missä uudet haastattelut eivät enää tuota uutta tutkimusmateriaalia. Haastattelujen tehtävänä on nimittäin olla tässä yhteydessä vain lisämateriaalina ja suunnan näyttäjänä empirian suhteesta kirjalliseen julkaistuun materiaaliin. Saturaatiopisteen tavoittelemisen ei siis ollut tarkoituksenmukaista. Haastattelut puolestaan eivät systemaattisesti muuttuneet kokemuksen edetessä, vaan tema-alueet pysyivät samoina. Jokainen haastateltava toki teki haastattelusta hyvin oman näköisensä ja painotti omasta näkökulmastaan oleellisia asioita.

3 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Aiempiä tutkimuksia tämän tutkimuksen aihepiiriin suoranaisesti liittyen en ole löytänyt. Opettajien työssäjaksamista on kyllä tutkittu ja aiheesta on löydettävissä materiaalia, kuten myös viestinnästä. En ole sen sijaan onnistunut löytämään tutkimuksia tai julkaisuja jotka käsittelevät näitä molempia toisiinsa liittyen. Opetusviestinnän näkökulma on tutkimuksissa huomioitu, kuten myös luokahuoneviestintä. Terveystieteiden viestintää on tutkittu huomattavasti laajemmin ja systemaattisemmin, joten oli yllätys huomata, että koulumaailman puolella samaa ei ole ilmeisestikään tehty. Viestinnän tutkimus ja kehittäminen liitetään yleensä yritysmaailmaan, joten selitykseksi tutkimuksen puutteeseen voi tarjota koulujen olevan julkisyhteisöjä. Samoin on laita myös terveyden-

huollossa, mutta siitä huolimatta sen yhteydessä on huomioitu myös viestintä. Syyt aiemman tutkimuksen puuttumiselle tältä alueelta koulumaailmassa ovat varmasti moninaiset ja mielenkiintoiset. Ne eivät kuitenkaan sinällään kuulu juuri tämän tutkimuksen aihepiiriin, joten niiden perusteellisempi ja laajempi käsittely ei ole tarkoituksenmukaista tässä yhteydessä.

Organisaation käsite sekä organisaatioon liitetyt ilmiöt ja ominaisuudet luovat pohjaa tämän tutkimusasetelman osa-alueille. Olenkin seuraavassa aivan ensimmäiseksi esitellyt melko laajasti organisaatiotutkimuksen taustaa. Laajahko esittely on perusteltua, koska organisaatiotutkimuksen taustalla on tiiviit yhteydet tutkimusasetelman osa-alueiden lisäksi myös tässä tutkielmassa käytettyyn pehmeään systeemianalyysiin ja etenkin sitä edeltäneeseen rationaaliseen systeemiajatteluun. Vasta organisaatiotutkimuksen taustojen esittelyn jälkeen tarkastelen työssäjaksamisen ja viestinnän tutkimusta.

3.1 Koulu organisaationa

Koulu organisaationa on vielä melko uusi tutkimuskohde. Koulun sisäisen kehittämistyön noustua yhä enemmän ajankohtaiseksi teemaksi, on koko koulua käsittelevä tutkimusote kuitenkin yleistymässä. Paljon käytettyjä näkökulmia ovat tähän asti olleet koulun ilmapiiriin liittyvät, sekä koulun toiminnan tuloksellisuutta arvioivat tutkimukset. Koulua koskevan tutkimuksen lisääntyminen sekä kehittämishankkeet voidaan nähdä seurauksena yleisen työntutkimuksen valtavirtauksista. Koulumaailmaa käsittelevissä lähteissä tätä kytköstä ei kuitenkaan ole useinkaan tuotu esille. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 73,91.) Koska kouluun liittyvä tutkimus on sidoksissa muuhun työympäristöjen tutkimukseen, tarkemmin sanottuna organisaatiotutkimukseen, käsittelen seuraavana organisaatiotutkimuksen taustaa ja kehitystä. Näin on helpompi ymmärtää myös nykyinen koulujen tutkimuksessa vallitseva näkökulma. Organisaatiotutkimuksen taustan esittely antaa perspektiiviä myös tämän pro gradu -tutkielman käsitteilytavalle.

3.1.1 Organisaation määrittelyä

Organisaation määrittely ei ole kovin yksiselitteistä ja kiistatonta. Jokaisella meillä on arkielämän kokemuksia organisaatioon kuulumisesta ja siten myös oma käsityksemme siitä mikä on organisaatio. Erään määritelmän mukaan organisaatiota voidaan luonnehtia ihmisten muodostamaksi yhteistoimintajärjestelmäksi tiettyjen päämäärien saavuttamiseksi. (Juuti 1989, 207.) Organisaation määrittely ja se, minkälaisena organisaatio on nähty, on kuitenkin vaihdellut aikojen kuluessa huomattavasti. Tämän vuoksi on syytä esittää tässä yhteydessä yleisimmät organisaatiotutkimuksen perinteeseen liittyvät lähestymistavat ja niiden käsityksiä organisaatiosta.

Organisaatiotutkimuksen alkuvaiheessa, 1900-luvun alussa vallalla oli ns. taylorismi. Taylorismi oli Fredrick Taylorin mukaan nimetty suuntaus, joka tarkasteli organisaatiota hyvin teknis-rationaalista näkökulmasta. Tavoitteena taylorismissa oli tuottavuus, johon päästiin pilkkomalla työn eri vaiheet siten, että kukin työntekijä tekee vain tiettyä työn vaihetta. Yksilön tarpeet olivat toisarvoisia. Tätä suuntausta on kutsuttu myös teollisuuden rationalisointiliikkeeksi ja klassiseksi organisaatioajatteluksi (Juuti & Lindström 1995, 16; Kääriäinen ym. 1997, 91-92.). Taylorismin aikakaudella luonnontieteessä kehitettyä ajattelumallia sovellettiin siis myös yhteiskuntaan ja organisaatioihin. Taylorismin ajattelutavan mukaan organisaatio on suljettu järjestelmä, jolla on itsellään riittävästi energiaa sopeutua ympäristön muutoksiin (Juuti 1989, 208). Vasta ympäristön aikaisempaa nopeampi muuttuminen toi tarpeen uudelle ajattelutavalle, sillä mekanistinen malli ei kyennyt reagoimaan ympäristön muutoksiin riittävän nopeasti. Huomattiin myös, että organisaation johto ei toiminut riittävän rationaalisesti, vaan se tyytyi usein tyydyttäviin ratkaisuihin parhaiden sijasta. (Juuti 1989, 208; Juuti & Lindström 1995, 16.)

1920-luvulla Chicacossa tehty tutkimus työympäristön vaikutuksesta työtehoon tuotti yllättävän tuloksen. Havaittiin, että työntekijöiden viihtymisellä ja työpaikan ihmissuhteilla on vaikutusta työtehoon. Tästä seurasi niin sanottu ihmissuhdesuuntaus (human relations). Nyt yksi työnjohdon tehtävä oli kiinnittää huomiota ihmissuhteisiin ja mitata työntekijöiden viihtymistä ja tyytyväisyyttä erilaisin kyselyin. Näin alettiin kiinnittää huomiota myös yksilöön, koska sen katsottiin parantavan organisaation toiminnan tehokkuutta. Valintakokeet otettiin käyttöön, jotta saataisiin tiettyyn tehtävään siinä

parhaiten viihtyvä yksilö ja näin mahdollisimman korkea tehokkuus. (Kääriäinen ym. 1997, 92-93.)

1960-luvulla huomion kohteeksi nousi organisaatio kokonaisuudessaan. Organisaatio nähtiin järjestelmänä, systeeminä, joka koostuu useista toisiinsa ja ympäristöön vuorovaikutuksessa olevista osajärjestelmistä (Kääriäinen ym. 1997, 94). Organisaatio nähtiin tavallaan ympäristöön yhteydessä olevana eliönä. Tämä systeemiteoreettinen ajattelutapa lähti liikkeelle siitä havainnosta, että osa organisaation tarpeiden tyydyttämisestä riippuu sen ympäristöstä. Klassisen, eli kovan systeemiajattelun mukaan organisaatiot ovat suljettuja ja mekanistisia, mutta nyt alettiin nähdä myös avoimen organisaation mahdollisuus. (Juuti & Lindström 1995, 16-17.) Systeemiteoria teki myös ongelmanratkaisusta hyvin tehokasta, mutta organisaation avoimuuden huomioimisen myötä organisaatio saattoi sopeutua systeemiteorian avulla yhä paremmin ympäristön nopeutuvaan muutokseen (Kääriäinen ym. 1997, 96).

Systeemiteoria painottaa systeemin harmonista tasapainoa. Tämän vuoksi ristiriitoihin ei kiinnitetä riittävästi huomiota. Myös ristiriitoihin sisältyvä muutosmahdollisuus sekä yksilön sosiaalinen todellisuus jäävät huomioimatta. Systeemiteoreettinen tutkimusote oli siis edelleen liian positivistinen ja luonnontieteisiin perustuva. Systeemiteoriaa ovat seuranneet mm. oppimaan oppimista painottava ajattelutapa, organisaation kehittymistä painottava näkökulma, sekä niin sanottu kulttuurimalli (Juuti & Lindström 1995, 18-19; Kääriäinen ym. 96-97). Näiden lisäksi on havaittavissa lukuisia erilaisia suuntauksia, esimerkkinä mainittakoon oppivan organisaation suuntaus. Organisaation muunnos (transformation) on Juutin & Lindströmin mukaan postmodernismiin soveltuva lähestymistapa. Organisaation muunnoksessa on kyse koko organisaation viitekehyksen nopeasta muuttumisesta kun taas organisaation kehittämisessä muutos tapahtuu ryhmä- tai yksilötasolla. (Juuti & Lindström 1995, 44-45.)

Organisaatioiden tutkimukseen liittyviä tutkimusraportteja selailemalla voi havaita, että organisaatiotutkimusta tehdään nykyään jonkin verran kaikkien edellä mainittujen ajattelutapojen näkökulmasta lähestyen, joskin positivistinen lähestymistapa on melko vähäistä ja ihmissuhdesuuntauskin alkaa olla vanhanaikainen. Tutkimustradition lähestymistavat ovat jaoteltavissa inhimillis-prosessuaalisiin sekä teknostruktuurialisiin lähestymistapoihin (Juuti & Lindström 1995, 44). Pehmeän systeemianalyysin lähestymistapa on luonnehdittavissa selkeästi inhimillis-prosessuaaliseksi.

3.1.2 Organisaatiotutkimus koulumaailmassa

Koulututkimuksen näkökulmasta on merkillepantavaa, että tähän mennessä koulua on tarkasteltu lähinnä työssä viihtymisen tai työn kuormittavuuden näkökulmasta, eli organisaatiotutkimuksen ihmissuhdesuuntausta painottaen. Yhteiskuntatieteen puolella ei ole enää pitkään aikaan painotettu ihmissuhdesuuntausta, joten voi todeta kouluja koskevan tutkimuksen laahaavan jäljessä muusta organisaatiotutkimuksesta (Kääriäinen ym. 1997, 102). Useimmissa kouluorganisaatiota käsittelevissä julkaisuissa ei juurikaan ole tiedostettu tai ainakaan tuotu esiin koulun tutkimuksen yhteyttä organisaatiotutkimukseen. Lienee mahdollista, joskaan ei kovin järkevää, että koulumaailmassa vierastetaan yritysmaailmasta peräisin olevia lähestymistapoja. Näin ollen niitä sovelletaan koulumaailmaan vasta pitkällä viiveellä. Valkama tosin on käsitellyt koulumaailman tutkimuksen ja ennen kaikkea kehittämisen tarvetta tuoreesta, nimenomaan organisaation muunnoksen tarpeellisuuden näkökulmasta. Hän toteaa oppivan organisaation “levittäytyneen jo ääri rajoilleen” ja että nyt tarvitaan laajempaa näkökulmaa. Hänen mukaansa on nähtävä yhteiskunnalliset valtarakenteet ja mahdollisuuksien kentät, sekä organisaatioiden eliittien pyrkimykset hyötyä ympäristöstä. Institutionaalisella tasolla tämä kuitenkin merkitsee vakiintuneiden valtasuhteiden ja intressien horjuttamista sekä yleisistä uskomuksista poikkeavaa toimintaa. Tämä on mahdollista vain jos se limittyy sääntöjen ja uskomusten laajempaan transformaatioon eli muunnokseen. (Valkama 1998, 129.) Kuten edellä on todettukin, kouluorganisaation tutkimus laahaa sen verran jäljessä, ettei organisaation muunnos ole vielä tämän hetken arkipäivää kouluorganisaation tutkimuksessa.

3.1.3 Organisaatiokulttuuri

Antropologit käyttivät kulttuurinäkökulmaa jo 1800-luvulla. Organisaatiotutkimukseen kulttuurinäkökulma on kuitenkin tullut varsinaisesti vasta 1970- ja 1980-luvuilla. Syynä tähän on ollut osaltaan organisaatiotieteitä leimannut voimakas rationaalinen lähestymistapa. Rationaalisen lähestymistavan perinne on leimannut myös kulttuurista näkökulmaa organisaatiotutkimuksissa siten, että kulttuuri on käsitetty usein funktionaalisesti tai strukturaalisfunktionaalisesti. Symbolisen kentän ja ihmisen ajattelutapoihin perustuvat

symbolinen ja strukturaalinen näkökulma ovat sen sijaan olleet harvinaisempia, joskin niihin on alettu viime aikoina kiinnittää entistä enemmän huomiota. Strukturaalisessa ja symbolisessa kulttuurin tutkimuksessa pyritään tutkimaan kulttuurin syvärakennetta, joka on muodostunut vähitellen historiallisesti. Symboliseen kenttään kuuluvat organisaation myytit, tarinat, riitit ja rituaalit. (Juuti & Lindström 1995, 55-56.) Tässä tutkielmassa, kuten havaintojeni mukaan koulua koskevissa organisaatiotutkimuksissa yleensäkin, kulttuuri käsitetään lähinnä symbolisen koulukunnan mukaisesti. Sen mukaan:

“kulttuuri on yhteisesti omaksuttujen merkitysjärjestelmien ja symbolien järjestelmä, jonka avulla ihmiset tulkitsevat kokemuksiaan ja ohjaavat toimintojaan. Ihminen on itse sosiaalisten suhteidensa kautta luonut omat merkitysjärjestelmänsä, jotka muodostavat symbolisen kentän ja ilmenevät merkeissä ja symboleissa.” Symbolisen koulukunnan huomio kohdistuu erityisesti sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja siinä käytettyjen symbolien tulkintaan. (Juuti & Lindström 1997, 58-59.)

Strukturaalis-funktionaalinen ja funktionaalinen näkökulma pitävät kulttuurin muuttamisena töiden sisällön, johtamistapojen tai organisaation strategian muuttamista. Symbolinen näkökulma sen sijaan tiedostaa kulttuurin muuttamisen vaikeuden ja taustalla olevien myyttien merkityksen. Toisaalta symbolinen näkökulma tiedostaa muutoksen lähtökohdaksi organisaation myyttien vanhentumisen jatkuvasti muuttuvassa ympäristössä. Tähän muutokseen sisältyy sekä tieto- että tunnesisällön muuttumista. Symboleita muovataan ja käytetään sosiaalisen kentän tasolla, mutta toisaalta on myös symbolien kenttä, joka vaikuttaa sosiaaliseen kenttään. (Juuti & Lindström 1997, 58-59.) Symbolisen tarkastelutavan mukaan organisaation kulttuuri siis vaikuttaa organisaation sosiaaliseen todellisuuteen, mutta toisaalta sosiaalinen todellisuus osaltaan muovaa kulttuuria. Varsinainen kulttuurin muuttuminen tai muuttaminen nähdään tästä näkökulmasta hyvin hitaana tämän hetken ja organisaation historiallisen taustan vuorovaikutteisena prosessina.

Kulttuuriselta lähestymistavaltaan tämä tutkielma on luonnehdittavissa lähinnä symboliseksi. Sekä tutkimusongelma, tutkimusasetelma, että pehmeä systeemanalyysi tieteellisenä lähestymistapana huomioivat organisaation sosiaalisen kentän sekä sosiaalisen todellisuuden. Myös symbolisen tarkastelutavan tiedostama organisaation yhteys jatkuvasti muuttuvaan ympäristöön on yhtenevä pehmeän systeemanalyysin näkemyk-

sen kanssa. Näin ollen symbolinen kulttuurinen lähestymistapa nivoutuu luontevasti tutkielman kokonaisuuteen.

3.1.4 Organisaatioilmasto

Organisaatioilmaston luo ihmisten välinen kanssakäyminen. Koska kanssakäyminen tapahtuu paljolti organisaatiokulttuuriin sisältyvien tiedostamattomien normien mukaisesti, voidaan organisaatioilmastoa pitää osaltaan organisaatiokulttuurin ilmentymänä. Juutin (1989) mukaan organisaatioilmaston tulisi tukea jäsenten välistä avointa vuorovaikutusta, erilaisten mielipiteiden esiin tuomista, sekä kaikkien kuuntelemista ja suvaitsemista. Työnteon tulee olla hyvin organisoitua ja henkilöiden välisen yhteistyön tulee olla saumatonta. Työryhmissä kaikkien jäsenten tulisi pitää toisistaan eikä ryhmässä saa olla keskenään kilpailevia osaryhmiä. (Juuti 1989, 247,248.) Juutin esittämä ihannekuva organisaatioilmastosta kuulostaa varsin harmoniselta. Se edustaa selkeästi integraatiotavoitteista kulttuuria.

Martin esittelee kolme näkökulmaa organisaatiokulttuuriin. Yksi niistä on integraatiotavoitteinen. Integraatiota edustavassa organisaatiokulttuurissa vallitsee koko organisaation kattava yksimielisyys, johdonmukaisuus ja epäselvyyksien välttäminen. Differentiaatiota edustavassa organisaatiokulttuurissa alakulttuurit, eli organisaation sisäiset pienemmät ryhmittyvät voivat olla yksimielisiä. Yksimielisyys ei kuitenkaan ole koko organisaation kattavaa. Tällainen organisaatio on epäjohdonmukainen ja epäselvyydet pyritään kanavoimaan alakulttuurien ulkopuolelle. Pirstoutunut (fragmentoitunut) organisaatiokulttuuri puolestaan sisältää useita näkökulmia jotka voivat hyvin olla ristiriidassa keskenään. Pirstoutunut organisaatiokulttuuri ei ole selkeästi johdonmukainen tai epäjohdonmukainen ja se keskittyy nimenomaan epäselvyyksiin. (Martin 1992, 12-13.)

Integroitunut organisaatiokulttuuri on useimpien tutkimusten mukaan tehokain organisaation toimintaa ajatellen. On kuitenkin huomioitava, että yhtenäinen ja samannielinen epäselvyyksiä välttelevä kulttuuri voi olla myös joissain suhteissa kankea ja kehittymätön. Esimerkiksi ympäristön muuttuessa on integroituneessa organisaatiokulttuurissa muutettava kerralla koko kulttuuria ja sen taustalla piileviä perusoletuksia

ja myyttejä. Äärimäinen yhtenäisyys voi myös tukahduttaa luovuutta ja innovatiivisuutta. Juuti & Lindström tuovatkin esiin organisaation “sisäisenä vankilana”. Tällä he tarkoittavat organisaation jäsenten näkevän ympäristönsä tietyn kulttuurisen symbolisen kentän kautta. Näin heidän on mahdollista nähdä vain niitä asioita joita organisaatiokulttuurin merkitysjärjestelmä tukee. Ihmisille syntyy näin tietyt turvalliset ajattelu- ja toimintatavat, jotka tuntuvat heistä erittäin oikeilta ja hyviltä, sillä kulttuurin antaman suojan sisällä ollessaan organisaation jäsenet eivät näe kyseisen kulttuurin rajoituksia ja puutteita. Yhden kulttuurin “sisäinen vankila” ei luo turvallisuutta yksilön joutuessa kohtaamaan muita kulttuureita. (Juuti & Lindström 1995, 21.) Näin ollen erilaisten kulttuurien kohtaaminen voi tuntua turvattomalta ja vaikealta. On loogista, että tällöin organisaation kontaktit itsensä ulkopuolelle tuskin ovat niin runsaat ja monimuotoiset kuin ne voisivat olla. Organisaatiokulttuurin ja sen myötä myös organisaatioilmaston on perusteltua olla kohtuullisen integroitunut. Näin vältetään monilta organisaation sisäisiltä konflikteilta ja huomion kiinnittymiseltä organisaation perustehtävästä toisaalle. Äärimäinen integraatio saattaa kuitenkin ehkäistä organisaation kehittymistä sekä eristää organisaatiota ympäristöstään. Tämän pohjalta voisi päätellä, että integroituneen ja differentoituneen kulttuurin välillä liikkuva kulttuuri ja sen myötä myös organisaatioilmasto olisi joustava ja monessa mielessä toimiva.

