

KAHDEKSAN LUOKANOPETTAJAN TYÖTYTYVÄISYYS JA AMMATIN-
VALINTAPÄÄTÖKSEN VALVEUTUNEISUUS

Marko Kämäräinen

Hannu Rainerma

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevät 2000
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto
Pekka Räihä

TIIVISTELMÄ

Kämäräinen, M. & Rainerma, H. 2000. Kahdeksan luokanopettajan työtyytyväisyys ja ammatinvalintapäätöksen valveutuneisuus. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 125 sivua.

1990 - luvun alussa käynnistivät opetusministeriö ja Jyväskylän opettajankoulutuslaitos projektin, jonka tarkoituksena oli kehittää valintakoetta erottamaan suuresta hakijoiden joukosta yhä parempi opettaja-aines. Oletettiin, että kriittisesti muita ammattivaihtoehtoja pohtineet ja vertailleet, niin sanotun valveutuneen ammatinvalintapäätöksen tehneet henkilöt, menestyisivät ja viihtyisivät opettajan työssä paremmin kuin opettajankoulutukseen vain jostain syystä ajautuneet henkilöt. Vuonna 1992 Jyväskylän opettajankoulutuslaitokseen hyväksytyt luokiteltiin joko valveutuneen tai heikon ammatinvalintapäätöksen tehneeksi. Tämä tutkimus on seurantatutkimus, jonka tarkoitus oli tutkia kahdeksan vuonna 1992 Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksessa opiskelunsa aloittaneen luokanopettajan työssä viihtymistä.

Tutkimusnäytteeksi valittiin neljä valveutuneen ja neljä heikon ammatinvalintapäätöksen tehnyttä. Tutkijoilla oli käytössään tutkittavien vuonna 1993 kirjoittamat kirjoitelmat luokanopettajan ammatista. Tutkimusmateriaalia kerättiin kahdella tavalla. Tutkittavia pyydettiin kirjoitelman muodossa kuvailemaan tämänhetkisiä käsityksiään luokanopettajan ammatista. Toisena aineistonkeruumenetelmänä käytettiin kahden haastattelijan suorittamaa avointa teemahaastattelua. Tutkimusaineisto analysoitiin laadullisia menetelmiä käyttäen, aineistolähtöisesti.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että valitsemalla koulutukseen eri ammattivaihtoehtoja vertailleen, valveutuneen ammatinvalintapäätöksen tehneitä saadaan työhönsä sitoutuneita opettajia. Näin ollen tämä tutkimus tukee opetusministeriön ja Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen valintakokeen kehittämistutkimuksen oletusta. Tutkimus osoitti, että työtyytyväisyys on sidoksissa opettajuuteen, tapaan tehdä opettajan työtä. Tämän vuoksi jokaisen tutkittavan opettajuuden olemusta kuvattiin työssä viihtymisen perspektiivistä, minkä perusteella muodostettiin kolme orientaatioryhmää: ammatillis - päämäärätietoisesti orientoituneet, riippuvuusorientoituneet ja selviytyminen - defensiivisesti orientoituneet opettajat. Ammatillis - päämäärätietoisesti orientoituneiden opettajien voidaan todeta olevan vakaampia ja työhönsä sitoutuneempia opettajia kuin muiden ryhmien opettajien. Tutkimuksen mukaan realististen, henkilökohtaisten perusteluiden ja tavoitteiden tiedostaminen on kaikkein merkittävin opettajan työtyytyväisyyttä lisäävä tekijä.

Tutkimus toimii suunnannäyttäjänä opettajankoulutuksen valintakokeen kehittämiseksi. Tutkimustulosten pohjalta voidaan pohtia, millaisia opettajia yhteiskunta tarvitsee ja kuinka suuresta hakijamäärästä löydetään paras opettaja-aines. Tutkimus antaa kuvauksen kahdeksan opettajan opettajuudesta ja työtyytyväisyydestä. Kuvausten perusteella voidaan kartoittaa luokanopettajien ensimmäisten työvuosien ongelmia ja ilon aiheita. Opettajuutta läheisesti käsittelevän aiheen ansioksi voidaan todeta, että meille, tämän tutkimuksen tekijöille, pro gradu -tutkielman tekeminen oli opettajankoulutuksen parasta opettajaksi kasvun aikaa.

keskeiset käsitteet: työssä viihtyminen, työtyytyväisyys, ammatinvalintapäätös, valveutuneisuus ja opettajuus.

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO	6
2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	7
3 YHTEISEN KIINNOSTUKSEN KOHTEEN LÖYTYMINEN	7
4 RAPORTIN RAKENNE	8
4.1 Sisällöllinen rakenne	8
4.2 Tekninen rakenne	9
5 OPETTAJANKOULUTUS MUUTOSPAINEESSA	10
5.1 Työuupumus	11
5.2 Kriisit opettajaksi kasvussa	11
5.3 Hylätyksi tuleminen	12
6 OPETTAJANKOULUTUKSEN VALINTAKOKEEN KEHITTÄMISTUTKIMUS	13
6.1 Elämänhallintataidot ammatinvalintapäätöksessä	13
6.2 Valintakokeen kehittämistutkimuksen oletus	14
6.3 Janisin ja Mannin päätöksentekoteoria kehitystyön perustana	15
6.4 Opiskelijoiden jako valveutuneen ja heikon ammatinvalintapäätöksen tehneisiin	16
7 TUTKIMUKSEN TARKOITUS	1
8 TEORIA TUTKIMUKSESSA	18
8.1 Teorian merkitys	18
8.2 Tausta- ja tulkintateoria	19
8.3 Työtyytyväisyys – mitä se on?	19
8.3.1 Käsitteen määrittely	20
8.3.2 Kolme työtyytyväisyysteoriaa	22

8.4 Opettajien työtyytyväisyystutkimusten tuloksia	24
8.4.1 Työtyytyväisyys	24
8.4.2 Työtytymättömyys	25
8.5 Behaviorismista konstruktivismiin	27
8.6 Oman opettajuuden kautta – neljäs työtyytyväisyysteoria?	28
8.6.1 Opettajan roolin ja ammattikuvan muuttuminen	28
8.6.2 Uuden opettajuuden äärellä	29
9 IDEOISTA AINEISTOON	31
9.1 Aihe ja menetelmä vai toisin päin?	31
9.2 Metodologisten lähteiden valinnasta	32
9.3 Tutkittavien valinta	33
9.3.1 Perusjoukko	34
9.3.2 Kontaktijoukko	35
9.4 Puhelu – ensimmäinen kontakti	36
9.5 Kirjoitelmatehtävä – toinen kontakti	36
9.5.1 Kirjoitelman otsikko	36
9.5.2 Palautuneet kirjoitelmatehtävät	37
9.6 Kahdeksan tutkittavaa	38
9.7 Haastattelun suunnittelu ja toteutus	39
9.7.1 Haastattelujen sopiminen – kolmas kontakti	39
9.7.2 Haastattelu aineistonhankintamuotona	40
9.7.3 Avoin teemahaastattelu	40
9.7.4 Esihaastattelu	41
9.7.5 Haastattelujen suorittaminen	42
9.7.6 Haastattelupaikka, haastattelun ajallinen kesto ja äänitteiden purkaminen	43
10 AINEISTON KÄSITTELY	44
10.1 Aineistolähtöinen lähestymistapa	44
10.2 Tutustuminen	45
10.3 Teemat	46
10.4 Janojen muodostaminen	48
10.5 Patrikainen suunnannäyttäjänä	52
10.6 Kahdenlaiset tulokset	54

11 TUTKIMUKSEN TULOKSET	56
11.1 Tutkittavien työtyytyväisyyden ja opettajuuden olemus	56
11.1.1 Kehityskyydissä nauttiva KATI	56
11.1.2 Perinteenjatkaja MIKKO	61
11.1.3 Uranainen ANU	67
11.1.4 Muutoksen kokenut MAIJA	73
11.1.5 Oman jutun löytänyt ILKKA	82
11.1.6 Huolehtivainen PÄIVI	88
11.1.7 Uupunut TIINA	95
11.1.8 Varmaotteinen JUSSI	103
11.2 Kolme opettajuutta	110
11.2.1 Ammatillis - päämäärätietoisesti orientoituneet	110
11.2.2 Riippuvuusorientoituneet	112
11.2.3 Selviytymis - defensiivisesti orientoituneet	113
12 POHDINTA	115
12.1 Opettajuus ja työtyytyväisyys	115
12.2 Tutkimuksen luotettavuus	117
12.2.1 Aineistovetoinen prosessi	117
12.2.2 Haastattelu	118
12.2.3 Tulkinnat	119
12.3 Opettajankoulutuksen haaste	120
12.3.1 Opiskelijavalinta	120
12.3.2 Ammatillinen, akateeminen vai molempia?	121
12.4 Opin tiellä	123
12.5 Loppusanat	124
LÄHTEET	126
LIITTEET	130

1 JOHDANTO

Minusta tulisi hyvä opettaja! Näin ajattelee moni nuori ylioppilas itsestään. Tulen erinomaisesti toimeen lasten kanssa ja yleensäkin ymmärrän ihmisiä poikkeuksellisen hyvin. Olisiko minulla mahdollisuuksia päästä opiskelemaan opettajaksi? Monipuolisessa opiskelussa voisin hyödyntää ja kehittää taitojani. Tosin ajatus ainaisesta koulumaailmassa elämisestä sekä lasten kanssa työskentelemisestä mietityttää. Urakehitysmahdollisuudet ja palkka eivät ole kummoiset, mutta paljon ehtii tapahtua ennen työelämään siirtymistä. Sitä paitsi, en nyt keksi mitään muutakaan, sopivampaa vaihtoehtoa. Ehkäpä olen aina halunnut opettajaksi – jos en, niin ainakin nyt haluan.

Suuri joukko innokkaita pyrkijöitä löytää tiensä opettajankoulutuslaitoksen valintakokeisiin. Suuri on myös joukko, joka täyttää opettajankoulutuksen hakukaavakkeen saamatta kutsua valintakokeisiin. Valintakokeiden suunnittelijat pohtivat kuumeisesti, kenestä tulisi hyvä opettaja. Vastauksia on etsitty ja etsitään lukuisiin kysymyksiin: mikä on opettajan työssä tärkeintä? Millainen opettaja vastaa parhaiten yhteiskunnan vaatimuksiin ja millaisesta hakijasta tulee parhaiten nämä vaatimukset täyttävä opettaja? Millainen opettaja viihtyy ja jaksaa työssään? Kuinka poimia lahjakkaasta hakijajoukosta opettajaksi koulutettavat?

1990 - luvun alussa käynnistivät opetusministeriö ja Jyväskylän opettajankoulutuslaitos projektin, jonka tarkoituksena oli kehittää valintakoetta erottamaan suuresta hakijoiden joukosta yhä parempi opettaja-aines. Parhaan opettaja-aineksen löytämiseksi päähuomio kiinnitettiin ammatinvalintapäätökseen. Oletettiin, että kriittisesti muita ammattivaihtoehtoja pohtineet ja vertailleet, niin sanotun valveutuneen ammatinvalintapäätöksen tehneet henkilöt, menestyisivät ja viihtyisivät opettajan työssä paremmin kuin opettajankoulutukseen vain jostain syystä ajautuneet henkilöt. Valintakoetta alettiin kehittää valveutuneen ammatinvalintapäätöksen tehneitä suosivaan suuntaan.

Vuonna 1992 Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksessa, luokanopettajan koulutusohjelmassa, opintonsa aloitti 82 uutta opiskelijaa. Näistä 82 % määriteltiin, Janisin ja Mannin (1967) päätöksentekoteoriaan pohjautuen, valveutuneen ammatinvalintapäätöksen tehneiksi. Pro gradu -tutkielmamme tarkoituksena on tutkia kahdeksan, vuonna 1992 opiskelunsa Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksessa aloittaneen, muutaman vuoden työssä olleen, luokanopettajan työssä viihtymistä. Tehtävämme on kuvata kahdeksan luokanopettajan työssä viihtymistä ja selvittää heidän työtyytyväisyytensä luonnetta. Tutkimuksemme toimii

suunnannäyttäjänä opettajankoulutuksen valintakokeen kehittämiseksi. Yhtenä tutkimustuloksena voidaan pitää työtyytyväisyyden ja opettajuuden yhteen kuuluvuutta; yrittäessämme selvittää tutkittaviemme työssä viihtymistä ajauduimmekin etsimään opettajuuden syvää olemusta.

2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tämän tutkimuksen ensisijainen tehtävä on kuvata kahdeksan luokanopettajan työssä viihtymistä. Lisäksi tutkitaan, mihin asioihin työtyytyväisyys suuntautuu valveutuneisuudeltaan erilaisen ammatinvalintapäätöksen tehneillä luokanopettajilla.

3 YHTEISEN KIINNOSTUKSEN KOHTEEN LÖYTYMINEN

Molemmat tutkijat alkoivat vakavasti miettiä omaa pro gradu -työtään syksyllä 1998. Yleismetodikurssin ja projektiointojen aikana keväällä 1999 molemmilla tutkijoilla oli useampia aihevaihtoehtoja. Tutkimusaiheista rakennettiin pienimuotoisia tutkimussuunnitelmia sekä kerättiin jonkin verran aineistoa. Tutkimusten edettyä varsinaiseen 'työntekovaiheeseen' osoittautui etteivät valitut aiheet olleet tarpeeksi kiinnostavia eivätkä riittävän jäsenyntyä.

Syksyllä 1999 saimme tietää tutkija Pekka Räihän kautta mahdollisuudesta tehdä tutkimus liittyen vuonna 1991 alkaneen opettajankoulutuksen valintakokeen kehittämistutkimukseen. Kehittämistutkimuksen yhtenä painopisteenä oli kiinnittää huomiota opettajankoulutukseen pyrkivien ammatinvalintapäätöksen kypsyyteen. Keskusteltuamme Pekka Räihän kanssa ja pohdittuamme aihetta enemmän totesimme aiheen kiinnostavaksi ja sopivaksi.

Tutkimusaiheen alustava käsittely ja sen aikaansaama visio tutkimuksen ongelmakentästä kosketti opettajuuden ja oman opettajaksi kasvamisen peruskysymyksiä. Neljän vuoden yhteisen opiskeluajan ja kolmen vuoden yhteisen asumisen myötä nousi varteenotet-

tavaksi vaihtoehdoksi tehdä pro gradu -tutkielma yhdessä. Kämpäkaveruuden aikana käyty lukematon määrä opettajaksi kasvuun sekä elämän iloihin ja suruihin liittyviä keskusteluja antoi luottamusta yhteisen tutkimustyön onnistumiseen. Motivaatiota työn tekemiseen lisäsi professori Jouko Karin, ohjaajamme Pekka Räihän sekä opetusministeriön kiinnostus tutkimusaihetta kohtaan.

4 RAPORTIN RAKENNE

Tässä kohdassa tutkimusraporttia katsomme tarpeelliseksi selvittää raportin rakennetta. Sisällöllisen rakenteen kuvauksen tarkoitus on helpottaa tutkimusraporttiin tutustumista. Jo aloitetun tutkimusprojektin jatkaminen oli meille suuri etu ja motivaation lähde, mutta se aiheutti myös vaikeuksia raportin rakenteen suunnittelussa. Jouduimme kysymään, mikä olisi tarkoituksenmukaisin tapa ja järjestys kertoa lukijalle opettajankoulutuksen valintakokeen kehittämisprojektista, sen ongelmista ja taustoista sekä omasta tutkimustehtävästämme ja samaan aikaan herättää lukijan kiinnostus aihetta kohtaan sekä säilyttää työn punainen lanka kirkkaana mielessä. Tekniseen rakenteeseen liittyvät sopimukset taas mahdollistavat sujuvan tutkimusaineistoon viittaamisen.

4.1 Sisällöllinen rakenne

Luvussa kolme kerroimme yhteisen tutkimusaiheen löytämisestä. Henkilökohtaista taustaa halusimme valottaa, koska sillä on mielestämme ollut hyvin merkittävä vaikutus tutkimuksemme aihevalinnalle sekä tavalle tehdä työtä.

Luvussa viisi avaamme opettajan työssä viihtymisen kenttää luomalla katsauksen opettajuuden ongelmiin ja aiheesta käytyyn julkiseen keskusteluun. Lisäksi käsittelemme opiskelijavalintoja osana opettajankoulutusta sekä opettajaksi kasvamista kertomalla kahdesta aiheeseen liittyvästä tutkimuksesta.

Tutkimusaiheemme ja -ongelmamme ovat nousseet luokanopettajankoulutuksen kehittämistutkimuksen pohjalta. Jatkotutkimuksellisen luonteen johdosta työmme merkittävyys tai merkityksettömyys mukailee koko kehittämistutkimuksen onnistumista. Luvussa

kuusi kerromme valintakokeen kehittämistutkimuksesta, niiltä osin kuin se koskettaa omaa tutkimustamme. Kerromme, millaisista ongelmanasetteluista pro gradu -tutkielmamme on syntynyt.

Luvussa seitsemän kertaamme lyhyesti tutkimuksemme tarkoituksen. Luvussa kahdeksan määrittelemme työssä viihtymisen käsitettä. Käsittelemme työtyytyväisyyttä aiempien tutkimusten valossa luoden kuvan siitä, mitä työtyytyväisyydellä ymmärrämme.

Luvussa yhdeksän kerromme tutkimuksemme suorittamisesta. Esittelemme tutkimusprosessin etenemistä ja kerromme tutkimuksen aikana tekemiemme valintojen ongelmallisuudesta. Tutkimuksen toteuttamisesta kertovassa luvussa pureudumme myös työmme metodologiaa käsittelevään kirjallisuuteen.

Aineiston analysoinnista kerromme luvussa kymmenen. Esittelemme tutkimusmateriaalille tekemämme konkreettiset työvaiheet. Luvussa 11 esittelemme tutkimuksemme kahdenlaiset tulokset: kuvaamme tapauskohtaisesti tutkittaviemme työssä viihtymistä ja esittelemme kolme muodostamaamme opettajuuden orientaatioryhmää.

Luvussa 12 pohdimme opettajuuden ja työtyytyväisyyden olemusta, tutkimuksen luotettavuutta, opettajankoulutuksen asemaa ja tutkimuksen merkittävyyttä.

4.2 Tekninen rakenne

Tutkimuksemme sisältää kirjallisuusviitteiden lisäksi lainauksia kolmesta eri aineistosta, joihin viittaamme seuraavalla tavalla:

1. Aineisto 1.

Aineisto 1. sisältää tutkittaviemme, huhtikuussa 1993, kirjoittamat kirjoitelmat otsikolla: “Valintamotiivit opettajankoulutukseen hakeutumisessa, Kuvaile tämänhetkistä käsitystäsi luokanopettajan ammatista ja vertaile sitä mahdollisesti muihin omalla kohdallasi harkitsemiisi kouluttautumisasihtoihin” (Kari 1996, 87). Viitatessamme aineistoon 1, johon on vähiten viitteitä, viitteen perässä on merkintä: AINEISTO 1.

Allergia ajoi minut miettimään alan vaihdosta, joten pitkän harkinnan jälkeen päätin kokeilla OKL:ää. Toisella hakukerralla pääsin opiskelemaan. (ANU, AINEISTO 1.)

2. Aineisto 2.

Aineisto 2. sisältää tutkittaviemme, lokakuussa 1999, kirjoittamat kirjoitelmat otsikolla: “Kuvaile tämänhetkistä käsitystäsi luokanopettajan ammatista.” (liite 4.) Aineistoon 2 viitatessamme viitteen perässä on merkintä: AINEISTO 2.

Itse osallistuin 6 lk. oppilaiden arviointiin, jonka järjesti Helsingin yo. Tottakai kunta joutui ostamaan sen saakelin tutkimuksen 50 000 mk:lla vähistä koulutoimen rahoista. (ILKKA, AINEISTO 2.)

3. Aineisto 3.

Aineisto 3. sisältää tutkittaville marraskuussa 1999 tekemämme haastattelut. Olemme erottaneet viittauksen aineistoon 3 muista aineistoviitteistä jättämällä sen ilman merkintää.

Koulussaki höpötetään ja höösätään kaiken maailman uudistuksia tulee koko ajan. Missä on se perustyö mitä tehdään? Tää on lujaa pojat tekstiä, ku puhutaan, että mä oon vajaa 4 vuotta ollu hommissa ja joko näin on kaikki uudet ajatukset hävinny. (JUSSI)

5 OPETTAJANKOULUTUS MUUTOSPAINEESSA

Nopeasti kehittyvässä yhteiskunnassa myös opettajankoulutuksen tulisi olla tuottava ja kannattava instituutio. Tämä edellyttää jatkuvaa koulutuksen arviointia ja kehittämistä, jotta koulutettujen ammattitaito vastaisi mahdollisimman hyvin työelämän tarpeisiin ja haasteisiin. Ollakseen menestyvä ‘yritys’ opettajankoulutuksen tulisi tuottaa ammattitaitoisia opettajia, jotka hyödyntäisivät taitojaan ja arvokasta koulutustaan nimenomaan opetustyössä. Jos yrityksen tuotto leijuu pois yritykseltä itseltään, tulee yrityksen toimintastrategioiden tarkoituksenmukaisuutta tutkia suurennuslasilla. Sama pätee myös opettajankoulutukseen. Julkisesa keskustelussa (ks. esim. HS 25.4.2000) on käsitelty opettajan ammatin arvostuksen vähenemistä. Keskusteluun osallistuneet ovat etsineet syitä heikkoon arvostukseen siitä, että opettajan ammatti ei tarjoa riittävästi vastinetta työssä kehittymiseen; etenemis- ja urakehitysmahdollisuudet ovat opettajan ammatissa heikot. Erityisesti on kiinnitetty huomiota opettajan työn ulkoisten palkkioiden heikkoon kilpailukykyyn suhteessa muihin korkeakoulutusoisiin

tutkintoihin. Painetta muutokseen on lisännyt yhä kasvava teknisten alojen muodikkuus ja halu tuottaa välittömiä hyödykkeitä.

5.1 Työuupumus

Paljon puhutaan nuorten opettajien työuupumuksesta. Yleisönosastolla on usein kirjoituksia opettajan työn vaativuudesta ja työssä jaksamisesta. Viime vuosina on työuupumuksen tutkimiseen käytetty ennätysmäärä rahaa. Helsingin Sanomissa 14.11.1999 olleen artikkelin "Uupumista jaksetaan tutkia" mukaan on 1990 - luvulla tehty noin 500 työuupumusta ja työssä jaksamista käsittelevää tutkimusta tai selvitystä. Tutkimustyöhön on käytetty 700 - 800 miljoonaa markkaa. Artikkelin mukaan tutkijat vatvovat samoja, jo moneen kertaan löydettyjä tuloksia:

Uupumus lisääntyy, kun työn vaatimukset ja työntekijän kyvyt eivät käy yksiin, työntekijä ei pääse vaikuttamaan työnsä sisältöön tai lopputulokseen, johtajat ovat osaamattomia tai autoritäärisiä ja työolot ovat heikot (HS 14.11.1999).

Opettajankoulutus ei voi jättää huomioimatta opettajien työssä jaksamista. Opettajankoulutusta kehitettäessä on mietittävä, miten koulutuksella voitaisiin vaikuttaa opettajien työssä viihtymiseen. Koulutuksen kehittämiseksi suuri painoarvo on opiskelijavalinnoilla. Millaisen hakijan voidaan olettaa jaksavan tehdä opettajan työtä ja kuinka tällaiset hakijat onnistutaan valitsemaan koulutukseen?

5.2 Kriisit opettajaksi kasvussa

Kokemuksemme perusteella opettajankoulutuksessa on monia opiskelijoita, joiden mieltä askarruttaa kysymys: *mitä muuta voisin tehdä kuin ryhtyä opettajaksi?* Opettajaksi kasvun kriisejä ja epäilyjä alalle sopimattomuudesta on selvittänyt Heikkinen (1997, 115 - 134) teoksessa 'Lähtisinkö opettajaksi?'. Heikkisen (1997) mukaan opettajankoulutuksen aikana opettajan ammatti näyttää opiskelijalle uusia, raskaimpia puoliaan, mikä johtaa epävarmuuteen uravalinnan suhteen. Tulevaisuus opettajan ammatissa ei tunnu hyvältä ja muut ammattivaihtoehdot tulevat uudelleen puntaroitaviksi. Tekemänsä tapaustutkimuksen perusteella Heikkinen näkee koulutuksen aikaisen ammatinvalintakriisin suurena mahdollisuutena kohti

syvällistä itsetutkiskelua ja ammatillisen identiteetin muotoutumista. (ks. myös Räisänen 1996.) Edellisen perusteella voidaankin kysyä, mikä on opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen merkitys, mikäli kriisit ovat opettajaksi kasvun kannalta merkittävimmissä asemassa. Voidaanko siis opettajankoulutukseen valita opiskelemaan kuka tahansa ja ajatella: mitä rajumpi kriisi sitä vahvempi ammatillinen identiteetti?

Kriisit omaan elämään liittyvissä valinnoissa sekä omien heikkouksien kohtaaminen perimmäisten kysymysten edessä ovat väistämättömiä inhimillisessä kasvussa. “Kriisikokemusten käsittely mahdollistaa opettajankoulutuksen kehittymisen todella reflektiiviseksi, koko opettajapersoonan kehittymistä tukevaksi prosessiksi” (Heikkinen 1997, 132).

Heikkisen tapaustutkimuksen mukaan ammatinvalintapäätöksen valvutuneisuus antaa hyvän ennusteen koulutuksesta selviytymiselle. Mielenkiintoinen ja opettajankoulutuksen kannalta merkittävä kysymys on voidaanko ammatinvalintaan johtaneen päätöksen laadukkuuden perusteella arvioida tulevan luokanopettajan työssä viihtymistä.

5.3 Hylätyksi tuleminen

Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen tutkija Pekka Räihä (1997, 85 - 114) on tutkinut seitsemän opettajankoulutukseen useasti hakeneen kokemuksia valintakokeessa hylätyksi tulemisesta. Räihä (1997) pitää tärkeänä, että opettajankoulutuslaitokset pystyisivät valitsemaan koulutettaviksi sellaisia pyrkijöitä, joilla on kykyä, halua ja taipumusta opettajan ammattiin. Hakijoita riittää vuodesta toiseen. Vuonna 2000 luokanopettajakoulutukseen haki noin 5200 henkilöä. Suuren hakijamäärä johdosta jatkuva valintakokeen kehitys- ja tutkimustyö on tarpeen. Räihän seitsemästä tutkittavasta lopulta neljä pääsi opettajankoulutukseen. Heille kaikille oli selvää jo nuorena, että he halusivat opettajaksi. Ovatko tällaiset ‘olen aina halunnut opettajaksi’ -tyypit mahdollisesti hyvää opettaja-ainesta vai voiko opettajakokelas, joka onkin päätynyt koulutukseen verrattuaan opettajan työtä muihin ammatteihin, kasvaa realistisemmaksi ja työhönsä tyytyväisemmäksi opettajaksi? Ainakin Räihän (1997, 88) haastateltavat ovat kertoneet tarvinneensa pitkän prosessin kypsyykseen opettajapotentiaaliksi.

Luokanopettajan ammatti on vaativa ammatti. Työn vastuullinen hoitaminen ja työssä jaksaminen vaatii opettajalta lahjakkuutta, ammattitaitoa ja ennen kaikkea halua toimia opettajana. Tämän vuoksi ei ole yhdentekevää ketä valitaan kouluttautumaan luokanopettajan ammattiin.

6 OPETTAJANKOULUTUKSEN VALINTAKOKEEN KEHITTÄMISTUTKIMUS

Luokanopettajakoulutukseen pyrkii Suomessa vuosittain 5000 - 7000 nuorta ylioppilasta sekä runsas joukko jo aikuisiän saavuttaneita henkilöitä. Kaikki halukkaat eivät edes hae koulutukseen todettuaan pisteensä riittämättömiksi läpäisemään valintakokeen ensimmäistä vaihetta. (ks. esim. Kari 1997, 15.) Luokanopettajakoulutukseen pyrkivien suuri määrä asettaa sekä paineita että suuren haasteen opettajankoulutuksen valintakokeille. Opiskelijakokelaiden joukkoon mahtuu varmasti yhtä hyvin kansakunnan kasvatustyön tulevia tukipilareita kuin opettajan työssä heikot menestymisen mahdollisuudet omaavia hakijoita. Karin mukaan on tärkeää, että opettajankoulutukseen valittaisiin opiskelijoita, joista kasvaisi opettajia, jotka "tietoisesti ovat valmiita antamaan vaikkapa 'koko elämänsä' aktiivisen työssäkäyntinsä ajalta kansakunnan palvelukseen koululaitoksen piirissä" (Kari 1997, 14).

Edellä mainitun haasteen pohjalta käynnistettiin Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa 1990-luvun alussa luokanopettajakoulutuksen valintakoetutkimus. Tutkimus on jatkunut opetusministeriön antaman rahoituksen turvin vuodesta 1992. Valintakoetutkimuksen etenemisestä ja tähän mennessä saaduista tuloksista Kari (1996) kirjoittaa teoksessaan "Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus". Toisena, valintakoetutkimuksen toteuttamisesta kertovana, lähteenä olemme käyttäneet Karin, Heikkisen, Räihän ja Variksen (1997) teosta "Lähtisinkö opettajaksi?".

6.1 Elämänhallintataidot ammatinvalintapäätöksessä

Professori Jouko Karin johtamassa valintakokeen kehittämistutkimuksessa keskeiseksi käsitteeksi on nostettu elämänhallinta. Karin (1997, 14) mukaan elämänhallintataidosta on kysymys silloin, kun ihminen valitsee ammattiaan. Tämä moniulotteinen käsite on pyritty ottamaan haltuun kytkemällä yhteen tietoinen ammatinvalintapäätös sekä yksilön kyky hallita itseään. Elämänhallinta- ja itsehallintataidot ovat koetuksella vaativassa opettajan ammatissa, jossa opettaja kohtaa lukuisia ongelmatilanteita. Vaikeuksista selviytyäkseen opettajan on hallittava omia, erityisesti kielteisiä tunteitaan.

Opettaja työskentelee yhteistyössä oppilaiden, opettajien sekä oppilaiden vanhempien kanssa. Laaja ja heterogeeninen yhteistyöryhmä edellyttää toimiakseen opettajalta omaa

persoonallista kasvatuskäsitystä. Persoonallisen kasvatuskäsityksen muotoutuminen ei tapahdu hetkessä; nuoren ylioppilaan identiteettiä saati sitten opettajaintenteettiä ei voida olettaa olevan vielä lopullisesti muotoutunut. Jokaisen on löydettävä oma arvomaailmansa ja selkiytettävä käsitystään siitä, mitä elämänsä haluaa. Opettajaksi kasvussa on tärkeää kokea elämää ja oppia ymmärtämään oma paikkansa maailmassa. Eräs tutkittavistamme toteaa ammatin valinnasta seuraavasti:

Se on peruskysymys että mitä täs elämäs. Kaikilla on yks elämä. Mitä sillä tekee? Jos niinko aatellaan, että mitä niinko lähtee tavallaan palveleen täs elämäs. (JUSSI)

Karin (1997, 14 - 15) käsityksen mukaan opettajan ammatti on luonteeltaan professionaalinen. Opettajan työ on itsenäinen sekä korkeaa moraalista ja eettistä ajattelua vaativa yhteiskunnallinen tehtävä. Edellisen viitteen mukaisen ammatinvalintapäätöksen tehnyt opettaja suhtautuu työhönsä professionaalisen luonteen edellyttämällä tavalla.

6.2 Valintakokeen kehittämistutkimuksen oletus

Onnistunut opiskelijavalinta ja opiskelijan tavoitetietoinen ja vastuullinen valintapäätöksenteko ovat kaikkein merkittävimpiä toimenpiteitä myös koulutuspaikkojen käytön tehostamiseksi ja tuhlailevan koulutuspolitiikan välttämiseksi. (Kari 1996, 30.)

Vuonna 1991 alkaneen, opetusministeriön rahoittaman, opettajankoulutuksen valintakokeen kehittämistutkimuksen avulla on pyritty vähentämään opettajankoulutuksen tuhlailevuutta suosimalla soveltuvuushaastattelussa hakijoita, joiden ammatinvalintapäätös on tulospiteemmästä prosessista – etsimisestä. Pro gradu -tutkielmamme on osa opettajankoulutuksen valintakokeen kehittämistutkimusta. Professori Jouko Karin tutkijaryhmä on kehittänyt valintakoetta, haastattelua ja kirjallista tehtävää niin, että ammatinvalintaa kriittisesti pohtineet ja eri ammattivaihtoehtoja punninneet opiskelijakokelaat olisivat etusijalla valittaessa uusia opiskelijoita. Tavoitteena on ollut valita koulutukseen valveutuneen ammatinvalintapäätöksen tehneitä.

Tässä tutkimuksessa perustellun, vertailevan ja vahvan ammatinvalintapäätöksen tehnyttä kutsutaan valveutuneeksi päätöksentekijäksi. Kehittämistutkimuksen oletuksena on ollut, että valveutuneet päätöksentekijät suhtautuvat opettajan työhön realistisemmin ja viihtyvät opettajan työssä paremmin ja pitempään kuin heikon ammatinvalintapäätöksen tehneet. Heikon ammatinvalintapäätöksen tehneiksi määritellään henkilöt, joille opettajan

ammattiin hakeutuminen ei ole kriittisen pohdinnan ja eri ammattivaihtojen vertailun tuloksena syntynyt vahva ja perusteltu päätös. (ks. Kari 1996, 1997.)

6.3 Janisin ja Mannin päätöksentekoteoria kehitystyön perustana

Kari (1996, 31 - 34) pitää Janisin ja Mannin päätöksentekoteoriaa yhtenä sopivimmista teoreettisista malleista, jota on sovellettu ammatinvalintapäätöksen varmuuden tutkimiseen. Valintavarmuutta, jota voidaan Karin (1996) mukaan pitää keskeisenä ammatinvalinnan onnistuneisuuden kriteerinä, on onnistuttu lähestymään kuitenkin myös muiden päätöksentekoteorioiden kautta. Janisin ja Mannin (1977) teoreettisen päätöksentekomallin avulla voidaan valintavarmuutta määritellä ottaen huomioon siihen liittyvää problematiikkaa. Esimerkiksi ihmistieteissä päätöksentekomalleja ei voida hyödyntää yhtä kylmän laskelmoivasti kuin kauppa- ja taloustieteissä. Valintaan, ryhtyä opettajan ammattiin, saattavat vahvasti vaikuttaa tiedostamattomat lapsuudesta, kodista tai omalta kouluajalta juontuvat tunnekokemukset. Lisäksi valintaan vaikuttavat elämänkokemus, henkilökohtaiset kyvyt ja lahjakkuustekijät. Edellä mainittujen valintapäätökseen vaikuttavien, hakijoiden sisäisistä malleista kertovien seikkojen syvälinen tarkastelu edellyttää tulkitsevaa tutkimusotetta ja on suuri haaste myös valintakokeen kehittämistutkimukselle.

Kari (1996, 31 - 34) tiivistää Janisin ja Mannin päätöksentekomallin seitsemän, korkealaatuiseen valintapäätökseen, vaatimusta kolmeen luokkaan. Nämä vaatimukset toistuvat täydellisessä päätöksentekoprosessissa pariin otteeseen. Korkealaatuinen päätöksentekoprosessi sisältää:

1. Informaation etsintää valinnan kohteesta ja sen sisäistämistä.
2. Hankittua informaatiota analysoidaan ja arvioidaan.
3. Lopullista päätöksentekoa varten vertaillaan informaatiota, joka voi olla keskenään ristiriitaista. (Kari 1996, 32.)

Opettajankoulutukseen valitun täyttäessä kaikki kolme vaatimusta on häntä kutsuttu valppaaksi päätöksentekijäksi.

Opetusministeriön rahoittaman tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, "onko esimerkiksi valintakokeen yhteyteen liitetyillä pohdiskelutehtävillä ja näiden 'esseiden' pääsykokeessa tuottamilla pisteillä yhteyttä tällaiseen valppaaseen päätöksentekoon ja sitä

kautta parempaan opintomenestykseen” (Kari 1996, 33). Opintomenestyksen parantamista merkittävämpi kehitystulos olisi, jos valintakokeen kehittämistutkimuksen oletus siitä, että valveutuneen ammatinvalintapäätöksen tehneet menestyvät muita paremmin opettajan työssä, pitäisi paikkansa. Tämän selvittäminen on tämänhetkisen tutkimustyön tavoitteena. Jos tutkimuksen avulla todettaisiin valveutuneen ammatinvalintapäätöksen ja työssä viihtymisen yhteys, voitaisiin valintakoetta kehittää edelleen tällaisen päätöksen tehneitä suosivaksi.

Janisiin ja Manniin (1977) pohjautuvaa tutkimustyötä opettajankoulutuksen kehittämiseksi ovat lisäksi Jyväskylässä tehneet ainakin Raitis (1996) sekä Hahl & Järvelä (1990).

6.4 Opiskelijoiden jako valveutuneen ja heikon ammatinvalintapäätöksen tehneisiin

Esityön tälle tutkimukselle ovat tehneet professori Jouko Kari ja tutkija Anne Leinonen jakamalla vuosina 1991 - 92 Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksessa opiskelunsa aloittaneet valveutuneen tai heikon ammatinvalintapäätöksen tehneisiin. Jako tehtiin Janisin ja Mannin (1977) päätöksentekoteorian pohjalta kirjoitelmatehtävän perusteella (Kari 1996, 82 - 87). Ensimmäisen opiskeluvuoden keväällä opiskelijat kirjoittivat kirjoitelman, jonka yläotsikko oli “Valintamotiivit opettajankoulutukseen hakeutumisessa”. Tarkempi tehtävänanto oli seuraavanlainen: “Kuvaile tämänhetkistä käsitystäsi luokanopettajan ammatista ja vertaile sitä mahdollisesti muihin omalla kohdalla harkitsemiisi koulutusvaihtoehtoihin.” Sama tehtävä teetettiin myös Hämeenlinnan, Oulun ja Kokkolan opettajankoulutuslaitosten ensimmäisen vuoden opiskelijoille.

Karin (1996) mukaan kirjoitelmat olivat huolellisesti laadittuja ja kertoivat, mitä vastaajat koulutuksen tuossa vaiheessa ajattelivat luokanopettajan ammatista. Virhetekijöistä merkittävimmiksi todettiin unohtaminen ja huomaamattomuus. Kirjoitelmatehtävän vapaaehtoisuus saattoi aiheuttaa tekemättä jättämisen joidenkin ehkä kielteisesti koulutukseen suhtautuneiden kohdalla. (ks. Kari 1996, 83.) Tähän tutkimukseen on tutkittaviksi valittu sellaisia henkilöitä, joiden ammatinvalintapäätöksen valveutuneisuudesta tutkijat Kari ja Leinonen ovat olleet yksimielisiä.

Henkilö luokiteltiin valveutuneen ammatinvalintapäätöksen tehneeksi, jos luokanopettajan ammattia koskeva kirjoitelma sisälsi seuraavanlaisia asioita:

Opiskelija oli ennen pääsykokeeseen tuloaan hankkinut tietoa muun alan ammasteista ja verrannut opettajan ammattia niihin. JA/TAI Opiskelija oli verrannut joko kokeuksensa tai muulla tavoin hankkimansa informaation varassa luokanopettajan ammatin hyviä ja huonoja puolia muihin kasvatusalan ammatteihin. (Kari 1996, 86.)

Vastaavasti, jos näitä asioita ei kirjoitelmasta löytynyt, henkilö määriteltiin heikon ammatinvalintapäätöksen tehneeksi.

Vaikka kriteerit, joiden mukaan kirjoitelman kirjoittaja määriteltiin joko valveutuneen tai heikon ammatinvalintapäätöksen tehneeksi olivat selkeät, oli tutkijoiden määrittelyssä eroja. Toisen tutkijan rima oli ilmeisesti hieman korkeampi, koska valveutuneen päätöksen tehneitä oli hänen määrittelyssään 65.9 % ja toisella 81.7 %. Mielenkiintoista ja kehittämistutkimuksen oletuksen kannalta myönteistä on se, että pyrkimys muuttaa valintakoetta valveutuneen ammatinvalintapäätöksen tehneitä suosivaan suuntaan on onnistunut. (Kari 1996, 25 - 38.)

Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen suorittaman luokituksen mukaan syksyllä 1991 opettajankoulutukseen valituksi tulleista 62 % oli valveutuneen ammatinvalintapäätöksen tehneitä. Vuotta myöhemmin vastaava luku oli 82 % (Kari 1996, 97). Samansuuntaisesta valintakokeen kehityksestä kertovat myös kaksi ammatinvalintapäätöksen laatuun kohdistunutta pro gradu -tutkielmaa: Hahl & Järvelä (1990) ja Raitis (1996). Vuonna 1990 Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen opiskelijoista noin 20 % oli valveutuneita päätöksentekijöitä. Vuonna 1996 valveutuneiden päätöksentekijöiden osuus oli hieman alle 70 %. Vuonna 1990 valveutuneen päätöksen tehneitä tyttöjä oli kymmenen prosenttiyksikköä enemmän kuin poikia, kun taas vuonna 1996 valveutuneen päätöksen tehneitä poikia oli viisi prosenttiyksikköä enemmän kuin tyttöjä. (Kari 1997, 40.)

7 TUTKIMUKSEN TARKOITUS

Tässä tutkimuksessa pyrimme selvittämään ja kuvailemaan, mihin asioihin kohdistuvat luokanopettajien työssä viihtymisen kokemukset. Mitä muutaman vuoden työssä olleet opettajat ajattelevat luokanopettajan työstä ja millainen opettajuus tulee esiin keskusteltaessa työtyytyväisyydestä?

Pyrimme selvittämään, onko opettajankoulutuksen oletus valveutuneen ammatinvalintapäätöksen tehneiden paremmasta työssä viihtymisestä oikea. Ollaanko, valitsemalla koulutukseen vahvan päätöksen tehneitä, menossa oikeaan suuntaan haluttaessa, että tutkinnon suorittaneet luokanopettajat viihtyvät koulutustaan vastaavissa tehtävissä mahdollisimman hyvin vai onko avain luokanopettajan pitkään työuraan ja työtyytyväisyyteen jossain muualla kuin ammatinvalintapäätöksen valveutuneisuudessa?

8 TEORIA TUTKIMUKSESSA

8.1 Teorian merkitys

Teorian tehtävänä on yleisesti nähty lukeneisuuden osoittaminen. Tutkimuksen teoriaosuudessa tutkija pyrkii tiivistämään joukon aiheita sivuavia teorioita ja esittelemään ne tutkimusaiheensa kannalta tarkoituksenmukaisella tavalla. Teoreettisen taustan ytimenä tutkija esittelee valitsemansa pääteorian tai mallin laajemmin sekä esittelee tutkimuksen keskeiset käsitteet. (ks. Eskola & Suoranta 1998, 80 - 84.)

Tutkimuksen teoreettisuus tekee tutkijan suorittamasta työstä tutkimuksen. Mikäli tutkija ei työssään pyri ottamaan osaa aiheesta käytyyn keskusteluun, jää kerätyn aineiston perusteella tehty kuvailu helposti selvityksen tasolle. Tutkimusraportissa esiteltujen teorioiden kautta lukija saa käsityksen siitä, mihin laajempaan perinteeseen tehty tutkimus pohjautuu. Lähdeviitteet antavat, aiheesta enemmän kiinnostuvalle lukijalle, mahdollisuuden löytää laajemman tutkimuskirjallisuuden ääreen.

Suoranta (1995, 19) kertoo ongelmista, joita tutkijat kohtaavat pyrkiessään yhdistämään keräämänsä tutkimusaineiston ja olemassa olevat teoriat. Useimmiten nuoret, ensimmäistä työtään tekevät tutkijat, joutuvat ongelmiin yrittäessään löytää 'suuren' teorian jostain ulkoa. Eskola & Suoranta (1998) kirjoittavatkin laadullisen tutkimuksen oppaassaan teoriasta välttämättömyyden sijasta mahdollisuutena. Teoria tulisi nähdä tutkimustyön apukeinona, ei ulkopuolisena pakkona. Eskola & Suoranta täsmentävät laadullisen tutkimuksen hyötyvän ei niinkään teorioista sinänsä vaan teoreettisista käsitteistä. (Eskola & Suoranta 1998, 84.)

8.2 Tausta- ja tulkintateoria

Tutkimusteorialla voidaan nähdä Eskola & Suorannan (1998, 82) mukaan olevan kaksi toisiaan tukevaa ja täydentävää merkitystä.

Taustateoria on nimensä mukaan teoria, jota vasten aineistoa tarkastellaan. Taustateoria on nimensä mukaisesti tausta niille huomioille ja havainnoille, jotka aineiston käsittelyn tuloksena tutkimusmateriaalista nousevat. Kvalitatiivinen tutkimus on, korostuneen subjektii-visuutensa vuoksi tai ansiosta, Brymanin (1988, 94) mukaan teoriaa luova tutkimustapa. Määrällisten tutkimusten avulla pyritään puolestaan selvittämään luotujen trendien ja teorioiden paikkansa pitävyyttä. Laadullisen tutkimuksen tapauskohtaisuus ja ilmiön ymmärtämiseen pyrkiminen saa aikaan sen, että tutkimuksen avulla on mahdollista muokata olemassa olevaa teoriaa ja luoda uusia kehitelmiä, teorioita.

Tämän tutkimuksen taustateorian toimivat opettajankoulutuksen kehittämistutkimuksen mukainen näkemys (ks. luku 6) Janisin & Mannin päätöksentekoteoriasta sekä työtyytyväisyysteoriakatsaus.

Tulkintateoria ohjaa tutkijan valintoja ja määrää pääosin sen, mitä tutkija aineistostaan etsii. *Tässä tutkimuksessa tulkintateoria muodostuu aineistolähtöisesti* (ks. luku 10.1). Työtyytyväisyyden olemusta kuvataan opettajien omista kokemuksistaan antamien kuvausten kautta. Konkreetti esimerkki tulkintateorian aineistolähtöisyydestä on tutkimusaineistojen analysoinnissa käytetyt ryhmittelyperusteet. Olemme pyrkineet luomaan aihealueita, teemoja ja otsikoita, joiden avulla pystyisimme ottamaan aineiston haltuun.

Tutkimuksen teoreettisuus tulee nähdä tutkimustyön mahdollistavana apukeinona. Eskola & Suoranta (1998) tiivistävät teorian kahdensuuntaisen, tutkimustyötä hyödyttävän, merkityksen seuraavasti:

Teoria voi toimia välineenä, jonka avulla kerätystä aineistosta pystytään rakentamaan tulkintoja ja jonka avulla tulkintojaan voi esittää tieteellisessä muodossa. Toisaalta teoria voi olla myös päämäärä, yksittäisistä havainnoista edetään yleiseen. (Eskola & Suoranta 1998, 84.)

8.3 Työtyytyväisyys – mitä se on?

Tutkittaessa laadullisin menetelmin on tärkeintä selvittää, mistä tutkittavassa ilmiössä on oikeastaan kysymys. Tässä tutkimuksessa on olennaista kysyä, mitä on työssä viihtyminen.

