971/98

1055

Se on yhtä suurta seikkailua!

LUOKANOPETTAJAN TYÖN KOKEMINEN TYÖELÄMÄNKAAREN ERI VAIHEISSA

Maija Vuori

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Chydenius-Instituutti
Kesä 1998

TIIVISTELMÄ

Vuori, M. 1998. *Se on yhtä suurta seikkailua!* Luokanopettajan työn kokeminen työelämänkaaren eri vaiheissa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. 116 s.

Tämän tutkielman aiheena oli selvittää, miten eri ikäiset luokanopettajat kokevat työnsä. Ihmisten elämänkulkua ohjaavat tietyt lainalaisuudet, vaikka jokainen käykin vaiheet läpi yksilöllisellä tavalla. Näkyvätkö elämänkaaren muutokset, erityisesti sen murrosvaiheet, opettajan työssä? Tavoitteena oli myös pohtia keinoja, millä tavoin opettajien jaksamista työssään koko työelämänkaaren ajan voitaisiin tukea.

Tutkimus suoritettiin laadullisena tutkimuksena. Tutkimushenkilöinä oli kuusi luokanopettajaa, kolme naista ja kolme miestä. Opettajat edustivat elämänkaaren kolmea merkittävää vaihetta; nuoruutta, keski-ikää ja myöhäiskeski-ikää. Aineistonkeruumenetelminä käytettiin vapaata kirjoitelmaa ja teemahaastattelua.

Tutkimus osoitti, että opettajan ikä vaikuttaa siihen, miten opettajuus koetaan. Nuoret opettajat olivat innostuneita työstään ja näkivät sen haasteellisena. Työ koettiin vaativana ja kuluttavana, mutta voimavarojen uusiutuminen oli vielä nopeaa. Myös lähellä eläkeikää olevat opettajat olivat tyytyväisiä työhönsä. Kokemus ja iän mukanaan tuomat rajoitukset auttoivat rajaamaan työtä voimien mukaisesti. Työn merkittävyys elämässä ei myöskään enää ollut niin suuri kuin aikaisemmin. Keski-ikä oli kriittistä aikaa työn mielekkäänä kokemisen ja työssä jaksamisen kannalta. Opettajan työ ei tarjonnut riittävästi haasteita suhteessa kokemukseen ja ammattitaidon kehittymiseen. Keski-iässä voimavaroja sitoutuu myös opettajan oman elämäntilanteen työstämiseen, mikä lisäsi työn kuluttavuuden tunnetta.

Opettajan työssä jaksamiseen ja ammatilliseen kehittymiseen ei nykyisellään ole kiinnitetty riittävästi huomiota. Erityisesti perus- ja täydennyskoulutuksessa on suuria puutteita. Jotta opettajat jaksaisivat työssään ja kokisivat työnsä mielekkäänä kaikissa elämänvaiheissa, tarvitaan jatkuvaa ja säännöllistä koulutusta sekä opettajan iän ja elämäntilanteen huomioimista työtehtävien järjestelyissä. Erityisesti keski-ikäiset opettajat tarvitsevat tukea löytääkseen uudenlaisen näkökulman työhönsä ja jaksaakseen kokea työn mielekkäänä loppuun saakka.

Asiasanat: elämänkaari, opettajuus.

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....5

2 ELÄMÄNKAARI.....7
2.1 Elämänkaaren näkökulma.....7
2.2 Elämänkaariajattelun taustaa.....8
2.3 Siirtymävaiheiden merkitys.....11
2.4 Aikuisuuden ajanjakso.....12
2.4.1 Varhaisaikuisuus.....13
2.4.1.1 30. vuoden siirtymä.....15
2.4.2 Keskiaikuisuus.....17
2.4.2.2 Keski-iän siirtymä.....18
2.4.3 Myöhäisaikuisuus.....21

3 OPETTAJUUS JA ELÄMÄNKAARI.....23

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET.....31

5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN.....32
5.1 Tutkimusmenetelmä.....32
5.1.1 Kirjoitelma tutkimusmenetelmänä.....34
5.1.2 Haastattelu tutkimusmenetelmänä.....36
5.2 Tutkimuksen kulku ja tutkimushenkilöt.....39

6 OPETTAJUUDEN KOKEMINEN ELÄMÄNKAAREN ERI VAIHEISSA.....42
6.1 Opettaminen työnä.....42
6.1.1 Persoona työvälineenä.....52
6.2 Ammattikuvan muuttuminen.....55
6.3 Työn kuormittavuus.....61
6.4 Voimavarat.....67
6.4.1 Työyhteisön merkitys.....73
6.5 Työhön sitoutuminen, vastuu ja eettisyys.....76
6.6 Koulutus.....81

6.7 Opettajuuteen kasvu.....88
6.8 Työn arvostus ja työtyytyväisyys.....93

8 POHDINTA.....102

LÄHTEET

LIITE

1 JOHDANTO

Se on yhtä suurta seikkailua! Näin toteaa Kari, keski-ikäinen opettaja, miettiessään omaa työtään opettajana. Opettajan ammatti ja siinä kasvaminen on mielenkiintoinen, koko työelämänkaaren mittainen matka. Omalla opettajuuden matkallani kokemani onnistumiset ja vaikeudet ovat saaneet minut miettimään, millä tavoin muut opettajat työnsä kokevat. Oma elämänvaiheeni, työelämänkaaren puoliväli, on herkistänyt tarkkailemaan taaksepäin jo kuljettua matkaa ja vielä edessäpäin näkyvää taivalta. Millä tavalla opettajuuden kokeminen matkan varrella muuttuu?

Opettajan työtä ja opettajuuden kokemista on tutkittu paljon. Onhan opettajan ammatti julkinen ja näkyvä. Opettajan työ on vahvasti oman persoonan kautta tehtävää työtä. Niinpä ihmisen persoonan muuttuminen ja kehittyminen elämänkaaren aikana vaikuttaa työhön ja työn kokemiseen. Elämänkaaren näkökulman yhdistäminen opettajuuden kokemiseen on harvemmin tutkimuksissa esiintyvä lähtökohta. Yksittäisisten elämänkaaren vaiheiden, esimerkiksi keski-iän kriisin, vaikutuksesta työhön löytyy kyllä tutkittua tietoa, mutta elämänkaaresta kokonaisuutena vähemmän.

Tässä tutkimuksessa on tarkoitus selvittää, miten opettajan elämänkaari ja työelämänkaari liittyvät toisiinsa, millä tavoin ihmisenä kypsyminen ja iän myötä muuttuminen muuttavat opettajuuden kokemista. Erityisesti elämänkaaren murrosvaiheet ovat kriittistä aikaa työssä jaksamiselle. Tarkoituksena on löytää asioita, jotka auttaisivat opettajaa kokemaan työnsä mielekkäänä ja tärkeänä koko työelämänkaaren ajan. Tutkimus rajataan koskemaan kolmea työelämän merkittävää vaihetta: ensimmäisiä työvuosia, työelämän puoliväliä ja eläkkeelle valmistautumisen aikaa. Nämä vaiheet liittyvät keskeisesti myös muihin ihmisen elämänkaaren tärkeisiin vaiheisiin: varhaisaikuisuuteen, keski-ikään ja myöhäiseen aikuisuuteen.

Tutkimus toteutetaan laadullisena tutkimuksena, jossa sovelletaan fenomenologista tutkimusotetta. Tutkimusaineisto kerätään vapaan kirjoitelman ja teemahaastattelun avulla. Näin pyritään tavoittamaan opettajuuden olemus sellaisena kuin se eri ikäisten opettajien kokemuksessa näyttäytyy. Tutkimushenkilöt on valittu edustamaan elämänkaaren taitekohtia. Pienen tutkimusjoukon kautta kerätty aineisto ei oikeuta pitkälle meneviin yleistyksiin tuloksissa. Mutta toivon tutkimuksen pohjalta nousevan yleisen ymmärryksen olevan yleistettävissä.

2 ELÄMÄNKAARI

2.1 Elämänkaaren näkökulma

Ihmisen elämän varhaisinta vaihetta, lapsuutta ja nuoruutta, on ihmistieteissä tutkittu tavattoman paljon. Mutta aikuisuudesta, ihmiselämän pisimmästä ja keskeisimmästä jaksosta, on viime aikoihin saakka ollut varsin vähän tutkittua psykologista tietoa. Elämänkaaripsykologia on suhteellisen uusi psykologian ala. Se korostaa näkemystä, että ihmisen kehitys ei rajoitu vain lapsuuteen ja nuoruuteen vaan jatkuu koko elämän ajan.

Arjessa kohtaamme eri ikäisiä ihmisiä, joista jokainen on menossa elämänkaarensa jossain vaiheessa ja yleensä myös ikäisensä näköinen. Elämässä on jokin lainalaisuus, joka tekee eri-ikäiset ihmiset tunnistettavasti eri näköisiksi. Kehitys ja muutos ikävaiheesta toiseen tuntuu vääjäämättömältä ja säännönmukaiselta. Myös sielullis-henkistä kehitystä ohjaavat lainalaisuudet, jotka ovat osa ihmisen elämänkaarta hallitsevaa elämänlogosta. Kuhunkin ikävaiheeseen kuuluu sille ominaisia muutoksia. (Turunen 1996, 9-10.)

Elämänkaaren näkökulma painottaa ihmisen kehityksen kokonaisuutta. Kokonaisuuden oletetaan olevan enemmän kuin vain osiensa summa. Kehityksen eri osa-alueita, fyysistä, älyllistä ja psykososiaalista, ei irroteta kokonaisuudesta, vaan pyritään eläytymään siihen kehitysliikkeeseen eli dynamiikkaan, joka eri alueet yhdistäen lävistää koko yksilön elämän ja muodostaa juuri hänelle ominaisen ainutlaatuisen elämänkaaren kokonaisuuden. (Dunderfelt 1992, 10-11; Pulkkinen 1996, 14.)

Ihmisen elämänkulkuun vaikuttavat Sinkkosen ja Pulkkisen (1996, 3) mukaan ainakin kolmenlaiset tekijät: tietyn

ikävaiheen saavuttaminen, historialliset ja yhteiskunnalliset tapahtumat sekä tapahtumat, joilla on merkitystä tietyn yksilön elämänhistoriassa. Yksilöiden elämänkuluissa on suurta yksilöllisyyttä, mutta niissä on toisaalta myös suurta ikävaiheisiin kuuluvaa tavanomaisuutta (Turunen 1996, 10).

Elämänkaariajattelun lähtökohdat voidaan Dunderfeltin (1992, 13) mukaan tiivistää seuraavasti:

1. Ihmisen kehitys jatkuu koko elämän ajan; myös aikuisuuden ja kypsyyden/vanhuuden elämänvaiheissa syntyy ihmistä uudistavia kykyjä ja voimia.
2. Jokaisen ihmisen elämä muodostaa ainutlaatuisen yksilöllisen kokonaisuuden.
3. Suurista yksilöllisistä eroista huolimatta voidaan ihmisen elämänkaaresta löytää yleisiä kehityksen lainalaisuuksia.
4. Yksilön kehitystapahtumia voidaan, riippumatta siitä mihin elämänvaiheisiin ne rajoittuvat, ymmärtää parhaiten, kun ne suhteutetaan edellä mainittuihin kehityksen yleisiin lainmukaisuuksiin.

2.2 Elämänkaariajattelun taustaa

Elämänkaaripsykologiassa, kuten muillakin tieteenaloilla, on useita suuntauksia, jotka painottavat asioita eri tavoin. Voidaan puhua klassisista kehitysteorioista ja siirtymäteorioista. Kunnia psykologisen elämänkaaritutkimuksen perustamisesta annetaan yleensä itävaltalaiselle Charlotte Bühlerille. Hänen teoriansa on peräisin 1930-luvulta. Se kuvaa elämän tavoitteiden asteittaista muodostumista suhteessa biologiseen kehitykseen. (Dunderfelt 1992, 24; Pulkkinen 1996, 17.)

Klassisia kehitysteorioita edustaa myös Eriksonin psykososiaalisen kehityksen teoria, jonka mukaan kehitys etenee lapsuudesta vanhuuteen kahdeksan vaiheen kautta yhteiskunnan asettaessa ihmiselle yhä uusia vaatimuksia.

Eriksonin käsityksen mukaan kehitys ihmisen elämässä tapahtuu kolmella tasolla, jotka ovat perimä (biologiset vaikutukset ja voimat), oppiminen (ympäristön vaikutus, kulttuuri) ja minuus (ihmisen yksilöllisyys). Havighurst on sosialisaatioteoriassaan laajentanut Eriksonin psykososiaalisen tehtävän käsitettä kehitystehtäväksi. Kehitystehtävät ovat haasteita, joiden kohtaaminen ja joista selviytyminen mahdollistavat yksilön kehittymisen ja siirtymisen seuraavaan elämänvaiheeseen. (Dunderfelt 1992, 22, 81; Pulkkinen 1996, 17.)

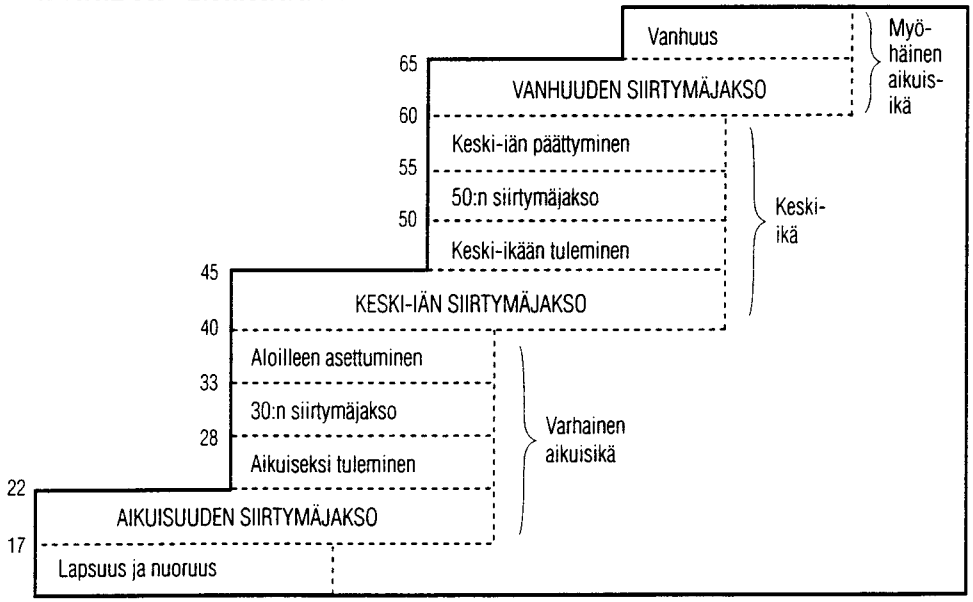
Merkittävän panoksen elämänkaaripsykologiaan on antanut myös sveitsiläinen lääkäri ja psykoterapeutti C. G. Jung, joka on nimenomaan aikuisuuden tutkija. Juuri aikuisuuden vaiheissa, kehityksen perusvaiheiden jälkeen aukeaa ihmisen sisäisyyden maailma. Jung nimitti tätä koko elämän jatkuvaa kasvu- ja kehitystapahtumaa individuaatioksi. Hänen mukaansa ihminen kykenee vasta keski-iässä selvittelemään oman elämänsä vaikeita ja kipeitä kokemuksia. Elämän peruspyrkimys Jungin mielestä on siis pyrkiä löytämään mahdollisimman tietoinen suhde omaan sisäisyyteensä ja ympäröivään maailmaan, pyrkiä tulemaan yhä enemmän omaksi itsekseen. (Dunderfelt 1992, 226-229.)

Siirtymäteorioista uudempaa teoreettista kehittelyä edustaa Levinsonin (1986) teoria aikuisiän vaiheista. Se kuvaa kehityksen portaittain eteneväksi ajanjaksojen sarjaksi. Levinsonin teorian keskeinen käsite on elämänrakenne, joka sisältää ihmisen suhteet muihin ja ulkomaailmaan. Levinson kuvaa elämää vakaiden vaiheiden (noin 6-8 vuotta) ja siirtymien (noin 4-5 vuotta) vuorotteluna. Vakaissa vaiheissa rooleja ja pyrkimyksiä tärkeillä elämänalueilla (esim. perhe, työ, ystävät) ei vahvasti kyseenalaisteta. Siirtymässä elämänrakennetta arvioidaan vakavasti ja perusvalintojakin voidaan muuttaa. (Pulkkinen 1996, 18-19; Perho & Korhonen 1994, 61.)

