

1055/99

TYÖPAIKKAKIUSAAMINEN OPETTAJAYHTEISÖISSÄ

Kirsi Kaitainen

Sanna Vintturi

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 1999

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

KAITAINEN, K. & VINTTURI, S.: Työpaikkakiusaaminen opettajayhteisöissä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 1999.

TIIVISTELMÄ

Tässä tutkimuksessa perehdyttiin opettajayhteisöjen työpaikkakiusaamiseen. Tutkimuksen tehtävä oli opettajayhteisöjen työpaikkakiusaamisen erityispiirteiden ja syiden kuvaileminen ja tarkastelu yksittäisten henkilöiden kokemusten kautta. Lisäksi pohdittiin kiusatun ja kiusaajan persoonallisuuden sekä erityisesti koko opettajayhteisön ja sen toiminnan vaikutusta kiusaamiseen. Empiirisen aineiston avulla saatua subjektiivista tietoa pyrittiin laajentamaan koulun kulttuuria, opettajayhteisöä ja ryhmän toimintaa käsittelevän kirjallisuuden pohjalta. Kirjallisuuden avulla pyrittiin myös tulkitsemaan kiusaamisen ja huonon ilmapiirin taustalla vaikuttavia tekijöitä. Tarkoituksena oli myös perehtyä opettajayhteisöjen ammattikulttuurin erityispiirteisiin, ja niiden merkitykseen kiusaamisen luonteen ja esiintyvyyden kannalta. Tutkimuksen eri vaiheissa pyrittiin huomioimaan aineiston subjektiivinen luonne. Tutkimuksen varsinainen tarkoitus ei ollut etsiä keinoja työpaikkakiusaamisen lopettamiseen tai työskentelyilmapiirin parantamiseen, vaikka aiheita käsitelläänkin eri yhteyksissä.

Tutkimus toteutettiin haastattelemalla työpaikkakiusaamisen uhreiksi joutuneita opettajia. Opettaja -lehdessä olleen ilmoituksen perusteella lopulliseen otokseen valikoitui 11 opettajaa eri puolilta Suomea. Haastateltavat olivat yhtä lukuun ottamatta naisia. Haastattelun runko noudatti kahdeksan teema-alueen keskeisiä aiheita ja ne laadittiin tutkimustehtävän ja kirjallisuuden pohjalta. Kysymykset olivat avoimia ja niiden järjestys vaihteli haastattelusta riippuen. Haastatteluaineisto analysoitiin kvalitatiivisesti teema-alueittain. Tutkimuksen empiirinen aineisto perustui haastateltujen yksilöiden kokemuksiin ja heidän antamaansa tietoon koskien työpaikkakiusaamista opettajayhteisöissä.

Tutkimuksessa tuli esille, että kiusaaminen koetaan todellisena ja vakavana ongelmana myös opettajayhteisöissä. Näyttäisi siltä, että opettajien kiusaaminen

noudattaa ammatille ominaisia erityispiirteitä. Haastattelut osoittivat, että kiusaaminen on hyvin huomaamatonta ja taitavaa, ja että opettajat osaavat käyttää verbaalisia taitojaan hyväkseen halutessaan esimerkiksi kyseenalaistaa kollegansa ammattitaidon. Opettajan ammattiin liittyy stereotyyppioita ja sanattomia vaatimuksia nuhteettomuudesta ja esimerkillisestä käyttäytymisestä, joiden vuoksi kiusatun toiminta ja koko persoona on helppo kyseenalaistaa. Yksintyöskentelyn perinne ja myytti synnynnäisestä opettajuudesta luovat opettajayhteisöihin helposti ilmapiirin, jossa omia virheitä peitellään eikä ongelmista puhuta avoimesti.

Kiusaaminen voi myös olla seurausta osapuolten persoonallisuudenpiirteistä, jotka vaikuttavat siihen, miten kollegojen käyttäytyminen tulkitaan ja kuinka esimerkiksi palautteeseen tai huumoriin suhtaudutaan. Tutkimuksessa haastateltavat kokivat kiusaamisen syyksi yleensä kiusaajan persoonan ongelmallisuuden ja useissa tapauksissa kiusaajan heitä kohtaan tunteman kateuden. Tutkimuksessa pyrittiin kuitenkin etsimään myös vaikeiden persoonien ja kateuden taustalla olevia tekijöitä.

Kiusaaminen oli aineiston perusteella yleensä vain muutaman henkilön välinen konflikti. Asiaa kirjallisuuden avulla syvemmin tarkasteltaessa, kiusaamistapauksissa löytyi kuitenkin myös opettajien ammattikulttuuriin ja opettajayhteisöön liittyviä erityispiirteitä.

Johtajan rooli kiusaamiseen puuttumisessa ja tilanteen selvittämisessä on merkittävä. Kuitenkin suurimmassa osassa tapauksia kiusaajaksi koettiin tavalla tai toisella työyhteisön johtaja. Lähes kaikissa tapauksissa johtajaan oltiin tyytymättömiä. Johtajaa pidettiin joko liian autoritäärisenä ja epäoikeudenmukaisena tai liian lepsuna ja epävarmana johtajana, jolta puuttui selkeä johtamistyyli. Johtajalta ei myöskään koettu saatavan konkreettista apua kiusaamisen selvittelyssä.

Työpaikkakiusaamisen selvittäminen on koko työyhteisön hyvinvoinnin kannalta tärkeää, sillä se koskettaa yleensä kaikkia työyhteisön jäseniä ja kiristää ilmapiiriä. Lisäksi kiusaaminen aiheuttaa uhrille huomattavia fyysisiä ja psyykkisiä seurauksia, joiden selvittäminen vaatii työtovereiden, johtajan ja usein ulkopuolisen henkilön apua. Tärkeää olisi, että kiusaamiseen puututtaisiin mahdollisimman nopeasti.

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	7
2	KOULU TYÖYHTEISÖNÄ	10
	2.1 Opettajan työstä	10
	2.1.1 Työhön liittyviä paineita ja odotuksia	12
	2.2 Kouluorganisaatio	14
	2.2.1 Byrokraattinen kouluyhteisö	14
	2.2.2 Kouluorganisaation löyhäsidonnaisuus	15
	2.2.3 Yksintyöskentelyn perinne	16
	2.2.4 Vastaaminen yhteiskunnan muutoksiin	17
3	OPETTAJAINHUONE RYHMÄNÄ	19
	3.1 Ryhmän toiminnan tiedostamattomat tekijät	19
	3.1.1 Roolipeliä	19
	3.1.2 Nokkimisjärjestys	20
	3.1.3 Normit - toiminnan säännöt	21
	3.1.4 Kommunikaatio - opettajien kompastuskivi?	22
	3.2 Perusolettamukset - ryhmän keino selviytyä kriisissä	23
	3.2.1 Riippuvuusoletus	25
	3.2.2 Taistelu vai pako?	26
	3.2.3 Parinmuodostusoletus	26
	3.3 Opettajat yksilöinä yhteisössä	27
	3.3.1 Yksilön ja yhteisön välinen suhde	27
	3.3.2 Sosiaalinen minäkuva	28
	3.3.3 Ryhmän merkitys yksilölle	30
	3.4 Ammattitaidon myytti opettajayhteisössä	33
	3.4.1 Kommunikaation ongelmallisuus	33
	3.4.2 Mistä kommunikaatio-ongelmat johtuvat?	34
	3.4.3 Synnynnäisyys, Yksityisyys ja Sanominen	35
4	OPETTAJAYHTEISÖN JOHTAMINEN	38
	4.1 Rehtori - koulun esimies	38

4.1.1	Pedagoginen johtajuus	40
4.2	Ammattitaidon myytti pedagogisen johtamisen vaikeuttajana	41
4.2.1	Mitä ominaisuuksia hyvältä johtajalta vaaditaan?	42
4.2.2	Johtajan puolueellisuus	44
4.3	Kiusaaminen ja johtajapersoonat	45
4.3.1	Riippuvuus	45
4.3.2	Hankalat johtajat	46
5	HENKINEN VÄKIVALTA TYÖYHTEISÖSSÄ	48
5.1	Aikaisemmat tutkimukset	48
5.2	Mitä työpaikkakiusaaminen on?	49
5.2.1	Huumoria vai henkistä väkivaltaa?	49
5.2.2	Puolustuskyvyttömyys	51
5.3	Ketkä joutuvat kiusatuiksi?	51
5.4	Kiusaamisen eri muodot	53
5.4.1	Toveriterrori	53
5.4.2	Esimies kiusaajana	54
5.4.3	Esimies alaistensa uhrina	54
5.4.4	Kuinka kiusaaminen ilmenee työyhteisössä?	55
5.5	Kiusaaminen on aggression muoto	56
5.6	Kiusaamisprosessin eteneminen työyhteisössä	57
5.7	Opettajien kiusaaminen	59
6	MIKÄ SELITTÄÄ HENKISTÄ VÄKIVALTA?	61
6.1	Organisaation ongelmat	62
6.1.1	Organisaation koko	63
6.1.2	Työyhteisökulttuuri ja organisaation byrokraattisuus	63
6.1.3	Yksipuolinen ja turhauttava työ	64
6.1.4	Kiire ja jatkuvat paineet	64
6.1.5	Epäselvä työn- ja vastuunjako	65
6.1.6	Työntekijöiden keskinäinen kilpailu	65
6.1.7	Johtaja ja kiusaaminen	66
6.2	Ryhmän toiminnan häiriöt	67
6.2.1	Viholliskuva, dissonanssitekijä ja vahvistaminen	67

6.2.2	Syntipukki-ilmiö	69
6.3	Persoonallisuuden piirteistä johtuvat syyt	72
6.3.1	Kiusattu	72
6.3.2	Kiusaaja	74
6.3.3	Kateus syynä kiusaamiselle	77
6.4	Kiusaamisen seuraukset uhrille	80
7	TUTKIMUKSEN KULKU	82
7.1	Tutkimustehtävä	82
7.2	Tutkimushenkilöiden kuvaus	83
7.3	Tutkimusmenetelmän valinta	85
7.4	Haastattelun sisältö	87
7.5	Tutkimuksen suorittaminen	90
7.5.1	Haastattelut	90
7.5.2	Aineiston käsittely ja analysointi	94
7.5.3	Tutkimuksen eettisyys	95
7.5.4	Tutkimuksen luotettavuuden ja onnistumisen arviointia	96
8	TULOKSET JA NIIDEN ANALYSOINTI	101
8.1	Teema I: Kiusaamistapahtuma	101
8.2	Teema II: Kiusaamisen syyt	106
8.3	Teema III: Kiusaaja	111
8.4	Teema IV: Kiusattu	115
8.5	Teema V: Kiusaamisen seuraukset	123
8.6	Teema VI: Johtaja	125
8.7	Teema VII: Työyhteisö	129
8.8	Teema VIII: Opettajan työ ja kiusaaminen	140
8.9	Tapauskuvaukset	147
9	POHDINTA	153
	LÄHTEET	163
	LIITTEET	172

1 JOHDANTO

Työpaikkakiusaamista on todettu esiintyvän kouluissa keskimääräistä enemmän. Kuitenkin sen tunnustaminen näyttäisi olevan opettajille vaikeaa. Vaikka opettajat ovat huolestuneita koulukiusaamisesta, omassa työyhteisössä esiintyvää työpaikkakiusaamista ei yleensä huomata tai myönnetä.

Työpaikkakiusaaminen ja sen vakavuus on nykyään tiedostettu ja sitä on alettu tutkia. Aihe on herättänyt myös paljon julkista keskustelua. Työyhteisöissä kiusaaminen kuitenkin on vielä asia, josta ei ole helppo puhua. Tämä tutkimus pyrkii edistämään työpaikkakiusaamisen tiedostamista ja siihen puuttumista - myös opettajayhteisöissä. Tutkimuksessa perehdytään opettajien välisen työpaikkakiusaamisen erityispiirteiden ja syiden esittämiseen ja pohtimiseen.

Sana kiusaaminen liitetään helposti lasten väliseen usein fyysiseenkin kiusaamiseen, eikä sen koeta kuuluvan aikuisten maailmaan. Termi kiusaaminen luo heti mustavalkoisen vaikutelman tilanteesta, jossa kiusaaja on paha osapuoli ja kiusaa viatonta uhria. Kiusaamisessa roolit eivät kuitenkaan aina ole näin yksiselitteisiä, vaan saattavat vaihdella eri tilanteissa ja eri näkökulmista katsoen. Kiusattu saattaa joissakin tilanteissa käyttäytyä huomaamattaan kiusaajan tavoin, eikä hän aina ole täysin viaton osapuoli. Vaikka termi kiusaaminen on mielestämme yksipuolinen ja leimaava, käytämme sitä tässä tutkimuksessa, sillä se on vakiintunut termi työpaikalla tapahtuvan henkisen väkivallan yhteydessä.

Työpaikkakiusaaminen on lähes aina henkistä väkivaltaa, jota on vaikeampi tunnistaa kuin fyysistä väkivaltaa. Lisäksi ihmiset kokevat asiat hyvin eri tavoin. Se, mikä toiselle on kiusaamista, voi toiselle olla vain viatonta leikkiä. Tämä henkilökohtainen kokemus on kuitenkin ainutlaatuinen ja tärkeä, ja tämänkin tutkimuksen empiiristä aineistoa.

Koulu on asiantuntijaorganisaatio, jossa jokainen työyhteisön jäsen on alansa asiantuntija. Rehtoria lukuun ottamatta opettajainhuoneen jäsenet ovat hierarkkisesti samantarvoisessa asemassa keskenään. Tämän vuoksi opettajien keskuuteen syntyy helposti epävirallinen valta- ja arvojärjestelmä, jonka perusteella vaikutusvalta määräytyy. Opettajia pidetäänkin vaikeasti johdettavina. Asiantuntijaorganisaation johtaminen vaatii rehtorilta toisaalta sosiaalisia taitoja, mutta toisaalta tilanteen vaatiessa

selkeitä päätöksiä ja vahvaa johtajuutta. Erityisesti kriisitilanteissa, esimerkiksi kiusaamisen yhteydessä, johtajuuden merkitys korostuu.

Kouluorganisaatioon ja opettajiin kohdistuu paljon erilaisia paineita koulun ulkopuolelta. Eniten odotuksia itselleen ja toisilleen asettavat ehkä kuitenkin opettajat itse. He pitävät yllä sanattomia käsityksiä ja vaatimuksia opettajan virheettömyydestä ja esimerkillisyydestä, joiden tulee näkyä sekä työssä että yksityiselämässä. Tutkimuksessa puhutaan opettajan työskentelyyn ja opettajien väliseen vuorovaikutukseen vaikuttavasta osittain tiedostamattomasta ammattitaidon myytistä, joka perustuu myyttiselle käsitykselle opetustaidon synnynnäisyydestä. Ammattitaidon myytti kiristää opettajainhuoneen ilmapiiriä, ja opettajien keskuudessa vallitseekin vahva yksintyöskentelyn perinne, mikä näkyy yhteistyön ja kommunikaation vaikeuksina, ihmissuhdeongelmina ja omien virheiden peittelynä.

Tutkimusaineisto koostuu 11 teemahaastattelusta, joiden tapaushenkilöt kokevat itsensä kiusaamisen uhreiksi. Haastatteluissa kuvattiin hyvin erilaisia opettajainhuoneita, kiusaajia, työyhteisöjä ja johtamiskulttuureja. Haastateltavien omat persoonat vaikuttivat tapahtumien kokemiseen ja osoittivat vaikeasti määriteltävän kiusaamisprosessin olevan tilannekohtainen erilaisten yhteensattumien summa. Paras tapa perehtyä jonkin yhteisön työpaikkakiusaamiseen olisi mielestämme ollut koko yhteisön tutkiminen observoinnin, haastattelujen ja kyselyjen avulla. Anonymiteetin ja resurssien vuoksi tutkimus keskittyy vain uhrien kokemuksiin.

Tutkimuksessa perehdytään erilaisiin kiusaamiseen liittyviin teemoihin, kuten kiusaajan ja kiusatun persoonallisuuksiin, työyhteisöön, kiusaamisen syihin ja seurauksiin sekä johtamiseen. Suppean otoksen välityksellä saatua tietoa ei voi yleistää kaikkiin opettajayhteisöihin. Lisäksi kiusaamiskokemuksen subjektiivisuuden vuoksi yleistäminen suoraan muihin tapauksiin ei ole mahdollista. Laadullisen tutkimuksen tuloksia ei ole tarkoituskaan sellaisenaan yleistää.

Kiusaamista erityisesti opettajayhteisöissä, on tutkittu vähän. Vaikeisiin ihmissuhteisiin ja henkiseen väkivaltaan liittyy paljon uskomuksia ja luuloja. Tämä tutkimus pyrkii tutustuttamaan lukijansa aiheeseen ja antamaan uusia näkökulmia sen tarkasteluun. Tutkimuksen tarkoitus on erityisesti korostaa työyhteisön toimivuuden ja ilmapiirin merkitystä opettajan työssä ja kuvata yhteisön toimivuutta haittaavia, osaksi tiedostamattomia ongelmakohtia. Koulun kulttuuriin vaikuttavien myyttien ja käsitysten tiedostaminen on lähtökohta kouluyhteisön kehittymiselle yksin puurtamisesta kohti

koko organisaation etuja ajavaa toimintaa. Samalla tutkimus antaa pohjan tarkemmalle jatkotutkimukselle.

Tutkimuksen keskeisiä teemoja ovat: *työpaikkakiusaaminen, opettajayhteisö, kouluorganisaatio, johtaminen, ammattitaidon myytti, kiusaaja, kiusattu ja kiusaamisen seuraukset ja syyt.*

2 KOULU TYÖYHTEISÖNÄ

2.1 Opettajan työstä

Opettajan työ on yhteisöllistä ja julkista, vaikka toisaalta koulut tuntuvat olevan suljettuja ja hieman eristyneitäkin laitoksia. Työ on hyvin sosiaalista ja päivän aikana opettaja työskentelee usein kymmenien oppilaiden ja useiden kollegojen kanssa. Hän joutuu toiminnassaan huomioimaan kaiken aikaa sekä lapset että työtoverit. Hän on ihmisten keskellä, ihmisiin vaikuttamassa ja ihmisten tarkkailun kohteena. Opettaja on solmu sosiaalisten suhteiden verkostossa. Häneltä odotetaan tietynlaista käyttäytymistä ja hän yrittääkin käyttäytyä niin kuin "opettajan tulee käyttäytyä". Opettaja yrittää ottaa toiminnassaan huomioon, mitä toiset -oppilaat, kollegat ja vanhemmat - häneltä odottavat (ks. kuvio 1). (mm. Karjalainen 1993)

Opettajan työtä pidetään stressaavana. Viinamäki (1997) toteaa väitöskirjassaan, että opettajat ovat työssään uupuneita. Opettajista 24% tunsi itsensä masentuneiksi. Lisäksi kolmannes opettajista oli tyytymättömiä ja pettyneitä työhönsä ja halusi vaihtaa alaa. (Karjalainen 1998, 12; Korhonen 1998, 30-31) Stressin kokeminen ja ulkopuoliset paineet heijastuvat opettajainhuoneen ihmissuhteisiin. Ongelmat opettajien välisissä suhteissa liittyvät usein asenteisiin ja arvostuksiin, katsomusten erilaisuuteen, yhteisen päätöksenteon vaikeuteen ja ikäpolvien väliseen jännitykseen. Työn yksinäisyys ja vaikeuksista vaikeneminen vaikeuttavat opettajien mielestä työyhteisön toimintaa. (Haavio 1951, 233-236; Koskenniemi 1982, 215) Opettajat pitävät harvoin työyhteisöään terapeuttisena (Mäkinen 1980, 172) ja kokevat myös ulkopuolisen tuen puutetta (Koskenniemi 1982, 219).

Ristiriitoja opettajien välillä aiheuttavat erilaiset tavoitteet, koulun johtaminen sekä erilaiset persoonat. Luokanopettajat kokevat, että heidän työtään seurataan kollegojen taholta ja heillä esiintyy tarvetta olla täydellinen opettaja. Opettajien mustavalkoinen oikeaan ja väärään jakava ajattelutapa syyllistää ja vääristää havaintoja todellisuudesta. Kasvatustyössä on kuitenkin vähän asioita, joista voidaan tarkasti sanoa, että asia on oikein tai väärin. Opettajien mielestä myös kilpailu ja kateus värittävät usein työyhteisön ilmapiiriä. Epäviihtyisyyttä loivat myös erilaiset opettajapersoonat, erityisesti vahvat yksilöt, jotka toivat näkökantansa äänekkäästi esille. (Räisänen 1993, 96-100)

Opettajainhuoneessa on paljon erilaisia asenteita, arvoja ja vakaumuksia. Koskeniemen (1982) mukaan erilaisten vakaumusten kunnioittaminen tuntuu olevan opettajille vaikeaa ja opettajien omat arvot ja vahvat näkemykset ovat melko joustamattomia. Kivisen (1985) mukaan erilaisuus sallitaan lähinnä vain taideaineiden opettajilla (Kivinen ym. 1985, 45-46). Tärkeää kuitenkin olisi, että erilaisista vakaumuksista huolimatta koulun opettajien kasvatuspäämäärät olisivat samoilla linjoilla. (Koskeniemi 1982, 215-216)

Jaksaakseen vastata työhön kohdistettuihin odotuksiin opettajat tarvitsevat kollegoidensa tukea ja luontevaa työtovereiden kanssakäymistä ja ongelmien yhteistä käsitteilyä (Karjalainen 1998, 13). Työtovereilta saatu sosiaalinen tuki on tutkimusten mukaan yksi tärkeimmistä voimavaroista työelämän stressitilanteissa (Leskinen 1996, 115). Yhteistyön toimivuus on yhteydessä työssä viihtymiseen ja psyykkiseen hyvinvointiin. Opettajien välinen luottamus heijastuu myös opettajan käyttäytymiseen luokassa ja sitä kautta luokkahuoneen ilmapiiriin. (Koskeniemi 1982, 218-219)

Opettajan työ on jatkuvaa kanssakäymistä oppilaiden, vanhempien, kollegojen ja muiden ihmisten kanssa. Kaikesta sosiaalisuudesta huolimatta opettaja tuntee itsensä yksinäiseksi työssään ja työyhteisössään. Usein ajatellaan, että yksinäisyyden kokeminen on lähtöisin ainoastaan yksilöstä ja hänen kokemusmaailmastaan. Karjalainen (1990) kuitenkin toteaa, että myös yhteisö saattaa omilla sosiaalisilla säännöillään saada opettajan tuntemaan yksinäisyyttä työyhteisössään. (Karjalainen 1990, 12; 1993)

Tällä vuosikymmenellä työssä viihtymiseen on alettu kiinnittämään enemmän huomiota ja ihmissuhteiden ja sosiaalisen tuen merkitystä työssä jaksamiselle pidetään yhä tärkeämpänä. Työpaikkakiusaamiseen suhtaudutaan vakavasti ja se on ollut ajankohtainen aihe julkisuudessa käydyissä keskusteluissa. Työpaikkojen henkistä väkivaltaa käsittelevissä tutkimuksissa on todettu, että julkisyhteisöjen työpaikat ovat erittäin alttiita kiusaamiselle. Lisäksi taloudellisessa lamassa on paljon aineksia ihmissuhdeongelmille ja esimerkiksi pelko työpaikan menettämisestä rohkaisee kiusaajaa. Vaikka kiusaamista tapahtuukin kaikenlaisilla työpaikoilla, muita enemmän sitä näyttää esiintyvän suljetuissa ja byrokraattisissa työyhteisöissä kuten sairaaloissa, kouluissa ja seurakunnissa (Tasala 1997, 6-7, 10; Vartia & Paananen 1992,39; Huhtinen 1991, 109-113).

2.1.1 Työhön liittyviä paineita ja odotuksia

Viime aikoina valtion ja kuntien säästötoimenpiteet ja leikkaukset ovat lisänneet opettajan työn paineita. Opettajat kokevat ammattinsa arvostuksen laskeneen lomautusten ja muiden leikkausten seurauksena. Valtion tai kunnan virkamies on silmälläpidon alainen ja verovaroin maksettu palkka tuntuu oikeuttavan opettajan työn arvostelun ja lisää osaltaan opettajien paineita. Opettajista työ tuntuu raskaalta ja turhauttavalta, sillä työn vaativuus on lisääntynyt kasvatusvastuun siirtyessä yhä enemmän kouluille ja toisaalta resurssit vastata kasvaviin paineisiin ovat vähäiset suurien luokkakokojen ja säästöjen vuoksi. Välillä tuntuu, että vaatimukset ovat mahdottomia. (mm. Kääriäinen ym. 1992, 27-28)

Opettajan työtä pidetään yleisesti vaativana ja raskaana. Opettajan työ muuttuu yhteiskunnan muutosten ohella jatkuvasti vaatien opettajiakin uudistumaan ja kehittämään työtään. Huono taloudellinen tilanne ja epävarmuus työpaikasta lisäävät kilpailua ja huonontavat työpaikan ilmapiiriä. Säästöt aiheuttavat sen, että työtä yritetään hoitaa vähemmällä henkilökunnalla, sijaisten palkkaamisessa säästetään, sairaslomia ei oteta ja kaiken tämän seurauksena työpaikan ilmapiiri ja ihmissuhteet kiristyvät.

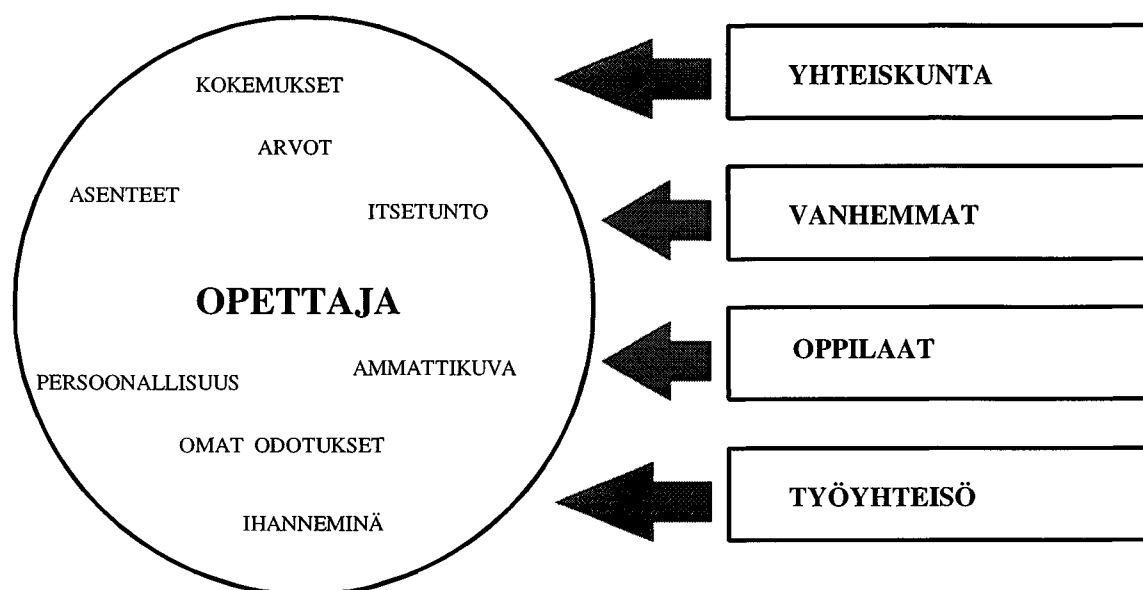
Vaikka opettajan työ onkin käytännössä melko vapaata, työn paineita lisäävät ammattiin liittyvät stereotyyppit ja ideaalit vaatimukset. Vuosisadan vaihteessa opettajalla oli vankka asema niin koulussa kuin sen ulkopuolellakin. Opettaja oli kulttuurin ja yhteiskunnan sivistyksen symboli, suorastaan myyttinen hahmo, jota kaikki kunnioittivat ja jopa pelkäsivät. Opettajan työn kutsumusluonnetta ja opetustaidon synnynnäisyyttä korostettiin. Opettajalla ei voinut olla ongelmia. Opettaja oli aina oikeassa ja hänen sanansa oli laki. (Karjalainen 1990, 40-42; 1993)

Tämän myötä opettajan ammattiin liittyy nykyäänkin odotuksia ja käsityksiä, jotka vaativat opettajien toimivan tietyillä tavoilla ja olevan 'kunnollisia' opettajapersoonia niin töissä kuin vapaa-ajallakin. Myös opettajat itse vaativat keskuudessaan itseltään ja kollegoiltaan virheettömyyttä. Karjalaisen mukaan opettajayhteisön tietoisuudessa ovat nykyajan koululaitos ja keskustelu opettajan asemasta, sekä jokapäiväinen koulutyö. Yhteisön sosiaalisessa piilotajunnassa puolestaan näyttävät olevan 1800-luvun toimintamallit, joiden vuoksi moderneista ajatuksista ja ideoista huolimatta ihmiset toimivat tiedostamattaan hyvin vanhojen ja vanhentuneiden kaavojen mukaan. (Karjalainen 1990, 52-53)

Vanhojen toimintamallien ja käsitysten säilymistä edesauttaa se, että entiset oppilaat, jotka ovat nykyisiä opettajia, opettavat oppilaitaan lähes samoin kuin heitä itseään on opetettu. Jo opettajankoulutukseen valinta tapahtuu siten, että sinne pääsee vain parhaiten koulussa menestyneitä oppilaita, jotka oletettavasti ovat sisäistäneet koulun tavat sekä perinteet ja tulkinnat 'hyvästä' opettajasta, oppilaasta, oppimisesta ja opettamisesta. Näin perinteet säilyvät. (Ikonen 1986, 78)

Ulkoisten paineiden ohella opettajat itse asettavat itselleen korkeita tavoitteita. Opettajan työ on luonteeltaan sellaista, että työn onnistumista on vaikea mitata, eivätkä työn tulokset useinkaan ole konkreettisesti nähtävissä. Tästä johtuen opettajat kokevat usein riittämättömyyttä ja turhautumista. Vaikka opettajuus -käsitys on nykyään laajentunut ja suvaitsevaisuus on lisääntynyt, ammattikulttuurin paine vaatii täydellisyyttä ja jaksamista. Epäonnistumiset ja virheet pidetään omiana tietona. Apua ja tukea on vaikea pyytää, sillä se olisi merkki heikkoudesta. Opettajan ammatin kutsumusluonne asettaa sanattoman vaatimuksen ylimääräiselle jaksamiselle. (Koskenniemi 1982, 215-216)

Kuviossa 1 on tiivistetty opettajan työhön kohdistetut paineet. Osa paineista ja odotuksista tulee ulkoa päin, mutta toisaalta myös opettajat itse vaativat itseltään täydellisyyttä, eivätkä salli itselleen epäonnistumisia. Omiin odotuksiin vaikuttaa paljolti opettajan persoona ja aikaisemmat kokemukset.



KUVIO 1. Opettajan työhön kohdistuu paineita usealta eri taholta.

2.2 Kouluorganisaatio

2.2.1 Byrokraattinen koulu yhteisö?

Koulun rakenne ei sinänsä ole byrokraattinen, sillä koulun sisällä ei ole virallista hierarkiaa, on vain rehtori ja opettajakunta. Silti kouluorganisaatio on byrokraattisen organisaation tavoin hitaasti muuttuva ja pyrkiväinen säilyttämään vanhoja tapoja ja käytänteitä. (Esim. Virkkunen ym. 1987, 32)

Koulu on kuitenkin hallinnoltaan byrokraattinen organisaatio ja koulua koskevat päätökset, jotka käsittelevät esimerkiksi määrärahoja ja opettajan palkkaus- sekä työllisyystilannetta, määrätään julkishallinnossa. Koulun toiminta perustuu eduskunnan säätämiin koululakeihin. Kouluhallitus määrittelee opetussuunnitelman perusteet valtakunnallisella tasolla ja tämän pohjalta kunnat laativat omat opetussuunnitelmansa, joita jokaisen koulun tulee noudattaa. Jokainen koulu puolestaan laatii oman työsuunnitelman, jota jokainen opettaja noudattaa. Opetussuunnitelman määräykset on laadittu melko yleisellä tasolla ja päätösvastuu onkin siirtynyt paljolti kouluille. Opettajat voivat osallistua koulun opetussuunnitelman laadintaan ja opettajan työ on suhteellisen vapaata ja itsenäistä. Toisaalta koulua koskevissa päätöksissä yksittäinen opettaja kokee vaikutusmahdollisuutensa kuitenkin vähäisiksi (Kääriäinen ym. 1992, 33).

Tällä hetkellä voimassa oleva Opetussuunnitelman perusteet otettiin käyttöön vuonna 1994. Tärkein muutos edelliseen opetussuunnitelmaan oli vallan hajauttaminen. Kouluille ja kunnille haluttiin antaa paremmat mahdollisuudet reagoida yhteiskunnan muutoksiin. Opetussuunnitelman tulisi olla koko koulun yhteinen asia, johon kaikkien on sitouduttava. (Pops 1994, 9) Nykyinen opetussuunnitelma antaa kouluille ja opettajille vapauden valikoida ja painottaa haluamiaan sisältöjä. Toisaalta mahdollisuus päättää melko vapaasti omasta työstään saattaa lisätä työhön sitoutumista, mutta toisaalta täytyy kuitenkin muistaa, että vapauten liittyy vastuu. Vapaus vaatii työntekijöiltä paljon yhteistä keskustelua ja yhteisten kasvatuspäämäärien hahmottamista. Vaikka opettajilla on erilaisia näkemyksiä ja vakaumuksia, olisi tärkeää, että heidän kasvatuspäämääränsä noudattaisivat samoja linjoja (Koskenniemi 1982, 215-216).

Työpaikkana koulu on vakaa ja turvallinen, työtehtävät pysyvät usein melko samanlaisina ja työajat ovat suhteellisen lyhyitä. Tämä saattaa myös aiheuttaa työntekijöille passivoitumista, eikä yhteisen organisaation kehittämiseen panosteta. Muutoksen

aikaansaaminen vaatii kaikkien työntekijöiden sitoutumista sen toteuttamiseen. Koulun byrokratialle on ominaista, että etenemismahdollisuudet työssä ovat huonot ja palkankorotukset erittäin vähäisiä. Nämä taas puolestaan saattavat vähentää työmotivaatiota. (Virkkunen ym. 1987, 33-34)

Koulu on *asiantuntijaorganisaatio*, sillä siellä työskentelevät opettajat ovat kasvatuksen ja opettamisen asiantuntijoita. Heillä on ammatinsa vaatima tutkinto sekä omalla alallaan korkeatasoista tietoa ja osaamista. (Eklund 1992, 30, 41-42) Rakenteeltaan asiantuntijaorganisaatiota sanotaan litteäksi. Sen hierarkiassa ei ole niin sanottuja väliportaita. Asiantuntijaorganisaatiossa työntekijät esittävät ideansa suoraan päättäjille ja toteuttavat ne itse. (Sipilä 1996, 159) Asiantuntijaorganisaation työntekijät ovat usein akateemisesti koulutettuja henkilöitä ja työssä tarvitaan analysointia ja ongelmanratkaisua (Eklund 1992, 63; Sipilä 1996, 23).

Ihanteellinen asiantuntijaorganisaatio olisi sellainen, jossa arvostetaan erilaisuutta, osallistumista, kehittymistä, avoimuutta ja jolla olisi muutoskykyä. Tiedonkulun tulisi olla avointa ja päätöksenteon hajautettua. Tämä ideaali tilanne ei kuitenkaan aina toteudu, vaan asiantuntijayhteisössä saattaa vallita korkea kunnianhimo ja *vahva yksilöllisyys*. Nämä saattavat aiheuttaa esimerkiksi avoimuuden puutetta, konflikteja ja yksintyöskentelyä. (Maunula 1992, 12-13)

2.2.2 Kouluorganisaation löyhäsidonnaisuus

Kouluorganisaation rakenteita kuvataan löyhäsidonnaisiksi, mikä tarkoittaa sitä, että yksittäisen opettajan työ liittyy muiden työhön heikosti (Orton & Weick 1990, 203). Opettajan ammattikuvaan kuuluu vankka yksintyöskentelyn perinne. Koulun työskentelylle on tyypillistä myös se, ettei sen aikuisten jäsenten työtä juurikaan arvioida, eikä opettajien pedagogisia kykyjä aseteta julkisesti kyseenalaisiksi kuin joissakin ääritapauksissa. (Kääriäinen ym. 1992, 32-33) Opetussuunnitelmat on määritelty melko yleisellä tasolla, mikä antaa opettajalle työssään melkoisen vapauden. Tähän vapauteen kuuluu kuitenkin aina vastuu. "...kun luokan ovi sulkeutuu, luokassa on vain yksi aikuinen, oppilaisiin verrattuna ylivoimainen vaikuttaja, joka voi saada aikaan korvaamattoman hyvää, mutta myös pahaa" (Kääriäinen ym. 1992, 31-32; myös Tarjamo 1979, 10-11).

Kun tavoitteet määritellään hyvin yleisellä tasolla, se voi johtaa siihen, että opettajan on vaikea mieltää työtään laajemman organisaation osana (Raitola 1986, 170).

Vaarana on se, että keskitytään vain työn hoitamiseen luokassa, eikä nähdä työn merkitystä laajemmin. Usein ei pidetä tärkeänä yhteisten kasvatuseriaatteiden löytämistä opettajien kesken tai ammatillista keskustelua muiden opettajien kanssa, vaan kaikki hoitavat hiljaa omaa työtään. Saattaa olla myös niin, että jotkut opettajat eivät ole tietoisia koulun yhteiskunnallisesta tehtävästä ja heidän on vaikea nähdä itseään esimerkiksi valtion työntekijöinä (Brodsky 1979, 14). Organisaation yhteisten tavoitteiden mukaan toimimisen ongelmallisuutta lisää myös se, että organisaation abstraktien ja epämääräisten tavoitteiden lisäksi niiden saavuttamista on melko vaikea todeta ja mitata. (Sveiby 1990, 216-222)

Rakenteiden irrallisuus näkyy myös ryhmien välillä. Esimerkiksi saman aineen opettajat ovat eniten tekemisissä keskenään. (Salo & Kuittinen 1998, 218) Toisaalta pienryhmittymien syntyminen on suuressa koulussa erittäin luonnollista. Nämä alaryhmit ovat suuressa koulussa yksilöille tarpeellisia, sillä niissä on helppo tuoda ajatuksia esille ja keskustella yhteisistä kiinnostuksen kohteista. Pienessä ryhmässä yksilön on helpompi löytää roolinsa kuin suuressa ryhmässä. Kuitenkin näille alaryhmille kehittynyt yhteinen kieli ja arvot hankaloittavat yhteistyötä muiden alojen asiantuntijoiden kanssa (Schein 1993, 49-50). Rakenteiden irrallisuus hankaloittaa yhteistä päätöksentekoa ja tehtyihin päätöksiin sitoutumista (Salo & Kuittinen 1998, 219).

2.2.3 Yksintyöskentelyn perinne

Opettajan työhön liittyy perinteisesti vapaus, vastuu, yksityisyys, itsenäisyys ja sekä pedagoginen että ainekohtainen asiantuntemus. Työn painopiste on luokkahuoneessa muusta organisaatiosta erillään. (Karjalainen 1991, 86-90; Hansen 1997, 121-123) Opettajan työn yksityinen luonne vaikuttaa koko kouluorganisaatioon. Viime vuosien muutokset esimerkiksi opetussuunnitelmissa, sekä laatuajattelu ja opetustyön monipuolistaminen asettavat haasteita koko kouluorganisaatiolle ja sen yksittäiselle jäsenelle. (Hansen 1997, 12-23) Tällaiset muutostilanteet paljastavatkin kouluorganisaation ristiriidat, jotka on tähän mennessä peitelty turvallisesti yksityisyydellä (Isosomppi 1996, 147, 155).

Myös Sahlbergin (1996b) mukaan koulujen keskeisin ongelma on niissä vallitseva yksinäisyyden ja eristyneisyyden perinne. Muutosten mukanaan tuomiin paineisiin

vastaaminen ei onnistu ilman tiivistä yhteistyötä. Perinteinen koulun kulttuuri estää todellisen ja pysyvän kehittymisen. Jotta pystyisi muuttamaan toimintatapojaan, ne on ensin kyseenalaistettava. Perinteisessä koulukulttuurissa tätä ei uskalleta tehdä, sillä opettajat pelkäävät paljastuvansa epätäydellisiksi. Oman toiminnan kyseenalaistaminen on vaikeaa. Tähän tarvitaankin tukea kollegoilta ja erityisesti rehtorilta. Sahlbergin mukaan uusien opetusmenetelmien omaksuminen edellyttää siis ensisijaisesti opettajien yhteisöllisyyden vahvistamista (Sahlberg 1996a, 222-223; 1996b, 60).

Kouluissa suurimpana haasteena tuntuu olevan työssä yksin pärjääminen ja omien tehtävien hoitaminen ilman palautetta johdon tai kollegojen taholta (Karjalainen 1991, 96-99). Onkin niin, että opettajat eivät ole kovin hyvin selvillä kollegoidensa työtavoista ja menetelmistä. Opettajat eivät käy seuraamassa toistensa opetusta: siihen ei ole tilaisuutta eikä siihen ole totuttu. (Haavio 1951, 236; Koskenniemi 1982, 216; Salo & Kuittinen 1998, 219) Jokaisen oletetaan pysyvän omalla reviirillään ja olemaan sekaantumatta muiden töihin. (Kääriäinen ym. 1992, 32-33). Todellinen ja avoin ammatillinen keskustelu, jossa voisi pohtia työtapojen etuja ja heikkouksia, työn ongelmia ja antaa toisille neuvoja, on vähäistä - jopa olematonta. Kun työn ongelmia ei tuoda esille, syntyy kuvitelmia, että hyvällä opettajalla ei ole ongelmia työssään. Yksin pärjäämisen sanaton vaatimus näkyy myös siinä, ettei apua pyydetä kuin vasta viime hädässä. Käsittelemme opettajan työn yksityisyyttä enemmän luvussa 3.3.

2.2.4 Vastaaminen yhteiskunnan muutoksiin

Nyky-yhteiskunta elää nopeiden muutosten aikaa. Esimerkiksi teknologian kehittyminen on tuonut kouluille uudistumisen paineita. Koulunkin tulisi palvella yhteiskunnan tarpeita. Toisaalta koulu on paljon jäljessä siitä kehityksestä mitä yhteiskunnassa tapahtuu. Syytä on tietysti vähäisissä taloudellisissa resursseissa, mutta myös koulun kulttuurissa, joka hidastaa uudistumista. (Galvin ym. 1990, 5; Välijärvi 1993, 144-146) Jos muutospainetta tulee ainoastaan ulkopuolelta, sen on todettu vaikuttavan hyvin vähän todelliseen muutokseen koulun käytänteissä. Tärkeintä olisikin, että motivaatio muutokseen ja koulun kehittämiseen syntyisi koulun sisällä.

Ensisijainen kehitystehtävä kouluissa olisi siis uuden, yhteistoiminnallisen koulukulttuurin luominen. Työntekijöiden pitäisi ymmärtää, että yksilöiden erilaisuus on

organisaation tärkein voimavara. (Sahlberg 1996a ja b) Toisen osaaminen ei ole uhka omalle menestykselle, vaan kaikkien erityisosaaminen palvelee yhteistä päämäärää. Vasta kulttuurin muutos mahdollistaa koulun toiminnan kehittämisen ja koko henkilöstön sitoutumisen siihen. Keskustelu olisi erittäin tärkeää yhteistyön kehittämisessä. Avoimesti keskustellessa voidaan tuoda esille uusia ideoita ja omia ajatuksia. Karjalaisen (1991) mukaan avoimen keskustelukulttuurin juurruttaminen kouluihin on kuitenkin vaikeaa, sillä koulussa ei keskustella avoimesti asioista, jotka liittyvät oman työn ongelmiin tai omaan ammattitaitoon. (Karjalainen 1991, 86-87)

Muutospaineessa syntyy monesti haluttomuutta muutokseen. Tämän taustalla on turvallisuuden ja säilyttämisen tarve. Muutoksen yhteydessä joudutaan luopumaan tutuista ja turvallisista toimintatavoista ja tämä herättää pelkoa ja epävarmuutta. Pelätään myös mahdollista epäonnistumista. Hämäläisen ja Savan (1989) mukaan muutokseen saatetaan reagoida myös ihannoimalla vanhaa. Kun kaikki vanhat menetelmät ja ratkaisut ovat hyviä, mitä niitä turhaan muuttelemaan. Toisaalta kriittinen suhtautuminen muutokseen on hyväksi. Muutosta ei pitäisi aloittaa vain muutoksen vuoksi, vaan täytyy huolella ja realiteetit huomioon ottaen paneutua sen etuihin, haittoihin ja toteuttamiseen. (Hämäläinen & Sava 1989, 117-119,122)

Opettajalla on usein suuret odotukset mennessään uuteen työpaikkaan ja hän haluaa olla mukana kehittämässä koulun toimintaa. Uusi työntekijä uusine ajatuksineen aiheuttaa kuitenkin uhkan vaatimalla työyhteisön kehittymistä (Bion 1979, 119). Uudenlaisia persoonallisia työtapoja saatetaan vierastaa niin kollegoiden kuin vanhempien taholta, ja nuoressa juuri koulutuksen käyneessä opettajassa alkaa alun innostuksen jälkeen prosessi, jota kutsutaan sosiaalistumiseksi ammattiin. Tässä prosessissa opettaja alistuu, mukautuu vanhoihin käytänteisiin ja unohtaa koulutuksessaan saamansa ideat. Mukautumalla koulun rutiineihin hänen ei tarvitse taistella muita vastaan ja hän pääsee täten helpommin sisälle työyhteisöön. (Kääriäinen ym. 1992, 33) Sopeutuminen vanhaan luo viihtyvyyttä ja ryhmän hyväksyntää, mutta toisaalta vangitsee vanhoihin tapoihin ja ehkäisee luovuutta (Hämäläinen & Sava 1989, 28).

3 OPETTAJAINHUONE RYHMÄNÄ

Sosiaalipsykologiassa ryhmä -käsitteellä tarkoitetaan suhteellisen pientä määrää ihmisiä, kuitenkin niin, että vähintään kolme ihmistä on keskenään vuorovaikutuksessa ja samalla tuntee olevansa osa ryhmää. Varsinaisen ryhmän ihmisjoukosta kuitenkin tekee vasta sen yhteinen tavoite tai tarkoitus ja kaikkien ryhmän jäsenten toimintaa säätelevät yhteiset normit. Ryhmän ei kuitenkaan tarvitse olla pysyvä ja se voi kokoontua vain yhdenkin kerran. Työyhteisöissä, kuten opettajayhteisöissä, on kyseessä vertaisryhmä, jossa vuorovaikutus on vaativaa. Sosiaalisten taitojen, toisten huomioimisen, kompromissien tekemisen ja omien tunteiden hallitsemisen lisäksi vertaisryhmä on emotionaalisesti tärkeä ja auttaa rakentamaan minäkuva. (Salmivalli 1998, 11-14)

3.1 Ryhmän toiminnan tiedostamattomat tekijät

Ryhmän toimintaa pyritään näkyvästi ohjaamaan virallisten roolien, normien ja valtajajon, yhteisten sopimusten pohjalta. Opettajainhuoneen konfliktien ja henkilöiden välisten erimielisyyksien takana vaikuttavat suuresti kuitenkin myös opettajayhteisön tiedostamattomasti muodostamat rooli-, normi- ja kommunikaatiojärjestelmät. Opettajilla on oma ammattisidonnainen tiedostamaton taipumuksensa suhtautua esimerkiksi kommunikointiin ja yhteistyöhön kollegoiden kanssa. Epäviralliset normit, roolit ja valtajako tekevät yhteisöstä toisaalta kiinteän ja turvallisen työskentely-ympäristön, mutta toisaalta ne luovat pohjan konflikteille ja itsestäänselvyyksinä jarruttavat yhteisön kehittymistä (ks. Jauhiainen & Eskola 1994, 115-116; Himberg 1996, 2).

3.1.1 Roolipeliä

Työyhteisö odottaa tiedostamattaan jokaiselta jäseneltään tietynlaista roolikäyttäytymistä suhteessa muihin työntekijöihin. Yksilön aikaisemmat ryhmäkokemukset, tarpeet, tavoitteet ja itsetunto ohjaavat sitä, kuinka pitkälle hän on valmis ryhmän painostuksen alaisena toimimaan. Yksilön rooli ryhmässä riippuu paljon siitä, kuinka vahvasti yksilö

uskoo omiin toimintamalleihinsa ja käsityksiinsä toimivasta ryhmästä. Voimakkaan identiteetin omaavan jäsenen toiminnan seurauksena ryhmään saattaa syntyä kokonaan uusi rooli tai toiminnan normi. Roolit yhteisössä ovat siis paitsi yhteisön asettamia oletuksia myös yksilön itse muokkaamia. (Jauhiainen & Eskola 1994, 118; Himberg 1996, 28-29)

Ryhmän uuden jäsenen asema ja rooli vakiintuvat nopeasti, jo ensivaikutelman perusteella (Salmivalli 1998, 15-16). Ongelmia syntyy silloin, kun yksilön rooli yhteisössä ei ole selkeästi määritelty, edes tietoisella tasolla. Rooliodotusten ristikkäisyys ja yksilön omat käsitykset asemastaan yhteisössä luovat epävarmuutta ja ristiriitatilanteita. Yleisintä roolien epäselvyys onkin ammattiteissa, joille ovat tyypillisiä yleensä myönteisinä piirteinä pidetyt työn vaihtelevuus ja itsenäisyys. (Kalimo 1987, 70)

3.1.2 Nokkimisjärjestys

Kouluyhteisö rakentuu perinteisesti valta-alistus -mallin mukaisesti, mistä löytyvät usein ainekset opettajien keskinäiseen henkiseen väkivaltaan (Vartia 1992b, 96). Kaikilla opettajilla on kouluyhteisössä virallisesti yhtä suuri vaikuttamisen mahdollisuus, minkä vuoksi opettajainhuone tarvitsee epävirallisen valtarakenteen selkeyttämään rooleja ja päätöksentekoa, toisin kuin esimerkiksi yritysmaailmassa, jossa viralliset valtaajat ovat merkittävämpiä. Opettajainhuoneen valta kuuluu virallisesti rehtorille, mutta ryhmän jäsenillä on yleensä valmis, monesti tiedostamaton käsitys siitä, millaisille henkilöille epävirallista valtaa jaetaan. Valta keskittyy usein näkyvimmälle ja voimakkaimmalle persoonalle, joka puhuu epäröimättä, kritisoi ja kommentoi - hänellä on vaikutusvaltaa. Ryhmä voi toimia yhden epävirallisen johtajan ohjailemana hyvinkin tehokkaasti, mutta useamman voimakkaan jäsenen pyrkiminen vallan huipulle johtaa taisteluun valtasuhteista, jolloin ryhmän kommunikointi lukkiutuu ja viihtyvyys vähenee. Epävirallinen valtajako tekee yhteisöstä ´epäreilun´, sillä demokratian pelisäännöt eivät päde. (Jauhiainen & Eskola 1994, 125; Hämäläinen & Sava 1989, 62)

Ihmisellä on tiedostamattaan ryhmässä tarve sosiaaliseen nousuun, minkä yhteydessä puhutaan usein nokkimisjärjestyksestä. Tämä tarve itsetehostukseen on tyydytettävissä vain sosiaalisessa kontekstissa. Sosiaalisessa kentässä jokaisella yksilöllä on paikkansa ja kahden henkilön välinen arvojärjestys on helppo ratkaista. Yksilöt tietävät aina, kuka on

heidän ylä- ja alapuolellaan, ja sen vuoksi heidän persoonansa luonne on huomattavissa määrin sosiaalisen aseman määräämä. (Kaila 1982, 228-230, 257) Muiden yläpuolelle kohotakseen yksilön ei aina välttämättä tarvitse nousta organisaation virallisella arvoasteikolla. Monesti riittää pelkkä sosiaalinen karisma ja tiedostamaton pyrkimys hallita muita.

Vaikka opettajat korostavat yhteistyön merkitystä ja jokainen on virallisesti yhteisön tasa-arvoinen jäsen, syntyy opettajayhteisöihin nokkimisjärjestyksiä. Syrjimisen todellista syytä ei ole aina helppo tunnistaa, mutta hyviä esimerkkejä ovat ikä, sukupuoli, koulutus tai työsuhteen vakinaisuus. Nokkimisjärjestys on esimerkki siitä, kuinka valta on jakautunut epävirallisesti suosien niitä henkilöitä, joilla on vaikutusvaltaa ja joiden hyväksyntää yleisesti halutaan. Koko ryhmä onkin tiedostamattaan sisäistänyt valtaan ja statukseen liittyvät stereotypiat sekä käsitykset siitä, millaisia ovat korkean tai matalan arvovallan tuntomerkit. Näitä tiedostamattomia käsityksiä ei ole helppo muuttaa, sillä vallanjaossa saadusta korkeasta asemasta ei yleensä olla valmiita luopumaan ilman aggression osoituksia. (mm. Hämäläinen & Sava 1989, 28, 62; Schein 1987, 89)

3.1.3 Normit - toiminnan säännöt

Virallisten sääntöjen ohella työyhteisön toimintaan vaikuttavat epäviralliset normit, tavat, perinteet ja myytit, joiden ohjailemana opettajainhuone tiedostamattaan hyvin pitkälle toimii. Nämä normit määräävät esimerkiksi sen, miten koulussa suhtaudutaan perusarvoihin, konflikteihin tai erilaisuuden uhkaan. Yhteiset tiedostetut ja tiedostamattomatkin normit luovat toisaalta turvallisen ilmapiirin, mutta saattavat sotia keskenään aiheuttaen konfliktitilanteita. Esimerkiksi omaamalla hyvän työmoraaalin työntekijä saattaa toimia vastoin epävirallista ´älä erotu muista´ -normia. Ulkopuolisen on vaikea havaita kaikkia ryhmän toimintaan vaikuttavia tiedostamattomia normeja, mutta hankalimpia ovat ne normit, joita edes ryhmän jäsenet eivät tiedosta. Opettajainhuoneen vuorovaikutusongelmat ja konfliktit kielivät kuitenkin niiden olemassa olosta. Ajan myötä normeista tulee itsestään selviä yhteisön sisäisiä toimintatapoja, joihin on vaikea puuttua ja vaikuttaa. Tämän vuoksi opettajainhuoneen täytyisi välillä pysähtyä tarkastelemaan normejaan kriittisesti ja nostaa ne yhteisön tietoisuuteen, sillä vain normeja vastustamalla työyhteisöä voidaan kehittää. (Himberg 1996, 25-27; Jauhainen & Eskola 1994, 121-122)

3.1.4 Kommunikaatio- opettajien kompastuskivi?

Kommunikointi ryhmän jäsenten välillä on ryhmän kiinteyden vuoksi tärkeää. Ryhmän koon kasvaessa keskustelu kaikkien jäsenten välillä ei kuitenkaan ole mahdollista. Yksityinen jäsen joutuu tällöin korvaamaan puuttuvan palautteen omilla mielikuvillaan, toiveillaan ja peloillaan - hän on alttiina väärintulkinnoille. Näiden mielikuvien pohjalta ihmiset herkästi arvostelevat toisiaan, minkä vuoksi ryhmän jäsenten välille syntyy harhaluuloja ja väärinkäsityksiä. Vuorovaikutuksen ongelmat syntyvät osaksi myös koko yhteisön näkyvistä ja näkymättömistä säännöistä, normeista ja valtarakenteista. (Lönnqvist 1985, 37; Karjalainen 1990, 49)

Opettajainhuoneessa keskustelu saattaa luoda kuvan hyvästä työskentelyilmapiiristä. Vaikka opettajainhuoneessa usein voidaankin puhua ammatillisista, jopa ammattitaidollisista asioista, suojaudutaan omiin ongelmiin ja ammattitaitoon kohdistetulta kritiikiltä lörpöttelyllä ja viittaamalla esimerkiksi mahdottomiin oppilaisiin. Työstä puhumattomuutta selitetään yleensä heikolla itsetunnolla tai vaikkapa arkuudella, mutta syytä voi etsiä myös opettajainhuoneen myyttisestä rakenteesta. Todellinen puhuminen työstä ahdistaa. Myös ihmisten yksityisasiat käsitellään helposti kuiskutellen asianomaisten selän takana, ryhmän kiinteyden kustannuksella. Opettajainhuoneissa pieniä juoruryhmiä tuntuu kehittyvän jatkuvasti. (Karjalainen 1990, 27; 1991, 16,86,79)

Opettajainhuone on yleensä jakautunut *kuppikuntiin*. Ryhmien keskinäiset kahvikuppikeskustelut eivät varsinaisesti ole tärkeä osa opettajien työskentelyä, mutta niiden vaikutus vuorovaikutuksen luomiseen ja ylläpitoon on tärkeä (Cochran-Smith & Lytle 1992, 310). Usein ollaan sitä mieltä, että kuppikunnat kertovat työyhteisön heikosta kommunikaatioilmapiiristä. Niitä kuitenkin tarvitaan, varsinkin isommissa yhteisöissä, sillä kuppikuntiin kuuluvat löytävät niistä tukea itsetunnon ja identiteetilleen samoin ajattelevilta ihmisiltä. Vasta kun kuppikunnat eristäytyvät muista ryhmistä ja muodostavat työpaikalle klikkejä, työpaikan ilmapiiri on uhattuna. Klikkien välinen epäluulo ja kateus vaikeuttavat tällöin päätöksentekoa, sillä ryhmittymät ajavat usein omaa etuaan. (Perkka-Jortikka 1994,12,19)

Opettajainhuoneen ristiriidat esiintyvät varsinkin uudelle opettajalle kuppikuntien ja klikkien muodossa. Klikit voivat muodostua ikäryhmien, arvostusten, opetusmenetelmien tai jopa sen mukaan, ketä opettajaa mahdollisesti kiusataan. (Tasala1997, 134)

Nämä ryhmät yrittävät voittaa tulokkaan puolelleen, mikä on yleensä helppoa, sillä uusi työntekijä kokee turvallisuutta saadessaan kuulua johonkin ryhmään (Tasala 1997, 134; Himberg 1996,23). Uusi tulokas saattaa myös osallistua kiusaamiseen kokeakseen jonkin ryhmän hyväksynnän.

