

Uupumiskierteestä jaksamisen kehään

Ilkka Majuri



Jyväskylän yliopisto

Chydenius-Instituutti

Luokanopettajien aikuiskoulutus

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2000

TIIVISTELMÄ

Majuri, I. 2000. Uupumiskierteestä jaksamisen kehään. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. 100 s.

Jos haluamme koulun tuottavan tasapainoisia, itsenäisiä, yhteistyökykyisiä ja luovia oppilaita, täytyy meillä olla vastaavanlaisia opettajia. Opettajien työssä jaksaminen heijastuu suoraan oppilaisiin. Opettajan oma persoonallisuus on hänen tärkein työvälinsä. Se on samalla myös akku, oikeastaan energiasäiliö, jota ei pidä tyhjentää viimeiseen pisaraan (Valtonen 1997, 7). Jos opettajan psyyke väsyä ja hän voi huonosti, tulisi kiireesti miettiä, mistä opettaja voisi ammentaa voimavaroja ja intoa työnsä täysipainoiseen toteuttamiseen. Tutkimukseni etsiikin vastausta kysymyksiin: **1. Mikä aiheuttaa opettajassa uupumista? 2. Miten uupunut oireilee? 3. Miten opettaja voi uupumista torjua tai hoitaa?**

Uupumisen ongelmat ovat monesti mielekkyysoongelmia. Jos opettaja ei näe työtään merkityksellisenä, eikä elämäänsä tarkoituksenmukaisena, on hänen työnsäkin vain väkisin puurtamista. Tämä johtaa yleensä ennen pitkään uupumiseen. Tie burnouttiin kulkee yleensä stressin kautta. Siinä onkin kyse pohjimmiltaan hyvin samasta ilmiöstä mutta vakavamman asteisesta. Uupuminen näkyy opettajissa radikaalisti huvenneina voimavaroina, motivaation katoamisena, eristäytymisenä, negatiivisena elämänasenteena ja fyysisinä oireina.

Kun opettajan tunnetila pääsee kumuloitumaan, niin sekä opettajan uupumus että jaksaminen vahvistavat omaa työn kokemista ja myös työorientaatiota. (Räisänen 1996, 162.) Opettajat, jotka kunnioittivat työn ulkoisia palkkioita olivat onnettomampia kuin kutsumusopettajat. Kutsumusopettajiin lamakaan ei juuri vaikuttanut. Heille se oli paremminkin haaste.

Se mikä tepsii burnoutin hoitoon käy yleensä myös erinomaisesti ennaltaehkäisyyn. Yksinkertaisesti ratkaisu uupumiseen on kehittää vajaita voimia niin, että tunnettemme itsemme määrätietoisiksi, kykenemme tekemään ratkaisuja ja elämään omalla tavallamme. Uupuneen opettajan tulisi lopettaa asioiden ja ihmisten välttely. Silloin olisi tärkeä miettiä, millaisia positiivisia tavoitteita voisi asettaa itselleen ja miten voisi korjailia elämäntilannettaan niin, että alkaisi löytyä hyvältä tuntuvia asioita. Konstruktiiivinen oppimis- ja terapianäkemyks tuo aivan uusia vapauttavia elementtejä opettajan työhön. Keskeisiä elementtejä ovat niin opettajan kuin oppilaankin tutkiva ja aktiivinen asenne, sosiaalinen dialogi ja itsereflektion harjoittelu. Konstruktiiivisen oppimisenäkemyksen kautta opettaja voi myös lisätä koko työnsä mielekkyyttä ja hallintaa.

Opettaja voi toimiessaan antaa myös intuitiivisten väläysten vaikuttaa, mikä vapauttaa energiaa uudella ja rakentavallakin tavalla. Myös leikin elementtien näkeminen työssä saattaa edesauttaa kehittämään opetustyötä niin, että se tarjoaa myös monenlaisia positiivisia kokemuksia tekijälleen.

Nyky aika asettaa huomattavia ja laaja-alaisia vaatimuksia opettajapersonaalisuudelle. Opettajakoulutuksen tulisi antaa virikkeitä opettajan kokonaispersoonallisuuden kehittymiselle.

AVAINSANAT: uupuminen, uupumusoireet, jaksaminen

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
1.1 UUPUMISKIERTEESTÄ JAKSAMISEN KEHÄÄN	4
1.2 JAKSAVA OPETTAJA.....	6
1.3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	8
2 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	12
2.1 TUTKIMUKSEN AINEISTO JA SEN KUVAUS	12
2.2 TUTKIMUSMETODI	14
2.2.1 <i>Fenomenologis –hermeneutiikka tutkimuksessani</i>	16
2.2.2 <i>Diskurssianalyysi tutkimukseni kannalta</i>	20
2.3. TEORIAN ASEMA TUTKIMUKSESSANI	24
2.4 TUTKIMUKSENI LUOTETTAVUUS	24
3 OPETTAJAN TYÖN STRESSAAVIA TEKIJÖITÄ	27
4 OPETTAJAN UUPUMISEN SELITYSTEORIOITA	32
5 OPETTAJAN UUPUMISEN OIREET	36
6 OPETTAJAN TYÖN KOKEMINEN JA ORIENTAATION VAIKUTUS JAKSAMISEEN	40
6.1 NELJÄNLAISTA ORIENTAATIOTA OPETTAJAN TYÖSSÄ.....	42
6.1.1 <i>Ammatinvaihto-orientoituneet</i>	43
6.1.2 <i>Minä -orientoituneet</i>	43
6.1.3 <i>Ammattimaisesti toimivat opettajat</i>	44
6.1.4 <i>Kutsumusopettaja</i>	45
6.2 TYÖTYTYVÄISYYDEN JA ILMAPIIRIN VAIKUTUS JAKSAMISEEN	46
7 UUPUMISEN HOITO JA TORJUNTA	48
7.1 KONSTRUKTIIVISEN AJATTELUMALLIN TUOMAT MAHDOLLISUUDET OPETTAJAN UUPUMISEN EHKÄISYSSÄ	49
7.2 OPETTAJAN ITSEHOIDON MAHDOLLISUUKSIA	55
7.3 HUONEENTAULU UUPUMISEN TORJUMISEKSI	58

7.4 INTUITION MERKITYS OPETTAJAN TYÖSSÄ	73
7.5 UUPUMISEN HOITOTOIMENPITEITÄ KOULUTYÖYHTEISÖSSÄ	74
7.6 TYÖNOHJAUS	78
7.7 LEIKISTÄ ILOA JA JAKSAMISTA OPETTAJAN TYÖHÖN	81
10 JOHTOPÄÄTÖKSET	83
11 POHDINTAA.....	87
LÄHTEET	91
LIITEET	100
Kuva 1. Opettaja saattaa kokea työssään myös riittämättömyyden tunnetta	29
Kuva 2. Työtyytymättömyyttä voidaan pitää burnoutin syntymisessä eräänlaisena indikaattori-ilmaisijana	37
Kuva 3. Arvojen merkittävyys on keskeinen opettajan työssä jaksamiseen	41
Kuva 4. Urheillessa stressi purkautuu	69
Kuva 5. Vihan tunteita voi purkaa positiivisesti fyysiseen tekemiseen	70
Kuva 6. Opettajille tulisi järjestää yhteistä aikaa	77
Kuva 7. Jaksava opettaja innostaa sekä lapsia että työkavereitaan	90
Kuvio 1. Tutkimusongelmat ja prosessin etenemine.....	11
Kuvio 2. Uupumis- ja jaksamisaihetta käsittelevien Opettajalehtien numeroiden määrät	13
Kuvio 3. Aihetta käsittelevien artikkelien osuus Opettajalehdessä 1993-1996.....	13
Kuvio 4. Luokanopettajan loppuunpalamisen osatekijät ja vaiheet	33

1 JOHDANTO

1.1 Uupumiskierteestä jaksamisen kehään

"Lupaan pitää huolta itsestäni niillä keinoilla, jotka minulla on käytössäni, jotta välttäisin itseni hylkäämisen, uupumisen ja uhraamisen, mikä omassa elämässäni on arvokasta. Uskon, että oman elämäni puolustaminen on myös asiakkaani elämän puolesta taistelemista". (Lindqvist 1990, 203.)

Jos haluamme koulun tuottavan tasapainoisia, itsenäisiä, yhteistyökykyisiä ja luovia oppilaita, kuten voimassa oleva peruskoululaki vaatii, täytyy meillä olla vastaavanlaisia opettajia (Ojanen 1985, 18). Opettajien työssä jaksaminen heijastuu suoraan oppilaisiin ja opiskelijoihin eli usein juuri lapsiin ja nuoriin. Opettajan oma persoonallisuus on hänen tärkein työvälineensä. Se on samalla myös akku, oikeastaan energiasäiliö, jota ei pidä tyhjentää viimeiseen pisaraan. (Valtonen 1997, 7.) Jos opettajan psyyke väsyä ja hän voi huonosti, tulisi kiireesti miettiä, mistä opettaja voisi ammentaa voimavaroja ja intoa työnsä täysipainoiseen toteuttamiseen. Opettajan psyykinen hyvinvointi on koulun arvokkain humaani voimavara, josta kasvatuspäämäärien toteutuminen riippuu (Ojanen 1985, 20). Iloton opettaja ei välttämättä anna mahdollisuuksia iloiseen oppimiseen, saatikka itsetunnon vahvistamiseen ja tasapainoiseen henkiseen kasvuun.

Jaksava opettaja kokee itsensä ja oppilaansa tärkeiksi. Jos opettaja ottaa itsensä todesta, se näkyy myös oppilaissa. Hyvinvoiva opettaja näkee itsensä positiivisena, luottaa itseensä, osoittaa syvääkin empatiaa ja samaistumisen tunnetta. Hän pyrkii

näkemään itsensä ja maailmansa realistisena. Hän ei ole täydellinen, mutta humaani-sanan varsinaisessa mielessä. Hän odottaa oppilailta paljon ja löytää itse tyydytystä työstään ja kokee iloa roolistaan. Siinä on hänen uratyytyväisyys lähde. Hyvinvoiva opettaja ei ole kopio vaan persoona. Jaksavalle opettajalle ei ole tärkeintä, mitä opettaja tietää ja osaa, vaan mitä hän on. Hyvä opettaja on ihminen, joka suostuu kasvamaan. (Ks. Ojanen 1985 194-195.) Miten sitten ylläpitää ja kehittää voimavarojaan niin, että pitää itsensä hyvän opettajan asemassa ja jaksavassa tilassa? Siinä on keskeinen kysymys, jota jokaisen opettajan olisi syytä pohtia. Jokainen opettaja selvittää oman elämänsä hallinnan juuri omalla, persoonallisella tavallaan, mutta siitä huolimatta oppii jaksamisstrategiassa vivahteet toisilta. Jaksavien opettajien luovuus ja arvot nostetaankin tutkimukseni yhteisen oppimme aiheeksi ja ihailuksi.

Työuupumus eli burn out yleistyi käsitteenä 1970-luvulla Yhdysvalloissa. Sitä käytettiin kuvaamaan erityisesti hoito- ja opetusalailla esiintyvää työntekijän väsymistä vastaamaan emotionaalisesti työn kohteena olevien asiakkaiden tarpeisiin. Työuupumus on vakava, työperäinen krooninen stressioireyhtymä. Siihen liittyvät uupumusasteinen väsymys, kyynistyneisyys sekä heikentynyt ammatillinen itsetunto. Itse asia ja henkilöt, jotka todella kärsivät vakavasta työuupumuksesta, ovat jääneet nykyään liian vähälle huomiolle. (Lingvist 1999, 21.) Työuupumus onkin salakavala ja moni-ilmeinen ja hankalasti havainnoitava ilmiö, joka vaanii myös menestyjiä. Opettajien olisi tunnettava tarkoin ammattinsa kuormittavuuden ja uupumiseen johtavat syyt, uupumisen oireet ja jaksamisstrategiat, jotta eivät ajautuisi väsymyskierteisiin.

Työterveyslaitoksen tutkimus (1999) osoittaa, että työuupumus Suomen työikäisellä väestöllä on maailmanlaajuisestikin huomattavaa. Sen mukaan yli puolet työssäkävivistä koki jonkinasteista työuupumusta ja arviolta 165 000 suomalaista sairasti vakavaa työuupumusta. Työuupumuksen määrällinen kasvaminen meillä liittyy 1990-luvun alun poikkeuksellisen syvään lamaan ja sen seurannaisvaikutuksiin. (Lingvist 1999, 21.) Laman välillisiä viiveellä ilmeneviä seurausvaikutuksia joudutaan kokemaan sosiaalialalla ja koulussa. Juuri opettajat joutuvat kokemaan työpaineen omassa

työssään. Koulu on pala yhteiskuntaa, jossa herkästi koetaan kaikenlaisia muutoksia. Yhteiskunnan ja työntekijöiden yhteinen etu on pitää opettajatkin terveinä ja työkykyisinä mahdollisimman pitkään. Opettajien säästäminen on lopulta myös taloudellisempaa kuin polttaa opettajat karrelle kesken parhaan työuran. (Laaksola 1998 b, 3.) Normaaliin eläkeikään eli 63 vuoden ikään jaksaa pinnistellä vain 20-30 prosenttia opettajien ammattikunnasta. Kun uusissa työsuhteissa eläkeikä on nostettu 65 vuoteen, sen arvioidaan tuon jäävän vain utopistiseksi haaveeksi. Paineet tuskin jatkossakaan vähenevät ja varhennetulle eläkkeelle hakeudutaan huolestuttavan aikaisessa vaiheessa. (Vihavainen 1998, 21.) Opettajien kuormaa olisi syytä keventää ja heidän jaksamistaan edistää, sillä opettajat ovat myös koko tulevaisuutemme rakentavia voimavaratekijöitä.

1.2 Jaksava opettaja

Stressi on fyysinen tai psyykkinen rasitus, johon elimistö reagoi yleisellä puolustusmekanismilla mukautuakseen rasiutilanteeseen. Nykyisin stressillä tarkoitetaan yksilön ja ympäristön välisen ristiriitatilanteen aiheuttamaa rasiutilaa, joka haittaa yksilön ruumiillista tai henkistä hyvinvointia. Stressiä saa aikaan mm. alituinen kiire, sopimaton työ tai työttömyys, melu, liiallinen vastuu, perheongelmat, ihmissuhdeongelmat ja äkilliset elämänmuutokset. Yksilön henkisiä reaktioita siihen ovat negatiiviset tunnetilat, fyysisiä reaktioita taas somaattiset vaivat ja sairaudet. Autonomisen hermoston säätelemässä stressireaktiossa on havaittavissa yhdenmukaisuutta, mutta stressiä aiheuttavat tekijät vaihtelevat yksilöittäin. (CD Faota 1996.) Alkuperäisessä merkityksessään stressi on puolustusreaktiona hyödyllinen tila, koska se pakottaa ihmisen sopeutumaan uuteen tilanteeseen. Stressi saa elimistön puolustusmekanismiin toimimaan, minkä seurauksena adrenaliinin erityks kasvaa ja lihakset jännittyvät. Ihminen siis valmistautuu pakoon tai taisteluun. Työn ongelmia tai vaikeita ihmissuhteita ei pääse pakoon eikä niiden kimppuun oikein voi hyökätä. Stressitila jää siis purkautumatta. Pitkään jatkuessaan stressi rasittaa sekä sielua että ruumista. Tietty määrä stressiä on kuitenkin välttämätöntä, jotta ihminen suoriutuisi päivittäisistä askareistaan. Haasteellisten tilanteiden tuoma tilapäinen stressi jopa lisää suorituskyykyä. (Posti 1994, 14.) On tärkeää käsittää juuri stressin alkuperäinen merkitys, koska

stressin ymmärtäminen puolustusmekanismiksi voi auttaa sen oikeasuuntaiseen purkamiseen.

Tie burnoutiin kulkee yleensä stressin kautta ja siinä onkin kyse pohjimmiltaan samasta, mutta vakavamman asteisesta ilmiöstä (Kinnunen 1993, 68-69). Pientä stressiä kokevat useimmat opettajat, eikä se ole vaarallista, jos työn ja elämän hallinta säilyy, eikä motivaatio eikä into katoa. Tämä on siis väsymystä, joka eroaa normaali-väsymyksestä juuri siinä, että väsymyksen haittoja ei kyetäkään enää korvaamaan vahvalla motivaatiolla ja tahdonponnistuksilla. Tällöin "itseään kiinni ottaminen ei onnistu", "tankki on tyhjä" ja on vaivuttu ikään kuin aivojen sulkutilaan ylikuormitusta vastaan. (Pöyhönen 1987, 263.) Opettaja ei tällöin kykene hoitamaan työtään iloiten täysipainoisesti, vaan hän työskentelee raskaasti, velvollisuudesta, orjan tavoin.

Olen ymmärtänyt jaksavan tasapainoisen opettajapersoonan minuuden eheäksi rakennelmaksi, joka muodostuu temperamentin, lahjakkuuden ja luonteen eri vivah-teista. Olen käsittänyt tasapainoisen persoonallisuuden jatkuvasti muuttuvaksi ja kehittyväksi kokonaisuudeksi. Ehjä, jaksava persoonallisuus omaa myös reflektiivisiä valmiuksia. Mielestäni ehjä ja hyvin jaksava persoonallisuus voi toimia myös empaat-tisena kasvamansaattajana tulevalle sukupolvelle juuri siksi, että hän kykenee kas-vattamaan itseäänkin. Kasvattajakin on matkalla yhä inhimillisempään ihmisyyteen. Jaksavan ihmisen mielessä mennyt elämä koettuna ja tuleva elämä toiveena ja odotuksena muodostavat nykyisyydestä ehjän ykseyden. Jaksavan opettajan eettiset pyrkimykset kuten totuus, kauneus, hyvyys ja suvaitsevaisuus ovat hänen korkeimpia ideaalejaan, joiden eteen hän uppoutuen, jopa itsensä unohtaen ponnistelee. Kun tekee työtään vapaana ja luovasti, voi olla jopa niin, että työ ei rasita ollenkaan. Silloin työ voi tuottaa jopa iloa ja virkistystä. Eläminen tuntuu mielekkäältä ja se on myös tasapainoisesti hallinnassa. Jaksavia virkeitä opettajia löytyy vielä eläkkeeltäkin.

1.3 Tutkimustehtävä

Tässä tutkimuksessa etsitään vastausta kysymyksiin: **1. Mikä aiheuttaa opettajan uupumista? 2. Miten uupunut oireilee? 3. Miten opettajan uupumista voi torjua ja hoitaa?**

Kiinnostukseni tutkimusaiheeseeni opettajan uupumiseen ja jaksamiseen, on herännyt toimiessani opettajana ja kasvattajana. Olen etenkin pohtinut, mistä johtuu erilainen suhtautuminen samaan työhön. Olen pohtinut myös, miksi toisille opettajille työ on kevyttä, ikään kuin leikinomaista, ja toisille sama työ pakonomaista uurastusta. Aikaisemmat tutkimustulokset kertovat toisten opettajien vaihtavan alaa ja väsähtävän kesken, mutta toisten olevan virkeitä, tyytyväisiä ja pitkäikäisiä eläkeläisiä.

Tutkimus rajautuu Opettajalehden aineiston uupumistilannetta ja jaksamisstrategioita käsittelevien keskeisten artikkeleiden sisällön analyysiin. Näitä artikkeleita oli vuosina 1993-99 37 kappaletta. Päähuomio on jaksamisen edellytyksissä, mahdollisuuksissa ja työn hallintakeinoissa eikä niinkään uupumisen syissä ja oireissa. Jaksamisstrategioiden- ja tekijöiden positiivinen pohdinta vaikuttaa suoraan opettajan työhön ja estää uupumista. Artikkeleita aiheesta on kirjoitettu noin neljä kertaa vuodessa, eli aihe esiintyy siis huomattavasti lehtikirjoittelussa.

Laadullinen tutkimukseni pyrkii suoraan kontaktiin ilmiön kanssa. Uupumus – ja jaksamisilmiö on hyvin vaihteleva ilmiö. Jaksamisstrategioiden vaihtelu voidaan tavoittaa lehtiartikkeleiden avulla, joissa on haastateltu monia eri alan asiantuntijoita. Tutkittaessa ilmiötä lehtiartikkeleiden ja kirjallisuuden avulla korostuu omat havainnot, emootiot ja kokemukset. Tutkimuksen luonne ja tavoite edellyttää laadullista metodologiaa. Tässä otteessa yhdistyy sekä fenomenologinen että hermeneuttinen tutkimusote sekä osittain myös diskurssianalyysi. Laadulliset tutkimukset eivät koskaan puhtaasti edusta jotakin suuntautumistapaa, vaan niissä on aina piirteitä erilaisista lähestymistavoista. Tutkimuksessani on fenomenologisia ja hermeneuttisia piirteitä sekä joitakin

diskurssianalyysillekin ominaisia painotuksia. Tutkimuksen metodologista lähestymistapaa voidaan pitää fenomenologis-hermeneuttisena siinä mielessä, että kirjoitteleen opettajan jaksamisessa vaikuttavat aina myös yksilön subjektiiviset kokemukset.

Tutkimuksen ensimmäisessä osassa tarkastellaan opettajan työn stressinselitysteorioita, syytekijöitä ja reaktioita. Syiden tiedostaminen on tarpeen, jotta tiedetään, mitä ollaan torjumassa, mutta niiden pohtimiseen jääminen ei opettajaa auta vaan se voi jopa rasittaa. Tutkimuksessa käydäänkin läpi tiivistetysti keskeisimmät selitysmallit ja syytekijät. Toinen osa tutkimuksesta tarkastelee uupumisen oireita. Oireiden tunteminen on tärkeää uupumisen tunnistamisessa ja torjumisessa. Juuri ensioireisiin puuttaminen olisi voinut estää monen opettajan uupumisen.

Tutkimuksen pääpaino on kolmannessa kysymyksessä eli jaksamisen mahdollisuuksien selvittelyssä. Tuon tarkasteluuni konstruktivistista näkökulmaa, koska konstruktivismi on vallalla myös tämän päivän tieto-, oppimis- ja terapianäkemyksissä. Selvittelem konstruktiivismin mahdollisuuksia opettajien uupumisen torjunnassa ja hoitamisessa. Konstruktiivisina periaatteina painottuu tällöin muun muassa reflektio, sosiaalisuus, emotionaalisuus, aktiivisuus ja rekonstruktio. Tarkastelen siis lähinnä, mitä vapauttavia elementtejä konstruktivismi voi tuoda opettajan työhön sekä sitä lisääkö konstruktivismiin tuoma roolinmuutos auktoriteettiopettajasta kasvamaansaattajaksi ja oppimisprosessin ohjaajaksi jaksamista opettaja työssä.

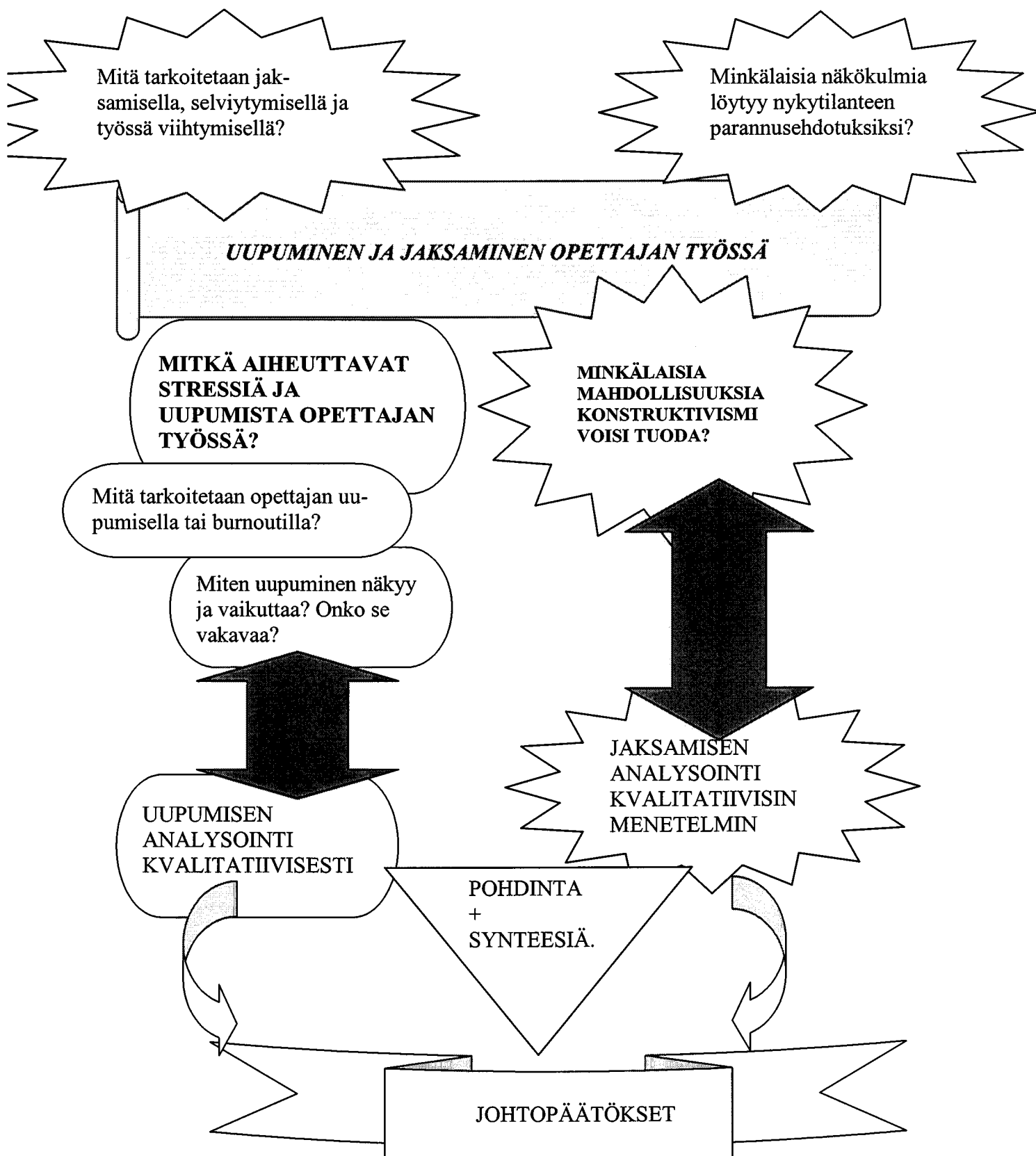
Käyn läpi myös jaksamisen taustalla olevaa orientaatiota, johon vaikuttavat arvot ja aikaisempi kokemus. Orientaatio vaikuttaa opettajien stressinhallintaan ja myös copingkeinojen käyttöön. Oleellista onkin selvittää, miten aineelliset ja henkiset arvot vaikuttavat työorientaatioissa ja miten ne toisaalta ohjaavat työorientaation muodostumista.

Pohdin tutkimuksessani myös, millainen apu ja hoito sekä millaiset toimenpiteet voisivat edistää opettajan hyvinvointia työyhteisössä. Tällöin keskeiseksi nousevat

kysymykset, miten voidaan vuorovaikutuksen ja työnohjauksenkin avulla hoitaa ja torjua uupumista.

Kohdistan erittelyssäni huomion myös yksilön itsehoidollisiin mahdollisuuksiin uupumisen torjunnassa. Tarkastelenkin 20 erilaista keskeistä stressinhallintakeinoa, jotka ovat nousseet erilaisista kirjoituksista, jotka pohjautuvat erilaiin elämän kokonaistilanteisiin. Tällöin käsittelen myös leikin ja intuitiivisuuden merkitystä.

Seuraavan sivun kuvio 1. esittelee pelkistetysti tutkimuksen pääkysymykset ja prosessin etenemisen. Kuvio osoittaa tämän tutkimustyön käsite ja –ongelma-alueet. Ellipsit käsittelevät aiheen “negatiivisia puolia” eli uupumiskysymyksiä. Tähtimäiset kuviot käsittelevät “positiivisia puolia” eli jaksamista ja mahdollisuuksia.



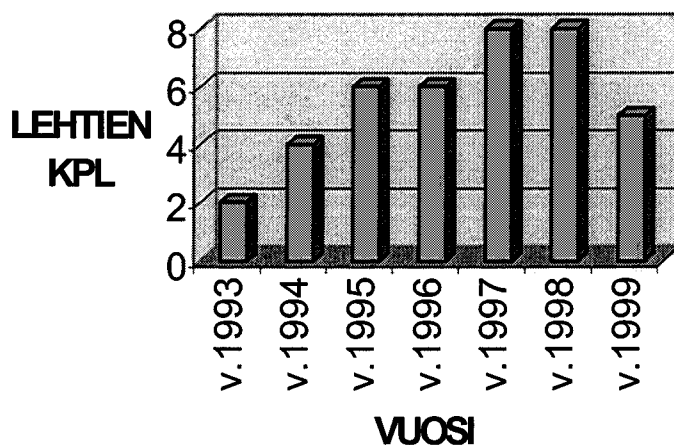
Kuvio 1. Tutkimusongelmat ja- prosessin eteneminen

2 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

2.1 Tutkimuksen aineisto ja sen kuvaus

Vuoden 1993-1999 272:sta Opettajalehdestä 39: ssä käsiteltiin uupumis- jaksamisaihetta. Artikkeleita esiintyy siis esiin 2- 8 kertaa vuodessa, eli vuodessa keskimäärin neljä kertaa aihe nousi esiin.