3.1.5 Tämä tutkielma organisaatioteorioiden taustaa vasten tarkasteltuna

Tässä pro gradu -tutkielmassa on yhtenä osa-alueena työssä jaksaminen, joten ihmissuhteenäkökulma näkyy jossain määrin myös tässä tutkimuksessa. Toisaalta tutkimusmenetelmä perustuu alunperin systeemiajatteluun, joskin on siitä kehittynyt pehmeämpi, paradigmatiltaan hermeneuttinen muoto. Viestintä puolestaan liittyy voimakkaasti organisaation kulttuuriseen tarkastelutapaan. Koko tutkielman tavoitteena on jäsentyneen mallin luominen, jonka toimivuutta voisi jatkossa tutkia käytännössä. Näin myös työyhteisön kehittämisenäkökulma tulisi esiin. Koko organisaatiotutkimuksen historia ja kehittyminen kaikkine suuntauksineen vaikuttaa siis tämänkin tutkimuksen tutkimusasetelmaan. Se on luonnollista, sillä tutkimusmateriaalina ovat pääsääntöisesti aikaisemmat julkaisut sekä pieneltä osin myös empiirinen aineisto. Tässä yhteydessä organisaatio

nähdään pehmeän systeemiteoreettisen ajattelun näkökulmasta kokonaisuutena joka koostuu osa-alueista jotka kaikki vaikuttavat toisiinsa. Koulu puolestaan nähdään avoimena organisaationa joka on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. On kuitenkin huomioitava kyseessä olevan julkisyhteisö, eikä suinkaan yritysorganisaatio. Yritysmailman teorioiden peittelemätön tuominen koulumaailmaan ei ole yleistä. Yritysmailman ja koulumaailman tiettyjen osa-alueiden rinnastaminen ravistelevat jossain määrin vallalla olevia käsityksiä yritysmailman strategioiden sopimattomuudesta tai sopivuudesta koulumaailmaan. Tässä suhteessa on kyse transformatiivisuudesta, eli muunnoksesta perinteiseen kouluorganisaation kohdistuneeseen ajatteluun nähden. Vaikka tutkielma ponnistaakin aikaisemmista tutkimustraditioista, se on siis kuitenkin tutkimusasetelmaltaan ja lähestymistavaltaan selkeästi nykyaikainen ja ajankohtainen.

3.2 Opettajan työssäjaksaminen

Opettajan työssäjaksamisesta on oltu huolissaan jo kahdeksankymmentäluvulla. Nykyään huoli jaksamisesta on kuitenkin entistä ajankohtaisempi koulumaailman muutosten ja kasvavien vaatimusten vuoksi. Opettajien työssäjaksamista on tarkasteltu lähinnä stressin ja sen hallinnan näkökulmasta, työn ja kouluorganisaation kehittämisen näkökulmasta sekä työnohjauksen muotoja ja merkitystä pohtien. Korostuneimmin lähdeaineistossa tulevat kuitenkin ehkä esiin erilaiset menetelmät koko työyhteisön kehittämiseksi, sekä erilaiset opetusmenetelmät. Opettajien työssäjaksamista ja työuupumusta on myös kartoitettu varsinkin nyt kun uhkaava opettajapula on tulossa jo aivan oven takana. Onkin huomattava, että kouluorganisaation tutkimusta edelleen hallitseva ihmissuhteenäkökulma ei välttämättä ole pelkästään osoitus tutkimusotteen laahaamisesta yhteiskuntatieteisiin nähden, kuten aiemmin todettiin. Myös ajankohtainen, yhä lisääntyvä opettajien työuupumus ja tyytymättömyys työhönsä voi olla yhtenä syynä ihmissuhteenäkökulman suosioon ja ajankohtaisuuteen kouluorganisaation tutkimuksessa.

Opettajien työssäjaksamista on tarkasteltu useista näkökulmista. Yhtenä mainittakoon ammatillisen pätevyyden ja työssä kehittymisen näkökulma. Koko koulua tutkimuskohteena on sen sijaan tutkittu ja käsitelty vähemmän lähdeoteoksissa. Viestinnän näkökulmaa opettajan työssä ja kouluorganisaatiossa nämä julkaisut eivät käsittele,

mutta organisaatiotutkimuksen ihmissuhdenäkökulmaa edustavina sivuavat sitä silmään-
pistävän usein kun käsiteltävänä ovat ihmissuhteet, ryhmädynamiikka, tiedonkulku,
yhteistyö tai yhteistyötaidot.

3.2.1 Työssä viihtyminen ja työssä koettu stressi

Koko koulu tutkimuksen kohteena on vielä melko tuore näkökulma koulututkimuksessa. Koko koulua koskevat tutkimukset on jaoteltavissa koulun ilmapiiriä koskeviin, sekä toisaalta koulun toiminnan tuloksellisuutta koskeviin tutkimuksiin. Ilmapiiritutkimukset liittyvät selkeästi viihtyvyystudkimuksiin ja niiden puitteissa on pyritty selvittämään mm. opettajien työkokemusten ja ilmapiirin yhteyttä työmotivaatioon. Erityisesti 1980- luvulla tutkittiin Suomessakin opettajien työssä viihtymistä sekä työstressiä ja työtyytyväisyyttä vähentäviä tekijöitä. Tuolloin vielä selvästi suurin osa suomalaisista opettajista koki viihtyvänsä työssään, joskin 14 prosenttia opettajista arvioi työnsä stressaavaksi tai erittäin stressaavaksi. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand, 1997, 34-39, 73-75.) Opettajien psyykkinen terveys ja kuormittuneisuus ovat kansainvälisestikin toistuvasti tutkittuja kysymyksiä. Runsaan tutkimuksen taustalla on opettajan työn korkea psyykkinen ja emotionaalinen kuormitus, ammattiryhmän laajuus, sekä työ, jossa työn laatu riippuu paljolti opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutussuhteesta. Opettajan psyykkisen kunnan voidaan katsoa vaikuttavan tähän vuorovaikutukseen ja siten opettajan psyykkisen hyvinvoinnin voidaan ajatella välillisesti kertautuvan oppilaissa. (Kinnunen, Mäkinen & Vihko 1985, 3.)

3.2.2 Stressin ulkoiset ja sisäiset aiheuttajat

Työssä koetun stressin syynä on ristiriita ympäristön odotusten ja yksilön edellytysten ja mahdollisuuksien välillä (Elo 1995, 194; Kääriäinen ym. 1997, 34). Psykkisellä tasolla stressi voi ilmetä masentuneisuutena sekä kiireen ja uupumuksen tuntemuksina. Tutkimusten mukaan opettajan työssä stressiä aiheuttavia seikkoja ovat ainakin seuraavat: suuret opetusryhmät, heterogeeninen oppilasaines, kiire, fyysisten resurssien riittämättö-

myys, heikot vaikuttamismahdollisuudet, työn heikko arvostus, kasvatustavasta siirtyminen yhä enemmän kouluille, ihmissuhdeongelmat, tavoitteiden saavuttamisen vaikeus, opetussuunnitelman asettamat vaatimukset sekä opettajan työssään kokemat rooliristiriidat. Edellä mainittuja seikkoja voisi luonnehtia työn ulkoisiksi stressitekijöiksi. Tämän lisäksi tutkimusten mukaan on olemassa yksilön sisäisiä tekijöitä, joilla on yhteyttä siihen kuinka stressaavana yksilö työnsä kokee. Tutkimusten mukaan stressiin taipuvaimpia ovat yksilöt, jotka ovat keskimääräistä alistuneempia, riippuvaisempia, neuroottisempia ja alemmuudentuntoisempia. Stressillä on yhteyttä myös opettajan työssään kokemaan arvostukseen joka puolestaan vaikuttaa suoraan siihen kuinka hyvä opettaja katsoo työssään olevansa. Mitä kykenevämmäksi ja taitavammaksi opettaja itsensä kokee ammatissaan, sitä vähemmän hän on altis kuormittumaan stressitekijöistä. Vastaavasti heikon ammatillisen minäkuvan varassa työskentelevä opettaja on altis stressaantumaan ja sen myötä myös uupumaan työssä. (Kääriäinen ym. 1997, 34-35.) Mitä kapeampi on opettajan hallitsemien opetusmenetelmien ja teknisten opetustaitojen valikoima, sitä helpommin hän kokee epävarmuutta opetustilanteissa, koska hänellä on vain vähän työkaluja selvitä muuttuvissa tilanteissa. (Salhberg 1996, 120.) Päivittäinen työssä kuormittuneisuuden taso onkin yhteydessä ammatilliseen pätevyYTEEN. Ammatillisen pätevyyden lisäksi todellinen hyvinvointi ja motivaation kehittyminen työssä edellyttää työn riittävää haasteellisuutta sekä realistista ja myönteistä tulkintaa työstä ja omista edellytyksistä sekä kehittämissuuntautuneisuutta. (Leppänen 1994, 77-78.)

3.2.3 Professionaalisuus ja sen kehittäminen

Opettajan työssä henkilökohtainen kehittämissuuntautuneisuus voidaan nähdä opettajan henkilökohtaisten toimintateorioiden kehittämisprosessina. Tätä kokonaisuutta voidaan kutsua professionaaliseksi kehittymiseksi. Professionaalisuus on opettajan työssä merkittävä tekijä, sillä opettajan ammatillinen minä määrittää voimakkaasti työtä sekä suhdetta siihen. Pelkät tekniset ja teoreettiset valmiudet eivät vielä riitä professionaalisuuteen, eli ammatilliseen pätevyYTEEN. Niiden lisäksi tarvitaan omaa kokemusta, tietoisuutta omasta toiminnasta ja toiminnan lähtökohdista, sekä jatkuvaa reflektiivistä otetta omaan työhön. Vasta näin voidaan päästä kehittämissuuntautuneeseen otteeseen. Viime aikoina on

puhuttu ”tutkiva opettaja” -suuntauksesta, kun on tarkoitettu juuri omaa työtänsä tutkivaa, reflektovaa, tiedostavaa ja kehittävää otetta opettajan ammattiin. Opettajan kehitysprosessi edellyttää opettajalta muun muassa ajatusmallien uudistamista ja oman opetusikäytännön kyseenalaistamista valmiin tiedon soveltamisen ja arkirutinoitumisen sijaan. Tarvitaan niin sanottua kollegiaalista reflektiota ja diskurssia yksin toimimisen tilalle. (Patrikainen 1999, 64-73.) Opettajan työn luonteeseen ja perinteiseen ammattikuvaan kuuluu opettajan vankka yksintyöskentelyn perinne. Suljettujen ovien kulttuurilla voidaan ylläpitää myyttiä ”hyvästä opettajasta”. Samalla suljettujen ovien ja yksin työskentelyn kulttuuri kuitenkin myös ehkäisee avointa keskustelua ja yhteistyötä sekä kollegiaalista avunsaantia. (Kääriäinen 38-39.) Suljettujen ovien kulttuuri voi näin ollen omalta osaltaan lisätä työn kuormittavuutta viemällä mahdollisuuden edellä mainittuihin sosiaalisiin stressinhallintakeinoihin. Samalla ehkäistään professionaalisuuden kehittämisen kannalta olennaisia edellytyksiä. Välillisesti tämä merkitsee ammatillisuuden kehittymisen vaikeutumista ja sitä kautta heikompa ammatillista pätevyyttä. Heikko ammatillinen pätevyys ja heikko ammatillinen identiteetti puolestaan lisäävät stressin kokemista opettajan työssä.

3.3 Viestintä

Akateemisena tutkimuskohteena viestinnän on havaittu olevan vaikeasti täsmennettävissä, koska se on mukana kaikessa muussa tieteellisessä tutkimuksessa (Juholin 1999, 23). Käytännön kannalta tarkasteltuna viestintä on sanomien välittämistä lähettäjän ja vastaanottajan välillä ja se on luonteeltaan vaihdannan prosessi. Tässä prosessissa sanoma voi olla informatiivinen, jos se vähentää vastaanottajan epätietoisuutta sanoman kuvaa-
man kohteen kannalta. Viestintä ymmärretään usein informaation välittämiseksi, tiedottamiseksi. Läheskään kaikki informatiiviseksi tarkoitettu viestintä ei kuitenkaan sitä ole. Tämä johtuu siitä, että lähettäjän ja vastaanottajan merkityssuhderakenteet poikkeavat aina yksilöllisellä tavalla toisistaan ja informatiivisuus voi parhaimmillaankin olla vain informaation välittämisen tavoittelua. Valitettavan usein erityisesti palaverien johtohenkilöt luulevat informoivansa aina kun avaavat suunsa, vaikka näin ei todellakaan ole. (Åberg 1997, 27-28.)

Viestintä on laaja sateenvarjokäsite, joka pitää sisällään useita erilaisia viestinnän osa-alueita. Näitä osa-alueita ovat mm. puheviestintä, joukkoviestintä, organisaatioviestintä ja yhteisöviestintä, vain muutamia mainitakseni. Tässä yhteydessä ei ole tarkoituksenmukaista esitellä koko viestinnän kenttää, vaan perehtyä niihin viestinnän osa-alueisiin, jotka koskettelevat tutkielman aihepiiriä. Kyseeseen tulee siis lähinnä organisaatio- eli yhteisöviestintä. Yhteisöviestinnän määrittely ja käyttötarkoitus ei ole vielä vakiintunut. Juholinin mukaan yhteisöviestinnällä viitataan anglosaksisissa maissa yhteisöjen ja organisaatioiden sisäiseen viestintään. Muualla tällaista painotusta ei ole ja Juholin mainitseekin yhteisöviestinnän ensimmäisten tutkimusten ajankohdaksi 1920-luvun (ensimmäiset amerikkalaistutkimukset) ja että huomio kiinnittyi yleensäkin sisäiseen viestintään vasta 1970-luvulla. Ilmiönä yhteisöviestintä ei ole uusi, sillä jokainen työyhteisö viestii joka tapauksessa mikäli aikoo selvitä tehtävistään. Yhteisöviestinnän tiedostaminen sai kuitenkin alkunsa vasta muutamia vuosikymmeniä sitten lähtien liikkeelle yritysmaailman tarpeista. Viestintä ja erityisesti yhteisöviestintä ovatkin nousseet tarkastelun kohteeksi varsinaisesti vasta 1990 ja 2000-luvuilla. Vielä vuosikymmen sitten puhuttiin yritystiedottamisesta yhteisöviestinnän sijaan. Yhteisöviestinnän englannin kielistä vastinetta etsiessä törmää kirjavaan käsitteiden käyttöön. Käytetyimpiä ovat ehkä *business communication, corporate communication, management communication, organisational communication ja public relations (P.R.)*. Suomessa kaikkien näiden vastineena käytetään käsitteitä yhteisöviestintä ja organisaatioviestintä. (Juholin 1999, 13-21.)

Esittelen seuraavassa yhteisön viestintää organisaatioviestinnän lähtökohdista. Yhteisöviestintä on vielä siinä määrin vakiintumaton viestinnän käsite, että mielestäni organisaatioviestintä johtaa laajemman yleisön ajatukset siihen, mistä tämän tutkielman lähestymistavassa on kysymys. Yhteisöviestintä kun sekoittuu helposti joukkoviestintään tai viestintään, joka on sanomien välittämistä suurelle, ennalta rajaamattomalle yleisölle (Juholin 1999, 23).

Organisaatioviestintä on jaettavissa organisaation sisäiseen ja ulkoiseen viestintään. Sisäinen viestintä puolestaan jakautuu viralliseen, eli vertikaaliseen viestintään, sekä epäviralliseen horisontaaliseen viestintään. Organisaation sisäisen ja ulkoisen viestinnän erottaminen voi olla joskus vaikeaa, sillä toisinaan sisäisesti tapahtuva virallinen ja siten myös julkinen viestintä voi muistuttaa ulkoista viestintää. Yritysmaailmassa

on myös yleistä, että yritykselle tekee töitä jossain määrin myös yritysorganisaatioon varsinaisesti kuulumattomat työntekijät, mikä voi vaikeuttaa toisinaan sisäisen ja ulkoisen viestinnän erottamista. (Vos & Schoemaker 1999, 83.) Sisäisen viestinnän virallisen ja muodollisempi muoto tarkoittaa viestintää organisaation hierarkian eri tasojen välillä eli vertikaalista viestintää. Vertikaalista viestintää epävirallisempi viestintä tapahtuu enimmäkseen organisaatiossa saman tason sisällä eli horisontaalisesti. (Dimbleby & Burton 1998, 134; Kreps 1990, 202-211.) Organisaation sisäinen viestintä on sen sosiaalista pääomaa ja sosiaalinen pääoma puolestaan osa aineetonta pääomaa, jonka arvoa ei voida mitata suoraan rahassa (Lehtonen 2000, 187-188).

Ulkoisen viestintä käsittää yrityksen ulkopuolisten tahojen, kuten sidosryhmien välisen viestinnän (Miller 1999, 261-263). On huomioitava, että organisaation ulkopuolellakin on ympäristö joka sisältää paljon informaatiota. Paitsi viestien lähettäminen ympäristöön, organisaation ulkoiseen viestintään kuuluvat myös ympäristöstä tulevat viestit. Organisaation jäsenet saavat ympäristöltään monenlaista tietoa organisaatiosta johon kuuluvat. (Kreps 1990, 226.) Ympäristöltä saa tietoa esimerkiksi siitä, minkälainen vaikutelma yleisöllä on kyseisestä organisaatiosta. Yleensä ulkoisen viestinnän yksi tavoite on vaikuttaa tähän vaikutelmaan, imagoon. Harvemmin kuitenkaan tullaan ajatelleeksi, että tieto organisaatiosta muodostuneesta vaikutelmasta tulee nimenomaan yhteisön ulkopuolelta. (Vos & Schoemaker 1999, 155.) Imagossa on kyse mielikuvasta. Yksilöiden maailmankuva koostuu yhä enemmän mielikuvista lisääntyvän informaatiotulvan ja yhteiskunnan nopean muuttumisen vuoksi. Olemmekin siirtymässä tietoyhteiskunnasta mielikuvayhteiskuntaan. Tämän vuoksi organisaatiosta syntyvä mielikuva, imago, on yhä merkityksellisempi. Imagon avulla voidaan pyrkiä saaman organisaatiolle ja sen tuotteille lisäarvoa. Julkisyhteisöt voivat pyrkiä parantamaan imagon avulla mahdollisesti kilpailuasemiaan. Peruskoulujen kannattaa huomioida ulkopuolisen arvostuksen lisäksi erityisesti imagon merkitys organisaation henkilöstön kannalta. Ulkoisen kehittämisohjelman sisäinen markkinointi voi nimittäin olla tehokas keino sitouttaa henkilökuntaa erilaisiin organisaation muutostilanteisiin. (Lehtonen 1989, 8-11; Lehtonen 1990, 122-124.)

Viestinnän alalla tutkimukset painottuvat lähinnä yritysmaailmaan. Kuitenkin myös julkinen sektori on huomioitu ja sen yhteneväisyyksiä ja eroja yritysmaailmaan on selvitelty mm. Nieminen (2000). Myös viestintätyytyväisyyden yhteyttä työtyytyväi-

syyteen on tutkittu. Tämän tuloksena on todettu, että työyhteisön viestintään tyytyväinen yksilö on tyytyväinen myös työyhteisöön. (Juholin 1999, 18.)

Työyhteisön viestintä on riippuvainen yhteisön kulttuurista (Juholin 1999, 15). Kulttuurinen näkökulma olisikin yksi mahdollinen lähestymistapa tässäkin työssä ja liittyy epäilemättä myös tähän tutkimukseen valittuun näkökulmaan. Tutkimusongelma ei kuitenkaan varsinaisesti fokusoidu kulttuurisesti, joten sen vuoksi kulttuurinen lähestymistapa ei ole tässä tutkielmassa tarkoituksenmukainen.

3.4 Uuden näkökulman merkitys

Yritysmailman tutkimussuuntaukset sekä organisaatioon että sen viestintään liittyen tulevat yleensä koulumaailmaan vuosien viiveellä. Tämän voi huomata jos tarkastelee esimerkiksi oppivan organisaation ja tiimityöskentelyn trendikkyyttä koulumaailmassa muutama vuosi sitten. Lehtosen mukaan ympäröivän yhteiskunnan nopea muuttuminen kohti mielikuvayhteiskuntaa sekä informaatiotulvan keskellä eläminen on lisännyt viestinnän tutkimusta yritysorganisaatioissa. Nopeatempoisessa informaatiotulvassa ihmiset pyrkivät hahmottamaan ympäristöään mielikuvaheuristiikan avulla, eli luomalla nopeasti tulkinnallisia mielikuvia. Elämmekin mielikuvayhteiskunnassa, jossa jokaisen organisaation antamalla mielikuvalla on yhä suurempi merkitys. Tämä koskee julkisyhteisöjä siinä missä yritysorganisaatioitakin. (Lehtonen 1990, 122-124.) Myös viestinnän tutkimuksen voi olettaa olevan tulossa koulumaailmaan siinä missä organisaatiotutkimuksen uusimpien näkökulmienkin. Tämän tutkielman avulla voidaan toivottavasti osaltaan perustella miksi viestinnän tutkimuksen ja viestinnän merkityksen tiedostamisen on erittäin tarpeellista tulla myös koulumaailmaan ja kouluorganisaation tutkimukseen.

4 EMPIIRISEN AINEISTON ANALYSOINTI

Tapa, jolla lähestyin tutkimusongelmaa empiiristä materiaalia kerätessäni ja analysoidesani on luonnehdittavissa fenomenologiseksi. Fenomenologian huomio kohdistuu ihmisen sisäiseen todellisuuteen, elämismailmaan. Kysymys on siitä kuinka yksilö kokee

ulkoisen maailman ja tutkimuskohteena ovat siis yksilön kokemukset. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 116.) Yksilön sisäistä todellisuutta kuvaa sen merkitysluonne. Merkitykset yksilö muodostaa suhteessa sekä ulkopuoliseen todellisuuteen että sisäiseen todellisuuteen. Sisäisen ja ulkoisen todellisuuden asettaa suhteeseen yksilön intentionaalisuus. Ulkoinen todellisuus siis ilmenee yksilölle merkityksinä, sisäisenä todellisuutena. (Perttula 1996, 220-221.)

Tässä tutkielmassa empiirisen osan avulla pyritään saamaan lisää näkökulmia tutkimuskohteena olevaan ilmiöön sekä illustratiivisia esimerkkejä siihen liittyen. Yksilöiden henkilökohtaisten kokemusten ja niiden merkitysten tarkasteleminen ovat näin ollen sopiva lähestymistapa. Fenomenologia tarjoaa tähän luontevan metodologisen viitekehyksen.

4.1 Fenomenologinen aineiston analysointi

Fenomenologia on kiinnostunut tavoista, joilla yksilön tietoisuus jäsentää ulkomaailmaa. Jäsentämisprosessiin puolestaan vaikuttaa kunkin yksilön tajunnan rakenne. Kunkin yksilön todellisuuden kokemiseen ja jäsentämiseen vaikuttaa näin ollen myös aikaisemmat kokemukset, jotka ovat muokanneet vaikuttaneet tajunnan rakenteen muotoutumiseen. Puhutaankin yksilön elämismaailmasta. Näin ollen tutkimuskohteena ei ole historian, yliyksilöllinen tajunta, vaan konkreettinen ihminen konkreettisesti maailmassaan. (Perttula 1995, 6-9; Satulehto, 1992, 23.)