Voidaksemme tutkia on tiedettävä, mitä olemme tutkimassa, jotta työhön voidaan ryhtyä tarkoituksenmukaisin keinoin (ks. esim. Perttula 1995b, 40). Seuraavaksi kerromme, millä tavoin työtyytyväisyys ja työssä viihtyminen on määritelty aiemmissä tutkimuksissa. Mihin asioihin opettajan työssä viihtymisen on nähty kiinnittyvän ja millaisena ilmiönä itse näemme työssä viihtymisen?

8.3.1 Käsitteen määrittely

Räisänen (1996, 46) toteaa osuvasti työtyytyväisyyden olevan työn kokemisen indikaattori. Työtyytyväisyys ja työtyytymättömyys kertovat siitä, kuinka ihminen työnsä kokee. Myönteiset työkokemukset ilmenevät työtyytyväisyytenä ja kielteiset puolestaan työtyytymättömyytenä.

Työtyytyväisyystutkijat ovat määritelleet työtyytyväisyyden monin eri tavoin. Erilaiset käsitteen määrittelyt tuovat julki, millaisia työhön ja tyytyväisyyteen liittyviä päämääriä sekä arvoja tutkijat määritelmällään haluavat tukea.

Smith, Kendall ja Hulin (1967, 6) ovat määritelleet työtyytyväisyyden työntekijän työtilanteessa kokemiksi tunteiksi, joilla on yhteys työlle asetettujen odotusten ja todellisten olosuhteiden vastaavuuteen. Perusteellisempi ja yleisesti käytetty määritelmä laajentaa työtyytyväisyyden kaikkien niiden tunteiden summaksi, joita yksilöllä on työtään kohtaan. Johansson & Juuti (1983, 146) ovat puolestaan määritelleet edelleen työtyytyväisyyden kaikkien niiden tunteiden summaksi, joita yksilöllä on työtään kohtaan suhteessa työhön kohdistuviin odotuksiin.

Ruohotie (1980, 21) tiivistää työtyytyväisyyden ”subjektiivisesti koetuksi sopeutumisen asteeksi, joka kuvastaa opettajan työlleen asettamien vaatimusten tai toivomusten ja opettajan havaitsemien työn todellisten piirteiden tai mahdollisuuksien vastaavuuden astetta.”

Locke (1969, 309 - 336) suuntaa työtyytyväisyyden määrittelykeskustelun affektiiviselle, tunteenomaiselle puolelle. Locke toteaa työtyytyväisyyden olevan yksilön myönteinen tunnetila, joka on seurausta henkilökohtaisesti tärkeinä pidettyjen arvojen saavuttamisesta tai niiden saavuttamisen edistymisestä. Gardell (1971, 52 - 54) määrittelee työtyytyväisyyden eräänlaisen vastakohdan työstä vieraantumisen avulla. Gardell näkee aktiivisen työhön suhtautumisen olevan seurausta työssä koetusta tyytyväisyydestä. Passiivinen suhtautuminen työhön on taas seurausta työstä vieraantumisesta; jos työ ei tyydytä ihmisen tarpeita, hän vähentää työhön kohdistamia odotuksia ja vaatimuksia. Gardell (1971) toteaa työtyytyväi-

syyden olevan eräänlainen tulos siitä, kuinka hyvin työntekijä on suhteuttanut työhön kohdistamansa vaatimustason työn todelliseen, objektiiviseen luonteeseen. Räisänen (1996, 45) korostaa työhön kohdistuvien odotusten ja työstä saatujen kokemusten yksilöllisyyttä määrittäen työtyytyväisyyden ulkoisten olosuhteiden ja subjektiivisten kokemusten väliseksi suhteeksi.

Yhteistä useimmille työtyytyväisyyden määritelmille on huomioida työn piirteet sellaisina kuin työntekijä on ne on kokenut suhteessa työhön kohdistuneisiin odotuksiin. Työtyytyväisyys on työntekijälle subjektiivinen, henkilökohtainen kokemus, jossa keskeistä on ihmisen ja ympäristön vuorovaikutus. (ks. myös Räisänen 1996, 45.)

Voutilainen (1982, 30 - 31) on pyrkinyt operationaalistamaan työtyytyväisyyden käsitteen kuvaten työtyytyväisyyden rakenteellisia piirteitä seuraavasti:

- ✘ työtyytyväisyys määritellään useimmiten tarpeitten avulla
- ✘ työtyytyväisyys edustaa sellaista, mikä on tavoittelemisen arvoista ja mitä ilman ihminen ei voi olla tyytyväinen
- ✘ työtyytyväisyyttä syntyy, kun työhön kohdistuvat odotukset joko täyttyvät tai edistyvät
- ✘ työtyytyväisyys on situationaalista
- ✘ työtyytyväisyyttä tarkastellaan yksilön oman käsityksen perusteella

Voutilaisen (1982, 28) mukaan työtyytyväisyyden vastineena on käytetty käsitettä 'työviihtyvyys'. Työtyytyväisyyttä määriteltäessä on lisäksi käytetty apuna käsitteitä työnilo, työasenne ja työmotivaatio.

Tässä tutkimuksessa käytämme rinnakkain, asiayhteydestä riippuen, käsitteitä 'työtyytyväisyys' ja 'työssä viihtyminen' (ks. myös Pöyhönen 1975, 25). Erilaisista syistä johtuen työssä viihtyminen ja työtyytyväisyys joko parantuu ja lisääntyy tai heikkenee ja vähenee. Lisäksi käytämme käsitettä 'työtyytymättömyys' kuvaamaan tilannetta, jossa työntekijän henkilökohtaiset odotukset eivät toteudu.

Tässä tutkimuksessa käsitteillä 'työssä viihtyminen' ja 'työtyytyväisyys' tarkoitetaan luokanopettajan *subjektiivista, henkilökohtaisten kokemusten perusteella rakentuvaa suhtautumista ammattiinsa ja siihen liittyviin tekijöihin suhteessa opettajan työlleen asettamiinsa odotuksiin.*

8.3.2 Kolme työtyytyväisyysteoriaa

Esittelemme seuraavassa lyhyesti kolme, lähtökohdiltaan toisistaan poikkeavaa, työtyytyväisyysteoriaa. Tarkastelun kohteena ovat Locken (1969) vuorovaikutusteorian, Herzbergin kaksifaktoriteorian (1971) ja Maslowin (1975) tarveteorian. Edellä mainittuja teorioita on yleisesti käytetty työtyytyväisyystutkimusten taustateorioina. Esitellyt teoriat toimivat tämän tutkimuksen teoriaa uudentamaan pyrkivän työskentelytavan rakennusaineina.

Locken vuorovaikutusteoria

Locken (1969) vuorovaikutusteorian mukaan työtyytyväisyyttä syntyy ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksesta. Työtyytyväisyyden lisääntyminen ja väheneminen ovat ihmisen tunneperäisiä reaktioita tekemäänsä työtä kohtaan. Locke (1973, 67 - 76) jakaa työtyytyväisyyden ja -tyytymättömyyden aiheuttajat tapahtuma- ja tekijäluokkiin.

Tekijäluokkiin kuuluvat työntekijä itse, asiakkaat (oppilaat), työtoveri, esimies, alaiset, organisaatio ja fyysinen ympäristö. Tapahtumaluokkiin Locke (1973) lukee vastuun, palautteen, työn merkittävyyden, työn määrän, työn sujumisen, työssä menestymisen, työssä ylenemisen, palkan sekä ilmapiirin.

Locken (1969, 315 - 320) mukaan keskeistä on se, mitä ihminen yrittää saavuttaa tai mistä hän yrittää pitää kiinni. Se, että työ on johtanut asetettujen arvojen saavuttamiseen, saa aikaan tyytyväisyyttä ja päinvastoin. Kun työn todelliset piirteet ja työn suomat mahdollisuudet vastaavat työntekijän odotuksia ja toiveita, on työntekijä tyytyväinen. Päinvastaisessa tilanteessa työstä saadut kokemukset eivät vastaa niitä vaatimuksia, joita työntekijä on tehtävälleen asettanut. Tällöin ympäristön ja yksilön toiminnan välisen vuorovaikutuksen tuloksena syntyvä todellinen työnkuva aiheuttaa ristiriidan suhteessa työhön kohdistuneisiin odotuksiin.

Herzbergin kaksifaktoriteoria

Herzbergin (1971, 71 - 74) kaksifaktoriteoriassa työtyytyväisyys aiheutuu eri tekijöistä kuin työtyytymättömyys. Hygienia- eli toimeentulotekijät saavat aikaan lähinnä tyytymättömyyttä työhön. Nämä tekijät eivät liity itse työhön, vaan nimensä mukaisesti inhimillisten perustarpeiden tyydyttämiseen. Tällaisia ulkoisia tekijöitä ovat Herzbergin mukaan esimerkiksi

- ✗ palkka
- ✗ suhteet työtovereihin, esimiehiin, alaisiin
- ✗ hallinto ja tekninen johto
- ✗ työskentelyolosuhteet.

Motivaatio- eli kannustetekijät liittyvät korkeampien tarpeiden tyydyttämiseen ja saavat aikaan useammin työtyytyväisyyttä kuin työtyytymättömyyttä. Näille tekijöille on yhteistä se, että ne liittyvät itse työn sisältöön ja laatuun. Tällaisia sisäisiä tekijöitä ovat

- ✗ mielenkiinto itse työhön ja tehtävään
- ✗ vastuu
- ✗ työsuorituksen arvostaminen ja tunnustuksen saaminen muilta
- ✗ menestymisen ja pätemisen mahdollisuudet työssä
- ✗ kehitysmahdollisuudet työssä.

Herzbergin (1971) mukaan ihmiset, joille työtyytyväisyyden tärkein tekijä on työ itse, ovat motivaation etsijöitä. Motivaation etsijät eivät ole niin alttiita ympäristön vaikutuksille kuin toimeentulon etsijät, jotka ovat enemmän kiinnostuneita työn ulkoisista ominaisuuksista. Toimeentulon etsijät ovat Herzbergin (1971, 88 - 91) mukaan usein tyytymättömiä palkkaan, työoloihin ja asemaansa. Yhteenvetona kaksifaktoriteorian soveltaminen merkitsee Herzbergin mukaan sitä, että hygienia-tekijöitä parantamalla voidaan vähentää työtyytymättömyyttä. Tämä ei kuitenkaan välttämättä johda työtyytyväisyyden lisääntymiseen. Haluttaessa parantaa työtyytyväisyyttä on pyrittävä vaikuttamaan motivaatiotekijöihin, jotka taas eivät automaattisesti vähennä työtyytymättömyyttä. Räisänen (1996) kirjoittaa Herzbergin teorian ja luokanopettajia koskeneen työtyytyväisyystutkimuksensa perusteella seuraavasti:

Ollakseen tyytyväinen työssään ihmisellä tulisi olla mielekäs, tuloksia tuottava työ, jossa hänellä olisi vastuuta ja mahdollisuus kehittyä. Tämä ei kuitenkaan merkitse sitä, ettei hän voi olla tyytymätön, sillä jos työyhteisö on epämiellyttävä ja hänelle maksetaan huonoa palkkaa, hän on tyytymätön. (Räisänen 1996, 44.)

Työn jakaminen Herzbergin (1971) teorian mukaan niin, että työtyytymättömyyttä aiheuttavat eri tekijät kuin ne, jotka edistävät työtyytyväisyyttä, on saanut osakseen runsaasti kritiikkiä. Ajateltaessa työn kokemisen subjektiivista luonnetta on huomattava, että työntekijän tavoitteista ja työn luonteesta riippuen ihminen arvottaa omalle työlleen merkitykselliset asiat eri tavoin. Näin ollen työhön liittyvien tekijöiden kategorioiminen hygienia- ja motivaatiotekijöihin, on kiistanalainen. Wolf (1970, 91) toteaa työtyytyväisyyden kokemusten olevan nimenomaan riippuvaisia siitä tarpeiden tasosta, mitä ihminen työlleen asettaa.

Maslow (1975, 38) korostaa tarveteoriassaan ihmisen tarpeiden olevan yhtenäinen rakennelma, kokonaisuus. Myös työtyytyväisyyden voidaan nähdä rakentuvan tälle yleiselle tarpeiden järjestelmälle. Ihmisen tarpeet muodostavat Maslowin mukaan tarvehierarkian, jonka muodostavat 1) fysiologiset tarpeet, 2) turvallisuuteen liittyvät tarpeet, 3) rakkauteen liittyvät tarpeet, 4) arvostamiseen liittyvät tarpeet, 5) itsensä toteuttamiseen liittyvät tarpeet, 6) tarve tietää ja ymmärtää sekä 7) kauneuteen liittyvät tarpeet. Fysiologisten perustarpeiden tyydyttäminen on ensisijaista. Ylemmän tason tarpeiden toteutuminen on mahdollista, kun alemmat tarpeet tyydyttyvät.

Herzbergin ja Maslowin teoriaa verrattaessa huomataan, että toimeentulotekijät liittyvät perustarpeiden tyydyttämiseen ja motivaatiotekijät puolestaan korkeampien tarpeiden tyydyttämiseen (ks. myös Räisänen 1996, 45). Perustarpeiden tyydyttäminen on ymmärrettävästi ensisijainen motiivi työn tekemiselle. Näin ollen työn tekemisen ensisijainen edellytys, ymmärrettäessä työ tehtäväksi, josta saadaan korvaus, on saada tehdystä työstä palkkaa. Vastoin Herzbergin (1971) näkemystä voidaan kuitenkin ajatella, että esimerkiksi jo korkea palkka saa aikaan 'hyvän työtyytyväisyyden tason' (ks. myös Wolf 1970).

8.4 Opettajien työtyytyväisyystutkimusten tuloksia

8.4.1 Työtyytyväisyys

Tutkimusmenetelmästä, kohdejoukosta ja ajanjaksosta riippuen ovat tutkimukset antaneet monenlaisia tuloksia siitä, mitkä ovat merkittävimpiä tekijöitä opettajien työtyytyväisyyden kannalta. Opettajien työssä viihtymistä selvitettäessä (Nikkanen 1978, 38; Ruohotie 1980, 106 - 113; Voutilainen 1982, 84 - 86) ovat tyytyväisyyden aiheiksi nousseet työn vastuullisuus, työstä saatu arvostus koulussa, opettajien keskinäiset suhteet, vapaus toimia itsenäisesti, työsuhteen pysyvyyden takaama taloudellinen turvallisuus, työskentelytilat- ja välineet sekä lomat ja työn ajoittuminen.

Voutilainen (1982, 143) lisää esimiehen ja työtovereitten suhtautumisen sekä mahdollisuuden vaihtaa ajatuksia kollegojen kanssa olevan myös työtyytyväisyyttä lisääviä asioita. Työskentely lasten ja nuorten parissa, työn mahdollistama itsenäisyys ja vastuu sekä koulun ihmissuhteet ovat edellisten lisäksi Rajalan (1982, 131 - 132) havaitsemia opettajan ammatin myönteisiä puolia.

Räisänen (1996, 46) mukaan edellä esitellyt tutkimustulokset tukevat Herzbergin (1971) kaksifaktoriteoriaa. Työtyytyväisyyden aiheuttajat liittyvät lähinnä Herzbergin nimeämiin motivaatio- eli sisäisiin tekijöihin: mielenkiinto itse työhön ja tehtävään, työn vastuullisuus, itsenäisyys, toimiminen lasten ja nuorten parissa sekä työtovereilta ja esimieheltä saatu arvostus. Rajala (1982, 171 - 172) toteaa, että vaikka opettajat kokevat työyhteisön myönteiseksi, se ei varsinaisesti vaikuta työssä viihtymiseen. Rajala (1982) perustaa tulkintansa opettajan työn 'yksinäiseen' luonteeseen. Tässä tutkimuksessa Jussin tapaus (ks. luku 11.1.8) tukee Rajalan tekemää tulkintaa. Opettaja tekee työtään yksin, joten työyhteisöllä ei ole suoranaista yhteyttä työn sisältöön eikä näin ollen, Herzbergin (1971) teorian mukaisesti, myöskään työtyytyväisyyteen.

Säntti (1997) on tehnyt selvityksen, jossa kartoitettiin pääkaupunkiseudun ala-asteen opettajien, rehtorien ja koulunjohtajien (n = 393) ajatuksia heidän tekemästään työstä. Työtyytyväisyyden aiheita olivat

- ✗ luokkatyöskentelyn sujuminen
- ✗ luokan ja opetuksen hallinta
- ✗ työn joustavuus ja mahdollisuus tehdä itsenäisiä valintoja
- ✗ oppilaissa näkyvä oppimisen ilo
- ✗ toisten oppilaiden kunnioittaminen
- ✗ opettajien ja oppilaiden vuorovaikutuksen sujuvuus.

Luokkatyöskentelyn osuus työtyytyväisyyden tuottajana on merkittävä. Luokassa opettaja on oppilaidensa kanssa yksin ja juuri tämä 'yksin oleminen' saa aikaan tunteen työn tekemisen itsenäisyydestä ja vapaudesta. Säntin (1997, 41) selvityksestä käy ilmi myös se, että opettaja ei voi kuitenkaan toimia ainoastaan yksin. Myös onnistunut yhteistyö oppilaiden, vanhempien ja kollegoiden kanssa on työtyytyväisyyden osatekijä (ks. Säntti 1997).

8.4.2 Työtyytymättömyys

Ongelmia aiheuttavien opettajan työn osa-alueiden määrä on ainakin yhtä suuri kuin työtyytyväisyyttä lisäävien tekijöiden määrä. Ruohotien (1980, 133) tutkimuksen perusteella opettajan toteavat työtyytymättömyyttä aiheuttavan

- ✗ työrauhaongelmat
- ✗ liian suuret opetusryhmät

- ✗ oppilasaineksen heterogeenisyys
- ✗ oppilaiden väheksyvä suhtautuminen opetukseen
- ✗ tavoitteiden epämääräisyys ja ylimitoitus
- ✗ huono palkka.

Rajalan (1982, 112 - 113) mukaan työtyytymättömyyden aiheita ovat suuret opetusryhmit, koululaitoksen muutoksista johtuvat epävarmuustekijät ja yksilöllisen opetuksen toteuttamisvaikeudet. Yhteneväisyys tämän hetken tilanteeseen kentällä on ilmeinen. Lisäksi Rajala (1982) nimeää opettajan työn ongelmiksi työtilojen puutteen, hallintoviranomaisten jäykän suhtautumisen, jatkokoulutusjärjestelmän puutteellisuuden sekä ajanpuutteen oppilaiden ja opettajien välisten kontaktien hoitamiseen.

Kahden edellisen tutkimuksen tulokset puoltavat Herzbergin (1971) kaksifaktorimallia. Työtyytymättömyyden aiheuttajat ovat lähinnä työn ulkoisia tekijöitä eli hygieniatekijöitä. Voutilainen (1982, 146) toteaa opettajan työn suurimpien ongelmien olevan opetusryhmien suuruus, alhainen palkka ja huono työrauha.

1990-luvun lopussa ongelmat ovat kutakuinkin ennallaan. Merkittävimmät tyytymättömyyden aiheuttajat ovat Sántin (1997) mukaan suuret luokat, opetuksen eriyttämisestä aiheutuvat ongelmat, kiire ja pienet määrärahat. Myöskään täydennyskoulutus ei vastaa opettajien odotuksiin. (Sántti 1997, 42 - 43.) Edellä nimetyt neljää tekijää ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa. Ajan loppumisen tunteen aiheuttaa yhteiskunnan yleinen kehitys, jonka seurauksena yhä vähenevä työntekijöiden joukko huolehtii yhä suuremmasta työmäärästä. Lisäksi määrärahojen pienuus näkyy materiaali- ja välinepulana. Opetussuunnitelman kehittämistyö on lisännyt opettajien työtaakkaa. Suuret ryhmäkoot saavat helposti aikaan rauhattoman työilmapiirin, jossa oppilaiden henkilökohtainen ohjaaminen on vaikeaa. Tällöin erityisesti oppimis- ja keskittymisvaikeuksista kärsivät oppilaat sekä lahjakkaat oppilaat eivät saa riittävästi huomiota. Sántti (1997, 42) toteaa opetuksen eriyttämisen hankaluuden johtavan levottomuuteen, mikä puolestaan yhdessä puutteellisten tilojen kanssa saa aikaan merkittävän opettajan työn ongelman, melun.

Koulun ja kodin välit Sántin (1997) selvityksen ja aiheesta käydyn julkisen keskustelun perusteella kiristyneet. Kotien ongelmat heijastuvat kouluun, jolle sysätään yhä enemmän vastuuta lasten kasvatuksesta. Lisääntynyt vastuu aiheuttaa opettajissa väsymystä. Riittämättömyys ongelmatilanteiden ratkaisemisessa kasvattaa entisestään paineita suoriutua opettajan tehtävästä. Sántti (1997, 42) toteaaakin, että hyvä opetustaito ja aineenhallinta sekä kyky hallita luokkaa eivät yksistään riitä.

Räisänen (1996, 48) tiivistää luokanopettajan työn olevan niin monipuolisia taitoja ja valmiuksia vaativa tehtävä, ettei työtä esimerkiksi voi suunnitella niin hyvin, ettei sitä voisi tehdä vielä paremmin. Opettajan työ voidaan nähdä äärettömänä kokonaisuutena, jota pystyy paisuttamaan loputtomasti. Työkentän monipuolisuus aiheuttaa ymmärrettävästi myös ongelmien moninaisuuden. Opetuksen ja koulun kehittyessä on selvää, että sellaisia opettajia, jotka kokevat pystyvänsä vastaamaan kaikkiin ammatin asettamiin haasteisiin, on vähän. Riittämättömyys lisää räsitusta.

Työtyytyväisyystutkimusten avulla saatujen tulosten moninaisuus korostaa työtyytyväisyyden subjektiivista luonnetta. Esimerkiksi kysyttäessä työskentelytilojen ja -välineiden merkitystä työtyytyväisyydelle saadaan samoissa tiloissa toimivilta opettajilta hyvin erilaisia vastauksia. Yhtä hyvin kollegojen välisen yhteistyön voidaan todeta olevan samassa opettajayhteisössä hyvin merkittävä voimavara, kun taas toiset opettajat kokevat työyhteisön ilmapiirin kiusallisen kilpailevana. Moninaiset tutkimustulokset ovat seurausta tutkimuksen kohteena olevan yksilön ainutkertaisuudesta.

Koskenniemi (1965, 332) suuntaa työtyytyväisyyskeskustelun opettajaan itseensä. Usein työtyytyväisyystutkimuksissa keskitytään tarkastelemaan työtä olosuhteiden verkostona, jolloin unohdetaan Koskenniemen (1965) mukaan se, millainen on opettajan kehitystausta. Millainen on opettaja itse ja millaisia ovat hänen odotukset ja tavoitteensa?

Kokemusten subjektiivisuus (Perttula 1995a; Rauhala 1983) puoltaa ilmiön tutkimista laadullisin menetelmin. Tämän tutkimuksen avulla voidaan mahdollisesti luoda uusia suuntaviivoja sille, mitä opettajien työtyytyväisyys on. Kuvaamalla yksittäisiä tapauksia on mahdollista löytää piirteitä, jotka kuvastavat opettajan työtyytyväisyyden olemusta yleisemmällä tasolla. Saatujen tulosten avulla on mahdollista suunnitella ja kehittää edelleen opettajankoulutuksen opiskelijavalinnan kriteerejä sekä edelleen opettajankoulutusta.

8.5 Behaviorismista konstruktivismiin

Työtyytyväisyysteorioissa on Kokkonien & Lammisen (1994, 35) tutkimuksen mukaan nähtävissä muutos behavioristisesta oppimiskäsityksestä kognitiiviseen lähestymistapaan. Käsitys ihmisestä oppijana on 1990 - luvun aikana muuttunut konstruktivistiseksi, yksilökeskeisen oppimisen näkemyksen mukaiseksi. Behavioristisen näkemyksen mukaisesta oppimisesta käyttäytymisenä ja sen muutoksina on tultu konstruktivistiseen ajatukseen, oppimiseen tiedon rakentamisena (Tynjälä 1999, 28 - 37). Oppija nähdään aktiivisesti merkityksiä etsivänä

toimijana. Ihmisen subjektiivisuus korostuu tällöin entisestään. Ihmisen ymmärtämisen muuttuessa ja rakentuessa on muutettava myös tapaa tarkastella ihmistä, tässä tutkimuksessa työnsä kokijana. Modernien oppimisteorioiden mukaisesti (ks. esim. Tynjälä 1999, 16) näemme työtyytyväisyyden olevan tulos erilaisille taustatekijöille perustuvasta prosessista. Työtyytyväisyyden kokeminen ei ole jokin 'tyhjältä' alkava ihmisen elinvaihe. Yksilön henkilökohtaiset kokemukset, aikaisemmat tiedot ja taidot, kyvyt, kotitausta, yhdistettynä työympäristön tekijöihin saavat aikaan subjektiivisia kokemuksia työstä eli työkokemusta.

Ihminen konstruoi oman näkemyksen siitä, millaista hän kokee työn hänelle olevan hetkessä, jonka hänen aikaisempi elämänsä, tavoitteensa ja tilanne määrittävät. Tieto on Tynjälän (1999, 37) määritelmän mukaan aina yksilön tai yhteisöjen itsensä rakentamaa eikä tietäjistä riippumatonta objektiivista heijastumaa maailmasta. Riippuen siitä millä tavoin ihminen työhönsä suhtautuu määrittyy myös se, millä aiemmin työtyytyväisyysteorioiden yhteydessä esitellyillä, tekijätasolla tai ulottuvuuksilla (ks. luku 8.3.2 sekä Locke 1969; Herzberg 1971; Maslow 1975) hän liikkuu omaa työssä viihtymistä arvioidessaan. Ihmisen voidaan sanoa olevan tyytyväinen vallitsevaan tilanteeseen jollei hänellä ole saavuttamattomia tavoitteita tai jollei hän tiedä tai ole halukas tietämään sellaisista päämääristä, joita hän voisi tavoitella. (ks. myös Räisänen 1996, 45.)

8.6 Oman opettajuuden kautta – neljäs työtyytyväisyysteoria?

8.6.1 Opettajan roolin ja ammattikuvan muuttuminen

Opettajan ammattikuva muuttuu jatkuvasti yhteiskunnan kehityksen mukana. Kansallisten kehitysvaiheiden ja aatesuuntausten mukaisesti suomalainen koululaitos on kulkenut 1800 - luvun puolivälistä uuden vuosituhannen alkuun.

1850 - luvulla Suomessa alkaneen opettajakoulutuksen tuli kohottaa kansan aineellista ja henkistä tasoa. Opettajaseminaareja perustettiin alkaen 1890 - luvulta kansakunnan sivistyksen turvaamiseksi yhä enemmän. Ammattitaitoisia opettajia tarvittiin suorittamaan tärkeää yhteiskunnallista valistustehtävää laajemmilla alueilla. Sotien välisenä aikana opettajan työ nähtiin lähinnä kutsumustyönä, jonka tekemiseen tarvittiin lähinnä isänmaallinen, hengellinen ja kansakunnan parasta haluava ajattelutapa. 1950 - luvulla alkanut koulujen hurja lisääntyminen johti siihen, että opettajan työtä ryhdyttiin pitämään varhaisteollistuvassa Suomessa työnä muiden töiden joukossa.

Jo seuraavalla vuosikymmenellä peräänkuulutettiin, vastareaktionä tiukasta arvo- ja moraalikäsituksesta lipeämislle, jälleen opetustyön keskeisen elementin olevan opettajan sisäinen suhde työhönsä (ks. Haavio 1969, 110 - 113; Koskenniemi 1968, 208 - 210). Haavio (1969) piti edelleen opettajan työtä vahvasti kutsumustyönä, jossa opettajan tehtävänä on vaalia kansakunnan yhteiselämän parasta.

1970 - luvun alkuvuosina opettajan työ muuttui, lasten ja nuorten kanssa tehtävästä perustyöstä, lähinnä virkamiestehtäväksi. Esimerkiksi Lahdes (1977, 67 - 68) piti opettajan työn kannalta tärkeänä koulutusjärjestelmien kehityksen tuntemista. Ajanjakso toi mukanaan korostuneen hallinnollisten ja koulutuksen suunnitteluun liittyvien tehtävien ihannoiminnin. Tätä kehitystä edesauttoi radikaalien nuoriso- ja opiskelijaliikkeiden suosiman vapaamman elämän epäsuotuisa vaikutus koulun tehtävään perinteisten arvojen siirtäjänä. Koskenniemi (1978, 223 - 226) päätyi opettajaihannetta määritellesään kasvattavaan, muuntautumiskykyiseen, uutta kehittävään ja didaktisesti tehtäväänsä suhtautuvaan opettajaan, jonka tulee toimia kutsumuksellisesti oppilaidensa esikuvana.

1980 - luvun alussa koululaitoksen suurten rakenteellisten muutosten aiheuttamien järjestelyjen vakiinnuttua opettajien tekemää työtä ryhdyttiin jälleen arvostamaan. Rantala (1985, 190) toi esille jatkuvaan itsensä kehittämiseen pyrkivän opettajan, joka pyrkii hankkimaan itselleen laajan joukon sekä aineenhallinnallisia että metodisia keinoja työn suorittamiseen.

Opettajankoulutuksessa on tultu monien kehitysvaiheiden kautta konkreettisesti uuden ajanjakson alkuun.

8.6.2 Uuden opettajuuden äärellä

Vuoden 1994 valtakunnallinen opetussuunnitelmauudistus johti kehitykseen, jonka mukaisesti opetuksen suunnitteluvastuu siirtyi raskaasta valtiojohtoisesta järjestelmästä kunta- ja edelleen koulukohtaiseen opetustyön organisointiin. Vuosituhannen vaihteessa koulutuksen arviointikeskustelu sai aikaan sen, että koulut olivat jälleen uuden, laajan suunnittelu- ja raportointitehtävän edessä määrittäessään perusteita sille, kuinka oppimisprosessin edistymistä kussakin yksikössä arvioidaan. Opettajan tehtäväkuvan laajentuminen on johtanut sekä entisestään lisääntyneeseen työn itsenäisyyteen että alati kasvavaan työmäärään. Opettajan tulisi löytää oma paikkansa opetus- ja kasvatustehtävään kohdistuvien toiveiden ja paineiden keskeltä. Opetus- ja kasvatustyön voidaan sanoa muuttuneen kasvatus- ja opetustyöksi.

Vastuun siirtyminen yhä yksilöllisemmälle tasolle on osaltaan vaikuttanut siihen, että vallitseva tiedon- ja oppimiskäsitys on yksilön henkilökohtaisia valintoja korostava konstruktivistinen lähestymistapa. Toisaalta voidaan myös todeta, että konstruktivistisen oppimisen käsitteen (ks. esim. Tynjälä 1999) selkiytyttyä on kehitystä tapahtunut myös käänteisesti. Tiedon rakentamisena ymmärretty konstruktivistinen oppimisenäkemys on johtanut yksilön subjektiivisten valintojen merkityksen kasvavaan arvostukseen.

Tätä kehityskulkua tukien näemme uuden opettajuuden ja opettajan työssä viihtymisen perustuvan pääasiallisesti opettajan henkilökohtaisille valinnoille. Työtyytyväisyyttä ei ole relevanttia tarkastella irrallisena käsitteenä vaan se tulee liittää kiinteästi subjektiiviseen opettajuuden olemukseen eli henkilökohtaiseen ammattikuvaan. Tässä tutkimuksessa päädyimme siihen, että työtyytyväisyys rakentuu tutkittavan oman opettajuuden kautta.

Työtyytyväisyyden määrittelyssä (ks. luku 8.3.1) olennaista on ihmisen ja ympäristön vuorovaikutus. Uudessa opettajuudessa yksilö on hallitsevassa asemassa. Hallinnalla tarkoitamme myönteistä kehitystä, jonka mukaan ihminen on vastuullinen, elämänsä varrella kohtaamiensa valintatilanteiden itsenäinen ratkaisija. Yksilö ratkaisee, niiltä osin kuin se on hänen päätäntävällisyytensä, tietoisia tai vähemmän tietoisia päätöksiä tehden, millaisten yhteiskunnalle ominaisten asioiden hän antaa esimerkiksi työssä viihtymiseensä vaikuttaa.

Toisin kuin Locken (1969) ja Herzbergin (1971) työtyytyväisyysteorioissa (ks. luku 8.3.2) on uudessa opettajuudessa mahdotonta määrittää yleisesti sitä, mitkä opettajan ammatin osatekijät muodostuvat opettajille merkityksellisiksi ja mitkä merkityksettömiksi tekijöiksi. Vasta lähempi tarkastelu ja tutkimusaineiston analysointi tulee antamaan viitteitä siitä, miten opettajan työn osatekijät priorisoituvat kunkin tutkittavan kokemuksissa. Tutkimustulosten avulla on mahdollista, laadullisen tutkimuksen induktiivisen luonteen johdosta, saada yksittäisten johtopäätösten avulla viitteitä yleisemmistä totuuksista. (ks. esim. Suoranta 1995; Hirsjärvi ym. 1997; Eskola & Suoranta 1998.)

9 IDEOISTA AINEISTOON

Tutkimustyön ymmärrettävyys ja luotettavuus perustuu onnistuneelle tutkimusraportille. Tutkimuksen edessä tehdyistä ratkaisuista on kerrottava lukijalle, jotta työn onnistumisen ja merkittävyyden määrittely on yleensä mahdollista (Eskola & Suoranta 1998, 20). Alasuutari (1994, 268) kirjoittaa perusteellista työtä tekevän tutkijan kertovan myös oletuksista ja valinnoista, jotka ovat tutkimuksen edessä osoittautuneet kestävämmiksi. Tutkimuksen onnistumisen merkittävimmän kriteerin voidaankin sanoa olevan tutkijan kriittinen arvio tutkimusprosessin kaikista työvaiheista (ks. myös Perttula 1995a, 108). Tässä tutkimusosiossa kuvailemme tutkimustyötä eli prosessia, jonka tuloksena tämä tutkimusraportti on syntynyt.

9.1 Aihe ja menetelmä vai toisin päin?

Tutkimusaihe on tutkimuksen toteuttamisen lähtökohta. Tutkijalla on oltava jonkinlainen ennakkokäsitys siitä, mitä hän on ryhtymässä tutkimaan (Perttula 1995b, 40). Tutkimuksen menetelmällisiä valintoja ohjaa kysymys, miten ymmärrän tutkittavan kohteen; esiymmärryksensä mukaisesti tutkija hankkii itselleen tarvittavan kaluston, jonka avulla hän ilmiötä lähestyy (ks. myös Hirsjärvi ym. 1997). Ainoastaan tutkimusstrategian laadullisuuden tai määrällisyyden perusteella tehty tutkimuksen merkittävyyden arviointi voidaan siis unohtaa; tutkimuksen kvalitatiivisuus tai kvantitatiivisuus ei tee tutkimuksesta hyvää tai huonoa (Hirsjärvi ym. 1997, 117). Mikäli tutkija valitsee, ilman todellista harkintaa, tutkimusongelmansa selvittämiskeinoksi joko kvalitatiivisen tai kvantitatiivisen tutkimusotteen voi valinta osoittautua epäkäytännölliseksi.

On hätkähdyttävää, että Suorannan (1995, 16) mukaan opiskelijat eivät ole niinkään kiinnostuneita siitä, mitä tutkittaisiin kuin siitä, miten tutkittaisiin. Ilman tiedostettua aiheen valintaa ja jäsentynyttä aiheen rajausta aloitettu tutkimustyö johtaa tutkijan helposti jo työn aloitusvaiheessa liian suuren ongelmakimpun ääreen. Silvermanin (1993, 3) mukaan opiskelijat kompastuvatkin usein yritykseen muotoilla riittävän rajattu ja eksakti tutkimustehtävä 'elämää suuremmilta' aihealueilta.

Ennen tähän työhön ryhtymistä pohdimme molemmat omilla tahoillamme tutkimusaiheita, joiden jalostaminen riittävän yksiselitteiselle, käsitteelliselle tasolle ei onnistunut. Alustavat tutkimussuunnitelmat kariutuivat lähinnä siihen, että olimme keränneet aineistoa

pohtimatta tarkemmin, mihin kysymyksiin olimme etsimässä vastauksia. Vähäinen kokemus tutkimustyöstä ei antanut riittäviä valmiuksia muotoilla mieltä askarruttavia ongelmia tieteellisen käsittelyn vaatimaan muotoon (ks. myös Niiniluoto 1980, 27). Tutkimustyön tekeminen pyrittiin liittämään aiheisiin, joiden kautta tutkimus hyödyttäisi tutkijoita mahdollisimman monella tavalla. Huomasimme kuitenkin pian, ettei esim. harrastusten ja tieteellisen työn yhdistäminen ollut välttämättä järkevää. Tutkimustyön motivaattorina toiminut ajatus, ‘mahdollisimman monta karpästä yhdellä iskulla’, ei riittänyt tutkimustyön aapiseksi.

Tutkimusaihe ja siitä haluttavan tiedon luonne ratkaisee, millaisilla tiedonhankintamenetelmillä tutkijan on mahdollista saada vastauksia asetettuun tutkimusongelmaan. Prosessin edetessä sekä tutkimusaihe että menetelmät voivat muuttua. Alasuutari (1994, 248) toteaa varsinkin laadullisen tutkimuksen olevan yksinkertaisesti luonteeltaan sellaista, että tutkimuksen lähtökohtia on tarkastettava useaan otteeseen. Tutkija voi tehdä suuriakin suunnanmuutoksia mikäli työ sitä edellyttää. Jatkuva uusien kysymyksien asettaminen ja rajausten tekeminen johtaa tutkittavan ilmiön syvempään ymmärtämiseen.

Ihmisen kokemukset ovat luonteeltaan subjektiivisia eli henkilökohtaisia ja ne ‘todellistuvat’ tietynlaisina vain yksilölle itselleen (Perttula 1995a, 29). Tässä tutkimuksessa haluttiin luoda kuvaa siitä, kuinka kahdeksan opettajaa työssään viihtyvät. Haluttaessa saada tapauskohtaista tietoa siitä, kuinka opettaja työnsä kokee, on tutkimusmenetelmän oltava laadullinen.

9.2 Metodologisten lähteiden valinnasta

Tämän tutkimuksen keskeisinä menetelmällisinä lähteinä toimivat Patrikaisen (1997) “Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa” sekä Eskola & Suorannan (1998) “Johdatus laadulliseen tutkimukseen”. Lisäksi käytimme Alasuutarin (1994) ja Hirsjärven ym. (1997) teoksia laadullisesta tutkimuksesta.

Eskola & Suorannan (1998, 7) tapa kertoa laadullisen tutkimuksen etenemisestä oli aloitteleville tutkijoille ymmärrettävä, johdonmukainen ja kansantajuinen. Toisaalta, laadullisen tutkimuksen luonteen mukainen, melko väljä kysymysten heittäminen ja vaihtoehtojen puntarointi hämmensi konkreettisia neuvoja kaipaavia tutkijoita. Toisaalta ymmärsimme teoksen avulla laadullisen tutkimuksen tapauskohtaisuuden, mikä vapautti pakosta löytää ulkopuolelta jokin auktoriteetti, joka sanoisi, kuinka nimenomaan tässä tutkimuksessa pitäisi toimia.

Tutkimustyöhön tarkoitettu opas saa merkityksensä nimenomaan sen kautta, kuinka hyvin se pystyy auttamaan tutkijaa työssään. Eskola & Suorannan (1998, 8) teos johdatteli vertaamaan laadullisen tutkimustyön keskeisiä kysymyksiä ja ongelmia oman tutkimuksemme valintatilanteisiin. Eskola & Suorannan (1998) laadullisen tutkimuksen opas osoittautui rakenteeltaan tukevan parhaiten käsitystä, jonka olimme kokemustemme perusteella tutkimuksen tekemisestä muodostaneet.

Patrikainen (1997) on väitöskirjassaan pyrkinyt selvittämään opettajan pedagogisen ajattelun sisältöä ja laatua. 14 luokanopettajaa käsittäneestä tutkimusnäytteestä Patrikainen on hankkinut aineistoa useilla eri menetelmillä. Tutkimustuloksena Patrikainen (1997, 218) on muodostanut neljä opettajuutta. Tutustuminen Patrikaisen tutkimusraporttiin selkeytti kuvaa siitä, kuinka tutkimustyö voi edetä laadullisen aineiston analyysistä raportissa tiiviissä muodossa julkaistuihin tulkintoihin. Patrikaisen (1997) laadullinen tutkimus toimi suunnan näyttäjänä, joka auttoi ymmärtämään, kuinka monipuolinen ja monimuotoinen laadullinen voidaan saada haltuun.

Alasuutarin (1994) ja Hirsjärven ym. (1997) oppaat täydensivät kuvaa laadullisesta tutkimuksesta. Ymmärsimme olevamme tekemässä tutkimusta, joka on yksi työ muiden laadullisten tutkimusten joukossa. Tiukasti rajatun vastauksen etsiminen kysymykseen, mitä on laadullinen tutkimus, ei ollut näin ollen mielekästä eikä tarpeellista. (ks. myös Eskola & Suoranta 1998.)

Tämä tutkimus kertoo omalta osaltaan siitä, millaista tietoa laadullisia menetelmiä käyttäen voidaan saada. Tutkimusaiheen ollessa riittävän jäsentynyt ja tutkimustehtävän selvittämiseksi valittujen menetelmien ollessa ilmiön luonteen mukaisia, siirtyy tutkija pohtimaan, ketä hän haluaa tutkia.

9.3 Tutkittavien valinta

Lähtökohtana tutkittavien valinnalle toimi kaksi Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajan koulutusohjelman vuosikurssia. Opettajien työssä viihtymisen selvittäminen osana edellä esiteltyä kehittämissuunnitelmaa edellytti tutkittavien valitsemista vuosina 1991 ja 1992 Jyväskylässä opiskelunsa aloittaneista. Aineiston 1. olemassaolo oli tutkimuksen lähtötilanne. Tämä tutkimusprojekti oli samalla sekä seuranta- että itsenäinen tutkimus.

9.3.1 Perusjoukko

Valitsimme tutkimuksen perusjoukoksi vuonna 1992 luokanopettajaopintonsa aloittaneet kolmesta syystä. Luokanopettajaopiskelijat Aerikkala ja Costiander olivat samaan aikaan tekemässä tutkimusta, jonka kohderyhmäksi he olivat valinneet vuonna 1991 opiskelunsa aloittaneet. Uskoimme projektin kokonaisuutena saavan monipuolisemman ja rikkaamman kuvan opettajien työssä viihtymisestä valitsemalla perusjoukoksi eri ryhmän kuin Aerikkala ja Costiander. Toiseksi halusimme valita perusjoukoksi vielä koskemattoman opettajaryhmän välttääksemme tutkittavien kohtuuttoman rasittumisen, tutkimuksiin kyllästymisen. Lisäksi katsoimme opettajankoulutuslaitoksen ja koulutuksen tutkimuslaitoksen ammatinvalintapäätöksen valveutuneisuusanalyysin olevan kehittyneempää kuin vuonna 1991 opintonsa aloittaneiden kohdalla.

Tutkimuksen perusjoukon valintaa vaikeutti se, että vuonna 1991 aloittaneilla oli todennäköisesti enemmän työkokemusta kuin vuonna 1992 koulutukseen valituilla. Keskimääräisen opiskeluajan perusteella katsoimme valitulla perusjoukolla olevan kuitenkin riittävästi työkokemusta. Lyhyemmän työhistorian omaavilla nähtiin olevan myös paremmat mahdollisuudet verrata kentältä saatuja kokemuksia koulutuksen aikaisiin ja sitä edeltäviin odotuksiin opettajan työstä.

Perusjoukko, vuonna 1992 Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksessa opintonsa aloittaneet ($n = 82$), jakaantui tutkijoiden Kari ja Leinonen (ks. luku 6.4) tekemän ammatinvalintapäätöksen valveutuneisuuden määrittelyn perusteella seuraavasti:

M --	3
N --	8
M ++	7
N ++	43
M/N - +	21 hlöä

Merkintä (M --) tarkoittaa miesopiskelijaa, jonka molemmat tutkijat ovat määritelleet heikon ammatinvalintapäätöksen tehneeksi. Merkintä (N ++) tarkoittaa naisopiskelijaa, jonka molemmat tutkijat ovat määritelleet valveutuneen ammatinvalintapäätöksen tehneeksi. Epäselviä, joko (+ -) tai (- +), tapauksia oli 21 opiskelijaa.

Rajasimme perusjoukon aluksi 61 henkilöön, joiden päätöksenteon valveutuneisuudesta molemmat tutkijat olivat olleet samaa mieltä. Perusjoukkoa pienennettiin edelleen tutustumalla keväällä 1993 kirjoitettuihin kirjoitelmiin (aineisto 1.). Kriteereinä toimivat sekä kylmästi todettavissa olevat faktat että tapausten mielenkiintoisuus. Halusimme varsinaiseen tutkimusnäytteeseen tasapuolisesti sekä miehiä että naisia. Näin ollen alustava rajaaminen suoritettiin niin, että kriteerit täyttävien (ks. luku 9.6) tutkittavien määrä säilyisi mahdollisimman suurena. Koska miehiä oli määrällisesti vähän, oli heidän rajaaminen ymmärrettävästi helpompaa kuin naisten. Tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä perusteita sukupuolten välisen jakauman säilyttämiseksi suhteessa samana kuin koulutukseen pyrkivien ja sinne valittujen (syksyllä 1992 miesopiskelijoita 17%) osalta on, ei ollut. Toisin sanoen olimme yhtä kiinnostuneita sekä mies- että naisopettajien työssä viihtymisestä.

9.3.2 Kontaktijoukko

Tutkimuksen perusjoukon tiivistimme lopulta kontaktijoukoksi. Pyrimme valitsemaan kontaktijoukkoon tutkittavia, jotka perhe-, koulutus-, motivaatio- ja pyrkimistaustaltaan muodostaisivat mahdollisimman heterogeenisen ryhmän. Toisin sanoen halusimme säilyttää myös ryhmien, valveutuneen tai heikon ammatinvalintapäätöksen tehneiden, sisällä taustoiltaan erilaisia tapauksia.

Tällä menettelyllä pyrimme siihen, että tutkittavien valinta olisi tarkoituksenmukaisella tavalla harkinnanvarainen. Harkinnanvaraisuudella tarkoitamme toimintaa, jota leimaa tutkijan vapaus tehdä valinta tapauksen mielenkiintoisuuden perusteella ilman, että tutkija kuitenkaan unohtaa, millaisia vääristymiä mielivaltaiset tutkimusjoukon rajauksessa tehdyt valinnat voivat aiheuttaa. Korostimme tekevämme tutkimusta, jolle tiukkojen hypoteesien asettaminen tai varsinkaan niiden oikeaksi todistaminen ei ole mahdollista eikä edes mielekäs-tä (ks. myös Eskola & Suoranta 1998, 19).

