

Koulun työyhteisön monet kasvot

Essi Lapatto

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2020

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Lapatto, Essi. 2020. Koulun työyhteisön monet kasvot. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 97 sivua.

Tutkimuksessa tarkastellaan tutkimuskohteena olevan yhtenäiskoulun vuorovaikutuskulttuuria sekä haastatteluista esiin nousevia kasvotyön käyttötapoja ja niiden myötä muodostuvia yhteisön kasvoja. Kasvotyöllä tarkoitetaan tekoja, joilla pyritään sovittamaan yhteen toiminta ja kasvot. Kasvotyön tehtävänä on estää kasvoihin kohdistuvat uhat. Tutkimuksen tavoitteena on kuvata sitä, millaisena työyhteisön vuorovaikutusympäristö haastatteluissa näyttäytyy.

Aineiston keruu toteutettiin opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa Uutta luova asiantuntijuus -tutkimushankkeessa. Aineisto koostui 15 koulutyöyhteisön jäsenen haastattelusta. Haastateltuihin kuului kaksi rehtoria, kaksi koulunkäynninohjaajaa ja yksi oppilashuollon työntekijä. Loput 10 haastateltua olivat luokan-, aineen- tai erityisopettajia. Heitä haastateltiin oman koulunsa tiloissa tutkimushankkeen toteuttajien toimesta. Työkokemusta opettajilla oli yhdestä vuodesta 30 vuoteen. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällön analyysin keinoin. Aineiston analyysi eteni kehämäisesti.

Kouluyhteisössä osoittautui olevan paljon vuorovaikutukseen liittyviä ongelmia, jotka näkyivät negatiivisina kokemuksina muun muassa johtajuudesta, ryhmädynamiikasta sekä tiimityöskentelystä. Esimiehen ja työntekijän välisessä vuorovaikutussuhteessa todettiin olevan merkittävin puute kuulluksi tulemisessa ja sen myötä sitoutumisessa ja luottamuksessa sekä vahvassa vastustuksessa. Työyhteisö koettiin lokeroituneena, mikä puolestaan tuli ilmi esimerkiksi tiimityöskentelystä puhuttaessa. Tämän myötä työyhteisön kasvoja kaikista kuvaavimmiksi tekijöiksi nousivat välttelevä kasvotyö ja toisaalta positiivisen kasvotyön puute.

Asiasanat: kasvotyö, koulun työyhteisö, jaettu johtajuus, tiimityöskentely

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	2
2	VUOROVAIKUTUS TYÖYHTEISÖSSÄ	4
	2.1 Ryhmädynamiikka työyhteisössä	4
	2.2 Työyhteisön johtamiskulttuuri	9
	2.3 Opettajien työyhteisön puhekulttuuri ja yhteistyö	15
3	KASVOTYÖ	16
	3.1 Kasvot ja niiden muodostuminen	16
	3.2 Kasvotyö ja sen käyttö	18
	3.2.1 Kasvotyö ohjaa käyttäytymistä yhteisössä	19
	3.2.2 Positiivinen kasvotyö	22
	3.2.3 Välttelevä kasvotyö	25
	3.2.4 Korjaava kasvotyö	26
	3.2.5 Kasvotyön aggressiivinen käyttö	27
	3.2.6 Kun kohtaamisesta tulee peli	28
4	KASVOTYÖ OPETTAJIEN TYÖYHTEISÖSSÄ	29
	4.1 Kasvotyöympäristön dimensiot	30
	4.2 Rakentava ilmapiiri	33
	4.3 Opettajan positiivinen kasvotyö	34
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	36
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	37
	6.1 Tutkimuksen lähestymistapa	37
	6.2 Tutkimuskonteksti	38

6.3	Tutkimukseen osallistujat.....	39
6.4	Aineiston analyysi.....	40
6.5	Eettiset ratkaisut.....	46
7	TULOSTEN TARKASTELU.....	48
7.1	Yhtenäiskoulun työyhteisön vuorovaikutuskulttuuri.....	48
7.1.1	Erot toimintakulttuureissa	48
7.1.2	Johtajuus koulun kehittämistyössä.....	50
7.1.3	Hyötyvalta vuorovaikutussuhteissa.....	54
7.1.4	Jaettu johtajuus päätöksenteossa.....	58
7.1.5	Kuulemisen merkitys työyhteisössä.....	61
7.1.6	Luottamus ja arvostus työyhteisössä.....	63
7.1.7	Avoimen keskustelun synnyn edellytykset	65
7.1.8	Turvallinen vuorovaikutusympäristö	66
7.2	Välittelevät kasvot työyhteisön leimana.....	69
8	POHDINTA.....	86
8.1	Tulosten tarkastelu	86
8.2	Tutkimusprosessin luotettavuus	88
8.3	Jatkotutkimuslinjauksia	90
	LÄHTEET.....	91

1 JOHDANTO

Työyhteisössä vallitsee erilaisia rakenteita, jotka määrittelevät sen toimintaa ja toimivuutta. Nämä rakenteet syntyvät ihmissuhteisiin ja ryhmän vuorovaikutussuhteisiin liittyvistä tekijöistä. Ryhmädynamiikan sekä ryhmän sisäisen ja ulkoisen vuorovaikutuksen määrittelee työyhteisön ja organisaation tavoite ja tehtävä (Franz 2012). Organisaation hierarkia on myös tavoitteista ja tehtävistä riippuvainen. Tässä merkittävään rooliin nousee organisaation johtajuus (Fletcher & Käufer 2003), josta löytyy monia eri malleja (Franz 2012; Mayo, Meindl & Pastor 2003). Johtajuuden mallin valinnalla voidaan vaikuttaa niin organisaation hierarkiaan kuin kokemukseen yhteisöllisyydestäkin (Fletcher & Käufer 2003). Yhteisöllisyys ja synergia taas ovat tärkeässä osassa muodostettaessa yhteisiä käytänteitä ja tavoitteita (Domenici & Littlejohn 2006).

Koulu organisaationa ja opettajat työyhteisönä ovat yksi omanlaisensa vuorovaikutuskulttuuri. Koulun pitkät traditionaaliset juuret ovat luoneet työyhteisöön vielä nykyäänkin näkyvän yksin pärjäämisen -kulttuurin, jossa opettajat opettavat omissa luokissaan ilman sitoutuneempaa yhteistyötä muiden työyhteisön jäsenten kanssa (Väljörvi 2011, 26). Joitakin poikkeuksia tästä kuitenkin aina löytyy. Nykyinen opetussuunnitelma pyrkii kannustamaan opettajia lisäämään yhteistyötä niin opetuksessaan kuin kollegoidenkin kanssa. Erityisesti uutena opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014) ajatuksena opettajia rohkaistaan moniammatillisia oppimiskokonaisuuksia toteutettaessa tekemään oppiaine- ja luokka-asterajoja ylittävää yhteistyötä muiden opettajien kanssa. Toinen koulun työyhteisön vuorovaikutussuhteita ja yhteistyötä leimaava tekijä on opettajien vaitiolovelvollisuus oppilaistaan (Perusopetuslaki 642/2012, 40§). Tämä velvoite koetaan usein yhteistyötä monimutkaistavana ja joskus vuorovaikutussuhteita estävänä tekijänä, sillä laissa on määritelty tarkkaan, kenellä on oikeus puhua oppilaan asioista ja kenelle.

Vuorovaikutussuhteet pohjautuvat monesti myös erilaisten persoonallisuuksien törmäyksiin ja sitä myötä erilaisten näkemysten sietämiseen ja ymmär-

tämiseen. Toiminta vuorovaikutussuhteissa johtuu yksilön toteuttamasta kasvotyöstä, jonka hän kokee tarpeelliseksi ylläpitääkseen yhteisössä ansaitsemiaan kasvoja (Goffman 2012; Cupach & Metts 1994). Kasvot ovat vahvasti sidoksissa yksilön tunteisiin, jolloin kasvojen menetys aiheuttaa voimakasta häpeän tunnetta yksilössä. Kasvotyön mallien käytöstä taas muodostuu vakiintuneita käytänteitä yhteisöön (Goffman 2012). Perehtymällä näihin työyhteisössä vallitseviin käytänteisiin saadaan lisää tietoa vuorovaikutussuhteiden laadusta (Franz 2012; Bienvenu 1971) ja sitä kautta lisätään ymmärrystä yhteisön jäsenten toiminnasta vuorovaikutussuhteissa. Vuorovaikutussuhteiden ongelmakohtien purkaminen auttaa yhteisöä sen kehittämistyön aloittamisessa, tehostamisessa ja hyödyntämisessä.

Tässä tutkimuksessa lähestytään yhteisön kasvoja ensin ryhmädynamiikan, tiimityöskentelyn ja jaetun johtajuuden näkökulmasta, jotta ymmärrettäisiin nykyisten organisaatioiden toimintakulttuurien muutosta. Näiden osa-alueiden määrittelyn kautta voidaan ymmärtää, mitä työyhteisöissä yksilöiltä nykyisin vaaditaan ja miten johtajan rooli työyhteisöissä on muuttunut. Lisäksi tärkeää on eritellä johtajuuden piirteitä ja niiden synnyttämiä vaikutuksia työyhteisössä, jotta havaittaisiin johtajuuden erilaisia taajuuksia (Mayo, Meindl & Pastor 2003). Teoriassa nostetaan myös esille opettajien työyhteisöön liittyviä erikoispiirteitä, jotta tutkimuskohteeseen eli yhtenäiskoulun vuorovaikutukseen liittyviä ilmiöitä voidaan ymmärtää paremmin.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu Goffmanin (1965) kehittämään teoriaan kasvotyöstä ja sen käytöstä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Myös kasvotyön vuorovaikutusdimensioita on olennaista ymmärtää, jotta voidaan yhdistää yhteisössä vallitsevien käytänteiden yhteyden kasvotyön mallien käyttöön. Kuvaamalla kasvotyötä ja sen muodostamia organisaation vakiintuneita käytänteitä, voidaan määritellä, millainen jokin alakulttuuri on (Goffman 2012).

Tässä tutkimuksessa tutkimusaineistoa lähestytään laadullisen tutkimuksen näkökulmasta teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä, jolla voidaan yhdistää teoriataustasta nousevat käsitteet aineiston analyysiin (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Koska tutkimuksen keskiössä on yksilöiden omat kokemukset, on tärkeää tuoda esiin monia erilaisia näkökulmia, joita aineistossa esiintyy. Tämä mahdollistaa mahdollisimman totuudenmukaisen kuvan muodostamisen yhteisön kasvoista ja vuorovaikutussuhteista.

2 VUOROVAIKUTUS TYÖYHTEISÖSSÄ

2.1 Ryhmädynamiikka työyhteisössä

Nykyajan työyhteisöissä työskennellään yhä enemmän tiimeissä. Jotta voidaan ymmärtää työyhteisöjen ryhmädynamiikkaa, on tarkoituksenmukaista ensin määritellä käsitteet ryhmä ja tiimi. Franzin (2012, 5) mukaan ryhmän muodostaa kaksi tai sitä useampi henkilö, jotka ovat sosiaalisesti yhteydessä toisiinsa. Tiimin hän erottaa ryhmästä sen järjestäytyneisyyden perusteella. Tiimi on tällöin organisoitu ryhmä, jolla on tehtävä. Lisäksi tiimissä vuorovaikutuksen taso on korkea ja tiimin jäsenet ovat riippuvaisia toisistaan, minkä seurauksena syntyy yhteenkuuluvuutta. Nämä tekijät erottavat Franzin (2012, 5) mukaan tiimin ryhmästä.

Syitä tiimityöskentelyn määrän lisäämiseen organisaatioissa voidaan löytää sekä työntekijöiden puolelta että työnantajan ja organisaation näkökulmasta. Ihminen on luontaisesti sosiaalinen olento yksilöllisin poikkeuksin, joten yhteistyö muiden kanssa on luontevaa. Työyhteisöissä työtahti ja työmäärä ovat myös lisääntyneet, joten tiimityöskentely auttaa työtaakan jakamisessa. Lisäksi työntekijät kokevat saavansa yhteistyöllä aikaan enemmän muutosta kuin yksilöinä, ja yhteistyö antaa asiantuntijoille mahdollisuuden keskinäiselle tiedonjakamiselle. (Franz 2012, 7.) Toisaalta organisaatiot haluavat parantaa alaiensa tehtäväsuoriutumista ja lisätä luovuutta kehittääkseen toimintaansa. Organisaation kannalta tärkeitä tiimityöskentelyyn liittyviä syitä ovat myös työssäoppimisen kehittäminen ja työntekijöiden vahvempi sitouttaminen työtehtäviinsä. (Franz 2012, 8.)

Yksi tunnetuimmista tiimien muodostumista ja kehitystä käsittelevistä teorioista on Tuckmanin (1965) ryhmän muodostumisen vaiheita tarkasteleva teoria. Ensimmäisessä vaiheessa (*forming*) opitaan muista tiimin jäsenistä, määritellään tavoitteet ja tehtävät sekä tunnistetaan tiimin mahdollisuudet ja haasteet (Tuckman 1965, 387 – 388). Tämän jälkeen siirrytään konfliktivaiheeseen (*storming*), jolloin haastetaan toisten näkemyksiä, huomataan samankaltaisuuksia ja mahdollisia päällekkäisiä rooleja sekä ongelmia johtajuudessa (Tuckman 1965, 388 – 389). Tätä seuraa ongelmien ratkaisemisen aika (*norming*), jossa tiimin jäsenten roolit ovat selkeytyneet ja on muodostettu yhteinen näkemys tehtäväprosessista ja sosiaalisista käytösnormeista (Tuckman 1965, 389 – 390). *Performing*-vaiheessa tiimillä on mahdollisuus saavuttaa alkuperäisiä odotuksia ylempänä oleva taso, jos edellisen vaiheen kommunikaatiota ja ryhmäprosessia koskevat ristiriidat on kyetty ratkaisemaan kunnolla (Tuckman 1965, 390 – 391). Viimeisen vaiheen (*adjourning*) Tuckman ja Jensen (1977) lisäsivät teoriaan havaitessaan, että tällaista tiimin ”hyvästelyä” tapahtuu siirryttäessä muihin tehtäviin.

Kyseistä Tuckmanin teoriaa on kritisoitu (ks. Gersick 1988; Ancona & Caldwell 1988) sen tiukasta ajatuksesta siitä, että tiimi käy läpi vaiheet juuri tässä järjestyksessä. Tälle lähestymistavalle vaihtoehtoisen teorian on kehittänyt Wheelan (2005), jossa vaiheet ovat saman tyyppisiä kuin Tuckmanilla, mutta tiimin ei oleteta käyvän niitä läpi juuri tietyssä järjestyksessä. Wheelanin (2005) teoriassa otetaan huomioon myös se, etteivät kaikki tiimit saavuta ryhmän muodostumisen viimeistä vaihetta, koska ne saattavat juuttua johonkin aiemmista vaiheista.

Yksi tärkeimmistä ryhmädynamiikan muodostavista tekijöistä on vuorovaikutus ja sen laatu. Laadukas vuorovaikutus vaatii yksilöiltä kykyä tulkita tarkoituksenmukaisesti niin sanalliset kuin non-verbaaliset viestit. Lisäksi yksilöltä odotetaan tietynlaista sensitiivisyyttä muiden viestintää kohtaan, jotta vuorovaikutusta voidaan kutsua laadukkaaksi. (Franz 2012, 118.) Bienvenu (1971) on määritellyt kuusi tekijää, jotka ennustavat vuorovaikutuksen laatua.

Yksilön kokemus omakuvastaan peilautuu hänen tapaansa toimia vuorovaikutuksessa. Tällöin henkilöt, joilla on positiivinen omakuva, kykenevät laa-

dukkaaseen vuorovaikutukseen. (Bienvenu 1971, 384.) Toisaalta vuorovaikutuksen kannalta merkittäviä taitoja ovat Bienvenun (1971, 386) mukaan selkeä ilmaisu sekä kuunteleminen. Näin ollen selkeästi ja täsmällisesti esitetyt näkemykset eivät anna tilaa väärinymmärrykselle, kun taas henkilöt, jotka osoittavat kuuntelevansa aidosti luovat sekä itselleen mahdollisuuden ymmärtää toisen näkökulmaa että toiselle tunteen tulevana kuulluksi (Bienvenu 1971, 384).

Myös yksilöt, jotka pystyvät vihan ilmaisemisen sijaan hallitsemaan sitä, ovat parempia vuorovaikutustilanteissa kuin yksilöt, jotka näkyvästi osoittavat loukkaantuvansa. Bienvenu (1971, 384) toteaa myös, että asioiden paljastaminen omasta elämästä vaikuttaa positiivisesti vuorovaikutuksen laatuun, sillä tällainen henkilö koetaan luotettavammaksi kuin henkilö, joka ei paljasta itsestään mitään. Viimeisenä laadukkaan vuorovaikutuksen osatekijänä mainitaan empatia, jolloin henkilö, joka osoittaa ymmärrystä muiden tunteita kohtaan, on taitavampi vuorovaikutustilanteessa (Bienvenu 1971, Franzin 2012, 118 mukaan).

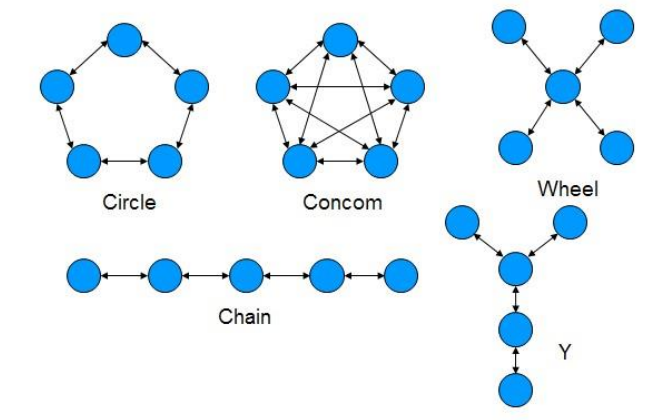
Näiden seikkojen lisäksi vuorovaikutuksen laatuun nähdään vaikuttavan vuorovaikutusverkostoiksi kootut struktuurit, joita ovat organisaatioiden rakenteet sekä tiimien kommunikaatio. Nämä verkostot määrittelevät sen, kuinka sujuvasti informaatio kulkee tiimeissä. Tiimien vuorovaikutuksen laatuun ja ajoitukseen vaikuttaa se, onko vuorovaikutusverkosto avoin vai suljettu. Siihen vaikuttaa myös, kuinka keskitetty verkosto on tai onko verkoston keskiössä yksi ainoa henkilö. (Franz 2012, 118.)

Franz (2012, 119-120) esittelee viisi vuorovaikutusverkoston tyyppiä, jotka ovat wheel (ratas), chain (ketju), circle (kehä), Y ja concom eli avoin. Näiden mallien avulla pyritään havainnollistamaan erilaisia informaation kulkureittejä organisaatioissa. Verkosto vastaa yleensä organisaation tarkoitusperiä ja sitä, kenelle informaatio on tarkoitus kulkeutua ja miten. Tutkimuksen kohde on koulu-yhteisö, joten ilmiötä tullaan tarkastelemaan kyseisen organisaation näkökulmasta.

Avoin vuorovaikutusverkosto on malleista ainoa, jossa on nimensä mukaisesti täysin avointa vuorovaikutusta. Siinä vuorovaikutus on sallittua kaikkien

tiimin jäsenten välillä, mikä mahdollistaa vapaan informaation kulun, mutta samanaikaisesti tekee päätöksenteon näistä vuorovaikutusverkostoista hitaimmaksi. Tiimin johtajuus ei tällöin ole keskittynyt kehenkään tiettyyn jäseneseen, vaan kaikki ovat osallisia päätöksenteossa. Tämän vuoksi kyseisessä mallissa ryhmämoraali on korkeammalla kuin muissa malleissa. (Franz 2012, 120.)

Circle- ja *chain*-verkostoissa on yhtymäkohtia avoimeen vuorovaikutusverkostoon niin korkeammassa ryhmämoraalissa kuin hajanaisuudessakin (Franz 2012, 119). Hajanaisuuden käsitettä käsitellään tarkemmin johtamiskulttuuriin liittyvässä luvussa (luku 2.2.). Näiden hajanaisten vuorovaikutusverkostojen vastakohtia ovat *Y*- ja *wheel*-malli, jotka ovat selkeästi keskitettyjä vuorovaikutusverkostomalleja, jossa keskushenkilö nähdään tiimin johtajana. Näissä verkostoissa pystytään tekemään nopeita päätöksiä. (Franz 2012, 119 – 120.)

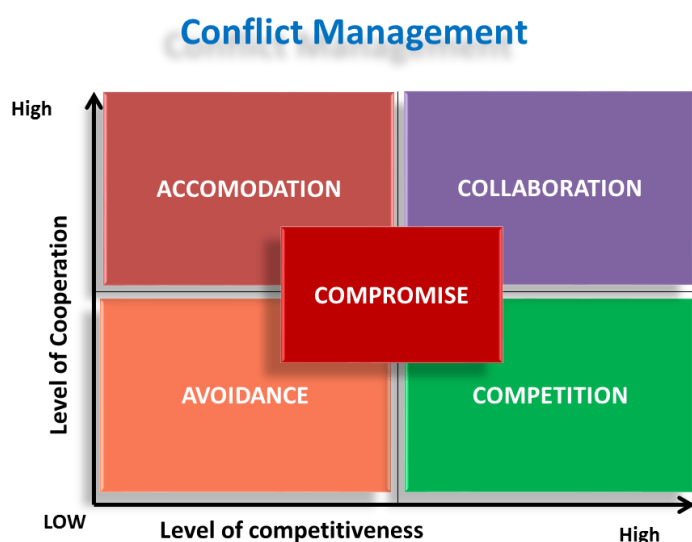


KUVIO 1. Viisi vuorovaikutusverkoston mallia (Franz 2012, 119)

Tuckmanin (1965) ryhmän muodostumisen vaiheissa toisena mainittu konfliktivaihe ilmenee usein työyhteisöissä päätöksenteon aikana (Haynes 2012, 72). Konfliktin syntyminen pohjautuu aina johonkin lähtötilanteeseen, josta ryhmän vuorovaikutukseen aiheutuu vinouma. Haynes (2012, 72) on tiivistänyt nämä konfliktien lähteet seuraavasti. Lähtökohtana voi olla esimerkiksi se, että ryhmän tavoite ja tarkoitus ovat jääneet jäsenille epäselviksi tai rooleja ja vastuita jäsenten välillä ei ole määritetty kunnolla. Lisäksi ryhmästä voi olla ilmassa epärealistisia odotuksia ja sen jäsenillä saattaa olla provosoivia tai asenteellisia ideoita ja ajatuksia. Konfliktin on mahdollista syntyä niin ryhmän jäsenten suurista eroista

arvoissa, asenteissa tai uskomuksissa kuin tarpeissa ja prioriteeteissakin. (Haynes 2012, 72.) Lisäksi johtajan ja ryhmän suhteissa voi ilmetä seikkoja, jotka synnyttävät konflikteja. Yksinkertaisimmillaan vuorovaikutus näiden osapuolien välillä voi olla epäselvää, jolloin väärinymmärrysten mahdollisuus kasvaa. Väärinkäsityksien syntymistä edistää myös johtajan ja ryhmän välillä jaetun tiedon totuudellisuus tai harhaanjohtavuus. Pahimmassa tapauksessa johtajan ja ryhmän jäsenten välillä vallitsee luottamuspula. (Haynes 2012, 72.)

Konfliktien hallinta ja hoito vuorovaikutusyhteisössä voidaan puolestaan jakaa viiteen erilaiseen lähestymistapaan. Nämä ovat kilpaileva (*competition*), mukautuva (*accomodation*), välttelevä (*avoidance*), yhteistoiminnallinen (*collaborating*) sekä sovitteleva (*compromise*) malli (Haynes 2012, 73, kuvio 2). Näitä malleja vertaillaan yhteistyön ja kilpailevuuden tasoilla, minkä mukaan ne sijoittuvat konfliktien hallintamallien kartalla kaikki omiin asemiinsa (ks. kuvio 2).



KUVIO 2. Konfliktien hallintamallien nelikenttä (Haynes 2012, 74)

Kilpailevassa konfliktin hallinnassa yksilö tavoittelee omia etujaan muiden kustannuksella. Tämä malli yhteisön vuorovaikutuksesta on erittäin johtajakeskeinen, jossa johtaja yrittää voittaa asemansa keinoja kaihtamatta. Kilpaileva malli sijoittuu konfliktien hallintamallien kartalla kilpailevuuden janalla korkealle, mutta yhteistyön janalla matalalle. (Haynes 2012, 73.)

Kilpailevan mallin vastakohta on mukautuva malli, jossa yksilö hautaa omat intressinsä tyydyttääkseen muiden tavoitteet ja tarpeet. Näin yksilö taipuu muiden näkemysten alle. Mallissa yksilö voi asettaa itsensä jopa niin alistuvaan asemaan, että hän tottelee toisen käskyjä, vaikkei itse haluisi tehdä käskettyjä asioita. (Haynes 2012, 73.)

Välttelevässä konfliktin hallintatavassa ei juurikaan esiinny kilpailua. Liäksi siinä yksilöllä ei ole pyrkimystä yhteistyöhön. Välttely syntyy siitä, että yksilö vaihtelee omien etujen ajamisen ja toisen etujen ajamisen välillä. Tällä hän pyrkii välttämään ottamasta osaa konfliktiin. Välttely voi esiintyä diplomaattisena ongelman ohittamisena, ongelman viivyttämisenä ”paremmalle ajalle” tai vetäytymisenä uhkaavan tilanteen esiintyessä. (Haynes 2012, 73.)

Samoin kuin konfliktien hallintamallien mukautuva malli on kilpailevan vastakohta, niin myös välttelevän mallin vastakohta on yhteistoiminnallinen (*collaboration*) malli. Tässä mallissa halutaan löytää yhdessä ratkaisu, joka on tyydyttävä kaikkien vuorovaikutusosapuolten näkökulmasta. Tällöin konfliktitilanteessa asiaa tulee käsitellä niin syvällisesti, että löydetään jokaisen omat tarpeet ja halut. Näkemyseroja tutkittaessa näin syvällisesti opitaan toisten oivalluksista ja pyritään löytämään luova ratkaisu ongelman ratkaisemiseksi. (Haynes 2012, 74.)

Viimeisenä hallintamallina konfliktien ratkaisussa Haynes (2012, 74) esittelee sovittävän mallin, jossa tarkoituksena on löytää yhteisesti hyväksytty sopiva ratkaisu ongelmaan. Tällainen ratkaisu tyydyttää osittain konfliktin osapuolia ja sijoittuu konfliktin hallintakeinojen kartalla keskelle.

2.2 Työyhteisön johtamiskulttuuri

Tiimityön lisääntyessä työyhteisöissä myös johtaminen on sen myötä murroksessa. Organisaatiot nähdään dynaamisina systeemeinä, joissa vuorovaikutussuhteet kiinnittyvät toisiinsa ja muodostavat vuorovaikutusverkostoja (Fletcher

& Käufer 2003, 21; vrt. Franz 2012). Tähän organisaatioajattelun muutokseen tulisi johtajuudenkin vastata. Elävän organisaatorakenteen johtamiseen kaivataan yksittäisen ja urhoollisen johtajan sijaan johtamisen tapoja, jotka perustuvat keskinäiseen riippuvuuteen ja ovat upotettuina systeemiin organisaation eri tasoilla. Tätä voidaan kutsua jaetuksi johtajuudeksi. (Fletcher & Käufer 2003, 21.) Fletcher & Käufer (2003, 21 - 24) esittelevät kolme voimakkaasti vuorovaikutussuhteisiin liittyvää muutosta, jotka vaikuttavat jaetun johtajuuden mallin taustalla. Esitteen ne jäljempänä, mutta ennen tätä tarkastelen vertikaalista ja jaettua johtajuutta.

Aiempi organisaatiojohtaminen on perustunut vertikaaliseen johtamiseen, jossa yksittäisen johtajan on tarkoitus tehdä strategisia päätöksiä, minkä jälkeen hänen tulee käyttää vaikutusvaltaansa saadakseen muun organisaation toteuttamaan tehokkaasti tehdyt päätökset. Jaetun johtajuuden näkökulmasta johtajuutta puolestaan ajatellaan ryhmätason ilmiönä, jossa huomioidaan myös epävirallinen johtajuus ja tilannetekijät laajemmin. (Fletcher & Käufer 2003, 22.) Jaetun johtajuuden käsitteeseen liittyy kolme vuorovaikutussuhteisiin liittyvää muutosta, jotka ovat jaetun ja itsenäisen välinen suhde, johtajuuden upottaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen sekä johtajuuden kokeminen oppimistilanteena (Fletcher & Käufer 2003, 22-24). Seuraavaksi avaan näitä muutoksia tarkemmin.

Jaetussa johtajuudessa itsenäisen ja jaetun välinen suhde näkyy seuraavasti. Organisaatiossa tai yhteisössä johtajuus perustuu kaikkien tasojen yksilöiden kesken säädettyihin tapoihin (vrt. Domenici & Littlejohn 2006, *collaborative communication*). Toisaalta taas yhteisössä näkyviksi nousevat yksilöt ja heidän onnistumisensa nähdään syntyneen johtamisen verkoston tuella. Jaetun johtajuuden avulla on tällöin voitu mahdollistaa ja luoda sellaiset olosuhteet, jossa yksilö on voinut onnistua. (Fletcher & Käufer 2003, 22.)

Toisena avaintekijänä vuorovaikutussuhteisiin liittyvissä muutoksissa Fletcher ja Käufer (2003, 23) tuovat esiin jaetun johtajuuden käytänteen upottamisen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Tällöin yhteisössä johtajuus tulisi nähdä sosiaalisen prosessina, jolloin sitä voi kuvata dynaamisena, monisuuntaisena ja yhteisenä toimintana. Johtajuuden ilmetessä suhteissa ja vaikutusverkostoissa sosiaalisen vuorovaikutuksen rooli nousee tärkeäksi jaetun johtajuuden toteutumisen

kannalta. Useat tutkijat ovat rakentaneet erilaisia malleja siitä, kuinka jaettu johtajuus pyrkii keskittymään sosiaaliseen vuorovaikutukseen kokonaisuutena ja näkemään sen ryhmäilmiönä. Yhteistä kaikille jaettua johtajuutta tarkasteleville malleille on tasa-arvoisuus, yhteistyö, vastavuoroisuus ja antihierarkkisuus. Tällöin vuorovaikutus ymmärretään sujuvana ja monisuuntaisena eikä yhteisöä jaeta ”johtajaan” ja ”seuraajiin”, vaan ”seuraajilla” on rooli vaikuttajina ja johtajuuden luojina. (Fletcher & Käufer 2003, 23.) Burgess ja Bates (2009, 18-19) esittävät normeja, joiden avulla jaettu johtajuus voidaan kiinnittää osaksi yhteisön toimintakulttuuria. Tärkeiksi normeiksi nousevat toisen kuunteleminen, kaikkien osallistuminen päätöksentekoon ja yhteinen ymmärrys tavoitteista.