Perttula on kehittänyt fenomenologisen psykologian metodin, jonka tavoitteena on sisäisen todellisuuden kuvaaminen. Pyrkimys on kuvata kokemuksia nimenomaan sellaisina kuin yksilö on ne kokenut. Tässä menetelmässä paneudutaan ensin yksilökohtaisesti litteroituun haastattelumateriaaliin. Yksilökohtaisen osan alussa tutkija pyrkii muodostamaan materiaalista kokonaisnäkemys. Tämän jälkeen hän muodostaa aineistoa jäsentävät sisältöalueet, laajat asiakokonaisuudet, joista ihmiset tutkimusaineistossa puhuvat. Tutkijan on aineistoa analysoidessaan oleellista tiedostaa omat asenteensa ja ennakkotietonsa voidakseen sulkeistaa ne. Näin tutkija kykenee tulkitsemaan materiaalia mahdollisimman avoimin mielin, vaikka sulkeistaminen ei sinänsä voi tutkijan subjektiivisuutta poistaakaan. Tämän jälkeen aineisto jaetaan merkityksen sisältäviksi

yksiköiksi ja muunnetaan tutkijan tieteenalan yleiselle kielelle. Tältä pohjalta tutkija muodostaa yksilökohtaiset merkityssuhdeverkostot. Yksilökohtaisen osan jälkeen tutkitavana materiaalina ovat yksilökohtaiset merkityssuhdeverkostot, joiden pohjalta jaetaan uudestaan sisältöalueet. Nyt kustakin sisältöalueesta voidaan muodostaa merkityssuhdeverkosto. Lopuksi muodostetaan tutkittavan ilmiön yleinen merkityssuhdeverkosto. (Perttula 1996, 222-226.) Fenomenologisen psykologian metodissa aineiston luokittelu tapahtuu sen perusteella mitä aineistosta itsestään nousee, eikä siis etukäteen määriteltyjen luokkien tai tutkijan ennakko-oletusten perusteella.

4.2 Haastattelujen toteuttaminen ja analysointi

Haastattelun teemoiksi valitsin etukäteen työssäjaksamisen, viestinnän ja koulun luonnehtimisen työympäristönä. Kerroin tästä etukäteen haastateltaville ja annoin heille hyvissä ajoin myös paperin (liite I), jolla teema-alueet oli esitelty. Teema-alueiden yhteyteen olin laittanut myös muutamia aihepiiriin johdattelevia kysymyksiä, jotta voin varmistua haastateltavien ymmärtävän teema-alueet edes suunnilleen samalla tavoin. Painotin kuitenkin etukäteen, ettei paperilla ole nimenomaisia haastattelukysymyksiä, vaan haastattelu tulee olemaan enemmänkin vapaata kerrontaa ja keskustelua. Haastattelutilanteiden alussa totesin, että oli hyvä jo etukäteen kertoa haastattelun tyylistä, sillä osa haastateltavista odotti selvästi vielä siinäkin vaiheessa tiukkaa valmista kysymyssarjaa.

Odotin, että saatuaan teema-alueet hyvissä ajoin haastateltavat olisivat valmiiksi pohtineet omia käsityksiään niihin liittyen. Pettymyksekseni kuitenkin vain yksi haastatelluista oli valmistautunut haastatteluun tällä tavoin. Kaikista haastatelluista sain kuitenkin onneksi paljon irti aihepiiriin liittyvää asiaa, mutta yhden valmistautuneen haastateltavan haastattelu oli huomattavasti syvällisempi ja pohdiskeluvampi kuin muiden. Toisaalta valmistautumattomuus on ymmärrettävää, sillä opettajien työpäivät ovat niin työntäyteisiä, että yksi haastattelupaperi hukkuu ja unohtuu helposti muuhun kiireeseen.

Haastattelutilanteet kestivät kutakuinkin yhden oppitunnin verran ja haastattelujen tekemisessä en kokenut olevan mitään suurempia ongelmia lukuun ottamatta yhtiä

haastateltavaa. Hän ei selvästikään ollut motivoitunut haastatteluun, eikä juurikaan kertoillut aiheesta vapaasti. Hän odotti suorita kysymyksiä ja vastasi niihin hyvin yksisanaisesti. Jo heti haastattelun alussa hän totesi että hoidetaanpa tämä nyt äkkiä alta pois. Monet hänen kommenteistaan olivatkin hyvin yleisluontoisia, mutta joukosta löytyi kuitenkin myös muutamia seikkoja joihin hänellä oli selvästi oma mielipide sanottavanaan. Näiltä osin hänenkin haastattelunsa rikastutti empiirisen materiaalin kokonaisuutta. Haastattelut otin nauhalle ja litteroin myöhemmin.

Litteroidun haastattelumateriaalin analysointi noudattelee suunnilleen Perttulan esittämää menetelmää. Usean lukukerran jälkeen tulkitsin haastattelujen kielellisten ilmausten merkityssisältöjä. Näiden merkityssisältöjen pohjalta kirjoitin kunkin haastattelun tiiviimpään ja yleisempään muotoon. Tämän pohjalta määrittelin tiivistetystä materiaalista jälleen merkityssisällöt sekä aihepiirit joihin merkityssisällöt kuuluvat. Nämä aihepiirit eivät olleet valmiiksi määriteltyjä, vaan nousivat materiaalin pohjalta. Kyseiset aihepiirit ryhmittelin vielä kokonaisuuksiksi, jotka ovat osittain hierarkisia. Hahmottelemalla näiden kokonaisuuksien suhteita toisiinsa sain lopputulokseksi merkityssuhdeverkoston. Kyseinen merkityssuhdeverkosto ei voi kuvata tällä menetelmällä tietenkään kausaalisuhteita, mutta kontekstin huomioiminen koko analyysivaiheen ajan mahdollisti suhteiden esiin tuomisen.

4.3 Empiirisen osuuden luotettavuus

Empiirisen aineiston luotettavuus riippuu sekä haastattelujen toteuttamisesta, että analyysivaiheesta. Haastatteluissa on pyrittävä välttämään haastateltavan johdattelua sekä annettava hänelle mahdollisuus täydentää kommenttejaan. Haastattelijan kannattaa epäselvissä tilanteissa pyytää haastateltavalta tarkennusta, jotta aineiston tulkintavaiheessa merkityssisältö pysyy juuri sellaisena kuin haastateltava sen alunperin tarkoitti. Myös haastattelijan ja haastateltavan luottamuksellinen suhde on oleellinen seikka “vääristymättömän” aineiston kokoamiseksi. (King 1994, 15, 22.) Mahdollisimman suuri vapaus kertoa näkemyksiään etukäteen valittujen tema-alueiden aihepiireistä takasivat sen, että jokainen haastateltava toi esiin nimenomaan oman näkemyksensä sekä tapansa lähestyä tema-alueita. Ensimmäisen haastattelun jälkeen olin hyvin skeptinen haastattelun onnis-

tumisen suhteen, kun haastateltava ei mielellään puhunut oikein mitään viestinnästä. Haastattelun kuunneltuani huomasin kuitenkin, että myös viestintään liittyviä seikkoja tuli esiin. Näkökulmana oli kuitenkin lähinnä työssä jaksaminen. Päätin ensimmäisen haastattelun perusteella ettei tiukempi johdattelu viestinnän teemaan ole muissakaan haastatteluissa perusteltua, vaan voi vääristää haastattelun aitoutta.

Jo ennen haastattelua tutkijan on syytä perehtyä aihepiiriin sekä samalla tiedostaa omat ennakkokäsityksensä. Näin haastatteluista tulee relevantteja tutkimuksen kannalta, eivätkä tutkijan ennakkokäsitykset johdattele haastattelujen kulkua. Myös analyysivaiheessa taustateoria ja dialogisuus materiaalin sekä teorian välillä on tärkeää. Tällöinkin tutkijan on kuitenkin koko ajan tiedostettava teorian ja omien oletustensa pohjalta nousevat odotukset ja pyrittävä niiden sulkeistamiseen. Näin analyysin tuloksena syntyvät luokitukset nousevat todellakin aineiston pohjalta, joskin tällöinkin mukana on myös tutkijan omaa tulkintaa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 41; Perttula 1995, 105; Perttula 1996, 222.)

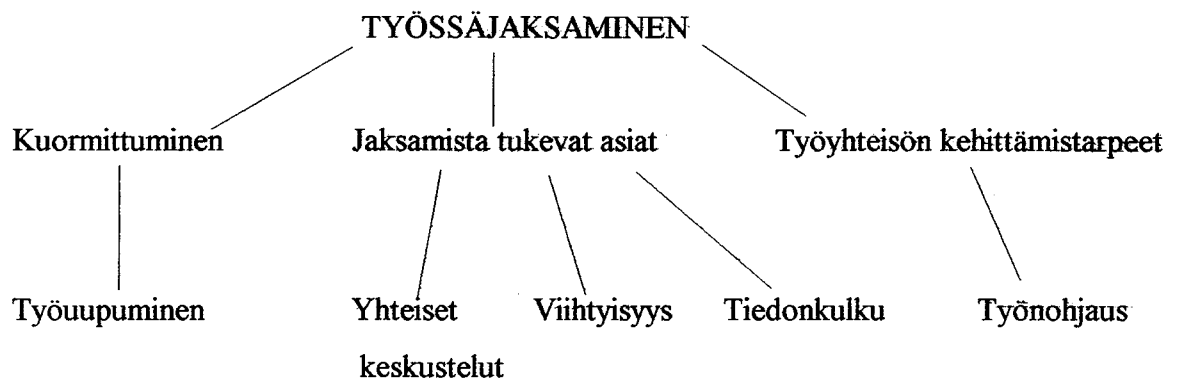
Haastattelutilanne on aina ainutkertainen, eikä kenellekään muulle haastattelijalle voi syntyä juuri samanlaista suhdetta haastateltavaan. Niinpä haastattelulta ei voi edes vaatia toistettavuutta. Aineiston analysoinnissa puolestaan voidaan esittää kysymys siitä, luokittelisiko toinenkin tutkija aineiston samalla tavoin. Koska analysointivaihe on tulkinnallinen, toimii tutkija tässäkin vaiheessa itse tutkimusinstrumenttina kuten haastatteluvaiheessakin. Pyrkimyksenä on kuitenkin haastateltavien alkuperäisten ilmaisujen merkityssisältöjen säilyttäminen vääristymättöminä. Periaatteessa kaksikin tutkijaa päätyvät näin ollen kutakuinkin samoihin tulkintoihin ja luokitteluihin. Analyysivaiheessa käytetäänkin usein toista tutkijaa apuna tutkimuksen luotettavuuden takaamiseksi. Haastatteluaineiston luotettavuuden ja uskottavuuden vuoksi on oleellista, että tutkija liittyy raporttiin riittävästi haastatteluotteita jolloin lukija saa käsityksen haastatteluista ja niiden analysoinnin luotettavuudesta. (Eskola & Suoranta 1998, 215; Perttula 1995, 89-105.)

Toisen tutkijan saaminen aineiston analysointiin olisi ollut hankalaa. Pyrinkin turvaamaan luotettavuutta kuvaamalla kohtuullisen tarkasti haastattelu- ja analysointiprosessin. Lisäksi liitän tutkielmaan useita haastatteluotteita, jolloin lukija voi tehdä itse omat päätelmänsä materiaalin ja sen käsittelyn luotettavuudesta.

4.4 Tuloksena merkityssuhdeverkosto

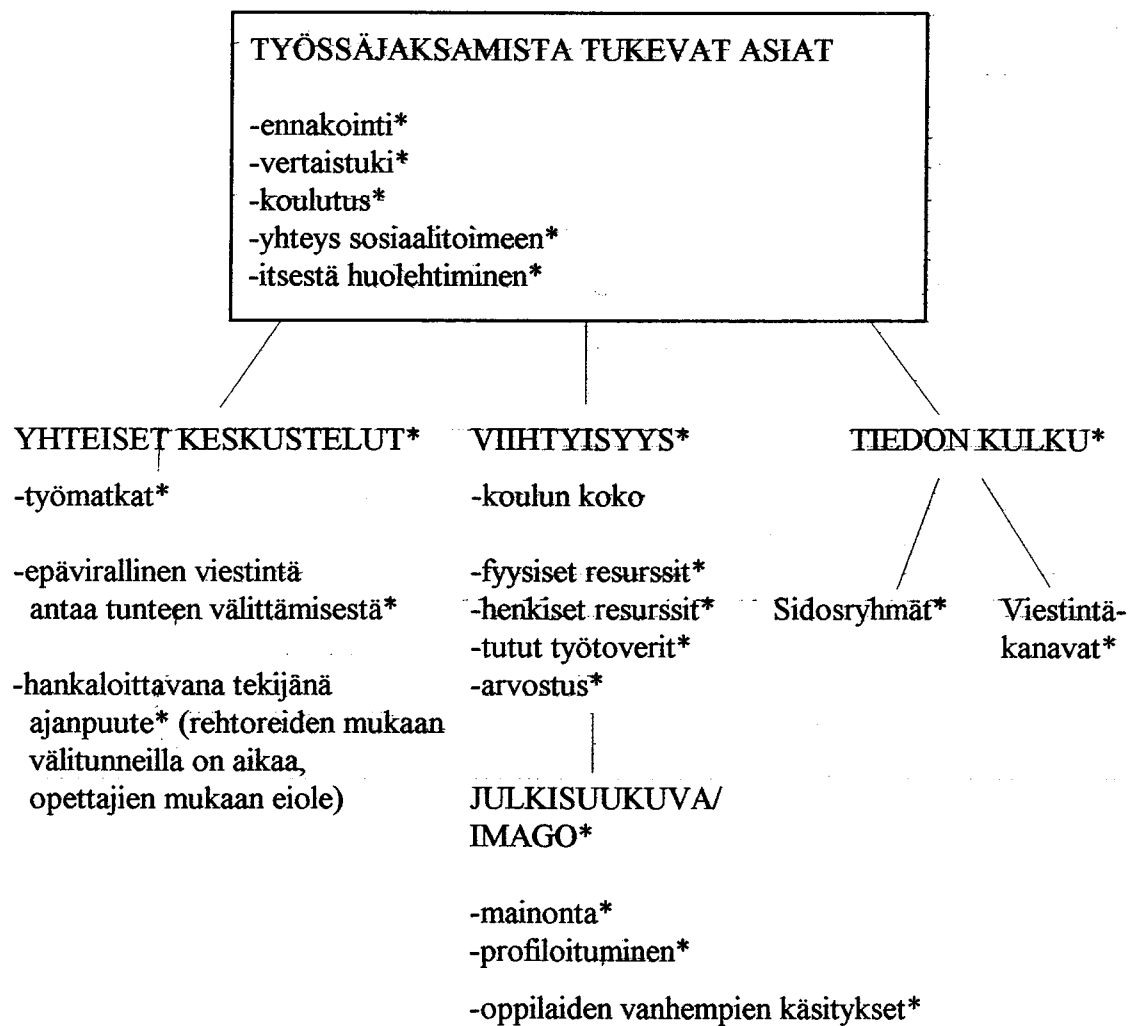
Esittelen seuraavassa empiirisen osa-alueen analysoinnin tuloksena syntyneen merkityssuhdeverkoston. Kyseinen kaavio on siis syntynyt kaikkien haastattelujen pohjalta ja toimii jatkossa osana muuta tutkimusaineistoa. Se ei sellaisenaan ole tämän pro gradu-tutkielman varsinainen tulos, vaan aineistoa jota hyödynnän luodessani teoreettista mallia tutkimusasetelman osa-alueista pehmeän systeemianalyysin keinoin.

Ensimmäisenä on karkea esitys merkityssuhdeverkoston pääkategorioista. Keskeisimpänä on työssäjaksaminen, koska haastateltavat lähtivät yleensä liikkeelle tästä aiheesta kertoen siitä laajasti. Työssäjaksaminen oli näin näkökulmana haastatteluihin, mikä sopii tutkimuksen tavoitteeseen oikein hyvin.

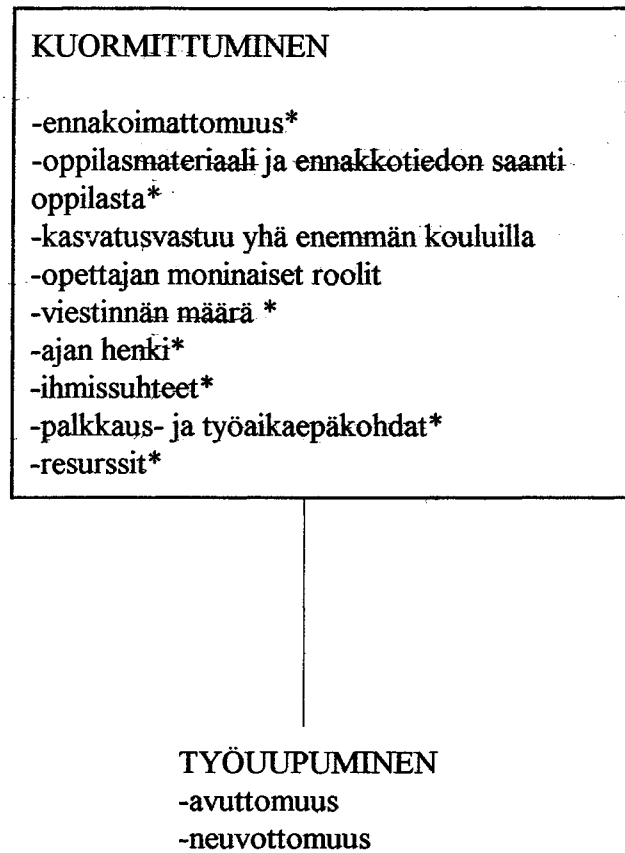


KUVIO 1. Haastatellut toivat esiin työssäjaksamisen kuvion esittämien kategorioiden mukaisesti.

Olen tehnyt tarkemman esityksen työssäjaksamisen sekä kuormittumisen osa-alueista, koska ne sisälsivät eniten sellaisia merkityssisältöjä joilla on selvästi yhteyttä viestintään. Viestintään liittyvät osa-alueet olen merkinnyt tähdellä. Kyseisten osa-alueiden liittyminen viestintään on tulkinnallista, sillä haastattelut eivät tuottaneet paljoakaan materiaalia joka olisi liittynyt suoranaisesti viestintään. Tähän oli ilmeisesti syynä se, ettei viestintää nähty mitenkään merkittävänä koulumaailman osa-alueena. Empiirisen osan tuottama merkityssuhdeverkoston tarkastelu nimenomaan viestinnän näkökulmasta on kuitenkin tarpeen ja perusteltua, sillä muutoin empiirinen osa-alue on vaarassa jäädä irralliseksi tutkimuksen kokonaisuuteen nähden.



KUVIO 2. Työssäjaksamista tukevat asiat. Viestintään liittyvät merkitty*.



KUVIO 3. Kuormittumiseen yhteydessä olevat seikat. Viestintään liittyvät merkitty*

Kuten työssäjaksamisen ja kuormittuneisuuden osa-alueiden kuvauksesta on havaittavissa, kytkeytyy viestintä voimakkaasti jaksamiseen myös empiirisellä tasolla. Näin siitä huolimatta, että haastatellut eivät suoranaisesti olleetkaan pohtineet tai tiedostaneet viestintää ja sen merkitystä työssäjaksamisen näkökulmasta.

5 TUTKITTAVAN ILMIÖN OSA-ALUEIDEN MÄÄRITTELYÄ

Seuraavassa tarkastelen tutkimuskokonaisuuteen liittyviä osa-alueita, eli systeemin elementtejä. Selkeimpinä esiin nousevat työssäjaksaminen, koulu työympäristönä, opettajan työn luonne ja viestintä kouluorganisaatiossa. Pyrin tuomaan esiin sen millaisina kyseiset osa-alueet näyttäytyvät tämän tutkimuksen ja tutkimusasetelman valossa.

5.1 Työssäjaksaminen

Kun tarkastellaan työkykyisyyttä jaksamisen näkökulmasta, on kysymys yksilön toimintaedellytysten ja työn vaatimusten välisestä vastaavuudesta. Työkuorman säätely ihmisen muuttuvien voimavarojen mukaisesti on perusedellytys työkyvyn säilymiselle vanhuuseläkeikään asti. (Ilmarinen 1995, 31-36.) Opettajan työtä kuormittavan yhteiskunnan muutoksen kohtaaminen edellyttää yksilön oppimiskyvyn lisäksi työyhteisön tukea. Jatkuva kiire on kuormittava ja stressiä aiheuttava tekijä, joskin riittävän alhaisena tai satunnaisena kiire voi saada yksilön tuntemaan itsensä erityisen tarpeelliseksi organisaation jäseneksi. (Keskinen 1999, 52-53.) Päivittäisen kuormittuneisuuden tason on todettu olevan yhteydessä myös ammatilliseen pätevyyteen (Leppänen 1994,77). Organisaatiossa vallitsevan kulttuurin arvot voivat toisinaan olla ristiriidassa yksilön omien arvojen kanssa. Myös tällainen ristiriita voi pitkällä aikavälillä aiheuttaa stressiä, ellei asiaa käsitellä. (Cartwright & Cooper 1997, 30-31.)

Haastatteluotteissa tulee esiin haastateltujen näkemyksiä työssäjaksamisesta ja kuormittavista tekijöistä (haastatteluotteissa haastattelijan osuus merkitty tunnuksella N):

Rehtori 1: No vielä ainakin on tuntumu että jaksaa, mutta tota kylhän tää ajottain on tota sellasta...sä et voi sitä niinku töitten määrää tavallaan... tää on semmosta urakkaluontosta, ne on vaan tehtävä. Että vaikka tulis minkälaisia mutkia matkaan ja sitten sä et voi koskaan tietää mitä päivän aikana tulee, koska sä et voi tietää koulussa tapahtuu... ja kaikki se mitä koulussa tapahtuu, niin se saattaa vaikuttaa rehtorin työhöpäivään.