Levinsonin (1986) mukaan elämänkaari kuvaa sitä näkemystä,

että jokainen ihminen käy yksilöllisellä tavalla läpi kaikille yhteiset kehitysvaiheet. Ihmisen elämänkaaresta voidaan erottaa tietyt jaksot, vaikka yksilöiden kehityksen suunta voikin vaihdella huomattavasti. Elämänkaaren ikäkaudet ovat Levinsonin mukaan seuraavat:

Elämänkaaren ikäkaudet



Kuvio 1. Elämänkaaren vaiheet Levinsonin mukaan. (Dunderfelt 1992, 28.)

Levinson (1986) on arvioinut teoriansa pätevän sekä miehiin että naisiin, vaikka hänen tutkimuksensa kohdistuikin pelkästään keski-ikäisiin miehiin. Myöhemmin hän on täsmentänyt kantaansa ja katsoo, että elämänvaiheet seuraavat toisiaan samaan tapaan miehillä ja naisilla, mutta niiden sisältö ja jäsentyminen vaihtelevat vahvastikin. Nykyään arvioidaan usein, että naisten ja miesten elämänkulun keskeiset teemat ja sisällöt ovat erilaisia. (Perho & Korhonen 1994, 61-62.)

Tässä tutkielmassa aikuisuutta tarkastellaan lähinnä Levinsonin elämänkulkuteorian näkökulmasta. Pääpaino on kolmessa aikuisuuden jaksossa: 1. varhaisaikuisuudessa ja siinä erityisesti kolmenkymmenen vuoden siirtymässä, 2. keskiaikuisuudessa ja keski-iän siirtymässä sekä 3.

myöhäisaikuisuuden siirtymässä. Nämä kolme siirtymävaihetta ovat ihmisen työaikaisen elämänkaaren merkittäviä taitekohtia. Tutkimushenkilöt on valittu edustamaan näitä ikäryhmiä.

2.3 Siirtymävaiheiden merkitys

Vuorinen (1991, 3) vertaa ihmisen kasvua hummeriin, joka kasvattaa ympärilleen suojaavan kuoren. Mutta niin pian kuin kuori on vahvistunut kovaksi panssariksi, hummerin on pudotettava suojaava, kasvua rajoittava kuori. Kuoren pudottamisen jälkeen eläin on jälleen alaston ja haavoittuvainen, kunnes uusi kuori kasvaa aikanaan entisen tilalle. Ikäkausien välinen siirtymävaihe on tällainen riisumisen, haavoittuvuuden ja herkän ihon kausi.

Levinson (1986, 7) määrittelee siirtymävaiheen tehtäväksi arvioida uudelleen vallalla oleva rakenne, tutkia muutoksen mahdollisuuksia itsessä ja maailmassa ja pyrkiä valmistautumaan valintoihin, jotka muodostavat seuraavan elämänrakenteen perustan. Myös Pulkkisen (1996, 19) mukaan siirtymän aikana elämänrakenteeseen kuuluvia asioiden merkityksiä arvioidaan uudelleen ja tehdään uusia valintoja.

Perho ja Korhonen (1994, 61) puhuvat siirtymästä oman elämän pohdinnan ja arvioinnin vaiheena, joka sisältää useita yhteenkietoutuvia psykososiaalisia muutoksia ja jossa henkilön käsitykset itsestä tai omasta elämästä muuttuvat. Siirtymän ei tarvitse olla kriisi, eikä voimakkaitakaan kielteisiä tunteita sisältävä kriisi ole välttämättä siirtymä. Myöskään elämälle uuden suunnan antava käännekohta ei ole siirtymä, ellei siihen liity vahvaa sisäistä pohdintaa.

Siirtymät koetaan usein etenkin niiden alkuvaiheissa ahdistavina ja huolestuttavina. Kuitenkin jälkeenpäin tarkasteltuna ne vain harvoin nähdään kokonaan kielteisinä elämänvaiheina. Siirtymät kestävät useita vuosia; itse

asiassa melkein puolet aikuisiästä on siirtymää. Levinson (1986) arvioi siirtymän pituudeksi 4-5 vuotta. Perho ja Korhonen (1994) arvioivat ne huomattavasti lyhyemmiksi. Emotionaalisesti voimakkaina ne kestävät vuodesta kahteen vuoteen. (Perho & Korhonen 1994, 64; Pulkkinen 1996, 19.)

Useimmat suomalaiset ovat kokeneet ainakin yhden siirtymän keski-iän kynnysvaiheeseen mennessä, eikä se ole yhteydessä sosiaaliryhmään tai koulutukseen. Siirtymistä huolimatta useimmat ovat eläneet melko vakaata elämää suurimman osan aikuisuudestaan. Useimpien elämänrakenne jää siirtymienkin jälkeen kutakuinkin ennalleen, mutta elämää ja itseä katsotaan niiden jälkeen uudesta näkökulmasta. (Perho & Korhonen 1994, 73.)

Naiset ja miehet eivät Perhon ja Korhosen (1994, 73-76) mukaan eroa siirtymien määrässä. Naisten ja miesten siirtymät myös sijoittuvat samaan tapaan. Yli puolet niistä sijoittuu 35. ikävuoden jälkeen. Naisilla siirtymät liittyvät vahvemmin persoonallisuuteen ja ihmissuhteisiin, miehillä työ on hieman useammin siirtymien keskeinen ja hallitseva sisältö.

Haluan tässä tutkimuksessa selvittää, miten elämänkaaren siirtymävaiheet näkyvät opettajan työssä ja opettajuuden kokemisessa. Mitkä asiat painottuvat eri ikäisten opettajien työssä ja millaisia näkökulmia opettajuuden kokemiseen eri ikävaiheet tuovat.

2.4 Aikuisuuden ajanjakso

Aikuistumisen käsite on kovin suhteellinen ja epämääräinen. On kuitenkin olemassa 'aikuisten maailma', jossain määrin erottuen lasten ja nuorten elämästä. Yleisluonteisesti aikuisesta voi puhua tiettynä vakiintuneena persoonana, joka on tavalla tai toisella löytänyt paikkansa yhteiskunnassa tai sen järjestelmissä. (Turunen 1996, 159-160.)

Aikuisuus voidaan määritellä eri tavoin. Laillisen aikuisuuden raja on vuosien myötä alentunut. Tietyn laillisen aikuisuusstatuksen saavuttaminen tuo mukanaan erilaisia oikeuksia ja velvollisuuksia. Kronologisen iän mukaan aikuisuus käsitetään länsimaisessa sivilisaatiossa yleensä 21 ja 70 ikävuoden väliseksi ajaksi. Aikuisuutta voidaan määritellä myös psykologisen kypsyyden, aikuismaisen käyttäytymisen ja puheen laadun perusteella. Eräs tapa on myös kuvata, kuinka aikuisuus koetaan. Kyky sietää moniselitteisyyttä ja suoriutua muutoksista ovat aikuisuuden tärkeitä taitoja. (Sugarman 1986, 100-103.)

Siirtyminen aikuisen maailmaan tapahtuu nuoren kohdalla usein kahdenkymmenen ikävuoden molemmin puolin, vaiheessa, jolloin nuori lähtee opiskelemaan tai työelämään ja muuttaa pois lapsuuden kodista. Sinkkonen ja Pulkkinen (1996, 4) katsovat, että nuoruudesta aikuisuuteen siirtymistä voidaan pitää elämän merkittävimpänä siirtymänä.

2.4.1 Varhaisaikuisuus

Aikuisuuttaan aloittelevan nuoren elämä on täynnä haasteita ja toimintaa. Nuori etsii paikkaansa yhteiskunnassa, työelämässä, ystäväpiirissä. Ulkoiset asiat, kuten opiskelu, työ, perheen perustaminen ovat tämän kehitysvaiheen selvimmin näkyviä piirteitä. (Dunderfelt 1992, 92.)

Tämän elämänvaiheen tärkein kehitystehtävä on eriytyminen. Eriytyminen tarkoittaa irtautumista lapsuudenkodista ja vanhempien vaikutusvallasta sekä kykyä tehdä omaa elämäänsä koskevia itsenäisiä ratkaisuja ja valintoja. (Sugarman 1986, 105.) Myös Pulkkinen (1996, 16) mainitsee itsenäisyyden ja henkisen riippumattomuuden aikuisen ihmisen kehityksen päämääräksi.

Varhaisaikuisuus on elämänrakenteiden kehittämisen aikaa. Se on sillanrakentamista omien ihanteiden ja haaveiden sekä aikuisten maailman todellisuuden välille. (Sugarman 1986,

105.) Ihminen pyrkii löytämään oman itsensä, omat kykynsä ja oman todellisen minänsä. Yritys oppia seisomaan omilla jaloillaan vaatii aikaa ja ponnisteluja, eikä itsetuntemuksen lisääntyminen tapahdu kivuttomasti. Oman rajallisuuden tajuaminen ja sen hyväksyminen, että on monia tapoja tehdä asiat hyvin, on osa aikuisuuteen kypsymistä. (Dunderfelt 1992, 102-103.)

Lievegoed (1996, 66-67) sanoo, että löytääkseen itsensä nuoren aikuisen on koeteltava kykyjään monissa eri olosuhteissa. Ensimmäinen työpaikka on vain jalustin, jonka avulla kiivetään satulaan. Sen jälkeen on tarpeellista näyttää taitonsa alalla. Parhaimmillaan työ on jatkuvaa haastetta ja uuden oppimista.

Turunen (1996, 131-133) luonnehtii varhaisaikuisuutta minuuden kehitysvaiheeksi. Persoonallisuus muotoutuu tämän ikävaiheen aikana lähinnä kokemusten kautta. Ihminen on varsin riippuvainen ulkoa saamistaan virikkeistä ja yhteyksistä, minkä vuoksi tätä jaksoa voi kutsua myös sosiaalisen kehityksen vaiheeksi. Tämä minuuden kehitysvaihe on varsin laaja ihmiselämän jakso, joka käsittää oikeastaan koko elämänkaaren keskimmäisen osan aina 40. ikävuoteen saakka.

Varhaisaikuisuutta leimaa tietty tunnonomainen suhtautuminen asioihin. Elämän pitää tuntua, se ei saa olla harmaata teoriaa. Keskeisiä piirteitä ovat spontaanius ja aitous sekä rehellisyys itseä ja muita kohtaan. Elämä ja asiat pyritään kohtaamaan vapaasti ja itsenäisesti ilman vanhemman sukupolven raajaavia sääntöjä. Asiat pitäisi saada ratkaistuksi heti ja ihanteet täytyisi saada suoraan käyttöön. Varhaisaikuisuus on tavallaan viimeinen elämänvaihe, jolloin ihminen voi omaksua jotain koko persoonallisuudellaan. (Dunderfelt 1992, 94-95; Turunen 1996, 133.)

Nuoren aikuisen elämä on vielä hyvin itsekeskeistä.

Kokeminen on pitkälti omien tunnelmien ja mielikuvien varassa. Tehokasta on se, mikä tuntuu tehokkaalta. Vaikka ulkoisesti elämä näyttäisikin valmiilta, sisäinen kokemusmaailman tasapaino on useimmiten vielä saavuttamatta. Pelkoja voi myös olla paljon, suhteessa itseen, omaan menestymiseen tai vaaraan turtua aikuisten maailman arvoihin, asenteisiin tai ihanteettomuuteen. (Dunderfelt 1992, 95-96.) Turusen (1996, 136) mukaan aito itsenäisyys on nuoruudessa vielä harvinaista, tai se on vasta alullaan.

Ihanteellisuus, joka ei aina ota huomioon realismia, mahtipontisuus, dramaattisuus, ja "suuren elämän" kaipaus kuuluvat nuoren aikuisen elämään. Nuorella ihmisellä on yleensä taipumus ajatella asioita itsestään käsin. Narsistinen oman arvon korottaminen, omien mahdollisuuksien tunnusteleminen itseä korottavasta näkökulmasta on luonnollista. Samalla nuori usein kokee avuttomuutta ja arkuutta joutuessaan myöntämään taitojensa vajavuuden. (Turunen 1996, 137-139.)

2.4.1.1 30. vuoden siirtymä

Elämänmuutokset, joissa ihminen kohtaa itsensä ja maailman, tiivistyvät usein 27.-30. vuoden tienoille. Levinson (1986) kutsuu tätä aikaa 30. vuoden siirtymäksi. Tämä aika on kuin toinen murrosikä, jossa itsenäistymisen tarve korostuu. Ihminen huomaa yhä kantavansa menneisyyttään mukanaan, vaikka ulkoisesti onkin irtautunut lapsuuden taustastaan. Tämä on sisäisen itsenäistymisen aikaa, jolloin pitää löytää itsenäinen, mahdollisimman tietoinen suhde omaan itseen, erityisesti omaan tunne-, ajatus- ja arvomaailmaan. (Dunderfelt 1992, 103.)

Kolmenkymmenen siirtymän vaiheelle on tyypillistä ihanteiden tarkistus, syvempien perustelujen etsiminen tekemisilleen. Kohtaaminen oman tunnemaailman kanssa tiivistyy, mikä voi ilmetä ärtymyksenä tai rauhattomuutena. Sisäinen kehitys voi näkyä myös tapojen, tottumusten ja kiinnostuksen kohteiden

muuttumisena. Sosiaalinen ja monesti nimenomaan sopeutuva arvotietoisuus voimistuu. Omasta elämästä on tehtävä ratkaisuja. Huolettomuus ja ulkopuolelle jääminen ei näytä enää niin mahdolliselta kuin se saattoi aiemmin vielä näyttää. Samalla sosiaalinen asema on suuri tuki yksilön kehitykselle. Tässä ikävaiheessa myös fyysinen kehitys alkaa vähitellen kääntyä laskusuuntaan. (Dunderfelt 1992, 104-107; Turunen 1996, 153.)

'Nuoruus' tuntuu nyt menneisyydeltä ja elämä alkaa vihdoin todenteolla. Työssä tulee tarve päästä eteenpäin ja saada lisää vastuuta. (Lievegoed 1996, 70-71.) Nuoren aikuisen tavoitteet ja päämäärät, esimerkiksi ammatillinen ura, saattavat viimeistään nyt saada jonkin kiinteämmän muodon. Parhaimmillaan suhde todellisuuteen alkaa muuttua tasapainoisemmaksi. (Turunen 1996, 151.)

Kolmenkymmenen siirtymä on stressaavaa ja kriisejä sisältävää aikaa. Silloin monille tulee ensimmäisen kerran tarve muuttaa jo vakiintuneita elämän rakenteita. On tunne, että 'aika painaa' ja usko, että jos haluaa muuttaa elämäänsä, se tulisi tehdä heti. (Sugarman 1986, 106.) Myös Turusen (1996, 150) mukaan tämä elämänvaihe vaatii voimavaroja. Aiemmasta identiteetistä luopuminen ja sen korvaaminen uudella on vaikeaa ja voimavaroja vaativaa.

Pettymystä tähän elämänvaiheeseen tuo myös oman rajallisuuden oivaltaminen, mikä sinänsä on hyvin tervehdyttävä kokemus. Nuorempana elämän rajoja ei nähnyt eikä niitä osannut myöntää. Omien rajoitustensa kohtaaminen lisää ihmisen itsetuntemusta ja samalla myös mahdollisuutta hahmottaa paremmin, mihin hänellä on mahdollisuuksia. Nuorempana oli helppo uskoa omaan erinomaisuuteensa ja kuvitella olevansa äärimmäisen hyvä. Nyt tosiasiat ja rajoitukset paljastuvat osittain. (Turunen 1996, 162-163.)

