



Luukkala Annastiina

Opettajien kokemuksia työpaikkaostrakismista ja sen vaikutuksista työhyvinvointiin

Pro gradu

KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA

Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma, Luokanopettaja

2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Opettajien kokemuksia työpaikkaostrakismista ja sen vaikutuksista työhyvinvointiin (Luokkala Annastiina)

Pro gradu -tutkielma, 67 sivua, 2 liitesivua

kesäkuu 2023

Työpaikkaostrakismi on työhyvinvointia heikentävää käytöstä, jossa työntekijä jätetään huomioidatta tavoilla, jotka olisivat yhteenkuuluvuuden vahvistamiseksi toivottuja. Tällaisia ovat esimerkiksi tervehtimättä jättäminen, katsekontaktin puute, kutsumatta jättäminen yhteisiin tilaisuuksiin sekä keskusteluista ulossulkeminen. Ostrakismia voi esiintyä tahallisesti tai tahattomasti. Se on subjektiivinen kokemus, jolloin havaitseminen ja siihen puuttuminen on haastavaa.

Tässä tutkimuksessa selvitin opettajien (N=16) kokemuksia työpaikkaostrakismista sekä kokemusten vaikutuksesta työhyvinvointiin. Opettajien työpaikkaostrakismitutkimusta ei ole tehty Suomessa. Opettajan työ on ihmissuhdetyötä, jolloin työyhteisön vuorovaikutuksen ja hyvinvoinnin tutkiminen on tärkeää. Keräsin aineiston keväällä 2023 opettajille suunnatuista Facebook-ryhmistä. Aineisto koostuu varhaiskasvatuksen opettajien, luokanopettajien, aineenopettajien, erityisopettajan sekä YTO-opettajan kirjoitelmista heidän kokemastaan työpaikkaostrakismista. Analysoin aineiston Polkinghornen (1995) narratiivien analyysinä sekä Lieblichin ym. (1998) kategorisena sisällönanalyysinä. Sisältökategoriat muodostin ja tulokset esittelen Williams´n (2007) ostrakismin mallin mukaisesti.

Tulosten mukaan työpaikkaostrakismi näyttää fyysisenä ostrakismina, jolloin opettajia vältellään, heidän kanssaan ei keskustella tai heitä ei kutsuta työyhteisön illanviettoihin. Tämä haastaa tiedon kulkua sekä yhteisopettajuutta. Opettajat kokevat psyykkistä ostrakismia silloin, kun heihin ei kohdisteta katsetta, eikä heitä tervehditä. Opettajat kokevat työyhteisön ilmapiirin sulkeutuneeksi. Opettajat kokevat kyberostrakismia silloin, kun heidät syrjäytetään verkossa tapahtuvista toiminnoista. Kokemukset vaikuttavat työhyvinvointiin. Opettajat tuntevat negatiivisia tunteita sekä heidän stressinsä kasvaa. Opettajat vetäytyvät työyhteisöistä ja hakevat voimaa oppilaista sekä hyvin kohtelevista kollegoistaan. Työpaikkaostrakismi on osasyynä työpumukseen ja saa useat opettajat vaihtamaan työpaikkaa. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää organisaatioiden kehittämistyössä.

Avainsanat: työpaikkaostrakismi, sosiaalinen ulkopuolisuus, sosiaalinen eristäminen, opettaja, työhyvinvointi

Sisältö

Johdanto	4
1 Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	6
1.1 Sosiaalinen ulkopuolisuus.....	8
1.2 Sosiaalinen ulkopuolisuus työyhteisössä	10
2 Ostrakismi	12
2.1 Ostrakismin malli Williams´n mukaan (A Model of Ostracism).....	13
2.2 Työpaikkaostrakismi.....	18
2.3 Työpaikkaostrakismi opettajien keskuudessa	21
3 Opettajien työhyvinvointi	23
4 Tutkimuksen toteutus	28
4.1 Tavoite ja tutkimuskysymykset	29
4.2 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimuksen konteksti	29
4.3 Aineisto ja aineiston keruu.....	30
4.4 Analyysi	31
4.5 Analyysiprosessi	33
5 Tulokset	37
5.1 Opettajien kokemuksia työpaikkaostrakismista.....	37
5.2 Työpaikkaostrakismikokemusten vaikutus opettajien työhyvinvointiin	43
6 Yhteenvedo	48
7 Pohdinta	50
Lähteet	59
Liite 1	68

Johdanto

Viime vuosien aikana opettajien työhyvinvointi on herättänyt huolta niin yhteiskunnallisessa keskusteluissa kuin tutkimusten valossa (Kauppi ym., 2022; Lerkkanen ym., 2020). Opettajien kokemaa työnimua ja työssäjaksamista ovat heikentäneet haastavat tilanteet oppilaiden ja huoltajien kanssa (Kandemir & Nartgün, 2022), vähäiset resurssit inklusiivisen opetuksen ja kasvatuksen toteuttamiseen (Räsänen ym., 2020) sekä työyhteisön jäsenten epätasa-arvoinen kohtelu (Meriläinen, 2019). Aiempi tutkimus osoittaa, että 50 % opettajista oli ammatillisia vaihtoehtoja. Syitä vaihtaa alaa oli useita, kuten työyhteisössä kohdattu epätasa-arvoinen kohtelu sekä haasteet rakentavan vuorovaikutuksen ylläpitämisessä kollegoiden kanssa (Räsänen ym., 2020). Heikentynyt työilmapiiri lisäsi työuupumusta (Kauppi ym., 2022). Opetusalan ammattijärjestön OAJ:n teettämän Työolobarometrin (2021) mukaan opettajista 10 % kertoi kokeensa viimeisen vuoden aikana työyhteisöstä eristämistä ja 12 % kertoi kokevansa työtovereiden tai esimiehen taholta toistuvaa epäasiallista kohtelua.

Sosiaalista syrjäyttämistä, mitätöintiä ja eristämistä työyhteisöissä kutsutaan työpaikkaostrakismiksi (Robinson ym., 2013). Se ilmenee työyhteisöissä syrjäyttävänä käytöksenä, kuten tervehtimättä jättämisenä ja henkilön poissulkemisena yhteisistä keskusteluista (Williams & Zadro, 2005). Ostrakismi on lähellä negatiivisia käyttäytymisen muotoja, kuten kiusaamista, mutta on tärkeää tiedostaa sen olevan käsitteenä erillinen ja siksi myös sen tutkiminen omana ilmiönään on tärkeää (Manninen ym., 2022). Työpaikkaostrakismi on ilmiönä tuttu, mutta käsitteenä vieras, sillä työpaikkaostrakismitutkimus on ottamassa vasta ensiaskeliaan suomalaisissa työyhteisöissä (Manninen ym. 2023). Työpaikkaostrakismi heikentää työhyvinvointia, sillä se laskee työstä koettavaa imua ja heikentää siten työmotivaatiota (Ferris ym., 2008; Lyu & Zhu, 2019). Nämä puolestaan lisäävät riskiä altistua työuupumukselle (Manka & Manka, 2023).

Tämän laadullisen tutkimuksen tavoite on selvittää opettajien kokemuksia työpaikkaostrakismista sekä kokemusten vaikutuksia työhyvinvointiin. Työpaikkaostrakismi liittyy työyhteisöissä tapahtuvaan vuorovaikutukseen ja on siksi tärkeä ilmiö tarkasteltavaksi lähemmin. Tulevana opettajana minun on hyödyllistä tunnistaa haitallisia vuorovaikutusmalleja sekä niiden merkitystä hyvinvoinnille. Opettajien työhyvinvointia on tutkittu paljon (mm. Kauppi ym., 2022; Stang-Rabrig ym., 2022), mutta työpaikkaostrakismitutkimusta on tehty vain vähän, ja suomalaiset tutkimukset puuttuvat kokonaan. On tärkeää selvittää, onko työpaikkaostrakismi

yksi syy opettajien heikentyneeseen työhyvinvointiin. Aiemmistä kansainvälisistä tutkimuksista käy ilmi, että opettajat kokivat työpaikkaostrakismia kollegoiden ja esihenkilöiden toimesta (Eickholt & Goodboy, 2017; Hüsrevsahi, 2021). Työpaikkaostrakismi laski opettajien työmotivaatiota ja lisäsi työpaikan vaihtohalukkuutta (Hüsrevsahi, 2021; Renn ym., 2013).

1 Sosiaalinen yhteenkuuluvuus

Tarve olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja mahdollisuus muodostaa ja ylläpitää sosiaalisia suhteita ovat osa ihmisen perustarpeita (Williams ym., 2005). Yhteenkuuluvuus ja liittyminen toisiinsa käynnistyy jo syntymän hetkestä. Onnistuneet varhaiset vuorovaikutus- ja kiintymyssuhteet mahdollistavat kykyä rakentaa turvallisia ihmissuhteita jatkossakin (Fadjukoff ym., 2022). Baumeister ja Leary (1995) toteavat yhteenkuuluvuuden perustan olevan evoluutiossa. Halu muodostaa ja ylläpitää sosiaalisia siteitä on ollut sekä eloonjäämisen että lisääntymisen kannalta tärkeää. Selviytymiseen on tarvittu heidän mukaansa yhteistyötaitoja, sillä suurten eläinten metsästäminen tai uhkaavalta pedolta suojaaminen ei ole ollut mahdollista yksin. Ryhmän jäsenyydellä on suojaava arvo, sillä katastrofin tullessa ihmiset kokoontuvat yhteen (Baumeister & Leary, 1995). COVID-19-pandemian aikana valtiovallan asettamat rajoitukset vähensivät ihmisten välistä vuorovaikutusta ja sosiaalisen hyvinvoinnin edellytyksiä, joilla oli seurauksia etenkin nuorten psyykkiselle terveydelle (Fadjukoff ym., 2022). Fadjukoffin ja kumppaneiden (2022) mukaan rajoittamalla ihmisen perustavanlaatuisia tarvetta, yhteisöllisyyttä, tullaan asettaneeksi yksilön fyysinen ja psyykinen terveys uhatuksi. Sosiaalisen vuorovaikutuksen rajoittamista käytetään keinona ohjata yksilön käyttäytymistä sekä rangaistuksen muotona (Fadjukoff ym., 2022).

Ihmisten tarve muodostaa ja ylläpitää ihmissuhteita on tunnettu pitkään kiintymyssuhdeteorioiden valossa (esim. Ainsworth & Bowlby, 1965). Decin ja Ryan´n (1985) itseohjautuvuusteoria tunnustaa kolmen perustarpeen olemassaolon, jota ilman yksilö ei voi tuntea hyvinvointia. Nämä kolme psykologista perustarvetta heidän mukaansa ovat tarve autonomiaan, tarve kyvykkyyden tunteeseen sekä tarve kokea yhteisöllisyyttä. Autonomialla tarkoitetaan tarvetta säädellä omia kokemuksiaan ja toimintaansa. Kyvykkyydellä tarkoitetaan yksilön tunnetta voida toimia tehokkaasti. Kyvykkyys heikkenee haastavissa tilanteissa, liiallisen negatiivisen palautteen alla tai sosiaalisten vertailujen ja henkilökohtaisen kritiikin myötä. Yhteisöllisyydellä tarkoitetaan sosiaalisen yhteyden tuntemista. Ihmiset tuntevat yhteisöllisyyttä tyypillisesti silloin, kun he kokevat olevansa hyväksyttäviä toisten silmissä (Deci & Ryan, 1985). Yhteenkuuluvuudella on merkitystä ihmisen kykyyn ylläpitää sisäistä motivaatiotaan, joka ohjaa hänen kehitystään. Sisäinen motivaatio vahvistuu silloin, kun ihminen kokee yhteyttä turvallisessa ihmissuhteessa (Ryan & Deci, 2000). Itseohjautuvuusteoriassa määritellyt tarpeet ovat välttämättömiä motivaation, kehityksen ja hyvinvoinnin ylläpitämiseksi ja ne voidaan rinnastaa yhtä tärkeiksi

kuin fysiologiset perustarpeet, kuten terveyden edellyttämä riittävä ravinto (Deci & Ryan, 2017).

Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tarve näyttäytyy kulttuureissa ja yksilöillä eri intensiteetillä (Baumeister & Leary, 1995). Leary (2005) kuvaa ihmisen arvostavan sosiaalisia suhteitaan vaihtelevissa määrin. Jotkut suhteet ovat arvokkaita ja tärkeitä, toiset kohtalaisen arvokkaita ja toisilla on vain vähän arvoa tai ei arvoa lainkaan. Arvoltaan negatiivisia suhteita ovat ne suhteet, jotka tuottavat kipua (Leary, 2005). Ihmisillä on taipumus olla vuorovaikutuksessa samankaltaisten ihmisten kanssa kuin he itse ovat (Sias, 2009). Baumeister ja Leary (1995) näkevät, että sosiaalisen yhteenkuulumisen tarpeella on kaksi pääpiirrettä. Ensimmäinen piirre on se, että ihmiset tarvitsevat henkilökohtaisia kontakteja ja vuorovaikutusta toisen henkilön kanssa. Ihanetapauksissa nämä vuorovaikutustilanteet olisivat tunnetasoltaan positiivisia ja miellyttäviä, mutta joukkoon voi mahtua myös konflikteja ja negatiivisia vaikutuksia, kunhan ne eivät ylitä positiivisten tunteiden määrää. Toinen piirre on se, että yksilöiden välille muodostuu side, jossa välitetään toisten hyvinvoinnista ja osoitetaan toisen olevan merkityksellinen. Tämän siteen havaitseminen on välttämätöntä yhteenkuuluvuuden tarpeen tyydyttämiseksi ja se mahdollistaa yhteenkuuluvuuden jatkumisen (Baumeister & Leary, 1995).

Sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen kuuluu kirjoittamattomia sääntöjä ja käyttäytymismalleja, joihin yksilön tulee sitoutua säilyttääkseen asemansa ryhmässä tai suhteessa (Nagel, 2011). Huoli yhteenkuulumisesta on voimakas tekijä, joka muokkaa ihmisen ajattelua, sillä hän tulkitsee tilanteita ja tapahtumia sen mukaan, miten ne ovat vaikutuksessa ihmissuhteisiin sekä muuttaa käytöstään ylläpitääkseen yhteenkuuluvuuden tunteen (Baumeister & Leary, 1995). Baumeister & Leary (1995) osoittavat, että tarve säilyttää sosiaalinen kiintymys on vahva, vaikka jatkuva vuorovaikutus puuttuisi. Yhteyttä toiseen voidaan pitää vain kerran vuodessa lähetetyllä joulukortilla, mutta kortin lähettämättömyys merkitsisi, että sosiaalinen side on katkennut. Muita rituaaleja ja käyttäytymismalleja heidän mukaansa ovat esimerkiksi jäähyväisten jättö erotessa, joka merkitsee sitä, että suhde jatkuu, vaikka henkilöt eroavat fyysisesti toisistaan.

Ihmisen hyvinvointi rakentuu hänen suhteistaan ja asemastaan ympäristöön (Fadjukoff ym., 2022), sillä yhteenkuuluvuus vahvistaa turvallisuuden ja mukavuuden tunnetta (Nagel, 2011). Hyväksytyksi tuleminen omana itsenään lisää hyvinvointia (Ryan & Deci, 2000). Fadjukoff ja kollegat (2022) esittävät, että sosiaalinen hyvinvointi rakentuu viidestä eri tasosta, jotka ovat yksilö, ryhmä, yhteisö, yhteiskunta ja globaali. Ensimmäinen tasossa yksilön sosiaalinen hyvinvointi rakentuu liittymisen kokemuksesta ja omasta merkityksellisyydestä, jotka ilmentyvät

kokemuksena omasta ihmisarvosta ja hyväksytyksi tulemisesta sekä vuorovaikutuksesta ihmisten kanssa ja turvallisuuden tunteesta. Toisessa tasossa läheiset ihmissuhteet, kuten perhe ja ystävät muodostavat ryhmän, jossa sosiaalinen hyvinvointi ilmentyy suhteina ryhmän jäseniin. Kolmannessa tasossa yksilö kiinnittyy yhteisöihin ja kokee sosiaalisuutta, luottamuksellista ja kollegiaalisuutta yhteisön jäsenten välillä. Yksilö saavuttaa vuorovaikutusasemansa työn ja vapaa-ajan yhteisöissä. Neljännellä tasolla yksilö osallistuu, vaikuttaa ja toimii oman alueen tai viiteryhmän yhteiskunnallisilla tasoilla. Hänen sosiaalinen hyvinvointinsa ilmentyy kokemuksena oman viiteryhmän arvokkuudesta, yhteiskunnan toimintaan osallistumisena, asioihin vaikuttamisesta sekä palveluiden saamisena. Viides taso kuvaa yksilön suhdetta globaalisti, kuten oman kansakunnan ja väestöryhmän taloudellista, sosiaalista ja kulttuurista asemaa kansainvälisesti. Kokemus kansainvälisestä oikeudenmukaisuudesta, kuten arvoista, ympäristöasioista, eettisistä säännöistä ja yhteistyöstä sekä osallistumisesta vaikuttamiseen ovat sosiaalisen hyvinvoinnin ilmentymiä (Fadjukoff ym., 2022).

1.1 Sosiaalinen ulkopuolisuus

Ulossulkeminen, hyljeksintä ja hylkääminen ovat yksi tuhoisimpia kokemuksia, joita ihminen voi kestää (Williams ym., 2005). Sosiaalisesti ulkopuolelle jääminen koetaan erittäin loukkaavana etenkin silloin, jos se on seurausta toisten ilonpidosta (Robinson ym., 2013). Jokapäiväinen elämä on täynnä mahdollisuuksia altistua jonkinlaiseen syrjäytymiseen, kuten työpaikalla kollega unohtaa vastata sähköpostiin, kotona läheinen pitää mykkäkoulua riidan päätteeksi tai bussissa vastapäätä istuva tuntematon ihminen ei ota kontaktia, vaan käyttäytyy kuin olisimme ilmaa (Williams ym., 2005).

Kirjallisuudessa tunnistetaan viisi toisiaan lähellä olevia käsitteitä, jotka pitävät sisällään sosiaalisen syrjäytymisen kokemuksen. Nämä käsitteet ovat sosiaalinen syrjäytyminen (*Social exclusion*), hylkääminen (*Rejection*), välttely (*Shunning*), kiusaaminen (*Bullying*) ja ostrakismi (*Ostracism*) (Manninen ym., 2022; Williams ym., 2005). Sosiaalinen ulkopuolisuus ei ole yksinkertainen ilmiö, ja sitä kuvaavat käsitteet ovat osittain päällekkäisiä, ja niiltä voi puuttua täsmälliset määritelmät (Leary, 2005; Manninen ym., 2022; Williams ym., 2005).

Sosiaalisella ulossulkemisella ja poissulkemisella (*Social exclusion*) viitataan siihen, että henkilö on poissuljettu tietystä sosiaalisesta verkostosta, mutta häntä ei välttämättä jätetä huomiotta (Williams ym., 2005). Hyljeksintä, hylkääminen ja torjunta (*Rejection*) ovat yleensä selkeää sanallista tai fyysistä toimintaa (Syrjämäki ym., 2017), jonka tarkoituksena on osoittaa, että

yksilöä ei haluta osaksi ryhmää (Williams ym., 2005). Yksilöitä voidaan hyljätä sosiaalisissa ryhmissä tai romanttisissa suhteissa (Leary, 2005). Välttely, väistely ja karttelu (*Shunning*) ovat tahallisia ja tarkoituksenmukaisia tapoja eristää tai sulkea yksilö pois ryhmästä ilman vuorovaikutusta (Sias, 2009). Kiusaaminen (*Bullying*) on epäsopevaa käytöstä, johon liittyy yksilön fyysinen, sanallinen tai sanaton vahingoittaminen (Williams ym., 2005). Tällöin myös sosiaaliseen ulkopuolisuuteen johtavat teot kuten välttely, hylkääminen, poissulkeminen ja ostrakismi voidaan liittää osaksi kiusaamista (Manninen ym., 2022; Syrjämäki ym., 2017). Ostrakismi (*Ostracism*) viittaa yleisesti ottaen huomiotta jättämiseen ja syrjäyttämiseen (Williams ym., 2005). Kaikenlainen negatiivinen vuorovaikutus uhkaa sosiaalista yhteenkuuluvuutta, mutta ostrakismi uhkaa kuulumista selvemmin ja voimakkaammin kuin muut epämiellyttävät sosiaaliset reaktiot (Williams & Zadro, 2005).

Sosiaalisen ulkopuolisuuden uhka on läsnä kaikissa suhteissamme ja elämän osa-alueilla. Se voi uhata parisuhdetta, perheen sisäisiä suhteita sekä opiskelu- ja työsuhteita (Williams ym., 2005). Jo lyhyillä syrjäytymis- ja hylkäämiskokemuksilla on haitallisia vaikutuksia emotionaalisiin, kognitiivisiin ja fysiologisiin toimintoihin (Fadjukoff ym., 2022). Sosiaalinen ulossulkeminen on yhdistetty psyykkisiin vaikeuksiin, kuten masennukseen, vieraantumiseen, itsemurhaan sekä vakaviin rikoksiin, kuten joukkomurhiin ja kouluampumiseen (Williams ym., 2005).

Leary (2005) toteaa, että hylkääminen on subjektiivinen kokemus, eikä yksilön käsitys hyväksymisestä tai hylkäämisestä aina heijasta sitä, kuinka hyväksyttävä tai hylättyjä he objektiivisesti katsottuina ovat. Ihminen voi tuntea olonsa hylätyksi, vaikka muut hyväksyvät hänet. Yksinäisyyden tunnetta voi tuntea ilman, että henkilö on hylätty, mutta hylkääminen aiheuttaa usein yksinäisyyttä (Leary, 2005). Syitä miksi yksilö tulee hyljättyksi ja ulossuljetuksi on monia. Persoonalliset piirteet, kuten leimaavat ominaisuudet, fyysiset tekijät (Sias, 2009), haasteet vuorovaikutuksessa, tärkeiden kykyjen puuttuminen (Leary, 2005) ja vähemmistöön kuulumisen etnisyyden, rodun tai seksuaalisen suuntautumisen osalta (Sias, 2009) nähtiin vaikuttavan hyljättyksi tulemiseen. Leary (2005) huomauttaa, että myös poikkeuksellisen toivottavat ominaisuudet kuten lahjakkuus, pätevyys ja varakkuus voivat olla tekijöitä, jotka altistavat hylkäämiselle kahdesta syystä. Joko toivottavat ominaisuudet muodostavat uhan keskinkertaisille yksilöille tai hylkääjät olettavat, että nämä toivottavien ominaisuuksien kantajat eivät halua olla tekemisessä keskinkertaisten ihmisten kanssa (Leary, 2005). Sias'n (2009) mukaan ulkopuolisuutta kokevat ne henkilöt herkemmin, joilla on puutteellisia sosiaalisia taitoja sekä jo olemassa olevia ahdistuksen, masennuksen ja negatiivisen oireilun piirteitä. Myös alistuneisuus, ujous ja

alhainen itsetunto ovat hänen mukaansa riskitekijöitä sosiaaliseen syrjäytymiseen. Ujot ja sisäänpäin kääntyneet yksilöt voivat välttää aktiivista osallistumista sosiaaliseen verkostoon ja siten estää mahdollisuuksia kehittää ihmissuhteitaan (Sias, 2009).

1.2 Sosiaalinen ulkopuolisuus työyhteisössä

Sosiaalinen ulossulkeminen on yleinen ilmiö organisaatioissa (Mac Donald & Leary, 2005). Työelämän yksinäisyys 2022-barometristä selviää, että joka kuudes suomalainen (N=1021) kokee sosiaalista ulossulkemista työyhteisössään (Helsinki Missio, 2022). Kokemus sosiaalisesta ulkopuolisuudesta työyhteisössä voi olla jopa vahingollisempaa kuin muu haitallinen työpaikkakäyttäytyminen (O'Reilly & Robinson, 2009). Työyhteisössä pyritään muodostamaan sosiaalisia yhteyksiä sekä luomaan osallisuutta ja rakentamaan ystävyyssuhteita (Robinson ym., 2013) niiden jäsenten kesken, jotka jakavat yhteisiä kiinnostuksien kohteita, näkemyksiä tai päämääriä (Sias, 2009). Useat henkilöt joutuvat kuitenkin kokemaan työyhteisön ilmapiirin vahingollisella, syrjäyttävällä, tavalla (Robinson ym. 2013), sillä koettu samankaltaisuus on tärkeä tekijä ryhmien syntymisessä (Sias, 2009). Sosiaalisesti syrjäyttävä käytös työpaikalla vaikuttaa negatiivisesti työntekijän työhön sitoutumiseen (Lyu & Zhu, 2019) sekä aiheuttaa stressiä ja ahdistusta (Sias, 2009). Erityisen stressaavia ovat sosiaalisen ulkopuolisuuden kokemukset, joissa kohde ei voi muuttaa tilanteen asettelua tai hän ei ymmärrä syytä huomiotta jättämiselle (Sias, 2009). Ulkopuolisuus ja yksinäisyys eivät ole vain yksilön ongelma, vaan koko työyhteisön haaste, sillä ulkopuolelle jääneet työntekijät suorittivat työtään heikommalla teholla (Gamian-Wilk & Madeja-Bien, 2021).