Merkille pantavaa on, että laman jälkeen uupumisaihetta ei heti käsitelty vaan ai-

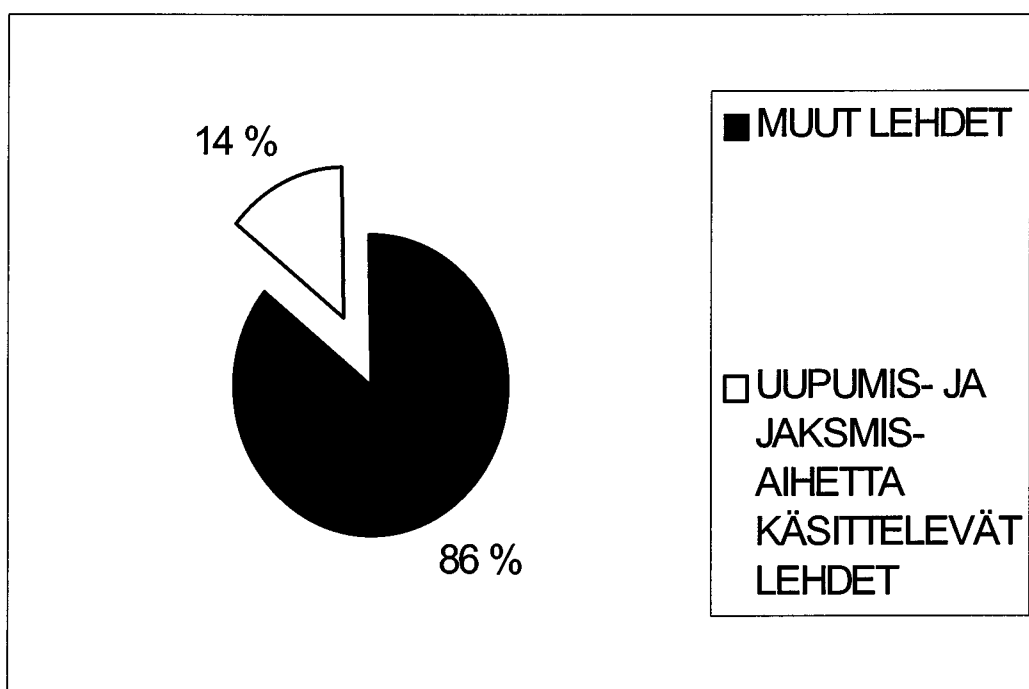


Kuvio 2. Uupumis- ja jaksamisaihetta käsittelevien Opettajalehden numeroiden määrät

heesta artikkeleita ilmestyi enemmän esiin muutaman vuoden viiveellä. Tämä viittaa

selkeästi myös opettajien sinnittelevään asenteeseen, kuten Pöyhösen malli edellä esittelee. Ajankohta lamasta vuoden 1999 loppuun oli sopiva, koska lama ja erilaiset uudistukset sekä opettajan roolin muuttuminen ovat jatkuvasti lisänneet dialogia uupumisesta ja jaksamisesta.

Jopa 14 % lehdistä käsitellään aihetta. Tämä määrä selittynee osin sillä, että jo 1985 OAJ ammattijärjestönä asetti toimintasuunnitelmansa tavoitteeksi valtakunnallisesti yhtenäisten edellytysten luomisen työnohjaukselle eli tavoitteena oli edistää ja tukea paitsi koulun kasvatustavoitteiden toteutumista myös parantaa opettajien työsuojelua ja myös opettajien jaksamista.



Kuvio 3. Aihetta käsittelevien artikkelien osuus Opettjalehdessä 1993-1999

Lehden artikkeleissa oli haastateltu juuri alan keskeisimmät asiantuntijat ja näkökulma oli monipuolinen. Opettajalehti kantoi aidon tuntuisesti huolta opettajien jaksamisesta.

2.2 Tutkimusmetodi

Metodin valintaan vaikuttivat ensinnäkin aikaisempi kokemukseni gradun tekemisestä ja toiseksi kokemukseni tutkittavasta ilmiöstä eli opettajan työssä jaksamisesta. Laadullinen tutkimushan pyrkii suoraan kontaktiin inhimillisen ilmiön kanssa. Uupumis- ja jaksamisilmiö on hyvin vaihteleva ilmiö. Jaksamisstrategioiden vaihtelu voidaan tavoittaa lehtiartikkeleiden avulla, joissa on haastateltu monia eri alan asiantuntijoita. Tutkittaessa ilmiötä lehtiartikkeleiden ja kirjallisuuden avulla korostuvat omat havainnot, emootiot ja kokemukset. Laadulliset tutkimukset eivät koskaan puhtaasti edusta jotakin tiettyä suuntautumistapaa, vaan niissä on aina piirteitä useista lähestymistavoista. Tutkimuksessani on fenomenologisia ja hermeneuttisia piirteitä sekä joitakin diskurssianalyysillekin ominaisia painotuksia.

Suorittaessani tutkimustani kvalitatiivisella metodilla tulee otin huomioon ainakin seuraavat piirteet, jotka Varto (1992, 57) on mielestäni osuvasti tiivistänyt

1. Ihminen ja elämismaailma otetaan laadullisena ainutkertaisena tutkimuskohteena
2. Jäsentyminen on kokonaisvaltaista
3. Tutkimus ja tutkija kuuluvat yhteiseen maailmaan
4. Tutkimus koskee merkityksiä
5. Hermeneuttinen tulkinta ja ymmärtäminen ovat viimekätiset menetelmät
6. Tutkija erittelee itsensä tutkimustyöstä
7. Tutkimus muuttaa sekä tutkijaa että tutkittavaa.

Tutkimustyössäni on kaikki nuo Varton (1992) esittämät piirteet toteutuneet. Esittelenkin ne seuraavassa

2.2.1 Fenomenologis –hermeneutiikka tutkimuksessani

Taustaa

Fenomenologia on nykyfilosofiassa nimenomaan Edmund Husserlin kehittämä keino ja 1900-luvun keskeinen filosofian suuntaus Husserlin fenomenologian tunnusmerkkejä ovat »itse asioihin meneminen» ja »olemuksen näkeminen». Fenomenologia hylkää sivuun (sulkeistaa) kaikki tutkittavaa ilmiötä koskevat ennakkokäsitykset, teoriat ym. ja koettaa tavoittaa sen ydinsisällön mahdollisimman aidosti. Tietäminen ei kuitenkaan ole ainoastaan ulkomaailman kohteiden tuntemista, vaan viime kädessä tutkimuksen kohteeksi tulee sovittaa tietokyky itse. Näin Husserl koetti luoda tieteelle varman lähtökohdan, joka ei kuitenkaan vähätelisi tietokyvyn omaa annosta, kuten Husserlin kritisoima objektivistinen »tosiasiatiede». (CD- Facta, 1997.). Fenomenologia taustametodina – ja kehyksenä sopii tutkimukselleni sillä juuri opettajan uupumis- ja jaksamisilmiö edellyttää ”itse asioihin menemistä” ja ”olemuksen näkemistä”. Yrityksenäni on tavoittaa elettyä maailma ja hahmottaa ”asioita sinänsä”. Asetan siis itseni ja kokemukseni osaksi tutkittavaa ilmiötä ja sehän käy mainosti sikäli, että itse olen toiminut luokanopettajan työssä ja tulen toimimaankin. Kun oma kokemukseni ja tutkimuskohteena oleva kokemus ovat yhtenäisiä, tulisi minun pyrkiä reflektioon eli kykyyn arvioida omat ajattelutavat niin että jäljelle jää ilmiön todellista olemusta.

Fenomenologia tutkimuksessani

Tutkimukseni fenomenologisena kohteena on opettajien uupumis- ja jaksamisilmiö. Varton (1992, 85) mukaan tematisoitu kokonaisuus, tapa kysyä ja tutkia eivät suoraan väitä mitään siitä, mitä luonnossa on, vaan koskettavat nimenomaan merkityksiä. Tutkimukseni on juuri ihmistutkimusta eli tutkin siis kuinka uupumus - ja jaksamisilmiö rakentuu ihmisille merkityksinä. Varton (1992, 85, 86) mukaan fenomenologiassa on kiinnitetty huomiota siihen, kuinka ilmiöt saattavat merkityksinä antaa tietoa, joka on sidoksissa tutkijasta riippumattomaan asiantilaan. Olen tutkimukseni eri prosessin vaiheissa pyrkinyt erottamaan juuri sen, mikä ilmiössä on tietämisen edellytystä ja

siten liittyy vain omiin käsityksiini, kokemukseeni ja paradigmaani.

Varton (1992, 86) mukaan tärkein päämäärä fenomenologisen menetelmän käytössä on ollut välttää redusointia (joka pyrkii vähentämään ilmiöiden kompleksisuutta ja laadullisuutta eli saa muuttumaan ne yksiköiksi ja yksinkertaisiksi), sekä saada tutkija ennakkoluulottomasti itse asiaan ilman etukäteisteorioita. Laadullisten asioiden yhteismitallistaminen saattaa olla harhaanjohtavaa, koska se voi vääristää kokonaiskuvaa. Varton (1992 86-90) mukaan fenomenologinen menetelmä osoittaa seuraavasti, kuinka ennakkoluulottomasta havainnoinnista päästään ilmiöiden merkityksen tulkintaan:

- Menetelmässä lähdetään liikkeelle yksittäisistä ilmiöistä, jotka tutkija on saanut aineistona. Tarkoituksena on myös paljastaa ilmiöstä sellaistaikin, mitä emme ole tulleet ajatelleeksi ennakkokäsitystemme vuoksi. Tutkimuksessani joudunkin erittelemään ja sovittelemaan oman kokemukseni, monen eri tutkijan ja toimittajan opettajan näkökulmiin yhteensopiviksi.

- Kuvailemisen perusteella on mahdollista päätellä minkälainen yleistäminen on relevanttia. Tällöin siis etsitään paitsi sopivia yleiskäsitteitä myös erotetaan satunnaisia yleisestä laadullisuudesta. Tutkimuksessani pyrin siis kokonaisvaltaisesti hahmottamaan uupumisjaksamisilmiöistä niiden laadullista yleisyyttä.

- Merkitykselliset suhteet saadaan vielä paremmin esille, kun käydään läpi kaikki mahdolliset suhteet, joissa ilmiö esiintyy. Keskeistä on siis tarkastella, voiko ilmiö olla sama ilmiö, jos sillä on nämä ja nämä suhteet, tai jos siltä puuttuu tämä suhde. Esim. uupumista tarkasteltaessa on tärkeä hahmottaa, esiintyykö uupumis-ilmiön omaavalla opettajalla paineita työn lisäksi myös vapaa-aikana, liittyykö uupumiseen perfektionismi-ilmiötä tai puuttuuko jaksamista tukeva vuorovaikutusilmiö.

- Fenomenologisen menetelmän mukaista on, että tutkija voi oivaltavan havainnoinnin kautta antaa ilmiön ilmetä ja tutkii sitä juuri sellaisena kuin se ilmenee. Ilmeneminen voi tapahtua havainnoimalla kokonaisuuden osiin, se voidaan nähdä epäspesifisti virheellisenä, ja myös selkeänä tai sameana. Sameassakin ilmentymässä tutkija saattaa intuitiivisesti kyllä tietää, mikä ilmiö on vaikka ei saisikaan sitä paljastumaan kokonaisuudessaan selkeänä.

- Tärkeää on tutkia myös, kuinka tutkittava ilmiö rakentuu merkityssuhteisiinsa tutkijan tietoisuudessa. Tällöin keskeistä on tulkitsemisen ja ymmärtämisen vaikutusten pohdinta. Tätä olen joutunut tekemään koko prosessini ajan erilaisten avoimien kysymysten kriittisen ja ennakkoluulottoman pohdinnan kaut-

ta.

- Oleellista on löytää ratkaisu myös ilmiön olemassaoloa koskevaan kysymykseen. Tutkijalla on yleensä jokin käsitys asiasta tutkimuksen alussa, mutta vasta viiden edellä käydyn kohdan jälkeen hän voi perusteellisesti ratkaista olemassaolon kysymyksen. Reaalitodellisuutta tutkittaessa voi olla, että ilmiö on kuviteltu tai päinvastoin. Molemmat löydökset ovat tärkeitä.

- Fenomenologinen viimeinen kohta tarkoittaa, että tutkijan on mentävä syvemmälle itse ilmiöön ja osattava avoimesti nähdä myös sellaisia rakenteita ja merkityskokonaisuuksia, jotka luonnollisesti liittyvät erittelyn antamaan tietoon kooten sitä tai selvittäen siinä olevat epävarmat kohdat. Tutkimusprosessissäni olikin tärkeää, että saatoin pohtia myös epäselviä ja sekavaltakin tuntuvia kysymyksiä avoimesti niin, että kokemuksen ymmärtämisen lisäämisprosessin kautta myös ilmiö tuli paremmin selitetyksi. Varton (1992, 92) mukaan ilmiön olennainen merkitys on joka tapauksessa siinä, kuinka se paljastaa tutkijasta riippumattomia sisältöjä, mikä edellyttää tutkimuksen johdonmukaista kulkua ja menetelmää.

Hermeneutiikan tausta

Filosofinen hermeneutiikka on vaikuttanut monien ihmistä tutkivien tieteiden alalla käytävään diskurssiin. Suuntauksen merkittävimpiä edustajia ovat olleet saksalainen Hans-Georg Gadamer ja Karl-Otto Apel sekä ranskalainen Paul Ricoeur. Myös saksalainen Jürgen Habermasin ajattelu liittyy läheisesti tähän traditioon. Hermeneutiikka on saanut vivahteita myös anglosaksisesta lingvistikisesta filosofiasta, erityisesti Ludwig Wittgensteinin myös analyyttiseksi hermeneutiikaksi nimitetystä myöhäisajattelusta. Tämän suunnan jatkajia on myös Peter Winch. Ymmärtävän ja selittävän tradition eroja tieteenfilosofiassa on urauurtavalla keinolla eritellyt myös G. H. von Wright. (CD- Facta 1997.) Hermeneuttisen tutkimusotteen varioituminen ja muovautuminen on lähtenyt käyntiin siis jo hyvin varhain.

Hermeneutiikka on korostuneesti ihmistieteellinen suuntaus, joka korostaa ymmärtävän otteen, tulkinnan, kielen ja kommunikaation merkitystä inhimillisen toiminnan luonteen tavoittamisessa. Toiminta tapahtuu aina joissakin kehyksissä (historiallisuus), joille ihminen itse antaa yhä uusia sisältöjä. Tutkija ei voi selittää ihmistä vain tasapuolisesti ja ulkokohtaisesti, vaan tulkitseminen on eläytyvä tapahtumaketju,

jossa tutkija itse on mukana ja johon teoreettisen ajattelun ohella vaikuttaa myös hänen esiteoreettinen tietoisuutensa (esiymmärrys). Tulkinta ei voi ylittää kielen linjoja, eikä ylihistoriallinen, kaikesta tulkinnasta vapaa ehdoton totuus siten ole mahdollinen. (CD- Facta 1997.) Hermeneutiikassa tarkastellaan ilmiön ja toiminnan merkityksellisyyttä. Ilmiö on siis ennakkoluulottomassa tarkastelussa ja tarkastelunäkökulmat perustellaan. Juuri hermeneuttinen ymmärtämiseen pyrkivä tutkimusote sopii mainiosti graduni ilmiöön. Ymmärryksen uupumis- jaksamisilmiöstä onkin lisääntynyt kierros kierrokselta. Aineiston läpikäyminen ja kokemuksenvaihto dialogisissa on selkeyttänyt kuvaa ilmiöstä ja sen monipuolisuudesta.

Hermeneutiikka tutkimuksessani

Hermeneuttinen tutkimusote käsittelee juuri tulkintaa ja ymmärrystä. Tulkinnalla tarkoitetaan empiirisesti tavoiteltujen merkityssysteemien auki kerimisiä, jossa joutuu luottamaan monesti vain pelkkään intuitioon. Tulkinnassa esille tulevat osat ja tasot nivotaan yhteen erikseen, tarkoituksella yhdeksi kokonaisuudeksi eli merkitysyhteydeksi, joka on lopulta tutkimuskohteesta saatu mieli. (Varto 1992, 64.) Ymmärtäminen on siis uudelleen rakentamista, missä tulkinta johtaa rekonstruktion kautta kohti lisääntyvää ymmärrystä.

Oleellista on siis merkityksen paradigman ymmärtäminen. Hermeneuttisia ongelmia varten on kehitelty juuri ymmärtämisen ja tulkinnan teorit. Hermeneuttinen kehä kuvaa tapaamme ymmärtää. Hermeneuttisen menetelmän tulisikin varmistaa, että tulkinta ja että ymmärtäminen noudattavat menetelmällistä kulkua ja koskevat tematisoitua kohdetta ja näissä on mahdollista erottaa tutkijaa koskeva tutkimuskohde koskevasta. Tutkimuskohde on eri asia kuin tutkija, joten hermeneuttinen tehtävä on ratkaista menetelmällisesti totalisoivasta asenteesta irtautuminen ja tutkimuskohteen tulkinnan kohdalliseksi luominen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että tarvitsisi pyrkiä täydelliseen ymmärtämiseen, koska se ei ole mahdollistakaan. (Varton 1992, 58-59) Se on siis ennen kaikkea asettumista kokemisen ymmärtämisen lisäämisprosessiin, joka tapahtuu sosiaalisessa kontekstissa ja lisääntyy kierros kierrokselta.

Tutkimukseni kohde on erilaista kuin oma elämismaailmani. Varton (1992, 60) mukaan on tärkeää että ilmiön merkitysyhteydet eivät muuttuisi tutkijan merkitysyhteyksiksi. Tutkimuksessani pyritään myös huomioimaan kokonaisuus eli maailmaa josta ilmiö tulee. Tällöin tuleekin Varton (1992, 61) mukaan huomioida juuri se hermeneutiikan korostus, että tulkinnassa ja ymmärtämisessä on olennaista pitää koko ajan esillä erilaajuisia ymmärtämiskokonaisuuksia. Tutkimuksessani esiin nousee juuri opettajan itsehoidolliset mahdollisuudet kokonaisuutena, työyhteisön kokonaisuus ja opettajan omaan elämänhallintaan liittyvät kokonaiskentät. Hermeneuttinen tutkiminen edellyttää uudelleen ymmärtämistä muuttuneissa lähtökohdissakin muuttuneena ihmisenä ja tutkimuskohde paljastaa uusia mahdollisuuksia laajentaen jälleen rajojamme. (Varto 1992, 63.) Kokemisen ymmärtämisen lisäämisprosessi lisää siis kokemisen ymmärrystä jatkuvana vuorovaikutteisena prosessina, jossa peilaan omaa kokemusta ja tutkimuskohdetta sekä teoriaa.

Hermeneuttinen kehä

Varton (1992, 69) hermeneuttinen kehä ilmaisee tapaamme ymmärtää. Siinä on kyse kehästä, koska ymmärtäminen alkaa aina tietyistä lähtökohdista ja palaa oivaltamiseen ja ymmärtämiseen. Toiminta tapahtuu aina joissakin konteksteissa, joille ihminen luo uusia merkityksiä. Tutkija ei voi selittää ihmistä vain ulkokohtaisesti, vaan tulkitseminen on eläytyvä prosessi eli hermeneuttinen kehä, jossa tutkija itse on mukana ja johon teoreettisen ajattelun ohella vaikuttaa hänen esiteoreettinen tietoisuutensa eli esiymmärryksensä. Hermeneuttinen kehä ei ole siis mikään umpeutuva kehä vaan jokainen uusi lukutapa paljastaa tutkimuskohteen mieltä eli avaa kohteen todellisuutta ja myös toisaalta kerii koko ajan auki tutkijaa itseään. Tulkinta ei voi ylittää kielen rajoja, eikä ylihistoriallinen, kaikesta tulkinnasta vapaa ja ehdoton totuus ole siten mahdollinen vaikkakin dialektisuus tuottaa kyllä vertailun ja vastakkainasettelun ja jäsentelyn kautta korkeampaa ymmärrystä. (Varto 1992, 69, 71.) On siis hyvin oleellista, millä panoksella tutkija itse osallistuu tähän kokemuksen ymmärtämisen lisäämisprosessiin, ja miten hän pyrkii jäsentämään aikaisemmat kokemuksensa suhteessa uuteen. Tämä edellyttää riittävän avointa, ennakkoluulotonta, kriittistä ja eettistäkin tutkimusotetta.

Hermeneutiikan vaikutus teorian muodostuksessa

Hermeneutiikka antaa teorianmuodostukselle eräitä ominaispiirteitä. Koska ymmärtäminen ja siis tutkimuskohteen ymmärtäminen käsitteellisesti on tapahtunut kehämäisesti, teoria syntyy siitä, että tutkimuksen lähtökohtaoletukset ylitetään. Teoria ei ole siis sidoksissa pelkästään tutkijan tekemiin lähtöoletuksiin, vaan teoria syntyy tutkimisen prosessissa jatkuvasta edellisen tason ylittämisestä. Teorianmuodostamisessa tällä on merkitystä sillä yleistämiseen ja sitä kautta teorian muodostamiseen päätyminen on mahdollista vain, mikäli hermeneuttista käytäntöä on noudatettu. Laatuja löytyminen, kuvaaminen ja yleistäminen ei ole mahdolliset, jos ei ole noudatettu hermeneuttista käytäntöä. Laadullisessa tutkimuksessa teorian muodostumisen mahdollisuus seuraa suoraan hermeneuttisen menetelmän onnistumista. (Varto 1992, 108.) Tässä työssä hermeneuttinen kehämäisyys on toteutunut. Olen saanut teorian avulla lähtökohdan tarkastella ilmiötä, jonka tutkiminen, lehtiartikkeleiden analyysit, keskustelut ohjaajien kanssa sekä jatkuva vuorovaikutteinen prosessointi ovat lisänneet ymmärrystä. Tämä erilaisten kokemusten ymmärrys on puolestaan lisännyt myös kokemuksen ymmärtämisen rikastumisprosessia kehämäisesti. Myös kiinnostus ymmärtää on kasvanut prosessin edetessä.

2.2.2 Diskurssianalyysi tutkimukseni kannalta

Diskurssi

Diskurssi on sanatarkasti puhe, keskustelu, yhteiskunnallinen käytäntö, johon kytkeään oma kieli, argumentaatio ja sovellusalue. Esimerkiksi psykiatria voidaan tulkita diskurssina. Asuntopoliittisesta diskurssista puhuttaessa voidaan eritellä tapaa ja edellytyksiä, joilla asuntopoliittista keskustelua yhteiskunnassa käydään. Tällaista

diskurssin käsitettä kehitti muun muassa ranskalainen filosofi ja yhteiskuntateoreetikko Michel Foucault, ja sitä on sovellettu myös suomalaiseen tutkimukseen. (CD Fakta 1997.)

Diskurssianalyysi

Diskurssianalyysissä tukeudutaan konstruktionistiseen näkökulmaan eli tällöin kielen käyttöä ei tarkastella vain siltana todellisuuteen vaan osana todellisuutta itseään (Jokinen, Juhila & Suominen 1993, 9). Diskurssianalyysi inventoi puhutun ja kirjoitetun diskurssin yleisemmän temaattisen tason semanttiset makrostruktuurit, hahmottaa haastattelun tai tekstin kertomus- tai argumentointiskeeman eli superstruktuuria ja osoittaa miten makro- ja superstruktuurit liittyvät toisiinsa (Hoikkala 1990, 160). Diskurssianalyysi on siis pikemminkin väljä teoreettinen viitekehys kuin selkeärajainen tutkimusmenetelmä. Tällaisena viitekehystenä se sallii tarkastelun painopisteitä ja menetelmällisiä sovellutuksia: 1. Oletuksen kielen käytön sosiaalista todellisuutta muokkaavasta luonteesta. 2. Painopistealueena voidaan nähdä oletus useiden rinnakkaisten ja keskenään kilpailevien merkityssysteemien olemassaolosta. 3. Oletuksena voi olla merkityksellisten toimintojen kontekstisidonnaisuus. 4. Oletuksena voi olla toimijoiden kiinnittyminen merkityssysteemeihin 5. Lähtökohtaoletus voi olla kielen käytön seurauksia tuottavasta luonteesta. (Jokinen ym. 1993, 17.)

Diskurssianalyysin piirteet työssäni

Käsittelen seuraavassa luettelon mukaisesti niitä painopistealueita, jotka luonnollisesti nousevat tutkimusasetelmani vuoksi tärkeimmiksi oletuksiksi. Tutkimuksessani painottuu edellä luetelluista 1. ja 2. eli 1. oletuksen kielen käytön sosiaalista todellisuutta muokkaavasta luonteesta. 2. oletus useiden rinnakkaisten ja keskenään kilpailevien merkityssysteemien olemassaolosta.

Kielen käyttö sosiaalisena todellisuuden rakentajana.

Diskurssianalyysissäni on ominaista juuri opettajien jaksamista luovien konstruktioiden vakiintumisen ja vaihteluiden näkyväksi tekeminen (ks. Jokinen ym. 1993, 19). Tarkoitukseni on diskurssianalyysin luonteen mukaisesti rakentaa selitysvoimaisia kuvauksia siitä, miten opettajien jaksamista on rakennettu ja rakennetaan. Kiinnostuksen kohteena on siis miten eri lehtiartikkeleissa jaksamis-ilmiö tuotetaan ja miten siihen liittyviä määrittelyjä ja erojakin herätellään esiin.

Tutkimuksessani pyrin kietomaan yhteen muun todellisuuden ja kielen käytön erottamattomasti. Tämä edellyttää kuitenkin Jokinen ym. (1993, 24). mukaan että merkityssysteemini kommunikoivat eli ovat kulttuurisesti ymmärrettäviä. Reflektoinnilla taas voi varmistaa käyttämiensä käsitteiden relevanteisuuden.

Merkityssysteemien kirjo-oletus

Merkityksen käsite on hyvin oleellinen kun pyrimme kuvaamaan ihmistutkimuksen ja kasvatuksen kohteen yleistä luonnetta ja laatua. Ihmisen toiminta, pyrkimykset ja intressit ovat keskeisimmät kohteemme. Antamamme merkitykset määräävät inhimillistä elämää ja toimintaa joko luonnossa tai sosiaalisessa ympäristössämme. Ihminen voi oppia merkityksiä vain suhteessa toisiin ihmisiin. Kielen toiminta ja kielen käytön analyysit osoittavat, miten käsitteiden ja ajattelun kehittyminen ja muotoutuminen ovat sidoksissa sosiaalisen toiminnan erilaisiin muotoihin ja niiden kautta perimään. (Aaltola 1992, 96.) Juuri tämä on tärkeä tiedostaa sillä opettajan työssä jaksaminenkaan ei ole mikään irrallinen laboratoriossa tutkittava ilmiö, vaan sen luonteen kuvaamiseen liittyy paljon erilaisia hankalastikin kytkeytyviä merkityksiä ja käsitteitä.

Merkityssysteemien kirjo –ajatuksessa sosiaalinen todellisuus hahmottuu moninaisena: on rinnakkaisia tai keskenään kilpailevia systeemien kenttiä, jotka vaikuttavat maailmassa, sen eri prosesseissa ja suhteissa mikä milläkin tavalla (ks. Jokinen ym. 1993, 24) Esimerkiksi opettajan uupumista käsittelevässä osuudessa artikkelista voidaan käsitellä opettajan omia vuorovaikutustaitoja, oppilaan vuorovaikutustaitoja,

työpaikan ilmapiiriä, luokan ilmapiiriä jne.

Erilaisia merkityssysteemejä on kutsuttu toisinaan diskursseiksi ja toisinaan tulkinta-repertuaareiksi. Oleellisinta on kuitenkin, miten ne määritellään. Diskurssi ja repertuaarin käsitteet ovat niin lähekkäin, että kummatkin on määritelty "verrattain eheiksi säännönmukaisten merkityssuhteiden systeemeiksi, jotka rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä ja samalla rakentavat sosiaalista todellisuutta" (ks. Jokinen ym. 1993, 27). Tässä tutkimuksessa määrittelen eri merkityssysteemit diskursseiksi, koska se sopii repertuaarin käsitettä paremmin tutkimuksiin, joissa painopiste on sosiaalisissa käytännöissä. Merkityssysteemejä eli diskursseja ovat omassa tutkimuksessani muun muassa stressinhallinta, orientoituminen, jaksamisstrategiat, opettajahuoneen ilmapiiri ja luokan ilmapiiri.