2.4.2 Keskiaikuisuus

30:nnen ja 40:nnen ikävuoden välistä aikaa voisi kuvata sanoilla juurtuminen tai asettuminen. Ihminen asettuu entistä vakaammin yhteiskuntaan ja on valmis ottamaan vastuuta. Nyt on aika näyttää, mihin todella pystyy, miten voi parhaiten käyttää hankkimiaan tietoja ja taitoja. Samalla hän oppii tuntemaan syvemmin omaa sisäisyyttään. Jotain nuoruuden ihanteista ja spontaanisuudesta on menetetty, mutta paljon realismia on myös saavutettu. On aika tulla 'itsensä herraksi' ja tehdä itsenäisiä ratkaisuja ja valintoja. Parhaimmillaan nuoruuden itsekeskeisyys vähenee. (Dunderfelt 1992, 113; Sugarman 1986, 106-107.)

Sinkkonen ja Pulkkinen (1996, 34) puhuvat tästä ikävaiheesta 'parhaana aikuisikänä'. Elämä on täynnä mahdollisuuksia, mutta toisaalta myös velvoitteita on runsaasti. Paras aikuisikä on aikaa, jolloin parisuhde, lapset, kotitalous ja työura vaativat kaikki runsaasti huomiota osakseen; aika tuntuu loppuvan kesken. Parhaassa aikuisiässä eletään aikuisuuden dynaamista ydintä; ei olla enää nuoria, mutta ei vielä vanhojakaan.

Myös Myyrän (1988, 202) mukaan keski-ikä on tavallisesti yksilön tuotteliainta kautta, johon liittyvät myös suurimmat taloudelliset paineet. Tässä vaiheessa on myös arvioitava uran kehitystä. Monet kokevat, että nyt on viimeinen tilaisuus vaihtaa ammattia tai hankkia uutta koulutusta.

Keski-ikäistyvän ihmisen identiteetti rakentuu entistä selvemmin tekemisistä, tehtävistä ja rooleista. Niitä tarjoaa varsinkin yhteiskunta virkoina, toimina, ammatteina. Niiden kautta ihminen oppii asioita ja rakentaa persoonallisuuttaan. Tämän ikäisen ihmisen kehitystehtävänä onkin tavallaan oman olemuksen ja itsensä löytäminen, mahdollisimman kokonainen persoona. (Turunen 1996, 196,204.)

Lievegoed (1996, 72) korostaa myös työn keskeistä merkitystä

tässä ikäkavaiheessa. Mies on nyt työkykynsä huipulla, ainakin määrällisesti. Hänellä on itsevarmuutta, hän tietää, mihin hän kykenee ja mitä voi saavuttaa ja uskoo, että kaikki ongelmat ovat loogisesti ratkaistavissa. Samoin naiselta vaaditaan tällä kymmenluvulla paljon järjestelykykyä työ- ja perhe-elämän yhteensovittamisessa.

Toisaalta miehen ja naisen kehitys saa Dunderfeltin (1992, 115-116,167) mukaan tässä ikävaiheessa hieman erilaisen luonteen. Miehellä vahvistuvat miehiset piirteet, naisella naiselliset. Mies kiinnittää voimansa ulkoisen maailman ilmiöihin ja tapahtumiin. Työn merkitys voi korostua. Nainen taas saa helpommin yhteyden sisäisiin tunnelmiin ja ominaisuuksiin sekä ihmisten välisiin suhteisiin. Usein nainen on enemmän sidottu kotiin perheen takia, mikä saattaa aiheuttaa väsymystä ja turhautumistakin. Samalla hänellä voi olla voimakas tarve oman sisäisyyden kehittämiseen. Turunen (1996, 198) toteaa, että ehkä juuri tässä ikävaiheessa yksilö monesti eheytyy sukupuolisestikin.

2.4.2.2 Keski-iän siirtymä

Keski-iän siirtymä, 40. ikävuoden taite, mainitaan miltei poikkeuksetta kaikissa elämänkaariteorioissa elämän tärkeimpänä virstanpylväänä. Sen verran selvä on tämä uusien tuntojen ja ajatusten aika. (Dunderfelt 1992, 139.)

Nuoren aikuisuuden kaudellaan ihminen on tavallisesti löytänyt paikkansa yhteiskunnan jäsenenä ja kehittänyt itselleen tyydyttävän identiteetin eri elämän alueilla. Keski-iän siirtymävaiheen keskeinen kehitystehtävä on tästä identiteetistä luopuminen. (Myyrä 1988, 194.) Sugarman (1986, 107-108) toteaa, että keski-iässä ihminen selkeyttää rajojaan itsensä ja ympäristönsä välillä. Hän tiedostaa entistä selkeämmin, kuka hän on ja mitä hän elämältä haluaa. Suurempi yksilöityminen antaa luottamusta omiin kykyihin, toisaalta riippumattomuutta muista, toisaalta tunteen kuulumisesta osana ympäristöön.

Keski-ikä on kuin vedenjakajalla seisomista. 40. ikävuoden vaiheilla ihminen tajuaa selvästi oman kuolevaisuutensa. Elämä ei jatku rajattomasti. Silloin joutuu miettimään, kuinka tämän ainutkertaisen elämänsä voi ja haluaa käyttää mahdollisimman täysipainoisesti. Kun katsoo elettyä elämää taaksepäin, näkee omien valintojensa vaikutuksen elämänkulkuunsa. Kaikki ei ole mennyt niin kuin olisi halunnut, eikä kaikkea haluamaansa ole voinut toteuttaa. Elämä ei ole tullut valmiiksi, eikä se sitä koskaan tule olemaankaan. Keski-iässä viimeistään huomaa, että ainoa pysyvä asia elämässä on muutos. Tämän keskeneräisyyden ja epätäydellisyyden hyväksyminen kuuluu kypsään aikuisuuteen. (Dunderfelt 1992, 131-132; Myyrä 1988, 195-196; Sugarman 1986, 107-108.)

Usein puhutaan keski-iän kriisistä. Turunen (1996, 16) määrittelee kriisin sellaiseksi elämänvaiheeksi, jonka ihminen kokee syystä tai toisesta vaikeaksi tai tuskalliseksi. Ikävaihekriisi johtuu siitä muuttumisen ja muuttumattomuuden ristipaineesta, joka näyttää sävyttävän aina sielunelämää. Vetoa esiintyy siis kahteen suuntaan ja yleensä vielä eritahtisesti ja monikerroksisesti. Yleensä kriisi ja sen selvittäminen luo mahdollisuuden ehjempään ja täydempään elämään.

Vuorinen (1991, 1) ja Dunderfelt (1992, 149) puhuvat kriisistä käännekohtana, korostuneen herkkyyden ja uusien mahdollisuuksien vaiheena, joka tarjoaa mahdollisuuden edistymiseen tai taantumiseen. Myyrän (1988, 195) mukaan kriisi on elämäntilanteeseen liittyvän tuskan voimistumista ja pahenemista siten, että tilanne voi johtaa käänteeseen joko pahempaan tai parempaan. Keski-ikä elämäntilanteena vaatii uusia psyykkisiä valmiuksia ja sosiaalisia taitoja vanhenemiseen ja luopumiseen liittyvän tuskan kestämiseksi.

Tyypillisiä kokemuksia keski-ikäisen kriisissä ovat tyhjyyden, mielettömyyden ja arvottomuuden tunteet monine vivahteineen. Ihminen saattaa kokea olevansa ikään kuin

tyhjän päällä, hämmentynyt ja ahdistunut. Tunteeseen liittyy myös väsymystä, ja epätoivoa, näköalattomuutta. Keski-ikäinen takertuu usein kouristuksenomaisesti siihen, mitä on saavuttanut. Toisaalta hän haluaa kiihkeästi jotain uutta. Nämä eri suuntiin vetävät tarpeet ovat edellytys muutokselle. Järkkyminen tekee tilaa uudelle. (Turunen 1996, 208-210.)

Keski-iässä korostuu murros ja kriisi. Tämä ikävaihe onkin monelle raskas. Mutta ristikkäisten paineiden keskellä ihminen saattaa löytää myös uusia kiinostuksen kohteita. Elämä muuttuu monesti aidommin sisäisemmäksi ja inhimillisemmäksi. Tämän ikävaiheen yksi pääsaavutus on usein tietty uusi ja uudenlainen lujuus. Ulkoisesti eivät muutokset ole monelle mahdollisia, koska elämä on täynnä rajoituksia. Olennaisempaa onkin sisäinen muutos, uusi suhde vanhoihin asioihin, mikä merkitsee sitä, että maailma itse asiassa alkaa näyttää erilaiselta. (Turunen 1996, 220-221.)

Kaikille keski-iän siirtymäkausi ei merkitse kriisiä. Joillekin siihen liittyy vain vähäisiä muutoksia, joista he selviytyvät jo käytössään olevilla selviytymiskeinoilla. Keski-iän voi siis elää myös ilman ulospäin näkyviä suuria kuohuntoja. (Myyrä 1988, 195.) Kasvaminen ei myöskään ole ainoa vaihtoehto. Ihminen voi jo elämänsä puolivälissä asettua lopullisesti aloilleen. Tällainenkin ihminen joutuu käymään läpi siirtymäkaudet, mutta hän ei kykene käyttämään hyödykseen niitä valtavia energiavaroja, jotka kätkeytyvät murrosvaiheiden mahdollistamiin muutoksiin. (Vuorinen 1991, 4.)

Dunderfelt (1992, 137-138) tiivistää 40-vuotissiirtymän haasteet seuraavasti:

1. Oman itsen kohtaaminen
   a) ajatuksen ja tunteen tasolla
   b) syvempien elämää ylläpitävien perustuntojen tasolla
2. Oman yksilöllisen ja yhteiskunnallisen paikan löytäminen
   a) perheessä ja ihmissuhteissa

b) työssä, yhteiskunnassa

3. Suhteen luominen elämän tarkoitukseen
   a) oman yksilöllisyyden tunnistaminen ja kehittäminen
   b) suhde elämään kokonaisuutena.

Tärkeää on kuitenkin aina muistaa elämänkaariajattelun peruslähtökohta, että jokainen käy yksilöllisellä tavalla läpi kaikille yhteiset piirteet.

Kriisivuodet voivat olla ankaran koettelevaa aikaa erityisesti nuorten parissa työskenteleville ihmisille, kuten opettajille. Oman vanhenemisen kohtaamista vaikeuttaa se, että on jatkuvasti tekemisissä nuorten ihmisten kanssa. (Sikes 1989, 52). Niistä, jotka selviytyvät ja vapautuvat minävankeudestaan, tulee nuorten hyväksymiä johtajia. Ne, jotka epäonnistuvat, ovat epäonnistuneet myös nuorten silmissä. Nuorilla on tarkka vaisto ihmisten aitoudesta ja he näkevät, jos joku takertuu neuroottisesti asemaansa, kokemukseensa tai arvovaltaansa. Vaikkakaan viides vuosikymmen ei siis ole mikään viimeinen mahdollisuus, on se joka tapauksessa erityinen kypsymisen mahdollisuuksien jakso ihmisen elämänssä. (Lievegoed 1996, 86-87.)

2.4.3 Myöhäisaikuisuus

Elämä 50.ikävuoden jälkeen on yhä enemmän oman identiteetin löytämistä. Elämässä tulee toki pettymyksiä ja vastoinkäymisiä, mutta ne voidaan nyt kohdata elämän tuomalla kokemuksella ja sen antamalla voimalla. Mitä enemmän ihminen on oppinut tuntemaan omaa sisäistä itseään, sen enemmän hänellä on kykyä löytää elämänsä tarkoitus ja merkitys. (Sugarman 1986, 127.)

Ihminen on tässä vaiheessa jo elämässään paljon kokenut. Parhaimmillaan kokeneisuus luo näköaloja ja pelkistynyttä viisautta asioiden hoitoon. Iän myötä ymmärtää yhä paremmin, mikä on olennaista, mikä ei. Usein tietyt myönteiset ominaisuudet, esimerkiksi voima, rauha, vaatimattomuus, lujuus ja harkintakyky, tulevat selvemmin esille vasta

vanhemmassa ihmisessä. (Turunen 1996, 231.) Dunderfelt (1992, 162) sanoo, että kypsyyden ikävaihetta elävä tai sitä lähestyvä ihminen on mitä suurimmassa määrin tärkeä koko yhteiskunnalle. Toisaalta on olemassa myös jäykistävää sopeutumista ja juurtumista, paikoilleen juuttumista.

Myös Dunderfelt (1992, 160-161) ja Lievegoed (1996, 92) ovat sitä mieltä, että iän myötä ulkoisten saavutusten merkitys elämässä vähenee ja tilalle tulevat 'sielullisemmat' arvot, kuten kärsivällisyys, kuunteleminen, nöyryys, luottamus. Liiallisen rehkimisen tilalle tulee tarve hiljentymiseen, keskittymiseen olennaiseen, mikä voidaan kokea myös vapauttavana ja voimia antavana. Kaikkea ei voi saada. Valintoja on elämässä tehtävä loppuun asti.

Myöhäisen aikuisuuden siirtymäkausi sijoittuu työelämän viimeisiin ja eläkeiän ensimmäisiin vuosiin. Vielä kerran ihmisen on alistuttava luopumaan kaikesta siitä, mitä on saanut aikaan. Tämän murroksen tavoitteena on voittaa nuoruuden ja vanhuuden välinen kiista ja löytää niiden kesken jälleen kerran uusi tasapaino. Nuoruuden voimat on muokattava sellaiseen muotoon, että ne sopivat uuden elämänkauden käyttöön. (Lievegoed 1996, 92; Vuorinen 1991, 7.)

Eläkkeelle jääminen on monelle jonkinlainen kriisi. Työikäinen tai yhteiskunnallisesti aktiivinen ihminen rakentaa identiteettinsä tehtävien ja aseman varaan. Niistä luopuminen ei aina onnistu ilman kipua. Se voi nostaa esiin turhautuneisuuden ja arvottomuuden tunteita. Murrosvaiheen läpikäyminen kuitenkin parhaassa tapauksessa vapauttaa esiin uusia luovia voimavaroja. (Turunen 1996, 237.)

3 OPETTAJUUS JA ELÄMÄNKAARI

Työ määrittää ihmisen elämää monella tavalla, ja se on tärkeää paitsi yksilön oman elämän kannalta myös yhteiskunnallisesti. Aikuisiässä työuralla on suuri merkitys yksilön elämän rakentumiselle. (Sinkkonen & Pulkkinen 1996, 4-5.) Ihmisen ammatillinen kehitys on sidoksissa elämänkulkuun ja päinvastoin. Ammatilliset kehitysvaiheet eivät ole yksin ammatillisia, vaan ne sisältävät kaikkia elämän osatekijöitä. (Räisänen 1996, 18.)

Elämänkaariajattelun mukaan ihminen käy työiän aikana läpi eri elämänvaiheita, joilla on omat tyypilliset piirteensä. Muutoksia elämän aikana eivät selitä vain ikävuodet vaan myös sosiaalinen aika. (Lindström 1994, 169.)

Opettajan työhön ei valmistuta helposti tai nopeasti. Opettajaksi kasvaminen on jatkuvaa yksilöllistä kehittymistä ja muutosten kohtaamista. Se on elinikäinen prosessi, joka ei ala vasta koulutuksesta tai virkaan astumisesta. Siihen vaikuttaa kaikki se, mitä ihmisen elämään on myös sitä ennen kuulunut. Sikesin (1989, 28) mukaan opettajat ovat moniin muihin ammatteihin verrattuna erityisasemassa, kun he työskentelevät sukupolven kanssa, josta he asteittain itse siirtyvät yhä kauemmaksi.