Jos uusi opettaja valitsee puolueettomuuden, se on kirjoittamattoman säännön mukaan osoitus uuden opettajan ylimielisyydestä. Tällöin koko opettajainhuone saattaa kääntyä tulokasta vastaan. Vain hyvin voimakas henkilö kykenee säilyttämään oman harkintakykynsä ja linjansa silloin, kun erilaiset klikit koettavat saada häntä puolelleen. Hylätyn kuppikunnan opettajien kanssa voi olla vaikea päästä hyviin väleihin, mutta jos puolueettomana pysyminen onnistuu ja työntekijä sietää painetta, hänet saatetaan hyväksyä opettajainhuoneen jäseneksi. (Tasala 1997, 134-135)

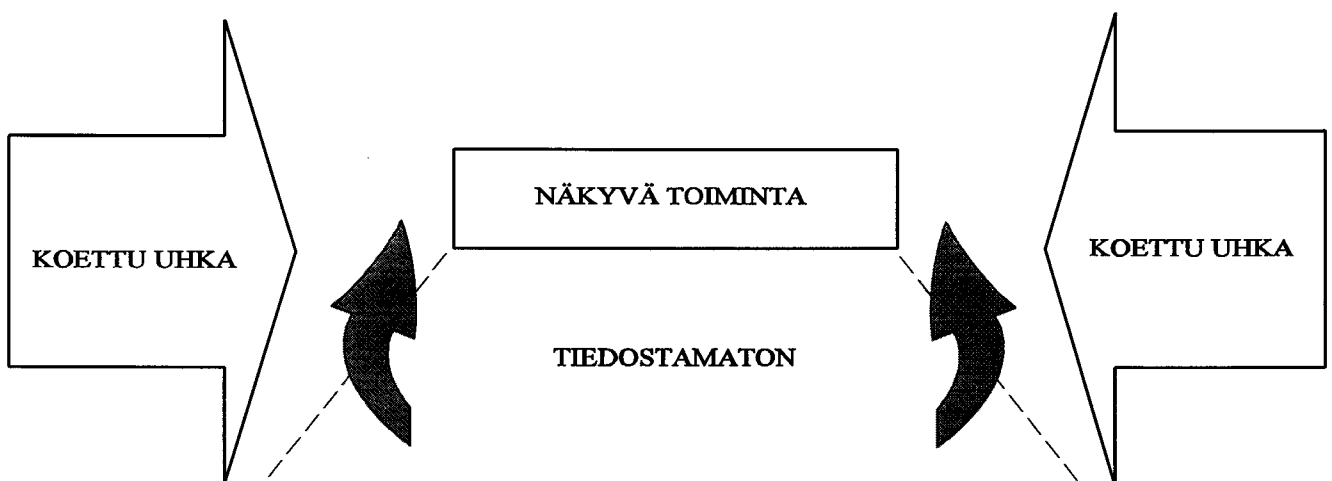
3.2 Perusolettamukset - ryhmän keino selviytyä kriisissä

Ryhmän toimintaa tarkastellessa täytyy aina huomioida sen toiminnan tiedostamaton psyykkinen puoli. Ryhmän toiminta on aina kaksiulotteista, toisaalta tiedostettua toisaalta vaistonvaraista ja tiedostamatonta. Bion (1979) nimittää edellä mainittuja toiminnan eri puolia työryhmätoiminnaksi (tietoinen) ja perusolettamustoiminnaksi (tiedostamaton). Työryhmätoiminta on ryhmän näkyvää, rationaalista ja todellisuuteen pohjautuvaa tavoitteellista toimintaa. Perusolettamustoiminta on ryhmän jäsenten psyykkisten tarpeiden tyydyttämiseen tähtäävää tiedostamatonta toimintaa, mikä yleensä haittaa tietoista toimintaa ja tavoitteiden saavuttamista. Perusolettamustoiminta näkyy ryhmässä tunnepitoisena ja irrationaalisenä käyttäytymisenä, valtataisteluina, vuorovaikutuksen häiriöinä ja rooliristiriitoina. Usein ryhmän toiminnasta voi olla vaikea päätellä, onko se tiedostettua vai tiedostamatonta. Sekä tiedostamaton että tiedostettu puoli vaikuttavat ryhmän toimintaan, usein toisen ollessa kuitenkin enemmän vallalla. Perusolettamustoiminta aktivoituu yleensä ryhmän ajaututtua kriisiin, jolloin ryhmä tuntee olemassa olonsa uhatuksi (kuvio 2). (Bion 1979,110-117, 143)

Perusolettamustoiminta opettajainhuoneessa

Jos opettajien on vaikea löytää yhteistä tavoitetta ja toimia työryhmätoiminnan ohjaamana, edellä esitetty tiedostamaton perusolettamustoiminta nousee esiin. Ryhmän jäsenten henkilökohtaiset tarpeet, tavoitteet ja yksilölliset taipumukset muodostavat koko ryhmälle yhteisen perusolettamuksen, joka astuu perustehtävän suorittamisen rinnalle. Tämä yhteinen tarve ei liity mitenkään perustehtävän suorittamiseen. (Bion 1979, 126-127; Huhtinen 1991, 21,25; Schein 1987, 162-164, 171-175)

Perusolettamustoiminta on hyvin sattumanvaraista ja kontrolloimatonta. Kuten kuviossa 2 käy ilmi, erityisesti kriisi- ja ongelmatilanteissa ryhmä turvautuu epärationaalisiiin keinoihin säilyttääkseen ryhmän turvallisuuden (kuvio 2). Perusolettamukset näkyvät ryhmän toiminnassa ja siinä kuinka perustehtävän mukainen tavoite saavutetaan. Esimerkiksi, jos opettajat keskusteluissaan välttelevät omaa perustehtäväänsä, kasvatuseriaatteita käsitteleviä aiheita, se ei edistä tietoista perustehtävän suorittamista. Opettajat tyydyttävät ensisijaisesti tiedostamattomia, esimerkiksi ryhmään kuulumisen tarpeitaan työryhmätoiminnan jäädessä toisarvoiseksi. Bionin (1979) mukaan perusolettamustoiminta ei vaadi yksilöltä yhteistyökykyä vaan perustuu yksilön voimakkaaseen tarpeeseen kuulua ryhmään ja omaksua sen perusolettamus, kollektiivinen mielentila. (Bion 1979, 32, 43-44, 127; Schein 1987, 162-164)



KUVIO 2. Ryhmän tiedostamaton reagointi kriisissä

Bion (1979) jakaa perusolettamukset kolmeen eri ryhmään. Hänen perusolettamuksensa ovat hyvin johtajakeskeisiä, ja niissä korostuu johtajan merkitys ryhmän toiminnalle.

3.2.1 Riippuvuusoletus

Riippuvuusoletusryhmän jäsenten suhde johtajaan on hyvin lapsenomainen. He ovat ilman johtajaa avuttomia ja heidän toimintansa on riippuvainen johtajan toiminnasta ja hyväksynnästä. Riippuvuuden ohella muutkin lapsenomaiset tunteet kuten kateus, mustasukkaisuus ja kilpailu nousevat esiin. (Bion 1979, 112-114) Esimerkiksi koulu- luokista on helppo löytää edellä mainittuja piirteitä. Vaikka riippuvuus johtajasta onkin toisaalta edellytys luokan toiminnalle, saattaa sokea tukeutuminen yksin johtajaan vaikeuttaa tiedostetun tehtävän suorittamista.

Bionin (1979) mukaan äiti-lapsi -symbioosia muistuttava riippuvuus on ryhmän olemassaolon lähtökohta. Juuri riippuvuuden vuoksi ryhmän perusolettamukset ovat hyvin johtajakeskeisiä, sillä riippuvuuden tyydyttäminen ryhmässä liittyy nimenomaan ryhmän johtajaan, eritoten epäviralliseen johtajaan. Ryhmä olettaa alitajuisesti, että johtajakin on symbioosisuhteessa ryhmän kanssa. (Bion 1979, 112-114)

Myös opettajainhuoneen jäsenillä on tiedostamaton tarve löytää keskuudestaan johtohahmo, jonka tekemiset ja arvostukset vaikuttavat heidän käyttäytymiseensä. Aina ei ole kyseessä koulun rehtori vaan hyvin usein johtajaksi valikoituu joku näkyvä persoona opettajien keskuudesta. Tämä epävirallinen johtaja muodostuu joskus uhkaksi viralliselle johtajuudelle ja varsinaisen johtajan tulisikin huomata, milloin hänen vaikutusvaltansa on luisumassa käsistä. Kiusaamistilanteissa kiusaaja on hyvä esimerkki epävirallisesta johtajasta.

3.2.2 Taistelu vai pako?

Jos ryhmä kokee olevansa joltakin taholta uhattuna, se reagoi taistelu-pako -oletuksella. Johtaja vaikuttaa suuresti siihen, ryhtyykö ryhmä puolustautumaan vai pakenemaan, sillä hän voi ohjata ryhmän käsitystä siitä, korjaantuuko tilanne vihamiehen tuhoamisella vai välttelyllä. (Bion 1979, 116-117) Esimerkkinä taistelu-pako -oletuksen ilmenemisestä opettajainhuoneessa voisi olla tilanne, jossa koulun opettajat etsivät vihalleen syntipukin. Yhteisen vihollisen ansiosta opettajat tuntevat yhteenkuuluvuutta.

Taistelupako -ryhmä suhtautuu vihamielisesti, jos sen omaa käyttäytymistä ja olemusta tarkastellaan ryhmän ongelmien aiheuttajana. Ryhmän syyllisyydentuntemusten aiheuttaman syntipukkiajattelun kohteena voi olla niin johtaja, ryhmän jäsen kuin ulkopuolinenkin henkilö. (Bion 1979, 116-117) Koska syntipukiksi täytyy löytää yksi henkilö tai ryhmittymä, helpoiten sellaiseksi valikoituu mahdollisimman erilainen tai ajatusmaailmaltaan poikkeava yksilö. Tämä eroavaisuus ei välttämättä liity mitenkään varsinaiseen ryhmän ongelmaan, ja sen vuoksi syntipukiksi voikin valikoitua kuka tahansa.

Taistelun ohella toinen tapa reagoida uhkaan on pakeneminen. Tällöin tilanne ratkaistaan usein klikkiytymällä. (Bion 1979, 116-117) Klikeissä ihminen Mäkisen (1997) mukaan tuntee olonsa turvallisemmaksi ja `kodinomaisemmaksi` kuin suurissa ryhmissä (Mäkinen 1997). Toisaalta pakeneminen saattaa johtaa eristäytymiseen. Ryhmän jäsenet ajautuvat työskentelemään omissa oloissaan, eikä tukea ja turvaa enää haeta opettajainhuoneesta, sillä työyhteisön merkitystä ei nähdä enää tärkeänä.

3.2.3 Parinmuodostusoletus

Toivottomassa kriisitilanteessa ryhmä saattaa asettaa toivonsa kahteen henkilöön, joiden uskotaan voivan ratkaista koko ryhmää koskeva ongelma. Pari ei ehkä koskaan kykene tähän, mutta tärkeintä ryhmän kannalta onkin ongelman ratkaisun odottaminen. Jos odotus palkitaan, parinmuodostusoletus menettää merkityksensä. (Bion 1979, 115-117; Huhtinen 1991, 23-25) Myös parinmuodostuksen yhteydessä on hyvin tavallista työyhteisön klikkiytyminen, joka tekee ryhmästä aina tehottoman, sillä klikit hallitsevat työilmapiiriä tehtävään suuntautumisen sijasta (Huhtinen 1991, 25).

Bionin (1979) näkemyksiä voisi tulkita siten, että opettajainhuone, jonka turvattomuuden tunnetta johtajuus ei riitä tyydyttämään, saattaa pyrkiä vahvistamaan johtajuutta etsimällä jonkun henkilön rehtorin työpariksi ja tueksi. Ajatellaan, että tämä henkilö yhdessä rehtorin kanssa pystyisi johtamaan opettajainhuonetta tyydyttävämmin. Johtajuus korjataan työyhteisölle edulliseksi saattamalla tietyt henkilöt yhteen. Aina ei kyseessä tarvitse kuitenkaan olla parin löytäminen rehtorille, vaan hänet voidaan hyvinkin syrjäyttää parinvalinnassa ja opettajat löytävät mielestään kyvykkäät henkilöt keskuudestaan.

Vaikka ryhmä pyrkiikin tiedostamattaan pitämään yllä sen hetkistä perusolettamus-tilaansa, ryhmän tila muuttuu jatkuvasti. Työryhmä- ja perusolettamustoiminnan välille syntyvä jännite saa aikaan sen, että tutut tavat ja roolit mukautuvat uusiin, vaikka vanhoissa pitäytyminen tuntuisikin turvallisemmalta. (Schein 1987, 171-175) Perusolettamusten hallitessa opettajainhuoneen ilmapiiriä on helppo kuvitella niiden olevan syynä moniin ongelmiin niin ihmissuhteissa kuin organisatorisissakin kysymyksissä.

3.3 Opettajat yksilöinä yhteisössä

3.3.1 Yksilön ja yhteisön välinen suhde

Suomalaisessa kulttuurissa ammatti on keskeinen yksilöä määrittävä elementti. Opettajan ammatissa vaikuttaa kuitenkin siltä, että ennemminkin yksilön ammatillinen minä määrittää työtä ja suhdetta siihen. (Räisänen 1996, 11) Opettajuudesta puhutaankin usein tietynlaisena yksilön ominaisuutena, jolle ammattietiikka asettaa korkeat vaatimukset. Vaatimukset kohdistuvat ihmisen persoonaa kuvaaviin asioihin, kuten korkeaan moraaliiin, arvoihin, erehtymättömyyteen ja loogisuuteen. Vaikka opettajien ammatilliset minät ja suhtautuminen työhön voivat olla keskenään hyvinkin erilaisia, heistä voi löytää yhteneviä piirteitä - muodostavathan he yhden yhteiskuntamme isoimmista ammattiryhmistä. Vaikka jokaisen ammatillinen minä omalta osaltaan muokkaa työyhteisöä, myös yhteisön merkitys yksilön ammatillisen minän kehittymiselle on tärkeä.

Yksilön ja yhteisön välillä vallitsee suhde: Yksilö vaikuttaa aina ryhmän toimintaan ja jokainen ryhmän jäsen on vastuussa paitsi omasta, myös ryhmän käyttäytymisen seurauksista, sillä ryhmä ei muuta käyttäytymistään, elleivät yksilöt kykene toimimaan uudella tavalla. Toisaalta myös ryhmä vaikuttaa yksilön käyttäytymiseen. Yksilön ja ryhmän tarkastelua ei täten voida täysin erottaa toisistaan - yksilö kokee kaiken sosiaalisen ympäristönsä kautta. (Nasenius 1996, 121; Bion 1979, 90, 101; Mead 1934, 6-7, 321) Opettajayhteisö pyrkii muokkaamaan jäsentensä persoonallisuutta osaksi yhteisöä. Ryhmän paineen merkitys nousee esille, kun yhteisöstä ryhdytään etsimään kiusatulle puolustajia. Kukaan ei halua nousta yhdessä kiusatun kanssa poikkeavaksi yhteisön jäseneksi.

Ihmisten kanssakäymisen katsotaan tuovan mukanaan kahdenlaisia ongelmia: yksilöllisten erojen ongelmia ja itseyyden ongelmia. Usein oletetaan, että kaikki ihmiset voidaan sijoittaa johonkin ryhmään, ja siten selittää hänen käyttäytymistään. Kuitenkin samanaikaisesti on todettu, ettei ihmistä voi ymmärtää ryhmänsä kautta vaan yksilönä. Ja toisaalta mikään psykologinen arvio ihmisestä ei voi koskaan olla täydellinen. (Radford & Kirby 1977, 10, 14, 19-20) Täten myös täydellisen uhri- tai kiusaajapersoonan, kiusaamistilanteen tai oikean reagoimisen löytäminen on vaikeaa, mutta joitakin yhteisiä piirteitä edellä mainituille ehkä voidaan löytää.

Kun ihminen leimataan yhteisössään, hän jää normaalien ihmissuhteiden ulkopuolelle - hänet eristetään. Erityisesti laitoksissa, kuten koulussa, on vaarana sosiaalisten suhteiden ja niiden kautta henkilökohtaisen identiteetin menettäminen. Ihmisen persoonan muuttaminen onkin suhteellisen helppoa. Joillekin yksilöille on kunniakysymys saada toiset muuttamaan peruuttamattomalla tavalla. Mielestämme työpaikkakiusaamisessa voidaan nähdä samantyyppisiä merkkejä kuin esimerkiksi vankiloissa, joissa vangit eristettiin yksinäisyyteen ja heidän taukoamattoman kuulustelemisensa päämääränä oli luoda sietämätön tilanne, josta oli mahdollisuus päästä pois vain nöyrytyksellä ja mukautumalla. (Ks. Radford & Kirby 1977, 90-93) Myös kiusaaja pyrkii muuttamaan uhrinsa persoonallisuutta rajoittamalla tämän mahdollisuuksia itsenäiseen toimintaan ja alistamaan tämän oman valtansa alle.

Organisaatiokulttuureissa on meneillään yksilön ja yhteisön välinen konflikti. Organisaatiot näyttävät olevan menossa joko 'yksilöitymisen' tai 'itsellistymisen' suuntaan. Itsellisen reviiirin voittaminen ja hallitseminen koetaan kunniakysymyksenä ja sen merkitys on ikäluokkien nuoretessa yhä korostumassa. Syntymässä on ristiriita: kulttuurillisesti edellytetty itsellisyys törmää integroituvaan yhteisörakenteeseen. Työorganisaation muutoksista selviytyminen, niitä vastaan kamppaileminen ja niihin sopeutuminen näkyvät yksilöiden sosiaalisessa käyttäytymisessä. (Kortteinen 1997, 312-313)

3.3.2 Sosiaalinen minäkuva

Ihmisen aikaisemmat kokemukset, tunteet ja tarpeet vaikuttavat siihen, kuinka yksilö määrittelee muut ihmiset ja itsensä ryhmän jäsenenä. Mitä pitempään ihmiset toimivat sosiaalisissa suhteissa, sitä enemmän nämä suhteet vaikuttavat heidän minäkäsityksiinsä,

sillä minäkäsitys muodostuu pääasiassa muilta saadun palautteen avulla. Minäkäsityksessä on siis kysymys siitä, millaisia arvioita yksilö olettaa muilla itsestään olevan. Tämä ei kuitenkaan kerro sitä, millainen tämä kuva todellisuudessa on, sillä yksilön kokema maailma ja käsitykset muista ihmisistä eivät välttämättä vastaa todellisuutta. Havaintomme ja tulkintamme ovat kontrolloimattomia, persoonallisesti värittyneitä ja yksipuolisia. (Bion 1979, 101; Mead 1934, 321; Huhtinen 1991, 28-29; Schellenberg 1988, 53)

Persoonallisuuden kehittyminen on jatkuvaa. Kukaan ei kuitenkaan tule yksin tietoiseksi itsestään, vaan siihen tarvitaan sosiaalisia suhteita ja ihmisten välistä vuorovaikutusta. (Ojala & Uutela 1993, 23-24) Yksilön minuus onkin elämänikäinen reflektiivinen projekti, jonka aikana ihminen tutkii itseään yhä uudestaan ja rakentaa minäkuvaansa tietoisilla valinnoilla (Jauhiainen & Eskola 1994, 16). Persoonallisuuden kehittyessä, voidaan myös kiusaamisella olettaa olevan vaikutuksensa minäkäsityksen muokkautumiseen niin kiusatulla kuin kiusaajallakin. Kiusaamisen on todettu aiheuttavan uhrin itsetunnon laskemisen.

Usein uskotaan, että aikuiset työntekijät käyttäytyvät ja ajattelevat rationaalisesti, mutta silti tiedetään, että käyttäytyminen voi olla kaukana tästä (Lindeman ym. 1998, 27). Irrationaalisen käyttäytymisen taustalla on ihmisen muistiinsa varhaislapsuudesta saakka rakentama minäkäsitys, jossa lukuisat tiedostamattomat kiellot, käskyt ja toimintamallit suojaavat minää, mutta samalla rajoittavat vuorovaikutustaitoja. (Himberg 1996, 54-55) Opettajat eivät aina tiedosta minänsä vaikutusta toimintaansa, mikä haittaa uusien käyttäytymismallien oppimista. Uusien menetelmien omaksuminen ja käytäntöjen kyseenalaistaminen on monen koulun kehittämishaaste, ja joskus tavoitteet onkin asetettu korkealle ja niihin pyritään tarmokkaasti. Koulun kehittämisessä onnistuminen vaatii kuitenkin jokaisen koulun henkilöstön jäsenen sitoutumista ja muutostarpeen näkemistä itsessään.

Usein ihminen tiedostamattaan projisoi toiseen piirteitä, joita hän ei hyväksy itsessään. Tällöin hän pyrkii torjumaan omaa heikkouttaan, esimerkiksi vallanhimon, näkemällä tämän piirteen toisessa. Kun toinen koetaan uhkaavana omalle minälle, hänen 'pahuuttaan' pyritään todistelemaan myös ulkopuolisille ja käsitystä tuetaan luomalla erilaisia myyttejä ja tarinoita. Siirrot ja projektiot ovat hyvin syvällä yksilön persoonallisuudessa ja vaikeasti käsiteltävissä. (Himberg 1996, 11; Lindroos 1996, 73-74) Projektiota voidaan nähdä myös ryhmän toiminnassa, jolloin ryhmä syyttää yhtä henkilöä tai ryhmää

ongelmista, joita ei hyväksy ja pysty käsittelemään. Tällainen ryhmän projektio näkyy syntipukki-ilmiönä (Vartia & Perkkä-Jortikka 1994, 51).

Opettajan *ammattillinen minä* ja itsearvostus näkyvät jokapäiväisissä toimissa. Ammatillisessa minässä ilmenevät opettajan käsitykset esimerkiksi siitä, millainen on hyvä opettaja tai ihanneopettaja. Myönteisesti itseensä opettajana suhtautuva henkilö luottaa itseensä ja on valmis ottamaan vastaan haasteita. Vastoinkäymiset eivät aiheuta hänelle masennusta tai lannista häntä. Vähäinen ammatillinen itsearvostus puolestaan näkyy esimerkiksi epäonnistumisena puolustautumisessa ja ahdistuneisuutena. Vetäytyminen yksinäisyyteen ja passivoituminen kielivät opettajan heikosta itsearvostuksesta ja uskon menettämisestä omiin vaikutusmahdollisuuksiin. Tällainen opettaja pahoittaa negatiivisesta palautteesta helposti mielensä. Ahdistunut opettaja voi esiintyä arasti tai toisaalta autoritaarisesti. (Räisänen 1993, 36-37) Opettajuudestaan myönteisesti ajattelevan opettajan ei tarvitse korostaa persoonaansa eikä osaamistaan (Rosenberg 1985, 211).

3.3.3 Ryhmän merkitys yksilölle

Ihminen tarvitsee muita ja on riippuvainen yhteisöstään. Hän on osa ryhmiä, yhteisöjä ja suurempaa kokonaisuutta - yhteiskuntaa. (Lahikainen & Pirttilä-Backman 1996, 8-9) Vaikka ihmisellä on tarve säilyttää identiteettinsä, hänellä on samalla voimakas lajityypillinen sosiaalinen vietti, sillä ihmisen elämänkenttä on sosiaalinen. Yhteisön jokainen jäsen pyrkii saamaan kanssakäymisestään muiden kanssa niin paljon tyydytystä kuin suinkin mahdollista (Berne 1981, 18). Ryhmä on yksilölle itsetuntemuksen lisäämisen, reflektion väline, jonka avulla hän voi kriittisesti tarkastella omaa toimintaansa ja tulla tietoiseksi omista tavoistaan ajatella, tuntea, kommunikoida ja toimia (Jauhiainen & Eskola 1994, 16). Tarve sosiaaliseen kontaktiin on nykyään usein jopa ylityydytetty (Kaila 1982, 242).

Sosiaalisuudestaan huolimatta ihminen kokee yksilöllisyyden säilyttämisen ryhmässä haasteena. Varsinkin suuressa, yli kahdentoista hengen ryhmässä yksilöllisyyden säilyttämisestä tulee tärkeää, sillä yksilö ei kykene käsittelemään suurryhmän antaman informaation määrää. Puolustautuessaan käsittelemättömissä olevaa uhkaa vastaan, ihmisen puolustusmekanismit käyvät riittämättömiksi. Tästä seuraa, että yksilön tiedosta-

mattomat, primitiiviset puolet aktivoituvat, kateus ja viha pääsevät valloilleen. (Mäkinen 1997)

Kun kaikki suuryhmän jäsenet taistelevat identiteettinsä ja arvostuksensa säilymisestä, koko ryhmän toiminta vaikeutuu. Suuryhmien taistelevia identiteettejä pyritään hallitsemaan ja kontrolloimaan tekemällä ryhmälle selkeät rakenteet, organisaatio. Suuryhmän rakenne ajautuukin usein hierarkiaksi, jossa on tarkkaan määrätty arvojärjestys. Hierarkkisuudella pyritään ehkäisemään yksilöiden aggressioita, mutta samalla yksilön autonomia katoaa. Tämä aiheuttaa ryhmän sisällä turhautumista, kateutta ja vihaa ja suvaitsemattomuutta, mikä taas puolestaan johtaa yhteistyön toimivuuden häiriintymiseen. (Mäkinen 1997)

Ryhmä yksilön tarpeiden täyttäjänä

Vaikka ryhmä toisaalta onkin uhka yksilölle, se on samalla välttämätön perustarpeiden tyydyttämiseksi. Tällaisia perustarpeita ovat kuulumisen tarve, kontrollin tarve ja hyväksytyksi tuleminen tarve. (Schein 1987, 162-164) Näiden tarpeiden tyydyttäminen on jokaiselle ryhmän jäsenelle tärkeää ryhmässä viihtymisen kannalta. Jos ryhmä ei pyri niitä tietoisesti tyydyttämään, sen jäsenet ryhtyvät tiedostamattaan etsimään kanavia tyydytyksen löytämiseksi. Tästä esimerkkejä voivat olla syntipukki-ilmiö, klikkiytyminen tai vallan väärinkäyttö.

1. Kuulumisen tarve

Jokainen ryhmän jäsen haluaa tietää paikkansa ryhmässä ja sen kautta kehittää itselleen sosiaalisen identiteetin. Sosiaalisella identiteetillä tarkoitetaan yksilön itselleen muovaamaa roolia, joka vaihtelee sosiaalisen tilanteen ja ympäristön mukaan. Vaikka itsenäisyys onkin yksilölle tärkeää, hänen on tehtävä kompromissi ryhmään sulautumisen ja siitä erottautumisen välille ryhmään kuulumisen tarpeen tyydyttämiseksi. (Schein 1987, 162) Ryhmän jäsenyys luo yksilölle sosiaalisen minän, jonka seurauksena yksilö voi arvostaa itseään jonkun ryhmän jäsenenä. Ihmisen ´minä´ laajentuu ryhmän kautta ja tapahtuu ryhmän ja minän identifikaatio. (Kaila 1982, 245) Myös kiusattu on osa ryhmää ja joskus hän on osaansa tyytyväinen. Häneen kohdistettu huomio voi omalla tavallaan tyydyttää

kuulumisen ja jopa hyväksynnän tarpeen. Kiusattu saattaa kokea itsensä tarpeelliseksi yhteisön jäseneksi.

2. *Kontrollin tarve*

Samalla kun yksilöllä on tarve kuulua ryhmään, hän haluaa kontrolloida sitä ja vaikuttaa ympäristöönsä. Yksilö pyrkii ympäristöä kontrolloimalla puolustautumaan sosiaalisten tilanteiden luomaa epävarmuutta vastaan. Yksilö haluaa tuntea itsensä voimakkaaksi ja riippumattomaksi muista ryhmän jäsenistä menettämättä ryhmän jäsenyyttä. (Schein 1987, 163) Tämä näkyy esimerkiksi yksilön tarpeessa säilyttää sosiaalinen asemansa mahdollisimman korkealla ilman epäonnistumisia (Kaila 1982, 246-247). Helppo tapa säilyttää asemansa on etsiä epäonnistumisia muiden toiminnasta ja kiinnittää koko työyhteisön huomio niihin. Tällöin omat virheet jäävät huomiotta.

Toisten ihmisten kontrolloiminen on usein mahdotonta ja yksilö pyrkii luomaan tilanteesta itselleen mahdollisimman turvallisen hakeutumalla ympäristössään itselleen 'kodinomaiseen' rooliin ja asettamalla muut ryhmän jäsenet tuttuihin ja turvallisiin rooleihin suhteessa itseensä. Näin hän pystyy edes jossain määrin kontrolloimaan sosiaalisia suhteitaan. (Mäkinen 1997) Kiusattu on saattanut aikaisemmin elämässään tottua alistettuun asemaan kotonaan ja ihmissuhteissaan. Hän ajautuu helposti tuttuun alistetun rooliin. Kiusaajalle puolestaan alistajan rooli saattaa olla mitä sopivin ja hän ei osaa ajatella tilannetta uhrin näkökulmasta. Kumpikin heistä saattaa olla asemaansa tyytyväinen. Edellä mainitut roolit pätevät joissakin kiusaamistapauksissa, mutta eivät suinkaan kaikissa. Kiusattu ei välttämättä ole heikko alistuja tai kiusaaja vahva alistaja.

3. *Hyväksytyksi tulemisen tarve*

Jokainen ryhmän jäsen haluaa tuntea itsensä hyväksytyksi. Löytääkseen paikkansa ryhmässä ja muodostaessaan käsitystä itsestään yksilö peilaa itseään muiden ryhmän jäsenten kautta. Yksilön minuuden muodostumisen kannalta hyväksymisen ja samalla läheisyyden tarpeen tyydyttyminen on tärkeää ainakin jossain määrin. Scheinin (1987) mukaan hyväksyntä koetaan tärkeämmäksi kuin johonkin kuuluminen. Hyväksytyksi tuleminen onkin kaiken sosiaalisen toiminnan perusmotiivi. (Schein 1987, 163) Hyväksyntää haetaan usein mukautumalla yhteisössä vallitsevaan mielipiteeseen, vaikka

yksilöiden mielipiteet saattaisivatkin olla hyvin erilaiset. Tämän seurauksena ryhmä kuitenkin kiinteytyy ja saattaa joskus käyttäytyä kuin yksilö. (Kaila 1982, 252)

Opettajat tuntuvat usein hakevan tyydytystä hyväksynnäntarpeilleen ensisijaisesti oppilailta ja opettajakollegoilta, mutta myös oppilaiden vanhemmilta. Tämä johtaa siihen, että opettajat pyrkivät usein noudattamaan yhteiskunnassa tunnettuja ´hyvän opettajan´ tuntomerkkejä hyväksynnän takaamiseksi. Negatiivinenkin huomio koetaan joskus parempana vaihtoehtona kuin pelkkä välinpitämättömyys. Esimerkiksi kollegan osoittama kateus tai viha koetaan ryhmään kuulumisena, sillä silloin toinen huomioi ja luo jonkinlaisen sosiaalisen kontaktin. Pahinta olisi, jos opettaja tulisi torjutuksi ja jäisi täysin vaille huomiota. Kiusatuksi joutuminen tai hakeutuminen voikin joskus olla ainoa tapa tulla huomioiduksi.

3.4 Ammattitaidon myytti opettajayhteisössä

3.4.1 Kommunikaation ongelmallisuus

Karjalainen (1990;1991) on tutkimuksissaan perehtynyt opettajien välisiin kommunikaatio-ongelmiin, niiden syihin ja vaikutuksista erityisesti koulun johtamiseen. Kommunikaation ongelmat viestivät hänen mukaansa koulun näkymättömästä, "pimeästä puolesta", joka vaikeuttaa virallisen organisaation kehittymistä ja uudistusten toteuttamista. Tämä pimeä puoli koostuu yksilöiden kokemusmaailmoista ja tunteista, sekä yhteisön osaksi tiedostamattomista käytänteistä, ajattelutavoista ja myyteistä. Käytännössä tämä näkyy esimerkiksi johtajan roolin ongelmallisuutena, rutiineina ja laskelmointina. (Karjalainen 1991, 21-23) Epävirallinen organisaatio on virallista organisaatiota tukeva piilorakenne, jonka avulla työntekijät sopeutuvat ehkä raskaiksikin koettuihin virallisiin vaatimuksiin (Lahikainen, A & Pirttilä-Backman 1996, 126). Karjalaisen tutkimus viittaisi siihen, että opettajien vuorovaikutuksen ongelmat johtuvat koulun sisäisestä kulttuurista ja koko yhteisön näkyvistä ja näkymättömistä säännöistä.

Keskustelu opettajainhuoneessa on pääasiassa kevyttä huumoria ja sanailua. Ensi näkemältä ilmapiiri tällaisessa opettajainhuoneessa tuntuu olevan huoleton ja opettajat tuntuvat viihtyvän. Kommunikaatio on kuitenkin pinnallista. Todellinen puhuminen työstä ahdistaa opettajia ja työn omakohtaisista ongelmista tai omasta osaamisesta

vaietaan. Ongelmilta suojaudutaan löpöttelyllä ja niistä puhutaan vain epäsuorasti viitaten yleensä mahdolltomiin oppilaisiin. (Karjalainen 1990, 38-39)

Yleensä työstä puhumattomuutta selitellään esimerkiksi heikolla itsetunnolla ja arkuudella. Karjalainen puolestaan etsii syitä yhteisön kirjoittamattomista säännöistä. Näitä tiedostamattomia sääntöjä hän nimittää myyteiksi, joita ei tiedostettuina pidetä tosina. (Karjalainen 1991, 16; ks. myös Burlingame 1980)

3.4.2 Mistä kommunikaatio-ongelmat johtuvat?

Karjalaisen (1991) mukaan opettajayhteisöjen toiminnassa on tabunomaisia piirteitä. Asiat, joista työtovereiden kanssa ei avoimesti keskustella, liittyvät ihmissuhdeongelmiin, työn ongelmiin, uskoon ja politiikkaan. Ihmissuhdeongelmat voidaan kyllä asianomaisten selän takana, mutta työn ongelmista ei puhuta juuri lainkaan, mikäli kyse on henkilökohtaisesta ammattitaidosta. Yleisesti hyväksytyillä koulun rooleilla on mahdollisuus yhteistyöhön vain pinnallisesti. Syvemmällä olevia eriäviä käsityksiä ei tuoda esille, sillä se saattaisi rikkoa sujuvan toiminnan. (Karjalainen 1991, 16, 79, 86)

Opettaja on opetustyön asiantuntija. Asiantuntijuus saattaa kuitenkin vaikeuttaa kommunikaation avoimuutta, mikä estää organisaation kehittymistä. Opettajan työssä asiantuntemus on vaikeasti todettavissa, sillä työn tuloksia ja laatua on vaikea mitata. (Sveiby 1990, 26-27; Hansén 1997, 136) Asiantuntijan on pyrittävä jatkuvasti osoittamaan työnsä onnistuminen, vaikkei näkyviä tuloksia ole. Tästä seuraa, että ammattitaidosta voi tulla myytti, jota täytyy varjella. Yleensä keinoja sen varjeluun ovat kiire ja korostettu tehokkuus. Asiantuntijuuden keskuudessa on sanattomia sopimuksia siitä, ettei työn ongelmista puhuta. Tämän vuoksi yhteiselo on sujuvaa. Työn kyseenalaistaminen toisi opettajien keskuuteen epävarmuutta. (Salo & Kuittinen 1998, 216-217; Karjalainen 1990, 41-42)

Puhumattomuus helpottaa työskentelyä, mutta estää kehitystä (Raitola 1986, 172-174). Opettajat osallistuvat kyllä koulun yleisen toiminnan kehittämiseen, mutta siirryttäessä opettajien asiantuntemuksen alueelle, opetuksen ja sen tulosten arvioinnin kehittämiseen, sitoutuminen kehittämiseen heikkenee (Salo & Kuittinen 1998, 217). Kehitystoiminta onnistuu vain, jos opetustyöhön ei kajota (Fullan & Stiegelbauer 1995, 230-233).

Edellä esitetyt avoimen kommunikaation vaikeudet johtuvat Karjalaisen mukaan opettajayhteisössä asustavasta ammattitaidon myytistä, jonka lähtökohdaksi on, että

opettamisen taito on synnynnäistä. Myytin kolme eri elementtiä ovat synnynnäisyys, yksityisyys ja sanominen, jotka on esitetty kuviossa 3.

3.4.3 Synnynnäisyys, Yksityisyys ja Sanominen

Synnynnäisyyden perusteella opettajaksi ei ole kenestä tahansa vaan taito on geneeissä. Kaikista koulutetuistakaan ei ole opettajiksi, vaan vasta työ valikoi todelliset taitajat. Ongelmat tuntuvat kasautuvan tietyille henkilöille ja kertovat näiden ammattitaidon puutteesta. Synnynnäisyys on selitys sille, että opettajat salailevat työn ongelmia. Sen sijaan kollegojen vaikeuksista keskustellaan takanapäin, oman ammattikuvan pönkittämiseksi. (Karjalainen 1990, 47-50)

Opettajat arvioivat helposti toistensa ammattitaitoa ja onnistumista oppilaiden kautta, joiden oppimisen vaikeudet ja huono käyttäytyminen ovat osoitus opettajan ammattitaidottomuudesta. Opettajat kokevat tällaiset syytökset ja loukkaukset raskaina ja juuri synnynnäisyyden vuoksi ne tuntuvat ylitsepääsemättömiltä. Syytökset eivät yleensä ole suoria vaan ne verhoillaan yleisten ilmaisujen taakse. - Eikö teille vielä kukaan ole opetettu kertolaskua? - Ei minulla ole ollut sen oppilaan kanssa mitään ongelmia. - Kyllä se minun tunneillani on kiltisti. (Tasala 1997, 134-135)

Karjalaisen mukaan synnynnäisyyden myytistä seuraa *yksityisyys*. Siitä saadaan suoja omalle työrauhalle. Yksityisyyttä pidetään yllä noudattamalla näkymättömiä sääntöjä: opettajan työ on yksityisasia, siihen ei saa puuttua ja sen ongelmista ei saa puhua. Ongelmista keskustelu on mahdollista vain siten, että keskustellaan oppilaista, jolloin se ei liity suoraan opettajan ammattitaitoon. Oppilaista tulee kouluyhteisön tärkeimpiä tekijöitä, sillä monet ongelmista tuntuvat johtuvan juuri heistä. (Karjalainen 1990, 49)

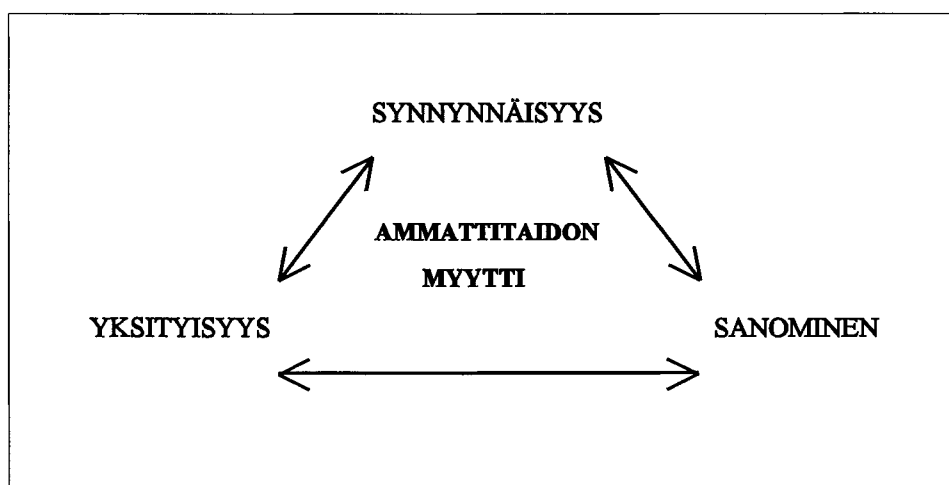
Yksityisyys toimii ikään kuin suojamuurina, etteivät työn ongelmat paljastuisi eikä opettaja leimautuisi huonoksi opettajaksi. Vaikka työn vapaus antaakin opettajalle mahdollisuuden toimia omalla tavallaan toisten häiritsemättä, toisaalta työskentely on yksinäistä. Ajatellaan, että opettaja on vastuussa toimistaan vain itselleen. Yksityisyys estää opettajia kritisoimista toisiaan, mutta samalla se tekee myös kehumisen ja kannustamisen ja rakentavan palautteen antamisen vaikeaksi. Ikään kuin kannustamalla kollegaa myöntäisi samalla oman huonommuutensa. (Hargreaves 1980, 142; Karjalainen 1990, 49-53) Opettajat eivät juurikaan seuraa toistensa opetusta eivätkä välttämättä tiedä toisten

opetustavoista. Tietämättömyys toisen opettamisesta synnyttää helposti ennakkoluuloja ja kuvitelmia sekä ilmaisemattomuutta liittyen työn ongelmiin. Saatetaan vähätellä omaa asiantuntemusta ja omia ideoita, ja luullaan että muilla ei ole mitään ongelmia. Vääristyneet kuvitelmat johtavat usein aiheettomaan kateuteen.

Esimerkkinä luokkahuoneiden sulkeutuneisuudesta ja opetuksen yksityisestä luonteesta on työrauhan, toisin sanoen oppilaiden äänen, kontrollointi merkinä ammattitaidosta. Luokasta kuuluva meteli liitetään pelkoon siitä, että opettaja menettää otteensa oppilaisiin ja opetukseensa. Äänen kautta myös kollegat saavat tiedon opettajan epäpätevyydestä. Luokasta kuuluvan metelin perusteella voidaan kontrolloida toisen opettajan työskentelyä: meneekö hän ajoissa tunnille ja poistuuko liian aikaisin. (Kivinen ym. 1985, 30-31)

Organisaatiot ovat taitavia peittämään virheitään ja ongelmiaan. Opettajat säilyttävät yksityisyytensä turvautumalla rutiineihin ja käytäntöihin, jotka suojaavat hämmäntäviltä tilanteilta. Esimerkiksi sanaton sääntö olla seuraamatta toisen opetusta ohitetaan vetoamalla kiireeseen. Näin peitetään pelko oman asiantuntijuuden kyseenalaistamisesta. (Salo & Kuittinen 1998, 218-219; Karjalainen 1991, 25-26)

Toinen suojautumiskeino on ehdottomien ja yksiselitteisten kommenttien esittäminen. Tämä *sanominen* tarkoittaa toisaalta yleisten, mutta samalla hyvinkin epämääräisten ja varsinaista aihetta kiertävien argumenttien esittämistä. Näin suojellaan omaa reviiriä. (Karjalainen 1991, 96-99) Usein opettajien sanominen sisältää viestin moraalisesta ja "oikeasta" toiminnasta, jolla pyritään osoittamaan oma nuhteettomuus. Samalla se on sanaton vaatimus myös kollegoille toimia tiettyjen arvojen mukaan.



KUVIO 3. Ammattitaidon myytin kolme elementtiä (Karjalaista 1991 mukailten).

Opettaja on jäänyt yksin

Ammattitaidon myytti on suojarakenne, joka suojaa opettajayhteisöä nykypäivän välttämättömiltä uudistuksilta. Muutos koetaan uhkana ja myytti tuo turvallisuutta. Lisäksi myytti minimoi konflikteja opettajien välillä ja auttaa selviytymään päivästä kasvoja menettämättä. Myytin negatiiviset puolet tulevat esille, kun otetaan huomioon koululaitoksen kehitystarpeet ja opettajan työn lisääntyneet ongelmat. Myytit aiheuttavat työyhteisöön ahdistavan ilmapiirin, kun esimerkiksi opetuksen laatua pyritään kehittämään ja arvioimaan opettajien työtä. Tällöin opettaja jää yksin - alunperin työn vapautta merkinnyt yksityisyys onkin jäämistä yksin sellaisten ongelmien kanssa, joista ei yksin voi selvitä. (Karjalainen 1993)

Opettaja on aina sanonut luokassaan viimeisen sanan - aikaisemmin myös lähiyhteisössään, jolloin opettaja oli kylän kulttuurin keskipisteenä. Nykyään, kun painotetaan rakentavaa ja terapeuttista keskustelua, opettaja yhä "sanoo" ehdottoman mielipiteensä. Yleinen käsitys on, että opettaja tietää kaiken ja on aina oikeassa. Tämä vanhentunut käsitys on juurtunut syvälle opettajayhteisön alitajuntaan ja vaikuttaa yleiseen vuorovaikutukseen ilmeten opettajien ehdottomuutena ja jyrkkänä mielipiteiden ilmaisuna - sanomisena, joka varmistaa yksityisyyden. Opettajille tyypillinen tapa ilmaista asiat voimakkaasti ja yksiselitteisesti, mutta sisällöltään epämääräisesti, pitää työtoverit poissa reviiriltä. (Karjalainen 1990, 47-50; 1991, 96-99; Salo & Kuittinen 1998, 218-219)

Opettajat eivät aina ole innokkaita työn uudistuksiin. He vetoavat esimerkiksi työn stressaavuuteen, kiireeseen ja alipalkkaisuuteen. Karjalaisen (1990) mukaan kysymys on siitä, että uudistusten myötä opettajainhuoneen käytänteet rikkoutuvat ja piilevät säännöt eivät enää päde. (Karjalainen 1990, 38-41) Myytit luovat turvallisuutta ja selviä toimintamalleja. Uudistukset vaatisivat yhteisön kirjoittamattomien sääntöjen tiedostamista, kyseenalaistamista ja muutosta.

Ammattitaidon myytti ehkäisee ammatillisen ja terapeuttisen keskustelun synnyn. Se ei ole yksilön ongelma, vaan aikojan saatossa kehittynyt ammattikulttuurin ja työyhteisön perinne. Opettajan aikaisemmin vahva yhteiskunnallinen asema ja kutsumustietoisuuden korostaminen eivät kuitenkaan ole riittäneet kilpailussa "tosiherroille ja oikealle sivistyneistölle" (Rinne 1988a, 1988b). Voimakas aseman korostaminen ja jatkuva huoli ammatin arvostuksesta ovat Karjalaisen mukaan yksi selitys myyttien synnylle (Karjalainen 1991, 101-102)

4 OPETTAJAYHTEISÖN JOHTAMINEN

Johtajuudella on tärkeä merkitys työyhteisön työskentelyn kannalta. Työskentelyyn vaikuttaa kuitenkin koko työyhteisö, ei ainoastaan johtaja. (Himberg 1996, 35-36) Rehtorin suhde alaisiinsa on niin tärkeä tekijä, että se voi muodostua tiedostamatta malliksi opettajan luokassaan soveltamalle johtamiselle. (Koskenniemi 1982, 218)

Esimiehen tehtävä ei ole helppo. Hänen työhönsä kohdistuu monenlaisia paineita ja ristikkäisiä odotuksia. Odotuksiin vastaaminen edellyttää johtajalta suurta henkistä kypsyyttä ja psyykkistä toimintakykyä. Hänen on kestettävä alaisten häneen kohdistamat toiveet ja pelot, jotka ovat usein selän takana tapahtuvaa arvostelua, kilpailua ja kateutta. Johtajasta syntyy helposti vääristyneitä käsityksiä, minkä vuoksi hän on usein kateuden kohteena. (Lönnqvist 1985, 57-58) Voidaan esimerkiksi kuvitella, että aseman ja paremman palkan ansiosta johtajalla menee paremmin kuin muilla. Häntä vastaan saatetaan joskus hyökätä rajustikin. Häntä pidetään tavallaan peilinä, josta muut katselevat ja testaavat itseään. (Lönnqvist 1985, 57-58) Tavoitteisiin pyrkiminen edellyttää johtajalta rationaalista puolta ja joskus kykyä unohtaa inhimilliset tarpeensa. Ristiriidat oman persoonallisuuden ja johtajan roolin välillä tuottavat ahdistusta ja vievät voimia. (Lönnqvist 1985, 52)

Suomalaisessa kulttuurissa esimiehen työssä selviytymistä pidetään selviönä ja sen vuoksi hän ei yleensä saa tarpeeksi tukea - johtajan työ on hyvin yksinäistä (Majoinen ym. 1996, 25). Johdon etäisyys on usein ongelma työpaikoilla. Kun esimies vetäytyy suljettujen ovien taakse, tuntuu helposti siltä, että hän ei välitä alaisistaan, eikä hänelle voi puhua ongelmistaan. (Pöyhönen 1992, 83) Toisaalta etäisyyden ottaminen ryhmään on tarpeellista kokonaisvaltaisen näkemyksen saamiseksi. Johtaja ei voi koskaan olla tavallinen ryhmän jäsen. Monesti hänen on jättäydyttävä yksin ja siedettävä epävarmuutta siitä, miten tulisi toimia. Muiden tulee voida luottaa johtajan arviointikykyyn vaikeisakin tilanteissa. (Lönnqvist 1985, 30-33)

4.1 Rehtori – koulun esimies

Koulun johtaminen nähdään lähinnä toiminnan suunnitteluna, organisoimisena ja hallinnoimisena (Salo & Kuittinen 1998, 217) Näiden tehtävien lisäksi rehtorin odotetaan

kykenevän luomaan yhteishenkeä huolehtimalla koulun ihmissuhteista ja ilmapiiristä (Erätuuli & Leino 1993, 33).

Miller ja Lieberman (1982) ovat esittäneet rehtorille useita eri rooleja. Hallinnollisten tehtävien lisäksi rehtori toimii työpaikalla olevien ihmissuhdekonfliktien selvittäjänä, jolla tulee olla mahdollisimman objektiivinen näkökulma tapahtumiin. Lisäksi hän määrittelee kurinpidollisen linjan ja on koulun moraalinen auktoriteetti. Hänen päätäntävallassaan on esimerkiksi se, kuinka asioihin suhtaudutaan, mitä arvostetaan, ollaanko mukana yhteiskunnan muutoksissa vai tehdäänkö kaikki vanhoilla tavoilla. (Miller & Lieberman 1982) Myös esimerkiksi työpaikkakiusaamisen yhteydessä rehtorin esimerkki ja suhtautuminen tilanteeseen on ratkaisevan tärkeä.

Opettajayhteisössä on vahvoja persoonia, joista kaikki ovat alansa asiantuntijoita. Asiantuntijaorganisaatioissa kuten kouluissa, on joskus vaikea käyttää sanaa esimies tai alainen. Todellisuudessa opettaja on esimiehensä alainen haluttiin sitä tai ei. (Pässilä 1993, 40) Johtamista vaikeuttavat myös opettajayhteisössä näkymättömästi vaikuttavat kirjoittamattomat säännöt ja normit. Koulusta riippuen rehtorin rooli vaihtelee. Hän on toisaalta yksi opettajista, mutta toisaalta hänen tulisi kyetä tekemään päätöksiä koko koulun puolesta.

Rehtorin roolista tekee ristiriitaisen se, ettei johtajaksi valittu ole välttämättä tähdännyt johtajaksi, hän on joutunut rehtoriksi. Tämä johtaa siihen, että hän ei välttämättä koe itseään johtajaksi, ei edes halua. (Isosomppi 1996, 30-40) Osa koulun johtajista tuntee olevansa identiteetiltään enemmän opettaja kuin koulun johtaja (Pässilä 1993, 69). Koulun johtajan on määriteltävä itse se millaiseksi hänen roolinsa ja työnsä muodostuu. Tämä korostuu ristiriitaisissa tehtävissä valinnoissa. (Ribbins 1985, 355-356; Hämäläinen 1986, 52) Rehtorin tulisi miettiä, millainen johtaja hän haluaisi olla ja millaista johtajaa hän itse arvostaa (Pässilä 1993, 71).

Koulun johtajan työ vaihtelee paljon myös koulun koon mukaan: pienemmissä kouluissa jollekin opettajalle on määrätty johtajan tehtävät. Suurissa kouluissa rehtori on ammatti, jolloin asemaan on usein tietoisesti hakeuduttu ja johtajan rooli on omaksuttu. Johtajaopettajan toimenkuva puolestaan on usein ristiriitainen. Oman luokkansa lisäksi hänen täytyy hoitaa johtajan velvollisuutensa. Johtajan kiireiden vuoksi muut opettajat hoitavat hänen rutiineitaan. Myös johtajaopettajan tasapuolisuus saattaa herättää epäilyksiä: tekeekö hän päätöksiä kaikkien etua ajatellen. Pässilän mukaan suuren koulun johtaja ajautuu helposti erakoituneeksi hallintojohtajaksi. Hallintotehtävät vievät niin paljon

voimia, että koulun kehittäminen saattaa jäädä ajan puutteen vuoksi. (Pässilä 1993, 70, 84)

4.1.1 Pedagoginen johtajuus

Hallinnollisen johtamisen ohella rehtorilta on viime vuosina yhä enemmän vaadittu myös kasvatuksellista ja koulutuksellista johtamista. Hänen tulee siis olla koulunsa kehittäjä ja vastata kasvatuksellisista asioista opettajien ohella. Tällainen niin sanottu *pedagoginen johtaja* pyrkii omalla panoksellaan edistämään opetus- ja kasvatustavoitteiden saavuttamista (Lonkila 1990, 22-24)

Pedagogisella johtamisella käsitetään opettajien ammatillista ohjaamista, ihmissuhdetyötä ja koulun toimintaa ja opetusta aktiivisesti seuraavaa ja siihen puuttuvaa johtamista, jolla pyritään kaikin tavoin kehittämään koulun toimintaa ja opetuksen tasoa. (Karjalainen 1991, 1, 86; Hämäläinen 1986, 10) Lonkilan mukaan rehtorit halusivat olla kasvatuksellisia ja opetuksellisia ohjaajia. (Lonkila 1990, 25-26; ks. myös Heinonen 1984, 78) Toisaalta sekä Karjalainen, Isosomppi että Hansén toteavat, että rehtorit olisivatkin haluttomia pedagogiseen johtamiseen ja selittelevät haluttomuuttaan esimerkiksi ajanpuutteella. He ovat myös havainneet, että opettajat tuntuvat olevan haluttomia pedagogiseen johtamiseen. (Karjalainen 1991, 89-95; Isosomppi 1996, 147, 154-158; Hansén 1997, 93-94).

Pedagogisen johtajuuden toteuttamisen ongelma on usein se, että kaikki kaipaavat vahvaa johtajuutta, mutta kukaan ei oikeastaan halua sitä. Opettajat eivät halua lainkaan ohjausta, vaan haluavat pitää ammatillisen vapautensa ja kehittyä ammatissaan omin ehdoin. (Sveiby 1990, 220) Pedagoginen johtaminen sisältäisi esimerkiksi oppituntien seuraamista ja opettajan opetuksen arviointia (Hämäläinen 1986, 11). Tällaista työhön puuttumista opettajat eivät halua. Opettajat odottavat rehtorin hoitavan lähinnä vain tehtävänjako- ja työjärjestysasiat. Johtajuus hyväksytään vain siihen saakka, kun se ei kajoa liikaa yksittäisten opettajien työhön eikä sotke totuttuja rutiineja. (Kääriäinen ym. 1990, 52-53) Koulussa näkyvä ohjaaminen ja puuttuminen opettajan työhön mielletään usein liiallisena työn vahtimisena.

4.2 Ammattitaidon myytti pedagogisen johtamisen vaikeuttajana

Suomalainen johtaja painottaa hallintoa ja yhteishengen luomista, mutta jättää pedagogisen keskustelun opettajille (Erätuuli & Leino 1992, 34). Esimerkiksi Floridassa opettajat odottavat rehtorin arvioivan työtään ja rehtorit käyttävätkin runsaasti aikaa pedagogiseen ohjaamiseen (Nytell 1994, 128).

Hyvän pedagogisen johtajuuden saavuttamiseksi rehtoreilta toivotaan usein tiettyjä luonteenpiirteitä. Rehtorin henkilökohtaiset ominaisuudet eivät kuitenkaan ole ainoa syy johtamisen ongelmiin. Pohjimmaiset syyt löytyvät koulun sisäisestä kulttuurista ja koko yhteisön näkymättömistä säännöistä ja ihmissuhteista. (Ks. myös Firestone & Wilson 1985, 23) Karjalaisen mielestä johtajuuden ongelmia käsiteltäessä pitäisi paneutua tarkemmin opettajainhuoneen sääntöihin ja lakeihin. Yleistykset erilaisista johtamistyyleistä ovat ongelmallisia, sillä jokaisen rehtorin johtamisympäristö on ainutlaatuinen ja vaikuttaa johtamiseen. (Karjalainen 1990, 3-6) Nämä edellä mainitut ammattitaidon myytit estävät avoimen ammatillisen keskustelun, sillä opettajat pelkäävät, että työssä esiintyvät ongelmat kertovat heidän ammattitaitonsa puutteista. Tämän vuoksi ongelmista ei puhuta. Myytit vaikeuttavat myös pedagogista johtamista.

Rehtorit kokevat pedagogisen johtamisen ongelmiksi opettaja-rehtori -suhteen herkkyyden, mikä vaikeuttaa opettajan työhön puuttumista ja heidän ohjaamistaan. Opettajat loukkaantuvat helposti, eivätkä pidä siitä, että heitä neuvotaan. Henkilökohtaisuuksia on vältettävä ja asioista on puhuttava yleisesti. Opettajaa ohjaava lähestyminen ja kommunikaatio ovat ongelmallisia ja arkoja alueita. Rehtorit kokevat, että heidän täytyy olla erittäin varovaisia uudistamisyrityksissään ja "ujuttaa" sisään mielipiteitään ja kehittämisideoita. Vaikeita asioista täytyy lähestyä epäsuorasti ja vältellen. Avoimen yksilötason keskustelun puuttuessa kokenut rehtori pyrkii soluttautumaan koulun myyttiseen kulttuuriin ja vaikuttamaan siihen epäsuorasti juuri edellä mainittujen myyttien avulla. Rehtorit ovat oppineet taidokkaita epäsuoran vaikuttamisen keinoja, joilla he halutessaan voivat porautua "yksityisyyden" läpi. Toinen vaikea asia on ihmissuhteiden ratkominen. Opettajat ovat arkoja ongelmistaan ja niihin puuttuminen saattaa huonontaa kommunikaatiota entisestään. Monet rehtorit ovat vetäytyneet syrjään koettuaan sisäisten suhteiden ja konfliktien ratkomisen liian vaikeaksi. (Karjalainen 1990, 31-36; 1991, 1-2, 86)

Rehtori on koulun johtaja ja keulakuva, ja häntä kunnioitetaan, jopa pelätään. Tämä pelko on historiallinen jäännös, mutta todellinen. Rehtorin tulisi lievittää tätä pelkoa

luopumalla turhasta asemansa korostamisesta ja esimerkiksi panemalla itsensä likoon rakentavan ammatillisen keskustelun virittäjänä. Jos hän onnistuu tässä syyllistämättä ketään, mahdollisuudet pedagogiseen johtajuuteen ovat olemassa. (Karjalainen 1991, 86)

4.2.1 Mitä ominaisuuksia hyvältä johtajalta vaaditaan?

Taitava johtaja pystyy vaihtamaan johtamistyyliään tilanteen mukaan. Osallistuvan johtamisen malli tuntuisi sopivan koulu yhteisöön hyvin, mutta johtajalla täytyy olla myös kykyä ja uskallusta toimia nopeaa päätöksentekoa ja autoritääristä otetta kaipaavissa tilanteissa. (Himberg 1996, 37-39) Johtajan persoonan ja johtamistyylin ohella johtamista ohjaavat esimerkiksi opettajayhteisön sisäiset suhteet, koulun koko ja oppilasaines.

On todettu, että työpaikkakiusaamista esiintyy erityisesti niissä työyhteisöissä, joiden johtamistapa on autoritäärinen ja joissa on tiukka normisto (Vartia & Paananen 1992, 39). Tällaisissa byrokraattisissa ja suljetuissa laitoksissa, kuten kouluissa, sairaaloissa ja seurakunnissa, on todettu esiintyvän keskimääräistä enemmän henkistä väkivaltaa. (Tasala 1997, 6-7, 10; Vartia & Paananen 1992, 39)

Rehtorin rooli on siis hyvin ristiriitainen ja vaativa. Hänen tulisi olla pedagoginen, mutta samalla hallinnollinen johtaja. Kumpikin johtamistyyli tukee toistaan ja molempia tarvitaan. (Sveiby 1990, 220) Asiantuntijaorganisaation johtaminen on rehtorille haasteellista, onhan hän itsekin alansa asiantuntija. Rehtoria valitessa korostetaan yleensä hyvää asiantuntemusta, mutta tämä ei tarkoita sitä, että henkilö välttämättä olisi hyvä johtaja. On tavallista, että rehtori ei edes erityisemmin halua olla johtaja. (Eklund 1992, 83-89)

Opettajat pitävät johtajasta, joka ei ole vahva vaikuttaja, vaan pitää melko matalaa profiilia. He arvostavat vuorovaikutustaitoista ja keskustelevaa johtajaa. Johtajan tulee pystyä perustelevaan ja puhumaan sujuvasti (Eklund 1992, 96). Asiantuntijaorganisaation johtaminen ei todellakaan ole helppoa. He ovat usein itsenäisiä ja vahvoja henkilöitä ja haluavat hoitaa työnsä mahdollisimman itsenäisesti. Sipilän mukaan asiantuntijat ovat usein heikkoja tekemään ryhmätyötä (Sipilä 1996, 54-56).

