

Huoltajien tunnepurkauksien vaikutus opettajan työn
kokonaiskuormitukseen opettajien kokemana

Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma

Erityispedagogiikka

Pro Gradu -tutkimus

Laatija: Elina Uppala

Ohjaaja: apulaisprofessori Minna Kyttälä

3.5.2021

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Tiivistelmäsiivu

Pro Gradu tutkielma

Kevät 2021

Tämän pro gradu -tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää, miten opettajat kokevat kodin ja koulun välisen haastavan yhteistyön ja miten huoltajien tunnepurkaukset vaikuttavat opettajien työn kokonaisuormitukseen. Lisäksi tavoitteena on ollut kartoittaa kodin ja koulun välisen yhteistyön toteutusväyliä sekä sitä, mitkä asiat edistävät opettajan työssä jaksamista.

Tutkimus on tehty hyödyntäen laadullista tutkimusmenetelmää, jonka avulla selvitettiin haastateltavien kokemuksia sekä ajatuksia huoltajien tunnepurkausten vaikutuksesta opettajien työn kokonaisuormaan. Tutkimusaineisto on kerätty puolistrukturoidun haastattelurungon avulla haastattelujen muodossa. Tutkimukseen osallistui yhteensä yhdeksän eri tehtävissä toimivaa opettajaa. Tutkimusmetodinä on käytetty fenomenografiaa, joka ohjaa myös analyysia.

Tutkimuksen tuloksista keskeisimmiksi voidaan nostaa opettajien työn yleisen kuormittavuuden olevan kohtuullinen ja työn sisällön hallinta on pitkälti opettajien omissa käsissä. Tästä huolimatta haastavien perheiden määrä on lisääntynyt opetusryhmissä, mikä heijastuu suoraan opettajan työn kuormittavuuteen. Vaikka konfliktitilanteita ja haastavia yhteistöitä kotien kanssa on edelleen suhteessa harvoin, ovat huoltajien tunnepurkauksista aiheutuneet konfliktitilanteet erittäin suuria kuormituspiikkejä opettajan työssä. Huoltajien tunnepurkauksien johdosta myös opettajan hyvinvointi kärsii pääasiassa henkisten voimavarojen heikentyessä. Ammatillisen kasvun todettiin olevan pitkälti yhteydessä kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön ja kriittistä palautetta tulee oppia opettajan ammatissa ottamaan vastaan. Työssäjaksamisen edistävästä tekijöistä tärkeimmäksi nimettiin kollegiaalinen tuki, jonka avulla haastavia tilanteita sekä vastuuta ongelmallisista tilanteista pystyttiin jakamaan nopeammin, mitä esimerkiksi työterveyden tarjoamien palveluiden. Esimiehen vaikutus kodin ja koulun kriisiytyneessä yhteistyössä todettiin olevan välttämätön ja usein tilannetta rauhoittava tekijä. Tästä huolimatta osa opettajista sanoi, etteivät saaneet esimieheltä kaipaamaansa tukea työhönsä.

Kodin ja koulun yhteistyötä on tutkittu suomalaisessa tutkimuksessa paljon ja yhteistyöllä on todettu olevan monia myönteisiä vaikutuksia oppilaan koulunkäyntiin. Kodin osallisuutta koulun arjessa on viimeisten vuosikymmenten aikana lisätty, joten koulun ja kodin välinen yhteistyön luonne on muuttunut tiedottavasta yhteistyöstä enemmän konsultoivampaan kasvatuskumppanuuteen. Kodeilla on tänä päivänä enemmän valtaa vaikuttaa lastensa koulunkäyntiin sekä koulussa tapahtuviin asioihin. Koska yhteistyön määrää on lisätty viimeisten vuosien aikana paljon, on myös konfliktitilanteet lisääntyneet opettajien arjessa. Tutkimuksen tuloksissa nousi esiin ne asiat, mihin huoltajien tunnepurkaukset todella vaikuttavat opettajien työelämässä. Lisäksi tutkimuksessa on nostettu esille ne tekijät, jotka lisäävät ja ylläpitävät opettajien työhyvinvointia

Asiasanat: Työn kokonaisuormitus, tunnepurkaus, kodin ja koulun yhteistyö, laadullinen tutkimus

Sisällys

JOHDANTO	1
1. KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ.....	3
1.2 Yhteistyön reunaehdot sekä tasot.....	5
1.3 Erillinen ja jaettu vastuu kodin ja koulun välillä.....	7
1.4 Vuorovaikutus kodin ja koulun välillä	8
1.5 Kodin ja koulun yhteistyön haasteita sekä opettajan oikeudet.....	9
2. TUNNEPURKAUKSIA AIHEUTTAVIA TEKIJÖITÄ.....	12
2.1 Mielenterveyden häiriöt	12
2.2 Aggressio ja aggressiivisuus	13
2.3 Kiusaaminen.....	15
2.4 Uupuminen	16
2.5 Elämäntilanteeseen liittyvät reaktiiviset häiriöt	18
3. OPETTAJAN TYÖSSÄJAKSAMINEN.....	19
3.1 Kokonaisuormitus	20
3.2 Työnohjaus	21
3.3 Jaksamista ylläpitävät tekijät.....	22
3.4 Työyhteisön ja esimiehen merkitys.....	23
4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	25
4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	25
4.2 Laadullinen tutkimus	26
4.3 Tutkimussuuntauksena fenomenografia.....	26
4.4 Aineiston keruu	27
4.5 Sisällön analyysi.....	30
5. TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	32
5.1 Huoltajien tunnepurkausten ilmeneminen kodin ja koulun yhteistyössä	32
5.2 Kodin ja koulun yhteistyön vaikutus opettajan työn kokonaisuormaan.....	40
5.3 Opettajan työn kokonaisuormitus ja sen säätely haastavissa tilanteissa	46
6. JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	54
6.1 Huoltajien tunnepurkausten ilmeneminen kodin ja koulun yhteistyössä	54
6.2 Kodin ja koulun välisen haastavan yhteistyön vaikutus opettajan työn kokonaisuormitukseen.....	60
6.3 Opettajien kokemukset jaksamisen säätelystä kodin ja koulun yhteistyön tuomissa kuormittavissa tilanteissa	64
6.4 Yhteenveto.....	69
6.5 Luotettavuus ja eettisyys	73

6.6	Jatkotutkimusehdotukset	76
	Lainatut lähteet.....	77
	Liitteet	84

JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa selvitetään, miten huoltajien tunnepurkaukset näkyvät kodin ja koulun välisessä yhteistyössä ja miten tämä vaikuttaa opettajan työn kokonaiskuormitukseen. Kodin ja koulun välistä yhteistyötä on kritisoitu ja arvosteltu vuosikymmenten ajan. Yhteistyön tavat ja väylät ovat heijastelleet kunkin aikakauden ja vuosikymmenen henkeä sekä koulutuspoliittista näkemystä (Siniharju 2003, 1).

Kiinnostus ilmiötä kohtaan on lähtenyt tutkijan omien kokemusten kautta, kun lähipiirin henkilöiden voimavarat sekä työssäjaksaminen ovat olleet lisääntyvissä määrin koetuksella kodin ja koulun välisen yhteistyön sekä opetusmaailman muutosten, kuten integroivan koulumuodon vuoksi. Vuosi vuodelta konfliktitilanteet sekä huoltajien tunnepurkaukset koulua kohtaan ovat lisääntyneet merkittävästi. Kiinnostus siihen, miten huoltajien oma henkinen kuormittuminen ilmenee koululle ja miten opettajat suhtautuvat virkamiehen asemassa lisääntyvään kuormittumiseen niin omassa työssään kuin perheiden sisällä on aihe, mikä kiinnostaa tutkijaa henkilökohtaisesti paljon. Tutkimuksen yksi tarkoituksista on saada opettajilla olevaa hiljaista tietoa näkyväksi, sillä opettajankoulutuksen aikana ei juurikaan ole mahdollisuuksia harjoitella kodin ja koulun välisessä yhteistyössä ilmenevien konfliktitilanteiden käsittelyä.

Vaikka kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä on vuosituhaten vaihteen aikana tehty paljonkin tutkimusta, on se keskittynyt lähinnä yhteistyön toimivuuden kokemuksiin niin kodin kuin koulun puolelta. Tämän päivän yhteiskunnassa työelämän kehittyminen nopealla tahdilla sekä urapolkujen monimutkaistuessa ihmisten henkiset voimavarat ovat koetuksella aikaisempaa enemmän, mikä heijastuu esimerkiksi erilaisina mielenterveysongelmina. Sitä, miten opettajat kokevat vanhempien henkilökohtaisten ongelmien heijastuvan kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön ja opettajien työn kokonaiskuormitukseen ei ole aikaisemmin tutkittu Suomessa, joten tälle tutkimukselle on oma paikkansa suomalaisessa tutkimuksessa.

Tutkimuksen ensimmäisessä luvussa tarkastellaan tutkimuksen teoreettista viitekehystä, joka koostuu kodin ja koulun välisen yhteistyön reunaehdoista ja aihetta koskevista tutkimuksista sekä virallisista linjavedoista. Luvussa määritellään myös kasvatusvastuun

jaon teoreettiset mallit kodin ja koulun välillä ja kartoitetaan jo olemassa olevaa tietoa kodin ja koulun välisistä haasteista. Toisessa luvussa perehdytään siihen, mitkä tekijät mahdollisesti vaikuttavat huoltajien tunnepurkausten taustalla mielenterveyden näkökulmasta ja näin ollen vaikuttavat opettajan työn kokonaiskuormitukseen. Mielenterveyden haasteet näkyvät myös opettajien kokonaisyhyvinvoinnissa liian kuormituksen vuoksi. Toisessa luvussa käsitellään myös kiusaamisen käsitettä, kiusaamisteorioita ja aikuisten välistä kiusaamista, joka heijastuu etenkin työelämässä vahvasti konfliktitilanteissa. Vaikka kiusaaminen ei ole tunnepurkauksia aiheuttava tekijä, vaan ennemminkin tunnepurkausten tuotos, on kiusaamisen teoria yhteydessä tunteiden käsittelyn haasteisiin ja aggressiivisuuteen, jolloin aihetta on syytä käsitellä tunnepurkausta aiheuttavien tekijöiden kanssa.

Kolmannessa luvussa keskitytään käsittelemään niitä tekijöitä, jotka auttavat opettajan työssä jaksamista sekä teoreettisia malleja, jotka vaikuttavat työkuormituksen kokonaisuuteen. Tämän jälkeen tutkimusraportti etenee tutkimuksen toteutuksen selittämiseen ja niiden valintojen perustelemiseen, joita tämän tutkimuksen aikana on tehty. Kuudennessa luvussa syvennyttään tutkimuksen analyysiin sekä tuloksiin, joita tarkastellaan seitsemännessä luvussa teoreettisen viitekehyksen sekä aikaisempien tutkimusten valossa.

Tässä tutkimuksessa on tarkoitus kartoittaa opettajien kokemuksia ja näkemyksiä vanhempien tunnepurkauksien vaikutuksesta opettajan työn kokonaiskuormitukseen. Lisäksi ollaan kiinnostuneita siitä, miten opettajat kokevat voivansa vaikuttaa kokonaiskuormituksen määrään ja mitkä asiat edistävät heidän mielestään jaksamista kuormittavissa tilanteissa. Aineistonkeruutapana toimii puolistrukturoitu haastattelu ja aineisto tullaan käsittelemään aineistolähtöisesti teemoittelemalla.

1. KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ

Lapsen kasvun ja oppimisen tarkoituksenmukaisen kehityksen takaamiseksi on tärkeää hyvä yhteistyö kodin kanssa. Yhteistyö on merkittävää aina lapsen koulupolun alkaessa varhaiskasvatuksessa ja jatkuu aina toiselle asteelle asti. (OAJ 2020.) Opetusalan ammattijärjestö (2020) korostaa, että kodin ja koulun välinen yhteistyö pohjautuu vastavuoroiseen toimintaan. Etenkin ongelmatilanteissa säännöllinen yhteydenpito helpottaa asioiden hoitamista. Yhteistyön merkitys nousee esille etenkin koulutuspolun nivelvaiheissa tai koulupaikan vaihtuessa.

Kodin ja koulun yhteistyön käsitteen moniulotteisuus heijastuu ilmiön tutkimuksessa sekä kirjallisuudessa, sillä koulun ja kodin välisestä suhteesta käytetään sekä kotimaassa, että kansainvälisestikin useita eri käsitteitä, eikä niillä ole yhteisesti käytössä olevaa vakiintunutta määrittelyä. Tutkijat ovat esittäneet käsitteen määrittelyn tarpeellisuudesta, mutta käsitteen moniulotteisuus ilmentää hyvin kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvää moninaisuutta. (Orell 2020, 22.) Tässä tutkielmassa käytettäväksi käsitteeksi on valikoitunut kodin ja koulun yhteistyö siitä syystä, että se on etenkin suomalaisissa teksteissä ja tutkimuksissa yleisimmin käytetty termi.

Kodin ja koulun välinen yhteistyö perusopetuksessa ja sen reunaehdot ovat kirjattu perustuslakiin ja opetussuunnitelmien perusteisiin (Perusopetuslaki 628/1998, 3 §; POPS 2014, 62). Lähtökohta kodin ja koulun väliselle yhteistyölle tulee olla molemminpuolinen arvostus: yhteistyö sujuu, kun jokaisella yhteistyön osapuolella on selkeät pelisäännöt yhteistyölle. Opetuksen järjestäjän tulee katsoa, että yhteistyön kehittämiseksi on edellytykset. Yhteistyötä toteutetaan opettajan toimesta yhteissuunnittelujalla. Pääasiallinen vastuu lapsensa kasvatuksesta on huoltajilla ja opettajat, rehtorit sekä muu koulun henkilökunta toimivat huoltajien kanssa yhteistyössä samalla avustuen huoltajia heidän kasvatustyössään. (OAJ 2020.) Vanhempien barometrin (Mertaniemi 2018, 27) mukaan vanhempien osallistuminen koulun toimintaan ja sen kehittämiseen on opetussuunnitelman perusteiden mukaan yksi keskeisimmistä osista koulun toimintakulttuuria. Kodin ja koulun yhteistyötä toteutetaan sekä yksilön että yhteisön tasolla ja koulun tulee olla aloitteentekijä yhteistyöhön. Kodin ja koulun yhteistyön perustana toimivat tasavertaisuus, luottamuksen muodostaminen sekä molemminpuolinen kunnioitus.

Vanhempien barometriin vastanneista perheistä ilmoitti noin 75 prosenttia äidin olevan perheen aikuisista se, joka ensisijaisesti hoitaa yhteyttä lapsen kouluun. Alakoululaisten vanhemmista noin 23 prosenttia ja yläkoululaisten vanhemmista hieman alle 18 prosenttia ilmoitti, että yhteydenottoja hoitivat kumpikin huoltajista yhtä paljon. (Mertaniemi 2018, 27.) Huoltajalla on valta päättää lapsensa koulutuksesta. Huoltajan tulee vastaanottaa tietoa lapsensa saamasta opetuksesta ja huoltajalla on oikeus vaikuttaa opetukseen liittyviin asioihin. Huoltajalla on oikeus pitää huolta lapsensa opetuksen toteutumisesta. Lisäksi huoltajalla on oikeus yhteistoimintaan sekä -työhön koulun kanssa. Huoltajan vastuu taas on pitää huolta siitä, että lapsi osallistuu opetukseen. (OAJ 2020)

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä sekä sen vaikutuksia on tutkittu paljon. Nikkanen ja Lyytinen (1996) ovat koonneet useista tutkimuksista koulun tuntomerkkejä, jotka ovat tehokkaita ja hyödyllisiä. Tuntomerkkeihin kuuluu kodin ja koulun välinen toimiva yhteistyö. (Nikkanen ja Lyytinen 1996.) Hyvä ja toimiva yhteistyö sisältää oikein järjestetyt yhteydenpitotavat kodin ja koulun, luokan sekä oppilaan välillä. Kodin tulee tietää koulun kasvatustavoitteista, ja niistä keskustellaan yhdessä. (Siniharju 2003, 1.)

Tutkimuksissa on todettu, että vanhemmat ovat kiinnostuneempia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä etenkin lapsen koulunkäynnin alkuvaiheessa (Epstein 1996). Vanhempien motivaatiota yhteistyöhön tulisikin tukea erilaisilla yhteistyömahdollisuuksilla. Myönteiset asenteet tulisi luoda heti koulutaipaleen alettua ja kodin ja koulun välisen yhteistyön tulisi olla yhtenäistä. Kun yhteistyö koulun kanssa tulee perheiden arkeen kiinteäksi osaksi, tulee siitä myös koulussa arkea. (Pekkala 1983.) Kodin ja koulun yhteistyön etuja on kirjattu monissa eri maissa. Yhteistyön on katsottu tukevan lapsen oppimista, varmistavan koulutuksen jatkumista, lisäävän oppilaantuntemusta ja tukevan kodin ilmapiiriä myönteisesti. (Epstein 1995, 701-712.)

Suomessa kodin ja koulun välisen yhteistyön tutkiminen yleistyi 80-luvulla, mutta julkaistavien tutkimusten määrä väheni merkittävästi 90-luvulla. Tutkimuksissa on käsitelty erilaisten yhteistyömuotojen käyttöä, maaseudun ja kaupungin eroja sekä yhteistyön esteitä. Kodin ja koulun yhteistyön tutkiminen 90-luvulla on keskittynyt lähinnä opinnäytetöihin ja opettajaksi opiskelevien pro gradu -töihin. Muiden tutkimusten yhteydessä on selvitetty kodin ja koulun yhteistyössä käytettyjä toisistaan eroavia yhteistyömuotoja ja yhteistyön esteitä. (Siniharju 2003, 2.)

1.2 Yhteistyön reunaehdot sekä tasot

Koulun ja kodin keskinäisen yhteistyön kehittäminen on vuorovaikutuksellista ja pitkäjänteistä toimintaa, ja sitä määrittävien säädösten perustana ovat lapsen sekä nuoren tarpeisiin vastaaminen, oikeudenmukaisuus, hoito ja vastuu. Kodin ja koulun yhteistyö jatkuu aina varhaiskasvatuksesta perusopetukseen ja jatkuu lukiossa sekä ammatillisessa koulutuksessa kodin ja oppilaitoksen yhteistyönä. Yhteistyön reunaehdot muodostuvat valtakunnallisista ja paikallisista päätöksistä, jotka linjaavat koulun toimintaa ohjaavan kokonaisuuden. (Opetushallitus 2007.)

Perusopetuslaki velvoittaa koulun tekemään yhteistyötä kotien kanssa (perusopetuslaki 628/1998, 3 §). Opetushallitus on oikeutettu päättämään perusopetuksen kodin ja koulun yhteistyön ja oppilashuollon ensisijaisista periaatteista (perusopetuslaki 628/1998, 14 §) ja nämä keskeiset periaatteet yhteistyön toteutukseen on kirjattu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2014). Opetuksen järjestäjä, joka yleisesti on kunta, on veloitettu määräämään opetussuunnitelman perusteiden sekä kodin ja koulun yhteistyön reunaehtojen mukaan oppilashuollosta (perusopetuslaki 628/1998, 15 §).

Koulutyön organisoimisesta päätettäessä on kiinnitettävä tarkkaavaisuutta siihen, mitkä ratkaisut tukevat opetuksen ja kasvatuksen päämäärien tavoittamista ja kehittävät perusopetuksen yhtenäisyyttä muodostavaa toimintakulttuuria. Opetuksen järjestäjä, eli tavanomaisemmin kunta, tekee päätökset ja kuvaa opetussuunnitelmassa keskeisimmät päämäärät sekä toimintatavat turvallisen ja hyvän koulupäivän luomiseksi ja yhteistyön organisoimiseksi. Tämän lisäksi kunta määrittää, miten yhteistyötä kunnan ja koulun sisäisten sekä koulun ulkoa tulevien toimijoiden kanssa järjestetään ja miten sitä seurataan. Näiden keskeisten teemojen lisäksi kiinnitetään erityistä huomiota siihen, mitkä ovat kodin ja koulun yhteistyön ja -toiminnan keskeiset tavoitteet ja järjestämistavat. (POPS 2014, 44.)

Koulussa tapahtuva kasvatus ja opetus tulee järjestää yhteistoiminnassa huoltajien kanssa siten, että kaikki oppilaat saavat omaan kehitystasoonsa ja tarpeisiinsa nähden vaadittavaa opetusta sekä tukea. Oppilaan tuen tarpeen kasvaessa myös kodin ja koulun välinen yhteistyö lisääntyy. Yhteistyötapoja sekä toimintamalleja suunnitellaan koko perusopetuksen ajaksi ja koulupolun nivelvaiheisiin. Koulun henkilökunnan tulee tietää määräykset ja säädökset, jotka koskevat huoltajan kanssa tehtävää yhteistyötä oppilaan asioihin liittyvissä asioissa. Huoltaja on oikeutettu saamaan tietoa määräyksien ja

säädösten mukauttamisesta koulun arjessa, esimerkiksi oppilasta koskevien asioiden käsittelyssä, salassapitoasioissa, tietojensaannissa ja niiden luovuttamistilanteissa. Koulun henkilöstön tulee olla kontaktissa kotiin heti, kun oppilaalla ilmenee koulunkäynnin tai oppimisen kanssa haasteita tai hänen hyvinvointinsa on uhattuna (POPS 2014, 62.)

Huoltajat ovat oikeutettuja saamaan tietoa tuen saannin tilaisuuksista ja käytettävissä olevista tukimuodoista sekä kolmiportaisen tuen mallista. Koulu tukee ja kannustaa huoltajia olemaan osana tukea lapsensa oppimista ja koulunkäyntiä koskevilla tavoitteilla. Oppilaan edistymisen, kehittymisen sekä tuen tarpeen arviointi ja tuen suunnittelu on tiivis osa kodin ja koulun säännöllistä yhteistyötä. Huoltaja ei voi tosin kieltää oppilasta vastaanottamasta tukea, joka on perusopetuslaissa määrätty. (POPS 2014, 62.)

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä toteutetaan monella eri tasolla niin yhteisö- kuin yksilötasolla. Yhteisötasolla yhteistyön merkitys tarkoittaa vanhempainiltoja, retkiä, juhlia ja muita ryhmätapaamisia, kun taas yksilötasolla yhteistyöhön osallistuvat yksittäisten oppilaiden huoltajat ja oppilaan opettajat. Yksilötason yhteistyö voidaan katsoa myös tarkoittavan hallinnollisia tekijöitä, kun tarkastellaan kunnan, koulun, luokan ja yksilön kohdalla tehtävää yhteistyötä. (Opetushallitus 2007, 13-14.) Tässä tutkimuksessa keskitytään yksilötason yhteistyöhön opettajan ja huoltajien välillä.

Oppilastason yhteistyö (yksilötason yhteistyö) kannattelee oppilaan koulunkäyntiä. Se lisää koulun henkilökunnan oppilaantuntemusta ja antaa vanhemmille merkittävää tietoa lapsen kouluedistymisestä ja sen edistämisen mahdollisuuksista sekä kasvattaa kodin ja koulun välistä keskinäistä luottamusta. Opetuksen järjestäjä, jolla tarkoitetaan yleensä kuntaa tai kuntayhtymää, on vastuussa yhteistyön linjauksista, tarpeellisista voimavaroista ja paikallisen tason arvioinnista. (Opetushallitus 2007, 14.)

1.3 Erillinen ja jaettu vastuu kodin ja koulun välillä

Kodin ja koulun yhteistyölle ja sen kehittämiseksi on useita erilaisia taustateorioita ja lähtökohtia (2003, 5). Epsteinin (2016, 26-41) jaottelun neljä kodin ja koulun yhteistyömallia, jotka kukin edustavat erilaista käsitystä kasvatusvastuusta.

1. Erillinen vaikutus (engl. Separate Influence). Tämän näkökulman mukaan koti ja koulu vaikuttavat toimivimmin, kun osapuolilla on omat tavoitteensa ja menettelytapansa. Yhteistyötä kodin ja koulun välillä on lähinnä ongelmatilanteissa. Muuten kumpikin tahon huolehtii erillisesti omista vastuualueistaan.
2. Peräkkäinen vaikutus (engl. Sequenced Influence). Kyseinen malli perustuu myös kodin ja koulun erilliseen vastuuseen. Tausta-ajatuksena on, että ensimmäiset vuodet määrittävät lapsen tulevan pärjäämisen ja että huoltajat ovat vastuussa tästä oppimisen ensimmäisestä ratkaisevasta vaiheesta ja lapsen alustamisesta kouluun. Tämän jälkeen ammattikasvattajat ottavat vastuun lapsen kasvatuksesta. Lapsen kehittyessä nuoreksi ihmiseksi, hän ottaa itse vastuun omasta kehittämisestään.
3. Sisäkkäinen vaikutus (engl. Embedded Influence). Pohjana toimii ekologinen malli, jonka mukaan yksilön ja laaja-alaisempien ryhmien sekä organisaatioiden yhteydet ovat sisäkkäin. Mallissa tarkastellaan erityisesti niiden ryhmien sekä organisaatioiden ympäristöjen vaikutusta, missä yksilö on jäsenenä.
4. Osittainen päällekkäinen vaikutus (engl. Overlapping Influence). Tässä mallissa on sosiaalis-organisatorinen näkökanta. Mallissa on esitelty kolme aluetta, jotka vaikuttavat toisiinsa: koulu, koti ja yhteiskunta. Alueet voidaan kuvata tilannekohtaisesti enemmän tai vähemmän päällekkäisinä. Lapsen asema on mallin keskiössä. Lapsen oppiminen, menestys ja kehittyminen ovat kodin ja koulun yhteistyön tärkein syy. Mallissa oppilaat vaikuttavat omaan koulumenestyksensä eniten.

Yllä esitellyissä malleissa on havaittavissa vastakohtaiset näkökulmat, jotka perustuvat erillisiin näkemyksiin vastuusta. Toisessa kotia ja koulua pidetään kahtena erillisenä toimijana, jossa kumpikin ottaa vastuun omasta tehtävästään ja yhteistyö on lähinnä informaation vaihtoa. Kyseisen näkemyksen mukaan on vaikuttavinta, että koti ja koulu pidetään toisistaan erillisinä toimijoina. Toisena lähtökohtana on jaettu vastuu ja kumppanuuden periaate. Useiden tutkimusten mukaan erillisinä pidetyt

kasvatusinstituutiot eivät kehitä lapsen kasvua tehokkaasti. Tutkimusten mukaan on tarpeellista yhdistää alueet niin, että ne olisivat osittain päällekkäiset. (Epstein 1987.)

1.4 Vuorovaikutus kodin ja koulun välillä

Kiviniemi (2000) esittää kirjoituksessaan, että osallistuvien, vaativien, ja laatutietoisten huoltajien määrä on lisääntynyt. Oppilaiden huoltajilla on mahdollisuus asennoitua kriittisemmin siihen, minkälaiseen kouluun lapsensa sijoittavat. Tämän vuoksi koulun yleisestä ilmapiiristä ja erityispiirteistä otetaan enenevissä määrin selvää. Tämä on synnyttänyt epävirallista kilpailua koulujen välille. (Kiviniemi 2000.) Suurin osa Vanhempien Barometriin vastanneista vanhemmista oli tyytyväisiä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Vajaa 90 prosenttia vastaajista ajatteli, että koulu pitää kodin ja koulun välistä yhteistyötä arvokkaana ja noin 70 prosenttia oli sitä mieltä, että rehtori kertoo toiminnallaan vanhempien olevan tärkeä yhteistyökumppani koululle. (Mertaniemi 2018, 29.)

Viestintä on merkittävässä roolissa kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Suomen vanhempainliiton Vanhempien Barometri -kyselyssä (Mertaniemi 2018, 31) vanhemmat vastasivat kysymykseen, mitä kanavia koulut käyttävät ollakseen yhteydessä koteihin. Merkittävimmäksi viestintäkanavaksi todettiin sähköinen viestintäväline Wilma, Helmi tai vastaava. Rehtorin kirje tai lukuvuositedote olivat seuraavaksi yleisin viestintäväline. Alakoulun puolella viikkokirje oli myös tärkeä viestintäkanava, koska noin 40 prosenttia alakoululaisten vanhemmista vastasi saavansa informaatiota koulun toiminnasta viikkokirjeen välityksellä. Sama luku yläkoulun puolella oli noin 15 prosenttia. Tutkimuksen vastauksista on havaittavissa, että koulun tarjoamat mahdollisuudet vanhempien osallisuudelle lukeutuvat pääpiirteittäin enemmän käytännön toimintaan ja huomattavasti vähemmän koulun toiminnan kehittämiseen tai suunnitteluun.

Vanhempien Barometri -kyselystä (Mertaniemi 2018, 33) kävi myös ilmi, että sähköinen viestintäväline Wilma oli yleisin viestintäkanava kodin ja koulun yhteistyössä. Yli 75% huoltajista oli sitä mieltä, että koulu hyödyntää sähköistä viestintäkanavaa sopivasti ja noin 15% huoltajista koki, että sitä käytetään liian vähän. Noin 6% huoltajista vastasi, että sähköisiä viestintävälineitä käytetään viestinnässä liikaa. Barometriin vastanneista huoltajista 60% alakoululaisten ja 50% yläkoululaisten oppilaiden huoltajista sanoi

käyvänsä tarkistamassa Wilmaan tulleet viestit välittömästi viestin saatuaan. Noin 15% alakoululaisten huoltajista ja runsas 20% yläkoululaisten huoltajista vastasi lukevansa viestit joitakin kertoja viikossa ja vain pieni prosentti vastaajista ilmoitti lukevansa viestejä harvoja kertoja kuukaudessa.