Kolmas muutos vuorovaikutussuhteissa liittyy johtajuudessa oppimiseen. Tässä osa-alueessa tärkeää on kiinnittää huomiota sosiaalisten prosessien laatuun ja sitä kuvaaviin tunnusmerkkeihin. Vuorovaikutussuhteista keskitytään erityisesti niihin tilanteisiin, jotka johtavat oppimiseen niin yksilön kuin organisaationkin tasolla. Vuorovaikutustilanteessa, jossa ideaalisesti toteutetaan jaettua johtajuutta, tapahtuu vastavuoroista oppimista, syntyy laajempi jaettu ymmärrys ja viimein päädytään positiiviseen toimintaan. (Fletcher & Käufer 2003, 23.) Jotta oppimista ja jaettua ymmärrystä voisi syntyä, on organisaation osapuolten välillä oltava vastavuoroista vuorovaikutusta, josta käytän tässä termiä dialogi. Dialogilla on neljä kehityksen tasoa. Yhteistä oppimista tapahtuu, jos ryhmän yksilöt voivat liikkua eteenpäin näillä tasoilla. Näitä Fletcherin ja Käuferin (2003, 24) esittelemiä tasoja voidaan verrata aiemmin käsittelemiini Tuckmanin (1965) ryhmän muodostumisen vaiheisiin, sillä niistä löytyy yhteisiä piirteitä.

Ensimmäisessä dialogin tasossa ryhmän jäsenet puhuvat toisilleen ”nähtä” noudattaen tiettyjä kohteliaisuuden rajoja. Tätä seuraa taso, jossa uskalletaan tuoda vahvemmin ja suuremmin omia näkemyksiä ja ollaan valmiita väittelyyn (vrt. Tuckman 1965, *storming*). Kolmatta vaihetta Fletcher ja Käufer (2003) kutsuvat *reflektoivan dialogin tasoksi*. Tällöin ”kuuntelija kehittää sisäisen äänen”, jonka avulla hän kykenee reflektoimaan omaa näkökulmaansa muiden näkökulmiin nähden (vrt. Tuckman 1965, *norming*). Viimeisenä tasona he esittelevät *generatiivisen dialogin*, jossa yksilöllinen taso häviää ja ryhmä pystyy kehittämään aidosti

yhdessä tuotettuja ideoita (vrt. Tuckman 1965, *performing*). Tasolta toiselle siirtyminen vaatii aina ensin yhden ryhmän jäsenen siirtymisen seuraavalle tasolle, mikä toimii toisille ryhmän jäsenille ikään kuin kutsuna ylemmälle dialogin tasolle. (Fletcher & Käufer 2003, 24.)

Seuraavaksi tarkastelen jaettua johtajuutta tiimissä. Tiimin tasolla jaettua johtajuutta voidaan arvioida kahdesta johtajuuden dimensiosta käsin (Mayo, Meindl & Pastor 2003). Nämä mittarina toimivat dimensiot ovat tiiviys ja hajanaisuus. Tiiviydellä mitataan sitä, kuinka siteet yksilöiden välillä ovat verkostossa jakautuneet ja ovatko ne järjestäytyneet jonkin tietyn polttopisteen ympärille. Hajanaisuudella taas mitataan sitä, osallistutaanko tiimissä johtajuuteen tasavertaisesti vai onko valta keskittynyt vain yhden tai muutaman toimijan ympärille. (Mayo ym. 2003, 203.)

Johtajuuden dimensioita, tiiviyttä ja hajanaisuutta, voidaan tiimissä pitää joko matalana tai korkeana. Näiden mittareiden avulla saadaan muodostettua nelikenttä, josta nähdään neljä erilaista johtajuuden tasoa. (Mayo ym. 2003, 204.) Tästä johtuen esimerkiksi kaksi tiimiä voivat olla keskenään yhtä hajautettuja, mikä on jaetun johtajuuden kannalta tavoiteltavaa, mutta vuorovaikutussuhteiden tiiviys määrittelee sen, kuinka hyvin jaettu johtajuus tiimissä toteutuu. Seuraavaksi erittelen tarkemmin nelikenttään syntyviä johtajuuden kategorioita (ks. kuvio 3).

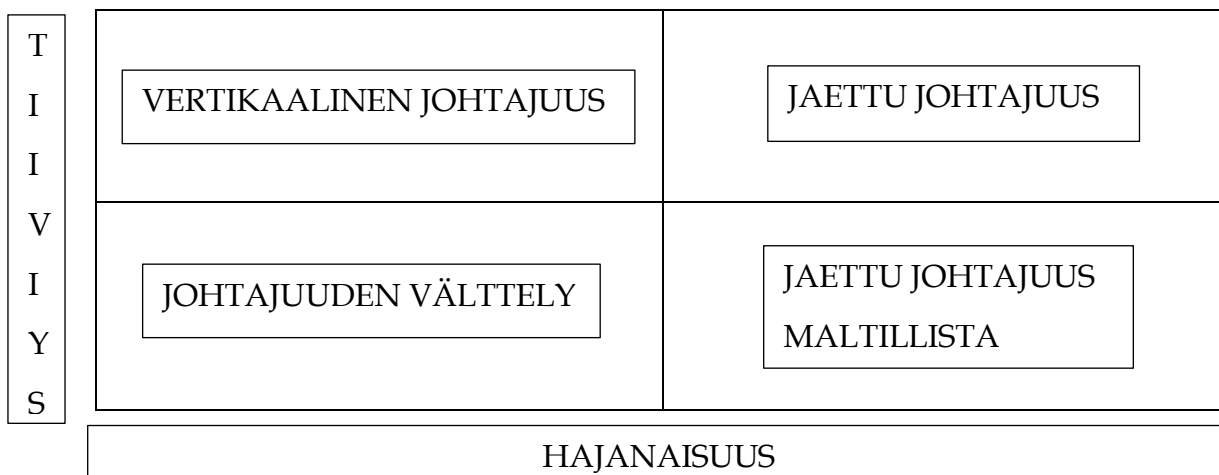
Jos tiimin jäsenillä on vähän vaikutusvaltaa toisiinsa, eli tiimin tiiviys on matalaa ja hajanaisuus tiimissä korkeaa, tällöin jaettu johtajuus on maltillista. Tämä tarkoittaa, että tiimin jäsenten osallisuus päätöksenteossa on vähäistä. Jäsenet eivät tällöin mieluusti ota roolia johtajuudessa siihen asti, kunnes jokin päätöksenteossa epäonnistuu. (Mayo ym. 2003, 205.) Tätä johtajuuden tasoa voidaan verrata esimerkiksi aiemmin esiteltyyn Franzin (2012) vuorovaikutusverkoston *circle*-malliin, jossa kukaan ei ole vuorovaikutussuhteiden keskiössä eivätkä kaikki jäsenet ole yhteydessä toisiinsa.

Toiseksi kategoriaksi johtajuuden nelikentässä muodostuu tiimi, jossa sekä hajanaisuus että tiiviys ovat korkealla tasolla (ks. kuvio 3). Tämä edustaa ideaa-

lista jaetun johtajuuden mallia, jossa tiimin sisällä jäsenillä on tasavertaisesti vaikutusvaltaa toisiinsa, mutta myös tiimillä yksikkönä on vaikutusvaltaa organisaatiossa. Tämä ideaali skenaario toteutuu itsejohdetuissa, autonomisissa ja voimaantuneissa tiimeissä, jotka ovat tehtävässään riippuvaisia toisista samankaltaisista tiimeistä. (Mayo ym. 2003, 205.) Tätä mallia havainnollistaa Franzin (2012) esittelemä *concom eli* avoin vuorovaikutusverkosto, jossa kaikilla tiimin jäsenillä on vuorovaikutussuhde toisiinsa.

Kun tarkastellaan seuraavaan nelikentän osioon muodostuvaa johtajuuden kategoriaa, sinne muodostuu johtajuutta välttelevä tiimi. Tällaisessa tiimissä sekä tiiviys että hajanaisuus ovat matalalla, jolloin yksi tai muutamat jäsenet tyypillisesti dominoivat päätöksenteossa. Muiden tiimin jäsenten väliset vuorovaikutussuhteet ovat vähäiset tai mitättömät, sillä hierarkkiset rakenteet estävät vuorovaikutuksen. Kyseinen johtajuuden taso on tyypillisin ja perinteisin tiimityöskentelyn tapa Mayon ym. (2003, 205) mukaan. Franzin (2012) vuorovaikutusverkoston malleista esimerkki tällaisen tiimin vuorovaikutussuhteista voisi olla *chain-* tai *Y-*malli.

Viimeisessä johtajuuden kategoriassa tiimin tiiviys on korkea, mutta hajanaisuus matalaa. Tästä nelikentän osiosta löytyy vertikaalinen johtajuus, jonka nimi on hieman harhaanjohtava. Mayo ym. (2003, 206) määritelmän mukaan kyseinen johtajuuden malli näyttää tiiviiltä tähdeltä, jota voidaan verrata Franzin (2012) *wheel-*vuorovaikutusverkostomalliin. Tässä yksittäisen johtajan asema on vahva ja tiimin hierarkkiset rakenteet vankat. Tällaista johtajuutta toteuttavat erittäin karismaattiset ja vahvasti autoritaariset hahmot. (Mayo ym. 2003, 205-206.)



KUVIO 3. Johtajuuden dimensiot (Mayo ym. 2003, 205-206)

Kouluyhteisössä johtajuus tarkoittaa yhteistä ymmärrystä ja pyrkimystä kohti koulun keskeistä perustehtävää, joka on oppilaan oppimisen tukeminen. Kriittinen työ suhteessa johtajuuteen tehdään kuitenkin ihmisten välisissä vuorovaikutussuhteissa, minkä vuoksi niistä on pidettävä erityisen hyvää huolta. Vuorovaikutussuhteista huolehtiminen helpottaa yhteisöä siirtymään kollegiaalisuudesta yhteistyöhön ja yksilön sitoutumisesta toisten työskentelyn kehittämiseen. (Burgess & Bates 2009, 12.) Kouluyhteisössä johtajan tulisi olla halukas kyseenalaistamaan yhteisössä vallitsevia rakenteita ja prosesseja sekä pohtimaan mahdollisesti uusia organisoinnin ratkaisuja haluttujen päämäärien saavuttamiseksi. Jaetun johtajuuden mallissa rehtori pyrkii saamaan yhteisön jäsenet luomaan vuorovaikutussuhteita toisiinsa, hyödyntämään toistensa vahvuuksia ja kulkemaan yhdessä kohti tavoitteita. Näin vahvistetaan kollegoiden välisiä suhteita ja saadaan useamman yksilön ääni kuuluviin yhteisössä käytävissä keskusteluissa. (Burgess & Bates 2009, 13-14, 20.)

Jaetussa johtajuudessa olennaista tiimien toimivuuden kannalta on tiimin jäsenten keskinäinen riippuvuus, sillä se sitouttaa tiimin jäsenet ammatilliseen keskusteluun (Burgess & Bates 2009, 18). Burgessin ja Batesin (2009, 10) mukaan keskinäinen riippuvuus tulee esiin yhteistyön, kollegiaalisuuden, yhteisöllisyyden ja vuorovaikutuksen kautta, ja se antaa kuvan ihmissuhteiden laadusta, sillä

niiden tulisi pohjautua luottamukseen ja arvostukseen. Kouluuyhteisössä opettajien keskinäistä riippuvuutta saadaan lisättyä muodostamalla heistä järjestäytyneitä tiimejä. Tässä mielessä Burgessin ja Batesin (2009, 10) näkemys tukee Franzin (2012) esittämiä syitä tiimityön lisäämiselle organisaatioissa. Toisaalta he esittävät, että tiimillä tulisi olla johtohahmo, joka kuitenkin mahdollistaisi tiimityön ja ohjaisi tiimiä kohti yhteisiä tavoitteita (Burgess & Bates 2009, 10). Tässä on pientä ristiriitaa Mayon ym. (2003) jaotteluun johtajuuden kategorioista, jossa jaetun johtajuuden tiimissä kaikilla jäsenillä on tasavertaisesti vaikutusvaltaa toisiinsa.

Burgess ja Bates (2009, 10) kuvailevat tiimin vuorovaikutuksen kehittymisen polkua kohti jaettua johtajuutta. He näkevät organisaationlaajuisen, jaetun ymmärryksen taitona, joka muokkautuu tiimin toiminnan ohessa. Tiimin jäsenet kykenevät tällöin sitoutumaan enenevässä määrin jatkuvaan ja merkitykselliseen vuorovaikutukseen. Tiimin toiminta muuttuu oppilaiden hyväksi ja on sitä myöden osoitus kehityksestä kohti yhteisiä päämääriä, jos toimintaa on johdettu viisaasti ja tarkoin. (Burgess & Bates 2009, 10.)

2.3 Opettajien työyhteisön puhekulttuuri ja yhteistyö

Koulu on työyhteisönä ollut pitkään hyvin traditionaalinen, jossa vallitsevat tietyt hierarkkiset rakenteet. Ne ovat vuosikymmenten aikana heikentyneet, mutta niitä on vieläkin havaittavissa. Totuttu rakenne koulussa on se, että rehtori päättää esimiehenä yksin asioista, jolloin opettajien vastuualueeksi on jäänyt oppilaista huolehtiminen. Työtään opettajat tekevät pitkälti yksin, vaikka vuorovaikutusta arjessa muiden opettajien kanssa onkin. (Burgess & Bates 2009, 10-11; Välijärvi 2011, 26.) Lisäksi nykyinen opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014) velvoittaa opettajia toteuttamaan työssään enemmän keskinäistä yhteistyötä jopa yli oppiainerajojen. Burgessin ja Batesin (2009, 10-11) mukaan opettajien yhteisiä kokoontumisia on monissa kouluissa vain harvoin eikä niissä yleensä päästä kes-

kustelemaan vakavasti koulun ongelmista tai selviytymisestä opetussuunnitelmallista hankkeista (ks. myös Kampman, Solantaus, Anttila, Ojala & Santalahti 2015; Alasuutari, Hännikäinen, Karila, Nummenmaa & Rasku-Puttonen 2006).

Opettajien ja koulussa toimivien oppilashuollon ammattilaisten väliseen vuorovaikutukseen liittyy tekijöitä, jotka saattavat aiheuttaa päänvaivaa yhteistyötä toteutettaessa. Yhtenä suurena tekijänä on henkilökunnan vaitiolo-velvollisuus ja henkilötietojen salassapito niitä käsiteltäessä. Perusopetuslain (642/2010, 40 §) mukaan koulussa työskentelevät ammattilaiset eivät saa kertoa sivullisille, mitä he ovat saaneet koulun oppilaista tietää. Poikkeuksena tähän laki määrittää, että osapuolilla on oikeus jakaa ja saada tietoa oppilaasta, jos he osallistuvat saman oppilaan oppilashuoltotyöhön.

Opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014, 35) todetaan, että perusopetuksen yhtenäisyyden ja laadun varmistamiseksi sekä avoimuuden lisäämiseksi opetustoimi ja koulu tekevät monipuolista yhteistyötä. Lisäksi opetussuunnitelmassa mainitaan henkilökunnan tiiviin yhteistyön merkityksestä yhteisten tavoitteiden toteutumisessa. Aikuisten yhteistyön sanotaan olevan esimerkkinä oppivan yhteisön toiminnasta myös oppilaille. Erityisen tärkeäksi aikuisten yhteistyön mainitaan olevan moniammatillisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa, oppimisen arvioinnissa sekä oppilashuollon toteuttamisessa. Yhteistyön tavoitteena tulisi tällöin olla opetuksen kehittäminen ja yhtenäisyys sekä henkilöstön osaamisen vahvistaminen. (Opetushallitus 2014, 35.)

3 KASVOTYÖ

3.1 Kasvot ja niiden muodostuminen

Goffmanin (2012) kasvotyöteorian mukaan kasvot muodostuvat yksilölle, kun hän on vuorovaikutuksessa yhteisön kanssa. Tällöin yksilöllä on joitakin voimakkaita tunnusmerkkejä, joiden pohjalta yhteisö tiedostamattaan luo hänelle tietynlaiset kasvot. Kokiessaan kasvonsa oikeutetuiksi yksilö pyrkii valitsemaan lin-

jaansa, jota yhteisö olettaa yksilön tulevaisuudessa noudattavan. Kasvot kuitenkin rajaavat yksilön mahdollisuuksia valinnanvapauteen. Lisäksi yhteisö antaa yksilölle muita tunnusmerkkejä hänen kasvojensa pohjalta. Näistä tunnusmerkeistä ei olla yhteisössä tietoisia, ennen kuin yksilö toimii niiden vastaisesti. Linjasta poikkeavan toiminnan vuoksi yhteisö tulee tietoiseksi yksilön kasvoista, jolloin sen ensimmäinen oletus on, että yksilö on antanut itsestään väärän kuvan tarkoituksellisesti. (Goffman 2012, 25.)

Cupach ja Metts (1994, 3) puolestaan määrittelevät kasvot yksilön mielikuvaksi itsestään, jota yksilö esittää tietyissä vuorovaikutustilanteissa ja etsii sille vahvistusta. Tällöin henkilö siis pyrkii saamaan muiden hyväksynnän tarjoamalleen identiteetille, jonka hän haluaa omaksua (Cupach & Metts 1994, 3). Goffmanin kasvotyöteoria kohdistuu niin sanottuun julkisissa tilanteissa tapahtuvaan vuorovaikutukseen, kun taas Cupach ja Metts (1994) käsittelevät aihetta läheisten ihmissuhteiden ympäristössä.

Muilta saatavan hyväksynnän vuoksi kasvojen ylläpitäminen on yksilölle tärkeää. Ylläpitääkseen kasvojaan yksilön tulee huomioida sekä vuorovaikutustilanteessa meneillään oleva toiminta että sen ulkopuolella oleva sosiaalinen maailma. Näin olleen yksilö saattaa joutua pidättäytymään tai kieltäytymään toimista, jotka myöhemmin aiheuttaisivat vaikeuksia. Tällä tavalla yksilö pyrkii välttämään kasvojen menetystä, joka tarkoittaisi hänelle tulevaisuuden kannalta sitä, ettei hänen tunteitaan otettaisi huomioon myöhemmin. (Goffman 2012, 25.) Kasvojen saaminen toisilta on kuitenkin vain yksi tapa saada kasvot (Goffman 2012, 27). Yksilön motiivina toteuttaa kasvotyötä voi nimittäin olla uusien kasvojen luominen (Goffman 2012, 29).

Jos yksilöllä on kasvotyöteorian (Goffman 2012) mukaan tunne, että hänellä on oikeat kasvot, hän on luottavainen ja varma omasta linjastaan. Näin hänen on helppo esittää ajatuksiaan avoimesti toisille. Lopputuloksena yksilöllä on turvallinen ja helpottunut olo. Joskus yksilö voi myös saada väärät kasvot, menettää ne tai jäädä yhteisössä kokonaan ilman kasvoja. Kun yksilölle varattuun linjaan ei saada yhteisön näkökulmasta sovitettua jotain uutta tietoa hänen sosiaalisesta arvostaan, voidaan hänellä sanoa olevan väärät kasvot. (Goffman 2012, 25-26.)

Jos toisten tunteet ovat yksilöltä piilossa, hän tuntee helpottuneisuutta ja turvallisuutta. Jos hän kuitenkin havaitsee muidenkin ymmärtävän hänellä olevan väärät kasvot, hän tuntee häpeää ja alemmuutta. Näin tapahtuu myös, jos joku yhteisöstä havaitsee, ettei yksilöllä ole kasvoja. Jos yksilö on ilman kasvoja, hänellä ei ole valmista linjaa, jonka mukaan hänen oletetaan toimivan. Tällöin yksilö on menettänyt tilanteen hallinnan. (Goffman 2012, 26.)

Edelleen, häpeä, alemmuuden tunne ja pelko maineen menettämisestä muodostavat yksilölle kokemuksen, ettei kohtaamisilla ole arvopohjaa. Tämä voi tehdä yksilön väliaikaisesti kykenemättömäksi toimimaan yhteistyössä. Kasvottomuuden tai väärin kasvojen paljastuminen saavat yksilön nolostumaan tai tunteemaan nöyryytystä, mikä vahingoittaa hänen tunteitaan. Nämä tuntemukset yritetään vuorovaikutustilanteessa kuitenkin piilottaa ja salata. Lisäksi yksilö tai yhteisö on emotionaalisesti sitoutunut yksilön kasvoihin, jolloin väärin kasvojen paljastuminen aiheuttaa yksilölle mielipahaa ja hän kokee itsensä uhatuksi. (Goffman 2012, 26-27.)

3.2 Kasvotyö ja sen käyttö

Kasvotyöllä tarkoitetaan niitä tekoja, joilla pyritään sovittamaan yhteen toiminta ja kasvot. Tällöin yksilön tulee olla tietoinen muiden tulkinnoista hänestä ja sen pohjalta muodostuneista kasvoista. Se vaatii yksilöltä hyvää sosiaalista lukutaitoa, mutta myös halua kehittää taitojaan. Kasvotyön tehtävänä on estää vahingot eli ne kasvoihin kohdistuvat uhat, jotka syntyvät joidenkin tapahtumien seurauksena. (Goffman 2012, 31.) Tällöin kasvoja uhkaavia tapahtumia pyritään välttämään tai minimoimaan ennaltaehkäisevällä kasvotyöllä (Cupach & Metts 1994, 7). Goffman (2012, 31) nimeää luontevuuden tässä kohtaa tärkeäksi kasvotyön osaksi, koska sillä voidaan hallita sekä omaa että toisten nolostumista. Aina kasvojen uhkaa ei voida kuitenkaan ennakoita ja siten välttää, joten tällöin kasvojen menetys tulee oikaista korjaavalla kasvotyöllä (Cupach & Metts 1994, 7). Avaan näitä käsitteitä myöhemmin tässä luvussa.

3.2.1 Kasvotyö ohjaa käyttäytymistä yhteisössä

Yksilöt eivät välttämättä ole tietoisia kasvotyön seurauksista, mutta yhteisössä niistä muodostuu vakiintuneita käytänteitä. Näin ollen alakulttuurille, esimerkiksi työyhteisölle, rakentuu luonnollisia tapoja, joilla yritetään säilyttää kasvot. Näitä kasvoja tutkiessa voidaan tarkastella kysymystä ” millainen jokin kulttuuri oikeasti on?”. (Goffman 2012, 31.)

Meidän yhteiskunnassamme kasvotyötä voitaisiin kuvailla tahdikkuutena, taitavuutena, diplomaattisuutena sekä sosiaalisina taitoina (Goffman 2012, 31). Näitä keinoja käytetään, jotta vältettäisiin kasvoja uhkaavien tilanteiden syntyminen. Jos kasvoja uhkaavaa toimintaa kuitenkin syntyy, sen aiheuttaja voi joutua kantamaan kolmea eri vastuun tasoa. Ensimmäinen näistä on viaton toiminta, johon kuuluvat kömmähdykset ja lipsahdukset. Seuraava taso on avoin loukkaus, jossa kyse on puhtaasti ilkeydestä tai pahantahtoisuudesta. Kolmantena satunnaiset loukkaukset, jotka eivät ole suunniteltuja, mutta ovat toiminnan perusteella ennakoitavissa. (Goffman 2012, 32 – 33.)

Jokaisessa sosiaalisessa yhteisössä on siis sosiaalinen koodi, joka määrittelee odotuksia sosiaalisen piirin osallistujille, kuinka säilyttää kasvonsa. Yksi näistä odotuksista on itsekunnioituksen ylläpitäminen, joka vaatii yksilöltä tiettyjen tekojen välttämistä sillä perusteella, että ne ovat joko yksilön ylä- tai alapuolella. Tällöin yhteisön yksilöstä luoman kuvan perusteella muodostuneet ja yksilön omaksumat kasvot ohjailevat hänen toimintaansa. Sosiaalinen yhteisö odottaa yksilön toimivan kasvojensa mukaan ja ylläpitävän itsekunnioituksensa, joten yksilö välttäessään tiettyjä tekoja on pakotettu tekemään toisin. Yksilön tehtävänä on varmistaa tietty ilmaisullinen järjestys, sillä tapahtumien kulku vaikuttaa siihen, millaisena yksilön kasvot nähdään. Yksilöllä on kolme syytä toimia ilmaisullisen järjestyksen ylläpitämisen puolesta. Hän voi toimia niin velvollisuudesta itseään kohtaan, mikä viittaa ylpeyteen. Hän voi myös toimia velvollisuudesta sosiaalista yhteisöä kohtaan, jolla tarkoitetaan kunniaa. Joskus hän voi toimia velvollisuudesta omaa asentoaan kohtaan, josta käytetään termiä arvokkuus. Asennolla Goffman (2012) tarkoittaa ”niitä ilmaisevia tapahtumia, jotka

ovat seurausta siitä, miten joku käyttää ruumistaan, tunteitaan tai konkreettisia asioita”. (Goffman 2012, 27-28.)

Yksilöllä oletetaan olevan itsekunnioituksen lisäksi tietynlainen toisista huolehtimisen taso. Nämä kaksi osaa muodostavat käytöksen, jolla yksilö pyrkii suojelemaan sekä omia että toisten kasvoja. Yleisenä oletuksena on, että yksilön toisista huolehtimisen taso saisi hänet spontaanisti ja vapaaehtoisesti menemään pitkälle suojellakseen toisten tunteita ja kasvoja. Tämä on yleinen oletus siitä syystä, että toisen kasvojen menettämisen todistamista pidetään vastenmielisenä. Tästä oletuksesta poikkeavaa henkilöä pidetään sydämettömänä. Jos taas tunteettomasti edesauttaa omien kasvojen menettämistä, tällaista henkilöä pidetään häpeämättömänä. (Goffman 2012, 28-29.)

Kasvotyö on vuorovaikutuksen ehto, ei sen päämäärä. Päämääriä voivat olla esimerkiksi uusien kasvojen hankkiminen, omien todellisten uskomusten vapaa ilmaiseminen tai toisille epäedullisen tiedon välittäminen. Vuorovaikutuksen ehtona kuitenkin kasvotyö vaatii, että yksilöiden linjoille annetaan tilaa ja heidän annetaan toimia valitsemisessaan rooleissa. Tällainen näennäinen linjojen hyväksyntä, joka ei perustu rehelliseen yksimielisyyteen, on kaiken vuorovaikutuksen perustava ominaisuus. Se vakioi kohtaamisia, jolloin tulevat vastaukset rakennetaan jo olemassa olevien linjojen varaan. Jos joku poikkeaa linjastaan, se aiheuttaa muissa hämmennystä. (Goffman 2012, 29-30.)

Joskus vuorovaikutustilanteissa esiintyy jonkun yksilön kasvoja uhkaavia tekijöitä. Tällöin yksilön tärkeimmäksi tehtäväksi nousee omien kasvojen pelastaminen (Goffman 2012, 30). Kasvojen pelastaminen on kuin liikennesäännöt; niistä voidaan suoraan sanoa, mitä sääntöjä tulee noudattaa muiden reittien ja suunnitelmien keskellä, mutta päämäärät ja syyt ovat jokaisella omat. Jokaisella yksilöllä on omat syynsä noudattaa kasvotyön sääntöjä. Jotkut haluavat pelastaa omat kasvot tai muiden kasvot, koska ovat emotionaalisesti kiintyneet niihin. Toinen yksilö voi olla luonteeltaan ylpeä ja kunniantuntoinen, jolloin hän kokee velvollisuudekseen toimia niin. Toiselle kasvojen tuoma status antaa suuren etusijan muihin nähden. (Goffman 2012, 30.)

Toisten kasvojen pelastamiseen on myös useampia syitä. Yksilö voi esimerkiksi kokea, että muiden silmissä hän on myötätuntoinen, jolloin häneltä odotetaan muiden kasvojen pelastamista. Lisäksi hän voi ajatella, että toisilla on moraalinen oikeus suojaan. Myös itseen kohdistuvan vihamielisyyden välttäminen voi olla syynä toisten kasvojen pelastamiselle. (Goffman 2012, 30.) Jos henkilö ei kykene pelastamaan kasvojaan, toisten on suojeltava niitä (Goffman 2012, 46). Arkipäivän vuorovaikutustilanteissa osallistujat vaihtelevat kasvojen suojelun tapoja ja tekevät keskenään yhteistyötä, jotta säilyttäisivät toistensa kasvot. Muiden osallistujien motivaatio suojella tai korjata yksilöä, jonka kasvot ovat uhattuina, on korkealla, sillä kasvojen korjaamattomuus jättää muut tilanteessa olijat avoimiksi epämukavuudelle ja nolostumiselle. (Cupach & Metts 1994, 4.) Henkilöstä, joka ei koe tarvetta suojella tai korjata omia kasvojaan, Goffman käyttää nimitystä häpeämätön, ja henkilöä, joka ei koe tarvetta suojella toisen kasvoja, kutsutaan ”sydämettömäksi” (Goffman 2012).

Viirretin (2016) tutkimuksessa hyödynnettiin Goffmanin kasvotyötä syventämään ymmärrystä hienovaraisista ja haavoittuvaisista vuorovaikutuksen prosesseista prosessidraamassa. Prosessidraama perustui teacher-in-role-strategiaan, jonka avulla tapahtumat ohjautuivat suoraan annetun aiheen ytimeen (Viirret 2016, 11). Tutkimuksessa draamakontekstin kaksinkertaisuus kahdensi myös kasvotyön kerroksia, jolloin kasvotyön vaikutus tuli näkyväksi. Tämä konkretisoitui Viirretin (2016, 11) tutkimuksessa draamatilanteissa, joissa ohjaava draamaopettaja provosoi näyttelijöitä ilmentämään erilaisia näkökulmia sensitiivisistä aiheista. Tällöin lähestyttiin kasvoja uhkaavia aiheita, jotka olisivat saattaneet omakohtaisina kokemuksina näyttelijän omassa elämässä vaikeuttaa roolin toteuttamista loppuun asti prosessidraamassa. Draamasopimus prosessin alussa antoi kuitenkin suojan näyttelijöiden omille kasvoille, jolloin he kokivat rooliin heittäytymisen turvalliseksi. (Viirret 2016, 11.) Näin ollen arvaamattoman draamaprosessin edellytykseksi nousi luottamus. Lisäksi tärkeäksi tekijäksi muodostui kunnioitus niin näyttelijän henkilökohtaisia kuin roolihahmonkin kasvoja

kohtaan. Kolmanneksi tärkeäksi tulokseksi tutkimuksessa nousi tasapainoilu tarinalle ja näyttelemiselle uskoutuneisuuden, opetuksellisiin tavoitteisiin sitoutumisen sekä toisten eettisesti kunnioittavan kohtelun välillä. (Viirret 2016, 12.)

3.2.2 Positiivinen kasvotyö

Vuorovaikutuksessa toisten kanssa yksilö tekee valintoja siitä, kuinka esittää itsensä muille ja millaisen kuvan hän haluaa itsestään antaa. Näin ollen yksilölle muodostuu kasvot, joiden rakentumisesta ja suojelemisesta huolehtii yksilö itse, mutta myös yhteisön muut jäsenet. Kasvojen muodostaminen sekä suojeleminen ovat positiivista kasvotyötä, ja niitä voidaan toteuttaa eri tavoin vuorovaikutuksessa.