*...tietenkin se ylipäättänsä, että rehtorin työhön on tullu niin hirveesti lisää kaiken-
näköstä että... kun kaikki pitää tehdä koulukohtaisesti, niin pitää niinkun työstää
sellasia asioita joita ei ennen tarvinnu koulussa koulukohtaisesti työstää ja raken-
taa.*

(Opettaja3)

N: Mitä työssäjaksaminen on sun mielestä?

*Opettaja 3: No se on mun ...ennen kaikkea... että on ilo tehdä sitä työtä ja että vois olla
luova, henkilökohtaisesti mä tykkäisin myös, että sais olla opettajana. Et silleen
niinku rooleja joita joutuu laittamaan päälleen päivän aikana on siis kymmenen
muuta. Ja se on joskus...tulee niinku... on rankkaa. Mutta tykkäisin olla opettajana,
pääasiassa opettajana. täytyy sanoa, että mä oon viime vuosina joutunu ole-
maan esimerkiksi paljon poliisina, tuomarina, vähän psykologinakin ja joskus
tuntus että pitäis olla vähän terapeutinakin.*

*Opettaja 2: ...opettajan työ on menos koko ajan huonompaan suuntaan sillä tavalla, että
joudutaan tekemään enemmän kasvatustyötä. Se vaikuttaa sen, että kasvatusta
joutuu... että kaikki päivät joutuu tiettyjä lapsia kasvattamaan ja kun sitä joutuu
tekeen päivittäin ja kun siihen ei oo aikaa varattu, elikkä ettei mulla välitunneil-
kaan oo kovin paljon aikaa siihen loppujen lopuks, niin sen väsymyksen tekee kyllä
se, että mä kasvatan ja oikeestaan se on sitten pois opetustyöstäkin. Koska se on
tunneilla ja se on välitunneilla, millon mun pitäis suunnitella taikka järjestellä
seuraavaa tuntia esimerkiksi.*

Yhtenä oleellisimpana selviytymiskeinona stressin ja kiireen hallintaan oman ammatti-
taidon kehittämisen ohella mainitaan useissa lähteissä keskustelu muiden opettajien
kanssa ja kollegiaalisen tuen saaminen ongelmatilanteissa. Tätä selviytymiskeinoa on
käsitelty mm. vertaistuen, yhteistoiminnallisuuden, tiimityöskentelyn ja hyvien ihmis-
suhteiden näkökulmasta. (Elovainio 1994; Keskinen 1999; Kohonen & Leppilampi

1994; Vartia & Lahtinen 1995.) Kaikkia edellä mainittuja lähestymistapoja yhdistää sosiaalinen tuki. Sosiaalinen tuki onkin yksi tärkeimpiä työyhteisön voimavaroja työyhteisön hyvinvoinnin kannalta. Sosiaalisella tuella tarkoitetaan avointa keskustelua työyhteisössä työhön liittyvistä ongelmista. Näin on mahdollista saada tiedollista- ja emotionaalista tukea. (Cartwright & Cooper 1997, 75; Himberg 1996, 48.)

Opettaja 2: Toisaalta sitten kun menee kotiin, että pystyy tekemään työnsä ilman niin, että on aina semmonen stressi siitä seuraavasta päivästä. Että pystyy tarvittaessa sitte nopeestikki unohtamaan sen koulutyön, että se ei jää painamaan mieltä muutaku silleen terveellä tavalla tietysti voi mietiskellä seuraavan päivän asioita. Mutta että niitä ei tarvis sillä tavalla stressata. Kyllä mä ite oon tehenny nyt semmostaki, että... mä oon tehenny nyt tosi paljon töitä taas, niin silleen, että mä ku oon tietyn määrän tunteja tehenny kotona, niin mä et nyt loppu, nyt mä en suunnittele enää yhtään mitään. Että yritän sillä tavalla vähän pistää asioita semmoseen järjestykseen... Ei siinä oo järkee tehdä hirveetä määrää työtä jos se sitte vaikuttaa taas siihen ettei jaksa enää...

N: Joo, mites toi sitten, niinku tuen saanti siihen jaksamiseen. Mistä sä saat sitten tukea tarvittaessa?

Opettaja 2: No mä oon sillai, että mä oon aika hyvä puhuun kyllä. Että mä puhun sitten, pälpättelen kaikkia asioita. Että kollegoille voin puhua matkalla kouluun liittyvistä ongelmista ja semmosista että... vähän jaksamisestaki voin sanoa, että nyt mä en kyllä jaksa enää, että lopetan nää hommat jos ei joku asia muutu, että sillä tavalla voin puhua kollegoille matkalla. Että työmatka on sillä tavalla mulle aika tärkeä. Se kestää kuitenkin sen neljäkymmentä minuuttia. Sinä aikana siinä on kolme muuta kollegaa niin siinä ehtii juttelemaan yllättävän paljon monenlaisia asioita. Ja vaikka ny ensin vaan purkaa sen jonku asiansa ja saa siihen tukea muilta, niin se on tietysti tärkeä asia, mutta sitten ihan käytännön vinkkejäki saa siellä ihan että kyllä mä sen pidän hyvin tärkeenä. Semmonen mitä ei varmaan taas kaikilla opettajilla oo.

Opettaja 3: Mä oon siinä mielessä onnellisessa asemassa, että kuljen tämän matkan, että meitä kulkee neljä. Että meillä on siis ainaki neljäkymmentä tai neljäkymmentäviis minuuttia edes ja taas, eli puoltoista tuntia päivässä, että meillä on ainaki mahdollisuus keskustella. Ja jotakin sinä aikana tulee sanottuakin.

N: Koetsä sen tärkeänä?

Opettaja 3: Koen hirveän tärkeänä. Suoraan sanoen silloin kun olen hakemu tätä virkaa ja kysyttiin että muuttaisitko paikkakunnalle, niin mä sanoin että mun niinku tärkeimpiä tämmösiä jaksamisen kannalta olevia asioita on matka. Ihan etäisyys tähän paikkaan ja sitten että mä voim matkalla niin paljon saada tukea tähän työhön. Opettajien täytyy huolehtia itsestään.ja on ollu aikoja ainakin mulla, että on täytyy löytää ne kanavat jotka hoitaa itseä. Että mulla on ollu esimerkiksi liikunta ja on ollu jopa aikoja että täytyy ensin löytää mitä on tää tämmönen nollautuminen, että voi valmistaa seuraavaa päivää...

Edellä esitetyt haastatteluotteet tuovat esiin kuinka tärkeänä haastatellut näkevät yhteisen työmatkan jaksamisen kannalta, vaikka pitkä työmatka viekin aikaa. Työmatkoihin käytetty aika on yksi sosiaalisen tuen mahdollistava tekijä ja haastatteluiden perusteella opettajat osaavat myös arvostaa sitä.

5.2 Koulu työympäristönä

Koulu on julkisyhteisö josta jokaisella yksilöllä on jotakin kokemusta ainakin omalta kouluajaltaan. Tämän vuoksi koulun ulkopuolisetkin henkilöt pitävät usein oikeutenaan arvioida ja arvostella koulua ja opetustointia, vaikka eivät todellisuudessa olisikaan kovin hyvin selvillä koulun arkipäivästä. Esimerkiksi julkinen sana suhtautuu usein hyvin kielteisesti opetusalaan ja kouluun. Suojattomuuden tunteeseen vaikuttaa sekin, että oppilaiden väkivaltainen käytös ja asiaton kielenkäyttö ovat valitettavasti osa monen koulun arkipäivää. (Lamminpää 1999, 109.) Koulu on siis työympäristönä avoin ja edellä kuvatussa mielessä myös suojaton.

Fyysisiltä ominaisuuksiltaan koulut ovat vaihtelevia. Yksi yleinen ongelma on korkea melutaso. Luokkahuoneiden akustiikka on myös usein sellainen, että pienikin häiritsevä melu vaikeuttaa huomattavasti opettajan työtä puhetyöläisenä. Myös luokkahuoneiden suuri koko vaikuttaa opettajan äänen kuuluvuuteen. Puheäänien ja muun hyvinvoinnin kannalta on syytä kiinnittää huomiota myös sisäilman laatuun. Liian suuret ryhmät liian pienessä tilassa sekä alimitoitettu tai laiminlyöty ilmastoinnin suunnittelu hankaloittavat opettajan työtä monissa kouluissa merkittävästi. (Reijula 1999, 63).

Haastatellut opettajat kiinnittivät työskentely-ympäristönsä ominaisuuksiin huomiota erityisesti koulun kokoon, tiloihin ja opetusvälineistöön liittyen.

Rehtori 1: No... tietenkin se, että me ollaan saatu tää vanha koulu saneerattua, niin se on ihan tämmönen fyysinen seikka. Että täällä on hyvät tilat ja opetusvälineistö on hyvää ja sitä yritetään koko aika kehittää. Tietenkin se, että tää on suuri koulu, mutta toisaalta tää ei oo liian suuri, että se on semmonen... tässä on niinkun suuren koulun edut. Että on paljon ihmisiä, erilaisia, monenlaisia näkemyksiä ja monen laista tietotaitoo... se tuo sitä viihtyisyyttä, sitä moninaisuutta. Mutta sitten kuitenkin luokkakoot meillä on pysynyt suht koht pieninä... ykkös-kakkoiset todella pieninä, että kaksikymmentä rupee oleen maksimi. Sitten sekin että me ollaan tässä keskellä kylää, et meillä on tässä kaikki palvelut hirvittävän lähellä...urheilukentät, uimahallit, kirkko... kaikki on oikeestaan mitä niinku tarvitaan, niin että ei tarvi lähteä merta edemmäks kalaan.

Toinen haastattelukoulu on tiloiltaan huomattavasti vanhempi:

Rehtori 2: Nämä meidän tosi pienet sosiaaliset ja yhteiset tilat kyllä velvoittaa siihen, että kaikkien on tultava toistensa kanssa toimeen. Että mä en vuosiin muista tilanetta missä joku ei olis tullu toisen kanssa toimeen. Että täällä on sillä tavalla lähettävä siitä, että kaikki tulevat toimeen keskenään.

Opettaja 2: Meidän koulu on vanha koulu ja koulurakenmus on jääny jonku aikaa sitten sillä tavalla ajan jalkoihin, että se ei enää vastaa tarkotustaan kaikessa mielessä, että siitä puuttuu niinku tämmöset ylimääräset tilat. Mirme voitais lähettää esimerkiksi joku tekemään yksin tehtäviä, että jos on vähän väsyny ettei luokassa pysty keskittymään isossa porukassa. Tai että olis tämmösiä niinkun ihan ylimääräsiä tiloja, että voitais vaikka jakaa luokka kahteen osaan ja toinen ryhmä menis toisaalle ja toinen toisaalle. Että semmosia tiloja ei oo. Se on yks asia mikä aika paljon vaikuttaa. Muuten luokkahuoneet sinällänsä on ihan tilavia ja toimiviakin, mutta tietysti sitä jotakin semmosta uudempaakin haluais. Että se on se suurin ongelma on se, että tosiaan ei oo mitään pientiloja eikä semmosia.

5.3 Opettajan työn luonne

Työskentely kouluorganisaatiossa on yhä vaativampaa ja kuormittavampaa. Tämän vuoksi olisi erityisen tärkeää kiinnittää huomiota sosiaalisen tuen saamiseen työyhteisössä. Sosiaalisen tuen myötä ammattitaitoa tukeva tiedollinen tuki, sekä emotionaalisen tuen saaminen mahdollistuvat ja työn stressaavuus vähenee. Paradoksaalista kyllä, opettajan työ on käytännössä hyvin yksinäiseksi muotoutunutta. Opettajan työn dynaamisuus ja ennustamattomuus on epävarmuutta tuottavaa. Yksin koettu epävarmuus saatetaan kokea ahdistavana ja pelottavana. Epävarmuus, eristyneisyys ja individualismi vaikeuttavatkin kouluorganisaation eteenpäin kehittämistä ja vaikuttavat kapeuttavasti opettajan näkökulmaan oppimisesta ja opettamisesta. (Sahlberg 1998, 130-135.) Rajakaltion kuvauksissa peruskoulujen kehittämishankkeissa on tullut esiin, että opettajan työssä yhteistyö on usein satunnaista ja painottuu erilaisiin projekteihin ja teemapäiviin. Muina

aikoina kunkin opettajan opetustyö on hyvin yksityisluonteista opettajan omassa luokassa suljetun oven takana tapahtuvaa toimintaa. Kehittämishankkeiden tuloksena todettiin kuitenkin, että yksintoimimisella ei kyetä vastaamaan yhteistoiminnallisuutta vaativiin odotuksiin. (Rajakaltio 1999.)

Opettajan työtä voi luonnehtia yksinäiseksi, yksityiseksi ja yksilölliseksi. Nämä ilmaukset sisältävät erilaisia arvovarauksia. Yksinäisyys ja opetuksen kulttuurin eristyneisyys ovat yhteydessä opettajan kokemaan epävarmuuteen. Epävarmuuden kokemisessa merkitystä on myös työstä saadulla palautteella. Yksityisyys ja yksilöllisyys puolestaan viittaavat opettajan vapauteen suunnitella työtään hyvin pitkälle omien taipumustensa ja mieltymystensä mukaisesti. Eristyneisyyden kulttuurissa yksilöllisyys voi johtaa tuomitsemiseen, jolloin työn yksityisyys antaa vapauden yksilöllisiin ratkaisuihin ja tuomitsemisen välttämiseen. (Sahlberg 1996, 88-91.) Eräs haastatelluista opettajista toi työn yksityisyyden työssä jaksamista tukevana seikkana esiin seuraavasti:

N: Saatko sä apua tai voitko sä kysyä keneltäkään ongelmiin neuvoa?

Opettaja 1: No kyllä joo, mä olen ite kyllä silleen suurinpiirtein päättänyt että mitä olen tehnyt ja se hyvä puoli kuitenkin on että saa työyhteisöstä tukea sille ongelman ratkasulle. Ettei täällä kovin helposti tulla sanomaan että "mitä sä nyt tolla tavalla ja " jokainen saa kuitenkin tehdä sen oman työnsä.

Yksityisyys voidaan siis kokea myös työssä jaksamista tukevana asiana. Edellä esitettyä taustaa vasten on kuitenkin selvää, että yhteistoiminta ja yhteisön tuki ovat erittäin tärkeitä työssäjaksamisen tukemisessa. Yksityisyyttäkin tarvitaan kuten myös haastateltu opettaja tuo haastattelussa esiin. Haastatteluotteesta ei kuitenkaan käy ilmi miksi hän kokee niin helpottavana sen ettei kukaan tule sanomaan mielipiteitään hänen toiminnastaan. Olisiko mahdollista, että työyhteisön kulttuuri voisi luoda uhkan yksilöllisten ratkaisujen arvostelusta ja tuomitsemisesta. Tällöin olisi kyse edellä esitetystä eristyneisyyden kulttuurista. Sahlberg toteaaakin, että koulukulttuurin olisi kunnioitettava kollegiaalisuuden keskeisiä normeja joista hän mainitsee tuen ja avun tarjoamisen sekä keskinäisen kannustamisen (Sahlberg 1996, 121).

Opettajan työn luonne on muuttunut viime aikoina paljon yhä kuormittavammaksi. Eräs haastatelluista opettajista pohti muutoksen yhteyttä niin sanottuun ajan henkeen ja sitä kuinka ajan henki leimaa opetustyötä:

Opettaja 3: Joo... ja sitte semmonen asia mikä kuormittaa opettajaa tällä hetkellä, on tämän ajan henki jossa tekniikka syrjäyttää ihmistä ja jossa lapset viettää niin paljon aikaa tämmösen tekniikan niinkun videoiden ja tietokonepelien, play stationin ääressä, että tämmönen informaatiotulva on niin valtava, että se tekee heidät tällasiks, että he haluaisivat informaation hyvin nopeissa paketeissa ja se voi olla hyvin ristiriidassa opetustilanteen kanssa, jossa ei saa kauheen nopeesti. Toinen mitä koen, että ajan henki vaikuttaa kouluelämään, on itsekeskeisyys, tämmönen hedonismi, että silleen niinkun minulle itse nopeasti ja hauskasti. Ei vaivan näkemistä, ei semmosta pitkäjänteistä työskentelyä ja näpertelyä, että sillä tavalla... eikä semmosta mihin pitää kauheen kauan keskittyä. Nää on niinku semmosia asioita, jotka aika toisaalta kasvattas, mutta ne on niinku... tuleekin liian rankkoina haasteina kouluelämään. Ja sanoisin ihan, että... ihmiskeskeisyyttä tarvittas tän teknillisyyden rimmalle.

5.4 Organisaatioviestintä ja koulu viestintäorganisaationa

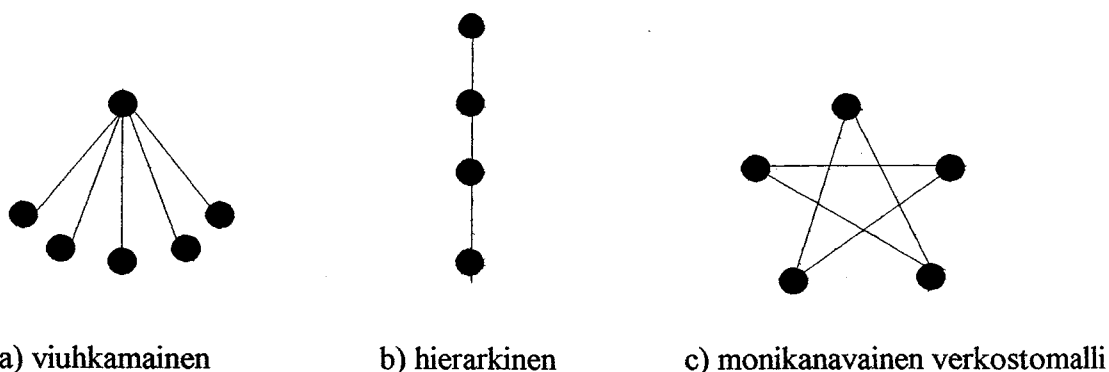
Organisaatioviestinnän sisäinen ja ulkoinen viestintä yhdessä mahdollistavat työyhteisössä tiedollisen tuen saamisen. (Dimpleby & Burton 1998, 134; Kreps 1990, 202-211.) Tiedollinen tuki puolestaan on osa sosiaalista tukea, jota työyhteisön jäsen tarvitsee voidakseen vähentää työn kuormittavuutta. Erityisesti sosiaalisen tuen saaminen painotuu kuitenkin horisontaaliseen, hierarkian saman tason työtovereiden väliseen viestintään. He voivat omien työkokemustensa kautta ymmärtää hyvin työssä esiintyviä ongelmakohtia (Miller 1999, 230). Horisontaalinen viestintä ei sinällään vielä tue, eikä kaikki horisontaalinen viestintä merkitse sosiaalisen tuen saamista. Hyvä viestintäverkosto työyhteisössä, sekä avoin viestintäkulttuuri ovat kuitenkin edellytyksiä työyhteisön ihmisten välisten hyvien suhteiden solmimiselle. Hyvät ja luottamukselliset suhteet puolestaan ovat edellytys sosiaalisen tuen saamiselle. Sosiaaliseen tukeen kuuluu aiemmin

mainitun tiedollisen tuen lisäksi myös emotionaalinen tuki, joten hyvien ihmissuhteiden merkitys toimivine viestintäkanavineen on tärkeä työn kuormittavuuden vähentäjä (Himberg 1996 48-49; Jauhiainen & Eskola 1994, 65).

5.4.1 Sisäisen viestinnän mallit

Sosiaalisen tuen saamisen kannalta on hedelmällistä tarkastella organisaatioissa vallitsevia erilaisia viestintämalleja. Ihmisten välisiä suhteita ja niitä kuvaavia viestintäkontakteja on pyritty kuvaamaan erilaisin mallein. Mikään organisaatio tuskin on tilanteesta toiseen samalla tavoin verkostoitunut. Työyhteisössä on kuitenkin mahdollista havaita tiettyjä suhdejärjestelmiä, jotka vaikuttavat viestintään useimmissa tilanteissa.

Perinteisesti sisäisen viestinnän malleja esitetään olevan kolme: a) viuhkamainen malli, b) hierarkkinen malli sekä c) monikanavainen verkostomalli. Viuhkamainen malli kertoo tilanteesta, jossa viestintä kulkee yhden "keskushenkilön" kautta. Tässä mallissa tiedonkulku on epävarmaa ja sosiaalisen tuen saaminen satunnaista. Hierarkkinen malli on kuvaus tilanteesta, jossa viestintä etenee ketjumaisesti yhdeltä ihmiseltä toiselle. Yleensä viestintä on tällöin enimmäkseen vertikaalista ja virallista viestintää. Monikanavaisessa verkostomallissa mahdollisimman monella työyhteisön jäsenellä on kontakti mahdollisimman moneen työtoveriin. Tällöin viestintä on tiedonkulun kannalta tehokasta, mutta kyseinen malli mahdollistaa myös sosiaalisen- sekä emotionaalisen tuen saamisen. (Brilhart & Galanes 1995, 141-143; Dimpleby & Burton 1998, 135-136; Kreps 1990, 221-224; Vos & Schoemaker 1999, 85.)



KUVIO 4. Sisäisen viestinnän mallit.