Koulun johtajalla on tärkeä vastuu työpaikan ihmissuhteiden hoitamisessa. Johtajan omalla käyttäytymisellä on suuri vaikutus siihen, millaiseksi koulun kulttuuri muodostuu. Esimerkiksi organisaation ongelmien ratkaiseminen riippuu paljon johtamistavasta (Schein 1987, 251)

Myös työpaikkakiusaamistapauksissa johtajan esimerkki on tärkeä. Se, kuinka johtaja suhtautuu tilanteeseen, vaikuttaa paljon muidenkin asennoitumiseen. Rehtorin tulisi toimia ristiriitojen sovittelijana ja välittäjänä ihmisten välillä. Juuri ihmissuhdeongelmien selvittelyminen onkin rehtoreiden mukaan hankalaa, sillä opettajat ovat erittäin herkkiä henkilökohtaisuuksiin menemisestä (Karjalainen 1991, 63).

Muutosprosessissa syntyy usein ristiriitatilanteita, sillä opettajilla on hyvin erilaisia näkemyksiä asioista. Avoin ilmapiiri ja asioista puhuminen auttavat työntekijöitä kokemaan kehittämisen yhteiseksi asiaksi ja ehkäisevät toisen asiantuntemuksen kadehtimista. Työyhteisön suurin voima löytyy koko henkilöstön asiantuntemuksen hahmottamisesta ja hyödyntämisestä. Usein omaa asiantuntijuutta väheksytään ja toisten ammattitaidosta ei työn yksityisyyden vuoksi tiedetä. Oman työn aliarvioiminen johtaa siihen, ettei opettajainhuoneessa sallita muiden kertovan työtavoistaan ja onnistumisistaan. Kateus estää sekä oman että toisten ammattitaidon hyödyntämisen. Johtajan tehtävä onkin hahmottaa työntekijöiden asiantuntijuuden taso ja pyrkiä osoittamaan puolueettomuutensa arvostamalla kaikkien osaamista. Asiantuntijuuden on annettava käydä kateutta suurempana voimana, muuten koulun ei ole mahdollista kehittyä. (Pässilä 1993, 42-43)

Pässilän mukaan kouluihin tarvittaisiin johtajia, jotka panostaisivat tutkimukseen, sillä tutkimuksellisen otteen puuttuminen on merkinnyt koulujen jäämistä kehityksen kärjestä seurailijoiksi. Kehittyvän koulun johtajalta vaaditaan jäämäkkyyttä. Yliempaattinen johtaja on usein tietämättään hankala esimies. Tällainen johtaja tyytyy helppoihin kompromisseihin, päästää alaiset helpolla ja pyrkii olemaan kaikille mieliksi. Tämä on kehittymisen kannalta vaarallista. (Pässilä 1993, 69, 71)

Koulujen kasvanut päätösvalta edellyttää johtajalta rohkeutta ja kykyä perustella päätöksensä, sillä enää hän ei voi vedota ainoastaan säädöksiin. Itsenäisten päätösten tekeminen ja tutuista linjoista poikkeaminen vaatii rohkeaa johtamista. Johtajan tulisi uskaltaa antaa työntekijöille tilaa kokeilla ja vaikuttaa ja ottaa vastuuta kehittämishankkeista. (Pässilä 1993, 114)

Koulumaailmassa on paljon jännitteitä ja ristiriitoja johtuen aikaisemmin mainituista kouluorganisaation löysistä rakenteista (luku 2.2.3). Opettajat toimivat pääasiassa niin sanotulla yksityisellä areenalla, joka perustuu opettajan opetustyöhön, pedagogiseen tai ainekohtaiseen asiantuntemukseen. Julkinen areena, joka sisältää hallinnon ja johtamisen, on vain rehtorin toimialuetta. Yksityinen ja julkinen areena eivät ole koulussa vuorovaikutuksessa keskenään, vaan ne ovat löyhästi sidoksissa toisiinsa. Vuorovaikutus olisi edellytys molempien toiminnalle. Vuorovaikutus on vähäistä, sillä opettajien

opetustyö ei salli julkisen areenan puuttuvan pedagogiseen asiantuntemukseen, mitä kutsuttaisiin pedagogiseksi johtamiseksi. Tämän vuoksi johdon on vaikea ottaa huomioon opettajien asiantuntemusta päätöksissä. (Salo & Kuittinen 1998, 220-221)

4.2.2 Johtajan puolueellisuus

Koulun johtaja on usein valittu omasta työyhteisöstään, jolloin muiden saattaa olla vaikeaa jäsentää hänen uutta rooliaan. Hän on kuulunut aikaisemmin johonkin opettajainhuoneen alaryhmään, ja hänellä on edelleenkin oma ystäväpiirinsä koulussa. Entistä työtoveria voidaan pitää puolueellisena (Himberg 1996, 36). Toisaalta suhtautuminen johtajaan on paljolti kiinni johtajan persoonasta, itsetunnosta ja hänen omaksumastaan roolista esimiehenä. Passiivisemmat työntekijät saattavat tuntea itsensä unohdetuiksi ja pitävät esimiestään puolueellisena, jos tämä tukeutuu työtään helpottaviin aktiivisempiin työntekijöihin, joilta palautetta saa helposti (Pöyhönen 1992, 87).

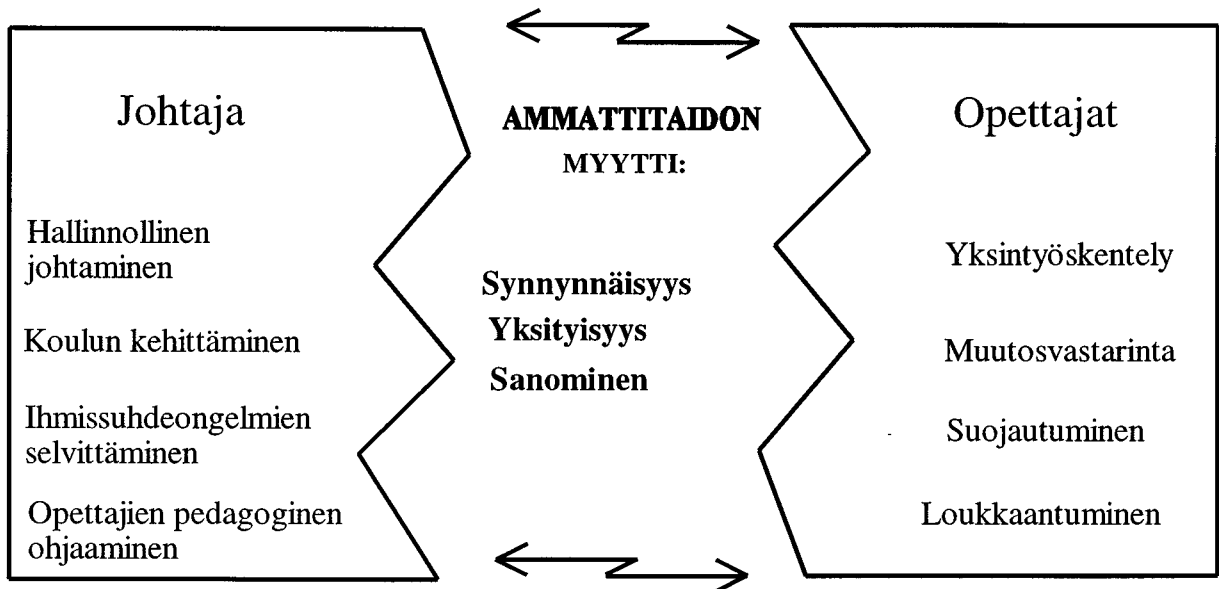
Epäilyksiä johtajan puolueellisuudesta lisää esimerkiksi se, että rehtori saa asemansa vuoksi tietoonsa paljon henkilöstön yksityiselämään liittyviä asioita, joita hän ei kuitenkaan voi jakaa alaistensa kanssa. Hänellä voi olla hyvä syy suhtautua johonkin työntekijään poikkeuksellisen joustavasti henkilökohtaisten syiden takia. Tämä muodostaa pohjan kuiskuttelulle, juoruilulle ja klikeille ja johtaa helposti rehtorin eristäytymiseen koulun muusta henkilökunnasta. Hän käsittelee tätä salaista maailmaa vetäytymällä rutiineihin pois sosiaalisesta kanssakäymisestä. Rehtori tavallaan kuvastaa opettajayhteisöä ja tietojensa avulla pystyy vaikuttamaan siihen. (Karjalainen 1991, 13-14, 24)

Kouluissa on tavallista, että rehtorin puoliso työskentelee samassa työyhteisössä. Tällöin on tärkeää, että työelämän ja yksityiselämän roolit pidetään riittävän erillään toisistaan. (Lönnqvist 1985, 61) Vaikka pariskunta pystyisikin tähän, voi se olla työyhteisön jäsenille vaikeaa. Aviopari saatetaan kokea vallan keskittymänä. Kuvitellaan, että puoliso raportoi kaiken työyhteisössä sanotun johtajalle ja kommunikointi muuttuu varovaisen laskelmoivaksi. (Himberg 1996, 36)

Usein koulun sisäiset ongelmat johtuvat johtaja-alaisuuden ongelmista. Syitä johtajuuden ongelmiin voidaan löytää työyhteisön sisäisestä dynamiikasta, yhteisön ja johtajan välisestä heikosta vuorovaikutuksesta tai johtajan persoonallisuudesta (Himberg 1996, 40). Näihin paneudutaan seuraavissa kappaleissa.

Kuviossa 4 on havainnollistettu opettajayhteisön johtamisen vaikeutta. Opettajat suhtautuvat rehtorin uudistuspyrkimyksiin ja esimerkiksi pedagogiseen johtamiseen

helposti torjuvasti. Tämä johtuu ammattitaidon myytistä ja sen osatekijöistä: synnynnäisyydestä, yksityisyydestä ja sanomisesta.



KUVIO 4. Ammattitaidon myytti syynä johtamisen vaikeuteen

4.3 Kiusaaminen ja johtajapersoonat

4.3.1 Riippuvuus

Alaiset kokevat usein, etteivät he saa riittävästi tukea johtajaltaan esimerkiksi vaikeissa työtehtävissä. Tämä johtaa avuttomuuden kokemiseen ja työntekijä kohdistaa johtajaan lisää toiveita ja mahdottomiakin vaatimuksia ja lopulta tyytymättömyyttä. (Lönnqvist 1985, 26, 54) Johtajaan petyään, koska hän ei pysty täyttämään kaikkien odotuksia (Pöyhönen 1992, 83). Yksilön voimakas riippuvuus johtajasta on lapsenomaista tukeutumista, jonka turvin hän pyrkii vetäytymään vastuusta (Bion 1961, 60-61) Kun johtaja tuottaa pettymyksen alaiensa riippuvuuden tarpeille syntyy turhautumista - johtaja ei

olekaan kaikkivoipa. Kriisitilanteessa ryhmä ei kykene kantamaan vastuuta ja etsii syyllistä, joka löytyy usein organisaation johdosta. Taistelu-pako -ryhmä kohdistaa aggressiivisuutensa yksilöimättä keneen tahansa, joka edustaa jäsenten mielestä organisaation johtoa. (Lönqvist 1985, 56-59; Bion 1961, 116-117)

Johtajan, jota vastaan on hyökätty, on usein vaikea käsitellä itsetuntoonsa kohdistuvaa loukkausta. Näissä tilanteissa he toimivat hallitsemattomasti ja menettävät malttinsa, vaikka heidän tulisi hallita aggressiivisia tunteitaan. Jos johtaja käyttää valtaansa häntä vastaan suunnattuun hyökkäykseen, ryhmän kuvitelmat uhkaavasta johdosta osoittautuvat tosiksi. Johtajan hallitsemattomat purkaukset vähentävät ryhmän luottamusta ja luovat ryhmään vainoharhaisuutta ja turvattomuutta. (Lönqvist 1985, 57-59)

Jos johtajan oma identiteetti on vahva, hän ei reagoi voimakkaasti alaistensa riippuvuuteen. Tukemalla heidän itsenäistymistään kohtuullisesti, hän saa samalla tyydytystä omillekin riippuvuuden tarpeilleen. Liika tukeminen puolestaan voi osoittaa epäkypsää oman riippuvuuden hoitamista. (Kernberg 1980, 54) Johtaja, jolta puuttuu kyky vastuun kantamiseen, siirtää sen helposti muille. Tällainen riippuvuuden pelko voi näkyä syyttelynä ja arvosteluna, mutta myös yliampuvana delegointina ja avoimuutena. Pakoilemalla vastuuta johtaja luopuu asemastaan oman olonsa helpottamiseksi. (Lönqvist 1985, 55)

4.3.2 Hankalat johtajat

Henkinen väkivalta liittyy usein johtajuuteen. Johtaja voi olla mukana henkisessä väkivallassa aktiivisesti osallistumalla tai passiivisesti hyväksymällä sen. Molemmissa tapauksissa hän vaikuttaa suhtautumisellaan työyhteisön asennoitumiseen kiusaamista kohtaan. Edellä on keskitytty kuvaamaan johtajuuden ongelmia, jotka johtuvat työyhteisön sisäisestä dynamiikasta. Joissakin tapauksissa johtajan persoonallisuuden piirteet voivat olla syynä työpaikkakiusaamiseen tai sen jatkumiseen.

Esimerkkeinä hankalista, patologisista johtajapersoonallisuuksista käytämme joitakin Lönqvistin (1985, 63-75) esittelemiä johtajatyyppejä. Monesti ongelmien taustalla on johtajan vallanhalu ja tarve alistaa muita oman itsetunnon tukemiseksi. Vallasta sinänsä voi tulla hänelle päämäärä, ja hän käyttää sitä ottamatta huomioon sen edellyttämää vastuuta. Tällainen johtaja on yleensä kilpailuhenkinen, jäykkä ja ylläpitää byrokratiaa. Kriisitilanteessa hän vaikuttaa aluksi vahvalta, mutta tilanteen muuttuessa, pelkkä vallankäyttö ei tyydytä yhteisön turvallisuuden tarpeita.

Realiteetteja vääristävä johtaja käyttää valtaansa rajoittamalla muiden tiedon- saantia todellisuudesta ja hän saa halutessaan alaiset toimimaan epärealististen havainto- jen mukaan. Johtaja voi estää tiedonkulun välttämällä yhteisneuvotteluja ja keskustele- malla vain yhden henkilön kanssa kerrallaan. Koska kaikki tiedot kulkevat hänen kaut- taan, hän voi vaikuttaa alaistensa asenteisiin esimerkiksi ollessaan osallisena henkisessä väkivallassa.

Eristäytyvä johtaja välttelee ongelmatilanteita, kuten omien ajatustensa kohtaa- maa vastustusta olemalla välinpitämätön ja eristäytymällä ihmissuhteista.

Ylivaateliias johtaja on perfektionisti. Hän on joustamaton ja kylmä alaisiaan kohtaan, pyrkii tarkkuuteen, selkeyteen ja kontrolloi alaisiaan. Hän korostaa sääntöjä ja vaatii tarkkaa aikataulun noudattamista, mikä näkyy usein byrokratian korostumisena ja luovuuden tukahtumisena. (Ks. myös Himberg 1996, 40)

Epäluuloinen johtaja ei luota työyhteisönsä jäseniin. Hän epäilee alaistensa pyrkivän jatkuvasti pettämään häntä ja uhkaavan hänen asemaansa. Hän loukkaantuu helposti, eikä pysty rentoutumaan muiden seurassa, koska olettaa kaikesta löytyvän taka- ajatuksia.

Hankalinta työyhteisön kannalta on erittäin *narsistinen johtaja*, jolle on tärkeintä menestyminen - se, että hänet huomataan. Narsistinen johtaja pyrkii pätemään koulunsa avulla. Hän ei siedä kritiikkiä, eikä alaistensa ammatillista menestystä. Koska hän ei välitä työyhteisönsä jäsenten toiveista ja tavoitteista, työyhteisön toiminta ei ole tavoite- tietoista. (Ks. myös Himberg 1996) Johtaja raivostuu ja puolustaa asemaansa kaikin keinoin, jos hänen itsetuntoaan loukataan ja hänen toimintansa asetetaan kyseenalaiseksi. Puolustautumisen voisi pahimmillaan olettaa johtavan vallan väärinkäyttöön, henkiseen väkivaltaan. Toisaalta taas narsistinen johtaja saattaisi olla välittämättä työyhteisössä ilmenevästä kiusaamisesta, etenkin, jos se ei uhkaa hänen omaa asemaansa. Eläytymi- nen toisten asemaan on hänelle vaikeaa. (Lönqvist 1985, 63-75)

Vaikka johtajista onkin esitetty edellä mainittuja tyypittelyjä, Levinson (1976) on kuitenkin todennut, että johtajan psykologisia ominaisuuksia ei tule tarkastella irrallaan hänen tehtävästään (Lönqvist 1985, 1, 8-9). Joissakin tilanteissa jokin edellä mainituista tyyleistä saattaa tilapäisesti auttaa saavuttamaan tavoitteen. Myös Karjalainen (1990) esittää, että johtajuuden ongelmia tulisi tarkastella suhteessa koko työyhteisöön, ei vain johtajan persoonasta käsin (Karjalainen 1990, 3-6).

5 HENKINEN VÄKIVALTA TYÖYHTEISÖSSÄ

5.1 Aikaisemmat tutkimukset

Ilmiönä työpaikkakiusaaminen on vanha, mutta pohjoismaissa sitä on alettu tutkia vasta 80-luvun puolivälissä. Suomessa keskustelu työpaikkakiusaamisesta on alkanut vasta 90-luvun alussa. Tosin koulukiusaaminen on puhuttanut jo aiemmin (Vartia 1994, 10). Tärkein henkisen väkivallan tutkija on ruotsalainen Heinz Leymann, joka on tehnyt aiheesta useita laajoja tutkimuksia. Myös Norjassa työpaikkakiusaamisen on todettu olevan vakava ongelma ja aihetta ovat siellä tutkineet esimerkiksi Ståle Einarsen ja Anders Skogstad.

Keskeinen hahmo suomalaisen työpaikkakiusaamisen tutkimuksessa on Maarit Vartia, joka toimii työterveyslaitoksen tutkijana. Hänen vuonna 1990 tekemänsä haastattelututkimuksen mukaan joka kymmenes suomalainen kokee työpaikallaan henkistä väkivaltaa. Työolokomitean teettämässä tutkimuksessa (Kolu 1992, 94-98) kävi ilmi, että työyhteisössä esiintyvät ristiriidat, kilpailuhenki sekä esimiehen ja työntekijöiden väliset ristiriidat olivat lisääntyneet vuodesta 1984 vuoteen 1990. Ristiriitoja esiintyy kaikilla työpaikoilla, mutta läheskään kaikilla ne eivät ole kovin vakavia. (Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 24-25) Suomessa tehdyt työpaikkakiusaamista käsittelevät tutkimukset on toteutettu tutkimalla pääasiassa kiusaamisen kohteeksi joutuneita haastattelemalla ja kyselyillä. Tähän mennessä ei ole juurikaan tutkittu työyhteisöjä, joissa kiusaamista esiintyy. (Vartia & Paananen 1992, 6-7)

Henkistä väkivaltaa löytyy kaikilta ammattialoilta ja kaikista ammattiryhmistä. Kuitenkin on todettu, että julkisen sektorin työpaikoilla sitä ilmenee keskimääräistä enemmän. (Leymann 1997; Björkqvist 1994, 177; Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 35-36; Tasala 1997, 6) Tilastokeskuksen vuonna 1997 teettämässä työolotutkimuksessa jopa kaksi viidestä palkansaajasta ilmoitti työpaikallaan esiintyvän henkistä väkivaltaa. Kyseisen tutkimuksen mukaan pahinta kiusaaminen on opetus- ja terveydenhoitoalalla. Opettajilla esiintyvää työpaikkakiusaamista on tutkittu melko vähän. Nygrenin (1995) tutkimuksessa terveydenhuolto-oppilaitoksen opettajista 59 prosenttia ja teknillisen alan opettajista 40 prosenttia ilmoitti havainneensa tai kokeneensa henkistä väkivaltaa työyhteisössään. (Nygren 1995, 70-71)

5.2 Mitä työpaikkakiusaaminen on?

Työpaikkakiusaamisella tarkoitetaan yleensä henkistä väkivaltaa, sillä fyysinen väkivalta on työpaikoilla erittäin harvinaista, joskin myös sitä esiintyy. Henkisen väkivallan synonyymeinä puhutaan usein työpaikkaväkivallasta, kiusaamisesta, sortamisesta ja mobbauksesta. (Vartia & Paananen 1992, 8)

Ruotsissa tehdyt selvitykset osoittavat tosin myös selkeitä lukuja kiusaamisen vakavuudesta. Työpaikkakiusaamisesta aiheutuviksi kustannuksiksi arvioidaan Ruotsissa noin miljoona kruunua eli 700 000 markkaa päivässä. Työpaikkakiusaamisen seurauksena tulevat sairauslomat, ennenaikaiset eläkkeelle siirtymiset, työkyvyttömyys, loppuun palaminen ja itsemurhat aiheuttavat suuria taloudellisia menetyksiä työyhteisöille ja yhteiskunnalle. Työpaikkakiusaaminen on paljon vakavampi ongelma kuin ollaan tietoisia. Leymann (1992) arvioi, että noin 1 seitsemästä itsemurhasta liittyy työpaikkakiusaamiseen. Tutkimuksessaan hän arvioi, että ruotsalaismiehillä tämä luku on vielä korkeampi, jopa yksi viidesosa. (Björkqvist 1994, 174)

5.2.1 Huumoria vai henkistä väkivaltaa?

Leikinlasku, naljailu ja huumori kuuluvat jokaiseen työpäivään ja se on tavallista kaikilla työpaikoilla. Se keventää parhaimmillaan ilmapiiriä ja antaa mahdollisuuden kehittää kykyä nauraa myös itselle. Rajan vetäminen kiusoittelemisen ja leikinlaskun ja henkisen väkivallan välille on vaikeaa. Myös ihmisten subjektiivinen kokemus vaihtelee. Joku kokee saman kiusoittelemisen normaalina työpaikalle kuuluvana huumorina ja joku toinen taas kiusaamisena ja loukkaamisena. Karkeakin pilailu voi kuulua työyhteisön kulttuuriin. Kaikki eivät kuitenkaan pysty ottamaan sitä leikinlaskuna ja kokevat sen ahdistavana. Muu työyhteisö pitää tällaista henkilöä helposti tiukkapipoisena ja huumorintajuttomana ja alkaa leikittelemään tämän kustannuksella koetellen hänen sietokykyään. (Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 26-27) Tasala määrittelee tällaisen harmittoman leikinlaskun ja ikävän toista satuttavan huumorin eroiksi sen, että edelliseen osallistuville annetaan mahdollisuus vetäytyä tilanteesta, kun oma raja tulee vastaan tai ei muuten vaan huvita. Leikinlasku tapahtuu vain tietyssä tilanteessa, eikä sitä jatketa enää sen jälkeen (Tasala 1997, 6) Karski huumori on tyypillistä useissa opettajainhuoneissa. Sen voisi mielestämme kuvitella johtuvan raskaasta ihmissuhdetyöstä, jossa opettajainhuone toimii purkautu-

mispaikkana. Joillekin henkilöille rankka leikinlasku on keino käsitellä ja selviytyä päivän ongelmista.

Koska kiusaamista on vaikea tunnistaa, sille on esitetty tiettyjä tunnuspiirteitä. Henkisellä väkivallalla tarkoitetaan tilannetta, jossa ihmistä kohtaan käyttäydytään pitkään kielteisesti ja epäoikeudenmukaisesti. Selkeyden vuoksi Leymann (1986) erottaa työpaikkakiusaamisen muista erilaisten yhteisöjen epäkohdista, kuten rasismista, muukalaisvihasta ja sukupuolten epätasa-arvosta, vaikka tilanteet muistuttavatkin joskus toisiaan. Hänen mukaansa henkinen väkivalta on toistuvaa, säännöllistä ja pitkään jatkuvaa kiusaamista, sortamista ja epäoikeudenmukaista kohtelua. Uhri tuntee itsensä puolustuskyvyttömäksi ja seuraukset ovat hänelle kielteisiä. (Leymann 1986, 14-15) Tilastollisissa tutkimuksissa pitkään jatkuvaksi ja järjestelmälliseksi kiusaamiseksi määritellään vähintään kerran viikossa yli puoli vuotta yhtäjaksoisesti tapahtuva kiusaaminen (Työpaikalla yhteishenkeä - ei kiusanhenkeä 1997, 9). Käytännössä tätä on vaikea tulkita, sillä yksilölliset kokemukset ovat tärkeämpiä kuin kiusaamisen kesto (Vartia & Perkkä-Jortikka 1994, 27). Työterveyslaitoksen tekemän tutkimuksen mukaan joka kymmenes työntekijä kokee olevansa kiusattu tai henkisen väkivallan kohteena. Noin joka toista kiusataan vähintään viikoittain ja kolmasosaa lähes päivittäin. Noin kolmasosa kiusaamistilanteista jatkuu yli viisi vuotta ja yleensä tilanteet tihentyvät ja vakavoituvat ajan kuluessa. (Työpaikalla yhteishenkeä - ei kiusanhenkeä 1997, 15) Kiusaaminen on siis yleinen ongelma työpaikoilla, joskaan sitä ei yleensä tunnisteta työyhteisössä (Pahoinvointi luo syntipukin 1996).

Henkinen väkivalta on käyttäytymistä, jossa ihmiseltä viedään systemaattisesti itsetunto ja mahdollisuudet työssä (Thylefors 1987, 20). Toisen ihmisen kohteleva objektiivina näkyy riistämisenä, jolloin omaa menestystä tavoitellaan toisen voimavarojen kustannuksella. Henkinen väkivalta ja siihen puuttumattomuus loukkaavat ihmisoikeuksia. (Lindroos 1996, 136) Henkinen väkivalta ilmenee aina työyhteisön vuorovaikutusongelmina, joihin kuuluu esimerkiksi kateutta, kilpailua ja ristiriitoja (Perkkä-Jortikka 1994, 30).

Myös sukupuolinen häirintä ja ahdistelu työssä on henkistä väkivaltaa. Tämä ongelma on ollut Suomessa täysin vaiettu viime vuosiin asti. Seksuaalisen häirinnän määrittelyn olennainen tunnuspiirre on, että se on ei-toivottua, siis yksisuuntaista. (Vartia & Perkkä-Jortikka 1994, 31-32) Tässä tutkimuksessa ei tullut esille yhtään seksuaaliseen häirintään liittyvää tapausta. Tämän vuoksi emme paneudu siihen yksityiskohtaisesti vaan keskitymme henkiseen väkivaltaan yleensä.

5.2.2 Puolustuskyvyttömyys

Kiusaamiselle on tunnusmaista, että uhri tuntee itsensä puolustuskyvyttömäksi. Leymannin (1997) mukaan ero kiusaamisen ja konfliktin välillä on siinä, että konfliktit esiintyvät yleensä henkisesti kahden tai useamman yhtä vahvan henkilön välillä. Kiusaamistilanne taas syntyy vahvempien ja heikompien persoonien välille. (Leymann 1997) Kiusaajalle uhrin hämmennys ja puolustuskyvyttömyys ovat helpotus, sillä kiusaaminen ei johda seuraamuksiin (Leymann 1986, 30).

Kiusaamisen tunnuspiirre on voimasuhteiden epätasapaino. Tästä johtuu, että kiusattu tuntee itsensä puolustuskyvyttömäksi. (Salmivalli 1998, 30-31) Yhteinen piirre kiusaamistapauksissa on se, että kiusattu on tavalla tai toisella heikompi kuin kiusaaja. Tämä voimasuhteiden epätasapaino saattaa olla esimerkiksi työpaikan hierarkiassa. Kiusaaja saattaa olla korkeammassa asemassa kuin kiusattu, tai esimerkiksi kiusaaja on verbaalisilta taidoiltaan tai psyykkisesti vahvempi. Myös tilanteessa, jossa kiusaamiseen osallistuu koko työyhteisö, valtasuhteet ovat luonnollisesti epätasapainossa ja uhrin on melko mahdotonta puolustautua koko työyhteisöä vastaan (Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 34). Björkvist ym. (1994) kuitenkin muistuttaa, että tämä valtasuhteiden epätasapaino ei yksin selitä kiusaamista, vaan sen takana on jotain muuta. Ryhmän toiminnassa ei ole kaikki kunnossa, tai työpaikan kulttuuri on erittäin hierarkkista, mikä aiheuttaa alistamista ja kilpailua. (Björkvist ym. 1994, 175; ks. myös Leymann 1992) Moni omasta mielestään voimakas persoona on kokenut itsensä täysin puolustuskyvyttömäksi joutuessaan henkisen väkivallan uhriksi. Puolustuskyvyttömyys ei aina tarkoita heikkoutta tai arkuutta. Henkinen väkivalta on vastuutonta vallankäyttöä. (Perkka-Jortikka 1994, 55-57; Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 33-34)

5.3 Ketkä joutuvat kiusatuiksi?

Kiusatuksi voi joutua kuka tahansa ja kiusaamista löytyykin kaikilta ammattialoilta. Erityisesti julkisen sektorin työpaikoilla sitä ilmenee keskimääräistä enemmän. (Leymann 1997; Björkvist ym. 1994, 177; Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 35-36; Tasala 1997, 6)

Sukupuoli

Kiusatuksi joutuvat yhtä lailla sekä miehet että naiset. Toisissa tutkimuksissa naisten ja miesten määrä on ollut suhteellisen sama, kun taas esimerkiksi Björkqvistin ym. (1994) korkeakoulumaailmassa tekemä tutkimus esittää, että naisten määrä kiusaamisen kokemisessa on suurempi. (Björkqvist ym. 1994, 177) On todettu, että eri sukupuoliin kohdistuu erilaista henkistä väkivaltaa. Naisten kohdalla se on usein passiivista, näkymätöntä ja epäsuoraa, kuten huomiotta jättämistä ja puhumattomuutta sekä mielenterveyden kyseenalaistamista. Miehiä kiusataan aktiivisemmin ja näkyvämmiin. (Vartia 1992b, 23) Miehiin kohdistuva väkivalta on harvoin naisten harjoittamaa, kun taas miehet puolestaan mobbaavat usein naisia. (Leymann & Tallgren 1989, 11-12; Vartia & Perkkä-Jortikka 1994, 37)

Norjassa tehdyn tutkimuksen mukaan miehet olivat useammin kiusaajina kuin naiset. Tähän selityksenä mm. miesten luontaisesti aggressiivisempi käytös. (Einarsen & Skogstad 1996, 196) Myös Olweuksen (1991) tutkimus osoittaa, että lasten kiusaamisessa pojat ovat useammin kiusaajia. Työpaikoilla myös se, että miehet ovat naisia useammin johtotehtävissä vaikuttaa siihen, että heidät koetaan useammin kiusaajina. Miesjohtoisissa organisaatioissa on todettu enemmän kiusaamista kuin naisjohtoisissa. (Einarsen & Skogstad 1996, 196-197)

Leymannin mukaan naiset olivat useammin ryhmän tai koko työyhteisön henkisen väkivallan kohteena, kun taas miehiä mobbasi useinmiten vain yksi ihminen. Naisia kiusasivat yleensä työtoverit, kun taas miehiä lähes yhtä usein työtoverit ja esimiehet. (Vartia & Paananen 1992, 26)

Ikä

Työterveyslaitoksen tutkimuksessa kiusatuksi joutuneissa oli yhtä lailla sekä nuoria että vanhoja. Kuitenkin vanhemmat henkilöt olivat olleet selvästi useammin pitkään jatkuvan henkisen väkivallan kohteena. (Vartia & Perkkä-Jortikka 1994, 36) Vanhemmat henkilöt saattavat senkin vuoksi kokea kiusaamisen herkemmin kuin nuoremmat, sillä heidän voi esimerkiksi olla vaikeampi saada uutta työpaikkaa. Niedlin(1995) mukaan esimerkiksi kollegoiden aggressiivinen käytös saatetaan ottaa senkin takia vakavammin, koska uhrin ei ole mahdollista päästä pois tilanteesta. (Einarsen & Skogstad 1996, 196-197)

Norjassa tehdyn tutkimuksen (Einarsen & Raknes 1995) mukaan vanhemmat työntekijät joutuivat useammin kiusatuiksi kuin nuoret. Toisaalta taas miehille tehty tutkimus kiusaamisesta osoitti, että vanhemmat miehet ilmoittivat vähemmän kiusaamisestaan kuin nuoret miehet (Einarsen & Skogstad 1996, 196). Felsonin (1992) tutkimuksessa taas nuorten työntekijöiden havaittiin olevan useammin sekä aggressiivisesti käyttäytyviä että aggression kohteita (Einarsen & Skogstad 1996, 196). Painter (1991) on kuitenkin sitä mieltä, että etsittäessä syytä kiusaamiselle on otettava huomioon henkilöiden subjektiivinen näkemys, kokemus ja arviointi, psyykkinen ja sosiaalinen herkkyys ja haavoittuvaisuus, sekä yhtä lailla sosiaalinen ympäristö ja tilanteen erityispiirteet. Vanhemmat henkilöt saattavat odottaa, että heitä kohtaan tulisi aina käyttäytyä kunnioittavasti ja arvostaa heitä jo iän vuoksi. Tämän vuoksi heillä saattaa olla jyrkempi käsitys siitä, mitä he pitävät ei-hyväksyttävänä käytöksenä johdon puolelta ja työtovereiden taholta. Vanhemmat henkilöt saattavat kokea kiusaamiseksi sen, mitä nuoret ehkä pitävät huumorina ja leikinlaskuna tai yleensä hyväksyttävänä aggressiivisena ilmauksena. (Einarsen & Skogstad 1996, 196-197)

5.4 Kiusaamisen eri muodot

Kiusaajiksi voidaan kokea yksi tai useampi työtovereista, esimies tai työnantaja. Myös esimies voi joutua alaistensa ja toisten esimiesten kiusaamaksi. Joissakin tutkimuksissa on esitetty, että hierarkkisella asemalla ei ole kiusaamisen kannalta merkitystä, kun taas Leymann on todennut, että kiusaajaksi koetaan usein samalla tai ylemmällä hierarkkisella tasolla oleva henkilö. Hänen mukaansa kiusaaja on useimmiten yksi tai pieni, 2-4 hengen ryhmä. (Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 37) Kuitenkin kiusaaminen saattaa laajentua koko työyhteisöä koskevaksi ja vaikuttaa työyhteisön ilmapiiriin ja toimintaan.

5.4.1 Toveriterrori

Toveriterrorin on todettu olevan kiusaamisen tavallisin muoto ja sen on todettu olevan yleisempää kuin esimiehen alaisiinsa kohdistama kiusaaminen (Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 38). Kilpailu työpaikoista on lisännyt työtovereiden välistä kateutta ja kiristänyt

työpaikkojen ilmapiiriä (Laatikainen 1998). Kiusaamisen taustalla voi olla henkilökoh-
tainen vihamielisyys, uhrin erilaisuus tai yritys saada uhri toimimaan ryhmän vaatimalla
tavalla. Uhrista voi myös tulla ryhmän ajanvietettä arkisten rutiinien piristykseksi.
(Leymann 1986, 26-27)

Toveriterrori on usein verrattavissa koulukiusaamiseen. Työtoverit ajautuvat
kiusaamaan, eivätkä uskalla vastustaa tilannetta. Johtajan rooli muodostuukin erittäin
tärkeäksi ja hänen on osoitettava, että ei hyväksy henkistä väkivaltaa yhteisössään. Tämä
vaatii joskus myös autoritaarista vallankäyttöä. Johtaja pääsee helpoimmalla sulkiessaan
silmänsä ongelmilta. Erityisen vakava tilanne on silloin, jos johtaja on itse mukana
kiusaamisessa. (Leymann 1986, 26-30)

5.4.2 Esimies kiusaajana

Esimiehen harjoittamassa henkisessä väkivallassa on usein kysymys oman aseman
väärinkäytöstä. Esimies rajoittaa alaistensa vaikutusmahdollisuuksia tai työtehtäviä.
Työtehtävät vähenevät, loppuvat, niitä mitätöidään, aliarvioidaan ja arvostellaan. Esimie-
het pystyvät myös monella tavalla vaikeuttamaan henkisen väkivallan kohteeksi joutu-
neen mahdollisuuksia saada asiansa kuulluksi ja käsittelyyn työyhteisössä. Esimiehen
toiminta saattaa levitä koko työyhteisöön erityisesti, jos työpaikalla on huono ilmapiiri,
epävarmuutta, uhkaa tai kilpailua. Muu työyhteisö seuraa hyvin herkästi johtajan anta-
maa esimerkkiä (Vartia & Perkkä-Jortikka 1994, 39-40). Esimiehen harjoittamassa
henkisessä väkivallassa on usein kysymys siitä, että hän kokee asemansa uhatuksi ja
ryhtyy toimenpiteisiin estääkseen hyökkäyksen itseään vastaan. (Leymann 1986, 27, 33-
37) Johtaja haluaa pitää työntekijöidensä asiantuntemuksen oman valtansa alla, jotta he
eivät uhkaisi hänen pätevyyttään, ja hän voisi ottaa kunnian itselleen. Juoruaminen,
syyllistäminen ja hurmoshengen luominen työyhteisöön ovat keinoja oman arvovallan
korostamiseksi ja palvelevat alistamista. (Lindroos 1996, 138)

5.4.3 Esimies alaistensa uhrina

Myös esimies joutuu joskus alaistensa kiusaamaksi. Usein tämä tapahtuu silloin, jos
esimies on valittu asemaansa vastoin joidenkin työntekijöiden toiveita. Joku työyhteisön

sisältä on esimerkiksi saattanut hakea tehtävää. Kiusaaminen näkyy kaikenlaisena esimiehen toimien vaikeuttamisena, asioiden salaamisena, mustamaalaamisena ja yhteisten päätösten laiminlyömisenä. Myös hyvin autoritaariset ja epäoikeudenmukaiset johtajat saattavat joutua hyökkäysten kohteeksi. (Leymann 1986, 27)

5.4.4 Kuinka kiusaaminen ilmenee työyhteisössä?

Henkinen väkivalta ilmenee työyhteisössä hyvin erilaisilla tavoilla. Se voi olla näkymättömyyttä, huomaamatonta ja juonittelevaa. Toisaalta se voi olla hyvinkin kovaäänistä ja hyökkäävää, haukkumista, panettelua ja uhkailua. Joskus haukkuminen tapahtuu esimerkiksi asiakkaiden, potilaiden tai oppilaiden kuullen. Henkinen väkivalta voi olla myös eristämistä ja puhumattomuutta, mielipiteiden sivuuttamista ja puheiden kääntämistä puhujaa vastaan. Myös sitä, että jotakuta kohdellaan kuin ilmaa, voidaan pitää henkisenä väkivaltana. Kielteinen käyttäytyminen voi kohdistua myös uhrin työtehtäviin. Hän ei saa työtään edellyttämiä tehtäviä vaan hänelle annetaan yksipuolisia ja yksinkertaisia työtehtäviä, tai sitten töitä on liian vähän. Uhrin ammattitaitoa ja arvoa työntekijänä vähätellään ja hänen ihmisarvonsa ja mielenterveytensä asetetaan kyseenalaiseksi. (Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 29)

Kiusaamisen ilmenemismuodot voidaan jakaa kuuteen pääluokkaan:

1. Mustamaalaaminen
2. Eristäminen työyhteisön sosiaalisesta vuorovaikutuksesta
3. Työtehtävien yksipuolistaminen tai vähentäminen
4. Uhkailu ja huutaminen
5. Fyysisen väkivallan uhka
6. Mielenterveyden kyseenalaistaminen

Lisäksi henkisen väkivallan muodoksi luetaan sukupuolinen häirintä ja ahdistelu työpaikalla.

Usein henkisessä väkivallassa saatetaan käyttää kaikkia edellä mainittuja keinoja. Aluksi kiusaaminen on huomaamatonta ja hyvin epäsuoraa. Tilanteen edetessä kiusaaminen saattaa muuttua suuremmaksi ja näkyväksi.

5.5 Kiusaaminen on aggression muoto

Kiusaaminen on aggressiivisen käyttäytymisen muoto, jolla on tietyt ominaispiirteensä. Aggressio on käyttäytymistä, jolla pyritään tahallisesti vahingoittamaan toista fyysisesti tai psyykkisesti. Useimmiten aggressiiviseen käyttäytymiseen liittyy fysiologinen aggressiotila sekä vihamielisiä tunteita ja ajatuksia (Lagerspetz 1977, 109). Aggressio ei kuitenkaan välttämättä ole näkyvää toimintaa, vaan se saattaa ilmetä ajatuksissa symbolisella tasolla ilman suoraa hyökkäystä (Lagerspetz 1977, 110). Kiusaamisessa kiusaaja ei välttämättä ole aggressiotilassa kiusaamistilanteessa. Aggressiivisuus liitetään usein yksilön ominaisuuksiin, kun taas kiusaaminen on selvästi sosiaalinen tilanne. Aggressio on hetkellinen tila, mutta koulukiusaamiseen liittyy yleensä pitkäaikainen suhde sen osapuolten välillä. (Salmivalli 1998, 29)

Kiusaamista voi tapahtua missä tahansa suhteellisen pysyvässä sosiaalisessa ryhmässä. Usein ryhmä, jossa kiusaamista tapahtuu, on sellainen, jonka jäsenyys ei ole vapaaehtoista ja josta ei voi noin vain lähteä. Lapsilla tällainen ryhmä on usein koululuokka. Aikuisilla kiusaamista tapahtuu enimmäkseen työpaikoilla (Björkqvist ym. 1994, 174-175; Kostamo & Lahtinen 1996). Myös armeija on otollinen paikka kiusaamiselle (Salmivalli 1998, 30).

Kiusaaminen on pitkäaikaista ja systemaattista aggressiota, joka on kohdistettu tiettyä henkilöä kohtaan. Tämä henkilö ei pysty puolustautumaan, mikä tekee hänestä uhrin. Uhrin ei myöskään ole mahdollista paeta tästä sosiaalisesta tilanteesta, ainakaan kovin helposti. Nämä kaikki aiheuttavat uhrille masennusta, itsetunnon ja omanarvontunnon menetystä ja henkistä stressiä. (Björkqvist ym. 1994, 175; Salmivalli 1998, 30-31) Kiusaamiselle on tyypillistä myös se, että se tapahtuu yleensä ryhmässä ja perustuu sen jäsenten välisiin sosiaalisiin suhteisiin. Kiusaaminen onkin määritelty esimerkiksi kollektiiviseksi aggressioksi, joka perustuu ryhmän jäsenten välisille sosiaalisille suhteille (Salmivalli 1998, 33; ks. myös Lagerspetz ym.1982). Kuitenkin tämä käsitys kiusaamisesta on vain harvoin ohjannut kiusaamisesta tehtyä empiiristä tutkimusta, joka on yleensä keskittynyt kiusaajiin ja uhreihin sekä näiden väliseen suhteeseen.

Naiset ja miehet ovat eri tavoin aggressiivisia. Pojille ja miehille on ominaista aggressiivisen käyttäytymisen suorat strategiat ja naisille on tyypillistä epäsuora aggressio. Nykyään onkin alettu kiinnittää entistä enemmän huomiota epäsuoraan aggressioon

ja kiusamiseen. Lagerspetzin ja Björqvistin (ks. esim. Lagerspetz ym. 1988; Björqvist ym. 1992a; 1992b) mukaan epäsuora aggressio määritellään toiminnaksi, jossa uhria vahingoitetaan kiertoteitse, esimerkiksi juoruilemalla tai manipuloimalla muita ryhmän jäseniä Tätä epäsuoraa aggressiota on hyvin vaikea tunnistaa ja tutkia. Aikaisemmissa tutkimuksissa se on jätetty huomioimatta ja vain todettu naisten olevan vähemmän aggressiivisiä kuin miesten. (Salmivalli 1998, 36)

Dan Olweus (1992) on erottanut toisistaan suoran ja epäsuoran kiusaamisen. Epäsuora kiusaaminen on yleensä eristämistä ja ryhmän ulkopuolelle sulkemista. (Olweus 1992, 15) Työpaikkakiusaaminen on erittäin harvoin fyysistä kiusaamista. Se on pääasiassa epäsuoraa kiusaamista ja lähes aina henkistä väkivaltaa.

Lasten kiusaamista käsittelevissä tutkimuksissa on havaittu, että kiusatuksi joutuminen on koululaisilla melko pysyvää. Sama koskee myös kiusaajan roolia. (Salmivalli 1998, 68) Myös aggressiivinen käyttäytyminen tuntuu olevan melko pysyvää. Huesmann (1984) tutki aggression pysyvyyttä 8-vuotiaasta aina 30-vuotiaaksi saakka. Molemmilla sukupuolilla aggressiivisuus oli huomattavan pysyvää, pysyvyys lisääntyi iän myötä. (Huesmann 1984) Toisaalta on ristiriitaista se, että suurin osa henkisen väkivallan uhriksi joutuneista ei ole aikaisemmin kokenut vastaavaa. Ihmisen rooli muodostuu hänen persoonallisuutensa lisäksi myös sosiaalisesta ympäristöstä ja muiden ryhmän jäsenten odotuksista. Samassa ryhmässä yksilön on vaikea päästä eroon roolistaan, mutta uudessa ryhmässä henkilö voi saada hyvin erilaisenkin roolin. (Salmivalli 1998, 49, 67)

5.6 Kiusamisprosessin eteneminen työyhteisössä

Työpaikalla konfliktit ovat hyvin yleisiä ja suurin osa tavallisista konflikteista menee ohi ja ratkeaa normaalirutiinien puitteissa. Osa konflikteista saattaa kuitenkin jäädä muhimaan työyhteisöön. Syynä voi olla esimerkiksi se, että esimiehellä ei ole kykyä tai halua alkaa selvittämään kyseistä ongelmaa.

Konflikti etenee työyhteisössä prosessina. Konflikti pahenee, sillä usein sen aikana tehdään ja sanotaan asioita, joita ei itse asiassa haluttaisi tehdä tai sanoa. Osa konflikteista saattaakin jäädä ratkaisemattomana kytämään ja alkaa laajentua ja riistäytyvät irti. Ne saattavat lopulta johtaa henkiseen väkivaltaan tai klikkiytymiseen. Kun konflikti pääsee

etenemään unohtuu ihmisarvon kunnioitus ja ihmiset alkavat kohdella toisiaan enemmän objekteina kuin ihmisinä. (Lindroos 1996, 136; Vartia & Perkkä-Jortikka 1994, 46; ks. myös Brodal ym. 1992)

Henkisen väkivallan alku on usein ongelma, joka on johtanut ihmissuhdetörmäykseen, tilapäinen konflikti. Leymannin mukaan henkisen väkivallan eteneminen noudattaa tiettyjä vaiheita ja niistä on löydettävissä samankaltaisia piirteitä. Tilanteen alku on siis konflikti työyhteisössä. On kuitenkin muistettava, että läheskään kaikki konfliktit eivät johda henkiseen väkivaltaan.

Taulukko 1 kuvaa kiusaamisprosessin etenemistä työyhteisössä. Alkutilanne voi olla esimerkiksi sellainen, että uusi työntekijä on perehdytetty työhönsä erittäin huonosti. Tehdessään paljon virheitä hän saa jo heti aluksi huonon työntekijän leiman. Hän voi myös herkästi saada laiskan työntekijän leiman, sillä pelätessään virheitä hän ei uskalla tehdä mitään oma-aloitteisesti eikä uskalla kysyä. Usein onkin niin, että uhri puolustautuessaan kiusaamista vastaan voi saada työyhteisössä hankalan ja aggressiivisen työntekijän leiman

Kiusaamistilannetta tarkasteltaessa täytyy ottaa huomioon, että henkinen väkivalta on aina sosiaalista vuorovaikutusta. Uhri reagoi tietysti aina kielteiseen käyttäytymiseen jollakin tavoin ja pyrkii puolustautumaan, esimerkiksi vetäytymällä, alistumalla, vaatimalla oikeuksiaan jne. Uhrin puolustautuminen puolestaan saa aikaan reaktioita kiusaajissa.

Kun aikaa kuluu, työntekijä saa yhteisössä yleensä oudon tai hankalan ihmisen leiman ja lopulta hän syrjäytyy yhteisöstä. Häntä saatetaan alkaa pitää psyykkisesti sairaana ja täysin mahdottomana ihmisenä. Usein uhri tässä vaiheessa sairastuu tai hänet siirretään muualle. Loppuvaiheessa, jolloin uhri jätetään koko yhteisön ulkopuolelle, tilanne viimeistään koskettaa koko työyhteisöä. Kiusattu on leimautunut koko työyhteisössä. Erilaisia uskomuksia on ollut jo pidemmän aikaa. Kiusaamisprosessi saattaa pahimmassa tapauksessa johtaa uhrin syrjäytymiseen työyhteisöstä. (Leymann 1988, 66-80; Himberg 1996, 46-49; Työpaikalla yhteishenkeä - ei kiusanhenkeä 1997, 12-14)

Taulukko 1 kuvaa kiusaamisprosessin etenemistä konfliktista vakavaan kiusaamiseen. Taulukosta käy ilmi uhrin käyttäytyminen, muiden näkemys uhrista sekä koko sosiaalinen prosessi kussakin konfliktin vaiheessa.

TAULUKKO 1. Vakavan kiusaamisprosessin eteneminen työyhteisössä (Leymann 1988, 80)

Objektiivinen konfliktin vaihe	Uhrin käyttäytyminen	muiden näkemys uhrista	sosiaalinen prosessi
Alku	Alku	melko usein "ok"	alku
Loukkaus, vääräys	Uhuri huomaa tilanteen	"vaikea henkilö"	psykologiset ja sosiaaliset myytit syntyvät
Vallankäyttö	Puolustusmekanismit aktivoituvat	"yhteistyökyvyttö"	
Oikeuksien loukkaaminen	Epätoivo	"täysin hyväksymätön käytös"	psykologiset ja sosiaaliset myytit kehittyvät
Kohti syrjäytymistä	Epätoivoinen oikeuksien etsintä	"hän on psyykkisesti sairas"	kiusattu leimautuu työyhteisössä

5.7 Opettajien kiusaaminen

Opettajainhuone työyhteisönä on erilainen kuin muut yhteisöt. Sille ovat omaaomaista erilaiset opettajapersoonat sekä opettajan työhön kuuluvat tehtävät ja velvollisuudet. (Himberg 1996, 27-28) Opettajainhuone on täynnä luovia ja älykkäitä ihmisiä, eikä opettajaksi yleensä hakeudu kovin heikko ihminen. Jos kaikki energia ja luovuus suunnataan kiusaamiseen, ovat vaikutukset melko ikävät (Tasala 1997, 132). On todettu, että henkinen väkivalta on oppilaitoksissa pelottavan yleinen ongelma. Lisäksi työpaikka-kiusaamista selvittävässä tutkimuksessa on todettu, että kiusaamista esiintyy keskimääräistä enemmän julkisen sektorin työpaikoilla, kuten esimerkiksi kouluissa. (Himberg 1996, 3; Leymann 1992; Tasala 1997, 132)

Työssä tapahtuvaa henkistä väkivaltaa kauemmin ja avoimemmin on puhuttu koulukiusaamisesta. Opettajat ovat huolissaan koulukiusaamisesta ja sen yleisyydestä,

mutta eivät kuitenkaan tunnista kiusaamista opettajainhuoneessa eivätkä mahdollista omaa osallistumistaan siihen. Koulukiusaamisesta on helpompi puhua ja yleensä lapsetkin myöntävät kiusaamisen ja pystyvät puhumaan siitä avoimemmin kuin aikuiset. (Perkka-Jortikka 1994, 56) Aikuiset pelkäävät kiusaamisesta kertomisen leimaavan heidät lapsellisiksi (Randall 1996, 19).

Opettajan onnistuminen mitataan usein hänen oppilaidensa onnistumisten kautta ja oppilaat toimivatkin usein toisen opettajan loukkaamisen välineinä. Oppilaan menestymisten tai epäonnistumisten katsotaan olevan joko opettajan ansiota tai hänen vikansa. Kuten aikaisemmin on tullut esille, epäpätevyys ja ammattitaidottomuus ovat opettajille raskaita syytöksiä, eikä niitä lausutakaan ääneen vaan ne esitetään käyttäen erilaisia epäsuoria ilmauksia.

Kiusattu opettaja lakkaa puhumasta työstään ja oppilaistaan opettajainhuoneessa. Tämä voi olla oppilaiden kannalta huono asia, sillä jotkut oppilaita koskevat tilanteet vaativat opettajien yhteistä pohdintaa ja nopeaa päätöksentekoa. Jos luokassa on esimerkiksi häiriökäyttäytymistä, opettaja kärsii mieluummin työrauhan menetyksen luoksaan, kuin näyttää sen muille opettajille. (Tasala 1997, 132)

6 MIKÄ SELITTÄÄ HENKISTÄ VÄKIVALTA?

Henkinen väkivalta työpaikalla on oire siitä, että työpaikalla on paha olla. Normaalit ongelmat ja ristiriidat, joita esiintyy kaikissa työyhteisöissä, ovat kasautuneet, eikä niiden selvittämiseksi ole löydetty oikeita keinoja. Riskitekijä työyhteisöissä on jatkuva stressi ja siitä johtuva uupuminen. Lisäksi kouluyhteisöön liittyy tietynlainen valta-/alistussuhdemalli, josta kumpuaa helposti aineksia niin oppilaiden kuin opettajienkin väliseen henkiseen väkivaltaan (Vartia 1992b,96).

Siihen, että joku työntekijä alkaa kiusata työtoveriaan, on monia eri syitä. Myöskään se, että työyhteisö hyväksyy kiusaamisen ja jopa osallistuu siihen, ei ole selitettävissä vain yhdellä syyllä. Samalla tavalla kuin kiusaaja, myös kiusattu voi valita roolinsa (Tasala 1997, 8).

Leymannin (1997) mukaan kiusaamisessa on kyse ihmisten välisistä kommunikointiongelmista, joiden pohjalla on usein työyhteisön ja koko työpaikan ilmapiirin ja työolojen ongelmat. Henkisen väkivallan ilmeneminen on yleistä työpaikoilla, joissa ilmapiiri on sellainen, että siellä ei voi toimia tai käyttäytyä vapaasti, vaikuttamisen mahdollisuudet ovat vähäiset, johtamistapa on autoritääriäinen tai yhteisössä vallitsee kova kilpailu. (Leymann 1997)

Kiusaamisen syiden tarkastelun kolme näkökulmaa

Kiusaamisen syitä ja selityksiä tutkittaessa on usein valittava, tutkiiko ongelmaa yksilöiden persoonallisuuksista vai yhteisön työoloista ja työympäristön ongelmista käsin. On helppoa etsiä syyllistä ja vapauttaa muut syyllisyydestä. Syyllisen löytäminen ei välttämättä kuitenkaan johda tilanteen paranemiseen - päinvastoin. (Vartia & Perkkä-Jortikka 1994, 49) Yksittäistä selitystä kiusaamisilmiölle ei löydy mistään tilanteesta, vaan ongelma, josta kehittyy henkistä väkivaltaa, on seurausta useasta tekijästä. Esimerkiksi Leymann (1986) ja Vartia & Perkkä-Jortikka (1994) tarkastelevat kiusaamisen syitä kolmesta näkökulmasta: työhön ja organisaatioon liittyvät ongelmat, ryhmän toiminnan häiriöt ja persoonallisuuksista johtuvat syyt. Tämä kiusaamisen syiden kolmijako esitetään kuviossa 4.



KUVIO 4. Henkisen väkivallan syiden kolmijako (Leymannia(1986) mukaillen)

Yleensä henkistä väkivaltaa aiheuttavien konfliktien taustalla ovat edellä mainitut tekijät, mutta käsittelyä helpottaa, jos kuhunkin niistä paneudutaan erikseen. On myös huomattavaa, että jokin tietty työolojen tai persoonallisuuksien epäkohta ei suinkaan aina johda henkiseen väkivaltaan (Vartia & Perkkä-Jortikka1994, 50) On työpaikkoja, joissa kiusaamista esiintyy, ja on sellaisia työpaikkoja, joissa ongelmat eivät johda henkiseen väkivaltaan (Leymann 1986, 50; Björkqvist ym.1994, 175).

6.1 Organisaation ongelmat

Henkisen väkivallan taustalla voi olla olosuhteissa ilmeneviä ongelmia, kuten puutteita työn sisällössä, työnjaossa, perehdyttämisessä, tiedonkulussa tai johtamiskäyttäytymisessä. Työolosuhteiden ongelmat nähdään useissa tutkimuksissa tärkeimmiksi syiksi kiusaa-

misen esiintymiselle. Esimerkiksi Vartia ja Perkkä-Jortikka (1994) sekä Leymann (1986) korostavat juuri organisaation työolojen epäkohtien merkitystä, eivätkä niinkään korosta kiusaajan tai kiusatun persoonien merkitystä kiusaamisessa.

6.1.1 Organisaation koko

Suurissa ja hierarkkisissa organisaatioissa on todettu olevan enemmän henkistä väkivaltaa kuin pienissä (Einarsen, Rakness & Matthiesen 1994). (Einarsen & Skogstad 1996, 197) Toisaalta Leymannin mukaan ryhmän koolla ei ole havaittu olevan selvää yhteyttä konfliktien esiintymiseen, vaikkakin suuret ryhmät tuntuvat jakautuvan helposti klikkeihin. Pienissä ryhmissä kommunikaatio jakautuu tasaisemmin ja väärinymmärryksen vaara on pienempi. (Leymann 1997) Suuryhmässä, joka Mäkisen (1997) mukaan tarkoittaa yli kahdentoista henkilön muodostamaa ryhmää, käsiteltävän informaation määrä on ihmisen käsittelykyvyille liian suuri. Suuryhmä muodostuu uhkaksi ihmisen minuudelle, jonka säilymistä on vaikea hallita suuressa ryhmässä. Ihmisen puolustautumismekanismit eivät riitä ja tuhoavat voimat kuten kateus ja viha aktivoituvat: identiteetti ja arvostuksen säilyttämisestä taistellaan. Aggressiota pyritään kontrolloimaan luomalla hierarkkinen arvojärjestys. Suuryhmää yritetään hallita tekemällä sille selkeät rakenteet, muodostamalla kontrolloitu ja jäsenetty organisaatio. Vaikka arvojärjestys ehkäisisikin aggressiota, se estää yksilön autonomian. (Mäkinen 1997)

6.1.2 Työyhteisökulttuuri ja organisaation byrokraattisuus

Vaikka kiusaamista on todettu tapahtuvan kaikilla työpaikoilla, on sitä kuitenkin havaittu esiintyvän muita enemmän julkisyhteisöjen työpaikoissa, jotka ovat usein suljettuja ja byrokraattisia työpaikkoja. Näitä ovat erityisesti sairaalat, koulut ja seurakunnat. Lukenaisuuden tai koulusivistyksen ei ole todettu vähentäneen henkistä väkivaltaa työpaikoilla. Tällaisilla työpaikoilla henkinen väkivalta on erittäin epäsuoraa ja piilotettua ja älykkäästi suunniteltua. (Tasala 1997, 6-7)

Joissakin työyhteisöissä henkinen väkivalta ja ihmisten eriarvoisuus ovat sisäänrakennettuna organisaation kulttuuriin. Vartian ja Perkkä-Jortikan (1994) mukaan se, että esimerkiksi kouluissa on keskimääräistä enemmän henkistä väkivaltaa, saattaa olla

sidoksissa työyhteisön kulttuuriin, rakenteisiin ja johtamistapoihin. Se, miten ihmisiä kohdellaan organisaatiossa ja kuinka heidän työtään arvostetaan, vaikuttaa siihen, kuinka he kohtelevat toisiaan työyhteisössään. Työpaikan kulttuuri ja sen arvot vaikuttavat siihen, mitä työpaikalla arvostetaan ja mitä palkitaan, hyväksytäänkö ja palkitaanko kiusaamisesta, vai arvostetaanko hyvää yhteishenkeä. (Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 53-54)

Työyhteisöissä, joissa johtamistapa on erittäin autoritäärinen ja byrokraattinen, on todettu olevan useammin henkisen väkivallan kohteeksi itsensä tuntevia kuin sellaisissa yhteisöissä, joissa päätöksenteko perustuu kuunteluun ja keskusteluun ja joissa työntekijöilläkin on mahdollisuus vaikuttaa. Riskitekijöitä kiusaamisen esiintymiselle työpaikoilla ovat erittäin tiukka hierarkia ja heikko kommunikaatioilmapiiri sekä autoritäärinen ilmapiiri. (Björkqvist ym. 1994, 176; Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 50)

Byrokraattisessa organisaatiossa kommunikaatioilmasto on usein jäykkää ja kilpailua on enemmän. Yhteisöissä, joissa ongelmista ei kyetä keskustelemaan avoimesti ja ristiriitoja peitellään, esiintyy enemmän henkistä väkivaltaa. (Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 50) Opettajainhuoneessa aiemmin esitetty ammattitaidon myytti estää avoimen keskustelun ja aiheuttaa virheiden ja ongelmien peittelyä opettajien kesken (Karjalainen 1991, 5-6, 17).