Tutkittavien valinnassa kiinnitettiin huomiota tuotetun aineiston monipuolisuuteen ja laajuuteen. Aineiston rikkaus antoi paremmat mahdollisuudet löytää tutkittavan ilmiön kannalta olennaisia tekijöitä. Alasuutari (1994, 75) toteaa laadullisen aineiston ominaispiirteitä olevan juuri materiaalin ilmaisullinen rikkaus, monitasoisuus ja kompleksisuus. Laaja aineisto mahdollistaa ilmiön käsitteellisen ymmärtämisen syvenemisen.

9.4 Puhelu – ensimmäinen kontakti

Puhelu toimi ensimmäisenä kontaktina tutkittavien ja tutkijoiden välillä. Olimme kokeneet useat opettajaksi opiskelun aikana kohtaamamme tutkimusprojektit lähestymistavaltaan sellaisiksi, etteivät ne antaneet riittävää henkilökohtaista kimmoketta ryhtyä työhön suhteessa vaadittavaan työpanokseen. Halusimme puhelinkeskustelun avulla kohdata jokaisen mahdollisen tutkittavan henkilökohtaisesti ja selvittää, ovatko he motivoituneita osallistumaan tutkimusprojektiin.

Puhelun aikana tutkittavalle kerrottiin tutkimuksen aihe, tutkimuksen liittyminen jo aikaisemmin käynnistyneeseen projektiin, vaadittava työpanos, varsinaisen tutkimusnäytteen suuruus ja tutkimuksen alustava aikataulu sekä toimintasuunnitelma. Lisäksi tutkittavalle kerrottiin syy siihen, miksi olimme ottaneet yhteyttä juuri häneen. Totesimme avoimesti syyksi tapauksen mielenkiintoisuuden, mikä epäilemättä lisäsi tutkittavan kiinnostusta asiaa kohtaan. Suurimpana tekijänä tutkimuksen kiinnostavuuden kannalta pidimme kuitenkin sitä, että tutkittavat olivat jo aiemmin osallistuneet opettajankoulutuksen kehittämistutkimukseen tuottamalla kirjallista aineistoa. Puhelun aikana saimme vahvistusta tälle käsitykselle.

Luonnollista katoa aiheutti se, ettei kaikkiin kontaktijoukon henkilöihin saatu yhteyttä haluttuna aikana. Puhelimeen tavoitetuista vain kaksi ilmoitti kohteliaasti, etteivät he ole kiinnostuneita tutkimukseen osallistumisesta.

Puhelun aikana ilmoitimme, että halukkaat tulevat saamaan kirjoitelmatehtävän (liite 4.) heti samalla viikolla. Tällä menettelyllä halusimme hyödyntää mahdollisimman konkreettisesti edun, jonka puhelun herättämä mielenkiinto ja henkilökohtaisuus oli oletuksemme mukaan saanut aikaan. Pyysimme tutkittavia palauttamaan kirjoitelman kahden viikon kuluessa, jotta tutkimukseen osallistuminen ei unohtuisi, menettäisi merkitystään ja että puhelinkeskustelun avulla saavutettu sosiaalinen tila olisi edelleen käytettävissä. Tutkittavilla oli mahdollisuus vastata joko kirjeitse tai sähköpostilla.

9.5 Kirjoitelmatehtävä – toinen kontakti

9.5.1 Kirjoitelman otsikko

Kirjoitelmatehtävä lähetettiin 20 tutkittavalle. Tehtävän tarkoituksena oli kartoittaa niitä kokemuksia ja näkemyksiä, joita tutkittavilla työstään opettajana oli. Kirjoitelman mukana

tutkittavat saivat tiedotteen (liite 2.), jossa kertasimme tutkimusprojektimme taustan ja oman tutkimusasetelmamme. Tutkittavien työtilanne ja -historia selvitettiin kirjoitelmien yhteydessä lähetettyjen kysymysten avulla (liite 3.). Lokakuussa 1999 kerätyt kirjoitelmat kulkevat läpi tämän raportin nimellä aineisto 2.

Kirjoitelman otsikon valinta oli prosessin tulos. Ajoittain pohdimme narratiivista, tarinankerrontaan perustuvaa aihevaihtoehtoa. Kokemuksen tutkimisen (ks. Perttula 1995b) periaatteisiin tutustuttuamme kirjoitelman otsikko- ja aihevaihtoehdot muuttuivat useaan otteeseen. Jouduimme kerta toisensa jälkeen palaamaan siihen, millaista tietoa ja mikä tärkeintä, mihin tarkoitukseen halusimme sitä tutkittavilta saada. Halusimmeko saada tutkittavan kuvaamaan yleisesti sitä, mitä hän ymmärtää viihtymisen tarkoittavan vai pyydetäänkö tutkittavaa kenties kuvailemaan arkipäiväisen elämänsä tilanteita, joissa hän kokee viihtyneensä? (ks. myös Eskola & Suoranta 1998; Hirsjärvi 1997; Alasuutari 1994.)

Päädyimme ratkaisuun, joka mahdollisti tutkittavan vapaan kuvauksen opettajan työn kokemisesta. Kevään 1993 kirjoitelmien laaja-alainen otsikko “Kuvaile tämänhetkistä käsitystäsi luokanopettajan ammatista” palvelisi myös meidän tutkimustamme kaikkein tarkoituksenmukaisimmalla tavalla. Uskoimme tämän ratkaisun korostavan sitä, että tutkittava kirjoittaa nimenomaan omien kokemustensa perusteella, jolloin hänellä on mahdollisuus painottaa juuri niitä asioita, jotka hän kokee opettajan työssään merkittävimiksi.

Tutkimusprosessin kannalta kirjoitelmien tärkeimpänä tehtävänä oli tutustuminen tutkimuksen kohteena olevien opettajien työssä viihtymisen kentän problematiikkaan. Useiden lukukertojen jälkeen myös käsitys haastattelun merkityksestä, luonteesta ja rakenteesta selkiintyi. Sekä aineisto 1. että aineisto 2. toimivat haastattelun suunnittelun tukena ja orientaatioperustana.

9.5.2 Palautuneet kirjoitelmatehtävät

Tutkittavat (20 hlöä) saivat kirjoitelmatehtävän lokakuun 1999 puolella välissä. Kirjoittamiseen varattu aika sisälsi koulujen syysloman, mistä on mitä ilmeisemmin ollut sekä hyötyä että haittaa. Osa opettajista kokee loman täydellisen rentoutumisen ja unohtamisen ajaksi, jolloin työn pohtiminen, olkoonkin se oletetusti ammatillista kasvua edistävää tai ei, on kiellettyä. Toisaalta voidaan ajatella, että opettaja kokee pidemmän yhtenäisen vapaa-ajan olevan ainoa todellinen mahdollisuus osallistua mihinkään ‘ylimääräiseen’.

Muutaman päivän viiveellä palautui 15 kirjoitelmaa, joista neljä sähköpostitse. Kirjoitelman ajoitus oli saavutetun vastausprosentin (75 %) perusteella onnistunut. Tutkimustyön jouheva edistyminen sai aikaan kasvavan innostuksen ja luottamuksen projektin merkityksellisyteen.

9.6 Kahdeksan tutkittavaa

Tutkittavien valinnassa keskustelua herättivät luokanopettajaopintojen valmiiksi suorittamisen merkitys, opettajan työstä saatujen kokemusten tuoreus (äitiyslomatapaus) ja erityisopettajana toimivan tutkittavan asema. Tutkittavien innokkuutta aihetta kohtaan kuvasi hyvin muun muassa se, että eräs nuori opettaja tarjosi kurssitovereiden kanssa käytyjen keskustelujen kautta saamiaan kokemuksia tasavertaisina suhteessa käytännön työstä saatuihin opettajakokemuksiin. Koska tutkimme opettajan työssä viihtymistä jätimme pois henkilöt, joilla ei vielä ollut pitempiaikaista kokemusta opettajan työstä. Lyhyet sijaisuudet (alle 3 kk), koulutusta edeltävät ja koulutuksen aikaiset viransijaisuudet eivät riittäneet valituksi tulemisen perusteiksi.

Laadulliselle tutkimukselle luonteenomainen tapauskohtaisuus auttoi ymmärtämään, ettei tutkittavien taustojen erilaisuus ole sinällään tutkimuksen merkittävyyttä tai luotettavuutta vähentävä tekijä. Se, kuinka tutkijat onnistuvat kuvaamaan tutkimusprosessin edetessä tehdyt valinnat ja ratkaisut, lisää tutkimuksen luotettavuutta (ks. Perttula 1995a,b; Hirsjärvi ym. 1997; Eskola & Suoranta 1998). Päädyimme siihen, että aineiston heterogeenisuus on enemmän tutkimuksen horisontteja laajentava kuin tutkimustyötä haittaava tai rajoittava tekijä.

Mahdollisuuksien mukaan pyrimme valitsemaan tutkittaviksi sellaisia tapauksia, jotka päätöksenteon valveutuneisuuden ja työssä viihtymisen osalta eivät esiymmäryksemme mukaisesti vastaisi opettajankoulutuksen kehittämistutkimuksen oletusta (ks. luku 6.2).

Palautuneet kirjoitelmat jakautuivat tutkittavien sukupuolen ja päätöksenteon valveutuneisuuden perusteella seuraavasti: M -- 2, N -- 5, M + + 3 ja N + + 5 henkilöä. Valitsimme varsinaisiksi tutkittaviksi kahdeksan henkilöä seuraavan koostumuksen mukaisesti:

M --	1
N --	3

M + +	2
N + +	2 opettajaa

Valitsemalla tutkittaviksi kahdeksan opettajaa pyrimme löytämään tasapainon aineiston monipuolisuuden ja laajuuden sekä ajallisten ja muiden tutkimustyön tekemiseen liittyvien resurssien välille. Laadullisessa, tapauskohtaisessa tutkimuksessa tutkittavien määrä ei ole työn lopputuloksen kannalta ratkaiseva. Takala (1997, 199) varoittaaakin tutkijoita, jotka pyrkivät perustamaan laadullisen tutkimuksen merkittävyyden määrälliselle oletukselle uskoen yhä esim. suuremman määrän haastatteluja lisäävän työn tieteellisyyttä.

Tutkimustyön edistyminen on pitkälti riippuvainen siitä, onko tutkija valmis tekemään ratkaisuja, jotka suuntaavat prosessia asetetun tutkimustehtävän mukaisesti. Prosessin aikana tutkija kohtaa lukemattomia erilaisia valintatilanteita. On kyettävä tunnistamaan, kuinka merkittäviä päätökset ovat kokonaisuuden kannalta. Kontaktijoukkoa valitessamme huomasimme, kuinka aineistoon kiintyminen vaikeutti tutkittavien valintaa. Lopullisella tutkittavien määrällä, tässä tutkimuksessa kahdeksan tutkittavaa, ei ole kokonaisuuden kannalta suurta merkitystä. Huolimatta siitä, että laadullisen tutkimuksen onnistumisen kriteeri ei ole tutkimustulosten yleistettävyyys olimme kuitenkin kiinnostuneita siitä, kuinka yksityisessä mahdollisesti toistuu yleisempi totuus.

Tutkimalla yksityistä tapausta kyllin tarkasti saadaan näkyviin myös se, mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä toistuu usein tarkasteltaessa ilmiötä yleisemmällä tasolla. (Hirsjärvi ym. 1997, 181).

9.7 Haastattelun suunnittelu ja toteutus

9.7.1 Haastattelujen sopiminen – kolmas kontakti

Tutkimusnäytteen koostumuksen selvittyä suunnittelimme alustavasti haastattelu-aikataulun lähinnä maantieteellisten perusteiden mukaisesti pitäen silmällä vaivattomuutta siirtyä haastattelu-paikasta toiseen. Tutkimusnäytteeseen valittuihin otettiin yhteys heti koulujen syysloman päättymisen jälkeen. Puhelinkeskustelun aikana ehdotimme aikataulumme perusteella jokaiselle tutkittavalle kahta tai kolmea mahdollista haastattelu-päivää tutkittavan haluamassa paikassa. Halusimme tehdä haastattelut ajallisesti mahdollisimman lähellä

toisiaan, jotta haastattelukokemukset olisivat tuoreessa muistissa ja näin ollen hyödynnettävissä seuraavissa haastattelutilanteissa.

9.7.2 Haastattelu aineistonhankintamuotona

Haastattelun valinta aineistonkeruumenetelmäksi perustui sille, että tiedostimme työtyytyväisyyden olevan hyvin moniulotteinen ilmiö. (ks. myös Hirsjärvi ym. 1997, 201.) Jokaisella tutkittavalla on oma ja ainutlaatuinen kokemustaustansa. Kahdeksan opettajan tutkimusnäytteestä saadaan näin ollen kahdeksan tutkimusaineistoa. Haastattelun avulla voidaan myös päästä tilanteeseen, jossa tutkijan ja tutkittavan välinen ainutkertainen kielellinen vuorovaikutus johtaa monipuoliseen ja sisällöltään rikkaaseen aineistoon toisin kuin esim. kyselylomakkeen avulla kerättävässä aineistossa. (Hirsjärvi ym. 1997, 200.) Haastattelu oli myös luonnollinen jatke jo olemassa oleville kirjoitelmaille.

Aineistotriangulaation voidaan katsoa lisäävän tutkimuksen luotettavuutta. Aineistotriangulaatiolla tarkoitetaan lyhyesti sitä, että samassa tutkimuksessa käytetään useita, eri menetelmillä hankittuja, aineistoja (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998, 69). Aineisto 1. toimi tutkimustyön lähtökohtana, orientaatioperustana ja vertailuaineistona aineistolle 2. Haastattelujen avulla puolestaan pyrittiin syventämään kirjoitelmien antamaa kuvaa opettajien työtyytyväisyyden syistä. Kolmen eri aineiston, osittain myös eri ajanjaksoina kerätyn materiaalin, olemassaolo mahdollisti käsityksien muuttumisen, havainnoinnin ja vertailun.

Työtyytyväisyyden käsitteen määrittelyn perusteella muodostimme haastattelulle alustavan teemarungon. Lähtökohtana toimi se, että tutkittavalla tulee olla mahdollisuus kertoa niistä asioista, jotka hän itse kokee tärkeiksi (ks. myös Hirsjärvi ym. 1997, 201). Haastattelun suunnittelun kannalta tärkein kysymys kuuluukin, kuinka tutkija saa tutkittavan kertomaan asioista, jotka tutkija ymmärtää aiheen kannalta keskeisiksi.

9.7.3 Avoin teemahaastattelu

Tekemämme haastattelut voitaisiin nimetä kahden haastattelijan avoimeksi teemahaastatteluksi. Pohdimme seuraavassa haastattelun rakennetta perustaen argumentoinnin jo nimetyille haastattelumuodoille: avoin lähestymistapa ja teemälähtöinen haastattelu. (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998; Hirsjärvi & Hurme 1982; Hirsjärvi ym. 1997.)

Teemahaastattelu etenee ennalta määrättyjen teemojen mukaisesti. Teemahaastattelu ei ole sidottu tiettyyn etenemisjärjestykseen vaan tarkoituksena on käsitellä valitut teemat tilanteeseen sopivassa järjestyksessä. Mikäli tutkijan ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä ei ole riittävän yleisellä tasolla eikä toisaalta tarpeeksi jäsentynyt, voi haastattelurunko muodostua sellaisten asioiden ympärille, joiden esiin ottaminen voi varsinaisessa haastattelutilanteessa aiheuttaa vaikeuksia alkuun pääsemisessä tai pysäyttää luontevan keskustelun etenemisen. Toisaalta sovituille teemoille perustuva haastattelu takaa sen, että tutkittavilta saatava tieto on samoilta aihealueilta. (Eskola & Suoranta, 1998, 87.)

Avoimen haastattelun epäonnistuminen johtuu usein avoimuuden väärinymmärtämisestä, jolloin suunnittelua ja haastatteluun valmistautumista ei ole suoritettu riittävän huolellisesti. Avoin haastattelu toimiikin parhaiten esim. elämäkerrallisissa tutkimuksissa, joissa tutkittava haastatellaan useita kertoja.

Ymmärsimme avoimen teemahaastattelun toiminnaksi, jossa tutkijan huomio- ja havainnointikyvyn herkkyys on haastattelun onnistumisen keskeisin tekijä. Haastattelulle on olemassa alustava runko, jonka toteutuminen on aineiston hankinnan onnistumisen kannalta tärkeää. Reagoivaan läsnäoloon perustuvalla luovalle lähestymistavalle on lisäksi olennaista avoimuus ja luottamus tutkittavan haluun kertoa juuri niistä asioista, jotka ovat hänelle tärkeitä; tässä tapauksessa asioista, jotka opettajan työssä viihtymisessä ovat keskeisiä.

Tutkijalla on haastattelua tehdessään käsitys siitä, mihin asioihin esim. työtyytyväisyyden kokemukset opettajan ammatissa kohdistuvat. Avoimessa teemahaastattelussa tutkija ei kerro oletuksiaan tutkittavalle. Tutkija tuo itse esille suunnitteluvaiheessa kirjaamiaan teemoja vain silloin, jos haastattelu ei syystä tai toisesta etene. Tällöin tutkijan antama impulssi toimii keskustelun herättäjänä ja tutkittavalla on edelleen mahdollisuus kertoa omakohtaisesti kyseisen asian merkityksestä työssä viihtymiselleen.

Tärkeimmäksi haastattelua määrittäväksi tekijäksi havaitsimme tavoitteellisuuden. Haastattelulla tulee olla tavoite, joka ei ole haastattelun suorittaminen vaan käsillä olevan tutkimustehtävän tai -ongelman selvittäminen.

9.7.4 Esihaastattelu

Tarve esihaastattelun suorittamiseen nousi tutkijoiden epävarmuudesta haastattelun tekemisen suhteen. Halusimme saada alustavan kuvan siitä, millaista materiaalia haastattelullamme saadaan. Esihaastattelun avulla saimme myös vastauksia seuraaviin kysymyksiin: Mitkä ovat

ne asiat, jotka haluamme haastattelussa selvittää? Mistä asioista tietoa on saatava, jotta voimme vastata tutkimustehtävään kahdeksan opettajan työtyytyväisyyden olemuksesta? Onko valittu haastattelumenetelmä pätevä ja tarkoituksenmukainen tehtävän selvittämiseksi?

Esihaastattelun ehdottomasti tärkein anti oli haastattelutilanteen jännitteiden havaitseminen, kohtaaminen ja käsitteleminen. Huolellisesta valmistautumisesta huolimatta, havaitsimme tilanteen aiheuttavan ylimääräistä jännitystä sekä haastateltavalle että haastattelijoille. (ks. myös Borg & Gall 1989; Foddy 1995.) Esihaastateltavana ollut luokanopettajamies mainitsi haastattelun loppuvaiheessa toisen tutkijan tuttuuden olleen merkittävä haastatteluun valmistautumista ja itse haastattelutilannetta helpottanut tekijä.

9.7.5 Haastattelujen suorittaminen

Valmistauduimme kuhunkin haastatteluun kertaamalla tutkittavan tuottamien kirjoitelmien sisällön. Esihaastattelu oli poikkeus tästä käytännöstä, koska kirjoitelmamateriaalia esihaastateltavalta ei ollut. Valmistautuessamme uuteen haastatteluun kertosimme edellisen haastattelun keskustelemalla mieleen nousseista tuntemuksista ja parannusehdotuksista.

Jouduimme tekemään valinnan yksilö- ja parihaastattelun välillä (ks. esim. Hirsjärvi ym. 1997, 206). Yksilö- ja parihaastattelulla viittaamme tässä tutkijoiden määrään. Yksilöhaastattelussa aineiston hankintaan osallistuu vain toinen tutkija, kun taas parihaastattelussa ovat haastattelua suorittamassa molemmat tutkijat. Jo aikaisemmin olimme pienen tutkimusnäytteen perusteella päätyneet haastattelemaan jokaista tutkittavaa henkilökohtaisesti.

Yhden tutkijan haastattelua puolsivat useat eri tekijät. Jakautumalla kahdeksi eri 'haastatteluyksiköksi' olisimme voittaneet aikaa. Valintaa tehdessämme mietimme myös, kuinka tutkittavat kokisivat sen, että heidän edessään istuu kaksi tilannetta kontrolloivaa tuntematonta henkilöä. Lisäksi yksin haastattelu nähtiin menetelmänä, joka mahdollistaa esiin nousseen ajatuksen kuljettamisen tutkijan haluamalla tavalla ilman, että ajatuskulusta tietämätön toinen tutkija keskeyttää keskustelun. Aiheeseen palattaessa myöhemmin on 'hetki' ja spontaanisuus usein menetetty.

Perustimme valinnan haastattelun yhdessä suorittamisesta lähinnä tilanteen sosiaaliselle luonteelle. Kahden haastattelijan läsnäolo luultavasti vähensi sekä tutkijoiden että tutkittavan kannalta kiusallisten tilanteiden syntymistä. Haastattelun aikana kohdattujen 'tyhjiä hetkiä' ylipääseminen helpottui, koska vastuu haastattelun etenemisestä vaihteli tutkijalta toiselle. Toisen kiinnittäessä täyden huomionsa tutkittavan kuuntelemiseen ja ymmärtämiseen pystyi

toinen tutkija suunnittelemaan seuraavaa kysymystä. Haastattelukokemuksen karttuessa yhteistyö kehittyi joustavammaksi ja haastattelutilanteet olivat tunnelmaltaan vapautuneempia.

Haastattelun aloitusvaiheen, välttämätön mutta usein kiusallinen, papereiden ja nauhurin asettelu pystyttiin suorittamaan melko vaivattomasti. Toisen tutkijan aloittaessa haastatteluun tähtäävän lämmittelyn toinen tutkija järjesteli tilannetta teknisesti sellaiseksi, että haastattelun dokumentointi oli mahdollista. Parihaastattelun toimivuutta täydensi se, että tutkittavalla oli haastattelutilanteessa mahdollisuus valita kummalle tutkijalle hän suuntasi sanottavansa. Muutamissa tapauksissa oli selvästi aistittavissa, että tutkittava 'pelasi' mieluummin ja vapautuneemmin toisen tutkijan kanssa. Tämä on osaltaan varmasti lisännyt haastateltavan turvallisuuden tunnetta ja luottamusta tilanteeseen.

Tutkijan ja tutkittavan välille syntyvä vastavuoroinen luottamus ja sitä kautta myös luottamuksellisuus on edellytys sille, että haastattelun avulla on ylipäättään mahdollista saada rikasta ja monipuolista aineistoa. Kokemuksen karttuessa haastattelutekniikka kehittyi, minkä ansiosta varsinainen huomio kiinnittyi yhä tiukemmin itse aiheeseen. Myös ensimmäisen ja toisen kontaktin (ks. luvut 9.4 ja 9.5) avulla saatu molemminpuolinen luottamus edisti tavoitteen saavuttamista ja poisti liiallista jännitystä. Turvallisuus, tuttuus ja luottamuksellisuus ovat suoraan verrannollisia siihen, kuinka syvälle haastattelussa on mahdollista päästä.

Haastattelutilanne on vuorovaikutusta, jota määrittävät haastattelun tavoitteellisuudesta aiheutuvat tekijät. Haastattelu on ennalta suunniteltu, tutkijan intresseihin perustuva ja tutkijan ohjaama tilanne (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998, 86). Tutkija on haastattelutilanteessa vastuussa siitä, että tutkittava kokee tilanteen turvalliseksi. Luottamuksen taso määrää, kuinka rohkeasti ja omana itsenään tutkittava tilanteeseen suhtautuu. Esimerkiksi suoriutumispaine saattaa aiheuttaa sen, että tutkittava vastaa esitettyihin kysymyksiin yleisesti hyväksyttävällä tavalla (Hirsjärvi ym. 1997, 202). Tutkija ei tällöin saa haastateltavalta haluamaansa informaatiota. Esimerkiksi viisi tutkittavaa mainitsi, haastattelun alkuvaiheessa, omaavansa monipuolisen kuvan opettajan työstä. Tämä voidaan tulkita Foddyn (1995, 118) mukaan mm. haluna antaa itsestä kuva runsaasti kokemusta ja tietoa omaavana hyvänä kansalaisena.

9.7.6 Haastattelupaikka, haastattelun ajallinen kesto ja äänitteiden purkaminen

Haastattelut suoritettiin tutkittavien toiveiden mukaisessa paikassa. Tarpeen vaatiessa ehdotimme tutkittavalle haastatteluympäristöksi esim. kahvilaa tai ravintolaa. Totesimme tällaisten

rauhallisten haastattelunurkkausten, puolueettomien ympäristöjen, olevan otollisia paikkoja haastattelun tekemiseen. Taustaaännet pehmensivät, usein ajatuksen johdonmukaisuuden kannalta kuitenkin tärkeiden, taukojen aiheuttamaa vaivautuneisuutta. Muita haastattelupaikkoja olivat haastateltavan koti ja työpaikka. Ajallisesti haastattelut kestivät 1 h 10 min - 1 h 45 min.

Äänitimme haastatteluaineiston, yhteensä n. 11 tuntia, minidisc-levyille. Minidisc-soittimen ja tehokkaan mikrofونin käyttö takasi äänityksen korkean laadun, minkä ansiosta haastattelujen purkaminen onnistui vaivattomasti. Puhtaaksi kirjoittaminen suoritettiin ilman erillisiä aineiston purkamiseen suunniteltuja apuvälineitä. Haastattelumateriaalia kertyi yhteensä 178 sivua. Haastattelujen purkaminen keskittyneesti ja ajatuksella osoittautui oivalliseksi ja hyödylliseksi tavaksi painaa mieleen keskustelun kulkua. Ajoittain puhtaaksi kirjoittaminen muuttui kuitenkin tuskalliseksi välttämättömyydeksi päästä työssä eteenpäin. Haastattelujen lisäksi tutkimusaineisto sisälsi n. 20 sivua tutkittavien kirjoitelmia (AINEIS-TOT 1. ja 2.).

Muutaman vuoden kuluttua lienee mahdollista, että puhuttu teksti voidaan siirtää digitaalisessa muodossa suoraan tietokoneen muistiin, jolloin aikaa vievä ja puuduttava puhtaaksi kirjoittamisvaihe jää pois. Aineistonkeruu ja aineiston analysointi saadaan näin ajallisesti lähemmäksi toisiaan, jolloin tuore tutkimusmateriaali vielä inspiroi tutkijaa. (ks. myös Hirsjärvi ym. 1997, 219.)

10 AINEISTON KÄSITTELY

Tässä luvussa kerromme, kuinka olemme ottaneet tutkimusaineistomme 'haltuun'. Kuvailimme prosessia ja konkreettisia työvaiheita, jotka tapahtuivat aineiston hankinnan jälkeen. Aloitimme aineiston analysoinnin tammikuussa 2000.

10.1 Aineistolähtöinen lähestymistapa

Valitsimme aineiston analysointitavaksi grounded theory -menetelmän. Nimensä mukaisesti grounded theory, vapaasti suomennettuna johonkin pohjautuva teoria, tarkoittaa aineistoläh-

töistä tutkittavan ilmiön käsittelyä. Aineistoon perustuva ilmiön ymmärtäminen on luonteeltaan induktiivista, sisältä ulospäin suuntautuvaa teorian rakentamista. “Aineistolähtöinen analyysi on tarpeellista varsinkin silloin, kun tarvitaan perustietoa jonkin tietyn ilmiön olemuksesta.” (Eskola & Suoranta 1998, 19).

Tämän tutkimuksen ensisijaisena tarkoituksena on selventää opettajien työtyytyväisyyden olemusta eli pyrkiä laadullisen analyysin avulla tehtyjen päätelmien kautta ymmärtämään opettajien työssä viihtymistä (ks. myös Hirsjärvi ym.1997, 220). Pyrittäessä ilmiön ymmärtämiseen on mahdollista, että aiheesta olemassa olevat teoriat saavat uusia piirteitä ja uusiutuvat aineiston analysoinnin ansiosta. Aineistolähtöisessä tutkimuksessa kerätyille tutkimusmateriaalille olennaisten teemojen, joiden toivotaan olevan myös tutkittavan ilmiön kannalta keskeisiä, odotetaan nousevan esiin tutustumis-, analyysi- ja tulkintaprosessin edetessä ja syventyessä.

10.2 Tutustuminen

Luimme haastatteluja alleviivaten kiinnostavia ja ajatuksia herättäviä kohtia. Kiinnitimme huomiota kohtiin, joissa tutkittava puhui työssä viihtymisestään kertoen työnsä hyvistä ja huonoista puolista. Pysähdyimme mielestämme ‘hauskoihin’ kohtiin ja luimme ne ääneen. Teimme muistiinpanoja ja referoimme haastattelut pintapuolisesti. Yritimme hahmottaa haastatteluita kokonaisuuksiksi ja koota luettelomaisesti kunkin haastattelun keskeisiä asioita. Ensilukeminen suoritettiin niin, että tutkijat lukivat toisen tutkijan puhtaaksikirjoittamia haastatteluja.

Jatkoimme haastatteluihin tutustumista niin, että toinen tutkija toimi lukijan roolissa toisen tehdessä muistiinpanoja. Keskustelunomaisesti edeten pyrimme kartoittamaan toisaalta sitä, mihin tutkittavan hyvät ja huonot kokemukset työstä liittyivät ja toisaalta keräsimme faktatietoa puhutuista asioista tiivistäen haastattelun sisältöjä ja teemoja. Teimme spontaaneja tulkintoja, mistä onnistumiset ja epäonnistumiset mahdollisesti johtuivat. Vaihdoimme tehtäviä mahdollisimman usein niin, ettei sama tutkija suorittanut saman tutkittavan aineistolle peräkkäisiä työvaiheita. Tällä pyrimme välttämään sitä, etteivät aineistosta esiin nostetut alustavat tulkinnat tai tutkijan ensivaikutelman mukaiset asenteet määräisi tutkittavan työtyytyväisyyttä, kokemuksia ja näkemyksiä vain tietynsuuntaiseksi. Aineistolähtöisessä tutkimuksessa tieteellinen mielikuvitus on merkittävässä roolissa (ks. myös Eskola & Suoranta 1998; Hirsjärvi ym.1997; Alasuutari 1994). Aineistoja vaihtamalla pyrimme säilyttämään aineiston mahdollisimman tuoreena.

Etsimme tutkittaviemme työn kokemista yhdistäviä tai erottavia teemoja. Esimerkiksi Katin kohdalla teimme havainnon koulun yleisen kehittämissilmapiirin tärkeydestä hänen opettajuudelleen. Etsimme muilta tutkittavilta samaan teemaan liittyviä kommentteja. Esimerkiksi Tiina kertoo yhteistyön olevan vähäistä ja vaikeaa. Hän itse haluaisi ja olisi valmis tekemään yhteistyötä, mutta tilanteen muuttaminen on vaikeaa; yrityksistä huolimatta muiden opettajien tukea on vaikea saada.

Kollegiaalinen yhteistyö ja apu tuntuvat olevan vaikea käsite. Ovi suljetaan helposti oman selän takana ja opettaja jää yksin. (TIINA, AINEISTO 2.)

Sit ku siel yrität jotain puhuu ni ihmiset aattelee et sulla on vähän ressiä et aijaa et no kyl mä nyt tän ja sit joku sit saattaa sanoo et munki mielest tää on ihan järjetöntä mut en mä nyt täst kehtaa kellekään viitti puhua. (TIINA)

Haastattelun suorittamisen, puhtaaksi kirjoittamisen ja aineiston lukemisen perusteella muodostui alustava kuva kunkin haastateltavan elämäntilanteesta sekä työssä viihtymisestä. Toisten tutkittavien kohdalla kuva oli selkeämpi johtuen ehkä heidän suuremmasta tyylistään ilmaista asioita, kun taas toisten työtyytyväisyydestä ei muodostunut oikein minkäänlaista kuvaa. Joissakin haastatteluissa olimme päässeet hyvinkin syvälliseen keskusteluun tutkittavan opetusnäkemyksistä ja saaneet paljon informaatiota siitä, millaisena tutkittava kokee työnsä, kun taas jotkut haastattelut tuntuivat vain kertaavan muutamia samoja työtyytyväisyyteen vaikuttavia asioita. Totesimme kysymyksen työssä viihtymisestä olevan erittäin monisyinen. Tyytyväisyys työhön on sidoksissa jokaisen ihmisen omiin odotuksiin, toiveisiin ja vaatimuksiin.

10.3 Teemat

Jatkoimme aineistoon tutustumista: alleviivasimme, keskustelimme, mietimme ja pyrimme tiivistämään. Etsimme yhteisiä teemoja ja teimme tulkintoja, vaikka emme tarkasti tienneet, mitä olimme tekemässä ja mitä olisi hyvä tehdä seuraavaksi. Syksyllä 1999, haastatteluja suunnitellessamme, olimme kiinni Perttulan (1995a) fenomenologisen otteen mukaisesti, korostetussa tutkimustyön luotettavuuden tarkkailussa. Tällöin ohjaajamme Pekka Räihä auttoi ymmärtämään tutkimustyön ainutlaatuisuuden merkitystä. Räihä kehotti tekemään omaa tutkimusta ja suhtautumaan pro gradu -tutkielman tekemiseen uutta luovasti, mutta

samalla uteliaan kriittisesti. Ajatukset siitä, onko tutkimustyömme mahdollisesti oikeanlaista, tuli unohtaa. Itse työn tekeminen tulisi näyttämään, mitä tutkiminen tulisi olemaan.

Teimme aineiston perusteella joitakin yksittäisiä tulkintoja ja päätelmiä, jotka kuitenkin tuntuivat hajanaisilta koko tutkimusaineiston haltuun oton kannalta. Lisäksi ankara raportointitavan pohtiminen saattoi yhdessä jo muodostuneiden henkilökuvien kanssa rajoittaa analyysin avoimuutta, luovuutta ja mielikuvitusta. Keskusteltuamme työmme ohjaajan kanssa saimme vahvistusta tutkittaviamme yhdistävien teemojen etsimiselle. Tavoitteenamme oli pyrkiä kuvailemaan kahdeksan luokanopettajan työssä viihtymistä. Aineiston haltuun ottamiseksi oli tärkeää muodostaa käsitteitä, joiden suhde kuhunkin tutkittavaan oli määriteltävissä. Oli pysyttävä aineistossa ja varottava ennen aikaisten tulkintojen tekemistä!

Muodostimme 13 teemaa, joiden alle keräsimme kunkin tutkittavamme ajatuksia tutkimusaineistosta. Teemojen voidaan katsoa olevan aineiston luonteen mukaisia:

- ✘ asenne opettajan työhön
- ✘ minä itse
- ✘ suhde oppilaisiin
- ✘ suhde työtovereihin
- ✘ suhde johtajaan / oma johtajuus
- ✘ suhde vanhempiin
- ✘ tulevaisuudenkuva
- ✘ nuoruus, koulutus → työelämä
- ✘ palkka
- ✘ fyysiset olosuhteet
- ✘ ihmiskäsitys
- ✘ tiedonkäsitys
- ✘ oppimiskäsitys

Erotimme teemojen mukaisesti järjestetyt aineistot alkuperäisestä tutkimusmateriaalista omalle tulosteelle, jotta niitä olisi helpompi käsitellä. Käytännössä aineistolähtöisyydelle on ominaista, että tutkija nostaa aineistosta esille tärkeäksi havaitsemiaan asioita. Tutkimuksen subjektiivisuutta vähentää ja samalla luotettavuutta lisää se, että myös jollakin toisella henkilöllä on mahdollisuus löytää tutkimusaineistosta tutkijan itsensä esille nostamat analysoinnin kulmakivet.

Järjestellessämme aineistoa haastattelujen erilaisuus tuli selvästi esille. Esimerkiksi Katin ja Anun haastatteluiden sisältö painottui ihmissuhteisiin. Miehillä, erityisesti Jussilla ja

Ilkalla, tuli oppimiskäsitystä kuvaavia viitteitä enemmän kuin muilla. Teemoihin jakaminen selvensi kuvaamme aineistosta ja sen avulla saimme myös eroteltua mielestämme olennaisen materiaalin.

Hirsjärvi ym. (1997, 219) toteaa toimivimman aineiston analyysitavan olevan sellainen, joka parhaalla mahdollisella tavalla antaa vastauksen asetettuun tutkimustehtävään. Tutkimustulokset ja raportoinnin selkeys antavat vastauksen siihen, kuinka oikeutettuja tutkijan nostot, löydöt eli tulkinnat ovat. Hirsjärvi ym. (1997, 221) tiivistää tutkimuksen tulkintojen olevan tutkijan omia aineistojen analysoinnin seurauksena syntyneitä johtopäätöksiä. Mikäli tutkija on ymmärtänyt aineistolähtöisyyden perusolemuksen on hän vapaa pohdinnoista, jotka koskevat olemassa olevan teorian ja omien löydösten kohtaamisen pakkoa (ks. Suoranta 1995, 19). Onnistuneessa tutkimusprosessissa teorian ja empirian yhteinen kosketuspinta lisääntyy työn edistyessä.

10.4 ‘Janojen’ muodostaminen

Saadaksemme paremman otteen aineistosta muodostimme edellä mainittuja teemoja mukailleen janoja, joille asetimme tutkittaviamme. Vastakkainasettelujen kautta haimme haastateltaviamme yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia suhteessa opettajuuteen liittyviin ilmiöihin. Janojen muodostaminen auttoi aineiston jäsentämisessä, mutta ei sinällään ollut kattava johtopäätösten tai raportoitavien tulosten aikaansaamiseksi. Janojen muodostaminen oli vain yksi askel kohti tutkimuksen tuloksia. Laadulliselle tutkimukselle luonteenomaisesti kaikki haastateltavat eivät puhuneet kaikista edellä mainituista teemoista (ks. s. 48XXX), jolloin tutkittavan suhdetta johonkin tiettyyn teemaan oli mahdotonta määrittää.

Seuraavaksi kuvaamme esimerkinomaisesti, kuinka asetimme tutkittaviamme heidän suhdettaan johonkin teemaan ilmentävälle janalle. Aineistoviitteiden avulla pyrimme kertomaan, kuinka määritimme tutkittavien suhdetta seuraaviin keskeisiksi osoittautuneisiin teemoihin: *fyysiset olosuhteet, suhde oppilaiden vanhempiin ja työtovereihin, suhde oppilaisiin ja tulevaisuuden kuva.*

Fyysiset olosuhteet

Tutkiessamme fyysisten olosuhteiden merkitystä opettajien työtyytyväisyyteen kiinnitimme huomiota käytettävissä oleviin tiloihin ja välineisiin sekä opettajan työaikaan ja lomiin.

Emme kiinnittäneet huomiota varsinaisesti siihen, kuinka hyvin tai huonosti asiat kunkin tutkittavamme kohdalla ovat, vaan siihen kuinka tärkeä ja merkityksellinen tekijä fyysiset olosuhteet ovat tutkittavalle hänen työssään.

Esimerkiksi Mikon asetimme fyysisten olosuhteiden merkityksestä kertovalle janalle päähän, jossa fyysiset olosuhteet ovat tutkittavalle hyvin tärkeä asia. Opetustilat ovat Mikon mielestä hyvässä kunnossa. Ulkoiluhenkisenä ihmisenä hän arvostaa myös hyviä ulkoliikunta-mahdollisuuksia.

(...) fyysinen ympäristö tää on just rempattu, että tota on niinku tilat on hyvät. (MIKKO)

(...) että kuitenkin talvella on lunta ja jäätä ja niihen kanssa ei oo mitään ongelmia, että päästään liikkumaan paljon ulkona, se painaa kyllä. (MIKKO)

Suhde oppilaiden vanhempiin ja työtovereihin

Tutkittaviemme suhteesta ja suhtautumisesta oppilaiden vanhempiin muodostimme karkeasti kaksi vastakkainasettelua. Ensiksi määritimme opettajien yhteistyöhalukkuutta. Kuinka paljon opettaja tekee vanhempien kanssa yhteistyötä ja millaisissa asioissa? Toiseksi määritimme sitä, kuinka yhteistyö oppilaiden vanhempien kanssa sujuu. Onko yhteistyö opettajan mielestä hankalaa vai helppoa?

Jussi on koulun johtajan ominaisuudessa pyrkinyt lisäämään yhteistyötä oppilaiden vanhempien kanssa. Vanhempien kanssa on kunnostettu mm. koulun tiloja. Yhteisiä projekteja pyritään järjestämään mahdollisimman paljon ja yhteistyö vanhempien kanssa sujuu hyvin.

Vanhempien kanssa on lisätty yhteistyötä rajusti ja yhteisiä projekteja, kaikkienkokoista tehdään kaukalon päätyä ja jalkapallomaaleja on rakennettu ynnä muita tämmösiä juttuja. (JUSSI)

(...) ja vanhempien kanssa yhteistyö toimii. (JUSSI)

Suhteen työtovereihin voimme tutkimusaineistomme perusteella todeta olevan kaikkein merkittävin ulkoinen työssä viihtymiseen vaikuttava seikka. Jokainen haastateltavamme puhuu paljon työtovereistaan ja suhteestaan heihin. Työpaikan hyvä yhteishenki vaikuttaa myönteisellä tavalla työssä viihtymiseen, kun taas huonot välit kollegoiden kanssa vastaavasti heikentävät työssä viihtymistä. Tutkittaviemme suhdetta työtovereihin eritellessämme nostimme esiin seuraavanlaisia kysymyksiä: Onko suhde työtovereihin viileä työsuhte vai läheinen kaverisuhte? Tekeekö tutkittavamme mielellään yhteistyötä vai työskenteleekö

hän mieluummin yksin? Onko yhteistyö opetustyötä kehittävää, pedagogista yhteistyötä vai jääkö yhteistyö pinnallisen, lähinnä ilmoitusluonteisten, asioiden hoitamisen tasolle? Esimerkiksi Kati pitää kollegoiden välistä yhteistyötä tärkeänä. Suhde työtovereihin muistuttaa kaverisuhdetta.

Mun mielestä se peruslähtökohta nyt on se, että meillä on se yhteinen työ mitä me tehdään, on ne yhteiset tavoitteet. (KATTI)

(...) valmiutta ja halua siihen niinkun tehdä yhdessä muutakin kun pelkästään höpöttää niitä kouluasioita. (KATTI)

Suhde oppilaisiin

Luokanopettajan suhde oppilaisiin kertoo ehkä eniten hänen tavastaan tehdä opettajan työtä. Opettajan tapa suhtautua oppilaisiin kertoo hänen oppimis- ja ihmiskäsityksestään sekä asenteestaan opettajan työhön. Oppilaat ovat kanava, jonka kautta opettaja kokee työssään onnistumista, saa suurinta kiitosta. Oppilailta saatu pienikin palaute oli jokaiselle tutkittavillemme syy tuntea tyytyväisyyttä työssään. Palaute oppilailta tulee joko oppilailta suoraan, kuten Päivi esimerkillään kuvaa tai opettajan havaitseman oppimisen elämyksen kautta, kuten Ilkan tapauksessa.

Se tuli mulle sanomaan, että sä oot pelastanu mun elämän. (PÄIVI)

‘No nyt mä ymmärsin miten tää menee’, on niinku ehkä semmonen paras lause mikä luokasta voi tulla. (ILKKA)

Pystyäksemme erittelemään tutkittaviemme suhdetta oppilaisiin muodostimme useita vastakkainasetteluja, joiden avulla pyrimme jakamaan opettajan ja oppilaiden välisen suhteen pienempiin osa-alueisiin: suhtautuuko opettaja oppilaisiin tunnevaltaisesti reagoiden vai pyrkiikö hän tietoisesti ajateltuihin ja järkiperäisiin ratkaisuihin? Vähätteleekö opettaja oppilaiden vastuunkanto- ja arviointikykyä vai luottaako hän oppilaiden kykyihin ja antaa heille vastuuta? Kuinka suurta vastuuta opettaja oppilaidensa elämästä kantaa? Yrittääkö opettaja päästä mahdollisimman lähelle lasta kantaen vastuuta ja huolehtien myös tämän kotiasioista vai vetääkö opettaja selkeän rajan kodin ja koulun välille? Painottaako opettaja tiedollisia tavoitteita vai kokeeko hän asemansa enemmän eettisenä ja moraalisena kasvatuksen ohjaajana? Suhtautuuko opettaja oppilaisiinsa behavioristis - hallitsevasti vai konstrukti-

vistis - ymmärtäväisesti? Esimerkiksi Ilkka suhtautui oppilaisiinsa ymmärtävästi ja näki mielikuvituksettomuutensa olevan ainoa opetusta rajoittava tekijä.

Ittehän me ollaan tässä rajallisia, kun me ei keksitä, miten sitä opetusta vois niinku edistää (...) mutta sitten kun keksii sen tavan, jolla se asia tavallaan esitetään oppilaille ja näkee, miten niillä lähtee rullaamaan, kun niillä ei hirmusesti niinku oo vielä luovuuden suhteen kauheita esteitä tommosilla ala-asteen oppilailla, niin sieltä tulee ihan uskomattomia suorituksia. (ILKKA)

Mää yhdistin aika lailla kuvaa tai musiikkia siihen sillä tavalla, ett niinku kirjottaminen ei ollu, ei kirjoitettu kirjottamisen vuoksi vaan kirjoitettiin niinku tämmösen ... luomisen vuoksi, tai siis, jos on asiaa niin silloin kirjoitetaan! (ILKKA)

Yks tapa oli se, että oli joku, aika hyvä kuva on tuo Vincent van Goghin 'Yökahvila', missä semmonen epätoivosen näkönen hahmo seisoo biljardipöydän takana, niin siitä saa aika hyvin tämmöset 10 - 12 -vuotiaat pojat tykkää kirjottaa aika hurjia tarinoita. Mä yleensä johdattelin niin, että tässä on, siellä on kello vielä taustalla siellä maalauksessa ja se näyttää noin kello kahtatoista muistaakseni, ne sai itte päättää onko yö vai päivä. (ILKKA)

Tulevaisuuden kuva

Tulevaisuudenkuvasta kertovan janan toiseen ääripäähän sijoitimme ne henkilöt, joita tulevaisuus tuntui pelottavan ja ahdistavan ja toiseen ääripäähän ne, jotka suhtautuivat tulevaisuuteen luottavaisesti. Seuraavista haastattelukatkelmista käy ilmi Maijan ja Jussin suhtautuminen tulevaisuuteen.

On se kyllä kauheen rankkaa ja kyllä ymmärrän ihan täysin et jotkut opettajat on ihan puhki, et kyl se on raskasta, et kyl sitä helpommallaki leivän saa. (MAIJA)

Tutkija: Missä olet viiden vuoden päästä?

Mun pitää sanoo et mul ei oo mitään käsitystä, mua ahistaa se hirveesti. (MAIJA)

Tutkija: Missä oot viiden vuoden päästä? Mitä teet?

