

**Englantia äidinkielenään puhuvien opettajien käsityksiä
työhyvinvoinnistaan ja siihen vaikuttavista tekijöistä**

Mira Burke

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2022
Kokkolan Yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Burke, Mira. 2022. Englantia äidinkielenään puhuvien opettajien käsityksiä työhyvinvoinnistaan ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan Yliopistokeskus Chydenius. 66 sivua.

Opettajien työhyvinvointi on yksi tärkeimmistä tekijöistä koulutuksen tulevaisuutta ajatellen. Kiihtyvän globalisaation myötä äidinkielenään englantia puhuvien opettajien joukko Suomessa kasvaa, ja vaikka opettajien työhyvinvoinnista on tehty useita tutkimuksia, ei tämän joukon edustus niissä ole noussut esiin. Tutkimukseni pyrkii tuomaan aiheeseen uudenlaisen tulokulman pohtien englantia äidinkielenään puhuvien opettajien sijoittumista yleiseen työhyvinvointikeskusteluun.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jonka lähestymistapa on fenomenografinen. Aineisto hankittiin englanninkielisillä kysymyslomakkeilla, joihin vastattiin anonymisti. Tutkimus keskittyi englantia äidinkielenään puhuvien opettajien käsityksiin työhyvinvoinnistaan tai sen puuttumisesta, sekä niihin vaikuttaneisiin tekijöihin.

Tutkimustulosten perusteella voidaan päätellä, että työyhteisön sosiaalisilla suhteilla on merkittävä rooli työhyvinvoinnin kokemisessa. Avoin ja luottamuksellinen suhde kollegoihin ja esimieheen sekä ennakkoluulottomuus työyhteisön asenteissa nousivat esiin tekijöinä, joiden vaikutus työhyvinvointiin oli suurin. Suomenkielen osaamattomuus nousi esiin tekijänä, joka asetti haasteita työnkuvaan ja luottamussuhteiden rakentumiseen.

Asiasanat: opettajien työhyvinvointi, englantia äidinkielenään puhuvat opettajat, työyhteisö

SISÄLTÖ

| | |
|--|-------------------------------------|
| TIIVISTELMÄ..... | 2 |
| SISÄLTÖ | 3 |
| 1 JOHDANTO..... | 5 |
| 2 OPETTAJIEN TYÖHYVINVOINTI..... | 7 |
| 2.1 Työhyvinvoinnin käsite | 7 |
| 2.2 Ulkoiset ja sisäiset tekijät työhyvinvoinnin taustalla | 7 |
| 2.3 Työyhteisön sekä esimiehen rooli työhyvinvoinnin rakentumisessa..... | 17 |
| 2.4 Työn imu työhyvinvoinnin osatekijänä..... | 21 |
| 2.5 Työnohjauksen ja vertaismentoroinnin merkitys opettajan työhyvinvoinnille..... | 30 |
| 3 TYÖYHTEISÖ JA TYÖHYVINVOINTI OPETTAJAN TYÖSSÄ ...ERROR! | |
| BOOKMARK NOT DEFINED. | |
| 3.1 Työyhteisön haasteet | 27 |
| 3.2 Monikulttuurisuus työyhteisössä..... | 38 |
| 3.3 Työyhteisön sanaton kommunikointi..... | 42 |
| 3.4 Esimiehen vastuu työyhteisön haasteiden ja mahdollisuuksien selvittäjänä..... | 43 |
| 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN..... | 40 |
| 4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset Error! Bookmark not defined. | |
| 4.2 Tutkimuskonteksti..... Error! Bookmark not defined. | |
| 4.3 Tutkimukseen osallistuneet..... | 45 |
| 4.4 Aineistonkeruu ja sen analyysi | Error! Bookmark not defined. |
| 4.5 Tutkimuksen eettisyys ja sen luotettavuus | Error! Bookmark not defined. |
| 5 TUTKIMUSTULOKSET | 51 |

| | |
|---|-------------------------------------|
| 5.1 Englanninkielisen opettajan käsityksiä työhyvinvoinnista | Error! |
| Bookmark not defined. | |
| 5.2 Työyhteisöjen vaikutus englantia äidinkielenään puhuvan opettajan käsityksiin työhyvinvoinnista | Error! Bookmark not defined. |
| 6 POHDINTA..... | 61 |
| LÄHTEET | 67 |
| LIITTEET..... | ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED. |

1 JOHDANTO

Opettajien työhyvinvointi on yksi tärkeimmistä tekijöistä koulutuksen tulevaisuutta ajatellen. Tämä tutkimus käsittelee englantia äidinkielenään puhuvien opettajien käsityksiä työhyvinvoinnistaan, sekä siihen vaikuttavista tekijöistä. Avaan työhyvinvoinnin keskeisiä käsitteitä pohdinnan kautta, painottaen niiden tekijöiden tarkastelua, jotka ovat jollain tavalla työyhteisön vaikutuspiirissä. Työyhteisöön kiinnittyminen, joka vaikuttaa tutkimusten mukaan vahvasti työhyvinvointiin, saattaa olla haasteellista opettajalle, joka puhuu hyvin vähän suomea. Keräämäni aineiston valossa pohdin, millaisin keinoin työyhteisö voi tukea englanninkielistä opettajaa työssään.

Opettajien työuupumus on lähivuosina yleistynyt merkittävästi monen eri tekijän yhteisvaikutuksesta. Sen on todettu aiheuttavan masennusta, unettomuutta ja monitahoisia terveydellisiä ongelmia, sekä työyhteisölle vastaavasti opetuksen tason laskua, sekä opettajien alanvaihtoa ja aikaista eläkkeelle jäämistä (Pietarinen ym. 2021). Pääasiallisena uupumusta lisäävänä tekijänä mainitaan usein jatkuva kiire, joka heijastuu työssäjaksamiseen. Opettajat kokevat, että tämä johtuu lisääntyneistä työtehtävistä, jotka ovat ilmaantuneet itse opettamisen rinnalle. Työolojen ja työelämän myönteiset piirteet yleensä korostuvat lähinnä vakituudessa työsuhhteessa toimivien keskuudessa, kun taas määräaikaisten työsuhhteiden osalta korostuu työn epävarman jatkuvuuden aiheuttamana vastaavasti työolojen kielteinen puoli. Tämä kahtiajako näkyy myös työntekijöiden terveysriskeissä, erityisesti heidän kokemassaan riittämättömyyden tunteessa ja sen aiheuttamassa stressissä (Kinnunen, Feldt & Mauno 2015). Jatkuvasti lisääntyvät vaatimukset aiheuttavat tilanteen, jossa opettaja ei enää jaksaa pitää yllä työn ja vapaa-ajan tasapainoa. Tämä on äärimmäisen huolestuttava ilmiö, ja tilanne tulee tuoda julkisuuteen sellaisena kuin se on, sekä tarkastella siihen vaikuttavia asioita ja mahdollisia ratkaisumalleja. Opettajien äänten tulee nousta kuuluviin, ja kuulua kauas, ja tähän ryhmään tulee kuulua myös muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvien

opettajien ääni. Ei ainoastaan vertailukohteena, vaan myös toisenlaisen tulokulman mahdollistajana.

Suomen tilanne kansainvälisesti arvostettuna koulutuksen edelläkävijämaana on muutaman viime vuoden ajan laskenut, ja on yleisesti tiedossa, että myös opettajien työhyvinvointi on laskenut samanaikaisesti. Tämä hyvinvointi on kuitenkin se, joka osaltaan vaikuttaa opettajan ja tämän oppilaiden väliseen kanssakäymiseen sekä opetuksen tasoon. PISA-tulosten laskulla ja opettajien työhyvinvoinnin murenemisella on todennäköisesti selkeä yhteys.

Pyrin tämän tutkimuksen avulla selvittämään, mistä nuo kuormitukset syntyvät, ja miten niitä työyhteisöjen sisällä pyritään hallitsemaan. Erityisesti haluan saada kuuluviin vähemmistön äänen, eli niiden opettajien, joiden suomenkielen taito ei ole tarpeeksi vahva, jotta he pystyisivät kommunikoimaan sillä kaikissa vaihtelevissa tilanteissa, joita opettajan ammatissa päivittäin esiintyy. Näistä lähtökohdista on perusteltua selvittää millaisia käsityksiä englantia äidinkielenään puhuvilla opettajilla on työhyvinvoinnistaan ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Yksinkertaistettuna vain hyvin voiva opettaja pystyy tasokkaaseen opetukseen.

2 OPETTAJIEN TYÖHYVINVOINTI

2.1 Työhyvinvoinnin käsite

Suomessa käyttöön ilmaantui ensin käsite *työkyky* 1980-luvulla, ja vasta myöhemmin käsite *työhyvinvointi* 2000-luvun alussa. Työkyky nähdään työhyvinvoinnin keskeisenä osana ja lähtökohtana. Se kuvaa yksilön voimavarojen ja työn vaatimusten välistä tasapainoa, jonka löytämiseksi tarvitaan työn ja voimavarojen jatkuvaa yhteensovittamista. Sekä yksilön voimavarat, että työn vaatimukset muuttuvat jatkuvasti. Yksilön oma pystyvyys ja jaksaminen on muuttuva tekijä, kuten myös työn vaatimukset, jotka pääasiassa kasvavat. Vastuu tämän tasapainon säilyttämisestä jakaantuu työntekijän ja esimiehen kesken. Työkykyyn vaikuttavat myös työntekijän perhesuhteet ja lähipiiri, ja tasapainon tärkeimmäksi tekijäksi onkin noussut työn ja vapaa-ajan yhteen sovittaminen työoloja säätelämällä (Kauhanen 2016, 23). Uusimpana käsitteenä työkyvyn ja työhyvinvoinnin rinnalle on ilmaantunut käsite *työkyvynhallinta*. Tämä asettaa oman työkyvyn ylläpidon yksilön henkilökohtaiselle vastuulle. Tämä ei merkitse, etteikö esimiehen ja työyhteisön vastuu mahdollisista tukitoimista edelleen olisi olemassa, mutta esittää kuitenkin, että pääasiallinen vastuu omasta työkyvystä ja työhyvinvoinnista tulisi olla yksilöllä itsellään (Salovaara & Honkonen, 2013, 20). Jotta tämä toteutuisi, on yksilön nähtävä oma hyvinvointinsa tärkeimpänä tekijänä, ja pyrittävä säännöllisesti etsimään tapoja toteuttaa tasapainoa, jossa elämänhallinta pysyy itsellä.

2.2 Ulkoiset ja sisäiset tekijät opettajan työhyvinvoinnin taustalla

Työhyvinvointi rakentuu monen eri tekijän yhteistuloksena. Salovaara ja Honkonen (2013) toteavat, että suurin vastuu työhyvinvoinnista on opettajalla

itsellään, sillä hänen henkilökohtaiset tarpeensa ja arvonsa määrittelevät sen (Salovaara & Honkonen, 2013, 20). Myös Laine (2013) nostaa esiin saman yksilön vastuuta painottavan näkökulman, jonka hän perustelee sillä, että terveelliset elämäntavat, kuten liikunta, ruokavalio, painonhallinta ja riittävä unen saanti ovat pääasiassa yksilöstä itsestään kiinni. Näiden tekijöiden hän puolestaan toteaa olevan suorassa yhteydessä yksilön yleiseen hyvinvointiin, myös työhyvinvointiin (Laine 2013, 26). Salovaara ja Honkonen uskovat kuitenkin työhyvinvoinnin olevan osaltaan myös jokaisen työyhteisön ja sen jäsenten yhteinen haaste. Laineen (2013) mukaan työhyvinvointi on asettunut nyt kokonaisvaltaisen elämänlaadun yhdeksi osatekijäksi. Siinä missä aiemmin työhyvinvoinnista puhuttaessa keskityttiin työkykyyn ja sen säilyttämiseen, työhyvinvointia mitataan nyt työelämän laatu edellä. Tämä on merkittävä ero tavassa nähdä työhyvinvoinnin merkitys ihmisen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin osa-alueena (Laine 2013, 22). Meillä on myös Laineen mukaan työhyvinvoinnista yhteisöllinen vastuu.

OAJ korostaa esimiehen ja johdon roolia työhyvinvoinnin johtajana. Hyväksi koetulla esimiestyöllä ja työpaikan ilmapiirillä on OAJ:n työolobarometrin (2019) mukaan merkittävä yhteys opettajien työhyvinvointiin. Esimiehen roolin merkityksellisyyttä korostavat myös Puttonen, Hasu ja Pahkin (2016). He esittävät, että monipuoliset ja innostavat työtehtävät pitävät yllä työn imua ja ehkäisevät työhön kyllästymistä, ja tässä esimiehen osallisuus nousee tärkeään asemaan (Puttonen, Hasu & Pahkin 2016, 15). Kuten OAJ toteaa, työhyvinvointi ei synny itsestään, vaan koko työympäristön yhteistyön tuloksena. Työssään hyvinvoivan opettajan tulee OAJ:n mukaan pystyä ratkomaan työympäristössä esiintyviä ristiriitoja sekä sietämään epäonnistumisia. Moseley (1988) esittää, että työhyvinvointi rakentuu yksilön henkilökohtaisten sosiaalisten tarpeiden ja toiveiden sekä itse työn todellisuuden kohtaamispaikassa (Moseley 1988, 211-219). Mitä lähempänä työn todellisuus on yksilön omia odotuksia ja toiveita, sitä positiivisempi vaikutus sillä on hänen työhyvinvointiinsa, sillä yksilön omat odotukset ja toiveet ovat yksin hänen määriteltävissään.

Myös Aelteman, Engels, Van Petegem ja Verhaeghe (2007) määrittelevät työhyvinvoinnin yksilön kokemaksi tasapainoksi, jonka muodostavat toisaalta häntä ympäröivä todellisuus, ja toisaalta hänen henkilökohtaiset tarpeensa ja odotuksensa. Tällöin ympäröivä todellisuus muodostuu työyhteisöstä, sen jäsenistä ja yksilön suhteista heihin, työstä itsestään ja sen kokemisesta, sekä yksilön työhön liittyvistä odotuksista ja toiveista. Mitä tasapainoisempi näiden suhde on, sitä korkeampi on yksilön tuntema työtyytyväisyys ja siitä seuraava työhyvinvointi (Aelteman ym. 2007, 286). Hyvin johdetulla työyhteisöllä voidaan vaikuttaa vahvasti yksilöiden tuntemaan työhyvinvointiin, mutta tämä vaatii johtamistaitoisen esimiehen lisäksi muutokselle avointa ja yleisesti hyväksyvää ilmapiiriä.

Työn merkityksellisyyden kokemuksen on todettu olevan yksi merkittävimmistä tekijöistä yksilön kokeman työhyvinvoinnin, sekä toisaalta työn kuormittavuuden kannalta. Minkkinen, Auvinen ja Mauno (2020) ovat tutkineet opettajien terveyttä ja työhyvinvointia sekä siihen vaikuttaneita tekijöitä, ja tutkimuksensa tulosten perusteella he päättelivät, että edes työn kuormittavuus ei vaikuttanut opettajien itsearvioimaan fyysiseen terveyteen negatiivisesti, jos työ samanaikaisesti koettiin tärkeäksi ja merkitykselliseksi. Työn aiheuttamaa stressiä sen sijaan ilmeni silloin, kun työ koettiin merkityksettömäksi ja turhaksi. Haastavassa työympäristössä työn merkityksellisyydellä on näiden tutkijoiden mukaan suuri vaikutus opettajien kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin, johon myös työhyvinvointi luetaan. Kauhanen (2016) jakaa työhyvinvoinnin kuuteen eri osaalueeseen: yksilön terveyteen ja työkykyyn, työympäristöön, osaamiseen ja kehittymismahdollisuuksiin, työhön itseensä sekä sen mitoitukseen ja organisointiin, työyhteisötaitoihin ja sosiaalisiin suhteisiin, sekä johtamiseen ja tiedonkulkuun (Kauhanen 2016, 28). Kaikilla näillä tekijöillä on vaikutuksensa yksilön kokemaan työhyvinvointiin.

Minkkinen ym. lainaavat Jylhän (2009) kuvausta itsearvioidusta terveydestä: se on ikäänkuin tienristeys koettujen psyykkisten kokemusten ja biologisen maailman välillä. Tämän kuvauksen mukaan on selvää, että opettajien kokemus omasta fyysisestä terveydestään rakentuu työyhteisössä useiden tekijöiden yhteisvaikutuksesta, joista työyhteisön ilmapiiri ja suhteet työtovereihin ovat varmasti yksi merkityksellisimmistä. Mäkikangas ym. (2015) havaitsivat työhyvinvoinnin tutkimuksessaan yksilön persoonallisuuden myös vaikuttavan vahvasti siihen, miten he työhyvinvointinsa kokevat. He ehdottavatkin yksilön työhyvinvoinnin lisäämiseksi tämän persoonan ja työnkuvan yhteensovittamista ja mahdollisia muutoksia työnkuvaan niin, että se paremmin sopii työntekijän persoonalle (Mäkikangas ym. 2015, 37). Tässä tukena toimii työyhteisön esimies ja tämän ihmistuntemus, sekä mahdollisuudet ohjata opettajaa lisäkoulutuksiin ja heille sopivia uusia haasteita kohti.

Opettajien kokonaisvaltainen terveys vaikuttaa luonnollisesti myös heidän opettaja-oppilassuhteisiinsa, sekä heidän opetuksensa tasoon. Innanen, Tolvanen ja Salmela-Aro (2014) tutkivat työn imua kokevia, työhönsä tyytyväisiä opettajia, sekä vastaavasti työnsä alla uupuneita ja työnarkomaaneja, jotka olivat usein myös työhönsä leipääntyneitä ja kyynisiä. Viimeksi mainittuun profiiliin asettuneet yksilöt olivat tunteneet sosiaalista pessimismää jo siirtyessään koulutuksesta työelämään. Aiemman profiilin edustajat puolestaan pystyivät erottamaan vapaa-ajan ja työn selvemmin toisistaan, ja nauttimaan vapaa-ajastaan enemmän kuin viimeksi mainittu ryhmä (Innanen, Tolvanen & Salmela-Aro 2014, 45). Hakanen (2011), joka kirjoittaa ulkoisista ja sisäisistä motivaatiotekijöistä, määrittelee niiden eroksi mm. sen, että ulkoisen motivaation ajamana yksilö yleensä pyrkii johonkin ulkoiseen päämäärään, kuten esimerkiksi määräaikaisen työsopimuksen jatkumiseen. Sisäisen motivaation kohdalla sen sijaan toiminta on vapaaehtoista ja se tuottaa itsessään, ilman päämääriin suuntautuneisuutta, riittävästi onnistumisen kokemuksia (Hakanen 2011, 30). Hakanen pohtii työn voimavaroja, joihin myös yksilötasolla voidaan vaikuttaa lyhyellä aikavälillä, toisin kuin moniin työn vaatimuksiin ja

kuormitustekijöihin, joihin vaikuttaminen on usein haastavaa, joskus jopa mahdotonta. Hän jakaa nämä tekijät tehtävää koskeviin, työn järjestelyjä koskeviin, työn sosiaalisiin voimavaroihin, sekä työn organisatorisiin voimavaroihin. Hakanen uskoo näiden tekijöiden motivoivan työntekijöitä sekä ulkoisesti, että sisäisesti, ja ylläpitävän sekä lisäävän työn imua (Hakanen 2011, 50). Ensimmäisen ryhmän tehtävätason voimavarat koetaan usein tärkeimmiksi motivaatiotekijöiksi. Niihin kuuluvat työtehtävien monipuolisuus ja mahdollisuus niiden kautta kehittyä omassa työssään, riittävä mahdollisuus itsenäiseen työskentelyyn, työstä saatu välitön palaute, tehtävän merkityksellisyys laajemman kokonaisuuden kannalta, sekä työn palkitsevuus (Hakanen 2011, 52-54). Opettajan ammatissa on yhä meillä Suomessa melko laaja itsemääräämisoikeus, ja opettajat saavat melko vapaat kädet omien oppituntiansa suunnitteluun ja toteutukseen. Tehtävän laajempi merkityksellisyys todennäköisesti tunnustetaan jo työn luonteen tulkinnassa, ja työn palkitsevuus on vahvasti kytköksissä juuri tähän. Sen sijaan työstä saatu välitön palaute nähdään usein puutteellisena.

