

Pitkät lomat ja lyhyet työpäivät -
LUOKANOPETTAJAN AMMATIN PARHAAT PUOLET?
Onnistuminen ja epäonnistuminen opettajan työssä

Kahila Tuomas

Ojanen Mikko

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 2003

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kahila, T. & Ojanen, M. 2003. Pitkät lomat ja lyhyet työpäivät – Luokanopettajan ammatin parhaat puolet. Onnistuminen ja epäonnistuminen opettajan työssä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, mitkä asiat opettajan työssä saavat aikaan onnistumisen ja epäonnistumisen tunteita. Näitä asioita tarkasteltiin sukupuolen, luokka-asteen, virkasuhteen ja koulun oppilasmäärän suhteen. Tutkimuksen taustalla oli huolestumisemme opettajan työn jatkuvasti lisääntyvä työmäärä ja siihen kohdistettuja odotuksia kohtaan. Tutkimuksemme tuloksia tarkastelimme opettajan työn historiallisen kehittymisen, työtyytyväisyysteorioiden ja aikaisempien työtyytyväisyystutkimusten kannalta.

Tutkimukssamme käytimme rinnakkain sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista tutkimusmetodia. Teemahaastattelujen avulla onnistuimme täydentämään määrällisen kyselylomaketutkimuksen tuloksia. Kohdejoukon (n = 29) muodostivat Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutukseen vuosina 1993-1994 valitut henkilöt. Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeella keväällä 2001 ja haastattelut tehtiin kesällä 2002. Tulosten analysoinnissa käytettiin apuna attribuutioteoriaa ja teemoittamista.

Tutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että yksilöllisillä tekijöillä ja työympäristöllä on merkitystä työtyytyväisyyteen. Näistä merkittävimpiä olivat sukupuoli, työsuhde ja luokka-aste, jolla opettaja työskenteli. Tärkeimpiä yksittäisiä työtyytyväisyyden tekijöitä olivat oppilaiden edistyminen ja pitkät lomat. Eniten työtytymättömyyttä aiheuttivat puolestaan jatkuva kiire ja resurssipula.

Avaisanat: attribuutioteoria, luokanopettajan ammatti, luokanopettajan ammatin kehittyminen, professio, työtyytyväisyys

SISÄLLYS

1 MIHIN TUTKIMUSTAMME TARVITAAN?	5
2 AMMATTI KÄSITTEENÄ	7
2.1 Ammattiin suuntautuminen	8
2.2 Luokanopettajan ammattiin suuntautuminen	9
2.3 Luokanopettajan ammatti	9
2.4 Sijaisuuksista virkaan - luokanopettajan professio	14
3 OPETTAJAN TYÖN KEHITTYMINEN	18
3.1 Cygnaeuksesta 1960- luvulle	19
3.2 1960-luku	21
3.3 1970-1980 -luku	22
3.4 Postmodernin yhteiskunnan opettaja	24
4 TYÖTYTYVÄISYYS	27
4.1 Työtyytyväisyysteorioita	28
4.2 Työtyytyväisyys peruskoulunopettajan ammatissa	30
4.2.1 Aikaisempia tutkimuksia työtyytyväisyydestä	31
4.2.2 Aikaisempia tutkimuksia työtyyttymättömyydestä	32
4.3 Attribuutioteoria työtyytyväisyyden selittäjänä	34
5 AJATUKSESTA KÄYTÄNNÖN TOTEUTUKSEEN	38
5.1 Tutkimuksen kulku	38
5.2 Tutkimuksen pääongelmat ja kohderyhmän valinta	38
5.3 Tutkimuksen toteutus	39
6 TULOKSET JA VASTAUSTEN ANALYSOINTI	42
6.1 Taulukon ja diagrammien tulkintaa	44

6.2	Kielteiset tuntemukset	48
6.2.1	Suhteet muihin ihmisiin	48
6.2.2	Oppilaslähtöiset tuntemukset	50
6.2.3	Opetuksen suunnittelu ja käytännön opetustyö	52
6.2.4	Opettajantyön luonne	53
6.2.5	Muut kielteiset tuntemukset	54
6.3	Myönteiset tuntemukset	55
6.3.1	Suhteet muihin ihmisiin	55
6.3.2	Oppilaslähtöiset tuntemukset	56
6.3.3	Opetuksen suunnittelu ja käytännön opetustyö	58
6.3.4	Opettajantyön luonne	59
6.3.5	Muut myönteiset tuntemukset	60
6.4	Pohdintaa taulukosta ja diagrammeista	61
7	HAASTATTELUJEN ANALYSOINTI – REINO JA ESSI OPETTAJINA	63
7.1	Oppilaslähtöiset tuntemukset	64
7.2	Työskentely luokassa	67
7.3	Yhteistyö koulun henkilökunnan kanssa	69
7.4	Yhteistyö vanhempien kanssa	70
7.5	24 tuntia opettajana - opettajantyön luonne	72
7.6	Pohdintaa haastatteluista	74
8	POHDINTA	75

LÄHTEET

LIITTEET

1 MIHIN TUTKIMUSTAMME TARVITAAN?

Keväällä 2002 eräs luokanopettaja totesi meille, että opettajan työssä ei ole kuin kolme hyvää puolta: kesä-, heinä- ja elokuu. Sanoessaan tämän, tosin hieman pilke silmäkulmassa, ymmärsimme, että opettajilla saattaisi olla mielenkiintoista kerrottavaa siitä, millaista on toimia luokanopettajana nyky-Suomessa. Tulevina opettajina meitä kiinnosti tutkia asioita, jotka voivat aiheuttaa opettajalle stressiä ja tyytymättömyyttä ja toisaalta onnistumisen tuntemuksista työssään.

Eri aikakausina opettajat ovat tunteneet uupumusta ja tyytymättömyyttä työtään kohtaan. Opettajan työn vaatimukset näyttävät edelleen vain lisääntyvän. Kouluissa työmäärä ja ryhmäkoot ovat kasvaneet resurssipulan ja koulujen lakkauttamisen takia. Nämä tekijät vaikuttavat opettajan työhön monella eri tavalla. Osa opettajista tuntee työmäärän kasvun riittämättömyyden tunteena ja näin heidän kokemuksensa työstä ovat kielteisiä. Osa opettajista puolestaan tuntee onnistuvansa työssään saadessaan lisää vastuuta ja näin he pitävät työtään mielekkäänä.

Ruohotie (1977), Sääntti (1997) ja Rajala (2001) ovat eritelleet muutamien viime vuosikymmenien aikana syitä siihen, miksi opettajat tuntevat tyytymättömyyttä. Aikaisemmissa tutkimuksissa opettajat ovat olleet tyytyväisiä esim. vuorovaikutteiseen ilmapiiriin oppilaiden ja muiden opettajien kanssa. Tyytymättömyyttä työhön ovat puolestaan aiheuttaneet työrauhaongelmat luokassa sekä resurssipulasta johtuvat ongelmat. Omassa tutkimuksemme oli tarkoitus selvittää 2000-luvun yleisimpiä onnistumisen ja epäonnistumisen syitä nykypäivän opettajien arkipäivän kokemuksina. Hypoteesimme oli, että tuloksemme tulisivat olemaan samankaltaiset verrattuna aiempiin tyytyväisyystutkimuksiin: opettajat olisivat tyytyväisiä ihmisläheiseen ammattiinsa, opettamiseen ja työn luonteeseen Toisaalta opettajat olisivat tyytymättömiä palkkaansa, työympäristöönsä ja luokassa ilmeneviin työrauhaongelmiin.

Tutkimusaineisto kerättiin opettajilta kyselylomakkeilla keväällä 2001 ja haastatteluilla kesällä 2002. Kyselyitä lähetettiin yhteensä 100 henkilölle, jotka olivat aloittaneet opintonsa Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksessa vuosina 1993–1994. Halusimme, että tutkittavat opettajat eivät olisi olleet työssään noviiseja. Noviiseina voidaan pitää opettajankoulutuksen läpikäynyttä, mutta käytännön opetuskokemusta vain vähän tai ei lainkaan omaavaa opettajaa (Meriläinen 1999, 29). Oletamme tutkimuksemme antavan tietoa vastavalmistuneille ja juuri työnsä aloittaneille nuorille luokanopettajille. Tulkintamme mukaan opettajat arvioivat opetustaan ja opettajuuttaan aikansa ajatusten ja aatteiden mukaisesti. Huomasimme kuitenkin, että opettajan asenteet ja opetusmenetelmät eivät aina viitanneet 2000-luvun konstruktivistiseen ajatteluun.

Attribuutioteorian avulla pyrimme tekemään opettajien vastauksista ymmärrettäviä. Sillä selvitetään arki ajattelua, jolla ihmiset tekevät toimintaansa tai toisten käyttäytymiseen liittyviä tapahtumia ymmärrettäviksi ja näin selittävät niitä itselleen tai toisille (Nupponen 1994, 135). Tämän avulla pyrimme sekä luokittelemaan haastatteluaineiston avoimia vastauksia, että selvittämään niiden lähtökohtia.

Tutkimuksemme yksi tarkoitus on ollut se, että jo opiskeluvaiheessa tulevat opettajat voisivat tutkimuksemme avulla tutustua työelämän myönteisiin ja kielteisiin puoliin työelämästä tulleiden esimerkkien avulla. Oletamme, että onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksilla on yhteyttä opettajan työssä jaksamiseen ja yleiseen psyykkiseen hyvinvointiin. Tällä lienee vaikutuksensa myös oppilaiden koulussa viihtymiseen.

2 AMMATTI KÄSITTEENÄ

Ammateista on useita erilaisia käsityksiä. Jokainen epäilemättä pitää suutarin, viljelijän, leipurin, sairaanhoitajan, lääkärin ja arkkitehdin ammatteja todellisina ammatteina. Mutta jos luetteloon lisättäisiin kotiäiti tai emäntä, näitä ei ehkä luettaisikaan varsinaisiksi ammateiksi. Nykyisin joudumme täyttämään monenlaisia lomakkeita, joissa kysytään ammattia. Tällöin syntyy usein epäselvyyttä siitä, tulisiko lomakkeeseen merkitä koulutuksen mukainen tutkintonimike “maisteri” vai työorganisaation käyttämä nimike “tarkastaja”. (Räty 1982, 31.)

Ammatti on sosiaalinen rooli, jossa ihminen toteuttaa itseään tehden jatkuvaa, pitkäjännitteistä ja yhteiskunnallisesti merkittävää työtä. Ihminen tekee työtä sekä työtehtävissä että ammateissa. Työ ja toimi nähdään alisteisina käsitteinä ammattikäsitteelle. Työllä tai työtehtävillä tarkoitetaan yleensä konkreettista työsuoritusta. Toimen taas katsotaan tutkimuksissa kuvaavan yhdelle henkilölle tietyssä palvelussuhteessa annettujen työtehtävien kokonaisuutta. Tutkimuksissa työkokonaisuudella tarkoitetaan joukkoa samankaltaisia työtehtäviä, joita yksi tai useampi henkilö suorittaa yhdessä työpaikassa. Työtehtävä rajautuu yleensä kuitenkin työpaikalle, kun taas ihminen elää ja toimii ammatissaan ja samastuu siihen yleensä kokonaisvaltaisesti. Ammattirooli leimaa hänet myös työpaikan ulkopuolella. (Räty 1982, 84; Airaksinen 1991, 25)

Yksilö voi Rädyn (1987, 127) mukaa edetä urallaan siirtymällä asemasta toiseen tai pätevoitymällä ja kohoamalla arvostuksessa. Ammatti on yleensä ihmisen tärkein sosiaalinen rooli, jossa hän toimii aseman tuomien velvoitteiden ja oikeuksien edellyttämällä tavalla, kuitenkin samalla persoonallisuutensa vaatimusten mukaisesti. Ihmisen tarpeiden, odotuksien ja työn tarjoaman tyydytyksen välillä saattaa olla ristiriita, joka ajaa häntä ponnistelemaan työnsä kehittämiseksi tai siihen liittyvien ja vaikuttavien asioiden edistämiseksi.

Ammattiin katsotaan kuuluvan itse työn ja siinä vaadittavan osaamisen lisäksi myös muita tekijöitä. Näistä keskeisimmiksi on tutkimuksissa ja teoreettisissa pohdinnoissa hahmotettu ammatin asema yhteiskunnassa ja ammatin tuomat oikeudet sekä valta, joka kyseiseen ammattiin liittyy. Ammatti voidaan nähdä laajaksi kokonaisuudeksi, joka kattaa lukuisia erilaisia työtehtäviä ja kytkee ne mielekkäällä tavalla toisiinsa. (Airaksinen 1991, 25–26; Kallioniemi 1997, 12.)

2.1 Ammattiin suuntautuminen

Psykologisten ammatinvalintateorioiden mukaan yksilöllä itsellään on valta valita ammattinsa ja kontrolloida omaa ammatillista tulevaisuuttaan. Niiden mukaan valinta on ensisijaisesti yksilön ominaisuuksien sekä hänen toimintansa johtamaa ja vain toissijaisesti ympäristön ohjaamaa. (Räisänen 1996, 19.) Kestävän ja onnistuneen päätöksen tehdäkseen nuoren on Janisin ja Mannin (1977, 11) mukaan huolellisesti arvioitava, vertailtava ja analysoitava eri vaihtoehtoja.

Jokaiseen ammattiin kuuluu sen harjoittajan ihanteellinen luonneprofiili, joka on ammatista riippuen hieman erilainen. Yksinkertaisesti voisi ajatella, että sotilaalla korostuvat rohkeus ja päättäväisyys, insinöörillä älykkyys ja ongelmanratkaisukyky, hoitajalla harkintakyky ja hyväntahtoisuus ja opettajalla tulee olla mm. hyvät ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot. Hyveillä tarkoitetaan sellaisia ihmisen psykologisia ominaisuuksia, jotka tekevät hänestä omaan rooliinsa sopivan ja arvostetun. Ammattilaisten hyveet täytyy määritellä suhteessa siihen arvopäämäärään, joka oikeuttaa ja selittää ammatin yhteiskunnallisen aseman. Toisin sanoen, ammatti tavoittelee tiettyä arvoa, johon ammattilainen hyveineen pyrkii. Ammatinvalintaa selittävät sosiologiset teorit analysoivat taloudellisten ja sosiokulttuuristen tekijöiden yhteyksiä yksilön ammatinvalintaan. Kyse on niistä reunaehdoista, joiden kehikossa yksilö tekee valintoja. (Räisänen 1996, 19; Airaksinen 1991, 46–47.)

2.2 Luokanopettajan ammattiin suuntautuminen

Ammatinvalintateorioiden ja uravalintateorioiden pohjalta voimme havainnollistaa nuoren opiskelijan halua ja pyrkimystä suuntautua luokanopettajan ammattiin. Edellä mainittujen yksilön hyveiden lisäksi ammatin valintaan ja suuntautumiseen vaikuttavat sukupuoliroolit, työn luonne ja ammatin arvostus.

Krook (1992, 99–101) selvitti tutkimuksessaan vuonna 1991 Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen pääsykokeisiin valittujen motiiveja uravalintaansa ja samalla pyrkijöiden käsityksiä luokanopettajan ammatista. Vastaajista peräti 75 % piti opettajan työssä erittäin houkuttelevana asiana työskentelyä lasten ja nuorten parissa. Houkuttelevaa oli myös se, että opettajan työssä ajateltiin voitavan käyttää omia kykyjä monipuolisesti hyväksi. Opettajan työhön houkutti myös työskentely oppilaiden lisäksi aikuisten parissa. Myös opettajan työn henkisiä puolia pidettiin tärkeinä. Räisäsen (1996, 61–63) tutkimuksessa luokanopettajakoulutukseen hakeutumiselle tärkeimpiä syitä olivat vastaavasti taloudellisesti turvattu ammatin saaminen, omien intressien ja harrastusten hyödyntäminen ammatissa, koulutuksen käytännöllisyys ja opettajan ammattiin tutustuminen nuoruudessa vanhempien tai sukulaisten kautta.

2.3 Luokanopettajan ammatti

Taloustutkimuksen tekemä tutkimus Suomen Kuvalehdessä (Lappalainen 2001, 22–37) vuonna 2001 osoittaa, että luokanopettajan ammatti on arvostettu kansamme keskuudessa. Tutkimuksessa oli vertailtu lähes 400 ammattia, joista luokanopettajan sijoitus oli 56. Aikaisemmissa vastaavissa tutkimuksissa luokanopettajan ammatin sijoitus oli vuonna 1996 62. ja vuonna 1991 96. (Suomen kuvalehti 1991, 15–19.)

Luokanopettajan työhön sisältyvät ala-asteen kasvatus- ja opetustehtävät. Opettajan ammatinharjoittamista raamitetaan yleisen yhteiskunnallisen ja globaalin kehityksen lisäksi myös lainsäädännöllisesti. Tavoitteiden laadintaan osallistuvat monet tahot,

opettajien ammattijärjestö, opetushallitus, opetusministeriö, kasvatustieteilijät ja muut tutkijat. Työhön kohdistuvia odotuksia löytää opetussuunnitelmien perusteista ja muista julkaisuista, joissa opettajuutta käsitellään. (Syrjäläinen 2002, 62.)

Lasten ja nuorten opettaminen on kulttuurivelvoite. Uudella sukupolvella tulee olla valmiudet kehittää kulttuuria jälleen eteenpäin. Opettajan eettisiin tavoitteisiin kuuluu oppilaan ohjaaminen kohti rikasta yksilöllistä ja tavoitteellista elämää. Jokaisen opettajan tulee tiedostaa lapsen kasvatuksen suuri vastuu. (Kari 1996, 49; Heinonen 2000, 12.)

Opettajan ammatti edellyttää koulutusvaiheiden läpikäymistä, ihmissuhdetaitojen hallintaa sekä asiantuntemusta kasvatuksesta. Koulutuksesta huolimatta ihminen toimii opettajan ammatissa omana itsenään, persoonanaan, johon näillä koulutusvaiheilla ei voida suuresti vaikuttaa. Opettaja kohtaa työssään ihmisiä, eikä kohtaaminen ole mahdollista ulkokohtaisesti ammattiroolista käsin, vaan toisena ihmisenä. Työssään hän kohtaa kasvavien lasten ja nuorten lisäksi myös oppilaiden vanhempia, jotka saattavat edustaa keskenään hyvin erilaisia elämänmuotoja ja maailmankuvia. Opettajan tulee lisäksi osata käsitellä työyhteisössään ilmenevää erilaisuutta ja erimielisyyttä. Toisinaan työ voi olla suorastaan kaottisen ja hajottavan ristivetoisuuden keskellä elämistä. (Heikkinen 1998, 96.)

Opettajuus käsitteenä eroaa ammattikäsitteestä, johon kuuluu vain hallinnollisesti määritellyt luokanopettajan työtehtävät. Opettajuus viittaa opettajana olemiseen, opettajan työn piirteisiin sekä asemaan työyhteisössä ja yleensä yhteiskunnassa. Perinteisesti opettajuuteen on liitetty ajatus yksinäisestä, praktisesta ja luokkahuonekeskeisestä työstä. (Räisänen 1996, 14). Luukkaisen ja Wuorisen (2002, 100) mukaan työn sisältö on kuitenkin muuttunut. Opettajilta odotetaan kykyä uudistua, keskustella, jakaa ongelmia, etsiä yhdessä haasteita ja ratkoa ongelmia. Yhteistyökyvyn lisäksi tulevaisuus edellyttää voimakasta yhteistyöhakuisuutta.

Yksilöllisillä tekijöillä on suuri vaikutus opettajan työssä jaksamiseen. Hyvin merkittävänä voidaan pitää opettajan sukupuolta. Sukupuoliroolien stereotyyppioilla tarkoitetaan sekä persoonallisuuteen että roolikäyttäytymiseen liittyviä uskomuksia. Persoonallisuuteen liittyvät stereotyypit sisältävät uskomuksia naisten ja miesten kyvyistä, lahjakkuudesta, suoriutumisesta ja temperamentista. Vastaavasti roolistereotyypit liittyvät soveltuvuuteen ja toimintaan eri elämäntilanteilla, kuten perhepiirissä ja työelämässä. (Härkönen 1996, 60.) Luokanopettajan työ luokitellaan usein varsin naisvaltaiseksi alaksi. Voidaankin päätellä, että naissukupuolen edustajat sopivat persoonallisuus - ja roolistereotyyppioiltaan miehiä paremmin luokanopettajiksi. (Härkönen 1996, 50–51.)

Härkösen (1996, 60) mukaan sukupuoliroolien stereotyypit ilmenevät työn eri sektoreilla: työhön suhtautumisessa, työn tekemisessä ja työkasvatuksessa. Myös opettajat itse pitävät miesten ja naisten tapaa toimia erilaisina. Räisäsen (1996, 69–70) luokanopettajille tekemän tutkimuksen mukaan sekä naiset että miehet pitivät miesten tapaa toimia opettajana useimmiten suurpiirteisenä ja joustavana. Miehet osaavat ottaa työn naisia kevyemmin. Naisia miesten tyyli jopa ärsytti, sillä heidän mukaansa miesopettajat eivät paneudu työhönsä, vaan harrastukset ovat miehille tärkeämpiä kuin opetuksen suunnittelutyö. Vastaavasti miehet myönsivät naisopettajien tekemän työnsä yleensä miehiä tunnollisemmin. Miesopettajia ärsytti naisten tapa korostaa omaa aktiivisuuttaan, tunnollisuuttaan ja kasvatustietoisuuttaan. Meriläisen (1999, 173–174) tutkimuksessa naisopettajien todettiin olevan vastakkaisista sukupuolista merkittävästi kehittyneempiä kaikilla henkilökohtaisen ulottuvuuden alueilla.

Kasvatuksellista eroavaisuudesta Räisäsen (1996, 69) tutkimuksessa nousi esiin naisopettajien tavoitteiden keskittyminen oppilaisiin ja heidän kokonaisvaltaiseen kehittämiseen. Miesopettajien kasvatustiinnostuneisuus sen sijaan oli joissain tapauksissa saattanut loppua täysin.

Härkönen (1996, 61–63) on koonnut kirjallisuudesta mies- ja naiskasvattajiin yleisesti liitettyjä ominaisuuksia. Nämä asiat sopivat hyvin myös edellä mainittuihin Räisäsen

(1996) käsityksiin sukupuolieroista. Härkönen (1996, 62) toteaa naisen olevan opettajana miestä emotionaalisempi ja hoivaavampi. Tämä tulee hänen mukaansa esille rakastavassa ja kasvattavassa tavassa toimia lasten kanssa. Miesten käyttäytyminen on päinvastoin aggressiivisempaa ja väkivaltaisempaa ja monissa tapauksissa hoivaava käyttäytyminen lasten parissa on ajateltu jopa rangaistavaksi. Naisten ajatellaan kuitenkin olevan miehiä heikompia. Tästä johtuen naisiin liitetäänkin usein kielteisiä adjektiiveja: herkkäuskoinen, epäjohdonmukainen, tehoton, ailahteleva ja pikkutarkka. Miesten puolestaan sanotaan olevan yhteisöllisyydessään ja ihmissuhteissaan naisia heikompia. Miehen stereotypioihin liitetään kuitenkin esim. seuraavia adjektiiveja: looginen, älykäs, tehokas, itsevarma, kunnianhimoinen ja vahvaluontoinen.

Kaikesta huolimatta miesten määrä jo hakeutumisessa luokanopettajan koulutukseen on romahtanut. Ammatin arvostus ja sitä myötä palkkaus ovat ajaneet luokanopettajamiehet muiden alojen palvelukseen. Luokanopettajilla riittää kysyntää aikuiskoulutuksen, yritysmaailman, taiteen ja viihteen osa-alueilla (Kari, Rähä & Varis 1997, 65). Näiden ammattiryhmien hyveisiin kuuluvat esim. vuorovaikutustaidot ja organisointi, eli samoja asioita, mitä luokanopettajan työssä vaaditaan.

Vaikka tietyt stereotypiat ovatkin hyvin vahvasti juurtuneet ihmisten ajatuksiin, niin tasa-arvoiseen ihmiskäsitykseen perustuvassa kasvatuksessa pyritään välttämään sukupuolten vastakkainasettelua ylläpitävää stereotyyppistä ajattelua. Jokainen luokanopettaja sukupuoleen katsomatta on oma yksilönsä toimiessaan työssään.

Opettajien työpaikkoja ovat koulut, jotka poikkeavat toisistaan huomattavasti: Ne ovat erikokoisia, osa sijaitsee kaupungeissa, toiset taas syrjäisemmillä seuduilla. Useimmiten pieni koulu sijaitsee maaseudulla tai haja-asutusalueella, mutta myös kaupungeissa ja taajamissa on pieniä kouluja. Vastaavasti suuria kouluja löytyy myös maaseudulta. (Viertola 1998, 70). Opettajan työtä tarkasteltaessa onkin syytä huomioida se, minkälaisessa työympäristössä hän toimii. Ison ja pienen koulun eroista puhuttaessa on kuitenkin muistettava, että opetus ei poikkea tavoitteiltaan ja oppisisällöiltään toisistaan. Tavoitteet ja oppisisällöt ovat valtakunnallisesti yhtenevät.

Kyläkoulun opettajan sanotaan toimivan koulussaan pedagogisena innovaattorina. Tällä tarkoitetaan kokonaisvaltaista oppilaan kasvattamista, mutta samalla opettaja vaalii ja varjelee koulun ihmissuhteita ja on vastuussa lukuisista koulun juoksevista asioista. Vaikka monilla pienillä kouluilla käytössä oleva yhdysluokkaopetus onkin haasteellista, niin toisaalta se antaa mahdollisuuden toimia ja työskennellä eri-ikäisten lasten parissa. Yhteiset projektit ja suunnitelmat voidaan toteuttaa oppilaiden tason ja iän mukaan. Koulun oppilaiden ja henkilökunnan lisäksi opettajan läheisiin ihmissuhteisiin työssä kuuluu oppilaiden vanhemmat, isovanhemmat ja kyläläiset. (Nykänen & Väkeväinen 1998, 55–56.)

Kyläkoulussa opettajan työyhteisöön kuuluvat paitsi toiset opettajat myös koulun koko henkilökunta. Keittäjä ja talonmies ovat aikuisina koulullaan tärkeitä kasvattajia ja samalla luokanopettajan korvaamattomia työkavereita. Pienen koulun opettajan tuleekin muokata työtään vuorovaikutteisesti yhteistyössä useiden eri tahojen kanssa. (Nykänen & Väkeväinen 1998, 56.)