Työpaikan kulttuuri luo puitteita, jotka voivat vahvistaa tai estää sosiaalista syrjäytymistä (Sias, 2009), sillä työyhteisöt ovat täynnä ihmisten välisiä monimutkaisia vuorovaikutustilanteita (Robinson ym., 2013). Sias (2009) pitää tyypillisenä sitä, että uusi työntekijä on käytännössä katsoen valmiiksi eristäytynyt työyhteisöstä. Uudet työntekijät suljetaan pois hänen mukaansa monista epävirallisista keskusteluista, kuten työntekijöiden henkilökohtaisista asioista, ja heidän kommunikointinsa toisten ryhmän jäsenten kanssa on kapea-alaista, tyypillisesti vain työhön liittyviä asioita. Vuorovaikutustilanteiden kautta uuden työntekijän sosiaalinen asema alkaa muodostua yhteisössä. Se, millaiseksi työntekijän sosiaalinen asema muodostuu, riippuu hänen ominaisuuksistaan sekä työpaikan kulttuurista (Sias, 2009). Työyhteisön ulkopuolelle jäänti voi heikentää yksilön tiedonsaannin mahdollisuuksia, sillä hän ei ole osallisena epävirallisissa vies-

tintäverkostoissa (Sias, 2009). Tutkimuksen (Sias, 2005) mukaan ne työntekijät, joilla oli läheiset ja ystävälliset välit työtovereihin ja esihenkilöihin kommunikoivat usein keskenään, jolloin myös tiedon kulku oli täsmällistä ja sillä oli positiivinen yhteys työn tehokkuuden kanssa.

Työympäristöstä etäännyntynyt esihenkilö ei havaitse työpaikan syrjäyttäviä tilanteita (Kanwal ym., 2019). Sias'n (2009) mukaan epäoikeudenmukainen kohtelu voi johtaa tietyn henkilön syrjäyttämiseen toisten työntekijöiden toimesta, jos he huomaavat, että työkaveri on saanut aiheettoman suosion esihenkilöltä. Tällöin he kääntyvät toistensa puoleen ymmärtääkseen erilaista kohtelua, jolloin he tulevat kehittäneeksi läheisempiä suhteita keskenään ja syrjäyttäneen esihenkilön huomion saaneen henkilön sosiaalisesta verkostostaan. Sias (2009) jatkaa, että esihenkilöiden tulisi olla aktiivisia osallisia työyhteisön sosiaalisissa verkostoissa, jotta he voisivat havaita mahdollista sosiaalista eristämistä. Heidän ei tule olla ystäviä kaikkien kanssa, mutta heidän tulee kommunikoida kaikkien työntekijöiden kanssa (Sias, 2009). Työyhteisön yhteisillä kokouksilla ja sosiaalisilla toiminnoilla, jotka edellyttävät työntekijöiden vuorovaikutusta kasvokkain voidaan vahvistaa yhteenkuuluvuutta (Keashly, 2021).

2 Ostrakismi

Ostrakismi sanana johtaa juurensa Antiikin Kreikkaan, jossa sana *Ostrakismos* merkitsi tilannetta, jossa kansanäänestyksellä karkotettiin epätoivottu henkilö maanpakoon jopa kymmeneksi vuodeksi (Williams, 2007). Tänä päivänä ostrakismilla tarkoitetaan ulossulkemista sosiaalisista vuorovaikutustilanteista sekä sanatonta torjutuksi tulemistä (Manninen ym., 2022). Robinson ja kumppanit (2013) kuvaavat ostrakismin olevan ennemminkin positiivisen huomion pois jäämistä, kuin negatiivisen huomion saamista. Positiivisen huomion pois jääminen ja sosiaalisen sitouttamisen eteen tekemättä jättämiset uhkaavat kuulumisen tunnetta enemmän kuin negatiiviset teot (Robinson ym., 2013). Ostrakismia voidaan pitää eräänlaisena sosiaalisena kuolemana (Ferris ym. 2008), sillä se osoittaa sosiaalisen sitoutumisen epäonnistumista toisten kanssa (Lyu & Zhu, 2019). Sosiaalista hylkäämistä on havaittu lähes kaikilla sosiaalisilla lajeilla, kuten kädellisillä nisäkkäillä, leijonilla, susilla ja jopa mehiläisillä. Ostrakismi ilmiönä on niin läpitunkeva ja voimakas, että sitä tapahtuu ympäri maailmaa niin heimoissa, uskonnollisissa ryhmissä, koululaitoksissa, organisaatioissa, epävirallisissa ryhmissä ja lähisuhteissa, riippumatta sukupuolesta, iästä ja väestörakenteesta (Williams, 2007).

Robinson ja kumppanit (2013) erottavat ostrakismin muista negatiivisen käyttäytymisen piirteistä sillä, että se näyttäytyy laiminlyöntinä toisen ryhmään sitouttamiseksi. Tällöin heidän mukaansa sosiaalista vuorovaikutusta pyritään enemmän vähentämään kuin lisäämään, kun taas esimerkiksi kiusaamisessa usein pyritään sosiaaliseen vuorovaikutukseen satuttaakseen toista. Ostrakismi vaikuttaa negatiivisesti emotionaaliseen hyvinvointiin (Robinson ym., 2013) ja sen haitallisuus on psyykkisesti korkeampaa kuin kiusaamisen (Gamian-Wilk & Madeja-Bien, 2021). Ostrakismi on sen kokeneen yksilön muodostama subjektiivinen arvio, joten hänen kokemansa ostrakismi ei välttämättä ole sitä toisen ihmisen tulkitsemana (Lyu & Zhu, 2019). Ostrakismia määrittelee osittain se, mikä on tai mikä ei ole sosiaalisesti sopivana pidettyä toimintaa siinä kontekstissa, jossa ostrakismia esiintyy (Robinson ym., 2013). Kaikki huomiotta jättäminen ei ole ostrakismia (Manninen ym., 2022). Robinson ja kumppanit (2013) huomauttavat, että tilanteiden epäselvyys vaikeuttaa sen käsittelemistä ja ratkaisemista, sillä on helpompaa tuoda esille se, mitä tietää tapahtuneen tai minkä muutkin ovat nähneet. Näin myös ostrakismista on vaikeampaa selviytyä ja reagoida tilanteisiin, kuin muusta negatiivisesta käytöksestä, kuten kiusaamisesta (Robinson ym., 2013).

2.1 Ostrakismin malli Williams'n mukaan (A Model of Ostracism)

Ostrakismin teoreettista perustaa ei juuri tunnettu vielä kolmisen kymmentä vuotta sitten, ennekuin ostrakismitutkija ja psykologian professori Kipling D. Williams esitti ensimmäisen mallinsa vuonna 1997, joka täydentyi vielä myöhemmin. Mallissa Williams esittää ostrakismin taksonomiaa eli erilaisia hylkäämismuotoja sekä motiiveja, neljä uhattuna olevaa perustarvetta sekä lyhyen ja pitkän aikavälin reaktioita. Williamsin mukaan ihmisen perustarpeet ovat yhteenkuuluvuuden tarve, itsetunto, hallinnan tunne sekä tunne elämän merkityksellisyydestä. Malli on saanut kehitysideoita etenkin uhattuina oleviin perustarpeisiin, kuten Smart Richmanin ja Learyn (2009) näkemyksen siitä, että ostrakismi vaikuttaa ensisijaisesti yhteenkuuluvuuden tunteeseen ja muiden tarpeiden uhattuna olo olisi toissijaista ja kontekstisidonnaista. Syrjämäki kollegoineen (2017) ehdottaa teoreettisesti tarkempaa määrittelyä ihmisen perustarpeista Ryanin & Decin (2000) mukaan, jotka ovat autonomia, kyvykkyyden tunne ja yhteenkuuluvuuden tarpeet. Williamsin mallin tarkoituksena on luoda kattava kehys, jonka puitteissa monimutkaista ilmiötä voidaan tarkastella ja käsitteellistää sekä ohjata tutkimusta ja testata hypoteeseja (Williams & Zadro, 2005). Tutkimuksien avulla pyritään kehittämään vielä vajavaista tietämystä sekä interventioita ostrakismia kokeneille, sillä sosiaalinen hyljeksintä on usein syrjäytymisen, mielenterveysongelmien ja väkivallan tekojen taustalla (Syrjämäki ym., 2017).

Taksonomiset dimensiot

Williams (2007) jakaa ostrakismin kolmeen tyyppiin, jotka ovat fyysinen, psyykinen ja kyber. Fyysistä ostrakismia kuvaavat ne teot, jossa henkilöä vältetään, hänet eristetään tai hänelle jätetään puhumatta. Tällaisia tilanteita ovat myös eristyssellissä olo tai kasvatustilanteissa lapsen rankaiseminen jäähyllä, jolloin tullaan rajanneeksi henkilöt fyysisesti erilleen toisista. Psyykinen ostrakismi tunnetaan myös nimellä hiljainen kohtelu (*Silent Treatment*), jolla tarkoitetaan sitä, että henkilö jätetään huomioimatta ja suljetaan tilanteesta pois, vaikka hän on fyysisesti läsnä. Tällaisia tilanteita ovat katsekontaktin puute, huomiotta jättäminen ja hylkääminen. Äärimmillään se on sitä, että kohde on ikään kuin näkymätön. Kyberostrakismi on verkossa tapahtuvaa ei-kasvokkaista syrjintää, jota havaitaan sähköposteissa, chat-ryhmissä ja tekstiviesteissä, mutta sitä voi esiintyä myös puheluissa (Williams & Zadro, 2005) sekä erilaisissa internetpohjaisissa viestintäkanavissa ja verkkokokouksissa (Syrjämäki ym., 2017).

Williams'n (2007) mukaan ostrakismi voidaan jakaa tahattomaan ja tahalliseen ostrakismiin, mutta on usein epäselvää, suljetaanko yksilö pois tarkoituksella vai tahattomasti (Ferris ym., 2008). Tahattomaan ostrakismiin kuuluu esimerkiksi hetkellinen tai ohikiitävä tunne siitä, että

on tullut hyljättyksi, mutta lähemmin tarkasteltuna huomaakin toisen olevan uppoutuneena omaan tekemiseen, jolloin hän ei osoita tarpeeksi huomiota. Samoin Williams (2007) kuvaa roolin määräämää ostrakismia, jossa jätetään huomioimatta tai suljetaan pois tilanteesta niin sanottuun kulttuuriin tai kontekstiin sallitulla tavalla, kuten kadulla tuntemattoman tervehtimättä jättäminen. Se minkä toinen kokee ostrakismina toisessa kontekstissa, voi olla täysin merkityksetöntä toisessa kontekstissa (Robinson ym., 2013). Tahallista ostrakismia on Williams'n (2007) mukaan sellaiset keinot, jossa hylkäämistä käytetään rangaistuksen tai tahallisen satuttamisen muotona. Tahallisessa ostrakismissa tekijä tietää tekojensa estävän toisen sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja tekee sen tarkoituksella (Robinson ym., 2013).

Määrällisesti hylkäämistä tapahtuu matalasta korkeaan asteeseen (Williams, 2007). Matalaa hylkäämistä ovat kielen muunnokset, kuten se, ettei puhutella kohdetta henkilökohtaisilla pronomineilla. Keskiasteista hylkäämistä on se, että henkilö suljetaan pois tietyn aihealueen keskustelusta, kuten työpaikalla hänen vapaa-ajastaan ei olla kiinnostuneita. Korkea asteisesta ostrakismista puhutaan silloin, kun ostrakismin kohteeksi joutunut henkilö kokee, ettei häntä ole olemassa ostrakismin lähteen näkökulmasta. Syyt hylkäämiseen voivat olla selviä tai epäselviä ja vailla selitystä. Yhteistä on, että reaktiot ovat tuskallisia ja kipeitä, riippumatta tavasta, motiivista, määrästä tai syistä (Williams, 2007).

Edellytykset

Williams (2007) esittää syitä sille, miksi ihmisiä hyljätään sen sijaan, että heitä kohtaan osoitettaisiin sanallista kiusantekoa tai fyysistä väkivaltaa. Hänen mukaansa ostrakismi on kaikkein tehokkain tapa satuttaa ihmistä, sillä se voi samanaikaisesti ja voimakkaammin uhata neljää ihmisen perustarvetta. Ostrakismin havaitseminen on haastavampaa kuin muun negatiivisen käytöksen, joten sitä voi tehdä toisten tietämättä, jolloin siitä ei jää kiinni eikä tekijälle koidu seurauksia. Tällöin tekijä voi säilyttää positiivisen vaikutelman muille (Williams, 2007) ja vahvistaa omaa osallisuuden tunnetta ja kuulumisen tarvetta (Robinson ym., 2013). Toiset ihmiset joutuvat ostrakismin kohteeksi helpommin kuin toiset. Ostrakismille altistuu todennäköisemmin ne henkilöt, joilla on negatiivisia ominaisuuksia ja persoonallisuuden piirteitä, kuten sosiaalisesti tai moraalisesti luotaan työntävät (Williams & Zadro, 2005). Tutkimuksessa havaittiin, että ne henkilöt, jotka havaitsivat toisten olevan parempia verbaalisessa väittelyssä, suosivat ostrakismia saadakseen yliotteen konfliktitilanteessa (Williams & Zadro, 2005).

Uhatut tarpeet

Williams'n (2007) mukaan ostrakismi uhkaa ihmisen neljää perustarvetta, jotka ovat tarve kuulua, itsetunto, hallinnan tunto sekä tarve merkitykselliseen olemassaoloon. Sosiaalinen hylkääminen uhkaa ihmisen kuulumisen tunnetta. Aiemmin uskottiin, että riittää kun ihminen tuntee kuuluvansa vain muutamiin tärkeisiin ryhmiin (Baumeister & Leary, 1995), mutta Williams (2007) uskoo, että uhattuna oleva kuulumisen tunne kaikissa tilanteissa, jopa tuntemattomien kanssa, herättää reaktioita. Williams (2007) vertaa ostrakismia ja riitelyä toisiinsa. Molemmat toiminnot ovat vastenmielisiä, mutta riitely pitää sisällään vuorovaikutusta, jossa osapuolet ovat yhteydessä toisiinsa, toisin kuin ostrakismissa, jossa osapuolien välillä ei ole yhteyttä, sillä kohde halutaan tehdä olemassa olemattomaksi, joka uhkaa hänen kuulumisensa tunnetta.

Toinen uhattuna oleva perustarve Williams'n (2007) mukaan on itsetunto, eli se kuinka koemme toisten näkevän arvomme ja hyvyytemme. Ostrakismikokemuksessa itsetunto on uhattuna, sillä yksilö ei tiedä miksi häntä kohtaan käyttäydytään hylkäävästi. Nämä henkilöt uskovat tehneensä jotakin väärin tai heissä olevan jokin epämiellyttävä piirre. Tämä on uhkana heidän itsetunnolleen (Ferris ym., 2008). Riitelyssä on yleensä suhteellisen selvää mitä joku on sanonut tai tehnyt, mutta ostrakismissa ei ole yhtä selvää, miksi henkilö tulee syrjäytetyksi. Tällöin henkilö alkaa pohtia niitä ominaisuuksiaan ja tekojaan, mitkä oikeuttaisivat hylkäämiseen, jolloin ostrakismi on itsetuntoa vahingoittavampaa, kuin selvät riitelytapaukset (Williams, 2007). Itsetunto rakentuu osittain sen kohtelun varaan, jota saamme muilta (Robinson ym., 2013).

Kolmas ihmisen perustarpeista on hallinnan tunne. Williams (2007) käyttää edelleen esimerkkinä riitelyn ja ostrakismin eroa. Riitelyssä yksilö voi valita sanansa, jonka mukaan riitelyn intensiteettiä ja kestoa voidaan kontrolloida ja siihen voidaan ottaa mukaan erilaisia näkökulmia, jolloin molemmat osapuolet ovat vuorovaikutuksessa. Ostrakismissa kohde ei voi vaikuttaa toiminnan intensiteettiin tai keston, eikä hänellä ole hallinnan tunnetta vuorovaikutuksessa.

Neljäs uhattu tarve on olemassaolon ja elämän merkityksellisyyden tarve. Williams (2007) sisällytti tarpeen mukaan siitä syystä, että useissa kulttuureissa ympäri maailmaa käytetään äärimmäisenä rangaistuskeinona sosiaalista eristämistä esimerkiksi eristysselliin. Tällöin vanki on sosiaalisesti kuollut, sillä hänellä ei ole sosiaalisia kontakteja. Ostrakismin kokemus antaa välähdyksen siitä, mitä elämä olisi, jos kohdetta ei olisi olemassa (Williams & Zadro, 2005).

Reaktiot

Ihminen havaitsee yhteenkuuluvuutta uhkaavia syrjäytymistilanteita evoluutiossa kehittyneen järjestelmän avulla, joka toimi muinoin henkiin jäämisen edellytyksenä (Williams, 2007). Edelleenkin kyky havaita ostrakismi on välttämätöntä selviytymiselle ja varhainen havaitseminen antaa mahdollisuuden säilyttää ryhmän jäsenyyden (Williams & Zadro, 2005). Havaittu syrjäytyminen ilmenee sosiaalisena kipuna (Mac Donald & Leary, 2005). Syrjämäki ym. (2017) kuvaavat sosiaalisen kivun olevan fyysisen kivun kaltaista, siten, että siinä missä fyysinen kipu kertoo yksilön vauriosta tai uhkasta vaurioitua, kertoo sosiaalinen kipu uhkasta vaurioitua sosiaalisesti. Sosiaalinen kipu ja fyysinen kipu näyttävät perustuvan heidän mukaansa samojen hermostollisten rakenteiden toimintaan. Suomen kielessä on enemmän sanoja fyysiselle kivulle kuin sosiaaliselle kivulle, jonka vuoksi olemme vielä huonoja ymmärtämään ja sanoittamaan sosiaalista kipua (Junttila, 2018). Havaintojärjestelmän aktivoituminen ja sosiaalinen kipu ovat automaattinen järjestelmä, joka aktivoituu, kun yksilö havaitsee tulleen ostrakismin kohteeksi riippumatta siitä, onko ostrakismi tahatonta vai tahallista (Syrjämäki ym., 2017). On havaittu, että ihmisen havaintojärjestelmä ja sosiaalisen kivun määrä on riippuvainen persoonallisuudesta ja kyvystä tulkita tilanteita. Matalan itsetunnon omaavat kokevat voimakkaampaa sosiaalista kipua ostrakismia kohdatessaan (Williams, 2007).

Kun ostrakismin kohteeksi joutunut henkilö kokee jonkun neljästä perustarpeestaan olevan uhattuna, hän reagoi tapahtumaan kaksi tai kolmivaiheisesti (Williams & Zadro, 2005). Ensimmäisessä vaiheessa, jota Williams (2007) kutsuu välittömäksi eli refleksiiviseksi vaiheeksi, yksilö havaitsee ostrakismin ja havaitsemisjärjestelmänsä aktivoituu, jolloin hän tuntee sosiaalista kipua. Havainto ostrakismista lisää ahdistusta sekä muita negatiivisia tunteita, kuten surua ja vihaa. Williams'n (2007) mukaan refleksiiviset reaktiot ovat automaattisia, mutta yksilön erot, kuten herkkyys kokea hylkäämistä voi vaikuttaa enemmän tai vähemmän mahdollisuuksiin selvitä ostrakismista. Henkilöt, jotka omaavat korkean itsetunnon ja korkean hylkäämisherkkyyden näyttävät selviytyvän eri tavalla havaittuun sosiaaliseen kipuun kuin introvertit tai alhaisen itsetunnon omaavat. Etenkin toinen vaihe, jota Williams (2007) kutsuu reflektiiviseksi reaktioksi, on havaittu olevan harkitumpaa ja yksilöllisempää. Tällöin sosiaalinen kipu on vähentynyt ja yksilöllä herää tarve toimia ja korjata tilanne. Tulkinnot ostrakismista ja tilannesidonnaisuus vaikuttavat sosiaalisesta kivusta palautumiseen, mutta yleensä toinen vaihe seuraa nopeasti ensimmäistä vaihetta (Syrjämäki ym., 2017). Reflektiiviset reaktiot syntyvät kognitiivisista arvioista, kuten ostrakismin lähteestä ja syistä sekä altistavista taipumuksista (Williams, 2007).

Koettu ostrakismi saa aikaan aktiivisia tai passiivisia reaktioita. Aktiiviset reaktiot ovat yksilön yrityksiä lisätä sosiaalisia kontakteja jopa miellyttämällä muita vahvistaakseen omaa sosiaalista

asemaansa ja tyydyttääkseen menetettyä yhteenkuuluvuuden tarvetta (Syrjämäki ym., 2017). Williams (2007) kuvaa, että mikäli yksilön kuulumisen ja itsetunnon tarpeet ovat uhattuina pyrkii hän tällöin vahvistamaan näitä tarpeita ajattelemalla, tuntemalla ja käyttäytymällä prososiaalisesti. Yleinen reaktio hänen mukaansa on mukauttaa omaa käytöstään siten, että se vahvistaa ryhmään kuulumista. Psykologinen havaitsemisjärjestelmä auttaa säätelemään optimaalista kuulumisen tasoa, siten, että jos yhteenkuulumisen tarve on uhattuna, pyrkii henkilö tarkemmin paneutumaan sosiaalisiin vihjeisiin, jotta hän voisi kokea kuulumisen tunnetta (Williams, 2007). Yksilö saattaa tehdä asioita, joiden hän olettaa auttavan siinä, että hän olisi hyväksytympi muiden seurassa. Prososiaalisuudella Williams (2007) viittaa laajaan merkitykseen, kuten avuliaisuuteen sekä käytökseen, jonka oletetaan vahvistava ihmisten välisiä siteitä. Myös tiedostamaton matkiminen on havaittu olevan prososiaalinen keino vahvistaa hyväksytyksi tulemistä. Toisinaan prososiaalinen käytös voi asettua yksilöä vastaan, sillä se voi altistaa heitä sosiaalisen manipuloinnin kohteeksi joutumiselle (Williams, 2007).

Jos puolestaan merkityksellisen olemassaolon tarve on uhattuna, voivat reaktiot olla hallitsevia, provosoivia ja jopa epäsosiaalisia. Ostrakismi voi johtaa ilkeilyyn ja aggressioon silloin, jos se aiheuttaa voimakkaan uhan hallinnan tai merkityksellisen olemassaolon tarpeisiin (Williams, 2007). Williams (2007) huomauttaa, että ostrakismia kokenut henkilö voi tuntea, ettei hänen olemassaolonsa tunnusteta. Tällöin halu tulla huomatuksi on niin vahva, että se ylittää halun olla pidetty. Tilanne voi johtaa negatiiviseen käyttäytymiseen, jonka kautta halutaan tulla nähdyksi ja huomioduksi. Halu on niin vahva, että henkilö voi ajautua tekemään hirmutekoja, sillä se on hänelle helpompi keino tulla huomatuksi kuin muuttaa käytöstään prososiaaliseksi. Tällöin henkilölle on yhdentekevää, onko hänen saamansa huomio positiivista vai negatiivista (Williams, 2007). Passiivisiksi reaktioiksi kutsutaan sellaista käyttäytymistä, jossa ostrakismin kohteeksi joutunut pakenee tai vetäytyy vuorovaikutustilanteista (Ren ym., 2016) ja sulkeutuu kognitiivisesti tai emotionaalisesti (Williams, 2007). Vetäytyminen on suojautumiskeino uudelleen hyljättyksi tulemiselle (Smart Richman & Leary, 2009).

Yksilö hyödyntää moninaisia keinoja palauttaakseen uhattuna olevat sosiaaliset perustarpeensa riittävälle tasolle, mutta sosiaalisen kontaktin on todettu lieventävän ostrakismikokemuksen aiheuttamaa kipua vahvimmin (Syrjämäki ym., 2017). Syrjämäki ja kumppanit (2017) toteavat, että ostrakismia kokenut ihminen pyrkii kiinnittämään automaattisesti huomiota niihin sosiaalisiin tilanteisiin, joiden hän kokee vahvistavan yhteenkuuluvuuden tarvettaan. Tällaisia tilan-

teita ovat esimerkiksi katsekontaktin saaminen ja siinä pitäytyminen sekä ystävällisyyttä huokuvien ilmeiden huomaaminen. Hylkäämisen kokemus tehostaa ihmisen sosiaalisen informaation käsittelyä ja ohjaa kiinnittämään niihin huomiota (Syrjämäki ym. 2017).

Mikäli yksilön keinot korjata tilannetta eivät tuota tulosta, hän siirtyy kolmanteen vaiheeseen, jota kutsutaan luovutusvaiheeksi. Silloin yksilö on eristäytynyt tai eristettynä, jolla puolestaan on suorat vaikutukset psyykkiseen hyvinvointiin (Syrjämäki ym., 2017). Pitkään jatkunut ja toistuvat ostrakismi heikentää yksilön resursseja vahvistaa uhattuja tarpeita, jolloin epätoivo, avuttomuus ja etääntyminen valtaa heidän ajatuksensa, tunteet ja toiminnot (Williams & Zadro, 2005) ja hän vetäytyy sosiaalisesta vuorovaikutuksesta (Williams, 2007). Williams'n (2007) mukaan pelko uudelleen hyljätynsi tulemisesta estää yksilöä olemasta sosiaalisesti aktiivinen ja tällöin vaarana on täydellinen syrjäytyminen ja masentuneisuus.