Jotkut lähdeoteokset esittelevät myös näiden mallien erilaisia variaatioita, mutta näiden kolmen perustyyppin voidaan katsoa kattavan viestinnän mallien äärimuodot. On huomioitava, että kaikissa viestintämalleissa on merkitystä myös sillä, minkälaisia rooleja yhteisön jäsenet verkostossa edustavat (Bettinghaus & Cody 1987, 154-155; Eisenberg & Goodal 1997, 279-281; Jauhiainen & Eskola 1994, 118-120). Ryhmän roolien käsittely liittyy kuitenkin enemmän ryhmädynamiikan tarkasteluun. Sekin voisi olla mahdollinen lähestymistapa työssäjaksamista tarkasteltaessa, mutta se jää tässä työssä valitun rajauksen ulkopuolelle tarkastelun fokuoituessa enemmän viestintään. Mitä verkostoituneempi yhteisö on sisäisesti, sitä enemmän siellä on myös epävirallista, eli horisontaalista viestintää. Tämä merkitsee että myös niin kutsuttu "puskaradio" (engl. grapevine) toimii hyvin. Puskaradion maine on huono, mutta toimiva puskaradio tukee organisaation toimintaa, eli se on mainettaan parempi. Mitä enemmän epävirallista viestintää on, eli mitä paremmin puskaradio toimii, sitä joustavampaa on tiedonkulku ja sitä joustavammin organisaatio voi toimia (Bettinghaus & Cody 1987, 257). Puskaradio on myös yleensä nopea ja luotettava ja sen viestit ovat työyhteisön jäsenten kannalta valmiiksi ymmärrettävässä muodossa (Åberg 1997, 102). Huonot ihmissuhteet, erilaiset konfliktit sekä vähäinen keskustelu työyhteisön jäsenten kesken kuormittavat opettajia ja vaikeuttavat tai estävät sosiaalisen tuen saamista. (Rajakaltio 1999, 43-46; Sahlberg 1998, 235.) Kaikki tässäkin tutkielmassa mainitut koulumaailman muutosta ja opettajan työtä käsittelevät lähteet korostavat yhteistyön merkitystä ja hyvien ihmissuhteiden luomisen tärkeyttä työpaikoilla. Hyvä vuorovaikutus työyhteisön jäsenten välillä nähdään jopa koulun eteenpäin kehittymisen ehtona (Sahlberg 1996, 56-57.)

Toisinaan vuorovaikutusta tarkastellaan myös erilaisten ryhmädynaamisten teorioiden pohjalta. Viestinnän näkökulmasta asiaa ei kuitenkaan ole missään lähdeoteoksessa tarkasteltu, vaikka ilmiselvästi aihepiiri koskee nimenomaan koulun sisäistä viestintää. On totta, ettei viestintä sinänsä voi olla itseisarvo, eikä tuota vielä sinänsä tukea opettajille.

Kouluorganisaation viestintämallin tarkastelu on kuitenkin yksi hyvä lähtökohta sisäisen viestinnän kehittämiseksi. Mitä monikanavaisempi ja verkkomaisempi viestintämalli yhteisössä vallitsee, sitä todennäköisemmin ihmiset saavat tilaisuuden tutustua toisiinsa ja luoda näin sosiaalisen tuen edellyttämät ihmissuhteet. Lehtosen mukaan yksi viestinnän tehtävistä onkin kasvattaa organisaation aineetonta pääomaa, jolloin viestinnän tuloksen voidaan tulkita olevan sama kuin yrityksen tulos. Sosiaalisen pääoman mahdollistaa edellä kuvattujen kaltaiset sosiaalisten suhteiden verkot. (Lehtonen 2000, 198.)

Monikanavaisen viestintäverkoston luomista kouluissa estää osaltaan jatkuva ja hyvin stressaavana koettu kiire. Opettajat tarvitsisivat myös yhteistyötaitojen ja viestintätaitojen harjoittelua niiden korostuessa yhteistyön tarpeen myötä entistä enemmän. (Keskinen 1999; Kohonen & Leppilampi 1994; Sahlberg 1998.) Opettajilla on tilaisuus keskustella keskenään lähinnä välituntisin. Välitunteja kuitenkin kuormittavat välitunti-valvonnat, erilaisten asioiden selvittäminen oppilaiden kanssa (oppilaiden riidat, reissuviikoviestien kirjoittaminen, ekaluokkalaisten kadonneen pipon metsästyksen jne.) sekä toisinaan tapaamisaikojen sopiminen puhelimitse oppilaiden vanhempien kanssa. Välituntisin on myös ehdittävä hakea varastosta seuraavalla tunnilla tarvittavat materiaalit ja palauttaa edellisellä tunnilla käytetyt havaintomateriaalit. Opettajan on ehkä siirryttävä oppilaiden kanssa kilometrin päässä sijaitsevalle yläasteen liikuntasalille tai uimahallille. Välitunnit ovat omien opettajakokemusteni mukaan todella kiireisiä. Eräs kokenut opettaja sanoikin, että toisinaan on päiviä jolloin joutuu pärjäämään vessahätänsä kanssa tunteja ennen kuin voi mitenkään löytää sopivan raon vessassa käyntiä varten.

Voisi ajatella, että yhteistyön avulla kiirettä olisi mahdollista vähentää. Kuitenkin Sahlbergin mukaan ajan puute on yhteistyötä hankaloittava seikka (Sahlberg 1996, 183, 214). Yhteistyö edellyttää väistämättä toimivaa sisäistä viestintää. Sisäiselle viestinnälle keskustelujen muodossa jää puolestaan auttamatta liian vähän aikaa kouluorganisaatioissa. Näyttäisi siis siltä, että yhteistä aikaa olisi saatava lisää, jolloin sisäinen viestintä olisi mahdollista. Toimiva sisäinen viestintä puolestaan loisi puitteet toimivalle

yhteistyölle joka puolestaan voisi vähentää kuormittuneisuutta ja kiirettä. Olisi siis päästävää ajanpuutteen ja kiireen noidankehästä ja järjestettävä yhteistä aikaa. Ajankäytön ongelmallisuuden olivat myös haastateltavat todenneet ja heidän esittämät ratkaisuehdotuksensa palavereiden suhteen olivat hämmästyttävän samanlaisia, kuten seuraavista haastatteluotteista ilmenee:

Opettaja 2: ... eihän sitä aikaa tässä koulun aikana, koulupäivän aikana oo ja sitten koulupäivät on kuitenkin... jokaisella on eri pituset päivät, elikkä että koulun jälkeen ei ehi...

N: Joo. Mitä sille vois tehdä? Enempikö tommosia iltaiikaaan sijottuvia kokouksia, vai mikä siinä ois sitte?

Opettaja 2: No se on tietysti yks... mä nään muutenki semmosen et ei semmoset lyhyet kokoukset...ei oo niin hyviä ku semmoset pitemmät missä puitas sitte enemmän asioita ja vähän semmoses vapaammassa tilassa ja vapaammalla fiiliksellä muutenki, niin siinä on se...saadaan vähän semmosia idiksiäki, että se ei oo semmonen pakkopulla just ennen koulun alkamista, että nyt pitäis pusertaa, että on kaks minuuttia aikaa, että nyt hoidetaan tää homma äkkiä. Ja sitte, kyllä mä olen sitä mieltä ehdottomasti, että tähän opettajan työhön pitäis pikku hiljaa alkaa kuulua semmosia mahdollisuuksia että voi jättää yhden tunnin sieltä täältä pois ja pitää kokouksen silloin. Esimerkiks että päästää oppilaat vähän aikasemmin tai sillai, että on joku semmonen aika kuukaudessa, että on joku tietty sovittu aika. Puhutaan, että opettajien työaikaan kuuluu joku parin tunnin tämmönen viikottainen YT-keskustelu, niin sitä on paljon enemmän kun se kaks tuntia, vaikka sitä ei ees juuri sovittaiskaan sitä, että se pitäis kyllä pikkuhiljaa alkaa kuulua tähän.

(Opettaja 3)

N: Onks nää palaveritilanteet sellasia, missä on tiukka aikataulu ja tietyt esitettävät asiat etukäteen päätetty, vai koetko että niissä voi tuoda omia asioita esiin?

Opettaja 3: Vois sanoo, että me ehkä joudutaan... meillä on niin paljon asioita, että me ollaan aika lailla asialinjalla. Että kaipaisin enemmän tällästä vapaampaa, missä vois olla vähän rennomminkin, että ihan joskus vois olla tällästä. Että joskus vois katkasta päivän tunnin tai kaks aikasemminki. Meillä ei oo sitä... meillä on, että me ollaan hyvin napakasti koulun jälkeen tai koulua ennen. Että ei koskaan silleen niin, että siinä tulee tämmönen virkistys. Tai on ollut joskus, mutta niitä sais olla enemmän.

Rehtori 1: Siinä on kyllä se ongelma, että ku sulla on se koulupäivä takana ja kello neljätöistä alkaa kokous, niin se kyllä näkyy ja tuntuu, että opettajat on aika väsyneitä iltapäivällä ja että mielellään joskus pitäis keskellä päivää niitä kokouksia ja aamusta sais olla niinku niistä päivän rasiuksista vapaana.

5.4.2 Ulkoinen viestintä

Kouluilla on usein erilaisia opetukseen liittyviä sisäisiä kehittämisprojekteja, mutta yhteydenpito ympäristöön tahtoo Kohosen & Leppilammen mukaan unohtua. Näin koulu jättää hyödyntämättä organisaation ulkopuolelta saatavissa olevat virikkeet. (Kohonen & Leppilampi 1994, 269.) Sidosryhminä koulut näkevät haastattelujen mukaan lähinnä oppilaiden vanhemmat sekä kunnan ja kunnan sosiaalitoimen. Kunkin koulun sidosryhmät vaihtelevat tapauskohtaisesti, mutta useimmissa tapauksissa sidosryhmiä ovat toiset koulut, kunnan liikuntatoimi, seurakunta, paikkakunnan yritykset sekä mahdollisesti erilaiset paikkakunnalla toimivat järjestöt ja kulttuurikohteet. Julkisyhteisönä on huomioitava myös se, että periaatteessa kaikki kuntalaiset muodostavat yhden koulun sidosryhmistä.

Tällä hetkellä tiedottaminen koulun tapahtumista ja toiminnasta on usein ainoa koulun työyhteisössä tiedostettu ulkoisen viestinnän muoto. Tällöin viitataan usein koulun tiedotuslehteen tai oppilaiden reissuvihkojen mukana kotiin kulkeviin tiedotteisiin. Työssä jaksamisen kannalta tarkastellen organisaation ulkoinen viestintä vaikuttaa mm. työyhteisön jäsenten organisaatioon sitoutuneisuuteen (Miller 1999, 261-263). Opettajien työn kuormittavuuden vähentämiseksi olisikin syytä huomioida myös ulko-

sen viestinnän mahdollisuudet kouluorganisaation imagon ja mainepääoman kehittämiseksi. Lukioissa tällaista imagon luomista ja siihen liittyvää mainontaa on jo jonkin verran havaittavissa. Peruskoulujen ei kuitenkaan tarvitse lukioiden tavoin kilpailla oppilasmateriaalista, joten imagon merkitystä ei ole niissä juuri pohdittu. Myönteistä vaikutelmaa koulusta luova mainonta voisi olla monien koulujen kohdalla yksi tarkoituksenmukainen ulkoisen viestinnän muoto.

On ymmärrettävää, että myös organisaation imagolla on vaikutusta työn kuormittavuuteen. Mitä vähemmän ympäristö arvostaa organisaatiota, sitä vaikeampi on myöskin sen jäsenten ylläpitää omaa organisaation arvostustaan. Loogisesti ajatellen työskentely huonosti arvostetussa organisaatiossa, jota ei itsekään yhteisön jäsenenä arvosta, on kuormittavampaa kuin hyvän imagon omaavassa organisaatiossa. Pitkällä aikavälillä matala arvostus saattaa työyhteisön jäsenen mielessä yhdistyä myös hänen tekemäänsä työhön, millä on merkitystä työssä viihtymisen sekä jaksamisen kannalta. Työssäjaksamista voidaan siis tukea huolehtimalla ulkoisen viestinnän avulla työyhteisön antamasta vaikutelmasta sekä sen myötä syntyvästä mainepääomasta.

Verkostoituminen ja yhteistyö muiden koulujen kanssa voisi tuottaa paitsi monia hyviä projekteja, myös käytännön vinkkejä sekä tietotaitoa yhteistoimintaan osallistuville kouluille. Yhteistyösuhteen kehittymisen myötä koulut ja etenkin yksittäiset opettajat voisivat rohjeta pyytää apua ja tukea toisilta kouluilta oman työyhteisön kohdassa hankalan ongelman. Näin ongelmatilanteisiinkin saataisiin uusia näkökulmia. Ulkoista viestintää monipuolistamalla voitaisiin siis tukea monellakin tavalla opettajien työssä jaksamista.

5.4.3 Viestintäkanavat

Viestinnässä käytetään erilaisia viestintäkanavia. Viestintäkanavia ovat esimerkiksi henkilökohtaiset keskustelut, erilaiset muistiot, tiedotteet ja ilmoitustaulut (Dimpleby & Burton 1998, 140; Wood 1999). Lisäksi organisaatiot käyttävät yhä enemmän teknologian suomia mahdollisuuksia sekä sisäisen, että ulkoisen viestinnän kanavina. Intranetin käyttö tuo organisaation sisäiseen viestintään perustellusti lisäarvoa vasta kun kyseessä on useiden satojen henkilöiden organisaatio (Katz-Stone 2000). Useimmissa kouluissa

tietotekniikan käytön voikin rajata ulkoisen viestinnän kanavaksi, sillä sisäisen viestinnän kanavana se vaatisi jokaisen opettajan pöydälle oman päätteen. Useimmat kouluorganisaatiot ovat myös niin pieniä, ettei intranetin tai sähköpostin hyödyntäminen sisäisessä viestinnässä ole mielekäästä. Koulun ulkoisessa viestinnässä käyttökelpoisia kanavia ovat internetin ja sähköpostin lisäksi mm. erilaiset mainokset, tiedotteet ja lehtijutut sekä tietysti henkilökohtaiset keskustelut eri sidosryhmien edustajien kanssa.

Koulun sisäisessä viestinnässä käytettyjä kanavia ovat opettajanhuoneen ilmoitustaulu, henkilökohtaiset keskustelut, yhteiset palaverit sekä jokaiselle tutut tarralaput. Opettajan työssä jaksamisen näkökulmasta näistä kanavista erityisesti yhteisiä keskustelutilaisuuksia tarvittaisiin lisää (Rajakaltio 1999, 43). Todellisuudessa yhteisiä palavereita on jo nyt monissa kouluissa runsaasti. Kysymys lieneekin niiden käyttötavasta. Kokouksissa ja palavereissa aito vuorovaikutus jää syntymättä mikäli ne ovat vallan käytön näyttämöitä (Kohonen & Leppilampi 1994, 275).

Mikäli yhteiset keskustelutilaisuudet olisivat todella aitoja vuorovaikutustilanteita, olisi opettajilla mahdollisuus kokea ne mielekkäinä tilaisuuksina keventää työssä kuormittavuutta. Usein palavereita kuitenkin käytetään tiedotustilaisuuksina joissa rehtori tai joku yksittäinen opettaja on koko ajan äänessä. Palavereiden oikea käyttö todellisen keskustelun foorumina on tärkeä ja huomionarvoinen asia. Välituntien kiireen huomioiden palaverit ovat ainutlaatuisia tilaisuuksia koko työyhteisön aidolle kohtaamiselle. Palavereiden koolle kutsuja, usein siis rehtori, on vastuussa palaverin tarkoituksenmukaisesta etenemisestä. Hänen tulisikin huolehtia, että jokainen saa tasa-arvoisesti osallistua keskusteluun. Samalla hänen on syytä huomioida, että tiedotusluontoisiin asioihin ei kannata käyttää kallisarvoista yhteisen keskustelun aikaa, vaan niitä varten on omat kanavansa (esim. ilmoitustaulu ja tiedotuslehti). Näin vältytään palavereita niin usein vaivaavalta inflaatiolta ja opettajat jäävät ehkä jopa mieluusti hoitamaan koulun jälkeen yhteisiä asioita sekä saamaan tukea ja tukemaan toinen toisiaan opettajan vaativassa työssä.

6 SYSTEEMIN ELEMENTTIEN SUHDEJÄRJESTELMÄ

Edellä esitetyn perusteella on ilmeistä, että viestinnällä on merkitystä peruskoulun opettajan työssäjaksamisen tukena. Tehtävänä onkin hahmottaa minkälaisen merkityssuhdeverkoston ja kokonaisuuden ilmiön osa-alueet muodostavat. Pehmeän systeemianalyysin termein kuvattuna kyse on systeemin elementtien suhdejärjestelmän hahmottamisesta ja mallin luomisesta tämän pohjalta. Samalla huomio on kiinnitettävä vain oleellisimpiin seikkoihin ja kuvattava vain siis kokonaisuuden ja valitun näkökulman kannalta ehdottoman tärkeät merkityssuhteet.

6.1 Lähtökohtana viestintä ja jaksaminen

Mallin luomisen lähtökohtana ovat viestinnän ja työssäjaksamisen elementit. Tässä työssä on jo aiemmin eritelty viestinnän sekä työssäjaksamisen elementtejä lähdekirjallisuuden, mutta myös empiirisen näkökulman pohjalta. Esiin on noussut mm. työssäjaksamista tukevat seikat, kuormittavat tekijät sekä näihin liittyen esimerkiksi viihtyisyys, tiedonkulku, yhteiset keskustelut, yhteistyö, sosiaalinen tuki, tiedollinen tuki sekä yksityisyys ja fyysiset resurssit. Viestinnän osalta aihepiiriin liittyvät edellä esiin tulleen perusteella mm. sisäinen viestintä, ulkoinen viestintä, viestintäkulttuuri, viestinnän tiedostaminen, viestintäkanavat, tiedonkulku ja toisten ihmisten kohtaaminen. Tässä vain muutamia jo aiemmin esiin tulleita osa-alueita koko ilmiöön liittyen. Näitä osa-alueita, eli systeemin elementtejä on todella runsaasti ja kaikilla niillä on jokin suhde systeemin kokonaisuuteen. Tarkoituksenmukaisinta onkin selvittää ymmärrettävän mallin luomisen kannalta tärkeimmät elementit ja nostaa ne, sekä kyseisten elementtien välinen suhdejärjestelmä esiin.

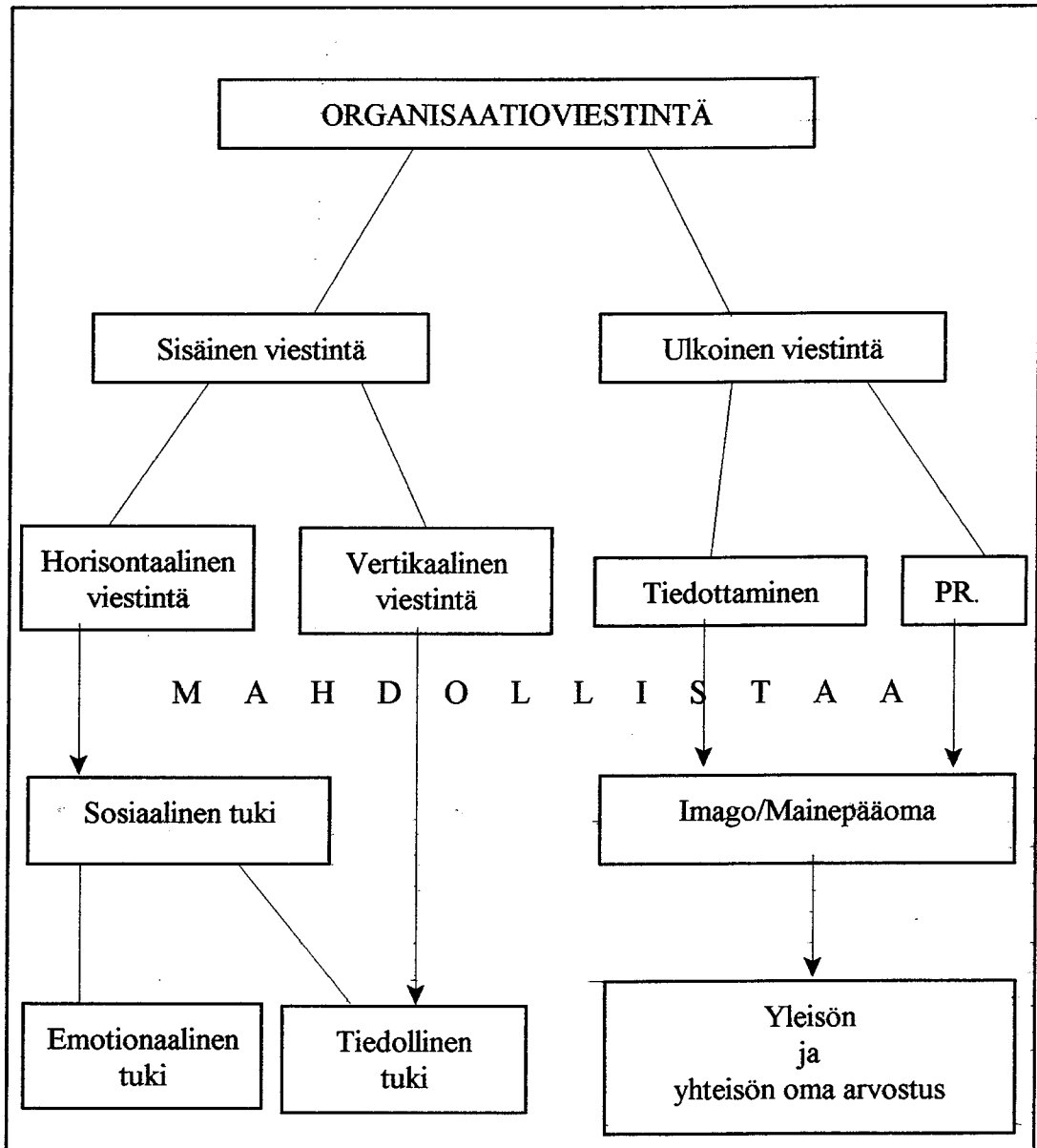
6.2 Tutkimuksen tulos: viestinnän monitasoinen merkitys teoreettisena mallina

Monessa yhteydessä on tullut esiin viestinnän sivuavan melkein kaikkia työssäjaksamista tukevia elementtejä, kuten esimerkiksi yhteistyötä tai yhteisiä keskusteluja. Lieneekin mielekästä selvittää miksi näin on ja miten viestinnän kokonaisuutta voidaan lähteä jaottelemaan. Näin päädytään niihin seikkoihin, jotka mahdollistavat työssäjaksamisen tukemisen. Jo aiemmin lähestymistavaksi on valittu organisaatioviestintä. Organisaatioviestintä puolestaan on jaettavissa sisäiseen ja ulkoiseen viestintään. Sisäinen viestintä jakautuu horisontaaliseen ja vertikaaliseen viestintään. Ulkoinen viestintä puolestaan käsittää mm. tiedottamisen, mainonnan ja julkisten suhteiden hoitamisen (P.R.). Sisäinen viestintä on edellytys ja mahdollistaja sosiaalisen ja tiedollisen tuen saamiselle, vertikaalinen viestintä puolestaan tiedolliselle tuelle. Ulkoinen tiedottaminen, mainonta ja julkisten suhteiden hoitaminen ovat keinoja vaikuttaa yhteisön mainepääomaan. Lyhyesti tiivistettynä viestintä siis mahdollistaa edellä kuvattujen osa-alueidensa kautta sosiaalisen tuen, tiedollisen tuen ja yhteisön imagon parantamisen.