Toisen ryhmän työn järjestelyjä koskevat tekijät liittyvät Hakasen mukaan erityisesti hyvään johtamiseen. Näitä ovat roolien ja tavoitteiden selkeys, osallistuminen omaa työtä koskevaan päätöksentekoon, sekä joustavuus työajoissa (Hakanen 2011, 55-56). Varsinainen joustavuus työajoissa on aina riippuvainen kulloisenkin lukujärjestyksen puitteista, mutta etenkin osallistuminen päätöksentekoon silloin, kun se koskee omaa työtä, on myös opettajan roolissa merkittävä tekijä. Usein juuri opettajien itsensä asiantuntijuus on huomionarvoinen seikka silloin, kun tehdään esimerkiksi muutoksia, jotka tulevat vaikuttamaan heidän työnkuvaansa. Jokaista opettajaa olisi vähintäänkin kuultava näissä tilanteissa, vaikka päätöksiin ei aina voidakaan saada kaikkien hyväksyntää. Myös opettajan itse kokema oman alansa asiantuntijuus ja vahva ammatti-identiteetti vaikuttavat positiivisesti heidän kokemaansa työn imuun (Mäkikangas ym. 2015, 36-37). Kolmannen ryhmän sosiaaliset ja vuorovaikutuksessa ilmenevät voimavarat puolestaan rakentavat ja vahvistavat

työyhteisöä ja sen ryhmähenkeä, sekä siinä esiintyvää työn imua. Tähän me voimme kaikki työyhteisön jäsenenä omalta osaltamme vaikuttaa. Haastavissa työtilanteissa kollegoiden ja esimiehen tuki, ohjaus ja palaute ovat yksi merkittävin tekijä, joka auttaa motivaation ja kaikkinaisen jaksamisen säilyttämisessä (Hakanen 2011, 57). Esimiehellä on erityisen merkittävä rooli alaistensa ohjaamisessa ja sekä tehtäväkohtaisen, että yleisemmän työhön liittyvän palautteen antajana. Muita kolmannen ryhmän voimavaroja ovat oikeudenmukaisuus, luottamus, palaute ja arvostus sekä jokapäiväinen arkinen huomaavaisuus ja ystävällisyys.

Siinä missä edellisten ryhmien voimavarojen tavoitteena on tukea ja innostaa työntekijää, on neljännen ryhmän tarkoitus puolestaan kulkea näiden rinnalla, vahvistaen ja mahdollistaen niiden toteutumisen. Tähän ryhmään kuuluvat organisaation tuki, psykologinen sopimus työnantajan ja työntekijän välillä, työpaikan myönteinen ilmapiiri, työpaikan rekrytointi- ja perehdyttämiskäytännöt, kehityskeskustelut, palkka- ja uranäkymät, perhemyönteinen työkuulttuuri, työn varmuus ja psykologinen turvallisuus, teknologia sekä yhteistyö organisaation eri toimijoiden välillä. Organisaation tuki alkaa heti työsuhteen alkaessa, ja vahvistaa työntekijän omistautumista työlleen, sillä tämä on kaksisuuntainen tie; jos työnantaja ja esimies tukevat ja kannustavat työntekijää, se vahvistaa hänen lojaalisuuttaan työnantajaa kohtaan. (Hakanen 2011, 61-69). Psykologinen sopimus vahvistaa edellämainittua lojaalisuutta. Wenström (2019) pohtii optimaalista hyvinvointia sekä yksilön, että tämän edustaman yhteisön näkökulmasta. Positiivinen johtaminen luottaa ihmisen vahvuuksiin, potentiaaliin ja pyrkimykseen hyvään ja tähtää oppimiselle ja hyvinvoinnille otollisten olosuhteiden luomiseen (Wenström, 2019, 2). Myös työntekijän ammatillisen kehityksen tukeminen kuuluu näihin psykologisiin sopimuksiin, joista harvoin kirjataan mitään virallista, mutta joista on saatettu keskustella jo työhaastattelussa. Jos nämä lupaukset rikotaan työsuhteen aikana, se heikentää työntekijän luottamusta esimieheen ja työnantajaan, ja osaltaan laskee työmotivaatiota ja työn imua.

Hakanen (2011) tähdentää myös uusien työntekijöiden sekä pois lähtevien työntekijöiden haastattelun merkityksellisyyttä, sillä näillä haastatteluilla saatetaan saada huomattavan tärkeää informaatiota siitä, minkä työntekijät näkevät työyhteisön senhetkisinä voimavaroina tai vastaavasti puuttuvina voimavaroina. Kehityskeskusteluilla puolestaan tarkennetaan työsuhteen aikana työntekijän tuntemuksia omasta työstään, ja tavoitellaan yhdessä mahdollisia tukikeinoja työn imun ja motivaation ylläpitoon (Hakanen 2011, 64). Perhemyönteisyydellä työyhteisössä tarkoitetaan sitä, että työntekijällä ymmärretään olevan myös työn ulkopuolinen elämä, se hyväksytään ja siihen kannustetaan. Tämä edellyttää johtajalta kykyä suhtautua myönteisesti työntekijöiden perhevelvollisuuksiin kohtaan (Thompson ym., 1999). Sopivalla balanssilla mahdollistetaan se, että työntekijä voi hyvin, eikä uuvu. Hyvinvoiva työntekijä on koko työyhteisön voimavara, ja joskus parhaat ideat syntyvät työajan ulkopuolella. Työn varmuus ja sen jatkuvuus puolestaan vahvistavat psykologista turvallisuuden tunnetta ja voimaannuttavat työntekijää sekä vapauttavat voimavaroja muuhun, kuin epävarmasta tulevaisuudesta huolehtimiseen. Ne myös mahdollistavat pidemmän aikavälin suunnitelmia oman työuran suhteen, mikä puolestaan selkiyttää ja avartaa ajatuksia myös innovatiivisille ratkaisuille, joita työyhteisöissä tarvitaan.

2.3 Työyhteisön sekä esimiehen rooli työhyvinvoinnin rakentumisessa

Ahon (2013) tutkimustuloksissa korostuvat opettajan persoonallisista ominaisuuksista vuorovaikutustaidot, myönteisyys, ammatti-identiteetti, luovuus ja itseluottamus vahvimpina tekijöinä opettajan työssäjaksamiseen ja työssä jatkamiseen. Opettajankoulutuksen osalta tärkeimmiksi tekijöiksi hän nostaa vuorovaikutustaidot, yhteistyötaidot, luovuuden ja opettajuuden rajat. Työyhteisö puolestaan vahvistaa parhaiten opettajan selviytymistä yhteisöllisyyden, selkeän ja toimivan toiminta- ja keskustelukulttuurin sekä

uutta opettajaa tukevan toiminnan kautta (Aho 2011, 89). Aulen ym. (2021) ovat julkaisseet artikkelin selviytymisstrategioista, joita opettajat ja opettajiksi kouluttautuvat ovat onnistuneesti hyödyntäneet omassa roolissaan hakiessaan tukea omalle jaksamiselleen ja hyvinvoinnilleen. Näistä hyödyllisimmiksi mainittiin juuri työyhteisön sekä esimiesten ja kollegoiden sanallinen tuki, joiden avulla heidän oli mahdollista vähentää työn aiheuttamaa stressiä.

Selviytymisen käsitteen Aho kuvailee aktiivisena ja päämäärätietoisena toimintana, sekä vaikeuksien voittamisena. Ahon tutkimuksessa etsittiin opettajien selviytymistä tukevia tekijöitä. Myös riskitekijät oli löydettävä, jotta näiden keskinäistä suhdetta voitiin vertailla; riskitekijöiksi nousivat oppilaat, heidän vanhempansa, kollegat, rehtori, ja koulun keskustelukulttuuri sekä jatkuvasti lisääntyvät työt (Aho 2011, 90 - 91). Selviytymistä edistäviksi tekijöiksi nousivat halu itsensä kehittämiseen, persoonalliset valmiudet, holistinen elämäntarkastus, ja se, että on joku jonka kanssa puhua ja keskustella töihin liittyvistä asioista (Aho 2011, 104). Sekä työyhteisö, että oppilaat nähtiin selviytymistä vahvistavana mutta samaan aikaan myös mahdollisena riskitekijänä. Opettajat näkivät itsensäkehittämisen, itsetuntemuksen, ammatillisen kehittämisen, jatkokoulutuksen ja itsereflektion tärkeinä tekijöinä selviytymisen mahdollistamisessa. Työyhteisön rooli nousi myös esille tärkeänä voimaannuttajana. Siinä korostuivat yksilön oikeus olla oma itsensä, työyhteisön yhteisöllisyys, luottamus ja avoin keskustelukulttuuri. Myös rehtori nähtiin merkittävänä osana toimivaa työyhteisöä, ikäänkuin suunnannäyttäjänä (Aho 2011, 115). Rantanen, Wallin ja Eskola (2017) toteavat Hussia lainaten, että työhyvinvoinnin tiedetään olevan yhteydessä mm. työn laatuun, luovuuteen ja innovaatioihin, sekä yksilön terveyteen ja työkykyyn. Luovuus ja innovatiivisuus ovat piirteitä, joita myös opettajan työnkuvassa peräänkuulutetaan.

Yksilö on lukuisissa suhteissa ja sidoksissa samanaikaisesti sekä toisiin yksilöihin, että asioihin, ja todellisuus syntyy ihmisten välisissä

vuorovaikutuksissa. Me määrittelemme itsemme suhteessa toisiin, ja tunne kuulumisesta johonkin on tässä keskeisessä asemassa. Työpaikalla me kuulumme sen työyhteisöön, ja meidän toimintamme sen osina ikäänkuin rakentaa yhteistä kudelman muiden työyhteisön jäsenten kanssa. Tästä muodostuu päivittäinen kuvio, jossa yksilöiden väliset ihmissuhteet määrittelevät työpaikan ilmapiirin ja vaikuttavat sen jäsenten viihtyvyyteen, tuottavuuteen ja tehokkuuteen, kuten myös heidän työhyvinvointiinsa ja työtyytyväisyyteensä. Kun tämä työyhteisöön kuulumisen ja sen osana olemisen esimerkiksi työttömyyden tähden katkeaa, meiltä viedään paljon enemmän, kuin vain tulomme; meiltä viedään se yhteisö, johon olimme itsemme kiinnittäneet ja joka osaltaan rakensi meidän identiteettiämme (Kaivola 2003, 14-15).

Kaivola (2003) mainitsee organisaatiokulttuurin käsitteen, jonka hän näkee olevan olemassa jokaisessa organisaatiossa, ja vaikuttavan sen jäsenten identiteettiin. Se rakentuu työyhteisön jäsenten yhteisistä uskomuksista ja kokemuksista, sekä heidän toimintaansa ohjaavista perusfilosofioista. Organisaatiokulttuurin Kaivola toteaa olevan merkittävä tekijä yleisen ilmapiirin, vuorovaikutuksen ja ihmissuhteiden muotoilijana (Kaivola 2003, 19). Jokaisella työyhteisön jäsenellä tulee olla tunne, että heidät hyväksytään ja heidän työpanostaan työyhteisössä kunnioitetaan. Kaivola on sitä mieltä, että myös työpaikan hierarkian tulee olla sidoksissa vain organisaation toimivuuteen ja tehtävien sujumuuteen, eikä sen tule arvottaa työntekijöitä heidän roolinimitystensä mukaan, eikä aiheuttaa nokkimisjärjestystä työyhteisössä. Sen sijaan suhtautumisen toisiin on oltava tasapuolista ja jokaista työntekijää arvostavaa (Kaivola 2003, 20). Työilmapiiri vaikuttaa koko työyhteisön hyvinvointiin; opettajien työmotivaatioon, opetuksen pedagogiseen tasoon, ja sitä kautta myös oppilaiden opiskelutuloksiin, opiskeluilmapiiriin ja myös heidän hyvinvointiinsa. Opettajan hyvinvoinnin merkityksestä oppilaan hyvinvointiin on kiistattomia tuloksia. Tässä on nähtävissä myös selvä kahdensuuntaisuus opettajan hyvinvoinnin ja oppilaiden oppimistulosten

välillä. Oppilaiden hyvät oppimistulokset parantavat puolestaan opettajan hyvinvointia, kun hän näkee työnsä tulokset ja tuntee onnistuneensa työssään (Lerikkanen ym. 2010). Tämä on selitetty ainakin sillä, että mahdollisesti oppilaiden ja opettajan välisen vuorovaikutuksen laatu on suoraan riippuvainen opettajan kuormittuneisuudesta. Lerikkanen ym. mainitsevat kansainväliset tutkimukset sen tiedon pohjana, että opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen laadun on nähty olevan keskeinen opetuksen pedagogisen työn laadun määrittäjä. He mainitsevat myös, että opettajan kuormittuneisuuden on myös havaittu olevan yhteydessä heikkoon oppilaille suunnattuun tunnetukeen (Lerikkanen ym. 2010, 14). Työyhteisön tuki ja työyhteisöön kiinnittyminen ovat keskeisiä tekijöitä työilmapiirin rakentamisessa.

Opettajien keskinäiset sosiaaliset suhteet ovat monelle merkittävä voimavara. Työtovereiden kanssa jaetaan ilot ja surut, onnistumiset ja epäonnistumiset. Työyhteisön sosiaalisten tilanteiden sujuvuus nähdään osana työhyvinvointia (Salovaara & Honkonen 2013, 22). On esitetty myös sellainen kiinnostava mahdollisuus, että myös kokemustieto vaatii kehittyäkseen niin sanottua epämuodollista ilmapiiriä, joka opettajan kohdalla merkitsee juuri työtovereiden kohtaamisia ja heihin rakennettuja suhteita (Manka & Manka 2016, 88). Etenkin toimiva esimiesuhde nähdään opettajan työhyvinvoinnin pohjana, ja jos se puuttuu, mitkään muut toimivat suhteet kollegoihin eivät täysin pysty korjaamaan tilannetta sellaiseksi, joka ei aiheuttaisi työpahoinvointia ja uupumista. Esimiehen antamalla palautteella on merkittävä rooli myös opettajan ammattiympäristön vahvistumisessa (Salovaara & Honkonen 2013, 29). Tämä puolestaan on yksi työhyvinvointiin ja työmotivaatioon vaikuttavista tekijöistä. Myös osallisuuden tunne syntyy työyhteisön jäsenten kanssa vastavuoroisessa ja yhteisöllisessä suhteessa. Salovaara ja Honkonen (2013) uskovat, että opettaja joka pääsee osalliseksi työyhteisön päätösten tekemisestä ja niiden toteutuksesta, siirtää osallisuutta omalta kohdaltaan myös oppilailleen, jolloin myös he saavat osallistua päätösten tekemiseen luokkaympäristössään, ja näin vahvistavat omaa osallisuuden ja yhteisöllisyyden tunnettaan koulua kohtaan. Tämä taas nostaa

motivaatiota ja kehittää yhteistyötaitoja myös oppilaissa (Salovaara & Honkonen, 2013, 40) .

Koulujen työyhteisöt ovat myös Suomessa viime vuosien aikana kansainvälistyneet. Meillä on eri etnisistä taustoista sekä oppilaita, että opettajia ja muita koulun työntekijöitä. Monikulttuurisuus tulee vain lisääntymään tulevaisuudessa, ja se tulee pyrkiä näkemään monina mahdollisuuksina sen sijaan, että sitä pidettäisiin vain haasteena. Kuten Pitkänen ja Raunio (2011) kirjoittavat niin lopultakin arjen toimintaympäristöt kuten työyhteisöt, ovat niitä konteksteja, joissa kulttuurien välisiä vuorovaikutuksen kysymyksiä tulee voida tulkita. Heidän mukaansa sekä osallisuuden, että vastaavasti myös syrjäytymisen kokemukset syntyvät näillä areenoilla. Näin siis kulttuurien välisen vuorovaikutuksen oppiminen arkisissa tilanteissa, kuten työyhteisössä, on koko yhteiskunnan toimivuuden kannalta keskeistä (Pitkänen & Raunio 2011, 227). Kuten Talib (2002) muistuttaa, heijastaa koulun kulttuuri aina myös valtakulttuurin arvoja ja asenteita (Talib, 2002, 123) .

Kujanpää (2017) toteaa, että työhyvinvointi kytkeytyy vahvasti organisaation henkilöstöjohtamiseen. Tähän puolestaan sisältyy moninaisuuden johtaminen ja monikulttuurisen työyhteisön hyvinvoinnin tarkkailu ja vahvistaminen. Erityisesti vaikeiden asioiden sanallistamisessa ja työkyvyn arvioinnissa, sekä yleisesti monikulttuurisuuden kysymyksissä esimiehen ja työterveyshuollon yhteistyön merkitys korostuu. Monimuotoisuus katsotaan kuitenkin myös voimavaraksi, ei suinkaan ainoastaan haasteeksi, ja sen onnistuneen johtamisen nähdään edistävän muutosvalmiutta (Kujanpää 2017, 3, 143). Lopultakin muutosvalmius ja uusien työtapojen kokeileminen on merkityksellisessä roolissa opettajan työssä.

Pitkänen ja Raunio (2011) ovat sitä mieltä, että Suomessa korostetaan suvaitsevaisuuden lisäämistä, eikä suinkaan keskitytä tasavertaiseen kulttuurien väliseen oppimiseen. Suvaitsevaisuus käsitteenä kuitenkin mielletään usein niin,

että itseä alempiarvoista tai jollain tasolla vähäisempää, tulee suvaita (Pitkänen & Raunio 2011). Meillä olisi paljon opittavaa toisista kulttuureista tulevilta, mutta keskitymme sensijaan omamme vartiointiin. Erilaisuus tulee nähdä rikkautena ja jatkuvasti laajenevina mahdollisuuksina. Siinä missä me opettajina kasvatamme oppilaista maailmankansalaisia, meidän tulee osata nähdä myös itsemme sellaisina.

Hakanen (2011) mieltää esimiehen työyhteisössä palvelevaksi johtajaksi. Käsite palveleva johtaminen (*servant leadership*) merkitsee sitä, että esimiehen tärkeimmäksi tehtäväksi mielletään hänen alaisuudessaan toimivien työntekijöiden jatkuvan kehittymisen mahdollistaminen (Hakanen 2011, 76). Jotta tämä olisi edes teoriassa mahdollista, tulee esimiehen tuntea työntekijänsä, heidän tavoitteensa ja osaamisensa. Kehityskeskustelut ja mahdollisuudet lisäkoulutukseen tukevat työntekijän osaamista ja vahvistavat myös tämän motivaatiota ja työn imua; tähän esimiehen tulee pyrkiä jokaisen työntekijänsä kohdalla. Näin esimies toimii koko työyhteisön hyväksi. Hakanen nimittää palvelevaa esimiestä termillä *primus inter pares*, ensimmäinen vertaistensa joukossa. Hän toteaa, että palveleva johtaminen on tapa olla esimiehenä, ei vain tapa tehdä asioita (Hakanen 2011, 77). Jos esimies ei kykene palvelevaan johtajuuteen, on työyhteisön huomattavasti vaikeampi saavuttaa potentiaalinsa. Palvelevan johtajan tulee kiinnittää huomiota työntekijöidensä kehittymiseen ja heidän vahvuuksiensa esiin nostamiseen.

Toimivan esimies-alaisuuden yhtenä osatekijänä on, että rehtori ohjauksessaan huomioi useita tekijöitä, myös opettajan iän; vanhemmalla ikäpolvella työn moraalinen merkitys ja sen itseisarvo, sekä yhteiskunnallinen velvollisuus tehdä työtä, ovat merkittävässä asemassa. Sen sijaan nuoremmalla ikäpolvella tärkeimmiksi tekijöiksi nousevat oman itsensä toteuttaminen ja ammatillisen kehittymisen mahdollisuus. Johtajuudessa onkin haasteena se, miten ohjata erilaistuva henkilöstö tuloksellisesti kohti yhteisiä tavoitteita säilyttäen kaikkien vapauden tunne, joka ohjaa heidän innovaatiotaan (Koponen, Lämsä, Kärkäs, &

Ekonen, 2013). Tämä merkitsee sitä, että esimiehen on ymmärrettävä alaistensa erilaiset lähtökohdat ja ohjattava niiden pohjalta. Hyvä ja toimiva suhde esimieheen nähdään jopa perustana työntekijän henkiselle hyvinvoinnille (Kumpulainen 2013, 42). Innovatiivisuus vaatii toteutuakseen työniloa ja työn hallintaa. Työyhteisön hyvinvoinnin kehittäminen kehittää myös työyhteisön mahdollisuuksia innovatiivisiin ratkaisuihin, sillä ne syntyvät vain hyvinvoivien työntekijöiden toimesta (Juuti & Vuorela, 2015) : heistä koostuu aidosti hyvinvoiva työyhteisö, jossa jokaisen sen jäsenen vahvuudet on otettu käyttöön unohtamatta kuitenkaan tasapainoista työn ja vapaa-ajan suhdetta.