6.1.3 Yksipuolinen ja turhauttava työ

Työn tulisi olla kiinnostavaa ja motivoivaa. Sen pitäisi olla työntekijälle palkitsevaa ja tuottaa tyydytystä, jotta muut pyrkimykset eivät ohjaisi ihmisen toimintaa. Työssä, joka ei tarjoa haasteita ja on yksipuolista, kyllästytään ja viihdykettä haetaan muualta. Omaa turhautumista puretaan kiusaamalla: henkisen väkivallan uhrista tulee työyhteisön viihdyke. (Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 52)

6.1.4 Kiire ja jatkuvat paineet

Kiire ja paineet aiheuttavat stressiä ja rasittavat työntekijöitä. Työntekijät alkavat helposti vertailla työmääriään, mistä seuraa epäoikeudenmukaisuuden tuntemuksia. Työtoveri alkaa kiireessä ja suuressa työmäärässä tuntua rasitteelta ja stressitekijältä. Kiire näkyy

organisaatiossa todellisena ja myyttisenä kiireenä. Vaikka työt eivät kasautuisikaan, niiden kuvitellaan kasautuvan, jotta yksilö voisi kokea olevansa kiireessään tehokas. Kiire on myös henkilökohtaisen vallan ja kilpailun väline. Se on kuitenkin eri asia kuin haasteellisuus, aikaansaavuus tai riipeys. Se on ilmaus siitä, että elämämme ei ole hallinnassamme ja että olemme tehokkuusvaatimuksen uhreja. Ihminen ei tarvitse kiireen aiheuttamaa kaaosta vaan haasteita. (Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 13)

Kiire haittaa yhteisön vuorovaikutusta. Se kätkee taakseen kommunikoinnin ongelmat. Ihmiset eivät ehdi kohdata vaikeita tilanteita vaan juoksevat hankalien asioiden ohi - kiireeseen vedoten. Ihminen kehittää kiireen avukseen, jotta hänen ei tarvitsisi kohdata riittämättömyyden ja syyllisyyden tunteita. Kiire ei kuitenkaan ole henkilökohtainen ongelma. (Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 13-14)

6.1.5 Epäselvä työn- ja vastuunjako

Tehtävien päällekkäisyys ja epämiellyttävien töiden kasautuminen tiettyjen henkilöiden harteille tai se, että ne eivät vastaa tekijöidensä todellisia kykyjä, luovat tyytymättömyyttä ja kitkaa ihmisten välille. (Orre 1987, 81-85) Jos yhteisö toimii ristiriitaisesti ja sen tavoitteet ovat epäselvät, epäviralliset toimintatavat, asenteet ja tunteet astuvat ongelmien ratkaisijoiksi virallisten menettelytapojen puuttuessa. Tämä saa aikaan esimerkiksi kilpailua ja ongelmia keskinäisessä kommunikoinnissa ja ymmärtämisessä. (Schein 1987, 28-30) Opettajan työssä tavoitteet on määritelty hyvin yleisellä tasolla, ja työn tuloksia on vaikea mitata. Tämän vuoksi saatetaan kuvitella, että työtoverilla ei ole työssään juurikaan ongelmia, eikä omista ongelmista tämän vuoksi puhuta. Yhteisten tavoitteiden mukaan toimiminen on hankalaa juuri hyvin epämääräisten tavoitteiden vuoksi.

6.1.6 Työntekijöiden keskinäinen kilpailu

Työntekijöiden tai esimiesten keskinäinen kilpailu aiheuttaa usein konflikteja, ristiriitoja ja vallan väärinkäyttöä, jotka voivat johtaa henkiseen väkivaltaan. Etenkin erittäin byrokraattisessa organisaatiossa esiintyy paljon kilpailua statuksesta ja arvostuksesta.

Kilpailu viroista voi myös olla syynä kiusaamiseen. (Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 51-52).

Nykyään opettajien keskuudessa välejä kiristävät erilaiset säästötoimenpiteet, luokkakokojen suureneminen, palkkakeskustelut, lomautukset ja koulujen lakkautukset. Pelätään oman työpaikan puolesta. Yleensä muutokset työyhteisöissä ja organisaation toiminnassa synnyttävät ahdistusta ja epävarmuutta etenkin, jos muutoksiin liittyy epätietoisuutta niiden vaikutuksista omiin työtehtäviin tai asemaan. Tilanne, jossa kilpaillaan esimerkiksi työpaikoista, voi aiheuttaa esimerkiksi toisten mustamaalaamista, oman itsetunnon ja aseman pönkittämiseksi. Kilpailuun arvostuksesta ja menestyksestä liittyy usein juuri edellä mainittu avoimuuden puute ja ongelmien peittäily.

6.1.7 Johtaja ja kiusaaminen

Yleensä johtajuudella on todettu olevan suuri merkitys työpaikkakiusaamisen esiintymiseen ja yleensäkin työssä viihtymiselle. Opettajilla tuntuu työyhteisön, kollegoiden merkitys ja ilmapiiri luokassa olevan johtajuutta tärkeämpi tekijä työssä viihtymisen ja työtyytyväisyyden kannalta. Tämä johtuu Einarsenin ym. (1994) mukaan siitä, että opettajat ovat usein hyvin riippumattomia työssään ja heidän johtamisensa on hyvin vähäistä. Opetusalallakin johtajuudella on havaittu olevan yhteyttä kiusaamisen esiintymiseen (Einarsen ym. 1994, 390, 398).

Itsestään ja asemastaan epävarma johtaja sortuu helposti kiusaamiseen. Johanssonin (1988) mukaan johtaja on aina tavalla tai toisella vastuussa kiusaamistilanteesta. Myös Leymannin (1986) mukaan johtaja on aina osallisena kiusaamiseen. Joko hän on aktiivinen kiusaaja tai sitten hän sulkee silmänsä tapahtumilta sallien kiusaamisen työyhteisössä. (Johansson 1988; Leymann 1986, 85-86)

Johtajan rooli kiusaamisen selvittämisessä on olennainen. Erityisen ongelmalliseksi kiusaamistilanteen tekeekin se, jos johtaja on siinä mukana. Tällöin hän on puolueellinen ja hän on kadottanut objektiivisuutensa. Toisaalta jos johtaja kieltää ongelman ja on välinpitämätön, hän antaa kiusaamisen kehittyä vapaasti - hyväksyy sen. Tämä on tyypillisempää miesjohtajille, kun taas naisjohtajien on todettu osallistuvan kiusaamiseen epäsuorasti rohkaisemalla. Edellä mainitut johdon reaktiot kiusaamiseen yhdessä huonojen työolojen kanssa ovat vaarallisia. Koko työyhteisön asia kiusaaminen on viimeistään siinä vaiheessa, jos se tiedostetaan, mutta siihen ei puututa. (Leymann 1997)

Vaikka useissa tutkimuksissa korostetaan työolojen merkitystä kiusaamisen syiden yhteydessä, on joissakin tutkimuksissa saatu tuloksia, jotka ovat ristiriidassa näiden näkemysten kanssa. Einarsenin ym. (1996) mukaan ainoastaan työolosuhteista johtuvilla tekijöillä ei voida selittää henkistä väkivaltaa työpaikalla. Vain 10% tutkimuksen tapauksista olisi selitettävissä työolojen puutteellisuudella. (Einarsen 1996, 7) Myös Lahden ja Louhirannan (1999) mukaan työpaikkakiusaamisen syyt opettajilla liittyivät pitkälti persoonallisuuksien piirteisiin ja esimerkiksi johtajuuden ongelmiin. (Lahti & Louhiranta 1999, 114)

6.2 Ryhmän toiminnan häiriöt

6.2.1 Viholliskuva, dissonanssitekijä ja vahvistaminen

Paljon koulukiusaamista tutkinut Pikas (1990) näkee ryhmäväkivallan taustalla olevan kolme tekijää. Näitä ovat viholliskuva, dissonanssitekijä ja vahvistaminen.

Viholliskuva on Pikasin (1990) mukaan merkittävä syy kiusaamisen alkamiselle. Sekä yksilöt että ryhmät muodostavat viholliskuvia. Psykoanalyttisten teorioiden mukaan viholliskuvat syntyvät usein varhaislapsuuden kokemuksista. Yksilön aikaisemmat epävakaat ihmissuhteet luovat epävarmuutta ja syyllisyyttä, joita yksilö ei hyväksy itsessään. Hänelle tulee tarve nähdä vihollisia myös myöhemmin. (Silverstein 1989, 910-911) Viholliskuva voi muodostua riippumatta siitä mitä uhri tosiasiaassa tekee. Tällöin kyseessä on kiusaajan tai kiusaajien mielikuva uhkasta, joka liitetään sattumanvaraisesti johonkin henkilöön. Tällaista viholliskuvaa nimitetään vapaasti liikkuvaksi viholliskuvaksi. Toisaalta uhriksi joutuva saattaa myös jossain vaiheessa todellakin toimia uhkaavasti, jolloin hänessä itsessäänkin on tiettyjä syitä joutua ryhmän vihan ja halveksunnan kohteeksi. Rikkoessaan jollakin tavoin ryhmän normeja ryhmä alkaa vähitellen kokea hänet viholliseksi. Tällainen viholliskuva on objektiivinen viholliskuva. Suuressa osassa kiusaamistapauksia vapaasti liikkuva ja objektiivinen viholliskuva sulautuvat yhteen. (Pikas 1990, 83) Henkilöt, jotka omaksuvat viholliskuvia, kokevat usein olevansa muiden yläpuolella. Vihollinen nähdään moraalisesti alempiarvoisena. Viholliskuvan syntymistä edistävät erityisesti edellä käsitellyt avoimuuden, puhumattomuuden ja tiedon

panttaamisen ongelmat. Tietojen puuttuessa vihollisen negatiivisia piirteitä korostetaan ja myönteisiä puolia ei haluta nähdä. (Lindroos 1996, 72-73)

Viholliskuvan lisäksi ryhmäväkivaltaa aiheuttaa myös dissonanssitekijä. Tällä tarkoitetaan ilmiötä, joka liittyy siihen, että kaikkia poikkeavia testataan muita enemmän. Vaikutelmat muista luokitellaan aikaisempien kokemusten perusteella tehtyihin luokkiin. Tärkeintä hyväksymiselle onkin, että poikkeus voidaan jäsentää joksikin tutuksi. Dissonanssi tarkoittaa kognitiivista epäjohdonmukaisuutta, eli sitä, että kaksi vaikutelmaa ei sovi yhteen. Ei saadakaan aikaan luokittelua. Tämä taas aiheuttaa sen, että erilainen yksilö koetaan uhkaavaksi. (Pikas 1990, 70-73; Salmivalli 1998, 101-102) Sosiaalipsykologia esittää näkemyksen, että kiusaaja kokee toisen henkilön erilaisena suhteessa omaan yksilö- tai ryhmäidentiteettiin. Yhtenä syynä olisi siis erilaisuuden sietämisen ongelma. Paljon muista poikkeava ihminen saattaa aiheuttaa ryhmässä tai yksilössä epävarmuuden tunnetta esimerkiksi sen vuoksi, että hänen käyttäytymistään on vaikea ennustaa hänen erilaisuutensa vuoksi. Hänen reaktioihinsa ja käyttäytymiseensä on vaikea asettaa odotuksia ja tämä herättää muissa epävarmuutta. (Ojala & Uutela 1993, 67-68)

Nämä kaksi edellä mainittua tekijää eivät kuitenkaan Pikasin (1990) mukaan ainoastaan riitä aiheuttamaan ryhmäväkivaltaa. Yleensä sanotaan, että erilaisuus aiheuttaa kiusaamista, mutta tätä ei ole todistettu tutkimuksissa. Se on enemmänkin myytti ja tekosyy kiusaamiselle. (Björkqvist ym. 1994, 175) Kiusaajaryhmän syntyminen edellyttää lisäksi, että sen jäsenet yllyttävät ja vahvistavat toisiaan kiusaamaan uhria. Vahvistaminen voi olla hienovaraisen hiljaista ja sanatonta hyväksyntää. Kiusaaminen saattaa alkaa niin, ettei ryhmä itsekään huomaa mitä tapahtuu. Vahvistamisen kehittynyt muoto on ryhmäpaine. Kiusaaja saattaa alkaa kiusaamaan pelätessään itse joutuvansa kiusatuksi. Samoin voi olla kiusaamiseen mukaan lähtemisessä tai hiljaisessa hyväksynnässä. Kiusaaminen saattaa alkaa pienenä pilana, mutta voimistuu ja laajenee ryhmän sisäisessä vuorovaikutuksessa. Pikasin (1990) mukaan vahvistaminen on tärkein kiusaamisen ryhmädynaamisista tekijöistä. Ilman sitä kiusaamista ei ryhmässä esiintyisi. (Pikas 1990; 70-73; Salmivalli 1998, 83) Toisaalta myös uhrin oma käyttäytyminen voi toimia ryhmän negatiivisen käyttäytymisen vahvistimena. Uhrin reagointi aiheuttaa halun kiusata (Pikas 1990, 76-77)

Ryhmän jäsenillä on erilaisia rooleja kiusaamiseen osallistumisessa. Aktiivisen kiusaamisen lisäksi kiusaamiseen osallistuu muitakin henkilöitä. Joukossa on kiusaajia, uhreja, apureita, kiusaajan vahvistajia, uhrin puolustajia ja henkilöitä, jotka ovat tavallaan ulkopuolisia, mutta kuitenkin hiljaa hyväksyvät kiusaamisen tai ovat välinpitämättömiä. (Salmivalli 1998, 47) Tietyn henkilön kiusaamisesta saattaa muodostua muita yhteisön jäseniä yhdistävää toimintaa ja se kiinteyttää muuta ryhmää. Koulukiusaamisessa ryhmän yhdenmukaisuuden paine pakottaa muut avustamaan ja vahvistamaan kiusaajaa, sillä asettuessaan kiusatun puolelle puolustaja saattaa itse joutua kiusatuksi.

6.2.2 Syntipukki-ilmiö

Bionin (1979) perusolettamusjaottelun mukaan ryhmä reagoi kriisitilanteessa tiedostamattaan esimerkiksi taistelemalla tai pakenemalla. Pahimmillaan tämä voi johtaa syntipukki-ilmiöön. (Bion 1979, 116-117; Vartia 1992b, 40) Kriisissä ryhmän toiminta ei ole tavoitetietoista ja piilotajuiset prosessit saavat vallan. Toiminta suunnataan vihollista vastaan. (Himberg 1996, 30-31)

Epävirallisen yhteisön korostuessa kateus ja juoruaminen johtavat kohteilemaan toisia ihmisiä objekteina. Hyvin tavallista oman aseman korostamista on muiden halveksunta ja syyllistäminen. (Lindroos 1996, 140) Syntipukki-ilmiö voidaankin nähdä ryhmän kollektiivisena puolustus - tai suojautumismekanismina (Vartia & Perkkajortikka 1994, 51).

Kun ongelmat ja syyllisyys siirretään yhteen henkilöön, muut ryhmän jäsenet voivat tuntea itsensä syyttömiksi ja ryhmän yhteenkuuluvaisuuden tunne lisääntyy. Kaikki ovat yksimielisiä siitä, että syntipukki häiritsee ja vaikeuttaa yhteisön toimintaa. Jos tämä henkilö ei aina toimisi väärin, kaikki olisi hyvin. Syntipukki-ilmiö onkin usein ryhmän tiedostamaton keino säilyttää kiinteytensä ja saada hetkellinen tasapaino. (Vartia 1992b, 40-41)

Syntipukkimekanismi voidaan nähdä osana valtataistelua. Valtakonfliktin ratkaisuksi kaikki kääntyvät yhtä vastaan. Työyhteisö on yksimielinen siitä, että syntipukki on aiheuttanut kriisin. Yksimielisyys on tärkeää, koska muuten taistelu jatkuisi. Todellisuudessa yhden lähdettyä toinen löydetään tilalle ja kierre jatkuu (Lindroos 1996, 77-78). Syntipukki-ilmiö voi saada alkunsa muutaman henkilön välisestä konfliktista. Monesti

tällainen tilanne syntyy esimiehen käyttäessä valtaansa väärin alaistaan kohtaan (Lindroos 1996, 79). Yhdenmukaisuuden paineessa koko ryhmä yleensä lähtee mukaan syyllistämiseen.

Syntipukki-ilmio onkin tunnetuimpia ryhmän toiminnan häiriöitä. Henkinen väkivalta, työpaikkakiusaaminen ja syntipukki-ilmio nähdään usein merkitykseltään samana. Syntipukki-ilmio on joidenkin henkisen väkivallan tilanteiden syntymekanismi, mutta ei kuitenkaan kaikkien (Vartia 1992b, 41).

Projektio

Syntipukki-ilmion taustalla ovat siis työyhteisön ja koko ryhmän ongelmat, joita ei pystytä ratkaisemaan. Usein tällaisissa työyhteisöissä ilmapiiri ja kulttuuri eivät salli virheiden tekemistä tai epäonnistumista. Syntipukki joutuu kantamaan työyhteisön tai yksittäisen jäsenen ongelmat tai esimerkiksi sellaiset ominaisuudet, joita ei pystytä itse käsittelemään. (Vartia & Perkkä-Jortikka 1994, 51). Projektiossa ihminen siirtää tiedostamattaan piirteet, joita ei pysty hyväksymään itsessään toiseen ihmiseen ja pystyy näin käsittelemään ne. Voimme esimerkiksi syyttää toista ihmistä kateelliseksi ja torjumme samalla oman kateudentunteemme. (Himberg 1996,11) Siirron kohteena voi olla sekä yksilö että ryhmä. Kiusatun pahuutta pyritään todistamaan erilaisilla tarinoilla ja myynteillä, joiden alkuperää on vaikea selvittää. (Lindroos 1996, 73 - 74) Projektion seurauksena syntipukki voi alkaa puolustautumaan projektiivisen samaistumisen keinoin. Siinä syntipukki alkaa käyttäytyä sen mukaan, mitä häneltä odotetaan. (Scheidlinger 1982, 131) Roolit voivat muodostua itseänsä toteuttaviksi ennusteiksi. Yksilön käyttäytyminen alkaa muistuttaa odotuksia, joita häneen kohdistuu. Jos ryhmässä on joutunut johonkin rooliin, siitä on vaikea päästä irti (Salmivalli 1998, 49)

Syntipukki voi kantaa myös yhteisössä ei-toivotun käyttäytymisen roolin. (Eagle & Newton 1981) Hän edustaa hyväksyttynä pidetyn käyttäytymisen vastakohtaa. Syntipukki selkeyttää ryhmän normeja ja identiteettiä. (Vartia 1992b, 41) Syntipukki edustaa ryhmän mahdollisuutta kanavoida aggressiivisuutta turvallisesti ryhmää tai sen muita jäseniä loukkaamatta ja ryhmän kiinteyttä horjuttamatta. (Toker 1972, 320)

Ryhmän toiminnan ongelmista johtuvien selitysten mukaan syntipukiksi voi valikoitua kuka tahansa. Syntipukiksi joutuva voi olla yhtä hyvin passiivinen ja syrjään-

vetäytyvä kuin tarmokas ja oppilaiden arvostama opettaja. Usein hän on henkilö, joka pyrkii kehittämään itseään ja hoitamaan työnsä mahdollisimman hyvin. Persoonallisuudenpiirteet eivät ole ratkaisevia. Savustettuaan yhden syntipukin ulos ryhmästä, ryhmä löytää nopeasti uuden. (Lindroos 1996, 79 - 80). Syntipukki-ilmiö voi olla ajoittainen. Koulumaailmassa ollaan usein väsyneitä lukukauden lopussa, ja stressiä ja väsymystä puretaan samaan syntipukkiin. Kun ryhmän kokonaistilanne paranee, syntipukki pääsee taas ryhmän jäseneksi. (Himberg 1996, 32)

Torjunta ja erilaisuuden uhka

Uusi työntekijä vakiintuneessa ryhmässä, koetaan yleensä aina jonkinlaisena uhkana ryhmän vakiintuneille työtavoille ja ihmissuhdeverkostoille. Tilanteessa, jossa työyhteisö olisi toivonut uuteen työtehtävään jotakuta toista tai työyhteisön mielestä uutta työntekijää ei olisi tarvittu, ryhmä saattaa kokea itsensä syrjäytetyksi: tilanteesta syntyneet kielteiset tunteet kohdistetaan uuteen tulokkaaseen. Jos uudelle tulokkaalle ei ole annettu realistista kuvaa tulevasta työstä ja hän aloittaa työnsä epärealistisin odotuksin, saattaa uudelle työntekijälle tulla tunne, että häntä kohtaan käyttäydytään tahallisesti epäoikeudenmukaisesti, kun työ ei vastaakaan odotuksia. (Vartia 1992b, 41)

Työyhteisön kulttuuri sanelee yhteisön vakiintuneet toimintatavat ja arvostukset, mikä on sallittua ja millaista käyttäytymistä palkitaan. (Jones ym. 1988, 15 Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 41) Jotkut henkisen väkivallan tilanteet saattavat johtua yksilön erilaisuudesta muuhun ryhmään verrattuna. Erilaisuus koetaan uhkana yhteisölle, ja henkisen väkivallan tarkoitus on ryhmän kiinteyttäminen ja normien terävöittäminen. (Vartia 1992b, 42) Uhkan kokeminen on selitettävissä aikaisemmin samassa luvussa esitetyllä dissonanssitekijällä. Yksilön tai ryhmän kokema uhka syntyy siitä, että erilaista tai uutta henkilöä ei kyetä sijoittamaan itselle tuttuun rooliin, eikä hänen käyttäytymistään pystytä ennustamaan (Pikas 1990, 72)

6.3 Persoonallisuuden piirteistä johtuvat syyt

Henkisen väkivallan kokeminen on erittäin subjektiivista, vaikka se kuvaillaan usein koko työyhteisön ongelmaksi. Se, millaisia aikaisempia kokemuksia kiusaamisen eri osapuolilla on, vaikuttaa siihen, mitä he pitävät sallittuna ja kuinka he reagoivat eri tilanteissa. Kotona alistettu henkilö saattaa hakeutua rooleihin, joissa hän joutuu alisteuksi - hän hakeutuu tuttuun ja turvalliseen rooliin työyhteisössään.

6.3.1 Kiusattu

Henkisen väkivallan uhriksi voi joutua kuka tahansa. Kaikille uhreille yhteisiä ominaisuuksia ei ole löydetty. Kiusatuksi joutuminen on monille ensimmäinen kerta. (Leymann 1986, 14). Kiusatuksi joutuminen on hyvin sattumanvaraista, eikä kiusatuille henkilöille ole osoitettu selvästi yhteisiä persoonallisuudenpiirteitä. Tutkimuksissa on kuitenkin esitetty joitakin kiusatuille tunnusomaisia piirteitä.

Yllyttääkö kiusattu käytöksellään kiusaajaa?

Joskus kiusatun uskotaan yllyttävän kiusaajaa. Tämä saattaakin joissakin tapauksissa pitää paikkansa. Uhri saattaa aggressiivisuudellaan tai innostuneisuudellaan ärsyttää muita, provosoiden helposti koko yhteisön mukaan kiusaamiseen. Yleensä kiusattu ei kuitenkaan pyri herättämään huomiota tai näyttämään aggressiota. Juuri mukautuvaisuus ja puolustautumattomuus ovatkin ehkä suurin syy heidän kiusaamiseensa ja yllyttävät kiusaajaa jatkamaan. (Randall 1996, 9, 13)

Kiusattu voi puolustautua epätoivoissaan väärin ja hänestä saattaa kehittyä hankala yhteistyön jarruttaja. Hänestä on tullut katkera, eikä kukaan enää muista, millainen hän oli aikaisemmin. Jatkuvan arvostelun vuoksi hän pyrkii kuitenkin säilyttämään itsellään piirteen, jolla hän voi edes joskus päteä työyhteisössä. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että hän on tyytyväinen saadessaan auttaa muita. Joskus kiusatun avuliaisuus ja perusteellisuus tekevät hänestä muiden silmissä rasittavan. (Tasala 1997, 72 - 73)

Uhrin oma käyttäytyminen saattaa myötävaikuttaa tapahtumien kulkuun esimerkiksi tilanteissa, joissa henkilö tuo voimakkaasti esiin omaa hyvyytään, parempaa

koulutustaan ja tehokkuuttaan. Yleensäkin käytös, jonka muu työyhteisö voi kokea itselleen tai ryhmälleen uhkana voi aiheuttaa konflikteja muiden ryhmän jäsenten kanssa. Uhkaa saattaa aiheuttaa esimerkiksi sääntöjen ja normien rikkominen tai toisen reviirille astuminen. (Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 55) Usein aikuiset kiusatut ajattelevat kiusatuksi joutumisesta kertomisen olevan merkki lapsellisesta suhtautumisesta ja "kantelusta". He kokevat olevansa paitsi kiusaajan uhreja myös reagointinsa tähden osasyllisiä tapahtumiin. (Randall 1996, 19)

Koulukiusaamisen yhteydessä voidaan sanoa, että passiiviset kiusaamisen uhrin ikään kuin lähettävät signaaleja ympäristöönsä siitä, että he ovat pelokkaita ja epävarmoja yksilöitä, jotka eivät uskalla antaa takaisin, jos heitä vastaan hyökätään tai heitä solvataan. Provosoiva kiusattu on harvinaisempi kuin passiivinen tyyppi. Tällainen oppilas on keskittymiskyvytön, rauhaton ja heidän ympärillään syntyy helposti ärtymystä ja jännitteitä. (Olweus 1992, 34-35) Olweuksen mukaan tyypillinen kiusaamisen uhri lasten kiusaamistapauksissa on arka, hiljainen, jännittynyt. Hänellä on usein heikko itsetunto ja hän reagoi kiusaamistilanteeseen vetäytymällä ja antaa kiusaajan toimia vapaasti. Tällainen uhri on usein hyvin otollinen kohde aggressiolle. Olweus nimittää tällaista uhria passiiviseksi uhriksi. Tietynlainen käytös saattaa houkutellessa esiin aggressiivista käytöstä. Lasten keskuudessa tehdyn tutkimuksen mukaan osa uhreista oli niin sanottuja provosoiviksi uhreiksi, jotka saavat omalla käytöksellään muut hermostumaan ja kiusaamaan heitä. (Olweus 1992, 35) Tällaiset uhrin olivat sekä pelokkaita että aggressiivisia ja muut oppilaat pitivät heitä usein outoina tai hankalina. (Olweus 1992, 55; ks. myös Einarsen 1996, 18)

Myös työpaikkakiusaamisen uhrin ovat tutkimusten mukaan usein itsetunnon heikkoja ja hermostuvat sosiaalisissa tilanteissa. Esimerkiksi Brodsky (1976) on kuvannut heitä tunnollisiksi ja asiallisiksi henkilöiksi, jotka liioittelevat ja ylireagoivat helposti tilanteeseensa ja joilla on epärealistinen kuva omista kyvyistään ja tilanteen asettamista vaatimuksista. Myös henkilöt, jotka rikkovat odotukset ja ärsyttävät toisia, käyttäytyvät epäkelvöllisesti ja rikkovat sääntöjä, herättävät toisissa aggressioita. (Felson 1992, 12; myös Einarsen 1996, 18-19)

Erilaisuus on usein syynä syntipukiksi valikoitumiseen. Yhteisö kokee erilaisuuden uhkana ja vastaa henkisesti väkivallalla. Kiusattu on usein tunnollinen, mutta samalla hän voi olla joustamaton. Heille merkitsevät enemmän omat sisäiset päämäärät

kuin yhteisöön sopeutuminen ja tiukat periaatteet aiheuttavat törmäyksiä muun työyhteisön kanssa. Kiusattu voi olla hyvin koulutettu, mutta hän saattaa tuoda uudistusajatuksensa esille hyökkäävästi siten, että muut kokevat omaa työtänsä arvosteltavan. Esimerkiksi uusi ja innokas opettaja voidaan kokea uhkana vanhoille työtavoille. (Vartia 1992b, 43 - 44; Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 54 - 55)

Samalla kun ryhmä etsii johtajaa, jokainen jäsen pyrkii välttämään joutumista ryhmän hierarkiassa alimmalle paikalle. Joskus työpaikoilta löytyy henkilöitä, jotka ilman taistelua asettavat itsensä muiden alistettavaksi. He ovat tottuneet aikaisemmissa kokemuksissaan alistusasemaansa. Heille se on keino olla jotakin. Olla kiusattu on turvallinen ja pysyvä asema yhteisössä. Alistuva yksilö on juuri sitä, mitä kiusaaja tarvitsee (Randall 1996, 124; ks. myös Tasala 1997, 49-50)

Sellainen yhteisön jäsen, joka eniten pelkää joutuvansa pohjalle pyrkii alistamaan jonkun muun alimmalle paikalle välttyäkseen itse joutumasta sinne. Tämän vuoksi kiusaaja on usein sellainen henkilö, joka itse pelkää joutuvansa sorretuksi. Ehtimällä ensin hän välttää kiusatuksi joutumisen. Toisaalta kiusaaminen saattaa myös olla ryhmän johtohenkilön oman vallan ja johtamisen väärää käyttöä. (Lundqvist & Walch 1989, 56-57)

Persoonissa olevien syiden etsimistä on kyseenalaistettu monissa tutkimuksissa ja etenkin uhrin persoonallisuuden piirteitä ei nähdä syynä kiusaamiselle. (Einarsen 1996, 18)

6.3.2 Kiusaaja

Kiusaajallako huono itsetunto?

Yleinen käsitys on, että kiusaajilla on huono itsetunto, minkä vuoksi he kiusaavat toisia. Kuitenkin koulukiusaamista tutkinut Olweus (1991) on kritisoinut tällaista näkemystä ja korostanut ettei siitä ole näyttöä. Myöskään aggressiivisuudella ja huonolla itsetunnolla ei ole todettu olevan selkeää yhteyttä. (Salmivalli 1998, 126) Edellisten lisäksi myös Randallin (1996) mukaan kiusaaja ei välttämättä näytä kärsivän alhaisesta itsetunnosta. Yleisesti he ovat suosittuja ja ihailtuja ainakin joidenkin ihmisten piirissä. (Randall 1996, 8)

Kiusaajalla näyttäisi olevan melko positiivinen minäkäsitys, mutta toisaalta heillä on pyrkimys korostaa itseään ja saada jatkuvasti ympäristön palautetta. Heille on tärkeää pitää yllä positiivista kuvaa itsestään. Toisaalta kiusaaja valitsee kuitenkin uhrikseen itseään heikomman henkilön, mikä toisaalta viittaisi tarpeeseen pönkittää omaa heikkoa itsetuntoa. (Salmivalli 1998, 126-129, 141) Lahden ja Louhirannan (1999, 32) tutkimuksessa opettajien kiusaamisen suurimmaksi syyksi ilmeni kateus, mikä ei ole merkki erityisen hyvästä itsetunnosta. Myös Åbo Akademin tutkimuksessa noin 40 % tutkituista piti kateutta kiusaamisen syynä (Vartia & Perkkä-Jortikka 1994, 56).

Kiusaaja on usein älykäs ja kunnianhimoinen. Kiusaajaksi hän on saattanut päätyä koettuaan, ettei hänen ahkeraa työtään ole arvostettu tai kokiessaan jonkin uhkaavan hänen asemaansa. Kiusaaja kokee riittämättömyyttä työssään ja toisten osaaminen on hänelle uhka. Etenkin alemmassa asemassa olevan paremmuutta on vaikea hyväksyä. Toisaalta epävarmuus saattaa ilmetä kaikkivoipaisuuden kuvitelmina, jolloin kiusaaja tarvitsee toisia tukemaan niitä. Omien negatiivisten piirteiden projisointi voi myös olla syynä kiusaamiseen. (Tasala 1997, 47-48, 52-54; Vartia 1992b, 44-45) Adams (1992) on todennut kiusaajan kokeneen lapsuudessaan rakkauden ja hyväksynnän puutetta, ja alistaa sen vuoksi toisia tullakseen huomatuksi (Adams 1992, 74).

Lindroos (1996) esittää, että kiusaajan luonne on yleensä autoritäärisyyden leimaama. Se saattaa heijastaa hänen saamaansa kasvatusta, mutta myös yhdenmukaisuuden paineeseen sopeutumista. Autoritäärinen kiusaaja on valistunut ja yksilöllinen, peläten samalla olevansa erilainen. Torjuvana ja ennakkoluuloisena hän ei pysty kohtaamaan avoimesti itseään ja hyväksymään tiedostamattoman minänsä negatiivisia piirteitä. Autoritäärinen henkilö torjuu oman heikkoutensa projisioimalla heikot piirteensä kiusatun ominaisuuksiksi. Hän ulkoistaa oman heikkoutensa ja korvaa sen vallan ja menestyksen vietillä. Autoritäärisen ihmisen arvot ovat hyvin sovinnaisia. Hän arvioi ihmisiä ulkoisten kriteerien esimerkiksi sosiaalisen aseman perusteella. (Lindroos 1996, 41, 45)

Lasten keskuudessa kiusaajat ovat usein itsevarmoja, impulsiivisia ja reagoivat usein aggressiivisesti erilaisissa tilanteissa (Olweus 1992, 35; Einarsen 1996, 18). Kiusaajat yrittävät aina jollain tavoin aggressiivisesti aiheuttaa pelkoa ja kärsimystä, mikä ei tarkoita, että kaikki aggressiiviset ihmiset kiusaisivat muita. Kiusaajalle kiusaaminen on usein ainoa keino purkaa vihaa. Se on opittu ehkä jo kouluaikana. (Randall 1996, 5, 123)

Kuinka kiusaaja toimii työyhteisössään?

Kiusaaja pyrkii vaikuttamaan työyhteisöön, tartuttamaan siihen oman tapansa ajatella ja toimia. Hän pystyy säilyttämään asemansa yhteisössä röyhkeytensä, pelottelun ja mielistelyn avulla olemalla kaiken tapahtumisen keskipisteenä. Kiusaaja pyrkii luomaan työyhteisössä vahvan ja pidetyn aseman. Kiusatun on vaikea puolustautua, koska työyhteisö kokee sen hyökkäyksenä koko yhteisöä vastaan. Kiusaaja saa taitavasti koko työyhteisön mukaan kiusaamiseen. Hän kokee tyydytystä hallitessaan juuri tietyn henkilön elämää. Samalla hän kokee hallitsevansa myös omaa pettymystentäyteistä elämäänsä rankaisemalla itsensä sijasta kiusattua. (Tasala 1997, 47 - 54)

Uhkailu ja kiristäminen kuuluvat kiusaamiseen. Kiristämällä haetaan kiristäjän tahtoon sopeutumista ja alempaan asemaan tyytymistä. Kiristämisen aiheiksi kelpaavat yhtä hyvin ammattitaidon puutteet kuin yksityiselämänkin ongelmat. (Tasala 1997, 65 - 66) Kiusaaja saa vääristettyä muulle yhteisölle uhrin henkilökuvaa niin, että hän alkaa muistakin kohta tuntua arvottomalle henkilölle, joka ansaitsee tulla kiusatuksi. Ryhmän paine ja hyväksynnän tarve saavat koko yhteisön mukaan kiusaajan taitavaan peliin. Kiusaaja korjaa kaikkien itsetuntoa osoittamalla uhrin huonommuutta. Osallistumalla kiusaamiseen ryhmän jäsen on lojaali ryhmälle, muutoin hänet saatetaan sulkea ryhmän ulkopuolelle tai hän joutuu itse kiusatuksi. (Tasala 1997, 79 - 82) Kiusaaminen on joillekin keino tulla hyväksytyksi ja kuulua ryhmään, edes hetkeksi, jos se muuten ei onnistu. (Heineman 1972, 18- 19, 80) Kiusaaja pyrkii tietenkin siihen, ettei häntä tavata itse teosta naamioimalla suoran kiusan esimerkiksi kriittisyyteen ja kuiskutteluun (Randall 1996, 122).

Kuten edellä on esitetty, yksi kiusaamisen taustalla olevista tekijöistä on viholliskuvan muotoutuminen. Luodessaan vihollisen kiusaaja luo samalla hyvän eli itsensä. Oma hyvyys voidaan kokea vain toisen kautta. Tämä oikeuttaa kiusaamisen. (Harle 1991, 46) Kiusaaja on riippuvainen uhristaan, sillä osoittamalla joidenkin piirteiden puuttuvan kiusatululta hän todistaa omaavansa juuri nuo piirteet. Kiusaaja vääristää kiusatun sanat ja teot, ja saa ne näyttämään työyhteisön silmissä ryhmää uhkaaville ja typerille. Kiusattu on osa kiusaajan identiteettiä. (Tasala 1997, 86 -88).

6.3.3 Kateus syynä kiusaamiselle

Kateutta pidetään usein työpaikkakiusaamisen syynä (Randall 1996, 122). Esimerkiksi Lahden ja Louhirannan (1999) tutkimuksessa peräti kaksi kolmasosaa opettajista koki kiusaamisensa syyksi kateuden (Lahti & Louhiranta 1999, 33). Työpaikan ristiriidat nähdään yleensä kateuden ilmentyminä ja ilmapiirin myrkyttämiseen riittääkin kohteita, kuten esimerkiksi palkat, asema, työvuorot, nuoruus ja luovuus. Ei ole olemassa työpaikkaa, jossa ei olisi kateutta. (Uusiniitty 1998, 30)

Kateus on vihan sävyttämä tunne siitä, että joku omistaa tai nauttii jostakin, mitä kateuden tuntijalla ei ole. Kateellinen haluaa ottaa kateuden kohteelta kadehdittavan asian pois tai pilata sen aiheuttaman nautinnon. Kateuden taustalla on halu olla toista parempi, vahvempi ja arvostetumpi. Pyrkiessään suojautumaan epätäydellisyyden aiheuttamaa tyhjyyden tunnetta vastaan kateellinen helposti sortuu toisen arvon alentamiseen samalla kun itse pyrkii tämän tasolle. (Alberoni 1993, 8-9) Kateuden lähtökohtana on kyvykkyyden sijoittaminen toiseen henkilöön; toisesta tehdään ihannehminen, jota on helppo kadehtia. Kateuden aihe voi olla todellinen, mutta ainakin osittain myös kuviteltu. (Perkka-Jortikka 1994, 32-33)

Kateudelle on ominaista, että sen kohde löytyy lähipiiristä. Julkisuuden henkilön kadehtiminen ei saa yksilöä tuntemaan itseään huonommaksi, mutta työtoverin onnistumista voi olla vaikea sulattaa. Tiedostamaton kateuden hallinta voi ilmetä maanisena työntekona ja onnistumisen pakkona, mikä kuormittaa ihmissuhteita. (Uusiniitty 1998, 30-31)

Kateus kohdistuu usein johtajaan. Vääristyneet käsitykset johtajista vaihtelevat suuresta ihailusta tuhoavaan kateuteen. (Lönngqvist 1985, 57-58) Kateellinen kuvittelee helposti, että aseman ja paremman palkan ansiosta johtajalla menee paremmin kuin muilla. Kuitenkin myös johtaja voi olla kateellinen: pätevä alainen saatetaan kokea uhkaavana omalle asiantuntijuudelle, jolloin johtaja ryhtyy vaikuttamaan alaisen työtehtäviin salatakseen tämän pätevyyden (Uusiniitty 1998, 31-32). Kateuden kohdettavallaan salaa arvostetaan, sillä eihän hänelle muuten voisi olla kateellinen.

Mistä kateuden tunnistaa?

Kateutta voi ilmaista monin eri tavoin. Yleensä kateellinen henkilö on tyyne ja epäystävällinen ja yrittää olla huomioimatta toisen onnistumisia tai kateuden aiheita. Hän pyrkii antamaan kadehditusta epäluotettavan vaikutelman levittämällä tästä juoruja. Inhimillisinä tunteena kateus leviää helposti. Kateellinen työyhteisön jäsen saattaa yllyttää muut mukaan korostamalla kadehditun negatiivisia piirteitä. Muilta hän naamioi todellisen syyn - kateuden. (Perkka-Jortikka 1994,32) Työpaikalla kateuden leviämistä edistävät väärä tiedottaminen tai johtaminen. Lisäksi kateutta ruokkivat henkilöt, jotka kehuskelevat onnistumisillaan. He yllyttävät toisia kadehtimaan. Kehuskelun ollessa ainoa tapa keskustella työpaikalla, inhimillisistä virheistä ei uskalleta keskustella. (Uusiniitty 1998, 31-32)

Kateutta on vaikea hallita, sillä se tiedostamattomana kätketään yleensä hyvin. Harvoin osataan ajatella, että toisen ärsyttävät piirteet, tyhmit ideat tai syrjinnän kohteeksi joutuminen johtuvat kateudesta. Joskus kateellinen saattaa verhoilla kateutensa positiiviseksi ja sallituksi. Hän saattaa kehua kadehtivansa toisen ominaisuuksia, vaikka kyse on enemmän ihailusta. (Perkka-Jortikka 1994, 34) Kateuteen päädytään usein muiden tunteiden kautta. Esimerkiksi toisen ihailu saattaa johtaa hänen kadehtimiseensa, jos ihailun kohde vaikkapa kohtelee ihailijaansa huonosti. (Ks. myös Berke 1991)

Kateellinen henkilö

Kateellinen ihminen ei ymmärrä toista ihmistä, eikä tiedä, mitä tämä ajattelee ja tuntee. Hän ei ymmärrä kateuden kohteen kärsimyksiä, pettymyksiä tai vaikeuksia, joita tämä on kohdannut saavuttaakseen päämääränsä. Kateellinen näkee ainoastaan itsensä. (Alberoni 1993, 53) Kateellinen ei halua ponnistella itsensä kehittämiseksi vaan haluaa helpolla samoihin tuloksiin, jotka toinen on saavuttanut kovalla työllä (Uusiniitty 1998, 30-31). Kateus on tunteena hävettävä, ja häpeää tunteekin eniten kateellinen itse, mitä tosin hän ei tunnusta, sillä se merkitsisi heikkoutta ja paheksuntaa muiden taholta. (Alberoni 1993, 10)

Kateellinen ei ajattele erilaisuutta rikkautena. Toisten kyvyt, ideat ja ajatukset ovat osoitus omista puutteista ja uhkaavat hänen itsetuntoaan ja menestymistään (Randall

1996, 122). Hän ei ymmärrä, että se mitä toisilla on ei ole häneltä itseltään pois. Opettajat saattavat olla kateellisia toisilleen esimerkiksi oppilaiden suosiosta tai toisen opettajan keksimästä uudesta projektista. Kateellinen opettaja hankaloittaa yhteistyötä ja uusien ideoiden toteutumista.

Kateellinen ihminen ei kestä nähdä muiden menestystä ja tyytyväisyyttä. Hän nauttii toisen epäonnistumisesta, vaikkei siitä itse hyötyisikään. Kateellinen syyttää kohdettaan omista vihan tunteistaan, mutta mustamaalaaminen ei kuitenkaan loppujen lopuksi helpota, sillä ongelma on hänessä itsessään. (Perkka-Jortikka 1994, 32-33) Kateellinen ei arvosta itseään ja lahjojaan, eikä ole tyytyväinen siihen, mitä hän on (Blomster 1990, 33). Kateus hälveneekin vasta kun kateellinen tuntee olevansa samanarvoinen muiden kanssa (ks. Berke 1991). Tämä on hänelle vaikeaa, sillä hän löytää helposti uusia aiheita kadehtia.

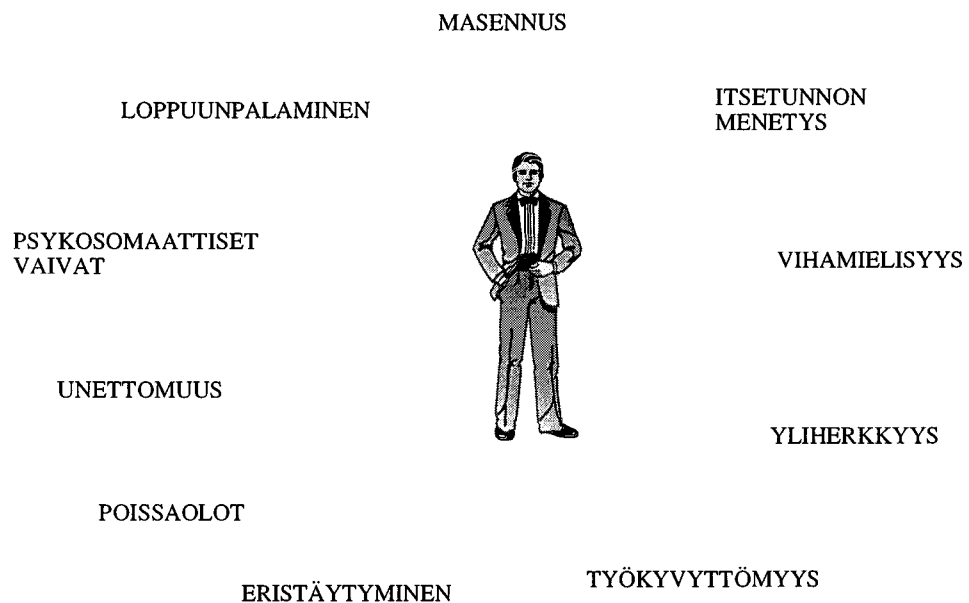
Joskus työntekijät peittelevät myönteisiä tunteitaan ja menestymistään, jotta ne eivät aiheuttaisi muissa kateutta. Kadehdittu saattaa kokea syyllisyyttä siitä, että häntä kadehditaan ja siksi ei kerro onnistumisistaan, vaan on vaatimaton. Tämä ei yleensä auta, sillä kateellinen uskoo silti, että toisilla menee paremmin kuin hänellä. (Perkka-Jortikka 1994, 33) Kleinin (1992, 23) mukaan kateellinen ihminen on kyltymätön, eikä voi koskaan olla tyytyväinen, sillä kateus kumpuaa hänen sisältään ja löytää aina uuden kohteen. Hyvän itsetunnon omaava ihminen ei loukkaannu häntä koskevasta kritiikistä. Ihminen vertailee kuitenkin itseään aina toisiin ihmisiin. Hyvän itsetunto helpottaa kuitenkin alemmuuden tunteesta ja ahdistuksesta pääsemistä.

Kateus yhdistetään usein suomalaisten luonteenpiirteisiin. Suomalainen itsetuntokin on tunnetusti maineeltaan huono. Melankolisuus, rasismi, itsesääli ja vähättely kuvaavat niin ikään kansallista persoonallisuuttamme. Positiivisia piirteitämme ei tunnuta lainkaan huomioivan, vaikka ahkeruus, sitkeys ja rehellisyys ovat yhtä lailla yleisesti tunnettuja luonteenpiirteitämme. Ehkä syynä negatiivisten piirteiden korostumiseen on vaatimattomuutemme, jonka myötä paheksomme esillä oloa. Voisikin ajatella, että suomalainen kateus on enemmänkin parempaan tulokseen johtava motiivi, kuin huonon itsetunnon tulosta. (Keltikangas-Järvinen 1994, 52-57)

6.4 Kiusaamisen seuraukset uhrille

Kiusaaminen aiheuttaa uhrille sekä fyysisiä että psyykkisiä haittoja. Lisäksi hänen työntekonsa vaikeutuu kiusaamisen seurauksena huomattavasti. Leymann (1986) jaottelee kiusaamisen seurauksia eri osa-alueisiin. Hänen mukaansa kiusaaminen vaikuttaa mahdollisuuksiin kommunikoida muiden kanssa, ihmissuhteiden ylläpitämiseen, uhrin arvostukseen ja kunnioitukseen työyhteisössä, henkilön työtilanteeseen ja koko elämäntilanteeseen sekä uhrin psyykkiseen ja fyysiseen terveyteen. (Leymann 1986, 17)

Psyykkisiä ja psykofyysisiä oireita on esitetty kiusaamisen seurauksia käsittelevässä kuviossa 5.



KUVIO 5. Kiusaamisen seuraukset uhrille

Työpaikkakiusaamisen seuraukset kohdistuvat työn sisältöön ja aiheuttavat yksilölle psyykkisiä oireita (Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 28-31). Psyykkisiä ja sosiaalisia oireita ovat esimerkiksi uupumus, masentuneisuus, unettomuus, erilaiset psykosomaatti-

set vaivat sekä itsetunnon laskeminen (kuvio 5). Oireet yleensä pahenevat ajan kuluessa, ja johtavat lopulta uhrin lopulliseen syrjäytymiseen työyhteisöstä. Erilaiset psyykkiset ja fyysiset oireet sekä avuttomuuden tunne tilanteessa johtavat usein siihen, että uhri hakeutuu sairauslomalle. Osa henkisen väkivallan uhreista on hakeutunut jopa eläkkeelle kiusaamisen vuoksi. (Vartia & Paananen 1992, 31-33) Ruotsissa on myös tehty laskelmia itsemurhista, jotka aiheutuvat työpaikkakiusaamisesta. Leymannin mukaan työpaikkakiusaamisesta johtuvia itsemurhia tehdään 100-300 vuodessa. (Leymann 1988, 84-85; ks. myös Leymann 1997)

Sairaslomat, ennenaikaiset eläkkeelle hakeutumiset ja itsemurhat aiheuttavat vuosittain suuria taloudellisia menetyksiä organisaatioille ja yhteiskunnalle. (Vartia 1992a) Kiusaamisen seurauksena myös työteho, työmotivaatio, työn laatu ja tuottavuus kärsivät, sillä työntekijöiden huomio kiinnittyy liiaksi toisaalle.

7 TUTKIMUKSEN KULKU

7.1 Tutkimustehtävä

Opettajien välistä kiusaamista ei ole juurikaan tutkittu, etenkin Suomessa. Tässä tutkimuksessa pyritäänkin selvittämään antaako opettajan ammattiin liittyvä kulttuuri oman leimansa opettajayhteisöissä tapahtuvalle kiusaamiselle ja mitkä eri tekijät ovat mahdollisesti kiusaamisen syinä.

Aikaisemmin opettajan asema oli yhteiskunnallisesti vahva ja ammatti oli arvostettu. Opettaja oli erehtymätön ja kunnioitettu monen alan taitaja sekä vahva vaikuttaja kyläyhteisössä. Nykyään opettajan ammatti on yksi ammatti muiden joukossa. Kuitenkin opettajan aikaisemmin vahva yhteiskunnallinen asema vaikuttaa yhä ihmisten ajattelussa ja ohjaa opettajan ammattia koskevia käsityksiä ja odotuksia. Erityisesti opettajat itse tuntuvat asettavan itselleen onnistumisen paineita ja pitävän yllä myyttiä erehtymättömästä opettajasta, joka ei tee virheitä. Tämän vuoksi opettajayhteisöjen kommunikaatioilmapiiri ei aina ole avoin, esiintyy kilpailua ja virheiden peittelyä. Edellä mainitun perusteella tutkimuksen lähtökohtana on oletus siitä, että opettajien välinen työpaikkakiusaaminen poikkeaa joiltakin osin muilla työpaikoilla tapahtuvasta kiusaamisesta.

Kulttuurin lisäksi opettajien kiusaamiseen saattaa vaikuttaa opettajille ominaiset persoonallisuudenpiirteet. Ammattiin hakeutuu usein vahvoja, ulospäin suuntautuneita, omia mielipiteitään ja arvojaan korostavia, ehdottomia ja osittain suvaitsemattomiakin ihmisiä. Tutkimuksessa pyritään myös selvittämään, onko opettajilla joitakin ammatille tyypillisiä tapoja kiusata tai esimerkiksi suhtautua muiden antamaan palautteeseen.

Tutkimuksen lähtökohtana on se, että opettajainhuonetta käsitellään ryhmänä. Ryhmä toimii suurelta osin tiedostamattomien normirakenteiden pohjalta. Opettajainhuoneen jäsenet vaikuttavat yhteisöön omine tiedostettuine ja tiedostamattomine toimintamalleineen. Kiusaaminen työyhteisössä on seurausta useista koko työyhteisöön tai persooniin liittyvistä osin tiedostamattomista tekijöistä. Minkä joku kokee vakavana kiusaamisena, joku toinen saattaa nähdä vain pienenä vastoinkäymisenä.

Tutkimus pyrkii haastateltujen henkilöiden näkemysten avulla selvittämään, millaista työpaikkakiusaaminen saattaisi olla opettajayhteisöissä ja kuinka uhrit itse sen kokevat. Lisäksi yritetään löytää merkityksiä, jotka ovat saattaneet vaikuttaa haastateltavien

kertomaan. Koska työyhteisöjen kiusaamista on tutkittu yksittäisten henkilöiden kokemuk-
sista käsin, on otettava huomioon, että se on vain heidän subjektiivinen kokemuksensa ja
tuo esiin vain yhden puolen tapahtumista, eikä siten kerro koko totuutta asiasta. Tutkimus
pyrkii myös selvittämään, millaisia opettajainhuoneessa olevat ongelmat haastateltavien
mielestä ovat ja mistä ne johtuvat.

Lisäksi tutkimuksessa pyritään näkemään kiusaamistilanteen taustalla vallitsevia
piileviä merkitysrakenteita, jotka liittyvät kouluyhteisöön, opettajan ammattiin, opettajain-
huoneen toimintaan ja siellä ilmeneviin ongelmiin tarkastellen opettajayhteisöä ryhmänä.
Teoria on tärkeässä asemassa aineiston tulkinnassa ja näkökulman laajentamisessa.
Kiusaamisesta kertovan kirjallisuuden lisäksi tutkimuksessa paneudutaan erityisesti Asko
Karjalaisen (1990; 1991) opettajainhuoneen kommunikaatiota ja johtamista käsitteleviin
tutkimuksiin sekä ryhmän tiedostamattomaan toimintaan esimerkiksi W.R. Bionin (1979)
pohjalta. Täten tutkimuksen näkökulmaa on pyritty laajentamaan yksittäisten opettajien
kokemuksista koskemaan koko opettajayhteisöä.

7.2 Tutkimushenkilöiden kuvaus

Aineiston saamiseksi julkaisimme Opettaja-lehdessä (1998/17-18) ilmoituksen, jossa
haimme haastateltavia ympäri Suomea (liite 1). Opettaja -lehti on yleinen media opettajien
keskuudessa riippumatta kouluasteesta. Saimme yhteydenottoja eri puolilta Suomea
kaikkiaan 16, osan puhelimitse, osan sähköpostin välityksellä. Heistä 14 ryhtyi haastatelta-
vaksi joko kasvokkain, kirjallisesti tai puhelimitse. Näistä yksi kieltäytyi myöhemmin
haastattelusta ja yhden tapauksen kohdalla haastattelun nauhoittaminen epäonnistui, minkä
vuoksi se hylättiin. Lisäksi yksi kirjallisista lähetyksistä oli pakko hylätä hyvin puutteellis-
ten perustietojen vuoksi. Kaikkiaan haastateltavia oli siis 11 kpl. Yhteydenottoissamme
haastateltaviin kerroimme heille tarkemmin tutkimuksestamme, sen aikataulusta ja
haastatteluiden ehdottomasta luottamuksellisuudesta. Pyrimme siihen, että haastateltaville
koituisi haastatteluista mahdollisimman vähän vaivaa tai kuluja.

Tutkimushenkilöiden kuvailuun paneudutaan varsin yksityiskohtaisesti teemassa IV,
jossa käsitellään kiusattuja, heidän suhtautumistaan elämään, työhön ja työyhteisöönsä,
sekä tapaansa reagoida kiusaamiseen. Tässä esitetään lyhyesti kaavioiden avulla muutamia
faktoja, joiden avulla tutkittavien henkilökuva on helpompi hahmottaa.

TAULUKKO 2. Tutkimushenkilöiden ikärakenne

-40	41-45	46-50	51-55	56-60
1	4	2	3	1

Haastateltavista henkilöistä vain yksi ole mies, loput naisia. Kaikki haastateltavat olivat jo useamman vuoden työelämässä vaikuttaneita henkilöitä. Valtaosa haastateltavista oli 40-55-vuotiaita.

TAULUKKO 3. Tutkimushenkilöiden siviilisäät

Naimaton	Naimisissa	Leski	Eronnut
0	9	1	1

Siviilisäädyltään lähes kaikki tutkimushenkilöt olivat naimisissa. Aviopuoliso mainittiinkin usein tärkeimmäksi tueksi, jonka puoleen saattoi kääntyä kiusaamisen henkisesti vaikeimmissa tilanteissa.

TAULUKKO 4. Kouluaste, jolla haastateltavat työskentelevät

Ala-aste	Yläaste	Lukio	Ammatillinen koulutus
3	5	2	1

Yhdestätoista haastateltavasta seitsemän oli yläasteen ja lukion aineenopettajia. Luokanopettajia oli kolme ja ammatillisen koulutuksen opettajia yksi.

TAULUKKO 5. Opettajayhteisön koko

alle10	10-20	21-30	31-40	41-50	yli 50
2	2	3	2	1	1

Opettajayhteisöjen koot vaihtelivat suuresti. Suurimmassa osassa tapauksia kyseessä oli kuitenkin suuri työyhteisö, vain kahdessa alle 10 henkeä.

7.3 Tutkimusmenetelmän valinta

Opettajien välisestä työpaikkakiusaamisesta ei ole Suomessa juuri tehty tutkimuksia, vaikka sitä onkin todettu esiintyvän opettajayhteisöissä. Monipuolisemman ja luotettavamman kuvan saaminen opettajayhteisössä esiintyvistä henkisestä väkivallasta olisi vaatinut paikan päällä tapahtuvaa pitkäaikaista observointia ja sitä syventäviä useiden henkilöiden haastatteluja. Tämä olisi ollut käytettävissä olevien resurssien puitteissa erittäin vaikeaa. Lisäksi tutkimushenkilöt halusivat ehdottomasti pysyä nimettöminä. Tutkimuksessa keskitytään henkilöihin, joilla on työpaikkakiusaamisesta omakohtainen kokemus - tässä tapauksessa kiusaamisen uhreihin. Heidän kautta saatava tieto on luonnollisesti persoonallisesti värittyä ja subjektiivista, mikä on otettava huomioon arvioitaessa koko tutkimuksen luotettavuutta. Haastateltavien kokemuksia kiusaamisesta pyritään tulkitsemaan kirjallisuuden avulla.