Luokanopettaja viihtyy työssään kyläkoululla varsinkin silloin, kun hänellä itsellään on henkilökohtaisia yhteyksiä alueeseen. Hänet otetaan mukaan kylän toimintaan ja näin hän kuuluu tähän “suureen perheeseen”. Usein kyläkoulun opettajilla onkin vaikeuksia irtautua kyläyhteisöstä ja kylästä. Jos opettaja ei asu lähellä kouluaan, hänellä ei välttämättä riitä aikaa ja energiaa kylän kehittämiseen, mitä häneltä jossain määrin odotetaan. Myös varsinaisen opetustyön ulkopuolelta tulevat mahdolliset säästö- ja lakkautuspaineet ahdistavat sekä opettajia että oppilaita. Monet pienet koulut joutuvat vuosittain taistelemaan olemassaolostaan, kun kunnissa pohditaan kohteita säästötoimille. Lakkautusuhanalaisen koulun opettajan on vaikea suunnitella mitään kokonaisvaltaisempaa, pidemmälle tulevaisuuteen ulottuvaa kehitysprojektia. (Forsythe 1984, 209–224; Nykänen & Väkeväinen 1998, 59). Meriläisen tutkimuksen mukaan (1999, 181) maaseutukoulujen opettajat eivät pitäneetkään itseään ammatillisesti yhtä arvostettuina kuin kaupunki- tai kirkonkylän koulujen opettajat.

Ison koulun työyhteisö on kokonaisuudessaan suuri organisaatio, johon voidaan sijoittaa nykyisen koulumaailman moninaiset tarpeet. Opettajat ovat sidottuja yhteisiin käytäntöihin ja koko koulun toimintatapoihin. Vaikka pienemmällä koululla ajatellaan opettajalla olevan mahdollisuus toimia vapaammin kuin isolla koululla, niin kuitenkin iso koulu tarjoaa opettajalle myös mahdollisuuden käyttää enemmän omia taitojaan yksittäisten oppiaineiden kohdalla, koska yleisesti resurssit ovat paremmat ja uudemmat. (Reijula 1999, 63–89.)

Luokanopettajat eroavat toisistaan myös luokka-asteita vertailtaessa. Suurimmat ja näkyvimmit erot ovat 1.-2. ja 5.-6. luokkien opettajien toimintatavoissa ja asenteissa. Alkuluokkien opettajilla on korkea ammatillinen arvostus ja he toteuttavat myös eniten reflektiivistä opetustyyliä. 3.-6. luokkien opettajien ammatillinen arvostus on sen sijaan usein heikompaa. (Meriläinen 1999, 181.) Tulos viittaa myös sukupuolten välisiin eroihin, sillä 1.-4. luokkien opettajista naisten osuus oli Meriläisen (1999, 181) tutkimuksessa huomattavan iso (84 %), kun taas valtaosa miehistä oli sijoittunut luokille 5.-6. Tuloksen perusteella 1.-2. luokkien opettajat ovat muita aktiivisempia työnsä kehittämisessä. Tulee kuitenkin muistaa, että oppilaan iällä ja kehitysvaiheella on vaikutusta opettajan työhön ja opetuksen suunnitteluun.

2.4 Sijaisuuksista virkaan - luokanopettajan ammatillinen kehittyminen

Opettajan ammatillisen kehittymisen tavoite on monessa tapauksessa professionalismi. Tällä tarkoitetaan yleisesti ammattikunnan pyrkimyksiä kontrolloida ja vahvistaa työtä koskevia valtuuksia ja ammattikunnan statusta. Professionaalisella ammatinharjoittajalla katsotaan olevan riittävästi tietoa varsinaisten työtehtävien hoidon lisäksi myös niiden suunnitteluun ja organisoimiseen. (Meriläinen 1999, 26.) Profession määrittelyssä pidetään keskeisenä alaan liittyvää tietoa ja tietämystä. Opiskelijoille, joilla ei vielä ole työkokemusta, asiantuntijuus merkitsee perustietojen hallitsemista syvällisesti ja monitasoisesti. (Eteläpelto 1997, 88.) Opiskelijan siirtyessä työelämään vaatimukset häntä kohtaan lisääntyvät. Opettajaeksperttiyden määrittely ja tutkiminen on

ongelmallista. Opettajan työssä asiantuntijuus voi ilmetä monella tavalla: esim. oppiainesisältöjen hallitsemisena tai oppilaiden onnistuneina oppimistuloksina. Myös eksperttiyden ja ”kokeneisuuden” välinen suhde on ongelmallinen. Kaiken todennäköisyyden mukaan ne ovat yhteydessä toisiinsa, mutta ”kokeneisuus” ei välttämättä saa aikaan eksperttiä. (Meriläinen 1999, 26; Borko & Putnam 1996, 682–683)

Niikon (1995, 75) mukaan opettajan ammatillinen professio täydentyy opettajan omien havaintojen avulla. Arvot, asenteet, tiedot, stereotypiat ja uskomukset muodostuvat kokemusten ja niiden tulkitsemisen kautta opettajan toimiessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Kertyneisiin havaintoihin vaikuttavat yksilölle tärkeiden ihmisten arvioinnit toiminnastaan ja käyttäytymisestään. Tämän mukaan pedagoginen keskustelu teorian ja havaintojen yhteensovittamisen vaikeudesta tulisi suunnata yhä enemmän teoreettisen tiedon ja omien havaintojen väliseksi tarkasteluksi.

Uskomukset luovat perustan opettajan erilaisissa tilanteissa tekemille päätöksille ja arvioinnille sekä sitä seuraavalle toiminnalle (Tidwell & Heston 1998, 45). Uskomuksiin on tutkimuskirjallisuudessa viitattu esim. käsitteellä luulo, käsitys ja mielipide. Ne ovat osa opettajien todellisuuskäsitystä ja ne liittyvät heidän tapoihin toimia tietyllä tavalla arkitilanteissa. Uskomukset on syytä erottaa käsityksistä ja tieteellisestä tiedosta, vaikka nämä käsitteet liittyvätkin yhteen. Niihin liittyy arvoja ja ne koostuvat käsityksistä, jotka tiedetään kiistanalaisiksi. (Väisänen & Silkelä 2000, 28–30.)

Luokanopettajan profession kehittymistä voidaan seurata ammatin eri vaiheita tarkastellen. Opiskelijat kehittävät tietoisesti käsityksiään opettamisesta, oppilaista ja itsestään koulutuksen aikana ohjaavien opettajien avulla. Kehittyminen jatkuu kuitenkin koulutuksen jälkeenkin. Sijaisena ja määrä-aikaisena toimivat opettajat rakentavat kuvaa opettajuudestaan yhtä lailla kuin ne opettajat, jotka ovat olleet töissä jo kymmeniä vuosia. Toivottavaa Väisänen ja Silkelän (2000, 25) mukaan onkin se, että opettaja työtilanteestaan riippumatta tiedostaa itse oman kehittymisensä. Seuraavaksi

kuvaammekin muutamia ominaisia piirteitä luokanopettajan profession eri kehitysvaiheista

Borko (1996, 682–683) on esittänyt viisiportaisen mallin, jossa opettajan ammatillinen kehittyminen kulkee noviisista eksperttiyteen. Ensimmäisessä noviisi-vaiheessa opettajalle on tyypillistä rationaalinen ja suhteellisen joustamaton opetustyyli. Noviisit pyrkivät noudattamaan mahdollisimman pitkälle niitä ohjeita ja sääntöjä, joita he ovat koulutuksen aikana oppineet. (Westerman 1991, 296–297; Meriläinen 1999, 213–214.) Toisessa vaiheessa kehittyneen aloittelijan strateginen tietämys alkaa kehittyä. Toimintaohjeita ei noudateta mekaanisesti, vaan tilanteiden erityispiirteet pystytään paremmin ottamaan huomioon. Kolmannen vaiheen osaavat suorittajat kokevat vastuuta siitä, mitä opetuksessa tapahtuu. He toteuttavat suunnitelmiaan ja tarttuvat vain niihin opetustilanteen seikkoihin, jotka heistä tuntuvat tärkeiltä. Neljännen ja viidennen vaiheiden opettajia kutsutaan taitaviksi suorittajiksi tai eksperteiksi. Taitaville suorittajille on tyypillistä pystyä tarkempiin ennusteisiin kuin edeltävien tasojen opettajat. Ekspertit näyttävät tietävän mitä pitää tehdä pystymättä välttämättä kuvailemaan ulkopuoliselle toimintansa perusteita tai ajattelunsa kulkua. Ekspertit toimivat yleensä tuloksellisesti ja jos tilanne ei ole ongelmallinen, ekspertin ajattelu etenee ”kuin siivillä” intuition varassa. (Ropo 1991, 154–156.) Borkon noviisi-ekspertti-luokitus on osoittautunut yleisesti toimivaksi. Tosin yksittäisten opettajien sijoittaminen eri tasoille on vaikeaa, koska niillä ei ole selkeitä kriteereitä. Lisäksi Karila ja Repo (1997, 151) kritisoivat sitä, että opettajan ammatillista kehittymistä ei välttämättä voida kuvata tällaisella jatkumolla. Tähän on osasyynä opettajien erilaiset lähtökohdat kuten aikaisemmat opinnot ja työkokemus ennen opettajankoulutusta, koulun koko ja asenteet työtä kohtaan. Tutkimuksessamme sijoitamme tutkittavat opettajat toisen ja kolmannen vaiheen opettajiin vastausten sekä työkokemuksen perusteella. Aineistosta nousi lisäksi muutamia vastauksia, jotka viittasivat täysin noviisiopettajan ajatteluun ja toisena ääripäänä tunnistimme myös eksperttiopettajan piirteitä.

Samantapaisen kehitysmallin on esittänyt myös Leithwood (1992, 86–103). Teorian mukaan opettajan alkutaival on taistelua ”hengissä pysymiseksi”. Tälle on tyypillistä se, että opettaja käyttää oppimiaan opetusmalleja, joiden kokee toimivan työssään hyvin. Kokemuksen karttuessa seuraavat perustaitojen pätevän käyttämisen ja opetusmallien joustavan käyttämisen vaihe. Näissä kehitysvaiheissa opettaja pystyy valitsemaan tarkoituksenmukaisen opetusmetodin, samalla myös arviointitavat suhteutuvat yhä enemmän opetustavoitteisiin.

Niemi (1995, 19–23) on esittänyt mallin ammatillisen pätevyyden kehittymisestä ja sen muutoksista suhteessa työvuosiin. Niemen mukaan kolme ensimmäistä työvuotta ovat taistelua hengissä säilymiseksi ja oman opettajuuden löytämiseksi. Usein työelämään siirtyminen on jonkinlainen todellisuushokki. Ensimmäiset työvuodet tulevat eteen usein samaan aikaan kuin monet itsenäisen aikuiselämän alkuvaiheen kysymykset. Kolmen ensimmäisen työvuoden jälkeen seuraa ns. vakiintumisvaihe, jolloin tapahtuu lopullinen sitoutuminen ammattialaan. Tässä vaiheessa opettaja katsoo oppineensa ammattinsa. Tilaa jää myös muille elämän aloille, kuten perheelle ja harrastuksille. (Leino & Leino 1997, 108–109.)

Räisäsen (1996, 31) mukaan opettajalle on ammatillisen kehittymisen kannalta olennaista kiinnostus tarvitsemiaan tietoja ja taitoja kohtaan sekä opettajan oman itsetuntemuksen kehittäminen. Nämä ovat väistämättä sellaisia seikkoja, jotka saavutetaan vasta useamman työvuoden ja siitä saadun kokemuksen kautta. Tutkimukset, jotka tarkastelevat ammatillista kehitystä työssä, lähtevätkin siitä oletuksesta, että työkokemus lisää ammatillisen kehityksen astetta. Mitä paremmin opettaja oppii ymmärtämään itseään, oman elämänsä ongelmia ja voimavaroja, sitä paremmin hän ymmärtää myös oppilaitaan ja muita ihmisiä.

3 OPETTAJAN TYÖN KEHITTYMINEN

Moderni tarkoittaa ajanjaksoa, jolloin yhteiskunta nykyaikaistui tuntemamme kaltaiseksi (noin 1900–1980 luku) Modernissa suomalaisessa yhteiskunnassa valtiolla oli keskeinen asema yhteiskunnallisen toiminnan toteutuksessa ja valvonnassa. (Saukkonen 2003, 59; Rinne ja Salmi 2000, 50–57.)

Yksi modernin valtion näkyvimmistä muodoista on järjestelmällinen massakoulutus. Tehdasmaisesti koulut ovat tuottaneet liukuhihnalta ”valmiita” kansalaisia sopeutumaan yhteiskunnan järjestykseen ja ammattiin koulutettuja työntekijöitä tuotantolaitosten palvelukseen. (Sahlberg 1998, 46.) Modernille ajalle on Sahlbergin (1998, 40) mukaan kolme tunnusomaista piirrettä: Systeemin suljetulle luonteelle on tyypillistä prosessin tarkka kontrollointi, muuttujien minimoiminen, ennakkoon määritellyt alkuehdot sekä suuri ennustettavuus. Koulumaailmassa tämä näkyy esim. opettajan tavassa suunnitella opetustaan. Hän opettaa oppilaitaan tavoitteenaan oppilaiden selviytyminen kokeesta halutulla hyväksytyllä tavalla.

Toisena tunnusomaisena piirteenä on systeemin yksinkertaisuus. Suurien ajattelijoiden kuten Platonin ja Newtonin mukaan käsitys luonnon ja universumin yksinkertaisuudesta perustuu siihen, että ilmiöitä kuvaavat lait on muotoiltu yksinkertaisten ja lineaaristen matemaattisten mallien avulla. (Sahlberg 1998, 42.) Behavioristinen mallioppiminen perustuu tähän malliin. Opettajan esimerkin johdolla oppilaiden tulee ymmärtää ja oppia opetettu asia. Mallin mukaan oppiminen tapahtuu jokaisen kohdalla, ilman väliin tulevia häiriötekijöitä.

Kolmas piirre Sahlbergin (1998, 44–45) mukaan on kumuloituva muutos. Tämä tarkoittaa esim. koulun kehittämistä pienenevien resurssien maailmassa. Vähemmällä on saatava aikaiseksi entistä parempaa. Tämä merkitsee erityisen huomion kiinnittämistä siihen, mitä tehdään ja miten tehdään. Taloudellisen kasvukauden aikana panos-tuotos-

ajattelu on käymässä tarpeettomaksi, sillä panosten määrä pienenee. On pyrittävä luomaan uusia ratkaisuja siitä pääomasta, mitä kouluilla on nyt käytettävissä

Opettajan työn vaatimukset ja opettajaan kohdistuneet odotukset ovat modernilla ajanjaksolla muuttuneet. Menneisyyden tunteminen on hyödyllistä, koska nykyiset toimintamallit rakennetaan menneisyyden pohjalle. (Kyöstiö 1982, 31.) Kähkönen (1979, 123–124) on mukailnut saksalaista Gaebea (1971) esitellessään opettajan roolin kehittymistä Suomessa:

3.1 Cygnaeuksesta 1960-luvulle

Ensimmäisessä vaiheessa, joka kesti Suomessa Cygnaeuksen ajoista aina 1960-luvulle saakka, opettajan rooli oli kansansivistäjä ja kansankasvattaja. Opettajan persoonallisuuden sivistäminen oli opettajankoulutuksen keskeinen tehtävä. Opettaja oli ympäristöönsä oppineempaa kulttuurin keskipiste, kansanopettajan sanan laajassa mielessä. Tältä ajalta juontaa myös “kansankynttilä” nimitys erilaisten aatteellisten, taloudellisten, henkisten ja hengellisten rientojen virittäjänä ja johtajana. Opetustyön lisäksi opettajat pitivät usein erilaisia harrastuspiirejä, kerhoja ja harrastivat muuta sivistystoimintaa. Tällaiseen laaja-alaiseen suuntautumiseen on osaltaan johtanut kutsumus-ajatus. Kutsumus-käsitteeseen voi sisältyä erilaisia painotuksia. Lutherille kutsumus oli uskonnollinen käsitys, mutta toisaalta se voidaan kokea hyvin arkisesti mieltymyksenä työhön, vastuuntuntona ja uskollisuutena. (Nurmi 1979, 47; Kähkönen 1979, 123.)

Kansansivistäjään ja kansankasvattajaan kohdistui persoonallisia odotuksia. Haavion (1969, 116–117) mukaan opettajan persoonallisuudessa ja professionaalissa tuli yhtyä kaksi asiaa: Ensimmäisenä tiedollinen oppiaineiden hallinta sekä kyky esittää se asiallisesti jäsennehtynä erottaen pääasiat sivuseikoista. Toisena oppilaan tuntemus ja kyky esittää opetusaineen siten, että oppilas sisäisillä voimillaan voi omaksua sen, sekä myös taito tarpeen tullen puuttua lapsen kehityksen ohjaamiseen. Ensimmäistä näistä

voidaan kutsua opettajan opetukselliseksi, jälkimmäistä taas kasvatukselliseksi asennoitumiseksi.

Opettajat tunsivat onnistuvansa työssään opettajakeskeisellä toiminnalla. Opettajakeskeisyys ilmeni kahdella tavalla: opettaja oli paitsi yksinvaltiainen, myös henkinen johtaja, joka perusti toimintansa ja valta-asemansa yleensä ulkonaisiin seikkoihin ja hänen persoonallisuutensa sisäisiin ominaisuuksiin. Näitä ulkonaisia seikkoja ovat esimerkiksi hänen virka-asemansa, hänen aikuisuutensa verrattuna oppilaisiin, laajempi tietomääränsä ja hänen suurempi ruumiillinen ja sielullinen voimansa. Nämä luovat opettajan auktoriteettiaseman. Oppilaan ajateltiin olevan luonnostaan haluton pyrkimään tietoon ja siveellisyyteen, joten opettaminen oli raskasta työtä ja tämä tuotti opettajalle usein epäonnistumisen tunteita työssään. Näin ollen tiukka ja lujakätinen opetusote oli perusteltu. Henkisenä johtajana opettaja toimi hänen persoonallisten ominaisuuksiensa perusteella. Opettajalla oli voimakas kutsumustietoisuus ja hän tunsikin olevansa suurten arvojen palveluksessa. Hän julisti arvojaan ja johti oppilaitaan niiden mukaisesti, ollen itse samalla niiden arvojen ilmentymä. Tämä oli erityisesti niiden kasvatusliikkeiden ihanneopettajamalli, joita suuri elämäntutkimuksellinen aate kannatti, oli se sitten uskonnollisella, valtiollisella tai yhteiskunnallisella alalla. (Haavio 1969, 116–117.)

Yleinen ilmapiiri Suomessa 1900-luvun alussa ei ollut suotuisa koulun vapaamielisille aatteille. Koulun sisäisen työn kehittämistä vaikeuttivat toinen toistaan seuranneet kriisikaudet. Sortokaudet ja maailmansodat hidastivat edelleen koulun kehittämistoimintaa ja edellä mainittu opettajakeskeisyys lisääntyi peruskouluissa. (Viljanen 1992, 106–107.)

3.2 1960-luku

Merkittävimpiä asioita 1960-luvulla olivat kasvatustieteen uudet virtaukset ja opettajan tietoinen ammatillinen kehittyminen. Fullan (1991, 5-6) nimesikin ajanjakson uudistusten levittämisen ja vastaanottamisen aikakaudeksi. Ajan henkeen kuului usko kansallisten innovaatioiden leviämiseen ja uusien ideoiden kokeilemiseen myös opetustyössä.

Päivänsalon (1971, 267–268) mukaan kasvatustieteen alalla tapahtui empiirisen kasvatustieteen läpimurto. Sille ei ollut ominaista niinkään normatiivinen kysymyksenasettelu, vaan yhteiskuntatieteiden myötä tullut moniarvoisuuden korostus painotti kasvatuspäämäärien ja tavoitteiden erilaisuutta. Tästä seurasi, että opettajien lisäksi myös vanhemmat tulivat säikäytetyiksi kasvattamaan. Opettajan ammattimiehen rooliin katsottiin kuuluvan entistä laajempi psykologinen ja kasvatustieteellinen tutkimus. Suomessa yleistyi käsitys opettajasta, joka identifioi, erittelee ja ratkaisee ongelmia. Opettajan rooli ei ollut enää rangaistuksia jakava koulumestari tai tunnoton läksyautomaatti, vaan oppilaan opastaja ja ystävä. Kouluihin tuli muita henkilöryhmiä kuten psykologeja, kuraattoreja, opinto-ohjaajia, jotka koulutoimiston virkamiesten ohella rajoittivat opettajien vastuualuetta. (Hämäläinen 1980, 60; Kähkönen 1979, 124.)

Kähkösen (1979, 125) mukaan toisessa vaiheessa käsitys kutsumusopettajan työstä menetti merkitystään. Tähän vaikutti osaltaan voimistunut taloudellinen ajattelu ja tehostunut opettajien ammattijärjestötoiminta. Kyöstiön tutkimuksessa (1968, 167–175) opettajan ammattiroolin katsottiin ulottuvan monille eri toiminta-aloille. Laaja-alaisuus aiheutui lähinnä sosiaalisista tavoista, asenteista ja taidoista, joiden katsottiin kuuluvan opettajan työhön enemmän kuin muihin ammatteihin. Tutkimuksessaan Kyöstiö selvitti opettajien, johtokunnan jäsenten ja opettajiksi opiskelevien käsityksiä opettajan ammattiroolista. Koska oppiaines, miljöö ja tavoitteet muuttuivat ajan mukana, ammatillisissa perusrooleissa täytyi myös tapahtua muutoksia. Tutkimusaineisto koostui eri ikäkausista edustavista henkilöistä. Heidän edustamissaan roolijärjestelmissä oli huomattavasti yhdenmukaisuutta, tosin opettajiksi opiskelevien mielipiteet olivat eniten

muista poikkeavia. Tämä osoittanee sen, että opettajiin kohdistuvat odotukset eivät olleet kovin herkästi muutettavissa, vaikkakin tulevalla opettajasukupolvella näytti jo olevan uudistushalukkuutta.

3.3 1970–1980 -luku

Kolmannelle vaiheelle oli tunnusomaista opettajan rooli demokraattisen yhteiskunnan pedagogina. Tässä vaiheessa, joka alkoi 1970-luvulla, korostui opettajan halu suuntautua yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen (Kähkönen 1979, 126). Tämä tarkoitti sitä, että opettajat ja luokkahuone tuli saattaa osaksi sitä prosessia, joka muuttaisi yhteiskuntaa. Koulun kasvatusilmasto ja -käytäntö riippuivat yhteiskunnan arvoilmastosta. Toisaalta vaikutus oli myös päinvastainen: koulukasvatus vaikutti yhteiskunnan arvoilmaston piirteisiin. Jos oppilaskeskeinen opetus asetettaisiin Suomen koululaitoksen yleiseksi tavoitteeksi, olisi odotettavissa, että aikaa myöten yhteiskunnan arvoilmasto muuttuisi aiempaa demokraattisempaan suuntaan. (Viljanen 1992, 107.)

Kolmanteen vaiheeseen siirtymiseen vaikutti olennaisesti se, että Kähkösen (1979, 125) mukaan 1960-luvulla vallalla ollut ajatus opettajasta specialisoituneena ammattimiehenä ei voinut pysyä kauan pinnalla, koska koulu oli yhteiskunnan kiinteä osa. Uudistusten toteuttamisen kausi kuvastaa sitä, että innovatiivinen ajattelu ei voinut toteutua samankaltaisena kuin edellisenä vuosikymmenenä. 1960-luvun lopulla voimistuneet yhteiskuntakorostuneisuus ja demokratia syrjäyttivät keksivän ja ideoivan opettajan mallin. Kasvatuksen päämääränä oli demokratia, demokraattisen opettajan johdolla. (Fullan 1991, 6.) Koskenniemen ja Hälisen (1970, 94–96) mukaan demokraattista opettajaa voidaan kutsua myös nimellä integratiivinen opettaja. Opettaja oli lähellä oppilaitaan. Tapahtunutta muutosta kuvasi ulkoisesti se, että korkea katederi väistyi oppilaspöytien tasolla olevan opettajanpöydän tieltä. Sisäinen muutos oli kuitenkin tärkeämpi: Opettajan suhde oppilaisiin oli välitön ja inhimillinen. Oppilaat saattoivat ujostelematta kääntyä opettajansa puoleen myös henkilökohtaisia ongelmia koskevissa asioissa. Tämä muutos ei kuitenkaan vähentänyt opettajan vastuuta kasvattajana, ei liioin

hänen tehtäviään opintojen ohjaajana. Koskenniemi ja Hälinen (1970, 94–96) kuvaavat värikkäästi opettajan muuttunutta asemaa oppilaiden keskuudessa. Opettaja joutui alati ”paljastamaan” itsensä oppilaille. Hän ei voinut enää arvovallallaan naamioida puutteellista itsehillintää ja epäjohtonmukaisuutta, asiavirheitä ja puolueellisuutta. Toisaalta rakkaudellisuus ja ohjauksen levollinen lujuus pääsivät paremmin oikeuksiinsa, kun niiden tukena olivat opettajan ja oppilaiden väliset luottamukselliset suhteet. Täytyy kuitenkin muistaa, että edelleen oli myös autoritaarisia opettajia, jotka korostivat määräämisvaltaansa ja huolehtivat kaikesta pikkuseikkoja myöten. Demokraattiset opettajat puolestaan pyrkivät ottamaan joustavasti huomioon oppilaittensa toivomukset; he kohtelivat näitä enemmän nuorina työtovereina kuin alaisina. Opettajien enemmistö tietysti sijoittui näiden ääritapausten välille.

Tälle aikakaudelle oli ominaista se, että muutokset pantiin täytäntöön tyypillisesti lainsäädännön voimin ja myös odotetut tulokset säädettiin laeilla. Näin ollen paikallisella tasolla näkyvimpiä muutoksia olivat päätöksenteon lisääntyminen, koulun kehittäminen ja koulun johtamisen korostaminen. (Sahlberg 1998, 77–81.) Opettajat pääsivät arvioimaan tehtyjä uudistuksia ja saivat itse osallistua opetussuunniteluun. Koska suunnittelu toteutettiin aikaisemmin liikaakin hallinnollisen organisaation varassa, alettiin myös sosiaalisille yhteisöille antaa enemmän vastuuta ja käytännön merkitystä. Opettajienkin asennoituminen alkoi muuttua passiivisesta vastaanottajasta aktiiviseksi ohjeiden tulkitsijaksi. Kokemukset vahvistivat kuitenkin, että todellinen muutos opetuksessa tapahtuisi, kun opettajat itse aktivoituisivat ja muuttaisivat toimintaansa. Hallinnolliset ohjeet olivat tähän muutokseen liian heikko kannustin. Opettajien työolosuhteiden parantaminen, kuten palkkauksen lisäys, olisi ollut jo hieman parempi motiivi uudistuksille. Parasta olisi kuitenkin ollut saada opettajat yhteistyöhön suunnittelemaan työtään. Esteenä tälle oli kuitenkin ajan ja resurssien vähyys. (Malinen 1986, 36.)