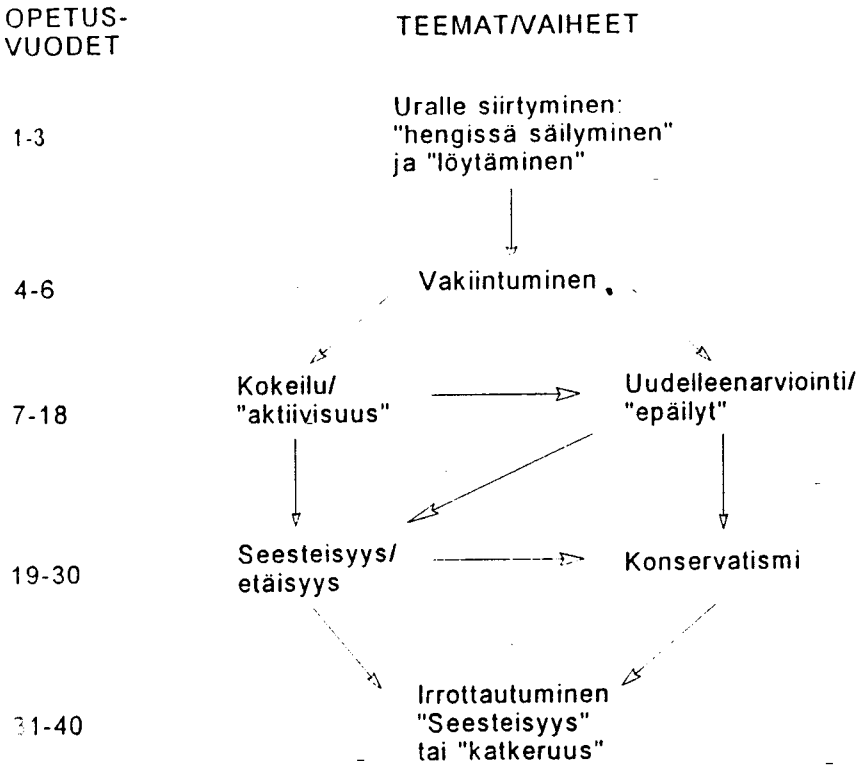
Työn painotus opettajan elämässä on Räisäsen (1996, 19) mukaan niin suuri, että opettajan minä ja ammatillinen minä ovat osittain yhtenevät. Opettajan arvot, mielipiteet ja tiedot liittyvät persoonaan ja työhön. Ne ovat oleellinen osa opettajan ammatillista kehitystä, joka liittyy läheisesti koko elämänkulkuun. Elämänkulun näkökulmasta katsottuna opettajat ovat ammatillisessa kehityksessään elämän eri vaiheissa. Ammatinvalinta ja kouluttautuminen liittyvät nuoruuteen ja varhaisaikuisuuteen. Työssä taas on eri elämänvaiheissa olevia opettajia.

Opettajan ammatillista kasvua voidaan kuvata kehitysvaiheteorioiden avulla. Teorioissa esiintyy kaksi päätraditiota. Toinen käsittelee persoonallista, aikuiseksi ja aikuisena kehittymistä, toinen opettajan urakehitystä. Persoonallinen kehitys etenee konkreettisista, eriytymättömistä, yksinkertaisista ja jäsentymättömistä ajatusmalleista kohti abstraktioita, eriytymistä ja kompleksista ajattelua. Nuoren opettajan kehitys kulkee eriytymättömistä, ajoittain lähes kaoottisista opetukseen liittyvistä kokemuksista kohti parempaa ymmärrystä ja tilanteiden hallintaa. (Niemi 1995, 5-6.)

Tutkittaessa opettajan kasvua urakehityksen näkökulmasta pyritään etsimään niitä muutoksia, joita opettajat käyvät läpi työuransa aikana. Uratapahtumia ovat mm. kouluasteen, koulun ja paikkakunnan muutokset. Vaiheteorioiden mukaan oletetaan, että kun opettaja on löytänyt paikkansa työssään, hänellä olisi työuransa aikana vain muutama muutos. Urakehityksessä huomioidaan opettajan ammatilliset taidot, tiedot ja toiminta sekä työhön liittyvät asenteet, odotukset ja huolenaiheet. (Räisänen 1996, 28-29.)

Vaiheteorioiden päätuloksia on mm. se, että opettajien huolenaiheet keskittyvät aluksi omaan minään, sitten oppilaisiin ja lopulta kasvatuksen laajoihin kysymyksiin (Niemi 1995, 7). Räisänen (1996, 28) sanoo vaiheteorioiden osoittavan, että opettajissa tapahtuu yleensä muutoksia ja opettajat ovat kehityksessään eri tasoilla. Mutta se, miten muutokset tapahtuvat tai miksi toivottua muutosta ei tapahdu, jää selittämättä.

Vaiheteorioiden uudemmissa vaiheissa oppimista tarkastellaan prosesseina, joihin sisältyy erilaisia kehitysreittejä. Huberman (1992) on koonnut yhteenvedon eri maissa tehdyistä opettajan ammatillista kehitystä kuvaavista tutkimuksista (kuvio 2). Hän nimittää eri vaiheita teemoiksi. Teemat kuvaavat opettajan toimintaa ja siinä tapahtuvia valintoja eri ammattivaiheissa.



Kuvio 2. Opettajien uravaiheiden teemat. (Niemi 1995, 8.)

Uran alkuvaiheessa korostuvat korostuvat uteliaisuus, innokkuus sekä selviäminen työstä. Vaihetta kuvataan nuoren opettajan todellisuusshokiksi. Aloittavan opettajan työtä hallitsevat mm. opetustilanteiden monitahoisuus, koulutuksen ja todellisuuden ristiriita, suhde oppilaisiin, opetusmateriaaleihin liittyvät ongelmat. (Niemi 1995, 9; Räisänen 1996, 29.) Ruohotien (1995, 340) mukaan nuoren opettajan toiminta on suhteellisen joustamatonta. Tarkkaavaisuus suuntautuu lähinnä oman toiminnan sujumiseen, ei niinkään oppilaissa tapahtuviin prosesseihin.

Koulutuksesta työelämään siirtyessään nuori opettaja on hyvin altis ammatillisen ympäristönsä vaikutuksille.

Räisänen (1996, 28) on sitä mieltä, että opettajan ensimmäinen työpaikka voikin ohjata hänen ammatillista kehitystään jopa enemmän kuin koulutus.

Vakiintumisvaiheessa tapahtuu lopullinen sitoutuminen ammattialaan. Opettaja kokee hallitsevansa opetustilanteet ja kykenee mukauttamaan ne itselleen sopiviksi. Työskentely on vapautunutta ja spontaania. (Niemi 1995, 9; Räisänen 1996, 29.)

Seuraava vaihe jakautuu kahtia. Työlle on tyypillsitä toisaalta kokeileminen ja aktiivinen kehittäminen, toisaalta uudelleenarviointi ja epäily. Opettaja haluaa muuttaa koulua. Hän pelkää rutinoitumista ja urautumista ja on avoin uusille haasteille. Hän voi myös pohtia ammatinvaihtoa. (Niemi 1995, 10; Räisänen 1996, 29.)

Viimeiset vaiheet ennen työstä irrottautumista voivat olla erilaiset eri opettajilla. Opetus voi muuttua vapautuneemmaksi tai mekaanisemmaksi kuin aiemmin. Opettajan innokkuus ja energisyys vähenevät, mutta hänen itseluottamuksensa lisääntyy. Konservatiivinen opettaja omaksuu negatiivisen asenteen oppilaita tai nuorempia, työhönsä sitoutuneita kollegojansa kohtaan. Myös työstä irrottautumisen vaiheessa voi opettajalla olla vallitsevana kokemuksena seesteisyys tai katkeruus. (Niemi 1995, 10; Räisänen 1996, 29-30.)

Vaiheteorioita kritisoidaan siitä, että yksilön kehitys ei kulje systemaattisesti vaiheesta toiseen eivätkä kaikki koe samoja vaiheita. Ne eivät myöskään ota huomioon kontekstin vaikutusta. Toisaalta ne kuitenkin myötäilevät ihmisen elämänkaaren tapahtumia. Opettajan energiset nuoruusvuodet ovat minän ja ammatillisten kykyjen toteuttamista, keski-iän alku on rajojen etsintää työssä, ja myöhäisaikuisuuden lähestyessä tapahtuu eläkkeelle siirtyminen. (Räisänen 1996, 30.)

Elämänkaaritarkastelu perustuu ihmisen psykobiologiseen kehitykseen. Mutta ihmisen elämää rytmittää työiän aikana myös se, missä vaiheessa hän on työurallaan ja työsuhteessaan. Elämä voi muodostua useasta työurasta, minkä vuoksi elämänkaarinäkökulmaa on syytä täydentää työuratarkastelulla. Tätä edustaa puhtaimmillaan Superin malli (Super 1980). Työuraa ja elämänkaarta yhdistävä tarkastelu on taas peräisin Scheiniltä (1987). Siinä elämänkaari nähdään keskeisenä, mutta kronologista ikää ei kuitenkaan pidetä ratkaisevana. Sen mukaan ihminen käy läpi useita työurakaaria elämänkaarensa aikana.Nämä työurakaaret voivat olla eri työsuhteita tai saman työsuhteen sisällöllisesti erilaisia jaksoja. (Lindström 1994, 168-169.)

Työurakehitysajattelussa ei vain siirtymäikä eri vaiheesta toiseen ole joustava, vaan myös jokainen siirtymä merkitsee uuden kaaren alkua. Näin elämänkaaren aikana on useita työuran kaaria. Pääpaino niissä on ihmisen sen hetkisissä elinoloissa ja niiden kokemisessa eikä kronologisessa iässä. Superin (1980) työuramallissa on neljä vaihetta, jotka ovat kokeilu, aikaansaaminen, ylläpito ja heikkeneminen (kuvio 3).

TYÖURAN VAIHE	PSYKOLOGINEN TEHTÄVÄ
kokeilu	– kiinnostuksen, kykyjen, työn ja minän yhteensopivuuden kokeilu ja ammatillisen minäkäsityksen tunnistaminen
aikaansaaminen	– uraan sitoutumisen, uralla etenemisen ja kasvun vahvistuminen – vakaan työ- ja perhe-elämän kehittäminen
ylläpito	– pitäytyminen aikaisemmin saavutetuissa tuloksissa – minäkäsityksen ylläpito
heikkeneminen/ luopuminen	– uramenetykset, uuden minä-käsityksen luominen

Kuvio 3. Superin työurakehityksen malli. (Lindström 1994, 173.)

Ihminen voi missä elämänsä vaiheessa tahansa aloittaa aina uuden kierroksen työurallaan, kun työssä tapahtuu suuria muutoksia, esim. työpaikan, työtehtävän tai ammatin vaihtaminen. (Lindström 1994, 172-173.)

Työuran kokeiluvaiheessa ihminen on vähemmän sitoutunut työhönsä kuin myöhemmin. Vaihe on luonteeltaan tutkiva ja etsivä. Aikaansaamisen vaihe on kasvun, etenemisen ja tasapainottumisen aikaa. Silloin yleensä työtyytyväisyys ja sitoutuminen työhön ovat voimakkaita. Ylläpitokausi merkitsee sopeutumista saavutettuun tilanteeseen. Suoritustaso ja tyytyväisyys säilyvät edelleen korkeina. Heikkenemisvaiheessa ihminen luopuu työstään ja urastaan ja asenteet työhön tulevat kielteisemmiksi ja suoritustaso heikommaksi. Myös työpaikan vaihtohalukkuus on ilmeisen suuri. (Lindström 1994, 173.)

Schein (1987) jakaa aikuisiän elämänvaiheet yhdeksään vaiheeseen (kuvio 4), jotka muodostavat yksilön sisäisen aikataulun. Vaiheet eivät välttämättä ole ikään sidottuja ja ne voivat olla eri pituisia. Scheinin jaottelu on varsin lähellä Levinsonin jaottelua, mutta useampiportainen ja sisältää ajatuksia urakehitysmalleista.

VAIHE	VAIHEEN NIMI	TEHTÄVÄ/SISÄLTÖ
vaihe 1	kasvu, fantasiat ja tutkiminen	yksilö siirtyy ammattiin tähtäävään koulutukseen
vaihe 2	koulutus	vaiheen pituus riippuu alasta
vaihe 3	työelämään tulo	realiteettishokki, joka vaatii suurta sopeutumista, kun yksilö oppii työn realiteeteista ja omista reaktioistaan siihen
vaihe 4	perusopetus – sosialisaatio	merkitsee merkittävää henkilökohtaista oppimista
vaihe 5	jäsenyyden saavuttaminen (gaining)	yksilö käy läpi harjoitteluvaiheen ja tulee työyhteisön täydeksi jäseneksi. Hänelle kehittyy merkittäviä mielikuvia tai käsityksiä itsestään organisaation jäsenenä. motiivit ja arvot selkiytyvät. tietoisuus vahvoista puolista ja heikoista puolista lisääntyy
vaihe 6	vakituisen työsuhteen luominen = pysyvä jäsenyys	
	keski-iän kriisi, uudelleenarviointi	useimmat ihmiset käyvät läpi vaikean uudelleenarvioinnin ja asettavat uravalintansa tai suoritustasonsa tai tulevaisuutensa kyseenalaiseksi
vaihe 7	toiminnan ylläpito	oivalluksen kautta perusteet sille, kuinka jatkaa lopputyöuransa
vaihe 8	vetäytyminen	sitoutuminen vähenee ja valmistautuminen eläkkeelle
vaihe 9	eläkkeelle siirtyminen	

Kuvio 4. Työuran vaiheet elämänkaaren sisällä. (Lindström 1994, 176.)

Työn ja perheen vaatimusten yhteensovittaminen on nähty ongelmalliseksi erityisesti naisten elämässä, koska perinteisten sukuopuoliroolien mukaan vastuu kodista ja perheestä on kuulunut enemmän naisille. Viime vuosikymmeninä kuitenkin miesten ja naisten aikabudjetit ovat samankaltaistuneet ja työn asema elämässä on sukupuolten kesken tasoittumassa. Kotielämän merkitys myös miehillä on lisääntynyt. ((Pulkkinen 1996, 5; Sinkkonen & Pulkkinen 1996, 36.)

Työn arvostus vaihtelee elämänkaaren eri vaiheissa. Pulkkisen (1996, 97) mukaan työn merkitys elämässä lisääntyy lähes suoraviivaisesti iän karttuessa. Pulkkisen laajan Lapsesta-aikuiseksi -pitkittäistutkimuksen tuloksissa työ tyydytystä tuottavana tekijänä sijoittui toiselle sijalle. Eniten tyydytystä elämässä tutkimuksiin osallistuneille ihmisille toi koti ja perhe.

Tässä tutkimuksessa eri ikäiset opettajat pohtivat työn merkitystä elämässään ja sen suhdetta muihin elämänalueisiin. Näkyvätkö ihmisen elämänkaaren lainalaisuudet opettajan työssä, ja mikä on erityisesti siirrosvaiheiden merkitys opettajuuden kannalta?

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä tutkimuksessa tutustutaan ihmisen elämän kulkuun elämänkaaripsykologian näkökulmasta käsin. Sen jälkeen pyritään kuvaamaan opettajan ammatin eri puolia ja sitä, kuinka eri ikäiset opettajat ne kokevat. Tarkoituksena on löytää vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia vaiheita ja lainalaisuuksia ihmisen elämänkaareen, erityisesti sen aikuisuuden ajanjaksoon, sisältyy?

2. Millaisia ominaispiirteitä opettajan työssä on?

3. Miten opettaja kokee työnsä elämänkaaren eri vaiheissa?

4. Miten opettajan koko työelämänkaaren pituista jaksamista työssään voitaisiin tukea?

5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

5.1 Tutkimusmenetelmä

Laadullisen tutkimuksen kohteena on yleensä ihminen ja ihmisen maailma. Laadullinen tutkimus pyrkii ihmisen toiminnan ja ajattelun, asioiden ja ilmiöiden ymmärtämiseen. Asioita ei pyritä asettamaan riippuvuuden tai syyn ja seurauksen suhteeseen. Silti voidaan nähdä yhteyksiä eri asioiden välillä. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on ollut idea siitä, että ihmisen inhimillistä toimintaa ei kyetä kovin pitkälle tutkimaan tilastollisin keinoin vaan tarvitaan muutakin. (Eskola & Suoranta 1996, 23; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari 1994, 126.)