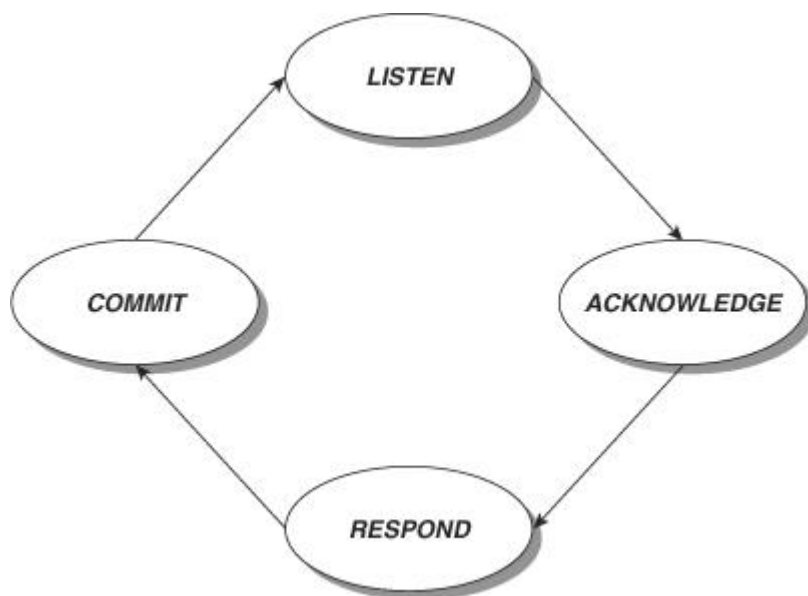
Yksi tapa rakentaa toisen kasvoja vuorovaikutustilanteessa on kunnioitus, jota esimerkiksi englanniksi osoitetaan kohteliailla ilmaisuilla, kuten *"sir"* tai *"ma'am"*. Lisäksi ystävää esiteltäessä voidaan usein kertoa jotain erityistä ja positiivista hänestä, millä toisaalta osoitetaan arvostusta ystävää kohtaan, mutta myös rakennetaan hänen kasvojaan uudelle yhteisölle. (Domenici & Littlejohn 2006, 69.) Lisäksi kohteliaisuus yleisesti on positiivista kasvotyötä, sillä sen vastakohtaa epäkohteliaisuutta pidetään kasvoja uhkaavana toimintana. Epäkohteliaisuudella tässä kohtaa tarkoitetaan liiallisen suoraa ja avoimesti kriittistä viestintää, joka tapahtuu väärään aikaan väärässä paikassa. Tylyä persoonaa ei järin kunnioiteta missään sosiaalisen vuorovaikutuksen tilanteessa. (Domenici & Littlejohn 2006, 69-70.) Brown ja Levinson (1987) määrittelevät kohteliaisuuden tarakoittavan tapaa toimia niin, että vuorovaikutuksen osapuolille jää mahdollisuus autonomiaan ja hyväksyntään.

Toisen kasvoja voidaan rakentaa myös anteliaisuudella, sillä näin yksilölle osoitetaan kiintymystä ja hyväksyntää. Lisäksi toisen tukeminen nähdään kasvoja rakentavana elementtinä. Tukemisen tapoja on erilaisia, mutta kaikilla niillä on yksilölle sama viesti: hän kokee olevansa huomion, arvostuksen ja avun arvoinen. (Domenici & Littlejohn 2006, 70.) Kasvojen muodostuttua niitä tulee suojella, joten seuraavaksi käydään läpi muutamia positiivisen kasvotyön tapoja suojella toisen kasvoja.

Tahdikkuus on yksi suojelemisen keino. Termillä tarkoitetaan huomaavaista ja diplomaattista tapaa käsitellä negatiivista informaatiota. Tällöin kielteinen asia tai palaute pyritään muotoilemaan siten, ettei se suoraan uhkaa yksilön kasvoja. Tietyntylaisena tahdikkuutena voidaan pitää myös minimointia, jolloin esimerkiksi oma avunpyyntö esitetään tavalla, joka mahdollistaa vastaajan hienotunteisen vetäytymisen avunannosta. (Domenici & Littlejohn 2006, 71.)

Treesin, Kerssen-Griepin ja Hessin tutkimuksessa (2009) todettiin, että yliopisto-opettajan taitavasti toteuttama ohjaava kasvotyö ennusti arviontilanteessa opiskelijan vähemmän defensiivistä vastausta kritiikkiin. Trees ym. (2009) tutkivat, miten kasvojen uhan lieventäminen palautteenantotilanteessa vaikutti opiskelijoiden arvioihin palautteen laadusta ja hyödyllisyydestä. Tarkkaavaisen kasvotyön vastaanottaminen ohjaavan palautteen aikana ennusti myös opiskelijoiden näkemystä palautteen reiluudesta ja käyttökelpoisuudesta. Lisäksi opiskelijat arvioivat opettajiensa uskottavuuden tällöin korkeammaksi. Tutkimuksen (Trees ym., 2009) tulokset tukivat sitä, että tarkkaavainen ja ohjaava kasvotyö toimii hyvänä kommunikaatiomekanismina.

Domenici & Littlejohn (2006, 48) esittelevät positiivisen kasvotyön mallin (LARC-malli) etenemisen alla olevan kuvion mukaisesti. Kehän osa-alueet ovat kuuntelu (*listen*), tiedostaminen (*acknowledge*), vastaaminen (*respond*) ja sitoutuminen (*commit*). Näiden vaiheiden toteuttaminen tuovat Domenicin ja Littlejohnin (2006) mukaan mahdollisuuden toimia rakentavassa kasvotyöympäristössä. Seuraavaksi erittelen positiivisen kasvotyön vaiheita tarkemmin.



KUVIO 4. LARC-malli positiivisesta kasvutyöstä (Domenici & Littlejohn 2006, 48)

Positiivisessa kasvutyössä tehokkaalla kuuntelulla tarkoitetaan jatkuvaa aktiivisen keskittymisen prosessia, jossa tavoitellaan ymmärrystä. Jos yksilöt osoittavat kunnioitusta toisiaan kohtaan vuorovaikutuksessa rakentaessaan ihmissuhteita, kuuntelu nousee ratkaisevaan rooliin. Kuuntelun tulisi tällöin olla kasvutyötä kunnioittavaa. Siihen liittyvät kolme tekijää, jotka ovat tuomitsemisen viivästyttäminen, viestin kokonaisen tarkoituksen ymmärtäminen sekä selvyyden saaminen kysymysten avulla. (Domenici & Littlejohn 2006, 49.)

Seuraavana positiivista kasvutyötä mallintavan kehän vaiheena on tiedostaminen, jolla Domenici ja Littlejohn (2006, 50) tarkoittavat kuuntelemisen osoittamista. Henkilökohtaisien ja ihmisten välisien kasvojen muodostumiselle on tärkeää, että vuorovaikutustilanteiden osapuolet osoittavat toisilleen kuuntelevansa ja ottavansa toisensa todesta. Tilanteista ja asioista ei tarvitse olla samaa mieltä, mutta olennaisinta on osoittaa, että ymmärtää, mitä toinen pitää tärkeänä. (Domenici & Littlejohn 2006, 50.)

Kuuntelun ja toiselle tärkeän asian tiedostamisen jälkeen vastataan toiselle osapuolelle. Vuorovaikutusympäristössä, jossa korkealaatuinen kasvutyö toteutuu, myös vastatessa osoitetaan arvostusta niin, että toinen osapuoli tuntee olonsa turvallisiksi. Vastauksessa on tärkeää esittää asiat siten, että vastapuoli

pysyy sitoutuneena positiiviseen kasvotyöhön ja siten rakentavaan keskusteluun. Tällöin tulisi välttää piikittelyä, vahvoja loukkauksia ja syyttelyä. (Domenici & Littlejohn 2006, 51.)

Viimeisenä vaiheena positiivisen kasvotyön mallinnuksessa esitetään sitoutumista, jolla pyritään havainnollistamaan keskustelun yhteydessä muodostuneita saavutuksia ja päätöksiä. Kyseessä voi olla joko väliaikainen sitoutuminen keskustelun jatkamiseen tai pidempi aikaisempi sitoutuminen seuraavaan vaiheeseen ja yhteiseen keskusteluun. Tärkeää tämän toteutumisen kannalta on muun muassa turvallisen vuorovaikutusympäristön takaaminen ja yhteisöllinen ongelmanratkaisu. (Domenici & Littlejohn 2006, 55-56.)

3.2.3 Välttelevä kasvotyö

Välttelevällä kasvotyöllä pyritään nimensä mukaan välttelemään kasvoja uhkaavia kontakteja ja tilanteita. Näissä tilanteissa käytetään esimerkiksi viestinviejää. (Goffman 2012, 33.) Välttelevää kasvotyötä voi myös tapahtua vapaaehtoisena ja kohteliaana vetäytymisenä pois tilanteesta ennen kuin uhkaa on syntynyt. Tällöin kasvoja uhkaavia aiheita ja toimintoja vältellään vaihtamalla puheenaihetta tai toiminnan suuntaa. (Goffman 2012, 34; Cupach & Metts 1994, 7.) Tällainen välttelijä on kohtaamisen alussa vaatimaton ja sulkeutunut eikä paljasta omia ajatuksiaan ennen kuin on saanut selville toisten ajatukset heidän linjastaan. Välttelijä pyrkii vähättelemällä omaa asemaansa turvaamaan omat kasvonsa, jotta mahdolliset paljastukset tai epäonnistumiset eivät uhkaisi ja kyseenalaistaisi hänen kasvojaan. (Goffman 2012, 34.)

Vuorovaikutustilanteen osallistuja, jonka kasvot ovat uhattuina, voi ajautua käyttämään myös vastuuvapauslausekkeitä (Hewitt & Stokes 1975 "*disclaimers*") säilyttääkseen omat kasvonsa. Yksilö voi tällöin osoittaa puheellaan suojautumista, toimintansa valtuuttamista ja hyväksyttävyyttä. Lisäksi hän voi vedota uhkaavan käytöksen perusteltavuuteen ja tietoiseen kontrolliin siitä sekä ehdottaa toiselle pidättämään tuomiotaan ennen kuin on kuullut selityksen loppuun. (Hewitt & Stokes 1975, 4-6.)

Eräänlaisena turvatoimena välttelijä voi näyttäytyä toisia kunnioittavana, kohteliaana ja hienovaraisena henkilönä, joka käsittelee muita kuin ”kukkaa kämmenellä”. Hän toisaalta jättää sanomatta asioita, mutta toisaalta vastaa monisanaisesti, hämäävästi ja moniselitteisesti säilyttääkseen omat tai muiden kasvot. Lisäksi muita voidaan vähätellä tai antaa ei-mairittelevia kommentteja huumorin keinoin. (Goffman 2012, 34-35.) Cupach ja Metts (1994, 7-8) tuovat esiin myös kohteliaisuusstrategiat, jotka sallivat liikkumisen täydellisen epäsuoruden ja yllättävän suorasukaisuuden rajoilla (ks. Brown & Levinsson 1987 ”*kohteliaisuus*”). Tällainen liikehdintä näiden ääripäiden välillä toimii ongelmitta läheisissä ihmissuhteissa, sillä suhde perustuu keskinäiseen, positiiviseen kunnioitukseen. Jos kuitenkin ilmaisut vuorovaikutuksessa toista kohtaan ovat pelkästään suorina, johtaa se suhteen heikkenemiseen. (Cupach & Metts 1994, 7-8.)

Kolmas turvatoimi välttelevässä kasvotyössä on tahdikas sokeus, jolloin jokin kasvoja mahdollisesti uhkaava tapahtuma jätetään huomioimatta, jotta kasvojen menetystä ei tapahtuisi. Näissä tilanteissa esimerkiksi jokin kömmähdys voidaan yhteisön tasolla jättää huomiotta, jotta yksilö ei menettäisi kasvojaan. Tällöin yksilöllä saattaa olla kuitenkin tarve selitellä kömmähdystään yhteisölle. (Goffman 2012, 36.) Lisäksi tilanteessa, jossa yksilö menettää ilmaisujen hallinnan, tapahtunutta ei ohiteta, mutta siitä yritetään salailemalla aiheuttaa mahdollisimman vähän hankaluuksia muille osallistujille (Goffman 2012, 36).

3.2.1 Korjaava kasvotyö

Kun yhteisö kohtaa tapahtuman, jota ei voida estää, mutta joka on ristiriidassa sosiaalisten arvojen kanssa, yhteisö hyväksyy sen vahinkona ja pyrkii korjaamaan sen haitalliset vaikutukset (Goffman 2012, 37; Cupach & Metts 1994, 7). Korjaavaa kasvotyötä voidaan käyttää joko defensiivisesti tai suojelevasti. Tällöin henkilö, joka on uhannut toisen kasvoja, voi pyrkiä defensiivisesti korjaamaan omia kasvojaan. Toisaalta yhteisö, joka on todistanut kasvojen menetyksen, voi tarjota suojelua yksilön kasvoja kohtaan korjaavalla kasvotyöllä. Suojelua voi tarjota myös henkilö, joka on itse jo menettänyt kasvonsa, mutta pyrkii

toiminnallaan ansaitsemaan sosiaalisen identiteettinsä takaisin. (Cupach & Metts 1994, 8.)

Kasvotyöhön sisältyy rituaalinen tasapaino, jossa uhan itsepintaisuus ja voimakkuus vaikuttavat yhdessä korjaustyön pituuden ja voimakkuuden kanssa tasapainon säilymiseen. Sana ”rituaali” viittaa yksilön tekoihin, jonka symbolisilla elementeillä hän osoittaa, kuinka paljon häntä tulisi kunnioittaa sekä kuinka paljon muita tulisi kunnioittaa. Goffman kutsuu vaihdoksi sellaista toimintojen sarjaa, jolla pyritään uhan havainnoinnin jälkeen palauttamaan rituaalinen tasapaino. (Goffman 2012, 37.)

Vaihto jakautuu neljään osaan: haasteeseen, tarjoukseen, hyväksyntään ja kiitokseen. Kasvoihin kohdistuneen uhan havainnoinnin jälkeen ensimmäiseksi on otettava vastuu huomion kiinnittämisestä epäsovivaan käytökseen. Tapaa, jolla yksilö ottaa vastuuta, kutsutaan haasteeksi. Tarjousvaiheessa kasvojen loukkaajalle annetaan mahdollisuus korjata virheensä ja palauttaa ilmaisujärjestys. Loukkaaja voi tällöin osoittaa katumuksensa ja vannon, ettei vastaavaa tapahdu tulevaisuudessa. (Goffman 2012 38-39.) Loukkaajan tulee tämän jälkeen hyväksyä tarjous järjestyksen palauttamisen tavaksi sekä hyväksyä yhteisöä kannattelevat kasvot. Vasta tämän jälkeen voidaan siirtyä vaihdon viimeiseen vaiheeseen, kiitokseen. Näin ollen yhteisö antaa loukkaajalle anteeksi, minkä johdosta loukkaaja osoittaa kiitollisuuttansa yhteisölle. Tätä tapahtumien sarjaa kutsutaan rituaalisen käytöksen malliksi. (Goffman 2012, 40.)

3.2.2 Kasvotyön aggressiivinen käyttö

Goffman (2012) esittelee viisi kasvotyön aggressiivisen käytön tapaa. Ensimmäinen niistä on ”kehujen kalastelu”. Tässä tapauksessa yksilö on havainnut saavansa vaatimattomuudellaan ylistystä muilta ja käyttää sitä tietoisesti hyväkseen kerta toisensa jälkeen. Henkilö voi toisekseen pyrkiä vaikuttamaan myös tapahtumien kulkuun muokkaamalla niitä itselleen suosiollisiksi. Tällaisen henkilön itsearvostus on silloin riippuvainen tapahtumista. Seuraavassa Goffmanin (2012, 42) esittelemässä aggressiivisessä kasvotyöntavassa kasvoja loukannut yksilö voi

myös hyväksikäyttää yhteisön ”kiltteyttä”. Jos yhteisö on valmis katsomaan kärjällisesti loukkauksia sormien läpi ja hyväksymään loukkaajan anteeksipyyntöt loukkaaja kokee voivansa turvallisesti jatkaa nykyistä toimintaansa loukkaajana. (Goffman 2012, 42.)

Neljäntenä tapana yksilö voi hyödyntää rituaalista tasapainoa. Tällöin hän vetäytyy tilanteesta äkillisesti, jolloin rituaalinen tasapaino järkkyy ja hän jättää toiset jumiin johonkin vaihdon vaiheeseen. Näin prosessia ei voida viedä loppuun ja yhteisö jää ”rituaalisesti kestävämpään tilaan”. Viimeisenä aggressiivisena tapana Goffman esittelee ”mielensäpahoittaja”-mallin, jossa yksilö järjestää tapahtuman niin, että tulee itse loukatuksi. Tämä ei suoranaisesti hyödytä yksilöä itseään, mutta aiheuttaa muissa syyllisyyden ja katumuksen tunteita. Lisäksi he joutuvat taas rituaalisen epätasapainon tilaan. (Goffman 2012, 42.)

3.2.3 Kun kohtaamisesta tulee peli

Goffmanin (2012) mukaan erilaiset kohtaamiset yhteisöissä voivat muuttua ikään kuin peliksi, jolloin omalla toiminnalla pyritään tahallisesti vaurioittamaan toisen kasvoja sosiaalisessa yhteisössä. Tarkoituksena pelin aloittajalla on suojella omaa linjaansa, kerätä vastustajalta mahdollisimman paljon etuja ja pisteitä sekä estää anteeksiantamattomat ristiriitatilanteet. Tähän pelaaja tarvitsee myös yleisöä, jolle se esittää itseään suosivia asioita ja vastustajastaan epäsuosiollisia asioita. Nämä yhdessä katkaisevat vaihdon jossain kohtaa prosessia vastustajan valitukseen, laimeisiin tekosyihin tai muihin kasvot pelastaviin kommentteihin. (Goffman 2012, 43.) Näin ollen vastustaja häviää. Jos he kuitenkin onnistuvat torjumaan loukkaukset, on vastustajalla mahdollisuus vastahyökkäykseen. Se voi tapahtua niin sanottuina piikkeinä tai sivalluksina, jolloin pelin aloittanut osapuoli saa osakseen halveksuntaa ja joutuu lisäksi myöntämään paremmuutensa olleen virhepäätelmä. Näin pelin aloittanut menettää kasvonsa. Tällaisessa sosiaalisessa pelissä pelin aloittaja voi toteuttaa pisteiden keräämistä hyödyntämällä yhteiskuntaluokka-asemaansa, jolloin puhutaan ylimielisyydestä. Toisaalta hän

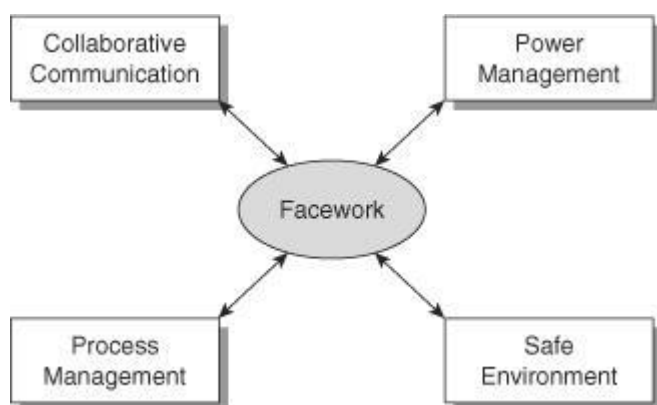
voi hyödyntää myös moraalista ylemmyyttään, jolloin yksilön toimintaa kutsutaan piikittelyksi. Kohtaamisen muututtua peliksi vastavuoroinen toisen huomioonottaminen unohtuu. (Goffman 2012, 43-44.)

4 KASVOTYÖ OPETTAJIEN TYÖYHTEISÖSSÄ

Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa teoillamme on joko tiedostettuja tai tiedostamattomia seurauksia, jotka rakentavat toimintaympäristöämme. Kasvoja rakentava, suojaava tai uhkaava toimintamme synnyttää yhteisössä systeemisiä toimintatapoja, jotka vaikuttavat tulevaan. Kasvoja rakentava tai uhkaava kommunikaatio riippuu vuorovaikutusympäristössä vallitsevasta kulttuurista. Kasvotyö ja vuorovaikutusympäristö muokkaavat ja tukevat toinen toistaan. (Domenici & Littlejohn 2006, 28.) Luvuissa 4.1 ja 4.2 tarkastellaan ilmiötä yleisellä tasolla ja luvussa 4.3 opettajien työyhteisön näkökulmasta. Seuraavaksi käsittelemme kasvotyöhön yhteydessä olevia vuorovaikutusympäristöjen dimensioita.

4.1 Kasvotyöympäristön dimensiot

Vuorovaikutusympäristö jakautuu neljään dimensioon, joista kolme on struktuurisia dimensioita. Nämä struktuuriset dimensiot vaikuttavat kasvotyön laatuun. Niitä on kuitenkin kritisoitu siitä, etteivät ne olisi tavanomaisia toimintamalleja, koska ne poikkeavat siitä, mitä normaalisti koemme. Tämän vuoksi dimensioihin on lisätty neljäs, turvallisen ympäristön dimensio, joka sitoo sitä edeltävät dimensiot. (Domenici & Littlejohn 2006, 36.) Seuraava kuvio havainnollistaa kasvutyöhön vaikuttavia vuorovaikutusympäristön dimensioita.



KUVIO 5. Vuorovaikutusympäristön dimensiot, joissa käytetään hyvää kasvotyötä ja mahdollistetaan sen käyttö tulevaisuudessa (Domenici & Littlejohn 2006, 29)

Yhteistyö ja kommunikaatio

Yhteistyöhön perustuva vuorovaikutus luo yhteisössä synergiaa, jolloin kokonaisuus on enemmän kuin osiensa summa. Yhteistyö saa yhteisöstä aikaan ympäristön, jossa osallistujat ja ympäristö tukevat toisiaan. (Domenici & Littlejohn 2006, 30.) Tärkeää on myös yhteisön jäsenten välinen riippuvuus toisistaan (Burgess & Bates 2009, 11). Lisäksi tällaisen ympäristön osallistujilla on mahdollista rakentaa yhteiset päämäärät ja prosessit. Yhteistyö vuorovaikutuksessa pohjaa kolmeen peruspilariin. Ensin on selvästi tunnistettava ryhmänä spesifi ongelma, jota lähdetään ratkaisemaan. Tämän jälkeen kilpailevat päämäärät ja prioriteetit

on eliminoitava etsimällä niistä samankaltaisuuksia, minkä jälkeen uusia tavoitteita kehiteltäessä on tärkeää täydentää niitä sisällyttämällä samankaltaisuuksia kilpailevista päämääristä. (Domenici & Littlejohn 2006, 30.) Näin yhteistyön avulla keskustelun orientaatio voidaan kääntää kilpailevasta päämäärästä yhteiseen ongelmanratkaisuun, eli kasvoja uhkaavasta toiminnasta kasvoja rakentavaan toimintaan (Domenici & Littlejohn 2006, 30-31).

Prosessijohtaminen

Prosessijohtamisen avulla varmistetaan vuorovaikutukseen osallistuvien yksilöiden harkinnan tarkkuus siinä, kuinka he haluavat puhua käsiteltävästä ongelmasta. Tämä tapa nousee erityisen tärkeään rooliin, kun ongelma on kompleksinen, merkittävä ja mahdollisesti uhkaa yhteisön kasvoja. (Domenici & Littlejohn 2006, 31.) Ryhmäpäätöksentekoprosessissa tärkeäksi kysymykseksi nousee "kuinka", sillä sen avulla voidaan suunnitella tapaamisen agenda yksilöllisemmin ja tarkemmin vuorovaikutuksen osallistujien, yhteistyökumppaneiden ja suunnittelijoiden suhteen. Prosessijohtaminen ja vuorovaikutusyhteistyö tukevat toisiaan; hyvä yhteistyö vaatii hyvää prosessijohtamista ja päinvastoin. (Domenici & Littlejohn 2006, 32.)

Vallan jakaminen

Ihannetilanteessa kommunikoimme niin, että kaikki voivat sanoa sen, mikä pitää tulla sanotuksi ja toisaalta kuulla sen, mikä pitää tulla kuulluksi. Tällöin valtaa tulisi käyttää ilmaisemaan ja löytämään sen sijaan, että sitä käytettäisiin dominoimaan ja alistamaan. (Domenici & Littlejohn 2006, 33-34.) Tasapuolinen vallan jakautuminen on mahdotonta, sillä vuorovaikutustilanteen osanottajilla on jokaisella erilaiset valtaresurssit, ja niiden tasapainottaminen ei ole mahdollista. Tätä voidaan kuitenkin kompensoida voimaannuttamisella eli osallisuudella. Osallistujien voimaannuttamiseksi jokaisen on kysyttävä itseltään "mitä meidän on tehtävä tullaksemme kuulluiksi ja vakavasti otettaviksi?". (Domenici & Littlejohn 2006, 34.) Vallan jakamisella usein myös estetään tai autetaan henkilökohtaisia

tai ammatillisia ihmissuhteita (Covey 1990, Domenicin & Littlejohnin 2006, 34 mukaan).

Vallankäyttö vuorovaikutussuhteissa jakautuu kolmeen eri tyyppiin: pakottavaan valtaan, hyötyvaltaan sekä periaatekeskeiseen valtaan. Pakottava valta perustuu pelolla johtamiseen, jolloin osallistujien sitoutuminen vuorovaikutustilanteessa on pinnallista ja yksilöiden energiat kääntyvät sabotaasiksi. Hyötyvalta pohjautuu hyötysuhteeseen, jossa yksilöt saavat toisiltaan esimerkiksi palveluksia. Ihmissuhteet, jotka perustuvat hyötysuhteelle johtavat todennäköisemmin individualismiin kuin ryhmäorientoituneeseen toimintaan. (Domenici & Littlejohn 2006, 34.) Periaatekeskeinen valta nojaa ominaisuuksiin, jotka synnyttävät positiivisia ihmissuhteita. Keskeistä tässä on, että yksilöön ja hänen tavoitteisiinsa uskotaan hänen itsensä vuoksi, ei niinkään hyötysuhteen vuoksi. (Domenici & Littlejohn 2006, 34.) Tällainen valta on vilpittömpää, pitkän ajan sitoutumista vaativaa vallan jakamista, jossa pyritään rakentamaan luottamusta ja eettisiä arvoja ihmissuhteissa (Domenici & Littlejohn 2006, 35). Kyseistä vallan mallia rakennetaan konstruktiivisella kasvotyöllä, joka luo puolestaan sitoutumista ja itseluottamusta yhteisön sisällä (Domenici & Littlejohn 2006, 35).

Turvallinen ympäristö

Toimiaksemme vuorovaikutustilanteessa tavoilla, joilla pyrimme saavuttamaan kasvopäämääriä (*face goals*), meidän tulee tuntea olomme turvalliseksi. Tehokas kasvotyö auttaa rakentamaan turvallista vuorovaikutusympäristöä, joka puolestaan mahdollistaa paremman kasvotyön toteuttamisen. (Domenici & Littlejohn 2006, 36.) Vaaran poissaolosta syntyvän turvallisuuden tunteen lisäksi olennaista olisi tuntea voivansa puhua vapaasti ja olla vuorovaikutuksessa ilman pelkoa kasvojen menetyksestä (Domenici & Littlejohn 2006, 36-37). Yksilöiden sitoutumista tietoisesti turvalliseen vuorovaikutukseen syntyy kunnioittavaa vuorovaikutusta. Kunnioittaessamme toisia luotamme heihin, jolloin syntyy sitoutumista rakentavaan yhteistyöhön. Sitoutuminen on tärkeää päätöksenteossa, joka koskee vaikeita asioita. Tällaisissa tilanteissa yksilön tulee kokea itsensä arvostetuksi

ja olonsa turvalliseksi, jotta hän pystyy avoimesti osallistumaan keskusteluun. (Domenici & Littlejohn 2006, 37.)

4.2 Rakentava ilmapiiri

Rakentava ilmapiiri liittyy vahvasti turvalliseen ympäristöön, sillä ilman turvallisuuden tunnetta on vaikeaa heittäytyä kehittämään rakentavaa ilmapiiriä. Seuraavaksi käsittelen viittä osa-aluetta, joiden myötä voidaan luoda rakentavaa ilmapiiriä yhteisöön.

Ensimmäinen tärkeä, yksilöstä nouseva edellytys rakentavan ilmapiirin luomiseen on henkilökohtaisten asioiden paljastaminen sopivassa määrin (itsestään) muille. Tässä yksilön tulee olla tarkkana, sillä liiallinen henkilökohtaisten asioiden, kuten menneisyyden, tunteiden tai näkökulmien, esiin tuominen voi aiheuttaa muissa turvattomuuden tunteita. Toisaalta sopiva ja rehellinen paljastaminen osoittaa luottamusta, jolloin myös turvallisuuden tunne usein lisääntyy. (Domenici & Littlejohn 2009, 38.) Tällainen tasapainottelu avoimuuden ja yksityisyyden välillä on tyypillistä ihmissuhteissa (Baxter & Scharp 2016, 2).

Toinen rakentavan ilmapiirin luomiseen tarvittava taito on ahdistuksen käsittely. Yksilö, joka ei osaa käsitellä ahdistustaan, ei pysty vähentämään taipumustaan jatkaa ei-toivottua käytöstä. Tämä johtuu siitä, että ahdistus hallitsee ajattelua, jolloin myös stressi saa paremmin jalansijaa. Näin yksilölle syntyy vuorovaikutustilanteessa noidankehä, jossa kontrolloimaton ahdistus aiheuttaa henkilölle enemmän ongelmia, mikä puolestaan lisää ahdistusta. Tilanteen muuttuessa yhä turvattommaksi yksilön kasvot ovat yhä suuremmin uhattuina. (Domenici & Littlejohn 2009, 40-41.)

Syitä, miksi rakentavan ilmapiirin luominen on vahvasti yhteydessä turvalliseen ympäristöön, löytyy paljon. Yksi tähän suoraan liittyvä seikka on osa-alue rakentavan ilmapiirin luomisessa, jonka mukaan vuorovaikutusympäristön tulisi mahdollistaa positiivinen kasvotyö. Tällöin yhteisön jäsenet tuntevat olonsa

mukavaksi ja itsensä arvostetuiksi. (Domenici & Littlejohn 2009, 42.) Lisäksi toinen erittäin konkreettinen ilmapiiriin vaikuttava tekijä on tilankäyttö. Se, kuinka organisaation henkilökunta on jakautunut tilaan yhteisissä kokoontumisissa, vaikuttaa joko positiivisesti tai negatiivisesti vuorovaikutukseen yhteisössä. Suuressa ryhmäkokoontumisissa pyritään turvallisuuden tunteen vuoksi istumaan lähelle sellaisia henkilöitä, jotka jakavat samoja näkemyksiä. Toisaalta johtaja voi pyrkiä erottautumaan muista istumalla kaukana, jolloin hän myös säilyttää kontrollin yhteisöstä paremmin. Yhteisöissä, joissa valtaa pyritään tasapainottamaan, tällaisesta jaottelusta halutaan pois ja istutaan mielellään yhdessä toivoen, että kaikki tuntevat olonsa tasa-arvoisiksi. (Domenici & Littlejohn 2009, 42.)

Viimeisenä osa-alueena rakentavan ilmapiirin luomisessa Domenici ja Littlejohn (2009, 44) esittelevät kutsuvan vuorovaikutuksen. Myös kutsuvan vuorovaikutuksen toteutuminen nojaa turvalliseen ympäristöön edistämällä tasa-arvoa, läsnäoloa ja itsemääräämisoikeutta. Tavoitteena on sitouttaa yhteisön jäsenet jaettuun dialogiin, jolla edetään kohti yhteisiä ongelmia ja niiden ratkaisua (vrt. *collaborative communication*). Turvallisuuden tunne on tässä tärkeässä roolissa, mutta se ei tarkoita kaikille kuitenkaan samaa. Riippuen henkilön persoonasta, toiset kykenevät kommunikoimaan vapaasti missä tilanteessa tahansa, kun taas toiset kokevat vaivautuneisuutta ollessaan vuorovaikutuksessa henkilön kanssa, joka ei jaa samoja näkemyksiä. Turvallisuuden tunteen luominen vuorovaikutuksessa vaivaantuneelle henkilölle vaatii aitoa kuuntelemista ja puhumista kunnioittavasti ja arvostavasti. (Domenici & Littlejohn 2009, 44.)