Diskurssi on tutkijan tulkintatyön tulosta, se ei ole analyysin raakamateriaalia. Analyysin raakamateriaalia voitaisiin kutsua teksteiksi. Mitkään analysoitavat tekstit eivät ole yksiselitteisiä. Ne voivat olla hyvinkin ambivalentteja ja avoimia erilaisille tulkinnoille. Niinpä merkityssysteemien kirjaamisessa ei ole kyse testissä esille tulevien asioiden mekaanisesta kirjaamisesta vaan perustelluista tulkinnoista, jotka perustuvat tutkijan ja aineiston väliseen vuoropuheluun. Erilaiset merkityssysteemit eivät rakenna sosiaalisuutta itseriittoa, vaan ne rakentuvat suhteessa toisiinsa jopa kilpaillen. (Jokinen ym. 1993, 28.) Jatkuva vuoropuhelu aineiston kanssa puolestaan johtaa tutkimustyössäni "ilmiöön muukaan menemisen" fenomenologian ja toisaalta kokemuksen ymmärtämisen lisäämisprosessin eli hermeneuttiseen kehään. Fenomenologia, hermeneutiikka ja diskurssianalyysi ovat prosessissani kytkeytyneet hedelmällisesti toisiinsa.

Lindroosin (1992, 93) mukaan ongelma voi syntyä, jos diskurssianalyysin pohjana on jokin valmis malli. Diskurssien muut mielenkiintoiset piirteet rajautuvat pois analyysistä. Ongelmana voi olla ymmärtää yksilön subjektiivisuutta ja yksilöllisiä tulkintamalleja sekä toisaalta kulttuuria, jossa yksilö elää. Omassa työssäni ei tällaisia kaavamaisia malleja ollut.

2.3. Teorian asema tutkimuksessani

Mitä on ja miksi mikä nousee itse aineistosta?

Teoria on väline monimutkaisten havaintojen yksinkertaistamiseksi. Teoria antaa systemaattisen lähestymistavan käsitellä ongelmia. Hyvä teoria luo järjestystä kaaokseen, jolloin ihmisen käyttäytyminen tulee ymmärrettäväksi. (Ojanen 1985, 201-202.) Teoriallani pyrin saamaan monimuotoisen jaksamisilmiön ymmärrettäväksi, syntetisoimaan erilaisia tekijöitä. Pyrin siis teorian avulla auttamaan ja ymmärtämään uupumis- ja jaksamisilmiötä.

”Ymmärrät paljon, mikäli tavoitat ajatukseni ”paremmin ymmärtämisestä”. Paremmin ymmärtämisellä en sananmukaisesti tarkoita sitä, että ennakkokäsityksesi korvaava uusi käsityksesi olisi välttämättä enemmän ”oikea” tai parempi kuin juuri hylätyksi tullut käsityksesi.” (Hakala 1999, 190.)

Missään tapauksessa ei tutkimus koskaan ole ajatuksellinen päätepiste tai viimeinen totuus (Hakala 1999, 190). Palosen (1988, 15) mukaan, kun tutkimus ymmärretään ennakkokäsityksiin etäisyyttä ottaviksi ja niiden muuntamiseen suuntautuviksi tulkinaksi, ymmärretään myös, että (1.) jokainen tutkimus on kiistettävissä ja (2.) että mikään tutkimus ei anna tyhjentävää vastausta. On tärkeää tietenkin, että teoriani ja analyysini synteessissä pyrin kohti täydellisempää ymmärrystä.

2.4 Tutkimukseni luotettavuus

Tutkimus on **pätevä**, jos se vastaa hyvin tutkimukselle asetettuja päämääriä ja tutkimuskohdetta. Yleistykset, joita tutkimusprosessissa tehdään, syntyvät vain tematisoiduista kokonaisuuksista, eivätkä mistään muualta. Pätevyys puolestaan liittyy ankaran tieteen vaatimukseen, eli laadullinen tutkimus koskee juuri elämänkäytäntöjä ja näin myös tutkimustulokset muuttavat elämismailmaa. Teoriaan tähtäävissä tutkimuksissa

on aina pätevyiden vaatimus. Myös terapiaan liittyvässä tapauskohtaisessa tutkimuksessa ilmenee lopputuloksena suotuisempi suhde ympäröivään maailmaan. (Varto 1992, 103.) Tutkimukseni saavuttaa ankaran tieteen pätevyiden vaatimukset: Se on tuottanut kehämäisesti teoriaa vuorovaikutteisesti käytännön kautta ja toisaalta jaksamisilmiön positiivinen pohdinta on rakentanut ainakin omaa opettajuuttani. Prosessissani on tapahtunut lisäksi jatkuvasti uudelleen konstruointia ja merkityksien rakentumista kokonaisuudeksi, mikä on tuonut taas uutta sisältöä kasvattajan työhöni.

Luotettavuudella tarkoitetaan tutkimuksen vapautta satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä. Ainutkertaisten elämäkäytännöt sisältävät aina myös piirteitä, jotka eivät liity tutkimuksen kohteeseen. Tutkimuksen teorianmuodostuksen yhteydessä on esitettävä ne perusteet, joilla tutkimus voidaan osoittaa luotettavaksi. (Varto 1992, 104.) Tutkimuksessani on herkkiä ja vaikeaselkoisiakin merkityksiä, joiden luotettavan tarkastelun olen pyrkinyt saavuttamaan kokonaisvaltaisella tarkastelulla.

Elämismaailman piirteet voidaan järkevällä tavalla **yleistää** vain suhteessa koko siihen merkitystodellisuuteen, joka elämismaailma on. Kokonaisvaltaisuuden vaatimus puolestaan osoittaa sen, että tutkimuksessa oleva filosofinen osa on tärkeä sekä lähtökohtien että myös tutkimusten tulosten kannalta. Myös tutkimusmaailman kompleksisuus olisi tuotava esille siten, että tutkimuskohteen eri tasot ja tasojen suhteet paljastuisivat ja itse kohteen laatu tulisi selkeästi esiin. Pelkkien osien tai piirteiden yleistäminen ilman kompleksisuuden huomioon ottamista voi johtaa kopeutuneeseen ja mekanistiseen sovellukseen. (Varto 1992, 106.) Opettajien jaksamista pohdiskellessa tämä kompleksisuuden huomioiminen on ehdottoman tärkeää, koska jaksamiseen liittyvät asiat kytkeytyvät moniulotteisesti ja hankalastikin toisiinsa.

Eettinen vaatimus liittyy keskeisesti tutkimuksen ankaruuteen. Tutkimuksen teoria ei voi koskaan olla neutraalia ja arvovapaata, koska juuri siinä tehdään ennakoinnit. Kokonaisvaltaisuuden ja kompleksisuuden huomioon ottaminen on jo sinänsä osa eettisyyttä. (Varto 1992, 106-107.) Merkitysyhteys eli konteksti on tärkeää huomioida kokonaisuudessaan. Kokonaisuus on aina suurempi kuin osien summa. Tämän vuoksi tutkijan on palautettava ihmisen toiminta koko yhteyteen ja todellistumisen tasoihin ja lisäksi myös sosiaaliseen ja kulttuuriseen merkityskokonaisuuteen, josta

erään osion muodostavat tieteelliset diskurssit. (Varto 1992, 107.) Toki eettisyyden kannalta on tärkeää, että tutkijana tuon avoimesti esille omat kantani ja paradigmani. Vasta sitten voin arvioida tutkimuskohdetta ja esittää rakentavia lausuntoja muiden näkökulmista.

3 OPETTAJAN TYÖN STRESSAAVIA TEKIJÖITÄ

Opettajien, hallinnon ja kasvatustieteen asiantuntijoiden suurimmaksi huolenaiheeksi on noussut juuri opettajan työn tyydyttävyyden ja sen aiheuttama stressi (Green-Reese & Johnsonin 1991, 5). Opettajan työn ominaispiirre on aikuiskontaktien vähyys. Toisaalta opettajan tulee olla jatkuvasti lapsille antavana osapuolena. Kuormituksen tunne voi syntyä, jos vastapainoksi ei ole aikuiskontakteja. Kolmas opettajan työn rasittavuutta lisäävä tekijä on, että suurin osa luokassa esiintyvistä ongelmista on opettajan kontrollin ulkopuolella joko kotona tai kadulla. Opettaja ei siis voi vaikuttaa ongelmiin mitenkään ja auttamisorganisaatiot toimivat hyvin kankeasti. Opettajat eivät yleensä kerro ongelmistaan opettajahuoneessa. Naapuriluokkaanhan ei saisi kuulua mitään. (Nissilä 1994, 18.) Hingin ja Sain (1995) mukaan juuri vaikeudet työkaverien, oppilaiden ja heidän vanhempien kanssa voivat ajaa opettajaa burnoutiin. Oman työn hankaluudet ja vaikeudet on todella vaikea myöntää ja opettaja vaikeuksia kohdattaessa pahimmassa tapauksessa välttelee kollegojaan. Sosiaaliset vuorovaikutustilanteet ovat jatkuvasti muuttuva vaikeasti hallittava tapahtumien vyyhti.

Stressin kehittymiseen vaikuttavat opettajan työssä myös päämäärät, kyvyt, ajattelutottumukset ja muut voimavarat sekä ihmisen käsitys omasta itsestään. Suurin osa stressistä siten johtuu itse itsellemme asettamistamme pakotteista. Määrittelemme ehdottomia takarajoja ja ryhdymme vaativiinkin suorituksiin. Toisaalta stressi liittyy myös ympäristön asettamiin vaatimuksiin ja sen asettamiin rajoihin ja mahdollisuuksiin. (Posti 1994, 14.) Tavanomaisia stressin aiheuttajia ovat kiire, elämän suuret muutokset, rooliristiriidat, työn pakkotahtisuus, menetykset ja sairaudet, läheisien

kuolemat, avioerot ja myös eläkkeelle siirtymiset.

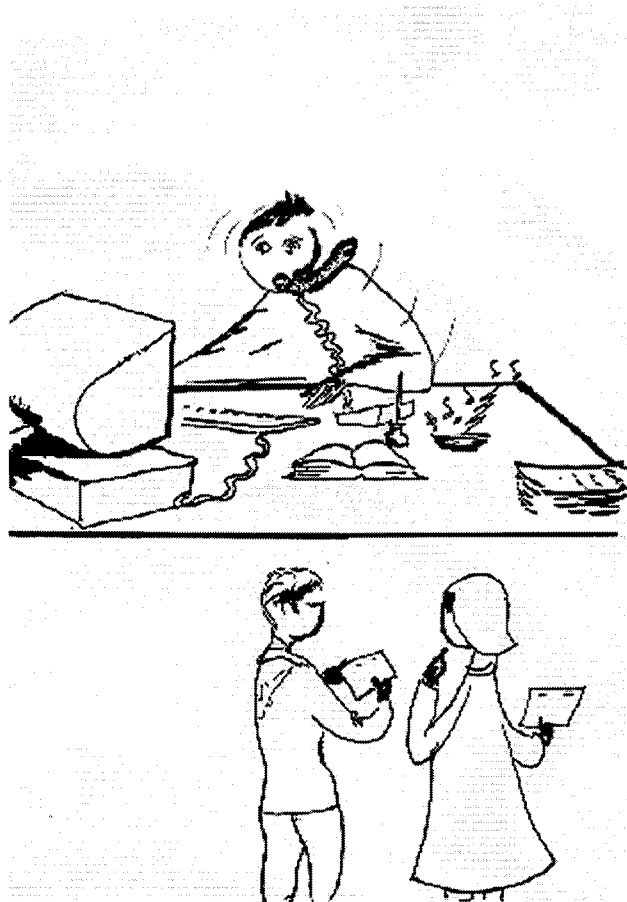
Opettaja, joka elää ja toimii sisäisen käsityksensä vastaisesti, menettää uskottavuutensa (Lindqvist 1990, 60). On sanottu, että ongelmat ovat monesti mielekkyysongelmia. Jos opettaja ei näe työtään merkityksellisenä, eikä elämäänsä tarkoituksellisenä, on hänen työnsäkin väkisin puurtamista ja ulkoisesta pakosta johtuvaa. Tämä tarkoituksellisuuden- ja mielekkyydentunteen puuttuminen johtaa yleensä ennen pitkään stressaantumiseen ja uupumiseenkin.

Opettajan työssä tavoitteet ja odotukset ovat monesti hyvin korkealla. Kuitenkin mahdollisuuksia niiden toteuttamiseen ja näkyvään tuloksellisuuteen saattaa olla niukasti.

Ihmissuhdetyö voi kuormittaa tunneperäisesti. Työhön saatetaan sitoutua vahvasti ja se voidaan nähdään myös kutsumuksena, jossa on koko persoona pelissä. Opetustyöhön kuuluu saada aikaan muutos, vaikutus eli oppiminen muissa ihmisissä. Tämä on moniarvoisessa maailmassa hankala ja vastuullinen alue. Opettaja toimii monien eri ryhmien ja arvomaailmojen kokonaisuudessa. Nuoret, vanhemmat, opetushallinto ja omat arvot eivät aina välttämättä ole yhteensopivia, mikä lisää tunneperäistä kuormitusta. (Lindqvist 1999, 21.) Jos tähän liittyy lisäksi ylivastuullisuus ja se että opettaja kokee olevansa korvaamaton, on tilanne entistä hankalampi. Tunneperäinen kuormitus voi liittyä jopa aggression problematiikkaan. Viha, joka ei löydä purkautumistietä voi helposti kääntyä itsevihaksi, joka johtaa voimattomuuteen ja uupumukseen.

Erityisesti opettajan työssä stressiä ja painetta aiheuttaa kasvatusvastuu. Arajärven (1985, 7) mukaan lasten ja nuorten mielenterveydelliset ongelmat ovat kasvaneet ja muuttuneet entistä hankalammiksi, eikä opettajilla ole läheskään aina tietoa, miten suhtautua fyysisesti tai psyykkisesti poikkeaviin lapsiin. Hänen mukaan joka viides kouluikäinen tarvitsee psyykkistä tukea tai hoitoa. Siten 25- 30 oppilaan luokassa jopa 5-6 on psyykkisen tuen tarpeessa. Nykyisin monilla vanhemmilla ei ole aikaa lapsil-

leen, mikä näkyy siinä, että kasvatusvastuuta ollaan siirtämässä yhä enemmän opettajille. Opettajien tehtäväpaljous kymmenien oppilaiden luokassa on valtava eikä aikaa ole yhdelle lapselle kuin korkeintaan kymmenisen minuuttia, jos koulupäivän aika jaetaan oppilaiden kesken tasan. Tämä tahtoo aiheuttaa opettajalle riittämättömyyden tunteen, varsinkin, jos oppilaiden vanhempien kanssa yhteistyö ei toimi.



Kuva 1. Opettaja saattaa kokea työssään myös riittämättömyyden tunnetta.

Opettaja joutuu lasten kanssa käyttämään koko persoonaansa ja kaikki lahjakkuutensa. Eräs lähes kaksikymmentä vuotta opettajana toiminut kuvailee huumorin höystämänä työn vaativuutta seuraavasti:

“ Opettajalta vaaditaan....sopiva yhdistelmä sitä pedagogista tiukkuutta, lempeää isällisyyttä, vaativaa kouluttajaa, analyttistä valmentajaa, ymmärtävää psykologia, parantavaa psykiatria, näpertelevää talonmiestä, hoitavaa puoskaria, lohduttavaa äitiä, kaikkietävää lainoppinutta, ammattimaista autonkuljettajaa, kaikenkestävää perheterapeuttia, itsekeskeistä insinööriä, innovatiivista visionääriä, ajanhengen atk-ihmemiestä, kaikenjärjestävää sosiaalityöntekijää, järkälemäistä huippu-urheilijaa, yläviritteistä tenoria, käsittämätöntä kielineroa jne. ja, mikä on kaikkein (ainoastaan?) tärkeintä, idioottimaista pelleä,...”

Nykyaikana vallitsee liiaksikin yksilöllisyyden korostaminen, joka ulottuu kasvatusta maailmaan asti. Se saattaa johtaa vanhempien tai lasten yksilökeskeisyyteen. Tämä taas saattaa aiheuttaa ympäristölle tai opettajalle ongelmia kollektiivisessa luokkatilanteessa. Perinteisesti myös opettajan työ on Suomessa ollut individualistinen. Opettaja ei ole ollut opettajaryhmän tasavertainen jäsen vaan pikemminkin oman oppilasryhmän ohjaaja. (Nissilä 1994, 18.) *“Meillä on liian paljon sitä pinnallista minuutta, egoismia ja liian vähän sitä viisasta minää. Meillä on siis kaksi vaaraa; egoistisuus ja liiallinen kollektiiviin sulautuminen”* (Skinnari 1999). Tämä vastuun pakoiluna ilmenevä liiallinen kollektiiviin sulautuminen tuo myös osaltaan paineita opettajalle.

Nykyajan yhteiskunnassa eletään valtavassa informaatiotulvassa. Tämä aiheuttaa paineita vanhemmille, lapsille ja myös opettajalle, varsinkin, jos hän kokee, että hänen tulisi olla kaikki tietävä tiedon koordinaattori, jonka tehtävänä on välittää mahdollisimman paljon tietoja lapsille. Opettajat ovatkin tässä myös melkoisen haasteen edessä. Asioita tulisi seurata riittävän laajasti, poimien oleellinen ja tarjoten laadukasta, uudistuvaa opetusta? Informaatiotulvan ja tietotyön vaikutuksia tutkimaan onkin Työterveyslaitokselle perustettu uusi tutkimuslinja. (Lingvist 1999, 21.) Kaikki informaatio ei vaikuta myönteisesti eikä lisää rakentavaa elävää toimintaa.

Teknis-taloudellisessa kilpailuyhteiskunnassa arvostetaan tehoa ja menestystä, mikä tuo helposti ristiriitaa koulumaailmaan kaikkensa yrittävälle ja tunnolliselle opettajalle.

Hänenhän tulisi tukea ennen kaikkea ihmiseksi kasvamista ja moraalitajun kehittymistä sekä luoda osaltaan nuorisolle vahvaa itsetuntoa, turvallisuutta, elämänintoa, rauhaa ja vapaudentunnetta. Ihmiskunnan viisastumisen tiellä näyttää olevan monenlaisia esteitä: Tuotanto ja tehokkuus kasvavat saastumisen kustannuksella. Eriarvoisuus lisääntyy ja sodan uhka vaanii ihmiskunnan yllä. Ihmisten itsekkyyks, kovuus, kateus, ahneus ja vallanhimo aiheuttavat ympärilleen monenlaista ahdistusta, tuskaa, pelkoa ja hätää. Mielenterveyden ongelmat, ahdistuneisuus, yksinäisyys ja itsemurhat ovat lisääntyneet. Lapset eivät viihdy koulussa, työssä käyminen on epäterveellistä, työttömyys masentaa, alkoholitit täyttävät terveyskeskukset ja huumerikollisuus kukoistaa yhä voimakkaammin. Näyttää aivan siltä, että toiset ahnehtivat omaisuutta ympärilleen ja toiset sitä katkerasti kadehtivat. Ihmiset ovat siis jonkinlaisessa elintasokilpailun oravanpyörässä, mikä vaikuttaa koulun, lapsten ja opettajan paineisiin. Näiden stressitekijöiden keskellä opettaja saattaa Skinnarin (1994) lailla kysellä: "Kaivataanko tänään "ihmisyyden ylevyyttä? Kaivataanko nykyisessä maailmantilanteessa rakkautta ja viisautta? Onko "viisaudenrakkaudella" tehtävää kasvatuskulttuurissamme?"

Opettajia saattaa uuvuttaa tämä jatkuva kaoottisuus ja epävarmuus, jossa ei voida ennustaa tulevaa ennustaa. Yhteiskuntamme muutoksessa opettajan tehtävä on monenlaisten ristiriitojen ja ongelmien keskellä elämistä:

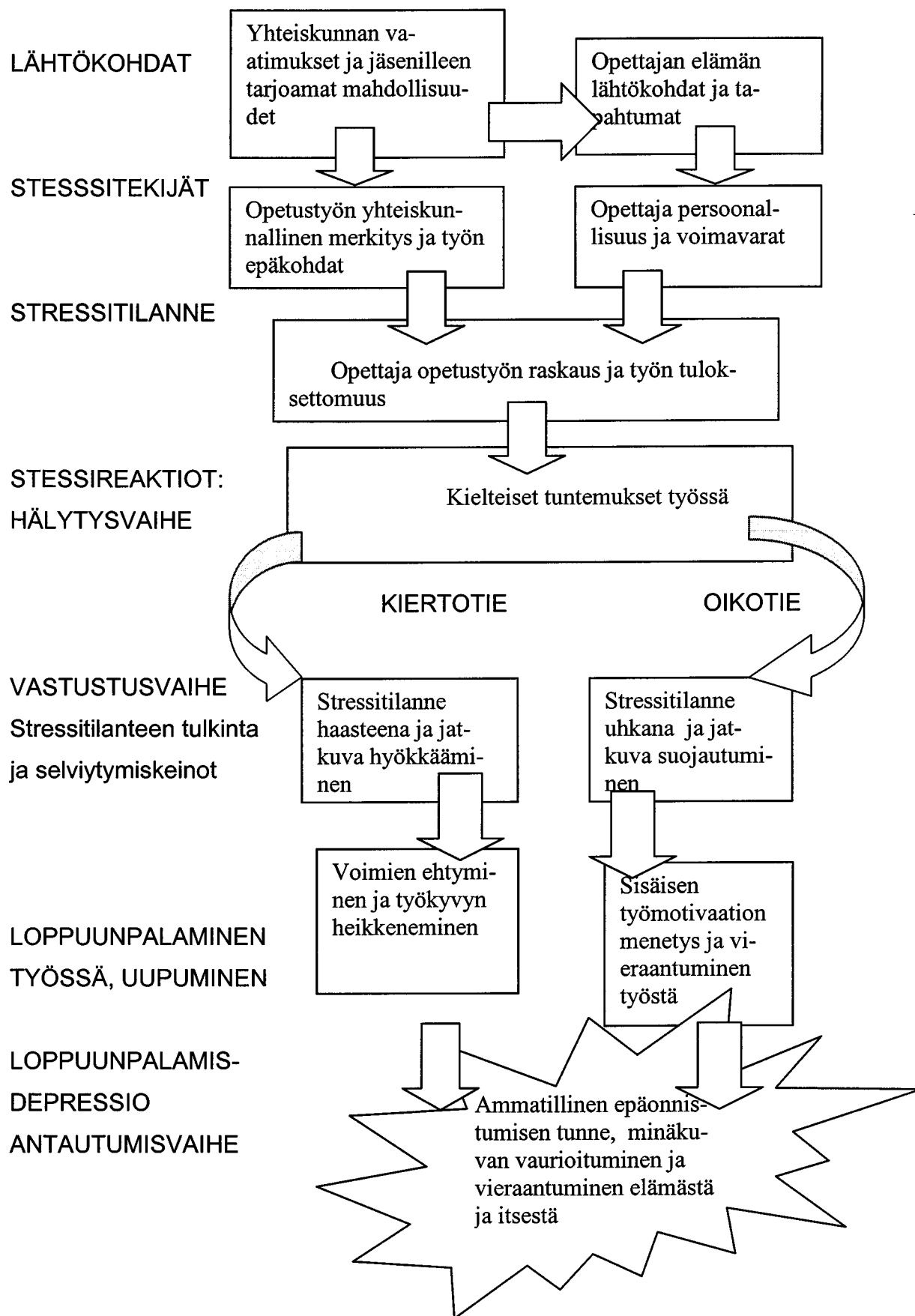
"Kaikkein ongelmallisimpana työnsä saattavat kuitenkin kokea itse opettajat, jotka ovat myös olleet aikoinaan oppilaita, vaikei sitä kukaan uskokaan. Usein saa niin ikään kuulla kertomuksia siitä, kuinka vaikeaa alan ihmisten on suhtautua omien lapsiensa opettajiin....Eli koko ammatti on perusluonteeltaan sängen omalaatuinen ja poikkeuksellinen, tuulinen ja meluisa. Aikoinaan se omalaatuisuus loi koululle ja opettajalle vankkaa identiteettiä ja arvostusta, mutta nyt se näyttää luovan enemmän ristiriitoja. Juuri jostain sellaisesta on kyse sosiologien puheessa yhteiskunnan postmodernista käänteestä. Entiset itsestäänselvyydet ja jatkuvuudet muuttuvat siinä läpinäkyviksi ja ongelmalliseksi. Modernin kauden joustavilta näyttäneet siirtymät katkeilevat ja kulttuurinen järjestys horjuu". (Koski 1997, 15.)

Koululaitos on jatkuvasti muutosten keskellä. Kouluissa toteutetaan jatkuvasti uudistuksia opetussuunnitelmassa, arvioinnissa ja taloudellisissa tekijöissä. Tämä aiheuttaa paineita kaikkensa yrittävälle opettajalle.

4. OPETTAJAN UUPUMISEN SELITYSTEORIOITA

Opettajien tilannetta voidaan tarkastella hyvinkin erilaisten selitysteorioiden mukaisesti. Pääasialliset kaksi suuntaa, jotka ovat eroteltavissa toisistaan, ovat yksilöpainotteiset tai ympäristöpainotteiset teorit. Yksilöpainotteiset teorit katsovat, että uupuminen syntyy alhaisesta stressinsieto- ja hallintakyvyistä tai puutteellisista taidoista. Ympäristöpainotteiset teorit painottavat ympäristön stressitekijöitä kuten työtä ja työympäristöä. Yksilöllisistä malleista voitaisiin käyttää erilaisia psykosomatiikan malleja. Spesifisyysteorian mukaan spesifiset, yksilölliset ristiriidat aikaansaavat erilaisia elinmuutoksia. Psykofysiologiset teoreetikot tarkastelevat stressin psykologisymbolisia ja biologisia yhteyksiä. Lisäksi selvitystä voitaisiin tehdä fysiologisesti ympäristöärsyke- reaktiotutkimuksilla, mitkä ovat saaneet kritiikkiä muun muassa olettaessaan reaktionsyntyä ilman yksilön subjektiivista arviointia. Kun tutkitaan stressiä ja sen aiheuttamaa ylikuormitusta psykologisin menetelmin, stressi voidaan nähdä seurauksena yksilön ja hänen ympäristönsä välisestä vuorovaikutuksesta. Stressi voi ilmentyä siinä sosiaalisesti, psyykkisesti tai fyysisesti. Tämä merkitsisi kognitiivisen arvioinnin painottamista; toisin sanoen se, miten yksiö arvioi ja tulkitsee tilanteen merkitystä itselleen tuo stressireaktion. Formannin (1990, 3) mukaan määriteltäessä opettajien stressireaktiota, kognitiiviset tekijät mukaan lukien, opettajan suhtautuminen potentiaaliseen työympäristön stressiin sekä opettajien copingkeinot ovat keskeisessä asemassa.

Psykologisesti yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta on mallitettu monin tavoin mutta malleista löytyy samat perusosaset (ks. Kinnunen 1993, 62-67) Tärkeintä on, että kutakin yksilöä koetettaisiin ymmärtää kokonaisuutena ja myös tilannetekijät huomioiden. Mallitan opettajien tilannetta Pöyhösen (1996) burnout - mallia mukaillen kuviossa 4.



Kuvio 4 Luokanopettajan loppuunpalamisen osatekijät ja vaiheet

Pöyhösen mallissa painottuu nimenomaan se, että burnout on jatkuvasti muuttuva tapahtumasarja, dynaaminen prosessi. Sen juuret ovat syvällä yhteiskunnan rakenteissa tai henkilön omissa taustoissa. Erityisesti siihen vaikuttavat henkilön oma haavoittuvuus ja voimavarat sekä työn stressitekijät ja voimavarat. Loppuunpalaminen syntyy vähitellen stressitilanteissa, joille on ominaista, että työn onnistumisesta huolimatta korkeat omat tavoitteet jäävät jatkuvasti saavuttamatta ja myönteinen palaute saamatta, mikä on ominaista juuri opettajan työssä. Burnoutille ominaista on, että mielenterveyden ongelmatilanteet pahenevat asteittain.

Ensin opettajalla voi olla väsymystä, sitten kielteisiä ajatuksia työstä, oppilaista, työkavereista ja vanhemmista. Seuraavaksi eristäytymistä ja jopa somaattisia oireita flunssaa, päänsärkyä ja nukahtamisvaikeuksia. Opettajan oireet saattavat johtaa ajan myötä uupumistilaan. Edellinen kuvio 4 (Luokanopettajan loppuunpalamisen osatekijät ja vaiheet) pelkistää vaikutusketjua Pöyhöstä (1987) mukaillen. Opettajalehdessä uupumisen vaiheita oli kuvailtu osuvasti ja niissä tuli esille Pöyhösen mallin mukaisia vaihekuvauksia ja Vartiovaaran (1996, 70.) esittämät kuumenemis-, kiehumis- ja räjähdysvaihe.