Kun mietin omaa tutkielman aihettani, tuntui laadullisen tutkimustavan valinta mielekkäältä vaihtoehdolta. Tutkimuksessani pyrin kuvaamaan ja ymmärtämään opettajuuden kokonaisvaltaista kokemista elämänkaaren eri vaiheissa. Työelämänkaaren eri vaiheissa olevat opettajat kertovat kokemuksiaan, mielipiteitään, tuntemuksiaan omasta opettajuudestaan. Tällainen toisen ihmisen sisäisen kokemuksen tutkiminen ja tulkitseminen on erittäin haastava ja vaativa tehtävä. Sen lähestyminen tilastollisin menetelmin kapeuttaisi ja rajaisi aihetta liikaa. Dunderfeltin (1992, 31) mukaan laadulliset tutkimustavat ovat elämänkaaritutkimuksessa olennaisia. Yksilöllisten elämänkohtaloiden ymmärtämisen kautta pyritään luomaan kuva yleisistä lainalaisuuksista.

Laadullista tutkimusta koskevat vaatimukset lähtevät ihmisen erityislaadusta sekä sen huomioon ottamisesta, että sekä tutkija että tutkittava ovat kietoutuneet samaan tai samankaltaiseen merkitysten kokonaisuuteen. Tätä kietoutuneisuutta ei voi millään tavalla erottaa ihmisenä olemisesta, ihmisen toimista ja tavasta ymmärtää. Se tulee esille tutkimuksen kaikissa vaiheissa: tutkimusongelman

valinnassa, tutkimuksen rajaamisessa, itse tutkimustyössä ja tulosten tulkinnassa. (Varto 1996, 15.)

Laadullisen tutkimuksen yksi peruskysymys koskee inhimillisen toiminnan ja sen merkityksen suhdetta. Ihmistieteiden tutkimuskohde, sosiaalinen todellisuus, rakentuu erilaisista merkityksistä. Puhutaan erityisestä semioottisesta vaipasta, jossa sosiaalinen todellisuus tapahtuu. Merkitys voidaan määritellä siksi laaduksi, jona maailma meille ilmenee. Elämme toisin sanoen merkitysten maailmassa ja siksi myös tutkimuskohteemme ilmenevät meille merkityksinä. (Eskola & Suoranta 1996, 49-50.)

Voimme käsitellä sosiaalista todellisuutta merkityksellistämisen avulla. Havainnoista muodostetaan mieli- tai muistikuvia, jotka toimivat maailman ymmärtämisen välineinä. Mielteisiin kiinnitetään sopimuksenvarainen merkki, jonka jokainen samassa kulttuurissa voi tunnistaa suunnilleen samanlaisena. Merkki antaa mielteelle käsitteellisen merkityksen ja symboloi tätä. Merkeistä kokoonpantu sosiaalinen todellisuus on tae sille, että kohtaamamme asiat eivät näyttäydy kokonaan uusina, vaan meillä on olemassa tietty tapa tai skeema niiden hahmottamiseen. (Eskola & Suoranta 1996, 50.)

Vaikka eri ihmiset antavatkin samoille ilmiöille erilaisia merkityksiä, ilmiöiden, ts. todellisuuden hahmottamisen täytyy olla riittävällä tavalla yhdenmukaista ja tasalaatuista, jotta intersubjektiivisuus eli yhteinen ymmärtäminen on ylipäätään mahdollista (Eskola & Suoranta 1996, 50). Intersubjektiivisuuden toteutumista omassa tutkimuksessani helpottaa se, että tutkimushenkilöillä on samanlainen koulutus ja työkokemus kuin itselläni. Kouluun ja opettajuuteen liittyvät käsitteet ovat meille tuttuja. Toisaalta vaarana on, että tulkitsen asioita liian itsestäänselvästi omasta viitekehyksestäni käsin. Aineistoa kerätessäni ja analysoidessani olen pyrkinyt huomioimaan tämän seikan. Olen pyrkinyt käsitteiden mahdollisimman

tarkkaan määrittämiseen, jotta väärintulkinnoilta vältyttäisiin.

Todellisuuden hahmottaminen merkitysten kautta liittyy fenomenologiseen tutkimusperinteeseen. Fenomenologian tavoitteena on tutkia asioita juuri sellaisina, kuin ne ilmenevät tai näyttäytyvät ihmisten kokemuksissa. Päämääränä on tavoittaa ilmiö sellaisena kuin se on olemassa. Ihmisen ja maailman välinen vuorovaikutussuhde nähdään aina konkreettisena, koska ollaan kiinnostuneita todellisuuden sisällöistä. (Perttula 1995, 32-33, 61.)

5.1.2 Kirjoitelma aineistonkeruumenetelmänä

Fenomenologisen tutkimuksen tutkimusaineistot on kerätty pääsääntöisesti joko haastattelemalla tai pyytämällä ihmisiltä kirjallinen kuvaus. Kirjallisessa kuvauksessa tutkijalla on vähemmän mahdollisuuksia vaikuttaa aineiston muodostumiseen, mutta toisaalta myös vähemmän kielteisiä mahdollisuuksia vaikuttaa siihen, mitä kokemuksia tutkittava tuo esille. (Perttula 1995, 66.)

Kirjoittaessaan ihminen tuo ilmi sisäistä todellisuuttaan ja muuntaa sen aistein havaittavaan muotoon. Kirjoitelma soveltuu hyvin sellaisiin ongelmiin, joihin on vaikea saada vastausta tilastollisin keinoin. Kirjoitelmassa tulee esiin laadullisia tekijöitä, joilla voidaan selittää syitä eri ilmiöiden taustalla. (Lonka 1987, 165-188.) Kirjoittaminen voidaan määritellä kahden näkökulman mukaan. Sosiaalisesta näkökulmasta kirjoittaminen on kirjoittajan ja lukijan välinen viestintätapahtuma, jolla on määrätty aihe ja tarkoitus. Kognitiivisen näkökulman mukaan kirjoittaminen on prosessi, jossa kirjoittaja tuo julki näkemyksensä ja johtopäätöksensä joko ulkoisesti ja/tai sisäisesti koetusta todellisuudesta. (Vähäpassi 1986, 265-272.)

Käytin tässä tutkimuksessa vapaata kirjoitelmaa haastattelun lisäksi yhtenä aineistonkeruumenetelmänä. Pyrin sen avulla

saamaan elävää, monipuolista ja havainnollista tietoa opettajan työstä ja työn kokemisesta. Pyrin myös saamaan aikaan sen, että kirjoittaessaan omakohtaisia kokemuksiaan ja tuntemuksiaan opettajat orientoituisivat syvemmin tutkimusaiheeseen. Kun he miettivät aihetta, opettajuutta, kirjallisesti, he alkoivat samalla prosessoida sitä itsessään. Tämä kaikki antoi virikkeitä ja uusia näkökulmia haastattelutilanteeseen. Näin mukaan saatiin asioita, jotka kenties olisivat jääneet huomiotta pelkän haastattelun avulla kerätyssä aineistossa.

Ennen varsinaista tutkimusta kokeilin esitutkimuksessa kirjoitelman soveltuvuutta. Esitutkimuksen tein yhdelle luokanopettajalle. Kirjoitelman aiheena oli oman opettajuuden kuvaaminen. Otsikon sai vapaasti päättää. Olin tyytyväinen esitutkimukseen. Mielestäni kirjoitelma täytti sille asettamani tavoitteet. Myös esitutkimuksen opettaja sanoi kirjoitelman virittäneen ja suunnanneen häntä syvemmin tutkimusaiheen kuvaamiseen. Esitutkimuksen perusteella päätin pyytää varsinaisilta tutkimushenkilöiltä vapaan kirjoitelman omasta työstään ennen henkilökohtaista haastattelua.

Esitin kirjoitelman instruktion tutkimushenkilöille suullisesti. Pyysin heitä kertomaan työhistoriansa ja kuvailemaan opettajuuden eri puolia ja niiden ilmenemistä omassa työssään. En halunnut tässä vaiheessa rajata aihetta tarkemmin, koska toivoin saavani esiin mahdollisimman monipuolisia näkökulmia, joita voisin hyödyntää haastattelurungon rakentamisessa. Tutkimushenkilöt saivat vapaasti valita, mitä käsittelisivät kirjoitelmissaan. Samalla kerroin heille, että kirjoittajat pysyvät anonyymeinä ja tutkimus on täysin luottamuksellinen.

Kirjoitelma vaatii tutkimushenkilöiltä syvällistä paneutumista tutkimusaiheeseen sekä ajan ja henkilökohtaisen työpanoksen antamista tutkijan käyttöön. Tutkittavat henkilöt kokivatkin kirjoitelman tekemisen melko vaikeaksi.

Mutta samalla he näkivät sen hyödyllisyyden ajatusten virittäjänä ennen haastattelua. Tutkimusmenetelmänä kirjoitelma on myös vaativa. Sen analysointi ja tulkinta ovat työläitä ja vaativat tutkijalta paljon aikaa ja tutkimukseen liittyvän teorian hyvää hallintaa.

5.1.3 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Toiseksi aineistonkeruumenetelmäksi valitsin haastattelun. Haastattelussa on mahdollisuus rajata ja tarkentaa aineistoa koskemaan juuri tutkittavaa aihepiiriä. Haastattelu, henkilökohtainen vuorovaikutustilanne, tuntui myös omalle tyylilleni sopivalta aineistonkeruumuodolta. Tein esitutkimushaastattelun yhdelle opettajalle. Se antoi varmuutta ja monia hyödyllisiä näkökulmia varsinaisiin tutkimushaastatteluihin. Esimerkiksi selkeän ja mahdollisimman kattavan haastattelurungon tärkeys korostui, ettei mitään olennaisia aihealueita jää pois.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (1997, 201) pitävät haastattelua laadullisen tutkimuksen päämenetelmänä. Haastattelu on itse asiassa keskustelua, joka tosin tapahtuu tutkijan aloitteesta ja on hänen johdattelemaansa. Sen avulla tulkitsemme itseämme, toisiamme sekä erilaisia tunteita ja tapahtumia. Hyvässä keskustelussa kumpikin osapuoli on yhtä tärkeä sen onnistumisen kannalta. (Syrjälä & Numminen 1988, 94-95; Eskola & Suoranta 1996, 64-65.)

Haastattelun tavoitteena on selvittää henkilön ajatuksia ja tuntemuksia, tavallaan tarkastella toisen henkilön näkökulmia sisältä päin. Haastattelemalla saadaan selville asioita, joita ei voida havaita suoraan. (Patton 1990, 277-279.)

Haastattelu soveltuu hyvin fenomenologiseen tutkimukseen. Haastattelussa toteutuu vuorovaikutukseen olennaisesti kuuluva intersubjektiivisuus: kun haemme tietoa toisen ihmisen ajattelusta, prosessissa on mukana koko ajan myös

Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit, teema-alueet, on etukäteen määrätty. Kysymyksillä ei ole tarkkaa muotoa tai järjestystä. Haastattelijan tehtävä on varmistaa, että kaikki etukäteen päätetyt teema-alueet käydään läpi, mutta niiden järjestys ja laajuus vaihtelevat eri henkilöiden kohdalla. (Eskola ja Suoranta 1996, 67.) Rakensin teemahaastattelurungon teoriakirjallisuuteen perehtymisen ja oman kokemustaustani perusteella. Esihaastattelun suoritettuani tarkensin joitakin teema-alueita.

Teemahaastattelun yksi etu on siinä, että haastateltava voi puhua varsin vapaamuotoisesti, omana itsenään. Toisaalta käytettävät teemat takaavat sen, että jokaisen haastateltavan kanssa on puhuttu edes jossain määrin samasta asiasta. (Eskola ja Suoranta 1996, 67.) Etukäteen suunnitellut teemat lisäävät aineiston yhtenäisyyttä ja tekevät aineiston koonnista tutkijalle jossain määrin systemaattisen. Loogisia puutteita aineistossa voidaan ennakoida ja täydentää. (Syrjälä & Numminen 1988, 102.)

Teemahaastattelulla on kuitenkin myös eräitä haittoja. Tärkeitä esille nousevia teemoja voi vahingossa jäädä huomaamatta. Lisäksi haastattelija muotoilee kysymykset vapaasti ja esittää ne vapaassa järjestyksessä. Tällöin eri haastateltavien vastaukset ovat erilaisia, joten vastausten vertailtavuus vähenee. (Syrjälä & Numminen 1988, 102.)

Luettuani kirjoitelmat sovin tutkimushenkilöiden kanssa haastattelujen ajankohdat. Haastattelut tehtiin tutkimushenkilöiden kouluilla tai tutkijan kotona. Haastattelutilanteet olivat luontevia keskustelutilanteita. Se, että tunnen haastateltavat henkilökohtaisesti, ei mielestäni ollut este luottamuksellisuudelle vaan se päinvastoin lisäsi avoimuutta ja vuorovaikutuksellisuutta. Haastattelurungon (ks. liite 1) avulla pyrin varmistamaan sen, että kaikki olennaiset aihealueet tulisivat esille. En pyrkinyt mitenkään kysymysten avulla johdattelemaan vastauksia tiettyyn suuntaan, vaan haastateltavat saivat

täysin vapaasti kertoa aiheeseen liittyvistä asioista.

5.2 Tutkimuksen kulku ja tutkimushenkilöt

Tutkimusaiheeni liittyy läheisesti omaan työhöni ja elämäntilanteeseeni. Aihealue on ollut minulle selvä jo opintoja aloittaessani. Aikaisempiin aiheeseen liittyviin tutkimuksiin ja muuhun kirjallisuuteen perehtyessäni se on matkan varrella rajautunut ja tarkentunut. Itselleni läheisin näkökulma elämänkaaren ja opettajuuden tarkasteluun on keski-iän taite. Olen kuitenkin halunnut laajentaa näkökulmaa myös nuorempien ja vanhempien opettajien kokemuksiin. Näin pyrin saamaan aiheeseen monipuolisemman tarkastelukulman.

Olen pyrkinyt tutkimuksessani kuvaamaan aluksi elämänkaaren eri vaiheita ja niihin liittyviä lainalaisuuksia. Keskityn erityisesti aikuisuuden ajanjaksoon ja siinä kolmeen taitekohtaan: varhaiseen aikuisuuteen, keski-ikään ja myöhäisempään aikuisuuteen. Sen jälkeen aion kuvailla ja analysoida opettajuuden piirteitä aineistosta käsin, reflektoiden niitä opettajuudesta hankkimaani teoreettiseen tietoon. Pyrkimykseni on löytää linkkejä elämänkaaren ja opettajuuden kokemisen välillä.

Tutkimushenkilöt valitsin henkilökohtaisen tuntemuksen perusteella. Pyrin siihen, että henkilöt edustaisivat mahdollisimman hyvin elämänkaaren kolmea merkittävää vaihetta, varhaista aikuisuutta, keski-ikää ja myöhäistä keski-ikää. Tutkimushenkilöiksi lupautui kuusi opettajaa, nais- ja miesopettaja edustamaan kutakin elämänkaaren vaihetta. Nuorimmat olivat toimineet opettajan työssä kolme-neljä vuotta, keski-ikäiset lähemmäs kaksikymmentä vuotta. Vanhimmat työskentelivät viimeistä kokonaista työvuottaan opettajina ennen eläkkeelle siirtymistään.

Kaikki tutkimushenkilöt ovat koulutukseltaan luokanopettajia. Keski-ikäinen naisopettaja on lisäksi

erityisopettaja, mutta toimi tutkimushetkellä luokan-opettajan tehtävässä. Keski-ikäinen miesopettaja oli tutkimushetkellä vuoden virkavapaudella luokanopettajan työstä. Vanhimmat opettajat olivat saaneet koulutuksensa seminaarissa, keski-ikäiset korkeakoulun opettajankoulutus-laitoksessa. Nuorimmat olivat suorittaneet ylemmän korkeakoulututkinnon.

Tutkimushenkilöiden anonymiteetin pyrin varmistamaan yksinkertaisesti antamalla heille peitenimet. Nuorimpien opettajien nimiksi valitsin aakkosten alkupäästä nimet Anne ja Ari. Keski-ikäisiä kutsun nimillä Kaija ja Kari. Vanhimpien opettajien nimiksi annoin aakkosten loppupuolelta nimet Seija ja Seppo. Aakkosjärjestyksen toivon helpottavan suorien lainauksien seuraamista tekstissä.