3.4 Postmodernin yhteiskunnan opettaja

Muutosta ja siirtymistä yhteiskunnan uuteen tilanteeseen vuosituhannen vaihteessa on kutsuttu monilla eri nimillä. Teoreettisista painotuksista riippuen usein käytettyjä ovat olleet postmoderni, jälkimoderni, kypsä moderni ja myöhäismoderni. (Saukkonen 2003, 59.)

Tutkimukseemme valitsimme käytettäväksi tästä vuosituhannesta nimitystä postmodernismi. Sillä tarkoitetaan elämänmuotoa, jolle on tyypillistä yhteisten normien puuttuminen ja yksilön korostaminen. Yksilön omien arvopohdintojen ja moraalisten valintojen merkitys korostuu. (Törmä 1997, 212.) Nämä seikat vaikuttavat väistämättä myös opettajan työhön. Kun toimintaa eivät säätele selkeät ja pysyvät arvot ja normit, yksilö on ainakin jossain määrin vapaa jäsentämään ja toteuttamaan omia päämääriään. Kasvatukseen sisältyykin yksilön vapauden ja vastuun välinen jännite. (Törmä 1997, 212.) Mikäli oppimisen ajatellaan olevan oppilaan omaa aktiivista toimintaa, on myös käsityksiä opettamisesta arvioitava uudelleen. Ensinnäkin opettajan suoraan vaikuttamiseen käyttämä opetusaika on pois oppilaiden itsenäisestä työstä ja keskinäisestä keskustelusta, vuorovaikutuksesta, jotka muodostavat oppimisen konstruktivisen pohjan. Toiseksi opettamiskäsityksiä olisi muutettava niin, että opettajan rooli olisi oppimisympäristön sekä oppimisen edellytysten suunnittelijana ja luoja. (Sahlberg 1998, 63.) Saukkonen (2003, 106) näkee lisääntyvän vuorovaikutteisuuden mahdollisuutena edistää koulussa lasten sosiaalistumista yhteisön jäseniksi ja samalla kasvaa aikuiseksi. Traditionaalisen tiedon merkitys murenee ja tieto ei enää välity sukupolvelta toiselle, vaan ihmiset joutuvat itse valitsemaan sen miten olla ja toimia. (Saukkonen 2003, 60.) Yksilön vastuu kasvaa.

Siirtyminen modernista ajasta postmoderniin tuo mukanaan muutamia ongelmia ratkaistaviksi kouluihin. Saukkosen (2003, 65–66) sanoin koulun pedagoginen historia rakentuu modernin ajan perustuksille, jolloin nykydidaktiikan ja oppimisen psykologian menettelytavat ovat vaikeasti istutettavissa koulun arkeen. Koulujen toiminta on rakennettu suuria massoja varten. Yksilöllinen tila, sekä oppilaille että opettajille, on

ollut perinteisesti kapea. Postmodernin ajan myötä koulun arkeen pitäisi kuitenkin luoda aiempaa vapaampi yksilöllisen kasvatuksen ja opetuksen ilmapiiri. Muuten koulussa yksilöllisyyden ja joukkomaisuuden välille kehittyi jännite, koska siellä elivät rinnan sekä modernit että postmodernit käytännöt.

Postmodernisuus on aiheuttanut myös pelkoja ja vastustusta niiltä tahoilta, jotka pitävät kiinni tutuista ja turvallisista modernin rakenteista, oletuksista ja menetelmistä. Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä modernin ja postmodernin välinen jännite näkyy esim. päätöksenteon hajauttamisen ja keskittämisen suhteessa. Koulut saavat aiempaa enemmän suunnitella omaa opetussuunnitelmaansa. Joissain piireissä tämän vapauden on ajan kuluessa arveltu johtavan ongelmiin, koska ylimääräisestä työstä opettajat eivät saa korvausta. Motivaatiota ylimääräiseen suunnittelutyöhön ei näin ollen välttämättä löydy.

Euroopan yhdentymisestä ja kansainvälisyyden lisääntymisestä huolimatta nykypäivän Euroopassa ei ole yhtenäistä koulutuksen säätelemisen perinnettä. Koulutuskysymykset on ratkaistu ja ratkaistaan edelleen kansallisesti. Suomalaisen peruskoulun opettajien tavoitteet peruskoululain mukaan ovat pyrkimys kasvattaa oppilas tasapainoiseksi, vastuuntuntoiseksi, itsenäiseksi, luovaksi, yhteistyökykyiseksi ja rauhantahtoiseksi yhteiskunnan jäseneksi. Lisäksi opetuksen tulee antaa oppilaalle persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen, yhteiskunnan ja työelämän, ammatinvalinnan ja jatko-opintojen kannalta tarpeellisia valmiuksia. Kasvatustehtäväänsä koulu pyrkii toteuttamaan yhdessä oppilaiden vanhempien kanssa (Kääriäinen 1990, 20–22.) Fullanin (1991, 7-8) nimeämä järjestelmällisen muutoksen kausi 1990-luvulla tarkoittaa sitä, että opetusta ei pyritä parantamaan massiivisten yksittäisten uudistusten avulla. Muutosta tavoitellaan monen yksittäisen osa-alueen samanaikaisella, toisiinsa sidotulla kehittämisellä. Tätä voidaan lyhyesti kutsua kokonaisvaltaiseksi opetuksen kehittämiseksi (Sahlberg 1998, 78).

Nykypäivän koulu on enää vain yksi oppijan tietämystä lisäävistä ja muovaavista oppimisympäristöistä. Tämä vaikuttaa myös opettajan ja oppilaan väliseen

vuorovaikutukseen. Koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt ovat koko ajan tulossa oppijan kannalta entistä tärkeämmiksi informaatiolähteiksi syrjäyttäen samalla perinteistä luokkahuoneopetusta. Näitä ovat esimerkiksi nopea tiedonsiirtotekniikka ja uudistuva teknologia. Koska koulutusjärjestelmän toiminnan tulee tukea tavoitteellista opiskelua, opettajan asiantuntemusta tarvitaan entistä enemmän oppijan apuna ristiriitoja ja epäluotettavuuksia täynnä olevan informaatiovirran jäsennyksessä. Opettajat voivat vastata haasteeseen itseohjautuvan työskentelyn lisäksi myös verkostoitumisen ja alan täydennyskoulutuksen avulla. (Piipari 1998, 56–59.)

Opetusministeriön koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 1999–2004 puhutaan laadukkaasta ja tasa-arvoisesta perusopetuksesta. Erityistä huomiota tulee sen mukaan kiinnittää vaikeuksissa oleviin oppilaisiin. Koulutuksen tavoitteeksi asetetaan sivistynyt ihminen. Sivistykselle on ominaista laaja-alaisuus, monipuolisuus ja kyky tarkastella asioita eri näkökulmista. Sivistyminen edellyttää monipuolista tietojenhankintaa ja niiden kriittistä arviointia. Keskeistä on ajattelun, älyn, sosiaalisten ja viestinnällisten taitojen sekä itseilmaisun kehittäminen. Sivistynyt ihminen kykenee rakentamaan yhteistyöhön, ottaa huomioon toimintansa seuraukset ja kantaa niistä vastuun. (Opetusministeriö 1999, 1-4; Syrjäläinen 2002, 64.)

4 TYÖTYTYTYVÄISYYS

Myönteiset työkokemukset liittyvät työtyytyväisyyteen, kielteiset kuuluvat työtytymättömyyteen. Henkilöt ovat tyytyväisiä valitsemaansa ammattiin, jos heillä on ammatin vaatimuksia vastaavia intressejä ja kykyjä. Työtyytyväisyys voidaankin määritellä yksinkertaisesti työn kokemisen indikaattorina (Räisänen 1996, 43).

Tutkimuksessamme käytämme rinnakkain käsitteitä työtyytyväisyys, työmotivaatio ja työssä viihtyminen. Nämä käsitteet korreloivat keskenään varsin voimakkaasti. Tosin työtyytyväisyys käsitetään kuitenkin enemmän emotionaalisena reaktiona työhön, kun taas työmotivaatio on rinnastettavissa lähinnä asenteeseen. Jos työtyytyväisyyteen katsotaan liittyvän pyrkimys vähentää työtytymättömyyttä tai lisätä työtyytyväisyyttä, on käsitteellisen eron tekeminen mahdotonta (Ruohotie 1977, 8). Useissa eri tutkimuksissa on määritelty näitä käsitteitä eri sanoin riippuen ajankohdasta, asiayhteydestä ja tutkimuksen kotimaasta.

Yksi työssä viihtymiseen vaikuttava tekijä on motivaatio toimia työssä. Vikainen (1974, 2-3) määrittelee motivaatiotekijät kolmeen luokkaan. Kiinnostuneisuusmotivaatio on ensisijaisesti itsensä toteuttamisnäkökannalle oikeutta tekevä motivaatiomuoto. Siinä on kysymys yksilöllisistä mieltymyksistä, halusta tietää, tutkia, "laajentaa" itseään. Kiinnostuneisuusmotivaatiota ei käytännössä aina voida erottaa arvomotivaatiosta, jossa on kysymys suuntautumisesta jonkin omaksutun arvon tai periaatteen mukaan. Joskus kyseessä voi olla ns. velvollisuudentunto tai tavoitteen tärkeäksi kokeminen. Kolmas motivaatiomuoto on sosiaaliseen palkitsemiseen ja rankaisemiseen sidottu motivaatio. Kyseessä on pitkälle hedonistinen näkemys, jossa on kysymys pyrkimyksestä välttää työelämässä epämiellyttäviä seurauksia ja saavuttaa miellyttäviä.

4.1 Työtyytyväisyysteorioita

Kun ihminen tahtoo ja tietää osaavansa, motivaatio on korkea ja voimia riittää erilaisiin tehtäviin. Kun työ taas tuntuu vastenmieliseltä eikä sitä halua tehdä, olokin on epämiellyttävä. Kun ihminen on koko ajan epävarma taidoistaan, motivaatio laskee alas, eikä aiottuun työhön heti ryhdy tai sitä siirtää tuonemmaksi. (Valpola 2002, 103).

Työtyytyväisyyttä tutkinut amerikkalainen Herzberg (Herzberg, Mausner & Snyderman 1959, 59-83) on päätenyt kaksifaktoriteoriaan. Tutkimuksissa esiin tulleita kahta faktoria Herzberg nimittää toimeentulofaktoriksi (hygiene factor) ja kannustefaktoriksi (motivation factor). Toimeentulofaktorin tekijät aiheuttavat useammin tyytymättömyyttä kuin työtyytyväisyyttä. Ne liittyvät ihmisen suhteeseen työympäristöön ja muihin ympäristötekijöihin. Koska nämä tekijät ovat useammin kielteisiä kuin myönteisiä, ovat toimeentulon etsijät useimmiten tyytymättömiä palkkaan, sosiaalisiin etuihin, työnjohtoon, status-tekijöihin ja työtovereihin. Toimeentulotekijät ovat Herzbergin mukaan pääasiallisesti unipolaarisia, eli joidenkin tekijöiden parantamisella esim. työtä rikastamalla voidaan vähentää tyytymättömyyttä, muttei lisätä työtyytyväisyyttä.

Kannustefaktoritekijät aiheuttavat useammin työtyytyväisyyttä kuin tyytymättömyyttä. Nämä tekijät liittyvät itse työhön ja työsuorituksesta saatavaan palkkioon sekä itsensä toteuttamisen tarpeeseen. Tärkeimmät kannustavat tekijät ovat työssä menestymisen tunne, hyvin suoritetusta työstä saatu tunnustus, vastuullinen työ ja sen tarjoamat mahdollisuudet saada virikkeitä ja kehittää itseään. Kannustetekijöihin puuttumalla voidaan lisätä työtyytyväisyyttä, mutta näiden tekijöiden puuttuminen ei aiheuta tyytymättömyyttä. Kannusteiden etsijät eivät välitä työssään toimeentulotekijöistä eivätkä uralla etenemisestä. Henkilöinä kannusteiden etsijät ovat useimmin tasapainoisia kutsumusopettajia, joihin ympäristön odotuksilla ei ole vaikutusta.

Myös rooli ja asema työyhteisössä vaikuttavat siihen, kumpaan ryhmään yksilö kuuluu. On myös mahdollista, että esim. kannusteiden puuttuminen voi siirtää kannusteiden etsijän motivaation toimeentulotekijöihin. (Ruohotie 1977, 28–30.)

Herzbergin tapa jakaa työtyytyväisyys ja työtyytymättömyys eri tekijöihin on saanut osakseen tukijoiden parissa kritiikkiä. Myersin (1968, 48–55) mielestä eri työympäristöissä työtyytyväisyys syntyy työstä itsestään tai työsaavutuksista, näin esim. tiedemiehillä. Työnjohtajilla itse työ ei edes ole työtyytyväisyyttä aiheuttava tekijä, vaan tärkeämpää on eteneminen uralla. Vroom (1967, 129) kritisoi Herzbergin tutkimuksen käyttämää suullista haastattelumenetelmää. Hänen mukaansa ihmisillä on taipumus korostaa hyvin menneitä asioita ja toisaalta vähätellä osuuttaan asioiden mennessä huonosti.

Maslowin (1987, 16–31) mukaan ihmisen toimintaa ohjaavat tarpeet. Ihmisen tarpeet muodostavat arvojärjestelmän eli tarvehierarkian. Tähän kuuluvat mm. fysiologiset tarpeet, turvallisuuteen liittyvät tarpeet, rakkauteen liittyvät tarpeet, arvostamiseen liittyvät tarpeet ja itsensä toteuttamiseen liittyvät tarpeet. Tarpeet ovat eriarvoisia toisiinsa nähden, joten siksi tarvesysteemissä tuleekin ottaa kaikki yksittäiset tarpeet huomioon. Tyydyttämättömät tarpeet lisäävät rauhattomuutta, joka saa ihmisen toimimaan sisäisen tasapainon saavuttamiseksi. Kun tarve on tullut tyydytetyksi, se ei toimi enää motivoivana tekijänä, ennen kuin se uudelleen ilmenee. Valpolan (2002, 105) mukaan tämä kehityspolku on itse asiassa kartta, joka ohjaa ihmisen kehitystä ja kypsymistä. Osa kehityspolun vaiheista tulee ihmisen pohdittavaksi elämäntilanteiden ja kokemuksen myötä.

Tarvikehierarkiaa voidaan soveltaa myös työtyytyväisyyden tutkimiseen. Vaikka tarveteoriaa ei voida pitää täysin todistettuna, se on silti osoittautunut hyväksi selitysmalliksi monissa tarpeitten tyydyttämiseen ja työhön sopeutumiseen liittyvissä kysymyksiksi. Monet muut tutkijat ovat kehitelleet samantapaisia teorioita käyttäen apuna Maslowin teoriaa. Teorian suosioon tutkimuksissa on vaikuttanut selkeä ja looginen rakenne. (Rubenowitz 1971, 206–207.) Fysiologisten tarpeiden tyydyttäminen on ensimmäinen motiivi työn tekemiselle. Työn tekemisen ensimmäinen edellytys on saada tehdystä työstä palkka. Jos työntekijä jää ilman palkkaa, hän ei ajattele, muuta kuin puuttuvaa korvausta. Maslow (1987, 16–17) ottaa fysiologisten tarpeiden kohdalla esimerkiksi ruoan. Jos ihminen on hyvin nälkäinen, hänen kiinnostuksensa suuntautuu

ainoastaan ruoan saamiseen. Hän ajattelee ruokaa, hän muistaa ruoan ja yksinkertaisesti vain haluaa sitä. Alemman tarpeen tultua tyydytetyksi syntyy heti uusia ylempiä tarpeita, jotka hallitsevat ihmisen toimintaa. Fysiologiset tarpeet ovat silti hallitsevimpia, vaikka kaikki muut tarpeet olisivatkin tyydyttämättä.

Turvallisuuteen ja rakkauteen liittyvillä tarpeilla Maslow (1987, 18–22) tarkoittaa pysyvyyttä ja vakautta, työelämässä tämä tarkoittaa vakinaista ja turvallista työsuhdetta, jossa työntekijä tuntee kuuluvansa tärkeänä osana työyhteisöön. Arvostuksen tarve ilmenee siten, että työntekijä haluaa tietoisesti erottua ryhmästä saadakseen itselleen arvostusta. Arvostuksen saaminen antaa yksilölle lisää voimia ja itseluottamusta. Itsensä toteuttamistarpeella Maslow tarkoittaa aitoutta intressejään ja osaamistaan kohtaan. Muusikoiden täytyy siis saada musisoida ja maalarin tulee saada maalata.

Keskinen (1990, 205) määrittelee työssä viihtymisen affektiivisesti painottuneeksi, kokonaisvaltaiseksi arvioksi työn tyydyttävyydestä. Hän jakaa työviihtyvyyden tekijät tutkimuksensa mukaan kolmeen eri ryhmään: työkokemukset, persoonallisuuteen sidoksissa olevat tekijät sekä taustatekijät. Näillä taustatekijöillä tarkoitetaan esim. ikää, koulutusta ja ammatissa oloa. Voimakkaimmin vaikuttavaksi tekijäryhmäksi on oletettu työstä, työn piirteistä ja työolosuhteista johtuvat seikat. Tutkimuksessa todettiin, että taustamuuttajat eivät sinällään säätele merkittävästi työviihtyvyyttä.

4.2 Työtyytyväisyys peruskoulunopettajan ammatissa

1970-luvulta lähtien on tehty lukuisia opettajien työtyytyväisyyttä mittaavia tutkimuksia. Kohdejoukosta, tutkimusmenetelmästä ja ajanjaksosta riippuen on saatu tietoa siitä, mitkä tekijät ovat merkittävimpiä työtyytyväisyyden kannalta. Luokanopettajan työtyytyväisyys käsitetään työhön kohdistuvaksi myönteiseksi asenteeksi, jossa korostuvat affektiiviset elementit. Tällöin se on Räsänen (1996, 46) mukaan emotionaalinen reaktio, joka vaihtelee sen mukaan, missä määrin opettajan työlle asettamat odotukset ovat toteutuneet. Työtytymättömyys käsitetään päinvastoin

kielteiseksi työhön kohdistuvaksi asenteeksi, jossa odotukset ovat täyttyneet vain osittain tai eivät ollenkaan.

4.2.1 Aikaisempia tutkimuksia työtyytyväisyydestä

Ruohotien (1977, 92–96) tutkimus Kanta-Hämeen peruskoulun opettajille jakoi työtyytyväisyyden neljään faktoriin: työntekijän persoonallisuuteen, työn sisältöön, työympäristöön ja heterogeeniseen faktoriin, jonka Ruohotie jättää nimeämättä. Opettajien työmotivaatiota tarkasteltaessa nämä kaikki ovat merkityksellisiä. Sen sijaan joudutaan pohtimaan, mikä sisältö näille aihe-alueille annetaan. Työtyytyväisyyttä opettaja kokee tutkimuksen mukaan persoonallisella itsensä toteuttamisella ja kehittämällä. Opettajan työn sisältöön myönteisesti vaikuttavat sekä opetuksen varustetaso että koulun työolosuhteet. Kolmannen faktorin sisältö korostaa opettajankunnan ja johtajan suhtautumista toisiinsa sekä työtovereiden kesken vallitsevaa yhteistoiminnallisuutta. Neljäs nimeämätön faktori sisältää niin oppilaiden ja opettajien väliset suhteet kuin myös toisaalta fyysiseen ja taloudelliseen turvallisuuteen liittyvät asiat.

Voutilaisen (1982, 143–144) tutkiessa opettajien käsityksiä työtyytyväisyydestä, hän havaitsi, että opettajien keskuudessa eniten työtyytyväisyyttä tuottavia asioita ovat mm. mahdollisuus toimia itsenäisesti, työajat, esimiehen suhtautuminen, yhteistyö työtovereiden kanssa sekä lomat. Eroja oli havaittavissa eri oppiaineiden opettajien välillä: esim. liikunnan ja taideaineiden opettajilla oppilaiden arvostus ja työstä saatu tunnustus olivat merkittävimpiä työtyytyväisyyden tuottajia. Matemaattisten aineiden opettajat olivat puolestaan tyytyväisimpiä työsuhteen pysyvyyteen.

Säntti (1997, 41–42) on kartoittanut pääkaupunkiseudun ala-asteen opettajien, rehtoreiden ja koulunjohtajien ajatuksia heidän tekemästään työstä. Opettajat mainitsivat olevansa tyytyväisiä saavuttamaansa luokanhallintaan (viittaukset työrauhaan), luokan opettamiseen sekä henkilökohtaiseen osaamiseen. Opettajan roolin keskeisyyttä luokkatyöskentelyyn kannalta korostaa myös se, että opettajat mainitsivat olevansa

tyytyväisiä työyhteisön joustavuuteen ja mahdollisuuteen tehdä itsenäisiä valintoja. Toinen luokkatyöskentelystä kielivä myönteinen seikka liittyy puolestaan oppilaisiin. Opettajat iloitsivat nimenomaan luokan työskentelystä sekä oppilaiden hallitsemista erityistaidoista. Luokkatyöskentelyn tuottama tyytyväisyys korostaa luokkayhteisöä, joka on edelleen koulun toiminnan kannalta keskeinen yksikkö. Opettajan ja hänen oppilaidensa vuorovaikutus koettiin vastauksissa selvästi yhdeksi työn sujumisen kannalta keskeiseksi seikaksi. Vastauksista on kaiken kaikkiaan luettavissa se, että onnistunut yhteistyö niin kollegojen, oppilaiden kuin heidän vanhempien kanssa tuo opettajille tyytyväisyyttä.

Salon (2002, 54) mukaan opettajan työssä on kysymys elinikäisestä työtyytyväisyydestä tai tyytymättömyydestä. Opettajan työtyytyväisyyteen vaikuttavat hänen mukaansa työyhteisön ilmapiiri, oppilaiden motivaatio ja käyttäytyminen. Työhönsä motivoituneet opettajat jaksavat ja selviävät tutkimuksen mukaan paremmin työssään tapahtuvista muutoksista, kuten oppilasaineksen muutoksesta ja työvaatimusten kasvusta.

Yhteenvedona aiemmista työtyytyväisyystutkimuksista voidaan todeta, että myönteiset seikat opettajan työssä eivät ole muutamia yksittäisiä asioita lukuun ottamatta olennaisesti muuttuneet viimeisten vuosikymmenien aikana. Esim. vuorovaikutus oppilaiden ja muiden opettajien kanssa on noussut esille kaikissa edellä mainituissa tutkimuksissa 1970-luvulta lähtien. Keskeisempinä eroina tutkimusten välillä voi havaita sen, että 1970-luvun tutkimuksessa kiinnitettiin huomiota opettajan fyysiseen työympäristöön, kun taas uudemmissa tutkimuksissa oppilaisiin liittyvät asiat nousevat aiempaa enemmän esille tyytyväisyyden tuottajina.

4.2.2 Aikaisempia tutkimuksia työtytymättömyydestä

Opettajiin kohdistuneet työtyytyväisyys- ja stressitutkimukset tuovat esille yhtäältä tietyt opettajan ammattiin liittyvät pysyvät ongelmat ja toisaalta aikakausspesifit ongelmat. Pysyviä opetustyön ongelmia ovat olleet oppilassuhteet ja kurinpito, riittämättömät resurssit (luokkakoko, opetusmateriaalit) ja pedagogisiin toimiin liittyvät ongelmat

(aineksen hallinta, motivointi, arvostelu, tuntien valmistelu). Erityisesti 1960-luvulla tuotiin uusina ongelmina hallinnollinen ja opetuksen ulkopuolinen paperityö, yksilöllisten erojen huomioon ottaminen ja omaan pätevyyteen liittyvät epäilykset. Näin kävi usein erityisesti kurinpidollisissa asioissa. Huonoksi kurinpitäjäksi leimautuminen tulkittiin helposti yleiseksi epäonnistumiseksi opettajan työssä. (Rajala 2001, 1-2; Koskenniemi ja Hälinen 1970, 245.)

1970-luvulla uusina ongelmateemoina nousivat opetustyön kuormittavuus ja työpaineet, opettajien väliset huonot suhteet sekä toistuvat uudistukset ja opettajan työn uudelleen organisoinnit. Ruohotien (1980, 54–59) mukaan suurimpia rasisustekijöitä opettajille olivat liian suuret opetusryhmät, oppilasaineksen heterogeenisuus ja työrauhaongelmat. Myös tavoitteiden epämääräisyys, palkan alhaisuus, oppilaiden kotikasvatuksen laiminlyönti, koulu-uudistusten nopeus, kouluviranomaisten ja valtiovallan suhtautuminen opettajiin sekä oppilaiden väheksyvä suhtautuminen opetukseen tuottivat epäonnistumista. Myös Mäkinen (1980) toteaa tutkimuksessaan, että kouluyhteisön huonot ihmissuhteet ovat merkittävä tekijä työtyytymättömyyden kohdalla. Lisääntynyt työmäärä sekä koulussa että kotona työpäivän jälkeen johti työnjälkeinen väsymykseen. (Rajala 2001, 1-2; Ruohotie 1980, 54–59; Mäkinen 1980, 14)

Seuraava vuosikymmen toi mukanaan uusia ongelmia: opetussuunnitelman vaatimusten toteuttaminen, rooliristiriidat, kiire, sekä opettajan työn arvostuksen puute. Voutilainen (1982) listaa tutkimuksessaan opettajien keskuudessa eniten työtyytymättömyyttä aiheuttaviksi asioiksi peruskoulun selkeiden tavoitteiden puuttumisen, opettajan työn yleisen heikon arvostuksen, huonot mahdollisuudet edetä uralla sekä suuren kokonaistyömäärän. Erityisesti tietoaaineiden opettajat ovat tutkimuksessa taitoaaineiden opettajia tyytymättömämpiä kokonaistyömäärään ja opetustavoitteiden määrittelyyn. Taloudelliseen turvallisuuteen tyytymättömmimpiä olivat nuoret opettajat. Tutkimuksen opettajien parannusehdotukset koskivat ensisijaisesti opetusryhmien pienentämistä, palkan korottamista ja koulutyörauhan parantamista. (Rajala 2001, 2; Voutilainen 1982, 143–146.)