"Jokainen burnout on erilainen, olemmehan ihmisinäkin erilaisia. Tietyt yhteiset piirteet taitekohdat on kuitenkin mahdollista tunnistaa opettajaa piinaavasta burnout-ahdistuksesta. Lähtöasetelma työssä voi olla ihan hyvä, kaikki sujuu erinomaisen jouhevasti. Opettaja tuntee aitoa työn iloa. Matkan varrella aikaa kuitenkin tuntuu siltä, ettei kukaan huomaa, kukaan ei kiitä, ei aina edes tervehdi. Jokaisella kun on omat kiireensä ja huolensa. Kutsumusammatin hohto virttyy. Opettaja on tyytymätön, tuntee itsensä hylätyksi ja itsesäälin myllerryksessä päättää eristäytyä. Mittarit ovat menossa punaiselle. Opettaja on kuumenemisvaiheessa. Tilanne etenee kohti kiehumisvaihetta, jolloin kaikinpuolinen avuttomuus ja turhautuneisuus tekevät lisää tilaa itselleen. Mielessä pyörii heilurin lailla jatkuva pohdinta koko opettajan ammatin järkevyydestä. Oppilaat alkavat tuntua vihollisleiriltä, joka pelaa omaan pussiinsa koko ajan. Kun sytytyslanka loppuu, seuraa räjähdys, vaikkapa keskellä oppituntia. Toinen vaihtoehto olisi alistua robotiksi, joka vain paahtaa vailla tunteita ja ihmissuhdeammattille ominaista tilanneherkkyyttä." (Valtonen 1997, 20.)

Pöyhösen mallista löytyy myös loppuunpalamisen oikotie eli vieraantumisen linja, ja

kiertotie eli uupumuksen linja. Oikotiessä ihminen käyttää voimia ja energiaansa päästäkseen työstä pois ja vältelläkseen sen haittoja, eli asenne on alun alkaen kielteinen ja tavoitteista piittaamaton. Opettajan linja on usein paremminkin kiertotie. Opettaja uuvuttaa tällöin itseään oma-aloitteisesti kamppaillessaan kaikkensa ilman tukea sisäistämiensä tavoitteiden saavuttamiseksi. Lisäksi voimia saattaa sitoutua vielä kielteiseksi koettujen yllykkeiden ja tunteiden torjumiseen. Opettaja käy maksimaalisin kierroksin työelämässään eikä ole varautunut välttämättä elämässä tapahtuviin odottamattomiin muutoksiin, avioeroon, äkillisiin sairastumisiin tai taloudellisiin muutoksiin. Henkinen työ voi johtaa fyysisen yllirasittumisen kaltaiseen "katkeamiseen".

Opettajan elämän kokonaistilanteeseen vaikuttavat kaavion mukaan monet tekijät, joiden vaikutus vaihtelee aikakausien mukaan. Opettajan perhe voi vaatia oman osansa. Lapset voivat olla nuoruusiän kynnyksellä ja tarvitsevat henkisesti läsnäolevia vanhempiaan. Puoliso voi olla kiireellinen ja paljon pois. Häneltä ei välttämättä saa tukea tai ymmärrystä opetus- ja kasvatustyöhön.

Opettajilla on usein korkea työmoraali ja työ, josta alun alkaen ovat odottaneet korkeaa tyydytystä. Työssä ovat tavoitteet on asetettu niin korkealle, että ne jäävät saavuttamatta. Tavoitteiden saavuttamattomuus aiheuttaa riittämättömyyden tunnetta ja syyllisyyttä. Opettaja on voinut ollut alkujaan työyhteisön innoittaja, keskustelija, rohkaisija ja ohjaaja, idealisti, auttava jäsen työyhteisössään. Osaltaan tämäkin voi aiheuttaa painetta tai vaikeuttaa autettavan osaan paluuta. Työpaikan resurssiniukuus voi kiristää työilmapiiriä ja henkilömuutokset vaativat työssä enemmän joustavuutta ja sopeutuvuutta. Kiertoteitä uupumukseen kulkevan opettajan hyökkäysreaktio kasvavaa painetta kohtaan jatkuu ja lisääntyy kierros kierrokselta.

5 OPETTAJAN UUPUMISEN OIREET

Työtytymättömyyttä voidaan pitää burnoutin syntymisessä eräänlaisena indikaattori-ilmaisijana, joka tuo jatkuessaan muutoksia työntekijän käyttäytymiseen (ks. Kinnunen 1993, 68). Opettajalehden aineistossa oireita on käsitelty hyvinkin monipuolisesti. Ne on alettu tunnistamaan yhä paremmin ja niihin on kiinnitetty enemmän huomiotaakin. Varsin kokoavasti oireista kirjoittaa Ekholm (1999) uusimpiin Bonsbergin ja Vesterlundin tutkimuksiin nojautuen, miten uupumuksen oireet kasaantuvat.

Fyysisiä stressioireita ovat jännityspäänsärky, vatsaoireet, unettomuus tai liika nukkuminen, hikoilu, seksihalujen katoaminen, keskittymisvaikeudet ja unohdeltu... Toivo paremmasta hiipuu ja tunne kaiken merkityksettömyydestä kasvaa. Työnsä uupunut hoitaa rimaa hipoen, muuhun hänellä ei ole halua eikä voimaa.” (Ekholm 1999, 12 .)

Vartiovaaran (1996, 70) mukaan kuumenemisvaiheessa opettajan ammatin hohto alkaa haalistua, tulee tyytymättömyyttä työhön ja kunnianhimoiset haasteet ja tavoitteet unohtuvat helposti kokonaan. Oireet puetaan helposti fyysisiksi. Mahakipujen ja niskasärkyjen tausta voi ollakin työuupumuksessa.

”Psyykinen kuormittuneisuus puetaan usein fyysisten oireiden muotoon tai ilmaistaan puhumalla epäsovivasta oppilasaineksesta tai työhön liittyvistä materiaalisista puutteista. Näin ilmiö muuttaa muotoaan sen tutkiminen vaikeutuu.” (Jokila & Laakso 1997, 26.)

Muita oireina ovat myös mielenkiinnon ja mielihyvän kokemuksen heikkeneminen,

unihäiriöt, väsymyksen tunne, levottomuus, ahdistus, keskittymiskyvyn ja muistin heikkeneminen sekä epätoivoisuus. Putken päässä vaanivat pahimmillaan itsemurha-ajatukset (Laaksola 1996, 3).



Kuva 2. Työtyytymättömyyttä voidaan pitää burnoutin syntymisessä eräänlaisena indikaattori-ilmaisijana.

Kiehumisvaiheessa Vartiovaaran (1996, 170) mukaan opettaja kokee itsensä täysin turhautuneeksi ja alkaa todella epäillä koko opettajan ammatin järkevyyttä. Mukaan tulee hälyttävää suhtautumista oppilaisiin ja työkavereihin. Uupuminen näkyy opettajissa radikaalisti huvenneina voimavaroina, itsetunnon katoamisena ja eristäytymisenä. Ekholmin (1999) mukaan opettaja on väsynyt ja alkaa vähitellen nähdä vain kaiken kielteisen elämässä. Hän saattaa myös jopa vihata kanssaihmissiään yhtä paljon kuin itseään ja suhtautua kaikkeen välinpitämättömästi ja kyynisesti. Huumorintaju katoaa ja toisten ilo saattaa tuntua pelkästään typerältä.

"Pikkuasiat tuntuvat ylipääsemättömiltä, itku on herkässä ja ärtyneisyys sekä aggressiiviset purkaukset saattavat kuulua kuvaan. Ihminen kääntyy itseään vastaan ja uskoo, että vaikeudet johtuvat hänestä itsestään. Loppuunpalanut tuntee itsensä usein arvottomaksi, osaamattomaksi ja voimattomaksi eikä siksi uskalla vaatia muutoksia esim. työpaikalla. ihminen suojautuu enemmiltä "epäonnistumisilta" vetäytymällä kuoreensa, pois muiden ulottuvilta. Muiden tekemiset eivät enää kosketa häntä, hän ei enää välitä muista, vaan haluaa olla yksin. Tarvittaessa hän valehtelee päästäkseen eroon ihmisistä". (Ekholm 1999, 12.)

Toisaalla Pöyhönen (1987) erittelee kolme seuraavaa loppuunpalamisen puolta:

1. emotionaalinen uupumus (esim. opettaja ei jaksaa kuunnella oppilaiden ongelmia)
2. epäpersoonallisuus mm. välinpitämättömyys (esim. opettaja suhtautuu kyynisesti työhönsä)
3. alentunut henkilökohtainen suorittaminen (esim. opettaja tekee työtään ajatuksella "kunhan saisi tämän koulupäivän nyt jotenkin ohi")

Uupuneille on tyypillistä informaatio-sulkua, suojautuminen. Keskushermosto ei enää vastaanota ärsykeitä eli ei televisiota eikä sanomalehtiä kirjoista puhumattakaan (Lingvist 1999, 12). Kiireen sävyttämä stressi ja työn fyysinen rasittavuus voivat olla yhteydessä selkävaivoihin, astmaan ja unettomuuteen. Niska- ja hartiasseudun säröt ja iskiasoireyhtymä vievät ihmisiä sairauslomille. Unettomuus myös jatkuessaan vie sairauslomalle. (Karjalainen 1995, 21.)

"Jatkuva väsymys ja voimattomuus, jota uupunut yrittää häivyttää käyttämällä kaiken vapaan aikansa lepäämiseen ja nukkumiseen. Lepo ja uni auttavat kuitenkin huonosti. (Ekholm 1999, 12.)"

On mahdollista, että opettaja lievittää ahdistusta ja masennusta myös alkoholin, lääkkeiden tai ruoan tms. väärinkäytöllä. Päihteet lievittävät vain tilapäisesti ahdistusta ja masennusta. (Ekholm 1999, 12.) Oireisiin puuttuminen ei kuitenkaan uupumisen syitä poista.

Jotkut muuttuvat keskittymiskyvyttömiksi ja yliaktiivisiksi, jos väsähtäminen on eden-

nyt pitkälle. Silloin he eivät voi olla paikallaan, vaan suorittavat koko ajan jotain. Stressaantuneella opettajalla on taipumus tehdä enemmän juuri asioita, jotka stressin aiheuttivatkin. He puhuvat paljon eivätkä pysty keskittymään toisen kuunteluun. (Ekholm 1999, 12.) Tällainen käytös aiheuttaa helposti narkästystä työtovereissa ja se ei tilannetta ainakaan helpota.

Viimeisenä burnoutin vaiheena tulee Vartiovaaran (1996, 170) mukaan räjähdys. Katkerat tunteet voivat purkautua jopa kesken oppitunnin. Jos opettaja ei vielä tässä vaiheessakaan löydä apua, hän saattaa joutua vaihtamaan työpaikkaa tai siirtyä toiselle alalle. Pahimmassa tapauksessa opettaja menettää mielenterveytensä pidemmäksikin aikaa.

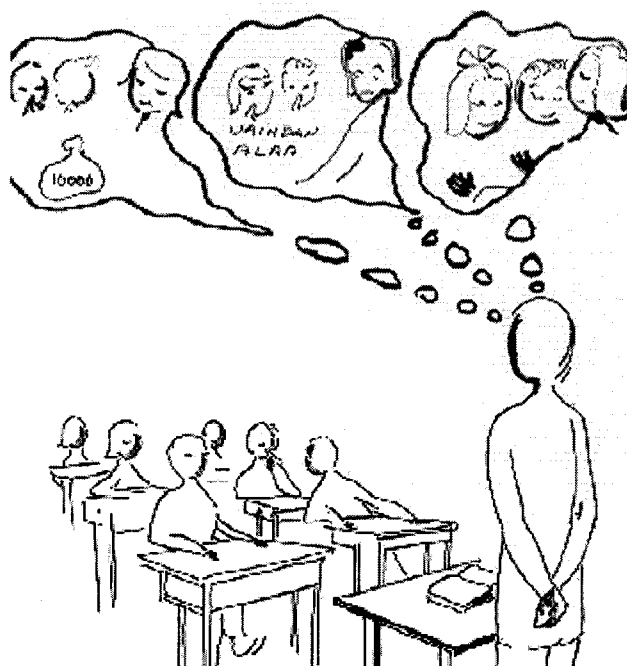
6 OPETTAJAN TYÖN KOKEMINEN JA ORIENTAATION VAIKUTUS JAKSAMISEEN

Opettajan työ edellyttää suurta sisäistä selkeyttä, koska se niin monesti tapahtuu konfliktien leikkauspisteessä eli oppilaiden sosiaalisten ristiriitojen purkautuessa, ... selkeydellä hän tarkoittaa muun muassa kykyä käsitellä mielikuvia ja tunteita ja sietää ristiriitoja...Elämä vaatii meitä elämään samanaikaisesti ikään kuin monessa eri maailmassa, joissa vallitsevat erilaiset arvot, menettelytavat ja selviytymisstrategiat. (Rinne 1997, 12.)

Räisänen (1996) selvittää tutkimuksessaan, miten eri syistä luokanopettajan ammatin päätyneet opettajat kokevat työnsä ja jaksavat innostua siitä koulun arjessa. Keskeistä opettajan työn jaksamisessa on juuri työssä viihtyminen ja työhön orientoituminen. Aaltolan (1999) mukaan jaksamisen taustalla ovatkin paitsi luovuuskysymykset myös nimenomaan arvokysymykset, ja kutsumuskysymys. Opettajan kannalta onkin oleellista selvittää, miten opettajan työn kokeminen vaikuttaa työssä jaksamiseen ja toisaalta, miten arvot ja kutsumus ohjaavat opettajaa. Tällöin tarkasteluun nousee myös työtyytyväisyys ja työhön orientoituminen.

Aineelliset ja henkiset arvot heijastuvat työorientaatioissa, mutta toisaalta juuri arvot ohjaavat myös orientaation muodostumista. Arvojen merkittävyys on sitä keskeisempi aloilla, joilla ei voi nähdä aina työn konkreettisia tuloksia kuten sosiaali-, sairaanhoito ja kasvatustieteiden ammattiteissa. Tällaisissa ammattiteissa paineet, työhön kohdistuvat odotukset ja työmäärät ovat lisääntyneet, mutta toisaalta instrumentaaliset palkkiot

vähentyneet, mikä saattanee vaikuttaa työorientaatioon. (Räisänen 1996, 51.) Jos työn päämäärät ja arvot ovat sopusoinnussa työntekijän omien elämän päämäärien ja arvojen kanssa, instrumentaaliset muutokset eivät kykene vaikuttamaan työorientaatioon, vaan työntekijä kunnioittaa enemmän työnsä henkisiä arvoja ja jaksaa ponnistella kuormittavistakin muutoksista huolimatta.



Kuva 3. Arvojen merkittävyys on keskeinen opettajan työssäjaksamiseen.

Perusorientoituminen työhön on joko instrumentaalinen tai työn sisällön arvostaminen. Työn sisältöön liittyvät korkeat vaatimukset ovat kytkeytyneet positiiviseen perusasenteeseen työssä ja negatiiviseen asenteeseen vapaa-ajassa. Instrumentalismissa asenteet näkyvät päinvastoin. Instrumentalismiin, arvoiksi, ulkoisiksi palkkioiksi nousevat hyvät ansiotulot, työpaikan varmuus, työaikojen säätelymahdollisuudet sekä työpaikan hyvät ihmissuhteet. Suomessa on työorientaatiotutkimusten mukaan todettu, että nuoremmat sukupolvet arvostavat nimenomaan instrumentaalisia arvoja. (Räisänen 1996, 50-51.) Tämä näkyy yhteiskunnassa, jossa tehokkuus ja samalla

kyynisyys ovat lisääntyneet. Vallitsevat arvot vaikuttavat suoraan koulutyöhön ja opettajan työolosuhteisiin. Ihmisten tulisi voida keskustella aidosti keskusteluja arvoista:

Arvoja on eri tasoisia. Perusarvoista kuten ihmisarvosta, tasa-arvosta, totuuden etsimisen ja kunnioittamisen periaatteesta ja ihmispersoonan loukkamattomuudesta ei voi tehdä kompromisseja. Mutta kun mietitään mitä ajatella politiikasta tai isänmaallisuudesta tai rock-musiikista tai minihameista, niin siitä vaan keskustelemaan. Ihminen on aidoimmillaan käydessään tällaisista kiihvasta keskustelua. (Rinne 1997, 14.)

6.1 NELJÄNLAISTA ORIENTAATIOTA OPETTAJAN TYÖSSÄ

Työorientaatio on yleinen tapa nähdä ja kokea työ sekä suhtautua siihen. Muuttuneet olosuhteet työssä ja ulkoisten palkkioiden väheneminen tuovat työorientaation aiempaa selvemmin esiin. Kun opettajan tunnetila pääsee kumuloitumaan, sekä opettajan uupumus että jaksaminen vahvistavat omaa työn kokemista jamyös työorientaatiota. (Räisänen 1996, 162.) Räisäsen (1996) mukaan opettajienmielestä heitä ei ole koulutettu tarpeeksi työn kehittämiseen. Niinpä koulutyön toteuttamisessa on melkoisia vaihteluja. Laman myötä koulutusmäärärahat ja ansiotulot pienenevät. Räisäsen mukaan opettajat, jotka kunnioittavat työn ulkoisia palkkioita: arvostusta, asemaa, työoloja ja palkkaa, olivat onnettomia. Kutsumusopettajiin lama ei sen sijaan vaikuttanut mitenkään. Heidän mielestään lamasta on pidetty turhan paljon kohua. Heille se oli paremminkin haaste. Orientoituminen opettajan työhön voi siis myös vaihtua työuran varrella, vaikka aikaisemmissa tutkimuksissa sen on väitetty olevan pysyvä asia. Työorientaatio sisältää kuitenkin affektiivisia komponentteja, jotka muuttuvat hitaasti.

Räisänen (1996) löysi neljänlaisia opettajatyyppejä: ammatinvaihto-orientoituneet, minä –orientoituneet, ammattiorientoituneet ja kutsumusorientoituneet. Käyn ne tässä läpi sekä samalla, miten eri orientaatiotyypit ovat suhtautuneet instrumentaaliin eli säästöihin, oppilasmäärien kasvuun ja niukentuneisiin resursseihin. Suhtautumiset kuvaavat osittain myös jaksamista.

6.1.1 Ammatinvaihto-orientoituneet

Ammatinvaihto-orientoituneet opettajat pohtivat työn kielteisiä piirteitä, koska he kokivat, että heidän ominaisuutensa eivät päässeet toteutumaan työssä. Koulutuksen odotukset eivät olleet täyttyneet ja ammatillinen itsearvostuskin oli heikko. Suurin puute oli siinä, etteivät he kokeneet pääsevänsä lasten kanssa aitoon vuorovaikutukseen. Työmotivaatiokin oli heikko ja sitoutuminen työhön vieraantunutta. Esille nousi herkästi juuri kehittämisen paine, stressioireet ja tyytymättömyys. Kun opettajat eivät löytäneet työstään sisäisiä palkkioita, ulkoisetkaan palkkiot eivät tuoneet tyydytystä. Ammatinvaihtosuunnitelmat olivat ajankohtaisia, koska omaa työtä ei haluttu kehittää sopimattomalta tuntuvassa työssä. (Räisänen 1996, 116.) Tällaisella työorientaatiolla on mahdotonta jaksaa kovin pitkään opettajan intensiivisyyttä vaativassa työssä.

Lamavuosien tuomat muutokset vaikuttivat vain vähän niiden opettajien työorientaatioon, jotka pyrkivät opiskelun avulla muihin tehtäviin. He olivat tyytyväisiä työnsä suomasta varmasta toimeentulosta. Opettajan sopeutumiskyky muuttuneeseen taloustilanteeseen vaikuttaa suoraan myös orientaatioon. (Räisänen 1996, 147.)

6.1.2 Minä -orientoituneet

Minä -orientoituneet opettajat toimivat artistisesti tai virkamiesmäisesti. Työ antaa heille toimeentulon, mutta varsinaisen elämänsisältönsä he etsivät muualta. He ovat epävarman ammatinvalinnan jälkeen omaksuneet työorientaation, joka mahdollistaa harrastamisen ja toisen työnkin. Virkamiesmäiset opettajat pitivät palkkaa huonona. Jotkut heistä yrittivät ylitunneilla ja kerhotunneilla ansaita enemmän. Taiteilijaopettajat arvostivat ennen kaikkea työn vapautta ja turvallisuutta sekä omien ideoiden ja intressien totuttamismahdollisuuksia. Palkka oli ainoa tyytymättömyyttä aiheuttava

tekijä. Heidän mukaansa harrastuksissa puretaan stressiä eikä kukaan minä - orientoitunut valittanutkaan uupumisesta. Harrastuksesta haetaan siis jotain kompensatiota, kun työ ei anna sisältöä elämään. (Räisänen 1996, 123.) Lindgvistin (1990, 60) mukaan työstä voi kadottaa paitsi ilon, uskottavuuden ja itsekunnioituksensa, jos toimii sisäisen käsityksensä vastaisesti.

Työolojen muutokset olivat eniten vaikuttaneet harrastuskeskeisten opettajien työorientaatioon. Muutamat ajattelivatkin siirtyä paremmin palkattuun, sopivampaan työhön, koska työ ei tuntunut sopivalta ja palkkakin oli vain entisestäänkin vähentynyt. Täyteen työtehoon ei katsottu olevan mitään syytä, koska ansiokehitys oli heikentynyt. Turvattu toimeentulo ja harrastukset pitivät yllä kuitenkin fyysistä ja psyykkistä hyvinvointia. (Räisänen 1996, 150.)

6.1.3 Ammattimaisesti toimivat opettajat

Ammattimaisesti toimiville opettajille työ merkitsee tärkeää osaa elämästä. He eivät näytäneet kokevan juuri rooliristiriitoja kuin riittämättömyyden tunnettakaan. Ammattimaisesti toimivista opettajista osa oli selvästi stressaantuneita. Nämä johtuivat lähinnä minäkäsityksen heikkouksista tai kasvatusoptimismin puutteesta. Työn määrällä yritettiin korvata epävarmuutta. Opettajan ammatti ei juuri kiinnostanut heitä ja he ovat jopa pohtineet sen sopivuutta itselleen ja harkinneet jopa hakeutumista muualle. Työongelmia he pohdiskelivat yksin ja suhtautuivat vakavasti työhönsä. (Räisänen 1996, 130.) Asiakeskeisyys ja vastuu oppilaista on heille tärkeää. Opettajat jaksaisivat kuitenkin paremmin, jos he voisivat saada kollegojen tuen ja jos voisivat purkaa ongelmatilanteita yhdessä keskustellen.

Työolojen muutokset eivät juurikaan vaikuttaneet ammattiorientaation omaaviin opettajiin, koska heidän arvonsa eivät olleet ensisijaisesti instrumentaalisia. Koulutyön tuloksista oltiin kyllä huolissaan, koska uskottiin opettajien lomautuksien vaikuttavan näihin. Työmotivaation heikkenemistä oli tapahtunut lähinnä siksi, että opettajat olivat joutuneet lähinnä tahtomattaan epätyytyttäviin tilanteisiin. Tähänkin uskottiin tulevan

muutosta koulutuksen tai työolojen parantumisen kautta. (Räisänen 1996, 154.) Immateriaalisilla arvoilla on siis todella merkittävä vaikutus ammattimaisesti orientoituneiden opettajien jaksamiseen.

6.1.4 Kutsumusopettaja

Kun työ on kutsumus, tärkeäksi nousee ennen kaikkea halu auttaa ja palvella ja toteuttaa näin sisintä minuutta omien arvojen mukaisesti. Kutsumusopettajan työtä ohjaa kasvatustiinnostus ja lasten auttamistarve. Räisänen (1996, 164) mukaan kutsumusorientaatio ei perustu opettamisessa tarvittaviin erilaisiin taitoihin vaan yksilöllisen lasten tarpeista ohjautuvan vuorovaikutussuhteen onnistumiseen. Hänen mukaan on todella niitäkin ihmisiä, jotka ovat kutsumusopettajia. Heille sisäiset palkkiot ovat juuri myönteisiä kokemuksia, jotka lisäävät työtyytyväisyyttä ja uskoa myönteisenä jatkuvaan kehitykseen. Kutsumusorientaatioon on voinut johtaa ammatillinen kehitys työuran aikana. Heitä Räisänen (1996) löysi varsinkin aikaisemmin minä - orientoituneista nelikymppisistä miesopettajista, jotka ovat keski-ikänsä kriisissään saaneet uuden innon ja kasvatopsykologisen otteen työhönsä.

Kutsumusopettajat olivat myös kasvatusoptimisteja, mihin liittyy elämänmyönteisyys ja ammatissa tarvittavien taitojen ja tietojen harrastaminenkin. Kutsumusopettajat ovat omaksuneet eettiset arvot ja ammattiroolit, jotka tukevat ammatti-identiteettiä. Altruismiin ja oikeudenmukaisuuteen pyrkiminen osoittavat ammatillista kypsyyttä. Työn sisäiset ja ulkoiset palkkiot tyydyttivät kutsumusopettajia. Sitoutuminen työhön oli vahvaa, eikä opettajilla ollut ammatinvaihtosuunnitelmia. (Räisänen 1996, 138.) Kutsumusopettaja näkee työnsä mielekkyyden ja saavuttaa siksi myös sen hallinnan, koska tärkeäksi kokemansa asian eteen jaksaa hallitusti ponnistella ja opettajan työstä saa jopa iloa ja uutta voimaa.

Työolojen muutokset eivät ole merkittävästi vaikuttaneet kutsumustietoisten opettajien toimintaan. Sisäiset palkkiot ovat olleet niin tärkeitä, että palkan aleneminen ei ole merkittävästi vaikuttanut työn kokemiseen. Myönteisesti työhön orientoitunut opettaja

voi kokea muutokset vaihteluna ja vaikeudet haasteena. Tilapäistä väsymistä ja kyllästymistä voi tapahtua myös kutsumusorientoituneen opettajan työssä. Aktiivisuus ja uuden vireen löytäminen tapahtuu lasten kanssa toimiessa ja antaessa toisille jotakin. Syyllisyyttä saatetaan kokea, jos oman huonon työvireen takia lapsella menee oppimisen mahdollisuus ohi. Työhön sitoutuminen kannustaa copingstrategioidenkin etsintään. Kutsumustietoisilla opettajilla ei olekaan juuri vakavia rasitusoireita burnoutia vaan he viihtyvät työssään. (Räisänen 1996, 157.) Jos opettaja kokee oman työnsä tärkeänä ja mielekkäänä, hän ei lannistu kovin helposti. Jos opettajan arvot ovat sopusoinnussa kasvatustyön arvojen kanssa, vapautuu energiaa itse työn tekemiseen. Tällöin taloudelliset arvot jäävät toissijaisiksi eivätkä muutokset niissä aiheuta tuskantunteita.

6.2 Työtyytyväisyyden ja ilmapiirin vaikutus jaksamiseen

Työhönsä tyytyväisiä olivat ne luokanopettajat, jotka olivat halunneet lapsikeskeiseen ammattiin. Varma ammatinvalinta johtaa yleensä määrätietoiseen opiskeluun jo opettajainkoulutuksessa ja haluun myös kehittyä työuralla. Ammatinvalinta on ollut tyytyväisille useimmiten itsestänselvyyttä tai pitkällisen harkinnan tulos. Tyytyväisiä olivat myös ne opettajat, jotka olivat lähteneet opiskelemaan aikaisempaan toiseen ammattiin, mutta huomanneet, ettei ammatti olekaan heidän toiveiden mukainen.

Tyytyväiset, eli yleensä kutsumusopettajat, arvostavat työn sisäisiä palkkioita: työtä lasten parissa ja itsensä toteuttamisen mahdollisuutta. Tyytyväisyyttä lisäävät monien ihmiskontaktien keskellä työskentelevälle opettajalle ihmissuhdetaidot ja kyky uusiutua työssään. Tyytyväiset opettajat kunnioittavat työtään sekä itseään opettajina. Yleisesti ottaen luokanopettajat ovat olleet vuonna 1990 melko tyytyväisiä työhönsä. Kielteisiä kokemuksia näyttivät tuottavan useimmin koulun ihmissuhteet. Opettajien mukaan työtyytyväisyyttä vähentävät enemmänkin toiset opettajat kuin oppilaat, jos työyhteisön ilmapiiri on huono. (Räisänen 1996, 105-106.) On siis tärkeää, että opettajat pääsisivät avoimeen keskusteluun työhön liittyvistä ongelmista.