4.3 Opettajan positiivinen kasvotyö

Trees, Kerssen-Griep ja Hess (2009) tutkivat opettajien hyvän kasvotyön toteuttamisen vaikutuksia opiskelijoiden kokemukseen palautteen saannista ja opettajasta palautteen antajana. Tutkimuksessa opettajat pyrkivät lieventämään oppilaan kasvoille aiheutuvaa uhkaa arviointitilanteessa perustamalla palautteenantonsa positiivisen kasvotyön LARC-malliin. Useat regressioanalyysit osoittivat, että ohjaavan palautteen aikana vastaanotettu tarkkaavainen kasvotyö ennusti

oppilaiden näkemystä palautteen reiluudesta ja hyödyllisyydestä. Positiivisen kasvotyön käyttö myös vähensi oppilaiden defensiivistä vastausta kritiikkiin ja lisäsi opettajan uskottavuutta oppilaan silmissä. (Trees ym. 2009.) Tämä tulos ei ole sidottu tiettyyn ikäluokkaan, joten sitä voidaan peilata (suoraan) myös opettajayhteisön vuorovaikutukseen.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millaiset kasvot yhtenäiskouluksi sulautuvien kahden eri kouluasteen, ala- ja yläkoulun opettajat muodostavat haastatteluissaan Goffmanin kasvotyöhön pohjautuen. Analyysin apuna käytän henkilökunnan haastatteluja. Kasvotyön seurauksena alakulttuuriin, tässä tapauksessa opettajien työyhteisöön, muodostuu vakiintuneita toimintatapoja, joiden pohjalta voidaan tutkia, millainen jokin kulttuuri todella on (Goffman 2012).

Tarkastelen tutkimuksessani aineistoa seuraavien kysymysten kautta.

1. Millainen kuva työyhteisöstä muodostuu vuorovaikutusympäristönä koulun henkilökunnan haastattelujen pohjalta?
2. Miten koulun henkilökunta kuvaa työyhteisössä vallitsevia kasvotyön tapoja ja millaiset kasvot yhteisölle sen kautta muodostuu?

Kasvotyön käytön ja kasvojen muodostumisen kannalta tärkeää on muodostaa ensin kuva työyhteisön vuorovaikutuskulttuurista. Vuorovaikutusdimensioiden kautta voimme muodostaa kokonaiskuvan henkilökunnan kokemuksista työyhteisössä vallitsevista käytänteistä ja vuorovaikutusympäristön luonteesta. Vasta tämän jälkeen voimme paremmin ymmärtää, miksi yhteisön jäsenet käyttävät eri kasvotyön malleja tietyissä tilanteissa.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkin pro gradu -utkielmassani yhtenäiskouluksi sulautuvien kahden eri kouluasteen työyhteisön vuorovaikutuskulttuuria laadullisesti Goffmanin kasvotyöteorian avulla.

6.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tämän tutkimuksen tutkimussuuntaus on kvalitatiivinen tapaustutkimus, sillä tutkimuskohteeni on yksittäinen opettajien työyhteisö. Lisäksi tavoitteenani on kuvailla tutkittavaa ilmiötä, tässä tapauksessa yhteisön kasvoja. (Hirsjärvi ym. 1997, 135.) Lähtökohtana kvalitatiivisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen tiedostamalla kuitenkin, että yksilöt puhuvat omista kokemuksistaan, jolloin todellisuus on moninainen. Näiden erilaisten kokemusten ilmi tuominen on tärkeää, jotta ilmiötä tutkittaisiin mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Täydellinen objektiivisuus tämänkaltaisessa tutkimuksessa ei ole kuitenkaan mahdollista, sillä tutkija ja yleiset ennakkotiedot kietoutuvat toisiinsa. Tällöin syntyy tuloksia, jotka ovat aikaan ja paikkaan rajoittuneita ehdollisia selityksiä. Kvalitatiivisen tutkimuksen pyrkimyksenä on näin ollen löytää tai paljastaa tosiasioita, ei niinkään "todentaa jo olemassa olevia totuusväittämiä". (Hirsjärvi ym. 1997, 161; Syrjälä 1994, 12-15.) Laadullisella tutkimuksella ei tämän lisäksi pyritä yleistyksiin, vaan tarkoitus on tehdä tutkittavasta ilmiöstä ymmärrettävä (Alasuutari 2011, 237).

Aineistonkeruumenetelmänä tutkimuksessa on käytetty teemahaastattelua. Se toisaalta takaa sen, että kaikkien haastateltavien kanssa käsitellään samat teemat, mutta toisaalta haastattelutilanteessa päästään lähemmäs keskustelunomaista tilannetta, jossa edetään joustavasti teemasta toiseen. Keskustelunomaisuus mahdollistaa haastattelijalle lisäkysymysten esittämisen, mikä syventää saatavaa tietoa (Hirsjärvi ym. 2009, 204 - 205; Patton 2002, 372 - 373). Lisäksi se luo tilanteen, jossa ihminen kokee luonnollisempaan kertoa kokemuksis-

taan. Tyypillistä laadulliselle tutkimukselle onkin käyttää aineistokeruumenetelmiä, joiden avulla voidaan tutkia ihmistä kokemuksellisenä olentona (Hirsjärvi ym. 2009, 164; Patton 2002, 4). Tähän liittyy myös tutkijan oma ihmiskäsitys, eli millaisena tutkimuskohteena ihminen nähdään (Tuomi & Sarajärvi 2018, 39). Tutkijana on tärkeää tiedostaa läpi tutkimuksen, että jokainen haastateltava puhuu omaan näkökulmaansa ja kokemusmaailmaansa pohjautuen, mikä voi ilmetä kokemusten ristiriitaisuutena aineistossa.

Tutkimukseni tarkoituksen ollessa työyhteisön kasvojen kuvaaminen yhteisön jäsenten haastattelujen pohjalta tutkitaan yksilöiden kokemuksia työyhteisön vuorovaikutussuhteista ja -tavoista. Tämän vuoksi tutkimukseni perustuu fenomenologis-hermeneuttiseen lähestymistapaan. Tällä lähestymistavalla pyritään tulkitsemaan ja ymmärtämään kokemusmaailmoita ja niiden merkityksiä. Kokemukset syntyvät, kun yksilö antaa merkityksiä asioille. Tulkintojen kautta näitä kokemusten merkityksiä voidaan pyrkiä ymmärtämään, mikä tuo tutkimukseen mukanaan hermeneuttisen aspektin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 40 - 41.)

6.2 Tutkimuskonteksti

Pro gradu -tutkimukseni on osa Uutta luova asiantuntijuus (ULA)-tutkimushanketta (2017 - 2020), jonka rahoittajana toimii Opetus- ja kulttuuriministeriö. Kyseistä kehittämishanketta työstää neljä suomalaista yliopistoa. Hankkeella on kolme päätavoitetta: opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen kehittäminen, toimivien ja kiinnostavien koulu- ja yhteistyökokeilujen luominen ja tiedottaminen sekä keskustelun herättäminen opetusalan asiantuntijuutta koskevista teemoista. (Tarnanen, Kaukonen, Kostianen & Toikka 2019, 31.) Tutkimukseni aineisto on kerätty tutkimushankkeen yhteydessä eräästä suomalaisesta yhtenäiskoulusta, jonka henkilökuntaa haastattelivat tutkimushankkeen työntekijät.

Haastattelut olivat puolisturkturoituja teemahaastatteluja, joista 15 eri opetusalan ammattilaisen haastattelua valikoitui aineistooni. Teemahaastattelussa aihepiirit ovat tiedossa, mutta kysymysten muoto ja järjestys ovat haastateltavan

muutettavissa (Hirsjärvi ym. 1997, 208). Tällöin mahdollistuu luontevampi vuorovaikutustilanne. Aineiston haastattelut on valittu siten, että ne edustaisivat monipuolisesti koulun henkilöstöä. Haastattelut on toteutettu vuoden 2018 helmi-maaliskuussa.

Haastattelu valitaan laadullisessa tutkimuksessa usein tutkimusmetodiksi sen vuoksi, että ihminen nähdään subjektina, joka voi tuoda itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti esille. Tällöin hän luo merkityksiä. Tiesin myös, että tutkimukseni aihe nostaa esiin monia erilaisia vastauksia eri suuntiin, sillä kysymys on ihmisten kokemuksista. Tutkimuskohteenani ovat yhtenäiskoulun työyhteisön kasvot ja siihen liittyvät yhteisön käytänteet sekä vuorovaikutussuhteet, joihin yksilöt ovat emotionaalisesti sidoksissa. (Hirsjärvi ym. 1997, 205-206.) Tämän vuoksi haastattelu on hyvä aineiston hankintamethodi, sillä sen avulla voi esiin nousta arkoja ja vaikeitakin asioita. (Hirsjärvi ym. 1997, 205-206; Metsämuuronen 2006, 113.)

6.3 Tutkimukseen osallistujat

ULA-tutkimushankkeeseen osallistuneesta yhtenäiskoulun henkilökunnasta aineistooni päätyi kaikkiaan 15 työyhteisön jäsenen haastattelua. Heistä luokanopettajia oli viisi (5), joista yksi oli erityisluokanopettaja, aineenopettajia kolme (3), erityisopettajia kaksi (2), ohjaajia kaksi (2), rehtoreita kaksi (2) ja yksi oppilas-huollon työntekijä (1).

Miehiä haastatelluista oli kuusi ja naisia yhdeksän. Työkokemusta opettajilla oli haastatteluhetkellä yhdestä vuodesta 30 vuoteen. Suurin osa opettajista oli virkasuhteessa ja muutamat heistä toimivat viransijaisina. Henkilökunnan osallistuminen täydennyskoulutuksiin vaihteli: muutamat kertoivat käyneensä monia tai joitakin täydennyskoulutuksia, toiset eivät olleet valmistumisensa jälkeen käyneet minkäänlaisissa täydennyskoulutuksissa.

Aineistoni koostuu 15 ULA-hankkeessa (Uutta luova asiantuntijuus) tehdystä haastattelusta. Litteraateissa on käytetty pseudonyymejä eli tunnistekoodoja, jotka on rakennettu haastateltavan sukupuolesta, numerosarjasta ja toimenkuvasta. Näin ollen käytän pseudonyymejä myös tässä tutkielmassa aineistoa käsitellessäni.

6.4 Aineiston analyysi

Käytän tutkimuksessani laadullisen aineiston teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Sillä voidaan analysoida aineistoa mahdollisimman systemaattisesti ja objektiivisesti, vaikka aineisto olisi täysin strukturoimatonkin (Bernard & Ryan 2010, 243; Tuomi & Sarajärvi 2018, 117). Kyseisellä analyysimenetelmällä pyritään saamaan aineistosta ja tutkittavasta ilmiöstä esiin tiivis ja yleisintason kuvaus. Keskeisintä analyysimenetelmässä on löytää tekstistä tai puheesta merkityksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117.) Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa eteneminen tapahtuu aineiston ehdoilla, mutta se liitetään teoriaan ja sen käsitteisiin abstrahoinnin yhteydessä. Tällöin teoreettiset käsitteet ovat jo valmiina teoriasta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133.) Teoriataustasta nousee Goffmanin (1965) kasvotyön mallien (positiivinen, välttelevä, korjaava ja aggressiivinen) lisäksi Domenicin ja Littlejohnin (2006) kasvotyön vuorovaikutusdimensiot (*collaborative communication, prosess management, power management ja safe environment*), joita hyödynsin aineistoni litteroitujen haastattelujen koodauksessa.

Käytin aineistoni analyysin apuna Atlas.ti-tietokoneohjelmaa. Tietokoneavusteisessa analyysissa ihmiskoodari etsii ja koodaa aineistosta tutkimukselle tarkoituksenmukaiset ja olennaiset aineistoyksiköt ja yhdistää ne kategorioihin (Bernard & Ryan 2010, 263). Tässä tutkimuksessa aineiston koodaamisen kategorioita olivat kasvotyön tavat ja sen vuorovaikutusdimensiot. Analyysini eteni kehämäisesti. Tutustuin aineistoon lukemalla sitä läpi ensin löyhemmin tehden jo alustavia koodauksia ja kommentteja. Patton (2002, 441) korostaa, että syventyminen tutkittavaan aineistoon on tärkeää ennen varsinaisen analyysin aloittamista. Aineiston ensimmäisen käsittelykerran jälkeen huomasin collaborative

communication -koodin olevan liian laaja, joten jaoin sen avoimeen keskusteluun ja hierarkiaan. Ensimmäisellä analysointikierroksellani koodasin myös reilusti laajoja merkityselementtejä, jotka sisälsivät useita eri koodeja.

Toisella ja kolmannella aineiston käsittelykerralla tihensin ja tarkensin koodaustani. Kehämäisyys analyysiini syntyi siten, että jokaisen aineiston käsittelykerran jälkeen palasin takaisin teoriataustaani. Tällöin tutkijana sisäistin ja teorisoin aineistoa, minkä jälkeen aineiston karkea luokittelu on mahdollista (Syrjäläinen 1994, 90). Aineiston teorisoinnin jäsentämisen apuna käytin ajatuskarttoja, joihin keräsin olennaisen kasvotyönmalleista sekä vuorovaikutusdimensioista. Tämän myötä teoriataustan käsitteet ja tutkimustehtävä täsmentyivät (Syrjäläinen 1994, 90). Tällöin aineiston ja teorian peilaaminen toisiinsa vahvistui, jolloin myös alustavat koodaukset muuttuivat tai tarkentuivat. Lisäksi tihenevä aineiston läpikäynti nosti esiin uusia koodattavia kohtia. Kolmannella kierroksella lisäsin koodeihin myös aggressiivisen kasvotyön mallin. (Syrjäläisen 1994, 90.)

Haastattelujen läpikäymisen jälkeen siirsin koodatut merkityselementit Excel-ohjelmaan jokaisesta kasvotyön vuorovaikutusdimensiosta ja kasvotyön mallista erikseen omiksi tiedostoikseen. Excel-ohjelman avulla ensin redusoin ja lopulta klusteroin aineiston vastauksia. Redusoinnilla tarkoitetaan aineistoyksiköiden pelkistämistä, jolloin niiden informaatio tiivistetään yhteen tai korkeintaan muutama sanaan (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111). Klusteroidessa taas koodatuista aineistoyksiköistä etsitään samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia, joista samaa tarkoittavat käsitteet kootaan omaksi luokakseen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 112). Tämän jälkeen teemoittelin klusteroidut vastaukset jokaisesta kasvotyön vuorovaikutusdimensiosta. Tällöin jokaisesta vuorovaikutusdimensiosta nousi esiin yhteisöä kuvaavat alateemat, joista tein käsittekartan (KUVIO 6). Alateemat risteävät jokseenkin dimensioiden kesken, mutta käsittelevät teemaa hieman eri kulmasta. Tämän vuoksi sivuan muidenkin dimensioiden alateemoja tuloksia läpikäydessäni, mutta päätarkoitukseni on edetä järjestyksessä dimensiosta toiseen. Seuraavaksi esittelen, millaisiin alateemoihin kasvotyön vuorovaikutusdimensiot jakautuivat ja mitä ne sisältävät.

Kasvotyön vuorovaikutusdimensioita olivat *collaborative communication - avoin keskustelu* (cc - avoin keskustelu), *collaborative communication -hierarkia* (cc - hierarkia), *power management*, *process management* ja *safe environment*. Näistä ensimmäinen (cc - avoin keskustelu) jakautui neljään alateemaan: toimintakulttuurien erot ja uudelleenmäärittely, jaettu johtajuus kehittämistyössä, vuorovaikutus avoimessa keskustelussa ja tiimityöskentely.

Toimintakulttuurien erot ja uudelleenmäärittely -alateemaan kuuluvat yhteisten käytänteiden määrittely, niihin sitoutuminen, joustavuus, johdonmukaisuus, kouluasteiden yhteensulauttaminen ja vastuualueiden selventäminen. Seuraava alateema (jaettu johtajuus kehittämistyössä) sisältää tarpeen määritellä jaetun johtajuuden, sen erottamisen delegoinnista, demokratian ja yhteisen ongelmanratkaisun, eri näkemysten kuulemisen sekä kritiikin ja rehtoreiden tiimityöskentelyyn. Kolmannessa alateemassa (vuorovaikutus avoimessa keskustelussa) käsitellään tarvetta avoimeen keskusteluun, vuorovaikutuksessa tapahtuvaa syyttelyä, sujuvaa tiedonkulkua, kyräilyä, arvostusta ja henkilökemioiden välistä valtataistelua. Viimeinen alateema koskee tiimityöskentelyä, johon sisältyy tiimityön kokeminen jakamisena ja ideointina, tiimityön pinnallisuus ja kapeus, syyt yhteistyöhön, lokeroituminen yhteistyön esteenä sekä rajoja ylittävä yhteistyö.

Collaborative communication -hierarkia (cc - hierarkia) jakautuu kolmeen alateemaan: lokeroitumiseen, päätöksentekoon ja johtajuuteen. Lokeroitumisessa käsitellään kouluasteiden välistä ymmärrystä ja erottelua, ammattilaisten välillä vallitsevaa erottelua ja hierarkiaa, tilan ja tuttuuden vaikutusta lokeroitumiseen sekä rajoja ylittävään yhteistyöhön. Päätöksenteko taas sisältää toiveen henkilökunnan samanarvoisuudesta, kuulemisen pienryhmässä verrattaen suurryhmään sekä kriitikoiden sivuuttamisen. Johtajuus-alateema pitää sisällään seuraavia teemoja: johtajuus jakamisena, johtajuudessa oppiminen, hierarkkisuus ja rehtorin rooli sen vähentämisessä, hierarkia tiedonkulun esteenä, valtataistelu sekä rehtorien tiimityö, aseman hyväksikäyttö ja rehtori hierarkkisten tasojen riskipaineessa.

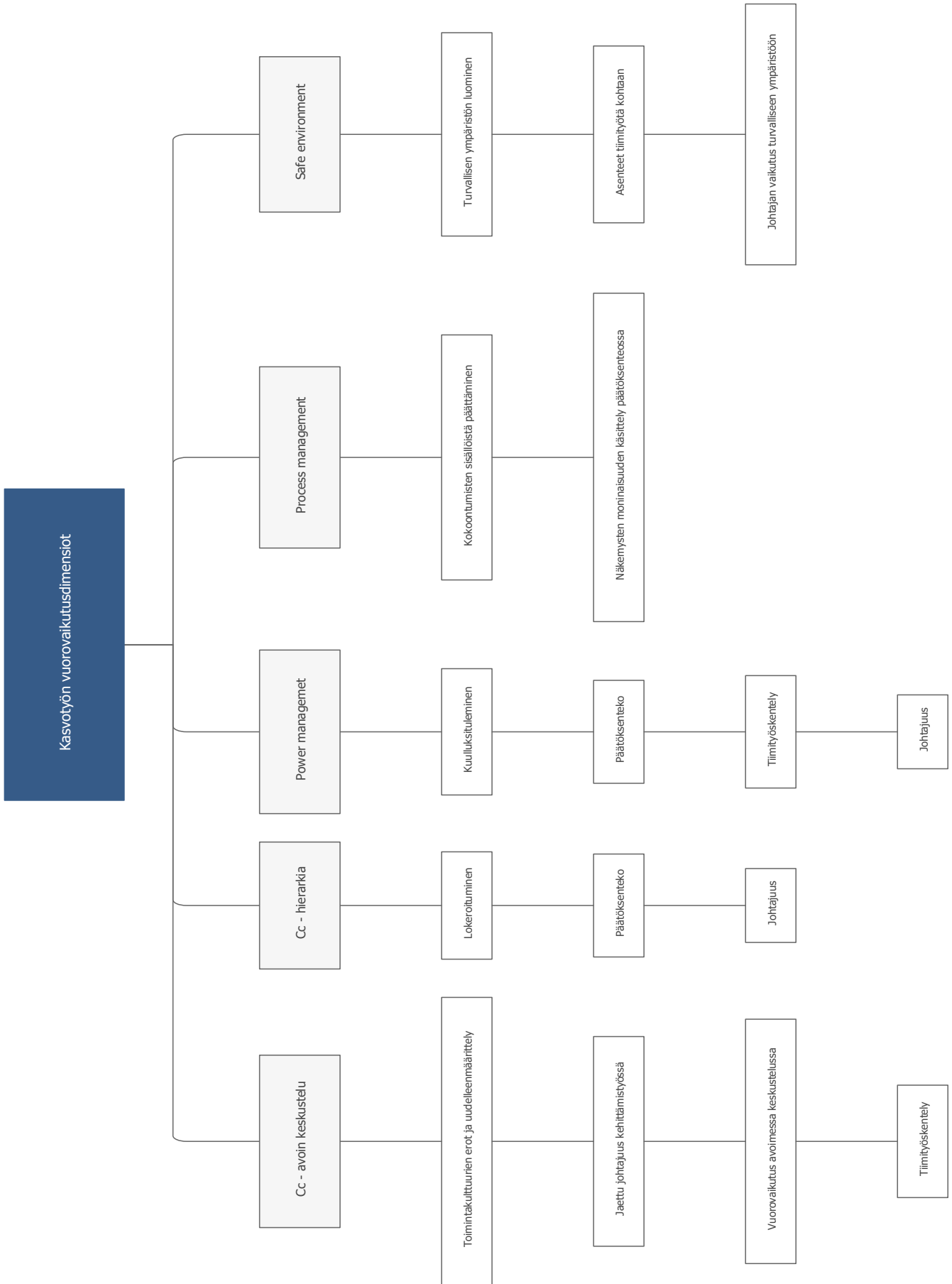
Power management jakautui haastattelujen perusteella neljään alateemaan. Näistä ensimmäinen on kuulluksi tuleminen, johon sisältyy kuulluksi tuleminen

merkitys yksilölle, kuulluksi tuleminen päätöksenteossa, hyvinvointiin liittyen tai suunnittelussa sekä eri näkökulmien kuuleminen niin pien- kuin suurryhmissä. Päätöksentekoon kuuluu vahvasti, kenet otetaan mukaan päätöksentekoon ja ketä kuullaan. Siihen liittyy myös vuorovaikutuksen laatu, näennäis-demokratian kokemus, perusteluiden puute ja erot kouluasteiden välillä. Tiimityöskentely-alateema koostuu kokemuksista tiimityöskentelystä uutena velvoitteena, tarpeista syventää työskentelyä, tiimityön paremmasta hyödyntämisestä sekä toiveista siirtyä hyötysuhteista periaatekeskeisiin suhteisiin toisilta oppimisen ja arvostuksen kautta.

Neljättä kasvotyön vuorovaikutusdimensiota (*process management*) ilmeni haastatteluissa hyvin vähän, minkä vuoksi sen sisällöt jakautuivat vain kahteen alateemaan: kokoontumisten sisällöistä päättämiseen ja näkemysten moninaisuuden käsittelyyn päätöksenteossa. Näistä ensimmäinen käsittää toiveen, jossa henkilökunta voisi päättää itse kokoontumisten agendan. Tämä olisi koulun kehittämistyön kannalta olennaista. Lisäksi toinen alateema tuo esiin käsittelemättömien asioiden vaikutuksen kehittävässä keskustelussa, kritiikin vastaanottamisen, persoonallisuuden näkymisen keskusteluun osallistumisessa ja sitä kautta eri näkemysten kuulemisen sekä vaikeiden päätösten onnistumisen.

Viimeisessä vuorovaikutusdimensiossa (*safe environment*) alateemat jakautuivat kolmeen toisiinsa tiukasti sidoksissa olevaan teemaan. Näitä teemoja käsiteltäessä haastatteluissa esiin nousi puutteellinen vuorovaikutus, jolla tarkoitetaan vuorovaikutusta, jossa vähäisyyden takia syntyy väärinkäsityksiä, virheistä huomautellaan ja kritiikistä loukkaannutaan. Lisäksi tähän kuuluu rosainen vuorovaikutus, jota voi yhteisössä esiintyä, jos sitä ei valvota. Haastatteluiden pohjalta tähän teemaan lukeutuu myös tarve avoimeen keskusteluun, vaikeiden asioiden puheeksi ottaminen, yhteisön keskinäinen arvostus ja luottamus, kuulemisen arvostus sekä ”kuppikuntaisuus”. Yhteisössä selvästi vaihtelivat myös asenteet tiimityötä kohtaan. Tähän alateemaan liittyi arvostuksen lisäksi mahdollisuuksien näkeminen, toive tiimityöskentelyn avautumisesta, vertaistuki, tilan merkitys yhteistyön toteutumisesta, ryhmään kuulumisen kokemus sekä tiimityöskentelyyn osallistumisen lisääminen. Viimeisenä *safe environmentin* osatekijöistä esiin

nousi johtajan vaikutus turvallisen ympäristön luomisessa. Tähän kuuluu erot kouluasteiden välillä, johtajan alaisilleen antama tuki, keskinäinen arvostus ja luottamus, kokemus läsnäolosta, avoin keskustelu ja kannustus.



KUVIO 6. Analyysin teemoittelukartta

Kasvotyön mallit kävin läpi etsien aineistosta tyypillisiä tapoja käyttää kasvotyötä. Lisäksi pyrin kokoamaan haastatteluista tyypillisimpiä aiheita, joista puhuttaessa tiettyä kasvotyön mallia ilmeni. Välttelevä kasvotyö nousi kaikista kasvotyön malleista käytetyimmäksi. Kasvotyötä ja sen eri malleja käsitellessäni muodostin Metsämuurosen (2006, 125) esittelemien käsittekarttojen tapaisia luokitteluja. Alla esimerkkinä tästä taulukko 1.

TAULUKKO 1. Esimerkki kasvotyön mallien analyysistä

Sitaatti	Välttelyn aihe	Välttelevä tapa
No tavallaan se, mikä niinku mä nyt mietin mitä mä nyt siitä ylipäättään tiedän ehkä se sit valkeni, et mä en juurikaan siitä tiedä että. (M301A)	Oma rooli yhteisössä	oman aseman vähättely
niin minä koen sen niin että tulee semmonen fiilis, että on pakko järjestää sitä perinteistä, perinteistä niinku jakso missä on koe, jotta mää saan jotenki huoltajille näytettyä että, että mihintää arvosana perustuu (M311L)	vanhempien vihamielisyys	Ensin selville vanhempien ajatukset

6.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimukseni on osa kansallista ULA-tutkimushanketta, ja käytän hankkeessa kerättyä aineistoa eli olen saanut sen käyttööni litteroituna ja anonymisoituna.

Näin ollen tutkimusluvut ja siihen liittyvä osallistujien informointi on hoidettu hankkeen puolesta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 20; Tuomi & Sarajärvi 2018, 155 – 156). Haastateltaville kerrottiin, ettei heidän henkilöllisyytensä paljastu. Anonymiteetti varmistettiin aineistossani käyttämällä pseudonyymejä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 156), jotka kertovat vain haastateltavan sukupuolen ja ammatin. Esimerkiksi pseudonyymi N564L tarkoittaa sitä, että kyseessä on luokanopettaja, joka on nainen. Tutkimukseni valmistuttua poistan tietokoneeltani kaikki tiedostot, joissa on aineiston koodaamisen jälkeen tekemäni redusoinnit ja synteetit (Tuomi & Sarajärvi 2018, 156).

Raportoinnissa pyrin mahdollisimman totuudenmukaiseen ja moninäkökulmaiseen tulosten esittelyyn, mutta myös hienovaraisuuteen käsitellessäni arkoja aiheita. Teoriaosuudessa olen pyrkinyt tuomaan esiin laajasti niin työyhteisöön ja ryhmädynamiikkaan kuin kasvotyöhön vaikuttavia tekijöitä, jotta lukijalle syntyisi ymmärrys tutkittavan ilmiön käsitteistä. Tutkimuksen analyysin olen raportoinut mahdollisimman avoimesti, jotta lukijalla on mahdollisuus sen pohjalta arvioida tutkimuksen ja sen tulosten luotettavuutta. Tulososuudessa peilaan tuloksia vahvasti tutkimukseni teoreettiseen viitekehykseen, mikä auttaa lukijaa tulkintojen arvioinnissa. Tutkimuksen tuloksia vahvistamaan on otettu suoria aineistolainauksia haastatteluista.

7 TULOSTEN TARKASTELU

7.1 Yhtenäiskoulun työyhteisön vuorovaikutuskulttuuri

7.1.1 Erot toimintakulttuureissa

Haastatteluiden perusteella henkilökunnan yhdeksi suurimmaksi huoleksi nousi kahden erilaisen toimintakulttuurin yhdistyminen. Tähän liittyen haastatteluissa mainittiin useasti toive yhteisten selkeiden käytänteiden löytämisestä ja niihin sitoutumisesta. Alakoulun opettajat mainitsivat yhteisten käytänteiden ja niihin sitoutumisen puutteen yhteisössään hämmennystä ja epävarmuutta aiheuttavaksi ongelmaksi. Jotkut opettajat vertasivat koulunsa tilannetta laivaksi, joka ”ajelehtii ilman kapteenia”. Seuraavassa aineistoesimerkissä 1 tiivistyy useamman opettajan kuvaama tilanne koulunsa toimintakulttuurista.

1) et asiat ei hoidu, asioita ei viedä loppuun, sääntöjä luodaan mutta ei, ei niitä tavallaan valvota ja vaadita. (N564L)

Sääntöjen lisäksi muutamat opettajat pohtivat työnkuvaansa kuuluvia ja kuulumattomia vastuita ja tehtäviä. Eräs opettaja (N564E) muun muassa mainitsi, että ”ottaa omille kontille semmosta mitä ei niinku loppuen lopuksi missään määrin kuulu”. Samaa asiaa pohdittiin myös muissa haastatteluissa, joissa opettajat olivat huolissaan omasta jaksamisestaan työtaakkansa kanssa. Kasvotyön vuorovaikutusdimensioista *collaborative communication* eli yhteistyöhön perustuvan vuorovaikutuksen tärkein tekijä on se, että ympäristö ja osallistujat tukevat toisiaan, jolloin yhteisön jäsenillä on mahdollisuus luoda yhteiset päämäärät ja prosessit (Domenici & Littlejohn 2006, 30). Opettajien kokemus yhteisön sitoutumattomuudesta yhteisiin käytänteisiin ei kuitenkaan tässä tapauksessa synnytä ympäristön ja yksilön välistä tukea. Toisaalta yläkoulun henkilökunta kuvasi selkeiden käytänteiden tuovan turvaa ja varmuutta työntekoon, mikä tuo esiin kouluasteiden toimintakulttuurien selkeät erot haastattelujen perusteella. Aineistoesimerkissä 2 rehtori tuo esiin yläkoulun työyhteisön tarpeen yhteisille,

selkeille käytänteille sekä sen, millainen vaikutus niiden selkeyttämisellä oli yhteisössä.