Tilastollisin menetelmin ei ole mahdollista kuvata aihetta syvällisesti yksilön ainutlaatuisista kokemuksista lähtien. Laadullisen ja mahdollisimman tarkan ja monipuolisen tiedon saaminen edellytti ongelman syvällistä tarkastelua. Laadullinen tutkimus tarjoaa keinot päästä käsiksi varsinaiseen käyttäytymiseen, joka tukee teoriaa tai tuo esille uusia piirteitä (Grönfors 1982, 11).

Laadullinen tutkimus pyrkii yleensä kuvaamaan ihmisen ja hänen maailmansa muodostamaa elämisaailmaa, joka koostuu kaikista niistä merkityksistä mitä ihminen kokee, aistii ja tuntee ympärillään (Varto 1992, 23-24). Meidän tutkimuksessamme opettajainhuone kuuluu olennaisena osana tutkittavien henkilöiden elämisaailmaan. Sosiaaliset kontaktit kollegoiden kanssa muokkaavat yksilön käsitystä itsestään, myös sitä

miten hän kokee kiusaamisen. Laadullisen tiedon avulla pyritään ilmiön kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen ja ilmiön prosessin kuvaukseen (Syrjälä-Numminen 1988, 80).

Laadullinen tutkimus ei ole sidottu niin yksiselitteisesti rajattuun aineistoon kuin määrällinen tutkimus. Esimerkiksi analyysivaiheessa tutkijoiden mieleen saattaa palautua jokin tärkeäksi osoittautuva seikka, jota ei ole kirjattu varsinaiseen aineistoon. Usein aineiston jäsentäminen ja luokittelu sekä tutkimusongelmat muokkautuvat tutkimuksen edetessä. (Mäkelä 1990, 45-46; Alasuutari 1994, 21, 223-225) Laadullisen tutkimuksen menetelmistä ja analyysistä ei ole olemassa yleispäteviä ohjeita, vaan ne määräytyvät tutkimusasetelman ja -aineiston pohjalta (Alasuutari 1994, 21, 28-30).

Totesimme haastattelun sopivan parhaiten laadullisen tutkimuksemme luonteeseen. Kun ihminen nähdään intentoivana, tavoitteellisena, tuntevana, ajattelevana ja kieltä käyttävänä yksilönä, tavanomainen kyselylomake aineistonhankinnan menetelmänä ei riitä (Syrjälä ym. 1994, 86). Hirsjärvi ja Hurme toteavat, että puolistrukturoitu teemahaastattelu sopii erityisesti emotionaalisesti arkojen ja henkilökohtaisten asioiden käsittelyyn. Tällaisista aiheista ei yleensä ole totuttu keskustelemaan. (Hirsjärvi & Hurme 1986, 15) Haastattelun teema-alueet olivat ennalta valmisteltuja, mutta kysymysten tarkennus ja järjestys vaihtelivat tilanteen mukaan. Ennen haastatteluja käydyt puhelinkeskustelut helpottivat teema-alueiden hahmottelua, sillä niissä saimme alustavia tietoja tapauksista.

Haastattelun valinnalle tutkimusmenetelmäksi löytyy monia perusteluja. Kysymysten avoin rakenne mahdollisti haastattelun joustavan ja luontevan etenemisen tilanteiden vaatimalla tavalla. Haastattelussa oli mahdollista luoda luottamuksellinen ilmapiiri, joka mahdollistaa vaikeista asioista keskustelemisen ja luotettavan tiedon saamisen. Haastateltava saa puhua vapaasti keskustellen ja tutkijan tehtäväksi jää aktiivinen kuuntelu ja kerronnan ohjailu, mikä mahdollistaa kaikkien tietojen saamisen (Grönfors 1982, 106-107). Haastattelussa on mahdollista esittää tarkentavia kysymyksiä asioista, joita halutaan selvittää. Lisäkysymykset mahdollistavat tapauskohtaisen tiedon saannin, sillä jokainen tapaus on erilainen. Myös väärinkäsitysten todennäköisyys pienenee. Haastattelussa syvällisen tiedon saaminen edellyttää haastattelijan reagoitua haastateltavan aiempaan kertomaan (Syrjälä ym. 1994, 136-138).

7.4 Haastattelun sisältö

Teoria ohjaa tutkijaa uuden tiedon etsinnässä samalla jäsentäen ja systematisoiden kerättyä tietoa (Hirsjärvi & Hurme 1986, 18). Haastattelumme suunnittelu oli sidoksissa teoriaan, mutta samalla yritimme ottaa huomioon käytännön tilanteiden merkityksen, sillä haastatelluista saattoi tulla esille aivan uusia asioita liittyen kiusaamiseen. Teemahaastattelun runko on tutkimuksessa liitteenä (liite 2).

Teema I Kiusaamistapahtuma

Ensimmäisen teema-alueen tarkoituksena oli antaa haastateltavalle mahdollisuus kertoa kiusaamiskokemuksestaan omin sanoin. Oma kokemus on usein päällimmäisenä ajatuksissa ja sitä on pohdittu useaan otteeseen ja se on herättänyt paljon erilaisia tunteita. Pyrkimys oli selvittää tapahtumien kulku kokonaisuudessaan, kuinka kiusaaminen alkoi ja kehittyi, kuinka se ilmeni, oliko asialle tehty jotain ja oliko työpaikalla muita kiusattuja.

Teema II Kiusaamisen syyt

Kiusaamiselle esitetään alan kirjallisuudessa useita syitä, jotka voivat liittyä persoonallisuuksiin, työyhteisön sisäisiin häiriöihin tai organisaation rakenteisiin. Tämän teema-alueen tarkoituksena oli selvittää uhrin oma näkemys kiusaamiseen johtaneista syistä.

Teema III Kiusaaja

Kiusaajan persoonallisuudesta ei ole tutkimuksissa löydetty yksiselitteisiä ja yleistettäviä piirteitä. Kuitenkin kiusaajaan liitetään monia pääasiassa negatiivisia yleistyksiä - kaikilla on jonkinlainen käsitys kiusaajapersoonallisuudesta. Tämä teema-alue keskittyy kuvaamaan kiusaajan persoonallisuutta haastateltavan näkökulmasta. Haastateltavan käsitys kiusaajasta on tietenkin subjektiivinen, mikä on huomioitava aineiston analysoinnissa.

Teema IV Kiusattu

Uhrille ei ole löydetty yleispäteviä persoonallisuuden piirteitä, joskin tutkimuksissa on esitetty joitakin heille yhteisiä ominaisuuksia. Tässä teema-alueessa haastateltavat kuvailevat omaa persoonallisuuttaan ja elämänasennettaan. Koska tutkimme juuri opettajien kiusaamista, koimme tarpeelliseksi selvittää haastateltavan suhtautumista työhönsä ja siihen, millaiseksi opettajaksi hän kokee itsensä. Kiusatun persoonallisuus vaikuttaa siihen, miten hän suhtautuu ja reagoi kiusaamiseen. Haastateltavan oman kuvauksen lisäksi myös haastattelutilanne osaltaan muokkasi käsitystä haastateltavan persoonasta.

Teema V Kiusaamisen seuraukset

Tähän teema-alueeseen liittyvillä kysymyksillä haluttiin selvittää, mitkä ovat kiusaamisen seuraukset ja kuinka se on vaikuttanut uhrin elämään ja työskentelyyn ja koko työyhteisön toimintaan.

Teema VI Johtaja

Johtajan suhtautuminen vaikuttaa olennaisesti kiusaamiseen työyhteisöissä ja hänen esimerkkinsä vaikuttaa koko yhteisön asenteisiin. Johtaja voi joko sallia kiusaamisen välinpitämättömyydellään tai aktiivisesti puuttua siihen. Pahimmassa tapauksessa johtaja on mukana kiusaamisessa. Tässä teema-alueessa kuvataan johtajan roolia opettajainhuoneen jäsenenä ja hänen johtamistyylistään. Lisäksi pyritään selvittämään, miten hän toimii kiusaamistilanteessa - tiedostiko, puuttuiko vai osallistuiko hän kiusaamiseen?

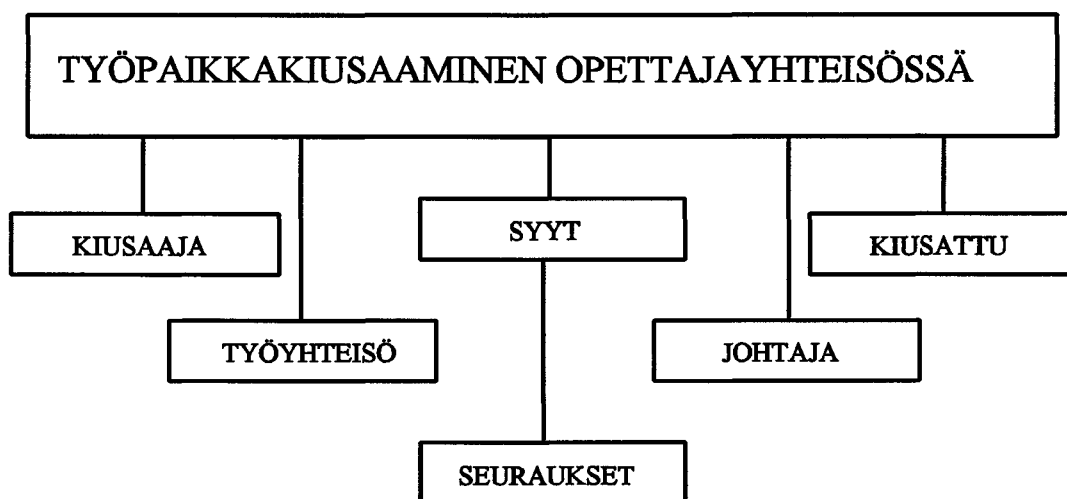
Teema VII Työyhteisö

Jokainen opettajainhuoneen jäsen on jollain tavoin mukana kiusaamisessa. Työyhteisöstä löytyy sivustakatsojia tai mukaan vedettäviä, harvoin puolustajia. Kiusaamista ei aina tunnisteta, mutta se vaikuttaa jollain tavoin koko työyhteisöön. Tässä teema-alueessa pyrimme kartoittamaan kiusaamisen laajuutta opettajainhuoneessa ja koko työyhteisön suhtautumista kiusaamiseen.

Opettajainhuoneen ilmapiiri vaikuttaa opettajien työskentelyyn ja hyvinvointiin. Se luo pohjan myös viihtymättömyydelle ja työpaikkakiusaamiselle. Tähän teema-alueeseen koottiin kysymyksiä myös liittyen esimerkiksi opettajainhuoneen viihtyisyyteen, vuorovai-
kutukseen, alaryhmittymiin ja ihmissuhteisiin. Opettajainhuoneen kommunikaatiota selvitettiin kysymällä mm. millaisista asioista opettajat keskustelevat ja mistä taas vaietaan. Myös kommunikaation avoimuus ja työntekijöiden suhtautuminen yhteistyöhön kertoo opettajainhuoneen ilmapiiristä. Lisäksi kartoitettiin yleistä suhtautumista ongelmiin, erityisesti ihmissuhdeongelmiin

Teema VIII Opettajan työ ja kiusaaminen

Viimeisessä teema-alueessa keskitytään opettajan työhön ja opettajien välisiin ongelmiin. Tämän tutkimuksen tärkein tehtävä on selvittää kiusaamisen luonnetta opettajien keskuudessa. Opettajan työhön liittyy monia eri erityispiirteitä, joiden oletetaan tutkimuksessa vaikuttavan myös kiusaamiseen ja sen ilmenemiseen. Kysyimme, millaiset piirteet kiusaamisessa ovat haastateltavien mielestä tyypillisiä juuri opettajille ja onko opettajayhteisöjen vaikea myöntää kiusaamista.



KUVIO 6. Tutkimuksen painopistealueet

7.5 Tutkimuksen suorittaminen

7.5.1 Haastattelut

Teemahaastattelu

Kasvokkain tapahtuneet teemahaastattelut (6 kpl) suoritettiin eteläisen Suomen alueella toukokuun 1998 aikana etukäteen haastateltavien kanssa sovittuina aikoina. Haastateltaville annettiin mahdollisuus vaikuttaa haastattelupaikan valintaan, joka kahdessa tapauksessa oli haastateltavan koti, kolmessa kahvila tai ravintola ja yhdessä puisto. Tärkeintä oli tehdä haastattelutilanteista mahdollisimman häiriöttömiä, mitä korostettiin valintatilanteessa. Kolmessa tapauksessa läsnä oli kaksi haastattelijaa, joista toinen toimi haastattelussa lähinnä tarkkailijana. Muut haastattelut suoritettiin yhden haastattelijan voimin. Haastattelut nauhoitettiin, mihin kaikki haastateltavat antoivat luvan ja suhtautuivat luontevasti ymmärtäen nauhoittamisen merkityksen tutkimuksen tekemiselle.

Haastattelut pyrittiin aloittamaan mahdollisimman helposti käsiteltävillä aihealueilla, kuten yleisillä perustiedoilla ja itsensä kuvaamisella. Sen jälkeen annoimme haastateltavien vapaasti kertoa kiusaamiskokemuksistaan. Ilmapiiri muodostui yleensä luottamukselliseksi ja epäviralliseksi. Luottamuksellisen ilmapiirin luomiseksi keskustelimme haastateltavien kanssa aluksi myös muista kuin kiusaamiseen liittyvistä asioista. Haastattelut kestivät 1,5-3 tuntia. Kaikki haastateltavat olivat hyvin motivoituneita kertomaan henkilökohtaisesta kokemuksestaan ja pohtimaan aihetta syvällisesti. Teemahaastattelu kvalitatiivisena tutkimusmenetelmänä antaa tutkittavalle mahdollisuuden ilmaista asiansa itselleen luontevimmalla tavalla ja vaikuttaa tutkimusprosessiin (Grönfors 1982, 12).

Haastatteluissa käsiteltiin kaikki teema-alueet. Usein varsinaiset kysymykset tuntuivat tarpeettomilta, sillä haastateltavat kertoivat kokemuksistaan yleensä hyvin spontaanisti ja monisanaisesti. Pyrimme haastatteluissamme tapauskohtaisuuteen, mikä ohjasi suuresti kysymysten asettelua ja järjestystä. Olisimme ehkä voineet vieläkin enemmän painottaa kysymysten laatua, niiden selkeyttä, objektiivisuutta ja mahdollisten syy-seuraus -suhteiden löytymistä niiden avulla.

Patton (1990) korostaa erityisesti miksi -kysymysten asemaa viimeksi mainitun kohdalla. Hänen mukaansa miksi -kysymykset ohjaavat haastattelua tapahtumien, yksilön tuntemusten ja toimintojen kuvailua syvemmälle. Haastateltavakin joutuu miettimään ja

pohtimaan vastauksiaan, jolloin niistä tulee moniulotteisia. Miksi -kysymysten kohdalla haastattelijalta vaaditaan kuitenkin varovaisuutta ja kokemustakin, sillä ne saattavat haastateltavasta helposti kuulostaa syytökseltä tai vaikkapa epäilyltä, mikä ei tietenkään ole haastattelijan tarkoitus. (Patton 1990, 313-315) Usein huomasimme, että vaikka kysymyksemme olivat joskus hyvinkin yleisiä, haastateltava jatkoi aiheesta pohtivaan sävyyn omaaloitteisesti. Haastateltavan aiheen aikaisempi työstäminen toisaalta helpotti haastattelijoiden työtä, mutta toisaalta sen vuoksi kerronta oli joissakin tapauksissa hyvin asiallista.

Kirjalliset haastattelut

Lehti-ilmoituksen perusteella yhteyttä ottaneet asuivat eri puolilla Suomea. Koska tutkimuksen aikataulu oli rajallinen, eivätkä resurssit riittäneet kaikkien tutkimushenkilöiden haastattelemiseen henkilökohtaisesti, viisi haastattelua suoritettiin kirjallisina vastaajien suostumuksella. Haastattelukysymykset lähetettiin toukokuun alussa vastauskuorilla varustettuina. Viimeiset vastaukset palautettiin kesäkuun puoleen väliin mennessä. Kirjallisessa haastattelussa kysymysten muoto ja järjestys olivat kaikille samat. Haastattelut noudattivat puolistrukturoidun haastattelun mallia ja antoi haastateltavalle mahdollisuuden vastata omin sanoin (Eskola & Suoranta 1998, 87).

Puhelinhaastattelu

Kesäkuun alussa eräs kirjallisen haastattelun henkilöistä ilmoitti, ettei pysty tekemään kirjoitelmaansa ajoissa. Koska tapaus haluttiin mukaan tutkimukseen, hänen kohdallaan päädyttiin puhelinhaastatteluun. Haastattelu suoritettiin rauhallisessa ja häiriöttömässä ympäristössä. Kaksituntinen haastattelu nauhoitettiin tavallisen haastattelun tapaan. Puhelinhaastattelu sujui hyvin, eikä haastateltava kokenut puhelinkeskustelutilannetta kerrontaa rajoittavana tekijänä.

Viime vuosina puhelinhaastattelun käyttö on lisääntynyt (Pöntinen 1995, 242-244; Rubin & Rubin 1995, 141-142). Puhelinhaastattelu liitetään usein kvantitatiivisiin tutkimusmenetelmiin, mutta emme kokeneet sitä mahdollisena vaihtoehtona teemahaastattelun tekemisessä. Puhelinhaastattelun luotettavuutta on usein epäilty. Eskola ja Suoranta (1988, 92) toteavat, että tarvitaan lisää kokemusta puhelinhaastattelun tekemisestä ja mahdollisuuksista varsinkin kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Tämän kokemuksen perusteel-

la puhelinhaastattelu sopisi mielestämme myös kvalitatiiviseen tutkimukseen siinä missä kirjallinenkin haastattelu.

Haastattelumenetelmien arviointi

Suullinen haastattelu tuntui olevan haastateltaville vaivattomin, sillä keväisin opettajien työmäärä on suuri, ja kirjallinen haastattelu tuntui useasta haastateltavasta työläältä vaihtoehdolta. Kuitenkin myös kirjallinen haastattelu sopi monelle hyvin - vaikuttamisen halu oli yleisesti suuri. Kirjallisesta haastattelusta pyrittiin tekemään mahdollisimman hyvin teemahaastattelun rinnalle sopiva menetelmä: vapaa ilmaisu mahdollistettiin kysymysten avoimuudella. Vaikka esitimme haastateltaville tarkentavia kysymyksiä, rohkaisimme samalla vapaaseen ilmaisuun.

Kysymyksiin tutustumisen mahdollisuus oli haastateltavilla menetelmästä riippuen hyvin erilainen. Sekä kirjalliseen että puhelinhaastatteluun osallistujat saattoivat etukäteen jäsentää ajatuksiaan kysymysten aihealueiden avulla. Tämä saattoi toisaalta rajoittaa vastausten ja kerronnan laatua, mutta toisaalta heidän kerronnastaan tuli järjestelmällistä ja hyvin jäsentynyttä. Kasvokkain haastattelussa haastateltavien kerronta oli sekavaa, mutta toisaalta monipuolista, kuvaavaa ja spontaania. Lisäksi haastateltavien persoonallisuus ja haastattelutilanne oli mahdollista huomioida paremmin kuin kirjallisessa haastattelussa (Jyrinki 1976, 11 - 14).

Kirjallinen ja puhelinhaastattelu eroavat kasvokkain haastattelusta *eleiden ja ilmeiden* havainnoinnin suhteen. Puhelinhaastattelussa haastateltavan pitämät tauot, henkäykset ja mahdollinen epäröinti ovat rinnastettavissa haastattelun eleiden tarkkailuun. Toisaalta haastattelija saattaa käsittää esimerkiksi tauot väärin ja hätiköidä, sillä hän ei voi tietää, miettiikö haastateltava vastaustaan vai kaipaako hän selventävää kysymystä. Haastattelussa kasvokkain on mahdollista aistia tilanteen kehittymistä vastaajan eleiden ja ilmeiden perusteella. Kirjallisessa haastattelussa ei muodostu henkilökohtaista kontaktia, mikä saattaa toisaalta vaikuttaa haastateltavien avoimuuteen myönteisesti, sillä he säilyivät vieläkin anonyymimpinä kuin muissa menetelmissä. Toisaalta taas henkilökohtainen tapaaminen ja luottamuksellisen ilmapiirin syntyminen rohkaisee haastateltavaa kertomaan aiheesta syvällisesti ja avoimesti. Kirjoittaminen arasta aiheesta henkilölle, jota ei ole koskaan tavannut, saattaa rajoittaa ja muokata kerrontaa.

Haastattelua ja puhelinhaastattelua yhdistävä tekijä on se, että niissä haastattelijalla on mahdollisuus *tarkentaa kysymyksiä ja vaihtaa niiden järjestystä*. Virheellisten käsitysten mahdollisuus pienenee ja haastateltavallakin on mahdollisuus vaikuttaa enemmän haastattelun kulkuun. Tunnetta on vaikea kuvata kirjallisesti. Haastateltavat kertoivat pelkäävänsä kirjallisessa haastattelussa jonkin asian unohtuvan tai tulevansa väärinymmärretyksi, tai yksinkertaisesti kertovansa vääristä asioista.

Mielestämme haastattelu soveltui hyvin työpaikkakiusaamisen tutkimiseen. Kiireettömässä haastattelutilanteessa sekä haastateltavalla että haastattelijalla oli mahdollisuus vaikuttaa haastattelun etenemiseen. Myös molemminpuolisen asioiden oikein ymmärtämisen varmistaminen oli mahdollista lisäkysymysten ja tarkennusten avulla. Haastattelutilanteessa oli mahdollista aistia kysymysten mahdollisesti herättämiä ikäviä tunnetiloja ja edetä haastattelussa tilanteen ja ilmapiirin mukaan.

Haastattelut sujuivat yleisesti ottaen sujuvasti. Haastateltavat suhtautuivat asiaan luontevasti ja motivoituneesti. He kokivat asian tärkeäksi ja halusivat omalta osaltaan vaikuttaa aiheen tiedostamiseen. Joillakin asiat olivat jäsentyneet selkeiksi ja johdonmukaisiksi kokonaisuuksiksi, mikä helpotti haastattelun etenemistä. He olivat puheliaita ja kertoivat asiat sujuvasti, eikä kysymysten tulkinnassakaan ollut vaikeuksia.

Muutamissa tapauksissa haastattelutilanne ei sujunut aivan yhtä joustavasti. Näissä tapauksissa oli vaikea hahmottaa kokonaiskuvaa haastateltavan kertomasta, sillä asiat rönnyilivät ja kuulijan täytyi ponnistella pysyäksään mukana, jotta olisi voinut esittää tarkentavia kysymyksiä.

Koska kiusaamisen selkeä ja yksiselitteinen määrittely on hankalaa, muutamien opettajien kohdalla oli havaittavissa, että he olivat välillä itsekkin epävarmoja siitä, ovatko heidän tietonsa meidän tutkimuksemme kannalta oleellisia. Haastateltavat epäilivät välillä myös sitä, ovatko he tulkinneet tilanteet oikein ja voiko heidän kokemuksiinsa pitää kiusaamisena.

Ainoastaan yhdessä tapauksessa oli havaittavissa, että haastateltavalle tuotti vaikeuksia puhua asiasta avoimesti. Tuntui siltä, että kysymykset oli esitettävä mahdollisimman hienotunteisesti ja lyhyiden vastausten vuoksi oli esitettävä runsaasti lisäkysymyksiä. Huomasimme, että vaarana tällaisessa haastattelussa oli vastausten johdatteleminen meille tuttujen vastausmallien mukaisiksi.

7.5.2 Aineiston käsittely ja analysointi

Laadullisen tutkimuksen ongelmallisoin vaihe on tulkintojen tekeminen, johon ei ole olemassa mitään tarkkoja ohjeita. Tulkintoja ei aina tarvitse kiinnittää havaittavissa olevaan todellisuuteen ja tutkija voi käyttää omaa mielikuvitustaan sekä esittää erilaisia olettamuksia ja mahdollisuuksia. (Eskola & Suoranta 1998, 147-148) Aineiston tulkinnan yhteydessä pyrimmekin esittämään rohkeasti omia näkemyksiä ja heränneitä ajatuksia, vaikka ne eivät haastattelujen perusteella tulleet suoraan esille.

Haastatteluiden analysointi alkaa jo kenttätöyövaiheessa (Syrjälä ym. 1994, 89). Yksiy aineistomme kvalitatiiviseen käsittelyyn oli sen vähyys. Lisäksi halusimme tutkittavasta aiheesta syvällistä tietoa. Haastattelun hyvinä puolina erityisesti tässä tutkimuksessa olivat sen yksilöllisyys, luonnollisuus ja joustavuus. Saimme käyttöömme konkreettia, elävää ja yksityiskohtaista todellisuuden kuvausta. Koska monet haastateltavien ilmaisuista olivat kuvaavia, olemme käyttäneet niitä suorina lainauksina. Tämä tekee heidän osuudetaan tutkimuksessamme elämänläheisen.

Kvalitatiivinen aineiston analysointi on luova prosessi, eikä sen toteuttamiseen ole vain yhtä oikeaa tapaa. Tutkijan on itse löydettävä oma tapansa prosessoida aineistoa. Ensin hänen on päätettävä, miten hän analysoinnin aloittaa. Yksi tapa on käsitellä haastattelut tapauskohtaisesti. Toinen mahdollisuus on ryhmitellä yhteen eri henkilöiden vastaukset tiettyihin kysymyksiin tai analysoida keskeisten asioiden erilaisia näkökulmia. Usein haastattelututkimukset sisältävät piirteitä molemmista tavoista. (Patton 1990, 376-377, 381)

Haastatteluaineisto oli runsas ja sen käsittely vei aikaa. Nauhoitetut haastattelut kirjoitettiin lähes sanasta sanaan puhtaaksi. Litteroinnin jälkeen haastattelutekstit taulukoiittiin teema-alueittain, mikä helpotti aineiston käsittelyä. Jokainen haastattelu käytiin läpi keräten kutakin teema-alueita koskevan informaation. Vastaukset yhteen kysymykseen saattoivat löytyä haastattelun eri vaiheista. Lisäksi yksi vastaus olisi hyvinkin sopinut moneen muuhunkin teema-alueeseen. Tässä vaiheessa ei vielä välitetty päällekkäisyyksistä vaan kaikki mahdollinen teemaan liittyvä huomioitiin. Syntyneet taulukot olivat vielä liian laajoja, jotta niistä olisi saanut kokonaisvaltaista käsitystä. Taulukoinnin jälkeen useaan otteeseen haastatteluja luettuamme aloimme etsiä teema-alueista vastauksia spesifimpiin kysymyksiin.

Kokosimme tulokset yhteen liittyen laatimiimme teemakokonaisuuksiin. Tuloksien yhteydessä pyrimme esittämään kaikki mahdolliset aineistosta löytämämme vastaukset ja pyrimme samalla luokittelemaan niitä löytämiemme yhteneväisyyksien mukaan. Laadullisessa tutkimuksessa kaikki poikkeavatkin vastaukset tulee ottaa huomioon (Alasuutari 1993, 32-33). Teoria on tutkimuksessa ja erityisesti sen analysoinnissa olennainen osa. Juuri teorian käyttö erottaa tutkimuksen selvityksestä (Eskola & Suoranta 1998, 81-81). Teoria auttaa tutkimuksen tekemisessä ja ohjaa tutkijaa uuden tiedon etsinnässä (Hirsjärvi ym. 1986, 18). Tässä tutkimuksessa kirjallisuuden merkitys korostui analysoinnin yhteydessä. Teorian avulla pyrittiin haastateltavien kerronnan taustalla vaikuttavien merkitysten syvällisempään tulkintaan ja löytämään yhteyksiä heidän kokemustensa, kiusaamisen ja opettajien ammattikulttuurin välillä.

7.5.3 Tutkimuksen eettisyys

Vapaaehtoisuus

Haastateltavien etsiminen lehti-ilmoituksen perusteella takasi sen, että kaikki haastateltavat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti. Moni koki aiheen käsittelemisen terapeutisena ja halusi mielellään keskustella kiusaamisesta ulkopuolisten asiasta kiinnostuneiden ja siihen perehtyneiden kanssa. He saivat tilaisuuden välillä purkautua muillekin kuin läheisilleen. Toisaalta myös halu vaikuttaa työpaikkakiusaamisen tiedostamiseen ja ennaltaehkäisemiseen sai monet ottamaan meihin yhteyttä. He saivat tutkimuksemme kautta mahdollisuuden tuoda kokemuksensa nimettömänä muiden hyödynnettäviksi.

Aivan viime hetkellä haastattelusta kieltäytyi yksi henkilö. Vaikka hän koki haastattelun aiheen tärkeäksi ja sen takia aluksi otti meihin yhteyttä, hänen mielestään haastatteluun osallistuminen olisi ollut hänelle henkisesti liian raskasta ja se olisi herättänyt ahdistusta. Hän olisi kaivannut haastattelun aiheuttaman ahdistuksen käsittelemiseen mahdollisuutta jälkihoitoon, mitä olisi ollut vaikea järjestää. Vaikka hänen tapauksensa vaikutti alustavien tietojen perusteella mielenkiintoiselta ja tutkimuksen kannalta hyödylliseltä, meillä ei ollut mitään oikeutta painostaa häntä osallistumaan (ks. myös Eskola & Suoranta 1998, 56-58). Haastatteluun osallistumisen tulee olla vapaaehtoista ja siitä tulee voida kieltäytyä jopa viime hetkessä. Suostutteleamalla saatua lupautumista haastatteluun ei voi pitää kovin hyvänä antoisan haastattelun lähtökohtana (Tolkki-Nikkonen 1985, 104).

Luottamuksellisuus

Haastateltavillemme oli erityisen tärkeää, että kaikki tiedot ovat luottamuksellisia ja kaikki henkilöt säilyvät anonyymeinä. Mitä arkaluontoisemmasta aiheesta on kysymys sitä tiukemmin on suojattava anonyymiteettiä. Periaatteena on oltava se, että henkilöllisyyden paljastuminen tehdään mahdollisimman vaikeaksi. (Yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen tietosuoja 1987, 18-19). Toimme useaan otteeseen esille tutkimuksemme luottamuksellisuuden: lehti-ilmoituksessa, ensimmäisen kontaktin yhteydessä sekä haastattelutilanteessa. Mielestämme meihin luotettiin hyvin jo ensikontakteista lähtien, ja että viimeistään haastattelutilanteessa haastateltavat pystyivät kertomaan kiusaamiskokemuksistaan vapautuneesti. Aineiston käsittelyssäkin pyrimme olemaan luottamuksen arvoisia: emme keskustelleet haastateltavista nimillä ja esimerkiksi yhteystiedot pysyivät koko ajan salassa.

7.5.4 Tutkimuksen luotettavuuden ja onnistumisen arviointia

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ei ole olemassa yhtenäistä käsitystä ja ohjeistoa. Syrjälä ja Numminen (1988) toteavatkin, että laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi on prosessi, jossa asioita ei voi käsitellä toisistaan erillisinä - laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia (Syrjälä & Numminen 1988, 135, 145). Lähtökohtana luotettavuudelle on tutkijan avoin subjektiviteetti - tutkija on tutkimusväline (Eskola & Suoranta 1998, 17-18).

Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa korostuu koko tutkimustilanteen huolellinen läpikäyminen (Tynjälä 1991, 390). Haastatteluiden litteroinnin ja raportoinnin teimme huolellisesti pyrkien säästämään varsinaisen analysoinnin myöhemmäksi. Tutkimusta raportoidessamme pyrimme selvittämään rehellisesti kaikki tutkimuksen kulkuun vaikuttaneet seikat (ks. Grönfors 1982, 178). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden arvioinnista osa jää myös tulosten vastaanottajan, lukijan, harteille (Syrjälä & Numminen 1988, 137). Lukijaa helpottaaksemme olemme pyrkineet tarkkaan tutkimuksen kulun kuvaukseen ja faktatietojen esittämiseen taulukoiden ja suorien lainausten avulla.

Tutkimuksen sisäinen validius arvioi sitä, miten hyvin tutkimusraportti vastaa tutkittavien näkemyksiä ja heidän määritelmiään tutkitusta tilanteesta (Syrjälä & Numminen 1988, 136). Tässä tutkimuksessa haastattelun kysymykset rakennettiin siten, että samoista aihealueista saatiin tietoa usean eri kysymysalueen sisällä. Lisä- ja tarkentavat

kysymykset syvensivät osaltaan tiedon laatua ja vähensivät väärinkäsitysten mahdollisuutta. Mielestämme tutkimuksen luotettavuutta lisäsi se, että haastateltavien vastaukset eri teema-alueiden alla oleviin kysymyksiin eivät olleet häiritsevästi ristiriitaisia. Haastattelukysymysten muoto säilytettiin mahdollisimman yleisenä, jotta se sallisi haastateltavien yksilölliset vastaukset. Ulkoisen validius tarkoittaa tutkimuksen yleistettävyyttä ja tulosten käyttökelpoisuutta (Syrjälä & Numminen 1988, 142 - 143). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on olennaista selittää ilmiötä ja tehdä se ymmärrettäväksi. Ilmiön yleistäminen, olemassaolon paljastaminen tai todistaminen ei ole tarpeen. (Alasuutari 1993, 196) Kaikki laadulliset tutkimukset ovat oikeastaan tapaustutkimuksia. Niiden pohjalta ei ole tarkoitus tehdä samalla tavalla empiirisesti yleistettäviä päätelmiä kuin tilastollisesta tutkimuksesta. (Sulkunen & Kekäläinen 1992, 11) Yleistyksiä ei ole mahdollista tehdä suoraan aineistosta, vaan siitä tehdyistä tulkinnoista (Sulkunen 1990, 272-273).

Kiusaamisilmiö on aina riippuvainen ainutlaatuisista yksilöistä ja tilanteista. Tässä tutkimuksessa esitettyjä tuloksia ei ole tarkoitettu sellaisenaan yleistettäväksi, sillä ne koskevat vain niitä tapauksia, joita on tutkittu. Lukijalla on mahdollisuus pohtia johtopäätösten totuudenmukaisuutta ja luotettavuutta suorien lainausten ja tarkkojen kuvausten perusteella.

Haastattelu menetelmänä

Teemahaastattelun kaltainen pehmeä tutkimusmenetelmä tekee oikeutta todellisuuden moni-ilmeisyydelle (Hirsjärvi & Hurme 1982, 128). Teemahaastattelu oli mielestämme paras ja luotettavin keino syvällisen tiedon saamiseksi. Kiusaamisen uhrien haastatteleminen oli käytännössä ainoa keino saada empiiristä aineistoa tutkimukseemme. Tiedostimme ja huomioimme heidän antamiensa tietojen subjektiivisuuden koko tutkimuksen ajan. Tutkimustilanteessa yhteisen kielen löytäminen ja myönteisen ilmapiirin luominen ovat tärkeitä tulkintojen vastaavuuden kannalta (Grönfors 1982, 98-99). Haastattelutilanteissa vallitsi välitön ja epävirallinen ilmapiiri, ja mielestämme haastateltavat kertoivat kokemuksestaan avoimesti. Luonnollisesti haastattelijoiden ja haastateltavien yhteinen ammatti ja käsitteistö auttoivat yhteisymmärrykseen pääsemisessä ja vastausten tulkinnassa.

Monet haastatelluista kertoivat perehtyneensä aiheeseen esimerkiksi kirjallisuuden välityksellä, minkä johdosta heidän kertomuksensa kiusaamiskokemuksista tuntuivat hyvin asiantuntevilta. Pohdimme, oliko heidän perehtymisensä asiaan luotettavuuden kannalta

myönteistä vai kielteistä. Tulimme siihen tulokseen, että käsitteellistäminen saattoi peittää tunnekokemuksia ja sai haastateltavat suhtautumaan asiaan ikään kuin ulkopuolisena.

Kirjallisten haastattelujen antama tieto poikkeaa suullisesta haastattelusta saamista tiedoista siinä, että ne on usein jäsenneilty selkeiksi ja loogisiksi kokonaisuuksiksi ja haastateltavalla on ollut aikaa miettiä ja paneutua asiaan. Mielestämme tämä saattaa kuitenkin vaikuttaa luotettavuuteen, sillä vastauksesta on saatettu karsia pois olennaisia asioita, ja kokemuksia on ehkä hieman "kaunisteltu" ja järkeistetty etukäteen esimerkiksi yhdistämällä omat kokemukset joihinkin kirjallisuudessa esitettyihin tulkintoihin. Haastateltava voi myös jättää vastaamatta joihinkin tutkimuksen kannalta olennaisiin kysymyksiin.

Aineiston riittävyttä on laadullisessa tutkimuksessa vaikea arvioida, varsinkin kun aineiston määrää on usein rajattava, jotta työmäärä olisi tutkijoiden hallittavissa (Mäkelä 1990, 52-53). Koska aineisto valikoitui lehti-ilmoituksen perusteella, meillä ei ollut juurikaan mahdollisuutta vaikuttaa aineiston määrään. Aiheen arkaluontoisuuden vuoksi oli odotettavissa, että otos jäisi melko pieneksi. Mielestämme aineisto oli sopivan kokoinen käsitellä, ja paljon suurempaa aineistoa olisi ollut hankala hallita. Suuri aineisto olisi lisännyt asiavirheiden riskiä.

Kahden tutkijan vuoropuhelu

Kaksi tutkijaa laajensi tutkimuksen näkökulmaa. Kahden tai useamman tutkijan etuna on mahdollisuus testata havaintojen ja ajatusten oikeellisuutta, mikä puolestaan lisää tulkintojen objektiivisuutta (Syrjälä & Numminen 1988, 141-142). Toisen tutkijan haastatellessa toinen saattoi toimia osallistuvana observoijana. Mielestämme haastattelutilanteet olivat niin vapautuneita, että myös tarkkailevan osapuolen osallistuminen keskusteluun oli tarpeen tullen mahdollista, jopa suotavaa. Haastatteluissa, joissa vain toinen meistä oli läsnä, pyrimme varmistamaan haastattelutilanteiden tasavertaisuuden lukuisilla keskusteluilla ja yhteisillä pohdintoilla, jotta aineisto haastattelijasta riippumatta olisi mahdollisimman objektiivista. Erityisesti tulosten ja niiden pohdinnan yhteydessä keskustelimme ja analysoimme haastatteluja kriittisesti joskus kyseenalaistaen toistemme näkemyksiä.

Koska tutkijoita oli kaksi, on luonnollista, että haastattelujen tulkinnat saattoivat välillä poiketa toisistaan. Toisaalta se samalla vähensi hätäisten johtopäätösten tekemistä. On selvää, että koska emme aina olleet molemmat läsnä haastattelutilanteessa, haastatteli-

jalla oli kokonaisvaltaisempi käsitys haastattelutilanteesta. Vain litteroidun haastattelun perusteella tehdyt johtopäätökset olisivat saattaneet olla yksipuolisia. Lisäksi huomasimme parityöskentelyn eduksi sen, että oli helppo varmistaa toiselta yksityiskohtien paikkansapitävyys. Keskinäiset erimielisyytemme asioiden tulkinnoista ja yksityiskohdista tuntuivat hyödyllisiltä, sillä tällöin oli perusteltava toiselle oma näkemyksensä, mikä puolestaan selkiytti omaakin ajattelua.

Olisiko luotettavuutta mahdollista parantaa?

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa erityisesti saamamme tiedon subjektiivisuus. Yhden henkilön kautta saatu informaatio koko työyhteisön ihmissuhteista, ilmapiiristä ja johtamisesta kertoo vain yhden puolen tapahtumista. Haastateltavan päätettävissä on, kuinka paljon hän on valmis kertomaan ja kuinka todenmukaisia hänen antamansa tiedot ovat. Lisäksi tutkijoiden omat tulkinnat ovat subjektiivisia, vaikka objektiivisuuteen tietysti pyritään.

Usean eri aineistonkeruumenetelmän käyttäminen saattaa parantaa tutkimuksen vastaavuutta, jolloin on mahdollista paremmin osoittamaan, että tulkinnat tutkittavien todellisuudesta vastaavat alkuperäisiä tulkintoja. Eri menetit kuvaavat kohteista eri puolia ja täten täydentävät toisiaan. (Tynjälä 1991, 390-393)

Tutkimuksen luotettavuutta olisi lisännyt uhrin lisäksi useamman työyhteisön jäsenen, esimerkiksi kiusaamiseen osallistuneen tai sivusta seuranneen haastattelemineen. Tämä olisi kuitenkin ollut vaikeaa tietojen luottamuksellisuuden vuoksi, sillä haastateltaville oli tärkeää, ettei kukaan työyhteisöstä saisi tietää heidän osallistuneen tutkimukseen. Mielestämme esimerkiksi observointi haastattelujen lisänä olisi saattanut laajentaa käsityksiämme tapahtumien syistä ja seurauksista. Toisaalta aidon tilanteen tarkkailu olisi ollut vaikea järjestää. Ainoastaan omakohtainen kokemus ja omassa työyhteisössä tapahtuvan kiusaamisen tutkiminen saattaisi onnistua. Myös tällöin olisi ongelmana tiedon subjektiivisuus, sillä osana tutkittavaa työyhteisöä tutkijan olisi vaikea pysyä objektiivisena. Työpaikkakiusaamiseen perehtyneiden asiantuntijoiden haastattelemineen olisi voinut olla antoisaa.

Mielestämme tutkimuksen luotettavuutta olisi saattanut parantaa tutkimushenkilöiden haastattelemineen kahteen otteeseen. Tämä olisi antanut mahdollisuuden saada tietoja tilanteen kehittymisestä, mahdollisesta ratkaisemisesta ja työyhteisön toimivuudesta. Lisäksi

ensimmäisen haastattelun tietojen muuttumisen kontrolloiminen ja niiden syventäminen olisi parantanut luotettavuutta.

8 TULOKSET JA NIIDEN ANALYSOINTI

Tulosten suorissa lainauksissa haastateltavien persoonalliset näkemykset selventävät kunkin teeman sisältöä ja tukevat tulosten analysointia. Varsinaisen asian kannalta merkityksetön kerronta on karsittu pois, mikä on osoitettu käyttämällä kolmea pistettä näissä kohdissa. Lainauksissa käytetyt nimet, koulut ja muut haastateltavien henkilöllisyyteen liittyvät viittaukset on intimiteetin vuoksi muutettu.

8.1 Teema I: Kiusaamistapahtuma

Kiusaamisesta on varmasti yhtä monta näkemystä kuin on osapuoliakin. Jokainen tapaus on erilainen, vaikka yhteisiä piirteitä olisikin havaittavissa. Ensimmäisessä teema-alueessa kuvailemme tutkimuksen yhtätoista kiusaamistapausta: millaista kiusaaminen on ollut ja ketkä siihen ovat osallistuneet.

Seitsemässä tapauksessa yhdestätoista uhri koki, että työyhteisön johtaja oli tavalla tai toisella mukana kiusaamisessa. Tällöin tilanne koettiin erityisen hankalaksi, sillä asemansa vuoksi johtajan on helppo saada muita työyhteisön jäseniä mukaan kiusaamiseen. Vaikka muut eivät osallistuisikaan epäoikeudenmukaiseen kohteluun, harvalla oli rohkeutta ryhtyä puolustamaan kiusattua asettumalla samalla johtajaa vastaan. Neljässä tapauksessa kiusaajana oli ainoastaan johtaja, lopuissa taas johtajalla oli tukijoina yksi tai kaksi työyhteisön jäsentä. Aktiiviseen kiusaamiseen yhtyi kuitenkin harvoin useampi työyhteisön jäsen. (Ks. taulukko 6) Kiusaamistapahtumassa on useita eri rooleja: aktiivisen kiusaajan lisäksi kiusaamiseen osallistutaan sivusta seuraamalla, avustamalla, osoittamalla kiusaajalle, että tämän toiminta on hyväksyttävää, sekä olemalla välinpitämätön (ks. Salmivalli 1998, 46-47). Haastateltavat eivät välttämättä pitäneet kiusaamisen huomanneita opettajia, sen hiljaisia hyväksyjä, kiusaajina. Mielestämme näitä opettajia voidaan kuitenkin pitää osaltaan kiusaajina, sillä he mahdollistavat varsinaisten kiusaajien toiminnan välinpitämättömyydellään.

Neljä haastateltavaa kertoi kiusaajan löytyvän lähi-kollegapiiristä. Aineenopettajilla tämä oli usein samaan aineen opettajakollega, minkä vuoksi töiden hoitaminen vaikeutui yhteistyön puuttuessa. Usein haastateltava näki kiusaajan aseman vankkana työyhteisössä.

Heidän mukaansa kiusaajalla oli usein vaikutusvaltaisia tukijoita: neljässä tapauksessa koulun vararehtori oli tavalla tai toisella mukana tukemassa kiusaamista. Tästä seurasi usein, että kiusaaminen pääsi vallan väärinkäytön seurauksena laajenemaan ja uhri koki olevansa kiusaamistilanteessa puolustuskyvytön. Kiusaamiselle onkin tunnusomaista valtasuhteiden epätasapainossa, minkä vuoksi kiusattu tuntee itsensä puolustuskyvyttömäksi (Björqvist 1994, 175; Leymann 1992). Tutkimuksessamme tämä oli selvästi havaittavissa, sillä johtaja oli mukana suurimmassa osassa tapauksia, kuten taulukosta 6 käy ilmi.

TAULUKKO 6. Johtajan ja työtovereiden osuus kiusaamistapahtumassa

Johtaja	Johtaja ja opettajia	Kollega	Kollega ja työtovereita
4	3	2	2

Leymannin mukaan johtaja on aktiivisena kiusaajana lähes 40 %:ssa tapauksista (Leymann 1992). Johanssonin (1988) mukaan johtaja on aina tavalla tai toisella vastuussa tapahtumisista (Johansson 1988, 26-31).

"Hän hyvin mielellään nolasi minua julkisella paikalla ja vähätteli mielipiteitäni."

Tapauksissa, joissa johtaja oli aktiivisesti mukana, kiusaaminen ilmeni haastateltavien mukaan työtehtävien ja vaikutusmahdollisuuksien rajoittamisena - yleensäkin vallan väärinkäyttönä. Kiusaaminen oli myös välinpitämätöntä suhtautumista, uhrin työpanoksen ja persoonan julkista vähättelyä sekä ehdotusten ja mielipiteiden huomiotta jättämistä. Vähätteleviä eleitä ja ilmeitä ja jopa suoraa huutamista ja haukkumista esiintyi monessa tapauksessa, joissa johtaja koettiin kiusaajana. Uhrien mukaan, johtaja syrji heitä päätöksissään ja jakoi etuja omille suosikeilleen. Heidän mukaansa hän pystyy käyttämään valtaa kiusaamisen välineenä vaikuttamalla esimerkiksi opettajien lukujärjestykseen ja sitä kautta mm. palkkaukseen.

" Kerran mä erehdyin sanoon, että olen väsynyt...ja siitä rehtori kimpaantu ja huus niin, että tukka hulmus."

"Aina se on jollain tavalla halunnu laittaa alas sitä mun työtä...hän selvästi haluaa mitätöidä mun työni...hän luo tavallaan sitä kuvaa koko ajan mun työtovereilleni, että Leenaa ei kuunnella, hänen työnsä on nolla..."

"Esimies tuli aina tunnille ja oppilaiden kuullen provosoi ja pilkkas, niin että sai mut herkkänä hetkenä kuohahtamaan. Moitti opettajienkin kuullen."

Kiusaaminen näkyi uhrin työn vaikeuttamisena, syrjintänä ja esimerkiksi tietojen panttaamisena myös kollegan ollessa kiusaajana. Tämä oli käytännössä helppoa erityisesti, jos kiusaaja oli ollut talossa kauemmin. Toisen työn arvostelu ja opetusmenetelmien kyseenalaistaminen oli tyypillistä samaa ainetta opettavalle kiusaajalle. Opetustyylien erilaisuus ja tilanne, jossa muita saman aineen opettajia ei ollut, aiheuttivat kateutta ja oman aseman korostamista toisen kustannuksella. Syrjintä ilmeni esimerkiksi päätöksentekojen ulkopuolelle jättämisenä. Myös selän takana puhuminen ja perättömien juorujen levittäminen koettiin yleisinä kiusaamisen muotoina kollegoiden keskuudessa. Kahden haastateltavan kohdalla oli kajottu heidän yksityiselämäänsä liittyviin asioihin. Jos uhrin työn hoitamisesta ei löydy huomautettavaa, kiusaaja tarttuu yksityiselämässä ilmeneviin ongelmiin ja muihin arkoihin aiheisiin. Uhrin syyllistäminen niiden avulla oli helppoa.

Työntekijät keräävät aineistoa toisiaan vastaan myös tiedostamattaan varmistaakseen itselleen henkisesti vahvan aseman. Näillä asioilla voidaan tilaisuuden tullen kiristää uhria. Sopivia aiheita kiristämiseen ovat henkilön tekemät virheet työssä ja henkilökohtaiset ongelmat, kuten alkoholiongelmia, oma perhe ja taloudelliset vaikeudet. (Ks. myös Tasala 1997, 66)

"Olen ollut tuntevinani kaiken aikaa jonkinmoista väheksyntää tai syrjintää...ja mun on ollut vaikea tehdä töitä...Tää vahtii niitä välineitä ja ohjelmia kuin omiaan. Jo viidentoista vuoden ajan takaa tää sama homma, ett kaapit on lukossa ja mä en pysty tekeen töitä."(mies 40vuotta, kiusaajana saman aineen kollega)

".Ainoastaan silloin hän puhuu, kun haluaa huomauttaa minua virheistäni...Erityistä naljailua ja ojentamista saan osakseni silloin, kun johtaja on poissa."

"Hän levitti perättömiä juorujakin...mieskollega ja minut oli jo paritettu ja naitettu ja ties mitä."

"Se, että olen opiskellut lisää sai erään miesopettajan tokaisemaan: 'eikös siellä kotona riitä puuhaa neljän lapsen kanssa?' Pahimpia olivat kuitenkin naiset, jotka olivat mestareita syyllistämään toisia naisia."

Kolmessa tapauksessa syrjintää ja erimielisyyksiä oli ollut jo pidemmän aikaa, mutta esimerkiksi uhrin hakiessa vakituista virkaa kiusaaminen oli pahentunut ja kiusaaja oli tehnyt kaikkensa, jotta uhri ei tulisi valituksi.

"Tilanne huipentu viran ollessa auki. He kävivät yhdessä (kollega ja vararehtori) rehtorin luona ilmottamassa, että eivät halua minua työtoveriksi. Olen niin erilainen ja joka asiassa vastaan, että heiltä menee työrauha. He kävivät valittamassa rehtorille ja soittivat johtokunnan puheenjohtajalle, että olen niin epäsosiaalinen ihminen, enkä tule heidän kanssaan toimeen...että he haluavat, ettei minua valita. Sitten tajusin, että olen ajojahdin uhrina..."

"Työtoverini kertoi, että nämä kaksi panettelevat minua ja yrittävät saada muita opettajia mukaan. Pyrkivät saamaan rehtorille lisämateriaalia siitä, että minä en ole hyvä työtoveri."

Useaan otteeseen on tullut esille, että kiusaamisen kokeminen on erittäin subjektiivista. Sen, minkä joku kokee kiusaamisena, joku toinen kokee harmittomana leikinlaskuna. Kaikkia kiusaamisen muotoja ei ole helppo uhrinkaan tunnistaa, saati ulkopuolisten. Muutaman tapauksen kohdalla saattoi ajoittain tuntua siltä, että kyse oli enemmän uhrin vahvasta ja herkästä reagoinnista tai vaikeasta elämäntilanteesta, kuin yleisesti ymmärretystä kiusaamisesta. Tulimme siihen tulokseen, että koko kiusaamisen käsite on hyvin epämääräinen ja erityisesti aikuisten kohdalla sen käyttäminen ei aina tunnu luontevalle. Kuten aiemmin on todettu, yksilön aikaisempien kokemusten muodostama viitekehys vaikuttaa siihen, miten kukin henkilö määrittelee kiusaamisen - omista kokemuksistaan ja

tunteistaan käsin. Lähtökohtana tutkimuksessamme kuitenkin on, että uhrin kokemus ratkaisee, milloin on kyse kiusaamisesta. Myös työyhteisöissä olisi otettava huomioon erilaiset persoonallisuudet ja pyrittävä aistimaan ihmisten erilaisia tunnetiloja ja esimerkiksi kuinka paljon kukin sietää itseensä kohdistuvaa pilaa. Tämä edellyttäisi runsasta sosiaalista kanssakäymistä työntekijöiden välillä, jotta yksilöt oppisivat tuntemaan toisensa. Tilanneherkkyys ja toisen emootioiden tunnistaminen vaihtelevat persoonittain hyvin paljon. Jos vastakkain osuvat 'väärät henkilöt', väärään aikaan ja väärässä paikassa, saattaa syntyä tilanteita, joiden järkeistäminen ja puiminen jälkikäteen voi olla mahdotonta.

"Se kiusaaminen on ollu semmosta, miten sen nyt sanois, sitä on hirveen vaikee kuvailla. Lähinnä semmosta hihittelyä, kuiskuttelua, sormella osottelua, tietynlaisia kädenliikkeitä tietyissä tilanteissa, joissa on ollut erityisen vaikee vastata tämmöseen kiusaamiseen."

"Se oli juuri semmosta kuiskuttelua ja elehtimistä...mä vaan tunsin, että tällasesta on kysymys...Sanoja ei ole sinänsä käytetty."

"Mua ei niinkään kiusattu, vaan koen sen vähättelyn ja sen, ettei yritetäkään ymmärtää, vaikeana...Myönnän, että mä rupesin puuttumaan asioihin, jotka kuuluis johtajalle, näin jälkeinpäin aatellen...Mulla on saattanut kans olla tämmösiä kiusaajan piirteitä. Ehkä Jarmo on kokenut sen jotenkin kiusaamisena, vaikei koskaan oo mitään näyttäny."

Kaikissa tapauksissamme kiusaaminen oli laadultaan henkistä. Fyysinen kiusaaminen on yleisempää lasten keskuudessa ja siten lasten kiusaaminen onkin yleensä helpompi havaita. Aikuisten on myös helpompi puuttua lasten välisiin ongelmiin vanhemman roolissa, mutta omassa työyhteisössä esiintyvää kiusaamista ei useinkaan haluta huomata ja etenkin siihen puuttuminen koetaan vaikeaksi. Johtajan rooli työyhteisön ongelmien selvittämisessä on verrattavissa opettajan rooliin luokassa, hänen velvollisuutensa on huomattavissaan puuttua kiusaamiseen.

Vaikka kiusaamiseen liittyy useita eri rooleja, suurin osa haastateltavistamme mainitsi kiusaamisen olevan vain muutaman henkilön välinen konflikti, eivätkä he

ajatelleet hiljaisien sivusta seuraajien olevan osallisina kiusaamisessa. Toisaalta kukaan työyhteisöstä ei kuitenkaan julkisesti puolustanut uhria. Kahden kesken saatettiin uhrille osoittaa myötätuntoa, rohkaista ja ihmetellä tilannetta.

Jos vertaillaan luvussa 5.6 esitettyä Leymannin (1986) konfliktin etenemisen mallia tutkimuksemme kiusaamistapahtumiin, löytyy yhtäläisyyksiä, mutta myös eroja. Esimerkiksi mallin viimeistä vaihetta, jolloin uhri syrjäytyy yhteisöstä ja hän on saanut oudon ja hankalan ihmisen leiman, eikä häntä hyväksytä enää yhteisöön, on vaikea todeta ainoastaan haastatteleamalla kiusattua. Hänhän kuvaa ja kertoo itseensä kohdistuneesta epäoikeudenmukaisuudesta, eikä esimerkiksi pysty näkemään sitä, miltä hänen puolustautumisensa kokemaansa kiusaamista vastaan on ulkopuolisista vaikuttanut. Jonkun mielestä hän on saattanut näyttää aggressiiviselta ja hankalalta, minkä yksi haastateltavista toi esille.

Mallissa ensimmäinen vaihe on konflikti, josta tapahtumat lähtevät liikkeelle. Joissakin tapauksissa haastateltavat pystyivät muistamaan selkeän alkukonfliktin, josta tilanne oli saanut alkunsa. Osa taas ei ainakaan tiedostanut tällaista alkuristiriitaa. Voi olla, että hyvin pienen konfliktin ei osata ajatella vaikuttaneen olennaisesti tapahtumiin.

8.2 Teema II: Kiusaamisen syyt

Kiusaamiseen on vaikea löytää yhtä selkeää syytä. Vartia (1992) esittää, että kiusaamistilanteita voidaan tarkastella kolmesta eri näkökulmasta: Työhön ja organisaatioon liittyvät ongelmat, ryhmän toiminnasta ja persoonallisuuksista johtuvat häiriöt. Yleensä henkisen väkivallan taustalta löytyvät kuitenkin nämä kaikki tekijät, mutta niitä on helpompi käsitellä erikseen. (Vartia 1992b, 50) Etenkin tässä tutkimuksessa todellisten syiden kattava hahmottaminen on lähes mahdotonta, sillä aineiston informaatio on yksipuolista ja siihen vaikuttavat esimerkiksi haastateltavien mahdolliset projektiot, tarve pitää yllä sosiaalisesti hyväksyttävää kullissia tai asian järjeistäminen. Esittelemme siis haastateltavien kokemuksia ja oletuksia tapahtumien syistä, ja pyrimme tulkitsemaan niitä teoriaa apuna käyttäen.

Leymannin mukaan henkisen väkivallan uhriksi voi joutua kuka tahansa, eikä kaikille uhreille yhteisiä ominaisuuksia ole löydetty. Myös kiusaajalle tyypillistä persoonallisuutta on vaikea määritellä. (Leymann 1997) Kaikki haastateltavat olivat tulleet siihen tulokseen,

että kiusaaminen johtui pääasiassa kiusaajan persoonallisuudesta, huolimatta siitä, että he olivat pohtineet tapauksien syitä useilta eri puolilta ja löysivät osasyitä myös itsestään. Tyypillistä oli, että havaittuaan joutuneensa kiusatuksi, uhrin etsivät aluksi syitä vain itsestään, esimerkiksi omasta käytöksestään ja työtavoistaan, joiden ajateltiin herättävän kiusaajassa kateutta. Loppujen lopuksi asiaa käsiteltyään syy kuitenkin nähtiin kiusaajassa, esimerkiksi tämän huonossa itsetunnossa. Suurin osa haastateltavista koki, että heidän persoonansa ja työssä menestymisensä herätti kiusaajissa kateutta ja huonommuuden tunnetta. Se, että havaitsi joutuneensa kiusatuksi, oli monille yllätys ja shokki. Syyllisen etsiminen tuntui tärkeälle ja aluksi syitä etsittiin omasta ja kiusaajan toiminnasta ja persoonasta. Syyllisen etsiminen vapauttaa muut syyllisyydestä, mutta ei välttämättä paranna tilannetta (Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 49). Kiusaamistilanteen kaikkien osasyiden hahmottaminen ei onnistu, jos syyllistä etsitään vain yhdestä persoonasta.