Työyhteisön ilmapiirikokemus on tärkeä

Opettajainhuoneiden ilmapiiriä ei pidetty yleisesti ottaen kovinkaan erinomaisena. Sinne kaivattiin avoimempaa ja luonnollisempaa keskustelua. Kuuntelijan ja ymmärtäjän tarve näyttää olevan opettajilla suuri, koska ratkaisut luokassa oppilaiden kanssa on tehtävä yksin. Kun vielä työyhteisöissä tuntui leijuvan koko ajan voimakas tarve ja vaatimus työn ja itsensä kehittämisestä, tilanne aiheutti opettajissa epävarmuutta ja varautuneisuutta. Monet pelkäsivät esimerkiksi, että kollegat pitävät heidän opetustyyliään vanhanaikaisena. Kouluuyhteisön ilmasto on myös laadullinen ilmiö, jonka muodostumisessa rehtorillakin on oleellinen osuus. Muutamissa työyhteisöissä myönteinen ilmapiiri oli syntynytkin. Työssä ilmenevistä ongelmista pitäisi voida puhua avoimesti. Ei niin, että joku tulisi niistä aina kyselemään, vaan niin, että opettajat voisivat luottaa toisiinsa ja kertoa vaikeistakin asioistaan. Kun ongelmia ratkotaan tai puretaan sitä mukaa, kun niitä esiintyy, suuria työpaineita ei välttämättä edes synnykään. Näyttää siltä, että naisopettajille puhuminen on luontaisempaa kuin miehille. (Räisänen 1996, 98.) Tällöin jokainen voisi tuoda parannusehdotuksensa työn viihtyvyyden lisäämiseksi ja käynnistää arvokeskustelun, jossa myös puitaisiin nimenomaan rakentavassa mielessä tavoitteita ja niiden merkityksiä, ja sitä että asioita voidaan jo työpaikalla ratkoa niin ettei niitä kenenkään tarvitse vapaa-ajalla itsekseen mielessään vatvoa.

7. UUPUMISEN HOITO JA TORJUNTA

"Minun kuten asiakkaanikin elämään pätee se, ettei kukaan voi elää vain omassa varassaan. Kun on minun vuoroni tarvita apua, haluan olla valmis sen pyytämiseen tietoisena siitä, että vain autettavaksi suostuvalla on oikeus auttajana toimimiseen. (Lindqvist 1990, 204.)

Se, mikä sopii uupumuksen hoitoon käy yleensä mainiosti myös uupumuksen torjuntaan. Käyn tässä osiossa läpi opettajien uupumuksen torjuntaan ja hoitoon sopivia ohjeita:konstruktiivisen ajattelun tuomia mahdollisuuksia, itsehoidollisia mahdollisuuksia, joita olen tässä koonnut 20, sekä työyhteisön mahdollisuuksia. Opettajan työssä olisi tärkeää paneutua itsehoidollisiin strategioihin ja valita itselle sopiva menetelmä tilanteen mukaan. Opettaja itse voi monesti parhaiten itseään auttaa. Asioita työpaikalla on tarvittaessa myös muutettava. Opettajien olisi hyvä jokaisella työpaikalla käyttää kollegojen vuorovaikutusta hyväksi sekä järjestää työnohjausta.

Vaikeasti työuupunutta voidaan hoitaa sairauslomalla ja tarvittaessa lyhytaikaisella lääkityksellä. Sairasloma tarvitaan, koska uupunut ei välttämättä siinä tilanteessa pysty kehittämään ja korjaamaan työoloja. Riittävän sairausloman puolesta puhuu myös se, että työuupumus tilana voi toistua helposti, ellei työtilanteessa sekä omassa suhteessa työhön tapahdu selkeää muutosta. Muutos voi olla pitkä prosessi. Lyhyt sairausloma voi poistaa vain päällimmäisen väsymyksen, mutta oman itsen uudelleen rakentamiseen se ei riitä. (Lindqvist 1999, 21.) Lindqvist painottaakin ensioireisiin puuttumisen tärkeydestä:

Sitä suuremmalla syyllä painopisteen pitäisi olla ensioireisiin puuttumisessa. Vakava uupumus olisi aina hoidettava kunnolla. Nykyisin työuupumuksesta kärsiville on

myös kuntoutusohjelmia. - Opettajilla on kuitenkin hyvät valmiudet estää kynnistymistä ja pitää yllä työkykyä, vaikka väsymys onkin välillä hurjaa... Tarvitaan vaikuttamisen mahdollisuuksien lisäämistä, avoimuutta ja palautteen antamista arjessa. Tämän tulee olla riittävän konkreettista eikä ympärille tarvita hienoja projekteja - Kun kone kilisee tempuillee, se korjataan eikä ajatella, että tuosta se pian itseksensä tokenee. Kyllä ihmisten jaksamiseen pitäisi suhtautua vähintään yhtä vakavasti" (Lindqvist 1999, 21.)

7.1 Konstruktiivisen ajattelumallin tuomat mahdollisuudet opettajan uupumisen ehkäisyssä

Konstruktiivinen oppimis- ja terapianäkemyks tuo aivan uusia vapauttavia elementtejä opettajan työhön. Konstruktiivisen oppimisen näkemyksen omaksuminen voi lisätä opettajan jaksamista ja selviytymistä, koska se ei perustu opettajan kaikki tietävyyteen, opettajan omintakeiseen ajatteluun ja pänttäysopettamiseen vaan keskeisiä elementtejä ovat niin opettajan kuin oppilaankin tutkiva ja aktiivinen asenne, sosiaalinen dialogi ja reflektion harjoittelu. Konstruktiivisen oppimisen näkemyksen kautta opettaja voi lisätä koko työnsä mielekkyyttä ja hallintaa. Käyttäen Higgs' in (1988) Savery & Duffyn (1995) sekä Rauste von Wrightin (1997) esiin tuomia ajatuksia voidaan konstruktiivinen oppimisen näkemyksen lyhyesti määrittää seuraavasti:

- Ensinnäkin oppiminen on aktiivinen tiedon konstruointiprosessi, jossa oppiminen liittyy toimintaan ja palvelee toimintaa.

- Toiseksi prosessi herättää oppijassa henkilökohtaiseksi koettuja kysymyksiä, saa aikaan omaa kokeilua, ongelmanratkaisua ja ymmärtämistä. Voidaan siis sanoa, että oppiminen on muuttumista ja tiedon uudelleen rakentamista.

- Kolmanneksi oppiminen on tilannesidonnaista ja vuorovaikutuksen tulosta.

- Neljänneksi itseohjautuvuus, minän kasvu ja reflektiiviset valmiudet ovat mahdollisia ihmiselle mutta ne on opiskeltava ja opittava.

Rauste- von Wrightin (1997) mukaan oppimisessa pyritään kokonaisosaamiseen,

johon voi päästä erilaisten tieteellisten valmiuksien kautta. Tieteelliset valmiudet avoimuus, kriittisyys ja itseään korjaavuus taas edellyttävät Niiniluodon (1980) mukaan ennen muuta problematisointia eli jatkuvaa kyseenalaistamista, eksplikointia eli monimutkaisten asioiden selkeäksi tekemistä, argumentaatiota eli jatkuvaa pätevyyden arviointia ja tieteen etiikkaa sekä kansalaisvastuuta. Näiden periaatteiden tulisikin ilmetä juuri konstruktivisissa opettamis- ja oppimisprosesseissa, jolloin työhön tulisi selkä jänne ja luovuudelle jäisi tilaa, mikä selkeästi lisää intoa niin opettajissa kuin oppilaissa. Merkittävää on se, että konstruktivismi painottaa juuri sosiaalisuuden, turvallisuuden, inhimillisyyden tuen ja kannustuksenkin merkitystä oppimisen jaksamisessa. On tärkeää, että tunteet saavat tilaa. Empaattisuus voi vaikuttaa ja avata sosiaalisuudelle mahdollisuuksia. Konstruktivisuudesta puhuttaessa ei saisi unohtaa emotionin ja sosiaalisuuden merkitystä ja painottaa liiaksi reflektiota, koska tasapainoinen ihminen tarvitsee näitä kaikkia elementtejä. Joka tapauksessa opettajan roolin muutos auktoriteettiopettajasta oppivaksi ohjaajaksi ja eettiseksi kasvamansaattajaksi antaa tilaa henkiselle vahvistumiselle.

Terapiat

Kyyrösen ym. (1987) mukaan psykoterapiat ovat psyykkisten häiriöiden ja ongelmien hoitoa psykologisin keinoin. Kaikki voivat hyötyä terapiasta lisäämällä itsetuntemusta ja hankkimalla voimia ja keinoja enemmän käyttöönsä. Varsinaista psykoterapiaa voivat antaa luonnollisesti vain asianmukaisen psykoterapiakoulutuksen saaneet henkilöt, joskin millä tahansa myönteisellä ihmissuhteella on yleensä kuntouttava vaikutus psyykkisistä häiriöistä kärsiviin ja arkielämän vaikeuksissa kamppaileviin. En lähde tässä työssä tarkemmin erittelemään varsinaisen psykoterapian muotoja vaan tarkastelen lähinnä kognitiivis- konstruktivista näkökulmaa eli mitä annettavaa sillä voisi olla opettajan työjaksamiseen.

Terapiassahan yksinkertaisesti pyritään saamaan myönteisiä muutoksia asiakkaassa auttamalla häntä itse aktiivisena löytämään ratkaisuja ongelmiinsa tai helpotusta oloonsa. Terapiasuunta sopii eri tavalla erilaisille ihmisille.

Kognitiivinen psykoterapia, kognitiivisen psykologian teorioita ja oppimisterapian menetelmiä sovelletaan erilaisilla oletuksilla informaation sisäisestä prosesseista. Perusoletuksena ovat kognitioiden, tunteiden ja käyttäytymisen erilaiset suhteet. Kognitiivisen psykoterapian uranuurtaja Aaron T. Beck (s. 1921) kiinnitti huomiota siihen, että masentuneen ihmisen paisuneet tai vääristyneet minähavainnot ja negatiivinen tapa tulkita kokemuksia ylläpitivät ja lisäsivät masennusta. Ajatusvääristymien osoittaminen, ymmärrettäväksi tekeminen ja uusien ajatustapojen harjoittelu sen sijaan helpottivat masennusta. Sittemmin kognitiivisten teorioiden näkökulmasta on kehitetty useita terapiamuotoja. Nämä keskittyvät yleensä joko lisäämään mielenterveyden haitoista kärsivän ongelmanratkaisu- ja hallintakeinoja tai auttamaan hänet tiedostamaan vääristyneet ajattelutapansa ja uskomuksensa sekä muokkaamaan niitä vastaamaan paremmin todellisuutta. (Ks. Kyyrönen 1997.)

Kognitiiviset teorit voidaan jakaa Toskalan (1991) mukaan karkeasti kolmeen suuntaukseen: kognitiivis- behavioraaliseen, välittömien kognitioiden merkitystä korostavaan ja kognitiivis- konstruktiviseen lähestymistapaan.

Kognitiivis- behavioristiselle lähestymistavalle on ominaista ulkoisen todellisuuden ja persoonallisuuden välisiin suhteisiin vaikuttamista erilaisin keinoin ja hallintataidoin. Välittömien kognitioiden merkitystä korostavissa terapioiden tutkimisissa tutkitaan systemaattisesti ajatuksia ja niiden vaikutuksia tunteisiin. Tavoitteena on lisätä reflektiota eli oppimaan kognitiivisen terapian strategia itse niin, että voi käyttää sitä järjestelmällisesti hyväkseen.

Kognitiivis-konstruktivinen lähestymistapa eroaa muista viitekehysistä (mm. psykodynaamisesta viitekehuksesta) siinä, että psyyke pyritään koko ajan huomioimaan kokonaisjärjestelmänä eli systeeminä, jotka ovat vaikutussuhteessa toisiinsa. Tavoitteena voi olla "sanattomien" hyvin paljon alitajuisten kielteisten minäkuvien ja minäasenteiden ja yleisempien generatiivisten minäpiirteiden ja maailman sääntöjen tutkiminen ja ymmärtäminen niiden taustojen avulla. Yhteistä tässäkin terapiassa muihin nähden on se, että lähtökohtana ovat nykyiset kognitiot. Niiden vääristymiä

pyritään tutkimaan heijastuksina syvistä minän käsityksistä.

Toskalan (1996) mukaan perinteisten psykoterapeuttisten muutosten toteaminen on perustunut psykodynaamisessa kliinisten oireiden määrän ja voimakkuuden arviointiin sekä ihmisen elämäntilanteessa - ja laadussa tapahtuviin muutoksiin kun taas konstruktivisesta näkökulmasta olennaisinta on persoonakohtaiset muutokset suhteessa itseensä ja muihin.

Toskalan (1991) mukaan voidaan rakentaa kognitiivis- konstruktivinen malli, joka osoittaa selkeästi sen perusnäkemys, että ihmisen on vaikea tutkia ja problematisoida omia kuvia käsityksiä sääntöjä ja teorioita itsestään ja ympäröivästä maailmastaan. Malli (ks. seuraava sivu) korostaa ihmisen täydentävää suhdetta ympäröivään todellisuuteensa. Psyhyksen kokonaisjärjestelmän kokonaistila vaikuttaa sekä havainnointiin, tulkintaan että merkityksen antamiseen.

Ihmisen informaation kehämäiset toistot eli ennusteet ja palautteet toimivat samansuuntaisesti. Liitteessä 1. On Toskalalta (1991) mukailtu malli ihmisen psyhyksestä hierarkkisena rakenteena.

Toskalan (1991) mukaan kunkin persoonallinen identiteetti pitää yllä tasapainoa varhaisten psyhyksen tasojen ja ulkomaailman välillä. Mitä hankalampi on ristiriita varhaisemman ja myöhemmän psyhyksen välillä sitä enemmän persoonallinen identiteetti joutuu työstämään ja sitoutumaan kyseisen ristiriidan käsittelyyn ja sopivan suhteen löytämiseen ulkoiseen todellisuuteen.

Ihmisen psyhyksen järjestelmä hakee koko ajan jatkuvuutta ja pysyvyyttä. Ihmiseen psyhyksen kokonaisjärjestelmä muuttuukin hyvin hitaasti luontaisen vastarinnan ja stressinkin kautta. Jatkuvuuden kokemista tukee voimakas ennustamispyrkimys. Tällöin tehdään psyhyksen tilan mukaisia hypoteeseja tulevaisuudesta ja toimitaankin korostuneesti ennako-oletusten mukaisesti. Vastaanotettu palautekin on ennako-oletusten siivilöimää. Voidaan puhua ihmisen informaation kehämäisestä toistosta eli

ennusteet ja palautteet toimivat samansuuntaisesti. (Ks. Toskala 1991.)

Varsinkin psykodynaamiset klassiset viitekehykset ovat saaneet osakseen kritiikkiä pessimistisestä ja biologisesta ihmiskäsityksestä (Dunderfelt, 1993, 71). Niissä on lisäksi paljon aineksia, jotka ovat oletuksia ja luulonvaraisia, siksi niitä on vaikea edes tieteellisesti lähestyä. Kognitiivis- konstruktivisesta viitekehystä sen sijaan näkyy kokonaisvaltaisempi ihmiskäsitys. Psykodynaamiset teoriat painottavat lisäksi paljon ihmisen raadollisia puolia ja häiriintyneisyyttä. Suhde ympäröivään maailmaan on niissä lisäksi monesti kamppailua eloonjäämisen puolesta, kun taas kognitiivis-konstruktivisessa näkökulmassa ihmisen motiivit eivät ole ainoastaan pelkkiä animaalisten viettien aikaansaamia vaan tieteillä, uskonnolla, taiteilla ja työllä on monia arvopäämääriä.

Toskalan (1991) mukaan kognitiivis-konstruktivisessa terapiassa käytetään samoja menetelmiä kuin kognitiivisessa terapiassa huomioiden terapian pidempi aikajänne ja korostetumpi ristiriitojen painottaminen persoonallisen identiteetin minäkuvien ja psyykeen syvätasojen minäkuvien suhteissa. Tässä menetelmällisessä orientaatioissa tulee esiin neljä vaihetta, jotka tiivistetään tässä Toskalan (1991) mukaan.

1. Varhaisia negatiivisia minäkuvia selkiytetään, tiedostetaan ja niiden oppimishistoriaa pyritään ymmärtämään. Keskeisinä kysymyksinä ovat siis millaisena uupunut pelkää näyttäytyvänsä muille tai millaisena hän pelkää muiden näkevän hänet, millaisia yllätyksiä hänelle assosioituu ja pelottaako niiden vaikutus, mikä olisi kama-linta, mitä voisi tapahtua masentuneena ja ahdistuneena. Tärkeää on myös arvioida mistä ja miten minäkuva rakentuu ja tulee esiin yksilöiden välisissä suhteissa eli interpersoonallisella tasolla.

2. Ristiriitaa lievitetään varhaisten negatiivisten minäkuvien ja persoonallisen identiteetin minäkuvien välillä. Tällöin rakennetaan realistisempaa minäkuvaa välittömän tietoisuuden avulla ja tutkimalla sekä ymmärtämällä varhaislapsuudesta juontavia epätodellisia minäkäsityksiä.

Jos hyväksyy oman varjonsa ja liittää sen omaan minäkuvaansa ja on selvillä sen merkityksestä työssä... jää sama haaste kuin oppilailleenkin hyväksyä itsensä ja se riittää itselleen ilman suorittamista ja hyvyytensä ulkoista todistamista (Lindqvist 1990, 180, 198).

Tärkeää on, että uupunut kykenisi löytämään ja tunnistamaan niitä kielteisiä tunteita, jotka liittyvät menneisyyden minäkuvaan. Esimerkiksi mielikuvatekniikalla voidaan rohkaista kokemaan avuttomuutta.

3. Opitaan erottelemaan varhaisten minäkuvien negatiivisuudet ja aikuisuuden ihmisuhteet. Tärkeää on, että uupunut näkisi, että hänen käsityksiinsä muiden ihmisten reaktioista, vaikuttaa hänen lapsuuden käsitykset ja tulkinnat. Riittämättömyyttä lapsena kokeneen ei tarvitse siis toistuvasti tulkita muiden näkevän vain hänen heikkouksiaan ja kokea uhkaa tässä mahdollisuudessa.

"Jos on huono kosketus omaan minuuteen, voi helposti muuttua varjolennoxsi. Paradoksaalista kyllä yhteyttä omaan varjoon ei ole, koska sen alueelta löytyisivät juuri energia, mielikuvat ja roolit, joita kaikkein eniten tarvittaisiin itse elämässä ja työssä." (Lindqvist 1990, 92.)

4. Käytetään tansferenssia eli tutkitaan, miten minäkuvan eritasoiset psyykejärjestelmät ilmentyvät. Tarkastelussa realistinen kuva muodostuu minäkuvien tunnistamisen ja niiden tulkintaa ohjaavien voimien tunnistamisen kautta.

"Usein myös muistelijä, sillä julkirippi puhdistaa ja vahvistaa sitä identiteettiä, jonka muistelijä itse haluaa rakentaa. Tätä identiteetin määrittelyä kutsutaan narratiiviseksi menetelmäksi. Intiimien elämäkertojen suosio heijastaa sen tekemisen tarvetta ja myyntiluvut lukemisen tarvetta. (Laurila 1998, 19.)

Ei ole olemassa yhtä ainoa terapiaa kaikille opettajille erilaisiin tilanteisiin. Hoitavaan terapiaan vaikuttavat monet tekijät. Siihen vaikuttaa sekä spesifiset tekijät eli terapisuunnan mukaisien menetelmien valinta, että epäspesifiset, yleiset tekijät kuten odotukset, motivoituneisuus ja vuorovaikutus. Terapeuttinen ilmapiiri opettajien työyhteisössä olisi tärkeä luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen syntymiselle ja sitä kautta muutokseen. Billingsley & Littrell (1994) juuri emotionaalinen tuke-

minen opettajan työssä on kaikkein tärkeintä tukemista Luottamussuhteen syntyyn vaikuttavat terapeutin yhteisön jäsenten persoonalliset ominaisuudet ja ammattitaito. Kun kaikki nämä osapalaset onnistuvat, syntyy hoitava terapeutin suhde uupuneen hyväksi ja hänen ympäristön parhaaksi.

7.2 Opettajan itsehoidon mahdollisuuksia

” Ei kannata jäädä odottamaan, että joku muu huomaa ja auttaa. Itsekin voi viedä mahdollisia ongelmia eteenpäin ja olla aloitteellinen. Esimiehet eivät välttämättä osaa, eivätkä ymmärrä puuttua tällaisiin asioihin”. (Lindqvist 1999, 21.)

Opettajien mahdollisuudet burnoutin hoitoon ovat moninaiset. Vartiovaaran (1996) mukaan se mikä tekee burnoutin hoitoon käy yleensä myös erinomaisesti ennaltaehkäisyyn. Hänen mukaan yksinkertaisesti ratkaisu uupumiseen olisi (eli tilaan, jossa voimat ovat loppumaisillaan) kehittää vajaita voimia niin, että tunnemme itsemme määrätietoisiksi, kykenemme tekemään ratkaisuja ja elämään omalla tavallamme. Yksilön tulisi löytää oma kompromissinsa suhteessa laajempaan, kankeaan, vaativaan ja yksilön tarpeista piittaamattomaankin yhteisöön.” *On tärkeä oppia ammatillisuuden ja oman persoonan rytmittäminen eli olisi osattava olla oikea henkilö oikeassa paikassa” (Lindqvist 1990, 78).* Uupuneen opettajan tulisi lopettaa asioiden ja ihmisten välttely ja tarttua ongelmiin. Hänen tulisi miettiä millaisia positiivisia tavoitteita voisi asettaa itselleen. Miten voisi korjailla elämäntilannettaan niin, että alkaisi löytyä asioita, jotka tuntuisivat hyvältä.

Asiat, jotka tuntuvat mielekkäiltä, saavat ihmiset usein toimimaan energisesti ja ihme kyllä niistä saadaan energiaa. Näitä ovat perhe, ystävät, työ tai harrastukset. Kyllä jokaisella ihmisellä tulisi olla jotakin mistä voisi olla innostunut. Kun innostuu niin onnistuu ja kun onnistuu niin innostuu sanotaan jo Iloisen Aapisen opettajan oppaasakin.

”Opettajan ei pidä olla orjamainen alistuja muttei egoistinen itsekäskään tyyppi....vaan jossakin näiden voittamisessa on todellinen vapaus “ (Skinnari 1999).

Opettajan on mahdollista saavuttaa vapaus eettisten päämääriensä kautta. Kun opettaja opettelee ymmärtämään kokonaispersoonallisuutensa mahdollisuudet auttaa kutakin lasta yksilönä, hänellä on mahdollista voittaa itsekkäät pyyteensä. Kun hän ymmärtää työnsä merkityksen ja sen suhteen omiin arvokkaina pitämiinsä elämänpäämääriin, hän saattaa innokkaana ponnistella koko elämänsä työkaaren. Vielä vanhanakin hän jaksaa ihmetellä ja elää jälkipolvensa oppivana ohjaajana kohti inhimillisempää ihmisyyttä. Toteuttaessaan oman elämänsä syvimpiä päämääriä, kuuntelemalla omaa sisintään ihminen kokee jaksavansa ja olevansa onnellinen.

Opettajat, jotka kunnioittivat työn ulkoisia palkkioita: arvostusta, asemaa, työoloja ja palkkaa, ovat yleisesti onnettomampia. Kutsumusopettajiin lamakaan ei sen sijaan vaikuttanut mitenkään. Heidän mielestään lamasta on pidetty turhan paljon hälyä. Heille se oli ennemminkin haaste. Kutsumusopettajan työtä johdattaa kasvatukseen nostus ja lasten auttamistarve. On todellakin myös niitä ihmisiä, jotka ovat kutsumusopettajia. Heitä löytyy erikoisesti aikaisemmin minä-orientoituneista nelikymppisistä miesopettajista, jotka ovat keski-ikänsä kriisissään löytäneet uuden innostuksen ja kasvatopsykologisen otteen työhönsä. On siis hyvin tärkeää se että opettaja tarkistaa, miten hän on työhönsä orientoitunut. Ensimmäiseksi tulisikin miettiä, miksi on työtään tekemässä ja näkeekö sen mielestään riittävän mielekkäänä.

"Hyvä ammattietiikka ei ole opettajan työssä taakka vaan yksi tärkeimmistä resursseista. Se ohjaa opettajan kaikkea vuorovaikutussuhteita sekä suhdetta työhön ja vastuuseen. Eettisillä periaatteilla valvotaan oman työn laatua ja halutaan osoittaa vastuullisuutta eettisten ohjeiden sisäistäminen antaa opettajille voimia jaksaa ja tehdä työnsä entistä paremmin." (Laaksola 1998 a, 5.)

Vartiovaaran (1996) mukaan uupumustilan hoitoon ei ole mitään virtaviivaistettuja pikahoitoja vaan on palattava burnoutin alkujuurille. Uupuneen opettajan tulisikin miettiä tavoitteittensa taustoja, omia luonteenomaisuuksiaan, ja analysoitava tilannettaan sekä mietittävä, mitkä tilanteissa on erityisen vaikea sietää ja mikä tuntuisi hyvältä (vrt. konstruktiivinen malli).

Loppuunpalamisen vähentämisen keinoja on paljon. Toiset vaikuttavat työntekijään itseensä, hänen työhönsä tai työyhteisöönsä, toiset laajemmin organisaatioon tai jopa yhteiskuntaan. Työoloja voidaan muuttaa koulutuksen, tiedonvälityksen, työnjaon

vaikutusmahdollisuuksien ja yhteistyön lisäämisen jne. avulla.

Akuutissa uupumisen hoidossa on saatava lepoa, unta ja joskus lääkitystä ja psykoterapiaa. Tärkeää olisi ongelman myöntäminen. Hyvällä hoidolla voidaan päästä parempaan mielenterveyteen, suurempaan kypsyyteen ja rikkaampaan elämään.

Uupunut opettaja voisi ajatella itseään ja työtään, pitää vaikka sapattivuoden. Se, että saisi etäisyyttä kouluun olisi tärkeää. Uupuneen opettajan tulisi nukkua ja levätä kunnolla. Uupunut voisi päivisin liikkua ja kuunnella musiikkia ja tehdä juuri mitä haluttaisi. Jonkin ajan kuluttua positiiviset muutokset olisivat todennäköisesti nähtävissä. Kun perusväsymys on poissa, uudenlainen innostus voi herätä. Tällöin saa todennäköisesti uudenlaisia ajatuksia ja energiaa, joka on hävinnyt uraputken aikana. Saattaa löytyä jopa uusia harrastuksia. Myönteisiä ajatuksia saattaa nousta myös itse työstä jos sitä pystyy analysoimaan niin, että näkee myös siinä koetut kittatekijät ratkaistavina haasteina. Lopputuloksena saattaa olla, että opettaja kykenee jatkamaan virkistyneenä työtään. Levänneellä opettajalla on harrastuksia ja voimaa antavat ihmissuhteet taas ennallaan.

Opettajan työssä kysytään nimenomaan luovuutta. Koulutuksessa saa vain yleisiä ohjeita, kuinka rajata ja hallita työtä ja paineita. Jokaisen opettajan on omalla luovuu-dellaan rakennettava omat selviytymiskeinonsa vaihteleviin opetustilanteisiin ja muuttuviin vuorovaikutussuhteisiin. Jokaisen opettajan on luotava latautumisen ja jaksamisen keinot. Räisäsen (1996, 92) mukaan opettajat, jotka olivat mielestään luovia, pitivät työn ideointimahdollisuuksista. He halusivatkin välttää työssään turhauttavaa toistoa. Vireyden kannalta vaihtelevien työtapojen luominen onkin erityisen tärkeää.

”Mielestäni elämä kokonaisuudessaan voidaan kuvata energian kierroksi ihmisen ja hänen ympäristönsä välillä . kenelläkään ei ole enempää kuin minkä on saanut. Tyhjästä on paha nyhjäistä. Tiettyyn rajaan asti voi varastoida itseensä voimia tuleviin haasteisiin ja ponnistuksiin mutta pääsääntöisesti latautuminen tapahtuu antamisen ja saamisen rytmisessä liikkeessä.” (Lindqvist 1990, 134-135.)

7.3 Huoneentaulu uupumisen torjumiseksi

Opettaja voi tarkastella tilannettaan seuraavan sivun listan avulla. Sekin jo saattaisi riittää, että löytyisi muutama positiivinen virike, josta voi hioa itselleen aseensa loppuunpalamista vastaan.

Loppuunpalamisen itsehoitoa on Terhi Pöyhönen kuvaillut 1987 työterveyslaitoksen julkaisemassa tutkimuksessa sekä Ilkka Vartiovaara teoksessa ”Burnoutista jaksamiseen”. Käytän osin hänen kiteytettyä listaansa ja peilaan tätä Opettajalehden aineistoon (vuosilta 93-99). Seuraava lista sopii jokaisen opettajan huoneentauluksi.