Tota luokanopettajan ammatissa olen viiden vuoden päästä, paikkakuntaa en tiedä, mutta luokanopettajan ammatissa ihan varmasti kyllä (...) mä teen tätä niin kauan, ku tuntuu siltä ja uskon, että tuntuu aika kauan siltä. (JUSSI)

10.5 Patrikainen suunnannäyttäjänä

Tässä analyysin vaiheessa Patrikaisen (1997) väitöskirja “Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa” toimi käytännön metodioppaana etsiessämme sopivaa aineiston haltuunottotapaa. Väitöskirjassaan Patrikainen tutkii opettajien pedagogista ajattelua ja muodostaa lopulta tutkimusaineistonsa perusteella neljä opettajuuden luokkaa: opetuksen suorittaja, tiedon siirtäjä ja oppimisen kontrolloija, oppimaan ja kasvaamaan saattaja sekä kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja.

Nämä neljä opettajuutta Patrikainen (1997) muodosti vertaamalla tutkittaviensa ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksiä toisiinsa.

Tutkimusaineistosta muodostettujen kategorioiden synteessä rakentui siis lopulta opettajan pedagogisen ajattelun käsitejärjestelmä, jossa ovat mukana ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksen dimensionaaliset ulottuvuudet kuvattuna kymmenellä käsiteparilla (Patrikainen, 1997, 218).

Käsitejärjestelmän ääripäissä ovat suorituspainotteinen pedagogiikka ja humanistiskonstruktivistinen pedagogiikka. Tutkimme erityisesti sitä, kuinka Patrikainen oli suorittanut aineiston kategorioinnin. Mitä tutkittavien puheelle oli tapahtunut ennen sen muuttumista tutkimustuloksiksi? Selvensimme kuvaa siitä, miten haastattelupuheesta päästään käsitteellistämisen tasolle. Tutustuessamme Patrikaisen tutkimukseen mietimme, voisimmeko tehdä omalle aineistollemme jotain vastaavaa. Huolimatta siitä, ettemme päätyneetkään Patrikaisen luokitteluperusteisiin sellaisenaan, toimi teos meille hyödyllisenä metodioppaana.

Pohdimme vakavasti jakoa kolmeen opettajuuteen. Mitä enemmän haastatteluihin tutustuimme, sitä selvemmin havaitsimme, että työssä viihtyminen ei ole irrallinen ilmiö vaan se on vahvasti sidoksissa opettajan opettajuuteen. Työssä viihtymisen olemuksen määrittää se, kuinka opettaja kokee työnsä. Kuinka opettaja työhönsä asennoituu ja miten hän työtään tekee? Millainen on hänen henkilökohtainen opettajuutensa? Tutkiessamme haastateltaviemme työtyytyväisyyttä, huomasimme jatkuvasti pohtivamme ja selvittävämme opettajan työhön asennoitumista sekä opettajan pedagogista ajattelua; yrittäessämme ottaa haltuun tutkittaviemme työssä viihtymistä, ajauduimme etsimään opettajuuden syvää olemusta.

Tässä vaiheessa meitä viehätti Patrikaisen tekemät opettajuuden profiilit tutkittavan puheeseen perustuvassa käsitejärjestelmässä (Patrikainen 1997, 156-169). Opettajuuden profiileita muodostaessaan Patrikainen rakensi dimensionaaliset kategoriat, joille antoi nimet ‘behavioristinen puoli’ ja ‘konstruktivistista otetta’. Patrikainen määrittä kunkin opettajan

opettajuuden sisältöä asettamalla pedagogisesta ajattelusta kertovan lauseelman, merkityslauseen joko behavioristiselle puolelle, konstruktivistisen otteen puolelle tai niiden väliin. Näin Patrikainen (1997) määritteli tutkittavan opettajuuden joko behavioristista tai konstruktivistista otetta painottavaksi tai niiden välimuodoksi.

Pohdimme, olisiko meidän tutkimuksellemme tarkoituksenmukaista ja aineistomme pohjalta mahdollista tehdä jakoa behavioristis- ja konstruktivistispainotteisiin opettajiin. Aineiston haltuunoton ja viihtyvyyden kuvailun kannalta jako tuntui tarkoituksenmukaiselta. Liittyiväthän viihtymisen kokemus ja opettajuuden syvin olemus tiiviisti toisiinsa. Alustavaa jakoa tehdessämme, totesimme aineistomme kuitenkin riittämättömäksi behavioristis-konstruktivistiselle vastakkainasettelulle. Joidenkin opettajien kohdalla jako olisi jäänyt heppoiseksi, koska pedagogista ajattelua valottavia kommentteja oli hyvin vähän. Tavoitteellinen ja viileä pitäytyminen puhtaaksi kirjoitetussa tekstissä aiheutti sen, ettemme löytäneet tekstistä riittävästi näyttöä voidaksemme nimetä opettajan yksiselitteisesti joko behavioristiseksi tai konstruktivistiseksi opettajaksi, vaikka mielessämme jokin visio asiasta olikin. Jakojen toteen näyttäminen olisi ollut lähinnä omien mielikuviamme ja luulojemme todistelu. Mielenkiintoista oli kuitenkin se, että toisten opettajuuksien taustalla oli helposti nähtävissä joko behavioristista tai konstruktivistista ajattelua. Esimerkiksi Mikon opetuskäsityksessä oli havaittavissa behavioristista otetta.

Suurimmaks osaksi on edelleen niin, että opettaja on tiedonjakaja. (MIKKO)

On selvää, että oppilaat tarvitsevat erilaisia opetusmenetelmiä ja että itsenäisesti pitää osata etsiä tietoa. Omasta mielestäni opettajan on kuitenkin saatava ja hänen pitää henkilökohtaisesti opettaa, ja sanottava, että asia on näin. (MIKKO, AINEISTO 2.)

Lapset kaipaavat selkeyttä, toisaalta liian usein toistuva itsenäinen tiedonhankinta johtaa laiminlyönteihin ja väärinkäsityksiin. (MIKKO, AINEISTO 2.)

Emme kokonaan hylänneet ajatusta jakaa tutkittaviamme behavioristista tai konstruktivistista otetta painottaviin opettajiin. Olimme selvittämässä opettajien työssä viihtymistä ja tekemämme haastattelut ohjasivatkin meidät tutkimaan opettajien pedagogista ajattelua, asenteita ammattiaan kohtaan sekä näkemyksiä ja ajatuksia opettajan ja koulun tehtävästä. Pystyäksemme järkevän raportoinnin mahdollistavaan luokitteluun, oli meidän löydettävä lisää opettajuuksia yhdistäviä ja erottavia elementtejä.

Ennen haastattelujen tekemistä emme voineet tietää, mistä asioista kunkin haastateltavan kanssa puhuttaisiin, vaikka aihe oli kaikille sama. Työssä viihtymisen subjektiivisuudesta kertoo se, että meillä oli edessämme kahdeksan täysin erilaista haastattelua, vaikka kysyimme

haastateltavilta samoja kysymyksiä ja etenimme pääpiirteittäin samassa järjestyksessä. Luokanopettajien työssä viihtymiseen vaikuttivat monet asiat: suhde työtovereihin, suhde oppilaisiin, suhde oppilaiden vanhempiin, muut ihmissuhteet, fyysiset olosuhteet, taloudelliset asiat, omien elämänarvojen ja päämäärien tiedostaminen sekä niiden toteutuminen työssä ja elämässä. Toisilla työviihtyvyys oli monien asioiden summa, mutta toisilla työssä viihtyminen koostui vain muutamasta perusasiasta. Esimerkiksi pienellä koululla työskentelevä Anu puhui suurimmaksi osaksi suhteestaan työtoveriinsa sekä oman opettajuutensa ulkopuolisista asioista, kuten koulun eloonjäämististelusta ja taloudellisista asioista. Puhuttuaan pitkään suhteestaan kollegaan kysyimme Anulta, mitä muita voimaa ja energiaa antavia asioita hänellä työssään on.

(...) kaikki lähtee siitä, että sen kaverin kanssa pystyy jutustelemaan, et se on sellasta, ettei se ole niin työsidonnaista, et jos et sä pääse koskaan kollegan kanssa sille tasolle, et sä voit jutustella niitä näitä säästä tai marjapiirakan teosta tai vastaavasta (...) (ANU)

Haastateltava kertoi edelleen suhteestaan työtoveriin. Sama ilmiö toistui haastattelussa vielä myöhemmin. Saimme hyvin vähän tietoa Anun pedagogisesta ajattelusta tai suhteesta oppilaisiin. Ilkan kohdalla tulos oli päinvastainen. Ilkka ei paljoa puhunut itsensä ulkopuolisista, työtyytyväisyyteen vaikuttavista tekijöistä, vaan keskittyi omien kasvatustavoitteittensa valottamiseen ja työnsä reflektointiin.

10.6 Kahdenlaiset tulokset

Työtyytyväisyyskeskustelussa esille tulleiden asioiden kautta törmäsimme siihen, että työssä viihtymisen kannalta tärkein kysymys on: miksi minä tätä työtä teen? Ihminen etsii tarkoitusta kaikelle tekemälleen. (ks. esim. Wilenius 1981.) Tutkittavamme pohtivat tätä kysymystä ja vastasivat siihen useissa eri asiayhteyksissä.

Päämäärätietoisuus ja sitoutuneisuus tuntuivat olevan avainsanoja työtyytyväisyyttä määriteltäessä. Tämän vuoksi käytimme työhön sitoutumista yhtenä luokitteluperusteena tutkittaviemme työssä viihtymistä kuvatessamme. Vastakohtana vahvalle sitoutuneisuudelle ja vastuulliselle päämäärätietoisuudelle olivat voimakas alkushokki työelämään siirryttäessä, odotusten murskaantuminen sekä runsas koulutuskirittisyys.

Kuten jo edellä todettiin, luokanopettajan työssä viihtymistä ei voi arvottaa tai määrittää omana ilmiönään, vaan se liittyy kiinteästi opettajuuteen ja siihen, mitä opettajat työstään

ajattelevat. Tästä syystä, käsiteltäessä luokanopettajien työssä viihtymistä, tulee ilmi myös tapa, kuinka opettaja työtään tekee.

Tulosta viihtymisen yksilöllisyydestä voidaan pitää itsestään selvänä, mikä kertoo laadullisen tutkimuksen subjektiivisuudesta. Olemme kaikki erilaisia, oman elämämme subjekteja. Kaikki kokemuksemme vaikuttavat siihen, kuinka koemme asioita ja mitä niistä ajattelemme. Esimerkiksi se, missä asioissa ja miksi luokanopettajat kokevat työtyytyväisyyttä ja tyytymättömyyttä, perustuu opettajan aikaisemmille kokemuksille. (ks. myös Rauhala 1983; Perttula 1995a.)

Kerromme tutkimuksemme tuloksista kahdella tavalla: luvussa 11.1 kuvailemme erikseen kunkin tutkittavan työssä viihtymistä. Olemme poimineet kunkin haastateltavan työssä viihtymisen kannalta merkittävimmät seikat, joiden olemusta pyrimme kuvaamaan. Nostamme esille jokaisen tutkittavamme työtyytyväisyyden kannalta olennaisimman ja työtä hallitsevimman 'jutun'. Luvussa 11.2 esittelemme kolme ryhmää, opettajien orientaatiotyyppejä, jotka olemme tutkittavista muodostaneet. Kuvaamme kunkin orientaatiotyypin opettajuutta työssä viihtymisen perspektiivistä.

11 TUTKIMUKSEN TULOKSET

11.1 Tutkittavien työtyytyväisyyden ja opettajuuden olemus

11.1.1 Kehityskyydissä nauttiva KATI

Kati viihtyy työssään hyvin. Työssä viihtymistä arvottaa kaksi toisiaan tukevaa tekijää: työyhteisön avoin ja hyväksyvä ilmapiiri sekä koulun yleinen kehittämismyönteisyys. Seuraavassa etsimme vastauksia kysymyksiin: miksi Kati puhuu niin paljon opettajan työn ja koulun kehittämisestä? Miksi työyhteisö on Katille niin tärkeä?

Kati on hankkinut työkokemusta opettajan ammatista tekemällä lyhyitä sijaisuuksia opiskeluaikanaan. Valmistuttuaan hän toimi musiikkiluokan opettajana puolitoista vuotta. Haastattelua tehtäessä tutkittavalla oli meneillään vuoden mittainen äitiysloman sijaisuus 24-opettajaisella koululla. Tutkittavalla on suvussaan paljon opettajia mukaan luettuna toinen vanhemmista.

Haastattelun alkuvaiheessa Kati puhui koulutyön kehittämisestä sekä koulun kehitysmyönteisyydestä. Hän kertoi opettajankokouksesta, jossa suunniteltiin uudentyppisiä millennium-joulujuhlia. Tutkittava kertoi koulussa toteutettavasta kokonaisopetuksesta, jonka johdosta kaikilla koulun opettajilla on yhteiset tavoitteet ja päämäärä, jota kohti kuljetaan. Katin mukaan koulu kuuluu maan ykköskouluihin arvioinnin kehittämisessä, mistä hän tunsi selvästi ylpeyttä. Muutama viikko ennen haastattelun tekemistä opettajilla oli yön yli kestävä vesopäivä, jossa suunniteltiin nimenomaan arvioinnin kehittämistä.

Koulun opettajakunta koostuu Katin mukaan enimmäkseen nuorista ja keski-ikäisistä opettajista. Vaihtuvuus on vuosittain vähäistä, mikä mahdollistaa yhteistyön jatkumisen. Työyhteisö on tiivis, jossa kaikki tuntevat toisensa, mutta silti avoin ottamaan vastaan uudet opettajat. Kati kokee, että hänet on, vain vuoden kestävästä sijaisuudestaan huolimatta, hyväksytty työyhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi. Tähän hyväksytyksi tulemisen tarpeen merkittävyyteen kiteytyy ehkä Katin työssä viihtymisen keskeisin sisältö. Pohdimme, rakentuuko Katin opettajuus hyväksytyksi tulemisen tarpeelle.

Työyhteisön hyväksyntä

Kati puhuu sosiaalisen hyväksynnän tarpeesta ja sen merkityksestä useassa eri yhteydessä. Haastattelun perusteella työkaverit näyttäisivät olevan Katille merkittävien opettajan työn yhteisö.

(...) varmuus siitä, että noi ihmiset niinku tuntee mut, niin mä voin sitten ihan rauhassa sanoa myös sen eriävän mielipiteeni. Mun ei tarte nyt yrittää olla kaikkien kanssa samaa mieltä vaan sen takia, et mut hyväksyttäis tähän jengiin.

(...) kun mut on hyväksytty sinne jo, voin olla myös eri mieltä.

(...) meniköhän suunnittelut vähän pieleen. Niin se, että sen voi ihan vapautuneesti sanoa ilman, että sieltä alkaa semmonen, että ai mitä, etkö sää osaa työtäsi (...)

Tutkittavan mielestä on hienoa, kun hän voi tehdä työtään rauhassa ja tuntea, että hänet hyväksytään joukkoon. Tutkittava voi tunnustaa heikkoutensa ja puutteensa pelkäämättä nolatuksi tulemista. Yhteisyyden tunne on Katille tärkeä erityisesti ongelmatilanteissa. Vaikeassa tilanteessa vastuuta voi siirtää koulun johtajalle sekä muille opettajille, joiden kanssa on sovittu yhteisistä tavoitteista. Tällainen jaettu vastuu saattaa olla jopa edellytys työssä jaksamiselle. Seuraavat viitteet ilmentävät hyväksytyksi tulemisen tunteen merkitystä eräässä oppilaan kanssa ongelmallisessa tilanteessa.

(...) jos mulla ois koko ajan ollu semonen niinku olo, että mä oisin ollu yksin siinä tilanteessa, ett ei olis ollu sitä kollegan, kollegojen ja esimiehen tukee takana ni en ois varmaan kestäny.

(...) mulle on ainakin hirveen tärkeä aina se, et mulla on semmonen niinku tunne siitä, että enemmistö hyväksyy (...) että mä teen oikein.

Edellä kuvatun, hyväksyvän ilmapiirin vallitseminen on edellytys työn yhteiselle kehittämiselle. Toisaalta kehittämispalaverit ja yön yli kestävä vesopäivät auttavat opettajia tutustumaan toisiinsa ja parantavat näin yhteishenkeä. Yhteiset päämäärät, jotka Katin mukaan löytyvät helposti, lisäävät nekin yhteisyyden tunnetta. Koulun yleisen kehittämismyönteisyyden voidaan sanoa lisäävän Katin työssä viihtymistä kahdella tavalla. Rungas yhteistyö palaverineen, vesopäivineen, lukuisine keskusteluineen ja yhteisine tavoitteineen parantaa kollegojen välistä yhteishenkeä. Yhteen kuuluvuuden tunne lisää yleisten ryhmädynamiikan lakien mukaisesti turvallisuutta ja avoimuutta. Kati kokee olevansa hyväksytty, mikä antaa hänelle mahdollisuuden esittää omia kasvatuksellisia ja opetuksellisia näkemyk-

siään ja mielipiteitään julkisesti opettajayhteisössä. Kati kokee olevansa tärkeä. Toisaalta voimakas kehittäminen asettaa työlle ja opettajana kasvamiselle jatkuvasti uusia haasteita, jolloin työ ei muutu yksitoikkoiseksi ja tylsäksi. Työn tekemisen mielekkyys säilyy.

Päätelmää, jonka mukaan Katin työssä viihtyminen rakentuisi hyväksytyksi tulemisen tarpeen tyydyttymiselle, rikkoo ainakin seuraava seikka. Vuonna 1993 kirjoitetussa kirjoittelussa, siis jo paljon ennen työelämään siirtymistä, tutkittava korostaa voimakkaasti yhteistyön tärkeyttä.

(...) vaatii opettajalta suuria henkisiä voimavaroja, jotta hän jaksaisi ja pystyisi monipuolisesti kehittämään opetustaan. Yhteistyö muiden opettajien kanssa on aina ollut arvokasta, mutta vielä arvokkaammaksi se on muuttumassa koko ajan. (AINEISTO 1.)

Yhteistyön merkityksen oivaltaminen jo opiskeluaikana tukee Katin käsitystä opettajan työn helpottamisesta ja mielekkyyden säilyttämisestä yhteistyön avulla sulkematta pois mahdollisuutta, jonka mukaan tutkittava tekisi yhteistyötä hakeakseen hyväksyntää ja tullakseen paremmin toimeen kollegoiden kanssa.

Ihminen ihmiselle

Kati kertoo viihtyvänsä oppilaiden kanssa. Oppilailta saatu palaute, jolloin lapset esim. opettajan mielestä huonosti menneen päivän päätteeksi tulevat kädestä pitäen toivottamaan opettajalle hyvää päivänjatkoa, on Katille tärkeää ja antaa voimaa jaksaa seuraavaan päivään. Parhaimpia hetkiä työssään tutkittava kertoo olevan tilanteiden, jolloin hän pääsee juttelemaan oppilaidensa kanssa.

(...) niinku ihan oikeesti siitä, että ne sanoo sitä mitä ne ajattelee, kertoo esimerkiksi jotain omia juttujaan.

Samaa hyväksyntää, jota Kati saa opettajakollegoiltaan, hän odottaa saavansa myös oppilailtaan. Hän haluaisi, että oppilaat suhtautuisivat opettajaansa kuin keneen tahansa aikuiseen. Tutkittava toivoo saavuttavansa oppilaiden silmissä sellaisen luottamuksen ja aseman, joka ei ole sidoksissa opettajan roolin mukanaan tuomaan auktoriteettiin.

(...) maanantaina juttelin, että mitäs kukin teki isänpäivänä, että vietittekö jollain tavalla, että onks teillä jotain perinteitä vai ett mikä on tilanne. Sitte kerrottiin kuka teki mitä ja sit oltiin jo suunnilleen avattu matikan kirjat esille, ni yks tyttö kysy, että hei ope, mitä sä teit isänpäivänä. Elikkä niinku tää, ett siell on niinku joku ihan siis aidosti kiinnostunu

siitä, että hei, mitä se opettaja tekee (...) mun mielestä se oli niinku semmonen kauheen mukava tilanne.

Mää haluaisin, että jos joku tuntee jonkun asteista kunnioitusta tai tällasta, että hän ei koe sitä sen takia, että mä olen opettaja vaan sen takia, että mä olen mahdollisesti hyvä tyyppi hänen mielestään.

(...) millaisia aikuiset ihmiset ovat. Mitä ne tekee? Huomaa et ne asiat saattaa olla hyvinkin lähellä niitä, mitä ne lapset tekee. (...) mahdollisimman paljon mä jotenkin haluaisin ainakin oman porukkani kanssa sillei niinku päästä irti siitä semmosesta opettaja-oppilas-meiningistä. (...) vaikka mä olenkin se, joka kertoo mitä siellä tehdään ja näin, mutta se, että jotenkin et sit opettajakin on vain ihminen.

Tärkeimpänä oppimistuloksena Kati pitää sitä, että opitaan olemaan toisten ihmisten kanssa. Tässä mielessä Katin tavoitteet pyrkiä ulos opettaja-oppilas -roolista ovat ymmärrettäviä ja tarkoituksenmukaisia. Opettaja poistaa raja-aitoja aikuisen ja lapsen väliltä, jotta luokassa vallitsisi mahdollisimman turvallinen ilmapiiri. Avoin ilmapiiri poistaa epäonnistumisen pelon ja vapauttaa mielikuvituksen ja luovuuden mahdollistaen tehokkaan oppimisen.

Mielenkiintoinen ristiriita ilmenee Katin sosiaalisen hyväksynnän tarpeen ja hänen opettajanhuonekäyttäytymisensä välillä. Seuraavista viitteistä jälkimmäinen, jossa tutkittava pohtii uravaihtoehtoa muusikkona, tukee osaltaan tutkittavasta tekemiämme tulkintoja.

Jos mä menen niinkun tämmöseen esimerkiksi uuteen opettajanhuoneeseen, niin kyllä siinä aika pitkään niinku itte kättelee ympärilleen, että minkälaisia ne työkaverit on ja kenen kanssa voi olla minkäkinlainen. Että eihän se oo yks yhteen, että jos mä jonkun tyyppin kanssa voin olla niinkun tosi rento ja heittää niinku suoraan aika tiukkojakin kommentteja ja tiedän, että se toinen ei siitä niinku ota sillä tavalla itseensä, että se loukkaantuis siitä, niin mä en kyllä voi tehdä sitä samaa juttua kaikille. Että kyllä se niinku samalla tavalla pätee ihan missä tahansa muussakin tämmöses sosiaalisessa ympäristössä.

(...) kärsin tämmösestä jännityksestä, eli hermot, ei hermot petä, mutta suoritus kärsii jännityksen vuoksi. Ja mietin, että montako erilaista tutkintoa ja pääsykoetta ja tällasta kaikkee pitää käydä läpi ennenku on valmis muusikko ja se tuntui aika ikävältä ajatuksetta.

Kati toivoo, että ihmiset voisivat olla toistensa kanssa sellaisia kuin ovat. Ainakin hän toivoo ja odottaa, että hänet hyväksyttäisiin ryhmässä kokonaisena persoonana. Tilannetta voimakkaasti tarkkaileva ja sen mukaan sopeutettu käytös ei mene yksin näiden toiveiden kanssa. Tiedostetusti mukautetun käytöksen johdosta molempien osapuolten käytös vääristyy, eikä näin anna mahdollisuuksia luonnolliselle käyttäytymiselle. Toisaalta tarkkaileva käytös tukee käsitystä tutkittavan epävarmuudesta sekä muiden opettajien tutkittavasta muodosta-

neen kuvan merkityksestä tutkittavalle. Tutkittava pelaa sosiaalisesti jännittävän hetken ikään kuin varman päälle ja peilaa itseään toisten ihmisten kautta. Todettakoon, että tilanteen arvioiminen ihmisten välisessä kanssakäymisessä on tavallista, luonnollista ja usein hyvien käytöstapojen mukaista.

Tulevaisuuden näkymiä

Mitä merkitystä opettajan työn kannalta on sillä, että työssä viihtyminen perustuu sosiaalisen hyväksynnän hakemiselle? Voidaan kysyä, onko tällainen opettaja tasapainoinen ja realistinen kasvattaja. Työn tekeminen taustoiltaan yhä heterogeenisempien oppilaiden kanssa ei ole helppoa. Lasten saama elämäkokemus ja kasvatus on yhä vaihtelevampaa ja erilaisia arvoja painottavaa. Lasten intressit eivät välttämättä mene yksiin opettajien suunnitelmien ja koulun toiminnan kanssa. Oppilaiden vanhemmat vetävät omaa köyttään. Myös kollegoiden elämäkatsomukset ja tapa tehdä opettajan työtä saattavat erota paljonkin toisistaan. Miten käy hyväksyntää tarvitsevan opettajan tämän näkemysten moninaisuuden keskellä?

Opettajan työ voi käydä äkkiä uuvuttavaksi, jos opettajakollegat, oppilaat tai heidän vanhempansa eivät tyydytä hyväksytyksi tulemisen tarpeita. Työssä viihtyminen heikkenee, jos työympäristö ei ole yhtä suosiollinen kuin Katin tapauksessa. Tällöin työn tekemisen motiivit tulisivat perustua, Katilla painottuvia työn ulkoisia ominaisuuksia enemmän, opettajan sisäisille intresseille tehdä opettajan työtä. Työtyytyväisyyden kannalta on tärkeää, että opettaja on henkilökohtaisesti perustellut itselleen, miksi tekee opettajan työtä (ks. luku 8.6.2). Henkilökohtaisia perusteita eivät koulumaailman koukerot pääse herkästi horjuttamaan.

Opettajan työn vastuu näyttäisi olevan raskas kannettava nuorelle opettajalle. Vastuun jakaminen säästää nuoren opettajan voimia, vähentää epävarmuutta ja parantaa työssä viihtymistä. Opettajan ammatin julkisen roolin tuoma paine vähenee vastuun jakautuessa työtovereiden kesken.

Kokonaisuudessaan Katin työssä viihtymisestä ja tulevaisuuden näkymistä jäi myönteinen kuva. Ensimmäiset työvuodet ovat mahdollistaneet sujuvan jatkumon opettajaksi kasvamiselle. Kuva opettajan työstä on monipuolistunut ja Katin opettajaidentiteetti on saanut kehittyä ilman suuria vastoinkäymisiä hyvien työpaikkojen ansiosta.

Tutkija: Lähtisitkö uudestaan?

Kyllä. Ehdottomasti! (...) mä viihdyn luokanopettajan hommassa. Mä tunnen, että mä olen siinä hyvä, että siinä on jatkuvasti haasteita siis se, että mä olen hyvä perushommassa, mutta siinä on niin paljon työsarkaa edessä, että ei pääse tympääntymään. Toisaalta kyllä mä oon miettiny ihan oikeesti, välillä aina tulee semmonen olo, että jos ei olis opettaja niin, mitä muuta tekis. En minä oo keksiny vielä. Ett kyll se niinku, että omasta mielestäni olen oikealla alalla.

Tutkija: Mites viiden vuoden päästä, missä olet?

Opettajana, toivottavasti tässä kaupungissa. Ei oo alan vaihtoa suunnitelmissa ollenkaan.

11.1.2 Perinteenjatkaja MIKKO

Mikko on kasvanut opettajaperheessä. Hän tuli opettajankoulutuslaitokseen suoraan ylioppilaaksi pääsyt ja armeijan jälkeen. Luokanopettajaksi valmistuttuaan tutkittava aloitti työt pienen kunnan kymmenopettajaisella ala-asteella, jonka yhteydessä toimii myös yläaste. Haastattelua tehtäessä Mikolla oli menossa kolmas työvuosi.

Mikon työssä viihtyminen rakentuu pitkälti opettajan työn itsenäisen luonteen, luokassa vallitsevan kurin ja järjestyksen sekä opettajan työn mahdollistamien etuisuuksien varaan. Mikko on tyytyväinen työhönsä. Hänen ajatuksiaan tutkiessamme mieleemme nousi kysymys opettajan ammatin arvostuksesta. Pitääkö Mikko työtään arvostettavana, haasteellisenä ja vastuullisena? Samalla pohdimme, mistä johtuu tutkittavamme tyytyväisyys työhön ja kuinka työhön kohdistuva arvostus sekä hyvä työssä viihtyminen vaikuttavat tehtävän hoitamiseen. Seuraavaksi kuvaamme ensin lyhyesti Mikon opettajuutta, minkä jälkeen rakennamme tulkinnan hänen työssä viihtymisestään.

(...) kun isä on opettaja ja äitikin, vaikka ei oo pätevä, niin se on käytännössä tehny opettajan hommia viimeset viistoista vuotta, niin ei mulla oo mitään muuta mielikuvaa kun se, että kesäkuun alusta alkaa kesäloma ja se loppuu elokuun puolivälissä.

Hyväksi havaittua

Mikkoa voisi kutsua perinteenjatkaja -opettajaksi. Opettajavanhempien lapsena kasvanut Mikko on tutustunut opettajan ammattiin koko elämänsä ajan. Vanhempien työn seuraaminen on jossain määrin hatunnosto vanhemmille, mutta kertoo myös tutkittavan halusta kulkea valmiiksi viitoitettua, turvallista tietä ammatinvalinnan suhteen. Oli häkellyttävää

huomata kuinka tarkasti, suoraan lukion ja armeijan jälkeen opiskelunsa opettajankoulutuslaitoksessa aloittaneella, Mikolla painottuivat samat kolme perusnäkemystä opettajan työstä sekä vuoden 1993 kirjoittelussa että vuoden 1999 kirjoittelussa ja haastattelussa.

AINEISTO 1.:

Opettajan ammatin etuihin (lyhyet työpäivät, pitkät lommat) kohdistuvat tämänhetkiset paineet huolestuttavat vähän. Samoin luokattomaan peruskouluun siirtyminen.

(...) kurinpitotoasioista on liian vähän puhetta OKL:ssä.

OKL:ssä korostetaan koko ajan tutkivan opettajan merkitystä. Käytännössä opettajan työ näyttäisi olevan kaukana tieteellisestä tutkimisesta.

AINEISTO 2.:

Opettajat voisivat valittaessaan muistella kesälomaa, 5 tuntia pitkiä päiviä ja vakinaisia virkoja.

On selvää, että oppilaat tarvitsevat erilaisia opetusmenetelmiä ja että itsenäisesti pitää osata etsiä tietoa. Omasta mielestäni opettajan on kuitenkin saatava ja hänen pitää henkilökohtaisesti opettaa, ja sanoa, että asia on näin.

HAASTATTELU:

Sitten siinä niinkun nää muutamat etuudet on hyvät niinkun siis vapaa-aika. (...) Kesäloma on ihan tajuton!

Että minä niinku pyrin kyllä semmoseen, että jos ne hölmöilee, niin hölmöilystä seuraa aina joku rangaistus.

(...) tää tutkiva opettaja, tää tieteellinen tutkiminen, niin missä hiton välissä sitä tekkee tai en minä tiijä. Minä en miellä tätä hommaa niinkun tieteelliseksi tutkimiseksi. Tottakai sitä joskus asioita selvittää jos pitää selvittää ja tiijän mistä ja sitten jotain pienimuotisia tutkimusjuttuja tekee omassa luokassa, että nyt tässä viimeks, että kuka on meidän luokasta teijän mielestä Muumipappa ja Pikku Myy ja semmosia, mutta en minä koe niitä mikskään tieteelliseksi tutkimiseksi.

Näyttäisi siltä, että Mikko opettaa oppilaitaan samalla tavalla kuin häntä on opetettu. Työssä viihtymisen kannalta tärkeimmät tekijät, vapaa-aikaan liittyvät edut, kuri ja perinteinen opetustyyli, tulevat ilmi jo vuonna 1993 kirjoitetussa kirjoittelussa sekä nousevat esiin tutkittavan tämänhetkisissä ajatuksissa. Suurta muutosta tutkittavan opetuskäsityksissä tai -näkemyksissä ei näytä tapahtuneen. Näiden opettajuuteen liittyvien peruskäsitysten muuttumattomuuden johdosta kutsumme Mikkoa perinteenjatkaja -opettajaksi. Viitteet tukevat tekemäämme tulkintaa turvallisen, tuntemattomia polkuja välttelevän tien kulkemisesta. Mikko on tyytyväinen olotilaansa, eikä kaipaa muutoksia. Hän tekee työtään tutuksi tulleiden ja hyväksi kokemien työskentelytapojen mukaisesti. Työ on helppoa, asiat

toimivat ja onnistuvat, joten miksi vaihtaa hyväksi havaittua johonkin uuteen ja tuntemattomaan. Kaikki uusi arveluttaa ja jopa pelottaa tutkittavaa. Työelämään siirtyessään Mikko kertoi ajatelleensa elämän loppuvan. Työpaikka entiseltä kotiseudulta ja poikkeuksellisen mukava, hyvin kasvatettu luokka saivat Mikon kuitenkin nopeasti viihtymään opettajan työssä.

Itsenäinen työ

Mikon kohdalla voimme puhua behavioristisesta opettamisesta. Opettajajohtoisesta toiminnasta kertovia viitteitä on kirjoitelmassa ja haastattelussa useita. Tutkittavan puheesta ilmenee myös jonkinasteista oppilaiden aliarviointia ja heidän vastuunkantokykynsä vähättelyä. Opettaja käyttäytyy ja reagoi tilanteisiin luokassa enemmän hallitsevasti kuin oppilaitaan ymmärtävästi ja ohjaavasti.

Tosin täytyy sanoa, että minä oon opetusmenetelmien suhteen, että minä oon varmaan aika siis sillei, jos sanotaan perinteinen, että minä en hirveesti esimerkiks tänä syksynä oo ryhmätöitä teettäny, varmaan liian vähänkin, että nyt pitää varmaan tässä ihan opetusmenetelmien vaihtelevuuden takia ottaa.

(...) suurimmaks osaks on edelleen niin, että opettaja on tiedonjakaja.

(...) niiden taidot on niin kehittymättömät, että ei sitä voi laskee itekseen tekemään jotain juttua.

(...) aika tiukasti on raamittanu sen työhömmän, koska minä en oo tämmösiä niinkun vapaatyöjuttuja, niin minä en rupee niihin ensinkään. Siitä ei tuu yht...tai en minä tiä, mulla on vaan semmone, että se ei onnistu.

Peruskaava toimii, että minä sanon mitä tehään ja sitten ruvetaan tekemään.

Mikolle on tärkeää, että hän saa hoitaa työnsä itsenäisesti. Useaan otteeseen hän kertoo viihtyvänsä työssään, koska saa olla ainoana aikuisena oppilaidensa kanssa.

Tutkija: Jos oma lapsi ois nyt ammatinvalintatilanteessa, suosittelisitko opettajan ammattia?

Voisin vaikka suositellakki, ei siinä mittään.

Tutkija: No mitäs kun se poika tai tyttö kysyis, että tuota, ett minkä takia, miks kannattas lähtee?

(...) ehkä minä sanosin sen, että se on semmoinen, jota voi tehdä niinkun itsenäisesti, jos niin haluaa, että siinä pystyy pitämään langat omista käsissään hyvin pitkälle.

Yhteistyömahdollisuuksista huolimatta hän toimii mieluummin yksin eikä mielellään ota esim. leirikouluun mukaan oppilaiden vanhempia.

Tommonen yleissysteemi mulla on, että vanhempien kanssa on ihan, että ei siinä mittään. Ihan jees, mutta oon jo huomannu itestäni sen, että minä mieluummin värkkäilen noitten lasten kanssa ihan kahestaan.

Vaikka tutkittavan työpaikalla on henkilökunnan kesken rento ja mukava ilmapiiri, jää yhteistyö työkavereiden kanssa pinnalliselle, käytännön asioiden hoitamisen tasolle. Yhteistyö opetuksen ja koulun kehittämiseksi on Mikon mukaan vähäistä, vaikka yhteisten peli-iltojen ansiosta kollegat ovat kavereita keskenään ja tulevat toistensa kanssa hyvin toimeen. Tutkittavalle riittää, että hän voi tarvittaessa kysyä neuvoa kokeneemmilta opettajilta esim. äidinkielen opetuksessa.

Helppoa ja mukavaa

Suuri syy Mikon hyvään työssä viihtymiseen on työn tekemisen helppous. Pitkiä lomina ja lyhyitä työpäiviä Mikko pitää opettajan ammatin parhaina puolina.

Hellettä oli vissiin elokuun vai oliko ne syyskuun alkupäiville asti ja...mä tajusin sen, että mä pääsen yheltä tai kahelta koulusta, mä hyppään autoon, ajan kaksikymmentä minuuttia mökille ja otettiin vene ja painuttiin keskelle selkee tonne kansallispuistoon ja mä katoon kelloo, että kello on varttia vaille kolme iltapäivällä elokuussa ja minä istun täällä ja minä oon töissä ja minä istun täällä nyt työpäivän jälkeen täällä veneessä helteessä niin tuota...niin tällanen olo oli, että tuota ei voi valittaa, että kerta kaikkiaan (...)

Metsästyksestä ja kalastuksesta pitävälle Mikolle jää opettajan työssä paljon aikaa harrastuksilleen. Hän ei myöskään ota turhia paineita työn suunnittelusta.

(...) välillä niitä pitää kotona tehdä ja sillä siisti ja sitten välillä ei tarvi tehdä. Se on niinkun, ei niitä tarvii ruveta voihkimaan. Joskushan niitä pitää kotona tehdä, se on selvä.

Mikko näkee kaiken uuden jokseenkin tarpeettomana ja vastenmielisenä. Tutkittava näyttäisi ajattelevan, että kaikki uusi on pois työn helppoudesta. Työn kehittäminen vaatisi ponnisteluja ja ylimääräistä aikaa, joka olisi pois vapaa-ajasta. Yhteistyö oppilaiden van-

hempien kanssa on vähäistä, vaikka tutkittava tulee heidän kanssaan hyvin toimeen. Yhteistyössä muiden opettajien kanssa tarvittaisiin joustamista ja työtapojen muuttamista, mikä vaatisi taas uusia ponnisteluja.

Tulkintamme mukaan Mikko ajattelee, että oppilaisiin on helpompi suhtautua hallitsevasti kuin ymmärtävästi. Hän kertoo välittävänsä oppilaistaan, mutta oppilaskeskeiset tavoitteet eivät kuitenkaan ohjaa opetusta, vaan toiminta etenee vanhojen ja tuttujen mallien mukaan. Työtapojen vaihtelu, esim. ryhmätöiden tekeminen ei tapahdu oppilaslähtöisesti. Niin kauan kuin 'hommat' toimivat ja onnistuvat ei ole tarvetta reflektiiviselle pohdinnalle ja työn kehittämiseksi. Mikolla ei ole kunnianhimoa irrottautua oppimistaan perinteistä, tavoista ja rutiineista.

Mikon kehityshaluttomuudelle voi olla syynä muutoksen pelko. Jokainen pelkää muutosta, koska muutosta edeltää aina epävarmuus. Mikko ei ota työssään kokeilunhaluista riskejä. Hänen mielestään uutta ei kannata kokeilla, jos ei ole varma sen onnistumisesta. Perinteinen opettaja ei lähe mukaan esim. 'paperililinkitouhuihin'.

Oiva esimerkki helppouden ja turvallisuuden katoamisesta eli kriisitilanteen syntymisestä oli etniseen vähemmistöryhmään kuuluvan oppilaan tuleminen tutkittavan luokalle. Oppilas sekoitti luokan tutuksi tulleet toimintatavat. Ratkaisun löytäminen ongelmatilanteen selvittämiseksi tuntui mahdottomalta.

Se oli kyllä silloin, jos puhutaan mustista hetkistä tässä hommassa, niin se oli kyllä. Tosi vaikeelta tuntu.

Tilanne helpottui, kun oppilas muutti pois paikkakunnalta. Tapaus vahvisti Mikon ajatusta siitä, että hän ei halua lähteä töihin suureen kaupunkiin.

Opettajan ammatin arvostus

Luvun alussa esittämiämme kysymyksiä opettajan ammatin arvostuksesta ajauduimme pohtimaan seuraavien tutkittavan kommenttien perusteella:

(...) opettajat on aivan sairaalloisen hyvässä asemassa nyky-yhteiskunnassa näitten työpaikkojen suhteen. Minä en kavereitten kuullen esimerkiks uskalla sanoo, jotka on tuota niin insinööriksi lukeneet ja maanmittausinssinä ja vaikka mitä, niin tuota, että voi kun ei tiijä kun kahen vuoden päähän nää työt. Eihän semmosia uskalla mennä ääneen, nehän vetää turpaan.

Kyllä sillä elää täysin, että se kanssa niinkun tuota opettajien täytyy muistaa se, että tuota kyllä tässä on jotakin semmosia etuja, että tuota oksat pois. Kesäloma on ihan tajuton. Se on ihan mielettömän pitkä, että tuota kun vaimon sukulaisia on normaaleissa valtion viroissa esim. hänen vanhempansa, ni heillä on kuukauden loma. Se on kans semmonen, että ei paljon uskalla ääneen sanoa, että voi kun koulu alkaa kaihen viikon päästä.

Miksi tutkittava ei mielellään puhu opettajien hyvästä työllisyystilanteesta? Paperitehtaalla työskentelevällä kaverilla on parempi palkka kuin Mikolla, mutta siitä huolimatta Mikko ei halua puhua avoimesti opettajan työssä näkemistään hyvistä puolista. Pelkääkö tutkittava opettajan työn todellisen luonteen, hänen kokeman helppouden, paljastumista? Opettajan ammatin jalustalle nostaminen tarkastelua varten saisi 'kaverit', sukulaiset ja pian koko kansakunnan arvostamaan yhä vähemmän Mikkoa, opettajia ja opettajan työtä. Ikään kuin opettajan ammatti ei kestäisi tarkempaa tutkiskelua. Jos tutkittava pitäisi itseään opetus- ja kasvatustyön ammattilaisena ja opettajan työtä professionaalisuutta vaativana sekä vastuullisena ammattina, hänellä tuskin olisi tarvetta peitellä opettajien hyvää työllisyystilannetta. Tällöin opettaja olisi myös kesälomansa ansainnut. On selvää, että oman ammatin arvostus vaikuttaa työn tekemiseen sekä ennen kaikkea toisten, ammattia kohtaan, osoittamaan arvostukseen. Mikon suhtautumista opettajan työhön kuvastavat seuraavat viitteet.

(...) hyvin vähän kunnianhimoisten ihmisten homma.

Mutta täytyy sen niinkun yleisesti voi sanoa, että en minä yläasteen porukoiden hommia kadehdi. Kyllä ne tekkee rankkaa hommaa. Se on ne jutut, mitä ne joutuu kohtaamaan, niin ne mejän hommat ei oo mitään siihen verrattuna. Semmonen kuva mulla ainakin on. Se voi olla todella miellyttävää tai sit se voi olla vittumaista.

Liksa ei ole huippu mutta aivan riittävä. Opettajat voisivat valittaessaan muistella kesälomaa ja viis tuntia pitkiä päiviä ja vakituisia virkoja.

Ja tota se kesäloma on kans varmaan yks syy, mitä varten minä näitä hommia teen, että se on mulle kyllä tärkeä.

Jos Mikko aliarvioi opettajan työn vastuullisuutta ja professionaalista luonnetta, se vaikuttaa väistämättä myös siihen, kuinka hän työnsä hoitaa. Opettajan työn aliarvostaminen on huomion arvoinen asia koko Suomen opettajakunnan kannalta. Onkin syytä kysyä, vastaako tällainen opettaja yhteiskunnan asettamiin, alati muuttuviin ja lisääntyviin vaatimuksiin. Yhä rikkonaisemmista ja erilaisista perheistä tulevat lapset vaativat opettajalta yhä moniulotteisempaa ymmärrystä ja opetustaitoa. Uusia, yllättäviä tilanteita arasteleva ja

nykyajan nuorisoa päivittelevä opettaja kokee ahdistusta tulevasta. Toisaalta perinteisiä arvoja kunnioittavat opettajat voivat olla myös tulevaisuuden toivo arvojen ja elämäntarkoitusten sekamelskassa.

11.1.3 Uranainen ANU

Anu hakeutui luokanopettajakoulutukseen valmistuttuaan hotelli- ja ravintola-alan esimiestehtäviin. Hän toimi palvelualan työtehtävissä myös opettajankoulutuksen aikana. Tämän työkokemuksen perusteella Anu toteaa (AINEISTO 1.) opettajan ammatin eduiksi nimenomaan työaikaan liittyvät seikat. Vuoden 1993 kirjoitelman mukaan opettajan työ mahdollistaa itsensä kehittämisen, vapaammassa ja luovassa ympäristössä, joka ei edellytä aikaisemman työn tavoin työskentelemistä esim. viikonloppuisin ja juhlapyhinä.

Anu valmistui luokanopettajaksi keväällä 1996. Hän toimii neljättä vuotta ensimmäisessä työpaikassaan, pienellä kaksiohittajaisella koululla koulunjohtajan tehtävissä.

Haastattelun mukaan Anu viihtyy työssään hyvin. Seuraavassa kysytään, minkä asioiden ympärille tutkittavan työtyytyväisyys rakentuu. Mitä on olla tyytyväinen työhönsä Anun tapauksessa ja mitä mahdollisesti voimme löytää sanojen takaa? Mitkä asiat puolestaan aiheuttavat tyytymättömyyttä työhön?

Huolellisen työn tekijä

Anun työtyytyväisyydessä korostuu työn johdonmukainen ennalta suunnittelu. Tutkittava rakentaa opettajuuttaan suuntaamalla ajatuksensa eteenpäin.

Ei niinku, että mitäköhän tänään tehdään ja sekin mua auttaa, et mä suunnittelen työn hyvin pitkälle, et mä suunnittelen kesällä esim. kaikki kuviksen suunnitelmat.

Mä vaan katon, että mä oon suunnitellut tän, se löytyy siitä kirjasta ja materiaalit sieltä, ei tuu paniikkia.

(...) kaikki mahdollisimman ajoissa ni hyvä tulee.

Päästääkseen tavoitteeseensa eli henkilökohtaisten suunnitelmien ja näkemysten toteutumiseen, Anu vaatii työympäristöön kuuluvilta henkilöiltä paljon ja on itse valmis

uhrautumaan. Anun työtyytyväisyyden kannalta olennaista on tehdä työtä niin, että huolella tehtyjen suunnitelmien toteutuminen mahdollistuu.

(...) ensimmäinen vuosi kaikkine koulunjohtajuushommineen ja kaikkine mahdollisine juttuineen, mitä tuli vastaan siis semmosia, oppimisvaikeuksia oli todella monella oppilaalla ja kyllä oli muutenki täysin sekasin. Ne oppilaat meni sekasi siitä, kun sinne tuli uusi opettaja, sinne tuli uusia oppilaita eli taas ryhmän muodostuminen rupes niinku käymään uudestaan. Sen eteen tehtiin ympäröityä päiviä, et työn teolla siitä selvittiin.

Yhä parempiin suorituksiin pyrkiminen ja työnarkomaanius, kuten Anu asian ilmaisee, on johtanut siihen, että tutkittava kokee tekemänsä työn korvaamattomaksi.