Opettajat ovat velvoitettuja lukemaan työtehtäviin liittyviä viestejä. Viestit tulee käydä läpi siten, että viestin sisällöstä selviää mahdolliset opetuksen järjestämiseen liittyvät tiedot ja kysymykset. Hyvään hallintotapaan kuuluu se, että viranomainen vastaa kaikkiin yhteydenottoihin riittävän selkein ja ymmärrettävin vastauksin. Opettajien ammattijärjestö (2020) on tosin linjannut, ettei vastaamisvelvollisuus koske asiattomia, lähtökohtaisesti mielenilmauksiksi tulkittavia viestejä, joihin lähettäjä ei odota vastausta. OAJ:n virallinen linjaus on myös se, että julkisen viran- tai toimenhaltijan on kestävä ja siedettävä kriittistäkin työhönsä kohdistuvaa asiallista arvostelua ja kommentointia. Jos viesteissä kritisoidaan opetustehtävässä toimivan henkilön menettelytapoja viran hoidossa, ei kyseessä näin ollen usein ole kunnianloukkaus. Kunnianloukkaus voi kuitenkin olla kyseessä silloin, jos arvostelut tai valheellisten tietojen levittäminen kohdistuu henkilökohtaisiin ominaisuuksiin tai yksityiselämän piiriin kuuluviin asioihin. (Mustonen 2020.)

1.5 Kodin ja koulun yhteistyön haasteita sekä opettajan oikeudet

Koulu ei ole itsenäinen toimija yhteiskunnassa, vaan se toimii tiiviisti osana sitä. Yhteiskunnassa tapahtuvat rakenteelliset ja kulttuuriset muutokset ilmenevät myös koulussa ja asettavat haasteita kodin ja koulun väliselle yhteistyölle. (Opetushallitus 2007, 25.) Vuonna 2019 alkanut pandemia on yksi viimeisimmistä yhteiskuntaa koetelleista haasteista, jonka vaikutukset ovat näkyneet vahvasti myös koulumaailmassa. Opetushallitus (2007, 25) on listannut haasteita, joita yhteistyössä on kohdattu 2000-luvulla.

Perherakenteet ovat muuttuneet vahvasti ja perhemuodot ovat moninaistuneet. Lapset elävät tämän vuoksi moninaisissa perheissä; lapsella voi olla kaksi kotia kahdessa eri paikassa, uusperheiden kautta lapsella saattaa olla virallisten huoltajien lisäksi läheisiä aikuisia elämässään useampia ja vanhemmat saattavat olla samaa sukupuolta. Näiden rakenteellisten muutosten myötä yhteistyön kehittyminen on erityisen tärkeää, jotta se

tavoittaa kaikki lapsen koulunkäynnin kannalta tärkeät aikuiset. (Opetushallitus 2007, 25.) Vastuu lapsen hoidosta on edelleen säilynyt monissa perheissä äideillä siitä huolimatta, että isät ovat osallistuneet entistä vahvemmin lastenhoidollisiin asioihin. Tämä näkyy myös kodin ja koulun yhteistyössä. Kodin ja koulun välisessä yhteistyössä äitien toiminta on näkyvämpää ja äidit usein pitävätkin isiä enemmän yhteyttä kouluun. (Opetushallitus 2007, 25.)

Ristiriidat ja ihmisten väliset riidat ovat osa arkea. Ristiriitoja esiintyy myös koulumaailmassa ja tärkeää onkin ristiriitojen ratkaiseminen. Olennaista on rakentaa alusta alkaen jokaisen lapsen perheen kanssa positiivinen, avoimeen vuoropuheluun perustuva yhteistyösuhde. Tämä rakentaa luottamusta myös ristiriitojen puheeksi ottamiseen. (Opetushallitus 2007, 27.) Paikallisessa opetussuunnitelmassa tulee osana oppilashuollon suunnitelmaa listata toimintatavat ongelma- ja kriisitilanteissa sekä keskeiset toimenpiteet ja työn- ja vastuunjako. Ristiriitatilanteissa keskeisintä on se, miten asioita otetaan esiin ja miten niitä lähestytään. Myönteiseen lopputulokseen todennäköisemmin päästään, kun koulu sitoutuu jatkuvaan, luottamusta rakentavaan ja kunnioittavaan vuorovaikutukseen perheiden kanssa. Kouluyhteisössä tulisikin olla mietittynä se, miten ristiriitoja voidaan yhdessä perheen ja huoltajien kanssa ratkaista siten, että lasta koskevia ratkaisuja ei tehdä perhettä kuulematta. (Opetushallitus 2007, 27.)

Aina vanhempien ja koulun yhteistyö ei yrityksistä huolimatta toimi toivotulla tavalla. Opetushallitus (2007) suosittaakin vanhempia olemaan yhteydessä huolistaan koulun johtoon tai tarvittaessa myös opetuksen järjestäjään, esimerkiksi opetustoimeen. Oppilaan ja tämän huoltajien oikeusturvan takaamiseksi koulutuslakiin on sisällytetty säännöksiä valitusoikeudesta. Koulun ja koulutuksen järjestäjän toiminnasta voi tehdä myös hallintokantelun. (Opetushallitus 2007, 27.)

Opettajien ammattijärjestö on ohjeistanut opettajia siten, että jokaisella koululla tulee olla laadittuna toimintamalli yhteistyötä varten. Rehtori tai opettaja toimii näin ollen oikein, mikäli he noudattavat tätä koulun omaa hyväksyttyä toimintamallia. Koulun tehtävä on tiedottaa huoltajia niistä väylistä, joilla vanhemmat voivat ottaa yhteyttä opettajiin. Yleisiksi väyliksi opettajien ammattijärjestö on linjannut muun muassa Wilma-/Helmi-järjestelmän, työsähköpostin ja koulun yleisen puhelinnumeron. Opettaja ei ole velvoitettu jakamaan huoltajille henkilökohtaista puhelinnumeroaan. Arkaluontoisten tai

salassa pidettävien asioiden osalta opettajien tulee käyttää suojattuja viestintäkanavia tiedon välittämiseen. Aluehallintovirasto on linjannut, ettei opettajien tarvitse olla tavoitettavissa päivystysluonteisesti minään päivänä. (Mustonen 2020.)

Huoltajalla ei ole oikeutta vaatia omalle lapselleen erityiskohtelua, sillä kodin ja koulun välistä yhteistyötä tulee tehdä samojen käytäntöjen mukaan kaikkien huoltajien kanssa. OAJ on linjannut myös, että opettajalla on oikeus turvalliseen työskentely-ympäristöön työturvallisuuslain puitteissa. Haastavan yhteistyön kuormittaessa liikaa tulee opettajan ottaa asia esille esimiehensä kanssa, jolloin työnantaja on velvollinen selvittämään, miten työn kuormittavuutta voidaan vähentää ja miten yhteistyö saadaan toimimaan. Tilannekohtaisen harkinnan jälkeen OAJ on linjannut työsuojelun ja työterveydenhuollon tai poliisin konsultointia. Mikäli huoltajasta on epäily, että tapaaminen tämän kanssa voi aiheuttaa opettajalle vaaratilanteita, on opettajan varmistettava, että kaikissa palavereissa on useampi kuin yksi koulun edustaja mukana. Koulujen turvallisuusohjeissa tulee olla kirjattu ohjeet, miten uhkaavissa tai vaaralliseksi koetuissa tilanteissa tulee toimia. (Mustonen 2020.)

2. TUNNEPURKAUKSIA AIHEUTTAVIA TEKIJÖITÄ

Ihmisen henkiset voimavarat ja jaksaminen vaihtelevat kokemusten ja elämäntilanteiden mukaan. Hyvä mielenterveys on perusta yksilön hyvinvoinnille ja se auttaa kestämaan ajoittaista ahdistusta, auttaa sietämään vaikeita tilanteita elämässä ja vahvistaa kykyä toimia vaihtelevissa tilanteissa. (Suomen Mielenterveys ry 2020.) Mielenterveyden häiriöt voivat oireilla usealla eri tavalla käytöksen tasolla ja vaikuttaa yksilön sosiaalisiin suhteisiin negatiivisesti. Tässä tutkielmassa mielenterveyden häiriöiden oletetaan ilmenevän kodin ja koulun välisessä yhteistyössä huoltajien tunnepurkausten taustatekijöinä. Mielenterveyden häiriöt eivät ilmene vain huoltajien puolelta, vaan opettajat voivat myös oireilla ylikuormittumisen vuoksi henkisesti. Tässä luvussa käsitellään mielenterveyden häiriöitä, jotka voivat vaikuttaa tunnepurkausten taustalla tai ilmetä opettajan kuormittuessa työssään liikaa.

2.1 Mielenterveyden häiriöt

Psykiatrian tieteenala on kehittynyt viimeisten vuosikymmenten aikana nopeasti uusien biologisten, geeniteknologisten ja psykofarmakologisten tutkimusmenetelmien tullessa käyttöön. Mielenterveyden häiriöt ovat tänäkin päivänä alidiagnosoituja ja alihoidettuja. Häiriöt alkavat usein varhaisessa vaiheessa ja ovat luonteeltaan pitkäaikaisia sekä uusiutuvat helposti. Mielenterveyden häiriöt voivat johtaa elämänlaadun laskemiseen sekä ammatillisen ja sosiaalisen toimintakyvyn heikkenemiseen. Kansanterveydellisesti ja -taloudellisesti mielenterveyden häiriöiden merkitys on suuri, sillä ne ovat isoin työkyvyttömyyttä aiheuttava sairausryhmä. (Lepola ym. 2005, 7.) Mielenterveyden häiriöille ominaisia ovat kliinisesti merkitsevät psyykkiset tunnusmerkit, jotka joukkona muodostavat erilaisia oireyhtymiä. Kullekin häiriölle on tautiluokituksissa annettu oma nimike, eli diagnoosi sekä koodi, eli diagnoosinnumero. Tautiluokituksissa mielenterveyden häiriöt kuvataan jokaiselle tietylle häiriölle ominaisilla kriteereillä, joiden myötä keskeisimmät oireet, häiriöiden kesto ja eteneminen on luonnehdittu. Kriteerien kautta voidaan myös selvittää häiriön aiheuttanut syy. (Lönnqvist & Lehtonen 2011, 12-13.)

Henkilöllä saattaa usein olla oireita useammasta psykiatrisesta häiriöstä ja tämä samanaikaisuus hankaloittaa diagnostiikkaa sekä vaikeuttaa hoitoa. Asiaan on viimeisten vuosien aikana perehdytty tarkemmin, ja oikein suunnatulla tehokkaalla hoidolla pyritäänkin ehkäisemään häiriöiden muuttuminen pitkäaikaisiksi muun muassa uusien terapiasuuntausten avulla. (Lepola ym. 2005, 7.) Mielenterveydellisiin häiriöihin luetaan kuuluvaksi muun muassa klassiset mielisairaudet, eli psykoosit, elimelliset aivosairaudet, älyllinen kehitysvammaisuus, kemiallisten aineiden tuottamat oireyhtymät, erilaiset pelot ja ahdistuneisuus, mielialahäiriöt, epätyypilliset psyykkiset reaktiot, syömishäiriöt, unihäiriöt, seksuaalihäiriöt, käyttäytymiseen ja persoonallisuuteen liittyvät häiriöt sekä päihdehäiriöt. Mielenterveyden häiriöiksi ei luetella tavanomaiseen elämään kuuluvia poikkeustilanteita, kuten esimerkiksi suru tai muu rajoissa tapahtuva tunnereaktio. Näin ollen voimakas konfliktitilanne tai kiista yksilön ja hänen ympäristönsä välillä ei ole mielenterveyden häiriö. Diagnoosi annetaan vain yksilöille, ei pariskunnille tai yhteisöille. (Lönnqvist & Lehtonen 2011, 12-13.) Tässä tutkimuksessa tarkastellaan huoltajien tunnepurkausten vaikutusta opettajan työn kokonaiskuormitukseen. Ylikuormittumisen johdosta myös opettajat voivat oireilla henkisten voimavarojen heikentyessä, mikä ilmenee heidän käytöksessään sekä työssäjaksamisessaan vahvasti.

2.2 Aggressio ja aggressiivisuus

Aggression tunteet ovat kiinteä osa elämää. Kaikilla ihmisillä herää ajoittain aggressiivisia tunteita etenkin uhkaaviksi koetuissa tilanteissa. Aggression tunteita ovat esimerkiksi suuttumus, viha, kateus, kauhu, raivo ja mustasukkaisuus. Joskus aggression tunteet saattavat purkautua hallitsemattomasti väkivaltaisena käyttäytymisenä. Aggressiivinen käytös voi olla yhtä hyvin fyysistä, kuin sanallista. Stressi voi altistaa aggressiiviselle ja väkivaltaiselle käytökselle, ja tietyt persoonallisuuden piirteet saattavat lisätä aggressiivisen käyttäytymisen riskiä. (Mielenterveystalo 2020.) Ihmisten välisissä vuorovaikutustilanteissa on aina osallisena vähintään kaksi osapuolta. Näin ollen kodin ja koulun välisessä yhteistyössä erimielisyydet sekä toisistaan poikkeavat persoonallisuuden piirteet voivat nostattaa yhteistyön osapuolissa aggression tunteita pintaan. Aggression tunteiden liittyminen tunnepurkausten ilmenemiseen voi olla mahdollista ja näin ollen aggression tunteiden aiheuttamat toiminnot voivat selittyä eri aggression muotoja tarkastelemalla.

Aggression muotoja on luokiteltu usealla eri tavalla. Aggressiota on sekä fyysistä, että verbaalista, suoraa ja epäsuoraa. Epäsuora ja suora aggressio voi olla luonteeltaan joko hyökkäävää tai uhkailevaa. Poikien käytöksessä ilmenee tiettyinä ikäkausina enemmän aggression fyysisiä muotoja, mutta kummallakin sukupuolella esiintyy yhtä paljon verbaalisen aggression muotoja. Tutkimuksissa on todettu tyttöjen käyttävän enemmän epäsuoraa aggressiota, kun taas pojat hyödyntävät enemmän suoraa aggressiota. (Viemerö 2016.)

Bussin (1961) ja Berkowitzin (1993) ovat tehneet jaottelut aggressiivisesta käyttäytymisestä. Buss erottelee aggressiivisen käyttäytymisen vihaiseen (angry) tai välineelliseen (instrumental) käytökseen. Berkowitz käyttää samaisesta jaosta nimitystä emotionaalinen (emotional) ja välineellinen (instrumental) aggressio. Yllykkeinä emotionaaliselle tai vihaiselle aggressiolle toimivat loukkaukset, hyökkäykset, frustraatiot ja ärsykkeet. Syntyvä tunnetila on viha ja sen seurauksena aiheutuvan toiminnon palkintona toimii uhrin kärsimys ja epämiellyttävä olo. Tietty tapahtuma saa henkilön suuttumaan voimakkaasti ja hän toimii täysin impulsioidensa johtamana. Monesti taka-alalla oleva idea on opettaa tai kasvattaa uhria. Välineellisen aggression kimmokkeina toimivat normaalit yllykkeet ja kilpailutilanteet. Koettu tilanne ei välttämättä nostata tunnetilaa, ja palkintona toimii tilanteen voitto tai hallitseva, johtava asema.

	Fyysinen aggressio	Verbaalinen aggressio
Suora aggr		
-hyökkäävä -uhkaava	-taistelu -valmistautuminen taisteluun	-kiroilu, kritisoiminen -taistelulla uhkaileminen
Epäsuora aggr		
-hyökkäävä -uhkaava	-omaisuuden tuhoaminen -läheisten uhkaaminen	-juoruilu -kiristäminen

Taulukko 1: Buss (1990) aggression jaottelusta mukailtu malli.

Moderni aggressiivisuuden tutkimus pyrkii selvittämään eri vaikuttajia ja tekijäryhmiä käyttäytymisen taustalla. Mitkään yksittäiset tekijät eivät voi selittämään kuin pienen osan yksilöiden aggressiivisen käyttäytymisen eroja. Väkivaltaisen ja aggressiivisen käyttäytymisen pohjalla on toisistaan eroavia tilannetekijöitä, persoonallisuustekijöitä, biologisia tekijöitä, ympäristötekijöitä sekä niiden yhdistelmiä. Aina ei voida yksiselitteisesti erottaa jokaisen eri tekijän osuutta käyttäytymisessä. (Viemerö 2006.)

2.3 Kiusaaminen

Vaikka perinteistä kiusaamista ja nettikiusaamista on tutkittu paljon lasten ja nuorten keskuudessa, aikuisten välistä kiusaamista on tutkittu huomattavasti vähemmän. Yleinen oletus on, että kiusaaminen on vain vaihe henkilön elämässä, etenkin koulussa ja siitä kasvetaan iän myötä ulos. On kuitenkin tutkittu, että kiusaaminen voi jatkua vielä korkeakouluopinnoissa ja sen jälkeenkin työelämässä. (Kowalski ym. 2012.) Kiusaaminen merkitsee kaltoin kohtelevaa käytöstä, jolla on pitkät juuret historiassa. Tutkimuksissa on havaittu aikuisten väliselle kiusaamiselle omat tapansa ja näkökulmansa toteuttaa toista kaltoinkohtelevaa käytöstä. (Piotrowski & King 2016.) Myös huoltajien käytös kodin ja koulun välisessä yhteistyössä voi täyttää kiusaamisen tunnusmerkit.

Perinteinen kiusaaminen määritellään usein aggressiivisuudeksi, jonka tarkoituksena on tuottaa epämiellyttävää oloa tai harmia. Kiusaamiselle ominaista on sen toistuvuus ja sitä esiintyy usein yksilöiden kesken, joiden välisen suhteen ominaispiirre on epätasa-arvo. (Olweus 2013.) Kyseinen näkökulma on otettu puolueettomasta katsantokannasta, kun taas työpaikkakiusaamisessa näkökulmana on uhrin asema. Työpaikkakiusaamista on luonnehdittu kirjallisuudessa tapahtuvan ”laitoksissa, joissa työntekijä on toistuvasti pidemmän aikajakson sisällä altistunut negatiivisen kohtelun kohteeksi työtovereiden, esimiesten tai alaistensa toimesta”. (Hershcovis 2011, 501.) Nettikiusaaminen on taas määritelty samalla tavalla perinteisen kiusaamisen kanssa, erona vain virtuaalinen vuorovaikutus. (Kowalski ym. 2014.)

Vaikka nettikiusaaminen ja perinteinen kiusaaminen jakavatkin keskenään tunnuspiirteensä, ovat ne toisistaan poikkeavia käytöstyyppisiä ja näiden kahden kiusaamismuodon seuraukset eroavat toisistaan paljon. (Giumetti & Kowalski 2016.)

Perinteistä kiusaamista on tutkittu paljon lasten keskuudessa, ja sen on todettu tapahtuvan lähestulkoon pelkästään koulupäivien aikana, kun taas nettikiusaamista voi tapahtua missä vain ja milloin vain (Kowalski & Whittaker 2015). Perinteisessä kiusaamisessa kiusaaja on usein uhrin tiedossa, kun taas nettikiusaamisessa kiusaaja voi olla anonyymi, jolloin mahdollisuus useamman kiusaajan yhteistoiminnalle on avoinna (Kowalski & Limber 2007).

Aikuisten välistä kiusaamista on tutkittu eri termeillä mitä perinteistä kiusaamista. Aikuisten välistä kiusaamista on luonnehdittu ”usein esiintyväksi epäkohteliaaksi ja epäasialliseksi käytökseksi”. (Giumetti ym. 2012, 148.) Kyseinen käytös viittaa vuorovaikutuksen intensiteetin vähäisyyteen ja yhteisymmärryksen puutteeseen. Vaikka useat artikkelit keskittyvät kasvotusten tapahtuvaan huonoon käytökseen, on internetissä tapahtuva huono käytös alkanut kiinnostamaan tutkijoita enemmän työpaikoilla lisääntyneen virtuaalisen työvälineistön seurauksena. (Lim & Teo 2009; Peregrin 2019.)

Giumetti ja kumppanit (2012, 148) ovat määritelleet internetissä tapahtuvan huonon käytöksen ”epäkohteliaaksi käytökseksi, joka tapahtuu tieto ja viestintävälineiden, kuten esimerkiksi sähköposti- tai tekstiviestien kautta”. Aggressiivinen kommunikointi on yksi tapa toteuttaa aikuisten välistä kiusaamista. Aggressiivisiin kommunikaation tunnusmerkkeihin lukeutuvat muun muassa huutaminen, henkilökohtaiseen tilaan tunkeutuminen, aggressiivinen kehon kieli sekä nettikiusaaminen. Nettikiusaamisen ominaisimmat piirteet aikuisten välisessä aggressiivisessä kommunikaatiossa ovat epäasialliset sähköpostit ja julkisesti jaetut mielipiteet omilla foorumeilla toisesta henkilöstä. (Peregrin 2019.)

2.4 Uupuminen

Normaalisti uupumus on lopputulos voimakkaasta, henkisestä ja fyysisestä rasituksesta. Tavanomaisesti se on terveen kehon reaktio, joka kertoo henkilölle levon tarpeellisuudesta. Uupumus lähtee usein lepäämällä, kehon sekä mielen palautuessa. Jos tunne uupumuksesta on pitkäkestoista, viestii se tavanomaisesti epätasapainosta rasituksen ja levon välillä. Pitkään jatkuneena uupumus voi olla esimerkiksi masennuksen oire. Tällöin tunne ei tyypillisesti poistu lepoa lisäämällä ja masennuksen asianmukainen hoito on suositeltavaa. Työuupumukseen liittyy myös kokonaisvaltaista väsymystä, johon

vapaa-ajan lepo ei vaikuta. (Mielenterveystalo 2020.) Tässä tutkimuksessa uupumuksen oletetaan ilmenevän opettajien haastatteluissa, kun kysytään miten huoltajien tunnepurkausten tuoma työn ylikuormittavuus vaikuttaa opettajien jaksamiseen.

Työuupumus on pitkään jatkuneen stressin lopputulemana kehittyvä elimistön ja psyykeen häiriötila, johon kuuluu uupumusasteinen väsymys, heikentynyt ammatillinen itsetunto sekä kyynistynyt asenne työtä kohtaan. Itsessään työuupumusta ei luokitella sairaudeksi, mutta riski sairastua muun muassa unihäiriöihin, masennukseen, päihdeongelmiin tai stressiperäisiin somaattisiin sairauksiin kasvaa työuupumuksen myötä. Työuupumuksen on todettu myös lisäävän tapaturmien ja työkyvyttömyyden riskiä. (Ahola ym. 2018; Farber 1991.)

Työuupumus etenee prosessin omaisesti, jolloin työntekijän henkiset voimavarat kuluvat hiljalleen. Tämä tulee esille erityisesti kolmen vaiheen kautta, missä uupumusasteinen väsymys, alentunut ammatillinen itsetunto sekä kyynisyys lisääntyvät. Lisäksi uupuneella esiintyy tavallisesti myös mittavissa määrin yleisiä stressioireita. Kokonaisvaltainen ja yleistynyt väsymys kasaantuu pitkään jatkuneesta, mutta silti tuloksettomasta yrittämisestä, johon vaikuttaa myös vajaat toimintaedellytykset. Vireystila ei korjaannu vapaa-ajalla tavanomaisella levolla, eikä se liity työn satunnaisiin kuormitushuippuihin. (Ahola ym. 2018; Farber 1991.)

Kyynistyminen merkitsee sitä, että henkilö epäilee oman työn merkitystä ja kokemus tehtävän asian mielekkyydestä häviää. Kyynistymisen merkitys uupumisprosessissa on puolustuskeinona toimiminen mahdottomassa tilanteessa, joka ei kuitenkaan ole tahdonalainen toiminta. Ihmissuhdetöissä kyynistyminen voi ilmetä suhteessa asiakkaisiin tietynlaisena automatisoituneena automaattisena suhtautumisena, kun taas toisenlaisissa töissä se ilmenee lähinnä suhtautumisena työn merkitykseen. (Ahola ym. 2018.)

Ammatillinen itsetunto merkitsee sitä, että henkilö tuntee pystyvänsä työhönsä. Aikaansaamisen ja pystyvyyden kokemukset vähenevät työuupumuksen edetessä eteenpäin. Aikaansaamisen kokemukset huononevat suhteessa omaan aiempaan kokemukseen ja muiden suoritukseen verrattuna. (Ahola ym. 2018.)

Työuupumuksen ehkäisyä edistetään työpaikoilla parhaiten pitämällä huolen työolosuhteiden säännöllisestä arvioinnista sekä jatkuvasta eteenpäin kehittämisestä. Myös epäkohtien puheeksi ottaminen tulee olla osana työhyvinvoinnin edistämistä. On

suositeltu, että työnantajat suunnittelevat yhteistoiminnassa työkykyä tukevia toimintamalleja esimerkiksi varhaisen tuen malliin kirjoitetaan ylös hälytysmerkit, joihin puututaan sekä toimintatapa oireilun esiintyessä. (Ahola ym. 2018.)

2.5 Elämäntilanteeseen liittyvät reaktiiviset häiriöt

Elämäntilanteisiin liittyvillä sopeutumishäiriöillä tai reaktiivisilla häiriöillä (ICD-10-diagnosikoodi F43.2) tarkoitetaan psyykkistä tilaa, jossa sen hetkisten elämäntapahtumien katsotaan olevan keskeisin syy henkilön oireiluun. Oireiden ei katsota olevan ominaisuuksiltaan vakava-asteisia, mutta voivat rasittavan elämäntilanteen jatkuessa olla pitkäaikaisia. Oireet lievittyvät tavallisesti suhteellisen nopeasti ja viimeistään puolen vuoden kuluessa sen jälkeen, kun psyykkisesti kuormittava elämäntilanne on korjaantunut. (Huttunen, 2018.)

Oireiltaan elämäntilanteeseen liittyvät psyykkiset häiriöt ovat monimuotoisia. Joskus oirekuvaa hallitsee masentuneisuus, toisinaan ahdistuneisuus, joskus erilaiset käytösongelmat ja välillä erilaiset tunnereaktiot tai impulsiivisuus. Oireilua tuottavat elämäntilanteet voivat myös olla luonteiltaan hyvin erilaisia. Parisuhdeongelmat, läheisen kuolema, taloudelliset vaikeudet, muutto, onnettomuudet, eläköityminen, sairastuminen ja työttömyys ovat esimerkkejä tämän kaltaisista psyykkisesti kuluttavista tai traumaattisista tapahtumista. (Huttunen, 2018.)

3. OPETTAJAN TYÖSSÄJAKSAMINEN

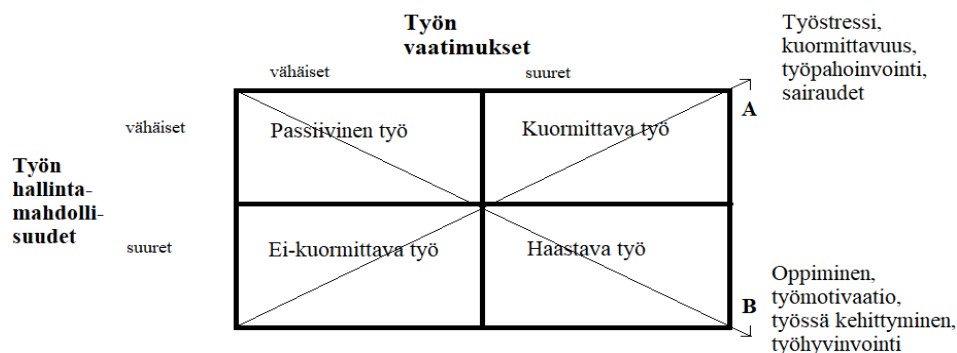
Opettajan ammattia voidaan luonnehtia työksi, jonka ammatinharjoittaja hoitaa oman ammatillisen opetus- ja kasvatusnäkemyksensä kautta. Opettajaa ei nähdä vain oppilaidensa elinikäisen oppimisen valmiuksien tukijana. Ennemmin on nähty, että muuttuvassa yhteiskunnassa myös opettajan yhteiskunnallinen vastuu oppilaista on kasvamassa. Koulut ja opettajat tahdotaan nähdä yhdenlaisina syrjäytymistä ehkäisevinä tekijöinä sekä oppilaan elämän turvallisuustekijöinä. Eriarvoisuuden lisääntyessä koulun ja opettajien rooli lasten syrjäytymisen ehkäisemisessä kasvaa. Näin olen koulun ja opettajien asema on muodostumassa keskeisemmäksi, mikä asettaa lisääntyvää painetta koulun, opettajien ja opettajankoulutuksen aseman tulkintaan yhteiskunnassa. (Kiviniemi 2000.)

Stressi viittaa valmiuksien ja vaatimusten välillä olevaan ristiriitaan. Opettajan työhön kohdistuu vaatimuksia yhteiskunnan, työyhteisön sekä opettajan itsensä taholta. Työ on suurelta osin itsenäistä ja persoonallista työtettä suvaitsevaa, joten opettajan asettamat vaatimukset hänelle itselleen ovat merkittävässä asemassa. (Hakonen 1999, 27-30.) Opettajan työssä stressaavia osatekijöitä on tarkasteltu paljon, mutta tekijöiden sidoksia opettajuuteen ei ole välttämättä havaittu. Monissa tutkimuksissa tarkastellaan oppilaiden käyttäytymistä, koulun ihmissuhteita, työn määrää ja kiirettä. Työn laadullisiin puoliin liittyen etenkin oppilassuhteet ja työssä saatava palaute ovat keskeisessä asemassa. (Hakonen 1999.) Salon ja Kinnusen tutkimuksen (1993) mukaan opettajan työn suurimmat stressitekijät liittyivät työn sisältöön, määrään ja ihmisten välisiin suhteisiin. Koulun johtajia tarkastelevassa tutkimuksessa painottuivat työn määrä sekä työyhteisön ihmissuhteet. (Hakonen 1999, 30). Vaikka ongelmat monissa tutkimuksissa liittyvätkin oppilassuhteisiin, aikuisten osapuolten välisten konfliktien merkitystä ei silti voida väheksyä. Etenkin toisistaan eroavat mielipiteet toisten opettajien tai oppilaiden huoltajien kanssa olivat merkittävässä asemassa kokonaisrasituksen kanssa. Konfliktien aiheuttaman stressin lisäksi ne heikentävät opettajien resursseja selviytyä stressistä, jolloin jaksamisen kannalta keskeiset tekijät heikkenevät. (Hakonen 1999, 33.)