2.2 Työpaikkaostrakismi

Työpaikkaostrakismi (*workplace ostracism*) ilmenee huonona kohteluna, loukkaavana käytöksenä ja kiusaamisena ihmisten välisissä suhteissa työyhteisöissä (Manninen ym., 2022), joka heikentää mahdollisuuksia olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Robinson ym., 2013). Sitä esiintyy tyypillisesti keskustelun ulkopuolelle jäämisinä (Williams & Zadro, 2005), katsekontaktin välttämisenä ja kutsumatta jättämisenä epävirallisiin työyhteisön tapahtumiin, kuten lounaille (Wu ym., 2015) sekä reagoimattomuutena keskustelun aloitukseen tai mielipiteen ilmaisuun palaverissa (Gamian-Wilk & Madeja-Bien, 2021). Eräs ostrakismin muoto on kielellinen ostrakismi, joka ilmenee silloin, kun kaksi tai useampi henkilö puhuu kieltä, jota muut lähiympäristössä olevat eivät ymmärrä ja tulevat siten syrjäytetyksi yhteisistä keskusteluista (Robinson ym., 2013). Kieli voi olla myös ammattislangia, joka ei avaudu uusille työntekijöille (Manninen ym., 2023). Työpaikkaostrakismia on myös työntekijän sulkeminen pois työtehtävistä ja projekteista (Gamian-Wilk & Madeja-Bien, 2021).

Työpaikkaostrakismia esiintyy alasta ja kulttuurista riippumatta (Manninen ym., 2022), mutta vallalla olevalla organisaatiokulttuurilla on merkitystä työpaikkaostrakismiin (Robinson ym., 2013). Robinsonin ja kollegoiden (2013) mukaan heikossa organisaatiokulttuurissa työntekijät eivät jaa tai ymmärrä organisaation arvoja, tavoitteita ja uskomuksia samalla tavalla, jolloin työpaikkaostrakismin mahdollisuus lisääntyy. Puutteet tasa-arvoisessa johtajuudessa lisäävät työpaikkaostrakismia (Zhang ym., 2015). Muutokset organisaatioiden rakenteissa, kuten toimi-

pisteiden yhdistäminen tai uusien työntekijöiden rekrytoiminen voivat johtaa ristiriitaisiin käsitelmiin siitä, miten sosiaalisesti käyttäytyään (Lyu & Zhu, 2019). Kiireinen työympäristö voi altistaa työpaikkaostrakismille, sillä kiire voi heikentää sosiaalista vuorovaikutusta ja toisten huomioimista (Manninen ym., 2023).

Robinsonin ym. (2013) mukaan tahallinen ostrakismi on yleisempää niillä työpaikoilla, joissa on suhteellisen tasainen hierarkkinen rakenne. Tätä he selittävät sillä, että kun useammalla organisaation jäsenellä on sama muodollinen auktoriteetti, jolloin organisaation jäsen ei voi luottaa korkeampaan muodolliseen valtaansa hallitakseen toisia jäseniä, on heidän turvauduttava epämuodollisempiin keinoihin, kuten ostrakismiin, hallitakseen toisiaan tai muuttaa toisten käyttäytymistä (Robinson ym., 2013). Työpaikkaostrakismia on havaittu niissä työyhteisöissä, joissa työntekijät ovat erilaisia rodun tai iän suhteen (O'Reilly & Robinson, 2009). Työyhteisöjen monimuotoisuus ja erilaisuus voivat johtaa ostrakismiin, sillä ihmiset ovat luonnollisesti kiinnostuneita muodostamaan sosiaalisia siteitä samankaltaisten ihmisten kanssa, jonka seurauksena erilaiset jäsenet voivat jäädä ulkopuoliseksi (Robinson ym., 2013). Lyu ja Zhu (2019) näkevätkin työpaikkaostrakismin eettisenä ongelmana työyhteisöissä.

Työyhteisöissä ostrakismille altistavat Robinsonin ym. (2013) mukaan myös persoonallisuuden ulkopuolelle jäävät syyt, kuten työntekijän valta ja hänen työssäolovuotensa. Uudet työntekijät ovat alttiimpia havaitsemaan ostrakismia, sillä he ovat epävarmoja sosiaalisesta asemastaan työyhteisössä. Ne työntekijät, jotka ovat saavuttaneet asemansa työyhteisön sosiaalisessa järjestelmässä, ovat vähemmän kiinnostuneita tulkitsemaan sitä, miten heitä kohdellaan sosiaalisissa suhteissa (Robinson ym., 2013). Työuransa alussa olevat nuoret aikuiset kokevat sosiaalista ulossulkemista työyhteisöissään selvästi muita enemmän (Helsinki Missio, 2022). He ovat kokeneempia työntekijöitä enemmän alttiina työpaikkaostrakismille, sillä he ovat riippuvaisia resursseista ja jaetusta tiedosta sekä heillä on rajallinen kokemus organisaatiosta ja tehtävästä (Robinson ym., 2013). Työuraansa aloittavien työntekijöiden työuupumukset ja mielenterveydelliset syyt sairauslomille ovat kasvaneet merkittävästi viime vuosina (Helsinki Missio, 2022).

Työpaikkaostrakismilla on psyykkisiä, sosiaalisia sekä pragmaattisia eli käytännöllisiä seurauksia (Manninen ym., 2022). Seuraukset ovat voimakkaampia silloin, kun se kohdistuu yhteen työntekijään useamman kollegan taholta pitkittyneesti, kuin silloin, kun se on satunnaista, harvojen kollegoiden taholta kohdistuvaa ja suunnattu useammalle työntekijälle (Robinson ym., 2013). Psyykkisiä seurauksia ovat ahdistus, kärsimys ja masennus (Ferris ym., 2008), jotka

vaikuttavat negatiivisesti työhyvinvointiin sekä työtyytyväisyyteen (Ferris ym., 2008; Manninen ym., 2022). Työntekijän tunne siitä, että hänet jätetään huomiotta ja syrjäytetään työyhteisöstä, saa hänet kiinnittymään heikosti työyhteisöön (Lyu & Zhu, 2019). Työpaikkaostrakismi heikentää osallisuuden kokemusta (Ferris ym., 2008), joka puolestaan on yhteydessä työssä viihtymiseen ja organisaatioon sitoutumiseen (Lyu & Zhu, 2019).

Koettu työpaikkaostrakismi voi näyttäytyä työyhteisössä piittaamattomuutena, välinpitämättömyytenä ja negatiivisempina työasenteina (Ferris ym., 2008), sillä kohteeksi joutuneet henkilöt voivat vähentää työpanostaan ja vetäytyä työstä, koska tämä on keino paeta tuskallista kokemusta (Robinson ym., 2013). Vaikutukset ovat merkittäviä myös koko työyhteisölle, sillä ostrakismin kokemus voi lisätä sairauspoissaoloja (Ferris ym., 2008). Pragmaattiset seuraukset ilmenevät Robinsonin ja kumppaneiden (2013) mukaan silloin, kun työntekijä menettää työpaikkaostrakismin seurauksena tehtäviin liittyviä resursseja, suhteita, tietoja, neuvoja, vaikutusmahdollisuuksia sekä toiminnallista tukea. Tiedonkulku ja puutteellinen vuorovaikutus voivat vaarantaa työturvallisuutta (Manninen ym., 2023). Robinson ym. (2013) huomauttavat, että pragmaattiset vaikutukset näkyvät työyhteisössä, vaikka ostrakismin kohteeksi joutunut henkilö ei itse havaitisi tätä, toisin kuin psyykkiset vaikutukset, jotka edellyttävät, että kohde havaitsee muiden hylkivän häntä. Toisaalta pragmaattisten vaikutusta voidaan heikentää, jos työntekijä havaitsee olevansa ostrakismin kohteena, ja hän etsii tukea ja tietoa niiltä henkilöiltä, jotka osoittavat hänelle sosiaalista yhteenkuuluvuutta (Robinson ym., 2013).

Työostrakismin kitkemiseksi organisaatioissa tulisi tarkastella työnkuormittavuutta, sillä raskas työtaakka voi sysätä välinpitämättömyyteen ja vieraantumiseen työpaikalla (Lyu & Zhu, 2019). Robinsonin ja kollegoiden (2013) mukaan stressaavat työympäristöt sekä etätö mahdollistaa suhteellisen helposti toisten huomiotta jättämisen ja altistavat tahottomalle työpaikkaostrakismille. Ne organisaatioympäristöt, jotka ovat luonnostaan stressaavia, voivat heikentää heidän mukaansa työntekijän resursseja osallistua sosiaaliseen kanssakäymiseen. Työntekijöiden sijoittelu erillisiin rakennuksiin altistaa heitä työpaikkaostrakismin kokemuksille, sillä sosiaaliset ja visuaaliset vihjeet heidän jäsenyydestään ovat tällöin vähäisempiä (Robinson ym., 2013). Osallisuutta vahvistamalla ja toisten huomioimista lisäämällä voidaan torjua työpaikkaostrakismia (Manninen ym., 2022). Työyhteisön osallistava kulttuuri kannustaa työntekijöitä tutustumaan toisiinsa, joten aktiviteetteja yhteishengen rakentamiseksi tulisi luoda säännöllisesti (Lyu & Zhu, 2019). Manninen ja kumppanit (2022) korostavat, että hyvän työilmapiirin luominen ja

ylläpitäminen on kaikkien työntekijöiden ja esihenkilöiden vastuulla. Esihenkilön tuki, osallisuuden vahvistaminen, tasapuolinen huomiointi sekä kiitoksen osoittaminen hyvin tehdystä työstä ennaltaehkäisevät työpaikkaostrakismia (Manninen, ym., 2022).

2.3 Työpaikkaostrakismi opettajien keskuudessa

Kuten muissakin organisaatioissa, myös kasvatuksen ja koulutuksen aloilla esiintyy työpaikkaostrakismia, vaikka sitä on tutkittu niukasti (Hüsrevsahi, 2021; Kandemir & Nartgün, 2022) verrattuna kansainvälisesti lisääntyneeseen työpaikkaostrakismitutkimukseen (Manninen ym., 2022; Syrjämäki ym., 2017). Koulut heijastelevat sen yhteiskunnan erityispiirteitä, joissa ne sijaitsevat ja toimivat oppimisympäristöinä niin oppilaille kuin opettajillekin. Näissä ympäristöissä muutos on mahdollista, mutta se edellyttää työyhteisön kykyä tarkastella toimintatapojaan sekä mahdollisuutta vapaaseen, osallistavaan ja kriittiseen ilmaisuun (Hüsrevsahi, 2021).

Opettajien kokemuksia työpaikkaostrakismista selvitettiin turkkilaistutkimuksessa (Hüsrevsahi, 2021), jossa selvisi, että työpaikkaostrakismia koettiin sen kolmessa eri muodossa, fyysisessä, psyykkisessä ja kybermuodossa. Fyysinen työpaikkaostrakismi näyttäytyi siten, että opettajia välteltiin, heidän kysymyksiinsä ei vastattu tai heitä ei kutsuttu yhteisiin aktiviteetteihin. Psyykinen ostrakismi näyttäytyi tervehtimättä jättämisenä ja rangaistuksella uhkaamisella. Opettajat kokivat myös epäoikeuden mukaista työtaakkaa, johon rehtori ei antanut tarpeellista tukea. Kyberostrakismi näyttäytyi siten, että opettajia ei liitetty osaksi työyhteisön WhatsApp tai Telegram -ryhmiä. Koetulla työpaikkaostrakismilla oli psyykkisiä, sosiaalisia ja pragmaattisia seurauksia. Psyykkisiä seurauksia kuvattiin olevan yksinäisyyden tunne, psykosomaattiset häiriöt ja stressi. Sosiaalisia seurauksia oli kommunikoinnista vetäytyminen tai sen pinnallisuus. Työpaikkaostrakismi vaikutti pragmaattisella tavalla työhön siten, että opettajien työmotivaatio ja heidän työnsä tavoitteet laskivat. Koetun työpaikkaostrakismin syiksi mainittiin opettajien poliittinen, sosiaalinen tai yksilöllinen ominaisuus, kuten vähemmistöryhmään kuuluminen tai opettajan kriittinen näkökulma. Tutkija ehdottaa ratkaisuksi suoraa ja avointa organisaatioviestintää sekä oikeudenmukaista organisaatiodemokratiaa, jossa suvaitaan erilaisuutta sekä tasapuolistetaan työtaakkaa (Hüsrevsahi, 2021).

Polat kollegoineen (2023) havaitsivat, että mitä vahvempi opettajan psyykinen resilienssi oli, sitä paremmin hän pystyi kohtaamaan työyhteisön haasteet, kuten työpaikkaostrakismin. Psyykkisellä resilienssillä tarkoitetaan heidän mukaansa kykyä sopeutua vastoinkäymisiin sekä

kykyä joustavuuteen ja uudelleen orientoitumiseen. Alhainen psyykkinen resilienssi sai opettajat kokemaan voimakkaammin työpaikkaostrakismia. Työpaikkaostrakismin ja loppuun palamisen välillä havaittiin myös merkittävä positiivinen yhteys. Vaikka opettajien kokema työpaikkaostrakismi altistaa heitä loppuun palamiseen, niin vahva psyykkinen resilienssi suojasi heitä syvältä uupumiselta. Tutkijat esittävät, että opettajien resilienssiä tulisi kehittää opettajakoulutuksen aikana sekä työelämässä täydennyskoulutusohjelmilla. Rehtorien merkitystä rakentaa kouluihin positiivisempi ja kannustavampi työympäristö korostettiin (Polat ym., 2023).

Vaikka opettajien kokeman työpaikkaostrakismin yleisyys vaihteli harvoin koetusta (Eickholt & Goodboy, 2017), kohtalaisesti (Naz ym., 2017, Sood & Kour, 2023) ja usein koettuun (Polat ym., 2023), oli näissä tutkimuksissa yhteistä se, että työpaikkaostrakismin vaikutukset olivat työhyvinvointia laskevia. Työpaikkaostrakismi laski opettajien työhön sitoutumista (Eickholt & Goodboy, 2017) ja työmotivaatiota (Hüsrevsahi, 2021), lisäsi työpaikan vaihtohalukkuutta (Renn ym., 2013) sekä oli yhteydessä työuupumukseen (Naz ym., 2017; Polat ym., 2023; Sulea ym., 2012) ja psyykkisen hyvinvoinnin laskuun (Blase & Blase, 2002; Sood & Kour, 2023).

3 Opettajien työhyvinvointi

PISA-tutkimuksissa menestyminen sekä yliopistotasoinen opettajankoulutus ovat tehneet suomalaisesta koulujärjestelmästä kansainvälisesti arvostetun ja kiinnostavan (Kokko, 2021). Suomalainen opettajankoulutus tuottaa arvostettuja moniosaajia ja työ nähdäänkin luonteeltaan asiantuntija- ja ihmissuhdetyönä (Metsäpelto ym., 2021). Viime vuosina opettajan työ on kokenut muutoksia, jotka ovat herättäneet huolta opettajien jaksamisessa (Kauppi ym., 2022). Muutokset ovat kohdistuneet oppimisen ja koulunkäynnin tukeen (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010), opetussuunnitelmauudistukseen (OPH, 2016), erilaisiin hankkeisiin ja oppivelvollisuuslain muutokseen (Oppivelvollisuuslaki 1214/2020). Huolenaiheena on riittävän osaamisen turvaaminen erilaisten oppilaiden opettamisessa sekä opettajien työhyvinvointi ja jaksaminen (Niemi ym., 2018). Työhyvinvointi on subjektiivinen kokemus hyvinvoinnin tilasta, johon vaikuttavat työkyky ja -terveys, työympäristö, sosiaaliset suhteet ja johtamiskäytännöt (Vartiainen, 2017) sekä työntekijän ominaisuudet, tavat ja tulkinnat (Manka & Manka, 2023). Opettajat ovat sitoutuneet ammattiinsa (Räsänen ym., 2020) ja enimmäkseen tyytyväisiä työhön, mutta työn ilo on laskenut viime vuosien aikana (Opetusalan työolobarometri, 2021).

Mäkikankaan ja Hakasen (2017) mukaan työhyvinvointi voidaan jakaa myönteisiin tiloihin, joita ovat työn imu ja työtyytyväisyys sekä kielteisiin tiloihin, kuten työuupumukseen ja työssä tylsistymiseen, joiden seuraukset ovat kielteisiä. Työn imun vallassa työntekijä kokee innostusta, merkityksellisyyttä ja ammattiylpeyttä, joka puolestaan heijastuu työhön panostamisena ja uppoutumisena (Manka & Manka, 2023). Työtyytyväisyydellä kuvataan sitä, pitääkö työntekijä työstään, vai kokeeko hän työtytymättömyyttä (Mäkikangas & Hakanen, 2017). Oppituntien suunnittelu, erilaisten oppijoiden tukeminen ja motivointi, luokan hallinta sekä oppilaiden osaamisen arviointi ovat opettajan keskeistä työtä (Kokko, 2021). Opettajien työhyvinvointia tukee onnistumisen kokemukset opetustyössä, kuten hyvä työskentelyilmapiiri, oppilaiden luottamuksen saavuttaminen sekä oppilaiden edistyminen (Kauppi ym., 2022).

Opettajat osoittavat tyytyväisyyttä työyhteisöönsä vaihtelevasti. Toisaalta työskentelyn kuvataan sujuvan hyvin sekä tukea ja apua olevan riittävästi saatavissa (Opetusalan työolobarometri, 2021), toisaalta opettajat kaipaavat enemmän tukea kollegoilta ja esihenkilöiltä (Räsänen ym., 2020). Myönteisten tunteiden kokeminen työssä on yhteydessä sosiaaliseen ympäristöön, kuten työtovereihin ja johtajaan. Opettajat kokevat rehtorin toiminnan, kuten päätöksen teon oikeudenmukaisena (Kauppi ym., 2022). Hyvä johtajuus, työyhteisön ilmapiiri sekä riittävät resurssit

lisäsivät opettajien työhyvinvointia vahvistamalla työn imua (Stang-Rabrig ym., 2022). Yhteisten sääntöjen noudattaminen työyhteisöissä onnistuu enimmäkseen melko hyvin, työpaikan ilmapiiri on kannustava ja tiedonkulku toimii erittäin tai melko hyvin (Opetusalan työolobarometri, 2021). Työssä uupuneet opettajat kokivat puutteita johtajuudessa sekä opettajien välisessä yhteistyössä, jotka lisäsivät heidän ammatin vaihtohalukkuuttaan (Räsänen ym., 2020). Työssäjaksamista tuetaan panostamalla yhteistyötoimintaan työpaikoilla sekä henkilöstön vaikutusmahdollisuuksiin koskien työtä ja työolosuhteita (Opetusalan työolobarometri, 2021).

Työhyvinvoinnin vastakohtana voidaan ajatella olevan työpahoinvointi (Virolainen, 2012). Manka ja Manka (2023) huomauttavat kuitenkin, että työpahoinvoinnin puute ei yksistään tarkoita, että työntekijä kokee työhyvinvointia, vaan työhyvinvoinnin syntyyn tarvitsee kokea työniloa. Työpahoinvoinnin sijaan tulisi tarkastella ja vahvistaa myönteisiä ja työhyvinvointia tuottavia asioita sekä kiinnittämään huomiota työn voimavaratekijöihin. Työhyvinvointia laskee ja siten työpahoinvointia lisää kiire ja stressi, työn jatkumisen epävarmuus (Virolainen, 2012) sekä työpaikkakiusaaminen ja muu negatiivinen toiminta työpaikalla (Manka & Manka, 2023).

Opettajat joutuvat kokemaan oppilaiden ja huoltajien sekä kollegoiden ja esihenkilöiden taholta häirintää, kiusaamista, epäasiallista kohtelua sekä väkivaltaa (Opetusalan työolobarometri, 2021). Työpaikkakiusaaminen on toistuvaa negatiivista toimintaa, kuten kielteistä kohtelua, häirintää ja nimittelyä (Meriläinen, 2019). Epäasiallista kohtelua on muun muassa tiedon ulkopuolelle jättäminen, sosiaalinen eristäminen, huutaminen ja haukkuminen, kohtuuton työmäärä, kyseenalaistaminen sekä arvostelu ja aiheeton syytösten esittäminen (Manka & Manka, 2023). Meriläisen (2019) tutkimus osoittaa, että opettajaan kohdistuva kiusaaminen oli luonteeltaan henkilöön tai työtehtäviin kohdistuvaa, työn kohtuutonta kuormitusta, ammatillista aliarvostusta, mustamaalaamista, ulkopuolelle jättämistä sekä fyysisestä väkivaltaa tai sen uhkaa. Vakava epäasiallinen kohtelu ja kiusaaminen aiheuttivat työuupumusta ja pitkiä sairauspoissaoloja (Opetusalan työolobarometri, 2021) sekä oli yhteydessä työpaikan vaihtohalukkuuteen (Meriläinen, 2019). Negatiiviseen toimintaan tulee puuttua viipymättä ensisijaisesti esihenkilön taholta tai työterveyshuollon ja työsuojeluvaltuutetun toimesta. Tilanteet tulee selvittää sovitun menettelyn mukaan (Manka & Manka, 2023). Työyhteisöissä tulee lisätä koulutusta epäasiallisen kohtelun ja häirinnän tunnistamiseen ja vähentämiseen (Opetusalan työolobarometri, 2021).

Opettajat kokevat työstressiä enemmän kuin suomalaisessa työelämässä koetaan keskimäärin (Opetusalan työolobarometri, 2021). Sitä koetaan tavallisesti kuormittavan työympäristön, kuten meluisuuden, suuren työmäärän, epäselvien roolien ja henkilösuhteiden vuoksi (Virolainen,

2012), jolloin henkilö ei palaudu työn rasituksesta (Manka & Manka, 2023). Opettajan työ nähdään stressaavana useista syistä, joita ovat oppilaiden käytös, hallinnollisten työtehtävien lisääntyminen, huoltajien kanssa koetut kasvatusnäkemuserot, vaihtuvat opetussuunnitelmat ja hankkeet sekä kollegoiden ja johdon puuttuva tuki (Kandemir & Nartgün, 2022). Koettu stressi oli yhteydessä johtajuuteen siten, että mikäli johtajuus koettiin erinomaiseksi, oli työstressikin vähäisempää (Opetusalan työolobarometri, 2021). Työstressin on havaittu vaihtelevan vuodenajan mukaan, painottuen lukukauden loppuihin, jonne työt kasaantuivat muun muassa oppilasarviointien vuoksi (Räsänen ym., 2020). Lyhytaikainen stressi voi olla positiivista, koska sillä voi olla aikaansaava vaikutus työhön (Manka & Manka, 2023).

Pidempi aikainen stressi altistaa negatiivisille muutoksille terveydessä, kuten työn mielekkyyden katoamiselle, työuupumukselle sekä sairauksille (Manka & Manka, 2023). Opettajien kokemana stressi oli yhteydessä luokkahuonevuorovaikutuksen laatuun, sillä mitä enemmän opettaja koki stressiä ja uupumusta, sitä heikompaa oli hänen tunnetukensa ja toiminnan organisoinnin laatu (Lerikkanen ym., 2020). Myös aiemmat tutkimukset osoittavat, että opettajan kuormittuminen heijastuu oppilaiden kouluhyvinvointiin (Harding ym., 2019) ja oppimistuloksiin (Kauppi ym., 2022). Työstressin haittavaikutukset ovat merkittäviä yksilölle, organisaatiolle ja yhteiskunnalle. Koettu stressi heijastuu työyhteisöön vuorovaikutushaasteina, sitoutumisen puutteena sekä lisääntyneinä sairauspoissaoloina (Feldt ym., 2017).

Työntekijältä vaaditaan stressin hallintakeinoja, joissa keskeistä ovat työstä palautuminen ja selviytymiskeinot eli coping-keinot (Manka & Manka, 2023). Työstä palautumisella tarkoitetaan prosessia, jonka aikana työn aiheuttamat negatiiviset vaikutukset korjautuvat ja työntekijän voimavarat elpyvät. Coping-keinoilla kuvataan ajatteluprosessia sekä konkreettisia keinoja, jonka avulla hallitaan ja ratkaistaan työstä aiheutuvia sisäisiä tai ulkoisia vaatimuksia, jotka uhkaavat tai ylittävät voimavaroja (Kinnunen, 2017). Palautuakseen opettajat pyrkivät selkeyttämään työn ja vapaa-ajan rajaa, harrastamaan sekä hakemalla tukea läheisiltä ja kollegoilta (Lerikkanen ym., 2020).