Säntin tutkimus (1997) kuvastaa hyvin 1990-luvun opettajien työssään kohtaamia ongelmia. Osa opettajien ongelmista on heijastusta yleisestä maassamme vallinneesta taloudellisesta tilanteesta. Koulun kiireen lisääntyminen näkyy opettajien lisääntyneenä suunnittelu- ja raportointitaakkana, mutta tutkimuksen perusteella ensisijaisempina kiireen aiheuttajana nähtiin opetusryhmien suuri koko. Eriyttäminen hankaloituu entisestäänkin, koska yksilöllisille opetustoimille ei riitä aikaa. Erityisesti oppimis- ja keskittymisvaikeuksista kärsivät oppilaat sekä lahjakkaat oppilaat eivät saa tarvittavaa eriyttävää opetusta. Myös resurssipula näkyy niin kouluissa kuin muissakin laitoksissa työntekijöiden vähenemisenä, mutta myös materiaali- ja välinepulana Tästä johtuen suurentuneet opetusryhmät aiheuttavat fyysisiä tilaongelmia. Seurauksena tästä oppilaat ovat yhä levottomampia opetuksen aikana. Salon tutkimus (2002, 37) heijastaa edellä mainittuja ongelmia. Opettajat väsyvät vuosien saatossa työmääräänsä. Lähes 60 % Salon tutkimuksessa mukana olleista opettajista piti työtään stressaavampana kuin kahdeksan vuotta sitten.

Yhteiskunnallinen tilanne näkyy kotien ongelmien heijastumisena kouluun. Opettajille sysätään aiempaa enemmän lasten kasvatustavastuuta. Lisääntyneen vastuun opettajat kokevat väsymyksenä ja kyllästymisenä kasvaneeseen työtaakkaan. Opetustaidolla, aineenhallinnalla ja kyvyllä hallita luokkaa on edelleen merkitystä, mutta ne eivät yksistään riitä. (Säntti 1997, 42–43.)

4.3 Attribuutioteoria työtyytyväisyyden selittäjänä

Weinerin (1986, 68–72) attribuutioteoria selittää ihmisen kohtaamia odottamattomia ja tärkeitä tapahtumia sekä niihin sisältyviä epäonnistumisia ja onnistumisia syiden avulla. Syiden pohtiminen on tyypillistä nimenomaan silloin, kun tulos koetaan kielteisenä, tai jos se on yllättävä. Kun oppilas tuntee epäonnistuneensa kokeessa, hän todennäköisesti pyrkii ymmärtämään, miksi näin kävi. Samoin opettaja voi muodostaa oman käsityksensä oppilaan koetuloksen syistä, jos tulos ei ole hänen odotustensa mukainen.

Attribuutioita voidaan luokitella sisäisiksi tai ulkoisiksi, pysyviksi tai muuttuviksi sekä kontrolloitaviksi tai kontrolloimattomiksi. Koetuloksen selittämistä esimerkkinä käyttäen voidaan kykytekijät ja kokeeseen valmistautuminen luokitella oppilaalle sisäisiksi syiksi, kun taas muiden oppilaiden häirintä ja opetus oppilaalle ulkoisiksi attribuutioiksi. Pysyvyys puolestaan kuvaa syiden ajallista ominaisuutta. Huono kielipää on todennäköisesti pysyvin ajallinen attribuutio. Kokeeseen valmistautuminen, toisten oppilaiden häirintä sekä opetus voivat vaihdella tilanteesta toiseen. Attribuutioiden kontrolloitavuutta verrattaessa kokeeseen valmistautuminen on oppilaan kontrolloitavissa, opetus puolestaan opettajan kontrolloitavissa. Oppilaiden häirintä on sekä oppilaiden että opettajan kontrolloitavissa. Ainoastaan oppilaan kielellinen kyky ei ole kenenkään kontrolloitavissa. (Juvonen 1988, 6.)

Nupponen (1994) painottaa tutkimuksessaan attribuutioiden merkitystä sillä, että niillä on terveyden kannalta merkittäviä seurauksia uskomuksiin, valintoihin, tekoihin ja tunteisiin. Attribuutiot ovat osa sitä ymmärrystä, jonka mukaan ihminen toimii. Attribuutiossa on kysymys arkiajattelusta, jolla ihmiset tekevät toimintaansa tai toisen käyttäytymiseen liittyviä tapahtumia ymmärrettäviksi ja selittävät niitä itselleen tai toisille. Attribuutioiden luonnetta kuvataan käsitteellisesti luokittelemalla tapahtumien syitä tai lopputulokseen vaikuttavia seikkoja koskevia uskomuksia. Ihmiset etsivät jatkuvasti selityksiä tapahtumille, jotka ympäröivät heitä maailmassa. Tämä on niin yleinen prosessi, että se tehdään usein hyvin automaattisesti, päättelämällä syy tapahtumille ilman että todella ajatellaan sitä. Jos ihminen esimerkiksi havaitsee jonkun kulkevan ohitse ollessaan kirjastossa, hän todennäköisesti muodostaa jonkin selityksen tämän liikkumiselle, kuten esimerkiksi, että toinen oli etsimässä kirjaa hyllystä. (Durkin 1995, 327.)

Kun ihminen tarkastelee jotain tapahtumaa tai toiminnan tulosta, hän voi katsoa sen johtuneen omista teoistaan, tarkoituksistaan, taidoistaan, haluistaan, eli hän esittää jonkin sisäisen syyn. Ulkoisia syitä tarkastellessaan hän voi korostaa tarjolla ollutta tilaisuutta tai esteitä, yllättäviä tekijöitä, toisten ihmisten toimia tai vaikka raaka-aineen laatua. Ulkoisten ja sisäisten syiden tarkastelussa voimme käyttää myös

vastaavuuspäätelmäteoriaa. Tarkkailija päättelee havaitusta käyttäytymisestä helpommin vastaavan aikomuksen tai piirteen, jos käyttäytyminen on 1. sosiaalisesti epätoivottavaa tai 2. epätavallista. Käyttäytymisen tulos voi myös vaikuttaa 3. myönteisesti tai kielteisesti tarkkailijaan tai se voi olla kohdistettu 4. henkilökohtaisesti häneen. Lapsen vanhemmat voivat päätellä opettajan kömpelöstä käyttäytymisestä, että tämä on avuton. Näin vanhemmat tekevät vastaavuuspäätelmän. He olettavat, että havaittu ulkoinen käyttäytyminen johtuu vastaavasta sisäisestä piirteestä. Opettajan käyttäytyminen täytti vanhempien kannalta 1. ja 3. ehdon: opettajan roolin kannalta on suotavaa olla pätevä ja vastuullinen. Vanhemmat odottavat tietysti, että heidän lapsensa opettaja on alansa ammattilainen. Tarkastelemme esimerkkiä vielä toisesta näkökulmasta: Oletetaan, että vanhemmat kuulisivat jälkeensä, että opettaja oli poissa toltaankin koska hänen lapsensa oli juuri loukkaantunut auto-onnettomuudessa. Tällöin selitys opettajan käyttäytymiselle muuttuisi. Kömpelyys aiheutuikin järkytyksestä, eli alkuperäisen syyn tilalle esitetään toinen uskottavampi syy. (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 131.)

Vastaavuuspäätelmien avulla voimme kuvata tutkimuksessamme opettajan suhdetta muihin ihmisiin. Odotukset ja ihmisen omat tulkinnat aiheuttavat epäonnistumista ja onnistumista työyhteisössä tarkkailijoiden ja myös tarkkailijoina toimivien opettajien kesken. Tutkimuksessamme tämä tarkkailijan rooli tulee ottaa huomioon varsinkin Reinon ja Essin haastattelujen yhteydessä. Opettajan ammatti on yhteistyötä monien eri ”tarkkailijoiden” kanssa (vanhemmat, lapset, yhteistyötahot). Suhtautumiset toisiinsa aiheuttavat opettajalle monessa eri tapauksessa joko epäonnistumisen tai onnistumisen tunteita. Vaikuttava tekijä voi Nupposen mukaan olla luonteeltaan pysyvä, vakaa, hitaasti muuttuva tai päinvastoin epävakaa, tilapäinen, ajan, paikan, toteuttavan henkilön tai muun sellaisen myötä vaihtuva. Masentuneet ja itseensä vähän luottavat henkilöt selittävät epäonnistumiset pääasiassa omaksi syykseen. Näin he edistävät kielteistä kuvaa omista mahdollisuuksista ja masennuksen kierre etenee. (Nupponen 1994, 135–139; Jankko 2000, 51–52.)

Attribuutioteorian avulla pyrimme selittämään tutkimuksessamme teemahaastateltujen opettajien, Reinon ja Essin (nimet muutettu) sisäisiä ja ulkoisia syitä työssä

menestymiseen Näyttää siltä, että ihmiset tulkitsevat onnistuneen lopputuloksen ansiokseen, eli korostavat sisäisiä hallittavissa olevia syitä attribuutioissaan. (Nupponen 1994, 136.) Tämä on omiaan rohkaisemaan ja vahvistamaan luottamusta omaan selviytymiseen. Epäonnistumisia saatetaan selittää tekijöillä, joihin ei itse voi vaikuttaa. Näin uskomme myös luokanopettajien toimivan. Monet sosiaalisesti hyväksytyt selitykset tarjoavat attribuutioita, jotka tekevät ihmisen epäonnistumisesta kunniallisen; sama selitys saattaa silti vahvistaa uskomusta, että hän epäonnistuisi tulevaisakin yrityksissä. Joku ei voi mielestään pitää painoaan kurissa, lihavuus kun on suvussa. Toisella mielestään on heikko luonne, josta seuraa vaikeuksia esim. alkoholin käytössä. Kolmas tuntee olevansa lapsuuden uhri, hän kun sai jo kodissaan huonot ruokatottumukset. (Nupponen 1994, 137.)

5 AJATUKSESTA KÄYTÄNNÖN TOTEUTUKSEEN

5.1 Tutkimuksen kulku

Ensimmäinen tehtävämme oli kartoittaa ja sen jälkeen analysoida tutkimuksemme valittujen luokanopettajien onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksia työssään kyselylomakkeella. Tutkimus suoritettiin kyselyllä (ks. liite 1) postitse, keväällä 2001. Tämän tutkimusvaiheen tarkoituksena oli löytää myös sopivat haastateltavat teemahaastatteluvaiheeseen, joiden tehtävänä olisi selvittää syvemmin opettajan työn luonnetta.

5.2 Tutkimuksen pääongelmat ja kohderyhmän valinta

Tutkimuksemme tehtävät muodostuvat kahdesta pääkysymyksestä:

1. Mitkä asiat saavat opettajan tuntemaan onnistumisen tunteita opetustyössä?
2. Mitkä asiat opettaja tuntee työssään vaikeaksi, tai missä asioissa hän tuntee epäonnistuvansa?

Pääongelmamme on se, miten opettajankoulutuslaitoksesta valmistuneet, jo muutaman vuoden mukana työelämässä olleet opettajat, kohtaavat arkipäivän työn. Halusimme selvittää, ovatko heidän työssään kohtaamat onnistumiset ja epäonnistumiset opettajasta itsestään lähtöisin olevia vai johtuvatko nämä joistain muista tekijöistä?

Toisena ongelmana selvitämme opettajan työn luonnetta, opettajan ammattikuvaa. Tiedostetut tai tiedostamattomat käyttäytymismallit ovat yhteydessä opettajan ammattiin ja työn luonteeseen. Vastaavuuspäätelmien avulla tulkitsemme ongelmaa haastattelujen yhteydessä. Opettajalta odotetaan tietynlaista käyttäytymistä eri tilanteissa. Ulkopuoliset henkilöt, ”tarkkailijat”, vaikuttavat opettajan käyttäytymiseen, mutta siihen vaikuttavat myös opettajan omat odotukset (Viljanen 1992,45).

Tutkimuksen kohdejoukoksi valitsimme satunnaisotannalla sata 1993–1994 Jyväskylän OKL:een valittua henkilöä. Näistä 27 oli miehiä ja 73 naisia. Suurin osa tästä otoksesta oli valmistunut opettajaksi 1997–1999. Työkokemusta vastaajilla oli siis valmistumisvuodesta riippuen noin 2-4 vuotta. Pattonin (1990, 184) mukaan laadulliselle tutkimukselle ei ole tarkoin määritettyä ohjetta otannan koosta. Tutkimuksen tarkoituksenmukaisuus perustuu tapausten laatuun, tietorikkauteen, ei niinkään otannan kokoon.

Tutkimusjoukkomme oli yhtenäinen: heillä oli yleisesti työkokemusta muutaman vuoden ajalta, eli heitä ei voinut pitää enää täysin noviiseina. Vastakohtana tällä on pätevä opettaja, ekspertti, joka arvioi opetustehokkuuttaan refleктоimalla toimintaansa ja oppilaiden reaktioita parantaakseen opetustyötään. (ks. luku 2.3) Myös aloitteleva opettaja refleктоi käytäntöään, mutta refleктоinti on vähemmän fokuoitunutta ja kaikki näyttää yhtä tärkeältä ja kommentoimisen arvoiselta. Aloittelevalle opettajalle ei ole kehittynyt skeemaa organisoida valtavaa informaatiomäärää, joka on kertynyt luokkahuonekokemusten kautta. (Niemi 1995, 19–20.)

5.3 Tutkimuksen toteutus

Sadasta lähettämästämme kyselylomakkeesta palautui vain 29, joista 19 oli nais- ja 10 miesvastaajaa. Suuri kato kyselylomakkeissa selittynee luokanopettajien kiireellä tai yksinkertaisesti haluttomuudella vastata kyselyihin vapaa-ajalla. Etsimme kyselylomakkeista otosjoukon pääajatuksia, teemoja. Teemat syntyvät halusta ymmärtää tai tavoittaa toisen ihmisen kokemuksia. Tämä vaatii tutkijalta avoimuutta ja oivaltamista. Teemoittaminen voi olla induktiivista, eli osista kokonaisuuteen kulkevaa, deduktiivista eli kokonaisuuksista osiin etenevää tai valikoivaa teemoittamista eli aineistosta on etsitty jotain tiettyä piirrettä tai asiaa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 66.)

Kirjoitelmatehtävää analysoidessamme käytimme induktiivista lähestymistapaa. Ryhmittelimme opettajien vastauksista yksittäiset kokemukset suurempiin kategorioihin.

Eroittelimme vastaukset vastaajien mukaan: sukupuoli, opetettava luokka-aste, opettajan työsuhteen luonne ja koulun koko. Nämä jakautuivat sukupuolta lukuun ottamatta vastaajien joukossa yhden vastaajan tarkkuudella tasan. Jaottelun avulla tarkoituksemme oli pyrkiä paremmin analysoimaan jokaiseen teemaan kuuluvien vastauksien taustoja teorioiden avulla. Koulun koko määräytyi oppilasmäärän mukaan: pieneksi kouluksi katsottiin alle sadan oppilaan ja suureksi yli sadan oppilaan koulut. Luokka-asteet jaoinme kahteen osaan: 1.-2. ja 3.-6. luokkien opettajat. Opettajan työsuhteen määrittelimme vakinaiseksi tai määräaikaiseksi, johon kuuluivat myös sijaisopettajat.

Poimimme vastauksista kaikki yksittäiset asiat, jotka kuvasivat opettajan työssä joko onnistumista tai epäonnistumista. Onnistumisen kokemuksia oli yhteensä 154 ja epäonnistumisen kokemuksia oli 125. Vaikka kyselylomakkeita palautuikin määrällisesti melko vähän (29 %), niin samat asiat alkoivat kuitenkin kertaantua kyselyn vastauksissa. Uudet tapaukset eivät olisi tuottaneet näin olleen tutkimusongelmaan nähden merkittävästi uutta tietoa (Eskola & Suoranta 1998, 62–64). Jaoinme vastaukset viiteen kategoriaan: 1. suhteet muihin ihmisiin (kollegat ym.), 2. oppilaslähtöiset tuntemukset, 3. opetuksen suunnitteluun ja käytännön opetustyöhön liittyvät kokemukset (käytäntö), 4. työn luonteeseen liittyvät kokemukset (ammatin luonne), sekä 5. muut asiat.

Kahden haastateltavan kohdalla oletimme teemahaastattelun kvalitatiivisen luonteen avulla saavamme haastateltavien kokemukset aitoina. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 61) mukaan se on tavallisin tapa toteuttaa haastattelut käytännössä. Tutkimusmetodi koostuu niistä käytännöistä ja operaatioista, joiden avulla tutkija tuottaa havaintoja, sekä niistä säännöistä, joiden mukaan näitä havaintoja voi edelleen muokata ja tulkita niin, että voidaan arvioida niiden merkitystä johtolankoina (Alasuutari 1995, 82).

Pienen tutkimusaineiston ansiosta kvalitatiivinen tutkimus oli mahdollista. Kyseisen metodin tunnuspiirteitä ovat esimerkiksi toimijan oma näkökulma, havaintojen luonnollisuus, kontrolloimattomuus ja tutkimuksessa ilmituleva tutkittavien subjektiivisuus (Soininen 1997, 47). Laadullinen tapaustutkimus on myös kuvailevaa tutkimusta, jossa pyritään löytämään ilmiöille selityksiä. Se kohdistuu prosessiin ja koko

ympäristöön, eikä siitä eristettyihin yksittäisiin muuttujiin. (Meriläinen 1996, 28.) Mielestämme kvantitatiivinen, määrällinen tutkimusmuoto, olisi voinut tuhota kokemusten pääajatuksen tilastollisella, liian matemaattisella ajattelulla. Määrälliseen tutkimukseen liittyvä objektiivisuus ja "kovuus" jonkinlaisineen yleistyksineen eivät myöskään soveltuneet tarkoitukseemme.

6 TULOKSET JA VASTAUSTEN ANALYYSINTI

Alla olevasta taulukosta on luettavissa kaikkien yksittäisten vastausten jakautuminen eri kategorioihin. Vastaajat (n = 29) on luokiteltu sukupuolen, luokka-asteen, virkasuhteen ja koulun koon mukaan. Joissain taulukon kohdissa vastausten lukumäärä on suurempi kuin vastaajien määrä. Tämä selittyy sillä, että sama vastaaja on saattanut mainita useita eri asioita, jotka kuuluvat tiettyyn kategoriaan. Lisäksi joillakin vastanneista opettajista saattoi olla opetustunteja ala- ja yläluokilla. Yksi vastaajista ei ollut toiminut opettajana.

	miehet	naiset	luokat 1-2	luokat 3-6	vakituinen	sijainen	<100 oppilasta	>100 oppilasta
Yht.	10	19	15	15	15	13	15	13

1. Suhteet muihin ihmisiin

kielt.	7	21	16	15	13	15	16	13
myönt.	9	38	28	22	21	27	24	25

2. Oppilaslähtöiset tuntemukset

kielt.	8	25	17	19	12	24	20	13
myönt.	18	33	26	29	26	25	26	26

3. Didaktiset ratkaisut ja käytännön opetustyö

kielt.	3	7	9	5	4	10	5	10
myönt.	7	13	11	10	10	10	10	11

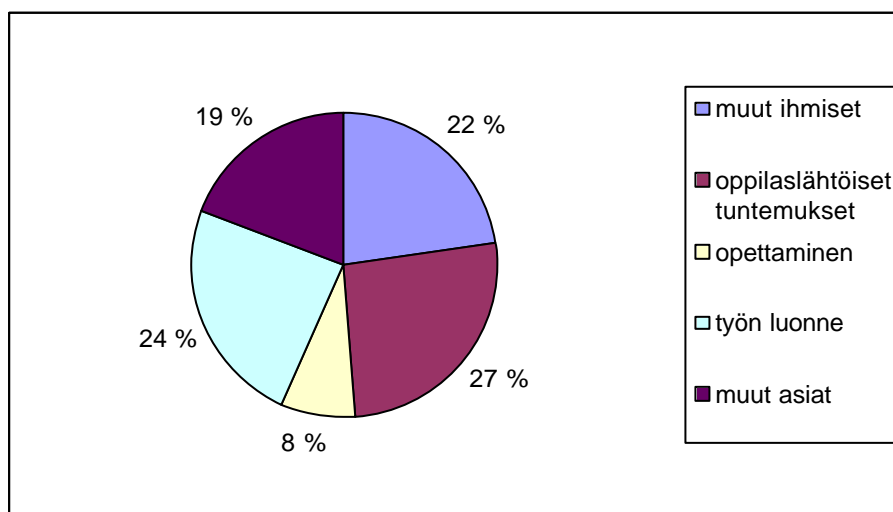
4. Työn luonne

kielt.	3	27	18	13	11	19	11	19
myönt.	10	17	9	20	12	15	14	14

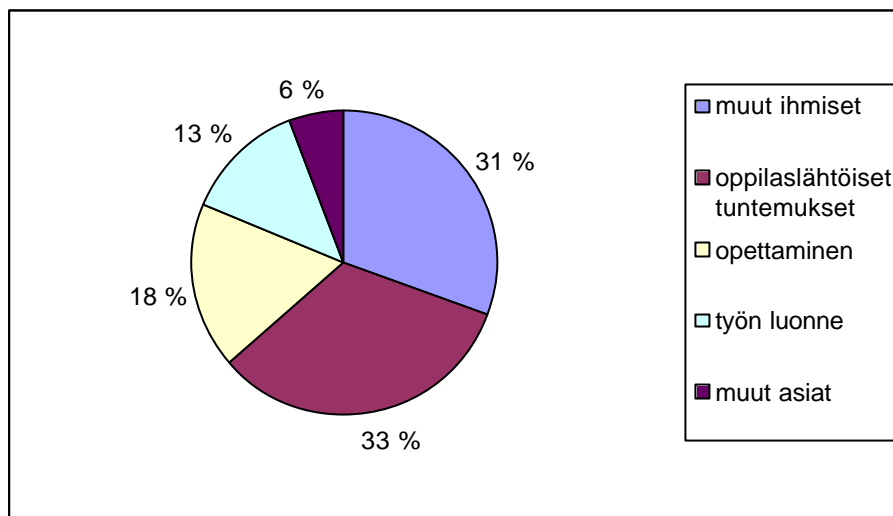
5. Muut

kielt.	8	16	12	12	10	11	11	10
myönt.	0	9	5	6	2	8	5	5

Seuraavat ympyrädiagrammit (ks. kuviot 1 & 2) kuvaavat vastaajien mainitsemien asioiden jakautumista viiteen eri kategoriaan. Sekä kielteisten että myönteisten kokemusten kuviossa vastaukset ovat suurimmaksi osaksi keskittyneet kahteen kategoriaan: muut ihmiset ja oppilaslähtöiset tuntemukset. Suurimmat erot kuvioiden 1 ja 2 välillä voidaan havaita opettamisen ja muut asiat -kategorian välillä. Lisäksi voidaan huomata, että opettajat erittelevät myönteiset asiat tarkemmin kuin kielteiset asiat. Kielteisten kokemusten diagrammissa yksittäiset vastaukset ovat jakautuneet melko tasaisesti eri vastauskategorioihin, kun taas myönteiset asiat ovat selvemmin keskittyneet vain muutamaankin kategoriaan.



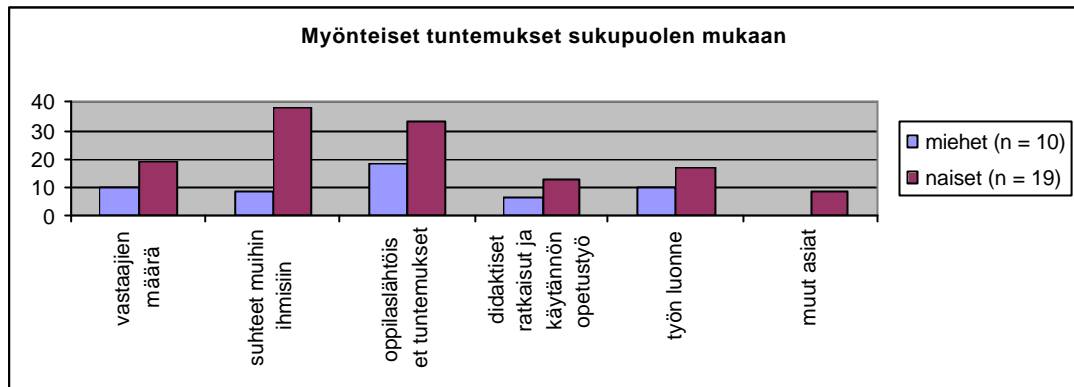
KUVIO 1. Kielteisten kokemusten jakautuminen eri kategorioihin (n = 125)



KUVIO 2. Myönteisten kokemusten jakautuminen eri kategorioihin (n = 154)

6.1 Taulukon ja diagrammien tulkintaa

Nais- ja miesopettajien erilaisuus tulee tutkimuksessamme selvästi esille. Naisopettajien yleensä miehiä empaattisempi tunne-elämä selittää osaltaan myönteisten vastausten suuren määrän ihmissuhteita kuvaavassa kategoriassa. Sen sijaan oppilaslähtöisten tunteiden kategoriassa naisten vastauksista suhteellisesti suurempi osa miehiin verrattuna on kielteisiä kokemuksia. Tämä näkyy selvästi kuvioissa kolme ja neljä. Myös Lahelman, Hakalan, Hynnisen ja Lappalaisen (2000, 129–138) mukaan sukupuolten väliset erot opettajina ovat huomattavia: miehet ovat rennompia ja huumorintajuisempia, naiset ovat puolestaan äidillisempää, lempeämpiä, empaattisempia ja tunteellisempia kuin miehet.