OPETTAJAN ITSEHOIDON MAHDOLLISUUKSIA UUPUMISEN TORJUNNASSA

1. Selvitetään kuva "riittävän hyvästä" opettajasta.
2. Muutetaan olosuhteita.
3. Arvostetaan pieniäkin parannuksia ja tehdään vain, mitä pystytään.
4. Työskennellään tehokkaammin, ei enemmän.
5. Käytetään hyväksi työn vapausasteita eli säätelymahdollisuuksia.
6. Tiedostetaan, että ei ole väärää tapaa tuntea.
7. Kehitetään yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja.
8. Opetellaan käyttämään palautetta hyväksi.
9. Opetellaan sanomaan "ei" eli kieltäydytään kohtuuttomista pyynnöistä, puhuen oman itsensä puolesta.
10. Lopetetaan muiden ylihoivaaminen ja otetaan vastuuta myös itsestä.
11. Yritetään havaita stressioireet ajoissa.
12. Vältetään eristäytymistä.
13. Rentoudutaan vapaa-aikana.
14. Havainnoidaan oman elämän valoisat puolet ja annetaan aikaa oman tilanteen arvioinnille.
15. Huolehditaan fyysisestä kunnosta ja puretaan stressiä fyysisestikin.
16. Kokeillaan huumoria ja käytetään leikin elementtejä.
17. Käytetään hyväksi esim. mielikuvastamista ja musiikinkuuntelua.
18. Pyritään ennakoimaan ja välttämään konflikteja ennakkosuunnittelun avulla.
19. Opitaan purkamaan huolia kirjoittamalla.
20. Luodaan uskomuksia uusiksi.

1. Selvitetään kuva "riittävän hyvästä" opettajasta

Hyvään ja vielä parempaan tahtovan opettajan on syytä pitää mielessään, että harva, jos kukaan on täydellinen opettaja. Riittää, kun on tarpeeksi hyvä: kun on omasta mielestään yrittänyt parhaansa. Itselleen ei pidä asettaa ylenpalttisia vaatimuksia, sillä ne johtavat umpikujaan ennemmin tai myöhemmin. (Valtonen 1997, 6.)

"Osa burnoutia potevista opettajista on lähtenyt parantamaan maailmaa. He tahtovat olla joka solullaan maailman parhaita opettajia, jotka moderneja pedagogisia keinoja käyttäen saavat paljon hyvää aikaan. Mutta tuhon tie on lähempänä kuin idealistimme arvaakaan." (Valtonen 1997, 21.)

Opettajan työ voidaan kokea rajaamattomaksi ja loputtomiin laajentuvaksi. Työtä ei voi koskaan suunnitella niin hyvin, etteikö sitä voisi suunnitella vielä täydellisemmin. Ammatin kaikki vaatimukset täyttäviä opettajia on todella vähän, koska opettajan työ vaatii erittäin monipuoliset ammatilliset taidot ja vaatimukset. Lisäksi koulu uudistuu ja opetuksen on kehityttävä, joten ammattitaitoa on kehitettävä koko ajan. Rasitustoireet syntyvät juuri riittämättömyyden tunteesta. Työ yksistään ei ole kuitenkaan ihmisen elämä, vaan yksi tärkeä osa sitä. Työtä rajaamalla voidaan saavuttaa tasapaino työn ja muun elämän välille. Tasapainoa vaatii sekin, ettei opettaja kykene erottamaan työtään muusta vapaa-ajastaan, koska ne ovat niin lähekkäin. (Räisänen 1996, 48-49.) On huolestuttavaa, jos opettajalta katoaa oman elämän hallinta työn rajaamattomuuden vuoksi eikä aikaa jää virkistäytymiseen ja itsensä huoltamiseen sekä latautumiseen. Opettajan tulisi löytää riittävän hyvä taso ja hyväksyä se tavoitteeseen, eikä aina perfektionistisesti pyrkiä täydellisyyteen, ylitunnollisuuteen.

2. Muutetaan olosuhteita

Joskus voi vaikuttaa yksinkin niihin seikkoihin, jotka aiheuttavat kitkaa tai stressiä. Pienetkin muutokset saattavat olla tuntuvia, siksi niitä kannattaa yrittää. Jos muutoksia ei yrityksistä huolimatta tule ja olosuhteet vaikuttavat sietämättömiltä, kannattaa harkita työpaikan vaihtoa. Ei kannata kuitenkaan hätiköidä, sillä muutokset tapahtuvat hitaasti ja vastarinnankin kautta. Tulevan työpaikan olosuhteet on myös syytä tarkoin harkita.

"Vaikuta olosuhteisiin. Älä tyydy stressaaviin ja epätyytyttäviin oloihin, vaan esitä parannuksia. Keskitä toimintatarmosi asioihin, joihin todella voit vaikuttaa. Pyydä muita mukaan ja tee yhteistyötä" (Posti 1994, 14.)

Vastuu työpaikan viihtyvyydestä kuuluu jokaiselle. Muutokset voi aloittaa itsestään ja mahdollisuuksistaan. Asioihin vaikuttamalla säilyy tunne elämän ja muutoksien kontrolloitavuudesta, joka on tärkeä stressin ehkäisykeino." (Posti 1994, 14.) Juuri avoimuudella ja aktiivisuudella, rohkealla mielipiteen ilmaisulla, muiden kuuntelulla voi saada paljonkin aikaan. Asioiden kyseleminen ei herätä vasarintaa niin paljon kuin niiden totena esittäminen.

3. Arvostetaan pieniäkin parannuksia ja tehdään vain, mitä pystytään

Tämä tarkoittaa, että tehdään mitä pystytään ja pidetään arvossa vähäistäkin vaikuttamis-, ennakoimis- ja keskittymismahdollisuuksien lisääntymistä. On hyvin tavanomaista olettaa pysyvänsä tekemään enemmän kuin on mahdollista. Aikataulut tehdään helposti epärealistiselta pohjalta, mikä aiheuttaa tarpeetonta huolta.

"Aseta työllesi realistiset tavoitteet, älä vaadi mahdottomia itseltä äläkä myöskään muilta, jos tavoitteet ovat ylimitoitettuja, joudut pakostakin pettymään.." (Posti 1994, 14.)

Mitä enemmän ja korkeampia tavoitteita, sitä todennäköisemmin tulee vastoinkäymisiä ja pettymyksiä. Tavoitteiden realisoiminen ja tyytyminen vähempään on erittäin järkevää . On nähty miten uupumisesta toipumassa oleva potilas on tavattoman onnellinen kyetessään ensimmäistä kertaa katsomaan kokonaisen elokuvan televisiosta... (Lidgvist, 1999, 21). Uupumisen hoidossa ja torjunnassa onkin tärkeää edetä kohtuullisin askelin.

4. Työskennellään tehokkaammin, ei enemmän

Jousto, delegointi, kiireellisyysjärjestyksien- ja ajankäytön suunnittelu parantavat työn tehokkuutta. Intensiivinen tekeminen ei ihmistä rasita sen enempää kuin pitkään

puolittain työssä toimiminen. Tekemättömyys aiheuttaa vain painetta.

”Pohdi työn tekotapaasi. Kiire saattaa johtua, esim. suunnittelemattomuudesta ja tehottomasta työtavasta. Teetkö tarpeetonta työtä? Voisiko joku tehdä asioita puolestasi, esim. kotona. Kaikkea ei tarvitse tehdä itse ja yksin. Onko tapanasi olla tekevinäsi jotain saamatta mitään aikaiseksi? Opettele keskittymään kerralla vain yhteen asiaan. (Posti 1994, 14.)

Työ, joka itsestä tuntuu isolta, ei kaverista välttämättä tunnu. Näin sopivalla töiden vaihtamisella voidaan saada aikaan helpotusta koko kouluyhteisönkin työssä. Kun tarkastelee tekemistään pidemmän ajan tavoitteiden kannalta, saattaa löytyä paljonkin sellaista turhaa tekemistä, josta kannattaa luopua välittömästi. Yleensä ihminen kykenee tekemään kunnolla vain yhtä työtä kerralla, joten on turhaa kuvitella pystyvän useampaan ja luvata siksi itseään liian moneen päällekkäiseen hommaan.

5. Käytetään hyväksi työn vapausasteita eli säätelymahdollisuuksia

Samankin työn voi tehdä eri tavalla vaihtamalla työtapaa ja järjestystä. Helppoimmat rutiinityöt voi tehdä ankeilta tuntuvina päivinä ja samoin ahdistusta on hyvä purkaa liikkeeseen eli liikkumatöihin, jos niitä on järjestettävissä. On tärkeää, että opettajan työssä varataan aikaa myös yhteisille keskusteluille ja tauoille.

”Pakkotahtista, päivästä ja viikosta toiseen 45 ja 15 minuutin jaksoissa etenevää rytmiä olisi kyettävä järjestelemään uudella tavalla. Avoin keskustelu voi toteutua vasta, kun sille on koulussa varattu aikaa vaikkapa muutama tunti viikossa”. (Rinne 1996, 11.)

Joustava aikatauluttaminen voi pelastaa todella monen lapsen ja opettajan koulutyön. Kun koulussa ei sitouduta liikaa rutiiniaikoihin, voidaan saada aikaa myös opettajien yhteiselle rakentavalle vuorovaikutukselle. Kiire on monesti vain ajankäytön järjestelmättömyyttä. Jos todella pysähdytään tarkastelemaan, mikä koulussa on tärkeää yhteisten tavoitteiden kannalta, niin kyllä siihen aikaa alkaa löytyä ja turha hosuminen voidaan jättää vähemmälle.

6. Tiedostetaan, että ei ole väärää tapaa tuntea.

Tunteet syntyvät spontaanissa vuorovaikutuksessa eikä niihin tarvita kenenkään lupaa. Tunteet ovat viestejä ihmisen tarpeista. Tunteiden, kuten suuttumuksen ja kateuden tiedostaminen on torjumista parempi tapa hallita niitä. Jopa aggressiivinen energia voidaan ohjata tavoitteisen toiminnan palvelukseen. On tärkeää, että ihminen pääsee purkamaan johonkin tekemiseen esimerkiksi vihan tunteita, koska kasaantuneissaan tunteet saattavat kääntyä jopa uuvuttavaksi itsevihaksi.

." On tärkeä suvaita kaikenlaisia tunteita, mielikuvia, sisäisiä vakaumuksia. Tunteet eivät ole koskaan väärää. Ei ole parempi olla iloinen kuin surullinen tai pelätä kuin vihata. Ihmisen sisäistä maailmaa ovat hänen vakaumuksensa, mielikuvansa ja tunteensa. Tunteet ovat energisiä asioita! On erittäin tyhmää moralisoida tunteita. (Rinne 1997, 31.)

Tunne-elämää osaava tietää ja aistii, kuinka toinen tuntee. Elävä yhteistoiminta perustuu nimenomaan tasavertaiseen vuoropuheluun. (Perkka-Jortikka 1998, 58.) Emootioiden huomioimisen kautta voidaan myös turhaa hierarkkisuuksi purkaa ja saada aikaan rakentavaa yhteistyötä.

7. Kehitetään yhteistyö- ja vuorovaikutustietoja

Tämä tarkoittaa opettelua muiden kuunteluun ja itseilmaisuuksiin. Vuorovaikutuksessa on tärkeä suhtautua virheisiin tyynesti ja suhteellisuudentajunsa säilyttäen. Opettajille suositellaan konkreettista yhdessä tekemistä, tiimityötä. Tiimissä vuorovaikutuksesta opitaan yhteinen voimavara.

" Tiimissä on hyvä olla vähintään kolme opettajaa, jotka yhdessä suunnittelevat ja toteuttavatkin opetuskokonaisuuksia ja -projekteja. Yhteistyö lisää avoimuutta ja vahvistaa työtovereiden välisiä suhteita. Tiimiläisten kannattaa pohtia ensin yhdessä, mitkä ovat heidän vahvuutensa, mahdollisuutensa ja mitä uutta he haluavat oppia. Jos opettaja kokee ilmapiiriin tiimissään turvalliseksi, hän uskalttaa nostaa itse esille ne asiat, jotka häntä ahdistavat." (Karjalainen 1998, 32.)

Vuorovaikutus on kaikissa ihmissuhteissa perustavaa laatua olevan antamisen ja saamisen suhde. Kuuleminen ja ymmärtäminen ovat tärkeimpiä avainkäsitteitä

ihmisen kohtaamisessa. Kuuntelu rakentaa suhdetta, koska se antaa yksilölle kuuluksi tulemisesta syntyvän merkityksellisyyden tunteen ja auttaa kokonaispersoonan kohtaamista opettaessaan tietämään, miten toinen ihminen tuntee. Ymmärtäminen syvemmällä tasolla muodostaa itsestään sen tien ja keinon. Millä opettaja ottaa vastaan käyttäytymisen tai miten hän tavoittaa positiivisen puolen vaikeaksi kokemaansa oppilaassa voidakseen lähestyä häntä. (Ojanen 1985, 183-185.)

Vaikka vuorovaikutussuhteesta puhutaan paljon, erityisesti opetusalaan koskevassa kirjallisuudessa, kasvatusta ja opetusta ei välttämättä ole ymmärretty dynaamisella suhteena. Opettajan tehtävä muistuttaa vanhempien tehtävää siinä, että hän toimii tilapäisenä "säiliönä" oppilaan liiallisen stressin poistamiseksi. Opettaja helpottaa oppilaan avuttomuutta kahdella tavalla: tuomalla tietoa ja rauhoittamalla oppilasta.

Ojanen & Keski-Luopa (1995) painottavat vuorovaikutuksessa seuraavia elementtejä: Kuuleminen ja katsominen kaikkien aistikanavien ja omien kokemusten kautta on tärkeää. Yksittäinen lausahdus voi vuorovaikutussuhteessa olla todella merkityksellinen. Usein opettaja tiedostaa enemmän kuin hän toteuttaa. Olisi tärkeää, että se tunne, mikä näkyy, olisi ehyt eikä ristiriitainen, kuten ilmeen ja teon välinen epäsuhta.

Avoimuus ja vastaanottavuus kuuluvat myös keskeisesti luontevaan vuorovaikutukseen. Mielestäni opettajan tulisi oppia tiedostamaan vuorovaikutuksen eri puolet niin ettei eläisi epäluulojen ja ylisuurten odotusten vallassa.

"Sanat, jotka valitsemme, viittaavat tunteisiin, osumalla suoraan asiaan tai ottamalla meidät valtaansa. Kokemuksen dynaamisuus merkitsee, että myös opettajan täytyy valmistua itsessään mahdolliseen heijastuman kipeään kohtaamiseen. Ei-auttava interaktio sen sijaan merkitsee, ettei opettaja juurikaan observei, on sokea tai kuuro kommunikaatiolle tai että hän reagoi itseensä kohdistuneisiin tunteisiin ja sortuu hätäpäissään infantiiliin ratkaisuun eli "maksaa takaisin". (Ojanen & Keski-Luopa 1995.)

Opettaja saattaa myös vastata epärealistisiin odotuksiin epärealistisella tavalla ylläpitämällä harhakuva, että hän antaa opiskelijalle kehityksen, jolloin molemmat asianosaiset, oppilas ja opettaja itse pettyvät. Olisi tärkeää, että opettaja tulisi enemmän tietoiseksi niistä vuorovaikutusvirroista, mitä oppimisessa tapahtuu. Silloin hän

voisi ottaa ne edukseen ja käyttöönsä.” (Ojanen & Keski- Luopa 1995.) Opettajan- koulutuksessa tulisi myös näihin asioihin kiinnittää vieläkin enemmän huomiota. Opettajan uran alkuvaiheissa odotukset voivat olla epärealistiasikin ja aiheuttaa suuriakin pettymyksiä, jopa uupumista.

8. Opetellaan käyttämään palautetta hyväksi.

Myönteisen ja kielteisen palautteen antaminen ja vastaanottaminenkin saattaa vaatia opettelua. Jokainen tarvitsee kuitenkin palautetta säilyttääkseen työmotivaationsa ja voidakseen oppia. Tunnustuksen antaminen on todella tärkeää, ja sitä voi jokainen harjoitella antamaan sekä itselle että muille.

" Työtoverit voisivat rohkaista toistensa itsetuntoa. Voisimme auttaa toisiamme antamalla myönteistä palautetta. Meitä vain tuntuu vaivaavan animistinen ajattelu: jos kiitän toista, minusta itsestäni lähtee pala. Siitäkin tunnistaa hyvän itsetunnon, että pystyy kiittämään toista." (Uusiniitty 1995, 16.)

Palaute on yksilön ja yhteisön hyvinvoinnin perustekijöitä myös opettajan työssä. Usein koetaan, että ainoa palaute työssä tulee asiakkailta. Jaksamisen kannalta asiakaspalaute on kynnyskysymys, varsinkin jos positiivista palautetta ei työkavereil- taan kuule. Tästä saattaa seurata liittoutumista asiakkaiden kanssa, mikä pidemmällä aika välillä saattaa jopa hämärtää työhön liittyvää tavoitteellisuutta ja päämäärähaku- suutta. (Perkka-Jortikka 1998, 58.) Koulussa oppilailta ja heidän vanhemmiltaan saa usein ainoaa palautetta silloin, kun jotain ikävää on sattunut. Opettajien olisi hyvä muistaa positiivisen palautteen merkitys työkavereille, oppilaille ja vanhemmille.

9. Opetellaan sanomaan "ei" eli kieltäydytään kohtuuttomista pyynnöistä, puhuen oman itsen puolesta.

On osattava puolustaa itseä ja osattava kieltäytyä kohtuuttomista pyynnöistä. On tärkeä tiedostaa, että juuri itse kokee työmääränsä paljouden, eikä sitä kukaan muu voi tarkasti tietää. (Vartiovaara 1996, 267.) Rajansa oppii tuntemaan vain kokemuk-

sen kautta eikä niiden löytäminen ole aina itsestään selvää.

On tiedettävä rajansa, on osattava sanoa ei. Eduksi on osata erottaa isot asiat pienistä, ettei sotkeudu kaikkiin lillukanvarsiin, joita elämän polulla kasvaa. (Valtonen 1997, 7.)

Rajojen opettelu on ongelmallista. Helposti sitä harppaa ääripäästä toiseen, vaikka pitäisi löytää sopusointu. Olennaista on hakea omat voimat, tunnistaa ja osoittaa mitä tarvitsee ja mitä ei halua. Sanoa voi vaikka suoraan, että nyt en jaksa, teen sen myöhemmin. (Tirkkonen 1998, 20.) Opettajan on hyvä muistaa, että lasten kasvatuksessa työ on pohjaton, jos haalii liikaa vastuuta. Opettajan tehtävä on tukea kodin kasvatusta eikä kantaa vastuuta oppilaistaan heidän vapaa-aikanaan. Opettaja itse asettaa työlleen sopivat rajat. Kukaan muu ei niitä tule asettamaan.

10. Lopetetaan muiden ylihoivaaminen ja otetaan vastuuta myös itsestä

Tämä tarkoittaa, että otetaan vähemmän vastuuta muista ja enemmän itsestä. Ihminen tarvitsee sekä antamista, että saamista. Tällöin voi tarkistaa omia käsityksiä muidenkin kestokyvystä. Yhteisen hyvän kannalta ei ole hyväksi, että yksi toimii joka asiassa, koska tällöin muille ei jää kehittymismahdollisuuksia. Itsensä huolto on muidenkin etu.

”Huolla ja palkitse itseäsi. Kovaa työtä ja paineita kestää paremmin, jos luvassa on jotain palkitsevaa. Varaa itsellesi omaa aikaa, jolloin ajattelet ja hellit vain itseäsi. Mene ihonhoitoon, hierontaan, hyvälle kahveille, mihin tahansa, mikä tuntuu mukavalta. Tai hanki itsellesi jotain miellyttävää levy, uusi vaate, ruusu-kimppu...jotta jaksaisit työssäsi, velvollisuutesi on pitää huolta itsestäsi ja kohdella itseäsi hyvin. Järjestä aikaa säännölliseen yksinoloon ja rentoutumiseen. Kokeile esimerkiksi joogaa tai mietiskelyä, meditaatiota. (Posti 1994, 14.)

Ylihoivaamisella ei voida osoittaa olevan mitään hyötyä oppilaillekaan sillä se voi aiheuttaa vain turhaa passivoitumista. On ensisijaisen tärkeää, että opettaja käyttää aikaa omaan virkistytymiseen ja psykofyysiseen huoltoon. Opettajan virkeys heijastelee suoraan lasten hyvinvointiin koulussa.

11. Yritetään havaita stressioireet ajoissa

On tärkeä kuunnella omaa elimistöä, ajatuksia ja tunteita. On hyvä päättää, ettei väsyneenä rehki entistä enemmän vaan pyrkii lepoon. Stressioireiden vähättely ja kieltäminen ei ole viisasta. Väsyminen ja loppuunpalaminenkaan ei muuta ihmistä toiseksi henkilöksi.

Huomaa stressioireet: päänsärky, vatsavaivat, unettomuus, kärsimättömyys ja alakuloisuus. Hae tarvittaessa apua ja tukea. Tunnusta avoimesti väsymyksesi. Stressin salaaminen sitoo energiaa ja vaikeuttaa entisestään tilannetta. (Posti 1994, 14.)

Juuri alakuloisuus ja kielteiset ajatukset oppilaista ja työstä ovat ensimmäisiä oireita, joihin kannattaa suhtautua vakavasti. Väsymyksen tunnustaminen on ensimmäinen askel sen ratkaisemiseen.

12. Vältetään eristäytymistä ongelmatilanteissa

Uupunut usein eristäytyy tai eristetään. Hän saattaa ennen oireilua olla niin kovassa vauhdissa ettei kukaan pysy kydyssä. Kun tulee hankaluuksia, alkaa yksinäisyys. Jokaiselle olisi tärkeä voida keskustella ja purkaa huolia.

" Työssä ilmenevistä ongelmista pitäisi voida puhua. Ei niin, että joku tulisi niistä kyselemään, vaan niin, että opettajat voisivat luottaa toisiinsa ja kertoa asioistaan. Kun ongelmia puretaan sitä mukaa, kun niitä esiintyy, suuria työpaineita ei välttämättä synnykään. Näyttää siltä, että naisopettajille puhuminen on helpompaa kuin miehille. (Spåre 1996, 17.)

Mitä enemmän on myönteisiä ihmissuhteita, sitä enemmän on energiaa ja voimavaroja. Myönteisiä ihmissuhteita tulisi olla huomattavasti enemmän kuin kielteisiä, jotta voimavarat olisivat vahvoilla. Purkamatta jätetyt ristiriidat saattavat johtaa loukkausten ja alistamisen tapahtumasarjaan, joka saattaa johtaa jopa kiusaamisen kierteeseen. (Perkka-Jortikka 1998, 24.) On siis hyvin tärkeää, että oppii puhumaan myös ristiriidoista riittävän ajoissa.

13. Rentoudutaan vapaa-aikana

Työn ja vapaa-ajan erottaminen on tärkeää. Harrastukset auttavat rentoutumaan ja irrottautumaan työstä ja estävät työperäisen stressin haittoja. Lisäksi harrastuksissa voi tavata muita ihmisiä ja vaihtaa ajatuksia muustakin kuin työstä. Harrastuksiin ei kannata kuitenkaan kytkeä tehokkuus-, nopeus- ja hyötyajattelua. Harrastusten tulisi olla leppäämistä, rentoutumista ja virkistäytymistä, eikä vain pätemistä ja kunnianhimoisiin suorituksiin pyrkimistä. Mitä raskaampaa työ on, sitä tärkeämpää vapaa-ajan vastapaino on työlle. Tarvittaessa määrätään itselle työstä irrottautumisaajat ja -paikat.

"Lomakauteen suosittelisin mielelläni viiden kohdan perusohjelmaa: syö hyvin, nuku hyvin, liiku kohtuullisesti, pyri tekemään jotakin sellaista, jossa saat purkaa energiaa - esimerkiksi käsin tekemällä - käytä apunasi mielikuvia siitä, mitä on rentoutunut elämä, hyvä olo ja tavoittele ainakin kerran päivässä sellaista." (Lahti 1999, 24.)

On muistettava, että kuntoa kohentavilla vapaa-ajan harrastuksilla on moninkertainen virkistävä vaikutus verrattuna aurinkotuolissa vietettyyn rantalomaan. Toki kaikki vaihtelu on piristävää ja sopii eri tavalla eri henkilöille.

14. Havainnoidaan oman työn ja elämän valoisat puolet ja opitaan pikkuhiljaa positiivisempi elämänasenne

Työntekijällä on oikeus viihtyä ja saada tyydytystä työstään. Elämään ja työhön voi järjestää hyviä ja hauskojakin hetkiä. Huumori parantaa päivää. Ylikriittisyys niin sanottu punakynämentaliteetti aiheuttaa turhaa syyllisyydentuntoa ja pilaa hyvää mieltä.

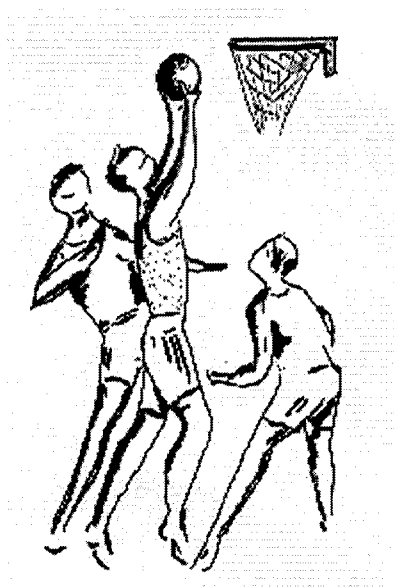
"Ole optimisti ja usko työsi arvoon. Yritä löytää myönteisiä seikkoja synkimmälläkin hetkellä. Kirjoita vaikka ylös kaikki elämässäsi olevat hyvät asiat. Ajattele positiivisesti, sillä ajatukset muodostavat tunteet. Myönteisistä ajatuksista seuraa myönteistä toimintaa". (Posti 1994, 14.)

Positiivisuus ruokkii positiivisuutta ja kielteisyys lisää kielteisyyttä. Jokaisella, varsinkin opettajilla, on vastuu siitä, miten vaikutamme ympärillemme. Turha valitta-

minen aiheuttaa ikävää oloa ympäristössä. Myönteinen ajattelu ja puhuminen vahvistaa koko yhteisöä.

15. Huolehditaan fyysisestä kunnosta ja puretaan stressiä fyysisestikin

Liikunta on yhtä tärkeää kuin riittävä lepo tai ravinto. Koska opettajan työ on paljolti sisällä oloa ja vähän energiaa kuluttavaa, on tärkeää ettei anna kehonsa rappeutua. Vanha sanontahan on: "Terve sielu terveessä ruumiissa.



Kuva 4. Urheillessa stressi purkautuu.

"Liiku paljon ja monipuolisesti, ja myönteisellä mielellä. Hampaat irvessä meno ei ole suositeltavaa. Liikunta ja hyvä fyysinen kunto kuuluvat parhaimpiin stressin ehkäisykeinoihin. Säännölliset kävelylenkit voivat keventää sekä mieltä että kehoa." (Posti 1994, 14.)

Stressin purkaminen on erityisen tärkeää, sillä opettajalle kertyy paljon eri syistä

purkaumataonta stressiä. Ihmiset ovat tottuneet purkamaan stressiä nimenomaan joko hyökkäämällä tai pakenemalla. Työssä sitä voi tehdä. Opetustyö kuormittaa juuri tunneperäisesti. Vihan tunteita ei voi oppilaisiin purkaa. Jos ne kertyvät riittävän kauan, eikä niitä pääsee positiivisesti purkamaan tekemiseen tai liikuntaan, ne voivat aiheuttaa jopa itsevihaa. Itseviha, jos mikä uuvuttaa.



Kuva 5. Vihan tunteita voi purkaa positiivisesti fyysiseen tekemiseen.

16. Kokeillaan huumoria

Huumori laukaisee jännittyneitä tilanteita. Hyvinkin vaatimaton lausahdus oikealla paikalla oikealla tavalla voi olla ratkaisevasti vähentämässä stressiä. Huumori ei ole siis kaskujen voolemista vaan henkistä ilmapiiriä keventävä käyttäytymismalli.

”Älä anna asioiden muuttua vakavammaksi kuin ne ovat. Nauru ja hymy laukaisevat jännitystä ja vapauttavat monet tukalat tilanteet” (Posti 1994, 14).

Ihmissuhdeammateissa joustava huumorintaju on paras mahdollinen suoja burnoutia vastaan. Hyvää tekevää, suorastaan tervehdyttävää, huumori on silloin, kun osaa nähdä ankarissakin tilanteissa huvittavan puolen. Kypsä ihminen käyttää huumoria elämässä niin, ettei loukkaa toista, mutta tarvittaessa suvaitsee itseensä kohdistuvaa leikintekoa. (Valtonen 1997, 12.)