Valitsin tutkimusnenetelmiksi vapaan kirjoitelman ja teemahaastattelun, jotka molemmat soveltuvat hyvin fenemenologiseen tutkimusotteeseen. Näistä menetelmistä on kerrottu tarkemmin luvuissa 5.1.1 ja 5.1.2. Kirjoitelmien ja haastattelujen avulla saatu laadullinen tieto kuvaa opettajuuden eri puolia tutkimushenkilöiden omasta näkökulmasta käsin. Syrjälän ja Nummisen (1988, 81) mukaan laadullinen tieto on mahdollisimman elävää, konkreettista ja yksityiskohtaista kuvausta ihmisten kokemuksista, tunteista, mielipiteistä ja näkemyksistä. Keräämäni tiedon avulla pyrin ymmärtämään ja kuvaamaan opettajuuden kokonaisvaltaista kokemista elämänkaaren eri vaiheissa.

Otin tutkimushenkilöihin ensimmäisen kerran yhteyttä alkuvuodesta 1997. Sain heiltä vapaat kirjoitelmat saman vuoden maalis-huhtikuussa. Kirjoitelmat olivat pituudeltaan 1-6 konekirjoitussivua. Huhti-toukokuun aikana haastattelin kaikki tutkimushenkilöt. Nauhoitin haastattelut ja litteroin ne kesällä. Litteroitua tekstiä nauhoituksista tuli yhteensä noin 60 sivua.

Luin kirjoitelmia ja haastatteluja moneen kertaan saadakseni

kokonaisvaltaisen kuvan tutkimusaineistosta. Keväällä 1998 aloitin tutkielman empiirisen osan kirjoittamisen. Analysoinnin ohella luin paljon kirjallisuutta opettajuudesta ja elämänkaaresta ja pyrin reflektoimaan omaa aineistoani teoriaan. Tutustuin myös moniin laadullisilla menetelmillä tehtyihin tutkimuksiin ja pohdin tutkimukseen liittyviä kysymyksiä opiskelutovereiden kanssa. Loppukeväällä pidin kokonaan taukoa kirjoittamisesta. Varsinainen analyysiprosessi tapahtui kesällä 98.

Laadullisen aineiston analyysin on Eskolan ja Suorannan (1996, 104) mukaan tarkoitus luoda aineistoon selkeyttä ja siten tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Analyysillä aineisto pyritään tiivistämään kadottamatta silti sen sisältämää informaatiota. Päinvastoin pyritään informaatioarvon kasvattamiseen luomalla hajanaisesta aineistosta selkeää ja mielekästä.

Omassa tutkimuksessani käytin teemahaastattelurunkoa apuvälineenä aineiston koodauksessa. Seuloin tekstiä haastattelurungon avulla ja pyrin saamaan esille sellaisia tekstikohtia, jotka kertovat kyseisistä asioista. Sijoitin suoria lainauksia haastatteluista ja kirjoitelmista teoriaosuuksien joukkoon. Jokaisen teema-alueen loppuun pyrin kokoamaan siihen liittyvät asiat ja analysoimaan niitä tarkemmin. Suorat lainaukset tekstissä on kursivoitu.

6 OPETTAJUUDEN KOKEMINEN ELÄMÄNKAAREN ERI VAIHEISSA

6.1 Opettaminen työnä

Opettajan ammatti on julkinen ammatti ja omalla tavallaan hyvin poikkeuksellinen. Opettajuus ja koulu herättävät useissa ihmisissä voimakkaita tunteita, koska kaikilla on niistä omakohtaisia kokemuksia. Monista muista ammateista tietämyksemme ja kokemuksemme ovat paljon ulkokohtaisempia. Jokainen meistä on kuitenkin käynyt koulua, ja jokaisella meistä on ollut opettajia. Niinpä jokainen meistä on myös koulun 'asiantuntija'. Ihminen on harvan ammattiryhmän kanssa tekemisissä yhtä kauan elämästään. Patrikainen (1997, 90) toteaa, että opettajan työhön kohdistuu paljon eri tahojen vaatimuksia ja odotuksia, jotka asettavat opettajan työn muihin ammatteihin nähden erikoisasemaan.

Opettajan ammatti on kuulunut modernin yhteiskunnan ensimmäisiin muodollista koulutusta vaatineisiin tehtäviin. Parituhatvuotisen ammatillisen historiansa aikana se on ollut lähinnä lukutaidon opettajan, perinteen ja kulttuurin siirtäjän sekä koko kansakunnan hyvinvoinnin ylläpitäjän virka. (Raivola 1989;1993.) Olennaisina työhön kuuluvina tekijöinä on pidetty opetuksen perusvaiheiden hallintaa: suunnittelua, opetustapahtumaa ja arviointia (Viljanen 1992, 44-45). Aikakaudesta ja kouluasteesta riippumatta tehtävän pääsisältö on kuitenkin pysynyt samana: opettaja on lasten ja nuorten ohjaaja, kasvattaja ja opettaja (Korpinen 1996, 52).

> **Kari:** *Luokanopettajan perustehtävä on minun mielestä kasvaa yhdessä lasten kanssa siten, että niistä lapsista tulis tämmösiä yhteiskunnan vastuullisia kansalaisia jokainen omalla paikallaan. Ja toisaalta antaa sitten lapsille edellytykset jatkokoulutukseen heidän omien edellytystensä pohjalta.*

Opettajan työ on asiantuntija- ja palveluammatti, jossa vaaditaan ammattitaitoa, asiantuntijatietoa ja 'ammatillista eetosta' (Simola 1995, 304). Niemi (1992, 26) toteaa, että opettajalla tulee olla sisäistetty kasvatusalan ammatti-identiteetti, joka merkitsee ennen kaikkea laajaa kasvattajan roolin tiedostamista ottaen huomioon ammatin eettiset ja yhteiskunnalliset ulottuvuudet.

Leino ja Leino (1997, 106) pitävät opettajan ammattia professiona, jonka harjoittajalla on laaja kasvatustyöhön kohdistuva erityinen tietoperusta, oppilaitoskohtainen ja opettajakohtainen laaja autonomia sekä monitahoinen vastuu verovarojen käytöstä niin opiskelijoille kuin heidän eturyhmilleen sekä myös oppilaitoksen johdolle, työnantajalle ja yhteiskunnalle. Keskeistä on vastuu opiskelijoille, joka ulottuu sosiaaliseen ja persoonalliseen kehitykseen asti.

> **Kaija:** *Välillä se vastuu ihan hirvittää. Varsinkin mitä pienemmistä lapsista on kysymys, niin sen helpompi opettajan on vaikuttaa lapseen.*

Lainsäädäntö määrittelee opettajan tehtävät laaja-alaisesti. Peruskoulun opettajan tulee muun muassa yhteistyössä oppilaiden ja näiden huoltajien ja koulun henkilökunnan kanssa pyrkiä saavuttamaan peruskoululle säädetyt tavoitteet ja osallistua koulun kehittämiseen sekä suorittaa peruskoulun opetussuunnitelman ja työsuunnitelman mukaan hänelle kuuluvat tehtävät. (Peruskoululaki 59 §.)

Nykyisin varsin laajasti hyväksyttynä opettajien ja koulun tehtävänä pidetään "sellaisten toimintaympäristöjen luomista, jotka vastaavat oppilaiden yksilöllisiä ominaisuuksia ja ainutkertaisia tarpeita" (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 9). Raivola (1993, 15) viittaa samaan todetessaan, että opettajan professionaalisena tehtävänä, yksilöiden ja ryhmien ohjaajana, on oppimisen ja kasvamisen tukeminen sekä kyky valmistaa oppijan halu oppia ja luoda ilmapiiri ja tilanteet, joissa oppimista voi tapahtua.

Opettaja on vastuussa omasta, opiskelijoiden, työyhteisön sekä koko koulutus- ja ammattialan kehityksestä (Kohti uutta opettajuutta 1992, 1).

Kari (1996, 49-50) kuvaa opettajan ammattia seuraavien tunnusmerkkien avulla:

1. Opettajat työskentelevät palveluammatissa. He auttavat oppilaita sopeutumaan yhteiskunnan jäseniksi, joilla on tarvittavat tiedot ja taidot. Opettajilla on siten tärkeä merkitys oppilaiden sosiaalistamisessa.
2. Opettajan ammatti perustuu kasvatustieteelliselle tietokokonaisuudelle, jonka perus- ja aputieteitä ovat mm. filosofia, psykologia ja sosiologia.
3. Kaikki opettajan tehtävät edellyttävät käytännöllistä opiskelua.
4. Työ on sekä itsenäistä että tiimityöskentelyä.
5. Opettajan ammatissa on oma ammattietiikkansa, joka asettaa opettajalle ihmisenä poikkeuksellisen korkeat vaatimukset. Myös yhteiskunta asettaa vaatimuksia opettajan roolissa toimivalle.
6. Parhaan työtyytyväisyyden takaa jatkuva ja tehokas täydennyskoulutus. Yhteiskunnassa nopeasti tapahtuvat muutokset synnyttävät muutospaineita myös koulua kohtaan.

Räisäsen mielestä (1996, 16) opettajuuden määrittelyn perustana on pidettävä ajatusta siitä, mikä on koulun tarkoitus ja ketä varten opettajat ovat. Opettajan työ voidaan nähdä oppilaan tarpeista ohjautuvaksi tai tehtäväksi kasvattaa kansalaisia yhteiskunnan tarpeita varten. Koulu on oppilasta varten, ja opettajan työn syvin olemus on olla oppilasta varten, tukea oppilasta elämänhallintataitoihin (Juutinen, Korpinen & Malinen 1993, 32; Räisänen 1996, 14-17.) Räisänen (1996,27) korostaa edelleen, että opettajuuteen liittyy voimakas eettinen sisältö, sillä opettaja tekee työtä lapsen oppimisen ja kehittymisen hyväksi.

Suomalaisen koulun perinteiseen kuuluu, että opettajalla on

suuri autonomia, itsenäisyys. Hän voi varsin pitkälle valita itse opetettavan aineksen ja hän voi itse päättää, mitä hän lapsille ja nuorille kertoo ja opettaa. Tietysti häntä sitovat opetussuunnitelma ja oppimäärät. Mutta sidonnaisuus on suhteellista. Opetussuunnitelmassa mainittujen nimikkeiden puitteissa hän voi toimia varsin vapaasti. (Laine & Laine 1997, 14,90; Räisänen 1996, 14.)

Ari: *Kyllä mä koen olevani itseni herra, itsenäinen ammatinharjoittaja.*

Anne: *Saa itse hyvin pitkälti järjestää sen, millaisia päiviä on.*

Laine ja Laine (1997, 94) korostavat, että opettajan ammatti on ja sen tuleekin olla monista syistä varsin itsenäinen. Itsenäisyys merkitsee opettajan työssä vapautta pakotteista, mutta edellyttää oman henkilökohtaisen pedagogiikan luomista ja vastaavasti toisten opettajien pedagogiikan kunnioittamista.

Suomalaisen opettajankoulutuksen uranuurtaja Martti H. Haavio (1969, 63) pitää opettajan työtä kutsumustyönä. Hänen mukaansa opettajan työ on olemukseltaan sen luonteinen, että "työntekijän persoonallinen harrastus voi helposti kohdistua siihen ja hän voi siitä saada elämälleen rikkaan sisällyksen. Opettajan työhön liittyy nimittäin runsaasti ideaalisia näkökohtia. Näin se voi pelkästä virasta muuttua todelliseksi elämänkutsumukseksi." Haavio sanoo kutsumukseksi elämäntehtävää silloin, kun se tuntuu suorittajastaan arvokkaalta ja valtaa hänen koko persoonallisuutensa niin, että hän on valmis antamaan parhaansa sen hyväksi ja löytämään siitä sisäisen tyydytyksen ja elämänsä tarkoituksen.

Seija: *Todennäköisesti tämä on kutsumustyötä ollut. Ei se leipätyötä ole missään vaiheessa ollut.*

Kaija: *Kyllä tää kuitenkin sellainen jonkinlainen kutsumusammatti edelleenkin on. Että tässä sitten ollaan tai sitten tähän ei ryhdytäkään.*

Kutsumusammatista puhuvat myös mm. Leino ja Leino (1997, 106) sekä Uusikylä (1997, 4-5). Uusikylän mukaan hyvä opettaja on ennen muuta kutsumusopettaja, joka vilpittömästi arvostaa tekemäänsä työtä lapsen parhaaksi. Hän ymmärtää, mitä ihmiseksi kasvu tarkoittaa ja tiedostaa sen, miten suuri vaikutus hänen työllään saattaa olla lapsiin ja nuoriin. Viljanen (1992, 44-45) toteaa, että opettajan työstä ei ole aina maksettu palkkaakaan, koska sen on katsottu olevan kutsumustehtävä, joka suo sellaisenaan harjoittajalleen tyydytyksen.

Opettajan rooli tämän päivän koulussa on itse asiassa monen roolin rykelmä. Opettajan on ensinnäkin oltava tiedonjakaja, opetuksen asiantuntija. Toiseksi hänen on hallittava keinot, miten opettaa. Hänen on siis oltava eräänlainen opetusteknikko. Lisäksi hänen on kyettävä motivoimaan oppilaansa opiskelemaan ja huolehdittava, että he pystyvät käyttämään opetusta hyväkseen. Hän on siis oppilaiden opetuksen ohjaaja. Mutta ennen muuta opettaja on kuitenkin kasvattaja. Opettajan tulee auttaa oppilaitaan kehittymään aktiivisiksi, sopeutumiskykyisiksi ja persoonallisuudeltaan ehjiksi yksilöiksi. Tämän lisäksi opettajan on pystyttävä opettamaan oppilailleen tiettyjä käytännön taitoja sekä ohjattava itsenäiseen ja suunnitelmalliseen työnteon taitoon. Vielä opettajan toimiin kuuluu epälukuinen määrä hallinnollisia ja muita tehtäviä. (Voutilainen 1982, 6.)

> **Kaija:** *Tässä vaaditaan monenlaisia kykyjä. Milloin oot lapsen kanssa vastakkain, milloin äidin tai isän kanssa tai kollegan kanssa vastakkain. Viime vuosina on tullu enemmän esille tämmönen sosiaalipuolikin, että opettajan pitää enemmän paneutua oppilashuoltoon ja tämmösiin koulun ulkopuolisiin juttuihin.*

Viljasen (1988, 27-28) mukaan opettajan ammattia voidaan verrata esimerkiksi taiteilijan, papin, tuomarin tai upseerin ammatteihin. Kasvattajaa voidaan verrata taiteilijaan, joka luo jokaisesta kasvatustilanteesta ainutkertaisen taideteoksen. Opettajalta vaaditaan, kuten

hyvältä papilta, julistajan kykyä, joka saa ihanteet elämään oppilaiden ajatusmaailmassa. Tuomarin roolissa opettaja joutuu tutkimaan oppilaiden käytösvirheitä ja langettamaan tuomioita. Kun opettajan ammattia verrataan upseerin ammattiin, mieleen tulevat taistelukenttien olosuhteet, joissa joukon johtajalta edellytetään vahvoja hermoja, varmaa johtamistaitoa, laaja-alaista havainnointia ja taktista silmää nähdä, mitä taistelun aikana tapahtuu.

Myös Simola (1995, 323) vertaa opettajan ammattia papin työhön. Molemmilla on 'asiakkaina' ryhmä, jossa toisaalta on mahdollisuus ja pyrkimys yksilön kohtaamiseen. Opettajan suhdetta työssä kohdattavaan yksilöön Simola vertaa paimeneen, jonka on 'laumaa' kaitsiessaan otettava huomioon jokaisen yksilölliset tarpeet, mutta valittava reitit samalla lauman tarpeiden mukaan. Tämä erottaa nämä ammatit esimerkiksi lääkärin yksilökeskeisestä työstä. Opettaja ohjaa oppilaita tiettyjen arvojen mukaisiin yksilöllisiin valintoihin. Opettaja tai pappi ei kuitenkaan voi antaa täsmällistä diagnoosia tai hoito-ohjetta. Yleensä tilanteisiin on valittavissa monia vaihtoehtoja, ja kummassakin ammatissa työ jää aina jollakin tavoin kesken. Todellisen ammatillisuuden voi katsoa alkavan vasta silloin, kun opettaja huomaa työn olevan liian monimutkaista ja vaativaa ollakseen kenenkään täysin hallittavissa.