Pitkään jatkuneesta työstressistä voi kehittyä työuupumus (Mäkikangas & Hakanen, 2017), jolloin työntekijällä ei ole energiaa suorittaa työtehtäviään, vaan hänen asenteensa on kyyninen ja hän suhtautuu itseensä ja ammatilliseen osaamiseensa negatiivisesti (Virolainen, 2012). Työuupumuksen oireita ovat krooninen väsymys, kyynisyys, masentuneisuus, keskittymisvaikeu-

det ja tunteiden hallinnan vaikeus (Manka & Manka, 2023). Opettajia uuvuttaa koulutusuudistukset, hankkeet ja muuttuvat käytännöt sekä epätasaisesti jakautuvat työt. He kokevat, etteivät nykyiset resurssit riitä toteuttamaan vaadittuja toimia (Räsänen ym., 2020).

Suomalaisilla opettajilla on ammatillinen vapaus suunnitella ja toteuttaa opetustaan (Toom & Husu, 2018), siten, että se pohjautuu ohjaaviin asiakirjoihin, kuten opetussuunnitelmaan (OPH, 2016). Autonominen opettajuus voi johtaa kuitenkin tilanteisiin, joissa opettaja jää yksin haasteiden kanssa. Yhteisopettajuutta voidaan pitää keinona haasteista selviämiseen, sillä sen nähdään tukevan opettajien työssäjaksamista asiantuntijuuden jakamisena (Kokko, 2021). Yhteisopettajuudella tarkoitetaan vähintään kahden opettajan suunnittelemaa, toteuttamaa ja arvioivaa opetusta (Takala ym., 2020), jonka tulisi pohjautua ammatilliseen tasa-arvoon sekä vapaaehtoisuuteen (Pulkkinen & Rytivaara, 2015). Työhyvinvointi lisääntyi, kun opettajat suunnittelivat, kehittivät ja toteuttivat opetusta yhdessä, jakoivat osaamistaan ja materiaaleja sekä tukivat toisiaan haasteissa (Kauppi ym., 2022). Yhteisopettajuutta haastoi autonomian rajautuminen, yhteisen suunnitteluajan puute sekä sääntöjen noudattamatta jättäminen (Kokko, 2021).

Vaikka opettajan työtä pidetään autonomisena, on työ silti yhä enenevässä määrin yhteistyöhön perustuvaa työtä, jolloin edellytetään hyviä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja (Metsäpelto ym., 2021). Opettajien yhteistyötä edellytetään inklusiivisen opetuksen takaamiseksi, jonka tarkoituksena on laadukas ja tasa-arvoinen opetus kaikille oppilaille (OPH, 2016). Kollegat ovat parhailtaan voimavara, mutta yksikin huono ihmissuhde voi vaikuttaa työhyvinvointiin negatiivisesti (Yrttiaho & Posio, 2021). Yhteistyön lisääntyminen opettajien välillä on koettu kaksija-koisena: kuormittavana (Räsänen ym., 2020) sekä stressiä vähentävänä (Weiss, 2021) ja työssäjaksamista lisäävänä tekijänä (Kauppi ym., 2022). Sujuva yhteistyö vaatii yhteistä suunnittelu-aikaa. Opettajille on osoitettu yhteissuunnitteluun varattua työaika [YS-aika]. YS-ajalla opettajat suunnittelevat opetusta, pitävät kokouksia, toteuttavat koulun kehittämis- ja suunnittelutyötä sekä kodin ja koulun välistä yhteistyötä (OVTES, 2022–2025).

Opettajuus vaatii yhä enemmän kykyä sietää jatkuvaa muutosta, epävarmuutta ja keskeneräisiä työtehtäviä (Niemi ym., 2018). Manka ja Manka (2023) pitävät työn hallinnan tunnetta yhtenä tärkeimpänä edellytyksenä työhyvinvoinnille. Työn hallinnan tunteella he tarkoittavat sitä, missä määrin työntekijä voi vaikuttaa työtehtäviinsä ja työtahtiinsa. Opettajat tekevät töitä niin sanotun normaalin työajan ulkopuolella sekä viikonloppuisin ja heidän työnsä määrä on kasvanut viimeisten vuosien aikana huolestuttavasti. Suurin osa opettajista kokee, että omaa työtä

koskeviin asioihin voi vaikuttaa keskiarvoisesti, mutta työn rajaaminen on haastavaa, sillä työaika eri riitä kaikkien töiden tekemiseen. (Opetusalan työolobarometri, 2021).

Virolaisen (2012) mukaan työhyvinvoinnin edistäminen on yksilön, organisaation sekä yhteiskunnan tehtävä. Lait, asetukset ja toimintamallit ovat yhteiskunnan keino luoda puitteet ja mahdollisuudet työhyvinvoinnille. Yksilön työhyvinvointia tukee oma positiivinen asenne sekä halu kehittää itseään vastamaan työelämän tarpeita (Yrttiaho & Posio, 2021). Työturvallisuuslain (738/2002) tarkoituksena on parantaa työntekijän työolosuhteita ja turvata ja ylläpitää työkykyä. Laki edellyttää työnantajaa huolehtimaan työntekijöiden turvallisuudesta ja terveydestä ottamalla huomioon työolosuhteet ja työntekijän henkilökohtaiset edellytykset. Työntekijän tulee noudattaa työnantajan määräyksiä ja ohjeita, kuten ”työpaikalla on vältettävä sellaista muihin työntekijöihin kohdistuvaa häirintää ja muuta epäasiallista kohtelua, joka aiheuttaa heidän turvallisuudelleen tai terveydelleen haittaa tai vaaraa” (Työturvallisuuslaki 738/2002 4:18 §).

Tämän päivän työntekijän odotukset ja vaatimukset työlle ovat kasvaneet. Työ ei ole enää vain tulonlähde, vaan merkityksellinen paikka toteuttaa itseään ja tehdä arvojensa mukaista työtä (Ryynänen ym., 2020). Mieleinen työ mahdollistaa psykologisten perustarpeiden täyttymisen, kuten kompetenssin, autonomian ja yhteenkuuluvuuden tarpeet (Deci & Ryan, 2017). Manka ja Manka (2023) kuvaavat tulevaisuuden työelämätaitoja tärkeiksi osaamisen alueiksi, joiden vaikutus voimistuu koko ajan myös opetus- ja kasvatustyössä. Näitä taitoja ovat sosiaalinen älykkyys, kansainvälisyys, johtamistaidot, elämänhallintataidot, digitaalinen lukutaito, ihmisen ja koneen yhteistyö sekä innovatiivinen yrittäjämäinen mieli. Sosiaalisella älykkyydellä he tarkoittavat verkostoitumista ja suhteiden rakentamista organisaatiossa. Johtamistaidot eivät rajoitu vain esihenkilöön, vaan jokaisen tulee osata johtaa ja motivoida itseään. Elämänhallintataidot ovat huolehtimista omasta hyvinvoinnista sekä psykologisesta pääomasta, kuten itseluottamuksesta, sitkeydestä ja toiveikkuudesta. Digitaalinen lukutaito sekä ihmisen ja koneen välinen yhteistyö mittaa sitä, miten yksilö kykenee hankkimaan ja valikoimaan oleellista tietoa sekä työskentelemään teknologian kanssa. Innovatiivinen yrittäjämäinen mieli on ongelmanratkaisukykyä sekä kykyä elää epävarmuuden keskellä innovoiden uutta (Manka & Manka, 2023).

4 Tutkimuksen toteutus

Toteutin tutkimuksen laadullisena eli kvalitatiivisena tutkimuksena, jonka aineisto koostui osallistujien kirjoittamista narratiiveista. Ostrakismia tutkittaessa laadullinen tutkimustapa on perusteltua, sillä ostrakismi on ilmiönä monitulkintainen sekä yksilön subjektiivinen kokemus (Lyu & Zhu, 2019; Robinson ym., 2013). Puusa & Juuti (2020) toteavat, että laadullinen tutkimus on omiaan silloin, kun ollaan kiinnostuneita ihmisistä, heidän kokemuksistaan, ajatuksistaan ja tunteistaan sekä tutkitaan tulkinnallisia, näkymättömiä ja abstrakteja vuorovaikutussuhteissa syntyneitä ilmiöitä, joille ihmiset antavat merkityksiä. Laadullisessa tutkimuksessa ei tavoitella yleistettävyyttä tai lopullisia totuuksia, vaan tutkimus valottaa ilmiötä yksityisten kertomusten kautta (Juuti & Puusa, 2020). Tutkijan asema on keskeinen, sillä hän tekee ratkaisuja tutkimuksen suunnittelussa ja toteutuksessa subjektiivisesti (Eskola & Suoranta, 2003). Tutkijan subjektiivisuudella tarkoitetaan sitä, että tutkijan omat mielenkiinnonkohteet ja tarkastelunäkökulma vaikuttavat kerättyyn aineistoon ja sen todellisuus välittyy tulkinnallisten tarkastelujen välittämänä (Kiviniemi, 2015). Laadulliselle tutkimukselle on ominaista joustava kehittyminen tutkimuksen edetessä, kuten tutkimusongelman tarkentuminen aineistoa analysoidessa (Kiviniemi, 2015). Tällöin laadullista tutkimusta voidaan kuvata prosessina, jossa vaiheet avautuvat ja täsmentyvät vähitellen sekä ovat osittain päällekkäisiä (Juuti & Puusa, 2020).

Tutkimusprosessini alkoi aiheen valinnalla, joka valikoitui kiinnostuksesta tutkia opettajien työyhteisöjä tavalla, josta aiempaa tutkimusta Suomesta ei löytynyt. Asetin tutkimukselle tavoitteen ja kontekstin sekä muotoilin alustavia tutkimuskysymyksiä, jotka muotoituivat lopulliseen muotoonsa aineiston analyysin jälkeen. Teoreettinen viitekehys on rakennettu tutkimuksen keskeisistä käsitteistä ja se pohjautuu kirjallisuuteen, vertaisarvioituihin tutkimusartikkeleihin sekä selvityksiin ja barometreihin. Lisäksi tutustuin samassa kontekstissa tehtyyn aiempaan tutkimukseen. Tiedonhaussa käytin Ebscohost ja Google Scholar –tietokantoja. Hakusanoina olivat englanninkieliset käsitteet ”social inclusion or exclusion”, ”ostracism”, ”workplace ostracism”, ja ”workplace well-being” yhdistettynä sanaan ”teacher”. Suomenkielisiä hakusanoja olivat ”sosiaalinen yhteenkuuluvuus”, ”sosiaalinen ulkopuolisuus”, ”ostrakismi”, ”syrjintä”, ”hylkääminen”, ”työpaikkaostrakismi” ja ”työhyvinvointi” yhdistettynä sanaan ”opettaja”. Valitsin tutkimusmenetelmäksi kerätä narratiivisen aineiston ja laadin Webropol –ohjelmalla aineistonkeruulomakkeen (Liite 1) apukysymyksineen. Kuvaan aineiston keruuta ja aineistoa alaluvussa 4.3. Aineiston hankinnan jälkeen aloitin analysoinnin Polkinghornea (1995)

sekä Lieblichä ja kollegoitaan (1998) mukaillen narratiivien analyysinä, kategorista sisälönanalyysia hyödyntäen, jota kuvaan tarkemmin alaluvussa 4.5. Analyysin jälkeen kirjoitin tulokset, yhteenvedon ja johtopäätökset. Kuvaan luvussa 5 tutkimuksen tuloksia, luvussa 6 esitän tulosten yhteenvedon aiempiin tutkimuksiin peilaten. Luvussa 7 teen johtopäätöksiä tuloksista sekä arvioin tutkimuksen luotettavuutta ja esitän jatkotutkimusaiheita.

4.1 Tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää opettajien kokemuksia työpaikkaostrakismista sekä näiden kokemusten vaikutuksia työhyvinvointiin. Tutkimuskysymyksiä muodostaessa tutkijan tulee huomioida riittävä väljyys, jotta voidaan tarkastella asiakokonaisuutta eri ulottuvuuksista, mutta silti tutkimuskysymyksen tulee olla tarkka, jotta siihen voidaan vastata saadulla aineistolla (Laitinen & Uusitalo, 2008). Näiden edellä mainittujen tavoitteiden ja huomioiden pohjalta muodostin kaksi tutkimuskysymystä, ja ne ovat:

- Tutkimuskysymys 1. Millaisia työpaikkaostrakismin kokemuksia opettajat kuvaavat kirjoitelmissaan?
- Tutkimuskysymys 2. Miten koettu työpaikkaostrakismi vaikuttaa työhyvinvointiin opettajien kuvaamana?

4.2 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimuksen konteksti

Tutkimukseen osallistui kuusitoista opettajaa kasvatuksen ja koulutuksen kontekstista, jotka tavoitin kirjoituskutsun avulla maaliskuussa 2023 opettajille suunnatuista suljetuista Facebookryhmistä (Alakoulun Aarreaitta, Varhaiskasvatuksen opettajat ja OpenOptions). Osallistujista luokanopettajia oli 8 (50 %), aineenopettajia 3 (18,7 %), erityisopettajia/ erityisluokanopettajia 1 (6,3 %) sekä 4 (25 %) muuta, jotka ilmoittivat ammattinimikkeekseen YTO-opettaja (1) ja varhaiskasvatuksen opettaja (3). Osallistujat työskentelivät koetun työpaikkaostrakismin aikana päiväkodissa (18,7 %), peruskoulussa (75 %) sekä ammatillisessa koulussa (6,3 %).

Perusopetuslaissa (628/1998) on säädetty opettajan kelpoisuudeksi yliopistossa suoritettava maisterin tutkinto, pois lukien varhaiskasvatuksen opettaja, jonka kelpoisuusvaatimuksena on vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Perusopetuksessa, jolla tarkoitetaan peruskoulun ala- ja yläluokkia, työskentelee luokanopettajia, jotka opettavat 1.–6. vuosiluokkaa. Lisäksi heillä voi olla sivuaineopintoja, jotka antavat oikeuden toimia

aineenopettajana. Aineenopettaja on opiskellut pääaineenaan opetettavaa ainetta sekä hankkinut opettajan pedagogisilla opinnoilla opettajan pätevyyden. Aineenopettajat työskentelevät peruskoulussa, pääosin yläkoulun vuosiluokilla 7–9. Erityisopettajat ovat erityispedagogiikkaa pääaineena opiskelleita, jotka tarjoavat oppimisen ja koulunkäynnin tukea perusopetuksessa yksilö-, pienryhmä- ja samanaikaisopetuksena (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998; OAJ, 2020a; Perusopetuslaki 628/1998). Varhaiskasvatuksen opettajat, yhdessä tiimin kanssa, toteuttavat lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista pedagogista hoitoa ja kasvatusta varhaiskasvatuksen yksiköissä, kuten päiväkodeissa. Tiimin muodostavat varhaiskasvatuksen työntekijät, joita ovat varhaiskasvatuksen opettajan lisäksi, varhaiskasvatuksen sosionomi, varhaiskasvatuksen lastenhoitaja, varhaiserityisavustaja sekä varhaiserityisopettaja (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa työskentelevä YTO-opettaja on yhteisten aineiden opettaja, joka opettaa yhteisiä tutkinnon osia, kuten viestintä- ja vuorovaikutusopintoja sekä matemaattisluonnontieteellisiä opintoja. Vaadittava kelpoisuus on opetettavan aineen aineenopettajan kelpoisuus (OAJ, 2020b).

4.3 Aineisto ja aineiston keruu

Tutkimukseni aineisto on narratiivinen aineisto, jolla tarkoitetaan kertomusmuotoista tekstiläjiä, joka eroaa kielellisestä lyhytvastausvaihtoehdosta sillä, että lyhyet sanalliset vastaukset voidaan esittää luetteloina, mutta narratiivinen aineisto vaatii aina tulkintaa (Heikkinen, 2015). Aineistoni koostuu kirjoitetuista narratiiveista. Näitä voivat olla esimerkiksi päiväkirjat, kirjeet tai tutkimusta varten kirjoitetut tekstit (Laitinen & Uusitalo, 2008), kuten keräämäni aineisto on. Narratiivista aineistoa on myös puhuttu kertomukset, kuten elämäkertahaastattelut (Kaasila, 2008). Aineiston muodostivat kuusitoista kirjoitelmaa, joissa opettajat kuvasivat kokemuksiaan koetusta tai havaitusta työpaikkaostrakismista sekä sen vaikutuksista työhyvinvointiin. Kirjoitelmissa oli kuvaus yhdestä tai useammasta tapauksesta tuoreeltaan tai vuosien takaa. Kirjoitelmien pituudet vaihtelivat lyhyestä 46 sanasta pitkään 975 sanan kirjoitelmaan. Yhteensä aineistoa kertyi 13 sivua (fonttikoko 12, riviväli 1,5). Siirsin aineiston Webropol-ohjelmasta Wordtekstinkäsittelyohjelmaan, voidakseni tehdä merkintöjä aineistoa analysoidessa.

Aineistonkeruu tapahtui anonymisti Webropol-lomakkeen kautta kolmen viikon aikana kolmesta Facebook-ryhmästä. Narratiivista aineistoa hankittaessa tutkija laatii tarinoiden kertomiseen houkuttelevan haastattelurungon ja pyytää osallistujia kertomaan kokemuksistaan (Eskola & Suoranta, 2003). Haastattelurunkona toimi kuvaus työpaikkaostrakismista sekä perustelut

tutkimuksen tarpeesta, kuten aiemman tutkimuksen puute sekä työyhteisöön kuulumisen tärkeys. On kuitenkin syytä huomioida, ettei tutkija rajoita osallistujien kerrontaa liiaksi (Erkkilä, 2011), vaikka hän esittääkin toiveitaan siitä, mitä haluaa kertojaltaan kuulla (Laitinen & Uusitalo, 2008). Välttääkseni rajoittamasta osallistujien kerrontaa en laatinut haastattelukysymyksiä, vaan viisi apukysymystä, joiden tarkoituksena oli auttaa osallistujaa palauttamaan muistiin tapahtumia, mutta ei ohjailta liiaksi kirjoittamista. Pakollisina kysymyksinä olivat vastaajan ammatti ja työpaikka, sekä suostumus tutkimukseen osallistumisesta.

Narratiiveissa kokemuksen käsite on keskeinen (Erkkilä, 2011). Työpaikkaostrakismi on sensitiivinen, kivulias ja ihmissuhteisiin kietoutuva kokemus, jolloin narratiivit sopivat aineistonkeruumuodoksi ostrakismitutkimukseen. Bruner (1986) kuvaa, että kertomukset ovat ihmisen tapa jäsentää kokemuksiaan ja tehdä ne ymmärrettäväksi itselle ja toisille. Hän jatkaa, että ihminen representoi kokemusmaailmaansa kolmella tavalla: toiminnallisella, kuvallisella ja kielellisellä tavalla. Ihminen rakentaa koetut kokemukset uudelleen mielessään, ja ne saavat osakseen vaikutusta siitä kontekstista ja vuorovaikutussuhteista, joissa ihminen elää, jolloin ne ovat sekä subjektiivisia, että objektiivisia (Bruner, 1986). Kertomukset toimivat keinona eheyttää elämää, tuoden sille johdonmukaisuutta ja jatkuvuutta sekä rakentavat minuuden ja persoonallisuuden yhtenäisyyttä (Laininen & Uusitalo, 2008). Narratiivit kuvaavat kertojien kokemusmaailmaa, joita ei voida tavoittaa sellaisenaan, vaan ne välittyvät tulkinnan kautta (Erkkilä, 2011).

4.4 Analyysi

Useat metodioppaat (mm. Erkkilä, 2011; Heikkinen, 2015; Laitinen & Uusitalo, 2008) toteavat, että narratiivisen aineiston analyysissä ei ole yhtä oikeaa tapaa, vaan tutkija voi soveltaa valitsemiaan analyysitapoja vapaasti. Analyysin lähtökohtana pidetään tutkijan valintaa siitä, onko hän kiinnostunut kertomusten sisällöistä vai muodoista (Kaasila, 2008). Polkinghorne (1995) jakaa analyysin kahteen kategoriaan, narratiivien analyysiin ja narratiiviseen analyysiin. Narratiivien analyysi on kategorista analyysia, jossa tutkija on kiinnostunut kertomusten sisällöistä ja jakaa niitä luokkiin ja kategorioihin teemojen mukaan. Narratiivisessa analyysissä puolestaan tutkija on kiinnostunut kertomusten muodoista, ja painopiste on uuden kertomuksen tuottamisesta aineiston pohjalta, tuoden esiin keskeisiä teemoja ja tapahtumia (Polkinghorne, 1995).

Lieblich ja kumppanit (1998) jakavat analyysin nelikenttään, jolloin tutkijan mielenkiinnon kohteena ovat holistinen tai kategorinen lähestymistapa sekä sisältöön tai muotoon keskittyvä

näkökulma. Mielenkiinnon kohteenani on sisältöön keskittyvä kategorinen lähestymistapa, jolloin alkuperäinen tarina irrotetaan ja tiettyyn kategoriaan kuuluvia osia tai yksittäisiä sanoja kerätään koko tarinasta tai useiden kertojien tarinoista. Holistisella lähestymistavalla tarkoitetaan tapaa, jolloin narratiivia analysoidaan kokonaisuutena ja tekstin osia tulkitaan muun kerronnan kontekstissa. Sisältöön keskittyvä näkökulma tarkastelee kertomuksen sisältöä kysyen mitä tapahtui ja miksi sekä ketkä ovat osallisia. Muotoon keskittyvä näkökulma pyrkii tarkastelemaan juonen rakennetta, kerronnan tyyliä, sanastoa sekä kertojan tarjoamia metaforia (Lieblich ym., 1998). Kaasila (2008) kehottaa tutkijaa pyrkimään näiden lähestymistapojen integroimiseen, sillä hänen mukaansa kertomusten muodon ja sisällön erottelu ei ole aina selväpiirteistä, kuten ei myöskään kertomuksen muodostaman kokonaisuuden tai sen sisältämien kategorioiden erottelu. Tärkeintä on, että tutkija kunnioittaa kertojan ääntä sekä on kiinnostunut kertojan kokemuksesta, näkemyksestä ja reaktioista (Laitinen & Uusitalo, 2008).

Toteutin analyysin Polkinghornen (1995) esittämällä narratiivien analyysina sekä Lieblichin ja kumppaneiden (1998) mukaisella kategorisella sisällönanalyysilla, jota kuvaan tarkemmin alaluvussa 4.5. Kategorista sisällönanalyysia hyödynnetään etenkin silloin, kun ollaan kiinnostuneita jonkin ihmisryhmän sisällä esiintyvistä ilmiöistä (Lieblich ym., 1998). Tukeudun analyysissa Williams'n teoriaan Ostrakismin mallista (kts. luku 2.1), jolloin voidaan puhua teoriasidonnaisesta analyysista, tai jota Salo (2015) kuvaa osuvammin aineiston ajattelemiseksi teorian kanssa. Tällöin hänen mukaansa teoreettiset ideat ovat ohjanneet aineiston hankintaa ja analyysivaiheessa aineistokatkelmia luetaan teorian valossa, jolloin tietoa tuotetaan uudella tavalla. Teorian on syytä kulkea matkassa koko tutkimuksen ajan, jotta vältytään teorian ja empirian välille syntyvästä kuilusta, mutta tutkijan tulee pidättäytyä ylitulkitsemasta aineistoon teorian valossa (Eskola, 2015). Hänninen (2015) kehottaa tutkijaa aloittamaan analyysin avoimella lukemisella, siten että ensimmäinen lukukierros on antautumista tarinoille ja uteliaisuutta tarinoiden juonelle. Toisella lukukerralla tutkija tunnistaa jo tarinoiden juonirakennetta, mutta nyt hän löytää kertomuksista sävyjä ja metaforia. Vasta tämän jälkeen tutkija on valmis siirtymään varsinaiseen aineiston analyysiin (Hänninen, 2015). Noudatin hänen kehotustaan ja tutustuin uteliaasti jo aineiston keruuajana minulle saapuneisiin kirjoitelmiin. Luin kirjoitelmat läpi useaan kertaan ja valitsin analysointitavan, jonka mukaan prosessi eteni.

4.5 Analyysiprosessi

Kategorinen sisällönanalyysi voidaan jakaa neljään vaiheeseen, jossa ensimmäisessä vaiheessa aineistoa rajataan, toinen ja kolmas vaihe nivoutuvat yhteen ja ovat osittain päällekkäisiä, sillä niissä luodaan sisältökategorioita ja luokitellaan aineistoa valittuihin kategorioihin. Viimeisessä vaiheessa on havaittavissa tulkinnat, jotka esitetään tutkimustuloksina (Lieblich ym., 1998). Kuvaan seuraavaksi analyysiprosessin vaihteita Lieblichin ja kumppaneiden (1998) mukaan sekä taulukoiden avulla.

Aineiston rajaus

Analyysi alkaa aineiston rajauksella valittujen tutkimuskysymysten mukaisesti. Aineistosta, kuten tässä tapauksessa kirjoitelmista, karsitaan pois kaikki se, mikä ei käsittele valittua aihetta. Kuvaan alkuperäistä ja rajattua aineistoa kahden esimerkin avulla Taulukossa 1. Alkuperäiset kirjoitelmat ovat katkaistuja pituutensa vuoksi, tästä merkinä on kolme pistettä. Jos tutkija on aineistonkeruu vaiheessa pyytänyt osallistujaa kertomaan vain kohdennetuista teemoista, voidaan kaikki teksti käyttää sisällönanalyysin datana. Keräämäni aineisto oli melko tiivistä tekstiä, sillä kirjoitetussa aineistossa ei ole puhutulle kielelle ominaisia täytesanoja. Tällöin litteointi on nopeampi toteuttaa kuin puhutun aineiston kanssa, sillä aineisto on valmiiksi tekstimuodossa (Hänninen, 2015). Rajasin kirjoitelmia jättäen pois tutkimuksen kannalta epäoleelliseksi tulkitsemani asiat sekä poistin tunnistettavia tietoja.