17. Käytetään hyväksi mielikuvastamista ja musiikinkuuntelua

Mielikuvantamista voi toteuttaa hyvinkin monella tavalla. Useimmiten siinä ihminen mielikuvissaan vaeltaa rauhallisiin luonnonmaisemiin tai pyrkii muuttamaan käytöstottumuksiaan. Myös musiikilla on valtava voima ja se vaikuttaa ihmisiin jopa fysiologisella tasolla.

Eräs Malja Tirkkosen suosimista harjoituksista on nimitykseltään tavoitepolku. Siinä kootaan askel askeleelta kohti tavoitetta etenevä suunnitelma. Harjoituksen avulla voi saada uutta otetta ja tuntumaa määränpäähän, joka tuntunut aikaisemmin hankalalta ja kaukaiselta. Kuten NLP-harjoituksissa usein, myös tavoitepolussa noustaan tuolta ja mennään konkreettisesti liikkeelle, jolloin käyttöön vastaanotetaan vasemman aivopuoliskon lisäksi myös intuitiivinen taso. Tällä tavalla uudet mielikuvat ja kokemukset tarttuvat paremmin pysyviksi ajatus- ja käyttäytymismalleiksi.

MAIJA TIRKKOSEN Tavoitepolku:

- 1. Luo mielikuva siitä, millaista on, kun olet saavuttanut tavoitteesi, esimerkiksi jaksavan, hyvinvoivan olotilan.*
- 2. Aseta mielikuva tilassa itsestäsi sopivan matkan päähän. Visualisoi, käytä värejä sekä kuulo- ja tuntoaistimuksia, jotta kuvasta tulisi mahdollisimman täyteläinen ja houkutteleva.*
- 3. Ota ensimmäinen askel kohti mielikuvaa. Tunnista, mikä on muuttunut mitä olet tehnyt, mitä tullut lisää tai vähentynyt.*
- 4. Ota seuraavia askeleita. jokaisen askeleen jälkeen pysähdy tunnistamaan muutos, joka on vienyt sinua eteenpäin.*
- 5. Kun olet saavuttanut tavoitemielikuvan, eläydy siihen.*
- 6. Tee askellus toiseen kertaan, aloita asettamalla mielikuva paikoillaan. Palauta askelten tuomat muutokset mieleen.*

7. Tee askellus mielessäsi.
8. Tee askellus mielessäsi kaksi kertaa nopeutettuna, jotta uusi ajatusmalli automatisoituisi.
9. Mieti mistä ja koska aloitat muutoksen. (Tirkkonen 1998, 20.)

On olemassa myös lukuisia rentoutumisharjoituksia, joiden käyttö voi saada aikaan toisissa ihmisissä hyvinkin positiivisia vaikutuksia. Rentoutumisharjoitteet ovat kuitenkin lähinnä oireisiin puuttumista. Syyt pitäisi aina selvittää ensin.

18. Pyritään ennakoimaan ja välttämään konflikteja ennakkosuunnittelun avulla

Konfliktissa on hyvä yrittää saada toinen osapuoli myöntymään, tai pysyä itse rauhallisena ja estää näin konfliktin turha laajentuminen. Tämän jälkeen on hyvä hakea sosiaalista tukea kollegoilta juttelemalla tapauksesta kollegoiden tai ystävien kanssa. (Haikonen 1999, 27.) Opettajan kannattaa myös miettiä miten konflikteja voi ennakoida ja muuttaa toimintaansa vähemmän riskialttiiseen suuntaan.

”Jokainen kovan myrskyn tai tulipalon kokenut tietää, millaisia voimakkaita ja pelottavaa energioita elämässä vaikuttaa. Opettajilla tapaa yritystä kuvitella elämä pehmeänä sopuisana harmoniana ja ratkaista ongelmat hoivaroolin kautta. Aikuisuus kuitenkin tarkoittaa, että katsomme elämää rehellisesti sen kaikissa väreissä.”
(Valtonen 1997, 7.)

On tärkeää, että koulussa voi oppia avoimesti ratkomaan ikävältäkin tuntuja asioita. Ristiriidat eivät saisi muodostua niin ahdistaviksi, etteikö niistä voisi puhua ja sopia rauhallisesti avoimessa ilmapiirissä.

19. Opetellaan purkamaan huolia kirjoittamalla

Kirjoittamalla voi oppia jäsentämään elämäntilannettaan. Kun asioita kirjoittaa, ne pienenevät huomattavasti mielessä eivätkä muodosta kaoottisuuden tunnetta. Kirjoit-

tamalla voi oppia löytämään jopa omaa lapsiminää, joka jokaisen elämässä vaikuttaa.
(Vrt. konstrukttiivinen malli)

"Kirjoittajan tässä jäsentävän elämäntilannettaan ja saavan ongelmiinsa välimatkaa. Kirjoittaessaan tulee rekisteröineeksi myös elämän hyvät asiat. Kun tutkija tai psykologi tukee tekstit, kirjoittaja jakaa kokemuksensa toisen kanssa." (Lahti 1996, 36.)

Toisille kirjoittaminen on luontevaa asioiden käsittelyä ja murheiden purkamistakin. Kirjoittaminen vaatii toki viitseliäisyyttä mutta sitä kannattaa jokaisen kokeilla. Kirjoittaa vaikka päivästä vain yhdenkielteisen ja kaksi myönteistä asiaa.

20. Uskomukset uusiksi

Uskomukset ja luulot kehittyvät ihmisen omassa mielessä. Niihin vaikuttavat suuresti omat vaatimukset ja tavoitteet. Elämässä tulisi kuitenkin löytää mahdollisuuksia eikä erilaisia pakkoja. Pakkotuntemuksia useimmin vain rakennetaan turhaa ja ne ovat johtamassa väsymykseen.

" Uskomukset voi kuulla sanonnoista "pitää, täytyy, on pakko". Yhtä lailla voi tutkia, mistä asioista voisi ajatella "voin, saan, minulla on lupa"...Kannattaakin tarkkailla, mihin uskoo. "En voi oppia ruotsia", ajattelee joku, ja tuosta käsityksestä muodostuu todellinen este oppimiselle. Toinen on sitä mieltä, että hänen pitää aina jaksaa. Mutta onko todella niin? Tällainen haitallinen uskomus jakamisen pakosta estää vetämästä oikeita rajoja ja myöntämästä ääneen väsymystään. (Tirkkonen 1998, 20.)

Uupuneen opettajan ei ole syytä jämähtää tilanteeseensa, vaan koetettava yhdessä ystävien ja työtoverien tuella tehdä kaikkea, mikä vähentää burnoutia ja parantaa jaksamista. Asiat eivät loppujen lopuksi olekaan pysyvästi niin huonosti kuin ne tuntuvat olevan. Tärkeää olisi löytää rauhallinen mieliala, jossa ei ole perusahdistusta.

7.4 Intuition merkitys opettajan työssä

Intuitio on täyteläisempää tietoa ihmisestä ja hänen tilanteestaan. Intuitiossa alitajunta tulee kuulluksi ja tuottaa viisautta, joka ohjaa ihmistä oikeaan kurssiin, hänen omaan suuntaansa (Hellsten 1996, 60). Intuitio on ihmissuhdetyössä tärkeä väline tiedon saamiseksi tilanteista ja ihmisistä. Ihminen on niin ratkaisematon ja kompleksinen olento, että ei voida kuvitellakaan hallita ja ymmärtää ihmistä pelkällä järjellä. Hellstenin (1996) mukaan tarvitaan syvempää ja luovempaa tietoa eli intuitiota. Luovuus ja intuitio nivoutuvatkin yhteen. Tämä ei siis tarkoita, että ei tarvittaisi teoreettista tietoa ja koulutusta. Päinvastoin tiedon ja koulutuksen yksi arvo on siinä, että se lisää turvallisuutta. Kun turvallisuus lisääntyy, luovuus saa tilaa. Silloin, kun tietää oman rajallisuutensa, uskaltaa nojautua syvempään tietoon. On hyvä pitää mielessä, että ihmisen kohtaaminen on luova prosessi. Luovaan prosessiin mennään sisälle ilman ennakkoluuloja ja suunnitelmia. Ihmisen kohtaaminen luovassa prosessissa johtaa uuden syntymiseen. Syntyvä uusi on itse, hänessä on jotain ainoaa, joka ei ole vielä saanut nähdä päivänvaloa eli tulla tietoiseksi. (Hellsten 1996, 52.) Tämän ymmärtäminen antaa toivoa ja lisää jaksamista myös opettajan työhön.

” Opettaja tekee työtä sekä persoonalla että ammattiroolilla, ja näiden tasapaino on hyvin herkkä. Rooli antaa asiantuntemusta, selkeyttä, suojautumiskykyä ja tehokkuutta, persoona taas inspiraatiota, eläytymistä, spontaanisuutta ja vastavuoroisuutta. Molempia on oltava, ei 50 - 50 -suhteessa vaan niin että opettajalla on kyky liikkua molemmilla ulottuvuuksilla koko ajan...Oppiminen pois vanhasta opettajamoraalista on tämän päivän opettajille yhä suuri haaste. Seminaarimoraalin mukaanhan opettaja säilyttää kasvonsa kaikissa tilanteissa ja selviää aina omillansa. Nykyajan menossa tällainen vaatimus tuottaa ahdistusta ja burnoutteja. Kyllä opettajakin saa riisua takkinsa toisten nähden.” (Rinne 1997, 13.)

Ihminen, opettajakin, on rajallinen ja erehtyvä olento, jolla ei ole kaikkea tietoa. Opettaja on monessa suhteessa keskeneräinen, viallinen sekä osaamaton. Jos hänet

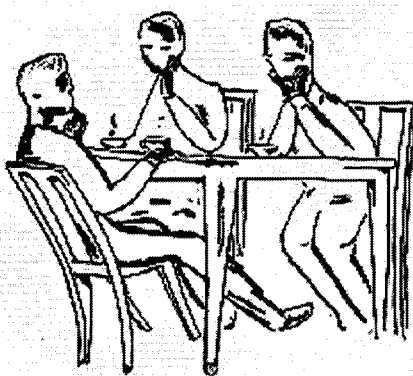
opettajan vastuullisessa tehtävässä olisi jätetty vain omien voimavarojensa varaan, hän tekisi työtään turvattomana. Ei voida tietää, mikä toiselle ihmiselle lopulta on parhaaksi. Kukaan ei voi ottaa vastuuta toisen ratkaisuksista ja elämästä, eikä hallita sitä. Voiko kukaan kasvaa omaksi itsekseen yksikseen ilman luovaa vuorovaikutusta? Auttajan ja opettajan yksi tehtävistä on asettaa itsensä tämän luomisprosessin käytettäväksi ja välikappaleeksi. (Ks. Hellsten 1996, 53.) Opettajan työssä on lukuisia tilaisuuksia oppia uutta ja löytää uusia tilaisuuksia henkilökohtaiselle kasvulle ja persoonansa kehittymiselle. Tämä puolestaan edellyttää avointa ajattelua, mikä nimenomaan tarkoittaa Skinnarin (1999) mukaan sitä, ettei opettajakaan ole kaikenlaisten aatevirtausten vietävissä muttei ole liian ennakkoluuloinenkaan. Opettajan voi toimiessaan, ajatellessaan antaa myös intuitiivisten väläysten vaikuttaa, eikä vaatia aina testattuja tietoja. Tämä vapauttaa energiaa uudella ja rakentavallakin tavalla.

7.5 Uupumisen hoitotoimenpiteitä koulutyöyhteisössä

”Opettajille voi tulla tunne, että koulussa mikään ei ole kunnossa. On helppo sanoa, mitä koulun pitäisi olla, mutta vain harvat tietävät, miten muutokset voidaan käytännössä toteuttaa.” (Karjalainen 1996, 11.)

Työyhteisö voi tukea olemalla realistinen, kannustava ja yhteistyökykyinen. Shalbergin (1996, 6) mukaan koulun ymmärtäminen elävänä orgaanisena systeeminä auttaa muutoksen keskellä eläviä opettajia suhtautumaan kehittämiseen ja muutoksen tuomiin mahdollisuuksiin. Tämä tarkoittaa sitä, että koulussa on opittava sietämään epävarmuutta, koska ei voida tietää, miten avoin koulusysteemi kehittyy. Koulusysteemin kaoottisuus ja kompleksisuus jättävät kyllä luovuudelle mahdollisuuksia. Toisaalta on huomioitava, että koulusysteemiä ei kehitä yksi tai kaksi opettajaa vaan se vaatii yleensä koulun kulttuurin muutosta eli lähes kaikkien kulttuuriin vaikuttavien muutosta. Opettajan työyhteisön muuttuminen vähemmän stressaavaksi ei siis tapahdu hetkessä. Systeeminen koulu on avoin kokonaisuus, jossa yksi osasysteemin muutos ei voi olla vaikuttamatta muihin osasysteemeihin. Mikäli rakentavia, avoimia, ilmapiirimuutoksia halutaan, tulee korostaa vuorovaikutuksen merkitystä. Ihmisellä on aina valtavat mahdollisuudet saada uusia voimavaroja nimenomaan vuorovaiku-

tuksen kautta. Tämä puolestaan edellyttää, että opitaan pitämään vuorovaikutuskanavat auki. Opitaan eläytyen kuuntelemaan ja todella ymmärtämään ympäristön viestejä sekä ilmaisemaan itseä ymmärrettävästi.



Kuva 6. Opettajille tulisi järjestää yhteistä aikaa.

Shalberg (1996, 7) pohdiskelee myös, mikä voisi todella auttaa opettajaa muutosten paineessa. Hän tulee siihen tulokseen, että paras apu opettajalle on hän itse sekä hänen läheisemmät kollegansa. Opettajan tulisi siis ennen muuta selvittää käsityksiään ja uskomuksiaan hyvästä opettamisesta ja oppimisesta, koska alitajunnan uskomukset toimivat tiedon tavoin ohjaten toimintaamme uusissa tilanteissa. Kun opettaja on selvittänyt omien ajattelu- ja toimintatapojensa sosiaalisen rakentumisen ja tähän liittyvät uskomuksenvaraiset seikat, voi hän samalla oppia uusia toimintatapoja, jotka muuttavat kangistuneita uskomuksia ja edistävät kasvamista ja ihmisenä jaksamista. Tämäkin edellyttää saumatonta vuoropuhelua opettaja itsensä ja kollegoitten kanssa.

"Opettajanhuoneen ilmapiirin todettiin liittyvän opettajien työmotivaatioon. Etenkin avoin keskustelu ja johtajuus vaikuttivat opettajan ammatilliseen hyvinvointiin." (Tahkokallio 1998, 41.)

Opettajille tulisi järjestää yhteistä aikaa, jolloin he voisivat auttaa toisiaan ymmärtämään paremmin työtään. Tällöin he voisivat yhdessä suunnitella, toteuttaa ja arvioida opetusta ja suunnitella myös koulun kehittämisen lähtökohtia ja menettelytapoja ja kirkastaa yhteisiä visioita. (Shalberg 1996, 7, 8.) Korkean luottamuksen työyhteisössä

tahto yhteisölliseen oppimiseen on eturistiriitoja ja valtasuhteita voimakkaampi vaikuttaja. Tällaisessa ilmapiirissä ihmiset kehittyvät, ottavat riskejä ja myös voivat paremmin. (Jokila 1998, 4.)

Tällöin työyhteisö lisää jäsentensä sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin. Tämä parantaisi yhteenkuuluvuudentunnetta ja turvallisuudentunnetta, mikä auttaisi myös jaksamisessa.

”Jos koulu ei yhdessä sovi yhteisistä pelisäännöistä, jotka näkyvät konkreettisine toiminnan muutoksilla, tulisi eluiset opettajat palavat loppuun yrittäessään saada muutosta aikaan ja jos oppilaista halutaan sitoutuneempia ja vastuuntuntoisempia, heidät on otettava mukaan päättämään sen sijaan, että he ovat vain työn kohteita. Yhteistyössä on oltava yhteinen idea, jota lähdetään yhdessä toteuttamaan. Kaikkien on katsottava samaan suuntaan, vaikka eivät toteuttamistavat kaikilla olisikaan ihan samanlaiset”. (Nissilä 1996, 19.)

Koko koulun työyhteisön muutos voidaan nähdä yksilön oppimisen tavoin konstruktivisena organisaation oppimisena, joka systeemirakenteisena ja moniulotteisena prosessina on verrattavissa ihmismielen liikkeisiin ja hänen älyllisiin kokemuksiinsa oppimistapahtumassa. (Shalberg 1996, 8.)

”Yksilöillä on aina oltava tilaa myös omaan pohdintaan. Opettaja ei voi pakottaa toimimaan yhdessä. Esimerkiksi opetussuunnitelmatyö toteutettiin joissakin kouluissa jakamalla opettajat ryhmiin, joita he itse eivät saaneet valita. Koska kollegiaalisuus on vain tekemisen apuväline, sen pitäisi olla vapaaehtoista” (Karjalainen 1996, 48-49.)

Elämänhallinnan keskeiset osatekijät ovat juuri sosiaalinen tuki ja vaikutusmahdollisuudet muutostilanteissa. Sosiaalinen tuki voi olla paitsi 1. tunneperäistä, 2. välineellistä, 3. tietopohjaista myös 4. arvostavaa tukemista. Tunneperäisessä tuessa painottuu toisen asemaan eläytyminen ja ymmärtävä tuki eli surevaa lohdutetaan ja toisen menestymisestä iloitaan. Välineellisellä tuella huolehditaan työhön tarvittavista menetelmistä ja välineistä. Tietopohjaisella tuella työntekijä saa helpotusta työnsä ongelmiin ja työympäristönsä hallintaan. On helpompaa sietää epävarmuutta, jos sen

voi jakaa yhdessä ja saa siihen tarvittavaa informaatiota. Arvostavalla tuella voidaan osoittaa, miten tärkeä on jokaisen työpanos kokonaisuuden kannalta. Jokaisen itsearvostus paranee arvostavalla puhumisella ja käyttäytymisellä. (Perkka–Jortikka 1998, 79.) Nämä neljä sosiaalisen tuen osa-alueita ovat todella tärkeitä myös opettajan työssä jaksamisessa. Jos yksikin näistä elementeistä on puutteellinen, voi siitä aiheutua ennen pitkää ahdistusta ja jopa uupumista. Vastuu näiden elementtien huoltamisesta kuuluu paitsi rehtorille myös opettajille.

Muutoksen siemen jaksavaan ja energiseen koulu yhteisöön elää siis oman minän ja kouluorganisaation välisessä vuorovaikutuksessa ja keskustelussa. (Shalberg 1996, 8.) Tässä prosessissa myös opettajat kasvamansaattajina kaipaavat tuekseen ennen kaikkea kasvamansaattamista, inhimillisyyttä turvaa ja toivoa:

” Suoritusepäonnistuja saa harvoin lohtua, mutta ei hän sitä haekaan. Työtoverit voisivat Kinnusen mielestä rohkaista toistensa itsetuntoa. Voisimme auttaa toisiamme antamalla myönteistä palautetta. Meitä vain tuntuu vaivaavan animistinen ajattelu: jos kiitän toista, minusta itsestäni lähtee pala. Siitäkin tunnistaa hyvän itsetunnon, että pystyy kiittämään toista. (Uusiniitty, 1995, 16.)

Koulu yhteisö parhaimmillaan voisi kuvastaa sitä yhteiskuntaa, jota halutaankin rakentaa (Hytönen 1992, 205-206). Kääriäinen Laaksonen ja Wiegand (1997) näkevät ennen muuta tärkeänä sen, että perinteinen yksintyöskentely ja kilpailu voidaan unohtaa ja aloittaa yhteistyössä kehittyvä voimia antava ja persoonallista kasvua tukeva prosessi. Yksinpuurtajien pänttäyskoulusta voidaan siis tehdä löytöretkeilijöiden iloinen koulu. Olemme menossa kohti vuorovaikutus- ja osaamisyhteiskuntaa, joten yhä tärkeämpää olisi korostaa sosiaalisten taitojen merkitystä. Suominen ja Korsström (1983) mukaan koulu on suuremman tehtävän edessä kuin koskaan. Vastuu ei kuulu pelkästään opettajille vaan vastuunkantaminen kuuluu kaikille.

7. 6 Työnohjaus

Työnohjaus on oppimiseen suuntautunut vuorovaikutusprosessi, jossa ammatillisen kokemuksen omaava henkilö asettaa tietämyksensä ja taitonsa palvelemaan toisten ammatissa toimivan henkilön ammatillista kasvua. Työnohjaus ei siis toimi suoranaisesti panos- tuotsmallin teho vaatimusten mukaisesti, vaan tähtää työntekijän ammatilliseen kasvuun. Työnohjaus on paitsi oppimista ja kasvua, myös vuorovaikutusta- pahtuma ja omien tunteiden käsittelyä ja tiedostamista. (Ojanen 1985, 114). Ryhmän sisäisen vuorovaikutuksen avulla pyritään kehittämään ymmärrystä työstä, omasta itsestä ja työyhteisöstä Työnohjaus tutkivana ja uutta tietoa kehittävänä työmuotona antaa ennen kaikkea mahdollisuuden kasvaa ammatti-ihmisenä ja oppia jotain merkittävää uutta ihmisen itsensä ja työn välisestä suhteesta. Työsuojelun toinen tärkeä tehtävä on työsuojelullinen siis ihmispääoman huoltamiseen keskittyvä. Se voidaan ymmärtää myös laajemmin inhimillisten voimavarojen kehittämiseen tähtäävänä toimintana. (Ojanen 1985, 67-68.) Työnohjauksella voidaan siis merkittävällä tavalla hoitaa ja torjua opettajienkin uupumusta. Päämääränään siinä on juuri kasvattajan kasvu ja auttaminen omaehtoiseen aktiiviseen kasvuun.

Opettajat voivat hyödyntää työnohjausta monin tavoin (ks. Ojanen 1985, 76):

- Opettajat voivat saada liikkeelle voimavaransa
- Käsitellä työnsä ongelmakohtia
- Myötävaikuttaa tehokkaalla ja luovalla tavalla koulun arvokkaina pidettyjen tavoitteiden saavuttamisessa
- Harjoittaa vastuullista itsekontrollia suorituksissa, joita he itse ymmärtävät ja joihin he ovat voineet vaikuttaa luovalla tavalla.

Kouluilla itsellään olisi paljon uudistus- ja kehityskykyä, jos vain tiedostettaisiin koulujen ihmisyhteisöjen potentiaali mahtavana voimavarana. (Ojanen 1985, 76-77.) Ihmisresursseista huolehtiminen ja niiden käyttäminen takaavat sekä erinomaisen työtyytyväisyyden että korkean työtehon ja yhdistävät merkittävällä tavalla yksilön tarpeet ja työn (Ojanen 1985, 75). Tyytyväisten kollegojen kanssa on helppo työskennellä, ja hyvin toimivat ihmissuhteet synnyttävät niin lasta kuin opettajaakin tukevan

ilmapiirin. Opettajien voimavarat saadaan hyödynnettyä yhteiseksi resurssiksi juuri ihmissuhdetyönohjauksen avulla.

Erityisesti ryhmässä tapahtuva työnohjaus on Fredrikssonin mielestä erinomainen väline, jonka avulla voidaan pitkäjänteisesti jakaa yhteisiä kokemuksia ja miettiä sopivia keinoja työyhteisön ongelmien ratkaisemiseksi. Työnohjauksesta opettajat voisivat ammentaa lisää voimia, niin että he jaksaisivat jatkaa työelämässä aina normaaliin vanhuuseläkeikään saakka. (Kokko 1995, 15-16.)

Työyhteisön jäsenillä tulisi olla mahdollisuus kokoontua yhdessä: puhua, kuunnella, keskustella ja tehdä sopimuksia. Ja taas yhä uudestaan tulla koolle, oppia yhdessä ja kehittyä yhteisessä prosessissa. Tällöin mahdollistuu sujuva vuorovaikutus, mikä edellyttää juuri toinen toistensa ymmärtämistä. On opittava ymmärtämään, mitä toinen sanoo, tarkoittaa, tahtoo ja tavoittelee. (Perkka–Jortikka 1998, 82.) Aito demokraattinen työnohjaus on juuri yhdessä tekemistä, eikä kilpailua ”me –henkeä”. Illoitaan onnistumisesta ja tuetaan jokaisen heikkouksia.

Milloin työnohjausta tarvitaan?

Työnohjausta tarvitaan erityisesti vapauttamaan opettaja siitä harhasta, että jossain hierarkian yläpäässä on joku toinen, joka tietää paremmin, miten opettajan tulee kussakin tilanteessa toimia (Ojanen 1985, 80).

Ojasen (1985, 70.) mukaan työnohjausta tarvitaan erityisesti silloin, kun:

1. työntekijä joutuu käyttämään omaa persoonaansa työvälineenä kuten opettajan työssä;
2. kun työ sisältää huomattavasti tunneperäisiä rasitteita
3. kun työntekijällä on jatkuvasti harkinnan mahdollisuuksia
4. kun työntekijä haluaa kehittää ja syventää ammattitaitoaan.

Työnohjaustilanteessa joudutaan etsimään muita selviytymiskeinoja kuin pakeneminen tai ongelmien siirtäminen. Oppilashuoltokomitea korosti jo 1970 luvun alussa työnohjauksen järjestämistä kaikille koulussa työskenteleville. Käytännössä ol-

*laan kuitenkin kaukana tavoitteen toteutumisesta. Työnohjaus on levinnyt koulu-
laitokseen hyvin hitaasti. (Tanninen 1993, 10.)*

Työnohjausta opettajan työssä tarvitaan myös Ojasen (1985, 77, 80) mukaan ennen kaikkea työn solmukohtien selvittelyyn, kun työ saa tautologisen luonteen eikä siitä saa enää palautetta. Sitä tarvitaan työn mielekkyyden löytämiseen, ammatti-identiteetin selkeyttämiseen ja myös koko työyhteisön toiminnan tehostamiseen. Vaikka työnohjaus kohdistuukin opettajaan, myönteinen muutos on nähtävissä usein juuri oppilaissa tapahtuvassa muutoksessa. Opettajalla on usein syvälle juurtunut pelko, ettei hän osaa riittävästi motivoida oppilaidensa opiskelua tai että hän opettaa väärin. Jos verrataan tilannetta vaikkapa sairaalatyöhön, kenenkään virheeksi ei lueta, jos potilaan tila hoidosta huolimatta pahenee.

Tietämättään ja tahtomattaan opettajat ovat itse vaikuttaneet tilanteeseensa. Pysähtymällä, kysymällä, tutkimalla ja ulkonaista tehokkuutta vähentämällä opettajalla olisi mahdollisuuksia olla tehokkaampi. Yksi mahdollisuus tällaiseen tutkivaan pysähtymiseen on juuri työnohjauksessa. Mielestäni sitä vaan ei ole opittu käyttämään riittävästi. Osittain se jopa saatetaan kokea leimaavaksi.

Uskallus katsoa itseään kriittisesti oli lisääntynyt ja rauhallisuus kasvanut. Ohjaus oli auttanut jaksamaan, opettanut kuuntelemaan toinen toisiaan ja analysoimaan sekä työtä että itseään. Yhdeksi tärkeimmistä saavutuksista opettajat mainitsivat sen ravitsevan tunteen, jonka oli voinut kokea tultuaan kuulluksi tasaveroisessa suhteessa toisiin. (Lehtonen 1995, 22.)

Työyhteisön kehittämistä voidaan pitää myös ihmisen kehittämisenä. Niin yksilö kuin yhteisökin kehittyvät molemmat oppimisprosessin kautta. Onnistumisen tunteiden kautta tapahtuu tavoitteellista ja kestävästä liittymistä yhteisöön. (Perkka – Jortikka 1998, 80.) Vuorovaikutuskulttuurissa on koettu muutoksia ja ongelmia on opittu käsittelemään avoimemmin (Ekholm 1999, 114). Vaikeaakin oppiminen voi toisinaan olla, mutta vain oppimisprosessi mahdollistaa yhteiset onnistumisen hetket.

7.7 Leikistä iloa ja jaksamista opettajan työhön

Ihminen luovana olentona kaipaa rinnalleen sitä selkeästi täydentävän kulttuuri-elementin, leikin. Leikkiä voidaan pitää jopa alkuperäisempänä kulttuurin elementtinä. Inhimillinen kulttuuri muotoutuu ja edistyy leikissä ja leikkinä. (Kirjonen 1995, 381.) Ilman leikinomaisuutta ei voi olla aitoa kulttuuria, koska kulttuurihan edellyttää tiettyä itserajoitusta ja itsehillintää. Tavallaan kuitenkin jatkuvasti leikitään kulttuuria keskinäisessä yhteisymmärryksessä sääntöjen mukaisesti. Leikin turmeleminen loukkaa itse kulttuurin perustuksia. (Huizinga 1944, 287-288.) On suorastaan hämmentävää miten vähän puhutaan leikistä, joka voisi olla voimavarana monessa työssä. Varsinkin opetustyössä leikin innostavia elementtejä voi tuoda vaikka jokaiseen päivään. Onhan yleisesti tuttu sanonta, että nauru päivässä vähentää stressiä.