> **Ari:** *Kyllä mä tunnen ihan, että olen pätevä. Mutta vaikea sitä varmaan on kenenkään hoitaa ihan täydellisesti. Täytyy vain hyväksyä se.*

Opettajan ammatti on vahvasti ihmissuhdeammatti, johon kuuluu päivittäin lukematon määrä ihmiskontakteja. Ammatissa vaaditaan herkkyyttä kohdata erilaisia oppilaita. Opettaja voi joutua yllättävien tilanteiden ja kohtaloiden eteen, joissa pelkkä opettaminen ei riitä, vaan joissa tarvitaan elämänhallintataitoja. Opettaja saattaa yllättäen joutua sosiaalityöntekijän rooliin. (Räisänen 1996, 16; Juutinen ym. 1993, 43.)

Raivola (1993, 22) ja Niemi (1993, 33) vertaavat opettajan työtä ongelmanratkaisuprosessiin. Työhön kuuluu jatkuva päätöksenteko vaihtuvissa, ainutkertaisissa tilanteissa. Opettajan on laskettu tekevän jopa 1300 päätöstä koulupäivän aikana. Hän on jatkuva informaation prosessoija, joka tekee omaa assimilaatio- ja akkomodaatiotyötään (hän siis sopeutuu ja muokkaa yhtä aikaa) ja tukee heterogeenisessä oppilasjoukossa kunkin oppilaan vastaavaa työtä.

Räisänen (1996, 15-16) puhuu opettajan työn ristiriitaisuudesta. Opettaja rohkaisee ja kannustaa, auttaa oppilaan persoonallista kasvua. Mutta opettajan täytyy myös rajoittaa ja välillä jopa rangaista oppilasta osoittaakseen, että kantaa hänestä huolta. Ojanen (1993a, 98-99) kuvaa opettajan työtä toimintana käytännön tilanteessa ja asiayhteydessä. Tyypillisiä piirteitä ovat dynaamisuus ja kompleksisuus. Tilanteet, olosuhteet ja mahdollisuudet vaihtuvat jatkuvasti. Opettaja joutuu välittömästi ja toistuvasti toimimaan uusissa tilanteissa. Tämä edellyttää opettajalta itsenäistä, kriittistä päätöksentekoprosessia, arviointia toiminnastaan ja yhteistyötä.

Opettajan ammattitaitoon kuuluvia osa-alueita voidaan hahmotella myös seuraavasti:
"Asenteiden lohkoon" kuuluvat opettajan ammattietiikkaan sisältyvät piirteet ja erilaisten koulunpidollisten tehtävien hoitaminen silloin, kun on kysymyksessä niistä huolehtiminen ja halukkuus näiden tehtävien suorittamiseen.
"Taitojen lohkoon" on sijoitettu ne erityiset taidolliset valmiudet ja opettajan ominaisuudet, joiden avulla opiskeltavaksi tarkoitettu aines pyritään välittämään oppilaalle (luokan hallinta, motivointi, aktivointi, työtapojen ja opetuskokonaisuuden hallinta).
"Tietojen alue" sisältää oppiaineksen hallinnan. (Kari 1990, 14.)

Kun puhutaan opettajan ammattikuvasta, on Viljasen (1988, 29) mukaan syytä erottaa ammatin ihannekuva ja empiirinen

kuva. Jokaisella ihmisellä on subjektiivinen käsitys siitä, millainen hyvän opettajan tulisi olla. Näistä erilaisista käsityksistä muodostuu opettajan ihannekuva. Empiirisellä opettajankuvalla puolestaan tarkoitetaan sellaista opettajankuvaa, jonka tutkimus paljastaa ja joka ilmenee opettajan käyttäytymisessä. Kysymys on siis siitä, millainen opettaja todellisuudessa on, ei siitä, millainen hänen tulisi olla.

Opettajan työtä erittäin hyvin kuvaava piirre on sen monimuotoisuus. Opettajan pitäisi olla monen eri alan ammattilainen. Tämän yleisen mielikuvan ja ennakko-odotuksen vahvistavat kaikki tämänkin tutkimuksen opettajat. Työ vaatii kokonaisvaltaista paneutumista ja kykyä sietää keskeneräisyyttä ja epävarmuutta. Tämä on sekä työhön haasteita ja sisältöä antava, että selkeästi kuormittava tekijä. **Seija** toteaa, että *kyllä se elämäntyönä on antoisa. Se ottaa kaiken, mutta kyllä se antaakin hirveän paljon.*

Keskeisimmät alueet opettajan työssä ovat opetus ja kasvatus. Näiden voimasuhteet vaihtelevat eri opettajilla, mutta kaikki tutkimuksen luokanopettajat painottavat kasvatuksen merkitystä erityisesti ala-asteen oppilaiden kohdalla. Mitä pienemmistä oppilaista on kyse, sen tärkeämmäksi nähdään kasvatuksellinen puoli. Toisaalta kasvatusta ja opetusta ei voi jyrkästi erottaa toisistaan vaan ne muodostavat yhden suuren kokonaisuuden, jonka täytyy olla läpikäyvänä periaatteena työssä koko ajan.

Opettajan oma ikä tuo kasvatus-opetus -näkökulmaan tietyn vivahteen. Nuoremmat opettajat kyllä painottavat kasvatuksen tärkeyttä, mutta kokevat sen suhteen myös epävarmuutta ja osaamattomuutta. Oma elämänkokemus ja ikä taas antavat aivan uutta näkökulmaa ja myös auktoriteettia paneutua vaikeisiinkin kasvatuksellisiin kysymyksiin. Iän myötä myös vahvistuu näkemys opetustyön kokonaisvaltaisuudesta. **Ari** toteaa olevansa *enemmän kasvattaja kuin opettaja. Ehkä 65 - 35. Aika rajut prosentit!* **Kari** puolestaan sanoo, että

kasvatusta ja opetusta ei pidä edes ajatella erikseen vaan ne ovat yksi suuri kokonaisuus. Myös **Seija** toteaa, *ettei niitä voi erottaa.*

Mielikuva opettajan roolista kaikkitietävänä ja kaiken osaavana, yleistä kunnioitusta ja arvonantoa nauttivana henkilönä, on vanhentunut. Nykyään opettajat pitävät itseään ammatti-ihmisinä muiden ammattilaisten joukossa, eivätkä he koe ulkopuoleltakaan paineita tiettyyn rooliin joutumisesta. Vanhemmat opettajat kyllä muistavat, kuinka heidän opettajanuransa alkuaikoina opettajaa kunnioitettiin ja arvostettiin *hirveän tärkeänä henkilönä.* **Seijan** sanoin *se oli se kunnioitus, kyllä se oli ihan toista ennen. Kun opettaja tuli, niin vanhatkin ihmiset niiasivat ja nousivat seisomaan.* Seija toteaa nyt myönteisenä ja vapauttavana asiana, että *opettajanroolihan on kaikonnut jo aikoja sitten.* **Seppo** muistelee, että *kyllähän se entisajan vanha opettajatyyppi on erilainen ollut ... heti ties, kuka se opettaja oli. Mutta en tiiä, tarvihteeko sitä nykyään tämän kummempi opettajatyyppi ollakaan.*

Opettajan työ koetaan edelleen melko vahvasti tietynlaisena kutsumustyönä. Ammatinvalintaa on helpottanut mielikuva opettajan työn luonteesta - onhan jokaisella itsellään kokemuksia opettajista ja opettajan työstä. Työ sinällään on palkitsevaa ja tyydytystä tuottavaa. Kukaan tutkimuksen opettajista ei ole katunut ammatinvalintaansa.

Opettajan oma ikä kuitenkin heijastuu suhtautumisessa työhön. Vanhemmille opettajille on itsestään selvää, että he tekevät samaa työtä eläkkeelle pääsyyn saakka. Heidän ikäpolvelleen työn pysyvyys on kenties erilainen arvo kuin nuoremmille. Työn merkitys elämässä myös muuttuu. Itseluottamus ja usko omaan ammatilliseen osaamiseen lisääntyy. Ikä tuo levollisuutta suhtautumisessa työhön. Enää ei tarvitse ryntäillä kaikkien muutosten mukaan. Tiedetään, mikä on tärkeää ja pysyvää, ja siihen halutaan panostaa. Pitkä kokemus antaa myös syvyysperspektiiviä

erityisesti lapsiin suhtautumisessa. Työtä katsotaan entistä enemmän lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen ja hyvinvoinnin näkökulmasta. Työelämänkaari on kulkenut selkeästi kohti opettajuuden entistä kokonaisvaltaisempaa kokemista.

Keski-iässä työn merkitystä joudutaan pohtimaan usein kipeästikin. Kokemusta ja taitoa on jo kertynyt, ja ammatti-identiteetti on vahva. Tiedetään ja tunnetaan, että työ osataan, ja sitä tehdään luottavaisella mielellä. Keski-ikä vie kuitenkin työntekijän eräänlaiselle tasanteelle, josta on näköaloja taakse- ja eteenpäin. Se panee miettimään, riittääkö opettajan työ antamaan sisältöä omaan elämään koko lopputyöelämän ajaksi, jota on jäljellä kenties vielä saman verran kuin takanakin. Painopiste työn kokemisessa on keski-iässä enemmän omassa itsessä, siinä, kuinka minä jaksan ja saan tyydytystä työstäni kuin siinä, kuinka hyvin täytän tehtäväni. Opettajan työn kuluttavat ja rajoittavat puolet korostuvat. Näköalattomuuden kokemus saattaa johtaa miettimään, mitä muita vaihtoehtoja elämässä voisi olla tarjolla.

Nuoremmat opettajat kokevat työnsä vielä suurena haasteena ja mahdollisuutena. Työssä on vielä paljon opittavaa, vaikka muutaman ensimmäisen työvuoden jälkeen ammatitaitoa pidetäänkin jo melko vahvana. Opettajan työ näyttää tarjoavan haasteita sisältä päin. Omaan ammatilliseen kehittymiseen halutaan satsata. Työn haasteellisuuden riittävyyttä koko työelämänkaaren ajalle ei vielä haluta pohtia, riittää, kun työ tällä hetkellä antaa sisältöä ja tyydytystä elämään. Tulevaisuuden vaihtoehtoja pidetään kuitenkin avoimina. Ei näytä lainkaan itsestäänselvältä, etteikö muitakin voisi harkita, ellei opettajan työ enää riitä. Vaikka opettajan työ koetaankin merkityksellisenä ja tärkeänä, kutsumuksen ei silti tarvitse olla elinikäinen.

6.1.1 Persoona työvälineenä

Opettajan tärkein työväline ja vaikutuskanava on hänen oma persoonansa, joka parhaassa tapauksessa merkitsee viestiä luovasta ja itsenäisestä sekä eettisesti korkeatasoisesta ammattilaisesta ja ihmisestä. Itsensä tunteva ihminen ja tietoinen metodinen ajattelutapa luovat edellytykset vastuulliseen opettajuuteen. (Kohti uutta opettajuutta 1992, 1.)

Opettajan persoonan merkityksen korostaminen opettajan työssä on vaihdellut eri aikoina. Haavio (1969, 13-16) kuvaa opettajuutta persoonaan sitoutuneena kasvatustehtävänä ja eettisenä ammattina, joka on ennen kaikkea kokonaisvaltaista ihmisenä olemista ja kasvamista. Raivola (1993, 15) puhuu opettajuuden kokonaisvaltaisuudesta tapana nähdä, tietää, olla olemassa. Opettajuus rakentuu osaksi opettajan persoonaa vähitellen. Haavion aikalaiset Koskenniemi ja Valtasaari (1965) korostavat, ettei opettaja voi tukea myöskään oppilaidensa kasvua persoonallisuuksiksi, ellei hän itse toimi persoonana. Opettajuuden olennaisena osana he painottavat ammattitietojen ja opettamisen taidon lisäksi rakkautta työhön ja oppilaisiin. (Koskenniemi & Valtasaari 1965, 25-29.)

Persoonan merkityksen korostaminen jäi jossain vaiheessa oppimateriaalien ja opetusteknologian kehittämisen varjoon. Nykyisin opettajuudessa on uudelleen alettu ottaa huomioon opettajan elämä ja elinikäinen kasvu ja ammatillinen kehittyminen. Vikström (1997, 10) sanoo, että kasvatustyötä on vaikea tehdä käyttämättä välineenä omaa persoonaa. Kyse on elävästä vuorovaikutuksesta nuorten kanssa. Oppilaat eivät opi vain sitä, mitä opettaja sanoo, vaan myös opettajan persoonasta. Monet opettajat vaikuttavat nuoriin juuri sillä, millaisia he ovat omalla olemuksellaan.

Viljanen (1992, 10) toteaa, että "opettaja kasvaa ja häntä kasvatetaan. Näiden prosessien yhteistuloksena syntyy

opettajan ammattitaito." Kasvamisen ajatus esitetään myös Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kehittämissuunnitelmassa, jossa opettajuutta kuvataan oman työn tutkimisena, ammatillisena kasvuna ja muuttuvana elinikäisenä persoonallisena kasvuprosessina (Juutinen ym. 1993, 35-36).

> **Kari:** *Mä koin tekeväni sitä kasvattajan tehtävää sillä tavoin, että mä pyrin elämään aika tiiviisti sitä elämää niitten koululaisten kanssa yhdessä, kasvamaan niitten kanssa ja sitä kautta myös kasvattamaan heitä.*

Opetuksen laatu riippuu yhtä lailla opettajan persoonallisuudesta kuin hänen opetusmenetelmällisistä valmiuksistaankin. Kasvatustyössä opettajan persoonallisuudella on aivan keskeinen merkitys. Jyväskylässä 1976 opettajan roolikuvasta tehdyn tutkimuksen mukaan tärkeintä on se, millainen opettaja on ihmisenä. Se on jopa tärkeämpää kuin pätevyys tai opetustaito. Sama havainto on tullut esille myös useissa kansainvälisissä tutkimuksissa. (Kari 1990, 54; Kari 1996, 50-52.)

Kantolan (1988, 119) mukaan oppilaalle merkitsee hyvin paljon se, onko opettaja läsnä koko rekisterillään, kokonaisena ihmisenä, vai käykö hän vain tekemässä 'pakolliset kuviot', didaktiset temput. Lapset vaistoavat herkästi, onko opettaja läsnä koko olemuksellaan heidän kanssaan. Kantola (1980, 99) toteaa edelleen, että "luova suhtautuminen opetustilanteeseen voi syntyä vasta, kun rohkenee irrota annetuista opetussuunnitelmista ja menetelmistä. Kysymys on siis opettajan oman persoonan kehittymisestä, kasvusta ja voimasta".

Hargreaves (1994, 73) katsoo persoonallisten tekijöiden olevan suoraan yhteydessä opetukseen, työtoverisuhteisiin ja muutokseen suuntautumiseen. Persoonallisina tekijöinä hän pitää muun muassa eettistä identiteettiä, uskonnollisia näkemyksiä, ideologista sitoutumista sekä uran vaihetta ja tavoitteita. Opettajan ajatukset maailmasta, elämästä,

ihmisestä, oppilaista ja itsestään opettajana vaikuttavat siihen, miten hän työnsä tekee.

Myös Isohookana-Asunmaa (1993, 139) on sitä mieltä, että hyvä opettaja on ennen kaikkea vahva persoonallisuus. Opettaja voi ohjailla ja tukea oppilaittensa kasvamista persoonallisuuksiksi vain sillä edellytyksellä, että hän itsekin toimii ja elää persoonana. Tämä puolestaan on mahdollista vain, jos opettaja tuntee opetustapahtuman lainmukaisuudet ja erittelee ja arvioi edessään olevia tilanteita sekä niiden että omien edellytystensä valossa.