3.1 Kokonaiskuormitus

Opetustyö on stressaavaa ja arviolta noin kaksikymmentä prosenttia kaikista yhdysvaltalaisista opettajista on jossain vaiheessa työuransa aikana palanut loppuun. Vertailussa muiden alojen kanssa opettajat osoittivat korkeamman tason uupumusta ja kyynistymistä, mitkä ovat työuupumuksen keskeisimmät oireet (Farber, 1991). Suomessa työuupumukseen sairastuneiden opettajien määrä on korkein verrattuna muiden sosiaali- ja hoitoalan ammattialojen sairastuneisiin (Kalimo & Hakanen 2000). On kuitenkin huomioitava, ettei suurin osa opettajista kärsi ahdistuksesta, stressistä, motivaation puutteesta tai työuupumuksesta (Farber 1984).

Karasekin malli (1979) työpaikkojen stressinhallinnasta on kehitetty ja testattu kansallisten kyselytietojen perusteella Ruotsissa sekä Yhdysvalloissa. Malli ennustaa, että henkinen rasitus johtuu työvaatimusten ja työhön kuuluvien päätösten välisestä yhteydestä. Karasekin mallista voidaan havaita, miten negatiivinen tai positiivinen psyykinen hyvinvointi ei johdu yksittäisistä työympäristön tekijöistä, vaan on seurausta sekä työntekoon liittyvien hallintamahdollisuuksien että työn psyykkisten vaatimusten yhteisvaikutuksesta. (Kuvio 1.) Työn psyykkiset vaatimukset merkitsevät työn määrällisiä vaatimuksia, esimerkiksi työn määrällistä ylikuormitusta tai aikapaineita, kun taas laadulliset vaatimukset tarkoittavat työssä esiintyviä ristiriitaisia vaatimuksia. Työn hallinta tarkoittaa puolestaan työntekijän mahdollisuuksia hallita tehtäviensä ja työssä käytettäviä työtapoja.



KUVIO 1. Karasekin työn vaatimukset – työn hallinta -mukaileva malli (Karasek 1979, 288)

Jokaisesta työympäristöstä voidaan erottaa kaksi muuttujaa, työn hallinta ja työn vaatimukset, jotka on sisällytetty Karasekin malliin. Näiden muuttujien perusteella työympäristö voidaan erotella neljään eri ryhmään: haastavaan työhön, kuormittavaan työhön, ei-kuormittavaan työhön sekä passiiviseen työhön. (Kuvio 1.) Malliin on sisällytetty myös kaksi olettamusta: A-nuoli kuvastaa työntekijän henkisen kuormittumisen lisääntymistä työn vaatimuksien lisääntyessä. B-nuoli puolestaan kuvastaa työntekijän kompetenssin sekä oppimismahdollisuuksien lisääntymisen hallintamahdollisuuksien kasvaessa. (Karasek 1979, 288.)

A-nuolen mukaan kuormittava työ syntyy työn korkean vaatimustason sekä vähäisten hallintamahdollisuuksien muodostamana. Tämänkaltainen työympäristö muodostaa työntekijälle mittavaa henkistä kuormittavuutta sekä altistaa stressiperäisille sairauksille. Vastakohtana kuormittavalle työlle toimii ei-kuormittava työ, joka koostuu työn matalasta vaatimustasosta sekä korkeista hallintamahdollisuuksista. Stressioireita ei-kuormittavassa työssä työskentelevillä ilmenee keskimääräistä vähemmän. (Karasek 1979, 288.)

B-nuolen aktiivisen oppimisen olettamuksen mukaan työ voi olla passiivista tai haastavaa. Haastavan työn merkkeinä toimii suuret työn vaatimukset ja suuret hallintamahdollisuudet. Tällöin työntekijän ponnistelut ja mahdollisuudet vaikuttaa työnsä sisältöön kasvavat sopusuhtaiset. Haastavan työn vastakohtana toimii passiivinen työ, jossa työn vaatimustaso koetaan mataliksi, mutta samoin työn sisällön hallintamahdollisuudet koetaan myös heikoiksi. Passiivinen työ ei motivoi ihmistä, sillä työntekijän ei tällöin tarvitse käyttää omaa kompetenssiaan, jonka vuoksi työmotivaatio heikkenee eikä työssä kehitystä tapahdu. (Karasek 1979, 288.)

3.2 Työnohjaus

Kasvatusalalla psykologinen työnohjaus tarkoittaa säännöllisesti kokoontuvaa ryhmää, jota ohjaa asiantuntijatehtävissä toimiva henkilö. Ryhmä tekee yhdessä ohjaajan kanssa

yksityiskohtaisen sopimuksen, joka määrää, kuinka usein ryhmä kokoontuu ja sen, mikä on keskustelujen ydinsisältö, eli minkälaista osaamista työnohjauksessa ajatellaan kehitettävän. Osanottajat päättävät jokaisessa työnohjaustilanteessa, mistä työnohjauksen ydinsisältöön liittyvästä asiasta tai aiheesta he haluavat keskustella. (Hylander 2016, 315.) Alun perin työnohjauksen käsite on peräisin Amerikasta, jolloin tarkoituksena oli sosiaali- ja seurakuntatyön tukeminen. Viime vuosikymmeninä työnohjauksen käsite on levinnyt kaikille ammattialoille, joissa tehtävänä on auttaa, opettaa ja kasvattaa. Kun työnohjauksen avulla on tarkoituksena vaikuttaa työntekijöiden kokonaisvaltaiseen kehitykseen ja tätä kautta työtaidon, -valmiuksien ja -motivaation sekä viihtyvyyden lisääntymiseen, sitä pidetään yhtenä henkisen työsuojelun ennaltaehkäisevänä muotona. (Sava 1987, 10-11.)

Työnohjauksessa käsitellään ohjattavan ammattitaidon ja persoonallisuuden vaikutusta työhön sekä yhteistyötaitoja ja kykyä liittyä työyhteisöönsä. Ammatillinen kasvu on saadun tiedon integroitumista persoonallisuuteen. Työnohjauksessa voidaan myös lisätä ja tuottaa hyvin käytännöllistä ja normatiivista tietoa. Ammatillinen kasvu on jatkuvasti sidoksissa persoonallisuuden kasvuun. Esimerkiksi, kun opettajan työssä kohteena toimivat toiset ihmiset, toimii opettajan yhtenä vaikuttavimpana työvälineenä tämän persoonallisuus ja näin esimerkiksi yksityiset asiat saattavat vaikuttaa työssä esiintyviin ongelmiin. (Sava 1987, 13.)

3.3 Jaksamista ylläpitävät tekijät

Työkyvyn kehittämisestä on viimeisten vuosien aikana siirrytty työhyvinvoinnin kehittämiseen ja myönteisten voimavarojen korostamiseen. Manka ja Manka (2016) erittävät kirjoituksessaan Martin Seligmanin, joka on jo 1990-luvulla siirtänyt tutkimuksiansa näkökulman masennuksesta ja opitusta avuttomuudesta voimavaratekijöihin, erityisesti onnellisuuden aikaansaamiseen sekä positiivisen ajattelutavan oppimisen ehtoihin. Seligmanin mukaan onnellisuutta voidaan tukea tunnistamalla ja hyödyntämällä ihmisissä jo olemassa olevia tunnusomaisia vahvuuksia ja luonteenpiirteitä, kuten itsenäisyyttä, ystävällisyyttä, huumoria, anteliaisuutta ja optimismia. Kun henkilö kiinnittää jatkuvasti huomioita omiin voimavaroihin, rakentaa hän samalla luonnollista puskuria vastoinkäymisiä ja negatiivisia tunteiden kokemuksia varten. (Manka & Manka 2016.)

Työpsykologiassakin on alettu kiinnittämään erityisesti huomiota työn voimavaratekijöihin. Tyytyväisyys ja sitoutuminen työhön ovat olleet keskeisiä tutkimuksen kohteita, sillä pelkällä kuuliaisuudella ja ahkeruudella ei tulevaisuuden työelämässä pärjää, vaan ratkaiseviksi tekijöiksi muodostuvat aloitteellisuus, innostuneisuus ja luovuus. Hyvinvointia on mahdollista edistää lisäämällä toimenpiteitä työn voimavarojen kehittämiseksi, ja pahoinvointia puolestaan ehkäistään pitämällä työn vaatimukset kohtuullisina. Voimavarat ovat jokaisella työntekijällä yksilöllisiä, mutta yhteisöllisiä (vuorovaikutuksellisia) ja rakenteellisia (organisatorisia) voimavaroja on myös olemassa. Voimavarat ovat tilanneriippuvaisia ja niitä voi mahdollisuuksien mukaan muokata. (Manka & Manka 2016.)

3.4 Työyhteisön ja esimiehen merkitys

Työyhteisöllä tarkoitetaan ihmisten muodostamaa ryhmää, jossa ihmiset toimivat tavoitteellisesti yhdessä ja työskentelevät toistensa kanssa tietyissä toiminnoissa. Työyhteisö sisältää sosiaalisen organisaation velvolluuksineen ja oikeuksineen. Työyhteisön toimintakykyyn vaikuttaa palautejärjestelmien toimivuus, tavoitteiden selkeys, työn sisältö ja organisointi sekä yhteisön sisäinen vuorovaikutusympäristö. Koulun toiminnan tavoitteet ovat abstrakteja sekä toisinaan ristiriitaisiakin, jolloin tavoitteiden saavuttaminen voi olla vaikeasti mitattavissa. (Vuohijoki 2006, 67.) Kollegiaalisuuden määritelmänä voidaan pitää korkean ammattikoulutuksen saaneiden ammattihenkilöiden yhteisöllisyyttä. Henkilöiden yhteisöllisyys tukee ammattihenkilöä tämän ammatillisten tavoitteiden saavuttamisessa. Kollegiaalisuus nähdään myös eri ammattihenkilöiden yhteisöllisyydeksi heidän tavoitellessaan samaa lopputulemaa. (Pälve 2016.) Kollegiaalisuus on edellytys oppivalle organisaatiolle (Vuohijoki 2006, 80). Vuohijoki esittää kirjoituksessaan (2006, 80) tutkimustuloksia, joiden mukaan työuupumuksen on todettu olevan yhteydessä vähäiseen sosiaaliseen tukeen, etenkin jos kyseessä on koulun hallinto, esimies tai työtoverit. Vuonna 2003 tehdyn Työ ja terveys Suomessa -tutkimuksen mukaan noin 60% vastaajista oli kokenut saavansa esimiestason tukea työssään erittäin paljon tai melko paljon. Esimiestason tuen puutetta kokivat etenkin koulutuksen kentällä työskentelevät. (Vuohijoki 2006, 80.)

Hyvinvoiva työyhteisö pitää sisällään yhdenmukaisen käsityksen työtehtävistä ja tavoitteista. Työyhteisössä vallitsee oikeudenmukainen ja selkeä työnjako. Tämän lisäksi jokaisella on oikeus vaikuttaa tehtäviin päätöksiin ja yhteisön tiedonjakaminen on joustavaa. Hyvässä työyhteisössä työntekijöillä on mahdollisuus saada tukea vaikeissa työtehtävissä ja -tilanteissa. Työntekijän sekä esimiehen suhteet ovat avoimet ja kaikesta työhön liittyvästä voidaan keskustella. (Vuohijoki 2006, 67.) Kriittisyys sekä vaatimukset koulua kohtaan ovat lisääntyneet. Asiakasnäkökulman tuominen koulun käytäntöihin ja mahdollisuus tehdä koulukohtaisia päätöksiä ovat asettaneet koululle yksilöllisiä vaatimuksia. Vanhempien suhtautuminen kouluun vaihtelee voimakkaastikin ja siinä missä toiset vanhemmat osallistuvat mielellään runsaasti koulun toimintaan, on toisten vanhempien asenne koulua kohtaan vetäytyvä, jopa aggressiivinen. (Vuohijoki 2006, 68; Mustonen 2003, 39.) Kouluun kohdistuvien vaatimusten ja kriittisyyden lisääntyminen asettavat työyhteisöille oman paineensa (Vuohijoki 2006, 68).

Työyhteisön hyvinvoinnista huolehtiminen on koko työyhteisön yhteinen tavoite sekä tehtävä, jossa työnantajan tuki sekä panostaminen ovat merkittävässä roolissa. Hyvä johtaminen ja oikeanlainen esimiestyö muodostavat perustan työhyvinvointia tukeville toimille. Työ ja terveys Suomessa -tutkimuksessa esimiestyötä on arvioitu esimiesten tarjoamalla tuen ja avun sekä positiivisen palautteen antamisen kautta. Tulokset osoittavat, että esimiestyön laatu on parantunut vuosituhaten alun jälkeen. Vuoden 2012 Työ ja terveys Suomessa tutkimukseen osallistuneista kaksi kolmesta kertoi saavansa melko paljon tukea esimieheltään tarvittaessa. (Puttonen & Hasu & Pahkin 2016, 13.)

4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa tarkastellaan tälle tutkimukselle asetettuja tutkimustehtäviä sekä tutkimuksen tarkoitusta. Luvussa perehdytään myös fenomenografiseen tutkimukseen sekä teemahaastattelun taustateoriaan. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien taustatiedot on koottu aineiston keruun yhteydessä esitettävään taulukkoon (*taulukko 2*). Luvussa esitellään myös sisällön analyysiin liittyviä tausta-ajatuksia sekä -teoriaa.

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten vanhempien tunnepurkaukset näkyvät kodin ja koulun välisessä vuorovaikutuksessa ja miten tämä vaikuttaa opettajan työn kokonaiskuormitukseen. Kodin ja koulun välinen yhteistyö nimetään keskeiseksi lapsen koulupolkua tukevaksi tekijäksi (Orell 2020, 16). Keskeisimpänä työvälineenä yhteistyössä ja kommunikoinnissa toimii erinäiset viestintäpalvelimet, joista yleisimmin suomalaisessa koulussa käytössä on Wilma. Tämän lisäksi tarvittaessa järjestetään vanhempaintapaamisia sekä kasvatuskeskusteluja tilanteen niin vaatiessa. Tässä haastattelututkimuksessa pyritään siis selvittämään sitä, miten opettajat kokevat vanhempien tunnepurkausten näkyvän kodin ja koulun välisessä vuorovaikutuksessa ja miten vanhempien tunnepurkaukset vaikuttavat opettajan työn kokonaiskuormitukseen. Tämän lisäksi tutkimuksessa on kiinnostuttu myös siitä, millaisiksi opettajat kokevat omat mahdollisuutensa rajata vanhempien vaikutusta omaan työhönsä ja mitkä asiat opettajat kokevat edesauttavan heidän jaksamistaan kuormittavissa tilanteissa.

- 1) Miten opettajat kokevat huoltajien tunnepurkausten näkyvän kodin ja koulun välisessä yhteistyössä?
- 2) Miten opettajat kokevat kodin ja koulun välisen haastavan yhteistyön vaikuttavan opettajan työn kokonaiskuormitukseen?
- 3) Miten opettajat kokevat pystyvänsä säätelämään jaksamistaan kodin ja koulun välisen yhteistyön tuomissa kuormittavissa tilanteissa?

Tässä tutkimuksessa ei ole tarkoitus pyrkiä löytämään ehdottomia vastauksia siihen, miten eri viroissa toimivat opettajat kokevat huoltajien tunnepurkausten vaikuttavan opettajan työn kokonaiskuormaan. Tutkimus on rajattu koskemaan kodin ja koulun välistä haastavaa yhteistyötä opettajien näkökulmasta ja kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat kasvatusalan ammattilaisia.

4.2 Laadullinen tutkimus

Laadullisen tutkimuksen voi laajimmillaan ymmärtää aineiston muodon kuvaamiseksi, jossa aineistoa ei kuvata numeroin tai tilastoin. Laadullisen tutkimuksen aineistoon voi käyttää myös määrälliselle tutkimukselle ominaisia aineiston lukutapoja. Laadullista tutkimusta, on käytetty tutkimusotteena pitkälti silloin, kun määrällisellä otteella ei pystytä kyllin hyvin ilmentämään tehdyn tutkimuksen tuloksia. Verrattaessa kvantitatiiviseen tutkimukseen, kvalitatiivisen tutkimuksen tunnuspiirteiksi voidaan mainita: omanlainen aineistonkeruumenetelmä, tutkittavien näkökulman huomioon ottaminen, harkinnanvarainen ja teorettinen otanta, aineiston laadullisinduktiivinen analyysin (aineistolähtöisyys, teorian rakentaminen aineistosta käsin), hypoteesittomuus, tutkimuksen tyyli ja tulosten esittelytapa, tutkijan aseman sekä narratiivisuus. (Eskola & Suoranta 1998.)

4.3 Tutkimussuuntauksena fenomenografia

Kasvatustieteessä yhdeksi käytetyimmäksi laadullisen tutkimuksen analyysitavaksi on noussut fenomenografia, jonka tutkimuskohteeksi valikoituvat erilaiset arkipäiväiset ilmiöt sekä asiat, joiden taustakäsityksiä ja erilaisia ymmärtämisen tapoja pyritään kartoittamaan. Fenomenografia on laadullinen tutkimussuuntaus, jonka tavoitteena on hahmottaa ihmisten erilaiset käsitykset ilmiöistä. Tarkoituksena on analysoida, kuvailla ja ymmärtää erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä sekä käsitysten keskinäisistä yhteyksistä. Menetelmän tavoitteena on kartoittaa tulosavaruus, joka kattaa tutkittavasta ilmiöstä kaikki erilaiset ajattelu- ja käsitystavat. (Huusko & Paloniemi 2006.) Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on kartoittaa opettajien kokemuksia ja käsityksiä siitä, miten

kodin ja koulun yhteistyössä ilmenevät huoltajien tunnepurkaukset vaikuttavat opettajien työn kokonaisuutenaan.

Fenomenografiassa hyödynnetään kirjalliseen muotoon muokattuja aineistoja. Kirjalliseen muotoon muokatuiksi aineistoiksi soveltuu erilaiset teema-, yksilö- tai ryhmähaastattelut, kirjoitelmat, dokumentit tai kyselyt. Näiden lisäksi aineistona voidaan myös hyödyntää erilaiset piirroksiset tai havainnointiaineistot. Tämän tutkimuksen haastatteluaineistot kirjoitettiin puhtaaksi, jonka jälkeen aineistoa pystyttiin käsittelemään. Keskeisin tekijä aineistonkeruutavassa on kysymysten avoin asettelu, jotta vastauksista voidaan todella nähdä tutkittavan omat kokemukset ja näkemykset. (Huusko & Paloniemi 2006.) Fenomenografinen analyysi aloitetaan aineistolähtöisesti, eikä teoriaa käytetä luokittelurunkona tai teoriasta johdettujen olettamusten perustana. Tulkinta kehittyy vuorovaikutuksessa aineiston kanssa, ja aineisto toimii kategorisoinnin pohjana. Keskustelua aikaisempien tutkimusten ja teorian kanssa on mukana tulkinnallisten kategorioiden muodostumisessa. Analyysi etenee vaiheittain, jossa tulkinta ja merkityksen etsiminen tapahtuvat samanaikaisesti monella eri tasolla. Jokaisella analyysin vaiheella on oma tarkoituksensa ja vaikutuksensa niitä seuraaviin vaiheisiin, ja empiiristä aineistoa käsitelläänkin tästä syystä kokonaisuutena. Analyysin tarkoituksena on löytää rakenteellisia eroja, jotka selittävät käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Näiden erojen perusteella muodostetaan erilaisia käsitteellisiä kuvauskategorioita, jotka ilmentävät erilaisia tapoja käsittää tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä. (Huusko & Paloniemi 2006.) Kodin ja koulun haastavaa yhteistyötä ei juurikaan ole tutkittu, joten valmista teoriaa, jonka pohjalta analyysi voitaisiin tehdä, ei ole. Tämän vuoksi tämä tutkimus on pitkälti fenomenografinen, sillä tulkinta muodostuu kerätyn aineiston pohjalta.

4.4 Aineiston keruu

Tässä tutkimuksessa käytettiin laadullista tutkimusmenetelmää, joka määrittää pitkälti myös aineistonkeruun tavan. Varsinkin suomalaisessa tutkimuksessa yleisin aineistonkeruutapa laadullisessa tutkimuksessa on erilaiset haastattelut. Haastattelulla tavoitellaan selvyyttä siitä, mitä tutkittava henkilö ajattelee tutkittavista aiheista. Haastattelu on ennalta määrättyjen kysymysten myötä etenevää keskustelua, joka

tapahtuu tutkijan aloitteesta. Haastattelun perusajatus on hyvin yksinkertainen: tutkija haluaa selvittää jotain ihmisestä ja tämän ajatuksista tai kokemuksista, joten tämä kysyy asiasta ihmiseltä. Tämä ei tosin tarkoita vain kysymys – vastaus tyyppistä tilannetta, vaan haastattelutyö on muuntunut aikojen saatossa yhä enemmän ja enemmän keskustelunomaiseen tyyliin. Haastattelu on vuorovaikutustilanne. Tämä siis tarkoittaa sitä, että jokainen haastattelutilanteessa läsnä oleva henkilö vaikuttaa toiseen henkilöön. Haastattelulle ominaisiksi piirteiksi voidaan nimetä ennalta suunnittelun, haastattelijan ylläpitämän keskustelun, sekä luottamuksellisen ilmapiirin, jolloin haastateltava tietää antamiensa vastausten olevan luottamuksellisia. (Eskola & Suoranta 1998.) Tämän tutkimuksen haastattelut järjestettiin siten, että haastattelutilanteessa olivat läsnä vain informantti sekä haastattelija.

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla tutkimuskohteita puolistrukturoidun haastattelurungon avulla. Puolistrukturoitu haastattelurunko muodostetaan siten, että tutkittavasta aiheesta löytyvien aikaisempien tutkimusten ja tiedon perusteella valitaan keskeisimmät teemat ja ilmiöt, joiden arvellaan mittaavan tutkittavaa ilmiötä parhaiten (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Tässä tutkielmassa perehdyttiin aikaisempaan tutkimukseen ja teoretietoon kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä ja sen pohjalta laadittiin puolistrukturoitu haastattelurunko. Haastattelurungolla pyrittiin kartoittamaan opettajien käsityksiä ja kokemuksia huoltajien tunnepurkausten vaikutuksista opettajan työn kokonaisuormittavuuteen sekä sitä, mitkä asiat opettaja kokee helpottaviksi tekijöiksi kuormittavissa tilanteissa. Haastattelu toteutettiin puolistrukturoidulla haastattelututkimuksella ja kohdejoukkona toimivat alakoulun luokanopettajat, rehtorit sekä laaja-alaiset erityisopettajat, jotta mahdollisimman kattava kuva eri virkatehtävissä toimivien henkilöiden kokemuksista voitiin kartoittaa. Tämän tutkielman aiheen kannalta haastattelu katsottiin tehokkaimmaksi tavaksi selvittää tutkittavaa ilmiötä. Puolistrukturoitu haastattelurunko ohjaa keskustelua teoretiedon pohjalta laadittujen kysymysten avulla ja toimii punaisena lankana, mutta haastateltava saa vapaasti tuoda omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan esille haastattelun aikana (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Tutkija pääsee näin lähemmäs sitä, miten haastateltava itse kokee tutkittavan ilmiön.

Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on tutkia opettajien kokemuksia kodin ja koulun välisen yhteistyön aiheuttamasta lisäkuormituksesta heidän työhönsä. Näkökulmana on etenkin huoltajien tunnepurkausten näkyminen kodin ja koulun välisessä yhteistyössä ja

se, miten opettajat kokevat voivansa vaikuttaa tämän kaltaisen kuormituksen määrään sekä laatuun. Tarkoituksena on haastatella yhdeksää opettajaa, jotka olisivat lähtökohtaisesti erilaisia opettajia (rehtoreita, luokanopettajia sekä erityisopettajia), jotta vertailua ammattiryhmien välillä voitaisiin tehdä.

Haastateltava	Vuodet virassa	Koodinimi
Rehtori 1	35 vuotta	R1
Rehtori 2	2.vuosi	R2
Rehtori 3	rehtorina 5 vuotta, vararehtorina 8 vuotta	R3
Erityisopettaja1	1.vuosi peruskoulussa, toiminut lastentarhan erityisopettajana useamman vuoden	Eo1
Erityisopettaja 2	32 vuotta	Eo2
Erityisopettaja 3	n. 40 vuotta	Eo3
Luokanopettaja 1	8 vuotta	L1
Luokanopettaja 2	33 vuotta	L2
Luokanopettaja 3	30 vuotta	L3

Taulukko 2: Haastateltavien taustatiedot

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty aikavälillä toukokuu 2020 – syyskuu 2020, jolloin maailmanlaajuinen koronaviruspandemia vaikutti voimakkaasti suomalaisessa koulujärjestelmässä. Joulukuussa 2019 Kiinassa todettiin keuhkokuumetapauksia, joiden aiheuttajaksi katsottiin uusi tuntematon koronavirus, SARS-CoV-2. Uusi koronavirus nimettiin sen sukulaisviruksen, SARS-koronaviruksen mukaisesti. Tämän uuden koronavirusen aiheuttamaa virusinfektiota kutsutaan nimellä COVID-19, joka tulee sanoista *corona*, *virus* ja *disease*. Koronavirukset ovat laaja joukko viruksia, joita on todettu sekä ihmisillä että eläimillä. Nämä virustaudit aiheuttavat yleisimmin lievän hengitystieinfektion. (THL 2020.) Koronavirusepidemian todettiin levinneen Suomeen maaliskuun 2020 alkupuolella, jolloin Suomessa aloitettiin laajat rajoittamistoimet virustartuntojen leviämisen hillitsemiseksi. Tämä tarkoitti perusopetuksen osalta sitä, että peruskouluissa siirryttiin 18.3.2020 etäopetukseen. Etäopetus jatkui aina 14. huhtikuuta

asti. (Yle 2020.) Pandemian vaikutukset opettajien vastauksiin otetaan huomioon tulosten tulkinnassa.

4.5 Sisällön analyysi

Perinteisin analyysimenetelmä on sisällönanalyysi. Sisällönanalyysia voidaan pitää yksittäisen metodin lisäksi myös tietynlaisena teoreettisena kehyksenä, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Tämän vuoksi voidaan todeta, että monet eri nimillä kulkevat laadullisen tutkimuksen analyysitavat perustuvat pohjimmiltaan sisällönanalyysiin, jos sisällönanalyysillä käsitetään kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysia väljänä teoreettisena kehyksenä. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Tässä tutkimuksessa kerättyä aineistoa analysoidaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Aineistolähtöisessä analyysissä tarkoituksena on pyrkiä luomaan tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Siinä analyysiyksiköt valitaan aineistosta tehtävänasettelun ja tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti. Keskeisin näkökulma on siinä, ettei analyysiyksiköt ole etukäteen sovittuja. Tutkimuksessa julkilausutut metodologiset sitoumukset ohjaavat analyysia. Aikaisemmalla tiedolla, havainnoilla tai teorialla ei tulisi olla mitään tekemistä analyysin toteutuksen tai tulosten kanssa, sillä analyysin oletetaan olevan aineistolähtöinen. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Aineistolähtöisen analyysin toteutus on yksinkertaisimmillaan sitä, että kerätty aineisto pelkistetään, jonka jälkeen tutkimustehtävät määrittävät sen, mistä asioista ollaan kiinnostuneita. Kiinnostavien ilmiöiden tunnistuksen jälkeen kyseistä asiaa ilmaisevat lauseet pelkistetään yksittäisiksi ilmauksiksi. Analyysi jatkuu yksittäisten lauseiden kategorisoinnilla ja jokaiselle omalle kategorialle annetaan nimi. Kategorioiden muodostaminen ja nimeäminen on analyysin kriittisin vaihe, jolloin tutkija päättää, millä perusteilla mikäkin lause on jaoteltu tiettyyn kategoriaan. Analyysia jatketaan liittämällä samansisältöisiä alakategorioita keskenään ja muodostamalla niistä yläkategorioita. Yläkategorioista voidaan muodostaa vielä edelleen pääkategorioita aineiston koosta riippuen. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tämän tutkimuksen analyysi lähti liikkeelle haastatteluiden huolellisella litteroimisella. Tämän jälkeen jokainen haastattelu käytiin sitaatti kerrallaan läpi ja tarkoituksena oli löytää samoihin teemoihin soveltuvia mainintoja. Näin muodostettiin haastattelun yläkategoriat, joiden sisällä maininnat ja

sitaatit eriteltiin vielä pienempiin alakategorioihin merkityssuhteiden mukaan. Merkittävimmät alakategoriat muodostuivat maininnoista, jotka esiintyivät useimpien opettajien haastatteluissa. Tämän tutkimuksen analyysin vaiheita avataan lisää tutkimuksen tuloksissa.

5. TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen tuloksia. Tulokset on analysoitu siten, että jokaisen yläkategoriaan kuuluvan alakategorian jälkeen sulkuihin on merkattu montako kertaa kyseisen alakategorian sitaatti on mainittu, eli kuinka monta mainintaa haastatteluissa ilmeni kyseisestä ilmiöstä. Analyysiä tehdessä on huomioitu se, ettei saman opettajan haastatteluissa esiintynyttä toistoa huomioida erillisinä mainintoina, vaan johtoajatuksen ollessa sama, on ne laskettu yhdeksi maininnaksi. Samalta opettajalta on kuitenkin voinut tulla useampi saman alakategorian maininta, jos ajatus niiden takana on poikennut aikaisemmasta maininnasta merkittäväällä tavalla. Eniten mainintoja saanut alakategoria esitellään ensimmäiseksi ja tämän jälkeen suuruusjärjestyksessä muut alakategoriat. Kappaleiden jälkeiset sitaatit ilmaisevat suurimman alakategorian luonnetta. Jokaisen alaluvun alussa on kuvio, johon on koottu pääkategoriat yläkategorioineen (*kuviot 2-4*). Tutkimuksen analyysin tulosavaruudet löytyvät liitteistä (*liitteet 3-6*).

5.1 Huoltajien tunnepurkausten ilmeneminen kodin ja koulun yhteistyössä

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysitaulukot muodostettiin kahdessa eri osassa, analyysitaulukot 1a ja 1b (*liitteet 3 ja 4*), sillä jako helpottaa taulukoiden lukua. Jaon myötä myös analyysin muodostaminen oli mielekkäämpää. Muut yläkategoriat löytyvät analyysitaulukosta 1a, mutta yläkategoria *kuormittuneen vanhemman tunnistaminen* on sijoitettu omaan analyysitaulukkoonsa 1b. Kuviossa 2 näkyy kaikki yläkategoriat, jotka ovat muodostuneet pääkategorian ympärille.



Kuvio 2. Huoltajien tunnepurkausten ilmeneminen kodin ja koulun välisessä yhteistyössä opettajien kokemana, pää- ja yläkategoriat.

Yhteistyön kokeminen. Osa opettajista koki, että yhteistyö kodin ja koulu välillä on tärkeää ja usein hyvin sujuvaa (9) ja alakategoria sai eniten mainintoja haastatteluissa. Tavanomaisessa yhteistyössä opettajien kokemukset yhteistyöstä keskittyivät hyviin kokemuksiin. Perheiden ja aikuisten välinen toiminta nähtiin positiiviseksi opettajan työn voimavaraksi, jolloin sen merkitys koettiin tärkeäksi. Yhteistyöhön mainittiin vaikuttavan eri tekijöitä (2), jotka määrittivät kodin ja koulun välisen yhteistyön laatua. Koulun kulttuurilla kerrottiin olevan merkittävä rooli yhteistyön laadun kannalta etenkin siinä, toteutettiinko yhteistyötä pedagogisten keskustelujen kautta vai pyrittiinkö yhteistyö pitämään välttämättömien asiakirjojen täyttämisisä ja wilma-viesteissä. Yhteistyöhön katsottiin myös vaikuttavan kasvatusvastuun jako, jolloin opettajat kokivat itsensä virkamieheksi ja näin ollen kasvatusvastuun nähtiin kuuluvan huoltajille. Yhteistyön toimimattomuus (1) tuotiin esiin vain yhdessä haastattelussa, kun kysyttiin kodin ja koulun välisestä yhteistyön laadusta. Kyseisessä haastattelussa opettaja koki, että haastavien huoltajien määrä on viime vuosina lisääntynyt luokkien huoltajissa. Myös henkinen kuormitus (1) mainittiin samassa kysymyksessä vain kerran, jolloin mainittiin

kodin ja koulun välisen yhteistyön olevan toisinaan opettajille henkisesti haastavaa. Tällöin opettajat mielellään vetäytyvät kodin ja koulun välisestä vuorovaikutuksesta.

”Joo, siis 95% kodin ja koulun vuorovaikutus omassa työssä toteutuu just niinku sen pitääkin- -”. (L1, Yhteistyön kokeminen, yhteistyö sujuvaa ja tärkeää).

Yhteistyön väylät. Haastatteluissa kysyttiin, mitkä ovat yleisimmät väylät toteuttaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä ja puhelimen käyttö (13) mainittiin useimmiten haastatteluiden aikana. Opettajat kertoivat etenkin haastavissa tilanteissa käyttävänsä poikkeuksetta puhelinta yhteydenotossa, jotta voitaisiin välttyä mahdollisilta väärinkäsityksiltä ja konflikteilta. Puhelimessa koettiin myös saavan paremmin yhteyttä niihin huoltajiin, jotka välttelivät kodin ja koulun välistä yhteistyötä saaden näin varmistuksen huolen kantautumisesta kotiin asti. Kirjallinen viestintä (13) mainittiin myös puhelun kanssa yhtä monta kertaa, mutta kirjallisen viestin käyttötilanteeksi opettajat mainitsivat yleisen tiedottamisen. Kirjallisen viestin haasteiksi moni opettaja mainitsi etenkin Wilman negatiivisen maineen huoltajien keskuudessa, joka heijastui etenkin viesteihin vastaamattomuutena tai viestittelyssä näkyvinä ennakkoasenteina. Henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa tapahtuva yhteistyö (7) ilmeni haastatteluissa myös useaan kertaan, ja henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa tapahtuva yhteistyö keskittyi lähinnä oppilashuollollisten palavereiden, tuen päätösten sekä vanhempainiltojen ympärille. Muut väylät (2), joihin kategorisoitiin näköpuhelut ja muut etäyhteydet, nostettiin myös haastatteluissa esille, mutta niiden käytön harvinaisuus sekä vierastaminen arveltiin olevan syynä niiden käytön vähäisyydelle.

”- - jos on konfliktia tai jotain isompaa on tapahtunut niin ehdottomasti puhelin on silloin paljon toimivampi kuin viesti.” (L2, yhteistyön väylät, puhelu).

”Varmaan arkipäivässä kaikista yleisin on wilma-viestintä - -”. (R2, yhteistyön väylät kirjallinen viestintä).

Virkapuhelin. Puheluista keskusteltaessa opettajilta kysyttiin myös siitä, oliko heillä kunnan tarjoamaa työpuhelinta käytössä, jonka kautta he työssään toteuttivat kodin ja

koulun välistä yhteistyötä. Oma virkapuhelin (6) löytyi kuudelta opettajalta. Virkapuhelimen katsottiin helpottaneen yhteistyön ylläpitoa huomattavasti ja haastatteluissa mainittiinkin virkapuhelinta koskevissa keskusteluissa opettajan oman oikeusturva (5). Osalla opettajista oli työuran aikana tullut kokemuksia huoltajista, joiden toiminnan seurauksena opettajat olivat piilottaneet kaikki omat yhteystietonsa. Oman henkilökohtaisen numeron piilottaminen oli yleistä opettajien keskuudessa. Opettajissa oli myös henkilöitä, jotka käyttivät omaa henkilökohtaista numeroaan ja puhelintaan yhteistyön toteuttamisessa ja heiltä ei toistaiseksi negatiivisia kokemuksia oman puhelinnumeron väärinkäytöstä ollut. Kolmella opettajalla ei ollut virkapuhelinta (3), minkä he sanoivat vaikeuttavan yhteistyön ylläpitoa koteihin päin huomattavasti.

”- - meidän koulussa on käytössä työpuhelimet - - ”. (Eo2, virkapuhelin, on oma virkapuhelin).

Opettajan kiusaaminen tai uhkailu. Opettajilta kysyttiin siitä, ovatko he koskaan kokeneet kiusaamista huoltajien puolelta yhteistyön merkeissä. Kiusaaminen (10) mainittiin haastatteluissa eniten ja etenkin siinä merkityksessä, että opettajat olivat tulkinneet huoltajien toiminnan täyttävän kiusaamisen kriteerit. Tilanteet olivat opettajien kokemusten mukaan toisinaan menneet siihen pisteeseen, että esimiehen oli pakko puuttua kodin toimintaan ja opettajan työn kohtuuttomaan arvosteluun sekä puuttumiseen. Osa opettajista arveli, ettei kiusaaminen ollut harkittua ja tarkoituksellista, vaan tunnepurkauksissa ilmenevää huonojen vuorovaikutustaitojen aiheuttamaa oman pahan olon ja huolen kohdentamista opettajaan. Osa opettajista kertoi, miten työyhteisön jäsenestä oli otettu huoltajien silmätikku, jonka syyksi nimettiin lähes kaikki epäkohdat. Muu häiriökäyttäytyminen (4) oli alakategoria, johon luokiteltiin kaikki muut opettajien esiin tuomat ongelmakohdat huoltajien toiminnassa, mitkä häiritsivät kodin ja koulun välistä yhteistyötä etenkin opettajan toiminnan näkökulmasta. Näihin lukeutuivat muun muassa persoonallisuushäiriön piirteitä omaavia huoltajia, joiden oletettavana motiivina oli oman pahan olon purkaminen, opettajan ohittaminen ja esimiehelle jokaisen liikkeen raportointi, aluehallintovirastolle valittaminen ja opettajan perättömät syytökset. Uhkailu (1) ilmeni kiusaamista käsittelevässä kohdassa haastatteluissa vain yhden opettajan kohdalla, jolloin tilanne oli johtanut oikeustoimiin.

”Silloin ne menee asiattomiksi, jos ne kohdentuu sit siihen opettajaan ja käydään tavallaan kommentoimaan sitä opettajuutta - -”. (Eo1, opettajan kiusaaminen tai uhkailu, kiusaaminen).

Opettajan ammatillinen kasvu. Kokemustieto (5) nousi esille useasti haastatteluiden aikana. Lähes kaikki opettajat viittasivat haastatteluiden aikana kokemuksen tuomaan ammatilliseen kasvuun ja siihen, miten se vaikuttaa kodin ja koulun välisten konfliktitilanteiden käsittelyyn. Opettajat mainitsivat, miten nuorena vastavalmistuneena opettajana huoltajien antama kritiikki ja tunnepurkaukset vaikuttivat opettajan itseluottamukseen heikentävästi, mutta sittemmin kokemus on opettanut käsittelemään haastavia tilanteita paremmin. Moni opettaja totesi, että virkamiehen asemassa opettajan tulee oppia sietämään tunnepurkauksia ja suodattamaan huoltajilta saamaansa kritiikkiä. Opettajan ja vanhemman ikäero (3) katsottiin myös helpottavaksi tekijäksi kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Opettajan omat kokemukset vanhemmuudesta ja samaistuminen nuorten vanhempien kasvatushaasteisiin antoivat perspektiiviä konfliktitilanteiden ratkaisuun, ja osa opettajista totesi myös opettajan ja vanhempien välisen ikäeron tuovan opettajalle vakuuttavamman aseman kasvatuksellisissa asioissa vanhempiin nähden. Opettajan ammatillisuus (3) mainittiin myös osassa haastatteluista, jolloin opettajat totesivat ammatillisuuden olevan välttämätön tekijä opettajan työstä selviytymiseen.

”- - silloin nuorena opettajana oli hiukan vaikeampi ottaa vastaan tunnepurkauksia, koska ne meni oman ihon alle hyvin herkästi ja sitä mielti, että mistä on kyse ja miten tähän pääsee sisälle, mutta nyt vanhempana jotenkin mä ajattelen, että aina kun tulee niitä tunteenpurkauksia sieltä suunnasta, niin silloin päästään asian ytimeen - - ”. (Eo2, opettajan ammatillinen kasvu, kokemustieto).

Huoltajan rooli. Opettajilta kysyttiin, miten huoltajien käytös eroaa toisistaan, jos huoltajan sukupuoli otetaan huomioon. Äitien (7) käytös mainittiin kaikista useimmin, kun eroteltiin huoltajien käytöstä tunnepurkaustilanteissa sukupuolten näkökulmasta.

Moni opettaja totesi, että koska äidit ovat edelleen huoltajista useimmiten vastuussa koulun kanssa tehtävästä yhteistyöstä perheissä, ilmenee myös tunnepurkauksia enemmän äitien puolelta. Äitien sanottiin olevan myös sanavalmiimpia ja herkempiä reagoimaan asioihin, mitä isien. Isien (3) taas puolestaan sanottiin olevan huoltajista siinä roolissa, jossa ongelmatilanteen edetessä isän tietoisuuteen, oli vaikutukset kodin ja koulun välisessä yhteistyössä suuremmat lapsen ongelman suhteen. Isien tunnepurkauksia luonnehdittiin myös kertaluontoiseksi tyytykseksi, kun taas äitien tunnepurkauksissa asian käsittely ja viestinnän ylläpitäminen on pitkäkestoisempaa asian selvittelyä. Joidenkin opettajien mukaan huoltajan sukupuolella ei ollut väliä (2) tunnepurkausten ilmenemisen suhteen, vaan kummaltakin sukupuolelta tunnepurkaukset ilmenivät samalla tavalla. Osa opettajista taas mainitsi huoltajan koulutustaustalla (2) olevan merkitystä siinä, miten tunnepurkaukset ilmenevät ja miten niitä selvitellään. Opettajat mainitsivat tällöin korkeasti koulutettujen huoltajien olevan tietoisempia koulutusjärjestelmän tasoista ja kodin oikeuksista, jolloin konfliktitilanteet vietiin nopeammin virastojen käsiteltäväksi, mitä matalammin koulutettujen huoltajien kanssa.

”- - äidit on aktiivisempia hoitamaan asioita koulun kanssa ja voi olla, että sitä kautta sitten ne on äitejä enemmän, joilla sitten näitä (hankalia) tilanteita on tullut - -”. (L2, huoltajan rooli, äidit).

Kuormittuneen vanhemman tunnistaminen. Opettajilta kysyttiin haastatteluissa mistä piirteistä tunnistaa kuormittuneen vanhemman, ja opettajien vastauksista koottiin erillinen tulosavaruus (*liite 4*). Opettajat mainitsivat haastatteluissa eniten siitä, miten kuormittuneen huoltajan tunnisti huoltajan hyökkäävästä toiminnasta (7). Useat opettajat kertoivat, miten kuormittuminen purettiin kouluun hyökäten koulua ja koulun toimintaa vastaan. Yhteistyössä ilmenevä huoltajien kuormittuminen näkyi etenkin räjähdysherkkyytenä, jolloin huoltajat saattoivat hermostua esimerkiksi koulun tavasta ottaa koteihin yhteyttä tai yhteydenoton ajankohdasta saattoi nousta tunteet pintaan. Myös voimakkaat puolustusreaktiot olivat huoltajien puolelta yleisiä kuormittumisen yhteydessä. Etenkin viesteissä kuormittumisesta aiheuttava hyökkäävä käytös ilmeni asiattomana kielenä. Toisaalta opettajien haastatteluissa nousi esiin toinen ääripää, josta tunnisti kuormittuneen huoltajan, ja tällöin opettajat kertoivat huoltajista, joiden toiminta

oli välinpitämätöntä (3). Huoltajien kerrottiin tällöin usein vähättelevän lapsen haasteita ja ongelmia tai huoltajilla ei löytynyt aikaa tulla yhteistyöpalaveriin. Koulua välttelevä käytös oli näin ollen myös merkki kuormittuneesta huoltajasta. Huoltajien kielteinen toiminta (5) oli myös merkki siitä, että kotona aikuisten jaksaminen oli kuormittunut. Tällöin huoltajilla esiintyi paljon kieltämisreaktioita koulun toimintaa kohtaan lapsen opetuksen suhteen ja monista tukitoimista kieltäytymistä, jolloin huoltajat eivät olleet vastaanottavaisia koulun tarjoamalle tuelle.

*” - jos on hirveen kuormittunut vanhempi niin silloin ne on herkästi vähän hyökkäviä
- - ”. (Eo1, kuormittuneen vanhemman tunnistaminen, huoltajan toiminta hyökkävää).*

Huoltajan viestinnästä keskusteltaessa eniten pinnalle nousi haastatteluissa viestinnän aggressiivisuus (5). Huoltajien viestit saattoivat olla hyökkäviä, jolloin yleisvaikutelma viestistä oli aggressiivinen. Kuormittuneet vanhemmat olivat useammin niitä, jotka suoraviivaisesti kirjoittivat asiansa viestin välityksellä. Opettajat sanoivat aggressiivisuuden lisäksi kuormittuneen vanhemman olevan tunnistettavissa viestin sisältöjen negatiivissävytteisyydestä (5), jolloin huoltajat ilmaisivat viesteissään tyytymättömyyttään esimerkiksi opettajan toimintaan ja ilmaisevansa mielipiteensä herkemmin koulun johdolle. Myös epätoivon eleitä kuvailtiin viestien sisällöissä olevan silloin, kun perheessä oli paljon kuormitusta. Tällöin huoltajat olivat usein sitä mieltä, ettei koulu auttanut lasta tai perhettä tarpeeksi paljon.

Jatkuva viestiminen (4) oli myös merkki kuormittuneesta huoltajasta. Tällöin opettajat saattoivat saada yhdeltä perheeltä vuorokauden ympäri viestejä ja vastausta vaadittiin hyvin lyhyellä aikaviiveellä. Opettajat mainitsivat, että jos viestiketjuihin lähti vastaamaan, ei viestittely loppunut, vaan kuormittunut vanhempi vaati aina lisää vastauksia kuormittaen näin myös opettajaa. Kuormittuneen vanhemman tunnisti opettajien mukaan myös siitä, miten viestejä tuli huoltajilta ryppäinä, jolloin ensimmäisessä viestissä oli suoraan nähtävissä suodattamaton tunnereaktio, toisessa viestissä tuli asiallisesti muotoiltu reaktio opettajan lähettämästä alkuperäisestä viestistä ja viimeiseksi tuli anteeksipyyntö, jolloin tunnereaktio oli selvästi käsitelty ja huoltaja oli rauhoittunut alun tunnereaktion jälkeen. Viestin lähetysajankohta nousi myös haastatteluissa esille, jolloin osa opettajista mainitsi kuormittuneen huoltajan lähettävän

viestejä epätavallisiin aikoihin öisin (2). Viestin pituus (2) sanottiin myös olevan yksi merkki kiihtyneestä ja kuormittuneesta vanhemmasta. Opettajat arvelivat, että kuormittuneen vanhemman tarkoitus pitkien viestien takana oli tulla kuulluksi, jolloin samaa asiaa saatettiin käsitellä viestissä useampaan kertaan. Syyllisen etsiminen (2) oli myös havaittavissa kuormittuneen huoltajan viesteissä. Asiaton kieli (5) oli usean opettajan mukaan yleistä kuormittuneen vanhemman kanssa käytävissä viestiketjuissa. Huoltajien kuvailtiin kirjoittavan viestiin tajunnanvirtaansa säästelemättä tai suodattamatta mitään, mitä tämän mielenpäällä oli.

”- - saattaa tulla aika niinkun hyökkäävä ja vähän semmonen negatiivinen viestikin ja se yleensä tulee semmonen hyökkäys viestillä - - ”. (Eo1, huoltajan viestintä aggressiivista).

”- - jos olla jokin tyytymättömiä, esimerkiksi jonkun toimintaan tai opettajaan tai jotakin, niin sit siinä ikään kuin viestiketjussa rehtori on mukana et ”Hei tiedoksi vaan sullekin, että näin täällä menee. Emme ei ole tyytyväisiä” (R2, huoltajan viestintä negatiivissävytteistä).

”- - että viestit tulee niin kuin tajunnan virtana ilman yhtään isoa alkukirjainta, ilman yhtään välimerkkejä ja ihan tavallaan oksennuksena, että mikä vaan mielen päällä on, että aika semmoista painokelvotonta tekstiä- - ”. (L2, huoltajan viestintä, asiaton kieli).

Huoltajien taustalla olevat tunnetilat. Väsymys (3) oli opettajien haastatteluissa yleisin taustalla oleva syy, jonka opettajat arvelivat tuottavan huoltajille kuormitusta. Etenkin huoltajilla, joilla oli useampi lapsi, kerrottiin ilmenevän väsymystä ja tunnepurkauksia todennäköisemmin, kuin muilla perheillä. Huoli (2) mainittiin haastatteluissa myös, jolloin tunnepurkausten ja kuormittumisen syyksi arveltiin huoltajien kokema huoli omasta lapsestaan ja tämän pärjäämisestä koulussa, mikä aiheutti huoltajien suuret tunteet yhteistyössä. Perheen/huoltajien omat haasteet (2) ilmenivät myös osassa haastatteluissa, jolloin keskustelu keskittyi huoltajien omien tunteidenhallintaongelmien ympärille. Opettajat kertoivat myös huoltajista, joiden omat koulukokemukset saattoivat heijastua kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön pelkoina ja uhkakuvina huoltajien puolelta. Tunnepurkausten kohdentuminen (2) koulua kohtaan nousi esiin myös haastatteluissa. Tällöin opettajat kertoivat perheiden omien haasteiden – jotka eivät liittyneet kouluun

millään tavalla – kuormittavan myös huoltajia ja näin ollen kuormittuminen vain sattui purkautumaan kodin ja koulun välisessä yhteistyössä.

”- - mutta kyllä semmoinen vanhempien kuormittuminen näkyy, että varsinkin jos on monta lasta ja monella on sosiaalisen kanssakäymisen kanssa vaikeuksia, niin kyllä se näkyy, että vanhemmat on tosi väsyneitä- - ”. (Eo3, huoltajien taustalla olevat tunnetilat)

5.2 Kodin ja koulun yhteistyön vaikutus opettajan työn kokonaiskuormaan

Toisessa tutkimuskysymyksessä oltiin kiinnostuneita siitä, miten kodin ja koulun välinen yhteistyö vaikuttaa opettajan työn kokonaiskuormaan. Puolistrukturoidussa haastattelurungossa keskityttiin kysymään opettajien kokemuksia yleisen työkuorman suuruudesta ja siitä miten kodin ja koulun välinen vuorovaikutus vaikuttaa opettajien työn kokonaiskuormaan. Aineiston teemoittelusta muodostui tulosavaruus (*liite 4*), jonka pohjalta tulokset on kirjattu auki. Toisesta tutkimuskysymyksestä muodostui pääkategorian alle yhdeksän (9) yläkategoriaa (*kuvio 3*): työn kuormittavuus yleisesti, jaksamista ylläpitävät tekijät, haastavan yhteistyön vaikutus opettajan työn kokonaiskuormitukseen, yhteistyössä kuormittavat tekijät, yhteistyön osuus työajasta, opettajan ylikuormittumisen ilmeneminen, kuormittumisen ilmeneminen työyhteisössä ja kodin ja koulun välisen kulttuurin muutos. Yläkategorioiden alle muodostui yhteensä 32 alakategoriaa (*liite 4*). Seuraavassa kuviossa (*kuvio 3*) on koottu pääkategorian ympärille kaikki analyysissä nousseet yläkategoriat.



Kuvio 3. Huoltajien tunnepurkausten ilmeneminen kodin ja koulun välisessä yhteistyössä pää- ja yläkategoriat.

Työn kuormittavuus yleisesti. Opettajat kertoivat työn yleisestä kuormittavuudesta vaihtelevasti. Eniten mainintoja ilmeni yleisen työkuorman olevan suuri (15). Suurin osa opettajista kertoi kokeneensa kausia, jolloin oma jaksaminen oli koetuksella yleisen työkuorman vuoksi. Osa taas kertoi yleisen työkuorman vaihtelevan paljon (7), ja työn kuormittavuus tuli sykleinä vuodenajasta sekä opetettavista oppilaista riippuen. Vähiten mainintoja oli siitä, ettei työn yleinen kuorma kuormittaisi juurikaan (5).

”- - en minä sillä tavalla koe, että ei jaksakaan tehdä töitä, mutta on sellaisia hetkiä jolloin stressikierroksilla käy - -” (R1, työkuorma vaihtelee).

Jaksamista ylläpitävät tekijät. Työn kuormittavuudesta kysyttäessä opettajat kertoivat myös paljon jaksamista edistävästä tekijöistä. Eniten mainintoja jaksamista ylläpitäväksi

tekijäksi sai kollegiaalinen tuki (17). Opettajat kokivat, että talon sisäinen keskustelu ja huolen jakaminen oli toimivin tapa selvittää asioita ja purkaa huolta ongelmatilanteissa. Työparille asioista jakaminen koettiin myös haastavissa tilanteissa mutkattomammaksi ja nopeammaksi tavaksi kohdentaa haasteiden ja konfliktitilanteiden purkamista, kuin työterveyden kautta saatu keskusteluapu tai oppilashuoltoryhmältä saatavat tukitoimet. Kollegiaalisen tuen jälkeen eniten mainintoja saivat yläkategoriat työn rajaaminen (6) sekä työtehtävien jakaminen ammattialueittain (6). Työn rajaaminen tuli myös muissa tutkimuskysymyksissä esille useasti, mutta analyysissä koettiin mielekkääksi sijoittaa rajaamisen alakategoria jaksamista ylläpitävien tekijöiden yläkategoriaan. Työn rajaamisen alakategoriasta opettajat mainitsivat sen, että jokainen opettaja on itse vastuussa työn mielekkästä rajaamisesta ja rajaamisen haasteen. Rajaamista tehtiin myös työtehtävien jakamisella ammattialueittain. Oppilashuoltoryhmän työ mainittiin useasti haastatteluissa sekä työparien ja koulun henkilökunnan sisäisten vastuualueiden jakamisen tärkeydestä. Opettajat myös painottivat sitä, ettei opettajan tule tehdä sosiaalihuollolle kuuluvaa työtä, vaan rajata oma työ tarkasti. Vähiten mainintoja saivat alakategoriat ulkopuolinen apu (3) sekä kodin tuki (2). Ulkopuolisella tuella viitataan työterveydenhuollosta saatuun apuun ja hyvin harva opettajista oli käyttänyt työterveyden tarjoamaa keskusteluapua hyväkseen. Vaikka kodin tuki koettiin hyvin merkittäväksi tekijäksi oppilaan haastavien asioiden hoitamisessa, sitä ei kuitenkaan opettajat juuri maininneet.

”- onneks on yhteisopettajuus, et jos ne asiat kuormittaa ja lisää stressiä nii se tapa mil niit pystyy purkaa on se, et sul on sit joku työkaveri kenen kaa sä pystyt rikkomatta mitään lakeja nii jakaa niit asioita kun meil on tavallaan yhteiset oppilaat- -”. (L1, kollegiaalinen tuki).

Yleisen sekä haastavan yhteistyön vaikutus opettajan työn kokonaiskuormitukseen.

Opettajilta kysyttiin myös siitä, kuinka paljon kodin ja koulun yhteistyö koskee heidän jokapäiväistä työaikaansa ja kuinka paljon tästä yhteistyöstä on kuormittavaa työn kokonaiskuormituksen näkökulmasta. Valtaosa opettajista ei kokenut yhteistyötä kuormittavana tekijänä työn kokonaiskuormituksen näkökulmasta (5). Kysyttäessä haastavan yhteistyön osuutta kodin ja koulun yhteistyöstä ja sen vaikutusta

kokonaiskuormitukseen, opettajat vaihtoivat mielipidettään merkittävästi. Yleisen kodin ja koulun välisen yhteistyön ei siis koettu lisäävän työn kokonaiskuormaa, mutta haastavan yhteistyön taas nähtiin lisäävän kuormittavuutta (4) suuresti. Yhteistyö koettiin kuormittavaksi etenkin silloin, jos opettajan tuli tehdä työnkuvaansa nähden muille aloille kuuluvia asioita, tai jos perheessä voitiin huonosti. Vähiten mainintoja sai alakategoria, jossa opettajat kokivat yhteistyön jonkin verran kuormittavaksi (3). Opettajat kokivat, että välilliset tilanteet, jotka eivät liittyneet opettajan työhön, mutta jotka kuuluivat virkamiehen velvollisuuksiin rasittivat ja lisäsivät työn kuormittavuutta.

”- - en koe sitä sellasena kuormittavana kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta- - ”.
(Eo1, ei koe kuormittavana tekijänä työn kokonaiskuormituksen näkökulmasta).

Yhteistyössä kuormittavat asiat. Yleisestä työkuormasta ja kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä puhuttaessa opettajat nimesivät työn kuormittaviksi asioiksi etenkin aikataululliset asiat (9). Ajan löytyminen yhteistyön toteutukselle sekä kaikkien yhteistyötahojen saaminen tapaamisiin mukaan samalla hetkellä lisäsivät yhteistyöhön liittyvää kuormitusta paljon. Toinen näkökulma aikataulullisiin haasteisiin yhteistyön näkökulmasta ilmeni, kun opettajat kertoivat vanhempien luomasta paineesta yhteistyön toteutukselle. Vanhemmat esimerkiksi odottivat opettajilta vastausta viesteihin nopeasti, mihin opettajat eivät kokeneet kykenevänsä. Seuraavaksi eniten mainintoja sai yhteistyön tuoma henkinen kuormitus (6). Etenkin haastava yhteistyö kuormitti opettajia siten, että he kokivat sen vievän heiltä sekä ajallisesti että jaksamisen kannalta paljon voimavaroja. Myös konfliktitilanteet mainittiin useaan kertaan haastatteluiden aikana (4). Etenkin huoltajien puolelta tulleet uhkailut tai haastavat vuorovaikutussuhteet koettiin raskaiksi.