Yksilöiden työhyvinvoinnin kokeminen kuitenkin vaihtelee suuresti, myös saman työyhteisön sisällä, ja saman esimiehen alaisuudessa. Feldt, Mäkikangas ja Kokko (2015) erottavat tutkimustiedon perusteella neljä persoonallisuuteen liittyvää tekijää, jotka vaikuttivat yksilön työhyvinvointiin: itsearvostus, elämäntunne, optimismi, sekä kuuluminen ns. A-tyyppiin. Viimeksi mainitun persoonatyyppin ominaisuuksia ovat mm. kärsimättömyys, aggressiivisuus, kunnianhimo, ja kilpailuhenkisyys. He tuntuvat olevan B-tyyppiä useammin rauhattomia ja kiireisiä. (Yleisesti B-tyyppi kuvataan henkilöksi, jolta ei näitä vastaavia ominaisuuksia löydy). On luonnollista, että persoonallisuus yhdessä stressinkäsittelytaitojen kanssa vaikuttaa työhyvinvointiin. A-tyypin persoonallisuuden ikäänkuin oheistuotteena on suurempi riski kokea työpahoinvointia. Myös Keltikangas- Järvinen (2011, 2016) on kirjoittanut temperamentin ja persoonallisuuksien vaikutuksista siihen, kuinka yksilö kokee stressaavan tilanteen, ja ennen kaikkea kuinka hän siihen reagoi. Myös Kumpulaisen (2013) mukaan työstressiä ennustivat persoonallisuuden piirteet, ja sen lisäksi jopa lapsuuden perheolosuhteet (Kumpulainen 2013, 43). Esimiehen ihmistuntemus on siis merkittävässä roolissa toimivan työyhteisön johtamisessa.

2.4 Työn imu työhyvinvoinnin osatekijänä

Nykyään on paljon ollut myös puhetta työn imusta (*work engagement*), joka voidaan kuvata eräänlaiseksi jatkuvaksi flow-tilaksi, joka ei häiriinny edes työn mukanaan tuomista haasteista. Se on työhön liittyvä positiivinen tunnetila, jossa oma työ koetaan merkitykselliseksi. Työn imu- käsitteen Suomeen tuoneen työterveyslaitoksen tutkijan Jari Hakasen mukaan työn imu ei suinkaan synny vain yksilön sisäisistä tunteista ja yksilöllisistä saavutuksista, vaan se nimenomaan vaatii ulkopuolelta nousevia tekijöitä, jotka parantavat henkilökohtaista työhyvinvointia ja vahvistavat motivaatiota työhön sekä sitoutumista omaan työyhteisöön (Hakanen 2011, 5-6). Myös Bakker, Schaufeli, Leiter ja Taris (2008, 191) kirjoittavat artikkelissaan työn imun voivan toteutua vain, jos sen taustalla ovat mahdollisuus itsenäiseen työhön ja työnohjaukseen, sekä esimieheltä työstä saatava palaute. Hakanen (2004) lainaa Csikszentmihalyia (1997) kuvailemalla työn imun syväksi keskittymisen tilaksi, jossa asiat sujuvat kuin itsestään. Työssä hän toteaa tämän olevan mahdollista silloin, kun siinä on riittävästi haasteita, kun sen tavoitteet ovat selkeät, ja siitä saatu palaute osuvaa ja oikea-aikaista (Hakanen 2004, 228). Työn imu vaatii taustalleen toimivan työyhteisön, jossa edellämainitut asiat toteutuvat. Yksi keino päästä työn imuun on omien luontevahvuuksien tunnistaminen ja hyödyntäminen (Yrttiaho & Posio 2021, 130-131). On kuitenkin merkityksellistä, että myös esimies tunnistaa nuo vahvuudet, ja osaa hyödyntää niitä työyhteisössä vahvistaen näin koko työyhteisöä.

Työn imun kokemuksen on myös todettu edistävän yleisesti terveyttä ja hyvinvointia sekä parantavan yksilön työsuoritusta. Tämä erottaa työn imun selkeästi työnarkomaniasta: työn imu antaa sen kokijalle hyvänolontunteen, joka jää puuttumaan työnarkomaanilta. Työnarkomaaneille työ on pakkomielle, ja se täyttää heidän ajatuksensa myös työajan ulkopuolella; työnteko on niin äärimmäisen tärkeää, että se jopa vaarantaa heidän terveytensä, vähentää heidän onnellisuuttaan, ja heikentää heidän sosiaalista toimintakykyään. Yksilön

työsuoritukset näiden kahden toisistaan eriävän ryhmän välillä voivat olla samankaltaiset, mutta erot ovat huomattavat siinä, miten työn tavoitteisiin pääseminen on vaikuttanut yksilön työhyvinvointiin. Toisessa ryhmässä (työn imu) se on kohonnut, kun taas toisessa (pakkomielteinen työnteko, työnarkomania) se on kärsinyt (Bakker ym. 2008, 191).

Hakanen, Bakker ja Schaufeli (2005) määrittelevät työn imun työhön liittyväksi mielentilaksi, jossa työntekijä kokee omistautumista työlle ja voimakasta inspiraatiota työn tekemiseen silloinkin, kun se tuo haasteita. Työn imun vastakohtana voidaan nähdä kyllästyminen ja kyynistyminen omaa työtä kohtaan (Hakanen, J., Bakker, A., & Schaufeli, W. 2005, 498). Myös Gonzales-Roma, Schaufeli, Bakker ja Lloret (2006) esittävät oman tutkimuksensa tuloksena, että kyynisyys ja työuupumus voidaan nähdä työn imun ja työhön omistautumisen polaarisisina vastakohtina (Gonzales-Roma ym. 2006, 172). Vahva työn imu on yleensä merkki siitä, että työtä pidetään kiinnostavana ja riittävän haasteellisena. Se, että oma työ koetaan merkitykselliseksi ja tärkeäksi, nostaa työmotivaatiota. Hakasen tutkimustulosten perusteella voidaan päätellä, että koettu työn imu myös ainakin jossain määrin ehkäisee työuupumusta (Hakanen 2004, 245-246). Myöhemmässä teoksessaan Hakanen toteaa, että epäitsekäs työtovereiden tukeminen ja yhdessä saavutetut tulokset edistävät työn imun ja työtyytyväisyyden tunnetta (Hakanen 2011, 5). Yhdessä saavutetut ja sellaisiksi koetut työtulokset luonnollisesti vaativat taustalleen toimivan työyhteisön, jossa ryhmähenki ja me-henki ovat vahvasti osa jokapäiväistä arkea.

Hakasen pohdinta siitä, pitääkö työssä viihtyä, jakaa ihmiset kahteen ryhmään, joista työssään viihtyvä ryhmä tuntee tekevänsä tärkeää työtä ja olevansa työtovereiden sekä esimiehen arvostama työyhteisön jäsen, kun taas toinen ryhmä on ajautunut tekemään työtä vain välttämättömistä syistä, eikä löydä arjestaan työhön liittyvää positiivisuuden tunnetta. He saattavat olla muilta osin elämäänsä varsin tyytyväisiä, ja heille työ näyttäytyy muun elämän mahdollistajana, mutta ei minään sen merkityksellisempänä (Hakanen 2011, 5-

10). Jos työyhteisö koostuu pääosin tämänkaltaisista työntekijöistä, ei sen innovatiivisuuden taso voi nousta kovinkaan korkeaksi. Innovatiivisuus vaatii taustalleen innostuksen omaan työhön ja halun parantaa työyhteisön tuloksia yhdessä työtovereiden kanssa.

Työn imun voidaan nähdä koostuvan kolmesta osatekijästä: työntekijän tarmokkuudesta, hänen omistautumisestaan työtehtävälle, sekä hänen uppoutumisestaan sen suorittamiseen parhaalla mahdollisella tavalla. Tarmokas työntekijä uhmaa vastoinkäymisiä, ja ponnistelee sinnikkäästi saavuttaakseen itselleen asettamansa päämäärän. Työlleen omistautuva tuntee työnsä olevan merkityksellistä ja inspiroivaa, ja työhönsä kokonaisvaltaisesti uppoutunut työntekijä tuo oman persoonansa ja erityisyytensä työssään näkyväksi (Hakanen 2011, 45). Omistautumisen kokemus yksilötasolla hyödyttää myös työyhteisöä kokonaisuutena, lisäten tuottavuutta ja jo aiemmin mainittua innovatiivisuutta (Hakanen 2011, 7). Työn mielekkyys löytyy usein sen ajatuksen takaa, miksi on itse alunperin lähtenyt tätä työtä tekemään (Hakanen 2011, 26).

Mikä sitten mahdollistaa tunteen työn imusta? Hakanen (2011, 44-45) listaa tähän kuulluksi tulemisen, työroolin sopivuuden itselle, selkeät tehtävärajaukset vastuineen ja valtuuksineen, työstä saatavat palkkiot ja vastineet, sekä työyhteisössä vallitsevan toimivan vuorovaikutuksen. Amerikkalainen William Kahn, joka ensimmäisenä (1990) esitteli termin work engagement, kuvailee sen näin: työn imu on kokonaisvaltaista läsnäoloa työssä, fyysistä, tiedollista ja tunnetason läsnäoloa (Hakanen 2011, 45). Työn imun on arvioitu lisääntyvän iän myötä (Schaufeli ym. 2006; Huhtala ym. 2011). Tämän voisi olettaa johtuvan siitä, että kauemmin työssään olleilla itsetuntemus, työn perusteiden hallinta sekä palkkaustaso ovat kaikki korkeammalla, kuin vasta työuransa aloittaneilla. He tuntevat mahdollisesti myös vahvempaa yhteisöllisyyttä, sekä usean työssäolovuoden tuomaa varmuutta omasta osaamisestaan, sekä sen arvosta työyhteisölle. Heidän tavoitteenaan ei ole taistella paikasta työyhteisössä, koska he ovat vahvan aseman siinä jo saavuttaneet. Heidän osaamisensa on

vahvempaa, kuin nuoremman, alalle vasta tulleen kollegan, ja he tuntevat asemansa turvatuksi kaikkien edellämainittujen tekijöiden ansiosta. Nuoremmalla työntekijällä sen sijaan voi työn imua vaikeuttaa ja työn turvallisuutta ja pysyvyyttä varjostaa juuri se epävarmuus, jota uudet alalle tulevat tuntevat sekä omaa osaamistaan kohtaan, että kenties myös osaavampia kollegoitaan kohtaan. Kuitenkin juuri heidän innovatiivisuutensa ja innostuksensa ovat se voima, joka nostaa mahdollisesti työyhteisön uudelle tasolle, jolla kokeneempien työntekijöiden varma työn hallinta yhdistyy uusiin ajattelutapoihin. Molempia siis tarvitaan, jotta työyhteisö voi saavuttaa optimaalisen tasonsa.

Työpaikoilla on haasteena sekä yksilöllisen, että yhteisöllisen työhyvinvoinnin tukeminen ja ylläpito. Esimiehen on yhtälailla kuin muidenkin työyhteisön jäsenten saavutettava työn imu, ja pysyttävä oman esimerkkinsä voimalla esimerkkinä alaisilleen. Hänen tulee pyrkiä sekä huolehtimaan omasta työn imustaan, että mahdollisuuksien mukaan mahdollistamaan sen myös muille. Siinä missä opettajalle on tärkeää oppilaiden tuntemus, on yhtälailla tärkeää esimiehelle tuntea työyhteisönsä jäsenet riittävän hyvin havaitakseen ongelmat ja mahdollisuudet työyhteisön sisällä saavuttaa kaikkien kohdalla paras mahdollinen draivi. Esimiehen on osattava johtaa alaistensa rinnalla, ei heidän ylitseen. Hänen kokemuksensa on oltava kantava voima, ei oman asemansa vahvistamisessa, vaan työntekijöidensä osaamisen vahvistamisessa ja sen tukemisessa (Crowther & Ferguson 2008). Työvoiman vaihtuvuus hankaloittaa kouluissa kaikkien asemaa, sekä oppilaiden, työyhteisön jäsenten, että esimiehen asemaa. Työhyvinvointi rakennetaan kollegoiden kanssa yhdessä, ja tämä onnistuu parhaiten, kun työyhteisön jäsenet tuntevat toisensa ja tietävät toistensa vahvuudet ja kehittämiskohteet. Uutena työyhteisöön saapuvalla on näin ollen aina hetkellisesti epävarma asema kenties siksi, ettei hän vielä tunne uusia kollegoitaan sen enempää, kuin he häntä. Tämä on kuitenkin mahdollista jokaisen työyhteisön jäsenen avoimella asenteella kääntää haasteesta mahdollisuudeksi, ja tässä tarvitaan usein esimiehen esimerkkiä.

Hakanen (2011) jakaa työn ja sen tekijät kolmeen luokkaan: ensimmäinen luokka ovat ne, jotka näkevät työn työnä, ja ennenkaikkea toimeentulona. Heidän elämässään merkityksellisimmät asiat löytyvät työn ulkopuolelta. Toisen luokan muodostavat ne, jotka ovat sitoutuneet luomaan uraa. Heille tärkeintä on työssä eteneminen ja sen mukanaan tuoma itsearvostuksen vahvistaminen ja kyky vaikuttaa asioihin. Kolmannen luokan muodostavat ne, jotka näkevät työn kutsumuksena sekä kiinteänä ja kokonaisvaltaisena osana elämäänsä. Heille työ on palkitsevaa siinäkin tapauksessa, että se on huonosti palkattua (Hakanen 2011, 26). Tähän viimeksimainittuun ryhmään kuuluvat esimerkiksi taiteilijat, joiden työ ei välttämättä tuo tasaista tuloa, ja joiden tulee sietää epävarmuutta sen kustannuksella, että he tekevät sitä työtä, johon heillä on vahva kutsumus. Opettajien osalta pääosa kuuluu todennäköisesti jompaankumpaan viimeksi mainittuun ryhmään; opettajakoulutus on varsin vaativa ja pitkäkestoinen, eikä se houkuta niitä, joille työ on vain toimeentulon lähde. Leivän saa helpommallakin.

Työhyvinvointi, työn imu ja työstä saatava tunnustus vaikuttavat suoraan opettajan innovatiivisuuteen ja innostukseen omaa työtään kohtaan. Hautamäki (2008) toteaa, että usein on todettavissa ristiriita vahvasti hierarkkisen organisaation ja luovuuden välillä. Riittävä vapaus toteuttaa yksilöllistä luovuuttaan mahdollistaa korkeatasoisen työpanoksen, ja tämä luovuus ja innovatiivisuus näkyy vahvasti yhtenä opettajan työn tärkeimpänä voimavarana (Hautamäki 2008, 90). Tämän päivän opetussuunnitelma antaa melko vapaat kädet opettajille opettaa omalla tyylillään, persoonansa mukaisesti. Jos tällainen vapaus on olemassa, on jonkin muun kuormittavan tekijän oltava uupumuksen aiheuttajana, kuin itse opettajan työ. Haasteita aiheuttavat toki lisääntyneet työtehtävät itse opetuksen ohella, mutta tämänkään ei tulisi olla oikein mitoitettuna mahdotonta.

2.5 Työnohjauksen ja vertaismentoroinnin merkitys opettajan työhyvinvoinnille

Opettajan työnkuva sisältää muutakin kuin itse opettamisen, ja se perustuu vahvasti ihmissuhteisiin. Työyhteisön ihmissuhteet vaikuttavat opettajan työssä viihtymiseen ja työhyvinvointiin. Tämä johtaa myös opettajien ja oppilaiden välisten suhteiden paranemiseen ja molemminpuoliseen arvostuksen nousuun. Työnohjauksen voi nähdä vaikuttavan positiivisesti työssä kehittymiseen ja sosiaalisiin suhteisiin. Ohjauksen pääasiallinen tehtävä on tukea työnohjausta saavan ammatillista kasvua ja työssä jaksamista, käsitellen opettajan työssä tapahtuneita vaikeita tilanteita, hankalia vuorovaikutussuhteita tai vaativia työtehtäviä. Työnohjauksessa on oman työn arvioinnin ja pohdinnan lisäksi mahdollisuus myös jäsentää omaa suhdettaan työhönsä (Salovaara & Honkonen 2013, 295 - 296). Etenkin koulujen johtajien ja rehtoreiden olisi hyödyllistä kasvattaa osaamistaan työnohjaukseen liittyen. Siihen käytetty aika vähentäisi opettajien työssä uupumista ja tunnetta siitä, että työ on yksin pakertamista (Orrenmaa 2014, 24-26.) Carver (2003) puolestaan kirjoittaa rehtoreiden vastuusta myös uuden opettajan integroimisessa koulun työyhteisöön. Hän muistuttaa, että rehtori on yleensä se, joka uuden opettajan haastattelee ja palkkaa, ja joka hänelle esittelee koulun tilat ja työnkuvan pääpiirteittäin, ja aluksi myös se ainoa kosketuspinta, joka uudella opettajalla tulevasta työyhteisöstään on. Rehtorin tulisi varata aikaa myös asioista keskustelemiseen tarvittaessa, ja osallistaa uusi opettaja aina kun siihen on mahdollisuus.

Työnohjauksesta on vallalla kaksi väärää käsitystä: ensinnäkin se, että se mielletään tilanteeksi, jossa joku toinen tulee ohjaamaan omaa työtä ja neuvomaan, kuinka se tulisi tehdä, ja toiseksi se, että sitä uskotaan tarvittavan vasta kun käsillä on joku kriisi (Orrenmaa 2014, 20-26). Työnohjauksen tarkoitus on kuitenkin ohjata opettajaa omien vahvuuksiensa ja kehittämisalueidensa tunnistamiseen, sekä vertaistuen hyödyntämiseen. Näiden avulla voidaan välttää tilanteet, joissa oma jaksaminen on jo koetuksella. Opettajan ammatti on

kasvavien vaatimuksiensa vuoksi aiheuttanut suuressa määrin myös työssä uupumista, ja näiden tilanteiden ennakoimiseen työnohjaus antaa työkaluja.

Vastavalmistuneille opettajille työnohjauksesta on huomattava hyöty; se ei ainoastaan auta heitä pääsemään alkuun omalla opettajan urallaan, vaan myös sitoo heidät vahvemmin uuden työpaikkansa työyhteisön jäseniksi. Tunne yhteenkuuluvuudesta vahvistaa opettajan minäkuvaa sekä pystyvyyden tunnetta. Työnohjauksesta voi olla merkittävä apu työhyvinvoinnin rakentumiselle ja stressin hallinnalle. Sitä käytetään kuitenkin yhä melko vähän opetusalan työyhteisöissä. Englanninkieliselle opettajalle työnohjaus ei kielimuurin vuoksi välttämättä anna kaikkea sitä hyötyä, mihin se on tarkoitettu. Ohjauksessa kollegoiden tarinat ja puheenvuorot sekä vastavuoroisuus ovat merkittävässä rooleissa, ja niiden kautta haetaan työyhteisön tukea ja uusia näkökulmia.

Vertaismentorointi puolestaan on työyhteisössä järjestettyä toimintaa, jossa kollegoiden kanssa jaetaan kokemuksia ja yhdessä pohditaan opettajan työn kehittämismahdollisuuksia. Ryhmässä on tarkoitus saavuttaa tilanne, jossa kokeneempien opettajien on mahdollista tukea ja neuvoa työyhteisön uusia jäseniä, ja uusien opettajien taas on mahdollista tuoda omia tuoreita ajatuksiaan esille työyhteisöä ja opettajan työtä koskien (Salovaara & Honkonen 2013, 298 - 299). Myös näiden kokemusten avulla voidaan vahvistaa työyhteisön yhteishenkeä, ja monipuolistaa opetuksen sisältöjä. Myös yhteisopettajuus ja samanaikaisopettajuus voivat toimia ikäänkuin kahdenkeskisenä mentorointina työn ohessa, jossa ideoita yhdistelemällä saadaan uusia opetuksen sisältöjä ja rakenteita oppilaiden käyttöön. On hyvä muistaa, että opettajan työhyvinvoinnin kasvun oheistuotteena on aina myös pedagogisen opetuksen laadullinen kehitys ja näin usein myös oppilaiden osaamisen tason nousu.

3 TYÖYHTEISÖ JA TYÖHYVINVOINTI OPETTAJAN TYÖSSÄ

3.1 Työyhteisön haasteet

Väestörakenteemme muutoksen seurauksena on selvää, että maamme työvoiman määrä vähenee jatkuvasti (Koponen, Lämsä, Kärkäs & Ekonen 2013), mikä puolestaan edellyttää ja myös merkitsee työvoiman globalisoitumista. Meidän on kilpailukykyämme säilyttääksemme kehitettävä organisaatioita ja niiden johtamista niin, että työntekijät sekä voivat työssään hyvin, että viihtyvät niissä pidempään. Näyttää myös siltä, että eläkeikä Suomessa nousee edelleen, ja tämän vuoksi työhyvinvointiin on kiinnitettävä erityistä huomiota. Yhtenä esimiehen työssään kohtaamista haasteista myös Koponen ym. (2013) mainitsevat eri-ikäisten alaisten johtamisen; eri ikäryhmillä on erilaiset arvot, ja he pitävät työsuhdettaankin toisistaan poikkeavilla tavoilla merkityksellisenä. Siinä, missä vanhempi ikäpolvi kokee vastuuta ja yhteiskunnallista velvollisuutta tehdä työtä, näkee nuorempi sukupolvi itsensä vapaampana päättämään ja valitsemaan oman tiensä. Tähän ei enää nykyään kuulu samassa työpaikassa tai edes samalla alalla vuosi toisensa jälkeen toimiminen, vaan enemmänkin haetaan merkityksellisyyttä juuri itselle sen sijaan, että oma panos nähtäisiin velvollisuutena (Koponen ym. 2013, 18). Esimiehellä on tärkeä ja vaativa tehtävä pitää nämä kaksi toisistaan moraalisesti poikkeavaa ikäryhmää työhönsä tyytyväisinä, sekä mahdollistamaan heidän yhdessä toimimisensa työpaikoilla siitäkkin huolimatta, että he näkevät asiat eri tavoin.