Taulukko 1 *Alkuperäinen aineisto ja rajattu aineisto.*

Alkuperäinen aineisto	Rajattu aineisto
Kun aloitin ensimmäisessä työpaikassani, vain erikseen mentorikseni määrätty henkilö keskusteli kanssani. (...) Muut opettajat eivät moikanneet käytävillä, eivät edes esittäytyneet ilman minun aloitettani, menivät opettajanhuoneessa toiselle puolelle huonetta istumaan, eivät kutsuneet "koko opettajiston" afterworkeille. Lista on loputon. Tottakai tilanne ahdisti ja koin olevani huonompi kuin muut. Tämä vaikutti myös työmotivaatioon alentavasti sekä oli osasyynä uupumuksen kehittymiseen. (...) Uutena (ja nuorena) työntekijänä en osannut nostaa kissaa pöydälle. Yritin saada muut kohtelevaan minua paremmin vain "olemalla aktiivisempi". Tämä ei kuitenkaan toiminut.	Nuori ja noviisi. Vain mentori keskustelee. Ei tervehditä. Ei esittäydytä oma-aloitteisesti. Istuvat opettajanhuoneessa erillään. Ei illanistujaiskutsuja. Ahdistus ja huonommuuden tunne. Työmotivaation lasku. Tapahtumat osasyynä uupumukseen. Yrittänyt olla aktiivinen paremman kohtelun toivossa, ei tulosta.

(...) Keskustelimme työjutuista, vapaa-ajasta ja muista asioista, jotka koskettivat meitä kaikkia - kunnes aasinsiltaa pitkin alkoi keskustelu jostakin työka-verista, joka oli edellisperjantaina sanonut jotain has-sua aftereilla. Mitä enemmän ja enemmän aihetta avat-tiin, sitä paremmin sain käsityksen, että kyseessä oli-vat olleet varsin hauskat ja väkirikkaat juhlat, joista minut nyt harmitukseksi oli tietysti jätetty kutsu-matta. Se tuntui nololta ja nöyryyttävältä, istua siinä kuuntelemassa, kun yhteisten työkavereiden yhteisiä juhlia ruoditaan fiilistellen. (...) Keskityin töihin ja hymyilin sopivissa kohdissa. En sanonut mitään, ei-vätkä työkaverini niin tyhmiä olleet, etteikö he olisi-tajunneet, miten moukkamaisesti käyttäytyivät. Jutussa sivuttiin yhteistä työkaveriporukan chatryhmää, johon tuntui kuuluvan minua lukuunottamatta kaikki työpai-kan 20-50-vuotiaat työkaverit. Minua nolotti. (...)

Ei illanistujaiskutsuja.

Nolous ja nöyryytys.

Vetäytyminen töihin, ei sanoja. Kohtelias hymy.

Chat-ryhmän ulkopuolella.

Sisältökategorioiden määrittely

Toisessa analyysin vaiheessa määritellään sisältökategorioita, joita kuvaan Taulukossa 2. Ne voivat olla erilaisista teemoista tai näkökulmista muodostettuja luokkia, jotka toistuvat rajatussa aineistossa. Kategoriat voidaan määrittää luetusta aineistosta tai ennalta määritetyllä teorialla, kuten tässä Williams'n luoman ostrakismin mallin mukaan neljään kategoriaan. Havaitsin ensimmäisiä kertoja aineistoa lukiessani, että siinä on tulkittavissa Williams'n ehdottamat ostrakismin muodot sekä muita mallissa ilmenneitä osa-alueita. Tämä havainto innosti minua tarkastelemaan tuloksia teoriasidonnaisesti ja mahdollisti luomaan sisältökategoriat teorian pohjalta jo melko varhaisessa vaiheessa. En käsittele analyysissä kaikkia ostrakismin mallin mukaisia osa-alueita, vaan ainoastaan ne mitkä havaitsin "teoreettisten silmälasien läpi" aineistoa lukiessani, kuten Salo (2015) kuvailee. Havaitsin, että opettajat kertovat kirjoitelmissaan työhyvinvointia tukevista seikoista, jonka perusteella otin mukaan myös viidennen kategorian, työhyvinvointia tukevat tekijät, vaikka se ei esiinny ostrakismin mallissa.

Ensimmäinen sisältökategoria käsittää ostrakismin muodot, johon sisältyy kolme alakategoriaa: fyysinen ostrakismi, psyykinen ostrakismi sekä kyberostrakismi. Toinen sisältökategoria on edellytyksiä ostrakismille, joka pitää sisällään niitä teemoja, jotka käsittelevät altistumista ja edellytyksiä työpaikkaostrakismille. Kolmas sisältökategoria on uhatut tarpeet, joka pitää sisällään työhyvinvoinnin näkökulmasta neljää uhatuksi tullutta ihmisen perustarvetta. Neljäs sisältökategoria on reaktiot, joka sisältää neljä alakategoriaa: sosiaalinen kipu, aktiiviset reaktiot,

passiiviset reaktiot ja luovuttaminen. Ensimmäiset kaksi sisältökategoriaa vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja sisältökategoriat 3–5 vastaavat toiseen tutkimuskysymykseen.

Taulukko 2. *Muodostetut sisältökategoriat ja alakategoriat.*

Sisältökategoria	Alakategoria
1. Taksonomiset dimensiot	Fyysinen ostrakismi, Psykkinen ostrakismi, Kyber ostrakismi
2. Edellytykset	-
3. Uhatut tarpeet	Tarve kuulua, Tarve itsetuntoon, Tarve hallinnan tunteeseen, Tarve merkitykselliseen olemassaoloon
4. Reaktiot	Sosiaalinen kipu, Aktiiviset reaktiot, Passiiviset reaktiot, Luovuttaminen
5. Työhyvinvointia tukevat tekijät	-

Aineiston lajittelu

Toinen ja kolmas vaihe muodostavat kehämäisen prosessin, jolloin tutkija liikkuu vaiheiden välillä siten, että hän lukee aineistoa huolellisesti, muodostaa sisältökategorioita sekä tarvittaessa selventäviä alakategorioita. Hän poimii aineistosta teemoja ja näkökulmia ja alkaa lajitella näitä kategorioihin. Kuvaan tätä vaihetta Taulukossa 3. Mikäli olisin määritellyt sisältökategoriat aineistosta, olisi toinen ja kolmas analyysivaihe olleet enemmän limittäisiä kuin nyt. Sisältökategorioiden ja näiden alakategorioiden muodostamisen jälkeen aloin tulkita rajatusta aineistosta sanoja ja lauseita käyttäen apuna tekstin korostusvärejä. Sanat ja lauseet olivat opettajien kuvauksia heidän kohtaamastaan työpaikkaostrakismista, sen aiheuttamista tunteista ja seuraamuksista. Tässä koodaamisvaiheessa syntyi sanojen ja lauseiden muodostamia luokkia runsaasti, useita kymmeniä. Yhdistelin luokkia ja tein ratkaisuja, jotta sain sijoiteltua luokat valittuihin sisältökategorioihin sekä niiden alakategorioihin.

Taulukko 3. *Luokkien lajittelu sisältö- ja alakategorioihin.*

Luokka	Alakategoria	Sisältökategoria
-ei kutsuta illanviettoon -ei perehdytystä -ei saa apua	1.1 Fyysinen ostrakismi	
-ei tervehditä -ei katsekontaktia -ei esittäydytä	1.2 Psykkinen ostrakismi	1. Taksonomiset dimensiot

-ei vastata s-postiin -ei vastata puheluihin -ei osana chat-ryhmää	1.3 Kyberostrakismi	
-ahdistus -harmi -itku	4.1 Sosiaalinen kipu	
-asiallinen suhtautuminen -kouluttautuminen -aktiivisuus	4.2 Aktiiviset reaktiot	4. Reaktiot
-vetäytyminen -motivaation lasku -sairausloma	4.3 Passiiviset reaktiot	
-irtisanoutuminen -ei jatka sopimusta	4.4 Luovuttaminen	

Päätelmien tekeminen tuloksista

Analysoinnin viimeisessä vaiheessa Lieblich & kumppanit (1998) kehottavat tutkijaa tarkastelemaan sisältökategorioita ja muodostamaan kuvailevasti tuloksia tutkimusongelmaansa. Vaikka kyseessä on kategorinen sisällönanalyysi, tulee tutkijan peilata löydöksiään myös kokonaisuutta vasten. Palasin vielä alkuperäisiin kirjoitelmiin havaitakseni, että olen säilyttänyt yhteyden näihin analyysiprosessin aikana. Löydöksistä tehdään yhteenvetoja, joita voidaan testata esitettyihin hypoteeseihin. Laadulliselle tutkimukselle hypoteesit eivät ole ominaisia (Eskola & Suoranta, 2003), joten esitän yhteenvetoa ja peilaan sitä aiempiin tutkimuksiin luvussa 6. Seuraavassa luvussa kuvaan tutkimustulokseni tutkimuskysymys kerrallaan.

5 Tulokset

Tässä luvussa esitän tuloksia kahteen tutkimuskysymykseeni. Ensimmäisessä alaluvussa (5.1) vastaan tutkimuskysymykseen 1: Millaisia työpaikkaostrakismin kokemuksia opettajat kuvaavat kirjoitelmissaan? Toinen alaluku (5.2) vastaa tutkimuskysymykseen 2: Miten koettu työpaikkaostrakismi vaikuttaa työhyvinvointiin opettajien kuvaamana? Alaluvut ovat jaoteltuna vielä erillisiin alaotsikoihin laatimieni sisältökategorioiden mukaisesti. Olen sisällyttänyt tuloksiin aineistolainauksia, jotka ovat erotettuna tekstistä sisennettynä kursivoituna tekstinä.

5.1 Opettajien kokemuksia työpaikkaostrakismista

Fyysinen ostrakismi

Kirjoitelmissaan opettajat kuvasivat fyysisen työpaikkaostrakismin kokemusten olevan kutsu-matta tuleminen työyhteisön epävirallisiin sosiaalisiin tapahtumiin, tiedon kulkuun, perehdytukseen ja pedagogisen asiantuntijuuden jakamiseen liittyvät haasteet sekä yhteisopettajuuteen ja sen vaatimaan suunnitteluun liittyviä haasteita. Opettajat kuvasivat tullessaan ulossuljetuiksi silloin, kun he olivat jääneet perehdytyksen ulkopuolelle, joka olisi tuonut heille työssä tarvittavaa tietoa tai mahdollistanut heille työvälineiden käytön. Tiedon saannin ulkopuolelle jäänti oli tehnyt työn tekemisestä haastavaa ja saanut aikaiseksi ulkopuolisuuden tunteen.

Jäin ulkopuolelle (...) sellaisen perehdytyksen, jonka avulla minulla olisi ollut ajantasainen tieto hoitaa vastuullani olleita työtehtäviä.

(...) perehdytystä kysellessäni (...) kukaan ei kertonut mitään (...)

Työn tekeminen tehtiin mahdottomaksi pimittämällä opettajille kuuluvia työvälineitä kuten oppikirjoja ja tietokoneita. Eräs opettaja kuvasi, kuinka hänelle ei osoitettu luokkahuonetta eikä varattuja oppikirjoja pyynnöistä huolimatta. Toinen opettaja kirjoitti, kuinka hänen pyyntöihinsä saada toimiva tietokone jätettiin reagoimatta. Esihenkilö ei järjestänyt opettajille niitä edellytyksiä, jota työn tekeminen olisi vaatinut. Eräs opettaja kuvasi, kuinka hänen valmistelemaa koulutusta ei arvostettu, vaan esihenkilö järjesti ajalle muuta päällekkäistä toimintaa.

Olin valmistellut (...) learning cafe:n. (...) hän ja apulaisrehtori olivat järjestäneet opettajille päällekkäisen ohjelman.

Toisaalta työtä oli liikaa, eikä sen rajaamiseen annettu mahdollisuutta. Työhyvinvointiky-selyissä esiin tulleet työyhteisön kiusaamis- ja uupumistapaukset sivutettiin. Eräs opettaja kuvasi, kuinka joutui määräaikaisena työntekijänä tekemään niitä töitä, joita vakituiset työntekijät eivät halunneet tehdä. Opettajia estettiin saamasta sitä koulutusta, joka heille olisi kuulunut.

Tein kahden lukuvuoden aikana kaikki hankkeen koulukohtaiset tehtävät yksin, opettaja-kunnallemme ei suotu koskaan mahdollisuutta saada sitä oikeutta osallistua ja sitoutua, mikä heille olisi kuulunut.

Yhteisopettajuus, pedagogisen asiantuntijuuden jakaminen sekä YS-aika raportoitiin useissa kirjoitelmissa negatiivisia tunteita aiheuttavaksi. Yhteisopettajuudessa opettajat tulivat syrjäytetyksi, sillä toiminta ei ollut tasavertaista opettajuutta, eikä se perustunut yhteisiin kasvatustähtämyksiin tai vapaaehtoisuuteen. Yhteisopettajuus koettiin haastaviksi, sillä opettajalle ei annettu opetuksen kannalta oleellista tietoa oppilaista.

(...) eivät suostuneet antamaan minulle luokkansa istumajärjestyksiä, jotta olisin voinut opetella oppilaiden nimet ulkoa paremmin.

Tunsin olevani toisinaan ”apuopen” roolissa. Tämä toinen opettaja otti ”pääopettaja” roolin. Aistin, että meidän yhteistyömme oli hänelle pakkopullaa.

Pedagogisen asiantuntijuuden jakamisen haasteet näyttäytyivät siten, että opettajien ehdotuksia sivuutettiin tai niihin ei reagoitu. Ideoiden jakamista ei nähty tarpeelliseksi. Koulun pedagogisia käytäntöjä ei avattu uudelle työntekijälle tai niistä ei ollut sopivaa keskustella. Eräs opettaja kuvasi, ettei hänellä ollut uutena työntekijänä oikeutta kyseenalaistaa toimintakulttuurissa vallinneita jämähtäneitä rakenteita. Ulkopuolisuuden tunnetta aiheuttivat tilanteet, joissa pedagogisen asiantuntijuuden jakaminen ei onnistunut kirjoittajan kanssa, sillä siihen ei ollut halukkuutta muiden opettajien toimesta. Eräs opettaja jäi ilman kollegiaalista apua koulukiusaamistapauksen selvittämisessä. YS-aikana, jonka tarkoituksena oli yhteisopettajuusparien, luokkakohtaisten tai ainetiimien yhteinen opetuksen suunnittelu, koettiin ulkopuolisuutta, sillä opettajan mahdollisuutta osallistua YS-aikaan estettiin jättämällä kertomatta ajankohta. Yhteisopettajapari suunnitteli omia oppitunteja tai käytti ajan muuten ei-tarkoituksenmukaisesti.

Jouduin suunnittelemaan tunnit täysin yksin (...)

Käytännön asioista tunnuttiin päätettävän YS-ajan ja palavereiden ulkopuolella pienemmän porukan toimesta. Tämä aiheutti epä tietoisuutta ja vaikeutti työpäivän sujumista, kuten eräs opettaja kuvasi erikoisjärjestelypäivinä jääneensä luokan kanssa ilman ruokailuvuoroa toistuvasti, sillä heidän olemassaoloansa ei muistettu. Toinen opettaja kuvasi, kuinka hänen olemassaolo-

aan ei muistettu silloin, kun ystävällisenä eleenä laitettiin opettajanhuoneeseen kartonkisydämiä, johon saattoi kirjoittaa mukavia asioita kollegastaan. Kaikille muille oli sydän seinällä, mutta kirjoittajalta se puuttui.

Fyysistä ulkopuolisuutta koettiin myös silloin, kun opettajan viereen ei istuuduttu opettajainhuoneessa. Eräs opettaja kuvasi havaitsemaansa työpaikkaostrakismia, jossa kollega halusi savustaa työyhteisön jäsenen ulos ja ohjeisti kirjoittajaa valitsemaan henkilökunnan tyhy-päiväksi sellaisen päivän, joka ei sopisi tälle ei-toivotulle kollegalle. Työyhteisön epäviralliset kokoukset aiheuttivat ulkopuolisuutta useissa opettajissa. Opettajia jätettiin kutsumatta pienemmän porukan tai koko työyhteisön yhteisiin illanviettoihin, kuten etkoille, jatkoille tai afterworkeille tai muihin sosiaalisiin tapahtumiin, kuten tuotekutsuille.

Minua ei enää pyydetty mihinkään tämän porukan vapaa-ajan illanviettoihin, ei työyhteisömme pikkujoulujen etkoille eikä jatkoille.

(...) kyseessä olivat olleet varsin hauskat ja väkirikkaat juhlat, joista minut nyt harmistukseksi oli tietysti jätetty kutsumatta.

Psyykinen ostrakismi

Psyykkisistä ostrakismin kokemuksista yleisimmin mainitut olivat keskustelun väkinäisyys tai sen puute sekä tervehtimättä jättäminen. Lisäksi opettajat mainitsivat oma-aloitteisen esittäytymisen puuttumisen, katsekontaktin vähyden sekä mykkäkoulun pitämisen. Opettajat kuvasivat, kuinka yksi tai useampi kollega ei juttele heille oma-aloitteisesti. Eräs opettaja tuli syrjäytetyksi opettajaporukasta konfliktin seurauksena, joten hänen vapaa-ajanvietostaan ei oltu enää kiinnostuneita, eikä hänen syntymäpäiviään muistettu samaan tapaan kuin aiemmin. Useampi opettaja kuvasi tilanteita, joissa keskustelu ei ollut vastavuoroista tai keskustelun aloitti aina kirjoittaja itse. Opettajat kertoivat, kuinka heihin ei oltu kiinnostuneita tutustumaan ja näin ollen kaikki keskustelu liittyi ainoastaan työasioihin. Toisinaan keskusteluun oli mahdotonta liittyä, sillä se koski sisäpiiriasioita, joihin ei voi niihin kuulumaton ottaa osaa. Keskusteluun osallistumista on voitu tarkoituksella rajoittaa ja se on haluttu osoittaa ulossuljetulle.

(...) oli tämmösiä kahvipöytäkeskusteluja jossa puhuttiin jostain sisäpiiriasioista, joihin en voinut ottaa osaa. Tuntui että he tahallaan olisivat puhuneet näitä minun läsnäollessa.

Välillä olen yrittänyt osallistua kahvipöytäkeskusteluihin, mutta minua on katsottu erikoisesti.

Mitätöintiä koettiin niissä tilanteissa, kun opettajan sanomisiin ei reagoitu tai hänen laatimiaan ohjeita ei noudatettu. Nämä tilanteet saivat opettajan tuntemaan kuin olisi vain ilmaa ja toivomaan, että kommunikointi olisi ennemmin negatiivista kuin ei mitään. Opettajan ohjeiden sivuuttaminen aiheutti hänelle lisää työtä, sillä se mikä pitäisi olla opettajan antaman ohjeen mukaan tehtynä ei olekaan tehtynä.

Tuntuisi paremmalta, jos muut sanoisivat, että toi idea ei toimi, tai muuta vastaavaa. Mutta kun he eivät sano mitään, eikä ilmeillä tai eleillä osoita hyväksyntää.

(...) kun tulen takaisin töihin, niin jättämäni ohjeet on sivuutettu ja lapsille on pidetty jokin minun ohjeideni ulkopuolinen tunti. (...) sitten olemme taas suunnitelmista jäljessä.

Puhumattomuutta kuvattiin eräässä kirjoitelmassa satunnaisesti tapahtuvaksi, vailla syytä ja selitystä. Kollega saattoi muuttaa käyttäytymistään äkkiarvaamatta, niin kuin opettaja olisi ollut vain ilmaa, jonka kysymyksiin ei vastattu, eikä katsekontaktia otettu.

Hän mökötti ja oli hiljaa. Yleensä en koskaan tiennyt, mistä hän mökötti. (...) kysyin, onko sattunut jotain (...), niin hän ei vastannut.

Uudessa työpaikassa aloittaneet opettajat eivät kokeneet olleensa tervetulleita, sillä kaikki kollegat eivät tulleet oma-aloitteisesti esittelemään itseään tai ottaneet muuten kontaktia osoittaakseen tulijaan mielenkiintoa. Eräs vasta uransa aloittanut opettaja kuvasi, että vain mentoriksi määrätty henkilö keskusteli hänen kanssaan ja muut opettajat eivät. Tervehtimättä jättäminen toistui opettajien kirjoituksissa useita kertoja. Tervehtimistä pidettiin hyvänä käytötapana, jota kasvattajat korostavat myös lapsille ja nuorille päivittäin, jonka vuoksi tervehtimättä jättäminen koettiin loukkaavana. Tervehtimättä jättämistä ymmärrettiin joissain tilanteissa, mutta ei kaikissa kohtaamisissa.

Ymmärrän tervehtimättä jättämisen silloin, jos vaikkapa työkaverit keskustelevat keskenään, eivätkä siksi kuule tervehdystä. Mutta jos vastaan tulee käytävällä työkaveri ja tervehdin häntä, mutta en saa vastausta, tulee itselle tosi tyhmä olo.

Käytävällä vastaan tulevat kollegat eivät nostaneet katsettaan kohdatakseen tai eivät vastanneet tervehdykseen. Eräs opettaja kertoi, kuinka yhteisopettajuutta haastaa se, ettei kollega tervehdi tai katso kirjoittajaa kohti yhteistä oppituntia pidettäessä. Toinen opettaja kuvasi, kuinka muutamat työkaverit vastasivat hänen tervehdykseensä epäystävällisesti silmiä pyörittämällä.

Kyberostrakismi

Opettajat kohtasivat kyberostrakismia harvemmin kuin fyysistä ja psyykkistä ostrakismia. Kyberostrakismi näyttäytyi opettajien kertomuksissa vastaamatta jättämisenä sähköposteihin ja puhelimeen, jotka vaikeuttivat työn tekemistä, sillä opettajat kaipasivat tietoa, johon ei vastausta kuulunut. Kyberostrakismia koettiin palaverikäytännöissä, sillä palaveri aloitettiin, vaikka eräs opettaja ei ollut ehtinyt avata tietokonettaan ja istuutua alas. Toinen opettaja kuvasi, kuinka palaverimuistiot jätettiin kirjoittamatta, ja näin ollen palaverissa päätetyistä asioista tiesi vain pieni osa työyhteisön jäsenistä. Nämä puutteet tiedon kulussa vaikeutti asioiden hoitamista. Toimimattomat tietokoneet ja tulostimet aiheuttivat ulkopuolelle jääntä, sillä asioita ei korjattu lukuisista kehotuksista huolimatta. Eräs opettaja kirjoitti, miten hän havaitsi kollegoiden puheita kuunnellessaan, että hän ei kuulu osaksi työyhteisön chat-ryhmää.

Lähetin esihenkilölleni mm. n. 20 sähköpostiviestiä (...) En saanut vastausta yhteenkään.

Jutussa sivuttiin taas työkaveriporukan chatryhmää, johon tuntui kuuluvan minua lukuun ottamatta kaikki (...)

Edellytykset

Opettajien kirjoitelmista nousi esiin syitä, jotka voivat olla koetun tai havaitun ostrakismin taustalla. Monet opettajat kuvasivat kokemuksiaan, jotka olivat tapahtuneet silloin, kun he olivat olleet nuoria ja vastavalmistuneita. Eräs opettaja kuvasi, kuinka hänen nuorta ikäänsä oli kyseenalaistettu suhteessa hänen ammattitaitoonsa. Eräs opettaja pohti, oliko hänen opettamansa oppilasaines syynä ulossulkemiselle. Toisaalta myös jopa vuosikymmenien työkokemuksen omaavat opettajat kuvasivat työpaikkaostrakismin kokemuksia.

(...) selvästi myös yksittäisiä, nuorempia opettajia syrjäytetään työyhteisöstä ainakin osittain tarkoituksellisella toiminnalla.

Minulla on runsaasti työkokemusta, ja tämä oli ensimmäinen kerta työurallani, kun sain kokea, mitä näkymättömäksi tekeminen on.

Ymmärrän, että meidät jätetään ulos lähinnä meidän oppilaidemme takia, mutta se tuntuu siitä huolimatta ihan yhtä pahalta.

Useassa kirjoitelmassa opettajat olivat aistineet jo alusta saakka työyhteisön ilmapiirissä ongelmia tai tunteneet olonsa ei-tervetulleiksi, ylimääräisiksi tai jopa uhkaksi työyhteisölle. Työyhteisöissä pidettiin yllä illuusiota hyvästä me-hengestä, jossa opettajat auttavat toisiaan ja huumori kukkii opettajainhuoneessa. Työyhteisöä kuvattiin esihenkilön toimesta turvalliseksi pai-

kaksi kaikille työntekijöille, mutta opettajia epäilytti mitä tapahtuisi jos ”kissa nostettaisiin pöydälle” ja asioista puhuttaisiin oikeilla nimillä. Opettajat kuvasivat työn olevan raskasta ilman syrjinnän kokemuksia, eikä he toivoneet konflikteja henkilökunnan välille.