”- - pitää yrittää löytää aina aikaa siihen yhteistyöhön- - ”. (Eo1, aikataululliset asiat)

Yhteistyön osuus työajasta. Yhteistyön osuuden arvioiminen koko työajasta jakoi opettajien mielipiteitä eniten. Suurin osa opettajista mainitsi, että yhteistyön osuus koko työajasta on pieni (5). Prosentuaalista osuutta kysyttäessä opettajat arvioivat yhteistyön osuuden olevan koko työajasta noin 10 prosentin luokkaa. Opettajat mainitsivat myös

yhtä monta kertaa, että yhteistyö kattaa kohtalaisen osan koko työajasta (5). Prosentuaalisesti arvioituna työaikaa arvioitiin käytettävän tällöin yhteistyön merkeissä noin 25 prosenttia kaikesta työajasta. Myös jatkuvan yhteistyön ylläpitäminen mainittiin viisi kertaa (5) haastatteluiden aikana. Tällöin opettajat ajattelivat yhteistyön olevan opettajan toiminnan taustalla koko ajan, ja yhteistyöhön liittyviin asioihin valmistautuminen vei heiltä paljon resursseja ajallisesti. Suuresta yhteistyöstä mainittiin vain kolmesti (3), jolloin prosenttiarviot sijoittuivat viidenkymmenen prosentin ympärille. Opettajat myös puhuivat siitä, miten työyhteisössä käytävät keskustelut ovat nostaneet esiin opettajien kuormittumisen yhteydenpidon tiimoilta, sillä yhteydenpito koteihin on lisääntynyt viimeisten vuosien aikana merkittävästi. Vain yksi opettajista ei osannut arvioida, kuinka paljon hänen työajastansa menee kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön. Kuormittavan yhteistyön osuutta kysyttäessä opettajien haastatteluissa tuli yhteensä 12 mainintaa. Moni opettaja oli sitä mieltä, että kuormittavaa ja haasteellista yhteistyötä on hyvin vähän kaikesta yhteistyöstä, mutta haastavan huoltajan kanssa yhteistyötä tehdessä koko työn kuormittavuus kasvaa merkittävästi. Prosentuaalisesti ajateltuna opettajat arvioivat kuormittavan osuuden kattavan kaikesta yhteistyöstä noin viisi prosenttia.

”Alle 10% ehdottomasti, ehkä 5% - - ”. (R2, yhteistyön osuus työajasta pieni osa).

”- - 50% haarukassa, että vähän riippuen tietysti se, että missä vaiheessa vuotta ollaan- - ”. (L2, yhteistyön osuus työajasta kohtalainen osa).

”- - yhteistyö on siinä taustalla tavallaan koko ajan- - ”. (EO1, yhteistyön osuus työajasta jatkuvaa).

”- - määrällisesti on vähemmän sitä kuormittavaa, mut sit se kuormittavuus siinä vähässäkin on aika suurta- - ”. (L1, kuormittavan yhteistyön osuus kaikesta yhteistyöstä).

Opettajan ylikuormittumisen ilmeneminen. Opettajia eniten puhututtanut aihe oli heidän oman ylikuormittumisensa ilmeneminen. Jokainen opettaja totesi kuormittuneensa kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä etenkin kriisiytyneessä tilanteessa. Eniten mainintoja opettajien haastatteluissa ilmeni murehtimisen (11) osalta, jolloin opettajat kertoivat huolien ja haastavien tilanteiden mietityttävän heitä työajan

ulkopuolella. Seuraavaksi eniten mainintoja haastatteluissa ilmeni ylikuormittumisen ilmeneminen unen ja palautumisen kannalta (8). Opettajat kertoivat, miten haastavien yhteistöiden tuoma ylikuormittuminen ilmeni heissä unettomuutena ja katkonaisena palautumisena. Tämän lisäksi osa opettajista mainitsi, miten jatkuvan asian murehtimisen lisäksi ylikuormittuminen ilmenee ratkaisukeskeisyytenä (6), mikä ilmenee haastavien asioiden jatkuvana miettimisenä ja ratkaisun etsimisenä, jolloin palautuminen ja työstä irtautuminen ei tapahdu. Osa opettajista myös mainitsi ylikuormittumisen näkyvän heissä henkisenä pahana olona (4), suurena stressinä (3) sekä fyysisinä oireina (2) kuten huonovointisuutena.

”Kyllähän se mielen päällä pyörii - - ”. (L2, opettajan ylikuormittumisen ilmeneminen murehtimisena)

Kuormittumisen ilmeneminen työyhteisössä. Kysyttäessä opettajilta siitä, ovatko he havainneet työyhteisössä kollegan kärsivän kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä oli vastaus hyvin yhtenevä jokaisella opettajalla. Lähes kaikki olivat havainneet kollegan kärsivän kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä (8) ja useampi opettaja kertoi, että kuormittuneen opettajan havaitsee työyhteisössä selkeästi. Opettajat mainitsivat muiden tukemisen (13) olevan työyhteisössä avainasemassa, jotta kuormittunutta opettajaa voidaan kannatella ja auttaa jaksamaan. Työterveyteen ohjaaminen sekä esimiehelle tilanteen avaaminen mainittiin myös haastatteluissa avaintekijöiksi kuormittuneen opettajan tukemisessa. Työyhteisössä ilmenevän kuormittumisen vuoksi osa opettajista myös kertoi, miten ovat itse kokeneet välillistä kuormittumista (4) työyhteisössä. Etenkin tilanteissa, missä opettajan ja huoltajien välisessä yhteistyössä on ilmennyt tunnepurkauksia, purkavat opettajat tilanteen ja kuormittumisensa työyhteisössä. Erityisopettajat mainitsivat välillisestä kuormittumisesta, sillä heitä pyydettiin usein kodin ja koulun välisessä konfliktitilanteessa osallistumaan palavereihin ja yhteistyöhön mukaan, jolloin heihin kohdistui välillistä kuormittumista.

”- - opettajat aika herkästi tulee multa kysymään ja sitten minä heitä tuen- - ”. (R1, kuormittumisen ilmeneminen työyhteisössä, muiden tukeminen).

Kodin ja koulun välisen kulttuurin muutos. Osa opettajista arveli kodin ja koulun välisen haastavan yhteistyön lisääntymisen taustalla olevan kodin ja koulun välisen kulttuurin muutoksen. Useat opettajat näkivät syynä olevan koulun auktoriteetin muutoksen (5) yhteistyön haasteiden lisääntymisen kannalta. Kodin ja koulun välissä todettiin olevan epäluottamusta, sillä huoltajat näkivät monesti koulun olevan syynä oppilaan haasteiden taustalla. Koulun ei katsottu myöskään pystyvän tarjoamaan samanlaista apua tänä päivänä mitä ennen, sillä koululta puuttuu auktoriteetti ja keskustelu keskittyy lähinnä yhteistyöhön ja joustavuuteen. Osa opettajista katsoi myös huoltajien osallisuuden lisänneen haasteita (2). Osa ajatteli, että yhteiskunnassa oli muodostunut vääristynyt kulttuuri, joka on tullut siinä vaiheessa kun huoltajille on annettu oikeus osallistua koulun toimintaan. Tämän vuoksi ajatusmaailma on kodin puolelta muokkautunut siihen, että päätäntävalta oppilaan opetuksellisista asioista on siirtynyt koulusta kotiin. Kaiken kaikkiaan haasteiden lisääntyminen (2) kodin ja koulun välisissä asioissa huolestutti opettajia paljon, sillä muutos oli heidän kokemuksensa mukaan tullut viimeisen kolmen vuoden sisällä.

”- lapsi on kertonut mitä on tapahtunut ja lapsi usein kertoo omasta näkökulmastaan ja sitten vanhempi saattaa ajatella, että lapsen näkökulma onkin se oikea ja opettaja on väärässä ja tavallaan tunnekuohussa kirjoittaa sitten viestin tai soittaa puhelun.” (L2, kodin ja koulun välisen kulttuurin muutos, koulun auktoriteetin muutos).

5.3 Opettajan työn kokonaiskuormitus ja sen säätely haastavissa tilanteissa

Kolmas tutkimuskysymys käsitteli sitä, miten opettajat kokevat pystyvänsä säätelemään jaksamistaan kuormittavissa tilanteissa. Haastatteluiden analyysistä muodostettiin analyysitaulukko (*liite 5*), jonka pohjalta tulokset on kirjoitettu auki. Opettajilta kysyttiin puolistrukturoidussa haastattelussa siitä, millaiseksi he kokivat jaksamisensa sillä hetkellä, miten he kokevat työnsä sisällön hallintamahdollisuudet ja vaatimukset kodin ja koulun välisen yhteistyön näkökulmasta, millaiset mahdollisuudet opettajilla oli rajata kodin vaikutusta työn kokonaiskuormitukseen sekä heidän mahdollisuudet kieltäytyä

yhteistyöstä. Opettajilta kysyttiin myös sitä, onko heidän motivaationsa, itseluottamuksensa ja jaksamisensa työssä laskeneet kuormittavan yhteistyön myötä sekä sitä, millaiset mahdollisuudet heillä oli saada työssäohjausta. Tämän lisäksi opettajilta kysyttiin heidän kokemuksistaan esimiehen kanssa asioiden jakamisesta. Haastatteluaineistosta muodostui yhteensä yhdeksän (9) yläkategoriaa, joiden alle muodostui kaiken kaikkiaan 28 alakategoriaa. Seuraavassa kuviossa (kuvio 4) on esitelty pääkategorian ympärille aineistosta nousseet yläkategoriat.



Kuvio 4. Opettajan työn kokonaiskuormitus ja sen säätely haastavissa tilanteissa.

Opettajan jaksaminen tällä hetkellä. Opettajat kertoivat oman jaksamisensa olevan hyvää (6) maailman tilanteesta ja kuluneesta poikkeusvuodesta huolimatta. Osa opettajista tosin koki oman jaksamisensa olevan hyvin kuormittunut (5), jolloin korostui etenkin poikkeusvuoden tuomat haasteet jaksamisen näkökulmasta. Muutama opettaja mainitsi oman jaksamisensa olevan jokseenkin kuormittunut (3).

”Mä jaksan ihan hyvin.” (R3, Opettajan jaksaminen tällä hetkellä, jaksaa hyvin).

Työn sisällön hallintamahdollisuudet kodin ja koulun yhteistyön näkökulmasta.

Työn sisällöllisistä hallintamahdollisuuksista kodin ja koulun välisen yhteistyön näkökulmasta kokemukset jakaantuivat kahteen alakategoriaan. Suurin osa opettajista koki omaavansa hyvät mahdollisuudet hallita (9) työnsä sisällölliset asiat kodin ja koulun välisen yhteistyön näkökulmasta. Työn sisältö koettiin olevan räätälöitävissä omaan työskentelytyyliin sopivaksi ja raamien muodostaminen etenkin yhteistyön merkeissä koettiin merkittäväksi tekijäksi työn sisällön hallittavuuden kannalta. Osa opettajista tosin koki, etteivät he hallinneet työn sisältöä kodin ja koulun välisen yhteistyön näkökulmasta (6). Tällöin opettajat kokivat, ettei yhteistyöhön liittyviä asioita työn sisällön kannalta voinut ennakoida eikä tämän johdosta aikatauluttamaan, mikä teki työnkuvasta hallitsematonta.

”- - jotenkin luotan siihen, että minulla on mahdollisuudet hallita sitä kodin ja koulun välistä yhteistyötä- - ”. (L3, työn sisällön hallintamahdollisuudet kodin ja koulun yhteistyön näkökulmasta, kokee hallitsevansa).

Työn sisällön vaatimukset kodin ja koulun yhteistyön näkökulmasta. Opettajien vastauksista pystyttiin muodostamaan kolme alakategoriaa. Suurin osa opettajista koki, että kodilta tulee vaatimuksia (7) liittyen siihen, mitä heidän työnsä tulisi sisältää. Kotien todettiin olevan tietoisia heidän omista oikeuksistaan ja sen näyttäytyvän siinä, että huoltajat olivat vaativia opettajan toiminnan suhteen. Myös vaatimus yhteistyön sujumisesta koettiin kodin puolelta tulevana oletuksena. Opettajat myös kertoivat siitä, miten huoltajat ovat ohittaneet konfliktitilanteissa itse opettajan ja suunnanneet valituksensa tämän esimiehelle tai aluehallintavirastoon. Opettajat myös mainitsivat kouluhallinnon tuovan velvoitteita kodin ja koulun väliselle yhteistyölle (6), mikä näkyi etenkin yhteistyön ylläpitoon annetun ajan sekä yhteistyön sisällön määrän ristiriidassa. Vähiten mainintoja ilmeni siinä, ettei kodilta tulisi juurikaan vaatimuksia yhteistyöhön (3).

”Kyllähän kodit on nykyään hyvin vaativia sen opettajan työn suhteen, että miten opettajan kuuluisi toimia tai miten rehtorin kuuluisi toimia täällä- - ”. (L3, työn sisällön vaatimukset kodin ja koulun välisen yhteistyön näkökulmasta, kodilta tulee vaatimuksia).

Opettajien mahdollisuudet rajata kodin vaikutusta työn kokonaiskuormaan. Työn rajaaminen oli yleisin puheenaihe kaikissa haastatteluissa. Opettajat puhuivat oman työn rajaamisesta monessa yhteydessä, mutta tutkimuksen kannalta mielekkäintä oli rajaamisen teema ottaa tässä vaiheessa raporttia esille, kun opettajilta oltiin kysytty heidän mahdolluuksiansa rajata kodin vaikutusta heidän työnsä kokonaiskuormitukseen. Opettajien mahdollisuudet rajata kodin vaikutusta työn kokonaiskuormaan sai yhteensä kolme alakategoriaa, joista eniten mainintoja nousi esiin kahdessa kategoriassa. Opettajat kokivat, että heillä olivat hyvät mahdollisuudet (6) sekä vaihtelevat mahdollisuudet (6) rajata kodin vaikutusta työn kokonaiskuormaan. Etenkin työajan rajaamisen tärkeyttä sekä kodin informoimista opettajan työajoista pidettiin avainasemassa työn rajaamisen suhteen, ja yleinen kokemus oli, että näiden osalta opettajilla oli hyvät mahdollisuudet työn rajaamiseen. Ne opettajat, jotka kokivat mahdollisuuksien vaihtelevan keskittyivät lähinnä kertomaan siitä, miten joidenkin asioiden rajaus on opettajalle helppoa, kun taas toisissa asioissa rajaaminen on lähes mahdotonta. Joustavuuden vaatimus aikataulullisissa asioissa pakotti opettajat toisinaan tinkimään työpäivän pituuden rajaamisesta. Opettajien haastatteluissa ilmeni vain kolme (3) mainintaa siitä, miten opettajilla ei ollut mahdollisuutta rajata kodin vaikutusta työn kokonaiskuormaan. Etenkin omien voimavarojen säännöstely sekä koulun velvollisuus yhteistyöhön koettiin asioiksi, joiden vuoksi rajaaminen ei ollut mahdollista.

”Kyllähän sellaiset tapaamisajat koululle voi kertoa vanhemmille ja sanoa niin, että mulla on silloin ja silloin aikaa, että voit silloin tulla, että opettaja ei ole aina käytettävissä - - ”. (Eo3, opettajan mahdollisuudet rajata kodin vaikutusta työn kokonaiskuormaan, hyvät mahdollisuudet).

Mahdollisuus kieltäytyä yhteistyöstä. Opettajilta kysyttiin heidän mahdollisuuttaan kieltäytyä yhteistyöstä kodin kanssa. Opettajien vastaukset jakautuivat kahteen

alakategoriaan. Kahdesta alakategoriasta enemmän mainintoja ilmeni siinä, ettei opettajat kokeneet voivansa kieltäytyä yhteistyöstä kodin kanssa (13). Opettajat eivät osanneet nimetä sellaista tilannetta, missä kohtaa he voisivat kieltäytyä yhteistyöstä kodin kanssa ja näin ollen he eivät olleet koskaan kieltäytyneetkään yhteistyöstä. Virkamiehen asemasta johtuen opettajat kokivat olevansa myös velvoitettuja yhteistyöhön. Toiset opettajat taas mainitsivat keskustelun edetessä sen, että voivat tilannekohtaisesti kieltäytyä yhteistyöstä (8), mutta koko yhteistyöstä kieltäytyminen ei ole mahdollista. Tilannekohtaisen kieltäytymisen syyksi opettajat mainitsivat huoltajan uhkaavan käytöksen, jonka vuoksi opettaja voi vetäytyä yhteistyöpalaverista. Myös asiattomaksi muuttuneen puhelinkeskustelun lopettaminen kesken katsottiin tilannekohtaiseksi kieltäytymiseksi, mutta opettajat mainitsivat yhteistyön jatkumisen tunnepurkauksen laannuttua. Myös monikulttuurisuuden tuomat haasteet esimerkiksi naisopettajien ja perheen harjoittaman kulttuurin välillä saattoi tuoda eteen tilanteita, jolloin toisen virkamiehen läsnäolon katsottiin parantavan mahdollisuuksia yhteistyön jatkuvuudelle.

”En mä en tiedä oikein mikä oli se tilanne, että mä voisin sanoa vanhemmille, että mä en suostu tekemään teidän kanssa yhteistyötä- - ”. (L3, mahdollisuus kieltäytyä yhteistyöstä, ei mahdollisuutta kieltäytyä).

Huoltajien kanssa kuormittavan yhteistyön vaikutukset opettajan jaksamiseen.

Kuormittavan yhteistyön vaikutukset opettajan jaksamiseen jakautuivat kolmeen alakategoriaan. Opettajien haastatteluissa eniten mainintoja ilmeni sen suhteen, että huoltajien kanssa kuormittava yhteistyö on vaikuttanut opettajan jaksamiseen toisinaan (7). Opettajien vastauksista ilmeni, miten haastava yhteistyö ja huoltajien puolelta tulleet tunnepurkaukset ovat vaikuttaneet heidän motivaatioonsa ja sitä kautta jaksamiseensa, sillä palautuminen hankaloituu koetun stressireaktion vuoksi. Seuraavaksi eniten mainintoja nousi esiin opettajien haastatteluissa, joissa opettajat kertoivat huoltajien kanssa kuormittavan yhteistyön vaikuttaneen heidän jaksamiseensa (5). Opettajat kertoivat, miten etenkin opettajan uran alkuvuosina haastavat yhteistyöt kodin kanssa olivat vaikuttaneet heidän jaksamiseensa. Haastatteluissa vähiten mainintoja ilmeni siinä, ettei huoltajien kanssa kuormittava yhteistyö olisi vaikuttanut heidän jaksamiseensa (2). Tällöin opettajat totesivat, etteivät enää pitkän uran aikana ole miettineet

konfliktitilanteita ja kuormittavia yhteistöitä kodin kanssa eivätkä ne siten myöskään enää vaikuta heidän palautumiseensa.

”- - välillä käyny mielessä alan vaihto, mut ei se nyt viel kuitenkaan niin kuormittavaa oo.” (L1, huoltajien kanssa kuormittavan yhteistyön vaikutukset opettajan jaksamiseen, vaikuttaa toisinaan).

Huoltajien kanssa kuormittavan yhteistyön vaikutukset opettajan motivaatioon ja itseluottamukseen. Haastatteluissa ilmeni, miten huoltajien kanssa kuormittava yhteistyö vaikuttaa heikentävästi opettajien itseluottamukseen suoriutua työtehtävistään (5) sekä madaltaa työmotivaatiota (3). Etenkin ne yhteistyöt kotien kanssa, joissa huoltajat voivat henkisesti pahoin ja kuormittavat näin ollen kaikkia yhteistyön osapuolia vaikuttaa itseluottamukseen heikentävästi, sillä tunnepurkaukset kohdentuvat näin vahvasti juuri opettajaan ja tämän henkilökohtaisiin piirteisiinsä. Työmotivaation laskuun vaikutti opettajien mukaan yleisesti raskas yhteistyö kodin kanssa. Opettajat mainitsivat hyvin vähän siitä, miten huoltajien kanssa kuormittavassa yhteistyössä oleminen ei vaikuta heidän motivaatioonsa eikä itseluottamukseensa (3).

”Varmaan joskus hetkellisesti vaikuttanut, että oon miettinyt miksi ihmeessä tämä ei onnistu, että mikä tässä on, että minä en osannut, että en mä tiedä - - ”. (L3, huoltajien kanssa kuormittavan yhteistyön vaikutukset opettajan motivaatioon ja itseluottamukseen, vaikuttaa itseluottamukseen heikentävästi).

Mahdollisuus työnohjaukseen. Haastatteluissa opettajilta kysyttiin heidän mahdollisuuksistaan päästä työnohjaukseen. Opettajien haastatteluissa eniten mainintoja ilmeni siinä, että heillä oli mahdollisuus päästä työnohjaukseen (7). Etenkin rehtorit korostivat sitä, miten työnohjausta tarjotaan heille usein, joko ryhmämuotoisena tai yksilöohjauksena. Luokanopettajat ja erityisopettajat taas kokivat, että työnohjaukseen oli mahdollisuus, mutta pääsääntöisesti se suunnattiin kaupungin toimesta johtotehtävissä toimiville opettajille. Haastatteluissa osa opettajista tosin koki, että heillä oli vaihtelevat mahdollisuudet päästä työnohjaukseen (4). Opettajat kokivat vaihtelevien

mahdollisuuksien riippuvan kaupungista ja sen linjauksesta. Työnohjausta halutessaan opettajan tuli oma-aloitteisesti ja pitkäjänteisesti pyrkiä järjestämään itselleen työnohjauspaikan. Opettajista muutama totesi, ettei heillä ollut mahdollisuutta päästä työnohjaukseen (3). Työnohjauksen mahdollisuuksien puuttuminen arveltiin olevan resurssien puutteesta johtuvaa. Opettajilta myös kysyttiin sitä, ovatko he hyödyntäneet mahdollisuuttaan päästä työnohjaukseen. Opettajista suurin osa mainitsi suosivansa muita väyliä työnohjauksellisissa asioissa (4), kuin työterveyden tai ulkopuolisen toimijan tarjoamia työnohjausryhmiä. Aikaisemmissa tuloksissa mainittu kollegiaalinen tuki mainittiin useaan otteeseen työnohjauksellisissa asioissa, sillä työyhteisössä avautuminen ja asioiden jakaminen sekä ohjeiden saaminen koettiin tehokkaammaksi, koska ohjeita ja neuvoja sekä tukea ei tarvitse lähteä hakemaan työyhteisön ulkopuolelta ja apu on näin nopeampaa. Opettajien haastatteluissa mainittiin vain kahdesti (2) työnohjausryhmässä käyminen. Työnohjauksen hyödyiksi mainittiin etenkin perspektiivin saaminen omaan työhönsä ja toimintaansa opettajana.

”Meillä on työnohjaus mahdollisuus - - ”. (Eo2, Mahdollisuus työnohjaukseen, on mahdollisuudet).

Esimiehen rooli. Haastavien tilanteiden käsittelyssä haastatteluiden aikana ilmeni useaan otteeseen opettajien tukeutuvan lähiesimiehensä, eli rehtoriin. Haastattelussa kysyttiin siitä, miten opettajat kokevat voivansa jakaa asioita esimiehensä kanssa. Suurin osa opettajista mainitsi, että kokevat esimiehelle asioiden jakamisen vaihtelevasti (5). Esimiehen ja opettajan keskinäiset välit määrittivät pitkälti sen, kokiko opettaja voivansa jakaa asioita esimiehensä kanssa. Opettajat myös kokivat, etteivät halunneet kuormittaa omaa esimiestään haastavilla asioilla, joten he suodattivat osan heitä askarruttavista asioista. Moni kuitenkin sanoi voivansa hyvin jakaa asioita esimiehensä kanssa (4). Opettajien vastauksista ilmeni, että esimiehelle asioiden jakaminen oli pitkälti heidän omasta asenteestaan kiinni ja ne opettajat, jotka kokivat helposti voivansa jakaa asioita esimiehensä kanssa totesivat jakavansa asioita ylipäättään helposti muiden kanssa. Vain pari opettajista mainitsi, ettei kokenut voivansa jakaa asioita esimiehensä kanssa (2). Kokemukset siitä, ettei esimiehelle voinut jakaa asioita keskittyi pääsääntöisesti opettajan

ja esimiehen keskinäisiin henkilösuhteisiin, jolloin opettaja ei kokenut vuorovaikutussuhdetta häntä tukevaksi.

”Esimiehelle jonkin verran, mut sit tuntuu, että esimiehellä on niin paljon sitä omanlaista työkuormaa, et sitä ei haluais kaataa sinne- - ”. (Eo1, kokemus asioiden jakamisesta esimiehen kanssa, vaihteleva).

6. JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkimuksen pohdintakappaleessa esitellään tutkimuksessa saatuja tuloksia ja johdetaan niistä päätelmiä. Luvuissa 6.1, 6.2 ja 6.3 tarkastellaan tutkimuksen päälinjoja kolmen tutkimuskysymyksen kautta. Ensiksi tarkastellaan sitä, miten huoltajien tunnepurkaukset ilmenevät kodin ja koulun välisessä yhteistyössä ja miten tulokset heijastuvat tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Tämän jälkeen tarkastellaan sitä, miten opettajat kokivat koulun välisen haastavan yhteistyön vaikuttavan heidän työnsä kokonaisuormitukseen. Viimeiseksi tarkastellaan tulosten kautta sitä, miten opettajat kokivat pystyvänsä säätelemään jaksamistaan kodin ja koulun välisen yhteistyön tuomissa kuormittavissa tilanteissa. Luvussa 6.4 tehdään yhteenveto tutkimuksen tulosten pohdinnoista ja luvuissa 6.5 ja 6.6 tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta, eettisyyttä ja pohditaan jatkotutkimusehdotuksia.

6.1 Huoltajien tunnepurkausten ilmeneminen kodin ja koulun yhteistyössä

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä oltiin kiinnostuneita siitä, miten huoltajien tunnepurkaukset ilmenevät kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Huoltajien tunnepurkauksia esiintyi suhteessa harvoin, mutta esiintyessään ne keskittyivät pitkälti sähköisten viestintävälineiden välityksellä tuleviin hyökkäävään toimintaan. Tutkimuskysymystä pyrittiin lähestymään haastattelukysymyksillä, joiden avulla voitaisiin saada kattava kuva siitä, mitkä ovat koulun tavat toteuttaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä, miten opettajat kokevat kodin ja koulun välisen yhteistyön laadun sekä siitä, mistä merkeistä opettajat tunnistavat kuormittuneen huoltajan. Opettajien haastatteluista pystyttiin tutkimustulosten käsittelyvaiheessa muodostamaan päälinjoja, jotka kuvaavat opettajien kokemuksia ja ajatuksia parhaiten.

Kasvatusvastuu. Opettajat sanoivat suoraan olevansa virkamiehiä, joidenka tehtävänä oli vastata oppilaan yhteiskunnallisesta opetuksesta sekä koulutuksesta, mutta varsinainen kasvatusvastuu on kodilla. Yllättävää oli, että kasvatusvastuusta puhuttiin vain parin opettajan haastatteluissa, joten varsinaista johtopäätöstä siitä kenen vastuulla opettajat kokivat kasvatusvastuun olevan ei voida todeta tämän tutkimuksen perusteella. Vaikka varsinaista suoraa kysymystä ei kasvatusvastuusta esitettykään, olisi aiheen

korostuminen kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä puhuttaessa ollut oletettavaa. Etenkin, kun puhutaan kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä, olisi kodin ja koulun välisen kasvatusvastuun mallin tasot (Epsteinin 1987, 1992) olleet tunnistettavissa laajemmin opettajien haastatteluvastauksista. Heijastaen vähäisten mainintojen tuomaa käsitystä opettajan ja huoltajien erillisistä kasvatusvastuista, voidaan todeta, että Epsteinin (1987, 1992) kasvatusvastuumallin mukaan opettajien käsitykset kasvatusvastuusta sijoittuvat erillisen vaikutuksen kategoriaan.

Puhelin. Yhteistyön toteutuksesta tärkeimmäksi viestintäväyläksi todettiin hyvin yksimielisesti puhelin. Arkaluontoisten tai vaikeiden asioiden ilmoittaminen kodin suuntaan sanottiin olevan hoidettavissa vain puhelimitse, jolloin viesti menee mutkattomammin huoltajille ja väärinymmärryksiltä voitaisiin mahdollisimman hyvin vältyä. Kuten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan, on huoltajalla oikeus tietää välittömästi koulun huolesta oppilaan oppimisen tai hyvinvoinnin kannalta. Näin ollen opettajien puhelimen käyttö arkaluontoisten ja tärkeiden asioiden viestimisessä on perusteltua. Osalla opettajista ei ollut mahdollisuutta työpuhelimeen, mikä vaikeuttaa opettajien yhteistyötä kotien kanssa. Opettajat myös ovat keskenään kunnasta ja koulusta riippuen eriarvoisessa asemassa virkapuhelinten suhteen, sillä virkapuhelinten katsottiin mahdollistavan opettajien oikeusturvan. Tällöin opettajien ei tarvinnut jakaa omaa henkilökohtaista puhelinnumeroaan koteihin ja salaisten tai arkaluontoisten asioiden tiedottaminen huoltajille mahdollistui nopeammin ja turvallisemmin. Kuten aikaisemmin on kerrottu, opetushallitus (2007, 27) on linjannut, että opetuksen järjestäjän – eli kunnan – vastuulla on yhteistyön toteutuksen linjaukset. Näin ollen opetushenkilöstöllä on toisistaan poikkeavia säädöksiä sekä linjauksia, joiden puitteissa yhteistyötä tehdään. Tämä voi olla syynä siihen, miksei joillakin opettajilla ole työnantajan tarjoamaa mahdollisuutta työpuhelimiin. Omien tietojen salaaminen huonojen kokemusten seurauksena tai pelosta omien yhteystietojen väärinkäytön vuoksi kertoo opettajien ajatusmaailmasta ja siitä, miten opettajat tekevät selvän rajauksen vapaa-ajan ja työn välille. Uhka myös omien henkilökohtaisten tietojen väärinkäytölle on opettajan ammatissa läsnä, mikä on vastoin Opettajien ainejärjestön (2020) linjausta työrauhasta opettajien oikeuksista.