Organisaatioluottamuksen on todettu vaikuttavan henkilöstön organisaatioon sitoutumiseen (Koponen ym. 2013). Tähän luottamukseen sisältyy esimiehen ja alaisten välinen luottamus, sekä työntekijöiden tuntema ja osoittama luottamus kollegoihinsa. Luottamus syntyy vain avoimessa ja aidossa työyhteisössä, ja sen vaaliminen kuuluu yhtäläisesti kaikille. Työyhteisön jokaisella jäsenellä tulee olla

oikeus olla oma itsensä, ja toteuttaa työssään omia arvojaan. Tämä tarkoittaa kouluympäristössä sitä, että jokaisella opettajalla on oltava oikeus opettaa opetussuunnitelman sisällöt omalla tyylillään.

Luottamus jaetaan Koposen ym. (2013) mukaan tietoperäiseen sekä tunneperäiseen luottamukseen. Tietoperäinen luottamus muodostuu rationaalisesta arvioinnista, joka perustuu tietoon siitä, että organisaation jäsenet (he itse mukaanlukien) ovat aiemminkin toimineet luottamuksellisesti yhdessä. Tähän päästäksemme meidän tulee ensin toimia yhdessä jonkun aikaa, joten uutena työyhteisöön saapuvalla tällaista tietoperäistä luottamusta ei heti synny uusien kollegoiden ja hänen itsensä välille. Sen sijaan esimieheen tällainen luottamus on kenties helpompi rakentaa, koska jo se, että esimies on ollut mukana valitsemassa uutta jäsentä työyhteisöön ja on osaltaan ainakin vastuussa siitä, että uusi työntekijä on saanut paikan, lasketaan luottamuksen osoitukseksi. Koska me tavoittelemme tasapainoa, me haluamme todistaa olevamme tuon luottamuksen arvoisia ja pyrimme toimimaan niin, että molemminpuolinen luottamus toteutuu.

Tunneperäinen luottamus puolestaan perustuu tunnekokemukseen, joka usein lasketaan itsestään selväksi asiaksi. Se perustuu odotukseen reilusta ja rehellisestä käyttäytymisestä, ja sisältää keskinäisen huolenpidon ja välittämisen aspektit (Koponen ym. 2013). Tässä toteutamme empatiaa ja kultaista sääntöä: 'tee muille kuten toivot itsellesi tehtävän'. Me odotamme myös toisiltamme vastaavanlaista mainitun säännön noudattamista, ja uskomme omaavamme myös ihmistuntemusta, johon perustamme luottamuksemme toisiin. Tämän epäonnistuessa meidän tunteemme omasta ihmistuntemuksestamme saattaa hetkittäisesti horjua, ja se saattaa myös aiheuttaa sen, että tulevaisuudessa meidän on vaikeampaa luottaa toisiin ihmisiin. Moninaisessa työyhteisössä tämä on myös haastavampaa, koska tulemme erilaisista kulttuureista ja elämämme koostuu kollegoidemme kanssa erilaisista elämänarvoista ja -kokemuksista. Tämä saattaa aiheuttaa osaltaan

epäluuloja ja sisältää olettamuksia, jotka eivät perustu tosiasioihin. Esimiehen tehtävänä on pyrkiä toimimaan niin, että hän huomaa mahdolliset haasteet ja pystyy puuttumaan niihin, sekä korjaamaan olettamukset ja epäluulot vastaamaan todellisuutta, joka usein on aivan toinen. Ihmistuntemus on tärkeässä roolissa myös kollegoiden ja esimiesten suhteissa, ei vain opettajien ja heidän oppilaidensa. Toimivat ihmissuhteet työyhteisöissä lisäävät työhön sitoutuneisuutta ja vähentävät henkilöstön vaihtuvuutta. Koposen ym. (2013) tutkimuksen mukaan juuri tunneperäinen luottamus, ei niinkään tietoperäinen luottamus, vahvisti työn imua. Tutkimukseen osallistuneiden työntekijöiden kokema työtoverien sosiaalinen tuki ja suvaitsevaisuus merkitsi tutkittaville enemmän kuin pätevyys ja ammattitaito (Koponen ym 2013, 20). Itsensä merkitykselliseksi tunteminen työyhteisön täysivaltaisena jäsenenä vahvistaa työlle omistautumista, mikä puolestaan kehittää yksilön osaamista ja ammattitaitoa. Näiden tekijöiden vahvistuminen nostaa itsetuntoa ja uskoa itseensä, mikä mahdollistaa myös innovatiivisen ajattelun mahdollisuutta.

Johtamisen asiantuntija Juhani Kauhanen on tutkinut johtamisen haasteita ja henkilöstön työhyvinvointia. Hän toteaa, että keskeisimpiä haasteita ovat mm. monimutkaistunut toimintaympäristö, jatkuva vaatimus toiminnan kehittämisestä, sekä innovatiivisuuden, joustavuuden ja reaktionopeuden kasvavat vaatimukset. Kouluympäristössä monimutkaistuminen näkyy uusien toimintaympäristöjen, kuten verkkoympäristöjen lisääntymisenä, sekä lisääntyvinä työtehtävinä. Myös oman osaamisen jatkuva kehittäminen on jokapäiväistä arkea opettajille. Heiltä odotetaan työnsä hoitamisen lisäksi jatkokouluttautumista ja oman osaamisensa piirin laajentamista. Lisäksi henkilöstön lisääntyvä moninaisuus sekä jatkuvasti kehittyvä ja uudistuva digitalisaatio tuovat sekä johtamiseen, että koko työyhteisöön, omat haasteensa. Kauhanen on huolissaan innovatiivisuuden laskusta, ja hän uskoo, että se saadaan nousuun nimenomaan motivaatiota ja hyvinvointia edistämällä (Kauhanen 2016, 16-18). Kauhanen mainitsee yhtenä uusimpana haasteena sen, miten työyhteisöön onnistutaan houkuttelemaan oikeanlaista osaamista

omaavaa henkilöstöä, ja pitämään se. Tässä keskeistä on juuri henkilöstön työhyvinvointiin panostaminen. Työssään hyvinvoivat työntekijät sitoutuvat työyhteisöönsä, jolloin henkilöstön vaihtuvuus työpaikoilla vähenee. Tutkimukseni lähtikin liikkeelle juuri siitä lähtökohdasta, että meidän tulee panostaa myös englantia äidinkielenään puhuvien opettajien työhyvinvointiin, jotta saamme pitää heidän arvokkaan panoksensa työyhteisöissämme. Kiihtyvä kansainvälistyminen vaatii meiltä sitä, että me pystymme tarjoamaan myös natiivien englanninopettajien opetusta kouluissamme.

Myös työn vastentahtoinen määräaikaisuus vaikuttaa työntekijöiden työhyvinvointiin sitä alentavasti. Tästä tehdyn tutkimuksen tulokset vaihtelivat niin, että jos määräaikaisuus oli kuitenkin tietoinen valinta, esimerkiksi sijaisuus tai projektiluontoinen tehtävä, sen vaikutus työhyvinvointiin ei ollut negatiivinen. Vastentahtoisessa määräaikaisessa suhteessa toimineet tunsivat tutkimuksen mukaan jääneensä määräaikaisuuden loukkuun, ja tämä laski heidän työhyvinvointiaan. Työn epävakaus vaikutti kuitenkin vähemmän työhyvinvointiin silloin, kun työntekijät eivät tunteneet olevansa marginaalissa, eli maassa vallitsi muutenkin tilanne, jossa työttömyys oli korkealla tasolla (Kirves ym. 2010, 225 - 226). On selvää, että tässä myös opettajan persoona on tärkeässä roolissa; toisille epävarmuus tulevasta aiheuttaa enemmän stressiä ja huolta, kun taas toiset pystyvät elämään ikäänkuin päivä kerrallaan, luottaen siihen, että löytävät kyllä määräaikaisen työsuhteen loppuessa uuden työpaikan. Heitä ei työn vaihtuminen häiritse. Toiset taas haluavat ja tarvitsevat omaan elämäänsä enemmän suunnitelmallisuutta ja vakautta.

Ihmisen toimintaa säätelevät sekä rationaalinen mieli, että epärationaalinen tunnemieli. Kun työ ei vastaa odotuksia, siihen käytetty panostus vähenee. Tähän panostukseen vaikuttavat sekä sisäiset, että ulkoiset motivaatiotekijät (Nummelin 2008, 41-42). Kun työntekijä tuntee hallitsevansa työnsä ja työympäristönsä, ja hän on työssään motivoitunut, hän pystyy yhdistämään järjen ja tunteen, ja hyödyntämään työssään molempia. Jos taas työpaikan

ilmapiiri on huono, tai työntekijä esimerkiksi tuntee, ettei työnkuva ole hänelle selvä, tai hän ei siinä pääse toteuttamaan itseään ja hyödyntämään osaamistaan, hänen motivaationsa laskee. Yksi vaikuttava tekijä on opettajan odotusten ja todellisuuden kohtaamispiste. Tässä voi olla suurikin ristiriita. Tämä odotusten ja todellisuuden ristiriita voi aiheuttaa uupumusta ja työn kuormittavuuden tunnetta. Opettajien kohtalaisen kallis kouluttaminen työhönsä, ja heidän päätöksensä vaihtaa alaa pian kentälle siirtymisen jälkeen ei ole kenenkään eduksi, ei itse opettajan, ei oppilaiden eikä yhteiskunnan (Roffey 2012, 9). Opettajan fyysinen ja henkinen toimintakyky vaikuttavat suoraan hänen työssäjaksamiseensa, ja tätä kautta opetuksen tasoon. OAJ tekee joka toinen vuosi työolobarometrin, jonka tarkoituksena on kartoittaa työhyvinvointia, työoloja ja työturvallisuutta. Tuoreimman barometrin tulokset vuodelta 2019 jatkavat samaa linjaa kuin edellisten, ja niiden perusteella voidaan nähdä, että kuormitustekijöitä on liikaa, eikä yhteistyö toimi. Työaika ei enää riitä tehtävien kasaantuessa, ja työyhteisössä epätasaisesti jakaantuneet työt aiheuttavat stressiä. Lisäksi uusimmassa barometrissä myös väkivalta on noussut puhuttavaksi tekijäksi kiireen rinnalle. Vastausten perusteella on myös nähtävissä, että työviikko useiden kokoaikaisten opettajien osalta jatkuu viikonlopulle, mikä ei mahdollista työn ja vapaaajan erottamista toisistaan, eikä työn aiheuttamasta stressistä palautumista vapaiden aikana. Barometrissä selvisi myös, että koulutusta häirintä- tai konfliktitilanteissa toimimiseen oli saanut vain neljännes opettajina toimivista. Töitä tehdään lomasta lomaan, ja myös loma-ajat kuluvat suurelta osin niiden töiden viimeistelyyn, joihin ei ole ollut aikaa työajan puitteissa. Opettajien työssään uupuminen on helppo lukea barometrin tuloksista.

Työyhteisön ihmissuhteet nousevat yhä uudestaan yhdeksi tärkeimmistä tekijöistä työhyvinvoinnin tukemisessa, ja niihin jokainen työyhteisön jäsen voi omalta osaltaan vaikuttaa, ja näin parantaa työyhteisön ilmapiiriä ja tätä kautta sekä omaa, että toisten jaksamista. Posio ja Yrttiaho (2021) muistuttavat, että nähdäksi ja kuulluksi tuleminen on yksi perustarpeistamme. Me tarvitsemme

aitoja ja merkityksellisiä ihmissuhteita hyvinvointimme tukemiseen. Myönteiset ihmissuhteet vaikuttavat myös stressiä vähentävästi. Posio ja Yrttiaho (2011, 140) ohjeistavat, että olisi syytä aina kun mahdollista valikoida huolella ne ihmiset, joiden kanssa haluamme viettää aikaa. Ihmissuhteet eivät näet ole aina positiivisia tai terveyttä edistäviä, vaan niiden vaikutus voi olla myös täysin vastakkainen.

3.2 Monikulttuurisuus työyhteisössä

Opettajan työn ytimessä on toisen ihmisen kohtaaminen. Työhyvinvointia syntyy näiden kohtaamisten kautta (Yrttiaho & Posio 2021, 142 - 143). Siinä, missä työhyvinvoinnin rakentuminen on pitkälti saman mallin mukainen riippumatta siitä, mitä kulttuuria opettaja edustaa, on olemassa myös tekijöitä, jotka saattavat vaikuttaa täällä työskentelevän, erityisesti kieltä osaamattoman opettajan työhyvinvointiin negatiivisesti. Kiihtyvä kansainvälistyminen on aiheuttanut ajoittain hankauksia, kun erilaisista kulttuureista tulevat ihmiset päätyvät toistensa kollegoiksi. Yhteistyön ja kommunikoinnin onnistuminen ei vaadi ainoastaan eri kulttuurien tuntemusta, vaan myös niiden hyväksyntää tasa-arvoisina. Omaa kulttuuriaan ei voi pitää ylivertaisena, ja toista kulttuuria jollain lailla alempiarvoisena, koska se väistämättä heijastuu ihmisten välisiin suhteisiin. Kulttuurien välistä hyväksyntää ja erilaisuuden arvostamista tarvitaan enenevässä määrin. Niina Kovalainen kirjoittaa artikkelissaan kuinka hänen haastattelemansa ulkomaalaistaustaiset opiskelijat jakoivat suomalaiset kahteen ryhmään: niihin jotka eivät puhu, ja niihin jotka puhuvat (Kovalainen 2011, 207). Vaikka tässä tapauksessa vastaajat olivatkin korkeakouluopiskelijoita, on syytä olettaa, että myös muut kuin opiskelijat näkevät suomalaiset vastaavalla tavalla. Tämä tarkoittanee sitä, että suomalaisessa kouluyhteisössä ulkomaisen opettajan kokemukset voivat olla samankaltaisia. Heille voi olla vaikeaa kommunikoida puhumattomien kollegoidensa kanssa, ja se saattaa aiheuttaa molemminpuolista hämmennystä ja stressiä. Kumpikin osapuoli todennäköisesti

tuntee, että heidän pitäisi osata vastapuolen kieltä edes yksinkertaisen dialogin hallitsemiseksi.

Toinen asia, joka tuli esille Kovalaisen haastatteluissa oli se, että joidenkin mielestä suomalaisesta kulttuurista puuttuu kokonaan kehonkieli, non-verbaalinen kommunikointi. Tämä vaikeuttaa ennestään eri kulttuureista tulevien ja suomalaisten välistä kommunikointia yhteisen kielen joko puuttuessa, tai ollessa melko alkeellisella tasolla. Myös suomalaisten haluttomuus kielteisen palautteen antamiseen esiintyi haastateltujen opiskelijoiden vastauksissa. On mielenkiintoista, että suomalaisten maine suorasanaisina ei tutkimusten mukaan tunnu toteutuvan, vaan työpaikoilla on juurikin haasteena suomalaisten puhumattomuus, silloinkin kun kyseessä on palautteenanto, joka on tarpeellinen työntekijän oman osaamisen ja työssä toimimisen kannalta. Enemminkin työpaikoilla on vallalla ajatus, että toisen asioihin ei puututa. Joidenkin kollegoiden puhumattomuuden tutkittavat näkivät ensin kielteisenä suhtautumisena heihin, mutta myöhemmin enemmänkin näiden kollegoiden luonteenpiirteenä ja osana heidän temperamenttiaan. Usein kielitaidon tarpeellisuus luetaan suomalaiseen kulttuuriin integroitumisen välttämättömäksi tekijäksi, tai vähintäänkin sen nähdään vaikuttavan vahvasti yleiseen kotoutumiseen. Kielitaito nähtiin haastateltujen kohdalla henkilökohtaisen hyvinvoinnin osatekijänä sekä integroitumisen mahdollistajana (Kovalainen 2011, 218). Jos kielitaito nähdään näin merkityksellisenä, on selvää, että sen puuttuminen tai heikko hallitseminen on tärkeä osatekijä työhyvinvoinnin rakentumisessa.

Moninaisuuden johtaminen on sen tunnistamista, arvostamista ja hyödyntämistä, sekä oikeudenmukaisuutta kaikessa. Erilaisuuden hyväksymisen täytyy alkaa ylimmästä johdosta, sillä johdon tulee näyttää esimerkkiä. Suomessakin erilaisista kulttuureista tulevien työntekijöiden yleistyminen opetustehtävissä vaatii koulujen johtajilta ja rehtoreilta moninaisuuden hyväksymistä ja moninaisuuden johtamisen taitoja.

Onnistuneella työn johtamisella voidaan vaikuttaa koko työyhteisön työhyvinvointiin (Colliander ym. 2009). Kulttuuritaustoiltaan moninaisen joukon johtaminen vaatii esimieheltä myös kulttuurista lukutaitoa. Kuitenkaan ei sovi unohtaa, että aina kulttuurinen tausta ei ole se merkittävin tekijä vuorovaikutustilanteissa. Kommunikointi on aina ihmisten välistä, ei kulttuurien välistä (Raunio, Säävälä, Hammar-Suutari & Pitkänen 2011, 17). Salovaara ja Honkonen (2013, 20) muistuttavat puolestaan negatiivisen puheen perinteestä ja sen sallittavuudesta. Tämäkin piirre suomalaisten keskinäisessä kommunikoinnissa saattaa ainakin aluksi hämmentää ulkomaalaista työyhteisön jäsentä. Negatiivinen puhe siinä missä positiivinenkin, tarttuu herkästi ja vaikuttaa koulun ilmapiiriin. He muistuttavatkin asiasta, joka on paljon ollut esillä viimeaikoina: että jokaisen tulisi omalla kohdallaan miettiä, mitä he tuovat huoneeseen kun he astuvat sinne sisään. Hyvä olo tarttuu ja leviää työyhteisöön, myös oppilaisiin, mutta ikävä kyllä sama pitää paikkansa myös negatiivisen ja huonon olon suhteen.

Työyhteisöissä ihmisten erilaisuus rikastuttaa sen kulttuuria, ja erilaisuuden havaitsemisen tulisi Kaivolán (2003, 29) mukaan auttaa ymmärtämään myös oma erilaisuus. Jos itse näet työtoverin erilaisena, on todennäköistä, että myös hän näkee sinut erilaisena. Tätä ei kuitenkaan tarvitse nähdä vaikeutena tai ei aina edes haasteena, vaan tilanne tulee pyrkiä näkemään ennemminkin mahdollisuutena molempien osapuolten oppia toisiltaan. Meillä on kaikilla vahvuutemme ja kehittämisen kohteemme, ja olemme kulkeneet toisistamme poikkeavan polun päästäksemme siihen missä olemme nyt, ja myös tähänastiset erilaiset elämäkokemukset ja käydyt koulutukset voivat jaettuina hyödyttää koko työyhteisöä. Nelson ja Guerra (2013, 70) kirjoittavat artikkelissaan sisäisten uskomusten ja ulkoapäin tulevan tiedon suhteesta ja toteavat, että sisäisten uskomusten ja tiedon ollessa ristiriidassa keskenään, sisäiset uskomukset ottavat aina vallan. Tämä merkitsee sitä, että yksilöiden käyttäytymiseen omilla uskomuksilla on aina suurempi vaikutus, kuin ulkoapäin tulevalla tiedolla.

Monimuotoisuudella tarkoitetaan ihmisten eroavaisuuksia toisistaan. Monimuotoisuutta esiintyy monessa eri aspektissa: ihmisten etnisissä taustoissa, kansallisuuksissa, roduissa, seksuaalisissa orientaatioissa, heidän iässään, sukupuolestaan, sekä uskonnollisissa uskomuksissaan. Monimuotoisuus käsitteenä on siis hyvin monitahoinen (Korhonen & Myllylä 2010, 353). Korhonen ja Myllylä toteavat, että yksilöt joko sopeutuvat osaksi enemmistön etnistä ja kansallista ryhmää, tai vaihtoehtoisesti syntyy monimuotoinen yhteiskunta, joka perustuu molemminpuoliseen arvostukseen, kunnioitukseen ja toleranssiin. Jos monimuotoisuus aiheuttaa konflikteja, se johtuu useimmiten sopeutumattomuudesta, rasismista, etnisestä diskriminaatiosta, nationalismista tai vähemmistön poissulkemisesta työyhteisön enemmistön toimesta. Toimiva ja menestyksenkäs monimuotoisen työyhteisön johtaminen perustuu kaikkien sen jäsenten tasapuoliseen ja kunnioittavaan kohteluun.