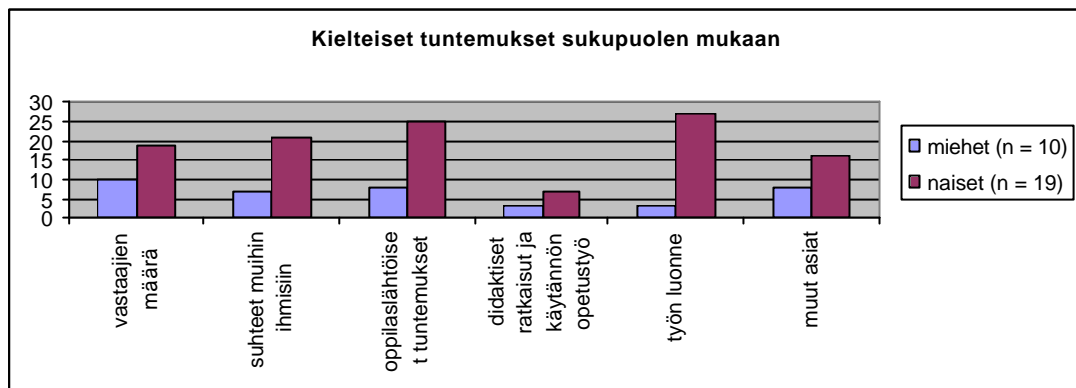


KUVIO 3. Myönteiset tuntemukset sukupuolen mukaan. (10 miestä ja 19 naista)

Tutkimusaineistomme naisopettajat käyttivät yleisesti neuvotteluun perustuvia keinoja työrauhaongelmien selvittämisessä. He tunsivat kuitenkin epäonnistuvansa tässä miesopettajia useammin. Vahva auktoriteetti asettuu ihanteeksi Hakalan (2002, 288–301) tutkimuksessa. Naisopettajat saavat kantaakseen huonon kurinpitäjän maineen, joka ko. tutkimuksessa rinnastuu “nyhverömiehiin”. Toisaalta kurinpidolliset asiat eivät yksin selitä miesten ja naisten välisiä eroja oppilaslähtöisissä tuntemuksissa (ks. kuvio 4). Myös Meriläisen tutkimuksen (1999, 181) mukaan naiset kantavat enemmän huolta luokastaan. Miesopettajat eivät huomaa tai välitä niin paljon luokkansa toiminnasta kuin naiset. Näyttää siltä, että naiset tarttuvat ongelmiin miehiä tarkemmin.

Tutkimuksessamme naiset valittivat ainaista kiirettä, väsymystä ja viroista kilpailemisesta aiheutuvaa painetta (ks. kuvio 4, työn luonne). Lahelman ym. (2002, 128-139) mukaan naisia pidetäänkin turhantarkkoina, riitaisina, joita henkilökohtaiset tunteet ohjaavat liikaa. Miesopettajat ovat työssään naisia suurpiirteisempiä. Opettaja -lehdessä (41/2002, 18) pettynyt naisopettaja kertoo, että hänen koulussaan naisopettajat ovat tunnollisia työssään ja myös erinomaisia kurinpitäjiä. Miehistä ei voi kuitenkaan sanoa samaa. He tekevät töitään vasemmalla kädellä, lähtevät tunnille myöhässä ja tekevät luokan opetukseen liittymättömiä tehtäviä työajalla. Meriläisen (1999, 181) tutkimuksen mukaan miesopettajien työmotivaatio ja ammatinarvostus onkin huomattavasti heikompaa kuin naisilla, mikä näkyy myös meidän tuloksissamme.

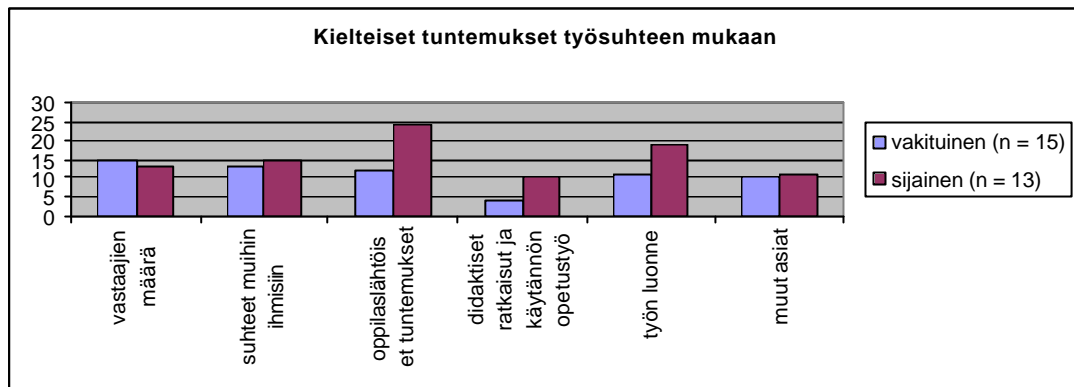
Muut asiat -kategoriassa (ks. kuviot 3 & 4) oli myönteiset ja kielteiset kokemukset yhteenlaskettuna 33 vastausta. Näistä 25 oli naisopettajien vastauksia. Miesten vastaukset olivat kaikki kielteisiä. Miehet syyttivät resurssipulaa ja huonoa opetusmateriaalia. Voidaan tulkita, että miehet ulkoistivat naisia enemmän syytä opetuksensa epäonnistumiseen. Naiset antoivat myönteistä arvoa esim. vapaaehtoiselle koulutautumiselle ja koulun ulkopuolisille harrastuksille, jotka antavat voimia ja ideoita kehittää koulutyötä.



KUVIO 4. Kielteiset tuntemukset sukupuolen mukaan.

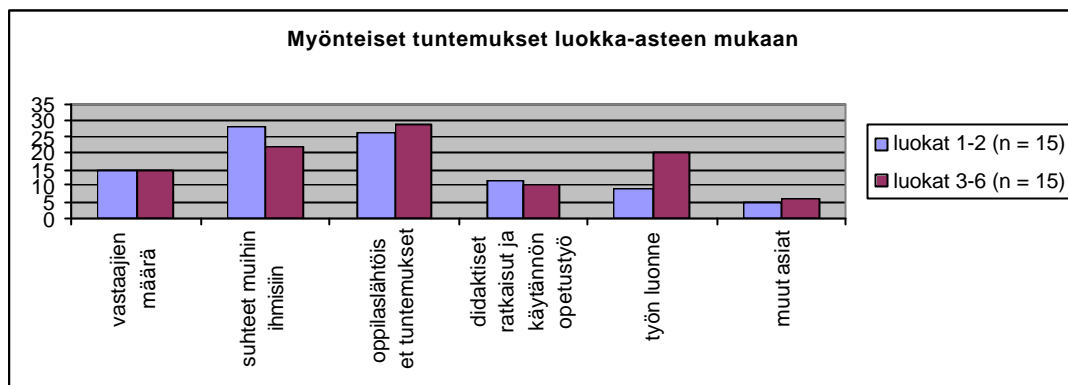
Aineistossamme eroavaisuuksia aiheuttivat myös työsuhteen pituus ja toimenkuva. Tutkimuksessamme vastaajien työsuhteet on jaettu vakituisiin ja ei-vakituisiin. Ei-vakituisilla tarkoitamme sijaisena tai määräaikaikaisissa viroissa toimivia opettajia. Suurimmat eroavaisuudet näiden kahden joukon välillä havaittiin kielteisten kokemusten kohdalla. Kaksi kolmasosa oppilaslähtöisen kategorian vastauksista (ks. kuvio 5) oli lähtöisin ei-vakituisilta opettajilta. Ongelmat keskittyivät oppimisvaikeuksiin ja työrauhan ylläpitämiseen luokassa. Tästä voimme päätellä että opettajan virkasuhde vaikuttaa työn mielekkyyteen Niemi (1995, 19–23) kuvaakin kolmea ensimmäistä opettajan työvuotta hyvin raskaaksi ja oman opettajuuden löytämisen ajaksi. Sijaisten kokemia ongelmia työssä ovat Viidan (1999, 44–45) mukaan esimerkiksi auktoriteettiaseman hankkiminen suhteessa oppilaisiin sekä lasten luottamuksen ansaitseminen. Oppilaat eivät pidä sijaisopettajaa ”oikeana” opettajana. Satunnaiset vierailut luokkiin ovat omiaan hänen mukaansa aiheuttamaan oppilaiden häiriötilanteita

ja tottelemattomuutta. Lisäksi vieraassa luokassa sijaisen on erittäin vaikea saada motivoitua oppilaitaan, koska riittävä oppilastuntemus puuttuu. Westerman (1991, 296) ja Meriläinen (1999, 213) ovat saaneet aikaisemmin samankaltaisia tuloksia.

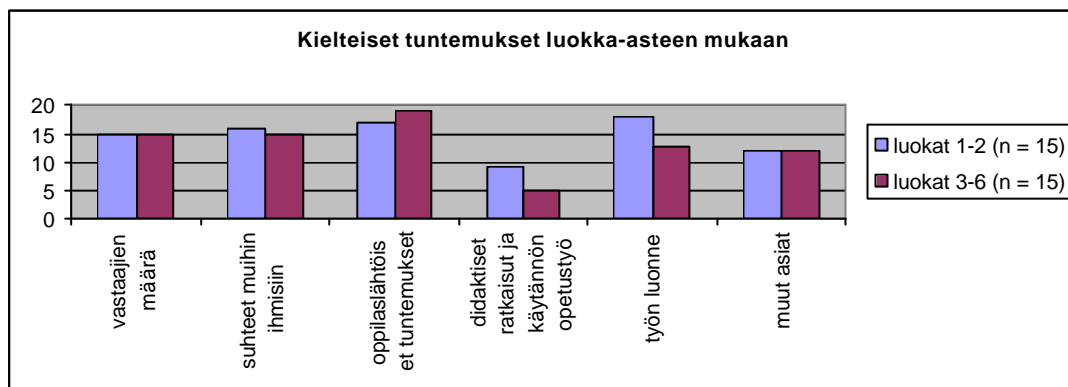


KUVIO 5. Kielteiset tuntemukset työsuhteen mukaan. (15 vakituista, 13 sijaista)

Ylä- ja alaluokkien opettajilla havaittiin tutkimuksessa myös eroja. Myönteisiä kokemuksia oli enemmän 3-6 -luokkien opettajilla kuin 1-2 -luokkien opettajilla. Tarpeellista onkin pohtia ylä- ja alaluokkien opetuksen välisiä eroja. Kielteisiä kokemuksia olivat pääasiassa aiheuttaneet kiire ja isot luokkakoot. Voidaanko päätellä, että 1-2 luokkien opettajat olisivat kiireellisempiä ja vastaavasti alaluokilla suurella luokkakoolla on yläluokkia suurempi vaikutus opetukseen? Itsenäisesti ja vapaasti suunnitellut opetustuokit tuottivat työtyytyväisyyttä varsinkin 3-6 -luokkien opettajille. Alaluokkien opettajille työn luonteeseen kuuluvat asiat, kuten lomat ja opettajan oppiminen eivät olleet merkityksellisiä asioita. Vuonna 1999 Suomessa peruskoulun opettajista oli 70 % naisia, näistä valtaosan ajatellaan yleisesti toimivan luokka-asteilla 1-2. Vastaavasti miesopettajat sijoittuivat lähinnä 3-6 -luokille. (Koulutus 2001, 40.) Tutkimuksemme alaluokkien opettajista peräti 87 % oli naisia. Näin ollen voidaan päätellä, että alaluokkien opettajien sukupuolten väliset erot vaikuttavat osaltaan myös luokka-asteen mukanaan tuomaan työtyytyväisyyteen. Kielteisissä tuntemuksissa alaluokkien opettajat huomaavat ongelmat selvästi yläluokkien opettajia paremmin.



KUVIO 6. Myönteiset tuntemukset luokka-asteen mukaan.



KUVIO 7. Kielteiset tuntemukset luokka-asteen mukaan.

6.2 Kielteiset tuntemukset

6.2.1 Suhteet muihin ihmisiin

Luokittelimme opettajan kanssa yhteistyötä tekevät tahot kolmeen osaan: toiset opettajat, oppilaiden vanhemmat ja muut (ks. kuvio 8). Eniten näistä kielteisiä kokemuksia oli aiheuttanut yhteistyö vanhempien kanssa - opettajat totesivatkin kotikasvatuksen olevan usein puutteellista. Suurimpina ongelmina mainittiin lisäksi vanhemmilta tuleva kielteinen palaute opettajalle ja eriävät mielipiteet kasvatuksesta.

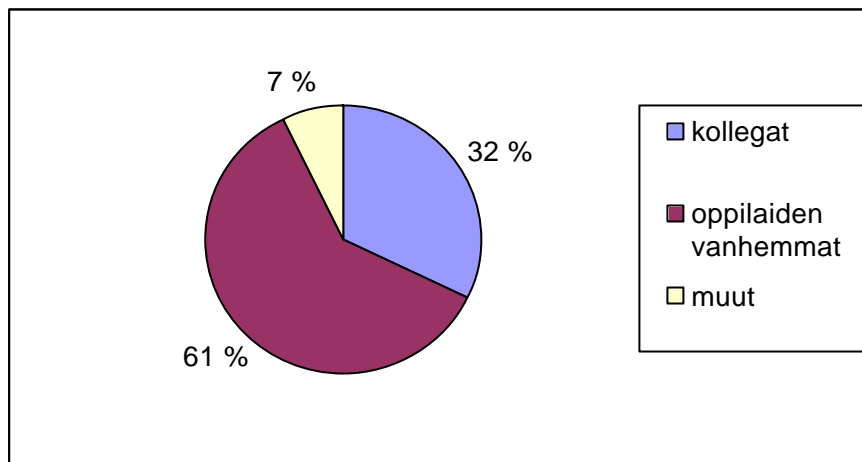
Koulun ja kodin välien kiristyminen mainittiin yhtenä suurena ongelmana myös Sántin tutkimuksessa (Sántti 1997, 43.) Opettajat ovat koulussaan eristäytyneitä, ammatissaan yksinäisiä ja he tekevät vähän työhön liittyviä asioita yhdessä. Eristyneisyyden takia vuorovaikutus myös vanhempien kanssa saattaa olla usein ongelmallista. (Sahlberg 1998, 130.)

Yleisesti ottaen opettajan odotetaan olevan ihmeidentekijä, joka kasvattaa ja opettaa kunnan koululaisiksi niitäkin, joilla ei ole mitään rajoja kotona! Siinäpä on tekemistä!
(vakituksessa virassa toimiva naisopettaja isolla koululla)

Mielenkiintoista oli kuitenkin huomata, että vaikka sekä omassa tutkimuksessamme että Sántin tutkimuksessa opettajat kokivat yhteistyön vanhempien kanssa vaikeaksi, niin silti yhteistyöstä oli yleisesti saatu myös paljon myönteisiä kokemuksia. Jopa enemmän kuin kielteisiä (ks. kuviot 8 & 13). Tähän yhtenä selityksenä on varmasti se, että vanhempien kohtaamista pidetään yleisesti vaikeana asiana, mutta yhteistyön onnistuessa opettajat siitä mielellään kertovat

Opettajakollegoiden välisiin erimielisyyksiin oli syynä useimmin se, että opettajien luonteet saattoivat olla toisistaan hyvin poikkeavia, ja sen myötä suhteet kiristyvät ja yhteistyö ei suju. Connell (1985, 151–182) on todennut, että ristiriitoja työyhteisössä aiheuttavat opettajien erilaiset tavoitteet. Tavoitteiden erilaisuus johtuu opettajien erilaisista taustoista, kokemuksista ja persoonallisuuksista.

Kielteisiä tuntemuksia oli aiheuttanut myös koulun vanhempainjohtokunta ja jopa koulun kokki. Opettajan omalla työympäristöllä tai asemalla ei näyttänyt olevan merkitystä tässä kategoriassa.



KUVIO 8. Suhteet muihin ihmisiin, kielteiset kokemukset (n = 28)

6.2.2 Oppilaslähtöiset tuntemukset

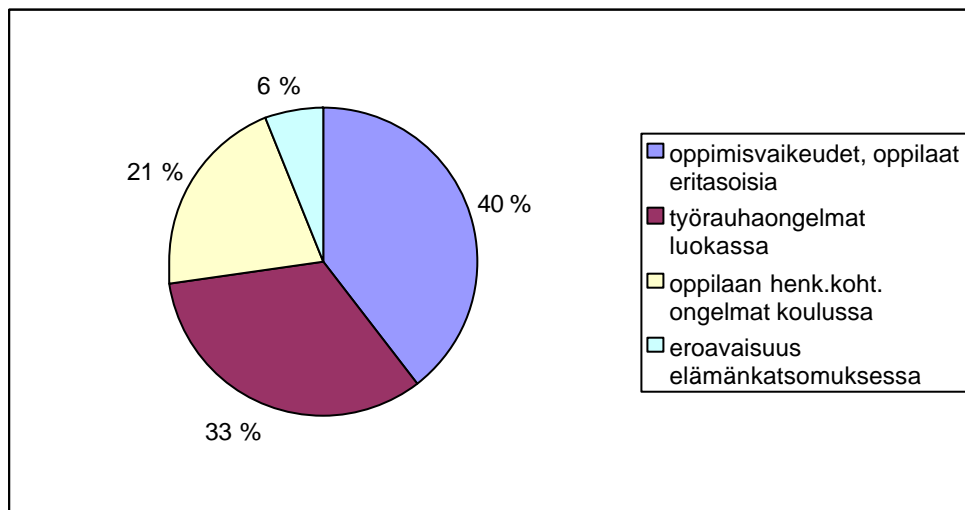
Opettajan työ on kuin yrittäisi pelastaa koiraa avannosta. Jos jätät koiran sinne, se hukkuu. Ole sitten empaattinen ja tarjoa apuasi. Tartu kaulapantaan vetääksesi sen ylös niin se puree sinua ranteesta. Todellisuudessa oppilaat tekevät paljon enemmän sellaista mikä sitä edistäisi. Opettajan työ on pään hakkaamista mäntyyn, jatkuvasti.

(määräaikaisessa virassa toimiva naisopettaja isolla koululla)

Oppilaslähtöisten tuntemuksien voidaan todeta synnyttävän opettajissa eniten epäonnistumisen tunteita (33). Kyseisessä kategoriassa suhteellisesti eniten kokemuksia oli isojen koulujen opettajilla, joilla ei ollut vakituista virkaa. Sen sijaan luokka-asteella ja opettajan sukupuolella ei näyttänyt olevan merkitystä. Suurimmiksi ongelmiksi opettajat mainitsivat oppilaiden oppimisvaikeudet luokkatilanteessa (ks. kuvio 9). Tehokkaasta työajasta yhdellä oppitunnilla kuluu huomattavan suuri osa heikoimpien oppilaiden opettamiseen. Lisäksi ongelmalliseksi koettiin usein erityisoppilaiden integrointi normaaliluokkiin. Viime vuosina erityisoppilaiden integraatiota normaaliopetukseen onkin lisätty huomattavasti (Säntti 1997, 52). Toinen merkittävä oppilaista aiheutuva kielteinen tekijä oli se, että opettajat kokivat joutuvansa liikaa komentelemaan ja määräälemään oppilaitaan.

Eniten stressaa jatkuva naputustyö: älä piereksi, älä kaiva räkää ruokapöydässä, pipo pois päästä sisällä jne. Turhauttaa, kun alkeellisetkin käytöstavat ovat hukassa..
(määräaikainen naisopettaja isolla koululla)

Merkkejä valoisammasta tulevaisuudesta antaa kuitenkin Stakesin huhtikuussa 2002 tekemä tutkimus, jonka mukaan oppilaiden ja opettajien väliset suhteet olisivat hieman aiemmasta parantuneet. Vaatimattomatkin kohentumisen merkit koulujen ilmapiirissä ovat hyviä uutisia maassa, jossa kyllä ylletään huippuluokan saavutuksiin, mutta oppimisympäristö arvioidaan kerta toisensa jälkeen perin kielteiseksi. (Hyvärinen 2002, A7)

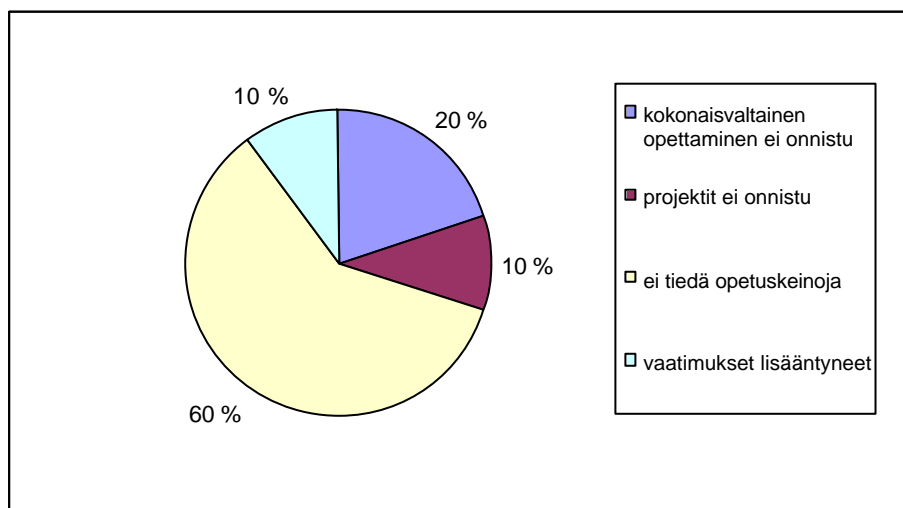


KUVIO 9. Oppilaslähtöiset tuntemukset, kielteiset kokemukset (n = 33)

6.2.3 Opetuksen suunnittelu ja käytännön opetustyö

Opettaminen eli tiedon siirto on joskus vaikeaa. Täytyy löytää useita keinoja, jotta työ onnistuu. Se fakta, että täytyy joskus unohtaa opettaminen ja kasvattaa ensin kamalasti.. (sijaisena toimiva naisopettaja pienellä koululla)

Opetuksen suunnitteluun ja käytännön opetustyöhön liittyvät asiat olivat pienin ryhmä kielteisten kokemusten joukossa. Vastauksia tässä kategoriassa oli vain 14. Oli kuitenkin havaittavissa, että kielteisiä kokemuksia oli enemmän alaluokkia opettavilla ja pienillä kouluilla työskentelevillä opettajilla (alle 100 oppilasta), joilla ei ollut vakituista virkaa. Edellä mainittujen alaluokkien ja pienten koulujen epäonnistumisia voidaan selittää resurssipulalla (ks. kuvio 10). Ongelmissa heijastuvat samat asiat kuin vuosina aikaisempina vuosikymmeninä. Vaatimukset lisääntyvät koko ajan, mutta motivaatiota työn kehittämiseen ei löydy, koska opettajat eivät saa ylimääräistä työstä minkäänlaista kannustinta, esim. palkkaa.



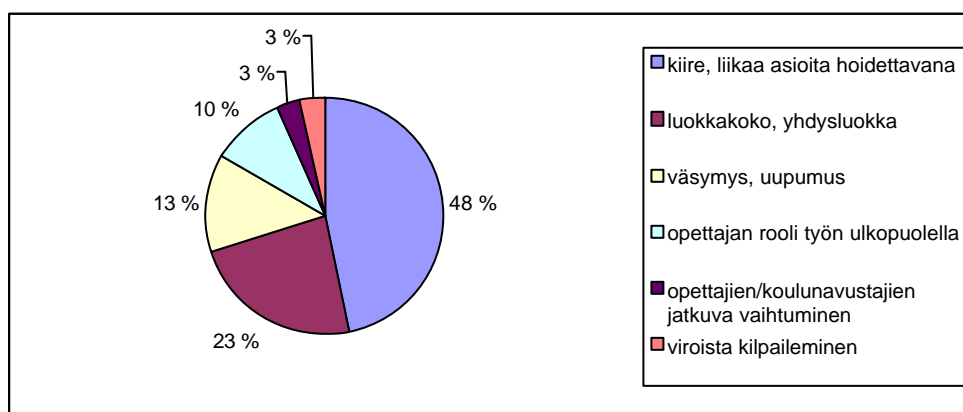
KUVIO 10. Opetuksen suunnittelu ja käytännön opetustyö, kielteiset kokemukset (n = 10)

6.2.4 Opettajan työn luonne

Kielteisiä kokemuksia olivat aiheuttaneet huomattavan paljon myös työn luonteeseen liittyvät asiat (ks. kuvio 11). Niihin liittyvät kaikki työn piirteet, jotka vaikuttavat opettajan arkeen ja ammatissa toimimiseen. Merkille pantavaa on, että ylivoimaisesti suurin osa näistä vastauksista tuli naisopettajilta, peräti 90 %. Stjernberg (1986, 68) toteaa naisopettajien loppuun palamista käsittelevässä tutkimuksessaan työn aiheuttavan kiireineen ahdistusta ja pelkoa, jotka osaltaan johtavat työuupumukseen. Voidaankin kysyä, ottavatko naiset liikaa asioita hoidettavakseen, vai paneutuvatko he miehiä perusteellisemmin hoidettaviin asioihin?

Ylivoimaisesti suurin osa vastauksista painottui kiireeseen: liikaa asioita hoidettavana, liian lyhyessä ajassa. Toinen selvästi esille noussut asia oli suuret luokkakoot. Tähän liittyivät myös yhdysluokasta aiheutuneet kielteiset kokemukset. Pienten koulujen opettajat olivatkin useimmin saaneet kokea työn luonteen kielteisiä puolia.

Jos sulla on 3-6 yhdysluokka, pahankurisia tenavia 25 kpl, kaksiopettajainen koulu, jossa toinen opettaja on vanha kurppa, jonka kanssa et tule juttuun ja siihen vielä ummikko keittäjä, joka tekee huonoa ruokaa niin... nimim. Kokemusta on..
(vakituisessa virassa oleva mies isossa koulussa)



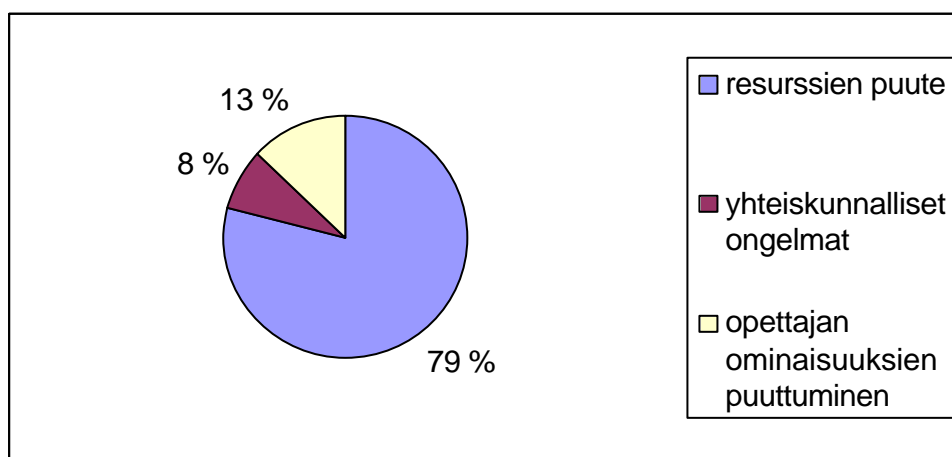
KUVIO 11. Opettajantyön luonne, kielteiset kokemukset (n= 30)

6.2.5 Muut kielteiset tuntemukset

Resurssien puute on aiheuttanut peräti 75 % kielteisistä tuntemuksista (ks. kuvio 12). Sillä tarkoitettiin mm. oppimateriaalien ja koulunavustajien puutetta vähyyttä. Yllättävää on, että tutkimuksen perusteella ongelma näyttäisi olevan samanlainen sekä pienillä, että isommilla kouluilla. Heikkisen (1998, 96) mukaan resurssien rajallisuuden ja opetukselle annettujen tavoitteiden välillä onkin ammottava kuilu. Yksimielisyyttä ei näy löytyvän edes siihen, millaisten arvojen pohjalta koulussa työtä pitäisi tehdä ja mihin käytettävissä olevat resurssit pitäisi näin ollen suunnata.