Kun näin muodostunutta kokonaisuutta tarkastelee työssäjaksamisen näkökulmasta, niin jaksamista tukevat asiat sisältyvät kolmeen osa-alueeseen: sosiaaliseen tukeen, tiedolliseen tukeen ja yhteisön julkiseen kuvaan, imagoon. Näin muodostuvan mallin voi todeta olevan melko kattava. Mallia tosin voi kyseenalaistaa vaikkapa erilaisin esimerkkitalantein. Esimerkiksi jotkin resurssikysymykset, kuten uusimista kaipaava koulurakennus voi vaikuttaa jaksamiseen kuormittavasti, mutta koulun uusiminen ei tunnu kuuluvan mihinkään edellä mainituista kolmesta osa-alueesta. Kun asiaa tarkastellaan lähemmin, niin ulkoinen viestintä osaltaan voi vaikuttaa siihen kuinka paljon kunnan päättäjät arvostavat koulua ja siellä tehtävää työtä. Tätä kautta resurssit uuteen kouluun tai lisätiloihin voivat järjestyä helpommin kuin jos kunnan päättäjät eivät näe koulua kovin tärkeänä. Ulkoisella viestinnällä on siis tässä esimerkkitapauksessa välillistä merkitystä. Sosiaalinen tuki, tiedollinen tuki ja julkinen kuva ovat siis yllättävän laajoja osa-alueita, joihin kouluissa olisi syytä kiinnittää huomiota ja kaikkiin näihin viestinnällä on erityisen tärkeä suhde. Viestintä on näiden osa-alueiden ehdoton edellytys ja mahdollistaa näin myös työssäjaksamisen tukemisen.

Edellä esitetyn pohjalta on mahdollista muodostaa teoreettinen malli, joka tuo esiin tutkimusasetelman tärkeimmät elementit ja niiden väliset suhteet. Tässä yhteydessä on syytä painottaa, että kyseessä on nimenomaan teoreettinen malli, eikä siis teoria. Teoreettinen malli on ilmiötä yksinkertaistava kuvaus, jota ei ole empiirisesti todennettu (Soininen 1995, 60). Kyseinen malli on vain yksi mahdollinen malli, eikä siis mikään absoluuttinen ja ainoa. Pehmeän systeemianalyysin mukaan muodostetussa mallissa on kyse yhdestä mahdollisesta mallista, joka on ymmärrettävä ja perusteltu. Mallin tehtävä on kuvata todellisuuden ilmiötä, tiettyä systeemiä, tuoden esiin sen olennaiset elementit. (Anttila 1996, 148; Checkland 1993, 277-279.) Koko tutkielman tavoitteena on ollut kyseisen mallin konstruointi, joten mallia voidaan pitää tämän tutkielman päätuloksena.

Mallissa olen lähtenyt liikkeelle organisaatioviestinnästä ja jaotellut sen elementtejä kuvaten ne mallissa hierarkisesti. Seuraavaksi olen tuonut mukaan ne elementit, joiden edellytyksenä tietyt organisaatioviestinnän elementit puolestaan ovat. Samalla nämä alempana esitetyt elementit ovat niitä, jotka suoraan tai välillisesti vaikuttavat työssäjaksamiseen. Malli esittää suhdejärjestelmän hyvin karkeana, eikä tuo esiin niitä lukemattomia mahdollisia suhdejärjestelmiä joita systeemi kokonaisuudessaan pitää sisällään. Elementtien väliset suhteet voivat käytännössä olla paljon mutkikkaampia ja suunnaltaan hyvin erilaisia kuin millaisena kyseinen pelkistetty teoreettinen malli suhteet esittää. Mallissa on selkeä suunta viestinnästä jaksamiseen, visuaalisesti tässä tapauksessa ylhäältä alas päin esitettyinä. Tällä visuaalisella ratkaisulla pyrin hahmottamaan nimenomaan viestinnän merkitystä peruskoulun opettajan työssä jaksamisen tukena, enkä esimerkiksi työssäjaksamisen merkitystä viestinnän onnistumisen kannalta. Mallia tarkasteltaessa on kuitenkin syytä pitää mielessä, että käytännössä kaikki systeemin elementit vaikuttavat toisiinsa, esimerkiksi sisäisellä ja ulkoisella viestinnällä on yhteytensä toisiinsa, vaikka niiden välille ei tässä mallissa olekaan merkitty suoraa yhteyttä. Kyseinen yhteys on kuitenkin työssäjaksamisen näkökulmasta lähinnä välillinen, joten sen merkitseminen tämän tutkimusasetelman pohjalta syntyneeseen teoreettiseen malliin ei ole tarkoituksenmukaista.



KUVIO 5. Organisaatioviestintä mahdollistaa sosiaalisen tuen saamisen työyhteisössä ja sen avulla voidaan vaikuttaa yhteisön mainepääomaan.

7 JULKISYHTEISÖ VERRATTUNA YRITYSORGANISAATIOON

Edellä esitetyistä mallista jää ulkopuolelle mm. se seikka, että kouluorganisaatio on julkisyhteisö. Organisaatioviestinnän teoriat ja lähestymistavat ovat lähes kokonaan peräisin yritysmaailmasta. Kouluorganisaatio on saanut tulosohjauksen ja lisääntyvän tehokkuusvaatimuksen mukana monia yritysorganisaation piirteitä, mutta viestinnän merkitystä ei ole kuitenkaan koulumaailmassa tiedostettu samalla tavoin kuin yritysmaailmassa. Toisaalta juuri viestinnän näkökulmasta asiaa tarkasteltaessa on huomioitava, että kouluilla on julkisyhteisönä joitakin selkeitä eroja yrityksiin ja niiden viestintään. Yritysorganisaation ja julkisyhteisön eroilla on siis merkitystä koulun viestinnän kannalta, joten yritysorganisaation ja julkisyhteisön erojen käsittely on tarpeen.

Malli ei myöskään kerro mitään siitä, kuinka viestintään suhtaudutaan tai tulisi suhtautua kouluorganisaatiossa. Esimerkiksi yritysmaailmasta tutun viestintästrategian tai viestinnän asiantuntemuksen merkitystä tutkielman tuloksena syntynyt, edellä esitetty malli ei ulotu tuomaan esiin. Tämän vuoksi käsittelen hieman myös näitä teemoja tässä luvussa.

7.1 Koulu vierastaa yritysmaailman malleja

Julkisyhteisö ei joudu kaupalliseen kilpailutilanteeseen, joten sen ei tätä silmällä pitäen tarvitse rajoittaa julkista keskustelua. Julkisyhteisön jäseniä laajassa mittakaavassa on mahdoton määritellä samalla tavoin kuin yrityksen. Tämän ja julkisyhteisöjen edustaman sananvapauden periaatteen vuoksi julkisyhteisön toiminta herättääkin usein kriittistä keskustelua, joka voidaan käydä hyvinkin kaukana varsinaiseen organisaatioon kiinteästi kuuluvista jäsenistä. Yritysten ja julkisyhteisöjen viestinnän eroista huolimatta on huomattava, että myös julkisyhteisöjen viestintään kuuluu yrityksille tyypillisiä strategisia piirteitä sekä hierarkiaa ja valtasuhteita. (Nieminen 2000.) Sekä yrityksissä, että julkisyhteisöissä aineeton pääoma (mihin viestintä-, sosiaalinen- ja mainepääoma kuuluvat) vaikuttaa myönteisesti organisaation aineellisesti mitattavaan tulokseen. Julkisyhteisöjen toiminta ei ole yritysten lailla sidoksissa taloudelliseen tuottavuuteen, joten niiden aineeton pääoma voi joskus olla negatiivistakin. (Lehtonen 2000, 188.) Koulumaailmassa ei

siis tehdä tilinpäätöksiä, jotka omalta osaltaan pakottaisivat kouluorganisaatiot panostamaan esimerkiksi viestintäpääoman, mainepääoman tai sosiaalisen pääoman kasvattamiseen. Aineettoman pääoman puute kun ei mitenkään uhkaa organisaation olemassaoloa. Tässä lienee yksi syy, minkä vuoksi viestintääkään ei ole tiedostettu olennaisena pääomana kouluorganisaatioiden toiminnan kannalta. Kun asiaa tarkastellaan opettajien työn kuormittavuuden näkökulmasta, olisi tärkeää, että kouluorganisaatiolla olisi edellä kuvattun kaltaista aineetonta pääomaa helpottamassa tukemassa työssä jaksamista. Tulostelun tuleminen julkishallintoon ja kouluun vaativat kuitenkin koulun muuttumista itse-riittäisestä laitoksesta koulutuspalveluja tuottavaksi yksiköksi vaikkei tilinpäätöstä aivan yritysmaailman mukaisesti tehdäkään (Lonkila 1991, 50).

Haastatellut opettajat ja rehtorit näkivät koulumaailman ja yritysmaailman sijoittuvan hyvin kauas toisistaan. Yritysmaailma nähtiin jopa uhkaavana siitä näkökulmasta, että se pyrkii tuomaan kaupallisuutta ja mainontaa myös kouluun. Yritysmaailma nähtiin paitsi vieraana, myös ”jäykkänä” toimintatavoiltaan. Esimerkiksi viestintästrategian osalta oltiin sitä mieltä, ettei koulumaailman alati muuttuviin tilanteisiin ja kiireeseen ole mahdollistakaan luoda mitään strategiaa. Sitä ei pidetty myöskään tarpeellisenä, koska tiedonkulku koettiin riittäväksi. Myös Himberg kyseenalaistaa yritysmaailman strategioiden tuomista koulumaailmaan. Hän pohtii asiaa johtamismallien näkökulmasta ja toteaa yritysmaailman johtamisstrategioiden vaihtuvan jatkuvasti yhden oltua aikansa esillä. Hän nostaa merkittävämmäksi seikaksi johtamistyylin ja asennoitumisen työyhteisöön. Samassa yhteydessä hän toteaa johtamistyylin tutkimuksen lähtökohtana olevan 30-luvulla tehdyt klassiset tutkimukset demokraattiseen, autoritaariseen ja antaa-mennä-johtamistyyliin liittyen. Tässä yhteydessä hän mainitsee tutkimuskohteena olleen 10-vuotiaiden poikien ryhmän, joita aikuiset johtivat. (Himberg 1996, 37.) On hyvä suhtautua kriittisesti erilaisiin teorioihin, malleihin ja strategioihin, mutta tässä yhteydessä lienee syytä muistuttaa mieliin, että johtamistyylienkin tutkimukset ovat alunperin lähtöisin yritysmaailmasta ja yritysmaailman jatkuvasta tarpeesta kyetä tuottamaan enemmän entistä pienemmällä panoksella. Avoimempi suhtautuminen yritysmaailman ilmiöihin voisi siis tuoda myös julkisyhteisöille toimintamalleja, joilla kenties voitaisiin edistää koko organisaation toimintaa. Seuraavassa haastateltujen näkemyksiä yritysmaailman strategioiden sopivuudesta koulumaailmaan:

(Rehtori 1)

N: Mites teidän koulussa viestintä sinällään, ootko sä rehtorina pohtinu koskaan erikseen viestintää? Onko täällä vaikkapa viestintästrategia laadittu?

Rehtori 1: No me ollaan kyselyt vanhemmilta tästä muutama vuosi sitten, että minkä...et viestintähän on tuota sisäistä ja sit ulospäin ja tota noin vanhemmille ja oppilaille miten asioista kerrotaan ja se on niinku monitasonen juttu se koulun viestintä. Ja vanhemmilta ollaan kyselyt sit että millasta viestintää he haluaa. Ja sen on niinku tällasta kakstasosta. Et toinen on tämmösiä koulun yleisiä viestejä, mutta kaikista tärkeimpinä he kokee niinku opettajan lähettämät viestit siitä luokasta ja siitä oppilaasta.

N: Joo...

Rehtori 1: Ja me ollaan tätä koulun siis... tässä on silleen että on olemassa tämmönen yläkäsite kun koulu, mut sitte toisaalta niinkun jokaisen oppilaan tässä konkreettisen koulun luo se opettaja. Se niinku jotenki se opettaja on se koulun ruumiillistuma sit käytännön elämässä ja se miten se koulu toimii ja miten se viestii...ja tota tästä ollaan puhuttu tästä opettajan vastuusta... siitä luokan niinku... tiedottamisesta ja siitä arkipäivän juttujen tiedottamisesta ja tällästä. Ja sitte mulla on vastuu siitä että mä aina aika ajoin kerään semmosii juttuja joista lähetetään yhteinen tiedote...ja tää on se meidän niinku strategia...että...koska kuitenkin näin isossa koulussa luokat elää tavallaan semmosta autonomiaa ja ettei voi olla kaikki viestit aina...ne olis muuten niin ylimalkasia. Että siellä tarvitaan kyllä semmosta opettajankin viestintää.

(Opettaja1)

N: Noo, ootko sä ajatellu koskaan koulua mainostajana? Pitäskö koulujen mainostaa?

Opettaja1: Ei.

N: Jotkut koulut mainostaa... onko sille mitään perusteita?

Opettaja 1: No, ei siinä varmaan oo mitään muuta perustetta ku se, että saa vähän rahaa jostaki. Mut mun mielestä niinku että ei koulu oo siinä mielessä yritys ku ei tämä koskaan tuu olemaan mikään tuottava laitos. Että semmoset suoranaiset yritysmallit ei sovellu tälle puolelle mun mielestä yhtään. Mutta tietysti joitakin asioita sieltä voiki ottaa, että ei niitä voi niinku verrata saman arvosina laitoksina.

(Rehtori 2)

N: Mainostatteko te tai mitä mieltä sä oot tästä koulujen mainostamisesta?

Rehtori 2: No mainostetaan ensinnäkin erittäin vähän tätä koulua ja tuodaan koulun juttuja tosi vähän esille kylällä. Että meillähän ei oo koulussa esimerkiks kotisivuja, jotka on kyllä tekeillä, mutta ne eivät ole kyllä meidän itsenkään arvoasteikossa, eikä niinku minun kiireellisyyslistalla ykkösiä. Se on semmonen persoonakysymys, että jotenki mä en niinku sitten tavallaan ykkösenä aattele, että viiäämpäs nyt tämä asia tuonne ja mennäänpäs meidän koulu nyt vierailulle tuonne ja en sitte ole ollenkaan osannu sitte ehkä sitä asiaa niin tärkeenä pitää kun se ehkä olis ollu.

N: Mitä mahdollista arvoa sä näkisit sillä olevan sitte?

Rehtori 2: No ehkä ainaki poliitikkojen mielenkiinto sillä tavalla kiinnitys siihen ja kyllä sitte vanhemmille se viesti että mitä koulussa tehdään että sitä kautta toki vanhemmat kutsutaan toki koulun tilaisuuksiin. Jotenki ehkä oon liianki varovainen että semmonen öykkäryys ei kuulu lainkaan mun persoonan piirteisiin, että sitte ehkä vähän liianki varovainen.

N: Et oo hirveen mainosmyönteinen koulumaailman suhteen?

Rehtori 2: En, että sitte voiaan mainostaa ku koulu on tekemässä jotakin ihan sellasta, että oppilaat ovat tehneet jonku ison näytelmäprojektin, niin sitte voiaan ihan hyvin kutsua ku se on tehty, että ei ihan pienestä...

Kuten haastatteluotteista ilmenee painottuivat käsitykset viestinnästä lähinnä tiedottamiseen ja erityisesti koulun ja kodin väliseen yhteydenpitoon. Yrity maailma nähtiin erillisenä ja liian kaavamaisena koulun kiireiseen arkeen rinnastettavaksi. Sahlbergin mukaan yhdeksi koulun kehittämisen ongelmaksi onkin todettu käsitys koulusta byrokraattisena ja suljettuna organisaationa. Monissa tapauksissa koulua ei ole välttämättä mielletty edes organisaatioksi, vaan joukoksi omaa työtä tekeviä yksilöitä, joiden keskinäisiä sosiaalisia suhteita ei ole sen kummemmin tiedostettu. (Sahlberg 1996, 212.)

7.2 Viestintästrategian merkitys

Viestintä on organisaation voimavara, resurssi. Tämän vuoksi viestintää on suunniteltava, toteutettava ja valvottava aivan kuin mitä tahansa muutakin yhteisön resurssia. (Åberg 1997, 9.) Kouluissa viestintää tuskin on tiedostettu samalla tavalla voimavaraksi ja resurssiksi, kuin vaikkapa määrärahoja. Suunnittelematon viestintä merkitsee kuitenkin myös suunnittelematonta ja johtamatonta viestinnän resurssin käyttämistä. Jokainen opettaja ja rehtori ymmärtää, ettei suunnittelematon rahan käyttö ole järkevää. Sen sijaan viestintää, henkisen pääoman resurssia käytetään jatkuvasti hyvin suunnittelemattomasti ja tiedostamattomasti useissa kouluissa. Yhteisön arvot ja kulttuuri määrittävät minkä merkityksen yhteisö viestinnälle antaa (Juholin 1999, 30). Voikin todeta viestinnän huomioimattomuuden olevan omalla tavallaan oire siitä, ettei kouluorganisaatioissa arvosteta henkistä pääomaa samalla tavoin kuin yritysorganisaatioissa.

Toimivan viestintästrategian ydinasioita ovat viestinnän työnjako, vastuu- ja koordinoitkysymykset. Viestintää sinänsä ei voi pitää erillisenä osa-alueena, vaan se on osa yhteisön päivittäisiä käytäntöjä ja johtamista. (Åberg 1997, 199.) Usein viestintästrategiaa saatetaankin pitää yhteisesti sovittuna, joskin mihinkään kirjaamattomana. Tarkempi tarkastelu kuitenkin paljastaa, että yhteisesti suunnittelemattomat päivittäiskäytännöt toimivat usein epäyhtenevin pelisäännöin. Usein vasta tiedonkulun ongelmat saavat yhteisön jäsenet kiinnittämään asiaan huomiota. (Juholin 1999, 30.)

Viestintästrategian lähtökohtana ovat organisaation strategiat ja niiden tavoitteet. Viestintästrategian luomisessa vaikuttavat oleellisesti myös organisaation

arvot ja kulttuuri. Viestintästrategiaa laadittaessa on myös syytä miettiä mikä kyseisessä organisaatiossa mielletään viestinnän tarkoitukseksi. Yleensä ainakin organisaation muun toiminnan tukeminen, mutta myös tarkemmat yhteiset linjaukset ovat tarpeen. (Juholin 1997, 30-31.) On myös huomioitava, että viestintä on osa koko organisaation johtamisstrategiaa (Lonkila 1991, 94-95).

7.3 Lobbaus

Lobbaaminen on osa organisaation julkista viestintää. Sillä tarkoitetaan pyrkimystä vaikuttaa poliittiseen päätöksentekoon. Vaikuttamaan pyritään tuomalla esiin uusia tietoja ja näkökulmia päätöksen kohteina oleviin asioihin. Lobbaus- termi tulee englannin kielen sanasta 'lobbying'. 'Lobbying' puolestaan tulee sanasta 'lobby', jolla tarkoitetaan parlamentin jäsenten suurta odotushallia, eräänlaista eteisaulaa. (Jaatinen 1999, 1.) Vapaasti suomennettuna voitaisiin ehkä puhua jonkinlaisesta "eteiskeskustelusta" päättäjiensä kanssa. Käytännössä lobbaus voi fyysisesti tapahtua missä yhteydessä vain, mutta olennaista on pyrkimys vaikuttaa päätöksentekoon (Jaatinen 1999, 18-19). Lobbaus voi olla myös yleistä poliittisen mielipiteen muokkausta tai asioiden julkisuuteen nostamista. Lobbaaminen on olennainen osa demokratiaa, sillä erilaisten näkökulmien ja faktatietojen esiin tuominen kuuluu demokratian luonteeseen. Jokaisella yksittäisellä kansalaisellakin on mahdollisuus ottaa henkilökohtaisesti yhteyttä kansanedustajiin ja tuoda näin esiin mahdollisesti päätöksen tekemiseen vaikuttavia seikkoja. Yksittäisen kansalaisen vaikuttamispyrkimyksiä ei kuitenkaan kutsuta yleensä lobbaamiseksi. Lobbaajat nimittäin edustavat yleensä jotain suurempaa ryhmää, jolla on jokin yhteinen intressi vaikuttaa poliittiseen päätöksentekoon. (Jaatinen 1999, 2-3). Lobbauksen avulla on siis mahdollista vaikuttaa päättäjiensä käsityksiin organisaatiota suoraan tai välillisesti koskevissa asioissa (Kreps 1990, 236-237).