Ostrakismi yhdistettynä puutteellisiin resursseihin ja koko työpaikan huonoon ja puutteelliseen johtamiseen vie ilon ja värin kaikesta muustakin elämästä, ei vain työstäni.

(...) työpaikan ”hyvä me-henki” ja näennäisreiluus estävät todellisista ongelmista, yksittäisistä syrjäyttämistä ja sivullistamisista puhumisen.

Työpaikkaostrakismin kokemuksista puhuminen esihenkilölle koettiin vaihtelevasti. Osa opettajista oli ottanut asian puheeksi, mutta tilanteeseen ei tullut ratkaisua esihenkilön toimesta. Tilannetta oli saatettu pahoitella, mutta ratkaisuja ei löydetty tai ei haluttu ottaa ratkaisijan roolia. Toiset opettajat kuvasivat tilanteita, joissa esihenkilö oli järjestänyt tiimejä uudelleen tai sijoittanut opettajia toisiin yksiköihin. Eräs opettaja kuvaa, kuinka ei usko minkään muuttuvan, vaikka ottaisi asian esille. Asian esille tuomista vaikeutti ostrakismin piiloinen olemus ja omien tulkintojen epävarmuus.

Olen miettinyt, että tulkitsenko tilanteet vaan näin.

Tuntuu vaikealle sanoa rehtorille, sillä tavallaanhan työkaverit ei oo tehnyt mitään. Eivät he ole sanoneet minulle ilkeästi, he eivät ole sanoneet oikeastaan mitään.

(...) niin kuin ei olisi mitään tapahtunut. Periaatteessa ei ollutkaan. Hänhän oli vain ollut suu kiinni edellisenä päivänä.

Työyhteisön sisälle muodostuneet kuppikunnat, eli muutamien kollegoiden tiiviimmät suhteet, koettiin useissa kirjoituksissa työpaikkaostrakismin kokemuksen aiheuttajiksi. Sisäpiiriin kuuluvat yleensä saman ikäpolven edustajia, jotka olivat vuosien varrella ystäväystyneet ja viettivät aikaa myös vapaa-ajalla. Sisäpiirin kuvattiin ottavan silmätikukseen jonkun opettajan.

Olen joutunut neljän opettajan toimesta kokemaan ulkopuolisuuden tunnetta

Voi olla, että heillä on oma niin vahva sisäpiiri, ettei sinne ketään edes haluta.

Ostrakismin kokemuksen syynä saattoi olla luonne- ja temperamenttiero, ikä, työkokemus tai työsuhteen laatu. Eräs opettaja kuvasi havaitun ostrakismin syyksi sen, etteivät pedagogiset menetelmät ja kasvatuserittely kohdanneet syrjäyttäjän ja syrjityn välillä.

En ole sitä ihmistyyppiä, joka kulkisi toisten perässä anelemassa (...) Ryhdyin vain töihin hihani käärien ja tein sen sitten omalla tyylilläni.

(...) olenko hänelle jotenkin liikaa tai aiheutan ikäviä tunteita.

Kaksi opettajaa kuvasi aiempaa työuupumustaastaansa, joissa molemmissa sen arveltiin vaikuttavan siihen, miten tulkitsee tilanteita. Eräs opettaja totesi tulleen työpaikkakiusatuksi edellisessä työpaikassaan, josta hän lähti allapäin uuteen työpaikkaan ja joutui välittömästi kohtaamaan ulossulkemista. Toisaalta eräs opettaja kuvaili tuntevansa vahvaa itsetuntoa, eikä hän kokenut ulkopuolisuutta muissa sosiaalisissa suhteissaan, kuin työyhteisössä. Opettajan heikentyneet voimavarat saivat hänet tuntemaan kokemuksen kivuliaampana.

Alan olla niin lujilla monen pienen ja isomman sivuuttamisen jälkeen, että pienikin hiipaisu haavassa saa aikaan iso kivun, ison ulkopuolelle jättämisen kokemuksen.

5.2 Työpaikkaostrakismikokemusten vaikutus opettajien työhyvinvointiin

Uhatut tarpeet

Opettajien kokema työpaikkaostrakismi uhkasi heidän neljää perustarvettaan. Opettajat kuvasivat kuulumisen tarpeensa olevan uhattuna, sillä työpaikkaostrakismin kokemukset aiheuttivat heissä kokemuksia näkymättömäksi tekemisestä, sai heidät tuntemaan, että he ovat irrallinen osa työyhteisöä, ja heidän kanssaan ei haluta tehdä yhteistyötä. Eräs opettaja kuvasi kuinka tilanteet olivat saaneet hänet tuntemaan olonsa ylimääräiseksi. Uhattuna olevaa kuulumisen tarve sai opettajissa aikaan tyhmän tai hölmön tunteen, kun heidät suljettiin pois keskustelusta tai heidän tervehdykseensä ei vastattu.

Koen olevani outolintu, ulkopuolinen.

Työpaikkaostrakismin kokemukset uhkasivat myös opettajien itsetuntoa. Syrjäytetyt ja ulkopuolelle jääneet opettajat kokivat olevansa huonompia kuin muut, muiden inhoamia tai arvottomia. Eräs opettaja kertoi pohtineensa, oliko hänessä itsessään syy siihen, miksi hän tulee toistuvasti kohdelluksi asiattomasti. Toinen opettaja kertoi tulleen loukatuksi, kun hänen alkupeväläiset ideansa esiteltiin toisten opettajien ideoiksi ylistysten saattamana. Tilanteet, joissa opettaja havaitsi olevan syrjinnän kohteena, sai hänet tuntemaan olonsa nolatuksi. Toisten työntekijöiden osoitus työn arvostuksen puutteesta kolautti itsetuntoa.

Muiden jatkuva työn arvon kyseenalaistaminen saa oloni kurjaksi.

Hän antoi myös ymmärtää että ei tykännyt minusta ja oli sitä mieltä että mun ideat oli huonoja.

Hallinnan tunne oli uhattuna silloin, kun opettajan työmäärä oli kohtuuton, eikä hänellä ollut mahdollisuutta rajata työtään. Menettyä hallinnan tunnetta kuvattiin myös maton vetämiseksi

jalkojen alta. Hallinnan tunnetta uhattiin myös silloin, kun opettajaan ei otettu kontaktia hänen yrityksistään huolimatta, vaan kollega hallitsi tilannetta mykkäkoulullaan.

Koin hiljaa olemisen todella voimakkaaksi vallankäytön muodoksi.

Työtä pitäisi rajata, mutta silti mikään mitä teen, ei riitä. Tätä tyytymättömyyttä on ilmaistu passiivisaggressiivisesti jättämällä täysin huomiotta työyhteisössä.

Työpaikkaostrakismin kokemukset saivat opettajassa aikaan vetäytymistä työyhteisössä, jonka huomiotta jättäminen satutti sekä kokemuksia yksinäisyydestä. Nämä uhkasivat merkityksellistä olemassaolon tunnetta. Opettaja, joka havaitsi ostrakismia kollegansa toimissa, kuvasi kuinka painamalla toisia alas voi kohottaa omaa merkityksellistä olemassaolon tunnettaan.

Kellään ei tuntunut kiinnostavan muuttunut olemukseni.

(...) hänellä on ehkä jonkinlaista epävarmuutta omasta roolistaan ja ehkä hän osittain ajattelemattomuuttaankin yrittää nostaa omaa statustaan seisomalla toisten olkapäillä.

Eräs opettaja kuvasi, kuinka huomaamalla toinen ihminen vahvistettaisiin kokemusta merkityksellisestä olemassaolosta.

(...) liitän sen [tervehtimisen] huomion antamiseen työkaverille: ele, että olen huomannut sinut, mukava nähdä sinua, toivon sinulle hyvää päivää.

Reaktiot

Työpaikkaostrakismin kokemukset saivat opettajissa aikaan reaktioita, jotka laskivat heidän työhyvinvointiaan. Välitön reaktio oli sosiaalinen kipu, jota opettajat kuvasivat negatiivisina tunteina. Usein mainitut negatiiviset tunteet olivat ahdistuneisuus, harmin tunteet sekä paha olo. Kokemukset saivat palan tunteen kurkkuun ja aiheutti itkuisuutta. Lähes kaikki opettajat kuvasivat ostrakismin kokemuksen aiheuttaneen heille negatiivisia tunteita. Eräälle opettajalle nämä olivat aiheuttaneet jopa itsetuhoisia ajatuksia. Toisaalta, jos kokemus oli ohimenevä ja satunnainen, opettaja saattoi kohdata sen myös melko välinpitämättömästi ja päästä tilanteesta yli.

Näissä tilanteissa en jää tinkaamaan vastausta, vaan menen eteenpäin ja ajattelen mielessäni että hohhoijaa. (...) Yksittäisten ihmisten tervehtimättä jättämisen olen tois-taiseksi pystynyt suhtautumaan melko ohimenevästi.

Ostrakismin kokemukset ja negatiiviset tunteet aiheuttivat myös stressiä ja nääntymistä.

Tiedon ulkopuolelle jääminen on stressaavaa. Toisaalta, en voi murehtia asioista, joista en tiedä.

Koen, että tämä on vaikuttanut työhyvinvointiin siten, että olen alkanut stressaamaan niitä tilanteita, joissa joudun kohtaamaan tätä neljän open koplaa.

Muut reaktiot olivat aktiiviset ja passiiviset reaktiot sekä luovuttaminen. Opettaja yritti muuttaa omaa toimintaansa aktiiviseksi vahvistaakseen omaa asemaansa työyhteisössä, mutta näillä toimilla ei ollut vaikutusta. Opettajat yrittivät vahvistaa hyväksytyksi tulemista olemalla aktiivisia YS-ajalla, esittämällä ideoita sekä ehdottamalla esihenkilöille koulutuksia tai kouluttautumalla itse lisää. Hyväksyntää haettiin olemalla itse aktiivisia vuorovaikutustilanteissa toisten kanssa sekä ylläpitämällä kohteliaita käytöstapoja. Opettajat kuvasivat, kuinka he hymyilivät tilanteiden läpi, vaikka sisäisesti tuntui pahalta. Ostrakismin lähteisiin suhtauduttiin ystävällisesti, asiallisesti tai tarpeen vaatiessa tiukasti sanomalla. Opettaja ylläpiti korostuneesti positiivista tunnelmaa häntä sivuuttaneen kollegan läsnä ollessa, sillä hän koki ahdistavaksi sen, että ympärillä olevat lapset aistivat tilanteen. Kulissien ylläpitäminen kävi kuitenkin raskaaksi.

Yritin saada muut kohtelevaan minua paremmin vain ”olemalla aktiivisempi”. Tämä ei kuitenkaan toiminut.

Olen myös kouluttautunut lisää ja ehdottanut ties minkälaisia toimintamalleja – tuloksetta.

Yritin itse pitää hymyä kasvoilla (...)

Passiivisia reaktioita olivat ne, kun opettajat vetäytyivät työyhteisöstä, tunsivat työmotivaation laskevan, jäivät sairauslomille ja ajautuivat työuupumukseen. Useampi opettaja kuvasi, kuinka ulossulkemisen kokemukset saivat heidät vetäytymään vuorovaikutuksesta. Opettajat jättivät menemättä välituntisin opettajanhuoneeseen ja viettivät enemmän aikaa omassa luokassaan. Kokemuksia ei voinut unohtaa, sillä selvittämättöminä ne tuntuivat hampaankolossa ja vaivasivat. Opettaja koki, että hän on itse mokannut tilanteessa. Toisaalta tilannetta saatettiin selittää itselle parhaalla mahdollisella tavalla.

Selitin itselleni tilannetta, että kun olen kahden koulun henkilökuntaa, niin en ikään kuin ”kuulu” minnekään.

En sanonut mitään, eivätkä työkaverini niin tyhmiä olleet, etteivätkö he olisi tajunneet, miten moukkamaisesti käyttäytyivät.

Kokemukset saivat työn tuntumaan entistä raskaammalta, joka puolestaan heijastui työmotivaatioon siten, että ennen innostuneet opettajat kokivat negatiivisten tunteiden vaikuttavan kykyyn tehdä työtä. Työ oli aiemmin tuonut opettajalle tyydytystä eri osa-alueilla, mutta työpaikkaostrakismikokemusten myötä työstä ei saanut muuta tyydytystä kuin palkan. Eräs opettaja kuvasi, kuinka oma työ alkoi tuntua turhalta. Tiedon kulkuun liittyvät haasteet saivat opettajan

vähentämään työn tekemistä ja luopumaan niistä tehtävistä, joiden toimittamiseksi hän ei saanut riittävästi tietoa. Eräs opettaja kuvasi, kuinka hän laski rimaa selviytyäkseen työvuodesta. Tällöin hän keskittyi vain omaan hyvinvointiinsa.

Olen enemmän kuin mielelläni luopunut sellaisista minulle tarjotuista työvastuista (...) joihin minua ei perehdytetä ja joissa minulle ei tieto kulje.

(...) työ on itsessään niin rankkaa. Nyt tuntuu siltä, että työn rankkuus on vaan kasvanut.

Opettajat hakivat apua työterveyshuollosta, jossa heitä ohjattiin työpsykologin vastaanotolle sekä työnohjaukseen. Työterveyshuolto tarjosi keskustelumahdollisuuksia sekä selvitti tapauksia työsuojeluvaltuutetun ja esihenkilön kanssa. Useampi opettaja kuvasi tilanteen ajautuneen pitkiinkin sairauslomiin. Työpaikkaostrakismin kokemukset yhdistettynä heikkoon työilmapiiriin sekä työyhteisön muihin haasteisiin saivat kaksi opettajaa uupumaan ja loppuun palamaan.

Minua kehoitettiin tekemään (...) ilmoituksen epäasiallisesta kohtelusta. Toistaiseksi minulla ei ole ollut voimavaroja tähän.

Tämä vaikutti työmotivaatioon alentavasti sekä oli osasyynä uupumuksen kehittymiseen.

Opettajien yritykset saavuttaa yhteenkuuluvuuden tunne työyhteisön kaikkien jäsenten kanssa ei tuottanut toivottuja tuloksia. Tämä johti opettajat luovuttamisvaiheeseen. Tilanteet purkautuivat esihenkilöiden kanssa käytyjen keskustelun jälkeen joko työtiimejä hajottamalla tai opettajia siirtämällä toisiin yksiköihin. Useat opettajat kokivat, että tilanteen puheeksi ottaminen esihenkilö kanssa oli haastavaa, joten tilannetta ei hoidettu virallisesti, vaan ostrakismin kokenut opettaja irtisanoutui ja vaihtoi työpaikkaa omasta halustaan. Määräaikaisessa työsuhteessa olleet opettajat eivät olleet halukkaita jatkamaan työsuhdettaan, eivätkä hakemaan virkaa kyseisestä toimipaikasta. Heidän työssäjaksamistaan tuki se, että he tiesivät tilanteiden loppuvan työsuhteen päättymiseen. Myös päätöksen teko työpaikasta lähtemisestä ja sen sanoittaminen auttoivat opettajaa jaksamaan lukuvuoden loppuun ja saattoi jopa muuttaa ostrakismin lähteen suhtautumista häneen.

(...) kun olen ilmoittanut lähteväni koululta pois, pientä lämpenemistä on tullut. Ehkä minut haluttiinkin pois.

Ja sitten kun sinne tuli virka auki, niin en meinannutkaan hakea. Rehtori tais silloin kysyä minulta että aiotkos hakea paikkaa.

Työhyvinvointia tukevat tekijät

Raskaiden kokemusten keskellä opettajat saivat tukea työhyvinvointiinsa asiallisesti käyttäytyviltä kollegoiltaan, etenkin silloin, kun ostrakismin kokemusta aiheutti esihenkilö. Kollegat tukivat esihenkilön syrjäyttämää opettajaa pitämällä häneen yhteyttä sairausloman aikana. Opettajat kokivat ulkopuolisuutta työyhteisöissä enimmäkseen yhden henkilön tai pienen joukon aiheuttamana. Tällöin työyhteisöstä löytyi niitä kollegoita, joiden kanssa työasiat hoidettiin asiainkuuluvasti. Keskustelut kollegoiden kanssa muustakin kuin työstä, saivat opettajat kokemaan yhteenkuuluvuutta sekä tunnetta, että heistä ollaan kiinnostuneita. Opettaja, joka kuului kahden koulun henkilökuntaan, sai voimaa toisesta työyhteisöstään, jonka ilmapiiriä hän kuvasi lämpimäksi.

Onneksi joukossa oli myös minua ihmisarvoisesti kohtelevia kollegoita.

Sain tukea toisilta työkavereilta (...) he kertoivat, että eivät hyväksy nöyryyttämistä, jota joutuivat todistamaan.

Useamman opettajan työhyvinvointia tuki oppilaiden innostunut ja motivoitunut asenne. Kun yhteistyö kollegoiden kanssa oli haastavaa, voimaa antoi oppilaat sekä keskittyminen opettajalle mieluisiin ydintehtäviin, opettamiseen ja kasvattamiseen. Positiivisen huomion antaminen lapsille toi voimaa myös opettajalle itselleen.

(...) näitä [oppilaita] varten jaksan olla täällä. Ajattelin, että oppilaat hyväksyvät minut.

Oppilaat itse ovat olleet todella motivoituneita ja haluavat oppia. Pidän itse työstäni.

Eräälle opettajalle voimaa jaksaa haastavat olosuhteet antoi hänen pitkä työuransa. Hän oli helpottunut, että aiemmat vuodet, jolloin oma ammatillisuus on ollut alkutekijöissään, ovat olleet työyhteisöltään mielekkäitä. Opettajat näkivät tulevaisuuden valoisana, sillä uudesta työpaikasta oli oltu yhteydessä ja toivotettu opettaja tervetulleeksi. Uuden viran saaminen kuvattiin eheyttäväksi ja samalla osoitettiin, että työyhteisöt ovat erilaisia keskenään.

On tuntunut hämmentävältä, kun minulta on kysytty mielipidettä (...) Ehkä minullekin on vielä luvassa aurinkoisia, tasavertaisempia työpäiviä!

Täällä en ole tavannut vajaa 20 vuoden aikana ollenkaan eristämistä tai hyljeksintää. Että kyllä niitä kouluja on, jossa ei ole niin hyvä ilmapiiri, ja just nämä tällaiset tapaukset vaikuttaa siihen.

6 Yhteenveto

Tarkastelin tutkimuksessani opettajien kokemuksia koetusta työpaikkaostrakismista sekä sen vaikutuksia työhyvinvointiin. Yhteenvetona tuloksista esitän Williams'n ostrakismin mallin mukaisesti, että opettajat kokivat fyysistä, psyykkistä sekä kyberostrakismia, joilla oli negatiivisia seuraamuksia työhyvinvointiin. Williams (2007) esittää edellytyksiä ostrakismille. On havaittu, että työpaikkaostrakismille altistavia tekijöitä ovat ikä ja työkokemus (Robinson ym., 2013; Sias, 2009). Useat opettajat kuvasivat kokemuksiaan työuran alusta, jolloin he olivat nuorina opettajina menneet ensimmäiseen työpaikkaansa. Osalla opettajista oli myös aiempaa työuupumustaustaa sekä kokemusta työpaikkakiusaamisesta. Alhainen psyykkinen resilienssi lisää työpaikkaostrakismin kokemuksia (Polat ym., 2023).

Fyysistä ostrakismia on kuvattu olevan henkilön eristäminen fyysisesti, puhumatta jättäminen sekä välttely (Williams, 2007). Vaikka aiemmat tutkimukset opettajien kokemasta työpaikkaostrakismista ovat vähäisiä, on niissä havaittavissa samoja tuloksia tämän tutkimuksen kanssa. Tutkimustulokset ovat linjassa myös muiden organisaatioiden työpaikkaostrakismitutkimuksien kanssa. Opettajien kokema fyysinen ostrakismi näyttäytyi kutsumatta jättämisenä työyhteisön illanviettoihin, kuten myös Hüsrevsahin (2021) opettajille tekemä tutkimus osoittaa. Opettajat jäivät työn kannalta oleellisen tiedon ulkopuolelle, sillä perehdytys ja tiedon kulku oli puutteellista. Sias (2009) sekä Robinson kumppaneineen (2013) havaitsivat, että kun työyhteisöstä syrjäytetyn työntekijän tiedonsaanti heikentyi, vaikeutui myös hänen työnsä tekeminen. Aiemmista opettajien työpaikkaostrakismitutkimuksista poiketen nämä tulokset osoittavat, että fyysinen ostrakismi haastoi myös yhteisopettajuuden toteutumista.

Psyykkinen ostrakismi, joka on Williams'n (2007) mukaan huomiotta jättämisestä niissä tilanteissa, joissa henkilö on fyysisesti läsnä, näyttäytyi tässä tutkimuksessa tervehtimättä jättämisenä, kuten myös useissa aiemmissa tutkimuksissa (mm. Hüsrevsahi, 2021; Robinson ym. 2013). Työyhteisön sisäpiirit aiheuttivat opettajissa ulkopuolisuuden tunteita, sillä heidän kanssaan ei keskusteltu tai heihin ei otettu katsekontaktia. Katsekontaktin välttäminen havaittiin myös muissa tutkimuksissa (mm. Williams & Zadro, 2005; Wun ym., 2015). Opettajat kokivat työyhteisön ilmapiirin sulkeutuneeksi, johon he eivät olleet tervetulleita. Työpaikalla vallitsevan kulttuurin on havaittu joko estävän tai vahvistavan ulkopuolisuuden tunnetta (Sias, 2009).

Kyberostrakismia esiintyi opettajien työyhteisöissä harvoin. Aiemmat tutkimukset ovat havainneet sen esiintyvän yleisimmin etätöitä tekevien keskuudessa (Robinson ym., 2013; Syrjämäki

ym., 2017) internetpohjaisissa viestintäkanavissa, sähköposteissa ja puheluissa (Syrjämäki ym., 2017; Williams & Zadro, 2005). Tässä tutkimuksessa kyberostrakismia havaittiin vastaamattomina sähköposteina ja puheluina sekä työyhteisön chat-ryhmän ulkopuolelle jättämisenä.

Työpaikkaostrakismin kokemukset vaikuttivat opettajien työhyvinvointiin negatiivisesti. Williams´n teorian (2007) mukaisesti opettajat kokivat sosiaalista kipua, jota seurasivat aktiiviset ja passiiviset reaktiot sekä luovutusvaihe. Opettajien sosiaalinen kipu näyttäytyi negatiivisina tunteina, kuten ahdistuksena ja suruna, kuten myös aiemmat tutkimukset osoittavat (Ferris ym. 2008; Sias, 2009). Työpaikkaostrakismin on todettu heikentävän opettajien psyykkistä hyvinvointia (Blase & Blase, 2012). Kokemukset lisäsivät opettajien stressiä.

Opettajat yrittivät tulla hyväksytyiksi työyhteisöissään olemalla itse aktiivisia. Prososiaalinen toiminta on nähty yksilöiden keinona heidän pyrkiessään saavuttamaan ryhmään kuuluvuutta (Syrjämäki ym., 2017; Williams 2007). Aktiivisten reaktioiden toimimattomuus sai opettajat turvautumaan passiivisiin reaktioihin. Opettajien passiiviset reaktiot olivat vetäytyminen työyhteisöstä. Ostrakismikokemusten myötä opettajien työmotivaatio laski ja he suorittivat työtään vähemmällä panostuksella. Opettajat kokivat työmotivaation laskua sekä työyhteisöön sitoutumisen vähenevän myös aiemmissa tutkimuksissa (Eikholt & Goodboy, 2017; Hüsrevsahi, 2021). Kuten aiemmat opettajien työpaikkaostrakismitutkimukset (mm. Naz ym., 2017; Polat ym., 2023; Sulea ym., 2012) osoittavat, myös tässä tutkimuksessa satuttavat kokemukset olivat osasyynä työuupumuksen kehittymiseen sekä niistä aiheutuviin sairauslomiin.

Pelko uudelleen syrjäytetyksi tulemisesta saa yksilön luovuttamaan, jota Williams kutsuu luovutusvaiheeksi. Määräaikaiset opettajat eivät olleet halukkaita jatkamaan työsopimustaan kokemusten jälkeen. Opettajat vaihtoivat yksikköä tai irtisanoutuivat ja etsivät työtä uudesta koulusta tai päiväkodista. Opettajien työpaikan vaihtohalukkuus lisääntyi myös Meriläisen (2019) tutkimuksessa epäasiallisen kohtelun vuoksi sekä Renn´n ja kumppaneiden (2013) tutkimuksessa työpaikkaostrakismikokemusten vuoksi. Manninen ja kollegat (2023) havaitsivat, että työkavereilta saatu tuki vähensin kokemusten aiheuttamaa kipua. Myös tässä tutkimuksessa työhyvinvointia tukeva tekijä oli opettajien saama positiivinen huomio ja tuki toisilta kollegoiltaan. Toinen työhyvinvointia tukeva tekijä oli oppilaiden motivoitunut asenne. Oppilaat tulivat entistä tärkeämmäksi, mitä enemmän opettaja koki hylkäämistä kollegoiden toimesta. Opettajien työhyvinvointia tukee luottamuksellinen suhde oppilaiden kanssa (Kauppi ym. 2022).