3.3 Työyhteisön sanaton kommunikointi

Kommunikointiin työyhteisön jäsenten välillä kuuluu sanallisen kommunikoinnin lisäksi myös sanaton kommunikointi, ilmeet, eleet ja esimerkiksi vaitiolo tietyissä tilanteissa. Näillä voi olla merkittävä vaikutus, johon usein kuuluu myös olettamuksia, joihin ei aina ole edes perustetta. Esimerkiksi vaitiolo voi johtua siitä, ettei asiaa aivan täysin ymmärretty, ja jäädään odottamaan tarkennusta. Tämä on mahdollisesti tilanne esimerkiksi silloin, kun osapuolista joku puhuu heikosti tai ei lainkaan suomea. Kuitenkin muut työyhteisön jäsenet voivat mieltää hiljaisuuden erimielisyydeksi, eikä hiljaisuutta suinkaan nähdä myöntymisen merkinä. Sen sijaan päännyökkäys tai nopea harvasanainen toteamus on myöntymisen merkinä selvempi. Toisinaan voi olla myös niin, että muut mielessä pyörivät asiat keskeyttävät yhden osapuolen ajatuksenjuoksun, ja hetkeksi tilanne jatkuu ilman jonkin sen osallisen tarkkaavaisuutta, jolloin on vaarassa syntyä väärinymmärryksiä.

Yhteisen kommunikointikielen puuttuminen ei ole ainoa kommunikointiongelmia tai väärinymmärryksiä aiheuttava tekijä. Myös sanaton kommunikointi, kehon kieli, vaihtelee kulttuurista toiseen. Hymy, joka esiintyy maailmanlaajuisena positiivisen mielialan ja ystävällisyyden eleenä, saattaakin Aasian maissa, kuten Japanissa, piilottaa häpeän tunteen, nolouden, hämmennyksen, vaivaantuneisuuden tai vihan, joiden julkinen näyttäminen ei ole soveliasta (Jandt 2013, 109). Sanaton kommunikointi on siis kulttuurisidonnaista, ja sen viesti ei välttämättä aina esiinny selkeänä toisen kulttuurin edustajalle. Suomalaiseen kulttuuriin kuuluu myös vahvana eräänlainen oma tila, ja riittävä etäisyys muista. Tämä johtaa siihen, että liian lähellä seisova toinen aiheuttaa reaktion, jossa suomalainen mahdollisesti poistuu paikalta, tai astuu askeleen taaksepäin. Ymmärrettävästi molemmat reaktiot voidaan nähdä eri kulttuurista tuleville loukkaavina eleinä.

Toinen suomalaisen tapakulttuurin yleinen tapa on hiljaisuus. Kumpikin näistä, sekä oma tila, että hiljaisuus, ovat asioita, joihin toisesta kulttuurista tulevan on alkuun vaikea tottua. Samassa tilassa olevien ihmisten välinen puhumattomuus ei ole suomalaiselle hämmentävä samalla tavoin, kuin se voi olla sitä toisen kulttuurin edustajalle. Hiljaisuudella voidaan viestittää montaa asiaa, ja joskus on kyettävä lukemaan ympäröiviä eleitä ja aiemmin sanottua, jotta hiljaisuuden merkitys avautuu. Jandt listaa yksimielisyyden, apatian, hämmentyneisyyden, häpeän, katumuksen, kunnioituksen, surun ja monen muun tunnetilan mahdollisesti näkyvän yksilön hiljaisuutena (2013, 123). Näin on siis selvää, että hiljaisuutta on vaikea lukea. Suomessa hiljaisuus esiintyy vahvana kulttuurisena tapana, mutta toisenlaisen tapakulttuurin edustaja voi kokea sen jopa epämiellyttävänä tai häiritsevänä. Ihmisellä on luontainen taipumus yrittää lukea toisten paikallaolijoiden tunnetiloja, jotta he osaavat vastata niihin oikealla tavalla, ja hiljaisuuden monet kasvot tekevät tästä vaikeaa.

3.4 Esimiehen vastuu työyhteisön haasteiden ja mahdollisuuksien selvittäjänä

Esimiehen työnkuvaan kuuluu useita vastuualueita, ja näistä yksi merkittävin on työyhteisön ilmapiirin tarkkailu ja mahdollisiin epäkohtiin puuttuminen. Huono työilmapiiri luo työyhteisöön stressiä, ja sen vaikutukset ovat yksilöllisiä (Kaivola 2003, 74). Sen takaa paljastuu usein epäselviä työnkuvia, tai epäoikeudenmukaisesti jaettuja työtehtäviä, jotka kuormittavat eri yksilöitä eriarvoisesti. Usein tällaisissa tilanteissa käännytään esimiehen puoleen, koska odotetaan hänen näkevän työyhteisönsä kokonaiskuvan paremmin kuin muut, ja pystyvän puuttumaan mahdollisiin ongelmiin sekä ratkaisemaan ne kaikkia osapuolia tyydyttävällä tavalla. Jos ongelmat johtuvat huonosta tiedonkulusta tai palautteen puutteesta, on kuitenkin mahdollista, että ongelmat itsessään on aiheuttanut esimiehen oma toiminta tai toimimattomuus, tai ainakin ne saatetaan nähdä johtuvan niistä. Ei ole myöskään lainkaan epätavallista, että esimiehen puheille mennään siinäkin tapauksessa, että asiat olisi voitu ratkaista myös työntekijöiden välillä, ilman esimiehen puuttumista asioihin. Esimiehellä on siis harteillaan huomattava määrä vaihtelevia työtehtäviä, joista hänen tulee selvitä pyrkien käyttämään sekä omaa harkintakykyään, että hänelle määrättyä esimiehen valtaa. Konfliktitilanteissa hän joutuu myös toimimaan eräänlaisena erotuomarina ja välien selvittäjänä. Tähän vaaditaan edellämainitun kokonaiskuvan näkemystä työyhteisön asioista sekä sen yhteisistä tavoitteista ja toimintamalleista.

Esimiehellä tulee olla rohkeutta ja kykyä tunnistaa ongelmakohdat, ja puuttua ristiriitoihin ja epäselvyyksiin avoimesti ja tasa-arvoisesti. Silloin, kun työyhteisössä on opettajia, jotka eivät hallitse suomen kieltä, se asettaa uudenlaisia haasteita myös esimiehelle. Kielitaidon lisäksi hänellä tulee olla osaamista ja ymmärrystä myös kulttuurieroista ja niiden mahdollisista vaikutuksista jokapäiväiseen kommunikointiin opettajien välillä. Jos asioista ei pystytä keskustelemaan avoimesti, molemmat osapuolet saattavat tuntea

tulleensa väärinymmärretyksi, ja he saattavat alkaa olettaa asioita sen sijaan, että he todella tietäisivät mistä on kyse. Myös stereotyyppinen ajattelu saattaa ottaa vallan, eikä konfliktin toista osapuolta nähdä enää persoonana, vaan oman tyyppinsä edustajana, vaikka toinen osapuoli ei ehkä edes ymmärrä ajautuneensa asemaan, jossa hänen nähdään edustavan jotain tyyppiä. Tulkintoja tehdään puolin ja toisin, eivätkä ne välttämättä perustu enää tosiasioihin. Tässä vaiheessa avoin keskustelu ei enää onnistu ilman kolmatta osapuolta, joka useimmiten on esimies. Vaikka oma tutkimukseni keskittyykin opettajien hyvinvointiin, ei myöskään esimiehen työhyvinvointia tule unohtaa. Liialliset työn vaatimukset ja vähäiset voimavarat ovat selkeässä yhteydessä työuupumukseen myös esimiesten kohdalla, ja organisaation tuki sekä luottamus työntekijöihin toimii myös heille työn imua lisäävänä ja työuupumusta vähentävänä tekijänä (Kangas ym. 2010, 49).

Konfliktien käsittely kuitenkin vaatii kaikkien osapuolten kuuntelemista ja yhteistä keskustelua. Silloin on heitettävä syrjään jo mahdollisesti syntyneet stereotypiat ja oletukset, ja pyrittävä näkemään kaikki osapuolet tasa-arvoisina kumppaneina. Tämä tilanne vaatii usein jo esimiehen asioihin puuttumista, eikä hänen asemansa ole helppo. Esimieheltä myös odotetaan ja edellytetään tilanteen ratkaisemista, ja usein molemmat osapuolet odottavat sen ratkeavan heille edullisella tavalla. Työyhteisön työhyvinvointi on kaikkien edun mukaista ja vaatii usein kompromisseja, joihin esimiehen tulee pyrkiä niin, että kaikki osapuolet tuntevat tulleensa kuulluksi ja huomioiduiksi päätöksiä tehtäessä. Tämä vaatii esimieheltä nopeaa reagoitua mahdollisiin ongelmakohtiin, ennen kuin ne kasvavat sellaisiin mittasuhteisiin, jossa osapuolten työhyvinvointi on ehtinyt järkkyyä.

Miten esimiehen rooli edellämainituissa tilanteissa muuttuu silloin, kun työyhteisössä on eri kulttuurien edustajia? Miten toimiva johtajuus rakennetaan kulttuurisesti moninaisessa työyhteisössä? Konfliktin molemmat osapuolet edellyttävät esimieheltä oman katsantokantansa ymmärrystä, ja tasapuolista

kohtelua. Esimies yksinään ei kuitenkaan voi aikaansaada ymmärrystä konfliktin osapuolten välille, vaan sen tulee rakentua hänen avustuksellaan osapuolten itsensä vapaasta tahdosta ymmärtää ja hyväksyä omistaan poikkeavat mielipiteet ja näkökulmat. Kaikkien osapuolten tulee voida avoimesti keskustella omista näkökulmistaan ja tarpeistaan, ja vasta kun he ovat oivaltaneet, että heillä on oikeus omaan näkökulmaansa, he voivat ymmärtää myös toisella osapuolella olevan oikeutuksen samaan. Heiske esittää, että vaikeus hyväksyä toisen omasta poikkeava näkökulma pohjaa siihen, että se nähdään eräänlaisena peiteltyinä vaatimuksena muuttaa oma kanta kyseiseen asiaan (Heiske 1997, 93). Hänen mukaansa vaikeus sietää erimielisyyttä perustuu itse asiassa vaikeuteen hyväksyä oma erillisyytensä. Tämä merkitsisi siis sitä, että toisen poikkeava näkökulma ei varsinaisesti ole se, mikä ongelman synnyttää, vaan se fakta, että tilanteessa ei ollakaan yhtenevästi ajatteleva ryhmä, vaan ryhmän rikkovat erilaiset ajattelumallit ja mielipiteet. Tässä kenties kapinoidaankin siis yhteisen mielipiteen puuttumista vastaan, ei niinkään eriäviä mielipiteitä vastaan, eikä myöskään siis eri tavalla ajattelevaa yksilöä vastaan. Esimiehen tehtävänä on mahdollistaa tilanne, jossa kaikki osapuolet hyväksyvät sen, että aina yhtenevää mielipidettä kaikkeen ei ole mahdollista saavuttaa, mutta sen ei saisi antaa vaikuttaa työyhteisön hyvinvointiin ja kaikkien siinä toimivien yksilöiden ihmisarvon ja mielipiteen arvostamiseen.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, millaisia käsityksiä englantia äidinkielenään puhuvilla opettajilla on työhyvinvoinnista. Tutkimuskysymykset olivat: 1. Millaisia käsityksiä Suomessa työskentelevillä englantia äidinkielenään puhuvilla opettajilla on työhyvinvoinnistaan ja 2. Millainen merkitys heidän omaan työhyvinvointiinsa heidän työyhteisöillään on ollut.

4.2 Tutkimuskonteksti

Tutkimusta tehtäessä on tärkeintä oma mielenkiinto tutkittavaa ilmiötä tai asiaa kohtaan. Tutkimuskysymyksen tulee myös pyrkiä etsimään ja esittämään jotain uutta tietoa aiheesta, jotta tutkimus ylipäättään on järkevää toteuttaa. Jotkin aiheet on lähes loppuun kulutettu, mutta jos aiheen käsittely edelleen vahvasti kiinnostaa, on syytä etsiä siihen jollain lailla uusi ja raikas tulokulma, jota ei vielä ole uupumukseen saakka käyty läpi.

Tutkimusmetodikseni valikoitui fenomenografinen lähestymistapa, jonka avulla pyrin selvittämään, kuinka vastaajat kokevat työhyvinvointinsa ja siihen vaikuttavat tekijät. Fenomenografia on laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen yksi tutkimussuuntaus, jonka juuret ovat fenomenologiassa ja konstruktivismissa. Fenomenografisella tutkimuksella pyritään kuvaamaan yksilöiden erilaisia käsityksiä asioista ja ilmiöistä, sekä pohtimaan ja luokittelemaan niiden mahdollisia samankaltaisuuksia ja eroja. Tämän tyyppinen tutkimus perustuu erityisesti siihen, että on olemassa vain rajallinen määrä erilaisia tapoja kokea, käsittää ja ymmärtää määrätty ilmiö. Edelleenkin näiden käsitysten löytäminen ja kuvaaminen sekä niiden välisten suhteiden ymmärtäminen nähdään fenomenografisen tutkimuksen pääasiallisena

tavoitteena (Paloniemi & Huusko 2016, 119-120). Fenomenografia pyrkii siis ensin löytämään tutkittavien käsitykset tietystä ilmiöstä tai asiasta (konkreettisen kokemuksen kautta syntyneet) ja sitten luokittelemaan ne eri kategorioihin (Perunka 2015, 70). Åkerlindiä lainaten Perunka esittää, että yhdenmukaiset oletukset tietystä ilmiöstä paljastavat lähinnä tiedostamisen puutteen, kun taas fenomenografia pyrkii etsimään ilmiön laajempaa ja moniulotteisempaa ymmärrystä, josta voi viritä innovatiivista ajattelua itse ilmiötä kohtaan.

Kakkori ja Huttunen (2010) ovat artikkelissaan kuvanneet fenomenologiaa, hermeneutiikkaa ja fenomenografista tutkimusta. Fenomenografinen tutkimus ei samankaltaisesta nimestään huolimatta ole fenomenologian sivuhaara, vaan aivan oma tutkimuksen lajinsa. Itse asiassa Kakkori ja Huttunen esittävät fenomenografian omaavan vahvemmat yhteydet hermeneutiikkaan, kuin fenomenologiaan. Fenomenografialla on kuitenkin yhteys näihin molempiin, sekä fenomenologiaan, että hermeneutiikkaan. Näistä ensin mainittu panostaa kokemuksen tutkintaan ja analysointiin, ja viimeksi mainittu sen ymmärrykseen ja tulkintaan. Näin ollen fenomenografian voidaan nähdä olevan näiden molempien edellämainittujen yhdistelmä, jossa molempien periaatteet yhdistyvät. Marton, joka nähdään fenomenografian perustajana, sijoittaa sen siis fenomenologian ja hermeneutiikan välimaastoon (Kakkori & Huttunen 2010, 1-2). Marton näkee fenomenografian lähestymistapana, ei niinkään tutkimusmetodina tai edes teoriana (Perunka 2015, 69).

Fenomenografia-sanan oletetaan muodostuvan kreikankielen sanoista *fainomen* (ilmiö) ja *graphein* (kuvata, merkitä, kirjoittaa, mitata). Tämän oletuksen mukaan termi siis merkitsee ilmiön kuvaamista. Ensimmäistä kertaa sana fenomenografia esiintyy vuonna 1954 Ulrich Sonnemanin kirjassa *Existence and Therapy*. Sonneman siis käytti termiä jo ennen Martonin 1981 kirjoittamaa teosta *Phenomenography- Describing Conceptions of the World Around Us* (Kakkori & Huttunen 2010, 8). Martonin puolestaan oletetaan ensin mainitun teoksesta tietämättömänä määritelleen fenomenografia-sanan samaan tapaan, kuin

aiemmin oli määritelty sana etnografia, joka merkitsee ihmisestä kirjoittamista, tai ihmisen kuvaamista. Fenomenografia pyrkii kuvaamaan, kuinka tutkittavat kuvaavat tai käsittävät jonkun ilmiön, eikä se suinkaan pyri määrittelemään itse ilmiötä.

Marton toteaa, että kun me esitämme maailmasta käsityksiä, nämä voidaan nähdä ensimmäisen asteen näkökulmina, ja kun me taas esitämme käsityksiä toisten käsityksistä, on kyseessä toisen asteen näkökulma (Kakkori & Huttunen 2010, 9). Näin me ikäänkuin tahtomattamme väritämme ensimmäisen asteen näkökulmaa omilla ajatuksillamme ja oletuksillamme. Tutkijoiden päämääränä ja haasteena on pyrkiä tilanteeseen, jossa heidän omat mielipiteensä eivät vaikuta tutkimustuloksiin. Koko fenomenografian idean Marton näki olevan toisen asteen näkökulmassa, siinä, että maailma kuvataan kuten se havaitaan (Kakkori & Huttunen 2010, 9). Siihen, miten me tulkitsemme tietyn tilanteen tai ilmiön, vaikuttavat aikaisemmat kokemuksemme maailmasta. Oman tutkimukseni suhteen vastaukset kysymyksiin opettajan saamasta työympäristön tuesta ovat riippuvaisia opettajan aikaisemmista kokemuksista. Tuo ”kokemus” on aina konkreettinen, siinä missä ”käsitys” on konkreettista kokemusta seurannut ajatus. Marton ja Pong (2005) pohtivat artikkelissaan sitä, mikä tosiasiallisesti on edellämainittu käsitys tai mielikuva jostakin, ja kuinka tuo käsitys voidaan esittää muille, sekä miten se pitäisi ymmärtää tai käsittää toisen tahon puolesta. Yksilön kokemus maailmasta on aina subjektiivinen.

Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena ei ole selvittää, miten tutkimuksen tulokset vastaavat todellisuutta, vaan se pyrkii sensijaan kuvaamaan yksilöiden kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Perunka 2015, 94). Analysoitu tutkimusaineisto puolestaan edustaa tutkijan kokemusta siitä, millä tavoilla tutkittavat ovat kokeneet ilmiön. Tutkimuksen luotettavuus ilmenee tutkijan tekemän analyysin ja saatujen tutkimustulosten suhteessa. Tutkimustulokset ovat näin ollen luotettavia silloin, kun tutkija itse on pystynyt siirtämään syrjään kaikki omat mahdolliset etukäteisoletuksensa ja yksilölliset mielipiteensä ja

esittämään tulokset niinkuin ne ovat. Fenomenografian tarkoituksena ei ole kuvata maailmaa tai tehdä lausuntoja siitä, vaan keskittyä siihen, kuinka tutkittavat sen kokevat. Martonin mukaan on selvää, että jokainen kokee maailman eri tavoin, ja näin ollen jokaisen kokemus on yksilöllinen ja jollain tapaa "vajaa" (Perunka 2015, 88). Fenomenografian tarkoituksena ei ole kuitenkaan juuttua näihin yksilöllisiin kokemuksiin sinänsä, vaan luokitella ne kategorioihin ja pyrkiä ymmärtämään ja kuvaamaan yksilöiden kokemukset kollektiivisella tasolla.

4.3. Tutkimukseen osallistuneet

Itse valitsin tutkimukseni aiheeksi työhyvinvoinnin, joka sekä käsitteenä, että tutkimuksen aiheena on yleinen ja silti aina ajankohtainen, mutta otin tutkimusryhmäkseni suomea osaamattomat tai suomenkieltä heikosti hallitsevat opettajat, joiden äidinkieli on englanti. Valitsin englanninkieltä äidinkielenään puhuvat opettajat siksi, että laadin kysymyslomakkeen englanniksi, ja halusin minimoida kielen hallinnan asettamat rajoitukset minimiin, ja ehkäistä mahdolliset väärinymmärrykset kysymysten osalta. Työhyvinvoinnista on olemassa lukuisia tutkimuksia, mutta en löytänyt yhtään sellaista, jossa vastaajiksi olisi valittu suomenkieltä osaamattomat opettajat. Suomen koulutustarjonta kansainvälistyy nopealla tahdilla, ja säilyttääksemme asemamme opetusalan yhtenä johtomaana, on meidän syytä kääntää katseemme täällä työskentelevien ulkomaalaisten opettajien työhyvinvointiin, jotta he jaksavat ja haluavat jatkossakin antaa arvokkaan panoksensa Suomessa opettajina toimimiselle.