Kaksi miesopettajaa oli nostanut myös yhteiskunnalliset ongelmat yhdeksi syyksi kielteisille kokemuksilleen. Varsin yleistä oli, että vastaajat ulkoistivat epäonnistumisensa resurssien tai yhteiskunnallisten tekijöiden syiksi.

Kyllä voi ajatella, että resurssien puute on nro. 1 hankaluustekijä. Ei aina voi toteuttaa opetusta parhaaksi ajattelemallaan menetelmällä resurssien puuttuessa. Surulliselta tuntuu, kun huomaa, että resurssien ja yhteistyökyvyttömiä vanhempia vuoksi ei ole mahdollista tarjota parasta mahdollista tukea oppilaan kasvulle ja kehitykselle!
(määräaikaissa virassa toimiva nainen isolla koululla)



KUVIO 12. Muut, kielteiset kokemukset (n = 24)

6.3 Myönteiset tuntemukset

6.3.1 Suhteet muihin ihmisiin

Suhteet muihin ihmisiin (ks. kuvio 13) muodostivat toiseksi suurimman kategorian myönteisten kokemusten ryhmässä (47). Opettajan ammatillinen kehittyminen rakentuu yksilölle tärkeiden ihmisten avulla. Työkaverit kannustavat ja opastavat toinen toistaan. (Niikko 1995,75.) Maslowin (1987, 18–22) tarvehierarkian mukaan arvostuksen saaminen ulkopuolisilta tahoilta lisää voimia ja itseluottamusta työtä kohtaan ja näin lisää myös turvallisuuden tunnetta. Varsinkin naisopettajien mielestä kollegoilta saatu palaute ja ystävyysuhteet uusien opettajatovereiden kanssa olivat tärkeitä myönteisiä kokemuksia.

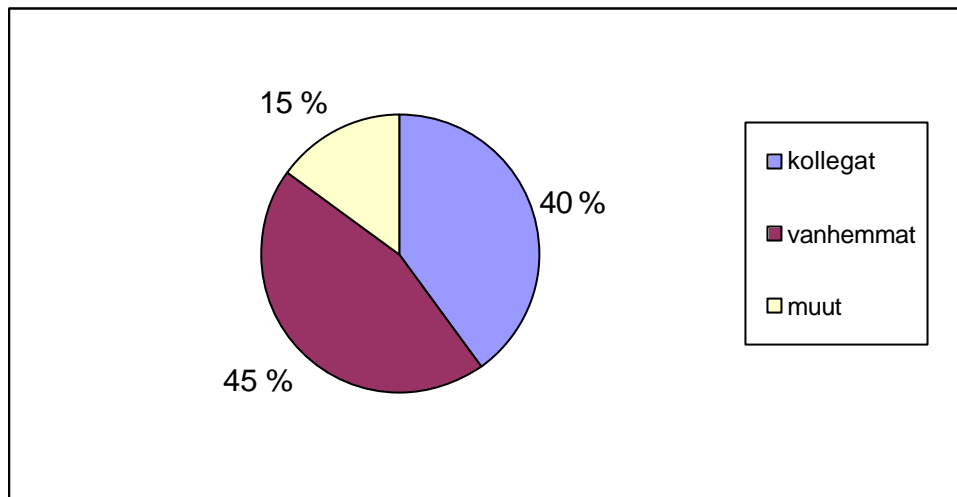
Omalle työssä viihtymiselleni tärkeää on koulumme aikuisten väliset hyvät suhteet. Työyhteisö on pieni (kaikkiaan viisi naista) ja vaihtuvuuskin on ollut sijaisuuksien takia suhteellisen suuri - kolmen ja puolen vuoden työaikani on ollut 11 eri työkaveria. Henki on kuitenkin säilynyt koulussa samana - ja oikeastaan koen onnistumista myös siinä asiassa, koska olen ollut yksi kolmesta pysyvistä ja osan aikaa hoitanut myös koulunjohtajan tehtäviä. Meillä on yhteisiä periaatteita (arvostamme kaikkia lapsia ja perheitä, teemme työtämme parhaamme yrittäen ja yritämme jaksaa aina myös parantaa asiaa kerrallaan... jne.) Toisaalta luotamme toisiimme ja siihen, että jokainen osaa ja tekee parhaansa. Ja on itsestään selvää, että vaikkapa yhden poissaolo paikataan joustavasti. Tuntemme, että tämä on "meidän koulu". Kuulostaa idealistiselta, mutta tältä se tuntuu.

(naisopettaja vakituisessa virassa pienellä koululla)

Tahvanainen ennakoi (2001, 199) opettajan työtä seuraavalla tavalla: Tulevaisuudessa työelämässä menestymiseen tarvitaan aiempaa enemmän yhteistyötaitoja, kuten joustavuutta, toisen arvostamista ja kommunikointia. Yksi ihminen ei voi enää hallita kaikkea, vaan tarvitaan tiedon jakamista

Yhteistyöstä vanhempien kanssa nousi esille eritoten positiivinen palaute vanhemmilta. Alaluokkien opettajat tunsivat yhteistyön kotien kanssa yläluokkien opettajia

tärkeämmäksi kannustimeksi omalle työlleen. Lisäksi vastaajilla oli myönteisiä kokemuksia työskentelystä esimerkiksi erityisopettajien, koulun muun henkilökunnan, kuntalaisten ja muiden yhteistyötahojen kanssa.



KUVIO 13. Suhteet muihin ihmisiin, myönteiset kokemukset (n = 47)

6.3.2 Oppilaslähtöiset tuntemukset

Oppilaat olivat tutkimuksemme suurin myönteisten tuntemusten tekijä. Suhteellisesti miehillä oli naisia enemmän oppilaslähtöisiä myönteisiä kokemuksia. Sen sijaan opettajan työympäristöllä ei näyttänyt olevan merkitystä. Ylivoimaisesti eniten onnistumisen tunnetta vastaajille tuotti nähdä oppilaidensa edistyminen ja uuden oppiminen (ks. kuvio 14).

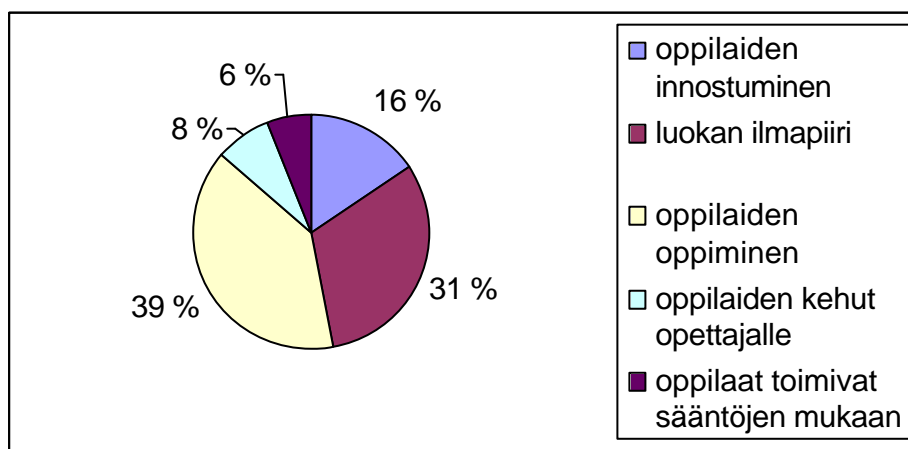
Kun huomaa lapsen oppivan jonkun jutun: onnistumisen kokemus lapsella, joka on myös myönteistä palautetta itselle opettajana.
(vakinaisessa virassa pienellä koululla toimiva naisopettaja)

Monissa vastauksissa kerrottiin arkipäiväisistä tilanteista, joissa oppilas lopulta oivalsi aluksi vaikealta tuntuneen asian. Muita opettajalle mielihyvää aiheuttavia yksittäisiä asioista olivat luokan hyvä ja vuorovaikutteinen ilmapiiri sekä oppilaiden innostuneisuus. Voidaan siis tulkita, että edellä mainitut asiat ovat opettajasta itsestään

lähtöisin. Opettaja osaa suunnitella ja opastaa oppilaitaan. Oman työn tulokset näkyvät myönteisesti oppilaan oppimisena tai hyvän luokkailmapiirin aikaansaamisena.

Kun saa luotua rennon, ahkeroivan, avoimen ilmapiirin luokkaan ja oppilaat tulevat juttelemaan myös koulun ulkopuolisista asioista. Sujuvuus kaikin puolin.
(pienellä koululla sijaisena toimiva naisopettaja)

Huomattavaa on myös se, että eritoten miehille oli tärkeää se, että oppilaat toimivat luokassa sääntöjen mukaan. Sántin (1997, 41) mukaan luokkatyöskentelyn tuottama tyytyväisyys korostaa luokkayhteisöä, joka on edelleen koulun toiminnan kannalta keskeinen yksikkö. Tähän viittaa myös se, että opettajat korostivat suhdettaan oppilaisiinsa: opettajien ja hänen oppilaidensa välinen vuorovaikutus ja myönteinen palautteenanto toinen toiselle koettiin vastauksissa selvästi työnsujumisen kannalta keskeisimmiksi seikoiksi.



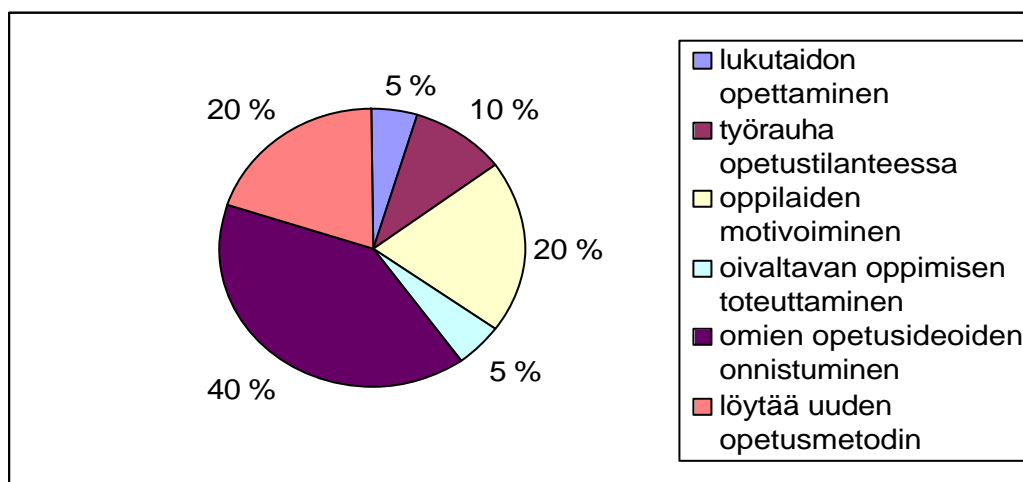
KUVIO 14. Oppilaslähtöiset tunteukset, myönteiset kokemukset (n= 51)

6.3.3 Opetuksen suunnittelu ja käytännön opetustyö

Onnistumisen tunteita tuovat päivittäin monet asiat; useimmiten yksinkertaiset ja pienet. Esim. onnistunut opetustuokion suunnittelu, opetustuokion toteutus, kun huomaa oppilaiden oppivan opetettavan asian. Työtä tehdessä oppii joka päivä uutta; kahta samanlaista päivää ei ole.

(sijaisena toimiva naisopettaja pienessä koulussa)

Sisäiset onnistumiset ovat tässä kategoriassa merkittävässä asemassa (ks. kuvio 15). Vastauksista voi päätellä, että opettaminen ei ole tutkimusjoukollamme täysin mekaanista suorittamista. Huomio kiinnittyy motivointiin ja myös oivaltamiseen, mitä noviisiopettajat eivät välttämättä pysty vielä opetuksessaan huomaamaan ja suunnittelemaan. Opettajan on etsittävä aktiivisesti uusia haasteita: hänen on etsittävä uusia lähestymistapoja opettamiseen ja oppimiseen vaihtuvissa konteksteissa ja kehitettävä opettajan ammattia. On pystyttävä asettamaan tavoitteita omalle ammatilliselle kasvulleen. Hänen on uudistuttava tiedollisesti ja taidollisesti omassa ammatissaan. (Tahvanainen 2001, 225.)



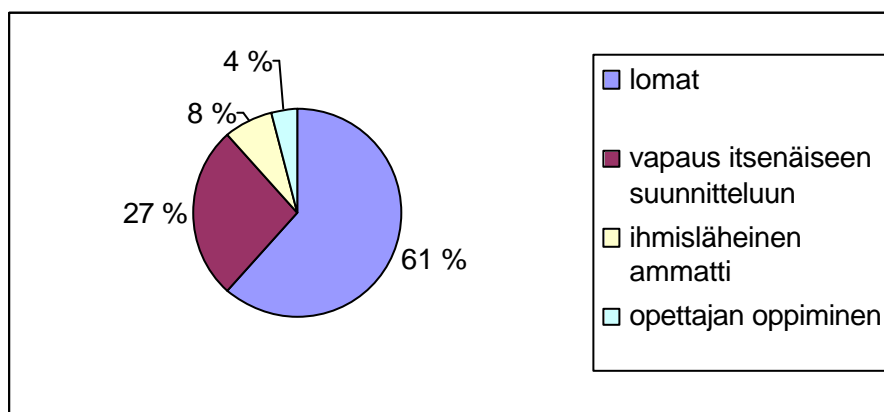
KUVIO 15. Opetuksen suunnittelu ja käytännön opetustyö, myönteiset kokemukset (n = 20)

6.3.4 Opettajan työn luonne

Yli puolet kaikista vastaajista piti lomiam työssä viihtymisensä kannalta tärkeinä (ks. kuvio 16). Koivusillan tutkimuksen (1991, 151) mukaan työikäiset tunsivat jo ennen lomaa monella tapaa hyvinvointinsa paremmaksi kuin lomatta jääneet. Heillä ei ollut yhtä paljon taloudelliseen tilanteeseen, työtilanteeseen, asumiseen, harrastuksiin, perheen ihmissuhteisiin tai terveyteen liittyviä ongelmia. He tunsivat voivansa vaikuttaa yhteisiin asioihin ja hallitsevansa omaa elämäänsä paremmin kuin lomatta jääneet.

Vastaajan sukupuolella ei ollut merkitystä tässä kategoriassa. Sen sijaan yläluokkien opettajilla oli alaluokkien opettajia selvästi enemmän myönteisiä tunteita opettajan työn luonteesta. Lomien lisäksi tällaisia olivat esimerkiksi työskentelyn vapaus eritoten pienemmillä kouluilla sekä mahdollisuus työskennellä muiden ihmisten kanssa. Muutoin työsuhteen laadulla tai koulun oppilasmäärällä ei näyttänyt olevan merkitystä.

Missä muussa ammatissa voi silloin tällöin viettää työpäivänsä
kevähängillä hiihtäen, ruskan värittämässä metsässä kävellen tai
vaikkapa ongella?
(vakinaisessa virassa toimiva pienen koulun naisopettaja)

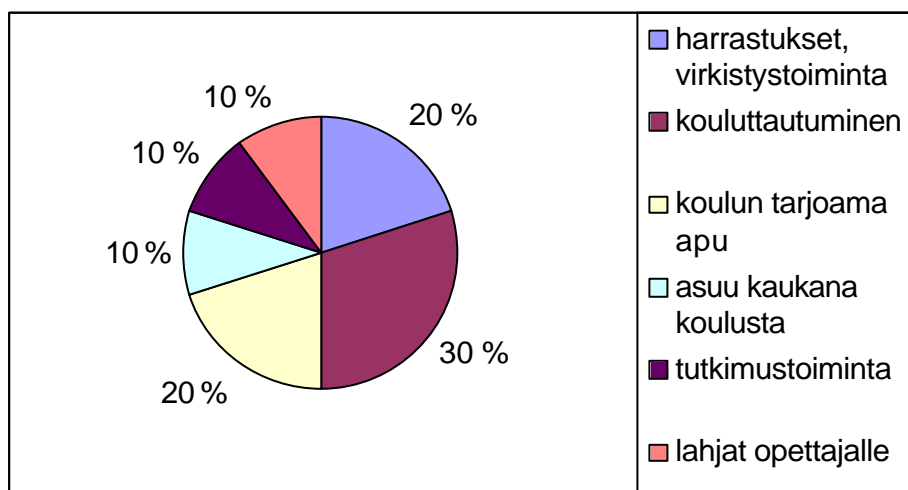


KUVIO 16. Työn luonne, myönteiset kokemukset (n = 26)

6.3.5 Muut myönteiset tuntemukset

Kuviossa 17 ainoastaan kymmenen naista oli maininnut ko. kategoriaan liittyviä asioita. Näistä vain kaksi oli vakituisessa virassa. Mielestämme onkin ymmärrettävää, että erityisesti määräaikaisessa virassa toimivat kokevat myönteisenä asiana esim. kunnan panostuksen kouluihin. Parhaassa tapauksessa se saattaisi tietää jossain vaiheessa esimerkiksi oman määräaikaisen viran vakinaistamista. Oman työssä jaksamisen kannalta pidettiin tärkeänä myös omia harrastuksia ja muuta koulun ulkopuolista toimintaa. Naiset halusivat asua kaukana koululta ja he myös arvostivat mahdollisuutta tutkimustoimintaan työnsä ohessa. Muihin kategorioihin verrattuna ko. kategoria jäi varsin merkityksettömäksi. Vastausten voi kuitenkin huomata liittyvän jollain tavalla opettajan työn vapauteen.

Työn ja ns. vapaa-ajan rytmittäminen itselle on tärkeää. Opettajan työssä saa kulumaan vaikka 25 h/vrk. Oman itsensä jaksamisesta pitää huolehtia.
(määräaikaisessa virassa toimiva naisopettaja isossa koulussa)



KUVIO 17. Muut, myönteiset kokemukset (n= 10)

6.4 Pohdintaa taulukosta ja diagrammeista

Tutkimuksemme analysointi alkoi siitä, kun kokosimme opettajien vastauksista kaikki heidän mainitsemat yksittäiset myönteiset ja kielteiset kokemukset. Näitä oli yhteensä 279. Suurin osa (55 %) oli myönteisiä kokemuksia. Tätä selittänee osaltaan se, että ihmisen on helpompi esim. haastattelutilanteessa kertoa onnistumisistaan kuin epäonnistumisistaan.

Herzbergin ym. (1959, 59–83) tapa jakaa työtyytyväisyys ja työtyytymättömyys eri tekijöihin verrattavissa aineistomme analysointiin. Herzberg kuvaa toimeentulofaktorilla ihmisen suhdetta ulkoiseen työympäristöönsä. Nämä tekijät aiheuttavat kielteisiä tunteuksia työtä kohtaan. Tutkimusaineistoa analysoidessamme valtaosa opettajista piti juuri näitä ulkoisia seikkoja ongelmina opettajan työssä. Opettajan on helppo laittaa epäonnistumisensa esim. huonon opetusmateriaalin syyksi. Huomattavaa on se, että opettajat eivät valittaneet palkkaansa merkitsevästi tutkimuksessamme. Tämä on Herzbergin mukaan yleisin toimeentulofaktorin asia.

Kannustefaktoritekijät tuottavat Herzbergin ym. (1959, 59–83) mukaan enemmän myönteisiä kuin kielteisiä kokemuksia. Työn tulokset näkyvät opettajan ammatissa oppilaan motivoituneena oppimisena. Tutkimuksessamme opettajat tunsivat onnistuneensa erityisesti opettamisessa, joka sisältää ideointia, motivointia ja työrauhan ylläpitämistä (ks. kuviot 14–15). Maslowin (1987) ja Herzbergin mukaan opettajat hankkivat toiminnalleen arvostusta työyhteisöltään esim. onnistuneilla opetustuokioilla ja projekteilla. Onnistuneet opetusmenetelmät lisäävät opettajan työtyytyväisyyttä ja itsevarmuutta, mutta eivät aiheuta epäonnistuessaan työtyytymättömyyttä. Onnistuminen työssä lisää puolestaan opettajan motivaatiota työhönsä. Opettaminen ja siihen kuuluvat asiat tuottavat onnistumisia opettajille. Suurin osa onnistumisista on opettajista itsestään lähtöisin, eli sisäisiä syitä.

Miesten ja naisten väliset erot olivat huomattavat tutkimuksessamme. Naiset kiinnittivät miehiä enemmän huomiota kielteisiin asioihin. Parhaiten tämä tuli esiin työn luonnetta

ja suhdetta oppilaisiin kuvaavissa kategorioissa. Lisäksi naisopettajien huomattiin kiinnostävän enemmän huomiota yhteistyöhön oppilaiden vanhempien ja muiden opettajien kanssa. Aikaisemmin mies- ja naisopettajien erot eivät olleet näin huomattavia. Johtuneeko tämä silloisesta naisopettajien pienemmästä määrästä, vai ovatko opetus sekä mies- ja naispersoonat muuttuneet vuosien saatossa vieläkin erilaisemmiksi?

1993–1994 vuonna valmistuneet opettajat eivät olleet työssään enää noviiseja. Tämä näkyi vastauksista, joissa opettajat tunsivat vastuuta opetuksestaan. Onnistumista koettiin oppilaan edistymisestä ja tilanteen kokonaisvaltaisesta hallitsemisesta. Niemen (1995, 19–23) määritelmän mukainen ”kolmen vuoden taistelu hengissä säilymiseksi” näytti olevan ohi ja otosjoukko pystyi keskittymään työnteon jälkeen myös muihin elämän osa-alueisiin kuten perheeseen ja omiin harrastuksiin.

7 HAASTATTELUIJEN ANALYYSINTI – REINO JA ESSI OPETTAJINA

Halusimme nostaa esille otosjoukostamme kaksi täysin toisistaan poikkeavaa luokanopettajaa keväällä ja syksyllä 2002. Reinon ja Essin (nimet muutettu) erilaiset opetusnäkökulmat, työkokemus ja persoonallisuus kuvaavat hyvin erilaisia suomalaisia luokanopettajia. Avoimien kyselyiden ja haastattelujen tarkoituksena on syventää tutkimustamme. Kiinnitämme huomiota 2000-luvun tuomiin muutoksiin verrattuna aikaisempaan moderniin aikaan. Toisaalta kuvaamme ja selitämme Reinon ja Essin onnistumisen tunteita attribuutioiden avulla.

Reino

Reino työskentelee peruskoulun viidennellä luokalla, jossa on 31 oppilasta. Reinon nuoruuden toiveisiin ei kuulunut opettajan ammatti. Hävittäjälentäjän ammatti jäi kuitenkin allergian takia haaveeksi. Armeijan jälkeen Reino sai mahdollisuuden toimia opettajan sijaisena ja näiden kokemusten perusteella hän ajatteli hakeutua opettajankoulutukseen. Viidennellä yrittämisellä ovet aukenivat Reinolle OKL:een. Hän suoritti opintonsa Kokkolan Chydenius- instituutissa, joka toimii Jyväskylän yliopiston yhteydessä kouluttaen lähinnä aikuisopiskelijoita. Reino erikoistui koulutuksen aikana liikuntaan ja musiikkiin ja tällä hetkellä hän saa opettaa molempia aineita koulullaan.

Essi

Essi on töissä pienellä kyläkoululla. Oppilaita koulussa on yhteensä vain 22. Essi opettaa 1-2 yhdysluokassa. Hänellä on kymmenen oppilasta. Essi on alun perin koulutukseltaan lastentarhanopettaja. Kiinnostus kasvatustyötä kohtaan oli niin suuri, että hän hakeutui jatkamaan opintojaan Jyväskylän OKL:een.

7.1 Oppilaslähtöiset tuntemukset

Kyllä kai se on varmaan joku semmonen juttu, että jos siinä on vaikka jollain oppilaalla sellanen juttu, että se ei meinaa millään kässätä jotain matikan juttua ja kun sen kans jauhat sitä ja sitte se menee perille ja oppii sen. Joka aineessa sama homma, ku huomaa että joku on oivaltanu jonkun asian. (Reino)

Oppilaiden opettaminen ja siinä onnistuminen on aineistossamme opettajien tyypillinen onnistumisen tunne. Tämä näkyy myös muissa vastaavissa tutkimuksissa kouluhistoriamme aikana. Oppilaan oppiminen on opettajan ansiota. Opettaja hallitsee aineen ja opetustavan. Tämä luo opettajalle varmuutta opetettavaa ainetta kohtaan ja työssä onnistuminen näyttäisi näin olevan sisäinen eli opettajasta itsestään lähtöisin oleva tekijä. Opettajayhteisössä arvostusta saa mahdollisesti vieläkin enemmän opettaja, jolla on luokassaan vaikeita oppilaita. Estävien syiden takia muut koulun opettajat antavat hänen suorituksilleen lisäpainoa ja näin onnistumisen tunne kasvaa opettajalla. (Helkama 1998, 133.) Vastakohtana tälle on tilanne, jossa opetus ei luokassa onnistu. Opettaja syyttää epäonnistumisistaan huonoa opetusmateriaalia ja oppilaita. Näin syyt epäonnistumiseen ovat ulkoisia, eli esim. oppilaslähtöisiä.