Viestit. Viestien kautta yhteistyön ylläpitäminen oli selvästi raskasta opettajille, sillä viestien sanamuotojen hiomiseen ja laatimiseen menee liian paljon aikaa ja energiaa. Tämän lisäksi jatkuva varovaisuus tuo lisäkuormaa etenkin luokanopettajille, sillä

päivittäistä kommunikointia koteihin päin on suhteessa enemmän, mitä muilla opettajilla. Näin ollen korostuu sanamuotojen hiominen ja ”kikkailu”, ettei kukaan ymmärrä asioita väärin ja turhilta konflikteilta voitaisiin välttyä. Ristiriitatilanteissa tärkeintä on se, miten asiat otetaan esille ja miten niitä lähestytään (Opetushallitus 2007, 27). Tämän tutkimuksen tuloksista voidaan todeta, että etenkin kirjallisen viestinnän muotoilu sekä omien sanojen asettelu koetaan raskaaksi ja tämä lisää työn kuormittavuutta osittain. Wilman negatiivinen maine koettiin myös hankaloittavaksi tekijäksi kodin ja koulun välisessä yhteistyössä tunneilmapiirin kautta. Osan huoltajista kerrottiin olevan valmiiksi varautuneita wilman kautta tuleviin viesteihin ja yleiseen tiedottavaan yhteydenpitoonkin saatettiin suhtautua hyvinkin vihamielisesti. Opettajien ammattijärjestö on linjannut (2020), ettei opettajilla ole velvollisuutta vastata viesteihin, jotka koskevat lähtökohtaisesti mielenilmaisuiksi koskevia ja asiattomia viestejä, mutta jokainen viesti on silti luettava. Tämä näkyi opettajien kuormittumisessa, sillä jokainen asiaton viesti ja tunnepurkaus huoltajien puolelta kuormittaa opettajaa henkisesti niin kuin tämän tutkimuksen tuloksista voidaan havaita.

Työn häirintä. Huoltajien toiminnasta ja opettajien kohtelusta syntyneet keskustelut herättivät selvästi monessa opettajista tunteita. Opettajat tulkitsivat huoltajien toiminnan täyttävän kiusaamisen kriteerit ja tilanteet olivat menneet toisinaan siihen pisteeseen, että esimiehen oli pitänyt puuttua tilanteeseen. Vaikka opettajat olivatkin sitä mieltä, ettei kiusaaminen suurimmalta osalta ollut harkittua, vaan tunnekuohuissa ilmeneviä ylilyöntejä kerta toisensa perään, kertoo huoltajien toiminta ymmärryksen puuttumisesta siitä, mikä tilanne todella on: opettaja tekee työtään ja yhteistyö on lain velvoittamaa toimintaa. Yhteistyön lähtökohtana tulee olla molemminpuolinen arvostus (POPS 2014; Perusopetuslaki 1998). Tämän tutkimuksen tuloksista voidaan havaita, että tunnepurkauksessa huoltajien käyttäytymisen rajat ovat konfliktitilanteissa hämärtyneet, ja arvostus sekä etenkin luottamus virkamiestä kohtaan on oletettavasti matala. Toisaalta, tilannetta voidaan tarkastella myös siitä näkökulmasta millaiseen asemaan opettajan ammattinimike on tänä päivänä virastojen, kuntien ja opetushallituksen silmissä kirjattu. Opettaja on valtion virkamies, joka on velvoitettu työssään toteuttamaan yhteistyötään kotien kanssa (OAJ 2020; Perusopetuslaki 1998). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on linjattu kodin ja koulun välisen yhteistyön reunaehdoista siten, että linjaukset ja määräykset on keskitetty koskemaan oppilaan opetuksen järjestämistä. Huoltajien oikeudet sekä koulun velvollisuudet on linjattu tarkkaan siten, että keskiössä

on opetuksen kohde, eli oppilas. Perusopetuslaki tai perusopetuksen opetussuunnitelma ei kuitenkaan linjaa yhteistyön osapuolten vastavuoroisista velvollisuuksista tai oikeuksista, sillä opetustyön henkilökunnan oikeudet kodin ja koulun välisen yhteistyön puitteissa ei ole kirjattu ylös. Reunaehdot on siis kirjattu vain oppilaan ja huoltajien etua ajatellen, ei opetushenkilöstön oikeuksia taaten. Näin ollen selkeitä, tasa-arvoisia rooleja yhteistyöhön ei ole linjattu, jolloin yhteistyö ei voi olla yhdenvertaista kaikille osapuolille. Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) kannustaa huoltajia olemaan koulun arjessa aktiivisesti mukana ja osallistua opetuksen suunnitteluun sekä järjestämiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa ei kuitenkaan linjata sitä, miten opettajat voivat rajoittaa huoltajien osallisuutta opetuksen järjestämisen suunnitteluun ja näin ollen rajausten tekemisessä ei ole yhtenäistä valtakunnallista linjaa. Yhteistyölle ei myöskään ole selkeitä reunaehtoja opettajan velvollisuuksien ja oikeuksien suhteen.

Ammatillinen kasvu. Opettajan ammatillinen kasvu nousi opettajien haastatteluissa useasti esille. Kokemuksen kautta saatu tietotaito suhtautua kodin ja koulun välisiin haastaviin tilanteisiin esiintyi usein etenkin pitkään alalla olleiden opettajien puheessa. Lähes jokainen opettaja mainitsi, että opetusuran alkuaikoina nuorena opettajana he olivat joutuneet opettelemaan negatiivisten kommenttien ja huoltajien tunteenpurkausten suodattamista. Ammatillinen kasvu on saadun tiedon integroitumista persoonallisuuteen (Sava 1978, 13), mikä myötäilee tutkimuksen tuloksia siinä, miten ammatillisen kasvun myötä myös konfliktitilanteiden käsittely on helpottunut opetusuran alkuajoilta. Pitkään alalla olleiden opettajien mukaan kodin ja koulun välinen yhteistyö on muuttunut merkittävästi negatiivisempaan suuntaan viimeisten kymmenen vuoden aikana ja opettajien oma kuormittuminen kasvanut samassa suhteessa. Tulos on samassa linjassa Vuohijoen (2006, 68) kirjoituksen kanssa kriittisyyden sekä vaatimusten nousun kanssa. Osa opettajista totesi yhteistyön laadun käännekohdaksi huoltajien osallisuuden lisääntymisen koulun arjessa. Opettajien ja huoltajien välinen ikäero sekä oman vanhemmuuden tuoma ymmärrys huoltajan asemasta kodin ja koulun yhteistyössä koettiin vahvistavaksi ja positiiviseksi asiaksi, mikä lisää opettajan ammattitaitoa ja huoltajien luottamusta opettajaa kohtaan. Ajatus siitä, että huoltajat luottavat enemmän heitä vanhempaan opettajaan kasvatusasioissa voi kertoa siitä, että he itse tarvitsevat ohjeistusta sekä ”vanhempihahmoa” kasvatuksen tueksi.

Huoltajan rooli. Opettajien mukaan äideillä on vielä tänäkin päivänä vahvasti perinteinen vastuu lasten kouluasioista huolehtimisesta, ja isät ovat huoltajista

poissaolevampia osapuolia kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Tulos myötäilee Vanhempainliiton Barometrin (2018, 27) sekä Opetushallituksen (2007, 25) tutkimuksia. Tästä huolimatta tämän tutkimuksen tuloksien mukaan auktoriteettiasema perheen sisällä on nähtävästi isällä, koska isän kuollessa oppilaan ongelmista alkaa oppilaan toiminta parantua. Sama toistuu kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Äitien puolelta tunnepurkauksia todettiin esiintyvän enemmän, johtuen kouluasioiden vastuuhoidosta perheissä, mutta tunnepurkauksien ja asioiden käsittelyjen pitkäkestoisuus ja ”jumittuminen” ongelmaan yllättävää. Perheen huoltajien koulutustaustalla opettajat sanoivat myös olevan vaikutusta tunnepurkausten ilmenemiseen ja käsittelyyn. Opettajien haastatteluissa toistui useamman kerran kouluttautuneiden huoltajien tavat viedä kriisiytyneessä tilanteessa käsittely opettajan ohi tämän esimiehelle tai korkeammalle hyvin nopeasti, toisin kuin matalamman koulutuksen saaneilla huoltajilla. Kuten teoreettisessa viitekehyksessä todetaan, on Opetushallitus (2007, 27) ohjeistaakin huoltajia olemaan ristiriitatilanteissa yhteydessä opettajien esimiehiin tai opetuksen järjestäjään, joten tämän tutkimuksen opettajien kokemukset konfliktitilanteiden viemisestä esimiehen tietoisuuteen vanhempien toimesta on samassa linjassa virallisten ohjeistusten kanssa. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan olettaa, että mitä kouluttautuneempi huoltaja on, sitä korkeamman tason käsittely yhteistyön kriisiytymisessä esiintyy.

Kuormittuneen huoltajan tunnistaminen. Kuormittuneen huoltajan tunnistamisesta kysyttäessä opettajien haastatteluissa tuli selkeästi eniten vastauksia sekä keskustelua. Aihe herätti jopa ajoittain paljon tunteita, kun opettajat kertoivat omia kokemuksiaan kuormittuneiden huoltajien tunnepurkauksista kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Huoltajien kuormittuminen ja kuormittumisen ilmeneminen hyökkävänä käytöksenä koulua kohtaan voi kertoa huoltajan vaikeudesta hyväksyä lapsen haasteita ja näin ollen hyökätä koulua kohtaan kieltäen koulun tukitoimet täysin. Osa opettaja mainitsikin haastatteluissa ”hyväksymisprosessista”, jonka lähes jokainen huoltaja joutuu käymään läpi. Alun jyrkkä kieltäminen ja tunteenpurkaus voi heijastaa heidän huoltansa tai omia traumojaan lapsuudesta, jolloin vaikeat tunteet projisoidaan koulua kohtaan. Tilanne siis koetaan uhkaavaksi, mikä nostattaa aggression tunteita esiin (vrt. taulukko 1). Kyseessä siis suoraa aggressiota, joka ilmenee verbaalisena aggressiona etenkin viestinnässä. Viemerön (2016) esittämä Bussin (1961) ja Berkowitzin (1993) jaottelu aggressiivisesta käyttäytymisestä toimii tämän tutkimuksen aineiston kanssa. Huoltajien hyökkävää

käytöstä koulua kohtaan voidaan selittää Bussin (1990) aggression jaottelun mukaan. Opettajat kertoivat haastatteluissaan, että etenkin sähköisen viestinnän kanssa tulee olla muotoilun kanssa erityisen tarkka, jotta konflikteilta ja väärinymmärryksiltä vältyttäisiin. Wilma-viestintäohjelmalla sanottiin myös opettajien mukaan olevan joidenkin huoltajien suhteen negatiivinen suhtautuminen ja tietyt ennakoasenteet viestien lukemisessa. Näin ollen väärin tulkittu viesti voi toimia ärsykkeenä aggressiolle, jolloin syntyvänä tunnetilana on viha ja jatkotoiminnon palkkiona toimii uhrin – eli opettajan ja/tai koulun – kärsimys ja epämiellyttävä olo. Aggression nostaman tunnekuohun vallassa huoltaja toimii impulssiensa johtaman, jolloin lähes kaikkien opettajien mainitsemat tunteenpurkaukset ja viestiryöpytykset tapahtuvat. Kuten teoriassa on todettu, usein taustalla oleva johtoajatus on ojentaa ja kasvattaa uhria.

Huoltaja voi myös olla omien henkilökohtaisten syidensä takia hyvin kuormittunut ja opettajalta tullut yhteydenotto saattaa olla viimeinen tekijä jaksamisen katkeamisessa. Näin ollen kaikki paha olo puretaan räjähdysmäisesti koulua kohtaan, vaikka opettaja tai koulu ei olisi tehnyt mitään väärää, mutta huoltaja on jaksamisensa ääri rajoilla ja stressaantunut muista asioista (vrt. elämäntilanteeseen liittyvät reaktiiviset häiriöt). Kuten teoreettisessa viitekehysessä on kerrottu, mielenterveyden häiriöiksi ei luetella tavanomaiseen elämään kuuluvia poikkeustilanteita, kuten esimerkiksi suru tai muu rajoissa tapahtuva tunnereaktio. Näin ollen voimakas ristiriita tai kiista yksilön ja hänen ympäristönsä välillä ei ole mielenterveyden häiriö. Diagnoosi annetaan vain yksilöille, ei pariskunnille tai yhteisöille. (Lönqvist & Lehtonen 2011, 12-13.) Rajoissa tapahtuva tunnereaktio viittaa tavanomaiseen ristiriitatilanteeseen, mutta opettajien haastatteluissa kuvailut tapahtumat huoltajien kanssa sekä huoltajien ylimitoitettujen toistuvien tunnereaktioiden eivät mene näiden rajojen sisälle, jos kyseessä ei ole yksittäinen poikkeustilanne. Hyvin harva opettajista kuitenkin nosti esiin haastavan yhteistyön kodin kanssa johtuvan huoltajan mielenterveysongelmista. Usein syyksi todettiin elämäntilanteeseen liittyvä ylikuormittuminen. Impulsiivisten tunnereaktioiden ja hyökkäävyyden lisäksi huoltajien kuormittuneessa käytöksessä oli myös mielenterveyden häiriöihin viittaavia piirteitä. Etenkin keskellä yötä lähetetyt viestiryppäät ja erittäin pitkät viestittelyketjut, vastausten intensiivinen vaatiminen ja epätoivoiset piirteet tuen puutteesta voisivat viitata mielenterveydellisiin haasteisiin huoltajalla. Tästä nousee esille uusi kysymys siitä, onko opettajan vastuulla olla vastaanottajana näissä huoltajan ongelmissa.

6.2 Kodin ja koulun välisen haastavan yhteistyön vaikutus opettajan työn kokonaiskuormitukseen

Toisessa tutkimuskysymyksessä oltiin kiinnostuneita siitä, miten opettajat kokevat kodin ja koulun välisen yleisen ja haastavan yhteistyön, ja miten ne vaikuttavat opettajan työn kokonaiskuormitukseen. Yleinen yhteistyö kodin ja koulun välillä koettiin positiiviseksi ja työhön kuuluvaksi kiinteäksi osaksi. Haastava yhteistyö kodin kanssa oli harvinaisempaa mitä normaali yhteistyö, mutta suhteessa paljon kuormittavampaa. Työn kuormittavuuteen pyrittiin vaikuttamaan työn rajaamisen keinoin niin työtuntien osalta kuin työtehtävien jakamisen ammattialoittain. Ilmiöitä lähestyttiin haastattelukysymysten avulla, jotka avasivat kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön käytettävää aikaa ja sitä, miten opettajat kokevat haastavan yhteistyön vaikuttavan heidän hyvinvointiinsa.

Työn kuormittavuus yleisesti. Yleiseen työkuormaan vaikutti ennemminkin lukukauden ajanjakso, ei niinkään kodin ja koulun välinen yhteistyö. Suurin osa opettajista koki työkuorman suureksi ja jaksamisen olevan ajoittain koetuksella. Koska haastattelut suoritettiin aikavälillä toukokuu 2020 – syyskuu 2020, voi opettajien vastauksiin heijastua niin kutsutun koronakevään raskaus ja sen tuomat haasteet sekä etäkouluun siirtymisen ponnistelut. Osa opettajista tosin reflektoi työkuormaansa pitkällä aikavälillä todeten kuormittumisen olevan jaksottaista, riippuen lukuvuoden ajanjaksosta. Etenkin luokanopettajat kokivat työn yleisen kuormituksen raskaaksi, kun taas samojen kysymysten äärellä rehtorit eivät juurikaan kokeneet työn yleistä kuormittavuutta raskaana. Erityisopettajat puhuivat pitkälti työn rajaamisen tärkeydestä, jolla pyrkivät säännöstelemään työn kuormittavia ajanjaksoja.

Jaksamista ylläpitävät tekijät. Haastatteluissa nousi paljon esiin myös jaksamista ylläpitäviä tekijöitä, joista ehdottomasti suurimmaksi tekijäksi nousi opettajien välinen kollegiaalinen tuki. Talon sisäisellä tuella sekä huolien ja työkuorman jakamisella todettiin olevan kaikista suurin sekä nopein vaikutus työssäjaksamiseen. Tutuille työtovereille koettiin olevan helpompi avautua kohtaamistaan haasteista ja mikä tärkeintä, apu oli paljon kohdennetumpaa sekä nopeampaa, mitä esimerkiksi työterveyden kautta saatava työpsykologin istunto. Kollegat myös havaitsivat kuormittuneen opettajan työyhteisössä, joka myös edesauttoi nopeampaa puuttumista tilanteeseen. Kuten teoreettisessa viitekehysessäkin kerrotaan, hyvinvoiva työyhteisö

pitää sisällään yhdenmukaisen käsityksen työyhteisön tavoitteista sekä työtehtävistä, jonka lisäksi jokaisella työyhteisön jäsenellä on mahdollisuus saada tukea vaikeissa työtehtävissä ja -tilanteissa (Vuohijoki 2006, 67). Haastatteluissa merkittävä ilmiö oli se, että vaikka juuri kukaan opettajista ei myöntänyt oman jaksamisen kuormittumista suuressa mittakaavassa suoraan, ilmeni kuormittuminen sekä omien voimavarojen hupeneminen monessa muussa kohdassa haastatteluiden aikana. Kysyttäessä siitä, olivatko he havainneet työyhteisössä kuormittuneita kollegoita, vastasi jokainen opettajista myöntävästi. Mielikuva opettajasta, joka jaksaa ja venyttää omia ääri rajojaan, eikä juurikaan pyydä apua elää siis vahvassa ammatinharjoittajien sisälläkin.

Haastatteluissa nousi tosin tietosuojalain tuomia haasteita, jotka hankaloittivat kollegiaalisen tuen saamista. Lasten kohtaamista arkaluontoisista asioista opettajat eivät saa kertoa edes lähiesimiehelleen – rehtorille – ja etenkin kyseisissä tilanteissa työn henkinen kuormittavuus koettiin moninkertaiseksi yleiseen kuormittavuuteen verrattuna.

Kollegiaalisella tuella koettiin myös olevan sen haittavaikutuksensa. Osa erityisopettajista koki, että luokanopettajat tulivat haastavien kotien yhteydenpidon kanssa herkästi hakemaan tukea heiltä, sekä purkamaan tilanteita. Näin ollen erityisopettajat kokivat antavansa tukea sekä konsultaatiota konflikti- ja ristiriitatilanteissa luokanopettajille, mutta heillä ei ollut enää ketään, kenelle he olisivat voineet purkaa omaa henkistä kuormaansa, sillä henkinen tuki ja keskusteluyhteys ei ollut molempiin suuntiin kulkevaa. Kollegiaalisuuden määritelmällä käsitetään korkean ammattikoulutuksen saaneiden ammattihenkilöiden yhteisöllisyyttä, joka tukee ammattihenkilöitä heidän ammatillisten tavoitteidensa saavuttamisessa (Pälve 2006). Tämän tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että siinä missä luokanopettajat saavat kollegiaalisuuden tuottamia hyötyä omaan työhönsä, jää erityisopettajat vaille omaa kollegiaalista tukeansa. Rehtorit mainitsivat siitä, miten opettajien ohjaus ja tuen antaminen haastavissa tilanteissa kuuluivat kiinteästi heidän työtehtäviinsä lähiesimiehenä sekä koulun johtajana.

Kollegiaalisen tuen lisäksi etenkin erityisopettajat painottivat omassa työssään työn rajaamista, jotta työssä jaksaminen säilyisi. Jokaisen opettajan todettiin olevan itse vastuussa siitä, miten tiheään yhteistyöhön opettaja suostuu kotien kanssa. Työn rajaamiseen laskettiin myös työtehtävien jakaminen ammattialueittain. Osa opettajista koki, että opettajan työn kuva on laajentunut viimeisten vuosien aikana paljon, jonka

vuoksi nykyinen koulutus ei kata kaikkia niitä taitoja, joita nykyisessä opettajan työssä tulisi osata. Tämän vuoksi työn jakaminen oppilashuoltoryhmän jäsenille sekä monialaisille ryhmille koettiin erityisen tärkeäksi jaksamista ylläpitäväksi tekijäksi.

Yleisen sekä haastavan yhteistyön vaikutus opettajan työn kokonaiskuormitukseen.

Vaikka suurin osa opettajista olikin sitä mieltä, ettei yleinen kodin ja koulun välinen yhteistyö lisännyt työn kokonaiskuormittavuutta, todettiin kuormittumisen moninkertaistuvan haastavien yhteistöiden osuessa omalle kohdalle. Jokainen opettaja pystyi kertomaan kokemuksistaan, joissa oman työn kuormittuminen oli kasvanut moninkertaiseksi huoltajien kanssa haastavan yhteistyön johdosta. Perheen oireilun todettiin heijastuvan kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön vahvasti kuormittaen näin opettajaa. Koska kodin ja koulun välisen yhteistyön keskiössä tulee aina olla oppilas, yhteistyön lisääntyminen kodin ja koulun välillä liittyy usein siis oppilasta koskevaan huoleen. Oppilaan tuen tarpeen lisääntyessä myös kodin ja koulun välinen yhteistyö lisääntyy (POPS 2014, 62). Tämä myötäilee hyvin tämän tutkimuksen tuloksia, sillä opettajat sanoivat yhteistyön lisääntyvän etenkin huolta herättävissä tilanteissa ja näin ollen myös kuormittavan yhteistyön sanottiin lisääntyvän yhteistyön lisääntyessä.

Yleisestä työkuormasta ja kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä kuormittavimmaksi tekijäksi todettiin aikataululliset asiat. Yhteistyötahojen, kodin sekä oman opetuksen aikatauluttaminen sekä yhteistyöpalaverien järjestäminen koettiin rasittavaksi tekijäksi kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Etenkin erityisopettajien näkökulmasta yhteistyöpalaverien järjestäminen tukeen liittyvissä asioissa koettiin kuormittavaksi, sillä konsultoivia- ja yhteistyössä olevia tahoja oli paljon. Haastavan yhteistyön osalta konfliktitilanteet sekä jatkuva oman ilmaisuuden sekä viestinnän varominen koettiin haastavaksi. Konfliktitilanteissa opettajien henkinen kuorma nousi suureksi, sillä monilla oli kokemusta huoltajien puolelta tulleista uhkailuista ja tunnepurkauksista. Teoreettisessa viitekehysessä kerrottiin, miten koululla tulee olla hyvin selkeät ja organisoidut yhteydenpito- sekä yhteistyötavat koteihin ja kodin tulee olla tietoinen koulun kasvatustavoitteista (OAJ 2020; Perusopetuslaki 1998; Nikkanen & Lyytinen 1996). Tämän tutkimuksen tuloksista tosin voidaan todeta, että on hyvin opettajakohtaista, miten he viestivät ja ylläpitävät yhteistyötä kotien kanssa.

Yhteistyön osuus työajasta. Koska haastatteluissa oli korostettu yhteistyöhön kulutettua aikaa, kysyttiin opettajilta suoraa arviota siitä, kuinka paljon he arvioisivat koko työajasta

menevän kodin ja koulun välisen yhteistyön ylläpitoon. Suuri osa opettajista mainitsi osuuden olevan työajasta pieni (noin 10%) tai kohtalainen (noin 25%). Luokanopettajat totesivat pitävänsä eniten yhteyttä koteihin, kun taas rehtorit arvioivat pitävänsä yhteyttä koteihin yleisen tiedottamisen kautta kaikista opettajista vähiten. Vain konfliktitilanteissa tai erityistapauksissa rehtoreiden sanottiin olevan kotiin suoraan yhteydessä. Kuormittavan yhteistyön osuuden suuruus kaikesta yhteistyöstä oli oletettavastikin pieni, mutta sitäkin kuormittavampi. Opettajat kertoivat, että vaikka määrällisesti luokissa saattoi olla yhdestä kahteen kuormittavaa yhteistyöperhettä, kuormittivat nämä yhteistyöt puolestaan erityisen paljon.

Opettajan ylikuormittumisen ilmeneminen. Omasta jaksamisesta puhuminen oli opettajille tunteita herättävä aihe. Etenkin oman hyvinvoinnin horjuminen työn kuormituksen vuoksi herätti paljon keskustelua sekä reflektointia. Haastavan yhteistyö tuomat oireet sekä jaksamisen ja hyvinvoinnin horjuminen keskittyi vahvasti psykosomaattisiin oireisiin, jolloin keho reagoi vahvasti stressiin. Vaikutukset uneen ja palautumiseen toistuivat jokaisessa haastattelussa ja opettajat kokivat vaikutusten ilmenevän heidän omassa henkilökohtaisessa elämässään. Työuupumuksen etenemisen vaiheet oli tunnistettavissa opettajien vastauksista ja siitä, miten he ovat oireilleet huoltajien kanssa käydyn kuormittavan yhteistyön johdosta. Uupumusasteinen väsymys, alentunut ammatillinen itsetunti sekä kyynistyneisyys lisääntyvät. Myös yleiset stressioireet ovat uupuneella selkeästi lisääntyneet. (Ahola & Tuisku & Rossi, 2018; Farber 1991.) Teoreettisessa viitekehyksessä kerrotaan, miten mielenterveyden häiriöt voivat johtaa elämänlaadun heikkenemiseen sekä ammatillisen ja sosiaalisen toimintakyvyn laskuun (Lepola, Koponen, Leinonen, Isohanni, Joukamaa & Hakola 2005, 7.) Tämä näkyi opettajien vastauksissa ja jokainen viittasi etenkin opetusuran alkuaikoina itsetunnon laskemisesta haastavien yhteistöiden johdosta. Myös sosiaalinen toimintakyky katsottiin laskeneeksi opettajien henkilökohtaisessa elämässä ylikuormittumisen johdosta.

Kodin ja koulun välinen kulttuurin muutos. Monessa kohtaa haastatteluiden aikana kävi ilmi, että opettajat näkivät kodin ja koulun välisen yhteistyön muutoksen tuoneen myös kulttuurin muutoksen yhteistyön asetelmaan. Kodin aseman lisääminen sekä vahvistaminen koulun päätösten teossa koettiin koulun asemaa heikentäväksi tekijäksi, jonka vuoksi myös konfliktitilanteita syntyi herkemmin. Tasavertainen yhteistyö (Vanhempainliitto 2018, 27) ei ole kodin ja koulun roolien puolesta siis yksiselitteinen,

mikä haastoi välillä yhteistyön rajoja. Vaikka kodin asiantuntijuutta oman lapsensa suhteen arvostetaan paljon opettajien joukossa, on selvä epäluottamus opettajien ammattitaitoon sekä pedagogisiin ratkaisuihin lisääntynyt sitä mukaan, miten paljon huoltajien mielipiteitä ollaan otettu huomioon koulun linjauksissa. Tämän lisäksi opettajien kokemus riittämättömyydestä avun tarjoamisessa oli vahvistunut. Selkeää roolijakoa ei siis ole kodin ja koulun välisessä yhteistyössä.

6.3 Opettajien kokemukset jaksamisen säätelystä kodin ja koulun yhteistyön tuomissa kuormittavissa tilanteissa

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä oltiin kiinnostuneita siitä, miten opettajat kokevat pystyvänsä säätämään jaksamistaan kodin ja koulun välisen yhteistyön tuomissa kuormittavissa tilanteissa. Jaksamisen säätely oli pitkälti riippuvainen työn rajaamisesta ja sen mahdollisuuksista. Opettajilta kysyttiin heidän kokemuksistaan rajata kodin vaikutusta opettajan työhön ja sitä, millaiset mahdollisuudet heillä oli kieltäytyä kodin kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Lisäksi opettajilta kysyttiin heidän kokemuksiaan esimiehen kanssa huolien jakamisesta.

Opettajan jaksaminen tällä hetkellä. Suurin osa opettajista totesi, että jaksavat hyvin maailman tilanteeseen ja poikkeusjärjestelyihin nähden. Tämä oli siis koronakevään jälkeen, jolloin poikkeusoloja oli takana vasta muutaman kuukauden verran. Sama kysymys vuotta myöhemmin voisi tuottaa hyvinkin erilaisia vastauksia, sillä koronapandemian tuomat rajoitukset ja jatkuva ohjeistusten muuttuminen ovat olleet kouluarjessa läsnä koko lukuvuoden.

Työn sisällön hallintamahdollisuudet kodin ja koulun yhteistyön näkökulmasta. Työn sisällön hallintakokemukset jakautuivat kahtia, ja keskeisimmäksi tekijäksi kokemusten kahtiajakoisuudelle nimettiin työn sisällön ennakoimattomuus sekä aikataululliset asiat kodin ja koulun yhteistyön näkökulmasta. Ne opettajat, jotka kokivat voivansa hallita työnsä sisältöjä ja pystyivät asettamaan raamit niin yhteistyölle kuin omalle työskentelylleen kokivat työskentelymahdollisuutensa positiivisempana, mitä ne opettajat, jotka eivät kokeneet näin. Vaikka haastattelussa työn yleisestä kuormittavuudesta puhuttaessa eniten mainintoja tuli alakategoriassa, jossa opettajat kokivat hallitsevansa työtänsä, oli tuloksissa myös eniten mainintoja siinä

alakategoriassa, jossa työn vaatimukset ovat lisääntyneet. Sovellettuna tulosta Karasekin työn vaatimukset – työn hallinta -malliin (1979) (*Kuvio 1*), sijoittuu opettajien kokema työn kuormitus haastavan työn kategoriaan. Tämän siis tulkitaan vaikuttavan työstressiin, kuormittavuuteen, työpahoinvointiin ja sairauksiin osittain, muttei liiassa määrin. Koska työn hallintamahdollisuudet mainintojen perusteella koettiin suuriksi, on opettajien työssä kokema oppiminen, työmotivaatio, työssä keskittyminen ja työhyvinvointi tasapainottava tekijä työn vaativuudelle. Tosin, koska haastateltavien opettajien otos on hyvin pieni, ei tulosta voida suhteuttaa koko ammattikuntaa koskevaksi.