(...) mitäs jos hän ei tuu ensi syksynä. Mä oon vielä ensi syksyn poissa, siel on kaks aivan uutta ihmistä. En mä sitä sano, että tai jos vaan saa päteviä opettajia ni kyllä homma hoituu, mut jos moraalilla näillä tulevilla opettajilla on se, että mä oon vaan puoli vuotta tai vuoden, mähän saan tehdä täällä just niin kun mä itse haluan, ni sit kun mä meen töihin ni mul on pelko, et mä saan taas aloittaa sen systeemin alusta et kun ollaan just saatu luotua lasten kanssa turvalliset säännöt ja kaikki toimii hyvin siellä (...)

Huolellisesti tehty työ ei saa valua hukkaan vaan sitä on varjeltava. Uuden työkaverin on oltava työmoraaliltaan riittävän korkealla tasolla ettei jo alulle pannun ja tehdyn työn jälki kärsi. On mielenkiintoista pohtia sitä, mistä Anun nimeämässä 'systeemin uudestaan aloittamisessa' on oikeastaan kysymys. Tulkitsimme tällä havainnolla olevan yhtymäkohdan Karjalaisen (1992) tulkintaan opettajan ammattitaidosta, sosiaalisena, yksilöstä riippumattomana rakenteena. Karjalainen (1992, 28 - 31) on tutkinut rehtorien pedagogisen johtamisen problematiikkaa päätyen siihen, että ns. ammattitaidon myytti on suurin este myös kehittävi- en pedagogisten keskustelujen käymiselle opettajayhteisössä. Opettajan ammattitaito nähdään myyttinä, joka perustuu mm. opettajuudelle synnynnäisenä ominaisuutena, jonka sisältöön puuttuminen on puuttumista persoonaan. Toisin sanoen työ, jonka Anu on tehnyt oman opettajuutensa näköisesti, vastuullisena ja tavoitteellisena ammattilaisena, ei salli sellaisten näkemysten mukaista toimintaa, joka on vastoin Anun käsityksiä.

Johtajuus

Kontrolli ja kokonaisuuden hallinta ovat merkittävä osa Anun työtyytyväisyyttä. Tätä asetelmaa vahvistaa entisestään rooli koulun johtajana. Toimiminen johtajan tehtävissä mahdollistaa tiukemman kontrollin ja sitä kautta yhä paremman työtyytyväisyyden. Anu

näkee oman opettajuuden kehittymisen kannalta haasteena nimenomaan uralla etenemisen päämääränään suuremman kouluyksikön johtajuus.

Kieltäessään koulun johtajan tehtävän vastaanottamisen johtuneen halusta näyttää kykynsä muille opettajille, Anu kertoo välillisesti ainakin totuuden siemenen. Johtajaopettajan työhön ryhtyessään Anu oli tilanteessa, jossa hän ehkä halusi nuorena opettajana näyttää kykynsä selvittää koulun johtajan tehtävästä. Tutkittava on onnistunut vastaamaan tarjottuun haasteeseen. Toisaalta on huomattava, että Anu pitää koulun johtajuuden mukanaan tuomaa lisääntyntä työmäärää myös rasitteena.

Kysyttäessä tutkittavalta opettajan ammatin kiinnostavuutta uudessa, kuvitteellisessa ammatinvalintatilanteessa, Anu on näkemyksessään ehdoton.

Multa ei löydy sitä, koska mul on se toinen tutkinto, mä sen toisen sillon luin ja sitten neljä vuotta opiskelin opettajaksi ja mä olin niinku, et tää on se homma, että mä haluan, et emmä niinku vois vaihtaa tätä nyt mihinkään.

Anulla työn merkittävyys, sekä opettajan päivittäisessä tehtävässä että ammatinvalinnallisena ratkaisuna, rakentuu suunnitelmien toteutumiselle. Tutkittava toteuttaa opettajan työssä pitempiaikaista suunnitelmaansa. Tämän voidaan nähdä olevan Anun työtyytyväisyyden kulmakivi. Tutkittavan henkilökohtainen päätös, valinta siirtyä aivan toisenlaisesta työympäristöstä, uuden koulutuksen kautta opetuslalle, toimii punaisena lankana, jota on vaivatonta seurata. Asenteiden tasolla tapahtunut pohjatyö yhdessä konkreettisen suunnittelutyön kanssa mahdollistaa ja toisaalta edellyttää Anua toimimaan kauaskantoisten suunnitelmien mukaan.

Voin minä häristä puhua, mutta en minä härillä aja!

Työn mielekkyys lähtee oman valinnan merkityksellisyydestä. Tässä asetelmassa ei ole kritiikille sijaa. Huolimatta siitä, ettei vastausta tämän aineiston perusteella ole mahdollista antaa, on mielenkiintoista kysyä, onko tehtyjen toimintasuunnitelmien toteutuminen Anun kohdalla mittari suunnittelutyön merkittävyydelle vai ansaitseeko suunnittelutyö merkityksensä myös prosessina, kehityksenä joka tapauksessa. Anu itse toteaa ennalta suunnittelun olevan keino vähentää työstä aiheutuvaa stressiä. Henkilökohtaisten päämäärien varmuus johtaa tutkittavan kohdalla siihen, että hänen on vaikea hyväksyä ja pohtia kriittisesti oman opettajuuden mahdollisia heikkouksia.

Tutkija 1: Tuleks sulle mieleen nyt joku semmonen tilanne missä, ois kiinnostavaa kuulla ja se ois meille hyvä jos, niinku joku semmonen tilanne tai asia, mistä teillä sillon alussa oli erimielisyyttä?

Alussa riitaa, joo. Mä oon semmonen henkilö, et mä unohtan kyl riidat hyvin nopeesti ja haluun unohtaa. Mun mielestä se ei oo järkevää siis ne tulee ja menee ja ne saa jäädä, mut ihan alus oli yks sellanen juttu (...)

Tutkija 2: Onko muita sellasia, jotka oikeen stressaa, sit jos aattelee ihan sitä niinku arkipäivästä?

Kaikkihan stressaa jos haluaa, että stressaa, mut tota noin...

Tutkija 1: Mitkä sua stressaa? Annat sä minkään asian stressata sua?

Tota mä oon yrittäny vähentää mun stressiä sillä, et mä suunnittelen mun työni etukäteen ja hyvin. Mä ryhdyn töihin ajoissa, niin henkilökohtasella saralla, kun työmaaelämässä (...)

Defensiivisten lausumien ilmentyminen saattaa kertoa siitä, että tutkittava kokee haastattelijat ammattitaidon kyseenalaistavana uhkana. Opettajan roolin professionaalinen luonne edellyttää Anun tapauksessa pitäytymistä sellaisessa puheessa, jonka avulla mahdolliset heikkoudet kääntyvät eduksi ilmentyen esim. taistelumentaliteettina – kovalla työllä siitä selvitään. Tulkintaa siitä, että tutkittava kokee olevansa korvaamaton tukee se, että hän arvottaa kielteisesti sellaisia keskustelun aikana esiin tulevia opettajan työn ongelmia, joita hänellä itsellään ei ole.

Mut vielä on niitä opettajia olemassa, ihan näissä vastavalmistuneissakin, et kun olen jonkun jutun valmistanut niin pistän sinne pöytälaatikkoon, enkä halua jakaa sitä kenellekään. Mun mielest se on hirveetä ja se on väärin. Kaikki materiaali, kaikki ideat vaan jakoon, pääsee itsekin helpommalla.

Tutkija: Kyllä varmasti niitä on tyytyväisiä, kun saa pistää oven kiinni eikä tuu kukaan kattomaan, ei rehtori eikä kukaan muukaan, saa ite hoitaa homman ja lähtee pois. Ajatteleeks sellanen sitte tietosesti niin, että mul on niinku näin hyvä juttu, et mäpä en tätä muille...

Ei ku se pitää mun mielest kääntää niin, et mul on näin hyvä juttu, et mä haluun näyttää tän muillekin. Ei niin, et mä pidän tän. Eihän sit kukaan tiä, et tää on näin hyvä juttu.

Tutkija: Ei niin, just sitä mietin et aatteleeks ne niin vai onks se sellanen pelko, et muitten ei tarvi tähän puuttua vai onks se niin, et pistänpä oven kii ja kypsy sää siihen omaan kohtaloos?

Nii en voi mennä toisten puolesta sanomaan.

Haastateltavan asiantuntijuus

Edellä esitettyjen viitteiden ja tulkintojen kautta avaamme myös hieman haastattelutilanteen kulkua.

Haastattelutilanteessa korostui useaan otteeseen mestari (tutkittava) - oppipoika (tutkijat) -asenne. Tutkittava korosti omaa ammattilaisuuttaan, tilanteen hallinnan taitoaan ja pätevyyttään tavallaan suhtautua tutkijoihin. Haastateltava halusi osoittaa aiheen hallintaa ottamalla puheenvuoron usein jo ennen kuin aiottu kysymys oli esitetty loppuun. Tämä aiheutti toisaalta harmia ja epävarmuutta tutkijoiden keskuudessa. Toisaalta tutkittava sai nopean reagoinnin avulla mahdollisuuden kertoa asiasta niin kuin hän sen näki, tietämättä välttämättä sitä, mitä olisimme häneltä halunneet kysyä.

Puhuttaessa työtoveruuden merkityksestä nousi keskeiseksi yhtenäinen tapa toimia. Pedagogisen kehittämiskeskustelun onnistuminen edellyttää Anun mukaan lähtemistä ruohonjuuritasolta.

Se lähtee siitä, et sen kaverin kans pystyy jutustelemaan, et se on sellasta ettei se ole niin työsidonnaista, et jos et sä pääse koskaan sen kollegan kans sille tasolle, et sä voit jutustella niitä näitä säästä tai marjapiirakan teosta tai vastaavasta ni sä et koskaan pääse sille tasolle, et voisit jutella sen kans, et miten tätä työtä kehitetään.

Palautteen, erityisesti kritiikin vastaanottaminen vaatii Anun mukaan sen, että osapuolet tuntevat toisensa. Asiaa ei voi ottaa asiana ellei tiedä sen olevan ainoastaan asiaa. Ensimmäisen työparin kanssa yhteisen linjan löytäminen otti Anun tapauksessa aikansa. Ennen kuin nuoren ja kokeneemman opettajan näkemykset kollegiaalisen yhteistyön tekemisestä kohtasivat, jouduttiin käymään prosessi, joka ei aina ollut helppo. Opettajan työ vastuullisessa ja tavoitteellisessa kasvatustehtävässä edellyttää Anun näkemyksen mukaisesti opettajilta yhtenäistä linjaa, joka ei salli työhön liittyvien tunteiden näyttämistä koulun ulkopuolella.

(...) vaikka meil on joku periaatteellinen ristiriita jostain asiasta, ni se on meil kahella. Mut sit ku me tiedotetaan siitä ulospäin, ni meillä pitää olla yhtenäinen linja (...)

Vaikka keskenään olis sen opettajan kanssa vaikka minkälaiset kahakat, niist selviää aina, mut se pitää näyttää ulospäin niin, et meil on joku yhtenäinen linja. Eli toisest ei tarte niinkun tykätä, mut pitää sietää ja pitää kunnioittaa.

Anun työtyytyväisyyttä lisää se, että hän pystyy kestämaan kasvavia paineita ilman, että hän ulkoisesti näyttäisi muuttuneen vallitsevan tilanteen vaikutuksesta. Neutraalin ja tiedottavan sävyn korostaminen näyttäisi liittyvän kiinteästi johtajuuteen, jolle ominaista on 'tietäminen' (vrt. Jussi). Johtaja on kouluyksikön vastuunkantaja, jonka 'sanalla' on suurin painoarvo. Toisin sanoen, vastoinkäymiset eivät saa vaikuttaa varsinaisen työn tekemiseen. Voidaan tulkita, että mikäli vastoinkäymiset vaikuttaisivat heikentävästi opettajan työssä suoriutumiseen, olisi opettajan asema ja paikka uhattuna.

Uuden kollegan työpanoksen kokonaisvaltainen arvostaminen rikkoo tulkintaa, jonka mukaan Anu kokee itsensä korvaamattomaksi. Toisaalta uuden työtoverin ammattitaidon kyseenalaistaminen olisi samalla osoitus omasta 'virheellisestä' ratkaisusta johtuen siitä, että Anu on itse ollut valitsemassa tämänhetkistä opettajakollegaa.

Anu puhuu koulusta osana laajempaa organisaatiota seuraavasti:

Meidän koululla menee hyvin, kun me saadaan olla siellä omassa ylhäisessä yksinäisyydessä, ni okei, silloin menee hyvin.

Koulu osana laajempaa organisaatiota on välttämättömyys, joka aiheuttaa lähinnä ongelmia. Hallitsemattomuus ja kontrollin puute aiheuttavat työtyytyväisyyden vähenemistä. Heikko taloudellinen tilanne saa aikaan pahaa mieltä. Tilanne, jossa kentän asioista 'tietämättömät' ratkaisevat esim. koulun budjetin, on tilanne, johon tutkittavan kontrolli ei yllä. Tutkittava on tyytymätön, kun koulun ulkopuoliset päättävät koulun asioista. Pyrkimällä kouluorganisaation portailla ylöspäin hän haluaa päästä asemaan, jossa tilanteeseen voisi itse vaikuttaa.

Työn vaativuus ja valoisa tulevaisuus

Opettajan työn vaativuutta Anu korostaa lukuisissa eri yhteyksissä.

(...) koko ajan voi pitää itseään niinku yllä tiedollisesti, et kelkasta ei saa pudota, että se ei lopu siihen ku on valmistunu, ei missään nimessä. Jos sillain kuvittelee, et ihanaa ei tarte lukee yhtään mitään, ni harhakuvitelma.

(...) must on aivan ihanaa ku mul on päivätyö sillä tavalla, et mä tiedän ainakin millon mun työpäivä alkaa, mut sitähan mä en ikinä tiä millon se loppuu. Sehän voi loppuu, joskus vanhempainillat venyy niin, et yheltoista illalla.

Tulkintamme mukaan Anu haluaa korostaa, että opettajan työ EI OLE helppoa! Opettajan ammatti on työ, joka ei vaivatta tarjoa mahdollisuutta hedelmän poimimiseen. Tutkittava

tekee työnsä ns. viimeisen päälle. Anu muun muassa kääntää puheen työn ja vapaa-ajan erottamisen tärkeydestä takaisin opettajan työn vaativuuteen.

(...) jos on liian kiltti ja liian tunnollinen, tekee kaiken liian hyvin polttaa itsensä loppuun, varsinkin naiset, miehillä on vähä helpompaa. Mut toisaalta useille miehille käy sitten niin, että täähän on niin helppoo, et ne heittää vähän lekkeriks sen homman, et sitte ketkä siitä kärsii ni on oppilaat. Vaikkei ne sillä hetkellä kärsi, et meil on kiva opettaja, joka kertoo vaan vitsejä ei me tehä siellä yhtään mitään, mut sitku tulee totuus, yläaste, lukio, niin sit ollaan kusessa.

Työn vaativuus saa aikaan tyytyväisyyden työhön: ‘olen tehnyt kovan työn, ansaitseen paikkani’. Tyytymättömyyttä ja ärsyyntymistä aiheuttaa se, että opettaja tekee työnsä helposti, suoriutuen siitä ilman suuria ponnisteluja. Voidaan ajatella, että tutkittava puolustaa omaa, suurta ja vastuullista työmäärää, säilyttääkseen luottamuksen siihen, mitä on tekemässä. Edellistä tulkintaa täydentää esim. Anun tarve kieltää pienen koulun auvoisuus työympäristönä. Suuressa koulussa opettajilla on jo henkilökunnan määrästä johtuen aikaa toisilleen, pienessä taas ei.

Jättämällä pakonomaisuuden opettaja suo itselleen mahdollisuuden, myös epäonnistumisten ja huonojen suoritusten avulla, nähdä todelliset kykynsä. Myöntämällä kykijensä ja ammattikuvan alituisen kehittymisen sekä suostumalla kohtaamaan myös kielteisiä tunteita, on opettajalla mahdollisuus kehittyä.

Anun työtyytyväisyyden merkittävin tekijä on tietoinen päätös toimia luokanopettajan tehtävässä. Hän pyrkii kehittymään johtajana niissä puitteissa, kun se opetus- ja kasvatusalalla on mahdollista. Nähtäessä kasvatus tulevaisuuteen tähtäävänä toimintana, on Anu työhönsä erittäin realistisesti suhtautuva opettaja. Suunnitelmallisuushan on kasvatustyön tavoitteellista luonnetta tukeva ja edistävä tekijä.

11.1.4 Muutoksen kokenut MAIJA

Maijan tapauksessa huomiomme kiinnittyi erityisesti työtyytyväisyydessä tapahtuneeseen voimakkaaseen muutokseen. Opettajaksi valmistuttuaan tutkittava työskenteli vuoden suuressa kaupunkikoulussa, jonka jälkeen hän siirtyi kaksiopeettajaiseen maalaiskouluun. Ensimmäisessä työpaikassaan Maija kertoo olleensa ahdistunut. Työt eivät sujuneet. Opettajan työ näytti varjopuoliaan, jotka yllättivät tutkittavan. Työpaikan vaihduttua pieneen kouluun asiat muuttuivat hetkessä. Puolentoista vuoden ajan työskentely sujui hyvin, minkä

jälkeen Maija jäi äitiyslomalle. Erinomaisesta viihtymisestä kertoo tapa, jolla Maija aloitti kirjoittamansa kirjoitelman:

Olen onnellinen opettaja. Kaksi ja puoli vuotta sitten en uskonut enää edes haluavani olla opettaja, saati sitten onnellinen sellainen. (AINEISTO 2.)

Seuraavaksi pohdimme, mistä muutos johtuu. Miksi Maija on ollut onneton ensimmäisessä työpaikassaan? Mikä aiheuttaa toisessa työpaikassa viihtymisen? Mitä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia työpaikoilla on ja saavatko ne aikaan erilaisen työssä viihtymisen vai johtuuko työtyytyväisyyden lisääntyminen tutkittavan opettajuuden kehittymisestä?

Suin päin töihin

Maijan kokemukset ensimmäisestä työpaikasta kertovat, ettei hän ollut valmis siirtymään opiskelijan roolista työssäkävyn opettajan rooliin. Monet pienet asiat, jotka olisivat voineet olla toisin, olisivat saattaneet helpottaa tutkittavamme työhön siirtymistä. Pro gradu -tutkielma oli Maijalla kesken hänen aloittaessaan työt. Tutkimuksen loppuun saattaminen kulutti kohtuuttoman paljon voimia, joita olisi kipeästi tarvittu opettajan työn hoitamiseen. Maija kertoi masentuneensa gradun heikosta arvosanasta sekä toteaa virheeksi sen, ettei erityisemmin juhlistanut valmistumistaan.

Ei niinku yhtään edes juhlistettu sitä, et niinku valmistu, et sit vaan yhtenä päivänä tuli ne paperit postista ja et nyt oot opettaja ja aika kivaa tää onki. Siinä vaiheessa oli jo ihan väsyksissä siihen hommaan ja tuntu, ettei tosissaan ollu niitä eväitä sitte silleen, et olis pystyny (...)

Gradun tekeminen ensimmäisen työpaikan ohessa kertoo joko opettajan työn aliarvioinnista tai omien voimavarojen yliarvioinnista. Tutkittava kuvitteli pystyvänsä hoitamaan molemmat tehtävät, mutta joutuikin pettymään gradunsa arvosteluun sekä kokemaan musertavan alkushokin opettajan työssä. Opettajien lapsena opettajan ammatti oli tullut Maijalle ehkä niin tutuksi, että hän luuli suoriutuvansa ensimmäisestä työvuodesta ilman suuria ponnisteluja.

Luokanopettajakoulutukseen Maija kertoi vain jostain syystä ajautuneensa. Hän kirjoittaa pitäneensä opettajankoulutuslaitosta 'varmana nakkina' (aineisto 1.) opiskelupaikan saamiseksi. Tämä kertoo ainakin tutkittavan vahvasta itseluottamuksesta valintakokeen suhteen. Vahvalla itseluottamuksella on saattanut olla merkittävä vaikutus tutkittavan

valintaan opettajankoulutuslaitoksen opiskelijaksi. Maijan kohdalla ei voida puhua vakavasti harkitusta ja muita ammattivaihtoehtoja vertaileesta ammatinvalinnasta. Lisäksi tutkittavan vahva itseluottamus, opettajana toimimisen suhteen, vahvistaa käsitystä siitä, että tutkittava tunsikin mielestään opettajan ammatin niin hyvin jo ennen koulutusta, että hän piti valintakokeista suoriutumistaan varmana. Opettajankoulutukseen pääsyn jälkeen, opiskeluiden alettua, tavoitteet ja haasteet loppuivat ja tutkittava epäili ammatinvalintaansa.

Oikeastaan mul oli koko opettajan koulutuksen ajan semmonen vahva tunne, et ei tää taida olla mun juttu, jotenki.

Tutkittavan epäily uravalinnan oikeellisuudesta asettaa Maijan vuonna 1993 esittämät käsitykset opettajan työstä ristiriitaiseen valoon.

Opettajan työ on raskasta, mutta erittäin antoisaa. (...) Työ vaatii jatkuvaa itsensä kehittämistä, mikä on mielestäni mukavaa. (...) Kun sitten olin opiskellut täällä vähän aikaa, aloin vakuuttua yhä enemmän, että tämä on se mitä haluan. Tässä tuntee konkreettisesti tekevänsä jotain monipuolisesti. (AINEISTO 1.)

Tuntuu kuin tutkittava kirjoittaisi joitain päässään kaikkuvia lausahduksia, jotka ovat yleisesti tunnettuja ja hyväksytyjä ihanteita ja totuuksia opettajan ammatista, vaikka hänen kokemusmaailmansa on ollut luultavasti kaukana niistä.

Karu todellisuus paljastui, kun tutkittava siirtyi työelämään. Asiat eivät sujuneetkaan vain sormia napsauttamalla. Työ ei vastannut odotuksia, vaan oli paljon kovempaa. Heti haastattelun alussa Maija vuodattaa, kuinka vaikeaa ensimmäisessä työpaikassa oli ja kuinka opettajankoulutus ei antanut valmiuksia kohdata työelämässä vastaan tulevia ongelmia. Voimakasta kritiikkiä koulutusta kohtaan ei ole vaikea ymmärtää. Tutkittava koki olonsa ulkopuoliseksi suhteessa opiskeluihin, eikä kokenut sen olevan hänen 'juttunsa'. Tällöin hänellä ei myöskään voinut olla kovinkaan syvää motivaatiota kehittyä ja hyödyntää koulutusta parhaalla mahdollisella tavalla. Opettajaksi kasvamisen voidaan sanoa olleen vain erilaisten taitojen opettelua, itsensä kehittämistä, ilman opettajaidentiteetin muotoutumista mahdollistavaa syvällistä pohdintaa ja reflektointia.

Koulutus vs. todellisuus

Tutkittava olisi kaivannut koulutukselta konkreettisempia ohjeita esim. ongelmallisten vanhempien kanssa toimimiseen. Oppilaiden vanhemmat olivat Maijan mielestä hankalia.

He odottivat ja vaativat tutkittavalta asioita, joihin Maija ei mielestään pystynyt vastaamaan. Tutkittava ei kuitenkaan osannut nimetä tai eritellä vaatimuksia, joita vanhemmilla häntä kohtaan olisi ollut. Oppilaiden kanssa aiheutuneiden vaikeuksien johdosta Maija joutui ottamaan yhteyttä vanhempiin, jotka eivät olleet tyytyväisiä nuoren opettajan toimintaan vaan arvostelivat tätä voimakkaasti. Tilanne oli Maijalle uusi ja ahdistava.

Mul oli siin alus kauhee niinku tarve onnistua ja olla semmonen hyvä ja saavuttaa semmonen, olla semmonen hyvä opettaja, ettei kukaan niinku oo mulle vihamielinen ja kaikki menee hyvin. Se oliko kauhee shokki, ku mikään ei mennykään sitte hyvin.

Koulutuksen aikaiset harjoittelut ovat jääneet tutkittavan mieleen inhottavina kokemuksina. Motivaatiopulasta johtuen Maija ei kyennyt opetuskokemusten analysointiin ja reflektointiin vaan keskittyi pääasiassa harjoitteluiden hyväksytyyn suorittamiseen. Ei ole vaikea päätellä, miksi teoria ja käytäntö eivät ole tutkittavan mielessä kohdanneet.

Kaikki on puhunu sitä, että ei okl:ssä tullu missään vaiheessa mieleen, et se on tällasta, vaikka siinä oli niitä harjotteluitaki. Mut sä et joudu ottaan kuitenkaan vastuuta siitä. Sä oot kuitenkin vaan harjottelija.

Ehkä sitä odotti, et sitä jossain välissä älyy, et tää on mun juttu. Mut esim. ne kaikki harjottelut, mitä siinä Norssilla tehtiin, ni ne oli ihan karseita.

Palaute, mitä siitä sai, ni siinä ei ollu mitään positiivista, et se oli ihan, et tää meni ihan päin persettä tää homma. Sit sitä oli vaan, et alko tosi hyvin tää päättöharjottelu, et kuinka monta viikkoo sitä nyt oli!

Koulutuksen voimakas kritisointi on tyypillistä työhönsä pettyneelle opettajalle. Syyt epäonnistumiselle täytyy löytää ja mieluiten niitä haetaan mahdollisimman kaukaa itsestä, esim. koulutuksesta (vrt. Tiina, luku 11.1.7). Koulutuksen ajallinen läheisyys ilmeni useiden haastateltavien kohdalla (ks. esim. Päivi, Tiina; luvut 11.1.6 ja 11.1.7). Osa seuraavista viitteistä kertoo tutkittavan muistavan, kuinka koulutuksessa opetettiin toimimaan. Tutkittava kyllä tietää, kuinka opitun mukaan tulisi toimia, mutta käytännössä asiat eivät onnistu hänen mielestään tällä tavalla. Osa viitteistä taas kuvastaa suoraan tutkittavan pettymystä koulutukseen ja sen antamaan pätevyYTEEN.

Okl:ssä puhuttiin, et me sit ymmärretään lapsia ja näin, mut on siinä rajansa. Jos sul on ryhmä, ni ei siin pysty ymmärtämään joka lasta. Kyl se on niinku, mä oon kuitenkin ensisijaisesti opettaja.

Kyllähän noitten pienten kanssa on hyvin pitkälti semmosia tilanteita, että niille pitää hyvin sille osottaa ne tilanteet, et ei niitten kaa voi kauheesti niinko keskustella.

Kauhee sellanen paine, annettiin niinko tuntee, et pitää suunnitella ihan hirveesti ja kaikenlaisia sirkustemppeja keksiä siellä, et semmonen niinko normal ei oo hyvä.

Ei tullu mitään mieleen, että nyt, et meil oli tälleen siel opettajan koulutuksessa, et jos mä tekisin tälleen, et esim. just niitten vanhempien kans. Sitä oli jotenki ihan tyhjän päällä.

Syiden etsiminen

Maijan ensimmäistä olisi saattanut helpottaa oman työn kriittinen reflektointi. Sen sijaan, että tutkittava olisi alkushokin myötä kriittisesti tarkastellut omaa toimintaansa, hän löysi syitä ahdistuneisuuteensa muualta kuin omasta toiminnastaan. Koulutukseen ja oppilaiden vanhempiin pettymisen lisäksi Maija kertoo ahdistuneensa vanhojen, kokeneiden opettajien ahkeruudesta ja tavasta tehdä työtä.

Mä olin kauheen riittämätön, et ei niinku pysty tekemään sitä, mikä pitäs. Koska siel oli niit kaikki ongelmia ja sit ku katto niit muita opettajia ja näki, et ne niinku pystyy tekeen kauheesti kaikkee, et niil hoituu niin hyvin, et ne tekee varmasti kauheesti töitä, et siit tuli jotenki semmonen, et mun on vaan enemmän ja enemmän pystyttävä.

(...) tuli sellasiakin tilanteita, et mie aattelin, et mitä nuo muut musta aattelee, et aatteleeks ne, että hirveetä, että tuo on huono, että se ei pysty selviytymään näistä tilanteista.

Tutkittavan työssä viihtyminen heikkeni, koska hän otti liikaa paineita työn suorittamiseen itsensä ulkopuolelta ja arvotti työtään näiden, taakaksi muodostuneiden, vaatimusten perusteella.

Oppilasaines oli Maijan mielestä poikkeuksellisen huonoa erityisesti sosiaalisten taitojen osalta, eivätkä koulun ulkoiset puitteetkaan vastanneet odotuksia. Riittämättömyyden tunne masensi Maijaa. Sisukkaasti hän yritti saada työnsä hoidettua, jolloin työn tekeminen muuttui selviytymistaisteluksi.

Hyvin pitkälti opettajan työ on nykyään sellasta, et siit pitää vaan jotenki selviytyä.

Tutkittava olisi tarvinnut tukea työtovereiltaan kartoittaakseen ja löytääkseen oman näkemyksensä, kuinka tehdä opettajan työtä. Asiat olivat kuitenkin edenneet niin pitkällä, että yhteistyön aloittaminen oli vaikeaa. Kollegoiden välinen kanssakäyminen oli lähinnä

huolien ja murheiden purkamista. Tulkintamme mukaan yhteistyön aloittamista vaikeutti myös tutkittavan sekä muiden opettajien ajatus opettajan työn synnynäisyydestä. Opettajan ammattitaidon myytin mukaan opettajan työ on itsenäistä työtä, joka jokaisen opettajan tulee hallita itse. Opettajuus on synnynäistä ja avun pyytäminen on merkki ammattitaidottomuudesta. (ks. Karjalainen 1992 ja myös luku 11.1.8)

Mul oli kauhee tarve niinku jutella niitten muitten kans, saada jotai tukea, mut sitä olis kyl voinu hakee enemmänki, mut jotenki vaan tuntu, et ei ne jaksa kuunnella kaikkii juttui, mitä mul on, et on niil omatki ongelmansa.

Hyvin pitkälle opettajan homma on kuitenkin sellasta, et mennään luokkaan ja laitetaan ovi kiinni. Et kyl se niinku, jokaisel on vähä se oma reviiiri, että hyvin vaikee sitä olis aatella, et mitäs jos sä ottasit vaikka mun luokan ja vähä niinku kattosit, että millast siel on.

Muutos parempaan

Pieneen kouluun siirryttyään Maijan asenne opettajan työtä kohtaan muuttui. Mitä tapahtui? Kuinka on mahdollista, että työhönsä pettynyt opettaja, joka on valmis lopettamaan ja heittämään pyyhkeen kehään, alkaakin yhtäkkiä viihtyä työssään?

Ensimmäisestä päivästä lähtien, nykyisessä työpaikassani tajusin, että juuri tätä haluan tehdä.

Tutkija: No miks sä viihdyt siel koulussa?

No sen takii, et siel on niin helppoo olla.

Uuden asenteen ja työtyytyväisyyden löytämisessä oli kysymys toiveiden ja todellisuuden vastaavuudesta. Uudessa työpaikassaan Maija sai tyydytettyä erilaisia henkilökohtaisia tarpeitaan aivan eri tavalla kuin vanhassa työpaikassaan. Pieni koulu huokui turvallisuutta, sosiaalista hyväksyntää ja yhteen kuulumisen tunnetta. Suuressa koulussa oli aina kiire ja hulina, mikä jatkui Maijan kertoman mukaan vielä kotonakin. Oppilaiden, työkavereiden ja vanhempien suhteen tutkittava oli aiemmin tuntenut olonsa turvattomaksi. Oppilaat eivät pysyneet kurissa. Vanhemmat haukkuiivat ja työkaverit muodostuivat riittämättömyyden tunnetta aiheuttavaksi taakaksi. Pienessä koulussa kaikki oli puolestaan rauhallista. Maija tunsu hyvin jokaisen oppilaan ja heidän vanhempansa. Työn tekeminen oli helppoa. Ei tarvinnut olla aikataulujen orja. Syödä saatettiin silloin, kun tilanne oli sopiva, kunhan vain keittäjälle ilmoitettiin. Viihtyvyys lisääntyi, koska ympärillä ei häärinyt suorituspaineita

aiheuttavia kollegoita. Pienessä koulussa oli vain yksi työtoveri, jonka kanssa voitiin pitää esim. yhteinen laulutuokio silloin, kun siltä tuntui. Maija tunsu olonsa turvalliseksi, koska tiesi ja oli selvillä kaikista koululla tapahtuvista asioista.

Tuolla ei oo kiire mihinkään. Mul ei oo ikinä ollu semmosta tunnetta tuolla koulussa, et olis kiire ja pitäs tehdä kauheesti.

(...) kaikki ongelmat ratkastaan heti, koska muuten siel ei voi toimii mitenkään ja oppilailaki jos tulee jotain, ni se selviä heti. Siel ei oo mitään semmoista, mitä me ei tiettä. Ainaki miul on vakaa usko ja on kauheen semmonen, mun mielestä niinko lämmin yhteisö.

(...) se on vähän niinko semmonen perhe toimis. Ja sit ku siel jutellaan, et mitä sille ja sille kuuluu ja mitä on niinko tapahtunu, ni se on vähä ku puhuis omista lapsistaan. Et sille ostettiin eilen uudet hanskat, että kaikki tietää, et tosi siistit hanskat.

Meil on yks tietty kirjastotunti viikossa. Mä oon siel kirjastossa ja molemmat luokat saa käydä siellä. Ne käy oma-alotteisesti siellä. Ne saa tulla sinne, jos haluu tai sit ei tuu. Sit sielt tulee aina, se ei oo siinä samas rakennukses vaan sinne joutuu ulkokautta tuleen, ne tulee sinne ja ilmestyy ja sit siinä jutustellaan kaikkee mahollist muuta ja sit ne menee niitten kirjojen kans takasi luokkaan. Mul ei oo mitään hätää olla siel kirjastos. Mä tiän, et sit tulee joku tai sit sielt ei tuu. Se on sellanen niin luonnollinen tilanne ja ne kattoo toistensa perään. Voi niinko luottaa siihen, ettei niinko tuu mitään, et se toinen opettaja on siinä viereisessä luokassa ja se kuuntelee ja jos siel tulee jotain, se menee sanoo, et olkaas kunnolla ja menee takasin sinne omaan luokkaan.

Rakkaus lapsiin saa Maijan jatkamaan opettajan työtä. Tutkittavan työssä viihtyminen voisi rakentua uudella tavalla, jos tutkittava suhtautuisi työhönsä ammatillisemmin. Ammatillisemmalla suhtautumisella tarkoitamme sitä, että tutkittava ei murehtisi oppilaidensa kotiongelmia, vaan keskittyisi luokahuoneen tapahtumiin. Jokaisella lapsella on oma taustansa ja oma perheensä, johon opettaja ei voi vaikuttaa. Oppilaiden kotiongelmien murehtiminen ja vastuun kantaminen oppilaiden perheistä aiheuttaa väsymistä ja uuvuttaa opettajan loputtoman työtaakan alle (vrt. Päivi, luku 11.1.6).

Mua ahdisti kauheesti, ku ne lapset joutuu olemaan kauheesti yksinään. Ne joutuu niinko selviytymään tilanteista yksinään. Se on mun mielestä kauheen raskasta.

Koulusta kouluun

Rakennamme seuraavassa lyhyen tulkinnan siitä, millaista reittiä Maija on kulkenut ammatinvalintapäätökseen johtaneista taustoista aina tähän päivään saakka. Mitä on tapahtunut ja millainen vaikutus tällä asetelmalla on tutkittavan työtyytyväisyyteen?

Maija kasvoi opettajaperheessä. Myönteinen kuva koulusta ja opettajan ammatista muotoutui hänelle vanhempien sekä muutaman ‘mainion’ opettajakokemuksen kautta. Ammatinvalintatilanteen koittaessa tuttu ja turvallinen opettajan ammatti veti pisimmän korren.

Siis mullahan ei ollu minkäänlaista intoo tulla opettajaks sillon, ku mä lähin. Mä vaan menin, ku mul oli siellä paikka.

Koulutukseen ajautumisesta seurasi motivaation puute. Vaikka opettajan ammatti ei kiinnostanut, oli kunniakasta suorittaa tutkinto loppuun. Keskimääräistä nopeampi valmistuminen kertoo tiiviistä opiskelutahdista. Tutkittavan elämäkokemus liittyi läheisesti koulumaailmaan ennen opiskelua sekä luonnollisesti opiskelujen aikana. Omat, elämälle asetetut, tavoitteet ja päämäärät olivat hakusalla. Tulkintaamme suppeasta ja melko rajalliseksi elämäkokemuksesta tukevat esim. seuraavat viitteet:

Se on mulle tärkeätä, et sit vanhana ei miettis, että voi hittolainen, että jäipä tuokin tekemättä.

Mun mielestä ihmisen pitäs kulkee tietyissä sykleissä tos opettajan hommassa, että ei pitäs niinku jämähtää tiettyyn paikkaan, eikä niinku jämähtää tiettyihin asioihin koko elämäks. Pitäs niinku nähdä ympärilleen ja kulkee silleen niinku avoimesti ja tavallaan niinku tarttua johonki tiettyihin tilaisuuksiin.

Mua on harmittanu se, että mä en niinku opiskellu enemmän sillon, ku olis yliopistosaa voinu. Yks elämä on liian lyhyt niinku, et sit vaan jyrää jotaki yhtä juttua, et se tuntus jotenki kauheen ahdistavalta.

Haastattelun loppuvaiheessa tutkittava tuntui jopa haikailevan tutkijoiden elämäntilannetta.

Tavallaan aattelee teistä, et hitsi, että jos olis ite tossa tilanteessa ni miten, mieltiskö asioita toisella tavalla tai silleen, et teil on vielä niinku kaikki sillee, et te ootte tekemässä tätä ja te ette oo ollu vielä töissä ja ... hirmu kiva oli jutella teijän kanssa. Mä mietin sitä monta kertaa ja mietin vieläki, et miks en lähteny pois, mut ihan hyvä, että en lähteny kuitenki loppujen loppuks.

Motivaatiopulasta johtuen opiskelu oli suorittamista eikä opettajaksi kasvua jatkuvan, syvällisen reflektoinnin avulla. Mielikuva opettajan työstä säilyi koskemattomana tutkittavan mielessä aina työelämään siirtymiseen saakka, mistä oli seurauksena alkushokki. Rankan ensimmäisen työvuoden jälkeen Maija harkitsi opettajan työn lopettamista, mutta

siirtyi kuitenkin pienen koulun opettajaksi, jossa viihtyi hyvin seuraavat puolitoista vuotta aina äitiyslomalle jäämiseen saakka.

Maijan kasvu opettajaksi vaati, kaiken muun lisäksi, yhden voimien ääri rajoilla eletyn vuoden. Opettajan työn kohtaaminen ensimmäistä kertaa yksin paljasti tutkittavalle sen arjen ja todellisen luonteen. Tilanteen ylitsepääsemättömyys pakotti tutkittavan selviytymään ja ratkaisemaan ongelmat. Työnkuva monipuolistui, opettajaidentiteetti alkoi muotoutua ja turhat paineet karisivat pois.

En mie usko, että mulla enää tulis mitään sellasia tunteita, siis missään koulussa. Alku oli tietysti vaan niin, että sitä aatteli, että voi että, että ei pysty lainkaan selviytyyn.

Mulla on jotenki kauheen vahva sellanen, et ei mua kiinnosta, mitä muut ajattelee, et siinäki mielessä muuttunu ihan hirveesti (...)

Opettajana kehittymisen ansiosta Maija viihtyi toisessa työpaikassaan. Koulutuksestaan Maija alkoi löytää hyötyä vasta ensimmäisen työvuoden jälkeen saatuaan todellista kosketuspintaa opettajan ammattiin.

Toisaalta kyl me nyt sitte ollaan mun opiskelukavereitten kaa, siis saman kurssilaisten kaa, keskusteltu näistä asioista ja niist on kyllä sitte tullu esille kaikenlaista, et kyl tietysti ollaan puhuttu näistä ja sielt on ehkä tullu jotaki silleen, mitä sit ois voinu käyttääkin.

Opettajaidentiteetin ja ennen kaikkea itsensä löytämiseen vaadittu vuosi oli Maijalle väistämätön. Ensimmäinen vuosi töissä on ensivaikutelman ja työasenteen muotoutumisen kannalta tärkeä. Monissa ammateissa uusi työntekijä saa olla uusi ja hänelle annetaan asioita anteeksi tämän takia. Opettaja joutuu aloittamaan heti täysillä; lapset ja vanhemmat eivät anna helpotusta sen takia, että olet uusi opettaja. On mielenkiintoista kysyä, olisiko 'löytämisen vuosi' voinut yhtä hyvin olla ennen opiskelua tai opiskelujen aikana. Edellisessä tapauksessa tutkittava olisi kriittisemmin pohtinut lähtemistään opettajankoulutukseen, kun taas molemmissa edellä mainituissa tapauksissa tutkittava olisi hyötynyt koulutuksestaan enemmän.

Tärkeintä on, että tällä hetkellä Maija on onnellinen opettaja. Toisaalta kivulias, ensimmäinen työvuosi vei häneltä innon kehittää työtään. Toisaalta rankka kokemus ja siitä palautuminen sai Maijan ajattelemaan suhdetta oppilaisiinsa uudella tavalla.

(...) mul oli hirvee halu tehdä kaikkee uutta, mut sen jälkeen tarvii kyl sanoo, et ku mä oon nyt ollu tuol toises koulus, ni mul ei kyl oikeestaan oo sellasii haluja.

Kyl mul välillä nyt on semmosia päiviä, et must tuntuu niin vahvasti, et mul olis niinku kauheesti annettavaa niille lapsille. Et jos mä nyt menisin töihin, ni mul olis kauheesti annettavaa.

Maija valitsisi uudestaan opettajan ammatin. Hän toivoo, että voisi äitiysloman jälkeen jatkaa samalla koululla. Epävarmuus tulevaisuudesta mietityttää tutkittavaa.

(...) mua ehkä ahistaa se, et joutus menee johonki muualle töihin, et ei tiä jaksasko sielä sit yrittää.

Maija toivoo, että voisi tehdä myös jotain muuta kuin työskennellä opettajana. Hän puhuu opiskelujen jatkamisesta tai toimimisesta ammatissa, jossa saisi antaa ihmisille jotain. Ajatus toimistotyöstä numeroiden parissa tuntuu Maijalle vieraalta. Tutkittavan työssä viihtyminen voisi merkittävästi parantua, jos hän rohkenisi toteuttaa jonkun henkilökohtaisen haaveensa tai toiveensa ja ottaisi etäisyyttä opettajan työhön.

Tutkija: Missä olet 10 vuoden päästä?

No sanotaan, et siinä vaiheessa toivos, et olis tehny ja saanu aikaseks jo jotain muutaki ku lapsia ja ollu opettaja.

(...) mut nyt tuntuu kauheen kaukaselta ajatukselta, et lähtis, mut monethan ne lähtee rohkeesti!

11.1.5 Oman jutun löytänyt ILKKA

Ilkka ei tutkimusta tehtäessä ollut suorittanut opintojaan päätökseen. Hän on tehnyt opettajan töitä, koska niitä on ollut hyvin tarjolla: viimeisimpinä kahden vuoden sijaisuus 5. - 6. luokan opettajana ja kaksi kolmen viikon sijaisuutta, joista toinen emu-luokalla.

Ilkka oli haastattelun alussa epävarma pätevyystään osallistua tutkimukseemme, koska ei ollut valmis luokanopettaja. Näiden epäilyjen, tutkijoiden epävarmuuden sekä tilanteen jännittävyyden takia keskustelu pysyi aluksi eri opettajasijaisuuksien pinnallisen kuvailun tasolla. Olosuhteiden lisäksi Ilkka kertoi, kuinka vaikeaa oli opettaa mukautetun opetuksen luokkaa.

(...) erityisryhmät saa minun puolesta olla jonkun muun hoidossa.

Pian haastattelutilanne rauhoittui leppoisaksi jutusteluksi ja Ilkka alkoi kertoa syviä mietteitään luokanopettajan työstä. Haastattelu painottui opetus- ja kasvatustieteiden tutkimuksen kuvailulle. Kahdeksasta tutkittavasta saimme Ilkan pedagogisesta ajattelusta selvästi eniten tietoa. Tutkittava painotti työpaikan yhteishengen merkitystä työssä viihtymiselle. Hän mainitsi myös koulun johtajan, taloudelliset resurssit sekä oppilaiden vanhemmat ja kodin kertoen näiden vaikutuksesta opettajan työtyytyväisyyteen.

Ilkan puheesta huokui tyytyväisyys valitsemaansa ammattia kohtaan. Merkittävin syy Ilkan hyvään työssä viihtymiseen on mielestämme sisäinen motivaatio opettajan työhön. Ilkan kohdalla voimme puhua kutsumuksesta, minkä johdosta hän on päättänyt ryhtyä luokanopettajaksi. Päätökseen ovat osaltaan vaikuttaneet tutkittavan 'muutaman' vuoden englannin opiskelut sekä kokemus opetustyöhön liittyvistä ammateista. Tutkittavan isä on aineenopettaja ja äiti toimii yliopiston lehtorina. Ammatinvalintapäätös perustuu tahtoon tehdä opettajan työtä. Vaikka päätös on perusteltu vuosia sitten, on tutkittavan yhä helppo löytää syyt ja perustelut, miksi hän opettajan työtä tekee. Ilkka on työhönsä sitoutunut luokanopettaja, jonka työskentelyä ohjaavat suuret, pitkän tähtäimen tavoitteet ja päämäärät. Sitoutuneisuudesta ja päämäärätietoisuudesta on seurausta se, että tutkittava puhui haastattelun aikana paljon nimenomaan pedagogisesta ajattelustaan. Ilkan työssä viihtymistä kuvatesamme kerromme hänen opettajuudestaan. Pohdimme, kuinka sitoutuneisuus ja päämäärätietoisuus vaikuttavat tutkittavan tapaan tehdä opettajan työtä.

Apuna reflektio

Ilkan opettajuuden kulmakivi on työn reflektointi. Jos asiat koulussa menevät huonosti, eikä mikään tunnu toimivan, opettajan täytyy etsiä uusia toimintatapoja. Jatkuva keskustelu itsensä kanssa ja pohtiminen, milloin tilanne karkasi hallinnasta, auttavat Ilkkaa useimmiten löytämään syyn kulloiseenkin ongelmatilanteeseen. On tärkeää, että opettaja ymmärtää työn tekemisen ammattimaisen luonteen, jotta hän ei ahdistu työssä vastaan tulevista ongelmista ja epäonnistumisista. Jatkuva reflektointi sekä ammatillisuuden oivaltaminen johtavat työn kehittämiseen ja auttavat ratkaisemaan ongelmat pedagogisesti, kohdistamatta puutteita ja heikkouksia omaan persoonaan. Ilkka osaa nähdä monenlaisen tekemisen, onnistumiset ja epäonnistumiset kulkemisena kohti suurempaa päämäärää, jolloin epäonnistumisetkaan eivät ole takapakkia.

Jotenkin pitää niinku asennoitua sillä tavalla, että tota noin niin, ett se on semmonen yks iso ongelmanratkasu koko ajan ja niinku sieltä sun täältä aina löytää erilaisia lähestymistapoja ja seuraavana päivänä sitten testataan ja katotaan miten se (...)