Tutkimukseen vastanneista opettajista 3 oli miehiä, ja 7 naisia. Heidän tämänhetkinen työpaikkansa sijaitsi joko Etelä-Pohjanmaalla, Pohjanmaalla, Tampereen tai pääkaupunkiseudun alueella, joten alueellista vaihtelua saatiin näinkin suppealla (N=10) otannalla. Aiemmin opettajan tehtävissä toisessa maassa toimineita oli 2. Heidän vastauksistaan oli luettavissa heille

merkityksellisimmistä eroista opettajana toimimisesta Suomessa ja toisaalla. Näistä eroista valtaosa keskittyi opettajan vapauteen valita omat opetusmetodinsa, mahdollisuuksiin toteuttaa omaa tyyliään opettajana, sekä vapauteen olla työssään oma persoonansa. Juuri tämä edellämainittu vapaus olla oma itsensä oli mahdollisesti se tekijä, jonka ansiosta oppilaiden oli helpompi lähestyä opettajia avoimesti, myös henkilökohtaisissa asioissa.

Kyselyyni vastanneista opettajista nuorimmat olivat 20-29 vuotiaita (N=2), kaksi yli 50- vuotiaita, ja muut kuuluivat ikäryhmiin 30-39 (N=3) sekä 40-49 (N=3). Opettajat olivat siis eri ikäryhmistä, sekä joko alalla useamman vuoden toimineita, tai vasta opettajan uransa aloittaneita. Tutkittavien valinnassa on toki silti mahdollista päätyä valitsemaan samankaltaisia kokemuksia omaavia opettajia, ja tämä tulee tutkijan tiedostaa, eikä pyrkiä liiksi yleistämään tuloksia. Jos tutkittavia olisi esimerkiksi puolet enemmän, voisi tuloksissa olla enemmän vaihtelevuutta. Huomattavasti laajempi tutkimus voisi siis antaa suhteessa huomattavasti vaihtelevampia tutkimustuloksia.

4.4 Aineistonkeruu ja sen analysointi

Internetin hyödyntäminen aineiston hankinnassa on jo melko yleistä. Internet voidaan sinällään ymmärtää sekä tutkimuksen kohteena, tutkimusvälineenä, että itse aineiston lähteenä (Kuula 2006, 169). Itselläni se toimi tutkimusvälineenä: omaan tutkimukseeni etsin vastaajat facebook-ryhmän kautta (English Teachers in Finland), johon lähetin suoran linkin tekemääni englanninkieliseen kyselylomakkeeseen. Fenomenografisen tutkimuksen tulee käsittää mielellään vähintään kymmenen vastaajaa, jotta saadaan tuloksista riittävä variaatio eli vaihtelevuus. Oman tutkimukseni kohdejoukko oli rajallinen, ja esimerkiksi pienellä paikkakunnalla opettajana toimiva englantia äidinkielenään puhuva opettaja olisi siitä mahdollista tunnistaa. Juuri siitä syystä oli erityisen tärkeää, että vastaajien anonymiteetti taattiin vastaajille jo alusta alkaen.

Vastaajien motivoimiseksi ottamaan osaa tutkimukseen, on heille hyvä tarkentaa myös se, miksi tutkimus tehdään, mitä uutta tietoa sen avulla mahdollisesti haetaan, ja miten tuloksia voidaan tulevaisuudessa hyödyntää (Kuula 2006, 105). Oman tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, kuinka vastaajat kokivat oman työhyvinvointinsa toimiessaan opettajina suomalaisessa työyhteisössä, ja kuinka heidän työyhteisönsä vaikutti heidän tuntemaansa työhyvinvointiin. Vaikka työhyvinvointia on käsitelty usein samantyyppisissä tutkimuksissa, on kuitenkin täällä toimivien ulkomaalaisten opettajien ääni harvoin päässyt kuuluviin. Kysymyslomakkeen laadin englanniksi, mutta itse tutkimus ja sen tulokset on kirjoitettu suomen kielellä, koska tutkimustuloksista hyötyvät eniten esimiehet ja muut työyhteisön jäsenet, ja näin mahdollistetaan heidän osaltaan tutkimustulosten helppo ymmärrettävyys.

Vastaajien tutkimushalukkuuteen vaikuttavat luonnollisesti myös käytännön seikat kuten se, kuinka kauan siihen osallistuminen vie aikaa, sekä miten vastaukset kerätään. Vastaajien kannalta mahdollisimman helppo ja vaivaton tapa on paras, ja siksi valitsin oman tutkimukseni tiedonkeruumetodiksi verkossa täytettävän kyselylomakkeen. Liian pitkä kysymyslomake tai ajallinen uhraus kenties myös vaikuttaa vastauksiin niin, ettei lomakkeen loppua kohti enää jaksaa juurikaan pohtia vastauksiaan, ja niiden taso sekä mahdollinen hyöty tutkimukselle laskee. Motivaatio osallistua tutkimukseen vaihtelee myös sen mukaan, mihin tarkoitukseen se tehdään, ja oman tutkimukseni kohdalla sen tuloksista saatavan mahdollisen omakohtaisen edun saada oma äänensä kuuluviin ja mahdollisesti vaikuttaa käytännön asioihin työpaikoilla ja työyhteisöissä, uskoin vahvistavan vastaajien motivaatiota osallistua tutkimukseen.

Yleisin tapa kerätä fenomenografiseen tutkimukseen tarvittava aineisto on teemahaastatteluilla, joiden avulla tutkittavasta ilmiöstä saadaan haastateltavien mukainen yleiskuva. On siis huomioitava, että tuo kuva rajoittuu haastateltavien

antamiin vastauksiin, sekä vastausten tulkitsijan eli tutkijan itsensä vastauksista tekemiin analyysihin. Mihinkään absoluuttiseen totuuteen ei pyritä, vaan yritetään rakentaa tutkimuskysymyksestä senhetkinen yleiskuva juuri tähän tutkimukseen vastanneiden haastateltavien vastausten perusteella. Tutkijan on luonnollisesti pyrittävä olemaan millään lailla ohjailematta vastaajia, tai tuomalla esiin omia ajatuksiaan tai mielipiteitään, jotka voisivat vaikuttaa vastaajiin.

Omassa tutkimuksessani käytin sähköpostitse lähetettyä kyselylomaketta, joten en myöskään ollut läsnä omine mielipiteineni tai asenteineni. Vaikka tutkimukseni ontologisesti viittaakin yksilöön ja hänen antamiinsa vastauksiin, tulokset saavuttavat kollektiivisen tason, koska tutkittavien kohdejoukon vastaukset koskivat samaa ilmiötä (työhyvinvointi), ja ne yhdistyivät analyysissä joka tuloksista rakentui. Omassa tutkimuksessani avaan opettajien käsityksiä työhyvinvointiinsa vaikuttaneista tekijöistä, keskittyen ennenkaikkea työyhteisön vaikutuksiin. Tutkimukseni teoreettisessa kehyksessä tarkastelin työhyvinvointia ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimukseni aineisto koostui englantia äidinkielenään puhuvien opettajien täyttämistä kyselylomakkeista. Tutkimukseni tuloksena toivon välittäväni kuvan opettajien kokemasta työhyvinvoinnista tai sen puuttumisesta, sekä mahdollisesti työpahoinvoinnista, uupumuksesta tai työhön leipääntymisestä. Pyrin tutkimukseni avulla tiedostamaan mahdollisia ongelmakohtia, joita suomen kieltä osaamattomat tai sitä heikosti hallitsevat opettajat ovat työssään täällä kokeneet, ja pohtimaan työelämän kehittämisen kohteita, joiden avulla saisimme suomea osaamattomien tai heikosti hallitsevien työhyvinvoinnin tason nousuun. Tutkimukseni tuloksia voidaan kenties hyödyntää esimiestasolla, keskittyen epäkohtien korjaamiseen ja onnistumisten mahdollistamiseen myös tulevaisuudessa sekä antamaan ajattelemisen aihetta sekä esimiestasolle, että työyhteisölle yleisemminkin.

Tutkittavien käsitykset rakentuivat heidän yksilöllisten kokemustensa pohjalta, ja oman tutkimukseni osalta niihin vaikuttivat mm. tutkittavien aiemmat

kokemukset työyhteisöistä, opettajan työstä, työhyvinvoinnista ja työpahoinvoinnista. Kuten Perunka omassa väitöskirjassaan toteaa Hirsjärveä ym. lainaten, on haastattelu sopivin aineistonkeruumenetelmä silloin, kun ollaan kiinnostuneita tutkittavan kokemuksista ja näkemyksistä (Perunka 2015, 75). Fenomenografisissa tutkimuksissa on melko yleistä käyttää avointa haastattelua, ja vaikka itse päädyin haastattelulomakkeeseen, sijoitin siihen myös avoimia kysymyksiä, jotta tutkittavilla olisi mahdollisuus kirjoittaa kokemuksistaan omin sanoin. Avointen kysymysten ohella käytin lomakkeessa erilaisia väittämiä, joihin vastaaja reagoi omien käsitystensä ja tuntemustensa mukaisesti asteikolla 1-5 (Q-menetelmä).

Kuten Perunka toteaa, täytyy tutkijan ensin teoreettisesti perehtyä tutkittavaan ilmiöön (Perunka 2015, 77). Teoriaan perehtymisen avulla minun oli helpompaa laatia itse haastattelukysymykset. Itse perehdyin opettajien työhyvinvointiin ja sen osatekijöihin, työn imuun, ja aiempiin työhyvinvointitutkimuksiin. Koska omat haastateltavani puhuvat äidinkielenään englantia, laadin kysymyslomakkeet englanniksi, ja käänsin heidän vastauksensa omia tutkimustuloksiani varten suomen kielelle. Tutkimuksen saatekirjeessä kerroin lyhyesti, mitä tarkoitusta varten tutkimus oli tarkoitus tehdä, ja vakuutin tutkimukseen osallistujat anonymiteetistä heidän vastaustensa suhteen. Kerroin saatekirjeessä myös, että heidän vastauksiaan tultaisiin käyttämään vain tätä tutkimusta varten, jonka jälkeen kysymyslomakkeet hävitettäisiin asiaankuuluvalla tavalla. Peruste haastateltavien valintaan fenomenografisessa tutkimuksessa on vaihtelun saaminen, ei tulosten yleistettävyys (Perunka 2015, 76) ja tämän vuoksi pyrin löytämään haastateltavat mahdollisimman monesta eri oppilaitoksesta ja eri puolilta Suomea.

4.5 Tutkimuksen eettisyys ja sen luotettavuus

Eettisyyden toteutumiseksi tulee tutkimuksen aina perustua avoimuuteen ja vapaaehtoisuuteen. Myös anonymiteetti tulee voida taata jokaiselle

tutkimukseen osallistuneelle, eikä kenenkään vastauksista saa selvitä, kenestä on kyse. Luonnollisesti osallistujille tulee myös selvittää, mihin tarkoitukseen ja miksi tämä tutkimus toteutetaan. Usein nämä tiedot selviävät osallistujille jo saatekirjeestä, jossa kuvataan tutkimuksen kulkua ja kyselylomakkeen sisältöä sekä kysymysten rakennetta, ja arvioidaan siihen vastaamiseen suunnilleen kuluva aika. Tutkimuksen merkityksellisyys esitellään mahdollisille vastaajille, ja tämän toivotaan toimivan kyselyyn vastaamisen motivaattorina. Kukaan ei turhaan uhraa aikaansa itselleen täysin turhanpäiväisiin tutkimuksiin, ja tämän vuoksi tutkijan on tarpeen muutamalla virkkeellä esittää oma ajatuksensa tutkimuksen tärkeydestä ja kiinnostavuudesta, sekä sen mahdollisista vaikutuksista lukijoihin. Myös tutkimustulosten julkistaminen tulee selvittää tutkittaville, jotta he halutessaan voivat lukea koko tutkimuksen, jossa heidän vastauksiaan on hyödynnetty.

Tutkittavilla on myös täysi oikeus jättäytyä tutkimuksesta sivuun ilman perusteluita niin halutessaan, myös kesken tutkimuksen tai jälkikäteen. Näissä tapauksissa kaikki kyseistä vastaajaa koskevat, tutkimuksessa kerätyt tiedot, on hävitettävä, eikä niitä tule käyttää tutkimusta tehtäessä. Myös tämä lupaus on syytä sisällyttää jo saatekirjeeseen, sillä se tukee tunnetta siitä, että toisiin ajatuksiin tullessaan vastaajan osalta ei ole tapahtunut mitään peruuttamatonta. Tämä perustuu vastaajan itsemääräämisoikeuteen ja antaa arvostavan kuvan sekä tutkijasta, että tämän tutkimuksesta. Henkilötietolain voimaan astumisen jälkeen on tullut merkitykselliseksi informoida vastaajia tutkimuksen tavoitteiden lisäksi myös kerätyn tiedon säilyttämisestä ja hävittämisestä (Kuula 2016, 99). Tutkimukseen vastaajilla on myös oikeus itse päättää, mitä tietoja itsestään he tutkimusta varten luovuttavat tutkijan käyttöön. Yleisesti ottaen tutkittavat antavat itsestään tietoja vain siinä tapauksessa, että he hyväksyvät tutkimuksen ja sen tavoitteet. Nämä tulee esittää selkeästi saatekirjeessä, kuten myös selvitys siitä, miten osallistujien anonymiteetti varmistetaan.

Nämä periaatteet on sisällytetty tietosuojaan, ja jokaisen tutkijan on noudatettava tätä lainsäädäntöä. Mikäli tutkija on tutkittaville luvannut, ettei aineistoa hänen itsensä lisäksi näe kukaan muu, se katsotaan lain silmissä päteväksi ja henkilötietolain mukaiseksi sopimukseksi. Tämä on erityisen tärkeää siinä tapauksessa, että vastauksista pystyy esimerkiksi lukemaan jotain sellaista, joka poikkeavuudessaan olisi yhdistettävissä tiettyyn vastaajaan (Kuula 2006, 89). Tässä tutkimuksessa vastaajien erityinen asema Suomessa englantia äidinkielenään puhuvina opettajina asettaa taustatietojen kategorisoinnin tärkeään asemaan: edes paikkakuntaa, jossa he työskentelevät ei tule mainita, vaan kategorisoida se alueen mukaan. Muita taustatietoja, joilla tässä tutkimuksessa voi olla tulosten kannalta merkitystä, ovat vastaajan ikä, ja se kuinka kauan hän on opettajana toiminut. Myös nämä taustatiedot voi kategorisoida ryhmiin, jotta turhan tarkkaa informaatiota ei ilmene tutkimuksen tuloksista.

Varsinaisen kirjallisen tutkimusluvan laatiminen ei ole aina välttämätöntä. Esimerkiksi verkon kautta täytettävän lomakkeen lähetys on jo itsessään tutkimuslupa, ja tutkimuksen tavoite sekä siihen kerätyn aineiston käyttötarkoitus, käsittely ja säilyttäminen, sekä tutkijan yhteystiedot, on yleensä selostettu jo saatekirjeessä. Vastaajille tulee myös riittävän selkeästi esittää, mistä he löytävät tutkimuksen tulokset niin halutessaan. Oma tutkimukseni on kirjoitettu suomenkielellä, ja saatekirjeessä tämäkin on syytä mainita, sillä tutkimukseen osallistuvilla ei ole mahdollisuutta lukea tätä tutkimusta omalla äidinkielellään.

Tutkijoiden kesken on kunnioitettava luonnollisesti myös tieteen yhteisöllisyyttä, jossa olennaista on toisten tutkijoiden työn huomioiminen ja kunnioittaminen; jos toisen tutkijan tutkimustuloksia tai mielipiteitä lainataan omassa tutkimuksessa, on esitettävä selkeästi kenen sanomisia tai tuloksia esitetään, eikä esitä niitä ominaan. Tutkijan on siis pidettävä huolta siitä, ettei hän tahallisesti tai vahingossa tule plagioineeksi toisten tekstiä (Kuula 2006, 24).

Tähän liittyen lainaukset ja viittaukset on merkittävä huolellisesti ja niin, että lukija voi halutessaan tarkistaa ne itse alkuperäisistä lähteistä.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Lähdin tutkimuksessani selvittämään täällä työskentelevien englantia äidinkielenään puhuvien opettajien käsityksiä työhyvinvoinnistaan. Työhyvinvointi rakentuu useista tekijöistä, ja siihen vaikuttaa myös yksilön kokonaisvaltainen hyvinvointi. Seuraavaksi tarkastelen tutkimuskysymyksittäin näitä seikkoja.

5.1 Englanninkielisten opettajien käsityksiä työhyvinvoinnistaan

Vastaajien yleinen käsitys omasta työhyvinvoinnistaan oli vastausten perusteella pääosin positiivinen. Työhyvinvoinnin ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin välillä on selkeä yhteys. Siinä missä yksilön kokonaisvaltainen hyvinvointi rakentuu useista tekijöistä, näistä valtaosaan yksilö voi omilla valinnoillaan vaikuttaa. Yksilön työhyvinvoinnin rakentumisessa sensijaan vastuu on koko työyhteisön yhteinen, ja sen ylläpitoon vaaditaan keskinäistä luottamusta sekä toisen arvostusta. Kysymykset, joihin hain vastausta tutkimuslomakkeella, pyrkivät rakentamaan kokonaiskuvan vastaajien kokemasta työympäristön vaikutuksesta omaan työhyvinvointiinsa.

Ylpeyttä toimiessaan opettajina omassa työyhteisössään koki yhdeksän vastaajaa kymmenestä. Vain yhdellä vastaajista oli tästä eriävä mielipide.

"I feel I'm making a difference here and that I bring something positive to the work community"

"I love my job. I've always wanted to be a teacher, and I think I'm good at it"

"I think that teachers get no respect and I'm currently weighing my options on leaving and doing something else with my life"

Samoin omaa työnkuvaansa piti kiinnostavana yhdeksän vastaajaa kymmenestä. Tästä voi päätellä, että lähes jokainen koki työnsä ja työympäristönsä positiivisena, ja oman roolinsa siinä merkityksellisenä.

Toista työpaikkaa etsi vastaajista parhaillaan kaksi, toinen aktiivisesti ja toinen erittäin aktiivisesti. Puolet vastaajista (N=5) ilmoitti, etteivät olleet harkinneet työpaikan vaihtoa. Avoimien vastausten perusteella yksi vastaajista etsi työtä, jossa opetustunteja olisi vähemmän, jotta hänen olisi helpompaa saavuttaa parempi työn ja vapaa-ajan tasapaino.

"I'm trying to get my hours reduced, and that means I probably have to change my position. I want to have more time to study Finnish and enjoy my life outside of working hours. I feel that this would give me a better work-life balance"

Työn ja vapaa-ajan tasapainon vastaajat totesivat pääosin onnistuneensa rakentamaan omaan arkeensa, vaikkakaan se ei ole ollut helppoa. Viimeisten kahden vuoden aikana koronapandemia oli yhden vastaajan mukaan vaikeuttanut työn ja vapaa-ajan tasapainon ylläpitämistä.

"For the past year or two I feel there has been no life outside of work, this is mainly because of the restrictions we've had since Covid-19 hit us. It's all work and no fun. This has been a stressful time..."

Erään vastaajan oli työssään mahdollista suunnitella tulevia oppitunteja sekä korjata kokeita luokkaympäristössä samaan aikaan, kun hänen oppilaansa työskentelevät, ja tämä oli vapauttanut hänet suunnittelutyöstä työajan ulkopuolella.

"I have this system, where I give the students a task, and they work on it. At the same time I can work on grading exams. It has worked really well"

Tasapainon saavuttaminen työn ja vapaa-ajan välillä oli jatkuvaa taistelua, mutta useimmiten opettajat olivat siinä kuitenkin onnistuneet, ja yksi vastaaja totesi sen olevan kuitenkin täällä helpompaa kuin Englannissa.

“Planning the lessons, grading the exams, trying to decipher the hundreds of emails that I get every day...it’s been difficult but it’s getting easier every day, and learning a bit of Finnish has definitely helped”

“I feel that teachers are given too little time to do their job, when there is more and more other tasks attached to being a teacher. Teaching itself should be the most important thing here, but as everywhere, also in Finland I feel there is not a very good work-life balance possible for you, because there is not enough hours in your day”

“Working as a teacher here is so much easier than working as a teacher in the UK. There you are forced to do ridiculous amount of paperwork, and I feel that most of it was useless. It’s not as bad here”

Suomenkielen osaamattomuus teki tutkimukseen vastanneiden opettajien työn ja vapaa-ajan tasapainottamisesta äärimmäisen vaikeaa, koska korkeatasoisten, kaksikielisten oppituntien suunnittelu niin, että se palveli sekä englanninkielisiä, että suomenkielisiä oppilaita, vaati suurta määrää suunnittelua omalla ajalla. Tämä oli aikaavievää, eikä suomenkielen tehokkaalle opiskelulle enää jäänyt aikaa, eikä siihen enää riittänyt myöskään motivaatiota. Oppilaiden oppikirjat ovat suomenkielisiä, ja niiden kääntäminen oppituntien tueksi on haastavaa. Erään tutkimukseen vastanneen opettajan mukaan esimiestasolta olisi määriteltävä aikaa omistautua suomenkielen opiskelulle, jotta opettajien olisi sekä helpompaa integroitua työyhteisöön, että mahdollisesti edetä urallaan haastavampiin rooleihin. Juuri tämän uralla etenemisen vastaaja koki nykyisessä tilanteessaan mahdottomaksi.