Työn sisällön vaatimukset kodin ja koulun yhteistyön näkökulmasta.

Mielenkiintoista edelliseen tulokseen nähden oli se, että vaikka suurin osa opettajista koki pystyvänsä hallitsemaan työnsä sisältöjä kodin ja koulun yhteistyön näkökulmasta, koki osa opettajista tästä huolimatta, että kodilta tulee vaatimuksia heidän työnsä sisältöön liittyen. Kotien sanottiin olevan tietoisia omista oikeuksistaan sekä väylistä vaikuttaa epäkohtiin. Voidaan siis päätellä, että ne opettajat, jotka kokevat voivansa hallita oman työnsä sisältöä ovat myös tietoisia oman työnsä velvoitteista sekä siitä, miten heillä on mahdollisuus rajata omaa työskentelyä yhteistyön merkeissä. Kouluhallinnon tuomat velvoitteet työn sisällöistä yhteistyön näkökulmasta on kirjattu opettajan työtunteihin sisään, jolloin vaatimus tulee työnantajalta. Soveltaen tämän tutkimuksen tuloksia Karasekin työn vaatimukset – työn hallinta -malliin (1979) (*kuvio 1*), voidaan todeta työn täyttävän kuormittavan työn kriteerit. Opettajat mainitsivat, että aikataulullisten asioiden kanssa työn sisällön hallittavuus koettiin haasteellisemmaksi ja etenkin haastavien perheiden kanssa työn sisällön vaatimukset lisääntyivät, heijastui tämä etenkin opettajan omaan henkiseen hyvinvointiin ja stressiperäiseen oireiluun.

Opettajan mahdollisuudet rajata kodin vaikutusta työn kokonaiskuormaan. Kuten edellä jo todettiin, oli suurin osa opettajista tietoisia siitä, miten heidän tulee rajata omaa työskentelyään niin ammattialueittain kuin työtuntienkin osalta. Määrätietoinen ja johdonmukainen työn rajaaminen tuli ilmi myös monen muun haastattelukysymyksen kohdassa. Suurin osa opettajista näin ollen koki, että heillä oli hyvät tai vaihtelevat mahdollisuudet rajata kodin vaikutusta heidän työnsä kokonaiskuormitukseensa. Ratkaiseviksi tekijöiksi tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta hyvän tietoisuuden omista velvoitteista virkamiehen työssä, työtehtävien tarkan ammattikohtaisen rajaamisen sekä työtuntien rajaamisesta. Ristiriitatilanteissa on keskeistä, että paikallisessa opetussuunnitelmassa tulee olla osana oppilashuollon suunnitelmaa

toimintatavat ongelma- ja kriisitilanteissa sekä keskeiset toimenpiteet ja työn- sekä vastuunjako (Opetushallitus 2007, 27.) Tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat siis työnsä rajauksessa toimineet täysin oikein, vaikka heillä onkin tunne, että heiltä odotetaan myös sosiaalihuollollisten tehtävien hoitamista. Avoin viestintä huoltajille siitä, minkälaista yhteistyötä on opettajana valmis tekemään asettaa myös huoltajille raamit yhteistyön odotuksista. Myös oman itsensä tunteminen ja auttaa rajausten tekemisessä.

Mahdollisuus kieltäytyä yhteistyöstä. Yhteistyöstä kieltäytymisen kokemukset jakautuvat ymmärrettävästi kahteen alakategoriaan, sillä joko opettajalla oli tunne ja kokemus yhteistyöstä kieltäytymisestä tai ei ollut. Kuten teoreettisessa viitekehyksessä on kerrottu, opetushallitus (2007) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ovat linjanneet opettajan olemaan virkamiehen asemassa velvollinen tekemään yhteistyötä kotien kanssa. Näin ollen opettajilla ei ole säädösten ja määräysten puitteissa oikeutta kieltäytyä kotien kanssa yhteistyöstä haastavissa tilanteissa. Pohdintaa siitä, millaisissa tilanteissa opettajat voisivat kieltäytyä yhteistyöstä huoltajien kanssa syntyi haastatteluissa paljonkin, mikä on osoitus siitä, ettei opettajat olleet juurikaan pohtineet mahdollisuuden olemassa oloa. Se, että opettajat kokivat olevansa velvoitettuja yhteistyöhön kotien kanssa lisättynä sen kanssa, että opettajien tulee sietää ja kestää työn ajoittain ankaraakin arvostelua sekä kommentointia (Mustonen 2020), on asetelmana hyvin kuormittava. Tilannekohtainen yhteistyöstä kieltäytyminen koettiin kuitenkin mahdolliseksi ja käytäntönä oli osalle opettajista tuttu. Tilannekohtainen yhteistyöstä kieltäytyminen liitettiin etenkin tilanteisiin, joissa huoltajan tunnepurkaus ylitti tietyt käyttäytymisen rajat, jolloin yhteistyötapaamista tai puhelua ei ollut järkevää enää jatkaa tunnekuohuisen huoltajan kanssa. Näin ollen yhteistyö katkaistiin sillä hetkellä ja jatkettiin sitten, kun tunteet olivat tasaantuneet.

Huoltajien kanssa kuormittavan yhteistyön vaikutukset opettajan jaksamiseen. Eniten mainintoja sai alakategoria, jossa huoltajien kanssa kuormittava yhteistyö on vaikuttanut opettajan jaksamiseen toisinaan. Etenkin tunnepurkausten ja haastavan yhteistyön vaikutukset näkyivät opettajien motivaatiossa ja näin ollen myös työssä jaksamisessa. Ne opettajat, jotka kertoivat kuormittavan yhteistyön vaikuttaneen heidän jaksamiseensa nimesivät etenkin opettajan uran alkutaipaleella tapahtuneet konfliktitilanteet sekä haastavat yhteistyöt huoltajien kanssa vaikuttaneen työssäjaksamiseen ja itseluottamukseen pärjätä opetuslalla. Karasekin työn vaatimukset – työn hallinta-mallin (Karasek 1979, 288) mukaan kuormittavassa yhteistyössä kotien

kanssa oleminen nostaa siis työn vaatimuksia ja laskee opettajan kokemusta työn sisällön hallittavuudesta. Tämän kaltainen työskentely sijoittuu Karasekin mallissa kuormittavan työn kategoriaan, jossa vaikutukset opettajan kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille ovat negatiiviset. Huomattavasti vähemmän mainintoja ilmeni sen suhteen, ettei huoltajien kanssa kuormittavassa yhteistyössä oleminen olisi vaikuttanut opettajan omaan jaksamiseen. Etenkin rehtorit olivat mainitsivat, etteivät olleet pitkään aikaan olleet miettineet kodin kanssa tapahtuneita konfliktitilanteita, ja heidän suhtautumisensa tunteiden purkauksiin oli täysin erilainen, mitä muiden opettajien.

Huoltajien kanssa kuormittavan yhteistyön vaikutukset opettajan motivaatioon ja itseluottamukseen. Kuten edellisessä alakategorian käsittelyssä mainittiin, on kuormittava yhteistyö kodin kanssa vaikuttanut opettajien motivaatioon sekä itseluottamukseen suoriutua työtehtävistään heikentävästi. Kodin sisäinen henkinen pahoinvointi mainittiin haastatteluissa useaan kertaan erillisenä tekijänä, mikä heijastuu kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön kuormittavasti. Henkisen pahoinvoinnin aiheuttamat tunnepurkaukset kohdentuvat koulua ja opettajaa kohtaan, mikä vaikuttaa opettajan omaan henkiseen terveyteen sekä motivaatioon ja itseluottamukseen. Itsetunnon sanottiin oleva suurimmalla osalla opettajista koetuksella ajoittain, etenkin opetusuran alkuvaiheessa ensimmäisten haastavien konfliktien aikana. (Ahola & Tuisku & Rossi, 2018; Farber 1991.) Osa opettajista tosin oli varovaisia puhuessaan työuupumuksesta, ja selittivät ajoittaisia itsetunnon laskuja kokemattomuudellaan sekä ammatillisen minuuden kehittymättömyydellä. Etenkin pidemmän opetusuran tehneet opettajat kokivat, että opettajan tulee oppia sietämään ammatillista itsetuntoa laskevien kriittisten huomautuksia ja kodin tunnepurkauksia, mikä on samassa linjassa Opettajien ammattijärjestön linjauksia (OAJ 2020). Ammatillisen kehityksen ja työhyvinvoinnin priorisoinnin välillä on siis ristiriita, jonka kanssa opettajat suorittavat työtään etenkin opetusuran alkutaipaleella.

Mahdollisuus työnohjaukseen. Eniten mainintoja työnohjauksen pääsyn puolesta kertoo siitä, että opettajille on tiedotettu tarjolla olevasta avusta haastavien työtehtävien tai ajanjaksojen käsittelyyn. Rehtorit myönsivät hyvin suoraan, että heillä on jopa paremmat mahdollisuudet työnohjaukseen pääsyyn, mitä toisilla opettajilla, ja heillä sanottiin olevan usein rehtorille tarkoitettuja ryhmämuotoisia keskustelutilaisuuksia. Kuitenkaan tieto työnohjaukseen pääsystä ei itsessään taannut käsittelyavun saantia, vaan osassa haastatteluissa mainittiin vaihtelevista mahdollisuuksista, sillä usein

työnohjaukseen pääsyn esteenä oli raha. Opettajien tuli olla hyvin oma-aloitteisia halutessaan työssäohjausta ja valmiita pitkäjänteisesti hakemaan apua työasioiden käsittelyyn. Toisaalta, vaikka moni opettaja mainitsikin työnohjauksen mahdollisuudesta, oli hyvin harva opettaja hyödyntänyt ulkopuolisen toimijan tarjoamia työnohjauspalveluita tai -ryhmiä. Kuten toisen tutkimuskysymyksen tuloksissa todettiin, kokivat lähes kaikki opettajat luontevimmaksi ja parhaimmaksi avuksi kollegiaalisen tuen ja oman henkilöstön kautta saatavan avun. Tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, etteivät opettajat olleet juurikaan hyödyntäneet ulkopuolisten toimijoiden tarjoamia työnohjausmahdollisuuksia, sillä työnohjaus liitettiin pitkälti kuormittavien asioiden käsittelyyn, jolloin käsittely sekä asioiden jakaminen haluttiin tehdä työyhteisön sisällä kollegiaalisen tuen avulla. Käsitteenä työnohjaus siis käsitettiin ennemminkin terapiamuotoiseen asioiden ja tunteiden käsittelyyn, mikä eroaa työnohjauksen perusajatuksista merkittävästi. Työnohjauksessa käsitellään ohjattavan ammattitaitoa ja persoonallisuuden vaikutusta työhön sekä yhteistyötaitoja ja kykyä liittyä työyhteisöön (Sava 1987, 13). Työnohjaus siis käsittää laajemman merkityksen, mitä se opettajien haastattelussa oli käsitetty. Opettajat mainitsivat ammatillisesta kasvusta useaan otteeseen haastatteluiden aikana, joka kehittyy ajan myötä omien kokemusten seurauksena ja etenkin opetusuran alkuaikoina ammatillisen kasvun näkökulmasta koettiin haastavaksi ajaksi. Työnohjausta voisi siis hyödyntää etenkin uran alkuaikoina ulkopuolisen toimijan johdosta kehittämään niitä tietoja ja taitoja, joiden avulla opettaja pystyy kasvattamaan ammatillista kasvuaan suhteessa henkiseen jaksamiseen helpommin.

Esimiehen rooli. Etenkin rehtorit mainitsivat siitä, miten heidän roolinsa työyhteisössä on ennen kaikkea tukea ja auttaa opettajia työssään ja huolehtia koulun turvallisuutta koskevista asioista. Opettajat olivat asiasta samaa mieltä ja kääntyivät usein lähiesimiehensä puoleen haastavissa tilanteissa. Opettajat myös mainitsivat useasti siitä, että kokivat voivansa jakaa asioita esimiehensä kanssa vaihtelevasti. Tähän vaikutti suuresti se, minkälaiset välit opettajalla ja esimiehellä oli. Keskinäinen luottamus ja tunne siitä, että esimies seisoo opettajan tukena ja rinnalla ovat keskeiset toimivaa vuorovaikutusta luovat tekijät etenkin haastavien tilanteiden äärellä. Tämä on linjassa Työ ja terveys Suomessa -kartoituksen (2012) tulosten kanssa, jossa kaksi kolmesta sanoi saavansa esimieheltänsä vähintään melko paljon tukea työhönsä. (Puttonen & Hasu & Pahkin 2016, 13). Toisaalta, opettajat mainitsivat siitä, etteivät halunneet kuormittaa

esimiestä haastavilla asioilla kertoo siitä, etteivät opettajat kokeneet voivansa tukeutua esimieheensä kaikissa asioissa.

6.4 Yhteenveto

Tässä luvussa nostetaan esiin tämän tutkimuksen aiheeseen nähden keskeisimpiä tuloksia, joita tarkastellaan aikaisempien tutkimusten valossa. Tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä, miten huoltajien tunnepurkaukset ilmenevät kodin ja koulun välisessä yhteistyössä, miten haastava yhteistyö vaikuttaa opettajan työn kokonaisuormaan ja miten opettajat kokevat voivansa säädellä jaksamistaan haastavissa tilanteissa. Tutkimuksen tuloksia on tarkemmin esitelty aikaisemmissa luvuissa.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä oltiin kiinnostuneita siitä, miten huoltajien tunnepurkaukset ilmenevät kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen keskeisimmiksi tutkimustuloksiksi nostettiin opettajan yhteistyön väylistä työpuhelin ja viestit, työn häirintä, ammatillinen kasvu ja kuormittuneen huoltajan tunnistaminen. Huoltajan tunnepurkausten ilmeneminen kodin ja koulun välisessä yhteistyössä ilmeni pääasiassa puhelimen tai muiden viestintäkanavien välityksellä. Opettajat sanoivat käyttävänsä työpuhelinta etenkin niissä tilanteissa, joissa koteihin piti olla yhteydessä arkaluontoisen tai vaikeiden asioiden suhteen. Puhelimessa vuorovaikutuksen sanottiin olevan välittömämpää ja väärinymmärryksiltä välttyttäisiin parhaiten.

Vaikka opettajat eivät suoranaisesti nimenneetkään huoltajien toimintaa jatkuvaksi kiusaamiseksi, kokivat he joidenkin huoltajien toiminnan täyttävän tilannekohtaisesti kiusaamisen tunnuspiirteet. Työn häirintä ja ajoittainen kiusaaminen oli edennyt toisinaan siihen pisteeseen usean opettajan kohdalla, että esimiehen – eli rehtorin - oli puututtava huoltajien toimintaan, jolloin tilanne ratkesi. Vuoden 2016 Työterveyslaitoksen Kunta10-kyselyssä todettiin, että 30,1% kuntatyöntekijöistä oli kokenut uhkaavia tilanteita työssään asiakkaiden toimesta viimeisen vuoden aikana (Oksanen 2019). Uhkaaviksi tilanteiksi luettiin tapahtumat, joissa toinen osapuoli oli käyttänyt henkistä väkivaltaa, sanallista uhkailua asiakastilanteissa tai puhelinkeskusteluissa (Oksanen 2019).

Opettajan ammatillinen kasvu nousi yhdeksi tutkimuksen pääteemoista, sillä kokemustiedon tuoma tietotaito haastavien huoltajien kanssa toimimisesta ja työn rajaamisen tärkeydestä nousi lähes jokaisessa haastattelussa esille. Lähes kaikki opettajat mainitsivat työuran aikana kertyneen ammatillisen kasvun ja sen, miten ammatillinen kasvu vaikutti kodin ja koulun välisten konfliktitilanteiden käsittelyyn niin huoltajien kanssa kuin itsenäisessä reflektoinnissa. Opettajat kertoivat huoltajien kanssa yhteistyön helpottuneen, mitä enemmän opettajilla oli omaa ammatillista kokemusta asioiden hoitamisesta. Oman toiminnan reflektoinnin näkökulmasta taas opettajat kertoivat, että huoltajien tunnepurkauksia oppii työvuosien aikana käsittelemään ja sietämään, vaikka nuorena opettajana tunnepurkaukset ja konfliktitilanteet vaikuttivatkin laajasti opettajien itsetuntoon. Kunta10-kyselyn tuloksista selviää, että etenkin nuoret kuntatyöntekijät kokevat kasvavissa määrin konfliktitilanteita työssään (Oksanen 2019). Kyselyn mukaan lähes puolet (45,2%) alle 30-vuotiaista työntekijöistä oli kokenut uhkaavia tilanteita työssään, kun vanhemmista työntekijöistä alle viidesosa (19,5%) oli kokenut samaa (Oksanen 2019). Tämän tutkimuksen tuloksissa kuormittuneen huoltajan tunnistaminen oli opettajien mukaan hyvin havaittavissa. Kuormittuneen huoltajan mainittiin olevan toiminnassaan hyökkäävä ja räjähdysherkkä. Hyökkäys kohdistettiin etenkin sähköisten viestintäkanavien välityksellä koulua ja koulun toimintaa kohtaan, jolloin huoltajat pääsääntöisesti ilmaisivat olevansa hyvin tyytymättömiä. Voimakkaiden puolustusreaktioiden sanottiin myös olevan yleinen tapa tunnistaa kuormittunut huoltaja.

Toisessa tutkimuskysymyksessä oltiin kiinnostuneita siitä, miten opettajat kokevat kodin ja koulun välisen yleisen ja haastavan yhteistyön, ja miten ne vaikuttavat opettajan työn kokonaiskuormitukseen. Toisen tutkimuskysymyksen keskeisimmiksi tutkimustuloksiksi nostettiin jaksamista ylläpitävät tekijät, yleisen sekä haastavan yhteistyön vaikutus opettajan työn kokonaiskuormitukseen ja opettajan ylikuormittumisen ilmeneminen. Kodin ja koulun välisen haastavan yhteistyön vaikutus opettajan työn kokonaiskuormitukseen oli selvästi havaittavissa tutkimuksen tuloksista, jolloin jaksamista ylläpitävät tekijät nousivat merkittävään rooliin opettajan työhyvinvoinnin kannalta.

Kollegiaalisen tuen todettiin olevan merkittävin opettajan jaksamista ylläpitävä ja edistävä tekijä, sillä työyhteisön kesken huolen jakaminen, kuormittumisesta puhuminen

sekä haasteisiin tuen saaminen oli välittömämpää, mitä työterveyden kautta saatavien palveluiden myötä saatava apu. Kevan tekemässä tutkimuksessa julkisten alojen työhyvinvoinnista vuonna 2020 (Pekkarinen 2021, 15) selvisi, että julkisen puolen työntekijöiden tyytyväisyys työyhteisöjä kohtaan oli hyvä tai erinomainen ammattialasta riippumatta. Kunta-aloilla jopa 78% vastaajista oli tyytyväisiä työyhteisöjensä ilmapiiriin.

Kodin ja koulun välisen yhteistyön vaikutukset opettajan työn kokonaiskuormitukseen riippui täysin yhteistyön laadusta. Valtaosa opettajista mainitsi, ettei tavallinen yhteistyö kodin kanssa vaikuttanut heidän työnsä kokonaiskuormitukseen, mutta haastava yhteistyö, etenkin huoltajien tunteenpurkausten osalta vaikutti merkittävästi negatiivisesti työn kokonaiskuormaan. Haastavan yhteistyön koettiin kuormittava opettajia sekä ajallisesti että jaksamisen näkökulmasta. Opettajan ylikuormittumisen ilmeneminen oli yksi aihepiireistä, joka puhututti opettajia eniten. Eniten mainintoja tuli henkisen puolen oireilusta, joista yleisimpänä oireena mainittiin liiallinen murehtiminen työajan ulkopuolella. Ylikuormittuminen vaikutti merkittävästi myös opettajien uneen sekä palautumiseen. Tutkimustulos myötäilee Työterveyslaitoksen Kunta10 -tutkimuksen (2020) kartoitusta, jonka mukaan kunta-aloilla työskentelevien henkilöiden psyykinen rasittuneisuus, unettomuus ja työkyvyn kehitys on vuosina 2014-2020 edennyt huolestuttavaan suuntaan (Ervasti 2021). Työkyvyn todettiin alentuneen luokanopettajilla 18 prosentista 24 prosenttiin vuosina 2016-2020. (Ervasti 2021).

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä oltiin kiinnostuneita siitä, miten opettajat kokevat pystyvänsä säätämään jaksamistaan kodin ja koulun välisen yhteistyön tuomissa kuormittavissa tilanteissa. Kolmannen tutkimuskysymyksen tuloksista keskeisimmiksi nostettiin opettajan työn sisällön vaatimukset ja hallintamahdollisuudet, työn rajaamisen mahdollisuus, huoltajin kanssa kuormittavan yhteistyön vaikutus opettajan motivaatioon, itsetuntoon ja jaksamiseen. Edellä mainittujen lisäksi keskeisimmiksi tuloksiksi nostettiin myös työnohjaus ja esimiehen rooli. Työn sisällön hallintamahdollisuudet ja vaatimukset olivat toisiinsa nähden ristiriidassa tämän tutkimuksen tuloksissa. Työn sisällön hallintamahdollisuudet koettiin pääsääntöisesti hyväksi kodin ja koulun välisen yhteistyön näkökulmasta ja työn sisältö koettiin olevan räätälöitävissä omaan työskentelytyyliin soveltuvaksi. Työterveyslaitoksen Kunta10 kunta-alojen

työhyvinvointi -kyselystä tuloksista selviää, että yli puolet kunta-alan työntekijöistä kokee voivansa vaikuttaa työaikoihinsa (ka 2,7) ja työn hallinta koettiin hyväksi (ka 3,7) (Ervasti 2019). Tämän tutkimuksen tuloksissa työn sisällön vaatimukset kodin ja koulun yhteistyön näkökulmasta taas koettiin siten, että kodilta tulee vaatimuksia opettajan työn sisällön suhteen, mikä vaikutti työskentelyyn ja sen kuormittavuuteen. Yhteistyön sujumiselle oli joidenkin opettajien mukaan asetettu vaatimus, ja yhteistyön ollessa hankalaa olivat kodin nopeasti yhteydessä asiasta opettajan esimiehelle.

Työn rajaaminen ja sen mahdollisuus oli tutkimuksen yksi suurimpia aihepiirejä, joka nousi esiin monessa kohtaa opettajien haastatteluista. Osa opettajista mainitsi, että heillä oli hyvät mahdollisuudet rajata kodin vaikutusta työn kokonaiskuormaan ja osa taas mainitsi, että heillä oli vaihtelevat mahdollisuudet rajaamiseen. Rajaamisen vaihtelevuus riippui täysin rajattavasta asiasta ja osa opettajien tehtävistä oli helposti rajattavissa, kun taas esimerkiksi työtuntien pituuden rajaaminen koettiin toisinaan käytännössä mahdottomaksi. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksessa (2020) tarkasteltiin opettajien stressin säätelyä ja työhyvinvointia (Lerkanen ym. 2020). Tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että yli puolet tutkimukseen osallistuneista opettajista koki ottavansa liikaa töitä kotiin työajan ulkopuolella tehtäväksi (Lerkanen ym. 2020, 33). Tämän tutkimuksen tuloksissa työajan rajaaminen tosin mainittiin olevan yksi keskeisimmistä jaksamista edesauttavista tekijöistä. Opettajat eivät kokeneet, että heillä olisi mahdollisuutta kieltäytyä yhteistyöstä haastavien perheiden kanssa muuten, kuin tilanne kohtaisesti.

Huoltajien kanssa kuormittavassa yhteistyössä oleminen vaikutti merkittävästi opettajan jaksamiseen, motivaatioon sekä itseluottamukseen. Opettajien haastatteluissa ilmeni, että etenkin opetusuran alkuaikoina konfliktitilanteet sekä huoltajien tunteenpurkaukset vaikuttivat merkittävästi opettajien itseluottamukseen hoitaa työtehtäviänsä. Kevan selvityksessä kunta-alan työntekijöiden työhyvinvoinnista kävi ilmi, että aikaisempaa useampi julkisen alan työntekijä, joka oli iältensä nuori jäi työkyvyttömyyseläkkeelle mielenterveyden häiriöiden takia (Sohlman 2020). Tämän tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että suurimmalla osalla opettajista oli mahdollisuus päästä työnohjaukseen, mutta se, miten nopeasti ja helposti työnohjaukseen pääsi riippui työtehtävien laadusta. Etenkin rehtorit kokivat saavansa paljon työssäohjausta, kun taas luokanopettajat ja erityisopettajat kokivat pääsääntöisesti, että vaikka työnohjaukseen oli periaatteessa mahdollisuus, ohjattiin resurssit kaupungin toimesta johtotehtävissä oleville opettajille

pääsääntöisesti. Esimiehen rooli nostettiin monessa haastattelussa keskeiseksi tekijäksi kodin ja koulun haastavan yhteistyön ratkaisemisessa, mutta tästä huolimatta suurin osa opettajista koki, että pystyivät jakamaan työn kuormittavia asioita esimiehensä kanssa vaihtelevasti.

6.5 Luotettavuus ja eettisyys

Laadullisissa tutkimuksissa aineiston analyysissä näkökulmana ajatellaan usein olevan faktanäkökulma. Faktanäkökulma on muunnelma empirismistä, mutta sillä on oma tarkoituksensa, koska faktanäkökulmasta on järkevää puhua vain silloin kun tutkimusaineisto on laadittu kyselylomakkeiksi, haastatteluiksi ja puheeksi. Faktanäkökulman ominaisin piirre on tehdä selkeä raja maailman ja siitä esitettyjen väitteiden välille. Faktanäkökulmaa soveltaessa pitää tutkijan aina tarkastella kysymystä siitä, miten luotettavia annetut tosiasiatiedot ovat. Lähdekritiikki on siis olennainen osa tutkimuksen tekoa. (Alasuutari 2011.) Tämän tutkimuksen aineiston lähteinä ovat toimineet yhdeksän eri työtehtävissä toimivaa opettajan pätevyydellä varustettua opettajaa, joilla lähes jokaisella on pitkä työura takanaan. Tutkimuksen tarkoituksena on ollut tuoda esiin juuri opettajien kokemuksia huoltajien tunnepurkausten aiheuttamasta kuormituksesta, jolloin tutkimusaineistossa painottuu pitkälti yksilön oma kokemus sekä tunnetila. Faktanäkökulmaa voidaan siis soveltaa tämän tutkimuksen kohdalla siten, että tutkimuksen aineisto sekä tulokset ovat luotettavia tämän otoksen kohdalla ja tutkimuksessa on tuotu esiin opettajien kokemusmaailma sekä esitettyjen väitteiden välistä eroa.

Kriteerit, joiden avulla informanttien luotettavuutta arvioidaan ovat riippuvaisia siitä, mistä katsantokannasta informantin tarjoamaa tietoa tarkastellaan. Laajasti katsottuna voidaan erottaa kahden tyyppisiä lähteitä tai kaksi näkökulmaa laadulliseen aineistoon: aineistoa voidaan käsitellä todistuksina tai indikaattoreina. Indikaattoreista puhutaan silloin, kun käsitellään aineistoa, joka voi olla olemassa ilman tutkimustakin. Todistuksesta puhutaan silloin, kun lähdettä tarkastellaan ennemminkin todistajanlausuntona, sillä tutkittavalle on ilmaistu ilmiö, mitä tutkitaan. (Alasuutari 2011) Koska tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin tätä tutkimusta varten, on tämän tutkimuksen aineisto siis todistus-tyyppinen. Näin ollen aineisto on enemmän tai vähemmän todellinen, objektiivinen ja tarkka kuvaus siitä tutkittavan todellisuudesta, jota

tutkija pyrkii selvittämään. (Alasuutari 2011.) Vaikka tässä tutkimuksessa ei käytetty valmista, esitetäviä haastattelurunkoa, voidaan olettaa, että puolistrukturoidun haastattelurungon sallima vapaus haastattelujen elämiselle sekä informanttien vapaudelle vaikuttaa haastattelun kulkuun on nostanut esiin tiettyjä toistuvia teemoja, koska saturaatiopisteitä alakategorioiden suhteen kyettiin havaitsemaan.