(...) siinä niinku joutu käymään aika paljon semmoista keskustelua ittesä kanssa, että missä kohdassa lähti meneen pieleen (...)

(...) syyttämättä itseään löytää itsestään syyn.

Ilkka vertaa opettajan työn ongelmanratkaisullista luonnetta harrastukseen. Joku esim. jaksaa harrastaa jalkapalloa koko ikänsä. Hän potkii päivästä toiseen palloa maaliin. Asiaan perehtymättömän mielestä pallon potkiminen vaikuttaa turhalta ja tylsältä puuhalta. Alan harrastaja löytää kuitenkin aina vain uusia ja uusia tapoja potkaista pallo maaliin. Hän tuntee kehittyvänsä yhä paremmaksi pallotaituriksi, mikä lisää entisestään hänen motivaatiotaan pallon potkimiseen ja maalien tekemiseen.

Pettymisen tunteet, 'kun asiat menevät päin seiniä', johtuvat tutkittavan mukaan omien ennako-odotusten toteutumattomuudesta. Suunniteltuaan tarkasti päivän ohjelman opettaja kokee suurta pettymystä, jos asiat eivät menekään suunnitelmien mukaan. Päivä voisi olla ihan hyvä päivä, jos ei olisi mitään odotuksia. Kokemuksen kautta Ilkka on oppinut suhteuttamaan odotuksiaan ja toiveitaan paremmin todellisuuteen. Työssään voi olla sitä tyytyväisempi, mitä pienemmistä asioista iloitsee. Pieniltä tuntuvista asioista iloitseminen vapauttaa ja helpottaa myös suurten tavoitteiden ja unelmien toteutumista.

(...) joutu tavallaan niinku nollaamaan niitä odotuksia, että ei niitä semmosia niinku hienoja päiviä ei tulekkaan, ett hienoo on se, että tota noin niin joku yleensä ilmestyy kouluun. Niinku odotusten tällöinen ristiriita sen kanssa, mitä itse asiassa tapahtuu.

Työyhteisö

Ilkka puhui paljon työyhteisön yhteishengen merkityksestä työssä viihtymistä lisäävänä tekijänä. Tulkintamme mukaan hän ei kuitenkaan ole riippuvainen yhteistyöstä tai työkavereiden häntä kohtaan osoittamasta hyväksynnästä. Tutkittava pitää opettajan työtä itsenäisenä työnä ja yhteistyön vähäisyydestä huolimatta kehittää työtään jatkuvasti. Vastuullinen ja analysoiva suhtautuminen työhön kuvastuvat tutkittavan puheesta hänen kertoessaan opettajanhuoneen ilmapiiristä ja kollegoistaan.

(...) että opettajanhuoneessa ei tota, oon nähny aika paljon opettajanhuoneita, että minkälaisilla fiiliksillä siellä ollaan ja minkälaisista asioista puhutaan ja kuinka lujaa

nauretaan taikka kuinka pitkään viihdytään niinku yleensä samassa pöydässä. Niin semmonen, miten ... sitä saisi varmaan niinku puoltoista tuntia selittää niinku, mikä on hyvä ilmapiiri, mutta semmonen ilmapiiri, mihin itte tykkää mennä.

(...) että ei oo semmonen olo niinku sijaisenakin yleensä tulee semmonen joissakin katotaan, että jaaha sieltä taas joku tulee, että jaahas poika mee hommiin. Vaan, että semmonen tasaveroinen, tasa-arvoinen ympäristö ja semmonen, jossa ei tuu semmoista fiilinkiä.

Oma aikansa laitetaan tietenkin luokkatoiminnalle, mutt sitten semmonen niinku tavallaan mittaamaton arvo on sillä, että millä tavalla se opettajanhuone ja muu henkilökunta toimii.

Ihmetyttää semmoset koulut, joissa joudutaan henkilökuntaa vaihtaa sen takia, että aikuiset ihmiset ei tuu toimeen keskenään.

Kokonaisvaltainen työnkuva

Tutkittava kertoo, että hienoin hetki työssä on oppimisen huomaaminen.

(...) kun saa sen menemään jakeluun, että kerta kaikkiaan se homma mitä sää nyt touhusit on väärin ja koita tajuta, niin tota se on myös semmonen, siinä on ainakin semmonen olo, että on tehny jotain hyödyllistä.

Kasvatuspainotteisuudesta kertoo Ilkan suhtautuminen oppimiseen ja tietoon. Tutkittavan mukaan tärkein tieto ei ole oppikirjoissa vaan elävässä elämässä. Uusia asioita opitaan parhaiten, jos ne liitetään johonkin arkipäivän kokemukseen. Tällöin tieto tulee ajankohtaiseksi ja merkittäväksi, jolloin motivaatio oppimiseen on parhaimmillaan.

Mulla on semmonen tyyli, että jos jotain sattuu niin sitten siitä keskustellaan. Asiaa puidaan vaikka koko päivä, jos tarvii, että ihan rauhassa saa laittaa sitten opiskelutarvikkeet pois ja nyt aihe on sitten tämä ja tästä keskustellaan.

Tutkittavan kohdalla voimme puhua konstruktivistisesta oppimisnäkemyksestä. Konstruktivistinen ote näkyy erityisesti tutkittavan suhteessa oppilaisiin. Ilkka kokee olevansa ennen kaikkea kasvattaja. Hänen johtoajatuksena on opettaa lapsia olemaan tyytyväisiä itseensä. Tehtävä ei ole helppo eikä Ilkka päästä itseään eikä oppilaitaan helpolla.

Mulla on semmonen visio päässäni, että kun ne nyt on siinä sen seitsemästä kahteentoista vuotiaita, että jos kahdenkymmenen vuoden päästä nään niitä tuolla kylillä ja ne tulevat ja esittelevät ittensä, muistakkos minä olin sinun luokalla silloin ja silloin niin, jos mä kysyn, no mitä sä teet, niin se sanoo, että hän tekee jotain järkevää.

Ilkka haluaa avata oppilaidensa silmiä näkemään maailmaa omalla persoonallisella tavallaan. Hän haluaa, että oppilaat eivät ajaudu kulkemaan elämän polkuja 'lipat silmillä' saamatta mahdollisuutta tehdä elämästään toiveidensa mukaista. Lapsen elämää ohjaavat koti, vanhemmat ja kaverit. Peruskasvatus saadaan ja perusarvot opitaan kotona. Ilkka tahtoo opettajana olla laajentamassa oppilaidensa näkö- ja asennekenttää ja saada oppilaat ennen kaikkea kiinnostumaan omasta oppimisestaan. Omasta oppimisesta kiinnostumisella Ilkka näkee olevan kaikkein tärkeimmän ja kauas kantoisimman vaikutuksen.

Yks osa on sitä, että niinku menee semmosten esteitten yli, niinku just joku tämmönen ettei tartu kynään sen takia, kun se on tyttöjen touhua. Siis mitä asenteita voi tuommolla kymmenvuotiaalla olla! Meiän isä sano, että se on homojen hommaa niin sitten siihen ei ruveta. Kun pääsee tämmösen ennakoasetelman ... koska ei sillä oppilaalla itellään oo vielä käsitystä siitä kovinkaan vahvasti, että mikä on kenenkin hommaa ja mitä kuuluu tehdä. Ne näkee sen maailman aika lailla sen oman kotinsa kautta ja vanhempiensa silmillä. (...) Kodin ja ympäristön vaikutus, mihin kaikkialle muualle se ulottuu, se saattaa ulottua just siihen kynään tarttumiseen asti. Ja sitten kun pääsee potkasemaan niinku sen yli, että ei se nyt oo, ei sulle kasva karvoja kämmeniin, jos sä otat sen kynän käteen ja kirjojat. Ja sit se huomaa, että tästä tuli jotain hyödyllistä, niin se voi sitä sitten jatkaa.

(...) se voi olla jollekin pojalle esimerkiksi se kynään tarttumisen, tota noin merkitys saattaa olla se, ettei (...) sanotaan näin, että se lukee itensä ylioppilaaks ja lähtee opiskelemaan ja ei päädykkään sitten johonkin istuskelemaan nurkilla ja keskiojutbaareissa. Että tämmönen idea mulla on.

(...) sillon, kun ei tiedä yhtään mitään niin on helppo olla itteensä tyytyväinen, kun ei kerran tiedä yhtään mitään mistään, että niinku maailma on hyvin yksinkertainen (...) mutt ett sitten kun tavallaan pääsee siihen oppimisen alkuun taikka johonkin tämmöseen niin alkaa huomaamaan ja kiinnostumaan asioista.

Se on yks hailee, että miten ne kertotaulut menee, jos se keksii jonkun semmosen tekemisen, jossa se itse tuntee olevansa tyytyväinen.

On helppoa olla tyytyväinen, jos ei ole tietoa. Tällainen tyytyväisyys ei kuitenkaan ole yhtä pysyvää ja kauas kantoista kuin tiedon ja kokemuksen kautta hankittu viisaus. Ilkan ajatuksen tyytyväisyyden saavuttamisesta voisi kiteyttää seuraavasti: tietää vähän enemmän, tyytyy vähän vähempään.

Hiljaa hyvä tulee

Opettajan työssä viihtymistä näyttäisi lisäävän oppimisen ja kasvatuksen pitkäjänteisyyden ymmärtäminen. Ilkan oppilailleen asettamat tavoitteet kohdistuvat tulevaisuuteen, '20 vuoden

päähän'. Voidaan todeta, että opettaja saa voimia jaksaa työssään, jos pystyy ymmärtämään opettajan työn hedelmän kypsyvän vasta vuosien kuluttua. Tällainen suhtautuminen on realistista, kasvatustyön luonteen mukaista.

Ilkan työssä jaksamisen kannalta on tärkeää, että hän osaa ottaa oppilaiden kehittymisestä kunnian myös itselleen. Tällainen välittömästi tuleva palaute tulee osata ottaa kehuna, joka kannustaa jatkamaan. Tutkittava tekee työtä ikään kuin rakentaen, huolellisesti päivä kerrallaan tiedostaen, että rakennelma ei tule hetkessä valmiiksi.

No nyt mä ymmärsin miten tää menee, on niinku ehkä semmonen paras lause, mikä luokasta voi tulla.

(...) kasvamista vai onks siinä sitten omalla toiminnalla joku merkitys, mutta tota kyllä mä ainakin otan itelleni siitä sen edun. Ei nyt muuten jaksu töissä käydä, jos niinku ei ota itelleen mitään tämmösiä niinku kehuja.

(...) sillä tavalla, että osaa ottaa ilon siitä, että joku niinkun oppii, voi olla ihan oikeesti tyytyväinen. Ei semmosella tavalla, että ottas ittellensä turhia kunnioita, että kulkis kylillä ja minä olen opettanut heidät ja nuita ja näitä vaan, että voi olla sen toisen puolesta tyytyväinen.

Vaikka Ilkalla on tulevaisuuteen ja elämään kohdistuvat tavoitteet opetustyössään, hän ei silti kannan murhetta oppilaiden elämästä. Hän tietää, ettei pysty kantamaan vastuuta oppilaista koulun ulkopuolella. Joskus ongelmatapausten on vain annettava olla ja pyrittävä käyttämään aika yhteisen edun hyväksi. Ryhmä menee aina yksilön edelle.

Tavallaan niinkun käytännön kautta on huomannu sen, että semmonen ilkee keskittää, jos aattelee sitä huomion määrää tunnilla tai kuinka paljon voidaan jotain asiaa jauhaa. Että kun joku vaatii sen, että siinä istutaan vieressä ja sit se ei kuitenkaan ehkä opi sitä, niin jos mää oon ja teen jonkun tämmösen ehdoilla niin sitten puolet pakenee luokasta, kun eihän täällä mennä ollenkaan eteenpäin.

(...) rajallinen aika, mitä se elävä opettaja on siellä luokan edessä, niin silloin niinku mä ainakin haluaisin käyttää sen aikani mahdollisimman tehokkaasti.

Huomion arvoista on myös Ilkan oivallus vuoden 1993 kirjoittelussa.

Huomasin, että kun ottaa sen työn tosissaan, mutta ei liian vakavasti, viihtyy itse ja oppilaat myös.

Tutkittava tietää, että jos hänellä on mukavaa niin myös oppilailla on mukavaa; opettajan on vaikeaa tehdä työtään, jos oppilaat eivät viihdy. Työnsä jatkuvan reflektoinnin avulla Ilkka

pyrkii tekemään työnsä mahdollisimman hyvin. Jatkuvasta reflektoinnista seuraa väistämättömästi myös työssä kehittymistä. Edistystä ei tapahtuisi, jos tutkittava ei olisi sitoutunut työhönsä.

Tutkittavan motivaatio työn kehittämiseksi perustuu sisäiseen haluun kasvattaa ja ohjata oppilaita elämään. Tutkittavan tyytyväisyys työhön rakentuu sisältä päin, henkilökohtaisista lähtökohdista, minkä johdosta olosuhteet tai se millaista työ yleensä ottaen on, ei vaikuta tutkittavan työssä viihtymiseen eikä haluun tehdä opettajan työtä. Tällaisen opettajan voidaan olettaa viihtyvän opettajan työssä pitkään. Yhteiskunnan yhä moninaisempiin vaatimuksiin Ilkan kaltainen, jokaisen oppilaan oman 'jutun' löytämiseen tähtäävä, opettaja vastaa tarkoituksenmukaisella tavalla.

11.1.6 Huolehtivainen PÄIVI

Päivi on valmistunut luokanopettajaksi syksyllä 1996. Vuodesta 1998 hän on toiminut yhdistettynä yläasteen erityisopettajana sekä ala-asteen luki- ja puheopettajan tehtävissä. Heti valmistumisen jälkeen Päivi aloitti työt yläasteella, klinikkamuotoisessa erityisopetuksessa. Työn ohella hän opiskeli erityisopettajaksi.

Ennen opettajankoulutusta Päivi toimi vuoden hoitoalan tehtävissä. Päivi hakeutui ennen opettajankoulutukseen pääsemistään opettajan tehtäviin pääkaupunkiseudulle. Vuoden aikana kohdattujen moninaisten ongelmien ratkaiseminen vankisti ennakkokäsitystä opettajan ammatin kiinnostavuudesta. Ensimmäisenä opiskeluvuonna Päivin käsitys luokanopettajan ammatista kiteytyi lähinnä käsitteeseen monipuolisuus (vrt. Maija, Tiina). Hän kuvaa (AINEISTO 1.) luokanopettajan ammatin olevan luova, hyvin monenlaisia taitoja ja tietoja vaativa tehtävä, joka on tiiviisti sidoksissa hyvin moneen yhteiskunnalliseen osatekijään. Päivin mukaan opettajalla tulee olla monenlaisia kiinnostuksen kohteita voidakseen toimia onnistuneesti opetustyössä.

Luokanopettajasta erityisopettajaksi

Opettajankoulutuksen jälkeen Päivi omien sanojensa mukaisesti ajautui erityisopetukseen päästyään töihin paikalliselle yläasteelle. Tutkittava kuvailee käsitystään opettajan työstä erityisopettajan tehtävästään käsin.

Luokanopettajan työ on kokonaisvaltaista vastuuta ja kasvatusta! Yhä enemmän kodeista siirtyy kasvatusvastuuta luokanopettajille. (...) Luokanopettajan työtä voi tietysti hoitaa monella tapaa. Minä olen enimmäkseen tavannut tunnollisia puurtajia, jotka pyrkivät tekemään kaikkensa oppilaittensa parhaaksi. (...)

Luokanopettajan työ ei rajoitu pelkästään koulupäivänpitoon. Opettaja kantaa vastuuta myös siitä, miten kotona menee. (AINEISTO 2.)

Suurimpana huolenaiheenaan tutkittava pitää erityisesti nuorten opettajien jaksamista. Päivin käsitys opettajan ammatista kuvastuu lisääntyvän työuupumuksen kautta, minkä aiheuttaa kasvavat opettajan ammattiin kohdistuvat odotukset. Voidaan puhua muutoksesta, jossa opettajan ammatin haasteellisuus koulutuksen alkaessa on vaihtunut opettajan ammatiksi jonkinlaisena liian suurena haasteena. Näin ollen ainakin puhe on kääntynyt yleisen opettajan työstä käydyn keskustelun mukaiseksi.

Tutustuttaessa haastatteluaineistoon tarkemmin havaitaan myös todellisuudessa Päivin olevan työhönsä väsynyt. Päivi pohtii ajoittain vakavasti siirtymistä muihin työtehtäviin. Kysymmekin jatkossa, mistä Päivin työuupumuksessa oikeastaan on kysymys. Miksi Päivi on jo muutaman vuoden jälkeen väsynyt työhönsä opettajana?

Päivin suhde erityisopettajan työlle luonteenomaisiin asioihin, kuten oppilashuoltotoimintaan ja erityisopetuksen suunnittelu- ja organisointitehtäviin, on kahtalainen. Eri yhteistyötahojen (vanhemmat, koulut, opettajakollegat, aineenopettajat) kanssa pidettävät suunnittelu-, kehittämis- ja arviointipalaverit vievät hyvin paljon aikaa ja aiheuttavat kiireisen, työntäyteisen elämänrytmin. Oppilashuoltotoiminta vie yhä enemmän aikaa ja voimia. Lasten ja nuorten yksityisongelmien kuunteleminen lisää työn rasittavuutta. Toisaalta Päivi toteaa suurimman palkinnon työstä tulevan juuri lasten ja nuorten kanssa käytyjen keskustelujen kautta. Työssä kohdatut murheet ja ongelmat aiheuttavat selvitessään vastaavasti vahvoja hyvän olon tuntemuksia ja onnistumisen kokemuksia sekä oppilaille että opettajalle.

Että itketään ja nauretaan paljon, että sitä se on. On se kyllä ... mutta on se ihan varmaan kuluttavaakin, että on niinku miettiny, että miten kauan tätä jaksaa. On pakko miettiä.

Kehittyäkseen erityisopettajan tehtävässään Päivi toivoisi, että hän olisi voinut kerran käydä ala-asteen (1.- 6. luokat) opetuksen läpi, jotta aineenhallinnalliset taidot olisivat paremmat. Hän on tyytyväinen siihen, että hänellä on kouluavustaja, joka eräänlaisena kiireapulaisena huolehtii monista tärkeistä asioista. Työ aiheuttaa sen, että ajoittain Päivi saattaa herätä jo aamuyöstä pohtien oppilaiden asioita. Päivi viittaa kykyjensä riittämättö-

myyteen pohtiessaan koulutuksen läheisyyttä (vrt. Tiina, luku 11.1.7). Tämä osoittaa tutkittavan halua onnistua opettajan tehtävässä entistä paremmin.

(...) kokonaisvaltaisesti kun ajattelen tätä työtä, niin kun sais tän kiireen vähän vähemmäksi. Kai se niinku sitä on, että ite kun on niin vastavalmistunu, niin yrittää parhaansa ja yrittää kaikki mahdolliset, että ehkä siihen sitten iän myötä oppii, että osaa niinku priorisoida ja osaa niinku arvioida, että kenelle on hyötyä erityisopetuksesta, kenelle ehkä ei ja sit satsata niihin, jotka osaa niinku ottaa sen hyödyn irti.

Työväsymys aiheuttaa sen, että on pyrittävä muutokseen. Haastateltava etsii vaihtoehtoja opettajuutta, jonka avulla työssä viihtyminen kääntyisi nousuun. Edellisen viittauksen voidaan ajatella olevan tulkittavissa joko Päivin itsensä havaitsemaksi ammatilliseksi heikkoudeksi tai selitykseksi, jolla hän liittyy kykenemättömyyden nuoreen opettajuuteen vähentääkseen henkilökohtaista osuutta ja vastuuta väsymyksensä aiheuttajana. Voidaan ajatella, että Päivi on kahden tulen välissä, jossa hänen on ajoittain vaikea havaita työtyytyväisyyden todellista keskipistettä eli sitä, mitä hän itse kokee tekemässään työssä. Perustana on kasvavan nuoren auttaminen ja inhimillinen tahto siihen, että oppilailla olisi kaikki mahdollisimman hyvin. Toisaalta Päiviä rasittaa esim. se, että oppilaan 'hyvän' lisäämiseksi käytävät välittömän oppilas-opettajasuhteen ulkopuoliset kehittämistoimet tekevät työnteosta entistä raskaampaa.

(...) meillä on nyt työaikakysely, niin mä laskin kaikkine palavereineen, tiimien kokoontumisineen ja YES - kokoontumisineen, niin mä tein 52 tuntia töitä viime viikolla. Opetustunteja mulla on 24.

Kuitenkin tutkittava tiedostaa tekevänsä yhteistyötahojen kanssa työtä, jonka keskipisteessä on oppilaan hyvinvointi. Näyttää siltä, että Päivi pyrkii kiireestä ja työn raskaudesta huolimatta tekemään työnsä yhä paremmin suhteessa oppilaisiinsa. Kouluavustajan merkittävyyden korostuminen viittaa siihen, että Päivi haluaisi oppilaita 'ruokkivia käsiä' olevan yhä enemmän. Miksi?

Työtyytyväisyys näyttää arvottuvan kiireestä, rasituksesta ja lopulta uupumuksesta huolimatta sen kautta, kuinka hyvin Päivi jaksaa kantaa huolta oppilaidensa asioista sekä välittömässä luokkatilanteessa että kaikessa siinä suunnittelu- ja kehittämistoiminnassa, jota hän oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi tekee.

Oppilaiden hyvinvointi

Päivin tapauksessa opettajan työn merkityksellisyys näyttäisi rakentuvan vahvasti sen kautta, että hän kokee olevansa toisille ihmisille tarpeellinen.

(...) mä tykkään niistä, ehkä ne jotenkin vaistoo sen itekin.

Että aivan niinku... uskomatonta, miten sitten... että, sen mä niinku koen silleen ihanana asiana, että mä kuitenkin mielestäni saan aika helposti kontaktin noihin erilaisiin tyypeihin, että vaikka siellä on minkälaista viuhtojaa niin ne jotenkin ni, se on kauheen tietysti ihana asia, että ne hirveen helposti silleen tykättyy ja kun saa sen luottamuksen ni niitten kanssa kyllä hommat niinku sujuu.

(...) se ei välttämättä tarte hirveen iso asia olla niinku, eilen menin koululle ni yks ysiluokan poika tuli halaamaan ja sano, että 'Päivi, ihanaa että sä oot olemassa', siis ne on tämmösiä, jotka niinku, mutta ne antaa tosi paljon.

(...) se, että ehkä jollekin joskus pystyn antamaan jotakin.

Edellisten viitteiden perusteella on tulkittavissa Päivillä olevan sisäinen tarve auttaa oppilasta. Tämän tulkinnan mukaisesti opettajan työn merkitys perustuu Päivillä sille, että muut tarvitsevat häntä, mikä sinänsä on inhimillistä. Riippuvuus on kahdensuuntaista. Päivi pitää huolta lapsista, minkä ansiosta työ lapsien kautta pitää huolen hänestä. Pyrkimys sosiaaliseen hyväksyntään kuvastuu myös Päivin ehdottomuudessa suhteessa työtovereihin.

Mun on niinku hirveen vaikee hyväksyä se, etten mä jonkun kanssa tuu toimeen, että mä haluaisin tulla kaikkien kanssa tulla toimeen.

Se, etteivät kollegojen ja tutkittavan intressit oppilaan parhaasta aina kohtaa, saa aikaan tyytymättömyyttä, koska Päivi kokee, ettei hän silloin tule toimeen kyseisen opettajan kanssa. Lisäksi kollegiaalisen yhteistyön sujumattomuus estää Päiviä toimimasta omien tavoitteidensa mukaisesti, jotka tähtäävät oppilaan hyvinvointiin. Opettajakollegat voivat olla samalla sekä yhteistyön mahdollistajia että yhä suuremman työmäärän aiheuttajia.

Päivi osoittaa halua muutokseen toteamalla useaan otteeseen nykyisen työskentelytyylin olevan sellainen, ettei hän aina jaksa sitä.

Tutkija: No mitä, tuossa tulikin jo se, en muista millä sanoilla, mutta sanoit, että aamuyöllä herää jo miettimään niin tota, ööö, niin kai siinä ahdistuu tai vähintään stressaantuu...?

Kyllä joo, kyllähän mä mietin, että pitäskö mennä työterveyteen ottamaan muutama huilipäivä. Mut siis ihan kauheelta tuntuu, että vaikka on niin vasta aloittanu ja silleen kuitenkin oon mielestäni, teen kauheen innolla, tykkään tästä työstäni mutta, että niinku seinää tulee vastaan, että ei välttämättä jaksa kaikkea.

(...) kyllä mä niinkun kieltämättä joskus aina mietin, että mitähän muuta sitä vois tehdä, että ilman muuta mä haluan tätä työtä vielä tehdä ja koen tän kauheen niinku mielekkääks, hirveen tarpeelliseks ... mutta ehkä lähinnä sitä mieltii, että miten kauan jaksan.

Jaksanko jatkaa?

Haastattelutilanne oli ajoittain luonteeltaan jopa terapeutin ryhmäkeskustelu, jossa tutkijat samaistuivat nuoren erityisopettajan suureen työtaakkaan. Nämä tilanteet saivat toisaalta aikaan hyvin vapautuneen ja tuttavallisen ilmapiirin ja toisaalta taas myötäelämisen voidaan ajatella vaikuttaneen haitallisesti haastattelun luonnolliseen etenemiseen, kuten edeltävästä haastatteluviitteestä on havaittavissa. Tutkittavan väsymys työhön sai aikaan reaktion, minkä vuoksi haastattelijat putosivat hetkittäin tutkijan roolista.

Mitä haastateltavan puheesta voidaan tulkita jälkimmäisen viitteen perusteella hänen todetessaan tekemänsä työn hyvin tärkeäksi ja mielekkääksi tilanteessa, jossa hän on hyvin väsynyt työhönsä? Kortteinen (1992) on tutkinut kahdessa eri ammattiryhmässä suomalaista palkkatyötä kulttuurisena muotona havaiten, että huolimatta suuristakin vastoinkäymisistä ja vaikeuksista ihminen usein haluaa pitää tiukasti kiinni valinnasta, jonka hän on ammattiin ryhtyessään tehnyt. Kortteinen (1992, 301) tulkitsee tämän kunnian säilyttämiseksi; luovuttamisesta aiheutuvaa leimautumista peläten suomalainen tekee työtään kunnian säilymisen vuoksi, vaikka hänen oman kuvauksen perusteella työ ei tuntuisikaan vastaavan niitä odotuksia, joita hän työlleen asettaa. Ennen pitkää työntekijän itsensä kritisoimasta ja jopa halveksimasta järjestelmästä 'rakentuu' työntekijälle ammattilaisen rooli, jota hän kunnia-kaasti kantaa vaikeuksista huolimatta. Kokemuksen myötä lisääntyvä ammattitaito vankistaa asetelmaa entisestään. Mitä pidempi työkokemus, sitä vahvempi kunnia puolustettavana. Myös Päivin tapauksessa voidaan katsoa olevan kysymys kunnian säilymisestä.

Edellä olevat viitteet todentavat, että jatkuvaan itsensä kehittämiseen ja parempaan suoriutumiseen tähtäävä toiminta on ihmisten parissa työskentelevälle empaattiselle opettajalle loputon tie. Päivin haastattelun perusteella on tulkittavissa, että 'kierrettä' voi syventää loputtomasti. Tyytymättömyys vallitsevaan tilanteeseen edellyttää tilanteen arvioimista.

Tällä perusteella voidaankin olettaa, että Päivin työuupumusta lisää se, että hänen tavoitteensa ja päämääränsä opettajan työssä muodostuvat sosiaalisen hyväksynnän tarpeen

kautta. Välittömien, selkeiden ammatillisten päämäärien sijaan tutkittavan työssä viihtymisen arvottuu välillisesti tarpeena olla tarpeellinen oppilaille. Tulkintaa tukevat Päivin kokemat muutokset hänen asennoitumisessaan työhön.

(...) mä oon niinku sillä tavalla ite miettiny, että ihminen kuitenkin muuttuu, että silloin kun mä läksin OKL:ään, niin mä mielestäni olin kauheen semmonen, hirveen energinen, halusin haasteita ja niinku rakastin selvittää niitten oppilaitten ongelmia, ihan siis perheongelmia ja must niinku jokainen semmonen tapaus oli aina uusi haaste ja mä kauheesti nautin siitä yhteistyöstä psykologien, kuraattorin, kaiken sosiaalitoimen kanssa, poliisin kanssa ja se oli niinku semmoista salapoliisitarinaa. Sillon mä hirveesti tykkäsin siitä. Vanhetessaan huomaa, että enää ei kauheesti jaksa. Ett se niinku harmittaa (...)

Päivin suhtautuminen työmotivaation vähenemiseen on kaksisuuntainen. Ajatusten suuntaamista muihin mahdollisiin työtehtäviin auttaa se, että hän yksinkertaisesti kokee voimiensa jo ajoittain olevan riittämättömät. Yhtä hyvin voidaan edelleen ajatella, että puutteellisella intensiteetillä työhönsä suhtautuva opettaja ei ole niin pätevä opettaja kuin mitä oppilaat ansaitsevat. Toisin sanoen Päivi ei halua toimia opettajan työssä, mikäli hänellä ei ole parasta mahdollista annettavaa oppilaille.

(...) pitäs niinku toisaalta suhtautua sillä tavalla asioihin, että ei ottais niin kauheen tunteella. Ett ennen sitä ehkä osas jotenkin erottaa ... en tiedä, mulla on jotenkin semmonen olo, että mä ennen niinkun osasin enemmän erottaa ne, mutta nykyään mä niinku hirveesti mietin ja yritän ehkä liikaakin ymmärtää ja miettiä ja paneutua, niin se ei helppoo.

Auttajana yhteiskunnassa

Edellä hahmoteltua tulkintaa Päivistä auttajan roolin kautta työtyytyväisyytensä rakentavana tukee se, että haastateltava sanoo kärsivänsä koulumaailman tarpeesta laittaa kohtaloonsa syyttömät lapset järjestykseen. Työssä viihtyminen heikkenee Päivi joutuessa näkemään lapset ja nuoret tämän raadollisen yhteiskunnan pelinappuloina.

(...) voisin olla ennemminkin kiinnostunu ihan toisenlaisesta työstä. Että mä silleen joskus koen, että en kuulu joukkoon. Koulumaailma on tietyllä tavalla semmoista omaa maailmaansa. Siinä on joitakin semmosia asioita, jotka mua hirveesti häiritsee.

Työtyytyväisyyttä lisää se, että Päivi pystyy omalta osaltaan toimimaan pienenä vastuksena tälle 'tuulimyllylle'. Työn rasittavuus kulminoituu liian suureen eettiseen ja moraaliseen

vastuuseen, jonka Päivi erityisopettajan tehtävässä joutuu kantamaan. Tutkittava joutuu alituisesti kohtaamaan uusia, ongelmallisia tilanteita.

Todellisuuden ja koulutuksen heikosta vastaavuudesta Päivi puhuu seuraavasti:

Itse asiassa koulutushan ei anna minkään näkösiä valmiuksia, mun mielestä, ainakaan silloin kun mä OKL:än kävin, niin sillei ongelmatilanteitten ratkasuun tai siihen ...ja ehkä nykyään jotenkin tuntuu siltä, että pitäs keskittyä myös niinku opettajien jaksamiseen ja siihen niinku antaa jotakin neuvoja, apua ja tukee.

(...) mä toivosin, että OKL:ssä jotenkin paneuduttais, että ei anneta semmoista ruususta kuvaa ja se opetustyö ei todellakaan oo pelkästään sitä tuntien suunnittelua ja niitä hienoja tempputunteja Norssilla, vaan se on kaikkea muuta, että se on tosi pieni osa se opettaminen sitä työtä. Että kun kuitenkin siellä niinku keskitytään vaan siihen, tai aika paljon ainakin. Että sieltä voi saada ihan niinku vääränlaisen kuvan opetustyöstä jos pelkästään harjottelee Norssilla.

Koulutus ei anna nuorelle opettajalle valmiuksia kohdata sitä todellisuutta, jonka Päivi on kohdannut. Totuus, jonka äärelle Päivi on opettajan työssä joutunut, on liian kova. Haastateltava kuvaa kokemuksiaan opettajankoulutuksesta vahvasti luokanopettajalähtöisesti. Erityisopettajan työ on osoittanut opettajan ammatin olevan moniulotteisempi ja vaikeampi hallita kuin Päivi opiskeluaikanaan osasi odottaa. Tämän vuoksi tutkittava ei esimerkiksi suosittelisi opettajan ammattia omalle lapselleen.

Uupumuksen voittaminen edellyttää oman opettajuuden uudelleen ja edelleen pohtimista. Ensimmäisen vuoden opettajan viran sijaisuuden aikainen innokas, salapolii-sinomainen suhtautumistapa on jatkossa mahdoton. Haastateltava on kulkenut eräällä tavalla yhden tien loppuun. Tulkintamme mukaan tutkittava tekee opettajan työtä sellaisen paineen ja kiireen alaisena, ettei hän ehdi miettimään omia henkilökohtaisia tavoitteitaan. Jatkamalla ponnisteluja oppilaiden hyvän edistämiseksi kulkee tutkittava tietä, jossa hänen työssä viihtymisensä rakentuu sosiaalisen ymmärtäjän, auttajan tehtävän kautta.

Tämän tulkinnan mukaan Päivi saavuttaa tavoitteensa opettajan työssä silloin kun hänen oppilaansa saavuttavat tavoitteensa. Tässä tapauksessa pesuveden mukana meinaakin mennä opettaja. Kuten edellä todettiin, ainoastaan välillisesti, toisten ihmisten kautta, saatu merkitys työlle ei ole pitkällä tähtäimellä riittävä. Tasapainoilu kaverin, tukijan ja ulkopuolisen ammattilaisen roolien välillä tarvitsee peliin mukaan Päivin omana itsenään, omine henkilökohtaisine päämäärineen. Työtyytyväisyyttä parantaakseen on tutkittavan selvitettävä tavoitteet ja päämäärät, joita hän omana itsenään työlleen asettaa. Vastaavatko ne niitä kokemuksia, joita hän on opettajana toimiessaan saanut?

Heitämmekin ilmaan kysymyksen, onko tutkittavan henkilökohtainen, oman opettajuuden kasvu, ikään kuin tukahtunut suuren työmäärän alle. Opettajankoulutuksen tempuiluun viittaaminen kertoo mahdollisesta koulutuksen heikkoudesta, joka Päivin tapauksessa on mahdollisesti aiheuttanut sen, että henkilökohtainen tavoitteellinen kehittäminen on jäänyt taka-alalle. Työn kehittäminen on ensimmäisten työvuosien aikana ollut lähinnä yhä suuremman työmäärän onnistuneeseen hoitamiseen keskittymistä. Tilannetta ymmärrettävästi heikentää se, ettei opettajankoulutus olekaan antanut tutkittavalle valmiuksia kohdata kentän haasteita.

11.1.7 Uupunut TIINA

Tutkittava kuvailee ensimmäisenä opiskeluvuonna käsitystä luokanopettajan ammatista seuraavasti:

Kun sitten päädyin tänne OKL:ään, kriteereinä minulle olivat sosiaalisuus, oman itsen "hyödyntäminen" kaikilla osa-alueilla (kuvaamataito, musiikki, käsityöt, matematiikka jne. jne.) sekä vuoden kokemus opettajan sijaisuuksista. Minulla oli melko realistinen käsitys luokanopettajan työstä, kun taas tilastotiede oli kuitenkin jossain määrin hämäränpeitossa. (AINEISTO 1.)

Valinnan opettajankoulutuksen puolesta ratkaisi Tiinan mukaan laajempi tietämys opettajan ammatista kuin vaihtoehtona olleesta tilastotieteen opettajan tai -tutkijan työstä. Luokanopettajaksi Tiina valmistui keväällä 1997. Valmistumisensa jälkeen hän on tehnyt luokanopettajan viransijaisuuksia kolmella eri koululla. Saamiensa kokemusten perusteella, Tiina sanoo ehtineensä muokata käsitystään opettajan ammatista monelta eri kannalta.

Usealla haastateltavalla oli syystä tai toisesta tarve sanoa omaavansa monenlaisia kokemuksia, joiden ansiosta he näkemyksensä mukaisesti omaavat monipuolisen kuvan opettajan ammatista. Tulkitsimme tässä, Karjalaisen (1992, 30 - 31) tutkimuksen mukaisesti, olevan kysymys opettajan ammattitaidon myytistä. Karjalainen (1992) löysi, rehtorien pedagogisen johtamisen ongelmiin tutustuessaan, opettajayhteisössä vallitsevan sosiaalisen rakenteen, joka edellyttää opettajaa olemaan usein kykenevämpi suoriutumaan tehtävistään kuin hän on todellisuudessa onkaan. Opettaja, joka paljastaa kohdanneensa vaikeuksia, leimataan helposti huonoksi opettajaksi. Toisin sanoen opettajayhteisössä vallitsee yhteisön itsensä ylläpitämä rakenne, jonka mukaan opettajan ammattitaito on synnynnäistä. Opettajaksi ei ole kenestä tahansa ja jokaisen on opittava siihen itse. *Synnynnäisyydestä* seuraa

opettajan ammatin *yksityisyys*, joka on Karjalaisen (1992, 37) mukaan työrauhan takaava suojamuuri. Opettajan työ on henkilökohtainen asia, jonka arvosteleminen ja ohjaaminen ei ole sallittua. Yksityisyyden varmistaa *sanominen*. Opettaja tietää totuuden; kun opettaja sanoo, asia on sillä siisti.

Haastattelutilanne on enemmän tai vähemmän tilanne, jossa tutkittavan kykyjen voidaan ajatella joutuvan puntariin. Haastateltava yrittää helpottaa oloaan esim. toteamalla tutkijoille olevansa monipuolisen ammattikuvan omaava eli ammattitaitoinen, pätevä opettaja. Onhan kysymys nuoresta opettajasta, jolla ei ole vielä paljon työkokemusta. Tällä tavoin tutkittavan varmuus haastattelun 'onnistumisesta' lisääntyy. Tutkittava on kuitenkin asemassa, jossa hän tietää kuinka asiat ovat. Vain kyseinen opettajahan tietää tutkimustilanteessa, millainen opettaja nimenomaan hän on ja sitä paitsi, tutkija on paikalla hänen kokemustensa vuoksi.

Sekä aineisto 2. että haastattelu kertovat siitä, että Tiina on hyvin väsynyt työhönsä. Tiinan kohdalla on siis tarpeen tarkastella työtyytyväisyyttä uupumuksesta käsin. Voidaan myös kysyä, onko tutkittava oikeasti niin väsynyt kuin hänen puheestaan voisi ymmärtää vai suuntaako mahdollisesti opettajien työuupumuksesta käyty julkinen keskustelu Tiinan näkemystä yleisen debatin mukaiseksi. Mitä Tiina tarkoittaa puhuessaan olevansa väsynyt työhön?

Nuoren opettajan rooli

Koulutuksen ajallinen läheisyys kuvastuu vastauksissa tavan takaa.

(...) mul on aina kauheet omantunnon tuskat, et teenkö mä tarpeeks hyvin ku noi muut tekee tollasta ja tollasta. Mul on aina vähä sellane, että teenkö tarpeeks kaikkee kivaa ja sellasta. (...)

(...) mä sit, just tältä kokeneemalta konkarilta kyselin kaikenlaisia asioita, ku tuntu, et mä olin ihan pihalla, mä oon ekas luokassa ja apua uus koulu sillee ja jotenki oli vähän sellases paniikis (...)

(...) et mul on vähä ehkä sellanen huono itsetunto ja mä oon aatellu kyl varmaan muut tekee jotenki hienommin tän. En mä tiä mist se johtuu, et mä oon kai vähän perfektionisti, et mä aina vaadin iteltäni, et pitäs olla kaikki jotain hienoo. Jos mä en vaikka yksinkertaisesti jaksa suunnitella liikuntatuntii, et mä meen vaan sinne kylmiltään, ni on mul vähä sellanen, et hitsi että suunnitteleekohan ne muut tän, vaik periaatteessa selkärangastahan ne alkaa tulla sitte ku tätä työtä tekee. Kyl sen huomaa, että ei niitä enää niin tarvi miettiä, minuuttiaikataulua, et se vaan niinku tulee sieltä ja sillee.

Haastateltava on tekemänsä työn 'laadukkuuden' suhteen paradoksaalisessa tilanteessa. Toisaalta Tiina kokee riittämättömyyttä, kyvyttömyyttä työn suorittamiseen hakien tukea pidempään työskennelleiltä. Tutkittava epäilee mahdollisuuksiaan täysipainoiseen, onnistuneen työn tekemiseen. Löytääkseen helpotusta työn kuormittavuuteen hän pohtii, joko hänen olisi mahdollista toimia niin kuin vanhemmat opettajat voivat kokemuksensa avulla tehdä. Heillähän opetus sujuu ikään kuin itsestään. Tiina aprikoi mahdollisuuksiaan nuorena, innokkaana opettajana kokemusta omaavien pärjääjien joukossa. Tämä ilmenee esim. seuraavasta tutkittavan ja tutkijoiden välisestä keskustelusta:

(...) mun on niinku kuitenkin aika opettajajohtoisia juttuja vedettävä siellä, et oon mä pysäkkityöskentelyä tai jotain tämmösiä siel kokeillu ja kyl ne ku on tarpeeks mielenkiintoiset jutut ja jossain ryhmätunnilla tehään (...)

(...) mut rupeeppa nyt sijaisena, mutki on vuodeks sinne palkattu, ni rupeeppa siellä kauheena meuhkaamaan jostain palkasta, siis ideana.

Tutkija 1: Eihän opettajat pääse lakkoonkaan.

Nii joo ei

Tutkija 2: Kyllä ne yrittää joskus, mutta ei ne pääse kuitenkaan.

Se on niinku, en mä tiä onko se siitä sitte kiinni, et niissä ei niin sanotusti oo munaa! En mä voi niinku tavallaan ruveta, sit ne kattoo, et toi on ny nuori, se on nuori ja ...

Tutkija 2: Säntäilee nuoruuden innossaan...

Just kuule, et se vaahtoo nyt tossa, mut kyl se ku se vuosia täs on ni.

Lyhyt katkelma keskustelusta kertoo nuoren opettajan aseman vaikeudesta. Tyytymättömyys pieneen palkkaan vaivaa haastateltavan mieltä, tutkijoiden tosin vahvasti myötäillessä. Asema nuorena, vastavalmistuneena opettajana ei kuitenkaan anna mahdollisuutta julkisesti puuttua palkan heikkouteen.

Puolustautuminen

Edeltävä sitaatti viittaa myös koulutuksen ajalliseen läheisyyteen. Tiina tietää, millaisia 'hyvät' tunnit ovat, mutta erilaisista syistä johtuen hän ei pysty sellaisia toteuttamaan. Tutkittava siis tietää, millaista on modernin ja ideaalin oppimiskäsityksen mukainen opetus, mutta todellisuus ei anna mahdollisuutta sen toteuttamiseen. 'Alisuoriutumista' on oman

mielenrauhan vuoksi puolustettava. Voidaan ajatella, että haastateltava viittaa nuoren opettajan tilanteeseen, jossa työhön on aluksi vauhtiin pääsemiseksi ikään kuin tutustuttava perinteisin, opettajajohtoisin menetelmin.

Tilat ja välineetkään eivät anna Tiinalle mahdollisuutta toimia koulutuksen antamien valmiuksien mukaisesti.

(...) mut ei niinku koko luokan kanssa ja luokkatilaki on niin pieni, et siel ei mahdu ensinnäkään liikkumaan. Siitäki mä oon kärsiny et tilat ja resurssit ei oo sellaset ku okl:ssä vois kuvitella. Siellä leikitään ja siel on sohvaa, missä voi vähä köllötellä välillä, hevon kukkua, et siel just ja just mahdut liikkun siel pulpettien välissä ja siel kaikki on ängettynä suunnilleen omaan pieneen neliöönsä (...) Ei siel leikitä ja lauleta jotain piirileikkejä, et tottakai täytyy tollasii ekaluokkalaisii leikittää, mut sit teehän siin oman tuolin takana jotain liikkeitä ja vähä lauletaan (...)

(...) et ois ihana, ku olis joku tila, et ois luokan perällä joku aukee kohta, mis vois vaikka leikkiä tämmösten pienten kanssa ja ottaa kesken tunnin, et hei mennäas tonne ja katotaas (...)

Mistä on Tiinan kohdalla kysymys hänen tuodessaan esiin pettymystään ja uupumustaan? Haastattelutilanne oli luonteeltaan rento ja välitön alusta alkaen. Tämä mahdollisesti sen, että Tiina pääsi puhumaan ponnekkaasti niistä asioista, jotka eivät häntä opettajan työssä ole tyydyttäneet. Haastateltavan puheesta voidaan tulkita, että osallistuessaan tutkimukseen hän sai mahdollisuuden purkaa pettymystään. Tuodessaan julki havaitsemiaan epäkohtia haastateltava sai tutkijoiden kautta tilaisuuden sanoa sanottavansa opettajankoulutuksen suuntaan. Kuitenkin tulkitsemme tutkittavan olevan oikeasti uupunut työhönsä.

Tutkittavan puheesta on havaittavissa nuoren tai aloittelevan opettajan tilanne tiettyine ongelmineen. Tutkittava on ambivalentissa tilanteessa suhteessa koulutukseen. Toisaalta hän viestittää, että hän tietää opetuksen teoreettiset taustat. Koulutuksen opit ovat tuoreessa muistissa ja valmiina käyttöön. Tiina viestii, 'tiedän miten tulisi toimia ja toimisinkin jos saisin mahdollisuuden', kuten luokkaan tyhjän takaosan. Opettajahan leikkisi ekaluokkalaisien kanssa jos vain olisi tilaa. Toisaalta tutkittava puolustautuu tiedostamatta, miksi ei tee niin kuin on oppinut. Tämän perusteella voidaan olettaa, että Tiina kokee haastattelutilanteen tarpeettomassa määrin suorituksiksi, jossa hänen kykynsä opettajana ovat puntarissa. Tällöin hänen on selitettävä tekemisiään, ettei tutkijoiden tulkinta uupumuksesta rakentuisi vain ja ainoastaan tutkittavan kyvyttömyydelle.

Tutkittavan työtyytymättömyyden taustalla on myös koulutuksen aikaansaamien odotusten ja työelämän heikko vastaavuus.

Olen ollut pettynyt, ahdistunut ja yllätynyt opettajakuntaa, siis kollegoitani, koskevis-
sa asioissa. Edellisessä työpaikassani opettajat olivat kuin pieniä lapsia hiekkalaatikol-
la “kahdessa leirissä” ja jatkuva toisista pahaa puhuminen sekä selän takana kieroilu
kunnanvaltuustossa tekivät työn teon hyvin hankalaksi. (AINEISTO 2.)