Kaksi kolmasosaa haastateltavista mainitsi yhtenä syynä kiusatuksi joutumiselle oman toimintansa tai persoonansa. He kokivat, että olivat omalla käyttäytymisellään tai esimerkiksi työtavallaan provosoineet kiusaajaa tuntemaan kateutta ja saaneet hänet tuntemaan asemansa uhatuksi. Suurimmassa osassa tapauksista kateus koettiin perimmäiseksi syyksi kiusaamiselle. Kateuden aiheita olivat esimerkiksi työssä menestyminen ja siitä kertominen, erityisosaaminen ja oppilaiden suosio. Lähes kaikki haastateltavat kuvailivat itseään työssään tunnollisiksi, pyrkivänsä jatkuvasti kehittämään opetustaan ja olevansa suosittu oppilaiden keskuudessa. Kolmen haastateltavan mielestä kiusaajien opetusmenetelmät erosivat yleensä räikeästi haastateltavien omista uudistuksellisista ja oppilaat huomioon ottavasta opetustyylistä. Eräs haastateltava koki oman erityisosaamisensa herättävän kateutta muissa.

"Hän vetää tällasta 50-60 -luvun upseerilinjaa ja mä yritän olla koko ajan nykyajan suuntauksissa... olen pyrkinyt aina opiskelemaan lisää, mitä muuten tää mun kollegani ei ole missään vaiheessa suostunut tekemään."

"Ongelma onkin, että oppilaat haluaisivat minun kursseilleni enemmän kuin Leilan... Mä olen niin erilainen opettaja kuin Leila, että häntä ärsyttää se mun tyylini... Hän ei seuraa aikaansa vaan on kelkasta pudonnut esim. uusien oppimateriaalien kanssa. Hän on tavallaan kateellinen siitä, että hän ei osaa tehdä sitä työtä..."

Haastateltavat esittivät kiusaamisen johtuvan esimerkiksi kiusaajan huonosta itsetunnosta ja epävarmuudesta koskien omaa ammattitaitoa. Kiusaavat johtajat eivät heidän mielestään kestäneet alaistensa osaamista ja menestystä ja käyttivät valta-asemaansa väärin. Tämä saattaa heidän mukaansa johtua johtajan heikosta itsetunnosta ja pelosta oman valta-aseman puolesta. Tällainen alaistensa menestymistä pelkäävä johtaja sopii hyvin Lönnqvistin (1985) esittämään narsistiseen johtajatyypin (luku 4.3.2). Kiusaamiseen saattaa sortua Björkvistin (1994) mukaan myös itsestään ja asemastaan epävarma johtaja (Björkvist 1994, 176).

Kaikki haastateltavat kokivat johtajilta puuttuvan selkeät arvot ja johtamisen periaatteet. Heidät kuvattiin puolueellisina, heikosti negatiivista palautetta kestävinä ja päätöksissään horjuvina. Osa halusi olla kaikille mieliksi, eikä uskaltanut puuttua kiusaamiseen, vaikka tiedostivatkin sen ja saattoivat herkästi mennä siihen mukaan. Joiltakin johtajilta puuttuu kyky vastuun kantamiseen ja he siirtävät sitä helposti muille ja pakoilevat vastuuta (Lönnqvist 1985, 55).

Aineistomme perusteella kävi ilmi, että kiusaavat johtajat koettiin usein autoritäärisinä ja heidän sanottiin käyttävän valta-asemaansa väärin tukien omaa pätevyyttään alistamalla muita. Haastateltavat kertoivat, että he eivät kestä alaistensa "liiallista" menestystä työssä ja pyrkivät rajoittamaan näiden vaikutusmahdollisuuksia. Toisaalta autoritäärisen johtajan ohella kiusaajiksi koettiin myös liian lepsut ja päätöksissään epävarmat johtajat, jotka eivät ainakaan kykene puolustamaan kiusattua tai ratkaisemaan tilannetta, vaan saattavat esimerkiksi liittyä kiusaajaporukkaan. Tutkimuksemme tapaukset tukevat Vartian käsitystä siitä, että kiusaaja kokee riittämättömyyttä työssään ja toisten osaaminen on hänelle uhka. Toisen paremmuus, etenkin alemmassa asemassa olevan, on vaikea hyväksyä. (Vartia 1992b, 44 - 45)

"Analysoidessani johtajan käytöstä olen ajatellut sen johtuvan kykenemättömyydestä, kokemattomuudesta, tietämättömyydestä, pelosta ja kateudesta"

"Jos mä olisin toisenlainen ihminen ja luulisin, etten mä osaa mitään ja itkisin jossain, niin varmaan mulla menis siinä koulussa ihan hyvin...se on ollut rehtorille punanen vaa-te etten mä oo häntä pyytännyt apuun"

"Hänhän on mielisairas... Se selittää sen hirveän vaikean käyttäytymisen"

"Se halus olla kauheen rakastettu. Tuli hyvin toimeen, kun jutteli näin, mutta sen kyllä tiesi, että selän takan puhu ja pahasti, jos jotain tuli. Narsistinen probleemi siinä varmaan on."

Haastateltavat painottivat melkoisesti kiusaamisen johtuneen kiusaajan huonosta itsetunnosta ja heikkoudesta. Heillä oli selkeä kuva siitä, että kiusaaminen johtui siitä, että he itse olivat aktiivisia työnsä kehittäjiä ja osa halusi myös vaikuttaa yhteisiin asioihin. Myös poikkeamisen yhteisön stereotyyppioista ja totutuista toimintamalleista koettiin ärsyttävän kiusaajia - tuntui siltä, että erilaisuutta oli vaikea hyväksyä.

Syyt, joita haastateltavat näkivät itsessään, olivat mielestämme niin sanottuja sosiaalisesti hyväksyttäviä persoonallisuudenpiirteitä. Välillä vaikutti siltä, että vaikka haastateltavat eivät olisi uskoneet itsessään olevan syytä tapahtumiin, he kuitenkin kokivat, että olisi sosiaalisesti hyväksyttävämpää mainita joitakin syitä omassa persoonassaan, jotta he eivät olisi antaneet itsestään liian syyttelevää kuvaa. Mielestämme sosiaalinen paine toimia yleisesti hyväksytyjen normien mukaan ja helpotuksen tunne siitä, että syy on juuri kiusaajassa, ovat saattaneet osaltaan vaikuttaa vastauksiin.

"Olen aika aktiivinen ja temperamenttinen, minkä katson olevan osasyynä tähän ...Se on se, että olen niin näkyvästi ollut esillä."

"Mä aattelin, että mä oon vahva, että uskallan näyttää avioeroni ja tuskani ja heikkouteni, meillehän ei kuulu semmonen. Koska se ei kuulu kuvioon, niin siitä saa kärsiä."

Poikkeuksena oli kaksi opettajaa, jotka kokivat yhdeksi syyksi oman vetäytymisensä yhteisten asioiden hoitamisesta ja eristyneisyytensä opettajayhteisöstä.

"Mä en tän luonteeni vuoksi ole asiasta kovin avoimesti puhunut ja ehkä se yllytti kiusaamiseen."

Haastateltavat osasivat harvoin nimetä selkeää alkukonfliktia, joka olisi laukaissut kiusaamisen. Kahdeksassa tutkimuksen tapauksessa kiusaamista oli edeltänyt henkilöiden välillä pitkään jatkunut kireä tunnelma, mikä näkyi esimerkiksi yhteistyön puutteena, mielipide-eroavaisuuksina, puhumattomuutena ja epäoikeudenmukaisuutena. Näissä tapauksissa tilanteen pahenemiseen saattoi johtaa esimerkiksi selvittämätön väärinkäsitys, kiusatun pyrkiminen vakinaiseen virkaan, henkilökohtaisen elämäntilanteen muutos tai ylemmän kouluhallinnon tekemät muutokset.

"Jos opetussuunnitelmaa ei olisi muutettu, en ehkä ikinä olisi joutunut tähän tilanteeseen"

"Sitten kun rehtori laittoi tämän minun virkani auki, niin siitä alkoi hirveä kiusaaminen"

"Meillä on molemmilla ollut tiedossa tämä peruserimielisyys jo 15 vuotta ja meillä on ollut sellaiset väli, että ei olla puhuttu toisillemme suotta sellaisista asioista, josta tiedämme olevamme eri mieltä"

Tutkittavien henkilöiden vastauksissa näkemykset syistä painottuivat persoonallisuuksiin, mikä on luonnollista, sillä kokemukset olivat haastateltaville tuoreita ja herättivät voimakkaita tunteita. Ymmärrettävästi heidän oli hankala pohtia tilannetta ja sen syitä koko työyhteisöön ja opettajan ammattiin liittyen. Kuten aikaisemmin on mainittu, kiusaamiseen löytyy yleensä syitä monilta eri alueilta, ei ole vain yhtä syytä. Syitä voidaan etsiä koko organisaation rakenteista, johtajuudesta, persoonista ja työyhteisön sisäisistä ongelmista (ks. Vartia & Perkka-Jortikka 1994; Leymann 1986)

Persoonallisuuksista johtuviin syihin perehdytään enemmän teema-alueissa, joissa käsitellään uhrien ja kiusaajien persoonallisuutta. Opettajayhteisöjen kiusaamista käsittelevässä teema-alueessa syvennymme kiusaamisen yhteisöstä ja kouluorganisaatiosta

johtuviin syihin. Pyrimme löytämään tyypillisiä syitä opettajien kiusaamiselle paitsi opettajapersoonista ja opettajayhteisöistä myös opettajan ammattikulttuurista.

8.3 Teema III: Kiusaaja

Vaikka ei ole löydetty kaikkiin kiusaajiin yleistettäviä piirteitä, kirjallisuudessa on kuitenkin esitetty joitakin kiusaajille yhteisiä ominaisuuksia. Nämä näkemykset ovat lähinnä oletuksia ja pohjautuvat vain joihinkin tutkimuksiin.

Tapaushenkilöistämme suurin osa vaikutti tasapainoisille ja vahvoille persoonille. Suoraan haastattelujen perusteella tuntui lähes poikkeuksetta siltä, että syy oli kiusaajassa. Usein tuli esille, että kiusaajan opetusmenetelmät olivat haastateltavan mielestä vanhanakaisia. He kokivat kiusaajan arvostelleen heidän erilaisia menetelmiään. Syyksi tähän koettiin kiusaajan tuntema kateus.

Kiusaajapersoonallisuudesta voimme kertoa vain sen, mitä kiusaamisen uhrit ovat meille kertoneet. On otettava huomioon, että kuvaukset ovat haastateltavien negatiivisten tunteiden värittämiä ja subjektiivisia tulkintoja, eivätkä ne luonnollisestikaan vastaa täysin todellisuutta. Mielestämme on mahdollista, että myös kiusatun käytös on joissakin tilanteissa saattanut muiden mielestä näyttää kiusaamiselta. Puolustautuessaan kokemaansa uhkaa vastaan hänen käyttäytymisensä on saattanut vaikuttaa ulkopuolisten silmin epäilyttävälle. (ks. Tasala 1997, 57,72-73; Leymann 1986, 6, 8)

Kiusaaminen on aggressiivisen käyttäytymisen muoto, jolla on tietyt ominaispiirteensä. Naiset ja miehet ovat eri tavoin aggressiivisia. Pojille ja miehille on ominaista aggressiivisen käyttäytymisen suorat strategiat ja naisille on tyypillistä epäsuora aggressio. Tämä erilainen aggressiivisuus ilmenee myös kiusaamistilanteissa. Naiset useammin juoruilevat, manipuloivat ja eristävät ryhmän ulkopuolelle. Pojilla kiusaaminen ilmenee suoraan ja usein fyysisesti. Myös miehillä työpaikkakiusaaminen on enemmän vallankäyttöä ja suoraa alistamista. Työpaikkakiusaaminen on kuitenkin erittäin harvoin fyysisistä vahingoittamista (Vartia 1994 & Perkka-Jortikka). (Ks. Salmivalli 1998, 35-37)

Vaikka opettajan ammatti onkin naisvaltainen ala, tutkimuksessa esiintyvistä kiusaajista noin puolet oli miehiä ja puolet naisia. Einarsenin (1996) tutkimuksessa on todettu, että miehet ovat useammin kiusaajina kuin naiset. Saattaa myös olla, että miehet koetaan useammin kiusaajina sen vuoksi, että he ovat naisia useammin johtotehtävissä. Vaikuttaisi myös siltä, että miesjohtoisissa organisaatioissa on enemmän kiusaamista kuin naisjohtoisissa. Lisäksi miehet kiusaavat usein miehiä ja naiset naisia. (Einarsen 1996, 196-197) Meidän tapauksissamme sukupuoliin liittyvät erot eivät tulleet selkeästi esille, mikä saattaa johtua suppeasta otoksesta. Tutkimuksessamme näkyi kuitenkin mieskiusaajille ominainen suora tapa harjoittaa henkistä väkivaltaa, mikä yleensäkin on miesten aggressiivisuudelle ominaista (Salmivalli 1998, 35-37). Toisaalta tutkimuksessa myös miehillä esiintyi epäsuoraa kiusaamista. Erityisesti miesjohtajat olivat tarkkoja omasta auktoriteetistään ja halusivat korostaa valtaansa. Miehillä esiintyi työhön, esimerkiksi tuntimääriin vaikuttamista ja työntekijän omien vaikuttamismahdollisuuksien tyrmäämistä, sekä suoraa haukkumista, huutamista ja esimerkiksi työvälineiden piilottelua.

Kuten esimerkiksi Olweus (1992) toteaa, myös tässä tutkimuksessa naisten kiusaaminen ilmeni eritoten juoruiluna ja kateutena (Olweus 1992, 15). Kahdessa tapauksessa kiusaaminen oli myös suoraa työn saannin estämisen yrittämistä. Kiusaajat yrittivät vaikuttaa ylempiin tahoihin, ettei kiusattua valittaisi vakituiseen virkaan. Neljässä tapauksessa kiusaajana oli naisvararehtori ja yhdessä naisrehtori. Kiusaaminen heidän kohdallaan oli kuitenkin hieman erilaista kuin miehillä. Vaikutti siltä, että naisilla oli tarve olla muiden silmissä miellyttäviä ja naamioida kiusaamisensa hyväksyttävämmäksi. Miehet eivät panostaneet yhtä lailla suosionsa säilyttämiseen ja muiden miellyttämiseen.

Kiusaaja pyrkii, kuten yleensä ryhmän jäsenet, tyydyttämään ryhmään kuulumisen, hyväksynnän ja kontrollin tarpeensa (ks. Schein 1987, 162-164). Ollessaan epävarma itsestään ja asemastaan ryhmässä, hän pyrkii pönkittämään omaa asemaansa muiden silmissä kiusatun kustannuksella. Osoittamalla joidenkin ominaisuuksien puuttuvan kiusatulta, hän osoittaa niiden löytyvän itsestään (Tasala 1997, 52-54).

Haastateltavien mukaan kiusaajat olivat työyhteisöissä usein voimakkaita ja näkyviä persoonia ja heillä oli siellä pitkäaikainen ja vankka asema. Osa kiusaajista saattoi haastateltavien mielestä olla pidettyjä muiden yhteisön jäsenten silmissä ja aktiivisesti mukana opettajainhuoneen sosiaalisessa elämässä. Kuitenkin kuudessa tapauksessa kiusaaja tunnettiin haastateltavan mukaan yleisesti vaikeana henkilönä ja työyhteisö koki pääsevän-

sä helpommalla olemalla puuttumatta hänen asioihinsa. Pari haastateltavaa mainitsi, että kiusaajan oli yleensä vaikea tulla toimeen oppilaiden kanssa, eikä hän ollut pidetty oppilaiden keskuudessa.

"Tää on sellainen näkyvä persoona. Niin näkyvä ja kovaääninen, että voiskohan puhua vaikka ympäristöhaitasta...Kaveri täyttää sen koko tilan mihin hän tulee...Arvon kollega on piikki myös oppilaiden lihassa...Vittumaisena tyyppinä tunnetaan kyllä joka taholla."

"Hän on sympaattinen ja lämminhenkinen ja haluaa jollain tavalla kaikkien parasta, mutta hän sumplii niin kauheesti ja peittelee asioita, että se jotenkin hukkuu sinne... Hän pitää semmosta kulissia."

" Häntä pelätään...Toiset arvostavat ja kunnioittavat, mutta monet naureskelevat itseksensä"

Kiusaajia kuvattiin haastatteluissa usein yhteistyökyvyttömiksi sekä autoritäärisiksi ja vallanhaluisiksi persooniksi. Haastateltavat kokivat, että kiusaajat eivät kestäneet arvostelua ja heillä oli pinttyneitä käsityksiä oikeista toimintatavoista. He eivät suvainneet, jos joku toimi eri tavoin. Tosin on otettava huomioon, että uhrin kuvaus kokemastaan kiusaajasta on luonnollisesti subjektiivinen, sillä he tunsivat tulleen näiden taholta kaltoin kohdelluiksi. Oman käyttäytymisen tarkastelu työyhteisössä on hankalaa, kun taas kiusaajan toimintaa on helppo analysoida ja kritisoida. Mielestämme on myös mahdollista, että kiusaajien ja muiden työntekijöiden mielestä kiusatut ovat saattaneet olla yhteistyökyvyttömiä, eivätkä he arvosta muiden mielipiteitä. Vaikka juuri kiusaaja nähdään usein dominoivana osapuolena, myös uhri voi olla dominoiva: ehkä uhri on kokenut joutuneensa kiusatuksi, jos joku on vastustanut ja arvostellut hänen mielipiteitään ja toimintatapojaan.

"Hän halusi, että tekisin kaikki asiat opetuksessa niin kuin hän oli vuosien aikana tottunut tekemään"

"Hän on kireä, tunnollinen ja äärimmäisen velvollisuudentuntoinen, isänmaallinen ja ainoa, joka osaa tehdä asiat oikein"

"Luulen, että Leila on hyvin dominoiva ihminen eikä suostu tekemään kompromisseja juuri missään"

Kuten aikaisemmin on todettu, kiusaaja on usein dominoiva persoona, jolle muut eivät uskalla sanoa vastaan, sillä he pelkäävät itse joutuvansa kiusatuksi. Kokiessaan asemansa uhatuksi, kiusaaja pyrkii lisäämään arvostustaan muiden silmissä vähättelemällä uhria ja tarttumalla hänen heikkoihin kohtiinsa. Aiheiksi kelpaavat niin ammattitaidon puutteet kuin yksityiselämän ongelmat (Tasala 1997, 65-66). Kahden haastateltavan kohdalla oli kajottu heidän yksityiselämäänsä liittyviin asioihin. Osoittamalla joidenkin persoonallisuudenpiirteiden tai taitojen puuttuvan kiusatulta, kiusaaja todistaa omaavansa juuri nuo piirteet. Kiusaaja vääristää kiusatun sanat ja teot ja saa ne näyttämään työyhteisön silmissä typerille. (Tasala 1997, 86-88)

Kateus nousi haastatteluissa yleisimmäksi syyksi kiusaamiselle. Kiusaaja harvoin tiedostaa toimintansa johtuvan kateudesta. Tapauksissa kävi selvästi ilmi myös teoriassa esitetty näkemys, että kiusaaja kokee uhrin kyvyt, ideat ja ajatukset omina puutteinaan ja uhkana omalle menestykselleen (Randall 1996, 122). Moni kiusaajista ei kiusaamisen uhrien mukaan ollut halukas kehittämään itseään ammatillisesti ja saattoivat kokea siitä huonoa omatuntoa, olivat kateellisia. Kateellinen nauttii toisen epäonnistumisesta ja syyttää kateuden kohdetta omasta heikkoudestaan (Perkka-Jortikka 1994, 32-33). Lähes kaikissa tapauksissa kateus mainittiin ainakin osasyysksi kiusaamiselle.

Toisaalta mielestämme on tärkeää ottaa huomioon se, että uhrin on helppo pitää kateutta syynä kiusaamiselle. Siihen vetoamalla on helppo jättää oma osuus taka-alalle ja siirtää kaikki heikkoudet 'kateelliseen', sekä jättää pohtimatta muita mahdollisesti syvemmällä olevia syitä. Voihan kateuden esiintyminen työpaikalla olla oire esimerkiksi työyhteisön byrokraattisuudesta ja yksipuolisista arvostuksista.

Viidessä tapauksessa, joissa uhri oli huomauttanut kiusaajalle tämän toiminnasta, nämä usein vähättelivät, vetosivat väärinkäsitykseen, selittelivät tai kielsivät kiusaamista

tapahtuneen. Eräissä tapauksessa kiusaajan suhtautuminen oli suorastaan ilkeää ja vahingoniloista. Kiusaajille tilanteen myöntäminen tuntui hankalalta. Mielestämme on toisaalta mahdollista, että kiusaajan ajattelematon käyttäytyminen ja uhrin herkkyys ja esimerkiksi hankala elämäntilanne saattavat muodostaa kiusaamistilanteen, jossa kiusaaja ei ymmärrä kiusaavansa, eikä uhri käsitä ylireagoivansa. Tällaisessa tilanteessa, jossa kiusaaja tiedostamattaan kiusaa, uhrin aloite ja asian puheeksi ottaminen saattaisi mielestämme ratkaista tilanteen. Jos kiusattu ei osoita tyytymättömyyttään tilanteeseen, hän samalla viestittää sallivansa kiusaajan käytöksen, hyväksyy sen.

8.4 Teema IV: Kiusattu

Tutkimuksen empiirinen tieto on peräisin uhrien omista kuvauksista. Tämän lisäksi henkilökohtainen tapaaminen haastattelujen yhteydessä muutamien kiusattujen kanssa antoi meille mahdollisuuden muodostaa omia käsityksiä uhrien persoonallisuudenpiirteistä. Kirjallisissa haastatteluissa tieto kuitenkin pohjautuu ainoastaan uhrin kertomaan. Haastattelutilanteissa uhrien kuvaukset itsestään saattoivat poiketa siitä, millaisen vaikutelman me heidän persoonallisuudestaan saimme. Esimerkiksi eräs haastateltava kuvasi itseään araksi ja hiljaiseksi, mutta meistä hän vaikutti päinvastaiselle. Uhripersoonan kuvaus onkin hyvin subjektiivista, sillä se perustuu vain haastateltavan omaan arvioon itsestään ja tutkijoiden muodostamiin mielikuviin. Tutkimuksessamme tietoa ei ole hankittu esimerkiksi muilta työyhteisön jäseniltä.

Uhrin kertoman perusteella hankittu tieto työyhteisöstä on sekin hyvin väritynyttä ja yksipuolista. Vaikka yksilö voidaankin käsittää yhteisönsä toimintoja heijastavana ´tuotteena` (ks. Nasenius 1996, 121; Bion 1979, 90-91; Mead 1934, 200-202), ympäristö vaikuttaa yksilöiden persoonaan suhteellisen hitaasti, ja ihmisen persoonallisuuden piirteitä voidaan pitää varsin pysyvinä (Juuti 1992, 83-84). Täten yhden jäsenen kertomaa ryhmästä ei voida pitää tarpeeksi kattavana ja totuuden mukaisena. Etenkin, jos ryhmän jäsenellä on negatiivisia tunteita, jotka luonnollisesti vaikuttavat objektiivisuuteen, voi informaatio olla vääristynyttä.

Kuten aiemmin olemme maininneet, kiusatuksi voi joutua kuka tahansa. Ei ole osoitettu, että tietyn persoonallisuuden omaavat henkilöt olisivat alttiimpia kiusatuksi joutumiselle kuin toiset (Leymann 1997; Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 35-36). Tämä pätee varsinkin niissä kiusaamistapauksissa, joissa työyhteisö hakee pahalle ololleen syntipukkia. Tällaiseksi syntipukiksi kelpaa usein kuka tahansa. Joidenkin näkemysten mukaan kiusatun rooliin voidaan jopa hakeutua, eikä kiusattu välttämättä ole avuton ja puolustuskyvytön ressurssi (Tasala 1997, 49). Esimerkiksi Olweuksen (1986) koulu-kiusaamista käsittelevien tutkimusten mukaan jotkut kiusaamisen uhrit saattavat lähettää signaaleja ympäristöönsä siitä, että ovat otollisia kiusaamisen kohteita. Kiusattu saattaa toisaalta myös provosoida kiusaajia häiritsevällä ja epäsovinnaisella käyttäytymisellä. (Olweus 1986, 31-33)

Joidenkin tutkimusten mukaan myös työpaikkakiusaamisen uhrit ovat usein itsetunoltaan heikkoja, hermostuvat sosiaalisissa tilanteissa ja esimerkiksi Brodsky (1976) on kuvannut heitä tunnollisiksi, asiallisiksi, liioitteleviksi ja ylireagoiviksi. Heillä on epärealistinen kuva kyvyistään ja tilanteen asettamista vaatimuksista. He usein ärsyttävät tai suuttavat toisia ja käyttäytyvät epäkelvottomasti ja rikkovat sääntöjä - herättävät toisissa aggressioita. (Einarsen 1996, 18-19)

Tapaushenkilömme erosivat persoonallisuudeltaan toisistaan mielestämme hyvinkin paljon. Aluksi näytti siltä, että edellä esitetyt näkemykset uhripersonasta eivät sopineet haastateltaviin, mutta tarkemmin ajatellen ei olisi lainkaan mahdotonta, että näitä piirteitä olisi joidenkin kohdalla esiintynyt, vaikka niitä ei haastattelutilanteessa kyennyt havaitsemaan. Henkilökohtaisissa haastatteluissa oli mahdollista muodostaa käsitys haastateltavien persoonallisuudesta, toisin kuin kirjallisissa haastatteluissa. Kaikki haastateltavat, kolmea tapausta lukuun ottamatta, kertoivat olevansa sosiaalisia ja ulospäin suuntautuvia. Harvasta olisi aluksi uskonut, että kyseessä oli kiusaamisen uhri. Käsityksemme stereotyyppisestä uhripersonallisuudesta oli ennen tutkimuksen aloittamista hyvin toisenlainen kuin haastatteluiden jälkeen.

"Opettamisessa panen itseni likoon kaikin tavoin"

Yleensä haastateltavat kuvasivat itseään avoimiksi ja aktiivisiksi, kolmea poikkeusta lukuun ottamatta. He kertoivat tulevansa ihmisten kanssa hyvin toimeen, olevansa sosiaalisia ja seurallisia sekä työssään ahkeria ja tunnollisia. He ilmaisivat rohkeasti mielipiteitään ja halusivat vaikuttaa työhönsä. Lisäksi he kertoivat ilmaisevansa rohkeasti tunteitaan ja olevansa temperamenttisia.

Lähes kaikki tutkittavat kertoivat suhtautuvansa työhönsä antaumuksella ja kehittävänä itseään ja opetustaan osallistumalla erilaisiin jatkokoulutuksiin ja olemalla aktiivisesti mukana järjestö- yms. toiminnassa, myös kiusaamiseen vaikuttamisessa ja työyhteisön kehittämisessä. Monet kertoivat olevansa myös opettajainhuoneessa aktiivisia vaikuttajia ja esittivät mielipiteitään rohkeasti. Heillä oli selkeät päämäärät ja toimintaperiaatteet opetuksessaan. Haastattelujen perusteella valtaosa oli hyviä ja pidettyjä opettajia niin oppilaiden kuin muidenkin opettajien keskuudessa.

Vaikutti siltä, että haastateltavat olivat hyvin perillä omasta minästään ja tavoitteistaan: he toivat selvästi esille oman minäihanteensa ja varsinkin ammatillisen minänsä piirteet (ks. myös Ojala & Uutela 1993, 25-26). Heistä syntyi nopeasti hyvin myönteinen kuva, millaisen he kaiketi halusivat itsestään antaakin. Vaikka he saattoivatkin mainita jonkin itsessään olevan heikkouden tai puutteen, tuo vika oli lähinnä vain osoitus inhimillisyydestä. Varsin selvästi oli havaittavissa Karjalaisen (1990) nimeämien opettajuuden myyttien heijastuminen haastateltavien vastauksissa. He kuvasivat itseään hyviksi opettajiksi, kertoivat hoitavansa mielellään yksin suuriakin projekteja ja olivat sanavalmiita ja aktiivisia, eikä kiusaaminenkaan suurimmalla osalla tuntunut vaikuttavan varsinaiseen työskentelyyn. (Ks. myös Karjalainen 1990, 52-53)

"Opettajainkokouksissa käytän runsaasti puheenvuoroja asiasta kuin asiasta ja kritiikkiäkin esitän.... Mä puhun päivänavauksissakin vaikka omista asioistani."

"Olen hyvin aktiivinen...olen paljon mukana oman aineeni opettajien liitossa, kirjoittelen lehtiin ja teen työtä opetustyön ulkopuolellakin, seuraan aikaani."

"Nykyisessä työpaikassaoloaikani olen opiskellut määrätietoisesti koko ajan...Opettaessani haen aina jotain uutta. Olen itse oppija myös opettajana. Yleensä pyrin täydennyskoulutuksiin hakemaan uusia ideoita ja opetusmenetelmiä, ajatuksia yms... Tiedän olevani hyvä opettaja. Oppilaat kunnioittavat minua, koska minä kunnioitan ja rakastan heitä"

Kolmessa tapauksessa haastateltava suhtautui haastatteluun varauksella ja pelkäsi tietojen leviävän. Nämä henkilöt poikkesivat muista ja olivat kuvauksensa perusteella työyhteisösäänkin pidättyväisiä, eivätkä puhuneet omista asioistaan. He kertoivat keskittyvänsä vain oman työnsä hoitamiseen, eivätkä omien sanojensa mukaan osallistuneet yhteisistä asioista päättämiseen tai opettajainhuoneen sosiaaliseen toimintaan. He saattoivat viettää välitunnitkin luokassaan, koska eivät viihtyneet opettajainhuoneessa. Viihtymättömyys saattoi tosin olla seurausta kiusaamisesta. Työ oli heille ainoa asia, mikä koulussa tuntui tärkeälle. He olivat kertomansa mukaan hyviä ja asiantuntevia opettajia, mutta keskittyivät työnsä hoitamiseen yksin.

"En ole yhteisössä vaikuttaja, toimin lähinnä opiskelijoiden kanssa. En osallistu päätöksentekoon nykyisen rehtorin kanssa, aikaisempien kylläkin...Olen muutenkin arka ja hiljainen siellä työyhteisössä."

"Mä en oo kauheen esiintymishalunen, olen enemmän sellanen syrjäänvetäytyvä. Tavallaan sellanen asiantuntijatyyppe, joka toimii taustalla...Mä oon aika auttavainen...En pidä esillä olemisesta"

"En ole sillä tavalla aktiivinen, että tekisin aloitteita kovinkaan paljoo... Mä oon hiljainen. En hirveesti ees hakeudu opettajainhuoneeseen, sillä mä en viihdy siellä... Mä pidän itseäni niin vähäpätöisenä..."

Aiemmin on tullut esille se, että kiusaaminen merkitsee eri henkilöille erilaisia asioita. Persoonasta ja herkkyydestä riippuu, kuinka toisten ihmisten käyttäytyminen itseä kohtaan koetaan. Myös tapaushenkilöissämme oli todella erilaisia persoonia; herkkiä ja hieman epävarmojakin opettajia, ja toisaalta itsevarmoja ja näkyviä persoonia, jotka eivät pienestä "huulenhietosta" hätkähtäneet. Esimerkiksi kysyttäessä selän takana toisten asioista puhumisesta, suhtautuminen saattoi olla eri henkilöiden kohdalla hyvinkin erilaista:

Henkilö A: *"...sellanen ylenmääräinen uteliaisuus ja juoruaminen. Sellanahan on kiusaamista, jos jonkun yksityisasioista puhutaan..."*

Henkilö B: *"Mä oon kuullu, että siellä muka puhutaan selän takana, mutta musta siellä ollaan pikemminkin avoimia...Se on pikemminkin sellanen näkökulmakysymys. Jotkut on niin arkoja sellaselle"*

"Alussa mä vähän kuin nauroin sille."

Kiusatuksi joutuminen oli monelle yllätys ja sen huomaaminen ja tiedostaminen oli saattanut kestää kauankin. Näissä tapauksissa tilanne oli kehittynyt vähitellen ja kiusatut eivät osanneet suhtautua siihen aluksi vakavasti, vaan ajattelivat konfliktin olevan tilapäinen. Vasta tilanteen kärjistyttyä he tiedostivat tilanteen. Alkureaktio saattoi olla esimerkiksi masennusta ja vian etsimistä itsestä. Osa yritti olla huomaamatta koko tilannetta. Yleistä oli, että tilannetta ei alettu selvittämään heti kun se oli tiedostettu, vaan tapahtumien kehittymistä jäätettiin seuraamaan.

Vaikka toisaalta kiusaamiseen tulisi puuttua mahdollisimman aikaisessa vaiheessa, on mielestämme ymmärrettävää, että aluksi uhrin jäivät tarkastamaan tilannetta ja sen kehittymistä, varmistaakseen, etteivät ryhdy leimaamaan ketään kiusaajaksi liian heppoisin perustein. Välitön reagoiminen satunnaiseen kielteiseen käyttäytymiseen saattaisi saada hänet näyttämään muiden silmissä yliherkälle. Yliherkkyys taas saattaisi olla osoitus siitä, että toisten hyväksyntä on hänelle korostuneen tärkeää. (Ks. Schein 1987, 163) Toisaalta taas kiusatun ensireaktiot kiusaamiseen ovat erittäin tärkeitä tilanteen selvittämisen kannalta.

"Sit mä tietenkin aloin heti miettiä, että mitä mä oon tehnyt...Mä voin myöntää, että mä varmaan ylireagoisin siihen."

"Pitkään syytin itseäni, ja mietin, miksi olin niin kiukkunen ja vihainen."

"Yritin olla välittämättä, mutta en ollut koskaan kokenut vastaavaa työpaikoissani enkä ystävyyssuhteissani. Joten olin ymmälläni ja masennuin."

Se, kuinka uhrit toimivat havaittuaan joutuneensa kiusatuiksi, vaihteli tapauksittain erittäin paljon. Seitsemässä tapauksessa haastateltavat puhuivat asiasta lähimmille työtovereilleen ja hakivat varmistusta sille, ettei kiusaaminen ollut omaa mielikuvitusta. Niissä neljässä tapauksessa, joissa rehtori ei osallistunut kiusaamiseen, kahdessa hänen puoleensa käännyttiin. Vaikka rehtori olisikin myöntänyt kiusaamisen ja tukenut puheissaan, hän haastateltavien mukaan ei tehnyt asialle mitään todella ratkaisevaa. Toisessa näistä tapauksista rehtori kuitenkin oli ryhtynyt järjestämään yhteistä keskustelua asianomaisten kanssa. Yksi kiusatuista ei puhunut asiasta työpaikalla kenenkään kanssa. Suurin tuki löytyi yleensä kotoa.

"Yksi asia on se, että olen käynyt puhumassa vararehtorin kanssa...hänellä on hirveän voimakas vaikutus rehtoriin..."

"Kun olen keskustellut asiasta sivusta seuraajien kanssa niin sen on sanottu olevan kiusaamista."

Tapahtumien alussa moni haastateltava oli yrittänyt välttää konfliktitilanteita kiusaajan kanssa muuttamalla omaa toimintaansa, ja he pyrkivät asialliseen kanssakäymiseen olemalla kiusaajalle ystävällisiä. Tämä ei kuitenkaan tuonut haastateltavien kertoman mukaan tilanteeseen muutosta. Vain viisi ilmaisi asiasta itse kiusaajalle ja antoi ymmärtää,

että kokee tämän toiminnan kiusaamisena. Näistä yksi tapaushenkilö oli ottanut oman kiusaamisensa puheeksi koko työyhteisössä ja pyrkinyt selvittämään sitä julkisesti.

"Välillä mä olen aina asennoitunut mielessäni sillä lailla positiivisesti, että kaiken mitä sanon kokouksessa on täysin positiivista... Joskus mä taas olen ajatellut kannustaa rehtoria. Nää kaudet ei kestä yleensä kovin kauan."

"Tarjosin hänelle hyvää huomenta monena aamuna, mutta kun vastausta ei tullut, lopetin... Olen hiljalleen opetellut vaikenemaan"

"Sanoin, että koen kiusaamiseksi nämä nimettömät sanomiset ja katson, että johdolla pitäisi olla muutakin tekemistä kuin kuunnella juoruja"

" Kerroin opettajainhuoneessa niille, jotka olivat siellä ja itkin ja kaikki olivat aivan ymmällään, ettei ole totta..."

Kahdessa tapauksessa haastateltavat kertoivat pyrkivänsä helpottamaan tilannetta välttelemällä kanssakäymistä kiusaajien kanssa esimerkiksi hoitamalla asiansa opettajainhuoneessa tuntien aikana ja viettämällä välitunnit luokassaan. Eräs haastateltava kertoi myös yrittäneensä suhtautua välinpitämättömästi kuiskutteluihin yms.

Uhri voi omalla käyttäytymisellään myös vahvistaa kiusaamista (Pikas 1990, 76-77). Tasalan (1997) mukaan välinpitämätön suhtautuminen ei ole hyvä, sillä se saattaa vain yllyttää kiusaajaa jatkamaan ja sallii tämän toiminnan (Tasala 1997, 55). Jos tilanteen antaa mennä pitemmälle, sen lopettaminen on entistä vaikeampaa. Uhrin reagointi kiusaamisprosessin alkuvaiheessa on tärkeä, sillä alussa kiusaaminen on vasta kahden henkilön välistä. Kiusaaja pyrkii koko ajan pääsemään työyhteisössä vahvaan ja pidettyyn asemaan, ja saamaan muun työyhteisön kääntymään kiusattua vastaan. Kun kiusaaja on saanut oman aseman turvaksi yhteisössä, hän saa helposti uhrin puolustautumisen näyttämään muiden silmissä hyökkäävälle ja muita loukkaavalle käyttäytymiselle. Kun kiusaaminen alkaa koskettaa muitakin työyhteisön jäseniä, puolustautuminen on vaikeampaa. Kiusatun tulee

olla erittäin varovainen puolustautuessaan, sillä kiusaaja tähtää juuri uhrin maltinmenetykseen, jotta aluksi niin vaatimaton ja hiljainen kiusattu saisi häirikön leiman työyhteisössä. (Pikas 1990, 76-77; Tasala 1997, 55, 160-177)

"Mä aattelin, että nyt mitta tuli täyteen, jotain tässä täytyy tehdä "

Yhdeksässä tapauksessa tukea asian selvittelyyn työyhteisössä tai oman olon helpottamiseksi etsittiin tai aiottiin etsiä kouluyhteisön ulkopuolelta, erityisesti rehtorin ollessa kiusaajana, jolloin muun työyhteisön oli vaikea tukea kiusattua. Yhteyttä otettiin työterveyslääkäreiden ohella muihin lääkäreihin kuten psykologeihin. Heiltä saatiin sairauslomaa, lääkärintodistuksia, keskusteluapua ja lääkkeitä psykosomaattisiin vaivoihin.

Terveydenhuollon lisäksi kiusatut ottivat yhteyttä muihin tahoihin kuten työsuojeluvaltuutettuun, luottamusmiehiin, koulukonsulttiin, koulutoimenjohtajaan ja koululautakunnan jäseniin. Kolmessa tapauksessa tilannetta selvitettiin keskustelulla, jossa olivat läsnä kiusaaja, kiusattu ja jokin ulkopuolinen taho, esimerkiksi työsuojeluvaltuutettu. Yhdessä pienessä koulussa järjestettiin konfliktin selvittämiseksi koko yhteisölle työnohjausta. Työnohjaus tuli esille useassa haastattelussa. Monet kokivat, että työnohjaus olisi ennaltaehkäissyt tai auttanut selvittämään syntyneet tilanteet. Työnohjauksen puutteen nähtiin vaikuttavan negatiivisesti erityisesti opettajan ammatissa työyhteisön toimintaan ja työssä jaksamiseen.

Haastateltavat kokivat kiusaamisilmiöön vaikuttamisen erittäin tärkeänä. Yhdessä koulussa oltiin usean kiusaamistapauksen vuoksi järjestämässä tilaisuutta, johon kaupungin henkilöstöpäällikkö tulisi puhumaan asiasta. Eräässä toisessa koulussa haastateltavamme ay-yhdyshenkilönä pyrki pitämään työpaikkakiusaamista esillä ja herättämään siitä keskustelua. Mielestämme myös osallistuminen pro gradu -työmme tekemiseen oli heille keino vaikuttaa tärkeään aiheeseen sekä selvittää ajatuksia ja tunteita liittyen omiin kokemuksiin. Välillä tuntui, että osalla oli tarve saada vahvistusta omille näkemyksilleen esimerkiksi kiusaajan syyllisyydestä ja he odottivat meiltä tukea ja vihjeitä asian ratkaisemiseksi. Jotkut heistä saattoivat tuntea meidän olevan heidän puolellaan ja antavan "terapeutteina" ja asiantuntijoina valmiit ratkaisut ongelmiin, mihin emme tietenkään olleet

päteviä. Meidät koettiin kuitenkin turvallisina henkilöinä, joille voi kertoa kiusaamisestaan tarvitsematta pelätä mahdollisia vastalauseita tai arvostelua.

8.5 Teema V: Kiusaamisen seuraukset

Kiusaaminen vaikutti haastateltavien elämään eri tavoin. Se aiheutti ahdistusta, unettomuutta, keskittymiskyvyn puutetta ja masennusta. Päänsärky, pahoinvointi ja vatsavaivat, korkea verenpaine ja rytmihäiriöt olivat tyypillisimpiä fyysisiä oireita. Osa mainitsi myös itsetuntonsa laskeneen, eräs kyseenalaisti jo ammattitaitonsakin. Kaksi haastateltavaa koki kiusaamisen olevan osasyynä avioeroon ja yksi jopa aviomiehen vakavaan sairastumiseen. Kaiken kaikkiaan seuraukset tuntuivat monella taholla vakavinakin oireiluina.

Viidessä tapauksessa haastateltava oli ollut joko sairauslomalla tai vuorotteluvapaalla kiusaamisen vuoksi. Yksi opettaja jäi osa-aikaeläkkeelle, yksi vaihtoi työpaikkaa, kaksi opettajaa oli parhaillaan hakemassa uutta työpaikkaa ja yksi oli vahvasti päättänyt olla palaamatta entiseen kouluunsa. Nämä edellä mainitut kiusaamisesta johtuvat psykosomaattiset oireet tukevat teoriassa esitettyjä kiusaamisen seurauksia. (luku 6.4)

"Menen ihan mihin tahansa, mutta entiseen en enää palaa!"

Toisaalta kiusaamisen koettiin vahvistaneen ja kasvattaneen kykyä kohdata vastoinkäymisiä, varsinkin jos kokemuksesta oli kulunut jonkin verran aikaa. Myös liika luottamus ja sinisilmäisyys ihmisiä kohtaan oli vähentynyt.

"Kiusaamisen myötä on tullut niin paljon varauksellisuutta ja jäykkyyttä, että mä en voi olla heidän seurassaan oma itseni..Toisaalta se on jotenkin vahvistanut mun identiteettiäni. Uskon siihen, että mulla on oikeus olla semmonen opettaja kun mä olen."

"Mä oon nyt vahvistunu niin, ettei muhun mikään vaikuta. Oon oppinu pitämään puoliani. Olen itsenäistynyt ja huomannut, että mulla on ihan samat oikeudet kuin muillakin. Tietoisuus ihmisarvosta on kasvanut...Musta on varmaan tullut ihan voimakas akkeli - pokka on kasvanut."

Kuitenkin erään haastateltavan kohdalla tunteiden ja konfliktitilantesiin reagoimisen herkkyys oli kasvanut.

"Parin kriisin seurauksena mä olen sillä tavalla niin herkkä, että joskus on pala kurkussa"

Lähes kaikki painottivat sitä, että tapaus ei ollut vaikuttanut työskentelyyn oppilaiden kanssa. Päinvastoin, oppilaat ja työ sinänsä koettiin usein voimanlähteenä, minkä takia kiusatut panostivat niihin entistä enemmän. Ainoastaan haluttomuus töihin lähtemiseen, opettajainhuoneessa olemiseen ja yhteisten asioiden hoitamiseen mainittiin seurauksina työlle. Mielestämme tämä piirre on tyypillistä opettajille johtuen esimerkiksi aiemmin mainitusta ammattitaidon myytistä ja yleensäkin opettajien ammattikulttuurista (luku 3.4). Vaikka työyhteisössä olisi kuinka vaikeaa, opettajat eivät voi myöntää, että kiusaamisesta olisi ollut haittaa itse työnteolle, mikä mielletään vain luokkahuoneessa tapahtuvaksi toiminnaksi. Työn moitteeton hoitaminen on osoitus hyvästä ammattitaidosta. (Ks. Karjalainen 1990;1991) Kuten aikaisemmin on mainittu, opettajien olisi suuntauduttava yhä enemmän yhteistyöhön muiden opettajien kanssa. Tämä olisi ensisijaisen tärkeää koulun ja opetustyön kehittämisen kannalta. (Karjalainen 1991, 6 ; Sahlberg 1996, 60)

"Se on eniten hankaloittanut viihtyvyyttä, ei niinkään työn hoitamista"

"Oman luokkani työskentelyn jaksoin vetää ihan OK. Sinne tää ei vaikuttanut"

Muutama haastateltava mainitsi kiusaamisen seurauksena koko työyhteisön avoimuuden puutteen ja varauksellisuuden lisääntyneen, mikä ilmeni viihtymättömyytenä, konflikteina, jopa työntekijöiden poislähtemisinä. Tosin parissa tapauksessa kiusatut eivät uskoneet yhteisön edes huomanneen koko kiusaamisen vakavuutta, eivätkä siten uskoneet sen erityisesti vaikuttaneen ilmapiiriin tai toimivuuteen. Kiusaamisen koettiin olevan pääasias-
sa muutaman henkilön välinen konflikti, mikä harvoin näkyi koko työyhteisössä. Ainoas-
taan kahdessa tapauksessa, jolloin johtaja oli kiusaajana, kiusaaminen oli sellaista, että
siihen yhtyi useampi kollega rehtorin lisäksi. Kiusaamisen uhrit eivät kokeneet, että
kiusaaminen olisi lähtöisin koko yhteisön huonosta ilmapiiristä ja pahoinvoinnista.

*"Työyhteisö on tullut vielä varovaisemmaksi sen jälkeen, kun tein asiasta julki-
sen...Avoimuus puuttuu täysin ja se voi johtua siitä, että tällaisia tilanteita kuin minulla
on ollut enemmänkin, ja se on tehnyt heidät varovaisiksi."*

"Minusta ilmapiiri ei ole muuttunut. Tämä on ollut niin minuun kohdistuvaa."

8.6 Teema VI: Johtaja

Se, miksi useimmissa tapauksissa johtaja nähtiin kiusaajana, saattaa liittyä hänen muista erottuvaan asemaansa opettajayhteisössä. Opettajia pidetään hankalasti johdettavina, eivätkä he useinkaan hyväksy johtajan puuttumista työhönsä (Karjalainen 1991, 5-6). Johtajan kommentit ja ohjeet saatetaan kokea kiusaamisena. Toisaalta johtajan ollessa kiusaajana tilannetta on vaikeampi selvittää kuin tapauksissa, joissa kollegan negatiivisen käyttäytymisen tai ihmissuhdeongelmien vuoksi voi kääntyä suoraan rehtorin puoleen.

Haastateltavien mielipiteet johtajan roolin tärkeydestä kiusaamisen ehkäisyssä ja selvittelyssä vahvistivat teoriassa esitettyjä näkemyksiä (mm. Erätuuli & Leino 1993, 33). Johtajan rooli on ensisijaisen tärkeä kiusaamisen selvittelyssä ja siihen puuttumisessa (esim. Björkqvist ym.1994, 176). Kun johtaja on itse kiusaajana, tilanne onkin paljon ongelmallisempi. Asemansa vuoksi hänellä on luonnollisestikin yhteisössä valtaa, jota on

helppo käyttää aseena. Muiden on vaikea asettua näkyvästi uhrin puolelle, sillä he pelkäävät joutuvansa itse uhrin asemaan. Seitsemässä tapauksessa johtaja oli tavalla tai toisella ollut mukana kiusaajana, minkä vuoksi johtajan roolin näkeminen kiusaamisen selvittelijänä jää näissä tapauksissa käsittelemättä. Myös Leymannin mukaan johtaja on osallisena kiusaamisessa n. 40% tapauksista. (Ks. Leymann 1986, 27) Ulkopuolisen avun tarve nousi näissä tapauksissa vahvasti esille. Yhdessäkään tapauksessa, jossa johtaja oli kiusaaja, tilannetta ei oltu kyetty selvittämään: osassa selvittely oli vielä kesken, toisissa joko kiusattu tai kiusaaja oli jäänyt eläkkeelle tai vaihtanut työpaikkaa.

"Sillä on semmonen henkilöpelä siinä kyllä"

Kouluissa, joissa kiusaamista esiintyi, haastateltavien kuvailemista rehtoreista puolet oli autoritäärisiä vallankäyttäjiä, opettajakunnalle etäisiä hallintojohtajia. Nämä johtajat olivat lähes poikkeuksetta kiusaajia. Tutkimuksissa on myös esitetty, että autoritäärinen johtamistapa on tyypillistä työpaikoilla, joissa kiusaamista esiintyy (esim. Leymann 1986, 26-30; Vartia & Paananen 1992, 39; Björkqvist 1994, 176).

Haastattelujen perusteella tyypillistä ongelmallisille johtajille oli esimerkiksi se, että he hyvin usein suosivat joitakin työntekijöitä jakaen näille etuja tai huomioiden vain näiden mielipiteitä ja ehdotuksia päätöksissään. Näissä kouluissa rehtori piti yllä usein sanelupoliittikkaa ja päätökset olivat ainoastaan johdon käsissä. Hyvät välit johtoon edellyttivät alaisilta mielistelyä ja tämän vuoksi epäkohtiin, esimerkiksi kiusaamiseen, ei uskallettu puuttua. Tyypillistä tällaisille johtajille oli esimerkiksi se, etteivät he luottaneet alaisiinsa, mikä näkyi esimerkiksi eräässä tapauksessa haastateltavan mukaan johtajan epäluuloisuutena ja varauksellisena suhtautumisena alaisiin. Haastateltavat tulkitsivat tämän käyttäytymisen johtuvan pelosta oman aseman menettämisestä ja vallankäytöstä ainoana keinona säilyttää oma aseman ja työntekijöiden kunnioitus.

"Päätöksenteko on täysin johdon käsissä. Joskus opettajakunnalta kysytään, mutta vastaus ei vaikuta päätökseen"

"Hän haluaisi olla kaikkien kanssa sujut. Hänestä ei ole puolustajaksi"

Haastatteluiden perusteella autoritäärisen johtajatyypin ohella toinen vallitseva johtajatyyp-
pi oli epävarma ja heikon auktoriteetin omaava rehtori, jolla ei ollut selkeää ja tavoitteellis-
ta linjaa johtamisessaan. Tällainen johtaja pyrki olemaan kaikille mieliksi ja sen vuoksi ei
kyennyt puuttumaan kiusaamiseen ja saattoi helposti itsekin kiusata tai ajautua siihen
mukaan. (Ks. myös Lönnqvist 1985, 63-75)

Itse pääkiusaajaksi tällaista heikon auktoriteetin omaavaa johtajaa ei koettu kuin
yhdessä tapauksessa, jossa haastateltava kertoi johtajan olevan täysin vailla selkeää linjaa
ja vaihtelevan jatkuvasti johtamistyyliään. Hän yritti välillä olla demokraattinen ja
ystävällinen, mutta yhtäkkiä saattoikin olla todella autoritäärinen. Haastateltavan mukaan
johtaja haluaisi olla demokraattinen johtaja, mutta ei kykene siihen halutessaan miellyttää
muita tahoja, etenkin kaupungin ylintä johtoa. Tämän tyylinen johtaminen oli haastatelta-
van mielestä näennäisdemokratiaa, ja ilmeni esimerkiksi siten, että kokouksissa alaiset
asetettiin asioista päätettäessä tilanteisiin, joissa heidän täytyisi asiaa vastustaessaan olla
rehtoria vastaan.

*"Johtamistyyliältään hän on sellainen, että hän kokeilee nyt tällaista johtamistyyliä,
mutta saattaa yhtäkkiä muuttaa ja kokeilla toisenlaista tyyliä...Hän ei ole löytänyt
omaa linjaansa. Ensin hän yritti olla demokraattinen ja ystävällinen, mutta sitt hän
kuitenkin toimii hirveän autoritäärisesti... Ihmissuhdetaitoja hän ei osaa koulussa
hoitaa ollenkaan"*

Muidenkin rehtoreiden toiminnasta löytyi puutteita ja epäjohtonmukaisuutta:

*"Hänellä on sellainen sähläysjohtamistyyli, että langat ei pysy käsissä...Puhuu
sekavasti, päätökset on epäselviä ja kaikki mahdollinen sekavuus... Ei ole auktoriteet-
tiä"*

Muissa tapauksissa tämä heikon auktoriteetin omaava johtajatyyppe ei ollut aktiivisesti kiusaajan asemassa, mutta ei myöskään kyennyt tekemään asialle mitään - puolustamaan uhria. Tukensa he saattoivat osoittaa kahden kesken olemalla ymmärtäväisiä ja pahoitella tilannetta, tai esimerkiksi viran valinnan yhteydessä kannattamalla kiusatun valintaa.

"Olen keskustellut johtajan kanssa kahden kesken kiusaamisasioista. Hän suhtautui minuun hyvin lämpimästi ja empaattisesti, mutta käytännön toimet puuttuvat."

"Jopa rehtori sanoi mulle tän jupakan aikana, että mä oon sijaiskärsijä...Mutta ei hän osannut paljon muutakaan tehdä. Kyllä me sitä yhdessä pohdittiin."

"Menin rehtorin puheille ja kerroin, mikä on tilanne, että mä olen aivan epätoivoinen. Hän sanoi haluavansa minut siihen virkaan, mutta hän ei kuitenkaan uskaltanut vastustaa tällaisia vanhempia opettajia ja vararehtoria, vaan jätti minut yksin siihen tilanteeseen, ilman tukea."

Haastateltavat kokivat yleensä ongelmaksi sen, että rehtorit halusivat liian usein miellyttää kaikkia ihmisiä, mikä ei johtajalle kuitenkaan ole mahdollista. He eivät uskaltaneet tarttua opettajien välisiin ihmissuhdeongelmiin, eikä heistä ollut puolustajiksi tilanteissa, jotka olisivat vaatineet rehtorin puuttumista. Joissakin tapauksissa rehtorin arkuus johti siihen, että epävirallisen johtajan paikan täyttivätkin muut opettajat, näissä tapauksissa juuri kiusaaja ja hänen tukijansa.

Haastateltavat eivät syyllistäneet rehtoreita, joilla oli edellisen kaltaisia piirteitä ja kuvasivatkin heidät yleensä mukaviksi ihmisiksi. Haastateltavien mukaan he eivät kuitenkaan ymmärtäneet, mitä johtajuus heiltä vaatisi. Työyhteisön johtaminen luisui heidän käsistään.

Tapauksissamme johtajat tuntuivat olevan joko liian vallanhaluisia tai liian lepsuja, eikä yhdessäkään tapauksessa kehuttu johtajan hoitavan tehtäviään moitteettomasti. Vain muutamassa tapauksessa oli koettu, että rehtori oli tavalla tai toisella tukenut kiusaamista-pahtumassa. Tukeminen oli jäänyt näissä tapauksissa kuitenkin "ymmärtämisen" tasolle,

sillä kyseessä olevat johtajat olivat haastateltavien mukaan heikon auktoriteetin omaavia ja arkoja puuttumaan dominoivan kiusaajan toimiin. Näissä tapauksissa kiusaaja oli yleisesti tunnettu vaikeana henkilönä ja ehkä koettiin, että asioihin puuttumisesta ei välttämättä olisi hyötyä ja parannusta tilanteeseen.

Kuten aikaisemmin on useaan otteeseen mainittu, opettajayhteisöjen johtaminen ei ole helppoa. Kaikki kaipaavat vahvaa johtajuutta, mutta kukaan ei loppujen lopuksi halua sitä (esim. Sveiby 1990, 220). Esimerkiksi ihmissuhdekonflikti- ja työpaikkakiusaamistilanteissa vahva johtaminen olisi asioiden selvittelyssä tärkeää. Karjalaisen tutkimuksen mukaan rehtorit kokivat juuri opettajien ihmissuhdeongelmien hoitamisen erittäin hankalana (Karjalainen 1990, 31-36). Opettajat eivät pidä siitä, että johtaja puuttuu liikaa työn hoitamista koskeviin asioihin, joista halutaan päättää itse. Varsinkin, jos rehtori neuvoa tai ohjaa yksittäistä opettajaa ilman, että apua erikseen on pyydetty, liitetään työhön puuttuminen johtajan vallan korostamiseen. Joku saattaa kokea sen jopa kiusaamisena. Periaatteessa tiedostetaan vahvan johtajuuden hyvät puolet ja ymmärretään niiden välttämättömyys joissakin tilanteissa, mutta mielestämme aikaisemmin mainitun ammattitaidon myytiin vuoksi opettajat eivät salli työtään koskevaa pedagogista johtamista, joka saattaisi asettaa kyseenalaiseksi heidän oman asiantuntijuutensa. (Ks. myös Karjalainen 1991, 89-95)

8.7 Teema VII: Työyhteisö

Vaikka opettajainhuone on periaatteessa ryhmä (ks. luku 3), siitä löytyy mielestämme kuitenkin joitain piirteitä, jotka saattavat hankaloittaa ryhmä -käsitteen käyttöä. Ryhmä määritellään esimerkiksi yhteisen tehtävän perusteella, joka opettajilla esimerkiksi Opetussuunnitelman perusteiden (1994) mukaan on kasvattaa oppilaista mm. yhteiskuntakelpoisia kansalaisia. On vaikea sanoa, onko edellä mainittu tehtävä opettajayhteisön kiinteyttä edistävä yhteinen päämäärä. Vaikka tehtävä on periaatteessa sama, se on kuitenkin määritelty hyvin yleisellä tasolla ja samaan opettajainhuoneeseen mahtuu kasvatuseriaatteiltaan ja arvoiltaan hyvinkin erilaisia henkilöitä. Vaikka tavoite olisikin sama, opettajan työn luonne on sellainen, että tehtävän toteutuksesta vastataan yksin omissa

luokissa, eikä yhteistyötä ja opettajayhteisöön sitoutumista välttämättä koeta tärkeäksi. Aineenopettajilla myös eri aineet lisäävät tiedostettujen tavoitteiden ja niiden myötä koko yhteisön heterogeenisyyttä. Lisäksi työntekijöiden vaihtuvuus vähentää koheesiota. (Ks. mm. Kääriäinen ym. 1992, 31-32; Tarjamo 1979, 10-11) Haastatteluissakin ilmeni, että opettajat harvoin sitoutuvat yhteisiin toimintaperiaatteisiin ja tavoitteetkin ovat usein epäselviä, hajanaisia ja muuttuvat alituisen.