Tosi rasittavaa on se, että osa on ollut päiväkodissa, osa ei - mää tiedän, mää on ollu siinä työryhmässä. Mää tiedän mitä siellä esikoulussa tehdään. Mää tiedän suunnilleen mitä ne on tehny ne hemmot. Sitte on ne, jotka pölähtää suoraan tuolta kotoa, jotka on ollut jossain seurakunnan kerhossa. Vanhemmat on sitä mieltä, että kyllä ne on sielläkin sen esikoulun käyneet ja mikä taas on aivan muuta. Ja sitten esimerkiksi äidinkielessä: on semmosia oppilaita, jotka on oppinu lukemaan ja on eka vuonna sitä mieltä, että ei minun tarvitse mitään tehdä, minä osaan kaikki kirjaimet ja numerot, että mitä minä täällä teen. Ja se on sitten tosi rasittavaa alkaa motivoimaan, että kun sä osaat nyt kirjottaa yhdellä hilla, niin harjottellaanpa ny niin että mentäs nyt oikeen tää homma. Ja yleensäkin sitte se, että on oppilaita joillekka sellane asia, että joku asia opitaan kun sitä harjotellaan monta kertaa on ihan vieras. Nykyajan penskoilla on se semmonen, että ne ei jaksu keskittyä ja harjotella. Aina on joku semmonen, joka on käytöshäiriöinen suoraansanottuna. (Essi)

Ulkoiset syyt ovat ihmisen psyykkisen jaksamisen kannalta tärkeitä elämässä. Kaikki ongelmat ja epäonnistumiset eivät kasaudu henkilön itsensä taakaksi, koska ulkoisiin syihin ei voi itse vaikuttaa. Suhtautuminen kielteisesti ulkoisiin syihin kuten lapsiin ja tiettyihin opetettaviin aineisiin johtaa tutkimustemme perusteella siihen, että oppimisympäristö muodostuu epämiellyttäväksi. Näissä tilanteissa työrauhaongelmat tulevat monta kertaa esille. Oppilaat kapinoivat opettajaa vastaan ja tämä aiheuttaa uupumusta ja enemmän syyttelyä puolin ja toisin. Kärjitetysti oppilaat eivät opi, koska opettaja ei osaa opettaa. Opettaja ei voi opettaa kun luokka on täynnä käytöshäiriöisiä, kapinoivia lapsia tai nuoria. Syyt ja selitykset käyttäytymiselle tässä tilanteessa selitetään sillä, että tekijällä on tietoa toimijan aikaisemmista reaktioista ja vertailevaa tietoa ihmisten reaktioista yleensä (Helkama ym. 1998, 134). Tyytymättömyys opetusta kohtaan johtuu monta kertaa siitä, että opettaja näyttää luokassa epävarmuutensa niin opetettavaa ainetta kuin oppilaitaankin kohtaan. Epävarmuus kasvaa molemmin puolin ja näin tilanne voi kärjistyä. Reino opastaa oppilaitaan opettajajohtoisesti:

Se on oppilaille semmone turvallisuuden tunne, kun on säännöt olemassa ja kun kaikki niitä joutuu nouattamaan. Kyllähä luokassa pittää säännöt olla, ei siitä muute mittää tuu. Kyllä niitä semmosiaki opettajia on, että valitettavasti ne ei saa sitä kuria, vaikka ne mitä yrittäs. Mutta mulla on ollu semmone tyyli, että ku mulle tulee uus luokka, ni mää teen niille heti alussa seleväksi, että totuttaa ne heti aluksi siihe mikä on systeemi ni sitte se homma pelaa. (Reino)

Reinon mielestä lapsilla tulee olla säännöt ja toiminta koulussa on opettajajohtoista. Reino toimii luokassaan johtajana ja oppilaat eivät kyseenalaista opetusta. Tämän päivän käsitykset yleisesti kasvatuksesta ovat osittain palanneet takaisin opettajajohtoisuuteen ja kuripidollisiin muutoksiin kouluissamme. Näyttää siltä, että postmodernin ajan tuoma vapaus ja modernin ajan massaopetus ovat ristiriidassa keskenään. Opettajilla ei ole yhteisiä sääntöjä ja tapoja siitä, miten opetusta tulisi toteuttaa. Tämä on poikkeavaa, jos verrataan sääntöjä ja tapoja monen muun ammattikunnan edustajiin. Essin kasvatustyyli poikkeaa täysin Reijosta.

Mää käytän aika useesti semmmosta, että jos joku ei jaksa, ni mä sanon, että jos et pysty olemaan täällä kunnolla niin mee käytävään istumaan hetkeks, sulla on vaihtoehto, että joko oot täällä kunnolla, tai meet käytävään rauhottumaan hetkeksi. Hengität siellä ja tuut tänne jatkamaan hommia. Et ei se oo sillee, ku nyt on hirveesti puhuttu, että saako ottaa niskasta kii ja heittää pihalle - et mulla on siellä vaihtoehto, että siellä on aina yks tuoli ja siellä voi käydä aina hengittämässä ja tulla takaisin (...) Mun pitää vaan rauhotella ja saada se vaan miettimään, että voiks tällai nyt olla koulussa ja onks tää reilua muita kohtaan ja reilua sua kohtaan, ku sä et tee mitään ja millonkas ne hommat tehään. Sit vaan laittaa toiset tekeen omaa työtä... (Essi)

Reinon ja Essin erilaisesta suhtautumisesta työrauhaan näkyy selvästi jo kyselyssämme esille noussut eroavaisuus miehen ja naisen asennoitumisessa työrauhan ylläpitämiseen luokassa. Reino luotti auktoriteettiinsa, kun taas Essi oli enemmän rauhanrakentaja neuvottelun ja sovittelun keinoin. Molemmat opettajat olivat kuitenkin tyytyväisiä luokkansa työrauhaan: molemmat totesivat osaavansa pitää järjestystä yllä. Työrauha on haastateltavilla sisäinen onnistumisen syy, opettaja itse hallitsee luokkansa käskyt ja kurinpidolliset määräykset.

Miksi kaikki opettajat eivät sitten saa luokkaansa työrauhaa? Mistä johtuu, että oppilaat reagoivat eri opettajiin eri tavalla? Tähän selityksenä voisi olla attribuutioiden takana oleva vastuusääntö. Vastuuarvio ja moittiminen edellyttävät syy-yhteyttä, mutta syy-yhteydestä ei välttämättä seuraa vastuuta. Vaikka oppilas on lyönyt toveriaan nyrkillä, niin lyöjä ei välttämättä ole teoistaan vastuussa. Kyseessä voi olla itsepuolustus tai ”vahinko”. Vastuun määrä ja moitteen määrä eivät nekään ole välttämättä suoraan verrannollisia. Saman ”nyrkkeilijän” katuva ilme voi alentaa moitteen määrää opettajan silmissä. Jo käsitteellisin perustein voi väittää, että syyattribuutio on välttämätön mutta ei riittävä ehto moittimiselle (Helkama 1998, 139). Opettaja itse rakentaa oppilaidensa kanssa yhteiset säännöt kouluun. Oppilaat oppivat oman vastuun ja moitteen määrän vanhempiensa ja opettajan omien asenteiden ja käytöksen kautta. Reinon ja Essin kommentit ja teoria selventävät hyvin työrauhaongelmia 2000-luvulla. Modernilla ajanjaksolla opettajilla oli samanlaiset säännöt ja valtuudet luokasta tai paikkakunnasta riippumatta. Opettaja opetti behavioristisesti, ilman kyseenalaistamista. Luokassa oli yksinkertaiset säännöt oppilaiden palkitsemisesta ja rangaistuksista. 2000-luvulla

valmistuvat ja valmistuneet opettajat saavat koulutuksessaan erilaisen näkökulman työhön. Konstruktiivisuus, oppilaslähtöisyys, antaa oppilaille mahdollisuuden vaikuttaa opetukseen ja sen suunnitteluun. Opettajan täytyy antaa oppilailleen aikaa tehdä asioita vapaasti ja itsenäisesti. Jos opetus ei toimi oppilaslähtöisesti, niin opettaja voi tuntea työssään epäonnistumisen tunteita.

7.2 Työskentely luokassa

Essin ammatillisesta kehittymisestä näkee jo sen, ettei opetustilanteita noudateta mekaanisesti, vaan tilanteiden erityispiirteet pystytään ottamaan huomioon paremmin. Essi tuntee vastuuta siitä, mitä opetuksessa todella tapahtuu. (Borko & Putnam 1996, 682–683.) Essi arvostaa kertomassaan oppilaslähtöistä työskentelyä. Opettajalla on monia erilaisia työtapoja ja viimeisimpänä vaihtoehtona on vasta opettajalähtöinen opetustyyli. Tämä näkyy hyvin seuraavassa kommentissa:

Mää olin ja opiskelin lastentarhanopettajaksi ni siellä oppi sen että ku sulla oli joku suunnitelma ni aina piti olla plan b ja oikeestaan plan c:kin. Elikä aina on sillai, jos teet yhtä hommaa, ni tiiät jos tää ei mee niin, ni aina tiiät että samaa hommaa voi harjotella myös tällä tavalla. Tai sitte voi tehdä sitä hiljasta työtä. Me ollaan semmosessa Sokrates-Comenius - projektissa ja se on semmonen, ja se on kaikista isoin mitä tehään täällä koululla liittyen ympäröivään luontoon, kasveihin ja muuta tällasta. Se on sellanen, joka on ihan mielenkiintoinen, teettää hirveesti työtä mutta kumminki. (...) Siinähan on kyllä sitten se tosi mahtava aine se ylli, että sen saa äidinkieleen ja kaikkeen mahdolliseen yhdistettyä. (Essi)

Reino käyttää oppimiaan opetusmalleja, joiden kokee toimivan työssään hyvin (Leithwood 1992, 86–103). Reinon opetustyyli on opettajajohtoinen. Suunnitelmat ja opetusmenetelmät ovat samankaltaiset päivästä toiseen. Reino pitää oppilaslähtöisiä opetustyyliä täysin toisarvoisina:

Se on vähä niinkö miten sen ottaa ja suunnittelee tunteja. Mulla menee hirviän vähän aikaa tuntien suunnitteluun, että kyllä se on aika pitkälle semmosta rutiinista ja vanhanaikaista, että katotaan ensin kirjasta vähä ja sitte siihä päälle höpinää ja oppilaat alkaa tehdä tehtäviä, että

tuota kyllähän niitä sirkushommia voi tehdä ja suunnitella nii...mutta onko se sitte sen kummosempaa. Perusasiat käyään läpi ja sillä sipuli, kyllä sen mun mielestä pitää riittää. (...) Niissä tahtoo olla niissä rojektihommissa se, että niitä ku ruppee oikein paljo harrastelemaan, niin sitte ku kevät koittaa niin huomaa, että ei oo kirjassa päässy kurssia loppuun, että se niissä on huono puoli. Mutta kyllähän sitä sitte pystyy niitä rojekteja tekkee sillei, että sieltä ottaa jonkun alueen ja tekkee sitä rojektimuotosena ja jos sieltä jää kirjasta tehtäviä tekemättä niin sitte jää, että ne on niinkö käsitelty sitte siinä rojektimuodossa. Opiskeluaikoinahan ne tuli suurimmat rojektit tehtyä me ikäläisellä. (...) Ainaki meidän koululla ni kaikilla opettajilla on täysin vapaat kädet että ei siihe niinkö mitenkään puututa, että mitkä on niinkö opetussysteemit ja nuin pois päin, se on hyvä että saa tehdä mitä haluaa. Onhan niitä sitte tietysti semmosia kouluja, joissa on näitä kaikenlaisia teemoja ja tuota systeemeitä pyritään käyttää. En mää tiiä, mää en varmaan semmosella koululla pystyis olemaankaan, missä on niinkö tietyt systeemit minkä mukaan mennään. (Reino)

Tarvittaessa projektit ja vaativat opetustilanteiden suunnittelut onnistuvat sekä Reinolla että Essillä. Reino ei ole kuitenkaan luonteeltaan kokeilunhaluinen opettaja. Niin kauan, kun Reinon opetustyyli näyttäisi onnistuvan, ei hänellä mielestään ole tarvetta reflektiiviselle pohdinnalle ja työtapojen kehittämiseksi. Näitä opettajia ei voida nimetä Ahon (1988, 20) mukaan työntekijöihin, jotka selittävät epäonnistumistaan esim. kyvyn puutteella tai tehtävän vaikeudella. Itsevarmat opettajat selittävät epäonnistumista taas huonolla tuurilla tai yrityksen riittämättömyydellä. Toinen esimerkki avuttomuudesta voisi olla juuri edellä mainittu työrauhan ylläpitäminen luokassa. Haastatellut opettajat tunsivat onnistuvansa omien ansoidensa perusteella ja jos epäonnistumisia tapahtui, se laitettiin "huonon" päivän syyksi. Reinon ammatillinen kehittyminen ei ole edennyt saman lailla kuin Essillä. Miten Reino tulevaisuudessa tiedostaa oman ammatillisen kehittymisensä? Mielestämme oman ammatillisen kehittymisen tiedostaminen on tärkeää. Työntekijä ei voi kehittyä paremmaksi, ennenkuin hän tiedostaa omat vahvuudet ja heikkoudet.

7.3 Yhteistyö koulun henkilökunnan kanssa

Opettajien ja muun henkilökunnan välinen yhteistyö luo kouluun tietyn työilmapiirin, riippumatta esim. opettajien määrästä. Essi arvostaa työkavereiltaan saatua positiivista palautetta ja yhteistyötä koulupäivän aikana. Poikkeuksena on koulun keittäjä, josta hänellä on epävarmat ja ristiriitaiset mielipiteet. Reinon asennoitumisesta näkee sen, että hänellä ei ole tarvetta tai halua joustaa tai kuunnella työkavereitaan. Reino tekee työnsä omalla tavallaan välittämättä muiden mielipiteistä.

Oisko 11 opettajaa, joo suurinpiirtein. No se on tuota semmonen, kyllähän opettajahuoneet on tavallaan niinkö kylymiä paikkoja, että kyllähän se niinkö semmosia ne on. (...) Aina on joku porukassa, jolle ei passaa mikään, ne narisee joka paikassa, niillä on semmone tyyli. Niitä löytyy vanahemmista ja opettajahuoneesta ja joka paikasta. (Reino)

Opettajan työ voi käydä uuvuttavaksi, jos kollegat ja muut yhteistyötahot eivät hyväksy opettajaa työyhteisönsä jäseneksi. Työssä viihtyminen heikkenee ja työn tekemisen motiivit perustuvat enemmän ja enemmän työn ulkoisille perusteille. Ulkoisista palkinnoista tunnetuin on varmaankin palkka, rahallinen korvaus tehdystä työstä. Tavoitteena työnteolle, tässä tapauksessa opettamiselle, tulisi olla sisäiset perusteet. Näitä sisäisiä perusteita voi opettajalla olla esimerkiksi opetuksen suunnittelu ja panostaminen lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen. Kollegoiden ja heidän antamansa tuen kannustuksella jokainen opettaja saa mahdollisuuden toteuttaa näitä sisäisiä työnsä perusteita työssään. Työyhteisö on merkittävä voimavara opettajille työssä jaksamisen kannalta. Jos opettamisesta tulee yksinäinen suoritus ilman muiden opettajien apua ja kannustusta, voi tuloksena olla väsymys, jopa totaalinen uupumus työhön. Essi osaa neuvotella kollegoidensa kanssa tulevista opetustuokioista.

(...) Sitten mä aina varaan, että älä tee sitä ja sitä askartelua tai älä tee sitä ja sitä hommaa, me tehdään se vaikka äidinkielen tunnilla tai jollain muulla ja muuta sellasta. Mää oon taas semmonen kuvisihminen niin sitten mä varaan kaikki kivat aiheet siitä hommasta (...) Mutta tota tuo mejän keittäjä, sanotaan näin, että me ollaan eri sukupolven henkilöitä ja meillä menee ristiin nämä, mä teen jonkun ihan kasvatuksellisesti

mietityn, laitan lapset tekemään niin hän hyvin herkästi ja tekee lasten puolesta. Se on meillekin kun on työyhteisö niin pieni, niin se on tuota meillekin kasvunpaikka. Täällä on myös joku, joka tekee vähä erilaila asioita. Jos häntä ei olisi niin me oltaisi välillä ihan pulassa. (Essi)

7.4 Yhteistyö vanhempien kanssa

Joo kyllä ne hyvin on mukana. Joo ja kyllä ne on tuota kiinnostuneita. Ja ne jonkun verran soittelee. Vanhempainillat on tietysti semmosia jäykistelytilanteita, että eihän siellä taho, mutta kahen kesken ku pääsee, ni kyllä ne siellä sitte. (...) Pääsääntöisesti palaute on semmosta neutraalia tai positiivista, että ei siinä niinkö, en oo kyllä negatiivisiin palautteisiin törmänny. (Reino)

Itsevarman Reinon asennoituminen yhteistyöhön vanhempien kanssa kuvastaa jälleen hänen asennoitumistaan työtään kohtaan. Yhteistyö vanhempien kanssa on ollut onnistunutta, koska se on järjestetty opettajalähtöisesti. Hän ei ole tarkka "pilkunviilaaja" tässäkään asiassa, eikä ota itseensä kielteistä palautetta. Hän jopa väittää, että ei ole kielteistä palautetta koskaan edes saanutkaan! Tämän tulkinnan mukaan Reinon käyttäytyminen on sosiaalisesti toivottavaa hänen yhteisössään, koska tarkkailijat eli vanhemmat ovat antaneet hänelle vain neutraalia tai myönteistä palautetta. Toimijalla eli opettajalla on eri näkökulma opetuksesta kuin vanhemmilla: opettaja ei näe itseään, vaan hänen huomionsa kohteena on nimenomaan tilanne, kun taas tarkkailijan huomion kohteena on usein toimija (Helkama ym. 1998, 136). Opettajan tulee kuitenkin muistaa työssään, että luonteeltaan myönteinen palaute voi olla pysyvää tai hitaasti muuttuvaa. (Nupponen 1994, 135–139).

Essi on kohdannut työssään paljon kielteistä palautetta vanhempien taholta. Vanhemmat ovat syytelleet häntä useista eri asioista: opetusmetodeista, vääränlaisen musiikin soittamisesta ja jopa siitä, ettei Essillä ole omia lapsia. Essin viimeisestä lauseesta käy kuitenkin selville, että hänen omasta mielestään hänen omassa toiminnassaan ei ole mitään vikaa. Hän selittää epäonnistumisensa ulkoisiin syihin, vanhempiin. Vanhemmat eli tarkkailijat ovat tulkinneet Essin käyttäytymisen epätoivottavana.

Essi on toiminut koulussaan vasta muutaman vuoden ajan. Ennen häntä ko. pienellä koululla toimi vanhempi opettaja, joka oli toiminut virassaan kymmeniä vuosia. Voitaisiinkin päätellä, että Essin mukanaan tuomat uudet ajatukset kouluun eivät sovellu sellaisinaan kyläyhteisöön ja sen aiemmin juurtuneisiin käytäntöihin. Onko 2000-luvun oppilaan vanhemmilla vapaus ja oikeus arvostella opettajia enemmän kuin aikaisemmin modernilla ajanjaksolla?

No osa on niitä vanhempia, jotka soittaa kotiin ja haukkuu ja valittaa ja keskellä päivää tulee ja haukkuu, että sinä et mitään tiedä ja sinulla ei oo omia lapsia, niin sinä et voi kasvattamisesta mitään tietää. Tätä on tätä porukkaa niin monenlaista. (...) Toisesta korvasta sisää ja toisesta ulos. Eihän sitä nyt - tämä on sarjassamme, että mää oon oppinu siihen sen kautta, että mää oon muutaman kerran itkeny, ollut täysin, vyöriänyt itsesäällissä ja harkinnut alanvaihtoa. (...) Ne vanhemmat soittelee mistä sattuu, ne soittaa yhessä jälkeen. Ni että tuliki mieleen tämmönen juttu, et nyt mää oon antanu itelle semmosen, et mää laitan kännykän kiinni, tai sit mää katon, et tää on jonkun oppilaan vanhemman numero, et mää en vastaa siihen puhelimeen. (...) Mä oon oppinu siihen, että itse asiassa mä tiedän jotain tästä asiasta. (Essi)

Molemmat opettajat olivat kohdanneet työssään ongelmia elämäkatsomuksellisesti erilaisten perheiden kanssa. Näin ollen voidaan huomata, että tässä asiassa ongelmia ei ollutkaan aiheuttaneet oppilaat sinällään, vaan pikemmin heidän vanhemmat.

Joo no tuota ei tällä koululla niinkään oppilaiden kanssa, mutta jonkuin verran vanahempien kanssa. Myytiin luokkaretken hyväks tämmöstä nuorisoseuran joululehteä. Ni siitä sitte soitti muutamat vanahemmat, että että heidän lapset ei ois saanu tämmöstä lehtiä myyä, että nuorisoseuraperiaate ei kuulu heidän vakaumukseen. Tilanne ratkastiin sitte sillä tavalla, että niitte lasten ei sitte jatkosa tartte niitä lehtiä myyä, mutta muut myy kyllä, että emmää koko luokalta evää tuommosta loistavaa rahankeruusteemiä. (Reino)

Minä esimerkiksi tein semmosen virheen, että soitin Frööbelin palikoita, ni jo alko samantien kuiskuttelu, enkä mää siis todellakaan tajunnu, että se oli ihan kauheen paha asia. Ei se niinku, että ei se mun mielestä niin pahaa oo. (Essi)

7.5 24 tuntia opettajana - opettajan työn luonne

On se varmaan vähä samalla lailla, sama ku papilla ja poliisilla, se on jotaki semmosta, jotain vanhaa suomalaista perintöä, mää en ymmärrä mistä se tulee, mitä ne aattelee ne vanhemmat, että opettajalla saisi olla semmonen yksityisyys. (Essi)

Opettajaa on nimitetty kansanopettajaksi 1850-luvulta lähtien. Opettaja oli ihmisten keskuudessa kulttuurin keskipiste. Nämä "kansankynttilät" toimivat henkisten ja taloudellisten rientojen virittäjinä ja alullepanijoina. Vaikka näistä ajoista on kulunut jo vuosikymmeniä, niin tietynlainen henki kansankynttilästä on näyttänyt säilyvän edelleenkin opettajaan liittyvissä odotuksissa. Essi ajattelee saman koskevan myös poliisin ja papin ammatteja. Opettajan ammattirooli sitoo hänet rooliinsa 24 tuntia vuorokaudessa, mikä on poikkeavaa moniin muihin ammattiryhmiin verrattuna. Näin on osittain jopa lomien aikana. "Tarkkailijat" eli ympärillä oleva kyläyhteisö näyttääkin luovan perinteisen vastaavuuspäätelmän lapsensa opettajasta. Reinon mielestä opettajan käyttäytyminen ei saa olla sosiaalisesti epätoivottavaa tai epätavallista. Opettajan käyttäytymisen tulee vaikuttaa myönteisesti tarkkailijaan, eli havaittu myönteinen ulkoinen käyttäytyminen johtuu vastaavasta myönteisestä sisäisestä piirteestä. Huono opettajan käyttäytyminen tarkkailijan mielestä leimaa opettajan jopa kesälomalla. (Helkama ym. 1998, 131.)

En mää täällä oikeestaan käy missään. Kyllä se on, että, jos meet täällä esimerkiksi uimaan ja otat silmälasit pois, etkä nää mitää ja uit vaa ihan tyytyväisenä ja koskettelet vaa seiniä, että pääset saunaan ja sit joku huutaa, että toi sinisessä uimapuvussa, ni se on muute meidän opettaja, että se siitä - ihan kiva. Hei, että ope on nyt viettämässä lauantapäivää. (Essi)

Ja kyllä sitte tietysti niinkö kylällä, jos tulee jonkku oppilaan vanhempi niinkö kyselee jottai kouluasioita ni pittää sittee ja tavallaa niinkö keskustella sitte sen kanssa. Että ei siinä pysty pakoilleen, että sen verran se jää se kouluvaihe päälle, mutta ei se muute. Kesällä se vähä löysääntyy, ei sitä sillo oo tavallaan niin vahvasti tarkkailun alla, mutta tuota joo - jonku verran kumminki, sillä lailla, että joutuu jos esimerkiksi tuota publiin mennee ja näkee oppilaitten vanhempia, ni kyllä sitä ainaki yrittää esittää vähä viksumpaa, ku ehkä onkaan. Se on pikkupaikassa vähä negatiivinen puoli. Mut kyllä niinkö muute ainaki niinkö meikäläinen pystyy nollaamaa sen tilanteen, että niinkö ku kesäloma

alakaa, ni minä en mieti kouluasioita pätkeäkään. Että kyllä se periaatteessa unohtuu täysin. Sitte alotetaan syksyllä uuestaan. (Reino)

Merkittäviä kommentteja haastateltavilta tuli myös koulun resursseista. Tutkimuksemme tuloksia tarkastellessamme huomasimme, että koulun opetusmateriaalin puute ja huonot koulun tilat aiheuttavat epäonnistumista ja turhautumista opettajan työssä. Yhteiskuntamme elää varsin modernia aikaa siinä mielessä, että pienentyvillä resursseilla pitäisi saada aikaan enemmän tuloksia kuin aikaisemmin. Materiaalin puute on opettajille ulkoinen syy siihen, miksi vaativaa ja monimutkaista opetusta ei voida toteuttaa. Haastatellut opettajat antavat ymmärtää osaavansa ja hallitsevansa lähes minkä tahansa opetettavan asian, mutta eivät voi sitä toteuttaa. Näin opettaja joutuu valitsemaan helpon perinteisen opettajajohtoisin tyylin, perustellen opetuksensa sillä, että käytössä ei ole kuin kirja ja lyijykynä. Tästä tietysti herää kysymys, miten nämä opettajat muuttaisivat opetustyyliään, jos koululle järjestettäisiin kaikki uudet ja nykyaikaiset opetusmenetelmät. Edellisiin tutkimuksiin verraten opettajien opetustyyli nimittäin näyttäisi rutinoituvan ja opettajista tulee "kaavoihinsa kangistuneita" (Heikkinen 1999, 288).

Lähinnä se on tämä homma tuota niin mikä ketuttaa, että oishan se tuota mahtava pittää semmosia niinsanottuja hienoja tunteja ja värkätä puukässässäki kaikenlaisia aparaatteja mutta ei oo rahaa ei pysty, nii ne jää semmosiksi perushommeleiksi. Teknisissäki pystys niinkö tekeen tosi hienojaki töitä, mutta ku ei oo rahaa, ni sen verran turhauttaa, että ei niitä viiti paljo suunnitella ku ei niitä pysty toteuttamaan.(Reino)

Täällä on hirveesti, se johtuu niistä meidän edeltäjistä, että kaikki kaapit pursuaa, mä oon käyttäny edellenki samoja askarteluvärkkejä. Piirtoheittimen ja cd-soittimen hankin ite. Siis sehän riippuu siitä mitä me ite halutaan ostaa tänne sinne rahalla mitä meillä on. (Essi)

Tutkimuksissa on havaittu ongelmaksi resurssien riittäminen kaikkeen tarpeelliseen. Näyttäisi olevan niin, että pienellä Essin koululla rahoja ja tavaroita on jakamassa niin pieni määrä opettajia, että resursseja ei koeta ongelmaksi. (Heikkinen 1998, 96.) Reino ilmaisi keskustelussamme, että hienoja suunnitelmia ei voi toteuttaa määrärahojen pienuuden takia. Tulee silti muistaa, että opetustyylien ja opettajapersoonallisuuksien

välillä on suuria eroja. Mahdollisesti Essi voi kehittää saman opetustuokion huomattavasti pienemmällä materiaalilla kuin Reino.