2) Että kaikkea tämmöstä systeemien uudelleen luomista, koulun käytänteiden perään huudettiin tosi paljon silloin vuosi sitten syksyllä. Että tarvitaan säännöt, me tarvitaan käytänteet, mitkä on meidän käytänteet. Niitä on tahkottu koko viime vuosi ja vielä tämä syksykin. -- Niin se on jotenkin rauhoittanut näiden seurauksien suhteen sitä tilannetta. (REH2)

Positiivisten kuvausten lisäksi yläkoulun yhteisöstä nousi myös epäileviä, henkilökohtaisista asenteista syntyviä ajatuksia sekä kokemuksia käytänteiden ja vastuiden epäselvyydestä. Yläkoulun aineenopettajan (M621A) näkökulmasta rehtorin ammatillisen taustan vaikutusten näkyminen painotuksena oppilashuoltoon ja erityisopetukseen näyttäytyvät niin hyvänä kuin huonona yläkoulun toimintakulttuurissa. Toisaalta aineistoesimerkissä 2 kuvatussa tilanteesta huolimatta jotkut opettajat kokivat, että "välillä kukaan ei tiedä, että miten pitäis tässä tilanteessa toimia", kuten tästä aineenopettajan (M301A) lainauksesta käy ilmi. Yläkoulun rehtori mainitsee yhdeksi työyhteisön puutteeksi luokanvalvojen vastuunoton valvontaluokastaan, sillä tähän mennessä se on ollut hänen mukaansa lähinnä nimellistä. Seuraavassa aineistoesimerkissä 3 rehtori kuvailee aineenopettajien ajatuksia suuremman vastuun ottamisesta valvontaluokasta. Tässä ilmenee erot luokanopettajien ja aineenopettajien ajatusmaailmassa, mikä myös erottaa kouluasteiden toimintakulttuureita.

3) -- Että mielummin vaan opettais sitä ainetta, joku onkin sanonut, että voi kun vois vaan opettaa. Ei tarviis olla isä ja äiti, semmoinen työntekijä ja poliisi samalla. Mutta sitä tää nykyinen koulumaailma on. (REH2)

Eroja kouluasteiden välillä ilmensivät henkilökunnan kokemukset yhteistyön toteuttamisesta ja yhteisön keskustelukulttuurin avoimuudesta. Alakoulun luokanopettajien toimintakulttuuria kuvailtiin esimerkiksi "yksinpärjäämisen kulttuuriksi", jossa jonkinlaista yhteistyötä tehdään rinnakkaisluokanopettajien kanssa, mutta suurimmilta osin työtä tehdään suljettujen ovien takana, omissa luokissa. Koulunkäynninohjaajan (aineistoesimerkki 4) näkemyksen mukaan yläkoulussa toimii jatkuva yhteistyö ja avoin keskustelu. Myös oppilashuollon työntekijän (aineistoesimerkki 5) kokemus kouluasteiden erosta tukee ohjaajan näkemystä.

4) Mut täällä on ollu täällä [yläkoulu] koululla tosi hyvä semmonen jatkuva yhteistyö kaikki on avoimia ja kaikkien kanssa voi jutella. (M1OH1)

5) No yläkoulussa on ehkä totuttu sellaiseen niinku keskustelelevampaan yhteistyöhön. (OPH2)

Collaborative communication -vuorovaikutusdimensiossa yhteistyön avulla yhteisöön rakentuu synergiaa jäsenten välille, jolloin heidän muodostamansa yhteisö on enemmän kuin osiensa summa (Domenici & Littlejohn 2006, 30). Jotta yhteisössä siirryttäisiin kollegiaalisuudesta yhteistyöhön, on työyhteisön jäsenten välisistä vuorovaikutussuhteista pidettävä hyvää huolta. Tämä nähdään Burgesin (2009) ajatuksia soveltaen kouluyhteisössä rehtorin tehtävänä. (Burges 2009, 12-14.)

7.1.2 Johtajuus koulun kehittämistyössä

Haastatteluiden näkemysten perusteella muodostui kokonaiskuva, jossa korostui etenkin alakoulun rehtorin tulkinta jaetusta johtajuudesta ja sen ristiriitaisuudesta hänen toimintansa kanssa muiden työyhteisön jäsenten kuvailemana. Juuri jaettu johtajuus käsitteenä nousi vahvaan asemaan haastateltavien kertoessa ja kuvaillessa johtajuutta kouluyhteisössä. Burgess ja Bates (2009, 13-14) määrittelevät jaetun johtajuuden koulussa tarkoittavan tilannetta, jossa rehtori pyrkii saamaan yhteisön jäsenet muodostamaan vuorovaikutussuhteita keskenään, hyödyntämään toistensa vahvuuksia sekä kulkemaan kohti yhteisiä tavoitteita. Kyseistä johtajuuden mallia korosti myös alakoulun rehtori, joka seuraavassa aineistoesimerkissä 6 perustelee jaetun johtajuuden tarpeellisuutta kasvatusalan ammattilaisten yhteisössä.

6) --, et kun puhutaan erityisasiantuntijatyöyhteisön johtamisesta, nii siellähän se ois niinkun erityisen arvokasta ja tärkeätä, koska se on sen ihmisen kompetenssin ohittamista. Et siellähän sitä osaamista on. Ja miettii, että korkeesti koulutettu työyhteisö, niin eihän sitä oikeestaan vois muuten johtaa kuin jaetusti ja vastuuta ottamalla. Mutta yhtä kaikki, niin sitä ei välttämättä niin löydykään sit sitä vastaanottoa. Ja siinä on semmonen kasvun paikka itse kullekin. (REH1)

Aineistoesimerkin 6 lopussa käy ilmi yhteisöstä kumpuava vastustus rehtorin johtamistapaa kohtaan. Rehtori (REH1) näkee vastustuksen ikään kuin vastuun välttämisenä, sillä hän kuvailee opettajien vastaanottoa lainauksilla, kuten "tä-

hän kuuluu rehtorille, et mähän opetan, ei tää mulle kuulu”. Ristiriidan kokonaiskuvaan luo muiden työyhteisön jäsenten haastatteluista ilmi nousevat seikat. Niiden perusteella kyse olisi hallinnollisten tehtävien delegoimisesta opettajille. Tämä näkyi myös edellä käsitellyissä henkilökunnan epäselvyyksissä vastuualueitaan kohtaan. Aineistoesimerkki 7 tiivistää hyvin monen yhteisön jäsenen kokemuksen alakoulun yhteisön johtamisesta.

7) -- Ja sitä sanoo moni muukin, että hän delegoi eli antaa tehtäviä, vaikka sille johtoryhmälle, että tehkää nämä, nämä, nämä siellä omassa tiimissä. Johtoryhmä sitten tekee ja sitten tullaan takaisin katsomaan, onko tehty. Että se johtoryhmä työkään ei ole semmoista kehittävää ja uudistavaa. Ei ole tilaa, ei ole ollut koko aikana semmoiselle vapaalle keskustelulle, että juuri kun tuntuu, että nyt päästään asiaan ja voitais keskustella, niin sitten mentiin eteenpäin. Ja mä olen jotenkin kokenut, että vapaassa keskustelua ilman niinku semmoista etukäteen päätettyä tulosta päästään usein aika pitkälle. (REH2)

Haastattelujen perusteella yksilöiden näkemykset ja kokemukset jaetusta johtajuudesta eivät kohtaa. Yläkoulun rehtorin haastattelussa tämä ilmenee suoraan, sillä hän tuo esiin, että käsitteen määrittely yhteisössä olisi hyödyllistä, koska siitä vallitsee erilaisia tulkintoja yhteisössä. Hänen mielestään kyse ei ole ”hallintohäkkyrästä, joka vie asioita alaspäin”. Koulu on organisaationa dynaaminen yrittäessään vastata yhteiskunnan muutoksiin. Tällaiseen dynaamiseen organisaatioon kaivataan keskinäiseen riippuvuuteen pohjautuvaa johtamista, joka on upotettu systeemiin organisaation eri tasoilla (Fletcher & Käufer 2003, 21 *jaettu johtajuus*)

Kuten aineistoesimerkissä 7 viitattiin, työtehtävien delegointi ei johda kehittävään ja uudistavaan keskusteluun, vaan siihen tarvittaisiin avointa keskustelua. Ideaalisesti toteutetun jaetun johtajuuden vuorovaikutustilanteissa opitaan toisilta ja rakennetaan yhteistä ymmärrystä, jonka pohjalta päädytään kehittävään toimintaan (Fletcher & Käufer 2003, 23). Toisaalta Burgessin ja Batesin (2009, 18-19) mukaan toimintakulttuurin normeilla, kuten yhteisön jäsenten kuulemisella, kaikkien osallistumisella päätöksentekoon ja yhteisellä ymmärryksellä tavoitteista, voidaan sulauttaa jaettu johtajuus osaksi organisaatiota.

Haastatteluissa kuitenkin ilmeni näiden seikkojen vastaisia ajatuksia ja kokemuksia. Esimerkiksi eräs opettaja (M311L) pohti demokratian hyödyllisyyttä ja käyttökelpoisuutta päätöksenteossa. Hän koki, ettei ole enää varma, kannattaako aina pyrkiä löytämään ratkaisu, joka tyydyttäisi kaikkia, sillä se ”jarruttaa

semmosta kehitystä”. Tässäkin ajatuksessa voidaan nähdä käsitteiden epäselvyyttä ja sekoittumista. Haynes (2012, 74) erottelee konfliktien hallintamalleis- saan yhteistoiminnallisen (*collaboration*) ja sovittelevan tavan toisistaan. Näistä yhteistoiminnallinen malli pyrkii ratkaisuun, joka tyydyttää kaikkia osapuolia, kun taas sovittelevan mallin ratkaisut tyydyttävät osittain konfliktin osapuolia. Tätä voidaan verrata myös vuorovaikutusdimension (*collaborative communication*) ajatukseen yhteisestä ongelmanratkaisusta, jossa kilpailevista näkemyksistä pyritään löytämään samankaltaisuuksia ja niistä rakentamaan kompromissirat- kaisu.

Päätöksentekoprosessia ja kaikkien kuulemista pohdittiin monessa työyhteisön jäsenen haastattelussa. Kokemukset kuulluksi tulemisesta jakautuivat niin positiivisiin kuin negatiivisiin kokemuksiin. Positiivisesti asian kokeneen ku- vailivat itseään puheliaiksi ja ”kovaäänisiksi”, kun taas negatiivisesti kuulluksi tulemisen kokivat esimerkiksi henkilöt, jotka kertoivat osoittavansa kritiikkiä. Tällaisia työyhteisön jäseniä olivat etenkin kokeneet opettajat, jotka kokivat, että heidät oli sivuutettu täysin yhtenäiskoulun suunnitteluprosessissa. Heidän mie- lestään tärkeää olisi saada keskusteluun erilaisia näkökulmia, joista voitaisiin ra- kentaa jotain sellaista, mitä ”oikeasti halutaan”. Lisäksi eräs työyhteisön jäsen kertoi, kuinka hän on ”saanut maineen semmoisena räkyttävänä [ihmisenä], joka aina puuttuu kaikkeen”. Tällä hän kuvaa, kuinka hän kokee leimautuneensa ne- gatiivisesti yhteisön näkökulmasta esittämänsä kritiikin vuoksi.

Kritiikin huomiotta jättäminen liittyy vahvasti vallan jakamiseen (*power ma- nagement*), jossa kaikkien osapuolien tulisi voida sanoa se, mikä pitää tulla sano- tuksi ja toisaalta kuulla se, mikä pitää tulla kuulluksi (Domenici & Littlejohn 2006, 33). Käsittelen tätä dimensiota myöhemmin tuloksissa. Tässä kohtaa kritii- kin huomiotta jättäminen taas liittyy jaetun johtajuuden ajatukseen, jossa kaikilla yhteisön jäsenillä tulisi olla yhtäläinen valta toisiinsa yhteisön jäseninä (Mayo ym. 2003, 205), mutta toisaalta Burgessin ja Batesin (2009, 18-19) näkemykseen, jossa yhteisön jäsenten kuuleminen ja kaikkien osallistuminen päätöksentekoon takaa jaetun johtajuuden toimintamallin upottamisen yhteisön toimintakulttuu-

riin. Lisää ristiriitaa osapuolien välille luo alakoulun rehtorin kokemus tilanteesta, jossa hän myöntää, että yhden henkilön ollessa vastuussa päätöksenteosta sivusta löytyy paljon kriitikoita, jotka toisaalta olisivat voineet itse osallistua päätöksentekoon. Aineistoesimerkistä 8 ja edellisen kappaleen kriitikoksi leimautumista koskevasta kommentista tulee esiin toisiaan syyttelevä vuorovaikutus, jota käsittelen seuraavan sitaatin jälkeen.

8) Niin joskus miettii, että nää arvostelijat, oisivat ollu suunnittelemassa mukana. Et sitten kun menee jotenkin päin seiniä, niinkun voi mennä, niin sit voidaan kaikki sanoa, että se oli meidän moka ja nauraa päälle. Mutta se on just, että jos se on niinkun vaan jonkun harteilla, niin aina kriittikkoja on sitte iso rivi. Niin sit ei toista kertaa ketään huvita lähtee vetää jotain. Mutta että se on just semmosta osallistavaa ja yhdessä tekemistä. (REH1)

Haynesin (2012, 72) mukaan konflikteja esiintyy juuri päätöksenteossa, kuten huomataan myös tutkimukseni kohteena olevan koulun kohdalla esimerkiksi aineistoesimerkin 8 pohjalta. Aineistoesimerkin 8 ja kriitikoksi leimautumista koskevan kommentin synnyttämä toisiaan syyttelevä kuva vaikuttaa johtuvan jonkinlaisesta väärinymmärryksestä, jonka Haynes (2012, 72) mainitsee yhdeksi johtajan ja yhteisön vuorovaikutuksen välille syntyväksi vinoumaksi, joka puolestaan johtuu osapuolien epäselvästä kommunikoinnista. Syyttelevää vuorovaikutusta kerrotaan haastatteluissa esiintyvän arkisessakin kommunikoinnissa aiemmin käsiteltyjen yhtenäisten toimintatapojen puutteen vuoksi. Syyttely, väärinymmärrykset ja epäselvä vuorovaikutus osoittavat yhteisön tarvetta avoimelle keskustelulle, joka on yhteistyöhön perustuvan vuorovaikutuksen (*collaborative communication*) avaintekijä (Domenici & Littlejohn 2006). Lisäksi jotkut haastattelut ottivat puheeksi yhteisössä vallitsevat patoumat ja siitä syntyvän kyräilyä. Seuraava aineistoesimerkki havainnollistaa esimerkinomaisesti, kuinka tästä asiasta haastatteluissa puhuttiin.

9) Mitä mä en nyt olis jo sanonu, ky- kyl se, se avoimuus, se on se, se on se tärkein. Et vaikuttaa et täällä on paljon semmosta patoutunutta, et ei oo uskallettu tai viititty sanoa suoraan ja se, se kyllä niinku juurruttaa ja jarruttaa koko tätä etenemistä, et ei oikein, se jää vähä semmoselle kyräilyasteelle sitten ne o- mielipiteetki. (M311L)

Yhteisössä koetaan siis olevan joitain käsittelemättömiä asioita, jotka estävät yhteisön kehittämistyötä. Tähän liittyy myös jo aiemmin mainittu vallan jakamisen perustekijä (Domenici & Littlejohn 2006, 33), jonka mukaan tulisi uskaltaa puhua

niistä asioista, jotka pitäisi tulla sanotuksi ääneen, mutta toisaalta halua kuulla ne asiat, joiden pitäisi tulla kuulluksi. Uskallus puhua ja nostaa asioita yhteisesti esille liittyy vahvasti lisäksi turvalliseen ympäristöön, jota käsitellen tarkemmin vuorovaikutusdimensioita käsittelevän tulosluvun loppupuolella. Avointa keskustelua on kuitenkin lähes mahdotonta käsitellä ilman turvallisen ympäristön sivuamista, sillä uskallus avoimeen keskusteluun osallistumiseen syntyy yksilön turvallisuuden ja arvostuksen tunteesta (Domenici & Littlejohn 2006, 37).

7.1.3 Hyötyvalta vuorovaikutussuhteissa

Haastatteluista ilmenee kahden tason arvostusta: toisaalta eri kouluasteiden työntekijät puhuivat toistensa työn tuntemisesta, jonka pohjalta syntyy arvostusta kollegoita kohtaan, mutta toisaalta joistain haastatteluista tuli esiin asenteita avoimen keskustelun merkitystä kohtaan. Aineistoesimerkki 10 ilmentää tarvetta arvostukseen ammattilaisten kesken, kun taas aineistoesimerkissä 11 haastateltava käsittelee asennettaan yhdessä suunnittelua ja avointa keskustelua kohtaan ja kokee sen lähinnä lisätyönä sekä esimiehen ennakkosuunnittelun puutteena.

10) No tota, se kyllä vaatis, siis sehän vaatis tosissaan si- siis tässä on vielä tää ero- eroavaisuus, että, et yläkoulun opettajat öööö, oppis ymmärtää meidän työtä ja me opittas ymmärtää heidän työtä, et ensinhän mejän täytyy tutustua toistemme töihin, työhön, et mitä se on. (N564L)

11) (--) esimerkiksi tällä hetkellä tämmösessä yhteisössä, joka on suht suur kokonen ja hajallaan, niin se niinku se esimiehen ennakkosuunnittelu, (--) jos meidän täytyy kerääntyä jonnekin kokoukseen taikka mitä tahansa lisähommaa tulee, niin se ois niinku tarvalmiiksi pureskeltu ja mietitty ja sit tarjotaan (--) ja me ruvetaan niinku yhdessä jotain asiaa selvittämään, ku mä oisin voinut sitä selvittää omin päin jossain muualla (--) ja ei niinku sitä turhaa turhaa tota kuormita sitä porukkaa, (--). (M554L)

Ylläolevat sitaatit muodostavat kuvan yhteisössä vallitsevista yksilöiden välisistä suhteista. Tämä näkökulma liittyy olennaisesti vallan jaon (*power management*) vuorovaikutusdimensioon, jossa Domenici ja Littlejohn (2006, 34) jakavat vallankäytön kolmeen tyyppiin. Yksi näistä on hyötyvalta, jonka mukaan yksilöt hyötyvät toisistaan saamalla esimerkiksi palveluksia. Tällainen vallankäytön tyyppi ohjaa yhteisön jäseniä pikemminkin individualismiin kuin ryhmäorientoituneeseen toimintaan (Domenici & Littlejohn 2006, 34). Tämä näkyy muun

muassa aineistoesimerkissä 11, jossa opettaja toteaa, että ”mä oisin voinut sitä selvittää omin päin jossain muualla”. Samainen haastateltava (M554L) puhui henkilöiden välisten suhteiden vaikutuksesta yhteistyön toteutumiseen ja onnistumiseen. Hänen mukaansa tärkeää on, ”minkälaiset tyypit siinä niinku on”, sillä yksilöt ja heidän ajatuksensa ovat keskenään niin erilaisia, että ”joidenkin kanssa se vaan lähtee menee” ja toisten kanssa ei. Tällöin opettajan kertoman mukaan asia hoidetaan ”vähän eri tavalla”, mutta ei määrittele tarkemmin miten. Muut maininnat henkilöiden välisistä suhteista haastatteluissa liittyivät kouluyhteisössä työskentelevien ammattilaisten välisiin suhteisiin, mutta sivuan niitä paremmin käsitellessäni yhteisön hierarkiaa myöhemmin tässä luvussa. Seuraavaksi tarkastelen yhteisön ajatuksia tiimityöskentelystä.

Yleisesti ottaen tiimityöskentelyn ajateltiin parhaimmillaan olevan jakamista ja ideointia. Käytännössä koulun henkilökunnan kertoman mukaan tiimityöskentely ja yhteistyö kohdistuivat lähinnä koulussa järjestettäviin erikoispäiviin, jolloin työskentelystä käytettiin sanoja ”pinnallinen ja kapea”. Myös rehtorit olivat tiedostaneet tämän, sillä heidän haastatteluistaan kävi esiin tarve syventää tiimityöskentelyä kohti yhdessä jakamista, suunnittelua ja yhteisopettajuutta. Kummankin kouluasteen henkilökunnan haastatteluissa esitettiin toiveita ja ajatuksia luokka-asteita tai oppiainerajoja ylittävästä yhteistyöstä. Yhteistyöhön perustuvan vuorovaikutuksen peruseriaatteena on, että tiiminä löydetään olennaisin ongelma, jota tulee kehittää, minkä jälkeen tulisi pyrkiä eliminoimaan kilpailevat näkemykset löytämällä niistä yhteisiä tekijöitä (Domenici & Littlejohn 2006, 30). Näin päästään syvällisempään kehittävään toimintaan, jossa ratkaistaan ongelmia yhdessä.

Työntekijät asennoituivat pääosin positiivisesti tiimityöskentelyyn ja yhteistyöhön. Syinä positiiviselle asennoitumiselle haastateltavat toivat esiin muun muassa työhyvinvoinnin ja vertaistuen. Muita syitä tiimityöskentelylle olivat ”kuppikuntaisuuden” sekä virheiden tekemisen välttäminen. Franz (2012, 7) listaa tiimityöskentelyn suosimisen syiksi yksilön kannalta luonnollisen taipumuksen sosiaalisuuteen, taakan jakamisen työmäärien lisääntyessä, tiedon jakamisen sekä joukkovoiman. Organisaation kannalta tärkeiksi syiksi hän nostaa alaisten

tehtäväsuoriutumisen ja luovuuden lisäämisen, työssäoppimisen sekä paremman sitoutumisen työtehtäviin. Kouluuyhteisössä opettajista muodostamalla järjestäytyneitä tiimejä saadaan lisättyä yksilöiden välistä riippuvuutta toisistaan, mikä puolestaan liittyy jaetun johtajuuden toimimiseen yhteisössä (Burgess & Bates 2009, 10, 18). Aineistoesimerkissä 12 rehtori esittää tiimityön suosimisen syyksi ”kuppikuntaisuuden” välttämisen, kun taas aineistoesimerkissä 13 haastateltava haluaa osallistua tiimityöskentelyyn välttääkseen virheitä.

12) Mut siinä täytyy olla se todella tärkeä juttu, että kun me ollaan menty tämmöseen, ettei siitä tuu kuppikuntasuutta, --. Ja mä oon sitten jotenkin sen vartijana, että se ei saa mennä siihen, että meillä on niinkun neljä eripuraista kylää tässä koulussa ((naurahtaa)). (REH1)

13) -- Nyt kun meillä on kolme opettajaa, samaan tahtiin kokeet ja samaan tahtiin mennään, niin tulee sellainen, että en minä ainakaan yksin mokaa. Että silleen kun sen on huomannut, että kuinka yksinäistä se on, jos tekee yksin. Ja sitten välillä vaikka ei mee, joskus tuntuu, että se meidän tiimitunti, että me saadaan varttiin suunniteltua, mutta sitten me se loppu 45 minuuttia puhutaan jostain muusta. Niin sekin, että on lupa vaan istua kolmeen asti. (N334L)

Näissä sitaateissa viitataan yhteistyön tekemisen syiksi ”kuppikuntaisuuden” ja virheiden välttäminen. Kouluuyhteisössä rehtorin tulisi kyseenalaistaa yhteisössä vallitsevia rakenteita ja sen mukaan pohtia uusia ratkaisuja pyrkiä kohti yhteisiä tavoitteita (Burgess & Bates 2009, 13). Aineistoesimerkissä 12 rehtori tavallaan toimii tämän ajatuksen mukaisesti. Toisaalta molemmista aineistoesimerkeistä 12 ja 13 voidaan löytää vihjeitä kokemuksista työyhteisön hierarkkisuudesta ja lokeroitumisesta. Näiden aineistoesimerkkien lisäksi haastatteluissa puhuttiin kouluasteiden välillä vallitsevasta erottelusta, josta kertoi esimerkiksi yläkoulun tiloissa toimiva luokanopettaja. Hän toisaalta koki kuuluvansa osaksi yläkoulun henkilökuntaa, mutta samalla myös selvää erottelua yläkoulun henkilökunnan taholta. Lisäksi lokeroitumista oli havaittavissa henkilökunnan eri ammattilaisten välillä, josta esimerkkinä erityisopettaja-luokanopettaja-suhde. Erityisopettajan (N551E) kokemuksen mukaan kyseisten ammattilaisten vuorovaikutus- ja konsultointisuhde oli lähinnä yksisuuntaista, jossa luokanopettaja informoi erityisopettajaa.

Samankaltainen kokemus oli havaittavissa luokanopettajan (M311L) haastattelusta, jossa hän myönsi, että tilojen fyysinen etäisyys on ajanut yhteisen suunnittelun ja vuorovaikutuksen tilanteeseen, jossa luokanopettaja informoi

sekä erityisopettajaa että kieltenopettajaa. Erityisopettaja (N551E) kertoi, ettei vuorovaikutus luokanopettajan kanssa välttämättä ole edes kasvokkaista, vaan voi tapahtua esimerkiksi jonkinlaisen ”viestivihkon” välityksellä. Hän koki vuorovaikutuksessa muitakin puutteita, kuten sen, ettei häntä informoida tarpeeksi ajoissa kyseisen päivän oppiainesisällöistä. Seuraavassa aineistoesimerkissä 14 hän toi esiin, kuinka tällainen toiminta vaikuttaa hänen kokemukseensa keskinäisestä arvostuksesta.

14) -- kaikki ei tee sitäkään, et sitten ne tuolla välitunnilla sanoo, että tehkää se ja se tehtävä ja, että jossain vaiheessa mua se häiritsi vielä enemmän, että, et sehän on tavallaan sitäki, että ei kunnioiteta niinku sitä mun työtä, että mä voisin valmistautua ja mä voisin tehdä vaikka jonkun monisteen siihen etukäteen, --. (N551E)

Tässä ammattilaisten välisessä vuorovaikutuksessa voidaan ajatella vallitsevan hyötysuhde, jossa luokanopettaja hyötyy erityisopettajasta taakanjakajana. Tällainen vallanjako johtaa yksilöiden individualismiin. Vallankäytön kolmas tyyppi on periaatekeskeinen valta, jossa uskominen ja luottaminen toisen yksilön ominaisuuksiin ja ammattitaitoon synnyttävät positiivisia ihmissuhteita. Tämän kautta yhteisössä rakennetaan luottamusta ja eettisiä arvoja ihmissuhteissa. (Domenici & Littlejohn 2006, 34 – 35.) Tässä tapauksessa haastateltava ei kuitenkaan koe kunnioitusta ammattitaitoaan kohtaan, mikä on osoitus ammattilaisten välisestä hyötyvallasta.

Hierarkiaa ja hyötyvaltaa on havaittavissa myös luokanopettajan haastattelussa, jossa hän kertoo yhteistyöstä rinnakkaisluokanopettajien kanssa. Lisäksi hänen puheestaan käy ilmi, kuinka tila, sen hajanaisuus ja kollegoiden tuttuus vaikuttavat yhteistyön toteutumiseen. Tässä aineistoesimerkki hänen haastattelustaan.

15) Ja enemmänkin niinku, että meillä on vähän silleen hassusti, että A ja B ollaan vierekkäin ja C on alakerrassa niin tulee sen seinän takana olevan opettajan kanssa tehtyä enemmän, joka on ollut sitten taas jo vitosella niinku, että sitten kun [opettajan nimi] on tullut nyt vasta joulun jälkeen, niin sitten jotenkin että sen saa samalla tavalla niinku sen seinän takana olevan (N334L)

Tässä aineistoesimerkissä 15 opettaja kuvaa tilannetta, jossa toisilleen tutut kollegat on sijoitettu vierekkäisiin luokkiin ja uusi rinnakkaisluokanopettaja kerrosta alemmas. Tämä asettelu näkyy opettajan kokemuksen mukaan siten, että

uuden, toisessa kerroksessa työskentelevän opettajan kanssa yhteistyö on vähäistä, ja siihen tulisi tehdä muutos. Burgessin ja Batesin (2009, 10) mukaan kouluyhteisöllä on pitkät perinteet traditionaalisen ja hierarkkisenä työyhteisönä. He myöntävät, että arjen yhteistyöstä huolimatta opettajilla on taipumus tehdä työtään yksin. Tämä johtuu jaetun johtajuuden puutteesta ja yhteisön jäsenten keskinäisen riippuvuuden puutteesta (Burgess & Bates 2009, 18) sekä jo moneen kertaan mainitusta hyötyvaltaan perustuvista suhteista, joissa yhteistyötä ei tehdä puhtaasti arvostuksesta kollegan ammattitaitoa kohtaan (Domenici & Littlejohn 2006, 35).

7.1.4 Jaettu johtajuus päätöksenteossa

Kuuleminen päätöksenteossa herätti työyhteisön jäsenissä monenlaisia ajatuksia. Haastatteluista muodostui kokonaiskuva, jossa alakoulun rehtorilla oli apunaan päätöksenteossa pienempi johtoryhmä, jossa hän on ”kapteeni” ja muut ovat ”luutnantteja”. Tämä aiheutti opettajissa kokemuksen, ettei heillä riviopettajina ole mahdollisuutta vaikuttaa koulun kehittämiseen. Jotkut opettajat kertoivat esimerkkejä tilanteista, joissa olivat esittäneet rehtorille mielestään ”järkevä” kehitysehdotuksen, mutta olivat kokeneet torjuntaa rehtorin taholta. Toiset olivat pettyneitä tilanteisiin, joissa heidät oli kokeneina opettajina jätetty päätöksenteon ulkopuolelle. Seuraavasta aineistoesimerkistä 16 käy ilmi kokeneen opettajan pettymys ja valintojen vaikutus hänen luottamukseensa päätöksenteosta.

16) Ja et tota niin, siin oli kuitenkin semmonen niinkun asiantuntijaryhmä tavallaan oli sitten, ettei kaikki mee. Että hei niinkun että, että luotettais et hyö niinku kattoo. No täytyy sanoa et en kyl luottanu ihan hirveesti kovinkaan moneen, joka, et jos siel on sijaisopettaja joka on ollu vuoden työ, töissä ikään kuin näin, niin mä en valitettavasti vaan näe, et hänel on hirveesti, on hänellä uusista tuulista tottakai ehkä jotain, mutta se että onko hänellä näkemystä sit siitä mikä on lopultaki hyvä (N561A)

Haastatteluista ilmenevää johtamisen tapaa voitaisiin verrata Mayon ym. (2003, 205) esittelemään johtamismalliin, jota he nimittävät perinteisimmäksi tiimityöskentelyn malliksi. Tässä mallissa yksi tai useampi dominoi päätöksenteossa ja

hierarkkiset rakenteet estävät joustavan vuorovaikutuksen. Kun tätä verrataan kasvotyön vuorovaikutusdimensioon power management, havaitaan olennainen ristiriita. Vallan jakamisen dimensiossa tärkeää on, että johtamista ei käytetä toisten dominointiin ja alistamiseen, vaan ilmaisemiseen ja löytämiseen (Domenici & Littlejohn 2006, 34).

Kuten jo tulosluvun alussa mainitsin, vaikuttaa siltä, että yhteisössä jaetun johtajuuden käsite vaatisi yhteisesti määrittelyä. Rehtori korostaa, että on vahvasti jaetun johtajuuden kannalla ja pyrkii sen vuoksi jakamaan alaisilleen arki-johtajuutta, jotta päätöksenteko ja vastuunottaminen saataisiin lähemmäs opettajan arkea. Tällöin rehtori kertoo hänelle jäävän enemmän aikaa pohtia pedagogisia ratkaisuja. Toisaalta opettajien haastatteluissa ilmeni usein toiveita saada yhteisesti suunnitella ja pohtia pedagogisia ratkaisuja ja linjoja. Pedagogiikasta päättäminen olisi lähempänä opettajan arkea ja toimintaa, minkä voisi nähdä lisäävän opettajien halua ottaa vastuuta. Haastattelujen perusteella rehtorilla ja osalla henkilökunnasta näyttää olevan erilainen tulkinta jaetusta johtajuudesta.