7 Pohdinta

Olen aiemmassa luvussa tehnyt yhteenvetoa tutkimustuloksistani. Nostan niistä lähemmin tarkasteltavaksi haasteet yhteisopettajuudessa ja yhteistyössä sekä työpaikkaostrakismikokemusten vaikutuksen työhyvinvointiin. Lopuksi arvion tämän tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä sekä esitän jatkotutkimusaiheita.

Haasteet yhteisopettajuudessa ja yhteistyössä

Lähes puolet tutkimukseen osallistuneista opettajista kertoo yhteisopettajuuden sekä yhteistyön haasteita. Aiemmissa opettajien työpaikkaostrakismitutkimuksissa ei ole havaittu ostrakismia yhteisopettajuudessa, toisin kuin tiedon jakamiseen liittyviä haasteita on raportoitu. Perusopetuksen opetussuunnitelma korostaa yhteisopettajuuden ja yhteistyön merkitystä opettajan työssä (OPH, 2016), sillä opettajien välinen yhteistyö on myös inklusiivisen kasvatuksen edellytys (Kokko, 2021). Opettajan työssä voidaan pitää tärkeänä hyviä sosiaalisia taitoja sekä yhteistyökykyä, joita kehitetään jo opiskeluvaiheessa (Metsäpelto ym., 2021).

Yhteisopettajuudesta puhutaan silloin, kun opettajat suunnittelevat, opettavat ja arvioivat opetusta ja oppilaita yhdessä (Takala ym., 2020). Yhteisopetuksessa opettajia haastaa työparien välillä oleva vallan epätasapaino, joka näyttäytyy opetustilanteissa roolien eriarvoisuutena. Kollegan kunnioitus ja tasapuolinen kohtelu tulisi näkyä yhteisopetuksessa (Kokko, 2021). Opetustilanteessa opettaja tehdään näkymättömäksi, kun yhteisopettajapari ei keskustele hänelle, ei ota katsekontaktia tai ei tervehdi. Yhteisopettajuus ei ole tasa-arvoista, sillä tietoa oppilaista ei jaeta riittävästi eikä yhteistä suunnitteluajaa noudateta. Yhteisopetuksen haasteena on sopivan työparin löytäminen sekä yhteisen suunnitteluajan puute (Kokko, 2021; Pulkkinen & Rytivaara, 2015). Aiemmassa tutkimuksessa opettajien epäselvät roolit olivat vain harvoin yhteisopetuksen esteenä (Kokko, 2021).

Opettajien välinen yhteistyö on pedagogisten ideoiden, näkemysten ja ajatusten jakamista, arjen pulmien ratkaisua sekä toisen tukemista käytännön työssä (Niemi ym., 2018). Opettajia tehdään merkityksettömäksi ja näkymättömäksi kun heidän ideoihinsa tai ajatuksiin ei vastata. Tämä saa opettajan tuntemaan olevansa irrallinen osa työyhteisöä. Yhteisöllisyyden ja yhteistyökyvyn tulisi olla keskeisiä voimaa antavia tekijöitä (Kauppi ym., 2022), joten kun opettaja tuntee olevansa ulkopuolinen työyhteisössä, vähenevät hänen voimavaratekijänsäkin. Opettaja jätetään yksin haastavien kasvatustilanteiden edessä. Opettajien välistä yhteistyötä on pidetty tärkeänä juuri siksi, etteivät opettajat jää yksin haastavien haasteiden kanssa (Kauppi ym., 2022).

Uusi työntekijä ei saa tarvitsemaansa perehdytystä voidakseen hoitaa työtehtäviä työyhteisön arvojen mukaisesti. Ostrakismin kokemus laskee työntekijän suorituskykyä (Robinson ym., 2013) sekä voi vaarantaa työturvallisuutta, mikäli ajantasainen tieto ei saavuta kaikkia työntekijöitä (Manninen ym., 2023). Työyhteisöissä on opettajia, jotka eivät ole tottuneet tiiviiseen yhteistyöhön, johtuen opettajan ammatin autonomisuudesta. Tällöin tilanteet, jolloin tarvittaisiin yhteistyötä voivat johtaa jännitteisiin, konflikteihin sekä tuottaa taakkaa (Weiss ym., 2021). Sujuva yhteistyön kollegan kanssa on tärkeää, sillä osaamisen yhdistäminen on resursseja säästävää tulevaisuuden opettajan taitoa (Kokko, 2021).

Yhteistyötä on myös saman luokka-asteen tai aineryhmän opettajien yhteinen suunnittelu ja opetusmateriaalien valmistaminen. Nämä tukevat työtä ja ovat työhyvinvointia lisääviä tekijöitä (Kauppi ym., 2022). Sosiaalista ulkopuolisuutta koetaan, kun aine- tai luokka-asteen opettajat jättävät kertomatta heille yhteisen tiimisuunnittelun ajankohdan. Yhteistä suunnittelu-aikaa haastaa yhteisopettajaparin sitoutumattomuus suunnitella yhdessä pidettäviä oppitunteja. Opettajien YS-aika ei ole tarkoituksenmukaista, jos yhteisopettajapari ei suunnittele yhdessä pidettäviä oppitunteja, vaan käyttää ajan omien asioiden hoitamiseen sivuuttaen näin kollegansa. Tällöin suunnittelu kaatuu toisen opettajan niskaan ja kuormittaa tätä kohtuuttomasti. Yhteisen suunnittelun epäonnistuminen ajaa toisen opettajista avustajan rooliin (Kauppi ym., 2022). On havaittu, ettei yhteisopettajuus ole perusteltua, jos kollegalla ei ole riittävää halua suunnitella, toteuttaa ja arvioida opetusta (Pulkkinen & Rytivaara, 2015).

On selvää, että sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyy konflikteja. Persoonalliset tekijät sekä erilaiset työtavat voivat aiheuttaa haasteita (Takala ym., 2020). Ostrakismille altistavat ne työyhteisöt, joissa on tasainen hierarkia (Robinson ym., 2013). Koulu työyhteisönä on hierarkialtaan matala ja opettajien mahdollisuudet uralla etenemiseen ovat kapeat (Toom & Husu, 2018). Tällöin vallankäyttö voi rakentua koulutustaustan tai kokemuksen pohjalle (Kauppi ym., 2022). Tässä tutkimuksessa eniten haasteita yhteisopettajuudessa on luokanopettajien välillä ja toiseksi eniten luokanopettajan ja aineenopettajan välillä. Yhteisopettajuudessa vallankäyttö voi perustua päätöksen tekoon, sillä kollega voi päättää yksivaltaisesti mitä ja miten tehdään (Takala ym., 2020). Pitkän työkokemuksen omaava kollega voi ajaa omia näkemyksiään hanakasti perustellen niitä työkokemuksellaan (Kauppi ym., 2022). Useat opettajat kokevat sosiaalista ulosulkemista uransa alkuvaiheilla yrittäessään tehdä yhteistyötä kollegoiden kanssa. Kirjoitelmien taustatiedoissa olisikin ollut relevanttia kysyä opettajien työssäolo- ja työolosuhteista, sillä on havaittu, että uran alussa olevat työntekijät altistuvat työpaikkaostrakismille muita herkemmin

(Robinson ym., 2013). Noviisiopettajat kaipaavat enemmän tukea ja mentorointia työyhteisöltään (Niemi ym., 2018). Haasteet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa niin oppilaiden kuin kollegoiden kanssa ovat merkittävä syy ammatillisille vaihtoaikeille (Räsänen ym., 2020).

Yhteisopettajuudessa pidetään tärkeänä sen vapaaehtoisuutta ja opettajien keskinäistä halua ja kiinnostusta yhteistyöhön (Kauppi ym., 2022). Toisinaan yhteisopettajuuteen ryhdytään rehtorin aloitteesta ja pakon sanelemina, mutta tällöinkin opettajien kiinnostus tulisi ottaa huomioon (Pulkkinen & Rytivaara, 2015). Kirjoitelmista ei käy ilmi oliko aloite yhteisopettajuuteen tullut esihenkilöltä vai opettajilta itseltään, mutta yhteisopettajuuden väkinäisyys viittaisi siihen, etteivät opettajat ole itse olleet aloitteen tekijänä yhteisopettajuuden käynnistämässä. Toimiva yhteisopettajuus vaatii opettajien persoonien yhteensopivuuden sekä yhteiset kasvatusnäemykset (Takala ym., 2020). Kun opettaja kokee ulkopuolisuutta ja sosiaalista mitätöintiä yhteisopetuksessa, niin tällöin ei voida puhua onnistuneista yhteisopetuspareista. Onnistuessaan yhteisopettajuus lisää työstä koettavaa iloa sekä tukee työssäjaksamista (Takala ym., 2020), mutta tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kokevat puolestaan ahdistusta sekä työhyvinvoinnin laskua epäonnistuneesta yhteisopettajuudesta.

Työpaikkaostrakismikokemuksen vaikutus työhyvinvointiin

Opettajien työhyvinvointi on ollut laskussa viime vuodet (Opetusalan työolobarometri, 2021). Sitä heikentävät uudistukset, oppilaiden lisääntynyt tuen tarve ja siitä aiheutuva paperityö sekä opettajien kokema stressi (Niemi ym., 2018; Räsänen ym., 2020). Opettajien kokema työpaikkaostrakismi heikentää heidän työhyvinvointiaan ja lisää sairauspoissaoloja. Epäasiallinen kohtelu, kuten työyhteisön ulkopuolelle jättäminen on yhteydessä työuupumukseen (Meriläinen, 2019). Ulkopuolisuus, mitätöinti ja näkymättömäksi tekeminen aiheuttavat opettajissa negatiivisia tunteita, kuten ahdistusta ja surua. Negatiiviset tunteet laskevat työhyvinvointia vähentämällä työnimua (Manka & Manka, 2023).

Opettajien arki on työntäyteistä ja haastavaa ilman työyhteisön konflikteja. Työpaikkaostrakismi lisää opettajan kokemaa stressiä. Opettajan stressi ja työpahoinvointi heijastuu myös oppilaisiin (Harding ym., 2019; Kauppi ym., 2022). Useat opettajat hakevat voimaa oppilaista silloin, kun kollegat syrjäyttävät heidät. Opettajan työhyvinvoinnin yhteyttä työn pedagogiseen laatuun ei voida täysin osoittaa, sillä tutkimukset ovat vähäisiä, mutta on havaittu, että mitä vähemmän opettajat tuntevat stressiä ja uupumusta, sitä enemmän he osoittavat oppilaille välittämistä ja arvostusta (Lerkanen ym., 2020). Voidaan pohtia millaista opetusta ja luokkahuo-

nevuorovaikutusta sosiaalista eristämistä kokeva opettaja kykenee tarjoamaan. Työpaikkaostrakismin kokemukset heikentävät opettajien työmotivaatiota ja saa heidät luopumaan ylimääräisistä tehtävistä. Opettajat laskevat rimaa selviytyäkseen työstä. Työmotivaation laskusta kärsii opettaja itse sekä oppilaat.

Opettajan työhyvinvoinnin nähdään usein olevan riippuvainen työn kohteesta eli oppilaista (Kauppi ym., 2022). Opettaja kohtaa työpäivän aikana useita stressitekijöitä, kuten melua, kiirettä sekä oppilaiden haasteita, jotka altistavat häntä työhyvinvoinnin laskulle (Kandemir & Nartgün, 2022). Lisäksi opettajien työhyvinvointia heikentää sosiaalisen tuen puute ja syrjäyttävä käytös. On huolestuttavaa, että opettajat kokevat kiusaamista enemmän aikuisten toimesta. Toinen opettaja oli kiusaajana useammin kuin huoltaja, esihenkilö tai oppilas (Meriläinen, 2019). Opettajat kokevat ristiriitaa siinä, että he opettavat oppilaille hyviä käytöstapoja, mutta kollegoiden kesken niitä ei noudateta. Tämä voi estää väärällä tavalla koulun toimintakulttuurien kehittymistä. Opettajien toimiva yhteistyö edistää koulujen toimintakulttuurin muutosta yhä inklusiivisemmaksi (Kokko, 2021). Opettajien vahvat yhteistyötaidot lisäävät myös oppilaiden hyvinvointia (Niemi ym., 2018). Opettajankoulutuksessa tulisi lisätä työhön liittyvän arvoperustan ja etiikan käsittelyä, joka antaisi työvälineitä tuleville opettajille ehkäistä kollegan epätasa-arvoista kohtelua (Metsäpelto ym., 2021). Tulee huomioida, että kiireinen ympäristö ja stressaava työ voi heikentää resursseja olla kanssakäymisessä työkaverin kanssa, jolloin katsekontaktit ja tervehtiminen voivat jäädä tahattomasti pois (Robinson ym., 2013). Myös opettajan henkilökohtaiset kyvyt vaikuttavat siihen, miten hän kokee työyhteisön tilanteet (Kokko, 2021).

Yleisesti opettajat kokevat työyhteisön yhteiskyvyn hyväksi (Kauppi ym., 2022) ja ovat tyytyväisiä työyhteisöltä saamaan tukeen (Opetusalan työolobarometri, 2021). Opettajan työhyvinvoinnille on välttämätöntä työkavereiden ja esihenkilön tuki sekä hyvät sosiaaliset suhteet (Stang-Rabrig ym., 2022). Työpaikkaostrakismia kokenut opettajat saa tukea hyvinvoinnilleen asiallisesti suhtautuvista kollegoistaan. Jos opettajan syrjäyttämiseen osallistuu koko työyhteisö, jää hän tällöin ilman tukea. Koulun ilmapiiri heijastelee työuupumuksen määrää, sillä mitä heikompi ilmapiiri koulussa vallitsee, sitä korkeampaa työuupumusta opettajat tuntevat (Lerkkanen ym., 2020). Koettu työpaikkaostrakismi on osasyynä työuupumukseen. Opettajien työuupumus ja uupumukselle altistava stressi ovat kasvaneet viime vuosina (Opetusalan työolobarometri, 2021). Työpaikkaostrakismi saa opettajat vaihtamaan työpaikkaa. Määräaikaiset opettajat eivät halua jatkaa työyhteisössä, jossa he tulevat syrjäytetyksi. Epätasa-arvoinen kohtelu ja ylhäältä johdettu työyhteisö lisää opettajien alalta lähtemistä (Räsänen ym., 2020). Tähän

tutkimukseen osallistuneet opettajat vaihtoivat työpaikkaa, mutta pysyivät alalla. Työpaikkaostrakismi voi heikentää työpaikan mainetta (Gamian-Wilk & Madeja-Bien, 2021).

Työhyvinvointia tulee edistää muun muassa esihenkilön toimesta (Virolainen, 2012), mutta jokaisella työntekijällä on vastuu omalta osaltaan noudattaa työyhteisön sääntöjä sekä ylläpitää hyvää ilmapiiriä (Yrttiaho & Posio, 2021). Työhyvinvoinnin ylläpitämistä ja sitä tukevia taitoja tulisi sisällyttää osaksi tulevien opettajien opetusharjoitteluita (Metsäpelto ym., 2021). Rehtori on avainasemassa vaikuttamassa siihen kuinka avoin ja kannustava työyhteisön ilmapiiri on (Niemi ym., 2018). Työyhteisössä vallitseva näennäinen me-henki vaikeuttaa ostrakismikokemuksen esille tuomista. Esihenkilöillä tulisi olla selvät toimintamallit siihen, miten työyhteisöissä vahvistetaan yhteenkuuluvuutta ja puututaan syrjäyttävään käytökseen.

Työpaikkaostrakismia voidaan torjua lisäämällä toisten huomioimista (Manninen ym., 2022). Osallisuuden kokemus vahvistaa yhteenkuuluvuutta (Sias, 2009). Työyhteisöjen osallisuutta voidaan vahvistaa yhteisillä aktiviteeteilla, kuten illanvietoilla (Keashly, 2021). Tyhy-päivät, työhyvinvointikyselyt ja aktiviteetit ovat tarkoitettu vahvistamaan työyhteisön yhteenkuuluvuutta sekä ylläpitämään työhyvinvointia. Tässä tutkimuksessa nämä hyvää tarkoittavat toiminnot olivat kuitenkin epäonnistuneita ja siten vahvistavat eräiden opettajien yhteen kuulumattomuutta. Siksi on tärkeää, että esihenkilön on tietoinen työyhteisössä vallitsevasta kulttuurista ja pyrkii alustensa tasa-arvoiseen kohteluun (Kanwal ym., 2019). Esihenkilön tulee olla aktiivisesti mukana työyhteisön sosiaalisissa verkostoissa voidakseen havaita työntekijöiden keskinäisiä suhteita (Sias, 2009).

Tämä Pro gradu -tutkielma on ensimmäinen Suomessa tehty opettajien työpaikkaostrakismitutkimus. Tutkimusongelmanani oli selvittää, millaisia kokemuksia opettajilla on työpaikkaostrakismista ja miten ne vaikuttavat työhyvinvointiin. Tulokset osoittavat, että opettajien, kuten myös muiden ammattien keskuudessa esiintyy työpaikkaostrakismia, joilla on tuhoisia vaikutuksia hyvinvoinnille. Tarve kuulua ryhmään on ihmisen perustavanlaatuisen tarve (Williams ym., 2005). Ilman sitä ihminen kärsii hyvinvoinnin laskusta (Deci & Ryan, 1985). Työpaikkaostrakismi on vahingollisempaa kuin muu negatiivinen käytös (O'Reilly & Robinson, 2009). On havaittu, että joka kuudes suomalainen tulee ulossuljetuksi työyhteisöstään (Helsinki Misio, 2022). Opettajien työpaikkaostrakismia tarvitsee tutkia jatkossa, jotta voidaan löytää keinoja yhteisöllisyyden lisäämiseksi. Jotta ihminen kykenee ylläpitämään sisäistä motivaatiotaan ja kehittymään työssään tulee hänen tuntea yhteenkuuluvuutta työyhteisössään (Ryan & Deci, 2000).

Heikkinen ja kumppanit (2015) kehottavat tutkijaa tarkastelemaan tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta viiden periaatteen kautta. Ensimmäinen periaate on historiallisen jatkuvuuden periaate, joka toteutuu siten, että lukijalla tuodaan tiedettäväksi kertomusten ajalliset ja paikalliset yhteydet. Olen aiemmissa luvuissa kuvaillut tutkimuksen prosessin kulun, osallistujat, tutkimuskontekstin sekä aineiston ja sen keruun. Aaltio & Puusa (2020) toteavat, että tutkimukseen valitaan se kohdejoukko, joka vastaa tutkimuksen tavoitteeseen. Kun ollaan kiinnostuneita opettajien työpaikkaostrakismikokemuksista, ovat opettajat oikea joukko siihen vastaamaan.

Toinen periaate on refleksiivisyyden periaate, jolloin tutkija pohtii omia lähtökohtiaan ja ymmärrystään tutkimuksen kohteeseen (Heikkinen, 2015). Omaa refleksiivisyyttäni kuvaa se, että olen kouluttautumassa luokanopettajaksi, jolloin minulla on muodostumassa kuva ammatista. Lisäksi aiempi työkokemukseni varhaiskasvatuksessa on tuonut tietoisuutta ja kokemusta työyhteisön jäsenenä toimimisesta. Olen havainnut, että työyhteisöt pitävät sisällään erilaisia vuorovaikutussuhteita, joilla on merkitystä myös työhyvinvointiin. Esiymmärrys tuo tutkijalle ennakkokäsityksiä (Aaltio & Puusa, 2020). Tämän tutkimuksen uskottavuutta vahvistaa tutkijan subjektiivisuuden myöntäminen. Laadullisessa tutkimuksessa ei voida saavuttaa täydellistä objektiivisuutta, vaan tutkijan subjektiivisuus on aina läsnä (Aaltio & Puusa, 2020). Tutkimuksen objektiivisuutta lisää se, että tutkija ymmärtää ja kuvaa auki sen, miten hänen persoonallisuutensa ja elämänhistoriansa antavat merkityksiä tutkimukselle (Laitinen & Uusitalo, 2008).

Narratiivisen aineiston tulkinta perustuu tutkijan tulkintaviitekehykseen (Aaltio & Puusa, 2020). Tulkittessani aineistoa ymmärsin, että kertomukset ovat opettajien omia tulkintoja heidän kokemuksestaan. Tulee ottaa huomioon, että ostrakismikokemukset ovat aina subjektiivisia kokemuksia, eikä yksilön kokemus ole koko totuus (Leary, 2005). Se minkä toinen kokee ostrakismiksi, ei välttämättä ole sitä toisen tulkitsemana (Lyu & Zhu, 2019). En voinut välttyä voimakkailta tunteilta, mitä kirjoitelmat minussa herättivät. Jouduin ottamaan tiettyä etäisyyttä kirjoitelmiin, jotta välttyisin tunteiden vallassa tehtyyn ylitulkintaan. Tähän auttoi tutkimuspäiväkirjan aktiivinen kirjoittaminen ja reflektointi. Tehtävänäni ei ole ollut kyseenalaistaa kertomusten todellisuutta, sillä narratiivisen aineiston kanssa työskenneltäessä on tärkeämpää ymmärtää yksilön näkökulma, kuin tarkistaa asioiden todenmukaisuus (Erkkilä, 2011). Minun sekä lukijan tulee ymmärtää, että osallistujat kertovat kokemuksiaan oman tulkintansa kautta, jotka voivat olla todellisuudesta vääristyneitä (Erkkilä, 2011). Tulee ottaa huomioon Laitisen ja Uusitalon (2008) ajatus siitä, kertomukset eivät ole koko totuus, vaan yksittäisten tapahtumien

yksipuolista kuvausta. Tämän tutkimuksen tuloksien syntymiseen on vaikuttanut se, miten minä tutkijana olen kirjoitelmia tulkinnut oman elämänhistoriani sekä kirjallisuudesta ja aiemmista tutkimuksista hankitun teorian valossa. Siten on mahdollista, että toinen tutkija päätyisi erilaisiin tuloksiin, vaikka hänellä olisi sama aineisto ja analyysimenetelmä (Aaltio & Puusa, 2020).

Kolmas Heikkisen ja kumppaneiden (2015) ehdottama periaate on dialektisuuden periaate, jolla tarkoitetaan sitä, että tutkija käy vuoropuhelua aineiston kanssa ja tekee tämän näkyväksi. Dialektisuutta on myös se, että tutkimuksessa otetaan huomioon moniäänisyys. Tähän tutkimukseen osallistui opettajia viidestä eri ammattiryhmästä. Aaltio & Puusa (2020) kuvaavat tätä useista kohteista hankittua aineistoa aineistotriangulaatioksi, joka vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta. Opettajien heterogeeninen joukko tuo esiin ilmiön laajuutta eri opettajien keskuudessa ja erilaisissa työyhteisöissä. Voidaan olettaa, että osallistujat ovat maantieteellisesti laajalta alueelta, sillä osallistujakutsua jaettiin Facebook-ryhmissä, joissa jäseniä on useita kymmeniätuhansia.

Selvästi ja yksityiskohtaisesta tehty analyysi auttaa lukijaa arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta (Aaltio & Puusa, 2020). Olen kuvannut avoimesti aineiston analyysinvaiheita luvussa 4. Taulukoiden avulla on mahdollista nähdä luokittelua ja kategorisointia. Huolellisuutta kuvaa se, aineistoa pilkkoessa osiin palasin aina alkuperäisiin kirjoitelmiin, jotta kykenin säilyttämään koko ajan yhteyden alkuperäisiin kirjoitelmiin ja näin narratiivisen aineiston juonellisuus säilyisi. Olen sisällyttänyt analyysiin ja tuloksiin aineistolainauksia. Yksittäiset aineistolainaukset ei vielä todista mitään, mutta tuovat luotettavuutta ja uskottavuutta, sillä lukija voi näiden avulla seurata tutkijan päättelyketjua (Aaltio & Puusa, 2020).

Tutkimuksen luotettavuutta voi heikentää aineiston koko, joka jäi tavoiteltua pienemmäksi. Toisaalta narratiivista aineistoa kerätessä sen otoskoko on yleensä pienempi kuin muussa laadullisessa tutkimuksessa (Lieblich ym., 1998). Pienikin aineisto voi tuoda esiin tutkittavasta ilmiöstä oleelliset seikat (Aaltio & Puusa, 2020). Tällöin puhutaan aineiston saturaatiosta, jolloin uusien tapausten mukaan ottaminen ei tuota tutkimuksen kannalta uutta tietoa (Eskola & Suoranta, 2003). Aineisto tarjosi riittävän näkymän tutkittavaan ilmiöön ja vastasi tutkimusongelmaan. Jakamani kirjoituskutsu herätti mielenkiintoa Facebookissa ja se sai aikaan reagoineja, kuten tykkäyksiä ja kannustavia kommentteja. Useammassa kirjoitelmassa tuotiin esiin se, kuinka syrjäyttäviä kokemuksia oli runsaasti. Edellä mainitut seikat tukevat käsitystäni siitä, että opettajilla on kokemuksia koetusta tai havaituista ostrakismista, mutta jostain syystä kirjoitelmiin ei ryhdytty. Yleisesti ottaen narratiivisen aineiston keruu on sitä helpompaa, mitä

harvinaisemmasta aiheesta tai suppeammasta osa-alueesta kirjoituksia pyydetään (Hänninen, 2015), mutta tässä tapauksessa osallistujien vähäisyys voi selittyä sillä, että Suomessa ostrakismi on vielä vieras käsite ja tutkimuskohteena uusi (Manninen ym., 2023).