7.6 Pohdintaa haastatteluista

Reinon ja Essin kuvaamat opettajat täydentävät hyvin tutkimuksemme tuloksia ja teoriataustaa. Opettajan persoonallisuudella näyttää olevan suuri merkitys siinä, miten opettaja jaksaa työtään tehdä. Kaksi täysin erilaista persoonaa ja opettajaa onnistuvat työssään varsin hyvin, vaikka ajatukset ja opetusmetodit ovat erilaiset. Mielenkiintoista olisi tutkia seuraavaksi Reinon ja Essin oppilaiden oppimista ja kouluviihtyvyyttä. Nauttivatko molemmat luokat opetuksestaan ja ovatko tulokset yhteneviä keskenään?

Tutkimuksemme opettajat tuntevat onnistumista ja epäonnistumista lukuisista erilaisista asioista. Suurimmat erot ovat tulleet esille luokitteluisamme, esim. sukupuoli ja luokkaste. Reinon ja Essin haastattelujen perusteella voimme kuitenkin tulkita, että opettajan taustalla ja persoonallisuudella on suuri merkitys siihen, miten opettaja kehittää työtään ja opettajuuttaan. Onnistumisen tunteet eivät ole täysin sidoksissa edellä mainittuihin yksittäisiin asioihin. Osa opettajista voi olla onnellisia pelkästään luokkarauhan ylläpitämisestä, välittämättä oppilaan henkilökohtaisesta oppimisesta lukuvuoden aikana. Persoonaltaan erilainen opettaja tuntee samassa tilanteessa epäonnistuvansa, koska hän murehtii opettamiseen liittyviä asioita. Keskinen (1990, 207) mukaan työviihtyvyys ja työstressi eivät ole saman ilmiön ääripäitä, vaan on kyse kahdesta eri ilmiöstä. Osa työssään viihtyvistä henkilöistä kokee työnsä huomattavan rasittavaksi. Työntekijä saattaa viihtyä työssään stressistä huolimatta, ja toisaalta viihtymättömin työntekijä ei aina ole stressaantunein.

Opettajankoulutuslaitoksen tulisikin jatkossa ottaa huomioon erilaiset opiskelijat, jotka tulevat täysin erilaisista lähtökohdista koulutukseen, kuten esim. Reino ja Essi. Samanlainen koulutusmuoto ei välttämättä kehitä jokaista opettajapersonaa parhaalla mahdollisella tavalla. Tämä toimintamalli OKL:ssa olisi oikeutettua silläkin perusteella,

että nykyään yksi peruskoulun tavoitteista perustuu yksilöllisyyden ihannointiin myös oppilaiden kohdalla.

8 POHDINTA

Tutkimuksemme päätarkoituksena oli tarkastella yksittäisiä asioita ja tuntemuksia opettajan työn luonteesta. Huomasimme jo tutkimuksen alussa, että näihin tuntemuksiin vaikuttavat monet tekijät: Opettajan sukupuoli, koulun koko, persoonallisuuden piirteet ja yhteiskunnallinen tilanne ovat kaikki sidoksissa vahvasti opettajuuteen.

Tutkimuksemme opettajat ovat valinneet ammattinsa hyvin onnistumisten kokemusten perusteella. Voidaan toisaalta ajatella, että koulutukseen valitsijat ovat onnistuneet työssään. Tutkimustulosten ja uranvalintapäätösten (Janis ja Mann 1977, 11) perusteella opettajat ovat opiskeluaikoinaan, tai jo ennen sitä tienneet millainen opettajan ammatti on Suomessa. Tutkimuksemme opettajat olivat yleisellä tasolla tyytyväisiä työhönsä. Opettajat eivät pitäneet merkitsevän tärkeinä asioina opettajan ammatin arvostuksen heikentymistä tai huonoa palkkausta, kuten olimme tutkimuksemme hypoteesissa ajatelleet. Ovatko opettajat tyytyväisiä omaan palkkaukseen vai pitävätkö he sittenkin tärkeämpinä pitkiä lomiam ja lyhyitä työpäiviä? Tutkimuksemme perusteella kävi kuitenkin selväksi, että osa opettajista tekee palkkansa eteen enemmän töitä kuin toiset.

Onnistumisen tunteita opettajat tunsivat tutkimuksessamme luokanhallinnasta, oppilaiden oppimisesta ja yhteistyöstä niin oppilaiden kuin muidenkin ihmisten kanssa. Opettajan onnistumista työssään voidaan kuvata ”oppilaan ahaa-elämyksinä ja lasten ilona oppia uutta ja ihmeellistä”. Edellä mainituissa asioissa voidaan nähdä 2000-luvun ”kansankynttilän” työn tärkeimpiä puolia. Kaikesta huolimatta opettajien epäonnistumisen ja onnistumisen tuntemukset ovat pysyneet lähes samoina 70-luvulta asti. Työrauhahäiriöt, aineen hallinta ja oppilaiden motivointi ovat aiheuttaneet

työtyytyttömyyttä aikaisemmissakin tutkimuksissa (Ruohotie 1977, 92–96; Voutilainen 1980, 143–144; Rajala 2001, 1-2).

Postmodernin opettajan ammatti kuvastaa tutkimuksessamme modernin aikakauden piirteitä. Opettajajohtoisuus, behavioristinen käytös, näyttää olevan yleisin opetusmuoto kouluissamme. Postmoderniin ajatteluun perustuva oppilaslähtöinen opetus, konstruktivisuus, koetaan kiireen ja rauhattoman oppilasaineuksen myötä monessa tapauksessa mahdottomaksi toteuttaa. Postmodernissa yhteiskunnassa oppilasta eivät säätele selkeät arvot ja normit, mikä luokin jännitettä vapauden ja vastuun välille (Törmä 1997, 212 & Sääntti 1997, 42). Tulee kuitenkin muistaa, että käsitteet moderni ja postmoderni ovat molemmat teoreettisista painotuksista riippuen olleet käytössä kuvaamassa vuosituhannen vaihteen yhteiskunnallisia tilanteita.

Saukkosen (2003, 65–66) väitöskirjassaan esittämät päätelmät ovat paljolti yhteneviä meidän tutkimustulostemme kanssa: opettajankoulutus ja suomalainen koulu ovat muodostuneet kouluhistoriamme alusta lähtien modernien aatteiden mukaisesti. Suurille massoille tarkoitetut koulut, ilman yksilön omaa vapautta, sotivat 2000-luvun oppilaiden ja heidän vanhempiensa kasvatustavoitteita vastaan. Moderni ja postmoderni käytäntö eivät kohtaa koulussa oppilaan ja koululaitoksen välillä. Ajan myötä ongelma tulee kärjistymään, jos yhteiskunnassamme ei löydy yhtenäistä linjaa kasvatukseen ja opetuksen suunnitteluun ja kehitykseen.

Mielenkiintoista ammatinvalinnassa ja opettajan työssä on sukupuolten väliset eroavaisuudet. Koulutuksen jälkeen opettajan työtä tehdään omana persoonana (Heikkinen 1998, 96). Naisten ja miesten väliset persoonallisuuden piirteet olivat merkittävässä roolissa tutkimuksessamme. Sukupuolten väliset erot työssä epäonnistumisissa ja onnistumisissa olivat tutkimuksessamme varsin huomattavia. Miehet eivät kanna huolta töistään, mikä voi välillä näkyä esim. opetuksen suunnittelun laiminlyönteinä. Naisten työtä kuvastaa täsmällisyys, huolenpito, mutta samalla myös työhön väsyminen ja stressi. Tuloksemme ovat sukupuolierojen suhteen hyvin samankaltaiset kuin kuntatyö 2010 –tutkimuksessa. Sen mukaan kuntasektorilla

työskentelevät naiset ovat miehiä selvästi uupuneempia työhönsä. (Nissilä 2003, 18–19.) Ratkaisu moneen epäonnistumiseen opettajan työssä voisi olla se, että jo opettajakoulutuksessa kiinnitettäisiin huomiota persoonallisuuden ja sukupuolten välisiin eroihin. Voisiko tavoitteena olla opettaja, joka olisi jalostettu molempien sukupuolten hyveillä?

Ongelmiin tarttumisen ja niiden parantamisen tulisikin lähteä opettajankoulutuksen kehittamisestä, sillä elinikäisen oppimisen tavoin opettajan työssä on kysymys elinikäisestä stressistä (Salo 2002, 54). Tutkimuksemme opettajat olivat olleet töissä muutamia vuosia mutta harvat heistä antoivat viitteitä siitä, että heidän ammatillinen professionsa olisi vielä kovin pitkälle kehittynyt. Vanhempien ja työkavereiden kohtaamiset aiheuttivat huolestuttavan paljon epäonnistumisia luokanopettajalle. Edellä mainitut koko kouluhistoriamme ajan pinnalla olleet epäonnistumisen tunteet ovat vieläkin 2000-luvulla ongelmina opettajilla. Onko tämä oravanpyörä, johon ei ole edes ratkaisua?

Jatkotutkimuksena esitämmekin saman aihepiirin käänteistä puolta: Ovatko oppilaat epäonnistumistaan ja onnistumistaan samaa mieltä kuin tämän tutkimuksen opettajat? Tunteeko lapsi resurssipulan tai behavioristisen opetuksen uhkana vai onko se asia, johon oppilas ei edes kiinnitä huomiota? Olisiko mahdollista, että tämänkaltaisen tutkimuksen avulla saisimme tärkeää ja täydentävää tietoa oppilaiden hyvinvoinnista ja oppimisesta?

Tutkimuksestamme oli kuitenkin helpottavaa huomata, että opettajat löytävät työstään enemmän myönteisiä kuin kielteisiä puolia. Opettajan tulevaisuus on monen yhteensattuman ja päätöksen summa. Opettajan työn arvostusta tulee lisätä, jotta työssä viihtyvyys ja onnistumisten kokeminen säilyy opettajien mielissä vielä tulevaisuudessakin. Huolestuttavaa on kuitenkin, että opettajatarvetyöryhmä ennakoi, että vuonna 2020 perusopetuksessa, lukiokoulutuksessa, ammatillisessa koulutuksessa ja vapaassa sivistystyössä tarvitaan yhteensä yli 62 300 päätoimista opettajaa, mikä on lähes 5 000 vähemmän kuin vuonna 2002. (Könnölä, Ojala, Rönnerg, Väyrynen & Yrjölä 2003, 1)

Lähteet:

- Aho S. 1998. Tavoitteena muutosagenttius. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja A:188.
- Airaksinen, T. 1991. Ammattien etiikan filosofiset perusteet. Teoksessa Airaksinen, T.(toim.). Ammattien ja ansaitsemisen etiikka. Näkemyksiä ammattien, johtamisen ja liike-elämän arvoista, 19-60. Helsingin Yliopistopaino.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.
- Borko, H. & Putnam, R. 1996. Learning to teach. Teoksessa Berliner, D. & Calfee, R. (toim.). Handbook of educational psychology, 673-708. New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Connell, R.W. 1985. Teachers work. Austria. Macarthur Press.
- Durkin, K. 1995. Developmental social psychology. Oxford: Blackwell.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere:Vastapaino.
- Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määrittymiset. Teoksessa Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A. Muuttuva asiantuntijuus, 86-102. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Featherstone, S. 1991. Consumer culture and postmodernism. London: Sage.
- Forsythe, D. 1984. The social effects of primary school closure. Teoksessa Bradley, T. & Lowe, P. (toim.) Locality and rurality. Economy and society in rural regions, 209-224. UK: Geo-Books.
- Fullan, M. 1991. The new meaning of educational change. London:Cassell.
- Haavio, M. 1969. Opettajapersoonallisuus. Jyväskylä. Gummerus.
- Hakala, K. 2002. Varmuuksia ja epärointiä. Puhetapoja opettajan sukupuolesta. Kasvatus 33 (3), 288–301.
- Heikkinen, H.L.T. 1998. Kriisi opettaa. Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa, 93–109. Helsinki:WSOY.
- Heikkinen, H. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P.(toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia, 275–291. Helsinki. WSOY.

- Heinonen, T. 2000. Luokanopettajan ammatti Helsinkiläislukiolaisen kiinnostuksen kohteena. Jyväskylän Yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 65.
- Herzberg, F., Mausner, B., Snyderman, B.B. 1959. The Motivation to Work. New York:Wiley.
- Helkama, K, Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1998. Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hyvärinen, I. 2002. Koulujen työilmapiiri parani. Helsingin Sanomat. 27.8.2002.
- Hämäläinen, K. 1980. Opettajan ammattirooli opettajankoulutuksen opiskelijavalinnan lähtökohtana: Aineenopettajien koulutuksen opiskelijavalintojen kehittämisprojektin I raportti. Oulun yliopisto. Käyttätymistieteidenlaitos.
- Härkönen, U. 1996. Naiskasvattajien käsityksiä tyttöjen ja poikien työn tekemisestä sekä äitien ja isien työkasvatuksesta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 28.
- Janis, I.L. & Mann, L. 1977. Decision making: Psychological analysis of conflict, choice and commitment. New York: Free Press.
- Jankko, T. 2000. Opinto-ohjaajien työssä jaksaminen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Saatavilla www-muodossa:
<http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/f/tjankko.pdf>
- Juvonen, J. 1988. Oppilaan ja opettajan attribuutiotulkinat, tunteet ja toiminta. Kasvatus 19, 5-13.
- Kallioniemi, A. 1997. Uskonnonopettajien ammattikuva. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 180.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Kari, J., Räihä, P. & Varis, E. 1997. Naiset ja miehet opettajina. Teoksessa Kari, J., Heikkinen, H., Räihä, P. & Varis, E. 1997. Lähtisinkö opettajaksi?, 65-84. Jyväskylän Yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 64.
- Keskinen, S. 1990. Päiväkotihenkilöstön sisäisten mallien yhteys työviihtyvyyteen, työn rasittavuuteen ja ammatti-identiteettiin. Turun yliopisto. Julkaisuja sarja 80 C.

- Koivusilta, L. 1991. Työikäisten lomasuunnitelmien toteutuminen. Teoksessa Sosiaali- ja terveyshallitus. Raportteja 26. Vapokustannus.
- Koskenniemi, M. & Hälinen, K. 1970. Didaktiikka. Lähinnä peruskoulua varten. Helsinki. Otava.
- Koulutus. 2001:4. Oppilaitostilastot. Tilastokeskus. Helsinki.
- Krook, A. 1992. Luokanopettajaksi pyrkivien uranvalintamotiivit - selvitysluokanopettajien normaalikoulutukseen ja poikkeuskoulutukseen pyrkivien uranvalintamotiiveista. Jyväskylän yliopisto.
- Kähkönen, E. 1979. Opettajankoulutus Suomen koulunuudistuksessa v. 1958-1978. Yleissivistävän koulun opettajien koulutuksen järjestelyt ja tavoitteet. Oulun yliopisto. Rovaniemen va. opettajankoulutuslaitos.
- Kääriäinen, H., Laaksonen P. & Wiegand, E. 1990. Tutkiva ja muuttuva koulu. Helsinki. WSOY.
- Kyöstiö, O.K. 1968. Opettajan rooli. Teoksessa: Aurola, E, Alikoski, J., Niskanen, E.A. & Tamminen, K. (toim.) Kasvatuksen kentältä. Juhlakirja Matti Koskenniemen 60-vuotispäiväksi, 166-177. Helsinki: Otava.
- Kyöstiö, O.K. 1982. Viimeaikaista kasvatustutkimustamme III: kasvatushistorialliset tutkimukset. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 198. Jyväskylän yliopisto.
- Lahelma, E., Hakala, K., Hynninen, P. & Lappalainen, S. 2000. Too few men? Analysing the discussion on the need for more male teachers. Nordisk Pedagogik. Journal of Nordic Educational Research 20 (3), 129-138.
- Lappalainen, T. 2001. Valkotakkien valtakunta. Suomen kuvalehti. 13. 22-37.
- Leino, A.-L. & Leino, J. 1997 Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Leino, J. 1985. Opetusuunnitelman toteutumisen esteet. Teoksessa: Kangasniemi, E. (toim.) Opetusuunnitelma ja sen toimeenpano. Osajulkaisu II. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 268: 55-59.
- Leithwood, K. A. 1992. The principal's role in teacher development. Teoksessa Fullan, M. & Hargreaves, A. (toim.) Teacher development and educational change. Lontoo: The Falmer Press, 86-103.

- Luukkainen, O. & Wuorinen, J. 2002. Yrittävä elämänsäsenne. Kasvaminen yksilönä ja yhteisönä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Malinen, P. 1986. Peruskoulun opetussuunnitelmaa koskevien näkemysten kehittyminen 1975-85. Teoksessa: Hämäläinen, S. (toim.) Kehittykö koulu? Tutkijoiden arviointeja peruskoulun ja lukion nykytilasta, 31-37. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 1.
- Maslow, A.H. 1987. Motivation and personality. New York. HarperCollins.
- Meriläinen, M. 1998. Ammatillinen kehittyminen ja täydennyskoulutus. Teoksessa: M.-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Porvoo: WSOY, 248-270.
- Meriläinen, M. 1999. Täydennyskoulutuksen merkitys luokanopettajan ammatilliselle kehittymiselle. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia N:o 51.
- Myers, M.S. 1968. Who are your motivated workers? Hampton: Belmont California.
- Mäkinen, R. 1980. Peruskoulun ja lukion opettajien työolot, terveys ja hyvinvointi. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 144.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A3/1995. Tampere: Jäljennepalvelu.
- Niikko, A. 1995. Opettajuus persoonallisena toimintatapana. I osaraportti: Tutkimus neljän opettajaksi opiskelevan ammatillisesta minästä ja sen muutoksista. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu. Tutkimuksia 10. Jyväskylä.
- Nissilä, M.-L. 2003. Viidennes opettajista stressaantuneita. Opettaja-lehti 15/2003. (s. 18-19) Opetusalan ammattijärjestö OAJ.
- Nupponen, R. 1994. Terveyspsykologian perusteet. Tukea koulutukseen ja terveyspalveluihin. Stakes. Oppaita 21. Helsinki: Stakes & Valtion painatuskeskus.
- Nurmi, V. 1979. Opettajankoulutuksen tähänastinen kehitys. Helsinki. WSOY.
- Nykänen, N. & Väkeväinen, T. 1998. Lapset palkitsevat vaivannäön. Luokanopettajan työ 2-3 -opettajaisella koululla. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) Kyläkoulun monet kasvot. Tutkiva opettaja. Journal of teacher researcher. 1/1998, 50-67. Jyväskylän yliopisto.

- Opettaja. 11.10.2002. 41. Pettynyt naisopettaja. Miesopeko korvaamaton.
- Opetusministeriö. 1999. Koulutus ja tutkimus vuosina 1999-2004. Kehittämissuunnitelmia.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. London:Sage. Oulun yliopisto.
- Piipari, M. 1998. Tietoyhteiskunta opettajan pääsärkynä. Teoksessa: Niemi, H.(toim.) Opettaja modernin murroksessa, 56–70. Helsinki. WSOY.
- Päivänsalo, P. 1971. Kasvatuksen tutkimuksen historia Suomessa vuoteen 1970. Helsinki: Ylioppilastuki ry.
- Rajala, R. 2001. Stressinhallinta opettajien kertomuksissa. Onnistunut ja epäonnistunut stressinhallinta kouluyhteisössä. Lapin yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja I.
- Rinne, R. & Salmi, E. 2000. Oppimisen uusi järjestys: uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena. Tampere: Vastapaino.
- Reijula, K. 1999. Hyvinvointi opetustyössä. Työturvallisuuskeskus. Jyväskylä:Gummerus.
- Ropo, E. 1991. Opettajaeksperttiyden kehittyminen – tutkimustuloksia ja näkökulmia. Aikuiskasvatus 3/1991. 153-163.
- Rubenowitz, S. 1971. Henkilöstöhallinta ja työpsykologia. Helsinki. WSOY.
- Ruohotie, P. 1977. Opettajien työmotivaatio. Teoreettinen viitekehys opettajien työmotivaation tutkimiseksi. Tampereen yliopiston kasvatustieteenlaitos. Tutkimusraportti N:o 13.
- Ruohotie, P. 1980. Opettajien työmotivaatio : Tutkimus peruskoulun yläasteen opettajien työmotivaatiosta ja siihen liittyvistä tekijöistä. Tampereen yliopisto.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopiston julkaisuja N:o 31.
- Räty, O. 1982. Koulutus ammattiin. Helsinki. WSOY.
- Räty, O. 1987. Työ ja koulutus. Helsinki. WSOY.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Helsinki. WSOY.
- Salo, K. 2002. Teacher stress as a longitudinal process. Kasvatustieteidenlaitos. Tutkimuksia 208. Jyväskylän yliopisto.

- Saukkonen, S. 2003. Koulu ja yksilöllisyys. Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. Jyväskylän yliopisto.
- Soininen, M. 1997. Kasvatustieteellisen evaluaation perusteet. Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. A 56.
- Stjernberg, I. 1986. Naisopettajien loppuunpalaminen. Helsingin yliopisto. Kastatustieteen laitos. Tutkimuksia 108.
- Suomen kuvalehti. 1991. Juhlatutkimus. 5.12.1991
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A25.
- Säntti, J. 1997. Opettaa vai kasvattaa? Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Tahvanainen, I. 2001. Kasvavat kasvattajat. Kasvatustietoisuus ja sen kehittyminen ammatillisen opettajankoulutuksen aikana. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 229.
- Tidwell, D. & Heston, M. 1998. Self-study through the use of practical argument. Teoksessa. M. Hamilton (toim.) Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education. London: Falmer Press, 45-66.
- Törmä, S. 1997. Postmoderni maailma ja kasvu eettiseksi subjektiksi. Kasvatus 28, 211-221.
- Valpola, A. 2002. Onnistu kehityskeskustelussa. Helsinki. WSOY
- Viertola, M. 1998. Koulu kylän keskuksena. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) Kyläkoulun monet kasvot. Tutkiva opettaja. Journal of teacher researcher. 1/1998, 67-79. Jyväskylän yliopisto.
- Viita, M. 1999. Työ toisen saappaissa. Luokanopettajan sijaisen työ työssäoppimisennäkökulmasta. Pro gradu -tutkielma. Chydenius-instituutti. Jyväskylän yliopisto.
- Vikainen, I. 1974. Motivaation lajit ja koulumenestystaso. Turun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A:34.
- Viljanen, E. 1992. Koulumestarin Koulutus. Jyväskylä. Gummerus.
- Voutilainen, H. 1982. Opettajien työtyytyväisyys - tutkimus Hämeen läänin peruskoulun yläasteen opettajien työtyytyväisyydestä ja siihen liittyvistä

tekijöistä. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.
Julkaisu N:o 4

Vroom, V. 1967. *Work and motivation*. New York:Wiley.

Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa. Tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittelyä. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 76.

Weiner, B. 1986. *An attributional theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer.

Westerman, D.A. 1991. Expert and Novice Teacher Decision Making. *Journal of Teacher Education* 42 (4), 292-305.

Könnölä, J., Ojala, M.-L., Rönberg, U., Väyrynen P. & Yrjölä, P. 2003. Opettajatarvetyöryhmän muistio. Tiivistelmä. Saatavilla www-muodossa:
<http://www.minedu.fi/julkaisut/koulutus/2003/tr09/kuvailu.html>

Liite 1. Esikysely.

PRO GRADU –TUTKIMUS

KYSELY VUOSINA 1993-1994 JYVÄSKYLÄN OPETTAJANKOULUTUSLAITOKSEEN VALITUILLE

Teemme pro gradu –tutkielmaa Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksessa tarkoituksenamme valmistua luokanopettajiksi 2003.

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää opettajan arkipäivän kokemuksia suomalaisessa koulumaailmassa. Tätä pyrimme kartoittamaan esikyselyn avulla ja näin löytämään tapaustutkimukseemme sopivimmat henkilöt. Vaikka ette tällä hetkellä toimisikaan opettajan ammatissa, niin vastauksenne on meille arvokas.

Vastauksia käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti ja niitä käytetään vain tutkimustarkoituksiimme. Vastaajan henkilöllisyys ei tule ilmi pro gradu –tutkielmassa. Yhteystietoja pyydämme vain sitä varten, että muutamia teistä tullaan lähestymään tutkimushaastattelupyynnöllä.

Jotta tutkimuksemme edistyisi sujuvasti, pyydämme Sinua ystävällisesti palauttamaan kyselyn oheisessa palautuskuoressa 31.1.2002 mennessä.

Avustasi kiittäen

Tuomas Kahila
tukahila@st.jyu.fi
044-5090246

Ojanen Mikko
ojmikko@st.jyu.fi
044-5533044

Tutkimusta ohjaa
Pekka Räihä, tutkija
Jyväskylän yliopisto

Nimi _____

Puhelinnumero _____ Sähköposti _____

1. Opiskelujen aloittamisvuosi 19_____
2. Opettajaksi valmistumisvuosi 19_____ En ole valmistunut _____
3. Erikoistumisaineet

4. Tämänhetkinen toimenkuvasi

- a. luokanopettaja b. aineenopettaja c. rehtori/koulunjohtaja
- d. erityisopettaja e. opiskelija f. muu, mikä? _____

5. Opettajan työympäristö:

5.1 Millä luokka-asteella työskentelet/työskentelit _____

- 5.2 Työsuhde a. vakituinen b. sijainen
- c. määräaikainen d. tuntiopettaja

5.3 Montako oppilasta on/oli koulussasi (noin) _____

5.4 Onko/oliko koulusi

- a. maaseudulla/haja-asutusalueella
- b. alle 5000 asukkaan taajamassa
- c. 5000-20000 asukkaan taajamassa
- d. 20000-50000 asukkaan taajamassa
- e. yli 50000 asukkaan kaupungissa

5.5 Koulun/luokan tyyppi

- a. normaaliluokka
- b. yhdysluokka
- c. erityisryhmä, mikä? _____

7.A Onko opettajan työ aina ruusuilla tanssimista? Mitkä asiat koet työssäsi mahdollisesti vaikeaksi, tai missä asioissa tunnet epäonnistuvasi luokka- tai opetustilanteissa?

7.B Liittyvätkö nämä mahdolliset hankaluudet johonkin muuhun ilmiöön koulumaailmassa?

Siinäpä se! Jos haluat kommentoida kyselyämme tai lisätä mielestäsi tärkeitä asioita, voit kirjoittaa niitä kääntöpuolelle. Kiitokset vaivannäöstänne!