Tutkimusaineiston käytettävyyteen ja olemassaolon ajanjaksoon on ruvettu kiinnittämään aikaisempaa enemmän huomiota. Haastattelututkimuksissa tämä merkitsee sitä, että haastatteluun laadittujen kysymysten ja valittujen aiheiden lisäksi tulee suunnitella myös aineiston käytettävyyteen vaikuttavat ratkaisut etukäteen. Suunnittelulla voidaan varmistaa haastatteluaineiston pitkä elinkaari. (Ranta & Kuula-Luumi 2017.) Tämän tutkimuksen haastatteluaineistot on nauhoitettu ja lupa haastatteluiden nauhoitukseen on kysytty haastateltavilta. Nauhoitukset on sittemmin muutettu helpommin käsiteltävään muotoon litteroinnin avulla kirjoittamalla kaikki haastattelut auki. Sekä ääninauhoitteita että auki litteroituja haastatteluaita säilytetään tutkijan omilla arkistoissa, eikä niitä käytetä ilman haastateltavien lupaa mihinkään muuhun tutkimukseen. Keskeisimmiksi seikoiksi haastatteluaineiston hallinnassa on nimetty tutkittavien suostumus sekä informointi, aineiston kuvailu ja tunnistetietojen käsittely (Ranta & Kuula-Luumi 2017). Tämän tutkimuksen aineistoa on pyritty kuvailemaan mahdollisimman avoimesti ja suorasti siten, että tutkimuksen tarkoitusperät sekä tutkimustehtävät saavat vastaukset. Tunnistetiedot on pyritty pitämään minimissään, kuitenkin niin, että tutkimuksen tuloksille oleelliset tiedot on kirjattu ylös.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimat ihmistieteen eettiset periaatteet on jaoteltu kolmeen osaan: tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittamiseen, yksityisyyteen ja tietosuojaan sekä vahingoittamisen välttämiseen. Ensimmäinen periaate koskee haastateltavien rekrytointia ja heidän osallistumisensa vapaaehtoisuutta. (Ranta & Kuula-Luumi 2017.) Tämän tutkimuksen haastateltavat on rekrytoitu lähestymällä heitä yksityishenkilöinä sosiaalisen median kautta. Henkilöt on valikoitu siten, että jokaista opetustehtävää osallistuisi tähän tutkimukseen kolme kappaletta. Jokaiselle haastateltavalle on välitetty haastattelukutsu, jossa on kerrottu tämän tutkimuksen aiheesta sekä siitä, mihin tarkoitukseen tutkimusta tehdään. Jokainen haastateltavista on osallistunut vapaaehtoisesti tämän tutkimuksen tekemiseen. Kolmas periaate koskee haastattelujen sisältämien tunnistetietojen käsittelyä ja sitä, miten haastateltavat esitetään tutkimusraportissa (Ranta & Kuula-Luumi 2017). Haastatteluissa on kerätty

haastateltavien tarkemmat tunnistetiedot vain ja ainoastaan tutkijan käyttöön, ja niiden pohjalta tutkittaville on muodostettu raportissa käytettävät koodit, joiden avulla voidaan tunnistaa kenen haastateltavan vastauksesta on kyse ilman, että tämän henkilöllisyys paljastuu. Eettisten periaatteiden painottava tutkittavien itsemääräämisoikeus pätee myös läpi tutkimuksen aineiston käsittelyn. Tämä merkitsee siis sitä, että tutkittava voi halutessaan olla vastaamatta kysymyksiin (Ranta & Kuula-Luumi 2017). Tässä tutkimuksessa ei käytetty aineistona mitään tutkittavien lausuntoja, josta tutkittavat olivat sanoneet erikseen, ettei saa julkaista.

Tutkimuksen eettisyyttä voidaan tarkastella Lincolnin ja Cuban neljän kysymyksen avulla. Lincolnin ja Cuban eettisyyden pohtimisen vaiheet voidaan aloittaa tutkimuksen totuusarvon arvioimisella. Tämä merkitsee siis sitä, miten voidaan saavuttaa luotettavuus tutkimustulosten totuudenmukaisuudesta. Toiseksi voidaan tarkastella sitä, ovatko tutkimustulokset siirrettävissä tutkimusasetelmasta toiseen. Tällöin päästään eettisyyden pohdinnassa kolmanteen näkökulmaan, jolloin arvioidaan tutkimuksen toistettavuutta, jolloin arvioidaan tutkimustulosten reliabiliteettia. Viimeiseksi tarkastelun kohteeksi voidaan ottaa se, onko tutkijan omat kiinnostuksen kohteet tai näkökulmat ohjanneet tulosten suuntaa. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 165–166.) Tämän tutkimuksen tulokset on muodostettu pienen haastattelijoukon antamista haastatteluista, joten täydellistä, aina pätevää tulosta ei tämän tutkimuksen pohjalta voida muodostaa. Tästä huolimatta, tutkittavien haastatteluista pystyttiin havaitsemaan eri teemojen saturaatiopiste, joka osoittaa tutkimustulosten olevan suuntaa antavia. Näin ollen tutkimuksen toistettavuus ja tutkimustulosten reliabiliteetti tulkitaan luotettaviksi. Tutkijan henkilökohtaiset näkemykset ja asenteet on pyritty pitämään mahdollisimman neutraaleina, etteivät ne vaikuttaisi tutkielman tekoon tai sen tuloksiin.

Tutkimuseettisiä kysymyksiä pohtiessa tulee ottaa huomioon tutkimusjoukon henkilöllisyyttä ja tutkimuksen luotettavuutta koskevat yhteiset normit. Tutkielman luotettavuuden vuoksi tutkimustulosten tulee olla mahdollista tarkistaa ja kaikille avoimia. Tutkimusjoukon suojelemisen ja kunnioittamisen normit nousevat esiin aineiston hankinnassa, jolloin päämääränä on suojata tutkittavien henkilöllisyydet, itsemääräämisoikeus ja vahingoittamattomuus. Tämän tutkimuksen aineisto on säilyttänyt pseudonyymeilla, joten yksittäisiä tutkimuskohteita ei voida näin ollen mitenkään tunnistaa. (TENK 2019, 7.) Tätä tutkielmaa varten kerätyt haastattelut äänitteineen ja litterointeineen on huolellisesti säilytettyinä, kunnes niitä ei enää käytetä tutkielman

tekemiseen. Näin taataan aineiston uudelleen läpikäyminen tilanteen vaatiessa. Myös tutkijan oma kokemattomuus haastattelutilanteissa on saattanut vaikuttaa tutkimustulokseen.

6.6 Jatkotutkimusehdotukset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää opettajien kokemuksia kodin ja koulun yhteistyöstä siitä näkökulmasta, miten huoltajien mahdolliset tunnepurkaukset vaikuttavat heidän työnsä kokonaiskuormitukseen. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole ollut saavuttaa yleistettävää ja kaikkialla pätevää tutkimustulosta, mutta jo tämän tutkimuksen haastatteluista saatujen tulosten kohdalla pystyttiin havaita toistuvia ilmiöitä ja teemoja. Näin ollen voisi olettaa, että suuremmalla otannalla voisi saada jokseenkin saman suuntaisia tuloksia.

Jatkotutkimuksessa voisi kuitenkin syventyä enemmän opettajan oikeuksien ja velvollisuuksien tutkimiseen kodin ja koulun yhteistyön näkökulmasta sekä siihen, miten paljon opettajien työmäärä on lisääntynyt viimeisten vuosien aikana yhteistyön näkökulmasta. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat puhuivat lähes kaikki työn rajaamisen tärkeydestä työhyvinvoinnin suhteen ja osa opettajista totesikin suoraan, että työnkuva on levinnyt liian laajaksi. Näin ollen ammattikohtainen työn rajaus on ehdottoman tärkeää, jotta jokaisen työyhteisön jäsenen mahdollisuudet pysyä työkuuntoisina haastavissa tilanteissa on ensiarvoisen tärkeää. Kartoitus opettajan työtehtävien lisääntymisestä kodin ja koulun yhteistyön lisääntymisen osalta toisi paremmin esiin sen, minkälaisien työtehtävien kanssa opettajan tulee selviytyä työarjessa, jos kodin tilanne on kriisiytynyt.

Tutkimuksen aiheen valinta on ollut siten tietoinen, että aiheen kautta on pyritty laajentamaan tutkijan omaa tietotaitoa kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä sekä sen tuomista haasteista. Ajatuksia sekä ideoita jatkotutkimuksen osalta on prosessin aikana herännyt useita. Opettajien työhyvinvoinnin tarkempi tarkastelu tehtäväalueittain sekä ylikuormittumisen vaikutukset työyhteisön sisällä ovat herättäneet kiinnostusta. Myös se, miten erityisopettajien jaksamista työssään työyhteisön vähemmistönä tulisi tarkastella kriittisesti. Kodin käsitykset heidän oikeuksistaan lapsensa koulutaipaleella ja osallisuuden lisäämästä jalansijasta koulumaailmassa ovat aiheita, joista tulevaisuudessa olisi hyödyllistä saada lisää tutkimustietoa.

Lainatut lähteet

Ahola, K. & Tuisku, K. & Rossi, H. 2018. Työuupumus (burnout). Lääkärikirja Duodecim. Duodecim terveyskirjasto. [https://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00681&p_haku=Ty%C3%B6uupumus\(burn%20out\)](https://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00681&p_haku=Ty%C3%B6uupumus(burn%20out)) (katsottu 15.1.2020)

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere 2011. Vastapaino.

Berkowitz, L. 1993. Aggression. Its Causes, Consequences, and Control. New York: McGraw-Hill, Inc

Buss, A. H. 1990. Aggression. Föredrag vid IX Biennial World Meetings of ISRA, Banff, Canada, 12-17. 7. 1990.

Eskola J. & Suoranta S. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen, Tampere. Vastapaino

Epstein, J. L. 2016. School, Family and Community partnership. Preparing Educators and Improving Schools. Taylor & Francis Group. New York.

Epstein, J. L. 1987. Toward a theory of family-school connections: Teacherpractices and parent involvement. In School, Family and Community partnership. Preparing Educators and Improving Schools. 2016. Taylor & Francis Group. New York.

Epstein J. L. 1995. School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share.. In School, Family and Community partnership. Preparing Educators and Improving Schools. 2016. Taylor & Francis Group. New York.

Epstein, J. L. 1996. Perspectives and Previews on Research and Policy for School, Family and Community Partnership. In Booth, A. & Dunn, J. F. (Eds.) Family-School Links: How do they affect educational outcomes. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ervasti, J. 2019. Kunta-alan työ ja työntekijöiden hyvinvointi. Työelämätieto. Työterveyslaitos. <https://www.tyoelamatieto.fi/#/fi/dashboards/kunta10> (Katsottu 28.4.2021)

Ervasti, J. 2021. Työn ja työhyvinvoinnin kehitystrendejä kunta-alalla 2014 – 2020. Kunta10-tutkimus. Työterveyslaitos. <https://www.ttl.fi/tutkimushanke/kunta10-tutkimus/> (Katsottu 28.4.2021)

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino. Tampere.

Farber, B. 1991. Crisis in education: stress and burnout in the American teacher. Jossey-Bass. San Francisco.

Farber, B. 1984. Stress and burnout in suburban teachers. Journal of educational research. Vol. 77. 325-331.

Giumetti, G. & Kowalski, R. 2016. Cyberbullying matters: Examining the incremental impact of cyberbullying on outcomes above and beyond traditional bullying in North America. In R. Navarro, S. Yubero, & E. Larranga (Toim.), Cyberbullying across the globe: Gender, family, and mental health. 117–130. New York

Giumetti, G. & McKibben, E. & Hatfield, A. & Schroeder, A. & Kowalski, R. 2012. Cyber incivility @ work: The new age of interpersonal deviance. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 15(3), 148–154

Hakanen, J. & Bakker, A. & Schaufel, W. 2006. Burnout and work engagement among teachers. Journal of Psychology. Vol. 43. 495-513.

Haikonen, M. 1999. Konflikteista aiheutuva stressi ja siitä selviytyminen opettajan työssä. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia 1/1999.

Herscovis, M. S. (2011). Incivility, social undermining, bullying. . Oh my! A call to reconcile constructs within workplace aggression research. Journal of Organizational Behavior, 32, 499–519

Huttunen, M. 2018. Elämäntilanteeseen liittyvät reaktiiviset häiriöt. Lääkärikirja Duodecim. Duodecim terveyskirjasto.

https://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00367 (katsottu 16.1.2020)

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteessä- Kasvatus 37 (2), 162-173

Hylander, I. 2016. Opettajien psykologinen konsultaatio. Hatola, A. (Toim.) Psykkinen hyvinvointi ja oppiminen. PS-kustannus

Kalimo, R & Hakanen, J. 2000. Työuupumus [Work and health in Finland: Burnout] S. Virtanen (Ed.), Työ ja terveys Suomessa V. 2000. Työ ja terveystieteiden tutkimuskeskus. Helsinki. 119-126.

Karasek, R. 1979. Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign. 285-308. *Administrative Science Quarterly*. Cornell University

Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Teoksessa Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Helsinki: Opetushallitus.

Kowalski, R. & Giumetti, G. & Schroeder, A. & Lattanner, M. 2014. Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137.

Kowalski, R. & Giumetti, G. & Schroeder, A. & Reese, H. 2012. Cyberbullying among college students: Evidence from multiple domains of college life. In L. A. Wankel & C. Wankel (Toim.), *Misbehavior online in higher education*. 293–321. London, UK. Emerald Group.

Kowalski, R. & Limber, S. 2007. Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41(6, Suppl), S22–S30

Kowalski, R. & Whittaker, E. 2015. Cyberbullying: Prevalence, causes, and consequences. (Toim.) Rosen, L. & Cheever, N. & Carrier, L. Rosen, L. & Cheever, N. & Carrier L. *The Wiley handbook of psychology, technology and society*. 142–157. Hoboken.

Lepola, U. & Koponen, H. & Leinonen, E. & Isohanni, M. & Joukamaa, M. & Hakola, P. 2005. *Psykiatria*. Werner Söderström Osakeyhtiö. Porvoo.

Lim, V. & Teo, T. 2009. Mind your E-manners: Impact of cyber incivility on employees' work attitude and behavior. *Information & Management*, 46(8), 419–425

Lönnqvist, J. & Lehtonen, J. 2011. Psykiatria ja mielenterveys. (Toim. Lönnqvist, J. & Henrikson, M. & Marttunen, M. & Partonen, T. Psykiatria. Duodecim. Otavan kirjapaino

Manka, M. & Manka M. 2016 Työhyvinvointi. Alma Talent Oy

Mertanniemi, R. 2018. Vanhempien barometri. Koululaisten vanhempien näkemyksiä lapsen koulunkäynnistä sekä kodin ja koulun yhteistyöstä. Vievanhempainliitto.

Mielenterveystalo. 2020. Uupumus.
https://www.mielenterveystalo.fi/aikuiset/Tietopankki/tietoa_oireista/Pages/uupumus.aspx (katsottu 10.2.2020)

Mielenterveystalo. 2020. Aggressiivisuus.
https://www.mielenterveystalo.fi/aikuiset/Tietopankki/tietoa_oireista/Pages/aggressiivisuus.aspx (Katsottu 16.1.2020)

Mustonen, E. 2020. Opettajan oikeudet, vastuut ja velvollisuudet. Opettajien ammattijärjestö.
https://www.oajkainuu.fi/uploads/2020/02/96621100-opettajien_oikeudet_vastuut_ja_velvollisuudet_kajaani_30.1.2020_mustonen.pdf (Katsottu 31.3.2021)

Nikkanen, P. & Lyytinen, H. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

OAJ. 2020. Oppimisen tuki. Yhteistyö kodin kanssa.
<https://www.oaj.fi/arjessa/yhteistyö-kodin-kanssa/#yhteistyön-muotoja-perusopetuksessa> (Katsottu 14.1.2020)

Oksanen, T. 2019. Asiakasväkivalta kuormittaa varsinkin nuoria kunta-alalla. Oikeudenmukainen johtaminen suojaa terveyshaitoilta. Työelämätiето. Työterveyslaitos.
<https://www.tyoelamatiето.fi/#/fi/articles/customerViolence> (katsottu 28.4.2021)

Olweus, D. 2013. School bullying: Development and some important challenges. Annual Review of Clinical Psychology, 9, 1–14

Opetushallitus. 2007. Laatusuhteita kodin ja koulun yhteistyöhön. Opetushallitus ja Suomen Vanhempainliitto. Helsinki. Maaliskuu 2007.

Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS). Helsinki: Opetushallitus.

Orell, M. 2020. Kodin ja koulun yhteistyö. Oletus yhteisestä ymmärryksestä? Turun yliopiston julkaisuja. Turku 2020

Pekkala, E. 1983. Kodin ja koulun yhteistyö erityisaiheena tuntikehyskokeilussa. Opettajien kokemuksia kodin ja koulun yhteistyöstä tuntikehys-järjestelmässä peruskoulun yläasteella. Jyväskylän yliopisto. Kasvatus-tieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 217.

Pekkarinen, L. 2021. Julkisen alan työhyvinvointi vuonna 2020. Kevan tutkimuksia 1/2021. <https://www.keva.fi/globalassets/2-tiedostot/ta-tiedostot/tyoelamapalvelut/julkisen-alan-tyohyvinvointi-2020-raportti.pdf> (katsottu 2.5.2021)

Perusopetuslaki (628/1998). Saatavilla <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> . Luettu 22.4.2020.

Peregrin, T. 2019. Managing adultbullying behavior in the professional domain. Journal of the academy of nutrition and dietetics. Vol. 119. (18) 1383-1387.

Piotrowski, C. & King, C. 2016. The enigma of adult bullying in higher education: a research-based conceptual framework. Education Vol. 136 No. 3

Puttonen, S. & Hasu, M. & Pahkin, K. 2016. Työhyvinvointi paremmaksi. Keinoja työhyvinvoinnin ja terveyden kehittämiseksi suomalaisilla työpaikoilla. Työterveyslaitos. Helsinki.

Pälve, H. 2016. Kollegiaalisuus: haasteet ja mahdollisuudet. <http://www.avoinfoorum.fi/images/phocagallery/Kollegiaalisuus/kollegiaalisuus%20-%20joensuu%20-%20tiivistelm.pdf> (katsottu 5.4.2021)

Ranta, J & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Tutkimushaastattelun käsikirja. Toim. Hyvärinen, M. & Nikander, P. & Ruusuvoori, J. Vastapaino. Tampere.

Salo, K. & Kinnunen, U. 1993. Opettajien työstressi: työn, stressin ja terveyden seuranta tutkimus 1983-1991. Jyväskylän yliopisto.

Sava, I. 1987. Työnohjaus ja opettajan tietoisuus. Teoriatietoa opettajien työnohjauksesta. Tapaustutkimus kahdesta työnohjausryhmästä. Gaudeamus Ab. Helsinki.

Sohlman, P. 2020. Työkyvyttömyyseläkkeiden tarkastelua. Julkinen sektori 2015-2019. Keva. Julkisen alan työeläkeosaaja. <https://www.keva.fi/globalassets/2-tiedostot/tama-on-keva--tiedostot/julkisen-alan-tyokyvyttomyyselakkeet-2015-2019.pdf> (katsottu 29.4.2021)

Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.

Siniharju, M. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Yhteisön arvostus aja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983-1984 ja 1998-1999. Helsingin yliopisto.

Suomen mielenterveys ry. 2020. Mielenterveyden häiriöt. <https://mieli.fi/fi/mielenterveys/mielenterveyden-h%C3%A4iri%C3%B6t> (Katsottu 20.2.2021)

Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. 2020. Koronavirus COVID-19. <https://thl.fi/fi/web/infektiotaudit-ja-rokotukset/taudit-ja-torjunta/taudit-ja-taudinaiheuttajat-a-o/koronavirus-covid-19> (katsottu 12.1.2021)

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja (TENK). 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Helsinki.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi

Viemero, V. 2006. Aggressio ja aggressiivisuus. Tieteessä tapahtuu 3, 18-22. <http://www.tieteessatapahtuu.fi/0306/viemero0306.pdf> (Katsottu 23.3.2020)

Vuohijoki, T. 2006. Pitää vain selviytyä. Tutkimus rehtorin työstä ja työssä jaksamisesta sukupuolen ja virka-aseman suhteen tarkasteltuna. Turun yliopisto.

Yle uutiset. 17.3.2020. Suomi valmistautuu koulujen etäopetukseen, miten arki järjestyy helsinkiläisessä lapsiperheessä? Äiti: päivä kerrallaan edetään.

Liitteet

Liite 1: Saatekirje

Hei,

Olen neljännen vuoden erityispedagogiikan opiskelija Turun yliopistosta ja haen haastateltavia Pro Gradu-työhöni. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, miten vanhempien tunnepurkaukset kodin ja koulun välisessä yhteistyössä vaikuttavat opettajan työn kokonaiskuormitukseen. Tavoitteena olisi haastatella rehtoreita, luokanopettajia ja erityisopettajia, jotta eri ammattiryhmien erot kodin ja koulun välisessä yhteistyössä saataisiin näkyviin. Haastattelut toteutetaan vallitsevan epidemiatilanteen vuoksi sähköisten yhteyksien välityksellä tai puhelimitse ja keskustelut nauhoitetaan.

Osallistumalla haastatteluun annat tutkijalle luvan käyttää vastauksiasi tutkimuksessa. Kaikki vastaukset tallennetaan anonymisti, eikä niitä voida yhdistää yksittäiseen vastaajaan. Haastatteluun käytetään arviolta 20-30 minuuttia. Vastauksia käytetään ainoastaan tähän Pro Gradu-työhön. Jokainen haastattelu vie omaa Pro Gradu-työtäni eteenpäin, ja on siten minulle tärkeä.

Vastaan mielelläni mahdollisiin kysymyksiin koskien työtäni.

Ystävällisin terveisin,

Elina Uppala

elanup@utu.fi

Tutkimuskysymys 1: Miten opettajat kokevat vanhempien tunnepurkausten näkyvän kodin ja koulun välisessä yhteistyössä?

1. Millaiseksi koet kodin ja koulun välisen yhteistyön ja vuorovaikutuksen laadun?
2. Mitkä ovat yleisimmät tavat toteuttaa kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta?
3. Miten vanhempien jaksamisen kuormittuminen näkyy työssäsi?
4. Miten vanhempien tunnepurkaukset näkyvät yhteistyössä?
5. Koetko joutuvasi tunnepurkauksien kohteeksi?
6. Ovatko tunnepurkaukset omasta mielestäsi aina aiheellisia?
7. Voidaanko puhua opettajan kiusaamisesta?
8. Kohdistuuko tunnepurkaukset tiettyyn opettajaan vai yleisesti kaikkiin koulun henkilökunnan työntekijöihin?
9. Onko vanhemman sukupuolella merkitystä?
 - Miten erottelisit eri sukupuolten käytöksen näissä tilanteissa?

Tutkimuskysymys 2: Vaikuttaako kodin ja koulun välinen yhteistyö opettajan työn kokonaiskuormitukseen?

10. Millaiseksi koet tavanomaisen työkuormituksesi?
11. Miten kodin ja koulun välinen vuorovaikutus on vaikuttanut työsi kokonaiskuormitukseen?
12. Kuinka suuri osa työtehtävistäsi koskee kodin kanssa vuorovaikutuksessa olemista?
 - Kuinka suuri osa tästä vuorovaikutuksesta on kuormittavaa?
13. Onko vanhempien tunnepurkauksien näkyminen yhteistyössä koskaan tuntunut häirinnältä, oman pahan olon purkamiselta tai kiusaamiselta?

14. Miten kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen tuoma ylikuormittuminen näkyy sinussa?
15. Oletko koskaan havainnut kollegasi kärsivän vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön takia?

Tutkimuskysymys 3: Millaiseksi opettajat kokevat omat mahdollisuutensa rajata vanhempien vaikutusta opettajan työhön ja kokonaiskuormitukseen?

16. Millaiseksi koet jaksamisesi tällä hetkellä?
17. Millaiseksi koet työsi **sisällön hallintamahdollisuudet** kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen näkökulmasta?
18. Millaiseksi koet työsi **sisällön vaatimukset** kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen näkökulmasta?
19. Millaiset mahdollisuudet opettajilla on rajata kodin vaikutusta työn kokonaiskuormituksessa?
20. Millaiset mahdollisuudet sinulla on kieltäytyä vanhempien kanssa yhteistyöstä?
 - Oletko koskaan kieltäytynyt?
21. Miten vanhempien kanssa kuormittavassa yhteistyössä oleminen on vaikuttanut motivaatioosi ja jaksamiseesi työssäsi?
22. Onko vanhempien henkilökohtaisten ongelmien näkyminen kodin ja koulun välisessä vuorovaikutuksessa laskenut itseluottamustasi työtehtävissäsi?
23. Millaiset mahdollisuudet sinulla on saada työssähjausta?
24. Koetko voivasi jakaa omia työn haasteita esimerkiksi esimiehesi kanssa?

Liite 3: Analyysitaulukko 1a

Pääkategoria	Yläkategoria	Alakategoria 1
Huoltajien tunnepurkausten näkyminen kodin ja koulun välisessä yhteistyössä	Yhteistyön kokeminen	Yhteistyön toimimattomuus (1)
		Yhteistyö sujuvaa ja tärkeää (9)
		Yhteistyöhön vaikuttavat tekijät (2)
		Henkinen kuormitus (1)
	Yhteistyön väylät	Henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa tapahtuva yhteistyö (7)
		Puhelu (13)
		Kirjallinen viestintä (13)
		Muut väylät (2)
	Virkapuhelin	On oma virkapuhelin (6)
		Ei ole virkapuhelinta (3)
		Oma oikeusturva (5)
	Opettajan kiusaaminen tai uhkailu	Kiusaaminen (10)
		Uhkailu (1)
		Muu häiriökäyttäytyminen (4)
	Opettajan ammatillinen kasvu	Kokemustieto (5)
		Opettajan ja vanhemman ikäero (3)
		Opettajan ammatillisuus (3)
	Vanhemman rooli	Äideillä tunnepurkauksia enemmän (7)
		Isillä tunnepurkauksia enemmän (2)
		Huoltajan sukupuolella ei väliä tunnepurkauksien ilmenemisessä (2)
		Huoltajan koulutustausta (2)

Liite 4: Analyysitaulukko 1b

Pääkategoria	Yläkategoria	Alakategoria 1	Alakategoria 2
Huoltajien tunnepurkausten ilmeneminen kodin ja koulun välisessä yhteistyössä	Kuormittuneen vanhemman tunnistaminen	Huoltajan toiminta	Hyökkäävää (7)
			Toiminta välinpitämätöntä (3)
			Toiminta kielteistä (5)
		Huoltajan viestintä	Aggressiivista (5)
			Negatiivissävytteistä (5)
			Jatkuva viestiminen (4)
			Viestin lähettämisen ajankohta (2)
			Viestin pituus (2)
			Syyllisen etsiminen (2)
			Asiaton kieli (5)
		Huoltajilla olevat tunnetilat	Väsytys (3)
			Huoli (2)
			Perheen/huoltajien omat haasteet (2)
Tunnepurkausten kohdentuminen	Koulu luonteva paikka (2)		

Liite 5: Analyysitaulukko 2

Pääkategoria	Yläkategoria	Alakategoria
Kodin ja koulun välisen yhteistyön vaikutus opettajan työn kokonaiskuormitukseen	Työn kuormittavuus yleisesti	Yleinen työkuorma suuri (15)
		Työkuorma vaihtelee (7)
		Ei juurikaan kuormita (5)
	Jaksamista ylläpitävät tekijät	Ulkopuolinen apu (3)
		Työn rajaaminen (6)
		Työtehtävien jakaminen ammattialueittain (6)
		Kollegiaalinen tuki (17)
		Kodin tuki (2)
	Haastavan yhteistyön vaikutus opettajan työn kokonaiskuormitukseen	Ei koe kuormittavana tekijänä työn kokonaiskuormituksen näkökulmasta (5)
		Kuormittaa jonkin verran (3)
		On kuormittavaa (4)
	Yhteistyössä kuormittavat asiat	Aikataululliset asiat (9)
		Henkinen kuormitus (6)
		Konfliktitilanteet (4)
	Yhteistyön osuus työajasta	Pieni osa (6)
		Kohtalainen osa (5)
		Suuri osa (3)
		Jatkuvaa (5)
		Muuta huomattavaa (2)
		Ei osaa sanoa (1)
		Kuormittava osuus yhteistyöstä (12)
	Opettajan ylikuormittumisen ilmeneminen	Murehtiminen (11)
		Ratkaisukeskeisyys (6)
		Vaikutus uneen ja palautumiseen (8)
		Stressi (3)
		Fyysiset oireet (2)
		Henkinen paha olo (4)
	Kuormittumisen ilmeneminen työyhteisössä	On havainnut kollegan kärsivän huoltajien kanssa tehdystä yhteistyöstä (5)
		Muiden tukeminen (13)
		Välillinen kuormittuminen (4)
	Kodin ja koulun välinen kulttuurin muutos	Huoltajien osallisuuden lisäämät haasteet (2)
		Koulun auktoriteetin muutos (5)
		Haasteiden lisääntyminen (2)

Liite 6: Analyysitaulukko 3

Pääkategoria	Yläkategoria	Alakategoria
Opettajan työn kokonaiskuormitus ja sen säätely haastavissa tilanteissa	Opettajan jaksaminen tällä hetkellä	Hyvin kuormittunut (5)
		Jokseenkin kuormittunut (3)
		Jaksaa hyvin (6)
	Työn sisällön hallintamahdollisuudet kodin ja koulun yhteistyön näkökulmasta	Ei koe hallitsevansa (6)
		Kokee hallitsevansa (9)
	Työn sisällön vaatimukset kodin ja koulun yhteistyön näkökulmasta	Kodilta ei juurikaan vaatimuksia (3)
		Kodilta tulee vaatimuksia (7)
		Kouluhallinnon velvoittamat vaatimukset yhteistyölle (6)
	Opettajan mahdollisuudet rajata kodin vaikutusta työn kokonaiskuormitukseen	Ei mahdollisuutta (3)
		Vaihtelevat mahdollisuudet (6)
		Hyvät mahdollisuudet (6)
	Mahdollisuus kieltäytyä yhteistyöstä	Ei ole mahdollisuutta kieltäytyä (13)
		Mahdollisuus kieltäytyä tilannekohtaisesti (8)
	Huoltajien kanssa kuormittavassa yhteistyövaikutukset opettajan jaksamiseen	On vaikuttanut (5)
		Vaikeuttaa toisinaan (7)
		Ei ole vaikuttanut (2)
	Huoltajien kanssa kuormittavan yhteistyön vaikutukset opettajan motivaatioon ja itseluottamukseen	Vaikeuttaa motivaatioon heikentävästi (3)
		Vaikeuttaa itseluottamukseen heikentävästi (5)
		Ei vaikuta (3)
	Mahdollisuus työnohjaukseen	Ei mahdollisuutta (3)
		Vaihtelevat mahdollisuudet (4)
		On mahdollisuudet (7)
		On käynyt työnohjauksessa (3)
		Suosii muita väyliä (4)
	Kokemus asioiden jakamisesta esimiehen kanssa	Ei koe voivansa (2)
		Vaihteleva (5)
		Kokee voivansa (4)