“I have to translate the material from Finnish to English before planning the lessons, and that takes a lot of time. My Finnish colleagues don’t need to do this, and yet they get extra pay for teaching in English. This I feel is unfair”

"Learning Finnish in your spare time is nearly impossible. I believe the time for Finnish studies should be allocated to your timetable"

"All the books are in Finnish, and I use a lot of material of my own, but when I give exams I have to translate the students' answers from Finnish to English before grading them. Sometimes google translator is lost for words so to say, if the students use slang words. Also trying to read their handwriting is incredibly difficult when the answers are in Finnish. This is frustrating"

"All the material I've been given, is in Finnish, and I have to translate the chapters first to check what the subject is. I've learned to translate only the chapter headings when I'm short of time and use my own knowledge of the chapter to plan the lesson"

"Especially when making the exams and checking the answers of the students, you would really benefit from knowing the Finnish language, but I use google translator when I have to and I ask for help if I need it. This takes a lot of time"

"I probably work a lot harder than my Finnish colleagues on this"

"I can't see myself getting any more senior positions in Finland because I don't speak the language. It doesn't matter how qualified you are to do the job, when you don't speak Finnish. I'm stuck with this job I do, and I have been considering moving somewhere where I can proceed .my career"

"Finnish language is not easy, and I can't find any time to study it. I have pretty much given up on that idea"

"The amount of emails I receive every day, is crazy. I try and use a google translator to translate the messages I think are important, but that has caused some issues where I have missed a message that was important and concerned me"

"I have a couple of colleagues that check regularly if I have seen a message that was important, and that is very useful. I know they don't have to do that, and I appreciate their help"

Suomessa opettajana toimimisessa muihin maihin verrattuna mainittiin erityisesti se, että täällä hallinnollisia tehtäviä opetuksen ohessa oli vähemmän, jolloin itse opetukseen jäi enemmän aikaa ja resursseja. Näiden hallinnollisten tehtävien nähtiin kuitenkin täälläkin lisääntyneen entisestä.

“Teachers have to do so much more than teach. I feel it’s putting on too much pressure on teachers”

“I’ve got very little or no help with the admin work involved in teaching, and I’ve had to learn it myself in my own time. This is time consuming and I feel like I might be missing out on some aspects of it”

“The paperwork included in teaching is ridiculous, and I find it stressful at times, but so far I’ve not been told that I haven’t done enough. Not sure if I have or haven’t. I think that no one actually has time to check the work of others”

“There is quite a lot of paperwork involved in teaching, but I feel it’s nowhere as bad as it was in the UK. I’m managing it quite well, but it has taken a lot of time to learn all it all”

“I’ve learned the system myself, and I think I’m quite good at it now, but it has taken a lot of effort and hours outside work” (H6).

Myös koulujen esimiehillä nähtiin täällä olevan vähemmän arvovaltainen rooli, kuin toisaalla. Tämä oli selkeästi nähtävissä vastaajien asennoitumisessa esimieheen; he tunsivat pystyvänsä esittämään ajatuksiaan ja ideoitaan vapaasti, ja kokivat suurelta osin kommunikoinnin helpoksi ja vaivattomaksi.

Kunnioitusta työssään kokivat saavansa valtaosa vastanneista opettajista. Kuusi vastannutta kymmenestä tunti olevansa arvostettu tai erittäin arvostettu osa työyhteisöä, kun taas kaksi tunti, ettei heidän työtään arvostettu. Vastaajista kaksi ei osannut sanoa. Oman työn arvostus ja tunne sen merkityksellisyydestä itselle ja muille, on merkittävä tekijä työhyvinvoinnin kokemuksessa. Jopa

raskaan ja vaativan työn negatiivinen vaikutus työhyvinvointiin koetaan vähemmän raskaana, jos työn koetaan olevan merkityksellistä. Vastaajista seitsemän kymmenestä koki oppilaiden arvostavan heidän osaamistaan joko erittäin paljon tai paljon, ja kolme ei osannut sanoa. Yksikään vastanneista opettajista ei siis kokenut, etteivätkö oppilaat arvostaisi heidän osaamistaan. Opettajan ja oppilaiden keskinäiset suhteet vaikuttavat vahvasti opettajan työhyvinvointiin, ja luokkaympäristössä oppilaiden korkea työmotivaatio nostaa myös opettajan motivaatiota opettaa. Tämä positiivinen luokkaympäristö on yksi merkittävin tekijä siinä, päättääkö opettaja jatkaa työssään muista tekijöistä huolimatta, mutta on selvää, että luokkahuoneen ulkopuolinen heikko viihtyvyys työyhteisössä vaikuttaa kuitenkin negatiivisesti opettajan yleiseen työhyvinvointiin siitäkin huolimatta, että hän tuntee olevansa oppilaidensa keskuudessa arvostettu.

Suurin osa vastaajista tunsi, että työyhteisön tuki helpotti heidän työtään, ja he olivat onnistuneet integroitumaan hyvin omaan työyhteisöönsä. He keskustelivat kollegoidensa kanssa myös työn ulkopuolisista asioista. Vastauksista nousi esiin myös kollegoiden kunnioitus toisiaan kohtaan: kokouksissa vieressä istuvat kollegat käänsivät tärkeimmät asiat kuiskaten englannin kielelle, jotta myös suomea osaamattomat opettajat tiesivät, mistä asiasta milloinkin oli kokouksessa puhe.

“The teachers’ meetings are a drag. Sometimes I really only grasp a word here and there, but have no idea really what others are talking about. I usually sit next to a colleague, who knows English well enough to translate the main things to me”

“When I’m not sure what the others are talking about, I ask. Not all of them speak much English though, but there is usually always someone who does”

“When there is something important, the head teacher usually speaks in English. This is very helpful and makes me feel included”

"I feel like an outsider whenever we have an all school meeting, 'cause I don't understand everything that's being said. This is quite stressful"

"The conversations in the all school meetings as well as in the teachers' lounge can be a bit of a challenge and I often feel like I should know at least the basics of the language to do my job the best I can"

"In the meetings I often end up doing something else than taking part of the conversations, because I only understand the basics or nothing at all"

"I usually end up sitting next to a colleague that I know speaks relatively good English, because I know they will transfer the main points"

Työyhteisön tuki ilmeni myös molemminpuolisena kiinnostuksena työn ulkopuolisen elämän kokemuksiin ja niistä keskusteltiin usein.

Oman työyhteisön muiden jäsenten työn tason arvostaminen näyttäytyi vastauksissa positiivisena: kymmenestä vastaajasta kahdeksan kertoi arvostavansa työyhteisön työn tasoa joko erittäin paljon tai paljon, kun taas yksi ei kokenut arvostavansa sitä lainkaan. Yksi vastaajista ei osannut sanoa. Jos oman työyhteisön työn tasoa arvostaa korkealle, se motivoi myös omalla kohdalla kehittymään omassa työssään. Jos sen sijaan kokee, ettei arvosta työyhteisön muiden jäsenten opetuksen tasoa, se tuskin motivoi nostamaan omaakaan panostaan työhön.

5.2 Työyhteisöjen vaikutus englantia äidinkielenään puhuvan opettajan käsityksiin työhyvinvoinnistaan

Omassa tutkimuksessani tärkeimmiksi teemoiksi nostin työyhteisön sekä esimiehen toiminnan vaikutuksen vastaajien työhyvinvointiin. Kysymykseen siitä, tunsivatko he olevansa työyhteisössä sen täysivaltaisia ja hyväksytyjä jäseniä, seitsemän kymmenestä vastasi myöntävästi. Kahden vastaajan mielipide sen sijaan oli vastakkainen. Kielimuuri oli luonnollisesti yksi tekijä, joka vaikeutti

kollegoiden kanssa kommunikointia. Tämä vaikeus johtui todennäköisesti siitä, että siinä missä vastaaja ei kyennyt kommunikoimaan suomenkielellä, myöskään kollegat eivät tunteneet pystyvänsä kommunikoimaan riittävästi englanninkielellä. Näin keskustelut jäivät väistämättä ohuiksi ja pinnallisiksi, ja niihin jäi mahdollisesti aukkoja, joiden vuoksi keskinäistä ymmärrystä ja luottamusta ei päässyt syntymään. Tästäkin huolimatta lähes kaikki vastaajat (N=9) kuitenkin kertoivat käyvänsä säännöllisesti keskusteluja kollegoidensa kanssa työn ulkopuolisista asioista, ja tapaavansa heitä myös työajan ulkopuolella, joten tämä kommunikointiongelma ei selvästikään koske kaikkia. Joidenkin kanssa kommunikointi siis sujui hyvin, ja se mahdollisti ystävyysuhteiden rakentumisen. Heidän tehdessään työhön liittyviä ehdotuksia työyhteisössään, kuusi kymmenestä tunsivat niitä arvostettavan, kun taas yksi oli vastakkaista mieltä, ja kolme ei osannut sanoa.

Työyhteisöön integroituminen tekee työstä kaikin tavoin helpompaa, ja antaa puhtia omaan työhön. Kollegoiden keskinäinen tuki on opettajan työssä ensiarvoisen tärkeää. Vain yksi vastanneista totesi yksikantaan ettei ollut onnistunut integroitumaan omaan työyhteisöönsä. Muiden vastauksista oli luettavissa positiivinen kuva omasta roolista työyhteisön jäsenenä. He tunsivat, että heidän mielipiteitään kuunneltiin, ja heidät oli kutsuttu mukaan työajan ulkopuolisiin tapahtumiin, mikä oli vahvistanut heidän ystävyysuhteitaan kollegoihin. Yksi vastaaja mainitsi, että hänen tutustumisensa paremmin niihin kollegoihin, joille oli luonnollista kommunikoida englanniksi, oli onnistunut hyvin.

"I get help from the colleagues that speak good English, I feel like I don't even have to ask for it. They seem proud being able to help me out. I appreciate it and it makes me feel like part of the work community"

Tästä voi kuitenkin päätellä, että kaikkien kollegoiden kanssa kommunikointi ei ollut mahdollista englanniksi. Eräs vastaaja puolestaan kertoi, että kokouksissa,

joissa keskustelut käytiin pääosin suomeksi, he tunsivat olevansa keskustelujen ulkopuolella, koska eivät ymmärtäneet niiden sisältöjä. Näissä tilanteissa he joutuivat turvautumaan niiden kollegoiden tukeen, jotka pystyivät kääntämään keskustelujen pääkohdat englanniksi. Eräs opettaja, joka oli työskennellyt Suomessa jo yli kaksikymmentä vuotta, kertoi alkuaikoina järjestettäneen ylimääräisiä kahvitaukoja, joissa oli erikseen keskusteltu aiheista englannin kielellä, jotta kaikki tiesivät mistä kokouksissa oli puhuttu. Tämän hän koki erinomaisena mahdollisuutena sekä työasioiden pohtimiseen, että tutustumisena paremmin omiin työtovereihin myös henkilökohtaisella tasolla. Jos tämäntyyppiseen uuden henkilöstön tukeen on mahdollisuus, on se loistava tapa aloittaa integroituminen uuteen työyhteisöön.

Valtaosa (N=7) tähän tutkimukseen vastanneista näki oman esimiehensä helposti lähestyttävänä, ja koki myös, että tämä arvosti heidän näkemyksiään ja ehdotuksiaan. Eivät kuitenkaan kaikki. Kahden vastaajan mielipide oli, että esimies ei arvostanut heidän näkemyksiään. Kysymykseen siitä, tekikö esimies työyhteisössä vaadittavia muutoksia silloin, kun niihin oli olemassa perusteet, valtaosa (N=8) vastasi edelleen myöntävästi, ja kaksi oli vastakkaista mieltä.

Riittävän koulutuksen opetukseen liittyviin hallinnollisiin töihin, kuten esimerkiksi Wilman käyttöön ja muuhun opetuksen ohessa tapahtuvaan vastaavaan toimintaan koki saaneensa vain puolet vastaajista. Yksi vastaajista kertoi opetelleensa ne itsenäisesti työn ohessa, ja mainitsi myös, että kollegat auttoivat tarvittaessa, mutta apua piti itse pyytää jos jokin asia oli epäselvä. Eräs vastaajista koki, että ajoittain oli ollut tilanteita, joissa heitä oli neuvottu tekemään jokin asia helpommin, kuin miten he olivat sen jo vuosia tehneet; aiempi koulutus kyseiseen asiaan olisi säästänyt heiltä melkoisen määrän työtunteja. Yhden vastaajan kohdalla kollegat olivat kouluttaneet hänet hallitsemaan näitä hallinnollisia töitä työn ohessa, ja yksi vastaajista totesi itse olevansa se, joka useimmiten koulutti tähän omia kollegoitaan.

Omien vahvuuksien esilletuominen on luonnollisesti jokaisen omalla vastuulla niiltä osin, kuin ne eivät muutoin ole toisten tiedossa, mutta siihen tarvitaan työyhteisön myönteinen ja avoin, toisia kunnioittava ilmapiiri. Kuusi vastannutta tunsu, että heidän omat vahvuutensa oli tunnistettu, ja heitä oli kannustettu hyödyntämään niitä työssään, kun taas kaksi vastannutta oli vastakkaista mieltä. Kaksi vastaajista ei osannut sanoa. Vastausten perusteella voi nähdä, että ainakaan kahden vastaajan kokemus heidän työyhteisöstään yleisesti ei ollut myönteinen ja avoin. Saman verran mahdollisuuksia työn ohessa työtään tukevaan lisäkoulutukseen kuin suomalaiset kollegansa, koki saaneensa puolet vastaajista (N=5).

"I've never been sent to any training that would benefit my work"

"My colleagues seem to think that since I have lived here for a few years, I should already speak the language. I don't find it easy, and even though I have taken some courses in Finnish, lately I'm too busy to continue with it"

"I've been offered no extra training"

"I've been told that I could find some extra training for myself if I feel there is a need for it, and I might get it if there is enough money available. So far I have had no time to do this"

Eräs vastaajista esitti asian niin, ettei nähnyt omalla kohdallaan mahdollisuutta edetä urallaan kieltä osaamattomana. Proaktiivinen englanninkielisten lisäkoulutusten etsiminen jää englanninkielisillä opettajilla heidän omalle vastuulleen, ja niiden löytäminen voi olla haastavaa.

6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia käsityksiä Suomessa työskentelevillä englanninkielisillä opettajilla oli omasta työhyvinvoinnistaan ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Meidän olisi pystyttävä tarjoamaan sellaiset työyhteisöolosuhteet ja yleiset olosuhteet, joihin integroituminen on mahdollista, ja joissa tästä integraatiosta voi tulla pysyvää. Pysyäksemme maailmanlaajuisesti kilpailukykyisinä, meillä on oltava osaavaa työvoimaa, ja tämä pätee vahvasti myös koulutuksen tasoa tarkastellessamme. Täällä opettajina toimivien, englantia äidinkielenään puhuvien opettajien joukko tulee kansainvälistymisen myötä tulevaisuudessa kasvamaan, ja heidän työhyvinvointinsa kokemusten tulee näyttäytyä yleisessä työhyvinvointikeskustelussa.

Tutkimuskysymykset keskittyivät kartoittamaan tutkittavien kokemaa työhyvinvointia, sekä heidän työyhteisönsä vaikutusta siihen. Suomenkieltä osaamattomien opettajien suurimmat haasteet kohdistuivat juuri siihen, etteivät he kokeneet ymmärtävänsä suomenkieltä riittävästi tai lainkaan. Tämä vaikeutti heidän työnkuvaansa esimerkiksi opettajien kokouksissa käsiteltävien asioiden suhteen. Kollegat tukivat heitä pyydettyäessä, jos heillä itsellään oli riittävän vahva englanninkielen taito ja rohkeus käyttää sitä. Edellisten tutkimusten valossa suomenkielen osaamattomuus ja sen vaikutus työhyvinvoinnin kokemiseen ei ole noussut esille, koska tämän englantia äidinkielenään puhuvan joukon edustusta ei niistä juuri löydy.

Siinä missä opetuksen ohessa vaadittavat hallinnolliset tehtävät ovat monelle opettajalle haaste, ne ovat sitä vielä enemmän englanninkielisille opettajille, ja niiden itsenäinen oppiminen ilman koulutusta on aikaa vievää ja vaikeaa. Valtava päivittäinen sähköpostitulva on haastavaa luettavaa, kun valtaosa on suomenkielellä. On melko tavallista, että osa informaatiosta ei aina tavoita heitä.

Opintokokonaisuuksien ja oppituntien suunnitteluun menee enemmän aikaa. Tämä vaikeuttaa tutkimustulosten mukaan työn ja vapaa-ajan tasapainon säilyttämistä. Edellisten tutkimusten tuloksissa nousee esille usein juuri hallinnollisten tehtävien jatkuva lisääntyminen, ja sen vaikutus työhyvinvoinnin kokemuksiin. Siinä, missä suomenkieltä hallitsevat opettajat ovat kokeneet varsinaisen opetuksen ulkopuoliset hallinnolliset tehtävät aikaavieviksi ja raskaiksi varsinaisen opetuksen ohella, on se sitä vielä selvemmin suomenkieltä hallitsemattomalle opettajalle, jolla niihin kuluu aikaa vielä enemmän kielen ymmärtämättömyyden seurauksena.

Suomenkielen opiskelulle ei ole asetettu työajan puitteissa aikaa, joten sen tulee tapahtua omalla ajalla, jota jo muutenkin opettajan työssä on rajallisesti. Vastaajat kokivat, että myöskään lisäkoulutukseen, joka vahvistaisi heidän työmotivaatiotaan ja omaa osaamistaan, ei oltu esimiehen puolelta tarjottu samassa määrin mahdollisuuksia, kuin suomenkieltä osaavien opettajien kohdalla. Tämä eroaa edellisistä tutkimuksista etenkin siinä, että suomenkielisille opettajille mahdollisuuksia on kyllä tarjottu, mutta niihin ei anneta aikaa oman opetusaikataulun puitteissa, kun taas suomenkieltä osaamattomille opettajille näitä koulutuksia ei ole edes tarjottu. Samaan tapaan myöskään heillä ei olisi niihin myöskään tarvittavaa aikaa, koska opettajan roolissa sitä on työajan ulkopuolella hyvin rajallisesti.

Lähes jokainen vastaaja koki haasteista huolimatta työnsä ja työympäristönsä positiivisena, ja oman roolinsa siinä merkityksellisenä. He tunsivat ylpeyttä toimiessaan omassa työyhteisössään ja kokivat olevansa sen täysivaltaisia jäseniä, vaikkakaan kommunikointi kaikkien kanssa ei kielimuurin vuoksi ollut helppoa. Edellisten tutkimusten mukaan opettajista huolestuttavan suuri osa on harkinnut alanvaihtoa, mutta tämä ei omassa tutkimuksessani noussut esille

samalla tavoin. Oma rooli opettajana nähtiin edelleen omimpana valintana, eikä siitä oltu aktiivisesti etsiytyessä muihin töihin.

Englantia äidinkielenään puhuvat opettajat olivat vaikeuksistaan huolimatta muodostaneet työyhteisössään ystävyyssuhteita, ja jotkut tapasivat kollegoitaan myös työajan ulkopuolella. He kokivat opettajan työn Suomessa valtaosin arvostettuna, ja hallinnollisetkin tehtävät vähemmän kuormittavina kuin työskennellessään opettajina toisaalla. Tämä tulos oli selkeästi seurausta siitä, että opettajilla oli vertailukohde toisaalta, jota ei välttämättä ollut niiden edellisten tutkimusten opettajilla, jotka olivat toimineet opettajan tehtävissä vain Suomessa.

Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että opettajan työhyvinvoinnistaan huolehtimisen tulisi olla opetettavien asioiden joukossa jo opettajakoulutuksessa ja myös opettajien ja esimiesten täydennyskoulutuksissa. Omaan jaksamiseen ja hyvinvointiin tulisi saada neuvoja ja vinkkejä, ja sen asema työyhteisön tärkeimmiksi luokitelluissa asioissa tulisi taata. Koulujen johdon ja esimiesten tulisi omalla esimerkillään osoittaa, että työn ja vapaa-ajan balanssia arvostetaan. Opettajien vastuualueiden jatkuva kasvattaminen ei lopulta enää palvele ketään, ja uupuvien opettajien jäädessä sairauslomalle, tilanteesta kärsii opettajien ja oppilaiden lisäksi myös kansantalous. Jotta työhyvinvoinnin ylläpitäminen on mahdollista, on myös työmäärät pidettävä kohtuullisina. Avoin asioista keskusteleminen työpaikoilla on ensimmäinen askel kohti työhyvinvoinnin palauttamista opettajille.