Jaetun johtajuuden juurruttaminen työyhteisön toimintakulttuuriin vaatisi työntekijöiden keskinäistä riippuvuutta (Burgess & Bates 2009, 34), jota mahdollisesti voitaisiin ruokkia antamalla heille vastuuta päättää pedagogisista linjauksista. Toisaalta rehtori vetoaa koulun traditionaalisuuteen organisaationa, jota tukee myös Burgessin ja Batesin (2009, 10) näkemys. Tällöin rehtori nähdään ”yksinvaltiaana”, mikä antaa opettajalle mahdollisuuden vedota siihen halutessaan pakoilla vastuuta. Yhteisössä on myös rehtorin toiminnan ymmärtäjiä. Seuraavassa aineistoesimerkissä 17 opettaja näkee rehtorin koulua eteenpäin vievänä voimana, jonka päätöksiä yhteisössä arvostellaan. Haastateltava ikään kuin osoittaa ymmärrystä sille, miksei yhteisön jäseniä ole otettu mukaan päätöksentekoon. Heidät nähdään muutoksen estäjinä. Haastattelussa opettaja (M331L) osoitti ymmärrystä myös rehtorin asemaa kohtaan kahden hierarkkisen tason, opettajakunnan ja sivistystoimen, ristipaineen välillä.

17) No, varmaan tässä prosessissa, niin kyllähän meidän rehtori, rehtori on ollu, ollu tietenki varmaan se tärkein linkki joka on, on tätä koko suunnitelmaa niinku ajanu eteenpäin ja hänellä on selkeä visio siitä, että miten, miten tavallaan sitä koulua tehdään ja, ja nyt tässä on hiljalleen oppinu myös sen, että tota aika moni työyhteisössä ei, ei oo rehtorin kanssa nyt ihan samalla aaltopituudella ja odottaa rehtorilta enemmän, et että tota, se on varmaan yks aika iso, iso jännite koko ajan täällä. (M311L)

Aineistoesimerkissä kuvataan tilannetta, jota voitaisiin peilata pakottavaan valtaan. Tällaisessa vallankäytön mallissa yhteisöä johdetaan pelolla, mikä johtaa yhteisön muiden jäsenten vuorovaikutuksen pinnallisuuteen. Kyseisen koulun kohdalla pelolla johtaminen on turhan vahva ilmaus, mutta sitaatin 17 ja muiden haastateltujen kokemusten perusteella voitaneen puhua pakottavasta vallasta. Opettajien kokemukset vaikuttamismahdollisuuksien vähäisyydestä päätöksentekoon aiheuttavat yksilöiden väliseen vuorovaikutukseen arvostelevaa keskustelua. Tätä voidaan verrata Mayon ym. (2003, 205) kuvaukseen johtajuuden dimensioista, jossa tiimin tiiviys on matala ja hajanaisuus korkea, jolloin yhteisön jäsenten osallisuus päätöksenteossa on vähäistä eikä johtajuudessa haluta ottaa juurikaan roolia ennen kuin jokin epäonnistuu. Tässä yhdistyy ainakin rehtorin näkökulma asiasta, jossa hän kokee, että yhteisössä vältellään vastuunottamista.

Toisenlaista näkökulmaa johtajuuteen antoi yläkoulun henkilökunta. Rehtori oli toiminut virassaan muutaman vuoden, joten hänelläkin kerrottiin olevan uusia asioita opittavana. Erään ohjaajan haastattelusta juuri tämä, johtajuudessa oppiminen, nousi tärkeäksi tekijäksi johtajan ja työntekijän välisessä luottamussuhteessa ja jaetun johtajuuden toteutumisessa. Tässä seuraavaksi kyseisen ohjaajan aineistoesimerkki kokonaisuudessaan.

18) mun mielestä se on tosi hyvä juttu et me rehtorin kanssa yhdessä opitaan, et mitenkä nämä asiat kuuluu hoitaa, koska sitten jos joku ongelma tulee uudestaan ja sitä ei välttämättä aina tarvii mennä sinne rehtorille sanomaan, et hoidatko tämän homman vaan mahdollisesti voidaan siitä myös itse siitä huikataan vaan siitä rehtorille et hei tää tuli taas ongelma me voidaan hoitaa kun me tiedetään. (M1OH1)

Fletcherin ja Käuferin (2003, 23) mukaan johtajuudessa oppimisessa tärkeintä on keskittyä vuorovaikutuksen laatuun ja vuorovaikutustilanteisiin, jotka johtavat oppimiseen. Oppimista tapahtuu, jos jaettua johtajuutta on osattu toteuttaa ideaalisella tavalla. Mayon ym. (2003, 205) määrittelyssä ideaalista jaettua johtajuutta tapahtuu korkeasti hajanaisissa ja tiiviissä tiimeissä, joissa jäsenillä on yhtäläinen vaikutusvalta toisiinsa sekä riippuvuutta toisista kaltaisistaan tiimeistä. Jaettua johtajuutta toivottiin haastatteluissa myös rehtorien tiimin osalta. Sen het-

kiset suunnitelmat kuitenkin näyttivät yläkoulun rehtorin (REH2) mielestä selvaisilta, että ”se ei vaikuttanut sellaiselta tiimityöltä”. Suunnitelmissa oli hänen puheidensa mukaan selkeä yhden rehtorin ja yhden vararehtorin muodostama rakenne rehtoreiden tiimin sijaan.

7.1.5 Kuulemisen merkitys työyhteisössä

Niin jaettuun johtajuuteen kuin power management -vuorovaikutusdimensioonkin kuuluu olennaisena osana kaikkien kuuleminen. Tutkimuskohteenani olevassa työyhteisössä juuri tämä seikka nousi haastatteluissa keskeiseksi työyhteisön vuorovaikutusta luonnehtivaksi tekijäksi. Monien työyhteisön jäsenen haastatteluissa kuulluksi tulemisen puutteen kokemus kiteytyi johtamiseen. Aihe synnytti joissakin haastateltavissa vahvoja tunteita, sillä kuulluksi tulemiseen ja toisaalta torjutuksi tulemisen kokemukseen liittyi joitakin työntekijälle henkilökohtaisesti tärkeitä aiheita, kuten työhyvinvointi. Eräs opettaja (N564L) kuvaili, että ”ei pysty edes omiin, omaan työhyvinvointiinsa vaikuttamaan”. Tästä hän antoi esimerkin kertoessaan rehtorilta saamastaan vastustuksesta työhyvinvointiin liittyviä kehitysehdotuksia kohtaan. Alla olevassa aineistoesimerkissä 19 hän ilmaisee asian olevan tiedossa laajemminkin työyhteisössä.

19) johtaja kieltää tilanteen, et mehan on oltu tästä, mehan on annettu tästä palautetta ja tästä oli semmonen kyselykin työhyvinvointi- ja yhteiskysely ja siitä sitten tuli niin semmoset tulokset, että siihen sit otettiin jonkunlainen konsultti, mutta ei se tilannetta mihinkää kyllä muuttanut, (--). (N564L)

Sitaatissa opettaja kertoo yhteisön ilmaiseen tyytymättömyytensä työhyvinvointikyselyyn, mutta heidän kokemustensa pohjalta tulokset sivuutettiin eikä ulkopuolisesta konsultistakaan koettu olevan hyötyä. Opettajan kuvailemasta tilanteesta syntyy kuva, jossa rehtori on sulkenut korvansa yhteisöstä kumpuavalle kritiikille halutessaan ajaa suunnitelmiaan yhtenäiskoulusta eteenpäin. Tällaisen skenaarion kuvailee myös Haynes (2012, 73) esitellessään konfliktien hallintamalleja. Näistä malleista edellä esitettyä tilannetta vastaavin on kilpaileva

malli, jossa johtaja pyrkii voittamaan asemansa keinolla millä hyvänsä. Tässä kyseisessä tapauksessa rehtori vaikuttaa sivuuttavan opettajien kokemukset työhyvinvoinnistaan. Tätä työyhteisön kokemusten synnyttämää kuvaa tukee myös rehtorin oma kuvailu toiminnastaan rehtorina. Seuraavassa aineistoesimerkissä 20 hän kuvailee innokkuuttaan niin suureksi, että sen takia hän ajaa asiaansa eteenpäin jopa väkisin, välittämättä muiden ajatuksista.

20) Mä just kerroin, et mä olin ensin luokanopettajana ja jotenkin mä oon säilyttäny sen semmosen luokanopettajan innon näissä työasenteissa, et mä innostun asioista ja lähen vähän niinkun ehkä härkämäisestäkin jotain asioita vähän eteenpäin viemään ja kokeilemaan. Ja enemmän ja vähemmän jaksan kuunnella aina henkilöstöä, mutta se on sitten, ne aina perässä aina ihmettelee, että mitä himputtia on nyt tulossa ja. (REH1)

Aineistoesimerkin 20 lopussa rehtori mainitsee henkilöstön ihmettelevän jälkeenpäin, että ”mitä himputtia on nyt tulossa”. Haastateltavat ovat kokeneet, että heitä ei ole otettu mukaan kehittämistyöhön eikä avointa keskustelua ole yhteisössä toteutettu. Kouluorganisaation kaltaisessa yhteisössä valtaa ei voida jakaa täysin tasapuolisesti, mutta tätä vajetta voidaan silti kompensoida yhteisön jäsenten osallisuudella, jolloin jäsenet kokevat voimaantuvansa (Domenici & Littlejohn 2006, 34 power management). Aineistossa esiintyi myös voimaantumista, kuten tässä yhden opettajan (M311L) haastattelusta nousi esiin. Hän kertoi toimivansa aktiivisesti erilaisten asioiden parissa yhteisössä. Tämän lisäksi hän kertoi, kuinka välillä tuntuu, että on ”kaikenlaista vireillä”, mutta toiminnan konkreettisuus ja tärkeys synnyttävät hänessä loppujen lopuksi palkitsevuuden ja mielekkyyden tunteita. Voimaantumista esiintyy tiimitasolla autonomisissa, itsejohdetuissa tiimeissä, joissa toteutetaan jaettua johtajuutta ideaalisella tavalla (Mayo ym. 2003, 205).

Monet opettajat kokivat haastatteluissa, ettei heidän ääntään ole kuultu päätöksenteossa eikä heillä ole mahdollisuutta vaikuttaa yhteisön suurempiin linjoihin. Tästä kokemuksesta kumpusi myös tunne ”näennäis-demokratiasta”, joka mainittiin ja jota kuvattiin useissa opettajien haastatteluissa. Kokemuksessa ”näennäis-demokratiasta” yhdistyy kuulluksi tulemisen puute sekä vähäinen jaettu johtajuus, jotka kulkevat tiukasti käsi kädessä. Toisaalta rehtorin kuvattua

itsevaltiutta puolusteltiin yhdessä haastattelussa, jossa vedottiin siihen, että suurien päätösten tekemiseen kuuluu osana se, että pienen ryhmän tehdessä päätöksiä loput ”jupisevat kahvipöydissä”.

7.1.6 Luottamus ja arvostus työyhteisössä

Asenne-eroja voi havaita yhteisön sisällä myös tiimityöskentelyä kohtaan. Jotkut opettajat toivoivat ja kertoivat selvästi olevansa valmiita lisäämään ja syventämään tiimityöskentelyä arjen työssä. Jotkut näkivät kehityksen kohteita nykyisessä tiimityöskentelyn hyödyntämisessä, sillä suurin osa opettajista koki sen jäävän ”vähän pintapuoliseksi”. Toisaalta tiimityöskentelystä puhuttiin pakotteena tai velvoitteena, koska sille oli varattu tietty aika opettajien lukujärjestyksestä. Myös asenteet heijastuivat puheeseen, sillä tiimityöhön saatettiin viitata lisätyönä tai yhteistyön vähyyttä perusteltiin ”laiskuutena”, koska on ”lepposampi olla tässä kaikessa rauhassa”. Tämä asenne heijastelee taas opettajien välistä hyötyvaltaa. Muutamien työyhteisön jäsenten haastatteluista nousi kuitenkin ajatus siitä, että yhteisössä olisi tärkeää keskustella avoimesti, jotta voitaisiin tutustua toisten työhön ja sitä kautta oppia toisilta. Tällaisen toiminnan tuloksena yhteisön jäsenten välille voisi syntyä periaatekeskeinen valtasuhde, jossa yksilöiden keskinäinen arvostus olisi yhteistyön perusta (Domenici & Littlejohn 2006, 34).

Aiemmin käsiteltyyn kuulluksi tulemisen teemaan liittyen alakoulun työyhteisön ja rehtorin välillä koetaan vallitsevan luottamuspuola. Tätä tilannetta voidaan verrata yläkoulun johtaja-työntekijä-suhteeseen, jota useat työntekijät kuvailivat avoimeksi ja keskustelevaksi. Tässä aineistoesimerkissä 21 yläkoulun rehtori itse kuvailee tapaansa toimia työyhteisön johtajana.

21) Henkilöstön kuulemisessa mä koen olevani aika vahvoilla, ainakin semmoista palautetta on tullut, että kuulen. Mä yritän niinku hoitaa asioita niin, että heidän olisi hyvä olla. Tai jos on jotain ongelmaa, niin ohjaan sinne mistä sitä apua vois saada. Tai hankin työnohjausta tai mitä nyt milloin onkin. (REH2)

Rehtori kokee haastattelussaan tärkeäksi osoittaa tukea alaisilleen kuuntelemalla, empaattisuudella ja ohjaamalla oikeanlaisen avun luo. Tietyntyylinen sensitiivisyys on tärkeää vuorovaikutuksen laadussa. Lisäksi aito kuuleminen ja empaattisuus ovat laadukkaan vuorovaikutuksen osatekijöitä. (Bienvenu 1971.) Kun tätä verrataan alakoulun rehtorin puheeseen tavastaan johtaa, syntyy jonkinlainen vastakkainasettelu kahden toisistaan eroavan johtamismallin välille. Rehtori kertoi omin sanoin johtajuudestaan, jossa hän kuvaili innostuvansa jostain ideasta ja vievänsä sen yhteisölle ”olisitteko kiinnostuneita” -ajatuksella. Aineistoesimerkki 22 havainnollistaa rehtorin näkemystä hänen tavastaan johtaa.

22) Ja nyt se on hyvä, nyt mä häivyn sieltä. Se jää sinne. Välillä tsekkaan, et mitä kuuluu. Mut ei se niinkun, sekin on vähän niinkun älytöntä, että meikälainen on vaan niinkun yhden aatteen [ihminen]. (--), että tavallaan niinkun tuodaan tavallaan niitä innostuksen aiheita, mut emmä niinkun jää sitten siihen tilaan. Et se on nyt mun tapani johtaa, että. Et joku taas lukee sen ehkä sillä tavalla, että [minä] vaan innostuu ja lopahtaa. Emmä tiää puhuuks se sitten loppujen lopuks itsestään. (REH1)

Tässä sitaatissa 22 tiivistyy rehtorin toiminnan ja jaetun johtajuuden välille syntyvä ristiriita. Rehtori kertoo jättävänsä idean yhteisölle, minkä jälkeen ”häipyä” ja ”välillä tsekkaa” tilanteen. Tämä heijastelisi dominoivaa vallan käyttämistä (Domenici & Littlejohn 2006). Rehtori lisää, että hänen on älytöntä olla ”yhden aatteen [ihminen]”, mikä opettajien kokemusten perusteella näyttäytyy heille toimintana vailla suuntaa. Tämä ei luo yhteisöön turvallisuuden tunnetta, jota käsitellen myöhemmin tässä luvussa. Turvallisuuden tunteen puute näkyi myös toisessa alakoulun rehtorin vastauksessa, jossa hän kertoi yhteisön riippuvaisuudesta hänen läsnäolonsa. Tätä riippuvuutta hän kutsuu ”putinismiksi” ja kuvaillee sitä seuraavassa aineistoesimerkissä 23.

23) Ja osalla porukalla edelleen on se semmonen koulunjohtaja, semmonen, mä oon kutsunut sitä putinismiksi, että on tää Putin. Putin kun on paikalla, niin kaikki toimii, ja sit kun Putin ei oo paikalla, niin mikään ei toimi. Niin niin, oon joutunu sitten oleen aika paljon, tätä läsnäolon teemaa nyt tässä nyt tekemään. (REH1)

Yhteisön riippuvuus johtajastaan voi johtua tulosluvun alussa mainitusta yhteisten käytänteiden epäselvyydestä ja puutteesta. Tällöin henkilökunnalla on rehtorin poissa ollessa epävarmuutta asioiden kulusta ja hoidosta. Toisaalta aineistoesimerkissä 23 viitataan myös koulukulttuurin traditionaalisuuteen, johon olen itsekin aiemmin jo viitannut (ks. luku 7.1.4). Myös rehtorin aineistoesimerkissä 22 esittelemä johtamistapa, jossa hän vie ideoita yhteisöön voi aiheuttaa sen, ettei yhteisö jostain syystä sitoudu esitettyihin ideoihin, mikä aiheuttaa lisää epävarmuutta ja turvattomuutta toimia arjen tilanteissa oikein. Rehtori (REH1) kuitenkin tuo esiin haluaan muuttua johtajana kohti ”läsnäolevaa, kuulevaa ja pohtivaa rehtoria”, josta ”ihmisille tulisi sellanen olo, että ei tässä mitään hätää ole”.

7.1.7 Avoimen keskustelun synnyn edellytykset

Prosessijohtamisella tarkoitetaan tapaa, jolla varmistetaan yksilöiden harkinta siitä, kuinka käsiteltävästä asiasta halutaan puhua. Näin tapaamisten agenda voidaan suunnitella yksilöllisemmin tarpeeseen. Tämä on tärkeää vaikeiden ja monisyisten ongelmien ratkaisussa. (Domenici & Littlejohn 2006, 31-32.) Opettajat ja muut henkilökunnan edustajat toivoivat, että heillä olisi mahdollisuus päättää tapaamistensa ja kokoustensa sisällöt. Henkilökunta koki, että yhteisön yhteisissä kokouksissa käsiteltiin lähinnä uuden koulun rakennusprojektin suunnittelua, vaikka toiveena yhteisön jäsenillä oli sopia ja suunnitella pedagogiikkaa, toimintakulttuuria ja arviointia.

Opettajat kertoivat ja rehtorit myönsivät, ettei kokoontumisissa ole tarpeeksi aikaa avoimeen ja luovaan keskusteluun. Lisäksi koettiin, että yhteisössä oli käsittelemättömiä asioita, jotka pitäisi käydä läpi ennen kuin avoin keskustelu olisi mahdollista. Tästä esimerkkinä aineistoesimerkki 9, jossa opettaja mainitsi, että yhteisössä on paljon patoutunutta vuorovaikutusta, joka aiheuttaa kyräilyä. Tämä toimii esteenä avoimelle keskustelulle. Osittain avoimen keskustelun esteinä voidaan pitää myös ilmi tulleita kokemuksia kritiikin torjunnasta ja kuulukuksi tulemisen puutteesta. Tällöin yhteisön eri näkökulmat ja äänet eivät koe

pääsevänsä kuulluksi, kuten aineistoesimerkissä 19 käy ilmi. Myös persoonallisuuden koettiin vaikuttavan siihen, ketä yhteisössä kuullaan ja miten asioista puhutaan. Varsinkin puheliaat ja itseään ”kovaäänisiksi” kuvailevat henkilöt kokivat tulevansa kuulluksi, kun taas persoonaltaan vetäytyvämmät eivät esimerkiksi kokeneet mahdolliseksi vaikuttaa päätöksentekoon. Lisäksi tällaiset henkilöt eivät koe miellyttäväksi esittää mielipiteitään, jos joku on selvästi ja vahvasti jotain toista mieltä. Tässä on kyse ympäristön kokemisesta turvalliseksi. (Domenici & Littlejohn 2006, 44.)

7.1.8 Turvallinen vuorovaikutusympäristö

Haastatteluista nousseita turvallisen ympäristön luomiseen liittyviä tekijöitä, joita olen jo esitellyt aiemmin tuloksissa (ks. luku 7.1.2), olivat muun muassa kokemus avoimen keskustelun puutteesta ja toisaalta tarve siihen, yhteisön jäsenten ja johtajien väliset luottamussuhteet ja kokemukset arvostuksen puutteesta sekä ”kuppikuntaisuus”. Lisäksi opettajan (M311L) haastattelusta kävi ilmi, että kyseisen opettajan näkökulmasta yhteisön vähäinen vuorovaikutus aiheutti väärinkäsityksiä jäsenten välille.

24) Et sitä normaalia käytännön keskustelua, opettajanhuonekeskustelua ei pääse syntyyn ja sitte ehkä se että että, että tuota se keskustelu mitä syntyy ni saattaa olla, että se perustuu ihan väärin asioihin, että on myös väärinymmärryksiä, tai asioita joita ei pääse, pääse niinku keskustelemaan läpi. (M311L)

Tästä aineistoesimerkistä 24 nousee esiin myös edellisessä teemassa mainittu asioiden käsittelemättömyys, mikä aiheuttaa yhteisössä kyräilyä ja kenties mainittua ”kuppikuntaisuutta”. Epäselvä vuorovaikutus luo yhteisössä osapuolien välille helposti väärinkäsityksiä (Haynes 2012, 72; Bienvenu 1971, 386), mikä pahimmillaan voi ajautua johtajan ja työntekijän väliseen luottamuspulaan (Haynes 2012, 72). Suuremmassa yhteisössä turvallisuuden tunteen luomisen vuoksi yksilö pyrkii olemaan lähellä sellaisia henkilöitä, jotka jakavat hänen kanssaan samat näkemykset (Domenici & Littlejohn 2006, 42).

Opettajien tavat kuvailla yhteisössä tapahtuvaa vuorovaikutusta muodostavat kuvan vuorovaikutuksesta, jossa huomautellaan virheistä, käytetään piikiteleviä, suoria ilmaisuja ja loukkaannutaan kritiikistä. Esimerkiksi ohjaajan (M1OH1) kuvailun mukaan, jos jonkun kehitysehdotuksessa on jotain asiavirheitä, ”niin kyllä sieltä aina joku napauttaa (--), et ei mennytkään tää ehotus ihan putkeen”. Tähän liittyen opettajan (M621A) haastattelussa esitettiin toive, ettei kritiikistä loukkaannuttaisi. Hän kuvaa tilannetta seuraavasti: ”Jos on ideoita, ne pitäs esittää ja sitte olla loukkaantumatta, jos muut sanoo, että tuo on tyhmää”. Kuten aiemmin olen viitannut, Franzin (2012, 118) mukaan laadukas vuorovaikutus edellyttää tietynlaista sensitiivisyyttä muiden puhetta kohtaan. Muita vuorovaikutuksen laadun mittareita ovat aito kuunteleminen, eri näkemysten ymmärtäminen sekä vihan tunteiden hallinta, jolloin näkyvän loukkaantumisen osoittamista tulisi välttää (Bienvenu 1971, 384, 386). Virheistä huomauttelu ja kommunikaatiossa käytetyt suorat ilmaisut eivät luo yleisesti turvalliseksi koetua vuorovaikutusympäristöä, sillä ne koetaan uhkaksi omille kasvoille (Domencini & Littlejohn 2006, 37).

Turvallisuuden tunteen syntymiselle työyhteisössä on olennaista myös yksilöiden asenteet. Haastatteluista nousi esiin monenlaisia asenteita tiimityöskentelyä kohtaan, mikä tässä tapauksessa on tärkeää niin yhteistyön toteutumisen kannalta kuin turvallisen vuorovaikutusympäristön syntymisenkin kannalta. Yleisesti yhteisössä oltiin avoimia tiimityölle ja sen lisäämiselle sekä syventämiselle. Joitakin soraääniä kuitenkin löytyi. Seuraava aineistoesimerkki 25 nostaa hyvin esille haastatellun opettajan asenteen tiimityöskentelyä kohtaan.

25) et meillä on ollut ihan älyttömän hyvä tiimi ja kaikki kolme pakerrettiin omissa luokissa ja sanottiin huomenta ja se oli ihan hyvä tiimi. Mut se vaan, et silloin se tietää, ei se niinku ettei et joo eikä siinäkään oo mitään järkeä jos sit taas on semmonen porukka, et yhtäkkiä huomaa istuvansa taas tunti tolkulla jossakin, et löytää sen kultaisen keskitien. (M554L)

Aineistoesimerkistä käy ilmi hyvin periteinen ajattelu opettajan työstä, jossa ”pakerretaan omissa luokissa” ja tervehditään ystävällisyyttään kollegoita käytävällä. Opettaja (M554L) ei selvästikään näe ja koe tiimityöskentelyn mahdollii-

suuksia opetuksen kehittämistyössä. Kun aineistoesimerkissä 25 kuvailtua vuorovaikutuksen tasoa verrataan teoreettisen viitekehysten määrittelyyn tiimistä, on ero melko suuri. Franz (2012, 5) määrittelee tiimin organisoiduksi ryhmäksi, jossa vuorovaikutuksen taso on korkea ja tiimin jäsenet ovat riippuvaisia toisistaan. Tällöin keskinäinen riippuvuus synnyttää yhteenkuuluvuutta. Edellä olevassa aineistoesimerkissä 25 nämä kriteerit eivät juurikaan täyty.

Turvallisuuden tunteen syntymiseen vaikuttaa vahvasti myös kokemus identifioitumisesta johonkin ryhmään. Yhteisön jäseniltä tätä kysyttäessä suurimmalla osalla oli jokin pienryhmä tai -yhteisö, johon he kokivat kuuluvansa. Tällainen ryhmä oli esimerkiksi rinnakkaisten luokka-asteiden opettajat. Toisaalta jotkut opettajat ja työntekijät kokivat, ettei heillä ole ryhmää, johon he samaistuvat tai kokevat kuuluvansa. Esimerkiksi oppilashuoltoryhmän psykologi kuvasi rooliaan yhteisössä siten, että ”mä olen siinä niinku konsultin roolissa ja ikään kuin ulkopuolisen roolissa, vaikka mä niinku oon osa sitä yhteisöä”. Liäksi yhteistyön vähyys kollegoiden kanssa aiheutti joissain työntekijöissä ryhmään kuulumattomuuden kokemuksia, kuten seuraavasta aineistoesimerkissä 26 käy ilmi.

26) Ei mulla kyllä ole. Luokanope- opettajien kanssa neuvotellaan niinkun, että voi niinku vaihtaa tun- tuntemuksia, mutta tota niin, ei oikein muuten. (N564E)

Erityisopettaja (N564E) ei myöskään identifioitunut muiden erityisopettajien kanssa samaan ryhmään, sillä hän kuvasi erityisopettajien tehtävien ja vastuualueiden olevan sen verran erilaisia, ettei heillä sen vuoksi ollut kovinkaan paljon yhteistyötä. Toisaalta tiimityöskentely koettiin eräänlaisena vertaistukena, jossa tiimille sai purkaa huoliaan ja stressiään. Yksi tärkeä tekijä rakentavan ilmapiirin luomisessa on sopiva itsestä kertominen toisille, sillä se osoittaa luottamusta, mikä puolestaan synnyttää turvallisuuden tunnetta (Domenici & Littlejohn 2006, 38; Bienvenu 1971, 384).

Johtajan vaikutukseen turvallisen vuorovaikutusympäristön luomisessa liittyy lähes kaikki, mitä tässä tulosluvussa on tullut ilmi. Tärkeimmiksi seikoiksi haastatteluissa nousivat johtajan tuki, arvostus ja luottamus, johtajan läsnäolo ja

kannustus sekä avoin keskustelukulttuuri. Kokemuksissa johtajan osoittamasta tuesta oli eroja kouluasteiden rehtorien välillä. Yläasteen rehtorilta koettiin saavan tukea ja arvostusta, kun taas alakoulussa työskentelevien opettajien kokemukset rehtorin tuesta olivat negatiivisempia. Seuraavassa aineistoesimerkissä opettaja (N564L) kuvailee, millaisia vaikutuksia hän kokee rehtorin tuenpuutteella olevan häneen.

27) Mut sit tulee semmonen, et se on ihan sama teen mä tätä työtä hyvin tai huonosti ni, mmm, ei sillä oo mitään merkitystä, että se on iso ongelma. Se on tosi, et ei saa tukea, ei pysty luottamaan, ei saa arvostusta, ei motivoitu, koska jos mulla on hyvä johtaja jota mä arvostan, ni määhän teen ihan mitä vaan. Tai jos sieltä tulee jotain joustoja, ni minähän jouston. Et sellastahan se on, vuorovaikutteista. Mut se, sitä en kyllä koe edelleenkään ja tää on tässä työyhteisössä semmonen vähän tabu-aihe. Se on siellä, mut siitä ei oikein päästä puhumaan. (N564L)

Tässä sitaatissa opettaja ei koe saavansa minkäänlaista palautetta työstään eikä tukea työhönsä. Tämä aiheuttaa kokemuksia arvostuksen ja motivaation puutteesta sekä vähentää yksilön luottamusta esimiestä kohtaan, jolloin henkilökohtaiset kokemukset itsestä ja toisista vuorovaikutustilanteessa tulee esteeksi avoimen keskustelun tielle. Yksilöiden tietoinen sitoutuminen turvalliseen vuorovaikutukseen synnyttää kunnioittavaa vuorovaikutusta, jolloin myös keskinäinen luottamus kasvaa. Tämä puolestaan ruokkii yksilöiden halua sitoutua rakentamaan yhteistyöhön, joka on tärkeää vaikeita asioita koskevissa päätöksentekotilanteissa. Näin ollen yksilön kokemus arvostuksesta ja turvallisuudesta auttavat häntä osallistumaan avoimesti keskusteluun. (Domenici & Littlejohn 2006, 37.)

7.2 Välttelevät kasvot työyhteisön leimana

Tässä alaluvussa vastaan toiseen tutkimuskysymykseen siitä, millaista kasvotyötä työyhteisössä ilmeni, missä yhteydessä kutakin kasvotyömallin käyttötapaa haastatteluista oli havaittavissa ja millaiset kasvot työyhteisölle muodostuivat perusteella. Käyn eri kasvotyömalleja läpi yksitellen erittelemällä haastatteluista jokaiseen kasvotyön malliin liittyviä tyypillisiksi tavoiksi nousevia kasvotyömallin käytön keinoja. Osittain käsittelen kasvotyötä yhteisössä myös sen

puutteen näkökulmasta. Tämän pohjalta pyrin muodostamaan kokonaiskuvan haastatteluiden pohjalta yhteisön kasvoista.

Aloitan kasvotyömallien käsittelyn välttelevästä kasvutyöstä, jonka jälkeen siirryn korjaavaan kasvutyöhön. Lopuksi tuon esiin muutamia aggressiivisen kasvotyön käytön esimerkkejä työyhteisössä, minkä jälkeen vertaan yhteisön vuorovaikutuksen vakiintuneita malleja positiivisen kasvotyön LARC-mallin käyttöön ja sen hyötyihin.

Vapaaehtoinen ja kohtelias vetäytyminen

Välttelevällä kasvutyöllä pyritään välttelemään kasvoja uhkaavia kontakteja ja tilanteita vuorovaikutustilanteissa erilaisin keinoin (Goffman 2012, 33). Välttelevän kasvotyön mallin tapoja nousi esiin haastatteluissa laajasti; kaikista tavoista löytyi vähintään yksi esimerkki. Eniten haastatteluissa ilmeni kuitenkin vapaaehtoisen ja kohteliaan vetäytymisen eri tapoja. Seuraavaksi eniten koulun henkilökunnan puheessa esiintyi vastuuvapauslausekkeitä. Loput välttelevän kasvotyön mallin käyttötavat jakoutuivat määrällisesti suhteellisen tasaisesti. Lähden käsittelemään välttelevää kasvutyötä aloittaen vetäytymisen monista tavoista ja etenen edellä mainitussa järjestyksessä.