Oikeastaan työ on raskaampaa kuin kuvittelin. Usein luokassa joutuu toimimaan
enemmän poliisina kuin opettajana. Vie valtavasti aikaa ja energiaa säilyttää pelkäs-
tään työrauha saati samalla opettaa innostuneesti ja eri menetelmiä vaihdellen!
(AINEISTO 2.)

Koulutuksen aikana kehittynyt opettajuus on joutunut kentälle siirryttäessä törmäyskurssille.
Työn todellinen luonne ei tunnu vastaavan opettajankoulutuksen aikana sisäistettyä,
nuoruuden energialla ladattua, ideaalia käsitystä opettajan työstä. Onko opettajankoulutus
johtanut Tiinan harhaan vai pyrkiikö hän kenties tekemään jotain, joka ei ole hänen oman
opettajuutensa periaatteiden mukaista esim. yhteisön luomista sosiaalisista paineista
johtuen?

Etsiessään väsymyksensä vuoksi ulospääsyä tai muutosta vallitsevaan tilanteeseen
tutkittava pohtii mahdollisuuksiaan.

(...) mä sit häneltä yritin vähä sellasta pönkitystä, ni se sano, ett kyllä sä ja kato tälle
vaan ja vähän sellasta, et rauhotu, et teet ihan vaan! Hän loi enempi sellast mielenlaa-
tua, että pehmee lasku on ohi, et nyt pitää heti huomien paahtamaan tosta äidinkieltä ja
matikkaa. Ja hän tekee ja kyllä hän tos jo 30 vuoden kokemuksella menee. Ku mä
jotaki kysyin, niin mä olin ihan yksin, et apua. Sit mä jotenki ryhdistäydyin yhtenä
iltana. Kelasin niit kotona, et vitsi, että kyllä tämä tästä, et mä teen niinku mä lystään,
et ku ei kukaan ota vastuuta uudesta ihmisestä, ettei ees esitelty mulle niitä uusia
varastoja ja paikkoja (...)

Yhteisön lait

Tutkittava halusi päästä vanhempien työtovereiden kanssa kollegiaalisen yhteistyön
mahdollistavaan tilanteeseen, mutta ei saanut toiveelleen tukea. Tarjoamalla itse luomaansa
opetusmateriaalia kokeneemmille opettajille tutkittava törmäsi reaktioihin, jotka yllättivät
hänet. Nuori opettaja on epävarma siitä, joko hän on riittävän etäällä koulutuksesta, jotta hän
voisi ikään kuin vapaasti toimia kuten kokeneet opettajat toimivat työyhteisössä. Toisin
sanoen, onko haastateltavan työhön tutustumisvaihe jo ohi myös hänen itsensä mielestä vai
vain kokeneempien opettajakollegoiden näkökulmasta. Pyrkiessään ratkaisemaan ongelman
tutkittava joutuu uuden ongelman äärelle.

Mun mielest on ollu hankala päästä joihinki paikkoihin sisälle, vaik ois ite niinku kuinka positiivinen ja yrittäs vähä nykiä hihasta, et mites sulla. Ihmiset helpolla aattelee vaan, et mitäs toi nyt, että onko se vähän avuton ku se tulee kyseleen.

Kokeneemmalle opettajalle ei tule tarjota opettajayhteisön kirjoittamattoman lain mukaisesti apua. Enemmän työkokemusta omaava voi nähdä vilpittömänkin avuntarjouksen epäluottamuslauseena ammattitaitoaan kohtaan. Karjalaisen (1992) mukaan opettajuuden ammattitaidon myyтин mukainen synnynnäisyys kieltää arvioimasta toisen opettajan toimintaa. Opettajan toiminnan arvioiminen on ihmisen persoonan arvioimista. Rooli tiedon omaajana kuvastaa opettajaa kaikkivoivana ammattilaisena. Kokeneemman opettajan reaktio Tiinan tarjoamaan oppimateriaaliin tukee siis Karjalaisen käsitystä opettajan ammattitaidosta myyttinä. Tutkittavan yhteistyöhalukkuus ei saa vastakaikua, joka aiheuttaa tyytymättömyyttä työhön.

Joissakin tilanteissa tietoisuus yhteisössä vallitsevista kirjoittamattomista säännöistä estää tutkittavaa toimimasta näiden lakien vastaisesti. Tutkittava ei uskalla puhua esimerkiksi palkasta, koska se ei ole nuorelle opettajalle sopiva keskustelun aihe. Tiedut puheet sopivat nuorelle ja tiedut kokeneelle opettajalle. Vastaavanlainen sosiaalinen rakenne ilmenee monissa yhteisöissä (vrt. fuksit, kylän vanhimmat, puolustusvoimat).

Haastateltavan ongelma näyttäisi olevan se, että henkisesti hän kokisi olevansa valmis ja halukas kokeneemman opettajan osaavaan ja hallittuun rooliin, mutta asema fyysisesti nuorena opettajana ei anna siihen mahdollisuutta. Tutkittavan työtyytyväisyyttä vähentää se, että hän pyrkii tekemään työtään nuoren opettajan, oman roolinsa lähtökohtien ulkopuolelta. Tutkittavan pyrkimys siirtyä samankaltaiseen työnkuvaan ja suhtautumiseen kuin kokeneemmillä opettajilla on hyvin ymmärrettävä. Vartuneemmat opettajathan ovat selviytyneet, he vaikuttavat varmoilta tekemisissään ja sitä paitsi, heidän nimensä eivät enää juuri vilahtele varsinaisen koulutyön ulkopuolisissa tehtävissä. Etsiessään vaihtoehtoisia opettajuutta väsymyksen lannistamana Tiina suuntaa siis ajatuksensa kokeneempien opettajien toiminnan mukaisesti.

Tiinan työtyytyväisyyttä vähentää se, ettei työyhteisö vastaa niihin odotuksiin, joita hänellä on esim. kollegiaalisen yhteistyön suhteen. Tutkittavan yritys ratkaista tilanne on ajanut hänet ikään kuin ulos henkilökohtaisen opettajuuden ideaalin toteuttamisesta. Tämä henkilökohtaisten tavoitteiden ja toimintatapojen hukkaaminen saa aikaan epätoivoa, väsymystä ja lopulta työuupumuksen.

Ratkaisun paikka

Avoimuus, yhteistyö- ja kehittämishalukkuus ovat ristiriidassa sulkeutuneen, vanhemman opettajakunnan intressien kanssa. Löytääkseen muutoksen on Tiinan hyväksyttävä yhteisön lakien mukainen tilanne, jolloin hän ongelman ytimen tiedostaessaan myös ilmeisen automaattisesti muuttaa suhtautumistaan. Tutkittava voi myös pyrkiä pitämään tiukasti kiinni oman opettajuuden mukaisista näkemyksistä ja ratkaisuista ja löytää työyhteisöstä kehittämishaluinen hengenheimolainen, jonka kanssa yhdessä tehtävä työn organisointi ja -reflektointi helpottaa työssä jaksamista. Tutkittava viittaakin yhteen nuoreen opettajaan, jonka toimiminen lukiossa kuitenkin vaikeuttaa yhteistyön tekemistä.

Edellisten perusteella voidaan tiivistää seuraavanlaisia päätelmiä. Jos opettajayhteisö suhtautuu uuteen opettajaan nuorena opettajana, kuten varmasti useimmiten käy, uuden opettajan työtyytyväisyyttä lisää kyseisen tosiasian hyväksyminen ja tilanteeseen sopeutuminen. Se, että uusi opettaja tiedostaa yhteisössä vallitsevat säännöt, ei suoranaisesti lisää työtyytyväisyyttä tai muuta sen hetkistä tilannetta. Tilanteen tiedostaminen sen sijaan nopeuttaa nuoren opettajan 'nousemista' kokeneitten opettajien kastiin, täysivaltaiseksi työyhteisön jäseneksi. Molemminpuolinen luottamus lisääntyy ajan kuluessa ja intressien tarkentuessa. Kokeneeksi ja tasavertaiseksi opettajaksi pääseminen lisää työtyytyväisyyttä, koska tällöin opettaja voi työskennellä puhtaasti omana itsenään ilman, että yhteisön jäsenyyden saavuttamiseen tai säilyttämiseen tarvitsee tietoisesti panostaa.

Opettaja ohjaa

Tarkastelemme seuraavassa tutkittavan opettajankoulutukseen hakeutumisen perusteita. Kuten tämän luvun alussa totesimme, Tiina mainitsi opettajankoulutukseen päättymisen kriteereiksi sosiaalisuuden ja oman itsensä monipuolisen hyödyntämisen. Monipuolisuudella tutkittava tarkoittaa opiskeltavien aineiden moninaisuutta (AINEISTO 1.). Mistä on kysymys Tiinan puhuessa taitojensa monipuolisesta hyödyntämisestä? Rakennamme lyhyen tulkinnan siitä, miten tutkittavan ammatinvalintapäätös on tapahtunut ja millainen vaikutus tällä asetelmalla on mahdollisesti tutkittavan työtyytyväisyyteen.

Koulu on opettanut Tiinalle monipuolisia taitoja, monissa eri aineissa. Koulutaipaleen loppuminen aiheuttaa perusturvan järkkymisen, koska edessä on kokonaan uusi elämänvaihe. Tilanteen epäselvyys saa aikaan turvautumisen jo olemassa olevaan, hallittuihin, jopa menestykseen johtaneisiin koulussa opittuihin taitoihin. Missä minä voisin oppimiani taitoja

konkreettisesti hyödyntää? Opettajana koulussa! Monipuolisten taitojen hyödyntäminen välittömästi on mahdollista siirryttäessä koulusta kouluun, oppilaasta opettajaksi. Ammatinvalinnan perusteltavuutta lisää tietoisuus siitä, mitä hankituilla tiedoilla ja taidoilla voi konkreettisesti tehdä. Kriittisten ja kyllästyneiden koulutovereiden kysymykseen, 'mihin me näitä integraaleja ja lehtivihreitä tarvitaan', on löytynyt vastaus: opettajan työhön.

Tässä kohtaa on kuitenkin syytä palauttaa mieleen opettajan työn luonne, jossa fokus on opettajan henkilökohtaisten intressien ulkopuolella, oppilaiden kasvun tukemisessa. Näin voitaisiin ajatella, että esim. pelkästään harrastuneisuudelle perustuva valinta ryhtyä opettajan työhön ei ole tarkoituksenmukainen valinta. Esimerkiksi hyvä luonnontieteiden tuntemus ei yksistään riitä aineen kokonaisvaltaiseen opettamiseen.

(...) meitä oli viimeviikolla ni kolme tyyppiä, tää mun tet-jaksolainen, kouluavustaja ja minä. Oli askartelutunti, ni lapset oli kerta kaikkiaan, ne oli repiä meijät niinku kappaleiks. Mä niinku sit sanoin niille, et miettikää, jokaiikka menee nyt paikalle ja mietitte, että laiskotellaanko me kolme tässä. Me tehään koko ajan. Me tehtiin sellasia ikkunajuttuja, et niitä piti leikata valmiiks tiettyjä paloja, et me ei kukaan laiskotella. Me tehään koko aika niin paljo ku me pystytään, mut ku meitä on vaan kolme (...)

Tulkintamme mukaan tutkittavan kuvaamataito- ja käsityöharrastus, jonka Tiina myös tuo haastattelun aikana esille, saa aikaan sen, että huomio kohdistuu edellä kuvatussa tilanteessa kauniiden ja laadukkaiden askartelutuotosten valmistumiseen. Oppilaat käyttävät tilanteen hyväkseen, kun apua ja neuvonantajia on enemmän. Paineen ja kiireen lisääntyminen vähentää Tiinan työtyytyväisyyttä. Tutkittavan vilpiton halu saada jokainen lapsi tuottamaan valmis ja onnistunut työ, muuttuu rasitteeksi. Jos tutkittava toimisi omien rajojensa mukaisesti, myös oppilaat ymmärtäisivät, mistä oikeastaan on kysymys, kun usean ihmisen intressit ovat samanaikaisesti samansuuntaisia. Toisin sanoen tehdään sellaisia askarteluja, joihin pystytään omin voimin. Tärkeintä olisikin, että jokainen tekisi ja oppisi itse. Tietoisuus lisäisi molemminpuolista ymmärrystä ja toiminnan sujuvuutta parantaen samalla luultavasti sekä oppilaiden että opettajan viihtymistä.

Suuri koulu on Tiinalle ympäristö, joka ei anna mahdollisuutta keskittyneeseen työskentelyyn. Oppimateriaalin hankkiminen, kopiointiin kuluva aika ja varastotilojen hajanaisuus aiheuttavat sen, että pienetkin lepo hetket menevät seuraavaa tuntia valmistellessa. Rauhan etsiminen opettajanhuoneesta on virhearvio. Opettajat tarvitsevat kontakteja aikuisten kesken. Kontaktien ylläpitäminen ja luominen on mahdollista vain opettajanhuoneessa.

Tutkittavan suhteessa oppilaisiin ja heidän vanhempaisiin piilee kuitenkin tavoitteellisuus, suunnitelmallisuus ja tehtyjen ratkaisujen vankat perustelut. Toisin sanoen Tiina on motivoitunut ja sitoutunut tekemään työtä:

(...) et siinä mieles mä niinku sanoin kyl mä oon oikealla alalla, kunhan vaan ei olis näin rankkaa. Et sitä mä en tiä missä ne keinot on siihen, että sais niinku vähän helpotettuu tätä työtä.

Pohtiessaan eri vaihtoehtoja ammatinvalintatilanteessa Tiina törmää humanistisen ja teknokraattisen maailman eroon.

No mä aattelin, että se on tietyllä lailla kuivempi ala, et eihän se oo näin sosiaalinen ala välttämättä ja se kuitenkin keskittyy semmoseen yksinäiseen puurtamiseen, jossain tietokoneen ääressä kenties, että jotenki mä sitte aattelin, että tää ois just sellanen monipuolisempaa. Se ei ois vaan sitä yhtä jurraamista jonkun kaavojen ympärillä (...)

Tämän perusteella Tiina on ammattialalla, jolla hän myös toivoo jatkavansa. Tavoitteet, joita tutkittava työlleen asettaa täyttyvät siis juuri kasvatusalan tehtävissä. Työn haasteellisuus, monipuolisuus ja ihmisläheisyys ovat tutkittavan edellyttämiä työn ominaisuuksia, jotka tämän hetken tilanteessa ovat muodostuneet edellä kuvatulla tavalla Tiinalle ajoittain liian suuriksi haasteiksi. Parempaa korvausta vastaan Tiina on valmis tekemään enemmän ja laadukkaampaa työtä.

11.1.8 Varmaotteinen JUSSI

Jussi toimii koulunjohtajana ja 3. - 6. luokkien opettajana kaksiohittajaisella maalaiskoululla. Tämänhetkinen työpaikka on kolmas, jossa tutkittava on toiminut valmistumisensa jälkeen. Opiskeltuaan muutaman vuoden oikeustieteellisessä tiedekunnassa, jonne hän oli hakeutunut 'seuraten jotain semmoisia jälkiä, mitä ei olisi pitänyt seurata', Jussi päätti lähteä opettajankoulutukseen. Tutkittava puhuu humanistisen ja teknokraattisen ajattelutavan eroista suhteessa valittuun ammattiin.

(...) Se on peruskysymys, että mitä täs elämäs, kaikilla on yks elämä. Mitä sillä tekee? Jos niinko aatellaan, että mitä niinko lähtee tavallaan palveleen täs elämäs. Jotkut tekee sen ratkasun myöhemmin, jotkut aikasemmin (...)

Mä olin vähä poikkeeva ehkä siellä. Mä arvostin vähä erilaisia arvoja ku toiset.

(...) lasten kas aina tullu toimeen, ni sitte sen vasta niinko lopullisesti tajus, että enemmän olis annettavaa niinko sillä puolella. Olis varmaan toisellaki puolella, mutta sillai niinko, että se tunne siitä, että saa niitten kanssa toimia, ni se on niinko se kaikkein tärkein juttu.

Oppilaat etusijalla

Opiskelupaikan vaihto ei käynyt helposti. Ammatinvalinta on Jussin näkemyksen mukaisesti jokaisen henkilökohtainen prosessi. Valittuun tehtävään tulee sitoutua, tehdä työtä tosissaan. Oikeustieteellisen opinnot antoivat viitteen siitä, että Jussi ei ollut sillä hetkellä halukas esim. sitoutumaan yhteisön edellyttämään tapaan opiskella. Vaihto erittäin tavoittelusta opiskelupaikasta huomattavasti pienempipalkkaiseen ja osin aliarvostettuun opettajan ammattiin, osoittaa tutkittavan itsensä peräänkuuluttamaa tosissaan suhtautumista. Ulkoisilta tekijöiltään hyvin erilainen ympäristö, suhteessa opettajan työhön, ei tarjonnut niitä virikkeitä, joita Jussi tekemältään työltä edellytti. Tutkittavan kohdalla voidaan puhua kutsumuksesta.

(...) täytyy olla sitte rakkaus työhön, että minkä takia tekee (...)

(...) älä lähde opettajaks, jos et aidosti oo kiinnostunu niitten asioista. Sitä pelle näyttelyy, sitä jaksaa kaks vuotta, vuoden, kolme, neljä, viis, mutta sen jälkeen sä oot ihan puhki. Sun täytyy aidosti rakastaa sitä hommaa.

Vahva sitoutuminen ja päämäärätietoisuus muodostaa Jussin työtyytyväisyyden ytimen, perustellun päätöksen palvella pehmeitä arvoja. Työssä viihtymisen kokemus rakentuu välittömälle oppilas - opettajasuhteelle. Tämän voidaan katsoa olevan hyvin realistinen ja tarkoituksenmukainen tapa suhtautua opettajan työhön. Opettajan työn olemassaolohan perustuu oppilaan, lapsen ja nuoren kasvatustehtävälle. Opettajan ammattikuva muotoutuu vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa.

(...) tälle alalle täytyy lähtee sellasten ihmisten, jotka aidosti on kiinnostuneita siitä hommasta (...) Mä tiedän, että opettajissa on monenlaista porukkaa, mutta tunnen monta, jotka lähtee täältä ja mä väitän, että ne saa eniten työstänsä, jotka lähtee siltä suunnalta liikkeelle. Se oppilas on kuitenkin se, joka siä on kasvamas ja kehittymäs.

Tutkittavan työssä viihtymisen edellytys on tehdä työtään aidosti suhteessa oppilaisiin. Haavio (1969, 63) on kirjoittanut opettajan työstä saatavan 'onnen' edellyttävän oikeanlaista suhtautumista työhön. Oikeanlainen suhtautuminen on Haavion (1969, 63) mukaan suhtau-

tumista työhön kutsumuksena. Kutsumuksen hän puolestaan määrittelee olevan tapa nähdä työ arvokkaana tehtävänä, johon työntekijä on persoonana sopiva. Jussi määrittelee roolinsa merkitystä humoristiseen sävyyn:

(...) meidän koulun johtamisen jälkeen on kaks tärkeempää hommaa: Suomen tasaval-
lan presidentti ja sitten on Amerikan presidentti (...)

Työn merkittäväksi kokemisella on suora yhteys siihen, kuinka haasteellisena ja motivoivana ihminen työnsä kokee. Wileniuksen (1981, 18 - 19) mukaan kutsumuksen omaava opettaja todella arvostaa työtään. Työn arvostamisen voidaan yhtä lailla nähdä olevan sekä haastateltavan työtyytyväisyyden että opettajuuden ydin. Jussi ohjeistaa uusien opettajaopiskelijoiden valintaa vedoten nimenomaan aitouteen ja myöhemmin myös nöyryyteen, kuten Haaviokin (1969) on tehnyt, määritellesään hyvän opettajapersonallisuuden ominaispiirteitä.

Merkittävä työyhteisö

Jussi kertoo opettajan työnkuvansa rakentuneen kolmen erilaisen työyhteisökokemuksen kautta. Ensimmäisessä koulussa opettajakunnan 'samanhenkisyys' osoittautui niin hyväksi, että tutkittava katsoi sen ennemmin tai myöhemmin haittaavan itse työhön keskittymistä.

(...) me oltiin niin hyvää pataa tavallaan, ni jos sillä koulussa olisin jatkanu, niin kahden vuoden päästä työn tekeminen olis ollu niin hauskaa, et se ois pitäny verolle laittaa. Onhan se nytki verolla, mutta tarkotan ihan sitä käytännönki hommaa. Siellä nimittäin rupee haittaamaan, jos se on liian hauskaa (...)

Edellisen voidaan katsoa olevan osoitus korkeasta työ- ja ammattimoraalista. Tutkittava koki työssä viihtymisen painopisteen siirtyvän liaksi opettaja - oppilassuhteen ulkopuolelle, jolloin työn jälki heikkenee. Toisella koululla suhde työtoveriin oli kaikin tavoin toimiva, rakentava ja ammatillinen. Omien sanojensa mukaan Jussi olisi voinut tehdä vaikka 30 vuoden työsopimuksen.

Ja sitte ku arvomaailmat ja tää ... ei tarvinnu niinku keskustella joka asiasta vaan (...) Oli niinku ihmiset, vähä niinku ystäviä valkataan, ni huomaa jossain ihmisessä semmosia piirteitä, että homma vaan kerta kaikkiaan toimii, eikä sitä tarvi selittää, se lähtee hyvin pienistä asioista.

Tutkittavan tämänhetkisessä työpaikassa kollegoiden välinen suhde ei toimi lainkaan. Työyhteisön toimivuuteen kohdistuva oman opettajuuden analysointi osoittaa Jussin halua suhtautua opettajan työhön kollegiaalisena, toisiaan auttavana ja tukevana toimintana. Se, että Jussi kuvasi eri työkokemukset työyhteisön toimivuuden kautta, kertoo opettajien välisen yhteistyön merkityksestä tutkittavan ammattikuvassa. Opettaja tarvitsee vastuullisessa tehtävässä aikuisen ihmisen, työoverinsa tukea.

(...) ykskään päivä ei oo samanlainen. Sä tarvitsisit aina tavallaan työkaverin tukea ja sit, kun sä et sitä tukea saa, niin sit täytyy olla aika vahva ite, et sit pystyy hoitamaan sen oman hommansa.

Pienellä koululla mahdollisuuksia kollegiaalisen suhteen luomiseksi ei ole monia. Jollei opettaja saa omalle toiminnalleen tukea työyhteisöstään, on hänen perustettava työtyytyväisyys jollekin muulle opettajan työn osatekijälle. Työhön orientoituminen opettajien yhteisenä yrityksenä ei ole tutkittavan työpaikalla tällä hetkellä mahdollista. Jussin tapauksessa työtyytyväisyyden rakentuminen esim. sosiaalisen hyväksynnän tarpeelle johtaisi todennäköisesti vielä suurempiin ongelmiin. Tutkimusmateriaalin perusteella voidaan olettaa tutkittavan työtyytyväisyyden rakentuvan omista lähtökohdista, itse työlle. Työtoveruuden ongelmat toisaalta mahdollistavat ja toisaalta aiheuttavat entistä intensiivisemmän keskittymisen opettajan ja oppilaiden väliseen kanssakäymiseen. Tutkittava itse löytää toimimattomasta kollegiaalisesta suhteesta myös myönteistä, työrauha on hyvä. Tilanne on kuitenkin siinä määrin rasittava, ettei tämä työpari haastateltavan mukaan enää jatka tämän lukuvuoden jälkeen.

Yritämme valottaa vielä osatekijöitä, joiden ympärille Jussin työtyytyväisyys rakentuu. Edellä on todettu aidon oppilaista välittämisen, vahvan sitoutumisen ja päämäärätietoisuuden olevan lähtökohta haastateltavan opettajana toimimiselle. Millaiset asiat työtoveruuden lisäksi, aiheuttavat tyytymättömyyttä ja millaisia yhteyksiä löydämme näiden osatekijöiden välille?

Tunne itsesi!

Jussi kasvattaa oppilaitaan kriittiseen itsearviointiin.

Mä ajan oppilaille sitä linjaa, että enempiä ei kukaan voi vaatia ku se, että sä teet parhaasi, mutta kato sitte rehellisesti peiliin, että ooksä tehny parhaas. Voiksä ite muuttaa mitään?

Samanlaista nöyryyttä ja oman heikkouden tunnistamista Jussi perää myös opettajilta. Vertaamme seuraavassa Jussia Maijan ja Tiinan tapauksiin (ks. luvut 11.1.4 ja 11.1.7). Tiinan työssä viihtymistä vähensi se, että hän ajoittain koki oman riittämättömyytensä ja kykenemättömyytensä ammattitaidon puutteeksi. Hän koki olevansa heikko ja epäonnistuneensa suhteessa opettajiin, jotka selviytyivät tehtävästään. Voidaankin ajatella, että jos opettaja henkilökohtaisen ammattitaitonsa tiedostaen saa aikaan luottamuksen työn tekemiseen omista lähtökohdistaan, hänen ei tarvitse esim. Tiinan tavoin kohdata riittämättömyyttä haitallisesti häpeänä. Nöyrä ja rehellinen oman puutteellisuuden myöntäminen edellyttää sekä reflektiivistä ajattelua että korkeaa ammattimoraalia. Työn tekeminen ns. hyvin ei tarvitse kirittäjäksi stressiä, jonka työtovereiden oletettu parempaan pystyminen aiheuttaa. Voidaan todeta, että Jussin työssä viihtymistä lisää se, että hän tietää ja tiedostaa tehneensä parhaansa sekä uskoo siihen.

Vuorovaikutus oppilaiden kanssa on Jussin opettajuuden ydin. Voidaan ajatella, että oppilasryhmän ja opettajan väliseen suhteeseen perustuva hyvä työssä viihtyminen ajaisi merkittävytydessään toimimattoman kollegiaalisen suhteen ohi. Nimenomaisen oppilasryhmän helppous hyvän työtyytyväisyyden aiheuttajana kumoutuu kuitenkin sillä, että Jussi toteaa tämän työparin olevan vain väliaikainen.

Useaan otteeseen Jussin käsityksissä hyvästä opettajasta korostui itsensä tuntemisen merkitys eli omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen. Tutkittavan näkemyksen mukaisesti yhteistyön puuttuminen nykyisessä työyhteisössä johtuu nimenomaan riittämättömästä reflektiivisestä toiminnasta. Toinen opettaja ei ole valmis tekemään mitään yhteistyön sujumiseksi, mikä kertoo Jussin mukaan siitä, ettei työpari ole tiedostanut omia heikkouksiaan. Lukuisten yhteistyöyritysten jälkeen tutkittava on tullut siihen tulokseen, että 'persoonat ovat vain niin kerta kaikkiaan erilaisia, että voiko olettaakaan...' Tämä haastatteluvan tekemä johtopäätös voidaan nähdä ainakin kahdella tavalla. Suhtautuminen työtovereiden mahdottomuuteen on toisaalta realistista ajateltaessa toiminnan jatkumista. Asian hyväksyminen ja huomion kiinnittäminen asioihin, joihin vaikuttaminen on mahdollista, mahdollistaa työn tekemisen oman opettajuuden mukaisesti.

Mä vedän sitä linjaa, mä olen se kaveri mikä olen ja mä en niinko lähde, ei ihmisen persoonaansa kannata lähteä muuttamaan. Rehellisesti, omatunto täytyy olla puhdas siinä kohtaa, ku tällasia hommia tehdään.

(...) jos ajatellaan, että mistä se työviihtyvyys lähtee, ni se täytyy muistaa heti ihan kättelys, että kukaan ei rakenna yksin sitä työviihtyvyyttä. Meillä on 3 vakinaista työntekijää, jos puhutaan pelkästään näistä jotka työskentelee. Oppilaathan ei palkkaa

siitä hommasta saa, mut tota ovat siellä muuten, mut työntekijöitten kannalta ni se, että yksin ei sitä pysty rakentamaan (...)

Seuraavat viitteet täydentävät kuvaa nykyisestä tilanteesta, jossa todellinen työn keskipiste ei kärsi. Tilanteen hyväksyminen auttaa työhön orientoitumista. Kaikkiin maailman asioihin ei voi vaikuttaa. Tämän ymmärtäminen mahdollistaa keskittymisen olennaiseen, opetus- ja kasvatustehtävään tässä ja nyt. Ammatillista suhtautumista opettajan työhön Jussi osoittaa pohtiessaan työyhteisön toimimattomuutta.

(...) kaikkein parasta tässä on se, että vaikei sitä asiaa millään tavalla peitellä, ni lasten tasolle se ei niinko heijastu millään tasolla.

(...) mä lähdän siitä hommasta, että se ei oo niinko lasten vika tämmöset asiat ollenkaan, eikä se välttämättä tarvi olla edes kenenkään vika.

(...) mä oon sanonu niin tästä, et ne ovat olleet ja et on niinko äärettömän helppo ruveta jatkaa, ku ne on hyvin hoidettu ja kasvatettu ja siinä suhteessa, koti on hoitanu osansa ja on perustaidot opetettu, ku ne tulee kolmoselle (...)

Opettajakollegalle annettu myönteinen palaute, kuinka kollega on onnistunut työssään, osoittaa huomion olevan ensisijaisesti lapsen oppimisessa ja kasvamisessa. Toisin sanoen Jussin työtyytyväisyyden kannalta olennaisin tekijä, opetus- ja kasvatustyö, ei kärsi kohtuuttomasti siitä, etteivät opettajat tee yhteistyötä. Jussi mieltää kollegiaalisen suhteen puuttumisen pikemminkin koulun resurssien jonkinlaisena hukkaamisena; aikuisten ihmisten välinen ongelmallinen suhde saa aikaan sen, ettei koulun kapasiteettia käytetä maksimaalisesti hyväksi. Toisaalta kyseessä voi olla puolustautumiskeino.

Siis mä en usko pätkän vertaa, ni johki työnhjousjuttuun, et joku muu tulee ulkopuolelta sovittaaan jotain kahta ihmistä, varsinkaan tässä tapauksessa. Se on ihan haista kukkanen homma. Siis mä, mä en usko, siis mä myönnän, että oisin siis valmis, mä oisin edelleen valmis tekemään ihan mitä tahansa sen homman eteen (...)

Tutustuminen jatkuu

Opettajien välisen yhteistyön todellinen ratkaiseminen edellyttäisi myös oman toiminnan kriittisen reflektoinnin jatkamista. Haastateltavan kielteinen suhtautuminen työnhjaukseen puoltaa jälleen Karjalaisen (1992) näkemystä opettajan ammattitaidon olemuksesta. Haastateltavan mukaan opettaja tarvitsee tuen, mutta ei neuvojaa; opettaja tarvitsee tiimityöläisen ja tukijan, muttei arvioijaa tai arvottajaa. Työnhjauksessa myös Jussin ammattitaito

ja ratkaisut joutuisivat uudelleen puntaroitaviksi. Toisin sanoen haastateltava näkee työhönjauksen pikemmin yksiselitteiseen vastaukseen tähtäävänä uhkana kuin mahdollisuutena, jonka avulla vallitseva ongelmatilanne voitaisiin nähdä toisin.

Tutkittava korostaa kollegiaalisen suhteen toimivuutta antaen nuorille tutkijoille ohjeeksi 'katsokaa tarkkaan mihin kelkkaan lähette'. Jussi on analysoinut nykyistä työtöve-ruuttaan niin paljon, että toteaa pohdinnan jatkamisen olevan turhaa. Jussin näkemyksen mukaan avain opettajien onnistuneeseen yhteistyöhön löytyy jo työyhteisön muodostamisvaiheesta. Jälleen voidaan puhua opettajuuden synnynnäisyydestä (ks. Karjalainen 1992 ja luku 11.1.7). Opettajuus on persoonallista. Työyhteisön toimivuuteen on tutkittavan mukaan varsinkin pienellä koululla paras kiinnittää huomiota jo opettajia valitessa.

Tulkintaa 'luovuttamisesta' defensiivisenä reaktiona puoltaa lisäksi tutkittavan suhtautuminen haastattelutilanteeseen ajoittain julistuksenomaisena tapahtumana, jonka aikana tietämyksen ja kokemuksen omaava päämäärätietoinen opettaja kertoi tuleville opettajille totuuksia elämästä.

Ihan ensimmäinen asia, ennenko opettajaks voi ryhtyäkään, ni on semmonen, että ensi täytyy tuntee ittensä läpikotasin. Ihminen, jolla ei oo niinko tota ... tää on niin, että jos kehitetään tätä, että minkälaisia tyyppjeä täytyy opettajaksi ottaa, niin ehdottomasti valintakokeessa tulee olla painotettuna se, että haetaan semmosia tyyppjeä, joilla on niinko tavallaan jotain annettavaa.

Tutkijan tehtävä on johtaa keskustelua ja johdatella haastateltavaa hienovaraisesti puhumaan niistä asioista, jotka osoittautuvat tutkittavan ilmiön kannalta merkityksellisiksi. Haastateltavalla on vapaus puhua. Vapauden nojalla tutkittava voi nähdä haastattelutilanteen siinä valossa, että hän saa haastattelun kautta ainutlaatuisen mahdollisuuden sanoa sanottavansa niistä asioista, jotka esim. ovat tuottaneet hänelle pettymyksen opettajan ammatissa (ks. myös Sääntti 1997, 69). Tutkijathan ovat tulleet haastattelemaan nimenomaan häntä. Jussin haastattelussa on nähtävissä sekä oman opettajuuden mukaista puhetta että myös tarvetta sanoa johtajana ja luokanopettajan koulutuksen suorittaneena, millä tavalla opettajan työtä tehdään. Tulkinnan haastattelupuheen totuudenmukaisuudesta joutuu jokainen lukija tekemään itse.

Jussin työtyytyväisyys rakentuu henkilökohtaiselle, perustellulle ja harkitulle valinnalle tehdä työtä toisten ihmisten hyvinvoinnin eteen. Tutkittavan opettajuuden kulmakivi tiivistyy viitteessä koulunkäynnin ja oppimisen tarkoituksesta.

(...) niin tota itseluottamusta, kun se kasvaa, ni se on mahtava huomata, että se oppilas yrittää yhä enemmän itsenäisesti. Ei opettajalle, ei äitille, ei isälle, ei sukulaisille eikä kenellekää muulle vaan itelle ja se on niinko kaikkein tärkeintä, että hän itse käy koulua.

Jussi itse toimi ja toimii samoin. Ammatinvalinta oli prosessi, jossa oman tien löytäminen kesti aikansa. Postmodernissa yhteiskunnassa ratkaisujen yksilöllisyys korostuu äärimmilleen. Ongelmia kohdataan silloin kun yksilöllinen valinta tuntuu vaikealta jatkuvassa 'arvo- ja näkemystulvassa'. Valinnan tehtyään tarvitaan edelleen henkilökohtainen motivaatio, joka ruokkii työn merkittävyyttä ja päinvastoin. Jussi vaikuttaa onnistuneen tässä valinnassa. Tutkittava korostaa myös työn ja vapaa-ajan erottamisen tärkeyttä todeten, että työssä jaksaminen edellyttää elämään muutakin kuin koulumaailman. Tutkittava seisoo sanojensa takana ja on realistinen, jolle opettajan työ on 'se' tehtävä.

11.2 Kolme opettajuutta

(ks. myös Lehtinen, E. 1991; Kallas, K. 1999; Ojanen, S. 1985; Orre, T. 1987; Räisänen, T. 1996 ja Wilenius, R. 1981)

11.2.1 Ammatillis - päämäärätietoisesti orientoituneet

(Jussi ++, Ilkka ++, Anu ++)

Tämän ryhmän opettajille oli ominaista vahva sitoutuminen opettajan työhön. Sitoutumista ja omistautumista opettajan työlle ilmensi päämäärätietoinen ja tavoitteellinen toiminta, esim. Anun kohdalla työn huolellisen suunnittelun merkitys. Työssä jaksaminen perustui huomattavan paljon itse työtehtävän merkittävyydelle. Opettajien sitoutumisesta työhön kertoi se, että työssä viihtyminen ei rakentunut työn ulkoisten (esim. tilat, palkka, työskentelyolosuhteet) tekijöiden varaan. Heikentynyt työyhteisön ilmapiirikään ei estänyt Jussia toimimasta henkilökohtaisten tavoitteiden mukaan.

Ryhmän opettajia yhdisti se, että heillä oli vahva sisäinen motivaatio tehdä opettajan työtä. Itse haastatteluissa käsite kutsumus ei tullut esille, mutta opettajien omistautuminen työlleen kertoo ainakin Jussin ja Ilkan tapauksessa jonkinlaisesta 'uudenlaisesta' kutsumuksesta. Uudenlainen kutsumus voitaisiin nähdä toisaalta kokonaisvaltaisena sitoutumisena opettajan työhön ja toisaalta ammatillisena asennoitumisena, jossa työ ja muu elämä erottuvat selkeästi toisistaan. (vrt. Haavio 1969.)

Ammatillis - päämäärätietoisesti orientoituneet opettajat painottivat työn ja vapaa - ajan erottamisen tärkeyttä. Opettajat pyrkivät keskittämään voimavaransa opetustilanteeseen. He tiedostivat tekevänsä työtä vastuullisesti ja parhaan kykynsä mukaisesti ymmärtäen omien vaikuttamismahdollisuuksiensa ulkopuolella olevat asiat. Opettajat eivät kantaneet huolta oppilaiden ja heidän perheidensä ongelmista. Suhtautuminen opettajan työssä kohdattuihin toistuviin ongelmatilanteisiin oli luottavainen ja pystyvä. Vaikeuksiin suhtauduttiin ymmärtäen. Riittämättömyyden tunne tai 'huono päivä' pystyttiin usein sivuuttamaan ajattelemalla: "Huomenna on päivä uusi!"

Ryhmän opettajien hyvää työssä viihtymistä kuvaa osuvasti Räisänen (1996) tiivistys työssä viihtymisen ja ammatinvalinnan onnistumisen yhteydestä:

Tyytyväisyys ja tyytymättömyys on sidoksissa ammatinvalintatyytyväisyyteen. Ammatinvalintaprosessin aikana muodostuu käsitys myös ammatin odotetuista aineellisista ja henkisistä eli sisäisistä ja ulkoisista palkkioista sekä ammatin suomasta asemasta yhteiskunnassa. Jos valinta on onnistunut, yksilö sitoutuu niihin velvollisuuksiin ja odotuksiin, joihin ammatti ja ammattiasema odottavat hänen sitoutuvan. (Räisänen 1996, 45.)

Tulevaisuuteen ja sen mukanaan tuomiin haasteisiin ammatillis-päämäärätietoisesti orientoituneet opettajat suhtautuivat pääasiassa luottavaisesti. Tyypillistä ryhmän opettajille oli myös oman työn kriittinen arviointi. Erityisesti Ilkka näki reflektiivisyyden mahdollisuutena löytää järjestelmän ja eteenpäin pyrkivä ratkaisu ongelmatilanteisiin. Vahvan opettajaidentiteetin ansiosta oppilailta tai oppilaiden vanhemmilta tuleva kriittinen palaute ei haitallisesti horjuttanut opettajan omaa opetus- ja kasvatusnäkemystä; opettaja ei joudu kriisiin saadessaan kriittistä palautetta. Jussi ja Ilkka olivat valmiita näkemään työssään vaihtoehtoisia toimintamalleja, minkä ansiosta vaikeudet eivät johtaneet ammatinvalinnan oikeellisuuden tai oman ammattitaidon epäilemiseen.

Oppimis- ja opetuskäsityksissä oli havaittavissa konstruktivistisia piirteitä. Kaikki ammatillis-päämäärätietoisesti orientoituneet opettajat määriteltiin vuoden 1993 (AINEISTO 1.) kirjoitelmien perusteella valveutuneen ammatinvalintapäätöksen tehneiksi. Ryhmän opettajista kaksi toimii koulunjohtajan tehtävissä. Kolmesta orientaatioryhmästä ammatillis-päämäärätietoisesti suuntautuneet erottuivat tutkittavien joukosta ensimmäisenä ja selkeimmin.

avainsanat: päämäärätietoinen, ammatillinen, sitoutunut, käytännöllinen, järjestelmällinen, ymmärtävä, arvioiva, muuttava, luottava.

11.2.2 Riippuvuusorientoituneet

(Kati —, Päivi —)

Riippuvuusorientoituneiden opettajien puheessa korostui ihmissuhteiden merkitys. Näiden opettajien tärkein työssä viihtymistä rakentava tekijä oli toimivien ihmissuhteiden kautta saatu sosiaalinen hyväksyntä. Tämän ryhmän opettajat sekä tarvitsivat sosiaalista hyväksyntää itse, että pitivät sitä tärkeänä myös omassa opetuksessaan. Opettajayhteisössä he olivat sosiaalisesti herkkiä ja tarkkailevia henkilöitä, jotka sopeuttivat omaa käytöstään kulloisenkin tilanteen vaatimalla tavalla. Työssä viihtyminen oli riippuvainen hyvistä työtoverisuhteista.

Oppilaiden kanssa riippuvuusorientoituneet opettajat halusivat olla kavereita. Heille oli tärkeää saavuttaa oppilaiden luottamus ja auktoriteetti muilla keinoin kuin opettajuuden itsessään tuoman aseman avulla. Tämän ryhmän opettajille oli tärkeää tuntee ja kokea, että oppilaat todella tarvitsevat heitä.

Kati ja Päivi eivät juurikaan puhuneet oppimiskäsityksestään, koska keskittyivät kuvailemaan ihmisten välistä kanssakäymistä. Heidän tavassaan suhtautua työhön oli havaittavissa selvä ero suhteessa ammatillis - päämäärätietoisesti orientoituneisiin opettajiin: riippuvuusorientoituneilla opettajilla työn ja muun elämän ero oli häilyvämpi. Esimerkiksi Päivi teki opettajan työtä uhraten siihen paljon työn ulkopuolista aikaa. Hän kantoi vastuuta ja murehti oppilaistaan myös työajan ulkopuolella, mikä aiheutti väsymistä ja ahdistuneisuutta. Voimia kuluttavasta uhrautumisesta on vaikea hypätä pois; opettajaa väsyttää, mutta työtä ei voi jättää, koska opettaja kokee oppilaidensa tarvitsevan häntä niin paljon. Päivi piti huolta oppilaista, minkä ansiosta työ oppilaiden kautta piti huolen hänestä.

Riippuvuusorientoituneet opettajat tekivät työtään vastuullisesti ja rakkaudesta lapsiin. He eivät kuitenkaan olleet ammatillis - päämäärätietoisesti orientoituneiden opettajien tavoin perustelleet itselleen, miksi tekevät opettajan työtä. Heidän puheessaan ei tullut ilmi toimintaa ohjaavia henkilökohtaisia tavoitteita ja päämääriä: mihin toiminta tähtää? Mihin he oppilaitaan kasvattavat ja mistä asioista he taas eivät voi kantaa vastuuta? Molemmat tämän ryhmän opettajat määriteltiin vuonna 1993 heikon ammatinvalintapäätöksen tehneeksi. Riippuvuusorientoituneille opettajan työ on ihmissuhdeammatti, jossa tärkeintä on sosiaalinen kanssakäyminen. Opettajan työn tekeminen ei sinällään tuo tyytyväisyyttä vaan tyytyväisyys rakentuu sosiaalisille suhteille.

avainsanat: tarvepohjainen, tunnevaltainen, reagoiva, uhrautuva, epäkäytännöllinen, kaveruus.

11.2.3 Selviytymis - defensiivisesti orientoituneet

(Mikko --, Maija --, Tiina + +)

Orientaatioryhmistä tämä ryhmä muodostui viimeisenä. Työtyytyväisyys ja henkilökohtainen opettajuus rakentui selviytymis - defensiivisesti orientoituneilla opettajilla kaikkein heterogeenisimmista lähtökohdista. Yhdistäviä piirteitä oli joka tapauksessa useita.

Ryhmän opettajille oli muodostunut jollain tapaa tärkeäksi selviytyä opettajan työstä. Vaikutti siltä, että henkilökohtaiset motiivit ja tavoitteet työn tekemiselle olivat selkiytymättömiä. Esim. Maijan tapauksessa jo päätös opiskelemaan lähdestä oli perustelematon, minkä vuoksi opettajankoulutus ei tuntunut 'sille omalle jutulle'.

Mikolle opettajan työ oli valinta, joka perustui koulumaailmasta lapsuudessa ja nuoruudessa saatujen kokemusten myönteisyydelle, tuttuudelle ja turvallisuudelle. Tiina ja Maija kokivat työelämään siirtyessään voimakkaan alkushokin. Ensimmäinen työvuosi ei vastannut opettajankoulutuksen aikana muodostunutta kuvaa opettajan työstä. Heikko vastaavuus koulutuksen ja työelämän välillä aiheutti voimakkaan työuupumuksen. Vastoinkäymiset saavat Maijan ja Tiinan pohtimaan vaihtoehtoisia työtehtäviä.

Defensiivisesti orientoituneet opettajat pyrkivät löytämään syyn vaikeuksiin ja epäonnistumisiin oman toiminnan ulkopuolelta. Reflektiivinen ajattelu, oman toiminnan kriittinen ja uudentamaan pyrkivä pohdinta, ei ollut ryhmän opettajille ominaista. Varsinkin Maija ja Tiina kritisivat opettajankoulutuksen kyvyttömyyttä heijastaa koulutodellisuutta. Opiskeluaikojen kokemukset sävyttyivät Maijalla hyvin kielteisesti. Päälimmäiset tuntemukset kulminoituivat opetusharjoittelusta ja opinnäytetyöstä saatuun negatiiviseen palautteeseen. Jokaisen opettajan kohdalla oli havaittavissa pelkoa tulevaisuutta, muutosta kohtaan.

Ainakin Maijan ja Mikon tapauksessa oppimiskäsitys läheni behavioristista näkemystä. Ongelmatilanteisiin reagoitiin tunteiden vallassa puolustautuen. Sen sijaan, että opettaja olisi opetustilanteessa ymmärtävä ja tilanteisiin tarttuva, pyrki opettaja voimakkaasti hallitsemaan tilannetta. Havaittavissa oli myös oppilaiden vastuunkanto- ja arviointikyvyn vähättelyä. Kontrollin syystä tai toisesta heikentyessä koettiin riittämättömyyttä ja väsymystä työhön, joka ei vastannutkaan opettamiseen kohdistuneita odotuksia. Esimerkiksi oppilasryhmän heterogeenisyydestä aiheutuneisiin eriyttämisongelmiin pyrittiin löytämään ratkaisu tilanteen ulkopuolelta (vrt. Mikko, Tiina).

Ryhmän jäsenistä kaksi oli päätynt opettajankoulutukseen heikon ammatinvalintapäätöksen tehneenä ja yksi valveutuneen ammatinvalintapäätöksen tehneenä.

avainsanat: suorittava, hallitseva, pitäytyvä, toistava, syyttävä, puolustautuva.