Tämä edellä mainitun ryhmän jäseniä yhdistävä yhteinen tehtävä voi olla tiedostettu kokonaan tai vain osittain. Se voi myös olla tiedostamaton. Esimerkiksi niin sanottu ryhmän tiedostettu virallinen tavoite ei varsinaisesti ohjaa ryhmän toimintaa, vaan ryhmää yhdistää enemmän joku tiedostamaton yhteinen päämäärä. Tämä on havaittavissa esimerkiksi henkisen väkivallan yhteydessä, jolloin syntipukin mustamaalaaminen luo tiedostamattomasti yhteishenkeä kaikkien kesken. (vrt. luku 3.2.2)

Jos esimerkiksi johtajuus on hyvin heikko ja epäselvä, ryhmä ei ole kiinteä. Lisäksi, jos johtaja ei ohjaa ryhmää toimimaan yhteisten tavoitteiden mukaisesti, ryhmä hajaantuu pienryhmiksi, joissa on omat johtajansa. Suuressa ryhmässä tämä on luonnollista, sillä ihmiset hakeutuvat "kodinomaisiin" ja turvallisiin ryhmiin, joissa tunteva olonsa kotoisammiksi. (Ks. myös Salo & Kuittinen 1998, 218; Mäkinen 1997) Mäkisen mukaan suurryhmissä ilmenee enemmän ongelmia kuin pienryhmissä. Tämä johtuu esimerkiksi siitä, että yhteisön jäsenet kokevat suuren ryhmän uhkana omalle identiteetilleen, eivätkä löydä omaa paikkaansa suuren ryhmän jäsenenä. He hakeutuvat pienempään yhteisöön, jonka jäsenet ovat samankaltaisia kuin he itse. Pieni ryhmä on kotoinen, ja siellä oma rooli on helpompi löytää ja hahmottaa. (Mäkinen 1997) Tutkimuksessa opettajainhuoneet olivat kahta poikkeusta lukuun ottamatta kooltaan suuria, yli kymmenen hengen yhteisöjä.

Työyhteisön heterogeenisuus riippuu mm. Jauhaisen ja Eskolan (1994) mukaan myös suuresti siitä, kuinka yhteiset työpaikan normit, roolit, kommunikaatioilmasto ja vallanjako on sisäistetty. Toisaalta nämä kiinteän yhteisön tunnusmerkit saattavat myös toimia pohjana konflikteille ja jarruttavat työyhteisön kehitystä. (Jauhiainen & Eskola 1994, 115-116; Himberg 1996, 2)

"Mitä vähämerkityksisempi asia, sitä helpompi on keskustella"

Kaksi haastateltavista kuvasi työyhteisönsä ilmapiiriä hyväksi kiusaamisesta huolimatta, erityisesti kollegoiden välistä yhteishenkeä kehuettiin. Näistä toisessa kiusaajana oli kollega, jonka mukaan muut eivät lähteneet, toisessa taas johtajan harjoittama kiusaaminen ei haastateltavan mukaan kuitenkaan vaikuttanut koko työyhteisön ilmapiiriin vahingollisesti. Kuitenkin haastattelujen edetessä ilmeni, että näistäkin työyhteisöistä löytyi tabunomaisia piirteitä liittyen esimerkiksi kommunikaation avoimuuteen, työn ongelmiin ja henkilökohtaisiin asioihin. Muissa tapauksissa valiteltiin usein opettajainhuoneen huonoa ilmapiiriä, minkä nähtiin usein johtuvan johtajan toiminnasta. Kuitenkin vain muutama koki huonon ilmapiirin johtuvan suoraan kiusaamisesta. Opettajainhuoneen huono ilmapiiri ilmeni haastateltavien mukaan esimerkiksi avoimuuden ja luottamuksen puutteena.

Opettajainhuoneessa olevaa keskustelua kuvattiin usein haastatteluissa pinnalliseksi. Kuten esimerkiksi Karjalaisen (1990;1991) tutkimuksissa on ilmennyt, myös haastattelujen perusteella opettajainhuoneiden keskustelujen aiheet olivat hyvin neutraaleja; opettajainhuoneissa puhuttiin ajankohtaisista asioista, lehtien otsikoista ja valitettiin opettajan työhön liittyvistä asioista. Kahdeksassa tapauksessa haastateltava toi selvästi esille sen, ettei yksityisasioista ja henkilökohtaisista ongelmista voi keskustella avoimesti, vaan selän takana puhuminen oli yleistä. Oppilaat olivat yleinen puheenaihe opettajainhuoneessa, erityisesti hankalista oppilaista valiteltiin. Eräs mainitsi, että juoruilun aiheena olivat myös oppilaiden vanhemmat ja muiden koulujen opettajat. (Ks. myös Karjalainen 1990, 27; 1991, 16, 79)

Kahdessa tapauksessa haastateltava koki, että opettajainhuoneessa sallitaan yleensä tunteiden ilmaisu. Moni toi kuitenkin esille, että vain negatiivisten tunteiden esille tuominen hyväksyttiin. Jos osoitti innokkuutta ja iloitsi onnistumisestaan, muu työyhteisö koki sen paheksuttavana. Omia onnistumisiaan ja menestymistään täytyi ikään kuin peitellä, sillä niiden avoin ilmaiseminen olisi aiheuttanut kateutta. (Ks. Pässilä 1993, 42-43; Perkkä-Jortikka 1994, 32-33)

"Jos joku asia on huonosti, siitä pitäisi papattaa koko ajan, mutta sitä et saa mainita, jos joku asia onnistuu, siitä pitäisi olla aivan hiljaa...Jos joku asia on onnistunut, niin

sitä ei jotenkin saa tuoda esille. Pitäisi olla maan matonen, enkä mä oikeen osaa mitään....tällanen ihminen pitäis olla"

"Ainakaan ei sallita tämmösiä myönteisiä tunteita, enimmäkseen ehkä huonotuulista valittelua."

Vain kaksi opettajaa oli sitä mieltä, että opettajainhuoneessa voi kertoa työssään esiintyvistä omakohtaisista ongelmista avoimesti, mikä oli yleensä vaikea ja vältelty puheenaihe. Ongelmista keskustelu osoittautui haastatteluissa kuitenkin yleensä päivittelyksi ja oppilaista valittamiseksi. Eräs haastateltava koki ongelmaksi sen, että kasvatuksellisista asioista oli mahdotonta keskustella, minkä vuoksi yhteisen kasvatustilin löytäminen oli vaikeaa. Hänen mukaansa esimerkiksi kollegat kokevat työhönsä puuttumisen henkilökohtaisena arvosteluna. Edellä mainitun haastateltavan ajatukset tukevat täten Karjalaisen esittämiä näkemyksiä opettajainhuoneen kommunikaatiosta. (Ks. Karjalainen 1991, 16, 79, 86)

"Opettajayhteisöissä on erittäin vaikea puhua ikävistä asioista. Niistä halutaan vaieta tai niiltä ummistetaan silmät."

"Omista työn ongelmista ei voi puhua. Jokaisella on ehkä hyvä ystävä, jonka kanssa puhuu, mutta yhteisesti ei keskustella. Ehkä syynä on tällanen koulukulttuuri, jossa opettajat ei saa myöntää, että on ongelmia."

Haastatteluissa tuli vahvasti esille, että omaan yksityiselämään liittyvistä asioista ei voi puhua työyhteisössä avoimesti. Esimerkiksi yhdessä tapauksessa haastateltavan avioliiton ongelmista keskusteltiin lähinnä vain selän takana. Osa haastateltavista koki, että opettajainhuoneessa kiellettyjä puheenaiheita olivat esimerkiksi inhimilliset erehdykset ja vapaa-ajan toiminnat ja hovit, jotka eivät kuulu opettajalta vaadittavaan täydellisyyteen. Pari opettajaa mainitsi, että opettajainhuoneessa vallitsi tiukka moraalinen ja monet yksityiselämän asioista olivat tabuja, etenkin, jos niissä ilmeni ongelmia tai ne eivät tukeneet kuvaa

kunnollisesta opettajasta. Opettajien täytyi työyhteisössään pitää yllä kulissia. Kasvojen menettämistä pelättiin. (Ks. myös Karjalainen 1991, 16, 79, 86; Tasala 1998, 66)

"Tabujakin siellä on: ...vaikka koulussa on nuoria opettajia, ei esimerkiksi juhlimisesta voi puhua kellekään. Pitää näytellä 'kunnollista' ...Tai esim. jos joku kertoisi tavanneensa mielenkiintoisen tyypin, niin sitä katsottaisiin aivan, ett kauhee."

"Opettajien täytyy pitää yllä kulissia...Mä oon huomannu, että entistä paremmin säilyttää kasvonsa, jos uskaltaa joskus menettää ne"

Yleisesti ottaen opettajayhteisöissä, joissa kiusaamista ilmeni, erilaisuutta ei hyväksytty. Poikkeaminen totutuista tavoista herätti kollegoissa paheksuntaa. Liikanen onkin tutkimuksessaan todennut, että jo varhaisessa vaiheessa suurella osalla luokanopettajiksi opiskelevista on vaikeuksia hyväksyä joitain pieniä poikkeavia ryhmiä tai toimintatapoja (Liikanen 1991, 101). Tämä saattaa heijastua myös opettajan työssä. (Ks. myös Koskenniemi 1982, 220; Kivinen ym. 1985, 45-46)

Erilaisuuden ja poikkeavuuden sanotaan hyvin usein olevan syy kiusaamiselle, mutta esimerkiksi Olweus (1978) on sitä mieltä, että erilaisuus ei riitä, eikä sitä ole tutkimuksissaan osoitettu riittäväksi syyksi kiusaamiselle. Se on ennemminkin myytti tai tekosyy kiusaamiselle, kuin varsinainen syy. (Björkqvist ym. 1994, 175)

Eräs haastateltava oli mielestämme hyvin persoonallinen ja kertoi poikkeavansa muista opettajainhuoneen opettajista avoimella kritiikillään, puhumalla omista asioistaan rohkeasti sekä avoimella toiminnallaan. Hän ei pyrkinyt mukautumaan rutiineihin, vaan sanoi olevansa "toisinajattelija" lähes kaikessa ja kyseenalaistavansa koulunsa kulttuuria. Hän koki, että poikkeuksellisesti hänen kohdallaan erilaisuus oli hyväksytty ja rohkeutta arvostettiin. Tosin hän oli henkilö, joka ei olisi arvostelusta paljon hätkähtänytkään:

"Mä oon onnistunut tosiaan valtaamaan sellasen aseman opettajainhuoneessa, että minä voin puhua siellä mistä vaan"

Neljässä haastattelussa tuli selvästi esille, että erilaisuus sallitaan vain tietyille henkilöille. Esimerkiksi eräässä (erityis-) lukiossa taideaineiden opettajille, jotka poikkesivat tyyliltään muista, erilaisuus oli luonnollista ja hyväksyttyä.

"Se on jännä just, että jos on taideaineiden opettaja, niin erilaisuus sallitaan, mutta jos on aineenopettaja niin ei sallita... Meidän aineenopettajien pitäisi olla hyvin asiallisia ja virallisia. Säännöt on, mitä sallitaan kenellekin ja selvät rajat."

Opettajainhuoneen erilaisuuteen suhtautumista säätelevät normit ovat usein niin syvälle juurtuneita tiedostamattomia toimintamalleja, ettei kukaan huomaa kyseenalaistaa niitä. Lisäksi erilaisuuteen kielteisesti suhtautuvat kokevat keskinäistä yhteenkuuluvuutta ja hyväksyntää, minkä johdosta kieroutuneisiin normeihin on entistä vaikeampi puuttua. (Ks. myös Himberg 1996, 25-26; Jauhiainen & Eskola 1994, 121-122)

"Ongelmat haudataan jonnekin, niitä ei käsitellä"

Haastattelujen perusteella opettajainhuoneen ongelmat liittyivät usein johtajuuteen ja päätöksentekoon, mikä saattaa heijastua siitä, että seitsemässä tapauksessa johtaja oli osallisena kiusaamistapahtumissa. Yleistä oli, että opettajainhuoneessa oli vain muutama sellainen opettaja, joka halusi vaikuttaa työpaikan yhteisiin asioihin ja esitti kokouksissa mielipiteitään. Kun päätöksiä oli tehty, muut osoittivat tyytymättömyyttä, vaikka eivät olleet esittäneet mielipidettään silloin, kun asiaan oli mahdollista vaikuttaa. Uskomme, että tällöin päätösten koetaan olevan muiden tekemiä, eikä niiden noudattamista pidetä tärkeänä ja tämän vuoksi sitoutuminen yhteiseen menettelyyn on huonoa ja päätöksistä lipsutaan herkästi. Kouluorganisaatiota onkin kuvattu rakenteiltaan irralliseksi, jolloin opettajan työ ei ole erityisen paljon sidoksissa muiden opettajien työhön. Tämä heijastuu myöskin päätöksiin sitoutumisessa. (Ks. mm. Salo & Kuittinen 1998, 218-219; Raitola 1986, 170) Haastateltavien mukaan ongelmana oli myös se, että vain tiettyjen henkilöiden ehdotukset huomioitiin, tai johtaja päätti asioista itsenäisesti ottamatta huomioon kenenkään näkemyk-

siä. Tämä johti siihen, että työntekijät eivät kokeneet saavansa vaikuttaa, sillä heidän mielipiteillään ei ollut merkitystä.

Johtajan merkitys päätösten teossa on usein hyvin ristiriitainen. Toisaalta opettajat haluavat vahvaa johtajaa, joka kykenee tekemään itsenäisesti selkeitä päätöksiä. Toisaalta halutaan olla mukana vaikuttamassa. Päätöksistä on kuitenkin helpompi valittaa ja syyttää niistä johtajaa, jos ei ole itse oltu vaikuttamassa. (myös Karjalainen 1991, 89-95; Pöyhönen 1992, 83)

"Asiat vaan heitetään meille opettajille. Ne on jo valmiiksi mietitty. Jos halutaan joku asia läpi... ja koko muu porukka ei ole aikaisemmin kuullukaan koko hommasta."

Opettajainhuoneen ongelmat liitettiin haastatteluissa yleensä huonoon ilmapiiriin ja opettajien väliseen luottamuspulaan. Pari opettaja mainitsi ongelmien olevan seurausta usein kovin erilaisista kasvatuseriaateista ja siitä, vedetäänkö yhteistä linjaa vai vastaako jokainen opettaja yksin siitä, miten opetussuunnitelmaa toteuttaa. Erään haastateltavan mielestä ongelmana oli se, että opettajat eivät noudata opetussuunnitelmaa, saati ole tutustuneet siihen. Hänen mukaansa opettajat opettavat vain oppikirjan mukaan, mutta yhteistä kasvatuspäämäärää ei ole.

Kaksi haastateltavaa toi esille aineenopettajien ja taideopettajien väliset erot opettajainhuoneen ongelmien aiheuttajana. Toinen heistä oli sitä mieltä, että ongelmat johtuivat esimerkiksi siitä, että taideproduktiot veivät liikaa aikaa muilta aineilta. Kuten Koskenniemi (1982) on todennut, myös haastatteluissa tuli esille, että opettajien kasvatuspäämäärien tulisi noudattaa samoja linjoja (Koskenniemi 1982, 215-216).

Yleistä oli, että ongelmista ei juurikaan keskusteltu, paitsi selän takana. Niitä vähäteltiin ja jätettiin käsittelemättä. Ainakin seitsemän haastateltavaa toi suoraan esille, että ongelmista puhumattomuus on tyypillistä opettajille ja opettajayhteisöille. Kuten aikaisemmin on mainittu, opettajien ammattikulttuuri on sellainen, että opettajan täytyy selvittää ongelmistaan yksin. Jos myöntää työssään esiintyvän ongelmia, osoittaa olevansa huono opettaja. (Myös Karjalainen 1991, 47-50; Salo & Kuittinen 1998, 216-217; Tasala 1997, 134-135)

"Olen hiljalleen opetellut vaikenemaan, sillä totesin jo hyvin varhaisessa vaiheessa, että jos esimerkiksi kerron vaikeuksistani jonkun oppilaan kanssa, myönnän samalla olevani huono opettaja, koska en hallitse tilannetta."

"Jos henkilöllä on ongelmia, niin pitäisi käyttäytyä kuin sairas lapsi."

Haastateltavat kokivat periaatteelliset kasvatuskeskustelut vaikeina puheenaiheina ja ne korvattiinkin usein ongelmien vähättelyllä, kieltämisellä tai niistä vaikenemisella. Heidän mukaansa syyt ongelmiin löytyivät yleensä kaikesta muusta, paitsi omasta toiminnasta, esimerkiksi oppilaista.

"Opettajainhuoneessamme on tapana yleensäkin vaieta vaikeista asioista. Puhun usein kuoliaaksi vaikenemisesta - ikään kuin asiat häviäisivät, kun niistä ei puhuta."

Vain kaksi opettajaa oli sitä mieltä, että työn ongelmista voi puhua vapaasti. Eräs haastateltava oli sitä mieltä, että nimenomaan työn ongelmiin löytyy apua, kun taas yksityiselämän vastoinkäymisiin ei. Haastattelun myöhemmässä yhteydessä tuli kuitenkin esille, että työn ongelmilla tarkoitettiin varsin yleisiä ja jokapäiväisiä, ei niinkään omaan ammattitaitoon viittaavia ongelmia. Todelliset kasvatuksen ongelmat tuntuivat jäävän usein voivottelun ja valittelun tasolle. Yksi haastateltava luonnehtikin ongelmista puhumista päivitteleväksi ja oli sitä mieltä, että opettajat pelkäävät kasvojensa menetystä, eivätkä uskalla tuoda esille todellisia ongelmiaan. Toisaalta menestymisestäkin usein vaiettiin peläten sen herättävän kateutta (myös Karjalainen 1991, 86-87; Perkkä-Jortikka 1994, 32-33).

"Ongelmiin suhtaudutaan kirjavasti. Järjestyshäiriöihin suhtaudutaan vakavasti ja niihin puututaan välittömästi. Työyhteisön ilmapiiri on ongelma, josta ei saa puhua. Sille ei ehkä koeta voitavan mitään."

Kuten ryhmissä yleensäkin, myös opettajainhuoneessa kommunikaatioon vaikuttaa Bionin (1976) nimeämä perusolettamustoiminta. Opettajien omat tarpeet ja yksilölliset tavoitteet astuvat tiedostamattomasti perustehtävän suorittamisen edelle. Tämä korostuu erityisesti ryhmän kriisitilanteissa. Perustehtävän - mm. kasvatuseriaatteiden - korvaaminen keskusteluissa tyhjänpäiväisyyksillä, kuvaa hyvin perusolettamustoimintaa, jossa todellisiin työn ongelmiin ei puututa, vaan ne korvataan yksilöille tyydytystä antavalla voivottelulla. Kasvojen säilyttäminen opettajayhteisön edessä on tärkeää, ja tällöin syyt ongelmiin löydetäänkin usein kaikista muista, paitsi itsestä. (Ks. Bion 1979, 110-127)

"Koulussamme tupakoitsijat ovat ihan oma porukansa"

Erityisesti suurissa kouluissa kuppikuntien muodostuminen on väistämätöntä ja perusteltuaakin: opettajat hakeutuvat näkemyksiltään samankaltaisten työntekijöiden seuraan, joiden kanssa on helppo keskustella ja joilta saa tukea omille ajatuksille. Haastatteluissa tärkeimmiksi klikkien muodostumisperusteiksi mainittiin ikä, taloontulojärjestys ja opetettava aine. Esimerkiksi taideaineiden tai kielten opettajat muodostavat helposti oman ryhmänsä ja uudet, mahdolliset epäpätevät tulokkaat muodostavat vastakohtan vanhoille viranhaltijoille. Rinnakkaisluokkien opettajat, koulutuksissa kävijät, väliaikaiset työryhmät, 'kaljaporukat' ja tupakoitsijat ovat hyviä esimerkkejä kuppikuntien muodostumisperusteista. (Ks. myös Salo & Kuittinen 1998, 218)

"Kuppikuntia on mm. yksi opettajapari, taideopettajat ja kieltenopettajat ja matematiikan opettajat. Heillä on paljon keskenään omaa. Mä olen periaatteessa yksin, vaikka tuntiopettaja siellä joskus käykin."

"Olemme työhuoneessamme aineryhmittäin. Jos ollaan työhuoneiden ulkopuolella, niin me 'uudet opettajat' olemme enemmän porukassa ja ne, joilla on yhteinen historia tässä talossa, noin 20 vuotta takanaan, ovat yhdessä."

Yhdessä tapauksessa haastateltava koki, että opettajainhuone oli rehtorin taholta jaettu kahtia: näistä toisen puoliskon opettajia kuunneltiin ja heidän ehdotuksensa otettiin huomioon yhteisiä päätöksiä tehtäessä; he olivat rehtorin suosikkeja. Toinen puoli puolestaan koki vaikuttamisenmahdollisuutensa hyvin vähäisiksi. Mielestämme on toisaalta ymmärrettävää, että rehtori tukeutuu työntekijöihin, joilta hän saa palautetta ja tukea ajatuksilleen. Tällöin kuitenkin passiivisemmat tuntevat helposti jääneensä syrjään (Pöyhönen 1992, 87). Eräässä tapauksessa haastateltavan mielestä jo opettajainhuoneen pöytien asettelu loi pohjan kuppikuntien muodostumiselle.

Yhdessä tapauksessa haastateltava kertoi, ettei oikeastaan edes osaa aistia opettajainhuoneen kuppikuntia, vaikka niitä olisikin:

"Mä en välttämättä niitä tosiaan huomaa. Mä seilaan siinä vähän niinkun kaiken keskellä. Itse en koe kuuluvani mihinkään tällaseen ainakaan pysyvästi... Olen koko ajan kaikkien kanssa."

Kaksi haastateltavaa kertoi, ettei kuulu mihinkään ryhmittymään eikä ole juuri lainkaan tekemisissä opettajainhuoneen ryhmittymien kanssa. Nämä henkilöt saattoivat olla joko ainoita aineensa opettajia koulussaan tai sitten ainekollegan kanssa oli meneillään konflikti, joka esti yhteistyön ja muun kanssakäymisen, eikä muidenkaan opettajien kanssa oltu työn puolesta tekemisissä. Nämä henkilöt olivatkin yksinäisiä puurtajia, ja panostivat paljon aineenhallintaan ja opettamiseen. Mielestämme näissä tapauksista vaikutti siltä, että haastateltavat olivat tietoisesti valinneet eristäytyneisyyden, eivätkä välttämättä kärsineet siitä, vaikka klikin ulkopuolelle jättäminen voidaankin nähdä yhtenä kiusaamisen muotona. Kuitenkin muista eristäytyminen merkitsee usein yhteisen päätöksenteon hankaloitumista ja päätöksiin sitoutumattomuutta (Salo & Kuittinen 1998, 219). (Ks. myös Tasala 1997, 23-24)

Suurin osa haastateltavista kertoi olevansa tekemisissä kaikkien opettajien kanssa ainakin työn merkeissä. Toki kaikilta löytyi muutama hyvä ystävä kollegoiden joukosta, mutta he eivät välttämättä kokeneet kuuluvansa mihinkään kuppikuntaan. Lähes kaikki haastateltavat sanoivat, etteivät kuulu mihinkään ryhmittymään, mutta ilmaisivat muussa yhteydessä olevansa enemmän tekemisissä joidenkin tiettyjen opettajien kanssa.

Haastateltavat eivät kokeneet kuppikuntia negatiivisena ilmiönä, vaikkakin ne liitettiin usein yhteisten asioiden päättämiseen pienissä klikeissä. Eräs haastateltavista olikin sitä mieltä, että klikit eivät vaikuta opettajainhuoneessa kielteisesti muutoin, kuin jos niiden välillä on vihamielisyyttä. Mielestämme suuressa ryhmässä klikit ovat yksilölle tarpeellisia. Toisistaan irrallaan olevat kuppikunnat haittaavat kuitenkin yhteistyötä muiden aineiden opettajien kanssa ja lisäksi ne hankaloittavat yhteistä päätöksentekoa ja sitoutumista (ks. Salo & Kuittinen 1998, 219; Schein 1993, 49-50).

Kuppikuntien syntyminen riippuu ehkä eniten siitä, kuinka suuri työyhteisö on. Suuressa ryhmässä yksilöt hakevat turvallisuutta pienemmästä ryhmästä. (Mäkinen 1997; Perkka-Jortikka 1994, 12)

"Mutta jos joku suljetaan ulkopuolelle, niin silloin luulen, että tilanne heijastuu koko opettajakuntaan."

"Valitettavasti valtaosa ei halua vaikuttaa... "

Haastateltavat liittivät opettajainhuoneen rooliin yleisesti päätöksentekoon ja siinä ilmenevään valtapeliin. Heidän mielestään roolit näyttivät jakautuvan yhteisten päätösten teossa iän, viran vakinaisuuden tai persoonan vahvuuden mukaan. Kuten aikaisemmin ryhmän toimintaa käsitellessä (luku 3.1.2) on tullut esille, virallisen valtajärjestelmän puuttuessa opettajainhuoneen valta ja vaikutusmahdollisuudet jakautuvat usein epävirallisesti. Vaikutusvalta keskittyy tiedostamattomasti usein karismaattiselle ja näkyvälle henkilölle. Haastatteluiden perusteella yhtenä perusteena mielipiteiden painoarvolle tuntui olevan se, kuinka suosittu ja arvostettu kyseisen opettajan aine oli. Kaiken kaikkiaan vaikutusvaltaiset roolit näyttivät jakautuvan opettajainhuoneissa epävirallisesti. (myös Jauhainen & Eskola 1994, 125; Hämäläinen & Sava 1989, 62)

Haastatteluista kävi ilmi, että opettajainhuoneiden päätöksentekoon osallistuivat yleensä aina samat henkilöt. Yhdessä tapauksessa haastateltava näki päätösten tekijät ihmisinä, jotka haluavat käyttää valtaa, mutta yleensä suurempana ongelmana nähtiin se, että opettajat eivät osallistu yhteisistä asioista päättämiseen ja ovat myöhemmin nurisemas-

sa tehdyistä päätöksistä. (myös Salo & Kuittinen 1998, 219) Opettajainhuoneessa ei ole selkeästi määriteltyjä rooleja liittyen esimerkiksi päätöksentekoon. Päätöksenteossa syntyneet ristiriidat ovat usein seurausta ristikkäisistä rooliodotuksista ja jäsentymättömistä rooleista, jotka ovat tyypillisiä ammateissa, joissa työ on vaihtelevaa ja itsenäistä.

Suurin osa haastateltavistamme pyrki vaikuttamaan työyhteisössään yhteisiin asioihin ja kertoi olevansa aktiivisesti mukana koulun toiminnassa ja järjestötoiminnassa. Joukosta löytyi kuitenkin myös pari henkilöä, jotka eivät olleet halukkaita osallistumaan päätöksentekoon. He kertoivat keskittyvänsä oman työnsä hoitamiseen ja näkivät roolinsa opettajainhuoneessa lähinnä asiantuntijoina.

Päätöksiin vaikuttamisessa ei kaikissa tapauksissa riittänyt opettajan oma aktiivisuus: joskus yksilöiden mielipiteillä ei johdon mielestä tuntunut olevan merkitystä. Useaan otteeseen tuli esille, että opettajainhuoneen päätökset tehdään pienessä klikissä, vain muutaman henkilön mielipiteillä oli merkitystä. Vaikka kaikilla opettajilla onkin periaatteessa yhtä suuri vaikuttamisen mahdollisuus, keskittyy valta mielestämme usein muutamille harvoille yhteisön jäsenille.

8.8 Teema VIII: Opettajan työ ja kiusaaminen

"Opettajat kuvittelevat olevansa superihmisiä, lähes puolijumalia..."

Opettajiin kohdistuu mielestämme monesti odotuksia, joiden mukaan hänen tulisi olla kaikin tavoin esimerkillinen. Usea haastateltavammekin nosti esille käsityksen opettajien ehdottomasta asiantuntijuudesta ja kaikkietävyyydestä. Opettajilta odotetaan korkean moraalin ohella hyvää käytöstä ja sivistyneisyyttä. Opettajan ammattiin liittyy käsityksiä ja stereotyyppisiä odotuksia, jotka luovat paineita toimia niiden mukaisesti. Monesti totutuista toimintamalleista poikkeaminen herättää muissa paheksuntaa. Sekä yhteiskunta että opettajat itse, osin tiedostamattaan, asettavat opettajien toiminnalle ja persoonalle odotuksia ja stereotypioita (luku 2.1.1).

Karjalaisen (1991) näkemys siitä, että opettajien pedagoginen johtaminen on vaikeaa, on osaltaan verrattavissa opettajuuden stereotyyppisiin käsityksiin, kaikkietävyteen ja aina oikeassa olemiseen. Jokainen uskoo pystyvänsä hoitamaan työnsä itsenäisesti ja paremmin kuin muut. Kuitenkin tämän kaikkietävyyden taustalla on epävarmuus, joka on seurausta opettajainhuoneesta vaikuttavasta ammattitaidon myytistä. Säilyttääkseen kuvan omasta ihanteellisesta opettajuudesta ongelmat pyritään peittelemään ja johtajan neuvot ja ohjaaminen koetaan uhkana synnynnäiselle ammattitaidolle. (Myös Karjalainen 1991, 90)

"Meidän pitäisi muka olla parempia ihmisiä."

"Varmaan takana on käsitys siitä, että opettajat ei saa olla erilaisia... Ihanneihminen tietää kaiken"

Karjalaisen (1991) mukaan apua omiin työn ongelmiin ei juurikaan pyydetä ja opettajat pyrkivät selviytymään yksin, sillä myytti kaikkivoivasta opettajasta ei salli heikkouksien myöntämistä. Ongelmien tai epävarmuuden myöntäminen nähdäänkin helposti osoituksena ammattitaidon puutteesta. Karjalaisen mukaan opettajien keskuudessa vallitsee myyttinen käsitys siitä, että opettajan ammattitaito perustuu luontaiselle kyvylle, jota ei voi oppia. Työssä olevien ongelmien paljastuminen tuntuisi suoralle osoitukselle siitä, että ongelmat ovat korjaamattomia ja kertoo soveltumattomuudesta alalle. (Ks. Karjalainen 1991, 47-50)

"Kun mä pyysin apua niin musta tehtiin avuton...vaikka kysyminen yleensä nähdään hyvänä asiana niin kohta se nähtiinkin huonona."

Kolme haastateltavista totesi, että opettajainhuoneessa saa apua ongelmiin, jos sitä tarvitsee. Aluksi moni sanoi, että opettajat puhuvat ongelmistaan ja se on yleisesti hyväksyttyä, toisin kuin onnistumisista kertominen. Kuitenkin keskustelujen edetessä tuli usein ilmi, että ongelmat, joista keskustellaan, ovat hyvin pinnallisia. Usein ongelmista puhuminen onkin yleistä valittamista oppilaista ja opettajan ammatista. Harvassa opettajainhuoneessa pystyttiin käsittelemään todellisia työhön liittyviä henkilökohtaisia ongel-

mia, jotka liittyisivät esimerkiksi työrauhaongelmiin tai omaan epävarmuuteen. Suurimmassa osassa tapauksia opettajainhuoneista puuttui avoimuus ja luottamus, yksityisasiasta vaiettiin.

"Olla suosittu on tavallaan osoitus ammattitaidosta"

"Kasvojen menetys ja oikean ihmisen paljastuminen heikkouksineen on kuoleman vaarallista"

"Olen opetellut vaikenemaan, sillä olen todennut, että jos esimerkiksi kerron vaikeuksista jonkun oppilaan kanssa, myönnän samalla olevani huono opettaja, koska en hallitse tilannetta."

Viisi haastateltavaa toi esille sen, että opettajat hoitavat hyvin itsenäisesti työnsä luoksaan ja yhteistyö on melko vähäistä. He päättävät itse, mitä ja miten opetetaan, eikä ulkoista kontrollia juuri ole. Eräs haastateltavistamme oli sitä mieltä, etteivät opettajat aina edes tunne opetussuunnitelmaa, mikä johtaa siihen, että opetuksen taso vaihtelee ja yhteisen kasvatuspäämäärän löytäminen opettajien kesken on vaikeaa. Kuten aikaisemminkin on todettu, myös hänen mukaansa opettajat loukkaantuvat herkästi, jos heidän toimintatapojaan kritisoidaan. (Ks. Karjalainen 1991, 90)

"Opettajat on arkoja ammattitaidostaan, koska koko ajan kaivataan uudistumista ja uusia tyylejä."

Sama haastateltava kertoi joskus kommentoivansa muiden opettajien opetusperiaatteita rohkeastikin ja pyrkivänsä pitämään yllä julkista ammatillista keskustelua. Se ei hänen mukaansa onnistu, sillä sitoutuminen mihinkään yhteiseen on huonoa. Tämä koskee hänen mukaansa koko koululaitosta. (myös Koskenniemi 1982, 215-218; Salo & Kuittinen 1998, 219)

Kuten Tarjamo (1979) toteaa, opettajan ammattiin liittyy valtaa, jota hänellä on mahdollisuus käyttää hyvinkin itsenäisesti. Tämä asettaakin heidän toiminnalleen suuren vastuun, sillä yksintyöskentelyn seuraukset voivat olla niin hyviä kuin huonojakin. (Tarjamo 1979, 10-11) Haastatteluissa opettajalla luokassaan oleva valta tuli esille moneen otteeseen. Muutama haastateltava näki sen heijastuvan myös opettajien keskinäisiin suhteisiin: *"Than samaa valtaa pyritään käyttämään työkavereihin kuin oppilaisiinkin."*

"Koulun tasapaino pitää yllä valtarakenteita, jotka luovat turvallisuutta niille, jotka ovat tottuneet tällaiseen ilmapiiriin"

"Opettajan valta luokassa on aivan suunnaton...samalla tyylillä hän ajatteli varmaan raivata minutkin pois"

Yksi haastateltavista oli sitä mieltä, että opettajan ammattiin hakeutuu helposti ihminen, joka ei kykene yhteistyöhön aikuisten kanssa. Mielestämme on mahdollista, että vallanhalu voi olla joillekin yksi motiivi hakeutua opettajan ammattiin. Lasten kanssa on helppo toimia johtajana ja aikuisella on luonnollisesti enemmän sananvaltaa. Aikuisten kanssa opettaja on tasavertaisempi, mikä joskus saattaa unohtua ja he kohtelevat toisiaan samalla tavoin kuin luokassa oppilaitaan. Esimerkiksi opettajamainen neuvova ja komentelevakin tyyli siirtyy helposti luokasta kollegojen keskinäiseen kommunikointiin. Opettajille luontainen mielipiteiden ehdoton ilmaisu johtuu myös suurelta osin ammattitaidon myytistä seuraavan yksityisyyden säilyttämisen tarpeesta (Karjalainen 1991, 98-99).

"Akateemisen alan ihmisten pitäis olla sivistyneitä, hyvin koulutettuja, ihmissuhdetyöntekijöitä...on ollut yllätys että tältäkin alalta löytyy näin räikeitä tapauksia"

"Osaamme loukata hienovaraisen ilkeästi, todella pirullisesti."

Haastateltavat nostivat esiin ristiriidan siinä, että vaikka opettajan tulisi pystyä tunnistamaan ja selvittämään koulukiusaamista, kiusaamista omassa työyhteisössä ei kuitenkaan ole helppo myöntää. Mielestämme kiusaamisen myöntäminen veisi pohjan pois käsitykseltä, jonka mukaan opettaja on virheetön.

"Kiusaaminen on häpeällistä ja kuvaa ihmisen heikkoutta. Heikkoutta ei haluta paljastaa."

Käsittelimämme kiusaamistapaukset ovat esimerkkejä opettajien käyttämistä kiusaamisen tavoista ja kuvastavat myös niitä syitä, jotka ovat johtaneet kiusaamiseen. Moni kiusaamistapaus olisi voinut tapahtua muissakin ammattiryhmissä, mutta niistä löytyi mielestämme myös sellaisia piirteitä, jotka olivat juuri opettajan ammatille ominaisia.

Kysyimme haastateltavilta, mikä työpaikkakiusaamisessa on ominaista opettajille: mitä keinoja opettajat käyttävät kiusatessaan ja miten voi "parhaiten" loukata ja nöyryyttää opettajaa. Esimerkit löytyivät luonnollisesti heidän omista kokemuksistaan, jotka olivat päällimmäisinä ajatuksissa. Osalle oli vaikea ajatella asiaa laajemmin koko opettajaammattikuntaa koskien. Muutamia esimerkkejä ja ajatuksia kuitenkin nousi esille.

"Opettaja on kiusaajana taitava. Hän osaa asettua toisten yläpuolelle ja nitistää juuri heikoimmasta kohdasta kiusattavansa."

Yleisesti oltiin sitä mieltä, että opettaja osaa kiusata taitavasti, sillä hän on sosiaalisesti ja verbaalasti lahjakas. Lisäksi psykologian- ja ihmistuntemuksen ajateltiin tukevan kiusaajaa ja antavan tälle enemmän tehokkaita keinoja henkisen väkivallan harjoittamiseen. Erään haastateltavan mukaan opettaja osaa myös peitellä hyvin jälkensä. Tasala onkin kuvannut osuvasti kiusaajan pyrkimystä vaikuttaa muiden silmissä reilulta ja ystävälliseltä. Kiusaaja on usein mestari saadessaan kiusatun puolustautumisen näyttämään sosiaalisesti huonolta. (Ks. Tasala 1997,52-54)

"Kaikki on sellasta hyvin vellovaa, ei saa koskaan mistään kiinni silleen konkreettisesti. Se on sellasta piikittelyä, semmosta niinkun akateemista kiusaamista... tää on silleen piilossa ja ovelaa"

"Osaamme loukata hienovaraisen ilkeästi, todella pirullisesti. Systemaattista ja älyllistä, suunniteltua kiusaamista"

Tutkimuksessa oli yleistä, että rehtori oli osallisena kiusaamisessa. Näissä tapauksissa rehtori käytti valtaansa esimerkiksi vaikuttamalla alaistensa lukujärjestyksiin ja tuntimääriin. Haastateltavien mukaan rehtorin keinoja ovat esimerkiksi hankalien työskentelyolosuhteiden luominen alaisille, kuten ikävät lukujärjestykset, opetustilojen saannin vaikeuttaminen, hän voi olla antamatta opettajalle tämän haluamia aineita, eikä laske koulutuksiin yms. Näin hän pystyy vaikuttamaan jopa opettajan palkkaukseen.

Lähes kaikki haastateltavat kokivat kiusaamisen olevan esimerkiksi aineen väheksyntää ja erityisesti toisen ammattitaidon vähättelyä tai kyseenalaistamista. Myös toisten opettajien ja erityisesti oppilaiden kuullen nolaaminen koettiin loukkaavana ja alentavana. Opettajien arkuus ammattitaidostaan nousi esille useaan otteeseen. Nykyään opettajiin kohdistetut paineet kouluttautumiseen ja itsensä kehittämiseen ovatkin suuret, ja nuorien opettajien uudet tiedot herättävät helposti ärtymystä ja pelkoa vanhemmissa opettajissa. Tämä saattaa osaltaan kiristää opettajien välejä, sillä toisen osaamista ei välttämättä osata pitää koko työyhteisölle tärkeänä, vaan se nähdään omana heikkoutena. Pelko oman aseman menetyksestä saa usein reagoimaan hyökkäävästi ja puolustautumaan koettua uhkaa vastaan.

Kaksi haastateltavaa näki opettajat ihmisinä, joiden on koko ajan korostettava omaa pätevyyttään ja oppiarvoaan. Oma aine on tärkein ja sitä puolustetaan henkeen ja vereen. Haastateltavien mukaan myös ammattitaidon kyseenalaistaminen oli herkkä alue, yleensäkin opetusperiaatteisiin puuttuminen ja niistä keskustelu koettiin vaikeaksi. Moni mainitsi oman osaamisensa ja halukkuutensa kouluttautumiseen osasyiksi kiusaamiseensa. Se, mitä haastateltavat kokivat kiusaamiseksi, ovat hyvin verrattavissa aikaisemmin tutkimuksessa esitettyihin Karjalaisen näkemyksiin opettajainhuoneen myyttisestä kulttuurista ja toimintaa ohjaavista piilonormeista (Karjalainen 1990;1991).

"Minusta tuntuu, että siinä on kateutta ja tätä, että ihan kuin häneltäkin vaadittaisiin uudistumista. Hän itse varmaan kokee, että on jäänyt kakkoseksi."

Opettajayhteisöjen on kaikkien haastateltavien mukaan erittäin vaikea myöntää kiusaamista keskuudessaan. Tämä liittyy heidän mielestään juuri käsityksiin opettajan täydellisyydestä ja siihen, että opettajien pitäisi olla niitä ihmisiä, jotka selvittävät oppilaiden kiusaamista ja ovat siten kiusaamisen yläpuolella. Kun sama ilmiö esiintyy opettajien itsensä keskuudessa, sitä on luonnollisesti vaikea myöntää, eikä sitä edes välttämättä työyhteisössä edes tunnisteta.

"Yleensä halutaan selittää asiat parhain päin. Meillä on hyvä ilmapiiri ja että meillä on kivaa"

"Mun prosessista ei koskaan julkisesti puhuttu, eikä varmaan koskaan puhutakaan."

Randall (1996) toteaa, että työpaikkakiusaamisen syynä pidetään usein kateutta. Myös tässä tutkimuksessa usean haastateltavan mielestä myös opettajien kiusaamiseen liittyy kateutta. Ollaan kateellisia esimerkiksi oppilaiden suosioista, innokkuudesta ja itsensä kehittämisestä. Kateuden kohde ei aina ole todellinen vaan se on enemmänkin kateellisen ihmisen kuvitelmaa (Randall 1996, 122). Kiusaamistilanne saattaa alkaa mistä vaan, kun työpaikalla on kateutta.

"Kateus on varmaan aika yleistä. Opettajat tietää varmasti toistensa suosion oppilaiden silmissä."

Vaikka kateus voi monesti olla kiusaamisen taustalla, mielestämme se on kiusatulle helppo syy. Kateuden koetaan usein johtuvan ainoastaan kateellisen ihmisen heikkoudesta. Ajatteleamalla kiusaamisen johtuvan ainoastaan kateudesta, kiusattu voi sulkea syyn pois itsestään ja tuntea olevansa oikeassa ja kiusaamisen yläpuolella.

Haastateltaville oli yhteistä se, että he olivat haastattelutilanteessa asiallisia, rationaalisia ja kertoivat asioista selkeästi ja harkitusti. Voisi olettaa, että henkilökohtainen aihe, jossa itse kokee kärsineensä vääryyttä ja johon liittyy voimakkaita negatiivisia tunteita, aiheuttaisi haastattelutilanteessakin tunteenpurkauksia, ja kerronta olisi epä johdonmukaista. Mielestämme haastateltavat olivat miettineet ja järkeistäneet asioita paljon. Tapahtumat eivät enää aiheuttaneet tunnereaktioita. Vaikeita asioita on helpompi käsitellä, kun ne järkeistetään ja tarkastellaan syitä, seurauksia ja tapahtumia puhtaasti järjellä.

Haastattelujen aikana oli havaittavissa, että haastateltavat olivat välillä epävarmoja siitä, oliko heidän tapuksensa haastattelijoiden mielestä juuri aiheeseen sopiva, ja voiko heidän kertomiaan tilanteita pitää kiusaamisena. Kiusaamistilanteet ovat subjektiivisia kokemuksia, ja kun niistä kerrotaan ääneen ulkopuoliselle henkilölle, ne saattavat kuulostaa liioitelluille ja osittain kuvitelluille, jopa kertojan itsensä mielestä. Tapahtumia on vaikea selittää järjellä. Moni kysyikin, onko hänen tapuksestaan hyötyä tutkimukselle. On hyvin luultavaa, että osa haastatelluista haki vahvistusta omille ajatuksilleen.

Selkeä seuraus pitkään jatkuneesta henkisestä väkivallasta oli kaikissa tapauksissa masennus. Masennuksesta selviytyäkseen pyrkiessään sisäiseen eheyteen, yksilö puolustautuu järkeistämällä tilanteen ja kieltämällä koko asia ja sen vakavuus. Kieltäminen voi myös näkyä käsitellessä tapaukseen johtaneita syitä. Oma osuus tapahtumiin monesti kielletään. Jatkuva järkeistäminen ja vihan tukahduttaminen eivät kuitenkaan poista ongelmaa ja pahaa oloa lopullisesti, vaan saattavat pidemmän päälle aiheuttaa ylireagointia asioihin, ja hallitsemattomia tunteenpurkauksia.

8.9 Tapauskuvaukset

Olemme valinneet tutkimusaineistostamme kaksi erilaista, mutta samalla tyypillistä opettajien kuvausta työpaikkakiusaamisesta. Tarkoitus on niiden avulla selventää kokonaiskuvaa kiusaamistilanteista. Tapaukset esittelevät miehen ja naisen kiusattuna. Toisessa tapauksessa kiusaajana on rehtori, toisessa kollega. Lisäksi tapaukset ovat esimerkkejä sekä aineenopettajien että ala-asteen opettajien työympäristöistä ja vaikuttamisen mahdollisuuk-

sista. Myös kiusaamisen kesto ja siihen reagoimisen nopeus ja tavat ovat tapauksissamme erilaisia.

ARTO

Arto toimii matemaattisten aineiden opettajana yläasteella. Hän on hieman alle 50-vuotias perheenisä. Arto on persoonallinen ja näkyvä henkilö, ja poikkeaa myös ulkonäöltään ikäisistään. Hän on yhteiskunnallisesti aktiivinen ja uskaltaa ilmaista mielipiteensä välittämättä muiden reaktioista tai siitä, mitä he hänestä ajattelevat. Arto itse kertoo olevansa herkkä ihminen ja esimerkiksi armeija-aikanaan hän koki hyvin voimakkaasti, ettei armeija sopinut hänen periaatteisiinsa. Se herätti hänessä hyvin voimakasta ahdistusta, minkä vuoksi hänen täytyi hakea apua. Tämän johdosta hän nykyään tunnistaa alkavan ahdistuksen itsessään nopeasti ja tietää, ettei sitä voi jättää huomioimatta. Muuten hän ei kiinnitä huomiota siihen, mitä muut hänestä ajattelevat. Arto kertoo olevansa toisinajatteli- ja melkein joka asiassa. Opettajankokouksissa hän esittää runsaasti puheenvuoroja ja kritiikkiä ja puhuu myös opetuksen periaatteista. Hän kertoo puuttuneensa jopa toisten opettajien kasvatuseriaatteisiin, mikä on saattanut herättää työyhteisössä varauksellisuutta. Hänellä on kuitenkin vankka ja hyväksytyt asema opettajainhuoneessa. Muut tuntuvat kunnioittavan hänen avoimuuttaan ja rohkeuttaan. Opettajana hän kertoo kehittävänsä itseään ja pyrkivänsä uudistumaan työssään ja seuraamaan aikaansa. Oppilaiden kanssa hän haluaa tehdä yhteistyötä ennemminkin kuin toimia tiedon siirtäjänä. Hän arvostelee voimakkaasti sitä, etteivät opettajat pysty mukautumaan uudistuksiin, eivätkä ole tietoisia opetussuunnitelman muutoksista. Lisäksi kollegojen sitoutuminen yhteisiin opettajakunnan päätöksiin ja kasvatuksellisiin periaatteisiin on hänen mielestään huonoa.

Arton kiusaamiskokemuksen juuret ovat hänen mukaansa pitkällisessä hänen ja saman aineen mieskollegan välisessä peruserimielisyydessä liittyen niin kasvatukseen kuin persoonien erilaisuuden aiheuttamiin konflikteihin. Tämä on ollut koko 15-vuotisen yhteisen historian ajan molempien tiedossa. Tilanne on hankala, sillä koulussa ei ole muita saman aineen opettajia kuin he kaksi. Myös kollega on Arton mukaan opettajien keskuudessa näkyvä ja vahva persoona. Muidenkin opettajien kanssa hänellä on ollut konflikteja ja hänet tiedetään hankalana yhteistyökumppanina usealla taholla. Opettajainhuoneessa hän esiintyy kovaäänisenä kertoen vitsejä yms. Oppilaiden keskuudessa hänestä ei pidetä tiukan kurin ja esim. korkeiden arvostelurajojen vuoksi. Hän pitäytyy vanhoissa opetusmenetelmissä, eikä vaivaudu yhteistyöhön eikä muuttamaan omia tottumuksiaan.

Kiusaaminen ilmeni niin henkilökohtaisena syrjintänä ja väheksyntänä kuin konkreettisina tekoina. Esimerkkeinä näistä tilanteista ovat mm. parin vuoden mittainen kausi, jolloin heidän välillään vallitsi täydellinen puhumattomuus. Kollega mm. syytti Artoa opetusvälineiden varastamisesta. Muutenkin opetusvälineiden käytöstä oli jatkuvasti ongelmia. Kollega piti tavaroita lukituissa kaapeissa, ja piti niitä kuin omiaan. Tämä vaikeutti Arton työskentelyä huomattavasti.

Aikaisemmin he olivat pystyneet keskustelemaan asioista yleisellä tasolla. Kumpikin tiesi, mitä aiheita tulee vältellä. Tilanne kärjistyi vasta monen vuoden erimielisyyksien jälkeen: Vuoden 1997 keväällä koulussa tehtiin seuraavan vuoden tuntijakoa. Arton mielestä koulussa ei ollut oikeudenmukainen tuntijako hänen aineessaan, kollegalla oli tunteja paljon ja hänellä vähän. Hän kirjoitti rehtorille sähköpostiviestin, jossa hän kritisoi tuntijakoa ja samalla lausui oman mielipiteensä kollegansa opetusmenetelmistä. Hän toivoi viestin pysyvän luottamuksellisena. (mainitsi herkkyydestä tuossa tilanteessa)

Tämän tapauksen jälkeen Arto huomasi kollegansa käytöksen muuttuneen häntä kohtaan tylyksi ja välinpitämättömäksi. Hän ei edes tervehtinyt tai onnitellut merkkipäivänä muiden opettajien tapaan. Muiden kanssa hän sen sijaan kommunikoi entiseen tapaan. Syyksi kollegansa käytökseen Arto epäili aluksi, että tämä oli lukenut em. sähköpostiviestin. Myöhemmin hän perui epäilystään.

Arto ei välttämättä suhtautunut kollegansa toimiin arkaillen vaan oli valmis konkreettisiin vastavetoihin. Hän pyrki toteuttamaan opetustaan materiaalin panttauksesta huolimatta. Hän mm. mursi kaappien ovet saadakseen tarvitsemansa välineistön. Kiusaaminen vaikutti kuitenkin olennaisesti Arton työntekoon, sillä herkkänä ihmisenä hänellä oli keskittymisvaikeuksia ja ahdistuneisuutta. Tapahtumat vaivasivat hänen mieltään jatkuvasti.

Lopulta Arto oli valmis kääntymään ulkopuolisien auttajien mm. lääkärin ja työsuojeluvaltuutetun puoleen. Arto koki kärsivänsä ahdistuksesta. Ahdistuksen lievittämiseksi Arto sai kahteen otteeseen sairauslomaa, vaikka myönsi, ettei niillä varsinaista tilannetta selvitetty. Palattuaan ensimmäiseltä lomalta töihin voimakas ahdistus palasi heti ensikohtaamisesta kiusaajan kanssa. Rehtorin suhtautuminen Arton ongelmaan oli pahoitteleva ja tämä myönsi Arton olevan ns. työyhteisön sijaiskärsijä. Todellisiin toimiin rehtori ei kuitenkaan osannut tai uskaltanut ryhtyä. Asioita ryhdyttiinkin viemään eteenpäin työsuojeluvaltuutetun avulla. Hänen kanssaan asiaa käsiteltiin järjestämällä kolminkeskinen keskustelutilanne kollegan kanssa. Tässä palaverissa ´ylitettiin silmiin katsomisen kynnyks'. Kaikki tiesivät, mistä oli kysymys ja kollegakin yritti ymmärtää Arton tilannetta, vaikka hänen mielestään mitään tarkoituksellista ei ollut tapahtunut ja kysymys oli pelkästä väärinkäsityksestä. Arto kykeni kuitenkin tämän keskustelun seurauksena palaamaan töihin. Vaikka välit ovat entisellään, hän itse on voittanut ahdistuksensa ja hoitaa työnsä.

Arton työyhteisö osoitti tukeaan hiljaisesti, tunnettiinhan kollega yleisesti hankalana persoonana. Arto puolestaan oli saavuttanut opettajien keskuudessa aseman, joka salli hänen ilmaista hyvinkin rajuja mielipiteitä ja ottaa kantaa arkoihinkin aiheisiin. Tosin opettajien keskuudessa kyettiin yleisesti keskustelemaan vain vähämerkityksisistä asioista. Kommunikointi oli lähinnä pintapuolista päivittelyä. Opettajainhuoneessa oli Arton mukaan erilaisia ryhmittymiä, mutta hän itse ei omien sanojensa mukaan kuulunut mihinkään niistä pysyvästi vaan toimii kaikkien kanssa. Toimintaa opettajien keskuudessa hän kuvailee yleisesti avoimeksi. Päätöksenteossa ja vaikuttamisenhalussa Arto ja kollega ovat opettajainhuoneen näkyvimmit henkilöt. Muut opettajat vetäytyivät hyvin mielellään, vaikkakin ovat usein nurisemassa tehdyistä päätöksistä. Tästä seuraa Arton mukaan suurta sitoutumattomuutta yhteisiin asioihin ja päätöksiin. Tämä ongelma on hänen mielestään yleinen opettajayhteisöissä.

Rehtorin puuttumattomuutta voisi selittää se, että Arto kuvailee häntä ja hänen johtamistyylinsä sekavaksi ja epäselväksi. Hänellä oli tarve miellyttää kaikkia ja päätöksissään hän pelkäsi astuvansa jonkun varpaille. Hänellä ei ollut tarpeeksi kykyä ja auktoriteettia selvittää tällaisia tilanteita.

Arton selkeä näkemys kasvatuksen periaatteista ja erityisesti sen esille tuominen ja keskustelun herättäminen työyhteisössä ovat osaltaan vaikuttaneet erimielisyyksien syntymiseen. Taustalla on ollut Arton ja kollegan erilaisuus, mikä on osaltaan estänyt heidän yhteistyönsä. Lisäksi ongelmana oli, että he olivat koulussaan ainoat aineensa

opettajat. Kollega on saattanut nähdä omaa työtään kehittävän Arton uhkana omalle ammattitaidolleen. Koska vain he kaksi toivat mielipiteitään julki opettajainhuoneessa, on saattanut syntyä kilpailuasema vaikuttamisen ja vallan suhteen. Arton kertoman mukaan kollega oli myös vähemmän pidetty sekä oppilaiden että opettajien keskuudessa.

Arton ja kollegan mielipide-eroavaisuudet olivat olleet kummankin tiedossa jo vuosia, mutta uskomme, että vasta pelko sähköpostiviestin ilmitulosta sai Arton kiinnittämään enemmän huomiota kollegan käytökseen. Kuten Arto itsekin kertoo, hän on saattanut jossain määrin ylireagoida kollegan välinpitämättömyyteen, etenkin kun tämä kommunikoi muiden kanssa normaalisti. Arto kuvasi itseään mieheksi erityisen herkäksi ja kertoi puhuvansa tunteistaan avoimesti eikä häpeile kääntyä ulkopuolisen avun puoleen: "minulle tää kynnyks mennä puhumaan on varmaan matalampi". Tähän vaikutti osaltaan Arton aikaisemmat ahdistavat kokemukset, joiden vuoksi hän helposti tunnistaa itsessään alkavan pahan olon ja hankkii apua. Uskomme, että miesten on yleensä vaikea myöntää omaa ahdistustaan ja hakea ulkopuolista apua. Arto on tässä mielessä poikkeus. Hän kertoi puhuvansa esimerkiksi yksityisasioistaan jopa päivänavauksissa ja oli sitä mieltä, että tarve kulissin säilyttämiseen on turha. "Mä oon huomannut, että entistä paremmin säilyttää kasvonsa, kun uskaltaa joskus menettää ne."

PIRJO

Pirjo on vähän yli kolmekymppinen perheellinen ala-asteen luokanopettaja. Hän kuvaa itseään työpaikallaan aktiiviseksi osallistujaksi ja temperamenttiseksi vaikuttajaksi, joka suuttuu herkästi, mutta leppyy heti. Hän pyrkii avoimuuteen, eikä suostu ´näyttelemään´ mitään mielentilaa vaan sanoo ääneen, jos jokin painaa hänen mieltään. Ammatissaan hän on aina viihtynyt paitsi nykyisessä koulussaan. Erityisen kiinnostunut Pirjo on musiikista ja haluaa mielellään toteuttaa osaamistaan mahdollisimman täysipainoisesti.

Kiusaaminen alkoi Pirjon kohdalla noin vuoden kuluttua hänen kouluun tulostaan miesrehtorin taholta. Tämä oli jo alussa halunnut rajoittaa Pirjon innostusta musiikin opettamiseen vedoten siihen, että heillä oli musiikissa opettaja, joka tosin ei näitä tunteja halunnut pitää. Pirjolle tarjoutui kuitenkin tilaisuus vetää musiikkikerhoa, joka lähtikin pyörimään hyvin. Rehtorin taholta oli alun alkaen penseä suhtautuminen esim. kerhon musikaaliesityksiä kohtaan. Hän ei antanut mitään palautetta, saati vaivautunut tutustumaan kerhon toimintaan. Myöhemmin Pirjo hoiti musiikkiprojekteja enemmänkin, mutta rehtorin suhtautuminen kehittyi koko ajan negatiivisempaan suuntaan kärjistyen ehdotukseen, jossa hän halusi musiikkiin Pirjon sijasta tuntiopettajan. Pirjon mukaan rehtori olisi valmis antamaan musiikin tunteja kenelle muulle tahansa, jopa sijaiselle, muttei hänelle. Joka vuosi hän joutuu uudelleen pyytämään musiikkia itselleen, vaikka on talossa ainoa, joka niitä haluaa. Rehtorin taholta Pirjo saa jatkuvasti kuulla nälvimistä, haukkumista ja vähättelyä. Hänen panostuksensa ei ole koskaan kehun arvoista ja vastaukset suoriin

kysymyksiin ovat saattaneet olla asiattomia. Rehtori on myös levittänyt juoruja hänestä koulun ilmapiirin pilaajana. Pirjo koki, että hän on rehtorin silmissä ilonpilaaja ja opettajainhuoneen syntipukki ja kaikki, mikä häneen liittyy ärsyttää rehtoria. Rehtorin tärkein keino kiusata on ollut tuntijaolla kiristäminen ja sen kautta palkkaukseen vaikuttaminen. Syy kiusaamiseen on Pirjon mielestä hänen omassa persoonassaan, jota rehtori ei voi sietää. Rehtori ei pidä siitä, että Pirjo on saanut koulussa jotain käyntiin, ilman että hänen apuaan on pyydetty. Rehtorilla on läheinen ystävä opettajien joukossa, jolla on henkilökohtainen syy olla pitämättä Pirjosta. Tällä opettajalla on myös erittäin voimakas vaikutusvalta rehtoriin. Pirjo arveleekin, että syrjinnän syyt saattavat liittyä myös hyvin henkilökohtaisiin asioihin.

Rehtori on varsin nuori ja ollut työpaikassaan yhtä kauan kuin Pirjokin. Johtamisessaan hän vaihtelee erilaisia tyylejä, eivätkä opettajat ole kovin tyytyväisiä hänen näennäisdemokraattiseen johtamistapaansa. Hänet nähdään lannistavana, vaikka hän korostaakin yhteishengen merkitystä. Kaiken kaikkiaan rehtori järjesteleee tärkeäksi näkemiään koulun asioita varsin omavaltaisesti. Minkäänlaista työnhajausta hän ei ole suostunut järjestämään vedoten siihen, että työpaikalla pystytään ratkaisemaan ongelmatilanteet itsenäisesti. Rehtori osoittaa harvoin kiinnostusta koskien opettajien työskentelyä. Toisaalta Pirjo muiden opettajien ohella näkee rehtorin miellyttävänä ja hyvänä opettajana, mutta kritisoi sitä, ettei hänellä ole johtamisessaan selkeää linjaa. Esim. kaupungin ylimmän johdon miellyttämisen Pirjo näkee osoituksena huonosta itsetunnosta ja epävarmuudesta. Vaikka rehtori ehkä tahtoisikin olla demokraattinen johtaja, ihmissuhdetaidot eivät häneltä luonnistu.