Kouluorganisaation näkökulmasta lobbaaminen voi tarkoittaa lähinnä pyrkimystä vaikuttaa kuntatasolla tapahtuvaan päätöksentekoon, koska hyvin suuri osa kouluja koskevista päätöksistä tehdään nykyään kuntatasolla. Koulujen toiminnan kannalta olisi olennaista pyrkiä vaikuttamaan niihin päätöksiin, jotka liittyvät koulutoimen resursseihin ja yleensäkin kouluorganisaation toiminnan mahdollisuuksiin. Mitään eri-

tyistä lobbaajaa minkään koulun tuskin kannattaa, tai on mahdollistakaan riveihinsä palkata. Lobbaus osana opettajan ja etenkin rehtorin työtä voisi kuitenkin vaikuttaa hillitsevästi kuntien intoon supistaa peruskouluille suunnattuja resursseja. Käytännössä tämä merkitsee rehtorin tiivistä yhteyttä kunnan päättäjiin sekä tietoista vaikuttamispyrkimystä. Vaikuttamispyrkimyksen taustaksi ei riitä rehtorin oma näkemys, vaan lobbauksen on lähdettävä strategiasta, johon koko organisaatio on sitoutunut (Jaatinen 1999, 43-45). Koulun toiminnan tekeminen näkyväksi erilaisin projektien ja teemapäivien muodossa sekä niistä uutisoiminen antavat hyvän tilaisuuden tuoda esille myös koulun toiminnan merkitystä. Erilaiset yhteistyöhankkeet sidosryhmien, kuten esimerkiksi kunnan liikuntatoimen kanssa voisivat auttaa vaikkapa uusien liikuntavarusteiden hankkimiseksi kouluun.

7.4 Viestinnän asiantuntemus koulussa

Yleensä viestinnän merkitystä ei ole peruskouluissa tiedostettu. Kuvaavaa on sekin, että koulumaailmaa käsittelevä lähdemateriaali käsittelee opettajien työssäjaksamista, mutta ei lähesty sitä viestinnän näkökulmasta. Viestintää sivutaan lähteissä ryhmädynaamisten ilmiöiden kuvaamisen yhteydessä. Tällöin käytetään yleensä termejä keskustelu, kommunikaatio ja ihmissuhteet. Viestintää terminä käytetään koulumaailmaa käsittelevissä lähteissä yleensä puheviestinnän käytännön harjoitteita kuvattaessa. On suorastaan muoti-ilmiö esitellä erilaisia kouluorganisaation kehittämisen menetelmiä (oppiva organisaatio, yhteistoiminnallisuus, kollegiaalisuus, vertaistuki, työnohjaus jne.). Koulumaailmaa käsittelevissä teoksissa ei kuitenkaan ole oivallettu, että näitä kaikkia yhdistävä tekijä on viestintä. Viestinnällä on merkittävä välineellinen arvo esimerkiksi sosiaalisen tuen mahdollistajana. Viestinnän kehittäminen kouluorganisaatioissa avaa myös konkreettisen mahdollisuuden organisaation ihmissuhteiden ja yhteistyövalmiuden parantamiseksi. Edellä mainitut seikat huomioiden viestinnän asiantuntija saattaisi siis olla tarpeen myös kouluorganisaatioissa, aivan kuten yritysorganisaatioissa on jo pitkään ollut.

Opettajankoulutukseen ei kuulu erityisesti yhteisöviestintää tai organisaatioviestintää. Jyväskylän yliopistossa opettajien koulutuksessa on yksi opintoviikko puheviestintää ja yksi opintoviikko opetusviestintää. Lisäksi on kahden opintoviikon

kokonaisuus ‘vuorovaikutus opettajan ammatissa’ sekä yhden opintoviikon ‘koulu työyhteisönä’. Nämä viisi opintoviikkoa lienevät perusteltuja lähestymistavaltaan ja sivuavat kukin tavallaan viestintää. (Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opas 1999-2001 1999, 117&118, 128&129, 131,136,140.) Varsinaisesti tietoisuutta viestinnän merkityksestä tai sen käytännön ilmenemisestä työyhteisössä opinnot eivät kuitenkaan käsittele, vaan ne painottuvat ihmissuhteiden ja ryhmädynamiikan käsittelemiseen. Puheviestintä ja opetusviestintä puolestaan keskittyvät nimensä mukaisesti puheteknisiin asioihin ja opetustilanteen viestintään. Tätä opettajien vähäistä viestinnän tietämyksen taustaa vasten on ymmärrettävää, ettei kouluissa kiinnitetä yleensä viestintään erityistä huomiota.

Viestinnän kehittäminen vaatii huolellisen suunnittelun ja organisaation tietoista panostusta. Ennen kaikkea se vaatii viestinnän merkityksen tiedostamista sekä viestinnän alan tietämystä. Voikin hyvällä syyllä kysyä löytyykö tätä tietämystä kouluista? Tarvitseeko koulun henkilökunta viestinnän alan täydennyskoulutusta? Entä onko viestinnän tietämystä omaavilla työyhteisön jäsenillä haluja ja aikaa paneutua asiaan, varsinkin jos se pitää tehdä oman toimen ohella ilman lisäkorvausta?

Lisäkoulutuksesta puhuttaessa on muistettava, että koulun ja opetuksen kehittäminen on jo pitkään perustunut kouluhenkilöstön yksilöllisten valmiuksien parantamiseen ja heidän toimintansa muuttamiseen. Koulukulttuurin elementteihin, kuten johtamiseen, normeihin, rooleihin ja arvoihin puolestaan on vasta viimeaikoina kiinnitetty huomiota. (Sahlberg 1996, 212-213.) Tätä taustaa vasten ei ole ihme, että viestintä ja sen merkitys on vielä suurelta osin tiedostamatta koulumaailmassa. Viestintään liittyvä lisäkoulutus ei kuitenkaan saa olla mitään “tempukoulutusta”, kuinka hoitaa koulun tiedottaminen sujuvasti oman toimen ohella. Koulumaailman henkilöstön olisi ensin syytä tiedostaa viestinnän olemassaolo, kuinka moniin käytännön asioihin se liittyy sekä ennen kaikkea viestinnän merkitys. Vasta tältä pohjalta voi syntyä tietotaitoa, joka voi kehittää vähitellen koko koulukulttuuria eteenpäin, muuttaa sitä ja vaikuttaa samalla myönteisesti myös opettajien työssäjaksamiseen. Myös riittävän resurssoinnin merkitys on huomioitava. Opettajilla ja rehtoreilla on jo nyt kädet täynnä töitä. Jos viestintään halutaan aidosti kiinnittää huomiota, niin se vaatii käytännössä myös koulutus-, palkkaus- ja ajankäyttöjärjestelyjä. Muuhun rehtorin tai opettajan työhön muutta mutkitta lisättävänä “pikku”-tehtävänä viestinnän huomioimisen voi todeta olevan näennäistä.

7.5 Viestintä vallankäytön välineenä

Tämän tutkielman tuloksena syntynyt malli viestinnän merkityksestä työssäjaksamisen tukena ei kerro kenen koulussa pitäisi viestiä ja kenellä pitäisi olla aiheeseen liittyvää asiantuntemusta. Malli ei tuo myöskään esiin sitä tosiasiaa, että viestintä voi olla myös vallankäytön väline. Tämän vuoksi käsittelen tässä kappaleessa hieman valtaa ja viestintää vallankäytön välineenä.

Monessa koulussa rehtori vastaa yksin viestinnästä ja sen kehittämisestä, mikäli koko viestinnän olemassaoloa edes koulussa tiedostetaan. Tällöin tulisi kuitenkin huomioida, että viestintä voi pahimmillaan olla myös vallankäytön väline. Onkin arveluttavaa, mikäli rehtori aivan yksin päättää viestinnän kehittämisen suuntaviivoista, varsinkin jos hänellä ei ole viestinnän alan tuntemusta.

Viestinnän käyttäminen vallankäytön välineenä tapahtuu lähinnä organisaation kulttuurin kautta. Kyse on organisaatiokulttuurista ja sosialisatioprosessista. Organisaatiokulttuurissa on yhteisön eri jäsenillä erilaiset resurssit vaikuttaa siihen, kuinka yhteistä sosiaalista todellisuutta tulkitaan ja määritellään organisaatiossa. Nämä resurssit ovat lähinnä symbolisia ja voivat perustua esimerkiksi muodolliseen hierarkiaan, jossa avainhenkilöllä on enemmän symbolisia resursseja kuin muilla. Tämän tyyppinen vallankäyttö ei ole yleensä intentionaalista, vaan rakenteellista ja sen kautta vaikutetaan kulttuuriseen kontrolliin sekä yhteisön yleiseen mielipiteeseen. On myös huomioitava, että hierarkia on kulttuurinen ilmentymä. Viestintärakenteet kuvaavatkin yhteisön valtarakenteita ja esimerkiksi sisäisen viestinnän rakenne (vrt. aiemmin esitellyt sisäisen viestinnän mallit) kertoo paljon yhteisön valtarakenteista. (Alvesson 1996, 60-72,89,90.)

Heikko tiedonkulku voi johtua myös työyhteisön epävirallisista valtasuhteista. Tällöin työyhteisön epäviralliset normit ohjaavat viestintää siten, että sen kehittäminen avoimeen suuntaan on vaikeaa. Viestintä voi olla valjastettuna vallankäytön välineeksi siten, että esimerkiksi tiedollisen tuen saajat valikoidaan tilanteen mukaan ja joissain tilanteissa joku tai jotkut opettajista jäävät vaille työnsä kannalta tärkeitäkin tietoja. Epäviralliset normit vaikuttavat myös työyhteisön kommunikaatiotyyliin. Yhteisissä tilaisuuksissa tietyt henkilöt ovat eniten äänessä ja joidenkin yksilöiden puheenvuoroja kuunnellaan paremmin kuin toisten. Jotkut saatetaan jopa keskeyttää ja sivuuttaa

heidän puheenvuoronsa kokonaan. Myös viestinnän kanavien käyttö on muuttunut tällöin vallan symbolointiin sopivaksi. (Himberg 1996, 27-28; Murto 1998, 113.) On myös huomioitava, että viestinnän muotona tiedottaminen, kaikessa viattomuudessaankaan, ei koskaan ole objektiivista ja neutraalia, sillä tiedottamisella pyritään aina vaikuttamaan (Lehtonen 1989, 41).

Valta voi siis toisaalta olla intentionaalista, esimerkiksi päämäärähakuista tietojen pimittämistä. Laajemmassa mittakaavassa se on kuitenkin rakenteellista ja toimii symbolisella tasolla olemassa olevan yhteisen sosiaalisen todellisuuden kautta. Kyse on siitä kuka tai ketkä yhteisön jäsenistä voivat vaikuttaa sosiaalisen todellisuuden tulkintaan ja minkä verran heillä on resursseja vaikuttamiseen. Jokainen yhteisön jäsen voi periaatteessa yrittää esimerkiksi nostaa esiin viestinnän merkitystä yhteisessä keskustelussa. Rakenteellisen vallan vuoksi on kuitenkin merkityksellistä, kuka asian esittää. Henkilö, jolla on vähän symbolista valtaa ja resursseja tulee tuskin kuulluksi ja samalla hyvä ideakin voidaan sivuuttaa, koska se on "väärän" henkilön esittämä. Rakenteellinenkin valta voi siis vääristää ja vahingoittaa paljon organisaation toimintaa. Organisaatiokulttuuri, viestintä ja valta nivoutuvat siten saumattomasti yhteen ja toimivat keskenään vuorovaikutuksessa vaikuttaen kaikin tavoin toisiinsa.

Helposti tulee ajatelleeksi, että mitä sitten on tehtävissä organisaatiossa, jossa vallankäyttö on vääristynyttä ja pahasti kulttuuriseen rakenteeseen kietoutunutta. Kulttuurihan muuttuu hitaasti ja entä jos vielä itse sattuu olemaan vähän symbolista valtaa ja resursseja omaava yhteisön jäsen. Jos valta on itsestään selvästi jollakin/ joillakin yhteisön jäsenillä, niin mitä enää on tehtävissä? Valtaa paljon tutkinut ja kirjoituksissaan käsitellyt Michel Foucault näkee vallan kaikkialla olevana potentiaalina. Valtaa ei hänen mukaansa sinällään ole, vaan sitä harjoitetaan. (Alvesson 1996, 98.) Tämän mukaan valta ei siis voi olla jollakin tietyllä henkilöllä tai ryhmällä; he vain harjoittavat valtaa. Vallan harjoittamisessa on kyse käytännön toiminnasta ja toiminnan taustalla olevista asenteista. Jokaisen yhteisön jäsenen onkin syytä muistaa olevansa myös itse osa organisaatiokulttuurin ja yhteisen sosiaalisen todellisuuden tuottamisprosessia. On huomioitava, että yhteistä sosiaalista todellisuutta luodaan jatkuvasti vuorovaikutuksessa ja mitä vähemmän on keskinäistä vuorovaikutusta, sitä vähemmän on yhteistä sosiaalista todellisuutta (Murto 1998, 49). Yhteisön kirjoittamattomat ja tiedostamattomat normit voivat johtaa siihen, että vain joillakin yhteisön jäsenillä on legitimoitu valta vaikuttaa

sosiaalisen todellisuuden luomiseen. Olisi kuitenkin parasta yhteisön kannalta, jos mahdollisimman moni sen jäsenistä kokisi omaavansa valtaa vaikuttaa omaan työhönsä ja työyhteisöönsä. Näin työ koetaan mielekkäämpänä ja yhteisön jäsenet sitoutuvat siihen paremmin. (Andrews & Herschel 1996, 180.) Tiedostamalla omia toimintatapojaan ja omaa viestintäänsä voi huomata missä kohdin itse tukee jotain tiettyä kulttuurista valtarakenteen osa-aluetta ja minkälaista yhteistä sosiaalista todellisuutta on luomassa. Entä jos esimerkiksi menee kerrankin juttelemaan opettajainhuoneessa sille yksinäiselle opettajalle jolle kukaan ei puhu mitään ja joka on nokkimisjärjestyksen alin syntipukki. Tai jos ei myötäkään tietyn "suositun" opettajan mielipidettä vaan esittää perustellen toisenkin vaihtoehdon. Nämä ovat vain esimerkkejä jyrkästi hierarkisoituneesta kouluorganisaatiokulttuurista, eikä niitä voi yleistää. Tämän tyyppiset asiat ovat hyvin organisaatio- sekä tilannekohtaisia ja jokaisessa organisaatiossa on omat ongelmansa. On kuitenkin hyvä tiedostaa, että viestinnän ongelmakohdat voivat toisinaan liittyä nimenomaan valtaan ja että toisaalta viestinnän rakenteesta voidaan tehdä päätelmiä myös organisaation kulttuurisista valtarakenteista.

8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on merkityksenanto (Anttila 1996, 182). Tässä tutkielmassa oli tarkoitus antaa viestinnälle merkitys peruskoulun opettajan työssäjaksamisen tukemisessa. Lähdemateriaalin ja empiirisen tutkimusmateriaalin pohjalta tutkimuksen päätuloksena syntyi malli, joka tuo esiin viestinnän merkityksen työssäjaksamisen tukemiseen liittyvien edellytysten suhteen. Näitä edellytyksiä ovat sosiaalinen tuki, tiedollinen tuki sekä yhteisön myönteinen imago. Malli on ilmiötä yksinkertaistava, kuvaileva ja kokonaiskuvan antava (Soininen 1995, 60). Kokonaiskuvan hahmottamisen kannalta on oleellista, että ennen mallin luomista on tuotu esiin laajasti systeemiin kuuluvia toiminnallisia osatekijöitä, vaikka ne eivät lopullisessa mallissa tulisikaan esiin. Mallin rakentamiseen tarvittava informaatio on aina tutkijan valitsemaa ja siihen vaikuttaa myös tutkijan subjektiivinen ajattelu. Tämän vuoksi konkretisoitunutta mallia on hyvä tarkastella kriittisesti sen muodostuttua. (Anttila 1996, 148-149.) Mallin luomisessa on huomioitu myös käytännön näkökohtia empiirisen aineiston pohjalta esiin tuoden.

Mallin muodostumisen ja esittämisen jälkeen on tässä tutkielmassa käsitelty myös niitä aihepiirin osa-alueita, jotka eivät tule mallissa esiin, mutta joita mallin tarkastelu ohjaa pohtimaan. Koulun tarkasteleminen julkisyhteisönä muodostuneeseen malliin peilaten on yksi tällainen osa-alue. Toinen on viestinnän asiantuntijuuden pohtiminen koulumaailmassa. Nämä osa-alueet täydentävät kokonaiskuvaa ja niiden pohdinta on luontevaa syntyneen mallin myötä, joten myös niiden käsittelyä voi pitää tämän tutkimuksen tuloksina.

8.1 Validius

Validiudella tarkoitetaan perinteisesti tutkimusmenetelmän kykyä mitata sitä, mitä sen on tarkoituskin mitata (Anttila 1996, 402). Tästä näkökulmasta tarkasteltuna tätä tutkimusta voi pitää validina, koska se vastaa asetettuun kysymykseen ja tuloksena on etukäteen tutkimuskohteeksi valittua ilmiötä kuvaava malli. Mallin syntyminen pohjana käytettyä aineistoa voidaan pitää relevanttina, sillä se käsittelee tutkittavan ilmiön lähialueita. Suoraan tutkittavaan ilmiöön liittyvää tai siitä kertovaa lähdemateriaalia ei ole edes saatavilla tutkimuksen näkökulman ollessa koulumaailmassa vielä uusi ja ilmeisesti ennalta tarkastelematon.

Sisältövaliditeetin turvaamiseksi lähdeaineiston on oltava riittävän ajankohtaista ja tuoretta, koska tutkittavan ilmiön osa-alueetkin ovat hyvin ajankohtaisia. Tämän vuoksi aineisto rajoittuu pääasiassa 1990- ja 2000-luvuille sijoittuviin julkaisuihin. Perspektiivin luomiseksi on esiin tuotu kuitenkin myös organisaatiotutkimuksen taustaa sekä sen yhteydet valittuun tutkimukselliseen lähestymistapaan. Organisaatiotutkimuksen ja systeemianalyysin kehitysvaiheet ovatkin se pohja, jolla tämä tutkielma lepää ajankohtaisesta aiheesta ja tuoreesta tutkimusasetelmasta sekä tuoreista lähteistä huolimatta.

Empiirisen aineiston validiteetin osalta viitataan sen analysoinnin kuvauksen yhteydessä esitettyihin luotettavuuskriteereihin. Tekstiin on liitetty haastatteluotteita, joiden perusteella lukija voi itse vetää johtopäätöksiä aineiston tulkinnan luotettavuudesta.

Sisäinen validiteetti tarkoittaa tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määritteiden loogista suhdetta toisiinsa. Se kuvastaa lähinnä tutkijan tieteellistä otetta ja

oman tieteenalansa hallintaa. (Grönfors 1982, 174.) Sisäiseen validiteettiin vaikuttaa myös se, onko tutkimusstrategia valittu tutkittavan kohteen olemuksen mukaisesti (Anttila 1996, 403). Tutkimusongelma ja valittu strategia sopivat toisiinsa lähes saumattomasti. Tutkimusongelmana oli mallin luominen todellisuuden ilmiöstä ja valittu strategia, laadullinen lähestymistapa ja pehmeä systeemianalyysi, tähtäävät luonteeltaan juuri yksinkertaistetun, ilmiötä kuvaavan mallin luomiseen. Saumattomuutta korostaa osaltaan pehmeän systeemianalyysin ja organisaatiotutkimuksen yhteiset juuret rationaalisessa systeemiajattelussa, joskin pehmeä systeemianalyysi ja nykytutkimus ovat kehittyneet paradigmatiltaan jo varsin toisenlaisiksi, lähinnä humanistisiksi.

Tutkimuksen ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan tulosten yleistettävyyttä (Anttila 1996, 404; Soininen 1995, 121.) Tutkimuksen tulokset kohdistuvat koulumaailmaan ja sen viestintään ja ovat näin ollen tutkimuksen lähtökohdat huomioiden yleistettäviä. Empiirisen aineiston osuus ja rooli on verraten pieni tutkimuksen kokonaisuudessa, joten se ei vaaranna tulosten yleistettävyyttä. Toisaalta on huomioitava, että tutkimus ei edes pyri antamaan mitään ehdotonta totuutta siitä kuinka asiat ovat. Se pyrkii pikemminkin luomaan yhden mahdollisen mallin, jonka avulla on mahdollista ymmärtää tutkittavan ilmiön eri osa-alueiden suhde toisiinsa. Mallin pohjalta on mahdollista tarkastella viestintää ja sen suhdetta opettajien työssä jaksamiseen empiirisesti missä tahansa koulussa.

8.2 Reliaabelius

Reliaabeliudella tarkoitetaan yleensä tutkimuksen toistettavuutta ja sen vaatimuksena on yleensä instrumentin objektiivisuus (Anttila 1996, 406). Tässä tutkimuksessa tutkija itse on instrumentti. Tutkijan elämismailma ja subjektiivinen ajattelu on vaikuttanut lähdetösten valitsemiseen, niiden tulkintaan sekä tuloksena syntyneen mallin muodostumiseen ja sen kritisointiin. Tutkimuksen tuloksena syntynyt malli kuvaa systeemiä, todellisuuden ilmiötä. Jossain määrin luotettavuutta lisää empiirisen osion selkeät viitteet viestinnän merkityksestä työssäjaksamisen tukena. Suuret ristiriidat tässä suhteessa antaisivat aiheen ensinnäkin laajempaan empiirisen aineiston keräämiseen, mutta myös koko tutkimusasetelman kyseenalaistamiseen. Joku toinen tutkija rakentaisi samasta ilmiöstä var-

maankin hyvin erilaisen mallin käyttäen myös jossain määrin tästä tutkimuksesta eriviä perusteita mallin luomisessa. On kuitenkin todennäköistä, että hän päätyisi perimmiltään samaan tulokseen siinä, että viestinnällä on merkitystä peruskoulun opettajan työssä jaksamisen tukemisessa. Todennäköisesti myös hänen mallissaan tulisi esiin sosiaalinen tuki, tiedollinen tuki, sekä työyhteisön julkisuuskuvan merkitys jossain muodoissa. Tutkimuksen päätulosta voidaan siis tässä mielessä pitää luotettavana ja mallia loogisena. Päätuloksena syntyneen mallin lisäksi esitettyjen muiden tulosten luotettavuutta on kuitenkin lukijan arvioitava argumentaation etenemisen ja ymmärrettävyyden perusteella.