Moderni johtaminen on sekä tilanteiden, että ihmisten johtamista. Usein koulun henkilökunnan kokoonpano muuttuu ainakin osittain lähes lukuvuosittain, ja aina kun näin käy, on luottamussuhteet luotava uudestaan. Tämä vaatii hyvää johtamista ja yhteishengen luomista. Hyvä johtaminen puolestaan on hyvää vuorovaikutusta, ja vuoroin vaikuttamista (Yrttiaho & Posio 2021, 43).

Ainoastaan avoimen keskustelun avulla voimme rakentaa sellaisen työympäristön, jossa kaikki sen tekijät voivat hyvin. Kaiken päätöksenteon taustalla on oltava työhyvinvointi.

Tutkimalla pelkästään ongelmia on vaikea löytää muuta kuin ongelmia (Hakanen 2004, 27). Tämän lausahduksen innoittamana lähdin selvittämään, mikä vahvistaa Suomessa työskentelevien valtakieltä osaamattomien opettajien kokemusta työhyvinvoinnista. Työhyvinvointiin vaikuttavat tekijät opettajan työssä ovat vahvasti yleismaailmallisia, ja opettajat myös muualla kuin Suomessa kamppailevat samojen asioiden kanssa. Työhyvinvoinnin parantamiseen on useita keinoja, ja tarkoitukseni oli tutkimuksen avulla selvittää, kuinka ja millaisia keinoja tarjoamme täällä opettaville opettajille, joilta puuttuu suomenkielen taito. Tutkimustulosten luoman yleiskuvan perusteella työyhteisöjen sosiaaliset suhteet vaikuttavat vahvasti englantia äidinkielenään puhuvien opettajien työhyvinvoinnin kokemukseen, ja jopa haastavista tilanteista selvitään jos kollegoihin ja esimieheen on luotu molemminpuoliset luottamussuhteet, ja jos sekä omaa, että toisten työpanosta arvostetaan.

Saamieni tutkimustulosten yleistäminen suurempaan kohdejoukkoon on todennäköisesti hyväksyttävää, sillä haasteet, jotka tutkimus toi esiin, koskevat melkoisella todennäköisyydellä muitakin suomenkieltä osaamattomia opettajia. Laajemman tutkimuksen avulla olisi ollut mahdollisuus kerätä enemmän ja laajemmin informaatiota, ja sisällyttämällä vertailukohteeksi samoissa kouluissa työskenteleviä suomalaisia opettajia, olisi saatu laajempi kuva siitä, miten koulun työyhteisö ja esimiestyö koettiin. Siinä, missä opettaja kokee saaneensa liian vähän tai ei lainkaan tukea omassa työssään, saattaa olla, että hän on saanut sitä aivan samassa suhteessa kuin hänen kollegansa, joka puolestaan on tilanteeseen erittäin tyytyväinen. Vaikka tilanne olisikin edellämainitun kaltainen, se ei muuta sitä tosiasiaa, että omakohtainen työhyvinvoinnin puuttuminen ajaa opettajan mahdollisesti toisiin tehtäviin tai vähintäänkin toiseen työpaikkaan, olivat nämä negatiiviset tunteet sitten muiden mielestä oikeutettuja tai eivät.

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli selvittää, kuinka englantia äidinkielenään puhuvat opettajat kokivat etenkin työyhteisöjensä sekä esimiestensä tuen tai sen puutteen vaikutuksen omaan työhyvinvointiinsa. Heitä kehoitettiin vastaamaan kysymyksiin tämänhetkisen työpaikkansa osalta, ja vastaukset riippuivat näin ollen heidän tämänhetkisestä tilanteestaan. Vertailukohteena eivät olleet heidän mahdolliset aiemmat työsuhteensa toisiin oppilaitoksiin. Tämä antaa suppeamman kuvan niiltä osin, kuin heillä olisi ollut poikkeavia kokemuksia mahdollisista aiemmista työsuhteistaan. Heitä kehoitettiin kuitenkin vertaamaan Suomessa opettajana toimimista toisessa maassa koettuun opettajana toimimiseen, ja usea vastaaja oli sitä mieltä, että Suomessa opettajalla on enemmän vapauksia opettaa omalla tavallaan, ja hallinnollisten tehtävien määrä oli täällä kuitenkin vähäisempi, vaikkakin jatkuvasti kasvava.

Kiinnostavaa voisi olla myös tutkia muissa maissa toimivien suomalaisten opettajien kokemuksia näiltä osin verrattuna heidän kokemuksiinsa opettajan roolissa toimimisesta Suomessa. Esimies nähtiin täällä helpommin lähestyttävänä ja vähemmän auktoritäärisenä hahmona, ja tähän olisi mahdollista saada vertailukohde tutkimalla ulkomailla työskentelevien suomalaisten opettajien kokemuksia. Mielenkiintoista olisi myös tehdä tutkimus, jossa vastaavasti työyhteisöjen esimiesten kokemuksia englanninkielisten opettajien johtamisesta sekä heille tarjotuista lisäkoulutusmahdollisuuksista kartoitettaisiin. Tämän tutkimusten tulosten valossa esimiesten tulisi kiinnittää erityistä huomiota englanninkielisten opettajien työnkuvan selkiyttämiseen, heidän vahvuuksiensa hyödyntämiseen, suomenkielen opiskelun mahdollistamiseen työn ohessa, sekä tasa-arvoisten lisäkoulutusmahdollisuuksien järjestämiseen. Englanninkielisten opettajien työhyvinvointiin panostamalla voitaisiin vahvistaa heidän työmotivaatiotaan ja taata heidän työpanoksensa työyhteisöissä jatkossakin.

Suomessa luonnollisesti suomenkieli on vallitseva kommunikointikieli lähes jokaisessa työyhteisössä, myös valtaosassa kouluista. Noissa työyhteisöissä osallisena olevat, englantia äidinkielenään puhuvat opettajat, ovat haasteen edessä, jos he eivät ymmärrä suomea. Heidän osallistamisensa vaatii työtovereilta aktiivista otetta ottaa heidät mukaan keskusteluihin tarvittaessa kääntämällä keskustelut ja palaverit englanninkielelle, jotta myös suomea osaamattomat pääsevät niistä osallisiksi samoin kuin muut. On melko tavallista, että opettajien kokoukset ja sähköpostiviestit toimitetaan kouluyhteisön arjessa vain suomeksi, jolloin ulkopuolisuuden tunne on suomea osaamattomalla väistämätön. Oletukset ja odotukset heidän suomenkielen hallinnalleen ja sen opiskelulle työajan ulkopuolella näkyvät jossain määrin joissakin työyhteisöissä, etenkin jos he ovat Suomessa pidemmällä työsopimuksella, mutta opettajien vaativa työ ja työn ulkopuolella tehtävät tuntisuunnittelut ym. eivät välttämättä tee tätä helpoksi. Suomenkielen opiskelulle ei yksinkertaisesti jää aikaa. Vaatimuksia toteutetaan liian usein muun elämän kustannuksella, mikä puolestaan rikkoo työn ja vapaa-ajan balanssin, ja saattaa johtaa työntekijän uupumukseen. Työhön on sisällyttävä tunne hallinnasta, jotta sen hetkiset tai tulevat haasteet nähdään vain haasteina, eikä epätoivoa herättävinä pelkoina kontrollin menetyksestä (Hakanen 2011, 32). Tuo hallinnan tunne on mielestäni kuitenkin oltava elämänhallintaa, ei siis ainoastaan työelämän hallintaa. Jokaisella on oltava riittävästi voimia näiden molempien osalle. Koko muun elämän hallintaan sisältyy myös työnhallinta. Meidän elämämme koostuu monista eri areenoista, ja näiden tasapainoa on pyrittävä yksilötasolla vaalimaan. Työpaikoilla esimies on tärkeässä asemassa työntekijöiden työhyvinvoinnin tukijana, sekä myös tuon aiemmin mainitun työn ja vapaa-ajan tasapainon mahdollistajana.

LÄHTEET

Aelteman, A., Engels, N., Van Petegem, K. & Verhaeghe, J. 2007. The well-being of teachers in Flanders: the importance of a supportive school culture. *Educational Studies* (33)3, 285-298.

Aho, I. 2011. *Mikä tekee opettajasta selviytyjän?* Tampereen yliopiston Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopistopaino Oy- Juvenes Print.

Aulen, A-M., Pakarinen, E., Feldt, T., & Lerkkanen, M-K. 2021. Teacher coping profiles in relation to teacher well-being: a mixed method approach. *Teaching and Teacher Education* 102, 103323.

Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. & Taris, W. T. 2008. Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress* 22 (3), 187– 200.

Carver, C. 2003. Principal's Role in New Teacher Induction. Teoksessa M. Scherer (Toim.). *Keeping Good Teachers. Association for Supervision & Curriculum Development.*

Crowther F & Ferguson, M. 2008. *Developing Teacher Leaders: How Teacher Leadership Enhances School Success.*

Colliander, A., Ruoppila I., Härkönen, L. 2009. *Yksilöllisyys sallittu; moninaisuus voimaksi työpaikalla.* Jyväskylä. PS-kustannus.

González-Romá, V., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & Lloret, S. (2006) Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior* 68, 165–174.

Hakanen, J. 2004. Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Työ ja ihminen Tutkimusraportti 27. Työterveyslaitos. Tampereen Yliopistopaino.

Hakanen, J., Bakker, A., & Schaufeli, W. 2006. Burnout and Work Engagement Among Teachers. *Journal of School Psychology* 43.

Hautamäki, A. (2008) Kestävä innovointi. Innovaatiopolitiikka uusien haasteiden edessä. Sitran raportteja 76. Helsinki: Sitra.

Heiske, P. 1997. *Hyvinvointia työyhteisöön*. Helsinki. Yrityskirjat.

Huhtala, M., Lähteenkorva, L. & Feldt, T. 2011. Johtajien työn eettinen kuormittavuus ja sen yhteydet työhyvinvointiin. *Työelämän tutkimus* 9(2), 136-152. Työturvallisuuskeskus. Helsinki.

Innanen, H., Tolvanen, A., & Salmela-Aro, K. 2014. Burnout, work engagement and workaholism among highly educated employees : Profiles, antecedents and outcomes. *Burnout Research*, 1(1), 38-49.

Jandt, F.E. 2013. *An Introduction to Intercultural Communication. Identities in a Global Community*. California: Sage.

Juuti, P., & Vuorela, A. 2015. *Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi*. Jyväskylä. PS-kustannus.

Kaivola, T. 2003. *Työpaikan ihmissuhteet*. Helsinki. Gummerus Kirjapaino.

Kangas, M., Huhtala, M., Lämsä, A-M. & Feldt, T. 2010. Organisaatiokulttuurin eettisyys suomalaisten johtajien silmin: työhyvinvoinnin näkökulma. *Jyväskylän yliopiston psykologianlaitoksen julkaisuja* 353.

Kakkori, L. & Huttunen, R. 2010. Teoksessa *Ajan kasvatus. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus*. 367-400.

Kauhanen, J. 2016. Työhyvinvointi organisaation menestystekijänä. Kehittämishojelman laatiminen. Helsingin seudun kauppakamari.

Keltikangas-Järvinen, L. 2016. *Temperamentti ja työelämä*. E-kirja. WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. 2011. *Temperamentti, stressi ja elämänhallinta*. E-kirja. WSOY.

Kinnunen, U., Feldt, T., Mauno, S. (Toim.) 2015. *Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä. PS-kustannus.

Kirves, K., Kinnunen, U., Mauno, S., Mäkikangas, A., Rantanen, J., Siponen, K. & Nätti, J. 2010. Työn piirteet ja hyvinvointi yliopistotyössä: vapaaehtoisten ja vastentahtoisten määräaikaisten ja vakinaisten työntekijöiden vertailu. Työelämän tutkimus. E-artikkeli.

Korhonen, V. & Myllylä, M. 2010. Diversity as a challenge for work communities. Teoksessa *Cross-cultural Lifelong Learning*. Korhonen, V. (Toim.) Juvenes Print. Tampere.

Koponen, S., Lämsä, A-M., Kärkäs, M., Ekonen, M. 2013. Organisaatioluottamus, esimies-alaissuhde ja työhyvinvointi. Tutkimusartikkeli teoksessa Virkajärvi, M. (Toim.). *Kestämistä ja kestävyyttä. Työelämän tutkimuspäivien konferenssijulkaisuja 4/2013*. Tampereen Yliopisto.

Kujanpää, K. 2017. Henkilöstövoimavarojen johtaminen ja monikulttuurisen työyhteisön työhyvinvointi. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.

Kumpulainen, K. 2013. Henkilöstön työssä koettu hyvinvointi. Pitkittäisseuranta muuttuvassa koulutusorganisaatiossa. Väitöskirja. Itä-Suomen Yliopisto.

Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino. Jyväskylä.

Laine, P. 2013. Työhyvinvoinnin kehittäminen. Hyvän kehittämisen reunaehdot tutkimassa. Turun yliopiston väitöskirja.

Lerikkanen, M-K. ym. 2010. Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun. *Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja* 358.

Manka, M-L., & Manka, M. 2016. Työhyvinvointi. Talentum Pro. E-kirja.

Marton, F. & Pong, W.Y. 2005. On the unit of description in phenomenography. Luettu 1.1. 2022.

Minkkinen, J., Auvinen, E., & Mauno, S. 2020. Meaningful Work Protects Teachers' Self-Rated Stress Under Stressors. *Journal of Positive School Psychology*, 4(2), 140-152. DOI: 10.47602/jpsp.v4i2.209

Moseley, C. 1988. Job satisfaction research: Implications for supported employment. *The Journal Of The Association For Persons With Severe Handicaps* 18 (3), 211-219.

Mäkikangas, A., Rantanen, J., Bakker, A., Kinnunen, M-L., Pulkkinen, L. & Kokko, K. 2015. The Circumplex Model of Occupational Well-being: Its Relation With Personality. *Journal for Person-Oriented Research*, 1(3), 115-129.

Nelson, S.W. & Guerra, P.L. 2014. Educator Beliefs and Cultural Knowledge: Implications for School Improvement Efforts. *Educational Administration Quarterly* 2014, Vol. 50(1), 67-95. Sage.

Nummelin, T. 2008. Stressi haastaa työkyvyn. Varhainen puuttuminen esimiehen työkaluna. Alma Talent Oy. E-kirja.

Orrenmaa, A. Saisiko olla työnohjaaja? *Opettaja-lehti* 32/2014, 24 - 26.

Paloniemi, S. & Huusko, M. 2016. Fenomenografia ja variaatioteoria aikuiskasvatustieteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus*, 36(2), 119-121.

Perunka, S. 2015. "Tässä on hyvä syy ammatillisesti keskustella". Ohjaavien opettajien käsityksiä opetusharjoittelun ohjauksesta ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Lapin yliopiston väitöskirja.

Pietarinen, J., Pyhältö, K., Haverinen, K., Leskinen, E. & Soini, T. 2021. Is individual- and school-level teacher burnout reduced by proactive atrategies? *International Journal of School & Educational Psychology* 9(4), 340-355.

Pitkänen, P. (Toim.) 2011. *Kulttuurien kohtaamisia arjessa*. Tampere. Vastapaino.

Puttonen, Hasu & Pahkin. 2016. *Työhyvinvointi paremmaksi. Keinoja työhyvinvoinnin ja työterveyden kehittämiseksi suomalaisilla työpaikoilla*. Työterveyslaitos. Tampere. Juvenes-Print.

Rantanen, M., Wallin, A., Eskola, J. 2017. Työhyvinvointia työstä, työyhteisöstä ja elämän tasapainosta. Verkkoartikkeli. Tampere University Press. Luettu 28.2.21.

Roffey, S. 2012. Pupil Wellbeing –Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational & Child Psychology* 29(4), 8-17.

Salovaara, R., & Honkonen, T. 2013. *Voi hyvin, opettaja!* Jyväskylä. PS-kustannus.
Scherer, M. (Toim.). *Keeping Good Teachers*. 2003. Association for Supervision and Curriculum Development. (Luettu 28.2. 2021).

Talib, M-T. 2002. *Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus*. Helsinki. Kirjapaja Oy.

Thompson, C. A., Beauvais, L. L. & Lyness, K. S. (1999). When work-family benefits are not enough: The influence of work-family culture on benefit utilization, organizational attachment and work-family conflict. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 392-415.

Yrttiaho, R. & Posio, S. 2021. *Opettajien hyvinvointikirja. Positiivisen psykologian työkaluja työhyvinvoinnin tueksi*. Jyväskylä. PS-kustannus.

Wenström, S. 2019. Positiivisella johtamisella pedagogista hyvinvointia. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimuksen ja kehitystyön julkaisut. (Luettu 20.10.2022).

Liite 1

Tutkimuskysymyslomakkeen saatekirje

This survey has been created as part of my thesis which concentrates on teachers' work related wellbeing, and their integration into their work communities. Lately it has become obvious that teachers in Finland are struggling to balance their work commitments and their life outside of work, and their growing responsibilities and work tasks have been noticed to affect their overall wellbeing.

There has been numerous studies on this subject, but I feel that the voice of the teachers who work here but don't speak either Finnish or Swedish, has not been included. This is the reason I chose this subject, since I see the number of English speaking teachers in Finland increasing in the near future due to globalization and internationalization. The surveys about the work wellbeing don't generally reach these teachers, so we are missing out on their input on this very important matter. The results of this survey will be only used on this thesis and none of the personal details will be included. All the data will be destroyed after the thesis has been accepted.

I'm hoping that the results will be useful for the future talks within work communities, specifically pointing these results to the knowledge of the head teachers. Therefore the thesis is going to be published in Finnish. I want to thank you in advance for taking part in this survey.

Your participation is greatly appreciated. The survey should take approximately 15 minutes.

Liite 2

Tutkimuskysymyslomakkeen kysymykset

Tämän liitteen sisältönä ovat tutkimukseni verkkokyselyyn valikoituneet kysymykset. Ensimmäiset 17 kysymystä ovat kartoittamassa väittämiä, joiden vastauksista on luettavissa sekä työhyvinvoinnin taso, että työyhteisön monitahoiset vaikutukset siihen. Seuraavat viisi avointa kysymystä antavat vastaajalle mahdollisuuden kirjoittaa vapaasti ajatuksistaan. Näiden vastausten perusteella saadaan arvokasta, yksityiskohtaisempaa tietoa vastaajien tuntemuksista ja kokemuksista omaan työhyvinvointiinsa, sekä siihen vaikuttavaan työyhteisön tukeen liittyen. Kysymyksissä on huomioitu myös kyselyyn vastaavien opettajien tausta, sekä heidän työhyvinvointiinsa mahdollisesti vaikuttava suomenkielen heikko osaaminen. Viimeiset kaksi kysymystä kartoittavat vastaajan sukupuolen sekä ikäjakauman. Liitteen lopussa on suora linkki verkkokyselyyn.

Closed questions (17)

Please indicate a level of agreement with each statement. I strongly agree - I agree - I neither agree nor disagree - I disagree - I strongly disagree.

1. I'm proud to work in my school
2. My current duties are interesting
3. I'm not currently looking for another job
4. I would feel comfortable recommending my school as a work place for a friend
5. Overall, I enjoy working in this work community
6. I have been made to feel as part of this teaching community
7. I see my work colleagues also outside of working hours
8. I feel respected in this current teaching position
9. I feel that my suggestions about work are respected by the principal
10. I feel that my suggestions about work are respected by my colleagues
11. I'm proud of the quality of teaching in my school
12. I feel respected by my students

13. The principal in our school makes changes when they are needed
14. I feel comfortable presenting my ideas to our principal
15. I talk about other topics than work with my work colleagues
16. I feel like my personal strengths are recognised and I am allowed to use them in my role as a teacher
17. I am offered CPD opportunities in equal proportion to other staff members

Open questions (5)

18. Have you worked as a teacher in another country? What would you say are the biggest differences in working as a teacher in Finland, and working as a teacher elsewhere?
19. Comment on the following statement: I feel that I have achieved a good balance between my working life and personal life. If you do not speak Finnish, please answer the following question:
20. During staff meetings have you felt that the information was relayed to you effectively? If possible, include non specific examples.
21. Comment on the following statement: I have received satisfactory training to allow me to operate the school ICT systems.
22. Have you felt in your time here that you have integrated well in your work community? If possible, please include examples on how you were or were not included?

Linkki verkkokyselyyn: <https://docs.google.com/forms/d/18LGI9M6GaE3NBAz8tOR2UsagZSrFu6Y4W2XIXIKtp3Y/edit>