12 POHDINTA

Perinteisesti koulun vastuu on ollut huolehtia sille asetettujen oppitavoitteiden saavuttamisesta. Vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen myötä kouluilta ja yksittäisiltä opettajilta on edellytetty kasvavaa työpanosta suunnittelu- ja arviointityössä (ks. myös Sääntö 1997, 43). Yhteiskunnan kehitys on johtanut siihen, että kouluilla on yhä suurempi vastuu lasten kasvatuksesta. Opettajan työkenttä on konkreettisesti laajentunut. Taloudellinen lama aiheutti sen, että 1990 - luvun alussa samaa työmäärää hoiti aikaisempaa pienempi opettajajoukko. Taloudellisen tilanteen jälleen parannuttua yhteiskunnan yleiset intressit ovat suuntautuneet yhä vahvemmin välittömiä hyödykkeitä tuottavien toimialojen pariin. Myös opettajan ammatin aiemmin takaama taloudellinen turvallisuus on kyseenalaistunut kuntien pyrkien palkkaamaan opettajia vain määräaikaista. Oppisisältöjen koulu- ja opettajakohtaisuuden suhteen on tultu ehkä jonkinlaiseen päätepisteeseen. Kentältä kaikuvat viestit, joiden mukaan on saatava konkreettisesti selville, mitä koulussa pitää opettaa. Opettajat ovat kyllästyneitä 'värien kirjoon', joka opetussisällöllisellä kentällä vallitsee. Opettajan työ on muuttunut muiden mukana.

12.1 Opettajuus ja työtyytyväisyys

Opettajuudella, kuinka opettaja työtään tekee ja kuinka hän työhönsä asennoituu, on tämän tutkimuksen perusteella merkittävä vaikutus työssä viihtymiseen ja jaksamiseen. Jos työtyytyväisyyttä tarkasteltaessa ei oteta kokonaisuudessaan huomioon henkilökohtaista asennoitumista ja suhtautumista työhön, jää ilmiön kuvaaminen pinnalliselle tasolle. Näin ollen käsitteitä opettajuus, työssä viihtyminen sekä työtyytyväisyys on käsitelty tässä tutkimuksessa toisiinsa sitoutuneina; työssä viihtymistä lisääviä ja heikentäviä tekijöitä ei ole varsinaisesti erikseen koottuna tutkimusraportissamme. Seuraavassa pohdimme opettajuuden ja työtyytyväisyyden olemusta muutamien keskeisten havaintojen kautta.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että työssä jaksamista edistää työn tekeminen omista, henkilökohtaisista lähtökohdista. Tämä tarkoittaa sitä, että opettaja on perustellut itselleen, miksi työtään tekee. Realististen tavoitteiden ja suurempien päämäärien tiedostaminen vapauttaa työntekijän toimimaan luovasti ja määrätietoisesti. Työväsymystä ja -uupumusta aiheuttaa se, että opettajan työn 'hyvin tekemisen' kriteerit arvottuvat enemmän

työntekijän itsensä ulkopuolelta kuin henkilökohtaisista tavoitteista. Esimerkiksi huomion kiinnittäminen siihen, kuinka perusteellisesti opettajakollegat työtään tekevät, johtaa helposti vaikeuksiin.

Opettajat, joilla opettajankoulutukseen tulleessaan on työkokemusta muilta ammattialoilta, suhtautuvat usein muita realistisemmin työn mukanaan tuomiin haasteisiin. Suurimmat vaikeudet opettajan työn alkutaipaleella kokeneet nuoret opettajat suhtautuvat kriittisimmin saamaansa opettajankoulutukseen. Käytännön työ ei heidän kohdallaan ole vastannut koulutuksen aikana ja sitä ennen muodostunutta kuvaa opettajan työstä.

Opettajan ammattiin sisältyy mielenkiintoinen ristiriita. Tutkimusaineistosta käy ilmi, että opettajan tehtävää leimaa työn itsenäisyys. Opettajalla tulee olla henkilökohtainen näkemys siitä, kuinka työtään tekee. Tutkittavat pitävät itsenäisyyttä työn hyvänä puolena. Toisaalta tutkittavat kertoivat halukkuudestaan tehdä yhteistyötä. Yhteistyö oppilaiden, työtovereiden ja oppilaiden vanhempien kanssa koettiin välttämättömäksi yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Ollakseen tyytyväinen on oltava selvillä omasta opettajuudesta.

Opettajan työ on vahvasti tilannesidonnaista. Tekijät, joista kunkin tutkittavan opettajan työtyytyväisyys rakentuu, ovat hyvin yksilöllisiä (ks. luku 11.1). Kahdeksan opettajan työtyytyväisyudessa oli havaittavissa myös yhteisiä piirteitä, joiden perusteella muodostimme kolme erilaista tapaa suhtautua opettajan työhön ja tehdä opettajan työtä: ammatillis - päämäärätietoisesti orientoituneet, riippuvuusorientoituneet sekä selviytymis - defensiivisesti orientoituneet opettajat (ks. tarkemmin luku 11.2). Palaamme lyhyesti orientaatiotyypeistä selkeimmin ja ensimmäisenä muodostuneeseen ryhmään.

Ammatillis - päämäärätietoisesti orientoituneet opettajat suhtautuvat työhönsä käytännöllisesti, kohdistuen huomionsa opettaja - oppilas -tilanteessa toimimiseen. Tämän ryhmän opettajat tekevät työtään ymmärtäen rajalliset mahdollisuutensa kantaa vastuuta oppilaiden elämästä. Ammatillis - päämäärätietoisesti orientoituneiden opettajien järjellisyys on ymmärrystä, joka sisältää tunneälyn. Kaikki kolme ammatillis - päämäärätietoisesti orientoitunutta opettajaa määriteltiin keväällä 1993 valveutuneen ammatinvalintapäätöksen tehneiksi.

Tämän ryhmän opettajat viihtyvät työssään hyvin. Henkilökohtaisten tavoitteiden selkeys auttaa ammatillis - päämäärätietoisesti orientoitunutta opettajaa suhtautumaan työssä kohtaamiinsa ongelmiin 'sopivalla tavalla'. Tämän tutkimuksen perusteella valveutuneen ammatinvalintapäätöksen tehneillä on monipuoliset edellytykset toimia sitoutuneesti ja tavoitteellisesti opettajan työssä. Opettajalla on tällöin odotuksia laajalta 'sektorilta' ja hän kokee näin ollen myös työhön kohdistuvia tyytyväisyyden tunteita laajemmissa yhteyksissä. Myönteiset kokemukset lisäävät motivaatiota. Suhtautuminen työhön muuttuu henkilökohtai-

sesti merkityksellisemmäksi ja työtyytyväisyys lisääntyy. Työstä saadut kokemukset ja niiden aikaansaama työhön suhtautuminen on kehä, joka ruokkii itse itseään. *Kun opettaja itse viihtyy niin oppilaatkin luultavasti viihtyvät. Kun oppilaat sitten viihtyvät, on opettajakin todennäköisesti tyytyväinen.*

Valveutuneen ammatinvalintapäätöksen tehneen voidaan olettaa tämän tutkimuksen perusteella suhtautuvan opettajan ammattiin realistisesti. Kolme valveutuneen ammatinvalintapäätöksen tehnyttä nuorta opettajaa toimii tällä hetkellä opettajan ammatissa tavoitteellisesti, sitoutuneesti ja työhönsä tyytyväisinä.

12.2 Tutkimuksen luotettavuus

12.2.1 Aineistovetoinen prosessi

Tutkimuksen osavaiheiden liittäminen yhdeksi, jänteväksi kokonaisuudeksi ei ollut helppoa. Kuten jo tutkimusraportin alkuvaiheissa totesimme, jo aloitetun tutkimuksen jatkamisesta oli sekä hyötyä että haittaa; tutkimusaiheen rajaaminen helpottui, kun taas tutkimusraportin oikeellisuuden, selkeyden ja luettavuuden kannalta huomioitavia asioita tuntui olevan ajoittain jopa liikaa.

Tutkimuksen työvaiheiden keskinäinen järjestys, sikäli kun niitä on mahdollista tai mielekästä pyrkiä erottamaan toisistaan, oli valinta, johon vaikuttivat sekä henkilökohtainen näkemys tutkimustyön luontevasta etenemisestä että tutkimusaikataulun suomat puitteet. Yleis- ja erityismetodiopinnot (kevät ja syyskuu 1999) täsmensivät kuvaa toimivan ja johdonmukaisen tutkimuksen työvaiheiden etenemisestä. Valintakokeen kehittämisprojektin puolesta raportin valmistumisajankohdaksi määräytyi toukokuu 2000. Seuraavassa pohdimme, millainen merkitys teoreettisen taustan huomioimisella ja sen kartoittamisen ajoittumisella oli tälle tutkimustyölle.

Usein tutkimus aloitetaan laajalla kirjallisella taustatyöllä, mikä sinällään onkin tärkeää. Olemassa oleviin tutkimuksiin tutustuminen auttaa ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä (ks. esim. Alasuutari 1994; Hirsjärvi ym. 1997; Eskola & Suoranta 1998). Tutkimusaiheesta julkaistuun kirjallisuuteen tutustuminen opastaa tutkijaa alustavasti rajaamaan prosessin käsiteltävissä olevaan muotoon. Taustatyön aikana tuotettu laaja kirjallinen teoriatausta saattaa kuitenkin myöhemmässä vaiheessa osoittautua sellaiseksi, että sen käyttäminen alkuperäisessä muodossaan johtaa repaleiseen kokonaiskuvaan tutkimuksesta. On ymmärrettävää, että kovan

työn vaatinut kirjallisuuskatsaus on osa henkilökohtaista, tutkimustyöhön sitoutumisen prosessia. Raiteilta eksyminen, joka sinällään kehittää tutkijan ammattitaitoa, saa helposti aikaan vaikutelman turhaan tehdystä työstä. Prosessin edetessä ei olemassa olevan tekstin heikkoa soveltuvuutta ole helppo huomata saatikka myöntää.

Kartoittamalla teoriataustaa laajemmin jo työn alkuvaiheessa, olisimme ehkä saaneet analyysivaiheessa nopeammin tukevan otteen aineiston haltuun saamiseksi. Päädyimme kuitenkin 'aineistovetoiseen' työskentelyyn pyrkien tällä saavuttamaan olemassa olevan teorian ja oman tutkimuksemme mahdollisimman luontevan niveltyämisen.

Aloitimme aiempia työtyytyväisyystutkimuksia koskevan taustateorian kartoittamisen vasta maaliskuussa 2000. Tutustuimme tutkimusaineistoon ilman pyrkimystä saada ilmiö haltuun jonkun aiemmin rakennetun kaavan mukaisesti. Tutkimusaineiston kuvailun ja tulkinnan sekä teoriaan perustuvan pohdinnan luonteva niveltyminen toisiinsa ei mielestämme antanut mahdollisuutta tehdä perinteistä kirjallisuuskatsausta. Teoreettisen viitekehyksen kokoaminen haluttiin jättää siihen tutkimusvaiheeseen, jolloin kokonaisvaikutelma tutkimuksen osatekijöistä oli riittävän eheä. Tästä huolimatta aikaisempia työtyytyväisyystutkimuksia käsittelevä teoriaosuus saattoi jäädä joiltain osin irralliseksi.

Laadullisen aineiston loputtomuus konkretisoitui useaan otteeseen aineiston analysoinnin ja -tulkinnan aikana. Päädyimme, tämän tutkimusprosessin päätteeksi, tiivistämään erityisesti laadullisen tutkimuksen luonteen seuraavasti:

Laadullisessa, aineistolähtöisessä tutkimuksessa työn osavaiheet kietoutuvat usein sykliksi, jossa teoriataustan kartoittaminen, aineistonkeruu, analyysi, tulkinta ja tehdyille päätelmille rakentuva raportointi kulkevat spiraalinomaista, useita risteyskohtia sisältävää tutkijan itsensä määräämää rataa, päätyen tutkijan ratkaisemaan hetkeen julkaista tutkimusraportti. (ks. myös Eskola & Suoranta 1998; Hirsjärvi ym. 1997; Alasuutari 1994.)

12.2.2 Haastattelu

Seuraavaksi pohdimme haastattelun, tutkimuksemme keskeisimmän aineiston, suunnitteluun ja toteuttamiseen liittyneitä ongelmia. Prosessin aikana tehtyjä muita valintoja, esim. tutkimusjoukon rajaamisen kriteereitä, olemme pyrkineet perustelemaan kunkin asian yhteydessä tutkimusraportin aikana (ks. luku 9).

Haastattelun suunnitteleminen oli tutkimuksen ensimmäinen varsinainen koetinkivi. Erilaiset näkemykset siitä, millaista tietoa olimme lähdessä hankkimaan, pakottivat pohtimaan

ilmiön olemusta yhä uudelleen ja uudelleen: mitä on työssä viihtyminen ja millaisia asioita työtyytyväisyydestä keskusteltaessa nousee esille? Haastattelun suunnitteluvaiheessa keskustelimme, yritämmekö saada tutkittavilta tietoa heidän työtyytyväisyydestään ilman, että käytämme asiayhteyteen läheisesti liittyviä käsitteitä vai lähestymmekö tutkittavan kokemuksia vapaasti ja avoimesti, jolloin tutkittava ei koe, että hänet yritetään saada sanomaan jotain ikään kuin hänen tietämättään. Esihaastattelusta saamiemme kokemusten perusteella päädyimme jälkimmäiseen vaihtoehtoon. Esihaastateltava mainitsi haastattelun jälkeen olleensa ajoittain kiusaantunut siitä, ettemme esittäneet asiaamme riittävän suorasti, vaan pyrimme ikään kuin huomaamatta murtamaan haastateltavan kontrollin.

Suoritetuamme kahdeksan varsinaista tutkimushaastattelua tunsimme haastattelurungon olevan tehtävänsä tehnyt. Toisin sanoen, uuden haastattelukierroksen tekeminen olisi edellyttänyt uuden suunnittelun. Haastattelukierroksen ollessa tutkijoille ensimmäinen, oli kehittyminen eri haastattelujen välillä konkreettisesti havaittavissa haastattelutilanteeseen sopeutumisessa. Mitä useamman haastattelun olimme suorittaneet, sitä vähemmän uusi tilanne aiheutti epävarmuutta.

12.2.3 Tulkinnat

Tutkimuksen tulososio muodostui vaiheittain. Orientaatioryhmät alkoivat nousta esille tammikuussa 2000. Tällöin ajattelimme esittää tutkimuksen tulokset kuvaamalla ryhmien ominaispiirteitä. Keskustelut ohjaaja Pekka Räihän kanssa saivat meidät palaamaan alkuperäisen haastattelumateriaalin pariin. Rakensimme jokaisen tutkittavan opettajuudesta ja työtyytyväisyydestä tiivistetyn analyysin ja tulkinnan. Kysyimme, miksi joku tutkittava viihtyy ja miksi jollakin toisella opettajalla on paljon vaikeuksia. Etsimällä vastauksia näihin kysymyksiin konstruoimme, maaliskuussa 2000, tulkintamme siitä, mistä kunkin opettajan työtyytyväisyydessä on oikeastaan kysymys (ks. luku 11.1).

Yksilöllisten opettajuuksien kuvausten jälkeen ilmeni tarve tarkentaa orientaatioryhmien erityispiirteitä. Tunsimme aineiston entistä paremmin, minkä ansiosta ryhmien kuvaukset muodostuivat aiempaa selkeämmiksi ja muun muassa yhden opettajan orientaatioryhmä vaihtui ajatellen alkuperäistä ryhmäjakoa.

Suurinta keskustelua tehtyjen tulkintojen luotettavuudesta tulevat varmasti herättämään yksilökohtaisten kuvausten ehkä rajutkin tulkinnat. Tutkijoiden henkilökohtaiset näkemykset hyvästä opettajuudesta ja tarkoituksenmukaisesta suhtautumisesta opettajan työhön, näkyvät

nimenomaan tapauskohtaisissa tulkinnoissa. Muodostaessamme tässä raportissa esitettyjä tulkintoja tiedostimme, ettei tutkimuksen tarkoitus ole pyrkiä sensaatiohakuisuuteen. Vaikka opettajien ‘henkilökuviin’ onkin mahdollisesti sisällytetty aineksia, joiden esiin nostaminen olemassa olevien aineistojen perusteella voi olla kyseenalaista, katsoimme oikeudeksemme käyttää tieteellistä mielikuvitusta siten, että aiheesta yleisemmin käyty keskustelu saa mieluummin uutta, räväkkä tuulta kuin laimenee entisestään.

12.3 Opettajankoulutuksen haaste

12.3.1 Opiskelijavalinta

Edellä esitettyjen tulosten valossa voidaan sanoa, että opettajankoulutuksen opiskelijavalinta on oikeilla jäljillä. Valveutuneen ammatinvalintapäätöksen tehneet nuoret luokanopettajat ovat pääosin tyytyväisiä työhönsä ja suhtautuvat tulevaisuuteen luottavaisesti. Näin ollen luokanopettajan koulutusohjelman opiskelijavalinnoissa ammatinvalintapäätöksen osuutta tulee edelleen selvittää ja selventää. Päämäärä saada opettajankoulutukseen ja sitä kautta opettajan työhön henkilöitä, jotka sitoutuvat tehtäväänsä toimien realistisesti ja ovat tyytyväisiä valintaansa, edellyttää ammatinvalintapäätöksen valveutuneisuuden määrittelyn kehittämistä.

Opiskelijavalintaan voitaisiin yksilöhaastattelun lisäksi liittää esim. kirjoitustehtävä, jonka perusteella hakeutumisprosessia (motivaatio, tavoitteet, kokemustausta, eri ammattivaihtoehtojen vertailu) voitaisiin edelleen selvittää. Vuoden 1993 kevään kirjoitelman otsikko ‘Valintamotiivit luokanopettajakoulutukseen hakeutumisessa: kuvaile tämänhetkistä käsitystäsi luokanopettajan ammatista’ voisi olla toimiva pohja tälle tehtävälle.

Usein opiskelijavalinnoista puhuttaessa keskustelun kohteeksi nousee valintakoehaastattelun ajallinen kesto. Opiskelijakokelaat ovat hämmentyneitä siitä, kuinka haastattelussa yleensäkin voidaan saada yhtenäisesti selville, kuka on soveltuva opettajakokelas. Rähä (1999, 21 - 38) on pohtinut valintakoehaastattelun problematiikkaa tuoden keskusteluun häivähdyksen rajusta totuudesta: on kyse, enemmän tai vähemmän, pelistä. Uudistamalla valintakoetta ottamalla mukaan kirjallinen tehtävä, jonka avulla kartoitetaan kokelaan perusteita hakeutua koulutukseen, saadaan hakijasta entistä enemmän ja kattavampaa tietoa.

12.3.2 Ammatillinen, akateeminen vai molempia?

Opettajan tehtävä on muuttunut opetus- ja kasvatustalouden ammattilaisesta lähemmäksi kasvatus- ja opetusalan ammattilaista. Postmodernin ajan hektinen elämä on muokannut urbaania ihmistä yhä useampiin tehtäviin, toimiin ja harrastuksiin pyrkiväksi monitoimikoneeksi kaikkein kiireisimpien kyselyssä pidemmän vuorokauden perään. Kehityksen seurauksena yksilön henkilökohtaiset intressit ja tavoitteet ovat nousseet yhä keskeisemmiksi. Tätä kautta esim. vanhemmilla jää usein lapsilleen yhä vähemmän aikaa. Koulun on oletettu huolehtivan tästä 'kasvatusvajeesta'.

Opettajan työn vastuualue on tämän kehityksen seurauksena ikään kuin kartoittunut uudestaan. Opettajan ammattikuvan muutos on nähtävissä myös tämän tutkimuksen opettajien kautta. Ne opettajat, jotka ovat lähteneet työhönsä pääasiassa 'opettamaan' ovat usein kokeneet työnsä hankalaksi (vrt. Sääntti 1997). Opettajan työn uudenlainen painottuminen on aiheuttanut kiireen ja voimattomuuden tunteen. Samaan aikaan oppisisällöt ovat laajentuneet käsittäen tällä hetkellä teemoja ja aiheita, jotka vielä muutama vuosi sitten olivat kokonaan vieraita.

Opettajan työnkuvan uudistumisen valossa on mielenkiintoista pohtia keväällä 2000 voimaan astunutta palkkauudistusta. Uudistuksen mukaan luokanopettaja on oikeutettu noin tuhannen markan palkankorotukseen, mikäli hänellä on suoritettuna vähintään 35 ov:n opinnot jostakin peruskoulussa opetettavasta aineesta. Palkkauudistus voidaan nähdä ainakin kahdella tavalla. Toisaalta aineenhallinnallisten taitojen merkittävyyden korostamisella on voitu pyrkiä vastaamaan kentän ongelmiin: usein ollaan sitä mieltä, että entisen ala-asteen opettajien aineenhallinnalliset taidot ovat heikot. Voidaanhan ajatella, että opettajan parempi aineenhallinta on jo sinällään oppimistilannetta motivoiva tekijä. Opetettavan aineen laaja tuntemus mahdollistaa didaktisen viisauden ja luovan opettamisen, jolloin myös tilanteen kasvatuksellinen 'puoli' hoituu ikään kuin huomaamatta. Toisaalta palkkauudistus voidaan nähdä ensiapuna aineenopettajien ja luokanopettajien palkkaeroille. Kärjistäen voidaan ajatella, että jos luokanopettajien palkkauksen on kohennuttava sen tulee tapahtua vertaamalla suoritettun tutkinnon laajuutta aineenopettajien pätevyYTEEN ikään kuin luokanopettajien työstä sinällään ei löytyisi perusteita palkkauksen paranemiselle. Onko aineenhallinnallisten taitojen suosiminen vain vastaus luokanopettajien ja aineenopettajien palkkakiistalle vai pyritäänkö palkkauudistuksella todella kehittämään nykyisen peruskoulumme tasoa?

Millainen hyvän opettajan sitten tulisi olla? Kuinka 'hyviä' opettajia koulutetaan? Tuleeko opettajaopintojen olla suuntautuneita niin, että opinnot on nähtävissä kaikilta osin palvelemissa suoraan opettajan työtä kentällä?

Opettajankoulutuksen käsityöläisnäkökulmaa puoltavat Sántin (1997, 84) työtyytyväisyys-selvityksen tulokset. Sántin (1997) selvityksessä nousi esille opettajien vahva kritiikki opettajankoulutusta kohtaan. Opettajankoulutuksen akateemisuus ei palvellut moniselitteisyydessään työssään ongelmia kohdanneita opettajia, jotka olisivat kaivanneet koulutukselta enemmän ammatillista, käytännön läheistä otetta. On syytä kysyä, kuuluuko opettajankoulutus akateemiseen perinteeseen vai tulisiko se nähdä puhtaasti ammatillisena koulutuksena. Kysymykseen vastaaminen ei ole helppoa.

Nykyinen luokanopettajantutkinto sisältää vähintään 75 opintoviikon kasvatustieteen opinnot. Koulutukseen kuuluu, opettajankoulutuslaitosten painotuksista riippuen, joka tapauksessa runsaasti opettajaharjoittelua ja opettavien aineiden didaktisia opintoja. Voidaan kysyä, mitä on kasvatustiede, jos opettajat tutkinnon suorittuaan eivät omaa valmiuksia vastata kasvatuksellisiin haasteisiin ja kysymyksiin. Sántin (1997) selvityksen mukaan opettajat haluavat koulutukseen enemmän opettajaharjoittelua ja käytännön vinkkejä. Opettajat ovat kokeneet, että koulutus ei vastaa kentän ongelmiin. Mikäli opettajankoulutuksen ainoana tehtävänä nähdään palvella opiskelijaa edellä kuvatulla käytännöllisellä tavalla, ovat esim. tutkielmaopinnot tarpeettomia.

Vaikka opettajan työtä harjoiteltaisiin käytännössä kuinka paljon tahansa, ongelmat eivät häviä. Pyrkimällä ohjaamaan opettajia kasvatus- ja opetustyön kokonaisvaltaiseen hahmottamiseen sekä kriittisen reflektion merkityksen ymmärtämiseen voitaisiin ongelmatilanteet nähdä kehittymiseen ja kasvuun kuuluvina, enemmän mahdollisuuksina kuin opetusta häiritsevänä uhkina. Voidaankin kysyä, tuleeko opettajankoulutus nähdä, Sántin (1997, 84) osuvasti nimeämänä todellisuussimulaattorina, vai enemmänkin mahdollisuuksien kuvaajana.

Näkemyksemme mukaan opettajankoulutus tulee nähdä analyyttisyyteen kannustavana ja ohjaavana akateemisenä koulutuksena. Tämän tutkimuksen perusteella opettajankoulutus tulisi nähdä paikkana, jossa opitaan oman opettajuuden löytämisen mahdollistava oppimisen ja kehittymisen perinne. Jotta opettajankoulutus vastaisi sekä opettajien tarpeeseen saada työhönsä enemmän käytännön ohjeita että kehittäisi opettajien työtä tieteen keinoin, tulisi luokanopettajan tutkinto ehkä järjestää uudelleen. Yhtenä mahdollisuutena olisi järjestää luokanopettajankoulutus seuraavasti: kasvatustieteen kandidaattina (120 ov) opiskelija olisi saavuttanut luokanopettajan pätevyyden. Opintokokonaisuus rakentuisi

opettajaharjoitteluiden ja opetettavien aineiden didaktisten opintojen ympärille. Halukkaat voisivat jatkaa opiskelua, joka tähtäisi esim. nykyistä hieman laajempaan kasvatustieteen maisterin tutkintoon. Tällöin opinnot painottuisivat esim. viestintä- ja johtamistaitoihin sekä tutkimuksen tekemiseen. Jatkotutkinnon suorittaminen huomioitaisiin opettajien palkkauksessa.

12.4 Opin tiellä

Tässä tutkimuksessa työhönsä uupuneimmat peräänkuuluttivat 'jotain, minkä avulla jaksaisi'. Mitä opettajan tulisi tietää ja osata jaksakseen? Korpinen (1995) käsittelee opettajan ja oppilaan välistä suhdetta todeten, että koulun ja sen opettajien tulisi tukea oppilasta. Tukeeko opettajankoulutus opiskelijaa hänen etsiessään vastauksia seuraaviin Korpisen esittämiin kysymyksiin? Voidaan kai ajatella, että opettaja - oppilas -suhde jatkuu läpi elämän.

1. Millainen on maailma, jossa elän?
2. Miten minun pitäisi elää, jotta selviän?
3. Kuka ja mikä minä itse olen? (Korpinen 1995, 3.)

Opiskeluaikaan ja opettajaksi kasvuun on kuulunut sekä onnen hetkiä että ohittamattomia vastoinkäymisiä. 'Varhaisaikuisen' rooli on laittanut pään pyörimään suuntaan jos toiseenkin. Korpisen (1995) esittämät kysymykset pakottavat ajattelemaan: kuinka tulisi elää, jotta voisi sanoa eläneensä niin kuin on halunnut? Onko intressien moninaisuus haitaksi oman 'jutun' löytämiselle vai pystyykö joskus valjastamaan kaiken 'kymmenottelemalla' hankitun kokemuksen vahvuudeksi?

Räisänen (1996) on tiivistänyt, tutkijoita rohkaisten, opettajan oman elämäkokemuksen merkityksen opettajuuden kehittymiselle seuraavasti:

Mitä paremmin opettaja ymmärtää itseään, oman elämänsä ongelmia ja voimavaroja sekä pystyy käsittelemään niitä, sitä paremmin hän ymmärtää oppilaitaan ja muita ihmisiä. Kun opettaja ymmärtää puolustusmekanismejaan, emootioitaan ja kykyjään, hänellä on mahdollisuuksia onnistuneeseen vuorovaikutukseen toisten ihmisten kanssa. (Räisänen 1996, 31.)

Tutkimusaiheemme kannalta osuvasti Räisänen (1996, 48) kysyy, mikä on työn asema ihmisen elämässä. Työ ei ole koko elämä, vaikka onkin tärkeä osa sitä. Räisänen korostaa, että

työn ja muun elämän on oltava sekä ajallisesti että asemallisesti tasapainossa. Mikäli työ ja muu elämä ovat liian lähekkäin, alkaa työ usein viedä kohtuuttoman paljon aikaa. Jokainen joutuu, tai ehkä paremminkin saa pohtia omalta kohdaltaan, mitä työ hänelle merkitsee; onko työ tapa tulla toimeen, saada ystäviä, hankkia harrastuksiin tarvittavia välineitä, tehdä rahaa vai viihtyä? Millaisia onnistumisen kokemuksia työstä tulisi saada, jotta kokisin työni merkittäväksi?

Tässä tutkimuksessa olemme kuvanneet neljän valveutuneen ja neljän heikon ammatinvalintapäätöksen tehneen luokanopettajan työssä viihtymistä. Jokainen, oli sitten valveutuneen tai heikon ammatinvalintapäätöksen tehnyt, toivoo saavansa tehdä työtä, johon on tyytyväinen. Merkittävin opettajan työtyytyväisyyttä lisäävä tekijä on opettajuus, asenne ja tapa tehdä opettajan työtä. Valveutunut ammatinvalintapäätös antaa hyvän ennusteen työssä viihtymiselle. Perustellun ammatinvalintapäätöksen tehnyt henkilö tietää tekevänsä haluamaansa työtä, mikä vaikuttaa myönteisellä tavalla työhön asennoitumiseen. Heikon ammatinvalintapäätöksen tehnyt taas voi kriisin kautta ikään kuin muuttua 'valveutuneeksi' opettajaksi ja näin saavuttaa valveutuneen ammatinvalintapäätöksen aikaan saaman, edellä mainitun, hyödyn. Opin tiellä kohdataan väistämättä vastoinkäymisiä. Kriisit ovat kivuliaita, mutta ne yleensä johtavat johonkin uuteen, parempaan.

12.5 Loppusanat

Luokanopettajankoulutukseen pyrki vuonna 2000 yhteensä n. 5200 hakijaa. Valtava suosio edellyttää jatkuvaa tutkimus- ja kehitystyötä, jotta opettajankoulutukseen valitut ja sieltä valmistuvat nuoret opettajat kykenisivät vastaamaan suureen haasteeseen. Haasteeseen, jonka keskiössä on katse tulevaisuuteen. Tässä tehtävässä opettajankoulutus on avainasemassa. Tutkimustiedon ja kentältä saatujen kokemusten tulisi yhdistyä niin, että ymmärrys työssä viihtyvistä opettajista lisääntyy. Lehtomäki & Lensu (1988) tiivistävät opettajankoulutuksen haasteen osuvasti:

Luokanopettajakoulutuksen tulisi antaa tulevalle opettajalle sellaiset tiedolliset, taidolliset ja asenteelliset valmiudet, että hän pystyy suoriutumaan opetus- ja kasvatustehtäväänsä ja kokee työlle asettamiensa odotusten täyttyvän (Lehtomäki & Lensu 1988, 14).

Kasvatus- ja opetustehtävästä suoriutuminen ei tämän tutkimuksen eikä omien kokemustemme perusteella ole kuitenkaan riittävä motivaation lähde opettajaksi kouluttautumiselle.

le. Opettajankoulutuksen tulisi antaa opettajalle valmiudet toimia opettajan ammatissa niin, että hän kokee sen olevan hänen omansa. Jollei opettaja koe työtään omakseen, on parempi, ettei hän tee sitä. Olemme omalta osaltamme pyrkineet vastaamaan siihen, millaisessa opettaja-aineuksessa on ainesta opettajiksi.

Pro gradu -tutkielman tekemistä on auttanut suuresti professori Jouko Karin ja ohjaajamme Pekka Rähän todellinen kiinnostus tutkimustamme kohtaan. Tämä on lisännyt tutkijoiden tarvetta etsiä ja löytää. Myös puhelin- ja matkakuluihin saamamme taloudellinen tuki on edesauttanut työn edistymistä erityisesti aineiston hankintavaiheessa.

Tutkimusprosessi on ollut alituisten valintojen suorittamista. Aiheen liittyessä niin läheisesti omaan elämäntilanteeseen, voimme sanoa, että ajatukset ovat juosseet lukuisia kertoja 'oman opettajuuden selkäpiitä'. Haastattelutilanteissa tutkijan rooli ajoittain unohtui keskustelun kääntyessä opettajan työn pieniin, konkreettisiin valintoihin: olisipa sininen ruutuvihko, johon ilmoille singonneen idean voisi kirjoittaa ja ottaa käyttöön omassa työssään. Kerta toisensa jälkeen olemme miettineet tutkittaville esittämiämme kysymyksiä omalla kohdallamme. Millä perusteilla olemme ammattimme valinneet? Mitkä ovat ne tavoitteet, joiden mukaan olemme opettajuuksiamme rakentaneet? Yksimielisesti voimme sanoa, että pro gradu -tutkielman tekeminen on ollut opettajankoulutuksen parasta opettajaksi kasvun aikaa.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Borg, W. & Gall, M.D. 1989. Educational research: an introduction. New York: Longman.
- Bryman, A. 1988. Quantity and quality in social research. London: Unwin Hyman.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Foddy, W. 1995. Constructing questions for interviews and questionnaires. Theory and practice in social research. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardell, B. 1971. Produktionsteknik och arbetsglädje. En socialpsykologisk studien av industriellt arbete. Stockholm: Personaladministrativa rådet.
- Haavio, M. 1969. Opettajapersoonallisuus. Jyväskylä: Gummerus.
- Hahl, K. & Järvelä, J. 1992. Janisin ja Mannin päätöksentekomallin toteutuminen opettajan-koulutukseen hakeutuneilla ylioppilailla. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Heikkinen, H. 1997. "Kun kaikki tuntuu kaatuvan..." Kriisistä opettajaksi kasvun siemen. Teoksessa J. Kari, H. Heikkinen, P. Räihä ja E. Varis. Lähtisinkö opettajaksi?, 115 - 134.
- Heikkinen, H., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) 1999. Opettajuutta rakentamassa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34.
- Helsingin Sanomat. 14.11.1999. Lindberg, M., Vesikansa, S. Uupumista jaksetaan tutkia.
- Helsingin Sanomat. 25.4.2000. Heikkinen, H., Moilanen, P. & Räihä, P. Opettajat tarvitsevat lisää koulutusta.
- Herzberg, F. 1971. Work and the nature of man. New York: Academic Press.
- Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B. 1959. The motivation to work. New York: John Wiley & Sons.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Janis, I. & Mann, L. 1967. Decision making. A psychologic analysis of conflict, choice and commitment. New York: Free Press.
- Johansson, F. & Juuti, P. 1983. Tuottavuutta yhteistyöllä: kannustava palkkaus. Helsinki: Gaudeamus.
- Kallas, K. 1999. Luentomuistiinpanot. Jyväskylän yliopisto. 6.12.1999.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.

- Kari, J. 1997. Opiskelijavalintojen kehittämisen jatkumo. Teoksessa J. Kari, H. Heikkinen, P. Räihä ja E. Varis. Lähtisinkö opettajaksi?, 14 - 43.
- Kari, J., Heikkinen, H., Räihä, P. & Varis, E. 1997. Lähtisinkö opettajaksi? Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 64.
- Karjalainen, A. 1992. Ammattitaidon myytti opettajayhteisössä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kokkonen, O. & Lamminen, R. 1994. Luokanopettajien yhteistyö osana työtyytyväisyyttä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Korpinen, E. (toim.) 1995. Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7.
- Kortteinen, M. 1992. Kunnian kenttä. Helsinki: Hanki ja jää.
- Koskenniemi, M. 1968. Opetuksen teorian perusaineita. Helsinki: Otava.
- Koskenniemi, M. 1978. Opetuksen teoriaa kohti. Helsinki: Otava.
- Kvale, S. 1996. Interviews. An introduction to qualitative research interviewing. Thousand Oaks, California: Sage.
- Lahdes, E. 1977. Peruskoulun uusi opetusoppi. Helsinki: Otava.
- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Olkinuora, E., Poskiparta, E. Salonen, P. & Vauras, M. 1991. Oppimiskäsitys. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lehtomäki, E. & Lensu, H. 1988. Luokanopettajan työtyytyväisyys ja sen yhteys opinto-menestykseen ja -tyytyväisyyteen. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 37. Opettajankoulutuksen kehittämistutkimus 18.
- Locke, E. A. 1969. What is job satisfaction? *Organizational behavior and human performance* 4, 309 - 336.
- Locke, E. A. 1973. Satisfiers and dissatisfiers among white collar and blue collar employees. *Journal of Applied Psychology* 58 (1), 67-76.
- Maslow, A. H. 1954. *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Maslow, A. H. 1975. A theory of human motivation. Teoksessa R. Streers, & L. Porter (toim.) *Motivation and work behavior*.
- Niiniluoto, I. 1980. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus. Helsinki: Otava.
- Nikkanen, P. 1978. Psykkinen rasitus ja työtyytyväisyys opettajan ammatissa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laudatur-työ.
- Ojanen, S. 1985. Opettajien työnohjaus kasvattajan tukena. Espoo: Weilin + Göös.

- Ojanen, S., Marjanen, S. & Merisalo, S. 1985. Ammattikiinnostuksen, -identiteetin ja työn kokemisen välisistä yhteyksistä peruskoulun ala-asteen opettajalla. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 9.
- Ojanen, S. (toim.) 1996. Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Orre, T. 1987. Työyhteisön ilmapiiri. Helsinki: Otava.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Patton, M. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park: Sage.
- Perttula, J. 1995a. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. 1995b. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. Kasvatus 26 (1), 39 - 47.
- Pöyhönen, T. 1975. Työtyytyväisyyden I. työviihtymisen luonne, mittaaminen, syyt ja seuraukset. Työterveyslaitoksen tutkimuksia 114.
- Raitis, T. 1997. Luokanopettajaksi opiskelevien identiteettitilatukset ja päätöksentekotyypit. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Rajala, R. 1982. Työmotivaation ja ammattiongelmiin yhteydet työtyytyväisyyteen. Lapin korkeakoulu. Kasvatustieteen lisensiaattityö.
- Rantala, L. 1985. Luokanopettajiksi valmistuvien opiskelijoiden motivaatio opintoihin, opettajan ammattiin ja jatkuvaan koulutukseen. Jyväskylän yliopisto opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 26. Opettajankoulutuksen kehittämistutkimus 10.
- Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Ruohotie, P. 1980. Opettajien työmotivaatio. Tutkimus peruskoulun yläasteen opettajien työmotivaatiosta ja siihen liittyvistä tekijöistä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A:17.
- Räihä, P. 1997. "Mää ite uskon siihen, että musta on opettajaksi" Opettajankoulutukseen useasti hakeneiden kokemuksia hylätyksi tulemisesta. Teoksessa J. Kari, H. Heikkinen, P. Räihä ja E. Varis. Lähtisinkö opettajaksi?, 85 - 114.
- Räihä, P. 1999. Valintahaastattelun kielipeli. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen ja P. Räihä (toim.) Opettajuutta rakentamassa, 21-38.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 31.
- Silverman, D. 1993. Interpreting qualitative data. London: Sage.

- Smith, P., Kendall, L. & Hulin, C. 1967. The measurement of satisfaction in work and retirement: a strategy for the study of attitudes. Chicago: Illinois.
- Streers, R. & Porter, L. (toim.) 1975. Motivation and work behavior. New York: McGraw-Hill.
- Suoranta, J. 1995. Laadullisen tutkimuksen kurjuus opiskelijoiden kertomana. *Kasvatus* 26 (1), 15 - 23.
- Säntti, J. 1997. Opettaa vai kasvattaa? Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Takala, E. 1997. Haastattelututkimuksen laadullisuus ja laadukkuus. *Kasvatus* 28 (2), 197 - 200.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Voutilainen, H. 1982. Opettajien työtyytyväisyys. Tutkimus Hämeen läänin peruskoulun yläasteen opettajien työtyytyväisyydestä ja siihen liittyvistä tekijöistä. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 4.
- Vroom, V. H. 1967. Work and motivation. New York: John Wiley & Sons.
- Wilenius, R. 1981. Ihminen ja työ. Jyväskylä: Gummerus.
- Wolf, M. 1970. Need gratification theory: a theoretical reformulation of job satisfaction / dissatisfaction and job motivation. *Journal of Applied Psychology* 54 (1), 87 - 94.

LIITE 1. Tutkimusraportin rakenne, marraskuu 1999.

TIIVISTELMÄ

1. JOHDANTO (LYHYT ESITTELY; alaotsikoita?)

- *aihepiirin lyhyt esittely; *ajankohtaisuus*, ongelman tausta
- **liittyminen aiempaan tutkimukseen*
- *tutkimustehtävät / ongelmat
- *hypoteesit (OKL:ten oletus!)
- *tutkimuksen tarkoitus
- *käytetyt menetelmät / ongelmat
- *aiheen rajaus
- *keskeiset käsitteet

2. TUTKIMUSASETELMA / LÄHTÖ

- *tutkimusprosessin kuvaus alkaa ja jatkuu...
- *aiheen valinta
- *aiheen rajaus
- *tutkimusjoukon valinta; näyte jne.
- *ontologiset, tieteenfilosofiset ratkaisut
-*ihmiskäsitys*
- *päättöksentekoteoria; Janis & Mann (?)
- *12 löydettyä, 'hylättyä' tapausta

3. MENETELMÄT

- *laadullinen tutkimus
- *kokemuksen tutkiminen
-*fenomenologinen psykologia* (Giorgi/Perttula)?
- *aineiston hankinta
-kirjoitelmat
-haastattelu

4. TULOKSET

- Viihtyjä 1. (sellainen ja sellainen viihtyjä)
- Viihtyjä 2. jne.
- “
- ”

-rinnakkain kulkee YKSI suurempi TYÖTYTYVÄISYYSTEORIA + uusimpia, pienempiä tutkimustuloksia

5. YHTEENVETO / LOPPU

- yksittäisestä mahdollisiin yleisiin
- jatkotutkimushankkeita (?)

LIITE 2. Kirje

Marko Kämäräinen
p. 014 - 615 625
050 - 5699 376
e-mail: mtkamara@itu.cc.jyu.fi

Jyväskylässä 12.10.1999

Hannu Rainerma
p. 014 - 615 455
050 - 5461 001
e-mail: hanrain@itu.cc.jyu.fi

Hei

Keskustelimme puhelimesta muutama päivä sitten. Tässä jatkoa sille.

Opiskelemme siis Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa ja teemme pro gradu -tutkimusta LUOKANOPETTAJIEN AMMATINVALINTAPÄÄTÖKSEN ja TYÖSSÄ VIIHTYMISEN YHTEYKSISTÄ. Tutkimuksemme liittyy Opetusministeriön luokanopettajakoulutuksen valintakokeen kehittämistutkimukseen vuosina 1991 - 96. Tutkimusprojektia johtaa kasv.tiet. professori Jouko Kari ja työtämme ohjaa tutkija Pekka Räihä.

Tutkimusjoukoksi olemme valinneet kaksikymmentä (20) vuonna -92 Jyväskylässä luokanopettajan opintonsa aloittanutta. Olet jo osallistunut tutkimukseen ensimmäisenä opiskeluvuotenasikirjoittamalla kirjoitelman otsikolla 'Valintamotiivit opettajankoulutukseen hakeutumisessa'. Opettajankoulutuslaitos ja opetusministeriö ovat nyt kiinnostuneita siitä, *mitä sinulle kuuluu tällä hetkellä*.

Tutkimuksemme kannalta olisi erityisen tärkeää, että istuisit hetkeksi alas ja kirjoittaisit luokanopettajan työhön liittyvistä ajatuksistasi. Olemme laatineet kirjoitelman otsikon mahdollisimman avoimeksi, jotta voisit kirjoittaa *omista* tuntemuksistasi. Kirjoitelmien perusteella tulemme haastattelemaan kahdeksaa (8) henkilöä.

Toivomme, että palauttaisit kirjoitelman oheisessa kuoressa meille ke 27.10. mennessä. Voit lähettää kirjoitelmäsi myös sähköpostitse. *Avointa mieltä ja työn iloa!*

Marko Kämäräinen

Hannu Rainerma

LIITE 3. Tutkittavan työtilanteen selvittäminen.

1. Milloin olet valmistunut luokanopettajaksi (=opinnot)?

2. Missä työtehtävissä olet toiminut valmistumisesi jälkeen?

3. Työtilanteesi tällä hetkellä? Jos toimit opettajana, niin millaisella koululla?

LIITE 5. Haastattelurunko

✕Lämmittely

- ✓ esittely
- ✓ työtilanne?

✕Minkälainen työpäivä oli tänään?

- ✓ oliko tyypillinen/erikoinen ... ja mikä teki siitä tietynlaisen?

✕Työn kokeminen / NYT

- ✓ myönteinen näkökulma
 - millaiset tilanteet (tänään, eilen...) saavat aikaan hyvän mielen?
 - millaiset tilanteet antavat voimia?
 - millaiset tilanteet auttavat jaksamaan?
- ✓ kielteinen näkökulma
 - millaiset tilanteet (tänään, eilen...) saavat huonolle tuulelle?
 - millaiset tilanteet ahdistavat?
 - millaiset tilanteet saavat mahdollisesti pohtimaan työn sopivuutta/järkevyyttä?

✕Työtyytyväisyys suhteessa ammattiin kohdistuneisiin odotuksiin / MENNEISYYS

- ✓ jos olisit ammatinvalintatilanteessa mukana kaikki nämä kokemukset, lähtisitkö uudestaan opettajankoulutukseen?
- ✓ mitkä asiat vaikuttaisivat eniten tehtyyn päätökseen?
- ✓ kuinka saamasi työkokemus vastaa niitä odotuksia, joita sinulla ennen opettajankoulutusta oli opettajan työstä?

✕Opettajan ammatti?

- ✓ suosittelisitko
 - tuttavallasi
 - ystävällesi
 - omalle lapselle?
- ✓ miksi tai miksi et?

✕Jatkosuunnitelmat / TULEVAISUUS

- ✓ missä tehtävissä näet itsesi 5/20 vuoden kuluttua?
- ✓ mitkä asiat ovat eniten vaikuttaneet ratkaisuusi?

✕Lopetus

- ✓ jotain sellaista, mikä on jäänyt sanomatta
- ✓ mahdollisesti tunnelmia haastattelun tiimoilta

LIITE 6. Kalvopohja luokanopettajien valintakokeen valitsijoiden koulutustilaisuudessa
18.5.2000

ORIENTAATIORYHMÄT

(ks. myös Lehtinen, E. 1991; Kallas, K. 1999; Ojanen, S. 1985; Orre, T. 1987; Räsänen, T. 1996 ja
Wilenius, R. 1981)

AMMATILLIS - PÄÄMÄÄRÄTIETOISESTI ORIENTOITUNEET

- ✓ päämäärätietoinen
- ✓ ammatillinen
- ✓ sitoutunut
- ✓ käytännöllinen
- ✓ järjestellinen
- ✓ ymmärtävä
- ✓ arvioiva
- ✓ muuttava
- ✓ luottava

RIIPPUVUUSORIENTOITUNEET

- ✓ tarvepohjainen
- ✓ tunnevaltainen
- ✓ reagoiva
- ✓ uhrautuva
- ✓ epäkäytännöllinen
- ✓ kaveruus

SELVIITYTYMIS - DEFENSIIVISESTI ORIENTOITUNEET

- ✓ suorittava
- ✓ hallitseva
- ✓ pitäytyvä
- ✓ toistava
- ✓ syyttävä
- ✓ puolustautuva