Tutkimuksen eettisyyttä tukee osallistujien kunnioittaminen kaikissa tutkimuksen vaiheissa (Aaltio & Puusa, 2020). Noudatin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2019) linjaamia ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita. Osallistujat olivat vapaaehtoisesti mukana tutkimuksessa, joka varmistettiin osallistumissuostumuksella. He saivat tietoa tutkimuksen sisällöstä sekä kirjoitelmien käyttötarkoituksesta. Osallistujilla oli mahdollisuus keskeyttää osallistuminen missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Osallistujista kerätään vain tutkimukselle oleellista taustatietoa (Laitinen & Uusitalo, 2008). Keräsin aineiston anonymisti ja vähäisillä taustatiedoilla. Olettamukseni oli, että saan isomman joukon osallistujia sen avulla, että opettajat voivat kirjoittaa anonymisti heille sopivaan aikaan. Tutkimukseen osallistujat antoivat suostumuksen käyttää kirjoitelmiaan tutkimuksen kohteena. Aineistoa säilytettiin Oulun yliopiston suojatussa pilvipalvelussa, eikä siihen päässyt käsiksi muita itseni lisäksi. Aineisto hävitetään asianmukaisesti tämän työn arvioinnin jälkeen.

Osallistujat jakoivat minulle luottamuksella kipeitä kokemuksiaan. Halusin varjella heidän anonymiyytensä poistamalla muutamia tunnistetietoja. Sisällytin tuloksiin aineistolainauksia, joista poistin kirjoittajan ammattinimikkeen. Päädyin ratkaisuun suojellakseni yksityisyyttä, sillä muuten lukija olisi voinut tunnistaa kuvauksesta kollegansa ja saada näin käsiinsä yksityisiä terveystietoja, kuten sairausloman syyn. Hänninen (2015) tunnistaa tämän narratiivisen aineiston raportointivaiheen haasteeksi. Hän huomauttaa, että henkilö voi olla hyvinkin tunnistettavissa vielä silloinkin, vaikka nimet olisivat poistettuja ja tunnistettavia yksityiskohtia muutettu. Nyt lukijalle ei muodostu tarkkaa kuvaa yksittäisen opettajan kertomuksesta, vaan hän saa kuvauksen yksittäisistä, kertomuksesta irrotetuista osista. Yksityisyyden suojaaminen tutkimuksen julkaisemisessa on myös ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettinen periaate (TENK, 2019). Toivon, että lukija pystyy silti tavoittamaan osallistujien kokemuksia. Narratiivien analyysissa, joka oli käyttämäni analyysi, tulokset voidaan esittää alkuperäisestä tarinasta irrotettuna, toisin kuin narratiivinen analyysi ohjaa esittämään tulokset uutena kokonaisuena kertomuksena (Lieblich ym., 1998; Polkinghorne, 1995).

Neljäntenä periaatteena Heikkinen ja kumppanit (2015) ehdottavat toimivuuden periaatetta, jolla he tarkoittavat sitä, että tutkimuksen tulisi tuottaa hyödyllistä ja käyttökelpoista tietoa. Tämän tutkimuksen implikaatiot ovat, että tutkimus antaa ajankohtaisen näkymän opettajien

työyhteisöjen syrjäyttävistä käytännöistä ja vuorovaikutustilanteista. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää organisaatioiden kehittämistyössä, sillä työhyvinvoinnin ylläpitäminen ja kehittäminen on yksi esihenkilöiden tehtävistä. OAJ on linjannut, että työyhteisöissä tulee lisätä koulutusta epäasiallisen kohtelun ja häirinnän tunnistamiseen ja vähentämiseen (Opetusalan työolo-
barometri, 2021). Tutkimus osoittaa, että opettajat kohtaavat työyhteisön vuorovaikutuksessa haasteita, jota tulee kehittää, jotta opettajat säilyttävät työn imun ja tuntevat työhyvinvointia.

Kuten on todettu, Suomessa työpaikkaostrakismitutkimus on vielä vähäistä, vaikka sen tiedetään olevan työhyvinvointia heikentävä tekijä. Tämä tutkimus selvitti, millaisia kokemuksia opettajilla oli, joten olisi tärkeää saada selville opettajien kokeman työpaikkaostrakismin yleisyys. Tulevaisuudessa tulisi selvittää opettajien työpaikkaostrakismikokemuksia kvantitatiivisella tutkimuksella, hyödyntäen esimerkiksi samaa *Workplace Ostracism Scale* -mittaristoa, jota Manninen ja kumppanit (2023) käyttivät tutkiessaan sairaalaorganisaatioita. Jatkotutkimusta tulisi tehdä myös opettajan kokeman työpaikkaostrakismin vaikutuksista oppilaisiin sekä työssäolovuosien merkityksestä. Ostrakismitutkimusta tarvitaan tietoisuuden lisäämiseksi, joka auttaa ymmärtämään ja vähentämään ilmiötä (Manninen ym., 2022).

Viides luotettavuutta ja uskottavuutta mittaava periaate on havahduttavuuden periaate, jolloin tutkimuksen tulisi tarjota lukijoilleen havahtumisia ja avata näkökulmia katsella maailmaa uudella tavalla (Heikkinen, 2015). Opettajien heikentynyt työhyvinvointi on peruste tarkastella opettajien keskinäisten vuorovaikutussuhteiden merkitystä työhyvinvoinnille. Opettajan ammattia on kuvattu ihmissuhdeammattiksi (Metsäpelto ym., 2021), sillä he ovat päivittäin vuorovaikutuksessa kollegoidensa kanssa, joka näyttäytyy tiimityönä, yhteisopettajuutena sekä yhteistyön tekemisenä (Kokko, 2021). On toivottavaa, että tämä tutkimus havahduttaa lukijaansa tarkastelemaan omia tapojaan kohdata kollegoitaan ja lähipiiriään. Ostrakismia voidaan ehkäistä kohtaamalla toinen ihminen ystävällisesti (Manninen ym., 2022).

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 169–180). Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Ainsworth, M. & Bowlby, J. (1965). *Child Care and the Growth of Love*. London: Penguin Books.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998).
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), 497. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Blase, J., & Blase, J. (2002). The dark side of leadership: teacher perspectives of principal mistreatment. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 671.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R. M. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York: The Guildford Publications.
- Eickholt, M. S., & Goodboy, A. K. (2017). Investment model predictions of workplace ostracism on K-12 teachers' commitment to their schools and the profession of teaching. *Journal of Workplace Behavioral Health*, 32(2), 139–157. <https://doi.org/10.1080/15555240.2017.1332483>
- Erkkilä, R. (2011). Narratiivinen kokemuksen tutkimus. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus: Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen* (s.195–226). (4.p.). Tampere: Juvenes Print.

- Eskola, J. (2015). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 180–200). (4. uud. painos). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2003). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (6. p.). Tampere: Vastapaino.
- Fadjukoff, P., Kainulainen, S., Pirhonen, J., Saaranen, T., Valokivi, H., & Vauhkonen, A. (2022). Sosiaalinen hyvinvointi turvaa terveyttä. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 59(3). <https://doi.org/10.23990/sa.111453>
- Feldt, T., Kinnunen, U. & Mauno, S. (2017). Työstressin teoreettisia malleja. Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Feldt (toim.), *Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet* (s. 29–52). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Ferris, D. L., Brown, D. J., Berry, J. W. & Lian, H. (2008). The development and validation of the Workplace Ostracism Scale. *Journal of Applied Psychology* 93(6), 1348–1366. <https://doi.org/10.1037/a0012743>
- Gamian-Wilk M., Madeja-Bien K. (2021). Ostracism in the workplace. Teoksessa P. D’Cruz, E. Noronha, L. Keashly & S. Tye-Williams (toim.), *Special Topics and Particular Occupations, Professions and Sectors. Handbook of Workplace Bullying, Emotional Abuse and Harassment* (s. 3–32). London: Springer.
- Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., ... Kidger, J. (2019). Is teachers’ mental health and wellbeing associated with students’ mental health and wellbeing? *Journal of Affective Disorders*, 242, 180–187. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.080>
- Heikkinen, H. L. T. (2015). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 149–167). (4. uud. painos). Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Helsinki Missio. (2022). *Työelämän yksinäisyys 2022-barometri*. Haettu osoitteesta: https://www.helsinkimissio.fi/wp-content/uploads/2022/09/TyoelamanYksinaisyys2022_barometri.pdf
- Hüsrevsahi, S. P. (2021). The Reasons for and Results of Ostracism at Schools and Recommendations for Solutions through Teacher Experiences. *International Journal of Progressive Education*, 17(3), 202–215. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.346.13>
- Hänninen, V. (2015). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 168–184). (4. uud. painos). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Junttila, N. (2018). *Kaiken keskellä yksin. Aikuisten yksinäisyydestä*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 9–19). Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Kaasila, R. (2008). Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.), *Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä* (s. 40–67). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Kandemir, A., & Nartgün, S. S. (2022). The relationship between teachers' perceptions of gender equality, organizational ostracism, and organizational obstruction. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14(1), 864–893.
- Kanwal, I., Lodhi, R. N., & Kashif, M. (2019). Leadership styles and workplace ostracism among frontline employees. *Management Research Review*, 42(8), 991–1013. <https://doi.org/10.1108/MRR-08-2018-0320>
- Kauppi, M., Vesa, S., Kurki, A. L., Olin, N., Aalto, V., & Ervasti, J. (2022). *Opettajat muuttuvassa koulumaailmassa: Opettajien työhyvinvoinnin kehitys opetussuunnitelmauudistuksen aikana*. Työterveyslaitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-261-994-5>

- Keashly, L. (2021). Workplace bullying, mobbing and harassment in academe: Faculty experience. *Special topics and particular occupations, professions and sectors*, 221-297. https://doi.org/10.1007/978-981-10-5308-5_13
- Kinnunen, U. (2017). Työstä palautuminen. Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Feldt (toim.), *Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet* (s. 90–105). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 62–74). (4. painos). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kokko, M. (2021). *Kohti uudenlaista opettajuutta: yhteisopettajuus edistämässä opettajien yhteistyötä ja inklusiota kouluissa* (Acta Universitatis Ouluensis. E, Scientiae rerum socialium, 203) [väitöskirja, Oulun yliopisto]. JULTIKA Oulun yliopiston julkaisuarkisto. <http://jultika oulu.fi/Record/isbn978-952-62-3143-3>
- Kunta-alan opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus 2022–2025. Haettu osoitteesta <https://www.kt.fi/sopimukset/ovtes/2022>
- Laitinen, M. & Uusitalo, T. (2008). Narratiivinen lähestymistapa traumaattisten elämäkokemusten tutkimisessa. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.), *Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä* (s. 106–150). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta (642/2010).
- Leary, M. (2005). The Social Outcast: An Overview. Teoksessa K. D. Williams, J.P. Forgas & W. von Hippel (toim.), *The Social Outcast* (s. 35–53). New York: Psychology Press.
- Lerkkanen, M-K., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A-M. & Jögi, A-L. 2020. *Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun*. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 358. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8324-6>
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. B. (1998). *Narrative research: Reading, analysis and interpretation*. California: Sage Publications.

- Lyu, Y., & Zhu, H. (2019). The predictive effects of workplace ostracism on employee attitudes: A job embeddedness perspective. *Journal of Business Ethics* 1(58), 1083–1095. <https://doi.org/10.1007/s10551-017-3741-x>
- Mac Donald, G. & Leary, M. R. (2005). Why does social exclusion hurt? The relationship between social and physical pain. *Psychological Bulletin*, 131(2), 202–223. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.2.202>
- Manka, M., & Manka, M. (2023). *Työhyvinvointi* (3. uud. p.). Helsinki: Alma Talent.
- Manninen, S. M., Koponen, S., Sinervo, T., Kouvo, A. J., & Laulainen, S. (2023). Työpaikkaostrakismiin yhteydessä olevat tekijät sairaalaorganisaatiossa. *Työelämän tutkimus*, 21(1), 58–83. <https://doi.org/10.37455/tt.109916>
- Manninen, S., Laulainen, S., & Sinervo, T. (2022). Käsiteanalyysi työpaikkaostrakismista. *Hallinnon Tutkimus*, 41(1), 52–66. <https://doi.org/10.37450/ht.108021>
- Meriläinen, M. (2019). Peruskoulunopettajien kokema työpaikkakiusaaminen, jaksaminen ja työpaikan vaihtohalukkuus. *Työelämän tutkimus*, 17(1), 56–73.
- Metsäpelto, R-L., Heikkilä, M., Hangelin, S., Mikkilä-Erdmann, M., Poikkeus, A-M. & Warinowski, A. (2021). Osaamistavoitteet luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa: Näkökulmana moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli. *Kasvatus*, 52(2), 164–179. <https://doi.org/10.33348/kvt.111437>
- Mäkikangas, A. & Hakanen, J. (2017). Työstä hyvinvointia, mutta millaista? Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Feldt (toim.), *Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet* (s.72–89). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Nagel, C. (2011). Belonging. Teoksessa V. J. Del Casino Jr, M. E. Thomas, P. Cloke, & R. Panelli (toim.), *A companion to social geography* (s. 108–124). Chichester: Wiley-Blackwell
- Naz, S., Li, C., Khan, S., & Ud din Khan, H. S. (2017). Comparative analytical study of teachers' personality type (A and B) to study the consequences of ostracism. *IJSRSET*, 3(5), 488–502.

- Niemi, H., Lavonen, J., Kallioniemi, A. & Toom, A. (2018). The role of teachers in the Finnish education system. Teoksessa A. Toom & A. Kallioniemi (toim.), *The teacher's role in the changing globalizing world: Resources and challenges related to the professional work of teaching* (s. 47–61). Leiden: Brill.
- O'Reilly, J., & Robinson, S. L. (2009). The negative impact of ostracism on thwarted belongingness and workplace contributions. *Academy of Management Annual Meeting Proceedings*, 1, 1–7. <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2009.44243707>
- OAJ. (2020a). Suomalainen koulutusjärjestelmä. Haettu osoitteesta: <https://www.oaj.fi/politiikka/suomalainen-kasvatus-ja-koulutusjarjestelma/>
- OAJ. (2020b). Opettajana toisella asteella. Haettu osoitteesta: <https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/opettajana-toisella-asteella/>
- Opetusalan työolobarometri. (2021). Opetusalan ammattijärjestö OAJ. Haettu osoitteesta: https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj_opetusalan_tyoolobarometri_2021.pdf
- Opetushallitus. (2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Oppivelvollisuuslaki (1214/2020).
- Perusopetuslaki (628/1998).
- Polat, H., Karakose, T., Ozdemir, T. Y., Tülübaşı, T., Yirci, R., & Demirkol, M. (2023). An Examination of the Relationships between Psychological Resilience, Organizational Ostracism, and Burnout in K–12 Teachers through Structural Equation Modelling. *Behavioral Sciences*, 13(2), 164. <https://doi.org/10.3390/bs13020164>
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. Hirsch & R. Wisniewski (toim.), *Life history and narrative* (s. 5–23). London: Falmer Press.
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. (2015). Yhteisopetuksen käsikirja. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20k%C3%A4sikirja%20.pdf?sequence=1>

- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 23–38). Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Renn, R., Allen, D., & Huning, T. (2013). The Relationship of Social Exclusion at Work with Self-Defeating Behavior and Turnover. *Journal of Social Psychology, 153*(2), 229–249. <https://doi.org/10.1080/00224545.2012.723642>
- Ren, D., Wesselmann, E., & Williams, K. D. (2016). Evidence for another response to ostracism: Solitude seeking. *Social Psychological and Personality Science, 7*(3), 204–212. <https://doi.org/10.1177/19485506156161>
- Robinson, S. L., O'Reilly, J. & Wang, W. (2013). Invisible at work: An integrate model of workplace ostracism. *Journal of Management 39*(1), 203–231. <https://doi.org/10.1177/0149206312466141>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryynänen, J., Simonen, A. & Karkkola, P. (2020). Psykologiset perustarpeet työelämässä – autonomian edistämällä kohti työn imua. *Työelämän tutkimus 18*(3), 246–260. <https://doi.org/10.37455/tt.97977>
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Väisänen, P. (2020). Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. *Social Psychology of Education, 23*(4), 837–859. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09567-x>
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. (s. 166–190). Tampere: Tampere University Press.
- Sias, P. M. (2005). Workplace relationship quality and employee information experiences. *Communication Studies, 56*(3), 375–396. <https://doi.org/10.1080/10510970500319450>

- Sias, P. M. (2009). Social Ostracism, Cliques and Outcasts. Teoksessa P.Lutgen-Sandvik & B.D. Sypher (toim.), *Destructive Organizational Communication. Processes, Consequences and Constructive Ways of Organizing*. (s. 145–163). New York: Routledge.
- Smart Richman, L. & Leary, M. R. (2009). Reactions to discrimination, stigmatization, ostracism and other forms of interpersonal rejection: a multimotive model. *Psychological Review*, *116*(2), 365–383. <https://doi.org/10.1037/a0015250>
- Sood, S. and Kour, D. (2023). Perceived workplace incivility and psychological well-being in higher education teachers: a multigroup analysis. *International Journal of Workplace Health Management*, *16*(1), 20–37. <https://doi.org/10.1108/IJWHM-03-2021-0048>
- Stang-Rabrig, J., Brüggemann, T., Lorenz, R., & McElvany, N. (2022). Teachers' occupational well-being during the COVID-19 pandemic: The role of resources and demands. *Teaching and Teacher Education*, *117*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103803>
- Sulea, C., Filipescu, R., Horga, A., Ortan, C. & Fischmann, G. (2012). Interpersonal mistreatment at work and burnout among teachers. *Cognition, Brain, Behavior: An Interdisciplinary Journal*, *16*(4), 553-570.
- Syrjämäki, A. H., Lyyra, P., & Hietanen, J. K. (2017). Yksin jääminen satuttaa: katsaus kokeelliseen ostrakismitutkimukseen. *Psykologia: tiedepoliittinen aikakauslehti*, *52* (5), 376–390.
- Takala, M., Sirkko, R. & Kokko, M. (2020). Yhteisopetus – yksi mahdollisuus toteuttaa inkluusiivista kasvatusta. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 139–158). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Toom, A. & Husu, J. (2018). Teachers' work in changing educational contexts: Balancing the role and the person. Teoksessa H. Niemi, A. Toom, A. Kallioniemi & J. Lavonen (toim.), *The teacher's role in the changing globalizing world: Resources and challenges related to the professional work of teaching* (s. 1–9). Leiden: Brill.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019.
- Työturvallisuuslaki (738/2002).

Varhaiskasvatuslaki (540/2018).

Vartiainen, M. (2017). Työpsykologian ja työhyvinvointitutkimuksen kehitys Suomessa. Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Feldt (toim.), *Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet* (s. 9–27). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Virolainen, H. (2012). *Kokonaisvaltainen työhyvinvointi*. Helsinki: Books on Demand.

Weiss, S. (2021). Teaching in inclusive schools: Do the demands of inclusive school's cause stress? *International Journal of Inclusive Education*, 25(5), 588–604. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1563834>

Williams, K. D. (2007). Ostracism. *Annual Review of Psychology*, 58, 425–452. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085641>

Williams, K. D., Forgas J. P., von Hippel, W. & Zadro, L. (2005). The Social Outcast: An Overview. Teoksessa K. D. Williams, J.P. Forgas & W. von Hippel (toim.), *The Social Outcast* (s. 1–18). New York: Psychology Press.

Williams, K.D. & Zadro, L. (2005). Ostracism: The Indiscriminate Early Detection System. Teoksessa K. D. Williams, J.P. Forgas & W. von Hippel (toim.), *The Social Outcast* (s. 19–34). New York: Psychology Press.

Wu, L. Z., Ferris, D. L., Kwan, H. K., Chiang, F., Snape, E., & Liang, L. H. (2015). Breaking (or making) the silence: How goal interdependence and social skill predict being ostracized. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 131, 51–66. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2015.08.001>

Yrttiaho, R., & Posio, S. (2021). *Opettajan hyvinvointikirja: Positiivisen psykologian työkaluja työhyvinvoinnin tueksi*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Zhang, X., & Kwan, H. K. (2015). Workplace ostracism and employee performance outcomes: The pragmatic and psychological effects. *Academy of Management Proceedings*, 1, <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2015.291>

Liite 1 Aineistonkeruulomake Webropolilla luotuna

Opettajien kokemuksia työyhteisössä koetusta ostrakismista

Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Hei opettaja,

työpaikka on merkittävä sosiaalinen ympäristö, jossa vietetään paljon aikaa elämän aikana. Kokemus saada olla osallinen ja tulla yhteisössä huomatuksi on tärkeää. Aina näin ei kuitenkaan ole, vaan voimme joutua kohtaamaan huomiotta jättämistä tai ulkopuolelle sulkemista. Tutkin Pro gradu -tutkielmassani opettajien työpaikkaostrakismia ja sen vaikutuksia työhyvinvoinnille. Haluaisin kuulla kokemuksiasi sosiaalisesta eristämisestä työyhteisössä.

Työpaikkaostrakismilla tarkoitetaan henkilön huomiotta jättämistä, ulkopuolelle sulkemista, näkymättömäksi, kuulumattomaksi ja merkityksettömäksi tekemistä työyhteisössä. Se näyttäytyy sanattomana, teoissa ja/ tai eleissä tahallisenä tai tahattomana hyljeksintänä, joilla on negatiivisia vaikutuksia hyvinvointiin. Tahallista ostrakismia voidaan pitää työpaikkakiusaamisena. Tyypillistä työpaikkaostrakismia on henkilön sulkeminen pois yhteisistä keskusteluista, reagoimatta jättäminen toisen yritykseen osallistua keskusteluun, katsekontaktin välttäminen, tervehtimättä jättäminen sekä kutsumatta jättäminen epävirallisiin työyhteisön tapahtumiin.

Aineiston keräämiseksi pyydän sinulta kirjoitelman, jossa kuvailet kokemuksiasi työyhteisössä tapahtuneesta ostrakismista. Kirjoitelman pituuden ja käyttämäsi ajan voit itse määrittellä. Kirjoitelman lähettäminen tapahtuu tämän lomakkeen kautta, jolloin se on täysin anonyymi, eikä vastaajia voida tunnistaa. Jokainen vastaus ja kokemuksen jakaminen on ensiarvoisen tärkeää, sillä aihe on Suomessa vähän tutkittu, vaikka ilmiönä ostrakismi on yleinen ja vahingollinen.

Annan mielelläni lisätietoja tutkimukseen liittyen.

Ystävällisesti,

Annastiina Luokkala,

luokkanopettajaopiskelija Oulun yliopisto, etunimi.sukunimi@student oulu.fi

Työtäni ohjaa Signe Siklander, etunimi.sukunimi@oulu.fi

1. Kertomukseni työyhteisössä kokemastani ostrakismista

Kuvaile alla olevaan laatikkoon työyhteisössä kokemaasi tapahtumaa tai tapahtumia, jossa olet kokenut ostrakismia. Tapahtuma voi olla tuore tai muisto menneestä. Voit kuvailla tapahtunutta vapaasti omin sanoin. Ethän käytä tunnistettavia tietoja työyhteisöstä, paikkakunnasta tai henkilöistä. Seuraavien apukysymysten tarkoitus on helpottaa tapahtuneen mieleen palauttamista ja kuvailua:

-mitä tapahtui

-millaisia ajatuksia tai tunteita tilanne herätti sinussa

-miten toimit tai reagoit tilanteessa

-miten työyhteisössä koettu ostrakismi on vaikuttanut sinuun

-miten työyhteisössä koettu ostrakismi on vaikuttanut työhyvinvointiisi

2. Halutessasi voit jättää kertomuksesi liitetiedostona.

3. Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista. Vastaukset ovat anonyymeja, eikä niistä voida tunnistaa vastaajaa. Tutkimusaineistoa käsitellään luottamuksellisesti ja sitä käytetään vain tämän Pro gradun tutkimustarkoitukseen. Vastauksia säilytetään Oulun yliopiston pilvipalvelussa tietoturvasäädösten mukaisesti siihen asti, kunnes tutkielma on arvioitu. Sen jälkeen tutkimusaineisto hävitetään. Sinulla on oikeus keskeyttää tutkimus missä vaiheessa tahansa olemalla lähettämättä tämä lomake tai olemalla yhteydessä allekirjoittaneeseen. *

Ymmärrän ja suostun ehtoihin.

4. Ammattinimike koetun ostrakismin aikana: *

luokanopettaja

erityisopettaja/erityisluokanopettaja

aineenopettaja

muu, mikä:

5. Työpaikka koetun ostrakismin aikana: *

peruskoulu

lukio

ammattillinen koulu

korkeakoulu

muu, mikä:

Olen kiitollinen käyttämästäsi ajasta tutkimukseni eteen ja arvostan jakamaasi kokemustasi!