Soinisen mukaan mallilta odotetaan havainnollisen kuvan antamista tietystä ilmiöstä. Siltä ei odoteta samanlaista paikkansapitävyyttä kuin teorialta, jonka tulee olla testattu. (Soininen 1995, 62.) Tämän kriteerin valossa tutkimuksen tuloksena syntyttä mallia voi pitää luotettavana, vaikka tutkimuksen luonteen takia mallin toistuvuus muissa vastaavissa tutkimuksissa eri tutkijan tekeminä onkin epätodennäköistä.

9 POHDINTA

Kouluorganisaatio elää yhteiskunnallisen muutoksen keskellä. Yhä nopeutuva muutos asettaa uusia haasteita. Nopeampoinen mielikuvayhteiskunta vaatii myös koululta nopeaa sopeutumista ja sen organisaation toiminnalta tehokkuutta. Tehokkuuden ja kehittymisnopeuden vaatimus kuormittavat yhä enemmän opettajia muun muassa lisääntyvän kasvatuksen, vähäisten resurssien ja erityisoppilaiden integraation muodossa. Samalla huomiota olisi kiinnitettävä koko organisaation kehittymiseen ja mielikuvayhteiskunnan vaatimuksiin vastaamiseen. Pärjätäkseen nopeassa muutoksessa ja kyetäkseen vastaamaan yhä uusiin haasteisiin kouluorganisaation on huolehdittava henkilöstönsä hyvinvoinnista ja tiedostettava toiminnassaan yhä enemmän yhteytensä ympäristöönsä. Tähän liittyen viestinnän merkityksen tiedostamisella on tärkeä rooli.

Tutkimus johdattelee pohtimaan mikä on viestinnän asema ja tilanne tämän päivän kouluissa. Kuinka viestinnän merkityksen tiedostamista voisi lisätä ja kuinka viestintää parantaa. Yhtenä selvänä korjattavana epäkohtana sekä teoreettisen lähdemateriaalin että empiirisen lähdemateriaalin pohjalta ilmeni palavereiden ajankäyttö. Palavereiden ajankäytön kaltaisilla pienillä muutoksilla voitaisiin kenties vaikuttaa suurestikin koulun

viestinnän toimivuuteen. Toisaalta voi olla myös paikallaan kysyä pienten toimien riittävyyttä kun ajatellaan pitkän ajan kuluessa syntynyttä koulun viestintäkulttuuria ja sen hidasta muuttumista. Entä mitkä koulut tarvitsevat erityisen huomion kiinnittämistä viestintään? Vainko ne, joissa esiintyy opettajilla uupumusta, vai voisiko viestinnän kehittämällä mahdollistaa entuudestaan toimivan ja viihtyisän koulun kehittymisen vielä paremmaksi?

Tämän tutkimuksen tuloksena on syntynyt teoreettinen malli viestinnän merkityksestä peruskoulun opettajan työssäjaksamisen tukena. Se tuo esiin tutkittavaan ilmiöön liittyvät tärkeimmät osa-alueet sekä niiden väliset suhteet karkeasti esitettynä. Malli ei kuitenkaan tuo kovin havainnollisesti esiin sitä tosiasiaa, että tutkittavassa ilmiössä kaikki osa-alueet vaikuttavat toisiinsa. Useampien mahdollisten systeemin elementtien suhteiden esiin tuominen mallissa olisi tehnyt mallista vaikeaselkoisen ja epäselvän. Käytännön kannalta on kuitenkin yhtä oleellista kiinnittää huomio paitsi mallin esiin tuomiin osa-alueisiin ja suhteisiin, myös siihen, että käytännössä kaikki kokonaisuuden osa-alueet vaikuttavat toisiinsa.

Seuraava luonteva askel teoreettisen mallin konstruoimisen jälkeen olisi viedä tutkimusta nyt syntyneen teoreettisen mallin pohjalta yhä enemmän empirian suuntaan. Observointi ja muu empiirisen materiaalin laaja kerääminen antaisi mahdollisuuden arvioida kuinka hyvin malli vastaa todellisuutta ja onko siinä nostettu esiin ilmiön olennaisimmat elementit. Olisi kenties mahdollista löytää empiirisen tutkimuksen kohteeksi työyhteisö, jossa esiintyy jaksamisongelmia sekä ongelmia viestinnässä tai viestinnän merkityksen tiedostamisessa. Tällainen työyhteisö mahdollistaisi esimerkiksi toimintatutkimuksen tekemisen viestinnän kehittämiseen liittyen. Olisi myöskin mielenkiintoista selvittää onko viestinnän tiedostamisella ja toimivalla viestinnällä yhteyttä. Tarpeen olisi myös määrittää mitä tarkoitetaan toimivalla viestinnällä kun puhutaan koulusta työyhteisönä. Yleensäkin viestinnän näkökulma koulumaailmaa tutkittaessa on niin vähän tarkasteltu, että hedelmällisiä ja kiinnostavia tutkimuskohteita olisi runsaasti tarjolla. Tämän tutkimuksen myötä vaikuttaa siltä, että yhden oven avaaminen aihepiiriin liittyen kutsuu avaamaan yhä lisää ovia joita ei ole aiemmin huomattu lähestyä tässä esitellystä näkökulmasta.

EPILOGI: MIRJAN TAPAUS TEOREETTISEN MALLIN VALOSSA

Aluksi esitellyssä Mirjan tapauksessa tulee esiin monia asioita, jotka ovat tarkasteltavissa tämän tutkimuksen tuloksena syntyneen mallin näkökulmasta. Työssäjaksamisen kannalta oleellisia asioita ovat sosiaalisen ja tiedollisen tuen saaminen sekä se, että työtä arvostetaan yhteisön ulkopuolellakin yhteisön jäsenten arvostuksen lisäksi. Mirjan tapausta tarkastellessa on havaittavissa, että opettajien välinen yhteistyö ei toimi, vaan koulussa vallitsee vankka yksin työskentelemisen perinne. Avun pyytämiseen ei anneta vasta-kaikua ja fyysisten resurssien puutteista huomauttaminen johtaa Mirjan ammattitaidon epäilemiseen. Mikäli nuori opettaja ei saa tukea ammatti-identiteetilleen, hän alkaa itsekin olla epävarma ammattitaidostaan ja näin ollen kokee työnsä entistä kuormittavampana. Informaatiokatkot ovat estäneet Mirjan osallistumisen tärkeisiin palavereihin. Voidaan jopa epäillä olisiko kyseessä myös jossain määrin tahallista palaveriajankohtien pimittämisestä, joka viittaisi selkeään viestinnän käyttämiseen vallankäytön välineenä. Mirja on siis jäänyt vaille kaipaamaansa sosiaalista tukea, sekä jossain määrin myös ilman tiedollista tukea. Hän tarvitsisi molempia myös luokkansa ongelmaoppilaiden asioita selvitellessään, mutta tällöinkin kollegoihin tukeutuminen on johtanut ammattitaidon hienovaraiseen epäilemiseen. Mirjan ammatillista identiteettiä ei ole mitenkään työyhteisössä tuettu, vaan sitä on pikemminkin pyritty kyseenalaistamaan.

Ensin tulee mieleen, että Mirja on joutunut järjestelmällisen huonon kohtelun kohteeksi. Todellisuudessa tilanne voi kuitenkin olla se, ettei työtovereilla ole yhtään ylimääräistä energiaa kollegan tukemiseen ja huomioimiseen. Työyhteisön kulttuuri voi olla myös niin vahva, että siihen voi olla helpompi sopeutua kuin kyseenalaistaa sitä omalla toiminnallaan. Sosiaalista tukea antava horisontaalinen viestintä ei selvästikään ole tämän työyhteisön kulttuuriin kuuluva tekijä. Kulttuuria leimaa sen sijaan vahva yksin pärjäämisen pakko, jota Mirja tahattomasti kyseenalaistaa hakiessaan tukea ja yhteistyökumppaneita kollegoistaan. Horisontaalista viestintää kenties on olemassa, mutta se ei ole sisällöltään toisia tukevaa ja kannustavaa. Myöskään tiedolliseen tukeen ei ole panostettu. Käytännön tiedottamisen voi todeta olevan puutteellista mikäli kaikki työyhteisön jäsenet eivät ole saaneet tietoa tärkeistä palavereista ja tässä yhteydessä voi havaita myös vallankäytön vivahteen tiedottamisessa. Fyysiset resurssit ovat kyseisellä koululla ilmeisen niukat, joten koulun olisi syytä kehittää suhteita yhteisönsä ulkopuolel-

le. Suhteet kunnan päättäjiin voisivat tuoda suoranaista lisärahoitusta erilaisten lobbaus-toimien myötä. Runsaat ja monipuoliset suhteet organisaation ympäristöön merkitsevät samalla myös ympäristön tarjoaman tuen ja virikkeiden hyödyntämisen koulun toiminnassa.

Mirjan työpaikalla olisi varmasti syytä kartoittaa sisäisen viestinnän malleja sekä viestinnän sisältöjä. Mitä monipuolisemman verkoston henkilöstön suhteet muodostavat, sitä todennäköisemmin tieto liikkuu ja ihmiset tuntevat toisensa. Toisiinsa tutustumisen myötä myös luontevat tilanteet toisten tukemiseen lisääntyvät, eivätkä yhteistyöaloitteet enää sodi niin pahasti vanhan totutun organisaatiokulttuurin kanssa. Käytännössä nämä ovat vain muutamia tarpeellisia huomion kohteita tilanteen parantamiseksi. Tosiasiassa työyhteisön kokonaisuus on aina huomioitava sekä tiedostettava viestinnän merkitys kokonaisuuden kannalta. Mikäli kokonaisuuden osa-alueiden suhteet kaipaavat kehittämistä, ollaan aina tekemisissä myös organisaatiokulttuurin muutoksen kanssa koska viestintä liittyy kiinteästi organisaatiokulttuuriin. On merkille pantavaa, että yhteisön sisäiset viestintärakenteet heijastavat yhteisön kulttuurisia rakenteita ja yhteisön kulttuuriin liittyviä valtarakenteita. Kulttuurin kehittäminen puolestaan on hidas, tiedostamista ja määrätietoisuutta vaativa prosessi, joten mitään näppärää ja nopeaa oikotietä Mirjan työyhteisön tilanteen parantamiseen ei ole, vaan sen eteen on nähtävä paljon vaivaa. Olisi uskaltauduttava organisaation muunnokseen (transformaatioon).

Kouluorganisaation yhteydessä olisi tutkittava yhä enemmän organisaation muunnosta ja sen edellytyksiä. Kyseisen kaltainen tutkimus on ajankohtaista yritysorganisaatioiden tutkimuksessa. Kouluissa tehdään tällä hetkellä jonkin verran ihmissuhdesuuntaukselle tyypillisiä työssäviihtymiskartoituksia ja ollaan kiinnostuneita erilaisista organisaation kehittämisen teorioista. Työssäviihtymisen tutkimus ei vielä sinällään muuta kouluorganisaatioiden tilannetta. Organisaatioiden kehittämisen tutkimuksessa on yritysmaailmassa edetty jo organisaation muunnoksen käsittelemiseen. Kouluorganisaation tutkimus ei tästä näkökulmasta tarkasteltuna ole siis lähestymistavaltaan nykyaikaista. Kouluorganisaatioon kohdistuvan tutkimuksellisen tarkastelutavan tulisi olla otteeltaan yhä rohkeampi ja nykyaikaisempi. Vaikka organisaatiotutkimuksen ihmissuhdenäkökulman käyttö voi tuntua perustellulta opettajien hyvinvointia tutkittaessa, tulisi kuitenkin huomioida myös mykkaikaiset yhteiskunnalliset lähestymistavat. Vaikka uusimmat lähestymistavat tulevat koulumaailmassa vieroksutusta yritysmaailmasta, olisi syytä

tiedostaa laajemmin tutkimuksen yhteys yhteiskuntatieteisiin ja pyrittävä ajanmukaisiin tarkastelutapoihin ja näkökulmiin. Ihmissuhdesuuntauksen rinnalle olisikin kiireesti nostettava organisaation transformaation huomioiva tutkimusote. Kouluorganisaatio ei voi jäädä historialliseksi, ympäristöltä suljetuksi norsunluutorniksi. Vaikka se ei suoraanaisesti tuota rahassa mitattavaa tilinpäätöstä, on tilinpäätös nähtävissä paitsi nykyisten opettajien työssä jaksamisessa ja viihtymisessä, myös vuosien päästä tämän päivän oppilaiden hyvinvoinnissa ja kyvyssä vastata yhteiskunnan tarpeisiin. Nykyistä kouluorganisaatiota ei saa jättää toimimaan henkiseltä pääomaltaan miinusmerkkisenä. Se voisi kostautua tulevaisuudessa, sillä tämän päivän lapset ovat huomisen aikuisia. Uupuneiden opettajien tarjoama tuki ja evästys ei välttämättä riitä, vaan oppilaat tarvitsevat parhaan mahdollisen ammattilaisen opettajakseen. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että kouluorganisaation olisi huolehdittava paremmin opettajien hyvinvoinnista.

LÄHTEET:

- Alvesson, M. 1996. *Communication, power and organization*. New York 1996: Walter de Gruyter.
- Andrews, P.H. & Herschel, R.T. 1996. *Organizational communication. Empowerment in a technological society*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Anttila, P. 1996. *Tutkimisen taito ja tiedon hankinta*. Helsinki: Akatiimi Oy.
- Aula, P. & Hakala, S. (toim.) 2000. *Kolmet kasvot*. Helsinki: Loki-Kirjat.
- Bettinghaus, E. P. & Cody, M. J. *Persuasive communication*. 4th ed. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Brilhart, J.K. & Galanes, G.J. 1995. *Effective group discussion* 8th ed. Dubuque: Brown & Benchmark.
- Cartwright, S. & Cooper, C.L. 1997. *Managing workplace stress*. California: SAGE Publications.
- Cassel, c. & Symon, L. 1994. *Qualitative Methods in Organizational Research*. London: Sage Publications.
- Checkland, P. 1993. *Systems thinking, systems practice*. Chichester: John Wiley & sons.
- Dimbleby, R. & Burton, G. 1998. *More than words*. 3rd ed. New York: Routledge.
- Elo, A-L. 1995. Stressin ja psyykkisen kuormituksen arviointi työssä. Teoksessa E. Matikainen ym. (toim.), 194-205.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät*. Juva: WSOY.
- Himberg, L. 1996. *Opettaja ja työyhteisö*. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Eisenberg & Goodal 1997. *Organizational communication*. 2nd ed. Boston: St. Martin's.
- Elovainio, M. 1994. Ryhmät ja tiimit työssä. Teoksessa K. Lindström (toim.), 117-137.
- Ilmarinen, J. 1995. Työkykyä edistävät ja heikentävät tekijät. Teoksessa E. Matikainen ym. (toim.), 31-46.
- Jaatinen, M. 1999. *Lobbying political issues*. Helsinki: Inforviestintä Oy.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. *Ryhmäilmiö*. Helsinki: WSOY.
- Juholin, E. 1999. *Sisäinen viestintä*. Helsinki: Inforviestintä.
- Juuti, P. 1989. *Organisaatiokäyttäytyminen*. Keuruu: Otava.

- Juuti, P. & Lindström, K. 1995. Postmoderni ajattelu ja organisaation syvälinen muutos. Helsinki: Työterveyslaitos & Johtamistaidon opisto.
- Jyväskylän yliopisto. 1999. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999-2001. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Katz-Stone, A. 2000. Reaching out. Washington Business Journal 04/28/2000, Vol.18 [online] [viitattu 7.11.2000] "Haun tulos EBSCO-tietokannasta" URL:<<http://ehostvgw1.epnet.com>>
- Keloharju, R. 1989. Systeemiajattelu: Kohti synteesiä. Helsinki: Helsingin kauppakorkeakoulu.
- Keskinen, S. 1999. Opetustyössä jaksamisen keinoja. Teoksessa Työturvallisuuskeskus (toim.), 51- 61.
- King, N. 1994. The Qualitative Research Interview. Teoksessa C. Cassel & G. Symon (toim.), 13-36.
- Kinnunen, U., Mäkinen, R. & Vihko, V. 1985. Opettajan työstressin ympärivuotinen vaihtelu. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisuja 363.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Helsinki: WSOY.
- Koski, J.T. 1995. Horisonttiensulautumisia. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Kreps, G.L. 1990. Organizational communication. 2nd ed. New York: Longman.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.
- Lamminpää, A. 1999. Työkykyä ja hyvinvointia ylläpitävät toimijat. Teoksessa Työturvallisuuskeskus (toim.), 105-110.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Juva: WSOY.
- Lehtonen, J. 1989. Yhteisöt, viestintä ja tietoyhteiskunta. Kirjoituksia työelämän viestinnästä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja.
- Lehtonen, J. 1990. Julkisyhteisöt mielikuvayhteiskuntaan. Hallinto 5/90, 17-19.
- Lehtonen, J. 2000. Toimiva viestintä. Yrityksen aineetonta pääomaa. Teoksessa P. Aula & S. Hakala (toim.), 187-209.

- Leppänen, A. 1994. Oppiva organisaatio ja ammatillinen pätevyys. Teoksessa K. Lindström (toim.), 69-85.
- Lindström, K. (toim.) 1994. Terve työyhteisö - kehittämisen malleja ja menetelmiä. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Lonkila, T. 1991. Koulun tulosjohtaminen. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Martin, J. 1992. Cultures in organization. Three perspectives. New York: Oxford University Press.
- Matikainen, E., Aro, Y., Kalimo, R., Ilmarinen, J. & Torstila, I. 1995. Hyvä työkyky - työkyvyn ylläpidon malleja ja keinoja. Helsinki: Työterveyslaitos. & Eläkevaikutusosakeyhtiö Ilmarinen.
- Miller, K. 1999. Organizational communication. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Moilanen, P. Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan totuudellisuuden arviointi. 1998. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Murto, K. 1998. Prosessin johtaminen. Jyväskylä: Jyväskylän koulutuskeskus Oy.
- Nieminen, H. 2000. Julkisyhteisön viestintä. Kohti kansalaisnäkökulmaa. Teoksessa P. Aula & S. Hakala (toim.), 109-130.
- Nikki, M-L, 1993. Johdatus tulosajatteluun ja koulutuksen tuloksellisuuden arviointiin. Jyväskylä: Keski-Suomen kopiokeskus.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Jyväskylä: PS-KUSTANNUS.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. 1996. Ihminen elämäntilanteensa kokijana. Teoksessa L. Pulkkinen (toim.), 217-231.
- Pulkkinen, L. (toim.) 1996. Lapsesta aikuiseksi. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Rajakaltio, H. 1999. Yhteistoiminnallinen kehittämistapa koulutoimessa. Teoksessa Työturvallisuuskeskus (toim.), 27-51.
- Reijula, K. 1999. Koulun fyysinen työympäristö. Teoksessa Työturvallisuuskeskus (toim.) 63-90.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Helsinki: WSOY.

- Satulehto, M. 1992. Elämismaailma tieteiden perustana. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Seppälä, Y. 1983. Uushumanistinen systeemianalyysi. Helsinki: Gaudeamus.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Työturvallisuuskeskus. (toim.)1999. Hyvinvointi opetustyössä. Helsinki: Työturvallisuuskeskus.
- Valkama, H. 1998. Organisaatio prosessissa. Oppilaitosorganisaation strategiat ja oppiminen saneerauksen Suomessa. Tampere: Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 608.
- Vartia, M. & Lahtinen, M. 1995. Toimivat ihmissuhteet ja työyhteisökonfliktien käsittely. Teoksessa E. Matikainen ym. (toim.), 395-405.
- Vos, M. & Shoemaker, H. 1999. Integrated communication. Utrecht: LEMMA BV.
- Wood, J. 1999. Establishing internal communication channels. Journal of Higher Education Policy & Management Nov99, Vol.21. [online] [viitattu 7.11.2000] "Haun tulos EBSCO-tietokannasta" URL: <<http://ehostvgw1.epnet.com>>
- Åberg, L. 1997. Viestinnän strategiat. Juva: WSOY.

LIITE I

GRADUHAASTATTELUN TEEMA-ALUEET (Alustava runko, haastattelu ei tod.näk. etene juuri tämän mukaan, eikä ole tarkoitukseen)

TYÖSSÄ JAKSAMINEN

-mitkä asiat ovat kuormittavia opettajan työn kannalta; mitkä asiat tekevät koulupäivästä toisinaan väsyttävän

-mihin työssä vastaan tulevat ongelmatilanteet yleensä liittyvät

-mitkä asiat auttavat jaksamaan työssä

-keneltä voit saada tukea ongelmatilanteissa? Millaista tukea?

KOULUN LUONNEHDINTAA

-viihtyisyys; mitkä tekijät tekevät koulunne viihtyisäksi tai epäviihtyisäksi työpaikaksi

-aina on parantamisen varaa, joten mitä muuttaisit ilmapiirin ja koulun kulttuurin parantamiseksi

-näetkö työtovereitasi vapaa-aikanasi?

-jäätkö yleensä koululle suunnittelemaan seuraavaa päivää?

-monelleko työtoverille voit kertoa luottamuksellisesti työasioitasi? Entä henkilökohtaisia yksityisasiaitasi?

VIESTINTÄ

-viestintäkanavat ja niiden arviointi

-kuka viestinnästä vastaa ja miten sitä kehitetään?

-ulkoinen viestintä: tiedottaminen ja mainostaminen -> mitkä ovat koulun sidosryhmät?

-virallinen ja epävirallinen viestintä: mitä mieltä olet epävirallisesta viestinnästä opettajanhuoneessa jos viestintä ei liity suoranaisesti työhön?