Vapaaehtoisen ja kohteliaan vetäytymisen tapoina käytettiin puheenaiheen vaihtoa, sulkeutuneisuutta sekä oman tai toisen aseman vähättelyä. Lisäksi joillekin oli tärkeää saada selville ensin toisten ajatukset heidän linjastaan, jotta he voivat ohjata omaa toimintaansa. Puheenaihetta vaihdettiin esimerkiksi tilanteissa, joissa yksilön tuli määrittää oma roolinsa yhteisössä. Lisäksi tiimityöskentelystä puhuttaessa puheenaiheen vaihtoa käytettiin puheessa välttelemään aihetta. Esimerkiksi seuraavassa aineistoesimerkissä 28 opettaja (M554L) vaihtaa puheenaiheen tiimityöskentelystä oman uransa alkuvaiheisiin ja kuvailee omaa asemoitumistaan yhteisöön.

28) et silloin ku mä tulin niin niin tota mä tietysti mä en tiedä mikä sitten siellä se saatto olla kotikasvatus taikka mä olin sen verran arka, ujo, fiksu en tiedä mutta se et kun mä en lähtenyt silleen niinku henkselit paukkuen kertomaan muille, että miten hommat pitää tehdä ku mulla on se viimeinen tietotaito, vaikka kyllä mä joskus kahvipöydässä sitäkin teen, mutta se, että mä kattelin niitä vanhempia ja että miten ne tekee ja sieltä niinku imin jotakin ja sit varmaan ymmärsin sen, että noin ei kannata tehdä. (M554L)

Samainen opettaja (M554L) osoitti negatiivista asennoitumista tiimityöskentelyä kohtaan (ks. Luku 7.1.6), mikä saattaisi selittää hänen haluttomuutensa käsitellä aihetta. Toisaalta aineistoesimerkissä 28 opettaja esittää itsensä toisia kunnioittavana ja hienovaraisena henkilönä, joka ei aikoinaan uutena opettajana mennyt arvostelemaan vanhoja opettajia tai ehdottamaan heille uusia ideoita, vaan pyrki oppimaan heiltä, miten asioita ei kannata tehdä. Lisäksi sitaatissa näkyy kohteliaisuusstrategian käyttö epäsuorana viestintänä. Opettaja osoitti kommentillaan epäsuorasti arvostelua nykyisille uusille opettajille, jotka ovat kenties hänen kokemuksensa mukaan tuoneet liikaa omia ideoitaan esille.

Toisena vapaaehtoisen vetäytymisen tapana käytettiin sulkeutuneisuutta, jota esiintyi etenkin koulun toimintakulttuurista ja oppilashuollosta puhuttaessa. Edellisen tutkimuskysymyksen tuloksista kävi ilmi, ettei uuden yhtenäiskoulun toimintakulttuuria oltu juurikaan suunniteltu, minkä vuoksi jotkut opettajat välttelivät siitä puhumista käyttäen hyväkseen sulkeutuneisuutta. Tällöin he turvautuivat kommentteihin, kuten ”Kunhan nähdään että miten se lähtee pyörimään ja sitten sitä pystyy, tulee ajatuksia miten sitä vois kehittää” (M621A). Välttelevän kasvotyön syynä voi tässä kohtaa olla myös se, ettei kyseisellä opettajalla ollut ajatuksia toimintakulttuurin kehittämistä.

Toiseksi isoksi ja ehkä hyvin arkaluontoiseksi aiheeksi, jossa sulkeutuneisuutta ilmeni, nousi oppilashuollolliset asiat. Haastatteluissa kuvailtiin koulun ja oppilashuollon kireitä välejä, joiden kerrottiin johtuvan joistakin heikosti hoidetuista oppilashuollontilanteista. Näiden tilanteiden uskottiin vaikuttavan koulun halukkuuteen vältellä sujuvaa ja tiivistä yhteistyötä oppilashuollon ammattilaisten kanssa. Haastatteluissa todettiin muun muassa, että ”yhteisöllinen oppilashuolto ei toteudu nyt ala-asteella tällä hetkellä” (N564E), mutta välteltiin kertomasta ongelmista tarkemmin. Toisaalta tämä on ymmärrettävää, sillä opettajilla on vaitiolovelvollisuus esimerkiksi oppilashuollollisista yksityiskohdista (Perusopetuslaki 642/2010 § 40). Oppilashuollon ammattilaiset halusivat olla tiiviimmin mukana kouluyhteisön arjessa, mutta he kokevat, että ”joskus halutaan lakaista ongelmia maton alle”. Heikosti hoidetut oppilashuollon tapaukset

koettiin koulun kasvoja uhkaavana, jolloin sitä pyrittiin välttämään teeskentelemällä, ettei vahinkoa ole tapahtunut.

Kolmantena tapana käytettiin oman tai toisen aseman vähättelyä. Oman aseman vähättelyllä pyrittiin välttelemään epäonnistumista tai paljastuksia. Esimerkiksi yhteisön uusimmat opettajat vetosivat usein tietämättömyyteensä, koska ovat uusia opettajia. Toisaalta vanhempien ja kokeneempien opettajien kerrottiin välttelevän uusien asioiden kokeilemista vähättelemällä joko omaa asemaansa tai uuden opetussuunnitelman vaikutuksia ja näkymistä opetuksen muutoksessa. Tällä tavoin epäonnistumisia vältellen opettajat pyrkivät ylläpitämään ja pelastamaan kasvonsa. Aineistoesimerkki 29 on esimerkki opettajan kokemuksesta yhteisössä esiintyvistä vuoden 2014 opetussuunnitelman vähättelystä.

29) Ja taas kokeneemmat kollegat oli vakaasti sitä mieltä, että "no opetussuunnitelmiahan tulee ja menee" ja tuota "ei sitä kannata kattoo" (--). (M311L)

Kokeneet opettajat haluavat aineistoesimerkin 29 mukaan pelastaa omat kasvonsa välttelemällä uudistuksia ja vähättelemällä uuden opetussuunnitelman asemaa. Yksilöiden käyttämiä kasvotyön sääntöjä voidaan helposti havaita, mutta päämäärät ja syyt kasvotyön sääntöjen noudattamiseen ovat jokaisella omat (Goffman 2012, 30). Syiden pohtiminen on tämän vuoksi vain spekulointia. Opettajat voivat pyrkiä ylläpitämään itsekunnioitustaan esimerkiksi ylpeyden tai arvokkuuden vuoksi. Kun henkilö kokee velvollisuudekseen itseään kohtaan varmistaa yhteisön ilmaisullinen järjestys käyttämällä tiettyä kasvotyön mallia, hän tekee sen ylpeydestä. Jos taas henkilö kokee siihen tarvetta velvollisuudesta omaa asentoaan kohtaan yhteisössä, puhutaan arvokkuudesta. (Goffman 2012, 27-28.)

Neljäntenä vetäytymisen muotona haastatteluista löytyi työyhteisön jäseniä, joille tärkeää olisi saada selville toisten ajatukset linjasta ennen kuin he uskaltavat toimia. Tällaisia tilanteita olivat muun muassa keskustelut, joissa esiintyi vahvoja mielipiteitä. Tällöin eräs opettaja kertoi, että "jos joku on vahvasti jotain toista mieltä, niin joo antaa olla, mulle ihan sama". Näin ollen hän välttelee omien kasvojen menettämistä jättämällä kertomatta

eroavat mielipiteensä. Aiemman tutkimuskysymyksen tuloksissa toin esiin, että vuorovaikutuksen laatuun vaikuttaa yksilön oma kokemus itsestään vuorovaikuttajana sekä yksilön kokemus ympäristön turvallisuudesta. Tässä esimerkissä voi olla kysymys myös näistä seikoista.

Tämän lisäksi muiden ajatusten selvittäminen koettiin tärkeäksi epäonnistumisien pelossa. Kyseinen asia nousi esiin yhteisössä uuden opettajan (M301A) haastattelussa, jossa hän pohti uusien opetusmenetelmien käyttöönottoa. Hän kertoi, että tärkeää olisi keskustella yhdessä epäonnistumisista, joita ”nyt sattuu jokaiselle”. Täten hän varmistaisi, miten yhteisössä suhtaudutaan epäonnistumisiin ja olisiko niistä uhkaa hänen kasvoilleen. Myös uuden opetussuunnitelman mukaista arviointia ei uskallettu ottaa erään opettajan (M311L) mukaan käyttöön, sillä koulussa oli yleisestikin käytössä perinteiset kokeet ja todistukset. Tämän vuoksi hän epäili vanhemmilta tulevan negatiivista palautetta, jos hän poikkeaa tästä koulun yleisestä linjasta. Aineistoesimerkki 30 tuo esiin hänen huolensa tästä.

30) niin minä koen sen niin että tulee semmonen fiilis, että on pakko järjestää sitä perinteistä, perinteistä niinku jaksoa missä on koe, jotta mää saan jotenki huoltajille näytettyä että, että mihin tää arvosana perustuu (M311L)

Aineistoesimerkissä 30 opettaja (M311L) olettaa vanhempien ajattelevan, että perinteiset kokeet ja todistukset osoittavat oppilaan osaamista. Koska hän ei ilmeisesti ole keskustellut asiasta vanhempien kanssa, hän muodostaa itse oletuksen vanhempien ajatuksista. Kasvotyön sääntöjen noudattamiselle on monia syitä, joista yksi on itseen kohdistuvan vihamielisyyden välttäminen (Goffman 2012, 30). Myös tässä tapauksessa voitaisiin ajatella vihamielisyyden välttämisen olevan syy opettajan välttelevään kasvotyöhön.

Vastuuvapauslausekkeet toiminnan oikeuttajina

Haastatteluiden pohjalta vastuuvapauslausekkeitä käytettiin joko oman toiminnan hyväksyttävyyden tai sen perusteltavuuden tukemiseen. Muutamat opettajat pyrkivät vastuuvapauslausekkeilla tukemaan alakoulun rehtorin toiminnan hyväksyttävyyttä, mutta myös rehtori itse käytti kyseistä keinoa oikeuttamaan

omaa toimintaansa. Seuraavassa aineistoesimerkissä 31 hän tunnustaa, ettei ole muutama vuoteen oikeastaan johtanut koulua, mutta perustelee sitä sisäilma-ongelmista johtuvien uudelleenjärjestelyjen luomalla kiireellä.

31) Että joo mulla on nyt viimeiset neljä-viis vuotta ollu tää koulun johtaminen semmosta, että oon kuvannukkin, että ollu niinku että mannerlaatat liikkuu. Elikkä tota enhän mä oo nyt viiteen vuoteen niinkun koulua johtanut, vaan mä oon joko sisäilmaongelmaisessa kouluyhteisössä hakenu ratkaisua, miten sitä opetusta vois antaa tiloissa, missä voi antaa. Ihmiset oirehtii eri tavalla. Ja rakentanu tiloja ja sitte mä oon rakentanu pari vuotta väistötiloja ja parakit tänne ja sitten sun muuta. Ja nyt sitte ollu myös aika tiiviissä syklissä sitten. (REH1)

Vetoamalla sisäilmaongelmien tuomiin tarpeisiin järjestää opetus uudella tavalla ja uusissa tiloissa, rehtori puolustaa puutteitaan kouluyhteisön johtajuudessa. Ympäristödimensioita koskevan tutkimuskysymyksen tuloksissa tuli ilmi joidenkin opettajien tyytymättömyys koulun johtajuuteen, joka erään opettajan mukaan muistutti ”ilman kapteenia ajelehtivaa laivaa”. Edellinen aineistoesimerkki 31 tukee tätä kokemusta.

Toiminnan perusteltavuutta käytettiin vastuuvapauslausekkeena puhuttaessa ”uudesta” opetussuunnitelmasta (Opetushallitus 2014) ja opetuksen uudistamisesta. Opettaja (M311L) pohtii yhteisössä esiintyvien negatiivisten asenteiden syitä ja vetoaa, ettei opettajakunnalla ole ollut tarpeeksi aikaa tutustua opetussuunnitelmaan ja sen uudistuksiin. Tästä syystä opetussuunnitelma nähdään hänen mielestään väärässä valossa. Uudistusten esteenä aineenopettaja näkee resurssien puutteen. Hän vetoaa, ettei luokassa ole tarvittavaa välineistöä uudenaikaisen opetuksen toteuttamiseen. Aineistoesimerkissä alla (32) hän kertoo esimerkiksi koulun fysiikan ja kemian luokasta.

32) Nii, eihän se nyt voi täällä hirveesti näkyä kun meillä on tää väistötilanne. Et meillä on niin ankeet fysiikka-kemian luokat, kun eihän ne ole fysiikka-kemian luokkia. Yks vesipiste molemmissa luokissa, kun siellä pitäis olla niinku kahelle oppilaalle aina yks vesipiste. Vesi esimerkiks se on niin tärkeä siinä fysiikan ja kemian opetuksessa, eli me ollaan sillä tavalla vähän niinku vaikeessa tilanteessa, että pitäis hienoja alkaa opettaa ja sun muuta... Tehä erilaisissa ryhmissä, vähän isommissa ryhmissä ja pitempiä suunnitelmia sun muuta, mut ku ei oo, ei oo vielä välineistöä, tänne ei kannata hankkia koska täältä ei uskalleta varmaan siirtää täältääkään hirveesti sinne sitte. Sinne uuteen kouluun ni. Ollaan vähän paitsiossa siinä mielessä. (M621A)

Aineistoesimerkissä 32 opettaja (M621A) perustelee ja samalla oikeuttaa toimintansa, jossa opetusta ei hänen mukaansa ole voitu uudistaa, koska resursseja siihen, että ”pitäs hienoja alkaa opettaa”, ei ole. Toisaalta juuri resurssien puute

voitaisiin nähdä opetuksen uudistamisen ja kehittämisen tarpeen lähtökohtana. Kuitenkin opettajan aineistoesimerkissä 32 esittämä ajatus on ymmärrettävää, jos opetussuunnitelman muutokset ovat opettajille tuntemattomia ja epäselviä.

Sanomattajättäminen ja monisanaisuus

Aiemmin mainitsin oppilashuoltoon liittyvät asiat, joista puhuttiin sulkeutuneesti. Tässä aiheessa voidaan nähdä myös sanomatta jättämistä, erimerkiksi erityisopettajan (N564E) haastattelussa, jossa hän kertoo alakoulun oppilashuollossa olevan puutteita. Hän lopetti asiaa käsittelevän kommenttinsa seuraavasti: ”että ((naurahtaa)), että on paljo muitaki ongelmia, että pitäs niinku, mmm, mutta tota niin, mm. ((naurahtaa))”. Opettaja selvästi pohtii, mitä uskaltaa sanoa ääneen, paikkailee epävarmuuttaan naurulla ja lopulta jättää asian ”roikkumaan” tarkentamatta muita ongelmia eli jättää sanomatta asioita.

Hämäävää puhetta ilmeni esimerkiksi ohjaajan puhuessa koulun rehtoreista ja heidän johtamisestaan. Hän kehuu rehtoreita siitä, että he ovat kiireistään huolimatta läsnä mahdollisimman paljon ja auttavat, jos sitä tarvitsee. Hämäävän tästä tekee sen, että ohjaaja puhuu molemmista rehtoreista yhtä aikaa, jolloin kehut koskevat myös alakoulun rehtoria. Tämä on olennaista sen vuoksi, että se on ristiriidassa yleisesti muiden työntekijöiden näkemyksen kanssa, mikä tekee vastauksesta hämäävän, sillä ohjaaja välttelee puhumasta rehtoreista erikseen.

Kuten välttelevän kasvotyön käsittelyn alussa mainitsin, tiimityöskentelystä puhuttaessa opettaja saattoi vaihtaa puheenaihetta. Tiimityöskentelyn käsittelyä pyrittiin välttelemään tämän lisäksi puhumalla siitä erittäin monisanaisesti. Seuraava aineistoesimerkki 33 on kuvaava esimerkki tämänkaltaisesta välttelystä.

33) Niin, niin taikka siis joo silleen et en mä sitä vastaan pane ja sit jos on huomannut sen kemia ei toimi sun muun niin sit on vähän lyhyempiä tiimejä, et sit vaan mennään ja todetaan, et ahaa tehään mä näin ja sitä niinku siis se on ollut semmonen, (--). Mut se vaan, et silloin se tietää, ei se niinku ettei et joo eikä siinäkään oo mitään järkeä jos sit taas on semmonen porukka, et yhtäkkiä huomaa istuvansa taas tunti tolkulla jossakin, et löytää sen kultaisen keskitien. (M544L)

Opettaja (M544L) ei selvästikään halua ilmaista suoraan mielipidettään tiimityöskentelystä, joten hän päättää lähestyä asiaa kierrellen. Aineistoesimerkissä 33 on käytännössä paljon puhetta, mutta sisällöllisesti siinä ilmaistaan vain, että tiimitapaamisissa, joissa joudutaan etsimään pitkään ”kultaista keskietä”, ei ole järkeä.

Kohteliaisuusstrategiat, tahdikas sokeus ja viestinviejät

Monisanaisuuden ja puheenaiheen vaihdon lisäksi tiimityöstä puhuttaessa käytettiin kohteliaisuusstrategioihin kuuluvaa epäsuoruutta. Opettaja (M554L), jonka asenne ja motivaatio tiimityöskentelyä kohtaan olivat matalalla, vältteli haastattelussa kertomasta tiimityöskentelyn onnistumisesta työyhteisössä. Kyse oli hänen mukaansa arasta aiheesta, joka liittyi työntekijöiden sairauslomien vaikutuksiin tiimitapaamisten toteutumisessa. Tällöin jotkut tiimit eivät pystyneet kokoontumaan, sillä useampi tiimin jäsenistä oli sairauslomalla. Toinen kohteliaisuusstrategian käyttöön liittyvä aihealue oli rehtorin kritisoinnin välttäminen. Tämä oli huomattavissa etenkin uusien opettajien haastatteluissa. Aineistoesimerkki 34 on tästä esimerkkinä.

34) -- osaa kuin vastata tältä lyhyeltä ajalta, kun olen täällä ollut, mutta että ja tuota rehtorilta saa aina apua ja tukea kyllä kun hänen luokseen menee, mutta rehtorillakin on paljon kokouksia ja menoja muualla, eli hän on aika usein myöskin poissa täältä koululta ja silloin ei välttämättä tiedä missä, tiedän kyllä kuka on apulaisrehtori ja kuka on hänen jälkeensä sitten se hänen varahenkilönsä, sitten ei välttämättä tiedä, että mistä heidät löytää, jos mietitään, et tulis semmonen hätätilanne, niin kyllä siinä saattais vähän, vähän tuota aluksi pulassa, et mistä nyt löytää sen, sen tuota rehtorin tai vararehtorin mut toki puhelimet on, meillä on työpuhelimet et toki sit puhelimitse voi soitella mut. (N291E)

Opettaja (N291E) ilmaisee aineistoesimerkissä 34 epäsuorasti, että rehtorin ollessa poissa ja selkeiden yhteisten käytänteiden puuttuminen aiheuttaa arjessa epävarmuutta. Tämänkin välttelevän kasvotyömallin käyttötarkoituksen pohtiminen on pelkkää spekulatiota, mutta uuden opettajan kohdalla kyseisen käytöksen syynä voisi ajatella olevan kriitikoksi leimautumisen välttäminen. Opettaja (N291E) on voinut havaita yhteisössä kritiikkiä esittävien työntekijöiden leimautuneen negatiivisesti johtajan silmissä, mikä on näiden kyseisten henkilöiden kokemusten mukaan johtanut heidän syrjimiseensä päätöksenteossa. Uusi opettaja ei kenties halua riskeerata asemaansa työyhteisössä tämän vuoksi.

Ensimmäistä tutkimuskysymystä tarkastellessani ilmeni, että rehtorin päätöksiä ja johtajuutta kritisoineet työntekijät kokivat leimautuvansa negatiivisesti rehtorin silmissä. Näin ollen he kokivat tämän vuoksi myös jääneensä päätöksenteon ulkopuolelle, vaikka heillä olisi mielestään ollut paljon annettavaa kokemukseensa perustuen. Tämä kriitikoiden ulkoistaminen päätöksenteosta voidaan kuitenkin nähdä rehtorin tapana suojella omia kasvojaan. Tällä tavalla hän pyrkii eliminoimaan kasvoihinsa kohdistuvaa uhkaa. Tätä kutsutaan tahdikkaaksi sokeudeksi, jolloin jokin kasvoja mahdollisesti uhkaava tapahtuma jätetään huomioimatta, jotta kasvojen menetyksiä ei tapahtuisi (Goffman 2012, 36). Samalla tavoin rehtori pyrkii opettajien ja oppilashuollon ammattilaisten kertomana sivuuttamaan huonosti hoidetut oppilashuollon tilanteet, jotka voisivat julki tullessaan uhata niin rehtorin kuin koulunkin kasvoja.

Kriitikoihin ja kritiikkiin liittyy kohteliaisuusstrategioiden ja uhkien huomiotta jättämisen lisäksi viestinviejien käyttö vuorovaikutustilanteissa. Persooniltaan introverttien työntekijöiden kerrottiin pyytävän yleisesti rohkeiksi pidettyjä työyhteisön jäseniä tuomaan heidän ideoitaan ja ajatuksiaan esille. Kyseiset henkilöt eivät kokeneet työyhteisöään tarpeeksi turvallisiksi ympäristöksi esittää omia, kenties muista eroavia, mielipiteitään, jolloin viestinviejän käyttö nähtiin omille kasvoille turvallisempaan vaihtoehtona. Toisaalta tilanteen kerrottiin muuttuneen siten, että kyseiset rohkeat henkilöt leimautuivat rehtorin silmissä kriitikoiksi, jotka rehtori heidän kokemustensa mukaan pyrkii sivuuttamaan. Koska työyhteisöön näyttäisi muodostuneen vakiintunut rakenne sille, että rehtori sivuuttaa tiettyjen henkilöiden ajatukset ja ideat, nämä opettajat olivat puolestaan turvautuneet käyttämään viestinviejiä saadakseen ideansa kuuluville ja rehtorin harkinnan alle. Seuraavassa aineistoesimerkissä 35 opettaja (N564L) kertoi kyseisestä tilanteesta seuraavasti:

35) sit ainaki mä niinku omalla kohallani kun kuitenkin mä oon sellanen, mä oon monesti se sellanen ihminen tässä työyhteisössäkin, et "sano sää ku sä oot rohkea", et jos ollaan vaikka eri mieltä tai halutaan muutosta, "sano sää", nii sit mä oon niinku semmonen, et ku mä sisuunnun jostain, ni sitten mä kyllä sanon. Ni sit, sit, mä oon kyllä kieltämättä tän johtajan kannalta varmasti, mä ainaki koen, toivottavasti väärin, että jos mä ehdotan jotain, niin varmasti ei tehdä niin, mut mä oon nyt ruvennu pelaa sitä peliä, et mä sanon sen jollekin toiselle, et "ehdotapa sää tätä", ni se menee läpi, ni, emmää tämmösest pelien pelaaminen ni se on niinku jotenki, et semmonen vähä tuntuu et on semmonen tietynlainen systeemi (N564L)

Opettaja vertaa sitaatissaan tätä vuorovaikutustilannetta peliin. Seuraavaksi esitelen, miten Goffmanin (2012, 43-44) mukaan peli näkyisi kyseisessä vuorovaikutustilanteessa. Hän esittelee vuorovaikutuksen muuttuvan peliksi, jos joku hyödyntää joko luokka-astettaan tai moraalista ylemmyyttään toimiessaan vuorovaikutustilanteessa. Tässä tapauksessa voitaisiin sanoa, että rehtori hyödyntää moraalista ylemmyyttään sivuuttamalla kritisoivat opettajat päätöksenteossa ja yleisessä keskustelussa. Näin rehtori haluaa suojella omaa linjaansa päätöksenteossa ja johtamisessa. Lisäksi kritiikkiä esittävät opettajat kokivat, että heidät leimataan negatiivisesti yhteisölle, jolloin johtaja esittää yleisölle vastustajastaan epäsuosiollisen kuvan. Näin ollen ”kritisoijat” pyrkivät käyttämään viestinviejiä torjuakseen sivuuttamisen luoman loukkauksen, minkä myötä he saavat mahdollisuuden piikittelyyn. Piikittelyn myötä johtaja menettää kasvonsa. (Goffman 2012, 43-44.)

Viestinviejiä käyttämällä piikittely ei kuitenkaan näy rehtorille, vaan jää enemmänkin yhteisön tietoon. Jos yhteisön tunteet rehtorin vääriä kasvoja kohtaan ovat rehtorilta itseltään piilossa, sillä ei ole vaikutusta rehtorin tunteisiin tai toimintaan. Jos taas rehtori huomaa väärät kasvonsa ja yhteisön tunteet niitä kohtaan, hän kokee, ettei kohtaamisilla ole arvopohjaa, jolloin hän on kykenemätön yhteistyöhön. (Goffman 2012, 26.) Joitakin yhtymäkohtia tähän teoriaan voidaan nähdä yhteisössä haastattelujen kokemuksiin perustuen. Kommenteissaan rehtori tuo esiin, että hän tiedostaa johtajuutensa aiheuttavan vastustusta ja negatiivisia tunteita yhteisössä. Lisäksi rehtorin ideaalinen kuva jaetusta johtajuudesta ja konkreettinen toiminta ovat ristiriidassa keskenään. Näiden pohjalta voitaisiin tulkita, että rehtori kokee kasvojensa olevan väärät. Tämän lisäksi hän tiedostaa väärrien kasvojen aiheuttamat tunteet yhteisössä, minkä voitaisiin nähdä Goffmanin (2012, 26) teoriaa tukevana.

Viimeisenä välttelevän kasvotyön käyttötapanä käsittelen itsensä tai toisen yksilön esittämisen toisia kunnioittavana, kohteliaana ja hienovaraisena henkilönä. Tätä esiintyi ainoastaan alankoulun rehtoria kohtaan sekä hänen omassa puheessaan että toisen henkilön, esimerkiksi ohjaajan esittämänä. Ohjaajan puheet alakoulun rehtorista muita kunnioittavana ja huomioonottavana henkilönä

risteää monien muiden koulun henkilökunnan kokemusten kanssa. Tämän vuoksi voidaan todeta, että ohjaaja pyrkii välttelevällä kasvotyöllä pelastamaan rehtorin kasvot. Syynä tälle toiminnalle voi esimerkiksi olla se, että ohjaaja kokee rehtorilla olevan moraalinen oikeus suojaan tai että häneltä itseltään odotetaan toisen kasvojen pelastamista (Goffman 2012, 30).

Myös rehtori itse esitti itsensä muita kunnioittavana ja hienovaraisena henkilönä puhuessaan muun muassa jaetun johtajuuden hyödyistä, jolloin yhteisön ammattitaito saataisiin otettua tehokkaammin käyttöön. Toisaalta tämä näkemys oli ristiriidassa opettajien kokemuksiin kriitikoiden sivuuttamisesta. Tämä ristiriita näkyy myös seuraavassa aineistoesimerkissä 36, jossa hän mainitsee tarvitsevänsä ”innostuneisuutensa” vastapainoksi ”jalat maassa olevia ihmisiä”.

36) Ja mä oon vaan tämmönen herkästi innostuva. Että lähetääs tätä juttua. Toki sitten mä tartten siihen hyväks vastapariks jalat maassa oleviakin ihmisiä. Niitäkin tarvitaan. (REH1)

Aineistoesimerkissä 36 hän osoittaa olevansa muita kunnioittava henkilö sanoessaan, että häneen verrattuna erilaisia ihmisiä tarvitaan. Hänen omien kuvailujensa ja muiden opettajien kokemusten perusteella kyseisen rehtorin johtajuuden tapa ei kuitenkaan ota huomioon erilaisia näkökulmia, jolloin voidaan väittää, että tässä tilanteessa rehtori käyttää välttelevänä kasvotyön mallin tapana esiintymistä toisia kunnioittavana johtajana.

Rehtorin kasvojen suojeleminen

Korjaavaa kasvotyötä käytetään joko defensiivisesti omia kasvoja kohtaan tai suojelevasti toisten kasvoja kohtaan (Cupach & Metts 1994, 8). Tätä kasvotyön mallia analysoidessani erittelin aineistosta, mihin kasvoihin korjaavaa kasvotyötä kohdistettiin, sekä miten ja missä asiayhteyksissä sitä ilmeni. Korjaavan kasvotyön kohteiksi jäsenyivät kolmet kasvot: rehtorin kasvot, yhteisön kasvot ja omat kasvot. Rehtorin kasvoja pyrittiin suojelemaan toisten yhteisön jäsenten taholta, mutta toisaalta rehtori itse yritti puolustaa omia kasvojaan. Lisäksi yksilöt osoittivat haastatteluissa suojelua yhteisön kasvoja kohtaan.

Rehtorin kasvoja pyrittiin suojelemaan esimerkiksi vetoamalla ulkopuolisiin tekijöihin, joiden koettiin ikään kuin pakottavan rehtorin toimimaan tavallaan. Lisäksi yhteisössä valitsevaa johtajuutta arvostelevaa ilmapiiriä pyrittiin muutamassa haastattelussa vähättelemään esimerkiksi kommentoimalla, että ”aina johtajaa arvostellaan”. Yhtenä suojelunkeinona rehtorin toimintaa perusteltiin hänen hyvätahoisuudellaan, vaikka toiminnan tulosta pidettiin epäoivastuneena. Muutamit opettajat osoittivat ymmärtävänsä rehtorin usein esiintyvää poissaoloa koululta ja selittivät sen johtuvan erilaisista kiireistä. Rehtorin kasvoja suojeli myös eräs opettaja, joka koki ”inhottavana”, että rehtoria haukutaan ja arvostellaan. Hän koki saaneensa vaikeassa tilanteessa rehtorilta tukea ja apua, minkä vuoksi on tulkittavissa, että hänestä rehtorin kasvojen suojeleminen oli tarpeellista (aineistoesimerkki 37).

37) Sit taas niinku, musta on inhottavaa, että rehtoria hirveästi haukutaan, että se ei tee mitään, eikä se kuuntele. Mutta sitten taas kun mulla on täysin päinvastainen kokemus, että mä kyllä sain apua (--). Koen kyllä niinku, että sain sen tuen. (N334L)

Opettajan näkemyksen mukaan rehtorin arvostelu oli muodostanut hyvin yksipuolisen kuvan rehtorin toiminnasta, sillä hänen kokemuksensa rehtorin tuesta ja avusta oli positiivisempi kuin monen muun työntekijän. Sen lisäksi, että muiden työntekijöiden haastatteluissa ilmeni rehtorin kasvoja suojelevaa puhetta, rehtorin puheessa ilmeni omien kasvojen suojelemista. Myöntäessään, ettei hän ole johtanut koulua useamman vuoden ajan, hän kuvaili sisäilmaongelmista aiheutuneita ongelmia ja kuinka hänen aikansa on mennyt niiden ratkaisuiden järjestelemisiin. Näin hän pyrki osoittamaan, että on toiminut silti yhteisön hyväksi. Purkaessani ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksia, esiin nousi joidenkin opettajien kokemus, ettei rehtorilta saanut minkäänlaista tukea. Tämä aiheutti heissä kokemuksen arvostuksen puutteesta, mikä johti heidät luottamuspulaan. Tätä kyseistä teemaa rehtori pyrki puolustamaan, kun hän kertoi ajatuksistaan rehtorina olemisesta. Seuraavassa aineistoesimerkissä 38 hän tuo esiin, miten hänen ajattelunsa vaikuttaa hänen toimintaansa, joka yhteisössä tulkitaan välinpitämättömyytenä.