Leikki tuo elämään iloa ja vapauden tunnetta sekä mahdollisuuden irtautua nykytodellisuudesta. Se on siis myös oivallista vastapainoa työn puurtamiselle ja aherrukselle toimeentulon turvaamiseksi. (Kirjonen 1995, 381.) Leikkivästä oppilaasta opettajalla voi olla todellista oppimista elämäänsä.

Monista ammattiryhmistä löytyy ihmisiä, jotka kykenevät nauttimaan työstään kuten lapsi leikistään. He kykenevät saavuttamaan eräänlaisen hurmioituneen tilan, jossa työ etenee helposti aivan kuin itsestään tuottaen tyydyttäviä kokemuksia. Työ ja tekeminen aivan kuin lumoavat ihmisen. Työntekijä kokee työnsä arvokkaana ja tuloksetkin ovat nähtävillä. Henkilö kykenee arviomaan ympäristönsä haasteet ja omat taitonsa ja ne ovatkin tasapainoisessa suhteessa toisiinsa. Ympäristöllä voidaan tarkoittaa niin sosiaalista kuin fyysistäkin ympäristöä. Tällainen ihanteellisia, optimaalisia kokemuksia tarjoava ympäristö on lapselle aivan epäilyksettä leikkimiljö ja leikkiminen tovereiden kanssa. (Kirjonen 1995, 381, 398.) Työssä ja elämässä yleensä löytyy nautinnollisia ja innostavia elementtejä, jos niitä vain haluaa nähdä.

Parhaimmillaan työympäristö tulisi olla sellainen, että se vetoaisi joihinkin tärkeisiin leikkikulttuurista peräisin oleviin aineksiin. Leikin elementit voisivat pitää työmotivaatiota yllä. Koska työlle ja leikille on yhteistä juuri sosiaalinen luonne, iloisuus työhön saattaa löytyä juuri työntekijän suhteista työn kannalta tärkeisiin ihmisiin, kuten työyhteisön jäseniin tai asiakkaisiin. (Kirjonen 1995, 398.) Leikin avulla toimiva ihminen, subjekti saa roolin, ja hänen henkilökohtaiset kokemuksensa, tavoitteensa ja kehitysnäkemyksensä uuden merkityksen. Lasten maailmasta voi löytää esikuvia myös opetustyön käytäntöihin. Leikin elementtien näkeminen työssä saattaa edesauttaa kehittämään opetustyötä niin, että se tarjoaa positiivisia kokemuksia myös tekijälleen. Juuri positiiviset kokemuksethan ovat useimmiten uuden oppimisen edellytyksiä. Leikinlaskun avulla on jaksettu raskaitakin tehtäviä.

10 JOHTOPÄÄTÖKSET

"Omasta ja toisen mielenterveydestä huolehtiminen pitäisi olla yhtä luontevaa kuin ravinnosta ja fyysisestä terveydestä huolehtiminen, mutta se ei välttämättä kuulu kulttuuriimme." (Laaksola 1997, 3.)

Tie burnoutiin kulkee yleensä stressin kautta, ja siinä onkin kyse pohjimmiltaan hyvin samasta, mutta vakavamman asteisesta ilmiöstä (Kinnunen 1993, 68, 69). Burnout on jatkuvasti muuttuva tapahtumasarja, dynaaminen prosessi. Sen juuret ovat syvällä yhteiskunnan rakenteissa tai henkilön omissa taustoissa. Jos opettaja ei näe työtään merkityksellisenä, eikä elämäänsä tarkoituksellisenä, hänen työnsäkin on vain väkisin puurtamista ja ulkoisesta pakosta johtuvaa. Tämä tarkoituksellisuuden- ja mielekkyydentunteen puuttuminen johtaa yleensä ennen pitkään uupumiseen. Uupumiseen vaikuttavat myös henkilön oma haavoittuvuus sekä työn stressitekijät ja voimavarat. Loppuun palaminen syntyy vähitellen stressitilanteissa, joissa on ominaista, että työn onnistumisesta huolimatta korkeat omat tavoitteet jäävät jatkuvasti saavuttamatta ja myönteinen palaute saamatta, mikä on ominaista juuri opettajan työssä. Burnoutille on yleensä tyypillistä, että mielenterveyden ongelmatilanteet pahenevat asteittain.

Usein on nähtävissä selkeästi seuraavat kolme loppuun palamisen oireet (ks. Pöyhönen 1987): emotionaalinen uupumus, epäpersoonallisuus, välinpitämättömyys ja alentunut henkilökohtainen suorittaminen.

Konstruktiivinen oppimis- ja terapianäkemys tuo aivan uusia vapauttavia elementtejä

opettajan työhön. Konstruktivisen oppimisenäkemyksen omaksuminen voi lisätä opettajan jaksamista ja selviytymistä, koska se ei perustu opettajan kaikki tietäväsyyteen, opettajan omintakeiseen ajatteluun vaan keskeisiä elementtejä ovat niin opettajan kuin oppilaankin tutkiva ja aktiivinen asenne, sosiaalinen dialogi ja reflektoin harjoittelu. Konstruktivisen oppimisenäkemyksen kautta opettaja voi lisätä koko työnsä mielekkyyttä ja hallintaa. Merkittävää on se, että konstruktivismi painottaa juuri sosiaalisuuden, turvallisuuden, inhimillisyyden, tuen ja kannustuksenkin merkitystä oppimisen jaksamisessa. Opettajan roolin muutos auktoriteettiopettajasta oppivaksi ohjaajaksi ja kasvamaansaattajaksi antaa tilaa henkiselle vahvistumiselle.

Uupuneen opettajan ei ole syytä jämähtää tilanteeseensa vaan koetettava yhdessä ystävien ja työtoverien tuella kaikkea, mikä vähentää burnoutia ja parantaa jaksamista. Ihmisellä on aina valtavat mahdollisuudet saada uusia voimavaroja nimenomaan itsetutkiskelun ja vuorovaikutuksen kautta. Hellstenin (1996) mukaan tarvitaan syvempää ja luovempaa tietoa eli intuitiota. Luovuus ja intuitio nivoutuvatkin yhteen. Leikin elementtien näkeminen työssä saattaa edesauttaa kehittämään opetustyötä niin, että se tarjoaa positiivisia kokemuksia myös tekijälleen. Juuri positiiviset kokemuksethan ovat useimmiten uuden oppimisen edellytyksiä. Opetustyössä leikin innostavia elementtejä voi luontevasti tuoda vaikka jokaiseen päivään.

Muutoksen siemen jaksavaan ja energiseen kouluyhteisöön elää siis oman minän ja kouluorganisaation välisessä vuorovaikutuksessa ja keskustelussa. (Shalberg 1996, 8.) Kääriäinen ym. (1997) näkevät tärkeänä ennen muuta sen, että perinteinen yksintyöskentely ja kilpailu voidaan unohtaa, ja aloittaa yhteistyössä kehittyvä, voimia antava ja persoonallista kasvua tukeva prosessi. Työnohjaus on yksi merkittävä tapa hoitaa ja torjua opettajien uupumusta. Päämääränähän siinä on juuri kasvattajan kasvu ja auttaminen omaehtoiseen aktiiviseen kasvuun. Auttavassa vuorovaikutuksessa nimenomaan ymmärtäminen syvemmällä tasolla muodostaa sen keinon, jonka avulla opettaja ottaa vastaan käyttäytymisen tai tavoittaa positiivisen puolen vaikeaksi kokemassaan oppilaassa voidakseen lähestyä häntä. (Ojanen 1985, 183-185.) Yksinpuurtajien suorituskoulusta voidaan siis yhdessä tehdä löytöretkeilijöiden iloinen

koulu.

Positiivinen opettajien työyhteisö edellyttää avoimuutta, mielenrauhaa ja aloitteisuutta. Nämä kolme hyvettä muodostavat Wileniuksen (1982) mukaan juuri sen kokonaisuuden, jota tarvitaan etenkin kriisien aikana. Avoin ajattelu, levollinen tunne ja aloitteellinen tahto voivat palvella toisiaan. Opettaja voisi viisastumisen tiellään ottaa näitäkin hyveitä tavoitteekseen. Opettajan on mahdollista saavuttaa vapaus eettisen sitoutumisen kautta. Kun opettaja opettelee ymmärtämään kokonaispersoonallisuutensa mahdollisuudet auttaa kutakin lasta yksilönä, hänellä on mahdollista voittaa itsekäät pyyteensä. Kun hän ymmärtää työnsä merkityksen ja sen suhteen omiin arvokkaina pitämiinsä elämänpäämääriin, hän saattaa innokkaana ponnistella koko elämänsä työkaaren ja vielä vanhanakin jasaa ihmetellä ja elää jälkipolvensa oppivana ohjaajana kohti inhimillisempää ihmisyyttä.

Aineelliset ja henkiset arvot heijastuvat työorientaatiossa, mutta toisaalta juuri arvot ohjaavat myös orientaation muodostumista. Arvojen merkittävyys on erityisen keskeinen työssä, jossa ei voi aina nähdä työn konkreettisia tuloksia, kuten kasvatusalan ammateissa. Tällaisissa ammateissa paineet, työhön kohdistuvat odotukset ja työmäärät ovat lisääntyneet, mutta toisaalta instrumentaaliset palkkiot vähentyneet, mikä saattanee vaikuttaa työorientaatioon. (Räisänen 1996, 51.) Jos työn päämäärät ja arvot ovat sopusoinnussa työntekijän omien elämän päämäärien ja arvojen kanssa niin, instrumentaaliset muutokset eivät kykene vaikuttamaan työorientaatioon. Työntekijä kunnioittaa enemmän työnsä henkisiä arvoja ja jaksaa ponnistella kuormittavistakin muutoksista huolimatta.

Tutkimuksen kohdejoukko eli Opettajalehden uupumis- ja jaksamisaihetta käsittelevät artikkelit vastasivat pääpiirteittäin oletuksiani jaksamisen mahdollisuuksista. Opettajalehdestä löytyi lukuisia jaksamisstrategioita. Uupumisen syitä ja oireita oli käsitelty runsaasti. Sitä vastoin intuition ja leikin merkitys uupumisen ehkäisyssä eivät nousseet esiin. Myöskään liikunnan ja sosiaalisen liikunnan merkitystä ei kovinkaan monessa lehdessä painotettu. Konstruktiiivisesta uupumisen torjunnasta ei suoranaisesti puhuttu, mutta artikkeleiden tuoma näkemys uupumisen hoidosta ja torjunnasta

oli pääpiirteittäin hyvinkin konstruktivisia. Uudet oppimis- ja terapianäkemykset olivat kyllä lehtien jutuissa sisäistetty ja artikkeleista löytyikin uusia rakentavia elementtejä opettajan arkeen.

Ajankohta lamasta vuoden 1999 loppuun oli sopiva, koska lama ja erilaiset uudistukset sekä opettajan roolin muuttuminen ovat jatkuvasti lisänneet dialogia uupumisesta ja jaksamisesta.

11 POHDINTAA

Uupumisen ja jaksamisen pohtiminen oli mielenkiintoista, antoisaa ja innostavaa. Se avasi useita näkökulmia jaksamisen mahdollisuuksiin. Tehtävä sai aikaan yllättävän paljon rakentavaa mietiskelyä. Havahduin huomaamaan muun muassa, miten salakavalaa ja monia ihmisiä vaaniva vaara burnout on, miten kaikkein tärkeimmäksi nousee oikean orientaation rakentaminen ja miten hyviä ja yksinkertaisia aseita voi jokainen hioa burnouttia vastaan. Teoria ja käytäntöni, eli arkielämän monivuotinen työstäminen aiheesta täydensivät toinen toisiaan. Teoriaa oli helppo sisäistää, koska burnoutista kärsivä löytyi jo omalta työkentältäkin työtovereista. Toki uupumis- jaksamisilmiöön vaikuttavat asiat ja ongelmat ovat monesti kytkeytyneet hankalasti ja moniulotteisesti toisiinsa. Niinpä mitään varmoja lääkkeitä tai johtopäätöksiä ei voida tarjota. Sain kuitenkin uusia välineitä asioiden käsittelemiseksi. Liitin jatkuvasti oppimaani kokemaani. Jatkotutkimusaiheena voisinkin lähteä haastattelemaan opettajia ja myös oppilaita kyseisen aiheen pohjalta. Olisi tärkeää selvittää, miten lapset kokevat uupuneen opettajan tai jaksavan opettajan, ja miten he luovat selviytymisstrategiansa.

Opettajalehden artikkelianalysointi oli yllättävän antoisaa. Oletin, että OAJ:n eli Opettajien ammattiliiton lehti kirjoittaa kyseisen asioista melko yksipuolisesti mutta lehden artikkeleissa olikin haastateltu juuri alan keskeisiä asiantuntijoita ja näkökulma oli yllättävänkin monipuolinen. Opettajalehti kantoi aidon tuntuisesti huolta opettajien jaksamisesta. Tämä osaltaan johtunee siitä, että jo 1985 OAJ ammattijärjestönä asetti

toimintasuunnitelmansa tavoitteeksi valtakunnallisesti yhtenäisten edellytysten luomisen työnohjaukselle, eli tavoitteena oli edistää ja tukea paitsi koulun kasvatustavoitteiden toteutumista, myös opettajien työsuojelua.

Nyky aika asettaa huomattavia ja laaja-alaisia vaatimuksia opettajapersoonallisuudelle. Skinnari (1998, 125) ei turhaan kyseleäkään, mistä löydämme nykyaikaa vastaavan persoonallisuutta edistävän eetoksen? Nimenomaan opettajakoulutuksen tulisi hänen mukaansa antaa virikkeitä opettajan kokonaispersoonallisuuden kehittymiselle. Ojasen (1985, 18) mukaan opettajakoulutuksessa vallitsee suuri epäsuhta emotionaalisten taitojen opetuksen tai sisäistämisen ja kentältä nousevien tosiasiallisten tarpeiden välillä. Radikaaleja muutoksia tarvittaisiin, jotta tuleva opettaja voisi toimia niiden kasvatustavoitteiden mukaan, joita teoreettisesti opiskellaan. Olisikin hyvä, että jo opettajakoulutuksessa harjoiteltaisiin emotionaalisia taitoja, stressinhallintaa ja jaksamisstrategioita.

Mielekkyyttä auttaa jaksamaan

Koululaitoksemme olisi ehkä viisaampi, jos siellä mahdollistettaisiin arvokeskustelu taloudellisten- ja tehokkuusarvojen rinnalla. Kouluissamme tulisi arvioida, mikä oppilaita ja opettajia ahdistaa, mikä on yhteiskuntamme moraali, mikä on yhteisen hyvämmen kannalta väärin tai oikein. Jo näiden asioiden tietoinen käsittely auttaa jaksamaan.

Viisautta saa muokkaamalla sisintään ei siis opiskelemalla (Skolimowski 1984, 192). Tasapainoisen ihmisen viisaus näkyy elämän hallinnassa. Hänen elämäänsä sävyttää kohtuullisuus. Tasapainoinen ihminen löytää elämäänsä tarkoituksia ja mielekkyyttä. Viisas ihminen on empatiakykyinen, ihannoit totuutta, eettisyyttä ja esteettisyyttä. Sivistynyt, hyvinvoiva koululaitos rakentuu juuri tällaisten viisaiden sivistyneiden opettajien turvin.

Skolimowskin (1984) mukaan ihmiset tulevat eniten kaipaamaan inhimillistä tarkoitusta ja onnellisuutta sekaannuksen ajassa. Tähän he tarvitsevat ennen kaikkea filosofiaa viisaudesta ja arvoista. Ihmisillä tulee olla arvoja, päämääriä, toivoa ja mielekkyydenaiheita kestääkseen alituisesti muuttuvassa ja epävarmassa ajassa. Heillä tulee olla muuttumiskykyä ja oikeaa tietoa suhteessa aikakauteen, eikä vain kangistuneita ajatuskuvioita ja teorioita. Hyvinvoivat viisaat opettajat voivat muuttaa informaationkin eläväksi toiminnaksi.

Mielestäni jaksamisessa olisi myös tärkeää, että ihminen tiedostaisi realistisesti omat kykynsä ja rajansa ja näkisi mahdollisuutensa itse itsensä kasvattamisessa. Opettaja kasvattaa parhaiten muita vasta sitten, kun hän pystyy kasvattamaan itseään. Näen, että ihmisellä on mahdollisuus kehittyä ja kehittää persoonaansa yhä ymmärtäväisemmäksi ja inhimillisemmäksi. Tämä edellyttää juuri "lapsiminän" löytämistä itsestä eli todellista itsetuntemusta.



Kuva 7. Jaksava opettaja innostaa sekä lapsia että työkavereitaan

Mielestäni kasvun tavoite on persoona, joka kokee, että mennyt elämä elettyinä, tuleva haaveena ja odotuksena muodostavat nykyisyydestä ehjän ykseyden. Juuri tähän perustuu elämän suuria rikkaus. Jokainen päivä ihmisten keskellä opettaa opettajaa kasvamaan yhä eettisemmäksi ihmiseksi. Haluaisin yhä enemmän haluaisin oppia kuitenkin ymmärtämään ihmisen mieltä. Uteliaisuuteni kasvatuksen saloihin tuntuu loputtomalta. Kasvattajan työssä minulta eivät haasteet tule loppumaan huomennakaan. Jatkankin siis työtäni mieli mielekkyyttä ja elämänintoa täynnä.

LÄHTEET:

Aaltola J. 1992. Merkityksen käsite ihmistutkimuksen ja kasvatuksen perusteiden analyysin lähtökohtana. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Tutkimuksia nro 3.

Aaltola J. 1999. Keskustelu tutkimusaiheestani 2.11.1999 Chydenius-Instituutissa Kokkolassa.

Arajärvi T. 1985. Esipuhe Teoksessa S. Ojanen 1985. Opettajien työnohjaus kasvat-
tajien tukena. Espoo: Wsoy.

Billingsley B. & Littrell P. 1994. The effects of support on special general educator`
stress, job satisfaction, school commitment, health, and intent to stay in teaching.
Academic Search Elite: Remedial & Special Education (15) Issue 5, 297, 7 charts

CD- Facta 1997. Elektroniset sanakirjat. Helsinki: WSOY ja Timehouse.

Wai Hing C. & Kvok Sai W. 1995. Stress, sosial support and teacher burnout in Ma-
cau. Academic Search Elite: Current Psychology 14 Issue.

Dunderfelt T., Laakso J., Peltola R., Vidjenskog J. & Niemi P. 1993. Psykologia 5.
Yksilöllinen ihminen. Porvoo: Wsoy.

Ekholm E. 1999. Tunnista uupumus ajoissa. Opettaja 44-45, 11-12.

Eiranto O. 1999. Koko kouluväki työnohjauksessa. Teoksessa: S. Green-Reese &
D. Johnson 1991. Teacher job satisfaction and teacher job stress: school size, age and

teaching experience. Academic Search Elite: Education 112/5 charts.

Forman S. 1990. Rational-emotive psychotherapy: contributions to the teacher stress management. Academic Search Elite: School Psychology Review (19) 3.

Hakala J.T. 1999. Graduopas. Helsinki: Gaudeamus Oy.

Haikonen M. 1999. Ammattiminää horjuttava konflikti stressaa. Opettaja 42, 26-27.

Hellsten T. 1996. Ihminen tavattavissa -kohtaamisen taito. Helsinki: Kirjapaja.

Higgs J. 1988. Planning Learning Experiences to Promote Autonomous Learning. Teoksessa: D. Bould, Developing Student Autonomy in Learning, 40-58.

Hoikkala T. 1990. Teun A. van Dijkkin diskurssianalyysi. Teoksessa: K. Mäkelä 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.

Varto J. 1992 Laadullisen tutkimuksen metodologia.

Huizinga J. 1944. Leikkivä ihminen. Helsinki: Nelopaino.

Hytönen J. 1992. Lapsikeskeinen kasvatus. Juva: WSOY.

Jokila M. 1997. Työuupumuksesta onnistumisen kehään. Opettaja 1-2, 26-28.

Jokila M. 1998. Koulu-luottamuksen tietoyhteisö. Opettaja 32, 4-6.

Jokila M. & Laakso J. 1997. Työuupumuksesta onnistumisen kehään. Opettaja 1, 26-28.

Jokinen A. & Juhila J. & Suominen K. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere:

Vastapaino.

Karjalainen M. 1998. Taakkaa kannatta jakaa. *Opettaja* 33, 31-32.

Karjalainen M. 1996. Muutos vaatii vuorovaikutusta. Nyt tarvitaan uudenlaista koulu-kulttuuria. *Opettaja* 48-49, 10-11.

Kangasniemi E. 1998. Älä jätä uupunutta yksin opettajaa. *Opettaja* 46, 9.

Kinnunen U. 1993. Stressi ja sen hallinta. Teoksessa: K-L. Kuusinen (toim.) *Terveyspsykologia*. Juva: WSOY, 46-81.

Kirjonen J. 1995. Työelämä aikuisen oppimisympäristönä. Teoksessa: P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen, (toim.) (1995). *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään*. Porvoo: WSOY.

Kyyrönen K., Mäenpää K. & Pohjanvirta- Hietanen, A. 1987. *Kliininen psykologia*. Juva: WSOY.

Kokko P. 1995. Uupuminen yleisin syy opettajan varhaiseläkkeeseen. *Opettaja* 5, 15-16.

Koski M. 1997. Opettajuus kriisissä. *Opettaja* 14, 15-16.

Kylläinen M. 1997. Apua, stressi. Mistä apua stressiin ja loppuunpalamiseen. *Opettaja* 41, 28-29.

Kääriäinen H., Laaksonen P. & Wiegand E. 1997. *Tutkiva ja muuttuva koulu*. Por-

voo: WSOY.

Laaksola H. 1998 a. Eettiset ohjeet opettajan työn tueksi. Opettaja 34, 5.

Laaksola H. 1998 b. Uuupuneet opettajat. Opettaja 46, 3.

Laakola H. 1996. Uupumus on kasvussa. Opettaja 44, 3.

Laaksola H. 1997. Työuupumus pahimmillaan Opettaja 17, 3.

Lahti P. 1999. Kirje opettajille. Opettaja 24-25, 24.

Laurila A. 1998. Itsehoitoa ja kasvamista. Opettaja 27-31, 18-19.

Lehtonen R. 1995. Työnohjauksesta uutta voimaa. Opettaja 7, 21-22.

Lindström K. & Kalimo R. (toim.) 1987. Työpsykologia – terveys ja työelämän laatu. Luku 18. Helsinki: Työterveyslaitos.

Lindqvist K. 1999. Työuupumus ei ole muotia vaan vakava stressitila. Opettaja 1-2, 21-22.

Lindqvist M. 1990. Autajan varjo. Keuruu: Otavan painolaitokset.

Lindroos R. 1992. Diskurssianalyysi opetustutkimuksessa. Teoksessa: T. Gröhn & J. Jussila (toim.) 1992. Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino.

McGilly K. (toim.) 1994 Classroom Lessons: Integrating cognitive Theory and Classroom Practice. Cambridge: The MIT Press.

Niiniluoto I. 1980. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus. Helsinki: Otava.

Nissilä M-L. 1994. Puhuminen helpottaa. Opettaja 41, 18.

Nissilä M-L. 1996. Opettajalta puuttu työyhteisön tuki. Opettaja 7, 18-20.

Ojanen S. 1985. Opettajien työnohjaus kasvattajien tukena. Espoo: Wsoy.

Ojanen S. & Keski- Luopa L. 1995. Auttava vuorovaikutus. Opettaja 9, 18-19.

Opettaja 1997. Opettaja pelkää, Kutsumusopettaja 17, 31.

Opettaja 1998. Opettajat uupuneita. Suomen Gallupin tutkimus.

Palonen 1988. Tekstistä politiikkaan. Johdatus tulkintataitoon. Tampere: Vastapaino.

Perkka–Jortikka K. 1998. Reilu peli työelämässä. Helsinki: Oy Edita Ab.

Posti P. 1994. Stressiä voi oppia hallitsemaan. Opettaja 41, 14-15.

Pöyhönen T. 1987. Loppuunpalamisesta elämänhallintaan. Teoksessa: K. Lindström,

& R. Kalimo (toim.) 1987. Työpsykologia – terveys ja työelämän laatu. Luku 18. Helsinki: Työterveyslaitos.

Rauste- von Wright M. 1997. Opettaja tienhaarassa. Juva: Wsoy.

Rinne R. 1996. Sudenkuopat vaanivat menestyjää. Opettaja 36, 6-8.

Rinne R. 1997. Työuupumus hälyttävän yleistä Opettaja 1997 46, 22-23.

Rinne R. 1997. Ammattiroolin ja oman minän tasapaino auttaa jaksamaan. Opettaja 15, 12-14.

Rytkönen K. 1998. Härkää sarvista. Väsymystä on parempi ratkoa kuin vatvoa. Opettaja 46, 16-17.

Räisänen T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopiston monistuskeskus. Joensuu.

Shalberg P. 1996. Kuka autattaisi opettajaa? –eli muutoksen merkitystä pohtimassa. CREO 96. Uudistuva koulun hankinta- ja koulutuspäivät- tilaisuudessa 1996 pidetty esitelmä.

Shalman H. 1996. Työkyky kuntoon ja kunniaan. Opettaja 38, 7.

Skinnari S. & Toiskallio, J. 1994. Miksi kasvatuksen filosofiaa? Turku: Turun yliopiston julkaisuja A21.

Skinnar S. 1999. Seminaariluento ja palaute. Nauhoite. Julkaisematon.

Skolimomowski H. 1987. Mielen näyttämö. Helsinki: Kirjayhtymä.

Spåre P. 1996. Kutsumusopettajan intoa ei edes lama lannistanut. Opettaja 35, 30-33.

Suominen T. & Korsström T. 1983. Kohti uutta koulua. Juva: WSOY.

Tanninen T. 1993. Työnohjauksella koulu yhteisö sisäiseen kasvuun. Opettaja 3, 10-11.

Tahkokallio S. 1998. Tärkeä tunneilmapiiri. Opettajahuoneen ilmapiiri vaikuttaa työmotivaatioon. Opettaja. 41, 22-23.

Tirkkonen M. 1998. Stressin keräämiseen voi panna pisteen. Opettajalehdessä 7, 20-21.

Toskala A. 1991. Kognitiivisen psykoterapian teoreettisia perusteita ja sovellutuksia. Saarijärvi: Jyväskylän koulutuskeskus, 11-79.

Toskala A. 1996. Psykoterapeuttinen muutos: konstruktivistinen näkökulma. Teoksessa: A. Toskala & J. Wahlström (toim.) Psykoterapian prosessit – tutkimuselliset konstruktiot. Acta psychologica Fennica. Soveltavan psykologia monografioita, 10-23.

Uusiniitty L. 1995. Opettajan jaksaminen muutospaineessa. Opettaja 18, 16-17.

Wallin. A. 1999. Koulukuraattori arkityössään. Koulun sosiaalityön asiantuntijaohjel-

man lopputyöjulkaisu. Tampereen yliopistontäydennyskoulutuskeskus A 2. Tampere: Cityoffset Oy, 108-114.

Valtonen A. 1997. Kuinka välttää väsymys. Miten työperäisen uupumuksen voi estää? Opettaja 35, 6-7.

Valtonen S. 1998. Työsuojelussa sanoista tekoihin. Opettaja 35, 20-21.

Vartiovaara I. 1996. Burnoutista jaksamiseen. Aika itkeä, aika iloita. Keuruu: Otava.

Varto J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vihavainen A-I. 1998. Opettajat uupuvat ennen aikojaan. Opettaja 51-52. 20-21.

Wilenius R. 1982. Ihminen ja sivistys. Jyväskylä: Gummerus.

Liitteet

MINÄSYSTEEMIN ”SANATON TASO”

Varhaiset käsitykset itsestä, minäkuvat, varhaisen itsetunnon perusta, varhaiset kokonaisvaltaiset tunteet, lapsen kyky käsitellä itseään koskevaa informaatiota ja tätä tukevat interpersoonalliset suhteet.

SYVÄ MINÄASENNE

MINÄSYSTEEMIN SUOJAAVA TASO

Varhaiset kielteiset minäkuvat pidetään pois tietoisuudesta joko puolustuskeinoin tai kompensaaion avulla eli (toivottavan minän aktiivinen ylläpito),
Käsitykset keinoista kuinka saada hyväksyntää ja arvostusta.

MINÄSYSTEEMIN SANNALLISESTI KUVATTAVA TASO, REPRESENTAATIONAALISTEN MALLIEN TASO.

Persoonallinen
identiteetti eli
mitä kaikkien
olen +

Asenne
suhtes.
tod.

Realiteetti-
mallit: ha-
vainnointie-
dellytykset +

Liite 1. Psykehierarkiamalli