Aluksi Pirjo reagoi tapahtumiin naureskellen. Hän uskoi kaiken ajan myötä korjautuvan. Ongelmien jatkuessa hän huomautti asiasta rehtorille, joka kahden kesken kielsi kaiken ja kertoi kaiken olleen tahatonta. Sama käytös kuitenkin jatkui. Joskus Pirjo on päättänyt muuttaa suhtautumistaan rehtoriin positiiviseksi ja kannustavaksi, mutta kun sanottavaa tulosta ei ole ilmennyt, nämä yritykset ovat jääneet lyhytaikaisiksi. Sen jälkeen, kun Pirjo kuuli, että häntä syytettiin koulun huonosta ilmapiiristä, hän päätti, että käy valittamassa opetuspäällikölle vaihtoehtonaan joko uuden koulun etsiminen tai työnhajauksen järjestäminen.

Työyhteisö ei ole lähtenyt mukaan kiusaamiseen. Opettajat tukevat ja arvostavat toisiaan ja osallistuvat yhteistyöhön - koulussa on mukava työskennellä. Kuitenkin ehkä rehtorin johtamistyylin seurauksena yhteisössä vallitsee opettajien jakautuminen rehtorin suosikkeihin ja riviopettajiin. Rehtorin saapuessa opettajainhuoneeseen kommunikointi muuttuu. Vaikka perusilmapiiri onkin viihtyisä, yksityisasioista ei voi keskustella ja opettajien täytyy näytellä kunnollista, sillä ulkokultaiset moraalikäsitteet ja odotukset opettajien käyttäytymisestä ovat kovat. Ongelmista ollaan valmiita puhumaan voivotellen, mutta onnistumisia pyritään salaamaan. Joidenkin kohdalla suorutta arvostetaan, mutta esim. Pirjon kohdalla suoruu nähdään sivistymättömänä käytöksenä. Päätöksenteossa osa opettajista ei koskaan ota kantaa asioihin, osa myötäilee rehtorin linjaa. Vain muutama, Pirjo mukaan lukien, uskaltaa tuoda mielipiteensä esille, vaikkei niitä juuri koskaan noteeratakaan. Vain rehtorin suosimien opettajien mielipiteillä on todella merkitystä.

Pirjo oli haastattelutilanteessa erittäin avoin ja puhelias henkilö, ja hänen kuvauksensa omasta persoonallisuudestaan tuntui osuvan hyvin kohdalleen. Hänen innokkuutensa ja pirteytensä saattavat kuitenkin ärsyttää joitakin henkilöitä, etenkin hillitympiä ja vetäyty-

vämpiä kollegoita. Onnistumisen ilon avoin osoittaminen ja spontaanisuus oli ehkä joidenkin mielestä epäsoviva ja osoitti heidän mielestään kypsymättömyyttä. Hänen persoonansa ja taitonsa sekä omatoimisuutensa ovat saattaneet herättää kateutta.

Tässä tapauksessa on havaittavissa kiusaamisen kokemisen subjektiivinen luonne, sillä jotkut haastateltavan kuvaamat tilanteet oli ulkopuolisen vaikea yhdistää kiusaamiseksi. Se minkä uhri kokee kiusaamisena, ei välttämättä kaikkien mielestä ole osoitus henkisestä väkivallasta. Mielestämme jotkut Pirjon kertomista tilanteista saattavat myös olla seurausta hänen impulsiivisesta luonteestaan ja äkkinäisistä johtopäätöksistään. Esimerkiksi hän kertoi kuulleensa kanslistilta, että rehtori oli vihjannut jonkun olevan syytä koulun huonoon ilmapiiriin. Pirjo veti heti johtopäätöksen, että rehtori tarkoitti häntä. Kanslisti oli kuitenkin hänen mukaansa koulun pahin juorukello, eikä kovin luotettava henkilö. Tilanne on varmastikin herkistänyt hänet tuntemaan itsensä syntipukiksi pienestäkin vihjeestä ja seuraamaan rehtorin suhtautumista häneen yhä enemmän.

Pirjo kertoi panostavansa työhönsä erittäin paljon ja olevansa innostunut ammatistaan. Luonnollisesti kovasta työstä olisi mukava saada kiitosta ja palautetta. Juuri palautteen puutteen Pirjo koki vähättelynä ja kiusaamisena, vaikka rehtori onkin myöntänyt olevansa henkilö, jonka on vaikea antaa positiivista palautetta.

9 POHDINTA

Tässä luvussa esitetään aluksi tutkimuksen aineistosta saadut tärkeimmät tulokset. Opettajayhteisöissä esiintyvää työpaikkakiusaamista pyritään tulkitsemaan lisää aikaisemmin esitettyjen teorioiden kautta huomioiden samalla haastatteluissa esiintyvien kokemusten subjektiivisuus.

Tutkimus osoitti, että työpaikkakiusaamista esiintyy myös kouluissa ja se noudattaa opettajan ammattikulttuurille ominaisia piirteitä. Opettajien kiusaaminen on tutkimuksen mukaan verbaalisesti taitavaa ja huomaamatonta. Esimerkiksi opettajainhuoneen kommunikaatioon vaikuttava ammattitaidon myytti ja ammattiin liittyvät sanattomat vaatimukset vaikuttavat myös kiusaamisen tapoihin. Yleistä opettajien keskuudessa ovat sanattomat vihjaukset kollegan ammattitaidon puutteesta ja työpanoksen vähättely. Tutkimuksessa suurimmassa osassa tapauksia kiusaajaksi koettiin koulun johtaja. Johtajan toimintaan oltiin yleensäkin tyytymättömiä. Häntä pidettiin joko liian autoritäärisenä tai liian lepsuna, eikä hän pystynyt auttamaan kiusaamisen selvittelyssä.

Tutkimuksen opettajat pitivät kiusaamistapahtumaa pääasiassa kahden henkilön välisenä konfliktina, eivätkä kokeneet sen vaikuttavan erityisemmin muuhun työyhteisöön. Puolustajia työyhteisöstä ei kuitenkaan löytynyt. Nämä sivusta katsojat ovat kuitenkin esimerkiksi Salmivallin (1998) mukaan niin sanottuja hiljaisia kiusaajia (Salmivalli 1998, 47). Lähes kaikissa työyhteisöissä, joissa kiusaamista esiintyi, ei haastateltavien mukaan puhuttu ongelmista avoimesti. Näille yhteisöille oli tyypillistä myös selän takana puhuminen ja kuppikuntien muodostuminen. Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että opettajayhteisöjen on vaikea myöntää kiusaamista esiintymistä keskuudessaan.

Haastateltavat kokivat kiusaamisen syyksi etupäässä kiusaajan ongelmallisen persoonan. Kateus oli heidän mukaansa yleisin syy kiusaamiselle. Tutkimuksessa päädyttiin siihen, että opettajainhuoneen myyttinen kulttuuri on kuitenkin suuri syy kateuden kokemiselle, sillä kateus kohdistui etupäässä opetusmenetelmiin, oppilaiden suosioon ja erityisosaamiseen.

Kiusaaminen aiheutti uhreille niin psyykkisiä kuin psykofyysisiäkin oireita, jotka olivat samankaltaisia kuin esimerkiksi Leymannin (1986, 17) esittämät kiusaamisen seuraukset. Puolet haastateltavista oli ollut sairaslomalla kiusaamisen vuoksi.

Kuinka opettaja kiusaa?

Opettajainhuone on asiantuntijayhteisö, jossa jokainen sen jäsenistä on oman aineensa ja kasvatuksen asiantuntija (mm. Eklund 1992, 30, 41-42). Kuten tutkimuksissa on aikaisemmin tullut esille, asiantuntijuus on opettajille herkkä aihe ja siihen puuttuminen ja sen kyseenalaistaminen koetaan uhkana. Ammattitaitoa pyritään suojaamaan ulkoiselta arvostelulta todistelemalla omaa pätevyyttä ja soveltuvuutta opettajaksi. Opettajayhteisössä vallitseva avointa kommunikaatiota estävä ammattitaidon myytti näkyy virheiden peittelynä, yksinäisenä puurtamisena ja toisten menestymisen kadehtimisena. Ammattitaidon ja toisten työtapojen esille ottaminen, niihin puuttuminen, arvosteleminen ja vihjaileminen ovat opettajien kiusaamisessa tehokas ja yleinen keino saada uhri tuntemaan itsensä epävarmaksi. Tarttumalla toisten puutteisiin ja heikkouksiin kiusaaja pyrkii osoittamaan oman paremmuutensa.

Tutkimuksessamme nousi merkittävästi esille opettajan ammatin asiantuntijaluonne ja haastateltavillemmekin esimerkiksi aineen hallinta tuntui tärkeältä ammattitaidon kriteeriltä. Moni kiusattu koki oman ammattitaitonsa olevan kateuden aihe ja syy kiusaamiselle. He kokivat, että innostuneisuus työstä ja aktiivinen itsensä kehittäminen ärsytti kollegoita.

Opettajien kiusaamista voidaan sanoa sivistyneeksi kiusaamiseksi, sillä se on hienovaraisen epäsuoraa ja suunniteltua. Kiusaamisen keinona käytetään taitavasti muotoiltuja ilmaisuja, joita muiden kuin kiusatun on vaikea ymmärtää loukkauksiksi. Opettajien kommunikaatiosta näkyy myös heidän tapansa ilmaista asiat ehdottomasti ja jyrkästi. Tällainen kommunikointi heijastaa opettajan roolia luokassa, jossa hän on oppilaille auktoriteetti ja ilmaisee asiat usein komennoin ja kielloin. Tämä kommunikointitapa siirtyy helposti myös opettajainhuoneeseen, jossa kollegan "komentelua" ei hyväksytä, vaan se koetaan ikävänä määräilynä ja ilmapiiriä haittaavana. Ammattitaidon myyttien yhteydessä mainittu *sanominen* suojaa *synnynnäisyyden* myyttiä ja pitää kollegat poissa reviiriltä. Näin *yksityisyys* säilyy. (Mm. Karjalainen 1991, 96-99; Salo & Kuittinen 1998, 218-219)

Opettajiin kohdistuvat stereotypiat ja sanattomat vaatimukset ovat usein kiusaajan aseita. Kaikilla on käsitys siitä, millainen on hyvä opettaja ja kuinka hänen tulisi käyttäytyä. Opettajalta vaaditaan täydellistä moraalialia ja nuhteettomuutta työssä ja yksityiselämäs-

sä. Jos opettaja on poikennut näistä raameista, kiusaajan on helppo käyttää virheitä hyväkseen toisen opettajan mustamaalaamisessa. Muun muassa alkoholinkäyttö, yksityiselämän ongelmat ja työssä tehdyt virheet esiintyivät tutkimuksessamme esimerkkeinä asioista, joihin kiusaaja puuttuu. Opettajaa on helppo lannistaa pienillä vihjauksilla, joiden uhri kokee kyseenalaistavan ammattitaitoaan. Opettajan onnistumista saatetaan mitata hänen oppilaidensa kautta. Kiusatessaan kollegaansa opettaja käyttää usein oppilaita kiusaamisen välineenä (Tasala 1997, 132). Esimerkiksi mainitsemalla oppilaiden osaamattomuudesta tai kurinpito-ongelmista vain kyseisen opettajan tunneilla, kiusaaja pyrkii osoittamaan kollegansa epäpätevyyden. Myös esimerkiksi oppilaiden tai kollegojen kuullen nolaamisen opettaja kokee erittäin loukkaavana.

Miksi opettajainhuoneissa esiintyy kiusaamista?

Empiirisen aineiston mukaan kiusaamisen syyt olivat pääosin kiusaajan persoonallisuudessa ja esimerkiksi tämän tuntemassa kateudessa. Mielestämme on kuitenkin tarpeen perehtyä syihin myös hieman toisesta näkökulmasta. Opettajien ammattikulttuurin merkitys kiusaamiselle ei tullut suoraan esille kiusaamisen syiden yhteydessä, mutta haastatteluissa tuli useaan otteeseen ilmi ajatuksia, joista oli mahdollista päätellä kiusaamisen taustalla olevan muutakin kuin kiusaajan persoonan.

Opettajainhuoneen valtarakenne on hyvin epävirallinen, sillä opettajat ovat periaatteessa vaikutusmahdollisuuksiltaan samalla viivalla. Tämä aiheuttaa sen, että opettajainhuoneeseen syntyy epävirallinen valtarakenne ja virallisen vallan sijaan pyritään käyttämään epävirallista valtaa, mikä saattaa helposti johtaa konflikteihin. Kiusaamistilanteet ovat yksi esimerkki vallan väärinkäytöstä ja asemaltaan heikomprien yksilöiden alistamisesta.

Myös se, että opettajan ammatissa ylenemismahdollisuudet ovat hyvin vähäiset, vaikuttaa siihen, että opettajat saattavat yrittää pönkittää asemaansa ja pätevyyttään yhteisössään. Huonot etenemismahdollisuudet aiheuttavat turhautumista, ja sitä saatetaan purkaa esimerkiksi kiusaamalla. Kiusaaminen on joillekin hauskaa ajanvietettä.

Opettajainhuoneessa vallitsevasta ammattitaidon myytistä johtuen opettajien välinen kommunikaatio on pinnallista eikä todellisista kasvatuksellisista kysymyksistä keskustella. Avoimuuden puuttuessa työyhteisössä syntyy helposti kuvitelmia esimerkiksi muiden

opettajien paremmasta ammattitaidosta, joka koetaan uhkaksi omalle ammattitaidolle (ks. Karjalainen 1990, 41-42; Salo & Kuittinen 1998, 216-217). Koska opettajan työn tuloksia ja saavutuksia on vaikea mitata, työntekijät tuntevat epävarmuutta omista kyvyistään ja tämän vuoksi omasta työstä, sen onnistumisista ja ongelmista yleensä vaietaan. Edellisen lisäksi myös opettajien yksintyöskentelyn perinne aiheuttaa helposti käsityksen, että muilla opettajilla ei ole työssään ongelmia. Pelätessään oman ammattitaitonsa ja arvostuksensa puolesta, opettaja saattaa reagoida epävarmuudessaan siten, ettei anna myönteistä palautetta ja puuttuu toisten pieniinkin virheisiin ja pyrkii mitätöimään toisten mahdollisia saavutuksia. Haastatteluissa esiintynyt kateus koettiin suureksi ongelmaksi opettajainhuoneissa.

Vaikka kiusaamisen syyt löytyvät suurelta osin koko koulun kulttuurista ja opettajayhteisöstä, mielestämme myös opettajien persoonallisuudenpiirteillä on vaikutusta. Opettajien tyyli esittää asiat ja mielipiteensä usein ehdottomasti saattaa vaikeuttaa heidän välistä kommunikointiaan. Tämä Karjalaisen (1991, 98-99) kuvaama "sanominen" on opettajien käyttämä suojautumiskeino, jolla taataan yksityisyyden säilyminen. Myös joidenkin opettajien tiukka arvomaailma ja suvaitsematon asenne saattavat aiheuttaa konflikteja heidän ja heistä eroavien persoonien välillä.

Johtaja usein mukana kiusaamisessa

Tutkimissamme tapauksissa koulun rehtori oli usein tavalla tai toisella, monesti aktiivisesti, mukana kiusaamisessa. Kiusaamiseen osallistui sekä autoritäärisiä että vähäisen auktoriteetin omaavia rehtoreita. Haastateltavat kokivat, että rehtorit käyttivät kiusaamisessa hyväkseen mahdollisuuksiaan vaikuttaa esimerkiksi lukujärjestyksien laatimiseen, rajoittivat työtehtäviä ja vaikutusmahdollisuuksia ja vähätelivät henkilöiden työpanosta, eivätkä antaneet työntekijöiden toteuttaa omia vahvuusalueitaan. Haastateltavien mielestä oli tavallista, että rehtorilla oli opettajayhteisössä tiettyjä suosikkeja, kun taas heitä itseään jatkuvasti syrjittiin päätöksiä tehdessä. Johtajan ollessa kiusaajana tilanteen selvittäminen on hankalaa, sillä kiusaamiseen puuttuminen nähdään juuri johtajan tehtävänä. Tällaisissa tapauksissa alaiset harvoin nousevat puolustamaan uhria, vaan ryhtyvät tukemaan johtajan toimintaan.

Kuten aikaisemmin on tullut esille, opettajayhteisöjen johtaminen ei ole helppoa, sillä opettajat kokevat rehtorin ohjauksen ja neuvot sekä vahvan johtamisen helposti liiallisena puuttumisena työhön ja ammattitaitoaan kyseenalaistavina loukkauksina, jopa kiusaamisena (Karjalainen 1991, 89-95; Isosomppi 1996, 147, 154-158). Mielestämme on myös mahdollista, että rehtorin tekemät haastateltavan kannalta epäedulliset päätökset, on koettu kiusaamiseksi. Johtajan on mahdotonta miellyttää kaikkia työntekijöitä päätöksiä tehdessään.. Johtajuuden vaikeudet ovat osittain seurausta opettajainhuoneen ammattitaidon myyteistä, joiden vuoksi rehtorit kokevat haluttomuutta esimerkiksi ihmissuhdeongelmien ratkomiseen.

Johtaja on paitsi koulun hallinnollinen johtaja myös esimerkiksi sosiaalisen ilmapiirin kehittäjä (Erätuuli & Leino 1993, 33). Hänen roolinsa kiusaamisen estämisessä ja tapausten selvittämisessä on erityisen tärkeä. Jos johtaja ei puutu työpaikkakiusaamiseen sitä havaitessaan, hän viestittää samalla alaisilleen hyväksyvänsä kiusaamisen. Työyhteisö seuraa johtajan esimerkkiä hyvin herkästi myös kiusaamiseen suhtautumisessa.

Kiusaamisen seurauksista

Tutkimuksessamme moni haastateltava koki, ettei kiusaaminen ollut vaikuttanut lainkaan varsinaiseen työskentelyyn luokassa. Kuitenkin kiusaaminen nähtiin vakavana, jopa fyysisiä oireita aiheuttavana ongelmana. Tähän saattoi mielestämme vaikuttaa se, etteivät opettajat olleet valmiita myöntämään, että kiusaaminen olisi vaikuttanut työn laatuun heikentävästi. Tämä heijastaa mielestämme käsitystä opettajasta, joka hoitaa työnsä moitteettomasti vaikeuksista huolimatta. Saattaa myös olla, että opettajan työn yksityisen luonteen vuoksi opettajainhuoneen ja siellä tapahtuvan kiusaamisen merkitys työlle oli heidän mielestään vähäinen, sillä työ saatettiin mieltää vain omassa luokassa tapahtuvaksi. Kouluorganisaation löysien rakenteiden vuoksi kaikki opettajat eivät välttämättä pidä opettajien välisiä suhteita tärkeänä osana työskentelyä (ks. Salo & Kuittinen 1998, 219).

Kiusaamisen vaikutukset työyhteisöön

Esimerkiksi Leymann (1986) ja Vartia (1992; 1994) painottavat, että kiusaaminen koskee koko työyhteisöä ja on useimmiten seurausta koko työyhteisön ongelmista tai esimerkiksi

huonoista työoloista. Näistä näkemyksistä poiketen, tutkimuksessamme vain kolme haastateltavaa koki, että kiusaamiseen osallistui useampi työyhteisön jäsen. Joissakin tapauksissa haastateltavat kokivat, että muu työyhteisö ei ollut edes tiedostanut koko tapausta. Yhdessäkään tapauksessa koko työyhteisö ei haastateltavan mukaan ollut mukana kiusaamisessa.

Mielestämme nämä kirjallisuuden ja aineiston eroavuudet voivat johtua siitä, että kiusatun on vaikea myöntää joutuneensa koko työyhteisön kiusaamaksi. Toisaalta on mahdollista, että hän ei koe hiljaisia sivusta seuraajia osallisina kiusaamistapahtumaan. Kiusattu saattaa kokea kiusaajiksi vain siihen aktiivisesti osallistuneet henkilöt. Passiivisemmilla sivusta seuraajilla on kuitenkin kiusaamiseen liittyvien tutkimusten mukaan omat roolinsa kiusaamisprosessissa ja he vahvistavat osaltaan kiusaamisprosessin jatkumista (Salmivalli 1998, 47). Haastatteluissa tuli esille, että työyhteisön jäsenet eivät tukeneet kiusattuja julkisesti, vaan myötätuntoa osoitettiin kahden kesken. Kiusaaja on yhteisössä usein jonkinlainen johtohahmo, jonka auktoriteettia on vaikea käydä julkisesti kyseenalais- tamaan. Ainahan on myös vaara joutua itse kiusatuksi.

Se, että joidenkin haastateltavien mukaan kiusaamista ei oltu työyhteisössä edes huomattu, voi mielestämme johtua esimerkiksi kouluorganisaation hajanaisesta rakenteesta, jolloin yhteistyötä ja ilmapiirin merkitystä ei nähdä tärkeänä, vaan työ hoidetaan yksin (ks. Orton & Weick 1990, 203). Toisaalta näkisimme, että kiusatun olisi ollut mahdollista vaikuttaa asian tiedostamiseen ja loppumiseen osoittamalla ongelman olemassaolo jollakin tavoin. Hiljaa oleminen vain pahentaa asiaa ja antaa kiusaamisen jatkua (Tasala 1997, 162-164). Huomattuaan ja tiedostettuaan tilanteen kiusatulla tulisi olla rohkeutta osoittaa, että hän ei hyväksy kiusaajan käytöstä - silläkin riskillä, että olisi tulkinnut tilanteen väärin.

Kiusaamisen kokemiseen vaikuttaa myös yksilön persoona

Kuten aikaisemmin on todettu, kiusaamisen tarkka määrittelyminen on hyvin vaikeaa, sillä ihmiset kokevat itseensä kohdistuvan palautteen ja käytöksen hyvin eri tavoin. Se mitä joku pitää huumorina, onkin toisen mielestä loukkaus ja kiusaamista. Mielestämme myös yksilön henkilökohtainen elämäntilanne saattaa vaikuttaa siihen, kuinka herkkä hän on reagoimaan esimerkiksi itseensä kohdistuvaan negatiiviseen palautteeseen ja huumoriin. Esimerkiksi kolme tutkimushenkilöä kertoi, että heillä oli ollut kiusaamisprosessin aikana

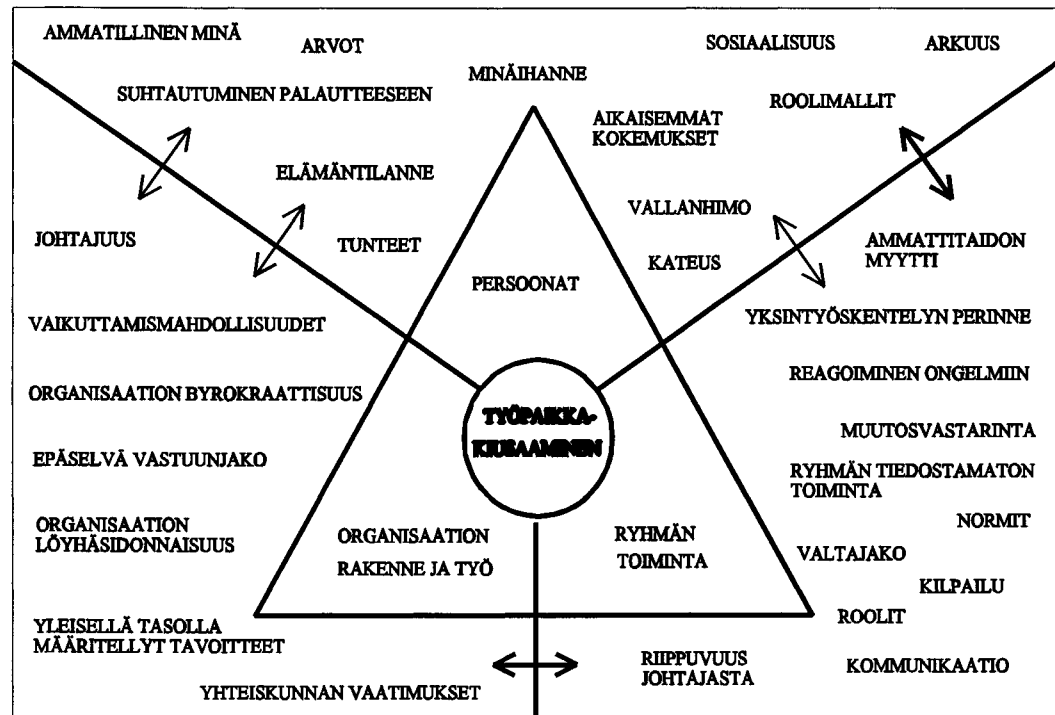
meneillään henkilökohtainen kriisi yksityiselämässään. Tämä on syytä ottaa huomioon haastatteluja tarkasteltaessa.

Joissakin tapauksissa meille tuotti vaikeuksia nähdä haastateltavan kokemuksia varsinaisena kiusaamisena. Lähtökohtanamme kuitenkin oli, että haastateltaviemme näkemykset kiusaamisesta ovat heille todellisia kokemuksia ja ettemme voi kieltää niiden todenperäisyyttä omien myös subjektiivisten näkemystemme pohjalta.

Haastateltavien kuvauksiin ja tuntemuksiin vaikuttavat luonnollisesti haastateltavien persoonallisuuden rakenteet ja aikaisemmat kokemukset, jotka ovat suurelta osin tiedostamattomia ja kontrolloimattomia (Mead 1934, 321; Huhtinen 1991, 28-29). Lisäksi osalla haastateltavista tapaus oli varsin tuore ja käsittelemätön, minkä vuoksi aihe herätti heissä tunteenomaisia reaktioita. Toisaalta joidenkin kohdalla perehtyminen aiheita käsittelevään kirjallisuuteen tuntui välillä heijastuvan vastauksista, sillä usein kommentit vaikuttivat hyvin asiantuntevilta.

Ymmärrettävästi haastateltavat pyrkivät selittämään itselleen tapahtumien syitä helpottaakseen omaa oloaan, sillä monelle kiusaaminen oli totaalinen yllätys, eivätkä he välttämättä itse löytäneet tapahtumille syitä. Ensireaktiona oli usein syyn etsiminen itsestä, mutta ajan kuluessa ja aiheeseen perehdyttyään he löysivätkin syitä myös ympäristöstään. Haastatteluissa syyt nähtiin yleensä kiusaajassa. Omastakin toiminnasta löydetyt mahdolliset kiusaajaa ärsyttävät piirteet koettiin loppujen lopuksi kiusaajan heikkoutena.

Kuvaamme kiusaamisen persoonista, organisaatiosta ja yhteisöstä johtuvia syitä, (Leymann 1986) ja niiden taustalla vaikuttavia elementtejä kuviossa 7.



KUVIO 7. Yhteenvedo opettajien kiusaamisen taustalla vaikuttavista tekijöistä

Työyhteisön ilmapiiriin tulisi panostaa

Ilmapiiriin ja kommunikaation avoimuuteen panostaminen ja ongelmista keskusteleminen ja niiden yhteinen selvittäminen olisi tärkeää opettajayhteisöissä. Myyttien ja tabujen tiedostaminen ja niistä puhuminen helpottaisi kaikkien oloa. Vaikeita ihmissuhdetilanteita ei saa päästää kärjistymään, vaan niihin on puututtava ajoissa. Työyhteisön toimintasäännöt tulisi tehdä kaikille selviksi, erityisesti se, että henkistä väkivaltaa ei hyväksytä. Työpaikka-kiusaamisen ennaltaehkäisyssä johtajan malli on tärkeä ja hyvän ilmapiirin luomisen elinehto.

Opettajan työ on luonteeltaan sellaista, että ongelmilta ei voi välttyä. Jokainen joutuu kokemaan riittämättömyytensä joissakin asioissa. Kuten Karjalainen (1990) toteaa, kukaan ei ole "kuningas-opettaja", mutta jostain syystä kaikki haluavat antaa sellaisen kuvan itsestään. Opettajayhteisöjen tulisi pyrkiä tiedostamaan kirjoittamattomat säännöt ja

tekijät, jotka vaikuttavat sosiaalisen toiminnan taustalla, sekä tunnistamaan rutiininsa ja pinttyneet tapansa. Yleensäkin olisi tärkeää pyrkiä edistämään työpaikan yhteisöllisyyttä ja kääntämään näkökulmaa enemmän yksilöstä yhteisöön. (Karjalainen 1990, 55-58)

Työyhteisön merkityksen huomioiminen opettajakoulutuksessa.

Opettajakoulutuksessa käydään läpi vuorovaikutustaitoja ja yhteistyön merkitystä painotetaan, mutta työyhteisöjen toimintaan, opettajien välisiin suhteisiin, yhteistyöhön ja sen ongelmiin ei mielestämme paneuduta riittävästi. Opiskelijayhteisö poikkeaa mielestämme työyhteisöstä, sillä opiskelijat ovat loppujen lopuksi vastuussa tekemisistään vain itselleen. Ikäjakauma koulutusohjelman sisällä on usein suppea ja lisäksi opiskelijayhteisö tuntuu sallivammalta jäseniään kohtaan. Opiskelijoille sallitaan esimerkiksi virheet ja 'paheet'. Stereotyyppiset oletukset tietystä käytöksestä eivät vielä opiskeluaikana luo opiskelijoille samankaltaisia paineita kuin heidän siirtyessään työelämään.

Opettajakoulutuksessa tehdään paljon yhteis- ja ryhmätyötä, ja kaikilla on yhteinen into ja halu oppia ja kehittää itseään. Työelämässä asiat eivät tunnukaan niin yksinkertaisilta. Mielestämme suurimpia ongelmia työyhteisössä aiheuttaa esimerkiksi opettajien erilainen motivaatio työnsä kehittämiseen. Vanhemmat opettajat tuntevat olonsa epävarmoiksi ja saattavat puolustautua pelätessään uusien opettajien viimeisimpien oppien olevan uhka heidän ammattitaidolleen. Työyhteisön suuri ikäjakauma saattaa aiheuttaa näkemyseroja ja vaikeuttaa yhteisen linjan löytämistä.

Normaalikoulussa opiskelijoilla ei ole mahdollisuutta tutustua opettajainhuoneen arkipäivään opiskelijoiden suuren määrän vuoksi. Koulutuksessa kenttäharjoittelu jää lähes ainoaksi tilaisuudeksi osallistua työyhteisön jokapäiväiseen toimintaan. Opiskelijat eivät koulutuksessaan saa todenmukaista kuvaa kaikesta opettajan työhön liittyvästä vuorovaikutus- ja ihmissuhdetoiminnasta tai muusta luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvasta työskentelystä. Vasta työelämässä saa kokonaisvaltaisen käsityksen opettajan työstä.

Työpaikkakiusaamisen ongelmiin tulisi mielestämme puuttua jo opettajakoulutusvaiheessa. Koulu byrokraattisena instituutiona ja suljettuna julkisyhteisön työpaikkana on otollinen kiusaamiselle. Opettajilta ja oppilailta vaaditaan menestystä ja paremmuutta. Opettajakoulutuksessa tulisi panostaa yhä enemmän opiskelijoiden itseluottamuksen ja

oman identiteetin rakentamiseen ja vahvistamiseen. Se vähentäisi kiusausta alistua opettajayhteisön painostuksen edessä. (Tasala 1997, 161-162)

Jatkotutkimuksen tarve

Työpaikkakiusaamisen tutkiminen on Suomessa vasta aluillaan. Työyhteisön ilmapiirin laatuun panostaminen tuntuu yhä tärkeämmälle. Nykyään puhutaan paljon työssä jaksamisesta, ja tutkimukset ovat osoittaneet, että työpaikoilla ei voida hyvin. Työyhteisöjen pahoinvoinnin ja stressaantuneisuuden myötä myös ihmissuhdeongelmat ja kiusaamistilanteet ovat vaarassa lisääntyä. Kiusaaminen aikuisyhteisöissä on vielä melko vaiettu asia ja erityisesti opettajayhteisöissä aihe tuntuu tutkimuksemme perusteella edelleen vaikealta puheenaiheelta, mikä on ymmärrettävää koulun myyttisen kulttuurin vuoksi.

Me pitäydyimme tutkimuksessamme vain yksittäisissä opettajissa, mikä oli tutkittavien kannalta turvallinen tapa asian lähestymiseen. Heidän kertomaansa oli kuitenkin vaikea kyseenalaistaa, sillä se oli meille ainoa tieto tapahtumista. Koemme, että kokonaisen opettajayhteisön tutkiminen olisi käytännössä hankalaa aiheen arkaluontoisuuden ja opettajayhteisöjen sulkeutuneisuuden vuoksi. Olemme kuitenkin sitä mieltä, että monipuolisen ja luotettavamman kuvan ongelmista ja sosiaalisista suhteista ja niihin vaikuttavista tekijöistä saisi tutkimalla ongelmallista työyhteisöä kokonaisuudessaan.

Mielenkiintoista olisi jatkaa aiheeseen perehtymistä esimerkiksi tekemällä laaja tutkimus Suomen opettajien kokemuksista ja näkemyksistä koskien työpaikkakiusaamista tai perehtyä pitkällä aikavälillä jonkin tietyn opettajayhteisön ihmissuhdeongelmiin, niiden taustoihin ja kehittymiseen esimerkiksi observoinnin ja haastattelujen avulla. Myös opettajayhteisön toimintaa ohjaavien tiedostamattomien myyttien ja tabujen jatkotutkimus olisi mielestämme tärkeää, jotta koulujen kehittyminen olisi mahdollista.

Pro gradu -työmme myötä olemme alkaneet kiinnittää enemmän huomiota työyhteisön toimivuuteen. Koemme, että työyhteisön ilmapiiri ja ihmissuhteet ovat hyvin tärkeitä työn tekemisen ja työssä viihtymisen kannalta. Opiskeluajan harjoittelussa oli tärkeintä selviytyminen opetustilanteesta ja opettaminen tuntui työssä keskeisimmälle. Olemme huomanneet, että vasta työelämässä työyhteisön merkitys korostuu. Vaikka työ olisi hyvinkin raskasta ja vaativaa, kannustavan ja mukavan työyhteisön tuen avulla jaksaa eteenpäin ongelmista huolimatta.

LÄHTEET

- Adams, A. 1992. *Bullying at work. How to confort and overcome it.* London: Virago Press.
- Alasuutari, P. 1994. *Laadullinen tutkimus.* Tampere: Vastapaino.
- Alberoni, F. 1993. *Kateus.* Helsinki: Otava.
- Berke, J. H. 1991. *Pahan voima.* Suom. I. Järnefelt. Helsinki: Otava.
- Berne, E. 1981. *Kanssakäymisen kuviot.* Jyväskylä: Gummerus.
- Bion, W. R. 1979. *Kokemuksia ryhmistä. Ryhmädynamiikka psykoanalyysin näkökulmasta.* Suom. L. Syrjälä. Espoo: Weilin + Göös.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J. & Kaukiainen, A. 1992a. Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends regarding direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior* 18, 117-127.
- Björkqvist, K., Österman, K. & Hjelt-Bäck, M. 1994. Aggression among university employees. *Aggressive behavior* vol. 20 (3), 173-184.
- Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. 1992b. The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. Teoksessa K. Björkqvist & P. Niemelä (ed.): *Of mice and women: Aspects of female aggression.* Orlando: Academic Press.
- Blomster, S. 1990. *Tunteista voimaa.* Porvoo.
- Brodal, H. & Nilsson, L. 1992. *Konflikter - vad vill de lära oss?* Järna: Balders Förlag.
- Brodsky, C. M. 1976. *The harassed worker.* Lexington: Heath and company.
- Burlingame, M. 1980. Protecting private realities by managing public symbols: Mystifications, cover-up and martyrdom. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Boston, April 7-11 1980) Illinois. Position paper (120)
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. 1993. *Inside/ outside: Teacher research and knowledge.* New York: Teachers College.
- Eagle, J. & Newton, P. M. 1981. Scapegoating in small groups: an organizational approach. *Human relations* 34, 283 - 301.
- Einarsen, S. 1996. *Bullying and harassment at work: Epidemiological and psychosocial aspects.* University of Bergen. Dept. Of Psychology.

- Einarsen, S. & Skogstad, A. 1996. Bullying at Work: Epidemiological Findings in Public and Private Organizations. Division of Work and Organizational Psychology. University of Bergen. Dept. Of Psychosocial science. *European Journal of Work and Organizational psychology* 5 (2), 185-201.
- Einarsen, S., Raknes, B. J. & Matthiesen, B. S. 1994. Bullying and Harassment at Work and Their Relationships to Work Environment Quality: An Exploratory Study. University of Bergen. *European Work and Organizational psychologist* 1994, 4 (4), 381-401.
- Eklund, K. 1992. Asiantuntija - yksilönä ja organisaation jäsenenä. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 12.
- Erätuuli, M. & Leino, J. 1993. Rehtorin työ opettajan näkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 138.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tekijät ja Vastapaino. Jyväskylä: Gummerus.
- Felson, R. B. 1992. "Kick 'em when they 're down": Explanations of the relationships between stress and interpersonal aggression and violence. *Sociological Quarterly*, vol. 33 (1), 1-16.
- Firestone, A. & Wilson, B. L. 1985. Using bureaucratic and cultural linkages to improve instruction: The principal's contribution. *Educational administration quarterly* 21: 2, 7-30.
- Fullan, M. 1995. The School as a learning organization: Distant dreams. *Theory into Practice* 34 (4), 230-235.
- Fullan, M. & Stiegelbauer, S. 1991. The new meaning of educational change. London: Cassell Educational.
- Galvin, P. & Mercer, S. & Costa, P. 1990. Building a Better Behaved School. Longman Group (UK) Ltd.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Helsinki: Tekijä ja Wsoy.
- Haavio, M. 1951. Opettajahuoneen pienoisyhdistyksestä. *Kasvatus ja koulu* 37, 233 - 238.
- Hansén, S-E. 1997. "Jag är proffs på det här" Om lärarens arbete under en tid av förändring. Rapporter från Pedagogiska faculteten 16 vid Åbo Akademi.
- Hargreaves, A. 1980. The occupational culture of teachers. Teoksessa: Woods, P.: Teacher strategies. London: Croomhelm.

- Harle, V. 1991. Hyvä, paha, ystävä, vihollinen. Rauhan- ja konfliktin tutkimislaitos. Rauhankirjallisuuden edistämisseura.
- Heinemann P-P. 1972. Mobbing-gruppvåld bland barn och vuxna. Tekijä ja Bokförlaget Natur och Kultur.
- Heinonen, J-P. 1984. Peruskoulun ala-asteen rehtori hallintomiehenä ja kasvattajana. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Himberg, L. 1996. Opettaja ja työyhteisö. Porvoo: Wsoy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. 3. Painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Huesmann, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz, M. M. & Walder, L. O. 1984. Stability of Aggression Over Time and Generations. *Developmental Psychology* 20 (6), 1120-1134.
- Huhtinen, P. 1991. Lapseuden ja vastuun yhteisö. Helsinki: Kirjapaja.
- Hämäläinen, K. 1986. Koulun johtaja ja koulun kehittäminen. Suomen kunnallisiitto ja kouluhallitus. Jyväskylä: Gummerus.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto.
- Ikonen, R. 1986. Kasvatus luovuuteen - tavoitteena positiivinen vapaus. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuksia 11.
- Isosomppi, L. 1996. Johtaja vai juoksupoika. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis*, ser A vol. 514
- Jauhiainen, A. & Eskola, M. 1994. Organisaation ja yksilön toiminta ja selviytymisstrategiat muutostilanteessa. Jyväskylä.
- Johansson 1988. Mobbing, nästan alltid chefs fel. *Ledarskap / Ekonomen* 11:26-31.
- Jones, M. O., Moore, M. D. & Snyder, R. C. (toim.) 1988. Inside organization. Understanding the human dimension. Newbury Park: Sage.
- Juuti, P. 1987. Työpaikan ilmapiiri. Teoksessa Ihminen työpaikan tärkein voimavara. Helsinki: Työturvallisuuskeskus.
- Jyrinki, E. 1974. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. Helsinki.
- Kaila, E. 1982. Persoonallisuus. Helsinki: Otava.
- Kalimo, R. 1987. Työ stressin lähteenä. Teoksessa Ihminen työpaikan tärkein voimavara. Helsinki: Työturvallisuuskeskus.
- Karjalainen, A. 1990. Ammattitaidon myytti opettajayhteisössä? Oulun yliopisto.

- Karjalainen, A. 1991. Ammattitaidon myytti - rehtorin päänvaiva? Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 79.
- Karjalainen, A. 1993. Opettajan työn "yksityisyys" ja yksinäisyys - taustalla sosiaalinen kielioppi? Peruskoulun opettajien täydennyskoulutuksen oheismateriaalia. Julkaisematon lähde.
- Karjalainen, M. 1998. Opettajan työ uuvuttaa. Opettaja 23, 12-14.
- Keltikangas - Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Helsinki: Wsoy.
- Kernberg, O. F. 1980. Internal world and external reality - object relation theory applied. New York: Jason Aronson.
- Kivinen, O. , Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt: Koulutussosiologinen tarkastelu. Turun yliopiston kasvatustieteiden tdk. julk. A:105 tutkimuksia.
- Klein, M. 1992. Kateus ja kiitollisuus. Suom. H. Lankinen. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kolu, T. 1991. Työelämän laatu 1977-1990. Hyvinvoinnin koettuja muutoksia työssä. Työolokomitean mietinnön liiteselvitys. Komiteamietintö 1991:38. Tutkimuksia 188. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kortteinen, M. 1992. Kunnian kenttä. Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona. Helsinki: Hanki ja jää.
- Koskenniemi, M. 1982. Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen. Helsinki: Otava.
- Kostamo, A. & Lahtinen, A. 1996. Aggressiivisuus työpaikoilla. Pro Gradu -tutkielma. Turun yliopisto. Psykologian laitos.
- Kääriäinen, H. & Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1992. Tutkiva ja muuttuva koulu: koulu työorganisaationa, kouluoppilaan kehitys- ja oppimisympäristönä. 2. painos. Porvoo: Wsoy.
- Laatikainen, E. 1998. Moni on kiusattu koko elämänsä. Keski-suomalainen 2.4.1998.
- Lagerspetz, K. M. J. 1977. Aggressio ja sen tutkimus. Helsinki: Tammi.
- Lagerspetz, K. M. J. 1998. Naisten aggressio. Helsinki: Tammi.
- Lagerspetz, K., Björkvist, K., Berts, M. & King, E. 1982. Group aggression among school children in three schools. Scandinavian journal of psychology 23, 45-52.
- Lagerspetz, K. M. J., Björkvist, K. & Peltonen, T. 1988. Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. Aggressive Behaviour 14, 403-414.

- Lahikainen, A. R. & Pirttilä-Backman, A-M. 1996. Sosiaalipsykologian perusteet. Helsinki: Tekijät ja Otava.
- Lahti, A. & Louhiranta, P. 1999. Miksi minä? Opettajien työpaikkakiusaaminen sen uhreiksi joutuneiden näkökulmasta. Jyväskylä: Tuope.
- Leskinen, J. 1996. Työtoverin tukea tarvitaan. Vantaa Työterveyslaitos. Helsinki.
- Levinson, H. 1976. The Psychological Man. The Levinson Institute. Inc. Cambridge: Mass.
- Leymann, H. 1986. Vuxenmobbnig. Om psykiskt våld i arbetslivet. Lund: Kirjoittaja & Studentlitteratur.
- Leymann, H. 1988. Ingen annan utväg. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Leymann, H. 1992. Från mobbning till utslagning i arbetslivet. Stockholm: Publica.
- Leymann, H. 1997. The Mobbing Encyclopaedia. Bullying; Whistleblowing. <http://www.Leymann.se/English/12310E.htm>. Altavista 27.11.1997.
- Leymann, H. & Tallgren, U. 1989. Undersökning av frekvensen vuxenmobbnig inom SSAB. Arbete, människa, miljö 1, 3 - 12.
- Liikanen, P. 1991. Opettajan persoonallisuus ja suomalainen kulttuuri. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 46.
- Lindeman, A., Valto, K. & Voutilainen, E. 1998. Yhdeksän persoonaa työyhteisössä. Porvoo: WSOY.
- Lindroos, R. 1996. Kiusaamisen kurjuus yhteisöissä ja työyhteisössä. Helsinki: Työministeriö.
- Lonkila, T. 1990. Koulun pedagoginen ja hallinnollinen johtaminen. Oulun yliopiston kasv.tiet. Tdk. Opetusmonisteita ja selosteita 31.
- Lundqvist, S. & Walch, M. 1989. Barn i grupper. Struktur, process och psykoterapi. Tukholma: Kirjoittajat & Natur och Kultur.
- Lönnqvist, J. 1985. Johtamisen ja johtajan psykologiasta. Julk.sarja B n:o 34. Valtion koulutuskeskus - Valtion painatuskeskus.
- Majoinen, K., Miettinen, R. & Suurnäkki, T. (toim.)1996. Riittävän hyvä johtajuus. Teoksessa Jaksamme yhdessä. Suomen kuntaliitto ja Työturvallisuuskeskus. Edita Oy.
- Maunula, R. 1992. Esimiehenä asiantuntijayhteisössä. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Mead, G. H. 1934/1962. Mind, self, and society. From the standpoint of a social behaviorist. Chicago: University of Chicago Press.

- Miller, L. & Lieberman, A. 1982. School leadership between the cracks. *Educational Leadership* 5 (39), 362-367.
- Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Mäkinen, K. 1980. Tutkimus kouluyhteisön vuorovaikutussuhteiden ongelmasta Kajaanin koululaitoksessa. *Kasvatus* 11, 3, 172 - 174.
- Mäkinen, K. 1997. Sosiaalipsykologinen tutkimus ja sosiaalisuuden käsite. [Http://wwwedu.oulu.fi/homepage/sampo/opetus/sospsy.htm#Sostut](http://wwwedu.oulu.fi/homepage/sampo/opetus/sospsy.htm#Sostut). Altavista.com. 25.2.1997
- Nasenius, C. 1996. Arkipäivän dramatiikkaa. Helsinki: Työväen sivistysliitto.
- Niedl, K. 1995. Mobbing / bullying am Arbeitsplatz. München: Rainer Hampp Verlag.
- Nygren, P. 1995. Muutospaineet terveydenhuolto-oppilaitoksissa ja teknillisissä oppilaitoksissa sekä opettajien kokema henkinen väkivalta. Lisensiaattitutkielma. Turun yliopisto. Sosiologian laitos.
- Nytell, U. 1994. Styra eller styras? En studie av skolledares arbete och arbetsvillkor. *Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education* 58.
- Ojala, T. & Uutela, A. 1993. Rakentava vuorovaikutus. Helsinki: Wsoy.
- Olweus, D. 1978. *Aggression in the Schools: Bullies and whippingboys*. Washington.
- Olweus, D. 1986. *Development of antisocial and prosocial behaviour: Research, theories, and issues*. Orlando: Fla Academic Press.
- Olweus, D. 1991. Bully / Victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. Teoksessa D. Pepler & K. Rubin (ed.): *The Development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, 411-448.
- Olweus, D. 1992. Kiusaaminen koulussa. Suom. M. Mäkelä. Helsinki: Otava.
- Orre, T. 1987. Työyhteisön ilmapiiri - tarpeet, arvot, motiivit ja luovuus. Helsinki: Otava.
- Orton, J.D. & Weick, K. E. 1990. Loosely coupled systems: A reconceptualization. *Academy of Management Review* 15 (2), 203 - 223
- Pahoinvointi luo syntipukin; Henkinen väkivalta. 1996. *Hyvä työympäristö* 3, 14 - 15.
- Painter, K. 1991. Violence and vulnerability in the workplace: Psychosocial and legal implications. In M. J. Davidson & J. Earnshaw (Eds.), *Vulnerable workers: Psychosocial and legal issues* (pp. 160-178. New York: John Wiley & Sons.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications.

- Perkka-Jortikka, K. 1994. Lähellä työyhteisö. Helsinki: TJS.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki. Opetushallitus.
- Pikas, A. 1990. Irti kouluväkivallasta. Suom. E.Pilvinen. Espoo: Weilin & Göös.
- Pässilä, T. 1993. Koulun johtamisen taito. Opetus 2000. Wsoy. Porvoo.
- Pöntinen, S. 1995. Uusia tuulia kvantitatiivisen sosiaalitutkimuksen alalla. Teoksessa T. Alkula: Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Wsoy. Helsinki.
- Pöyhönen, T. 1992. Ihmissuhteet - työpaikkasi voimavara vai heikkous? Teoksessa Vaali työkykyä - sijoitat huomiseen. Ilmarinen. Helsinki: Gummerus.
- Radford, J. & Kirby, R. 1977. Persoona psykologiassa. Espoo: Weilin Göös.
- Raitola, A. 1986. Miksi psykologin ammatin käytännöstä on vaikea puhua? *Psykologia* 21 (3), 170 - 176
- Randall, P. 1996. A community approach to bullying. Tekijä.
- Ribbins, P. 1988. The role of the middle manager in the secondary school. Teoksessa H. Hughes, P. Ribbins & H. Thomas (toim.) *Managing Education. The System and the Institution*. London: Cassell, 343 - 370.
- Rinne, R. 1988a. Opettaja ja koulun todellisuus. A ja O. 1. 4-9.
- Rinne, R. 1988b. Kansankasvattajasta opetuksen ammattilaiseksi: suomalaisen kansanopettajan tie. *Kasvatus* 19: 6. 430 - 444.
- Rosenberg, M. 1985. Teoksessa Leahy, R. L. (toim.) *The Development of the Self*. New York: Academic Press.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. 1995. *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks: Sage.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajien työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopiston kasv. tiet. tdk. Julkaisuja nro 31.
- Sahlberg, P. 1996 (a). Kuka auttaisi opettajaa. Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 119.
- Sahlberg, P. 1996 (b). Yksinään vai yhteisvoimin - kollegiaalisuus koulun kehittämisessä. *Kasvatus* 1 (27), 51-61.
- Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. *Gaudeamus*. Tampere.
- Salo, P., Kuittinen, M. 1998. Oppiiko koulu organisaationa? *Kasvatus* 2, 214 - 223.
- Schein, E. H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Suom. R. Liljamo & A. Miittinen. Espoo: Weilin+Göös.

- Schein, E. H. 1993. On dialogue, culture and organizational learning. *Organizational Dynamics* 22 (2), 40-51.
- Schellenberg, J. A. 1988. *Sosiaalipsykologian klassikoita*. Helsinki: Gaudeamus.
- Scheidlinger, S. 1982. On scapegoating in group psychotherapy. *International journal Group Psychother* 32, 131 - 143.
- Silverstein, B. 1989. Enemy images. *American Psychologist* 44 (6), 903-913.
- Sipilä, J. 1996. *Asiantuntija ja johtaja. Miten hallitsen nämä kaksi roolia?* Porvoo: Wsoy.
- Sulkunen, P. 1990. *Introduktion till sociologin*. Juva: Wsoy.
- Sulkunen, P. & Kekäläinen, O. 1992. *Wpindex 1.0: laadullisen aineiston analyysiohjelma*. Helsinki: Gaudeamus.
- Sveiby, K-E. 1990. *Valta ja johtaminen asiantuntijaorganisaatiossa*. Suom. Ulla Ropponen. Jyväskylä: Gummerus.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. *Tapaustutkimus kasvatustieteessä*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 51.
- Syrjälä, L. & Syrjäläinen, E. & Ahonen, S. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjayhtymä. Helsinki: Tekijät ja Kirjayhtymä Oy.
- Tarjamo, J. 1979. *Opettaja Suomessa*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tasala, M. 1997. *Työpaikkakiusaamisen noidankehät*. Helsinki: SMS-julkaisut.
- Thylefors, I. 1987. *Syndabocker. Om utstötning och mobbning i arbetslivet*. Uppsala: Natur och Kultur.
- Toker, E. 1972. The Scapegoat as an essential group phenomenon. *International journal Group Psychother* 22, 320 - 332.
- Tolkki-Nikkonen, M. (toim.) 1994. *Jos A niin...* Tampere: Vastapaino.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 5-6, 387-398.
- Työpaikalla yhteishenkeä - ei kiusanhenkeä. 1997. Suom. M. Tiepuoli & T. Gustafsson. Työsuojelurahasto, SAK, AKAVA ja STTK.
- Uusiniitty, L. 1998. Kateus sikiää salamyhkässä. *Työ Terveys Turvallisuus* 4, 30-32.
- Vaali työkykyä, sijoitat huomiseen. 1992. Helsinki: Ilmarinen.
- Vartia, M. 1992a. Henkinen väkivalta työpaikalla. *Työterveiset* 4, 14 - 15.
- Vartia, M. 1992b. Miksi työpaikoilla voidaan pahoin? Teoksessa *Vaali työkykyä*. Helsinki: Ilmarinen.

- Vartia, M. 1993. Psychological harassment (bullying, mobbing) at work. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 6.
- Vartia, M. 1994. Henkinen väkivalta työssä - yksilön ja yhteisön näkökulma. Työterveiset 3, 10-11.
- Vartia, M. & Paananen, T. M. 1992. Henkinen väkivalta työssä. Helsinki: TTL.
- Vartia, M. & Perkka-Jortikka, K. 1994. Henkinen väkivalta työpaikoilla. Työyhteisön hyvinvointi ja sen uhat. Helsinki: Gaudeamus.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tekijä ja Kirjayhtymä Oy.
- Viinamäki, T. 1997. Opettajien ja sosiaalityöntekijöiden psyykkinen rasittuneisuus. Kuopion yliopisto, Sosiaalitieteiden laitos.
- Virkkunen, P. & Voutilainen, E. & Laosmaa, M. & Salmimies, P. 1987. Tulosjohtaminen julkishallinnossa. Espoo: Weilin-Göös.
- Väljärvi, J. 1993. Kurssimuotoisuus opetussuunnitelman moduulirakenteen sovelluksena lukiossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitos. Julkaisusarja A. Tutkimuksia 54.
- Yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen tietosuora 1987. Tieteen keskustoimikunnan asettaman jaoston raportti. Suomen akatemia. Helsinki.

Liite 1. Lehti-ilmoitus

KOLLEGOIDEN KESKEN

Onko sinulla kokemuksia huonosta työpaikkailmapiiiristä? Entä vaikeuksista työpaikan ihmissuhteissa? Ovatko ne johtaneet syrjimiseen, panetteluun ja epäoikeudenmukaiseen kohteluun - henkiseen väkivaltaan?

Opiskelemme Jyväskylän yliopistossa luokanopettajiksi. Olemme kiinnostuneita opettajainhuoneiden sosiaalisista suhteista ja niissä ilmenevistä ongelmista. Pro Gradu -työssämme keskitymme erityisesti nykyisin puheenaiheena olleeseen työpaikkakiusaamiseen, sen syihin ja ilmenemismuotoihin. Millaista se on juuri opettajayhteisöissä?

Etsimme haastateltavia, joilla on kokemuksia kiusaamisesta tai opettajayhteisöistä, joissa sitä on ilmennyt. Odotamme mielenkiinnolla erilaisista näkökulmista tulevia yhteydenottoja. Tietosi ovat tärkeitä. Aiheen intiimiyden ja arkaluontoisuuden vuoksi käsittelemme aineistoa täysin luottamuksellisesti. Kiitos jo etukäteen!

Soittoanne odottaen....

Kirsi Kaitainen

&

Sanna Vintturi

Liite 2. Kirjallisen haastattelun kysymykset

Kollegoiden kesken - haastattelukysymykset

Kiitos kiinnostuksestanne aiheeseemme! Toivomme, että Teillä on aikaa ja intoa paneutua haastatteluun, vaikka se tapahtuukin kirjallisesti. Voitte kertoa kiusaamistapahtumastanne vapaamuotoisesti. Olemme kuitenkin laatineet avuksenne muutamia aiheeseen johdattelevia kysymyksiä, joihin toivomme Teidän perehtyvän. Kertokaa myös niistä asioista, jotka koette tärkeinä, vaikka emme olisikaan niitä hoksanneet kysyä. Jokainen tapaus on erilainen.

Olemme iloisia siitä, että Teillä on rohkeutta ottaa meihin yhteyttä, vaikka aihe on arkaluontoinen. On hyvä, että asiasta keskustellaan. Uskomme, että aiheen pohtiminen on hyödyllistä sekä meille että Teille. Tiedot eivät leviä ulkopuolisten käsiin.

Ikä_____Siviilisääty_____ Valmistumisvuosi_____

Työvuodet nyk. työpaikassa_____ Muu koulutus_____

Kouluaste_____ Opettajia koulussa lkm_____

1. **Kuvaile itseäsi vapaasti.**
Esim. persoonallisuutesi? Intressit? Roolisi työpaikalla? Jne.
2. **Kerro omasta työpaikkakokemuksestasi.**
Mistä kaikki alkoi? Kuinka se ilmenee? Miten se on kehittynyt? Kiusataanko muitakin? Onko työpaikallasi ollut vastaavia tilanteita aiemmin? Kuinka olet reagoanut/puolustautunut? Onko asialle tehty jotain? Jne.
3. **Mikä on oma käsityksesi kiusaamisen syistä?**
4. **Kuvaile kiusaajaa/kiusaajia.**
Millainen persoonallisuus ja työntekijä hän on? Kuinka hän suhtautuu muihin? Entä muut häneen?
5. **Kuinka työyhteisösi on reagoanut tilanteeseen?**
Onko kiusaaminen tiedostettu? Mukana kiusaamisessa? Puolustavatko? Miksi? Kuinka oppilaat suhtautuvat?

6. **Kuinka johtajanne suhtautuu tilanteeseen?**
Millainen johtajanne on opettajainhuoneen jäsenenä? Mikä on hänen roolinsa kiusaamisessa? Huomaako, tiedostaako, puuttuuko?
7. **Millainen on opettajainhuoneenne yleinen ilmapiiri?**
Ihmissuhteet, viihtyisyys, vuorovaikutus? Millaisista asioista keskustellaan? Mistä ei keskustella? Miten suhtaudutaan virheisiin? Millaisiin ryhmiin opettajat ovat jakautuneet? Kuulutko johonkin niistä?
8. **Millaisina pidät opettajainhuoneesi ihmissuhteita?**
Luotetaanko? Ollaanko avoimia? Tehdäänkö yhteistyötä? Miten suhtaudutaan virheisiin? Jne.
9. **Millainen roolijako opettajainhuoneessanne on?**
Miten se näkyy esim. päätöksenteossa, ongelmien ilmetessä, osallistumisessa...
10. **Millaisia ongelmia opettajainhuoneessanne on?**
Kuinka niihin suhtaudutaan?
11. **Opettajan työstä...**
Miksi halusit opettajaksi? Millainen opettaja olet? Koetko olevasi tyypillinen opettaja? Millaisia paineita sinuun kohdistuu työssäsi? Onko työ muuttanut käsitystä itsestäsi?
12. **Mitkä ovat olleet kiusaamisen tuntuvimmat seuraukset?**
Itsellesi, työlle, työyhteisölle?
13. **Millaiset piirteet kiusaamisessa ovat mielestäsi tyypillisiä juuri opettajille?**
Koetko, että kiusaamisessa on kyseenalaistettu ammattitaitosi?
14. **Onko opettajayhteisöjen mielestäsi vaikea myöntää kiusaamista? Miksi?**

Paljon kiitoksia ja hyvää kevään jatkoa!

Jos Teillä herää kysymyksiä, soitellaan.