38) Mä näkisin sillä lailla, että opettajathan on, et sitä vastuunottamisen kykyä on ammattikunnassa niinku kaikessa, nii sitä on vähän eri voimakkuuksia. Että lähtökohtasesti mä

näkisin, että opettajat ottaa hirveen hyvin vastuuta oppilaastaan, siitä kyseisestä oppimistilanteesta ja sitte kyseisestä luokastaan. (--) mutta kyllä mä niinkun nään, et meidänki opettajat Suomessa yleensä, nii kyllä se pieteetti siihen oman työn tekemiseen on korkea. Ei tartte perään niinku katella, että opetatko sä hyvin että. (--) (REH1)

Aineistoesimerkissä 38 rehtori kokee, että Suomessa opettajat ovat sitoutuneita työhönsä, ymmärtävät vastuunsa ja pitävät sen vuoksi hyvää huolta oppilaisistaan. Tämän vuoksi rehtori ei näe tarpeelliseksi ”kattella perään” varmistaakseen, tekevätkö opettajat työnsä hyvin. Jotkut työyhteisön jäsenet olivat kuitenkin kokeneet tämän tuen ja palautteen puutteena, joka heidän mukaansa toimisi johtaja-työntekijä-suhteen arvostuksen ja luottamuksen rakennusaineena. Rehtori ei ollut ainoa, jonka kasvoja suojeltiin työyhteisön jäsenten puheissa. Toinen kohde oli koko työyhteisön kasvot.

Työyhteisön kasvojen suojeleminen

Korjatessaan yhteisön kasvoja moni haastateltava toi esiin yhteisön vuorovaikutuksen epäkohtia, mutta pyrkivät joko ennen sitä tai sen jälkeen suojelemaan kasvoja erilaisin tavoin. Esimerkiksi erityisopettaja (N564E) pohti koulunsa epäkohtia muihin kouluihin samalla eritellen alakoulun rehtorin toiminnan ja yhteisön vuorovaikutuksen epäkohtia, mutta alkuun hän kommentoi, että ”voi olla hullumpiakin tapauksia”. Tällä kommentilla hän pyrki lieventämään rehtoriin kohdistuvaa arvostelua. Samankaltaista kritiikin ”pehmentämistä” oli havaittavissa myös joissain muissa haastatteluissa. Nämä työyhteisön jäsenet aloittivat puheensa jollain positiivisella, ennen kuin esittivät näkemyksensä, mitä yhteisössä tulisi kehittää. Myös heikon yhteistyön aiheuttamaa uhkaa yhteisön kasvoille pyrittiin lieventämään sillä, että pohdittiin hypoteettisia mahdollisuuksia ja halukkuutta yhteistyön lisäämiseen. Tiimi- ja yhteistyöhön liittyen rehtorikin suojeli työyhteisön kasvoja osoittamalla ymmärrystä opettajien henkilökohtaiseen elämään vetoamalla ”elämäntilanteisiin”, jotka saattavat hetkellisesti heikentää yksilön panosta yhteisössä.

Monissa kohden koulun henkilöstön puheista tuli esiin uudistusten vastustaminen. Jotkut opettajat myönsivät, että vastustusta tuli useimmiten vanhem-

milta opettajilta, vaikka he eivät halunneet syyllistää tai leimata ketään erityisesti. Esimerkiksi teknologian käyttö ja siihen tutustuminen koettiin olevan joillekin opettajille vastenmielistä, jopa pelottavaa. Heidän ymmärtäjiään kuitenkin löytyi, ja seuraava aineistoesimerkki 39 kuvaa, kuinka eräs ohjaaja (M1OH1) pyrkii korjaamaan suojelemalla teknologiavastaisien opettajien kasvoja.

39) Mutta ymmärrän sen myös ihan täysin et jotkut ei vain sitä niinku ne ei kerta kaikkiaan jaksu kyllä mullakin on semmosia asioita, joita mä en vaan jaksu opiskella. (M1OH1)

Ohjaaja halusi normalisoida negatiivisen asennoitumisen tässä tilanteessa perustelemalla, että kaikilla, myös hänellä, on asioita, joiden opiskeluun ei riitä motivaatiota. Tällä tavalla hän välttää osoittamasta erityisesti ketään arvostelevasti. Sen sijaan hän pyrkii osoittamaan ymmärrystä näitä henkilöitä kohtaan.

Rituaalisen tasapainon ylläpitäminen

Ensimmäinen esimerkki rituaalisen tasapainon ylläpitämisestä yhteisössä liittyy yhteisön jäsenten väliseen vuorovaikutukseen ja sen valvontaan. Ohjaaja (M1OH1) esitti haastattelussaan toiveen sujuvammasta koko koulutyöyhteisön viestinnästä ja ehdotti erään helpon viestintäsovelluksen käyttöä. Hän kuitenkin lisäsi, että tässä tarvittaisiin selvät säännöt ja johdonmukainen valvonta, ettei vuorovaikutus luisuisi ”töksähtelevään” viestintään, josta olisi mahdollisuus loukkaantua (aineistoesimerkki 40).

40) Et ei mee anonymiks huuteluks ja tälleen ja sit tosiaan pitäis tosiaan olla vähän semmonen valvottu, valvottu homma että siellä kuitenkin säilyy se järjestys ja sinne ei tuua mitään henkilökohtasta vaan siellä ois vaan niinku tavallaan objektiivisia asioita puhutaan ihan jokapäiväisistä asioista. (M1OH1)

Tässä aineistoesimerkissä 40 ohjaaja tuo esiin tarpeen ylläpitää rituaalista tasapainoa. Kasvoihin kohdistuvan uhan itsepintaisuus ja voimakkuus vaikuttavat yhdessä korjaustyön pituuden ja voimakkuuden kanssa tasapainon säilymiseen (Goffman 2012, 37). Aineistoesimerkissä 40 valvonnalla ohjaaja halusi ennaltaehkäistä rituaalisen tasapainon horjumista. Jos taas rituaalinen tasapaino on horjahtanut, on se mahdollista yrittää palauttaa takaisin käymällä läpi vaihdon vaiheet (Goffman 2012, 37). Seuraavasta aineistoesimerkistä 41 rehtorin haastattelusta voisi tulkita hänellä olevan halua toimia näin.

41) on mulla vähän semmonen, ollu semmonen niinkun lojaalisuus, että nyt kun ollaan tässä oltu aika monta vuotta tämmösessä myrskyn silmässä, niin ei se esimies siitä saa lähteä koulutukseen ja jättää se porukka sinne sisäilmaongelmiseen ja väistötilanteisiin (REH1)

Rehtori kertoi haastattelussa, ettei ole käynyt täydennyskouluttautumassa juuri lainkaan, vaan on pyrkinyt yleensä seuraamaan tutkimuksia, mediaa ja aikaa pysyäkseen kiinni koulutuksen ja johtamisen muutoksissa. Tässä aineistoesimerkissä 41 hän esittää itsensä muiden etuja ajattelevana henkilönä, minkä voidaan tulkita olevan välttelevää kasvotyötä. Toisaalta kommenttia voidaan tulkita myös siten, että rehtori ei halua lähteä uuteen kouluun siirryttäessä koulutukseen, vaan haluaa jäädä työyhteisöön ja pyrkiä palauttamaan rituaalisen tasapainon vaihdon vaiheiden kautta. Tällöin hänellä olisi mahdollisuus muuttaa johtajuuttaan, kuten aiemmin hänen haastattelustaan kävi ilmi. Näin hänellä olisi mahdollisuus vaihdon vaiheiden kautta pyytää anteeksi yhteisöltä korjaamalla virheensä ja lopulta saada yhteisön hyväksyntä. Tämä tosin on täysin omaa tulkintaani, sillä jokaisella yksilöllä on omat motiivinsa toteuttaa kasvotyötä.

Aggressiivinen kasvotyö

Aggressiivisen kasvotyön malliin kuuluu viisi erilaista tapaa hyödyntää kyseistä mallia. Ne ovat kehujen kalastelu, tapahtumiin vaikuttaminen itselleen suosiolisiksi, yhteisön kiltteyden hyväksikäyttö, rituaalisen tasapainon järkyttäminen sekä ”mielensäpahoittaja”-malli (Goffman 2012, 42). Näistä kolme viimeistä tapaa on havaittavissa haastatteluiden pohjalta.

Ensiksi tuon esiin jo aiemmin välttelevän kasvotyön kohdalla esiin nousseen kommentin siitä, kuinka työyhteisön palaute ja ulkopuolinen konsultinkaan apu ei ollut opettajan (N564L) kokemuksen mukaan tuonut rehtorin toimintaan muutosta. Tässä voidaan nähdä rituaalisen tasapainon järkyttämistä, sillä konsultin avulla oli pyritty etenemään vaihdon vaiheiden mukaisesti kohti yhteisön anteeksiantoa, mutta rehtori ei ole opettajan kertoman mukaan sitoutunut tähän. Sen sijaan rehtori on saattanut vetäytyä esimerkiksi hyväksynnän vaiheessa pois, jolloin hän ei ole sitoutunut tarjottuun mahdollisuuteen korjata virheitään. Näin ollen yhteisö on jäänyt rituaaliseen epätasapainoon (Goffman 2012, 42).

Toisena aggressiivisen kasvotyön esimerkkinä tuon esiin kohdan, jossa opettaja käyttää ”mielensäpahoittaja”-mallia. Tässä mallissa puhuja osoittaa loukkaantumisensa tai uhriutumisensa ilman, että siitä on hänelle mitään hyötyä. Tarkoituksena tällä mallilla on aiheuttaa muissa epämieluisia tunteita, kuten häpeää tai sääliä ”mielensäpahoittajaa” kohtaan. (Goffman 2012, 42.) Seuraavassa aineistoesimerkissä 42 opettaja kritisoi, miksi maailman parhaaksi tituleerattujen suomalaisten opettajien on pärjättävä mahdollisimman vähillä resursseilla.

42) et me ollaan maailman parhaita siis suomalainen opettaja, (--) niin sitten kun kuitenkin koulutuksesta säästetään ja koko sen 30 vuotta kun mä oon ollut hommissa aina on ei oo ollu resursseja mihkään, mut me ollaan maailman parhaita. Niin sitten niinku sitä oon tossa miettinyt, että noi Hornet-lentäjät ne hakee nyt sitä uutta konetta, millä ne lentää niille tarjotaan niinku parasta mahdollista, että ne pääsis valitsemaan parhaan mahdollisen koneen, millä ne lähtee sit tekemään parhaassa mahdollisessa tiimissä, että ne on maailman parhaita. Niin vitsi soikoon, jos me ollaan niitä maailman parhaita, jos mekin saatais sitten se maailman paras kalusto ja sitten niinku justiin ymmärretään se, et just tällä kalustolla me ollaan maailman parhaita, niin sehän ois aika käsittämättömän hieno tilanne, mut se justiin tuntuu niin hullulta, et sä oot maailman paras ja sun pitää mahdollisimman pienillä resursseilla tehdä se maailman paras. (M554L)

Tällä aineistoesimerkillä ei ole opettajalle (M554L) henkilökohtaisesti mitään hyötyä, mutta hän kenties pyrkii hakemaan sääliä ammattikuntaansa kohtaan, joka on maailman paras jo hyvin vähäisillä resursseilla. Peilauspintaa hän haki vertaamalla opetuksen resursseja maanpuolustuksessa käytettäviin Hornet-lentokoneisiin, jotta aggressiivisen kasvotyön käyttö olisi tehokkaampaa.

Viimeisenä aggressiivisen kasvotyön mallin käyttötapana haastatteluissa ilmeni yhteisön kiltteyden hyväksikäyttö. Opettaja M311L mainitsi haastattelussaan, että joskus hän huomaa olevansa liiankin joustava ottaessaan vastaan töitä, jotka eivät hänelle lähtökohtaisesti kuulu. Tällöin hän kertoi päätyvänsä ”välillä vähä tekee duunia enemmän ku ois tarpeen”. Myös rehtorin omassa kuvailussa on havaittavissa yhteisön kiltteyden hyödyntämistä, kuten seuraava aineistoesimerkki 43 antaa ymmärtää.

43) Ja kyllä nää nuoret, uudet opettajat, niin nehän on semmosia upeita, että kun heille annetaan vaan se mahdollisuus ja foorumi, niin nehän tuo sit sitä hommaa. Ja tommosessa tiimissä se vois olla mahdollisempaa, että siellä. (REH1)

Aineistoesimerkissään rehtori pyrkii perustelemaan haluaan ottaa päätöksenteokseen nuoria opettajia. Aiemmin tuloksissa kävi ilmi, että pitkän uran tehneet opettajat kokivat, että heidät oli syrjäytetty päätöksenteosta. Lisäksi yksi heistä

mainitsi, että on yleisesti tiedossa, kuinka rehtori valitsee uusia, vastavalmistuneita opettajia alaisuuteensa johtoryhmään. Näiden puheiden ja ylläolevan sitaatin perusteella voitaisiin nähdä, että rehtori käyttää korkeampaa asemaansa hyväksi rekrytoimalla uusia opettajia, jotka eivät uskalla arvostella johtajan toimintaa, läheisimmiksi alaisikseen. Näin rehtorin toiminnassa olisi nähtävissä yhteisön kiltteyden hyväksikäyttöä.

Positiivisen kasvotyön mahdollisuudet

Lopuksi tiivistän näistä tutkimuskysymyksien tuloksista muodostuneen kuvan ja positiivisen kasvotyön mallin mahdollisuuksista kyseisessä työyhteisössä. Haastatteluista nousi paljon tyytymättömyyttä puhuttaessa kuulluksi tulemisesta. Lisäksi etenkin alakoulun rehtori nimesi haasteeksi yhteisöstä vahvasti kumpuavan vastustuksen muutoksille. Osapuolten välillä kuului olevan paljon väärinkäsityksiä ja epäselvyyttä. Rehtorin päätöksiä ei nähty uskottavina, reiluinä eikä hyödyllisinä, sillä opettajat kokivat niiltä puuttuvan pohjan ja perustelut.

Positiivisen kasvotyön LARC-mallilla (listen, acknowledge, response, commitment) saataisiin aikaan tilanne, jossa uudistuksia ja kritiikkiä kohtaan esiintyisi vähemmän defensiivisyyttä. Lisäksi Treessin ym. (2009) tutkimuksen mukaan positiivinen kasvotyö ennusti osapuolten näkemystä reilueudesta ja hyödyllisyydestä. Tutkimuksessa arviointia antaneiden opettajien uskottavuus lisääntyi heidän käyttäessään positiivisen kasvotyön mallia. Tutkimukseni haastatteluaineistosta yleisesti ottaen kävi ilmi positiivisen kasvotyön puute. Tästä syntyivät osapuolten negatiiviset kokemukset vuorovaikutuksessa työyhteisössään.

8 POHDINTA

8.1 Tulosten tarkastelu

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, millainen kokonaiskuva erään suomalaisen yhtenäiskoulun työyhteisöstä ja sen kasvoista muodostuu henkilökunnan haastattelujen perusteella. Tutkimuksessa tarkasteltiin koulutyöyhteisön jäsenien kokemuksia, joten sen lähestymistapa oli fenomenologinen. Kokemuksia karotettiin teemahaastatteluilla, joita analysoitiin teoriaohjaavalla sisällön analyysillä. Analyysin tueksi teoriasta valittiin Goffmanin (1965) kasvotyöteoria sekä Domenicin ja Littlejohnin (2006) kasvotyön vuorovaikutusdimensiot. Näiden avulla selvitettiin, millaisena työyhteisön jäsenet kokevat ja kuvaavat työyhteisön vuorovaikutusympäristön. Tämän pohjalta tutkimuksessa pystyttiin ymmärtämään paremmin yhteisössä ilmeneviä kasvotyön käytäntöjä sekä niiden myötä syntyviä yhteisön kasvoja ja sen alakulttuuria.

Tuloksissa selvisi, että kahden kouluasteen vuorovaikutuskulttuurit koettiin keskenään hyvin erilaisiksi ja että johtajuus oli määrittelevin tekijä eroavuuksille. Etenkin alakoulun vuorovaikutuskulttuurissa koettiin olevan ongelmia hierarkkisten rakenteiden olemassaolon ja avoimen keskustelun sekä turvallisen vuorovaikutusympäristön puutteen vuoksi. Johtajan ja työntekijöiden välinen arvostuksen puute ja luottamuspuula johtivat välttelevään kasvutyöhön vuorovaikutustilanteissa. Haastatteluissa oli havaittavissa myös ristiriitaa jaettu johtajuuskäsitteen ymmärtämisessä. Näihin haastatteluista nousseisiin ajatuksiin ristiriitaa perustuen voidaan tehdä johtopäätös, että yhteisössä olisi hyödyllistä määrittellä jaettu johtajuus käsitteenä ja mitä se käytännössä tarkoittaa. Lisäksi näiden ristiriitaisten ajatusten perusteella saattoi alakoulun rehtorilla tulkita olevan väärät kasvatustavat ja sen myötä halua hankkia itselleen uudet kasvatustavat. Suurimmaksi vuorovaikutuksen ongelmia aiheuttavaksi tekijäksi nousi positiivisen kasvotyön puuttuminen.

Työyhteisön kasvoja leimaavaksi tekijäksi haastattelujen perusteella muodostui välttely ja sen eri käyttötavat. Aiheita, joista puhuttiin haastatteluissa välttelevästi, olivat muun muassa tiimityöskentely, oppilashuollollisissa asioissa tapahtuneet epäkohdat sekä koulun toimintakulttuuri. Vuorovaikutustilanteissa, joissa työyhteisön jäsenet kuvailivat ilmenevän välttelevää kasvotyötä, pyrittiin suojelemaan omia kasvoja tai ylläpitämään itsekunnioitusta välttelemällä epäonnistumisia ja/tai paljastuksia. Lisäksi tarkoituksena saattoi olla toisen kasvojen pelastaminen. Välttelevän kasvotyön käyttötapoja ilmeni vuorovaikutustilanteissa myös turvallisuuden kokemuksen puutteen vuoksi. Haastatteluissa kerrottiin, ettei eriäviä mielipiteitä uskalleta ilmaista, sillä mahdollisuus leimautua negatiivisesti synnytti kokemuksen vuorovaikutusympäristön suvaitsemattomuudesta, mikä luo turvattomuuden tunnetta. Lisäksi pyrittiin välttämään myös itsen kohdistuvaa vihamielisyyttä.

Korjaavaa kasvotyötä osoitettiin niin rehtoria kuin koko työyhteisöäkin kohtaan. Rehtorin kasvoja pyrittiin suojelemaan osoittamalla ymmärrystä hänen tilannettaan ja toimintaansa kohtaan. Empatialla johtajuuden epäkohtia koetettiin lieventää ja samalla myös uhkaa rehtorin kasvoja kohtaan pyrittiin vähentämään. Korjaavan kasvotyön kohdistuessa omiin kasvoihin taas pyrkimyksenä oli oman toiminnan oikeuttaminen. Yhteisön kasvoja suojeltaessa korjaavan kasvotyön käyttötapoja ilmeni työyhteisön vuorovaikutuksen epäkohtien lieventämisessä sekä suoran syyttelyn ja osoittelun välttämiseksi.

Tutkimukseni tuotti uutta tietoa tutkittavasta työyhteisöstä ja sen kasvoista. Se myös lisäsi ymmärrystä työyhteisössä vallitsevista vakiintuneista käytänteistä, minkä myötä yksilöiden toimintaa voidaan tulkita paremmin. Tutkimukseni aineistossa oli paljon samankaltaisuuksia teoriapohjaani niin ryhmädynamiikan, johtajuuden kuin kasvotyönkin osalta, ja sen peilaaminen teoriaan loi aiemmin mainitsemaani ymmärrystä yhteisön käytänteistä. Tuloksissani kuvataan laajasti työyhteisön toiminta- ja vuorovaikutuskulttuuria sekä sen pohjalta muodostuvia kasvotyön käytön tapoja. Tämän vuoksi tutkimukseni tavoitteet täyttyivät. Kyseessä on myös hyvin ihmisluontoon ja ihmistenvälisiin vuorovai-

kutussuhteisiin liittyvää teoretisointia ja sen yhdistämistä kouluuyhteisön käytänteisiin, joten tuloksia on mahdollista soveltaa myös muihin työyhteisöihin tai ihmisuhteisiin.

8.2 Tutkimusprosessin luotettavuus

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta tutkimusprosessin vaiheiden, tutkijan vaikutuksen sekä tutkimustulosten uskottavuuden näkökulmasta. Luotettavuuden ja puolueettomuuden tarkastelu ja arviointi on laadullisessa tutkimuksessa tärkeää, sillä tutkijalla on suuri vastuu havaintojen ja tulkintojen tekemisessä. Tuomen ja Sarajärven (2009, 136) mukaan havaintoihin voivat vaikuttaa esimerkiksi tutkijan sukupuoli, kansalaisuus, asenteet sekä ikä. Pysin tiedostamaan omat asenteeni läpi koko tutkimusprosessin. Tämän huomioiminen nousi erityisen tärkeäksi analyysivaiheessa, jotta työyhteisön jäsenten kokemukset saatiin mahdollisimman totuudenmukaisesti esille. Objektivisuuden kuitenkin vaikuttaa jossain määrin tutkijan ennakkotiedot ja ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 20). Tutkimuksen toteutuksessa olen pyrkinyt mahdollisimman objektiiviseen tapaan käsitellä ja analysoida aineistoa, mutta laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuutta ei voida täysin toteuttaa.

Tutkimukseni luotettavuutta vähensi erityisesti kaksi tekijää. Ensimmäinen niistä oli pieni tutkittavien joukko yhden koulun työyhteisöstä. Tulosten yleistäminen ei kuitenkaan ollut tutkimukseni tavoite, pikemminkin ymmärryksen lisääminen tutkittavasta ilmiöstä eli työyhteisön vuorovaikutuskulttuurista ja kasvoista. Lisäksi tutkimuskohteena oli haastateltavien kokemukset tutkittavasta ilmiöstä. Toinen tutkimukseni luotettavuutta vähentävä tekijä oli tutkijatriangulaation vähäisyys (Tuomi & Sarajärvi 2018, 168), sillä tein tutkimuksen yksin. Tällöin tulosten tulkintaan ei ole aktiivisesti osallistunut toista tutkijaa eikä tutkijoiden väliseen analysoivaan keskusteluun ole ollut mahdollisuutta. Tämän vuoksi toinen tutkija voisi esimerkiksi tehdä aineistostani erilaisia tulkintoja koodatesaan aineistoa kasvotyön mallien pohjalta. Lisäksi tuloksissa toinen henkilö voisi

tulkita muun muassa tilannetekijöiden vaikutusta yksilöiden toimintaa eri tavalla kuin minä. Tästä syystä olen kuitenkin pyrkinyt tuomaan joissain kohdin useampia vaihtoehtoja toiminnan syiksi, mikä tuo esiin ilmiön tulkinnanvaraisuuden.

Tutkimuksen kohteen ollessa yhtenäiskoulun työyhteisö haastateltavien valinta aineistoon täytyi olla mahdollisimman hyvin työyhteisöä kuvaava. Tällöin aineistoon valittiin jokaisesta koulun ammattiryhmästä yksi tai useampi ammattilainen. Tarkoituksenmukainen tutkimuksen kohdejoukon valinta on yksi tyypillisimpiä laadullisen tutkimuksen peruspiirteistä (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Lisäksi työyhteisön opettajien työuran kesto vaihteli vuodesta useisiin kymmeneen vuosiin, mikä vastaa todellisuutta varmasti monissa muissakin koulutyöyhteisöissä.

Tutkimuksen vahvuutena oli, että yksilöhaastattelua aineiston keruumenettelmänä käyttämällä saatiin selville arkoja ja emotionaalisia asioita (Metsämuuronen 2006, 113). Kasvot ovat yksilölle ja yhteisölle tärkeä, henkilökohtainen asia, johon on liitetty tunteita. Näin ollen haastattelu oli sopiva tekniikka tutkimukseni tavoitteiden kannalta. Haastateltujen anonymiteetti turvattiin myös jokaisessa tutkimusprosessin vaiheessa, mikä oli tiedossa haastateltavilla itselläänkin. Tieto anonyymiudesta rohkaisi haastateltavia puhumaan asioista, jotka olisivat voineet yksityishenkilönä esiintyessä uhata omia tai toisen kasvoja sekä asemaa työyhteisössä. Teemahaastattelu taas mahdollistaa keskustelunomaisen haastattelutilanteen, jossa haastattelija voi esittää tarkentavia kysymyksiä ja haastateltava voi kokea tilanteen strukturoitua haastattelutilannetta luontevampana, mikä rentouttaa haastateltavaa. Haasteena tässä on kuitenkin se, että tarkoituksenani on luoda mahdollisimman totuudenmukainen kokonaiskuva työyhteisön vuorovaikutuskulttuurista. Haasteen siitä tekee se, että haastateltavat puhuvat vain omista kokemuksistaan, jotka voivat olla vain yksi näkökulma asiasta. Tämän vuoksi asioista on puhuttava yksilöiden kokemuksina, ei täysinä touuksina.

8.3 Jatkotutkimuslinjauksia

Jatkotutkimusaiheiksi näkisin mielenkiintoiseksi seurata kyseisen yhteisön vuorovaikutuskulttuurin kehittymistä. Tässä voitaisiin esimerkiksi tutkia, millaisia vaikutuksia positiivisen kasvotyön mallilla on yhteisön vuorovaikutuskulttuurin puuteiden kehittämisessä. Lisäksi voitaisiin tutkia, kuinka tehokkaasti systeemiin istutettu jaettu johtajuus näkyy oppilaskunnan ilmapiirissä.

Tutkimuksessani nousi esiin, kuinka merkittävä rooli vuorovaikutussuhteilla ja niistä huolehtimisella on yksilöiden kokemusten ja yhteisön kasvojen muodostumisen kannalta. Väärinkäsitysten ja -ymmärrysten määrän lisääntyessä yhteisön ilmapiirikin kiristyy, jolla on edelleen vaikutusta työssä viihtymiseen ja työhyvinvointiin. Nämä seikat korostavat avoimuuden ja suvaitsevaisuuden merkitystä laajemminkin yhteiskunnassa. Tärkeää olisikin kohdata arjessaan ihmiset arvokkaina yksilöinä ilman itsemuodostettuja ennakko-oletuksia.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Karila, K. Nummenmaa, A. R. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Ancona, D.S. & Caldwell, D.F. 1988. Beyond task and maintenance: Determining external functions in groups. *Group and organisation studies* 13, 468 - 494.
- Baxter, L. A. & Scharp, K. M. 2016. Dialectical Tensions in Relationships. Teoksessa *The international encyclopedia of interpersonal communication*. (toim.) Charles R. Berger ja Michael E. Roloff. 1. painos, 1 - 5. DOI:10.1002/9781118540190.wbeic0017
- Bernard, H. R., & Ryan, G. W. (2010). *Analyzing qualitative data: Systematic approaches*. Los Angeles, Calif.: Sage Publications.
- Bienvenu, M. J. 1971. An Interpersonal Communication Inventory. *Journal of Communication*, 21 (4), 381-388, <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1971.tb02937.x>.
- Brown, P. & Levinson, S.C. 1987. Politeness. Some universals in language usage. *Studies in interactional sociolinguistics* 4.
- Burgess, J. & Bates, D. 2009. *Other duties as assigned: Tips, tools, and techniques for expert teacher leadership*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cupach, W. R. & Metts, S. 1994. *Facework*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Domenici, K. & Littlejohn, S. W. 2006. *Facework: Bridging Theory and Practice*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
DOI:<http://dx.doi.org/10.4135/9781452204222.n2>
- Fletcher, J. K. & Käufer, K. 2003. Shared leadership: Paradox and possibility. Teoksesta *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*. (toim.) Conger, J. A. & Pearce, C. L. 2003. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 21 - 47.

- Franz, T. M. 2012. Group dynamics and team interventions: Understanding and improving team performance. Malden, MA: Blackwell Pub.
- Gersick, J. G. 1988. Time and transition in work teams: Toward a new model of group development. *Academy of management journal*, 31 (1), 9 – 41.
- Goffman, E. 2012. Vuorovaikutuksen sosiologia. Kasvotyöstä: Analyysi sosiaalisen vuorovaikutuksen rituaalisista elementeistä. (suom.) Kaisa Koskinen. Tampere: Vastapaino, 23 – 64.
- Haynes, N. 2012. Group dynamics: Basics and pragmatics for practitioners. Lanham: University Press of America.
- Hewitt, J. P. & Stokes, R. 1975. Disclaimers. *American sociological review*. 40 (1), University of Massachusetts. DOI: 10.2307/2094442
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 21. painos (2016). Helsinki: Tammi.
- Kampman, M., Solantausta, T., Anttila, N., Ojala, T. & Santalahti, P. 2015. Yhteispeli koulussa: Opas hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen vahvistamiseen. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos.
- Mayo, M., Meindl, J. R. & Pastor, J. – C. 2003. Shared leadership in work teams. A social network approach. Teoksessa *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*. (toim.) Conger, J. A. & Pearce, C. L. 2003. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 193 – 214.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. 1. painos. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. USA: Sage Publications.
- Perusopetuslaki. (642/2010). Laki perusopetuslain muuttamisesta. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642#Pidp448785280>. Viitattu: 11/2019.

- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työväliseenä. Teoksessa Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1994. (toim.) Leena Syrjälä, Sirkka Ahonen, Eija Syrjäläinen ja Seppo Saari, 10 - 67.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1994. (toim.) Leena Syrjälä, Sirkka Ahonen, Eija Syrjäläinen ja Seppo Saari, 68 - 113.
- Tarnanen, M., Kaukonen, V., Kostiainen, E. & Toikka, T. 2019. Mitä opin? Monilukutaitoa ja tutkivaa oppimista monialaisessa oppimiskokonaisuudessa. *Ainedidaktikka* 3(2), 24 - 46.
DOI:10.23988/ad.81941
- Trees, A. R., Kerssen-Griep, J. & Hess, J. A. 2009. Earning Influence by Communicating Respect: Facework's Contributions to Effective Instructional Feedback. *Communication Education* 58 (3), 397 - 416.
- Tuckman, B. W. 1965. Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384 - 399. doi:10.1037/h0022100
- Tuckman, B. W. & Jensen, M. A. C. 1977. Stages of Small-Group Development Revisited. *Group & Organization Management*, 2(4), 419 - 427.
doi:10.1177/105960117700200404
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1. - 2. painos. Helsinki; Tammi.
- Viirret, T. L. 2016. Face-work in teacher-in-role: Acting at the interface between artistry and pedagogy. *Applied Theatre Research*, 4 (1), 73-87. doi:10.1386/atr.4.1.73_1
- Väljjarvi, J. 2011. Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus? Teoksessa Uusi koulu : oppiminen mediakulttuurin aikakaudella, (toim.) Pohjola, K., Väljjarvi, J., Häkkinen, P., Taalas, P., Metsäpelto, R., Jokinen, K. & Rautiainen, M. 2011. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 19 - 31.

Wheeler, S. A. 2005. *Group processes: A developmental perspective*. 2. painos.
Boston, Mass.: Allyn and Bacon.