Kaija: *Kyllä tämä sellainen persoonalla tehtävä työ on.*

Seija: *Kyllä se tietysti on persoonaan jäänyt sillä tavalla, että aina ihan alitajuisesti menee jotakin auttamaan ja neuvomaan, vaikkei olis yhtään aiheellistakaan ... se on muuttunut osaksi persoonaa.*

Kun tämän tutkimuksen eri-ikäiset opettajat puhuvat työstään, jokainen korostaa oman persoonan merkitystä keskeisenä työvälineenä. Tätä työtä ei voi tehdä, ellei ole koko rekisterillään mukana. Opettajan ikä ei tuo muutosta tähän asiaan.

Ikä antaa kuitenkin erilaisen näkökulman oman persoonan tärkeydestä opettajan työssä. Nuoremmilla opettajilla oman persoonallisen idetiteetin kehittyminen on vielä kesken, ja se luonnollisesti näkyy myös suhteessa työhön. Ensimmäiset työvuodet ovat oman tyylin etsimistä ja opettelua. Oma kehitys vaikuttaa työhön ja päinvastoin. Keski-iässä ihminen oppii yhä enemmän tuntemaan itseään ja nimenomaan tiedostamaan omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan sekä hyväksymään itseään juuri sellaisena kuin on. Tämä saattaa joko vahvistaa omaa persoonallista tapaa tehdä työtä tai sitten johtaa pohtimaan muita vaihtoehtoja. Vanhemmat opettajat ovat jo vakiinnuttaneet oman persoonallisen tyylinsä eivätkä enää koe tarvetta sen muuttamiseen. Tämä

tuo selkeyttä ja levollisuutta sekä uskallusta heittäytyä koko persoonallaan mukaan työhön.

Persoonan käyttäminen olennaisena osana työtä on henkisesti erittäin vaativaa ja kuluttavaa. Se onkin yksi opettajien kuormittuneisuuden ja uupumuksen tärkeä syy. Asian tiedostaminen voi auttaa löytämään välineitä jaksamiseen ja uudistumiseen. Iän tuoma elämänkokemus voi parhaimmillaan auttaa rajaamaan työtä ja siihen uhrattavaa panosta. **Seijan** sanoin *kokemus on helpottanut sitä työtä. Ei enää tee paljon turhaa työtä, realisoituu ihan pakostakin.*

6.2 Ammattikuvan muuttuminen

Yhteiskunnan muuttuessa myös opettajuus muuttuu. Jo Haavio (1969, 33) totesi aikoinaan, että opettajan on " tarkattava -- tajuttava, mitä ajassa liikkuu -- ja tunnettava yleensäkin ajan sydämen sykintä". Niemen (1993, 61) mukaan opettajan työtä voi nykyisin kuvata pikemminkin muutoksesta toiseen kulkevaksi prosessiksi kuin pysyväksi tilaksi. Selviöitä on yhä vähemmän.

Myös Räisänen (1996, 50) toteaa opettajan työn laajentuneen luokkahuoneessa tapahtuvasta opetustyöstä kasvatus- ja opetustehtäväksi, johon liittyy vaatimus työn suunnitelmallisuudesta ja kehittämisestä.

> **Seppo:** *Ennen oli pitkiä aikoja, että oli samat systeemit koulussa. Mutta nyt kun ei tarvihte olla kuin pari-kolme vuotta, jopa vuosittain aina pitäs uutta ja uutta kehittää. Ja kuitenkin ne perusasiat, ne ei muutu.*

> **Kaija:** *Kyllä koulu on muuttunut. Me lähdetään nyt ulos luokasta ja käydään eri paikoissa tutustumassa. Ja koulun ulkopuolisia asiantuntijoita on tullut kouluun ja ollaan yhteistyössä siinä kylälläkin toisten kanssa. On tullut paljon lisää kouluun. Mutta helpompaahan se on olla vain siellä luokan sisällä ja pitää ovi kiini ja katsoa sitä kirjaa. Kyllä tää sitä työmäärää lisää. Mutta kyllä se semmonen rikkaus on, että takaisin en haluaisi palata.*

Lahdes on eri vuosikymmenillä suoritettuihin opettajien työmäärätutkimuksiin nojautuen päätellyt, että opettajan toimenkuvan laadulliset piirteet ovat muuttuneet. Keskeiset muutospiirteet ovat seuraavat (vrt. Lahdes 1986, 378-379):

1. Koulutyön yhteissuunnittelu lisääntyy.
2. Oppilasryhmittely ja lukujärjestys tulevat joustavimmiksi.
3. Opettaja muuttuu tiedon lähteestä opintojen ohjaajaksi ja virikkeiden antajaksi.
4. Opettajien tiimityöskentely lisääntyy koulun henkilökuntarakenteen monipuolistuessa.

Vaikka Lahdes toteaa opettajan henkilökohtaiseen käyttäytymiseen kohdistuneiden vaatimusten heikentyneen, on ihanneopettajan rooli kuitenkin olemassa. On normeja (mm. lait ja asetukset), ohjeita ja kansan vakaa mielipide siitä, millainen opettajan tulisi olla. (Kari 1990, 153-154.)

Seija: *Paljon on myös asioita, jotka ovat kiertäneet ympyränsä ja tulleet uuteen löytämiseen.*

Vaatimukset hyvän opettajan ulkoisesta ja sisäisestä olemuksesta ovat luonnollisesti myös muuttaneet opettajan ammattikuvaa. 60-luvun lopulla tehdyn tutkimuksen mukaan opettajilta odotettiin osallistumista sosiaaliseen toimintaan ja halua sosiaalisiin kontakteihin ja heidän käyttäytymiselleen asetettiin huomattavia eettisiä vaatimuksia sekä koulussa että koulun ulkopuolella. Myöhemmin opettajista on tullut enemmän tyypillisiä kunnan virkamiehiä, jotka eivät samalla tavalla enää sitoudu koulun elämään. (Viljanen 1988, 34-37; Simola 1995, 251-252.) Rinne (1989, 195) toteaa, että vanha kutsumus työtyy syrjään, ja luokanopettajan ammatista tulee yksi hyvinvointivaltion julkinen palkkavirka muiden joukossa.

Seija: ... *pidin näytelmäkerhoja, askartelukerhoja, musiikkikerhoja ym. Näyttelimme kerholaisteni kanssa suuriakin satunäytelmiä, jotka ohjasin, lavastin ja puvustin yksin. Ompelin kuninkaallisten vaatteita, enkeleitten, peikkojen, keijukaisten ym. suuria määriä. Harvoin sain mitään korvausta niistä valvotuista öistä,*

jolloin teatteripukuja valmistin. En koskaan kysynytkään sitä.

Opettajan tehtävä yhteiskunnallisena vaikuttajana on rakentunut kyläyhteisön kansankynttilästä ja aktiivisesta organisaattorista kohti muutosten hallintaan kykenevää ammattilaista, jonka on nähtävä yhteiskunnan tarpeet ja kyettävä vastaamaan sen todellisuuteen. Hyvin monenlaisista kasvatusympäristöistä tulevien lasten ohjaajana opettaja ei pysty toimimaan kaavamaisesti omaksutulla ammattitaidolla tai yläpuolelle asettuvana kaikkitietävänä professionaalina. (Halmio 1997, 56-57.)

Niemi (1995, 8) toteaa, että todellisena ammattilaisena opettajan on nähtävä epäkohtia, kysyttävä, etsittävä muutosta ja oltava pelkäämättä muutoksiin liittyviä kriisejä. Opettajuus on nähtävä jatkuvien muutosten ja epävarmuuden kohtaamisena, riskien ja vastuun ottamisena sekä uusiin vaihtoehtoihin suuntautumisena.

Halmio (1997, 108) näkee, että nyky-yhteiskunnassa kasvatuksen rajat ovat hämärtyneet lisääntyvän epävarmuuden, pirstaleisuuden ja yhteisten päämäärien katoamisen myötä eikä opettajalle voida osoittaa selkeää työnkuvaa. Opettajan on luovittava siinä todellisuudessa, jonka hän oppilaissa ja heidän perheissään kohtaa. Opettajan on ohjattava kokonaisuuksien hahmottamiseen ja huolehdittava, että tiedolla on elämässä myös merkitystä.

Seija: *Olen vuosien aikana vaatettanut, pessyt ja ruokkinut joitakin lapsistani. Olen yrittänyt järjestellä kodittomille asuntoa ja elää heidän tukenaan. En tiedä, olenko onnistunut. Mutta nykyään tuska ja kipu on syvemmällä perheissä. Jotta lapsen ongelmiin voi suhtautua oikein, on hyvä tuntea niiden taustaa ja syitä.*

Huomisen opettajalta vaaditaan Suortamon (1993, 64) mukaan entistä laaja-alaisempia tietoja ja taitoja. Hänen pitää samanaikaisesti olla asiantuntija, viestintätaitojen hallitsija niin oppilaiden kuin aikuistenkin suuntaan,

organisaattori ja pedagogisen osaamisen mestari. Luokanopettaja on Suortamon mukaan monitaituri, mutta ei suinkaan kaiken osaaja.

Myös Viljanen (1988, 42) ja Niemi (1993, 33-39) esittävät 2000-luvun opettajalle monia tärkeitä vaatimuksia. Opettajan tulisi olla itsenäinen, kokeileva ja tieteellisesti ajatteleva henkilö. Hänellä tulee olla valmiuksia ainakin epävarmuuden kohtaamiseen, jatkuvaan ongelmanratkaisuun, kriittisyyteen ja kyseenalaistamiseen, kohteen laaja-alaiseen kehittämiseen ja yhteistoiminnallisuuteen.

> **Kaija:** *Opettajan pitää olla nykypäivänä vahva, tavallaan lunastettava paikkansa joka päivä. Paineita tulee myös koulun ulkopuolelta. Tuntuu, että koko ajan pitäisi kehittyä ja uudistua.*

Uuden tekniikan käyttö muuttaa opettajan roolia ja työnkuvaa monella tavalla ja opettajalta vaaditaan tulevaisuudessa yhä monipuolisempia taitoja. Kari (1997) korostaa tietotekniikan hallinnan ja yhteistyökykyjen olevan tulevaisuuden opettajan keskeisiä taitoja. Leino & Leino (1997, 131) toteavat, että tieto- ja viestintätekniikan viimeaikainen kehitys on avannut opettajille aivan uudenlaisia suoria kansainvälisiä yhteyksiä. Tellan (1997, 16-17) mukaan opettaja siirtyy "kaikkitietävän tuomarin tehtävistä konsultin kaapuun".

Yhteiskunnan kansainvälistyminen tuo opettajan ammattiin uuden näkökulman. Leino ja Leino (1997, 127-130) sanovat, että tätä voidaan tarkastella sekä yksilö- että järjestelmätasolla. Järjestelmätasolla Suomen liittyminen Euroopan unioniin asettaa opettajille omat vaatimuksensa. On tärkeää, että opettaja on tietoinen, minkälaisia suunnitelmia on olemassa ja mitä keskusteluja käydään. Yksilötasolla kansainvälistyminen tuo opettajalle opetustilanteeseen monenlaisia kulttuurieroista johtuvia haasteita ja ongelmia.

Kohonen ja Leppilampi (1994, 92) toteavat muutokseen liittyvän luonnollisena osana myös muutoksen vastustusta, ja se vaatii aikaa. Muutosvaihe saattaa olla henkisesti vaikea prosessi. Syrjälä (1993, 113-114) toteaakin uusiutumisen vaativan uskallusta, koska se edellyttää omaa itseä, oppimista ja opetusta koskevien pohjimmaisten uskomusten radikaalia muutosta. Monet opettajat kuitenkin huomaavat, etteivät muutokset koulussa merkitse pelkästään lisätyötä vaan avaavat uusia mahdollisuuksia opettajana toimimiseen ja ihmisenä kasvamiseen.

Opettajalta ja koulu-uudistuksilta odotetaan Halmion (1997, 45) mukaan paljon. Kaikkea kyseenalaistetaan ja uudistetaan. Toisaalta mahdollisuudet kokonaisvaltaisesti työhön paneutumiseen ja yksilöiden huomioimiseen vähenevät luokkakokojen kasvaessa ja erityisopetuksen määrän supistuessa. Tulosta vaaditaan riippumatta siitä, annetaanko opettajien työlle käytännön tasolla arvoa ja aikaa. Opettajan työn ollessa keskeiseltä osaltaan myös näkymätöntä on kouluilta odotettava tulosvastuu usein ristiriidassa työn luonteen kanssa.

Opettajan ammattikuvassa viimeisten vuosikymmenten kuluessa tapahtuneet suuret muutokset ovat haastateltujen opettajien mukaan selkeästi lisänneet opettajan työmäärää. **Seppo** arvioi, että *kyllä se on ennen ollut paljon helpompaa.* Seminaarikoulutuksessa annettiin eväitä koulunpitämisen arkipäivään, mutta valmiuksia muutoksen kohtaamiseen ei juuri lainkaan. Sama puute on ollut uudemmankin koulutuksen ongelma. Opettajan kyky pysyä mukana muutoksissa ja halu kehittyä työssään on ollut paljon kiinni hänen omasta motivaatiostaan ja aktiivisuudestaan.

Vanhemmat opettajat suhtautuvat muutoksiin iän tuomalla tyyneydellä. He ovat opettajanuransa aikana kokeneet jo niin monenlaisia uudistuksia ja heilahduksia laidasta laitaan, etteivät ne enää heidän työtään hätkäytä. He kokevat perustehtävänsä, oppilaiden kaikinpuolisen kehityksen ja

oppimisen tukemisen, niin kokonaisvaltaisesti, etteivät koe tarpeelliseksi tai mahdolliseksikaan lähteä kaikkiin uusiin virtauksiin mukaan. He myös näkevät, että voivat antaa parhaan työpanoksen käyttämällä nimenomaan omia vahvuuksiaan. Nuoremmat voivat sitten paikata niitä aukkoja, joita heidän opetuksessan kenties on.

Keski-iässä muutospaineet koetaan vaativimpina. Kehityksen mukana pysyminen vaatisi voimavaroja, joita juuri siinä elämänvaiheessa tarvitaan oman sisäisen elämän muutosten hallintaan. Elämänkaaren siirroskohta herkistää ja altistaa kyselemään, mihin suuntaan muutokset johtavat. Epävarmuus muutosten suunnasta lisää niiden kuluttavuutta. Koko oman elämän tilanne on tavallaan vailla tukevaa ja varmaa pohjaa, minkä vuoksi muutokset voidaan kokea uhkaavinakin. Parhaimmillaan muutokset voivat myös olla hyvin myönteisiä. Ne tuovat haasteita työhön ja koko elämään ja avartavat näköaloja. Ne voivat tarjota uusia ulottuvuuksia työn kokemiseen ja siten auttaa myös oman sisäisen elämän selkeytymistä.

Nuoremmille opettajille muutosten keskellä eläminen on luonnollista ja myönteistä. He eivät vielä koe urautuneensa vaan ovat avoimia uusille mahdollisuuksille. Nuoremmat eivät myöskään ole elämässään vielä ehtineet kokea niin monenlaisia muutoksia, että olisivat turtuneet niihin. Ensimmäisten työvuosien jälkeen heillekin tulee tarve vakiintua ja vakiinnuttaa työpaikka ja tapa tehdä työtä. Tämä liittyy osana koko elämän ja perhetilanteen muuhun vakiintumiseen. Nuorempana ihmisellä on kuitenkin suurempi valmius muutosten kohtaamiseen ja niiden myönteiseen hyväksikäyttämiseen kuin myöhemmässä iässä.

Yksi suurimpia opettajan työhön muutoksia tuoneista asioista on tekniikan nopea kehittyminen. Sen tuomat haasteet opettajalle ovat vaatineet ylimääräisiä voimavaroja arkityön lisäksi. Nuoremmille opettajille tämä on ollut luonnollista ja myönteistä kehitystä, jota on voinut suoraan hyödyntää

työssään. Vanhemmille se on kuitenkin ollut lisärasite, johon ei aina ole ollut voimia eikä motivaatiotakaan satsata. **Seppo** toteaa: *Ei taho enää motivaatiota sillä lailla olla. Jos vaikka jotain uuttakin on, esimerkiksi tuo tietokonehomma, niin kyllä minä oon koettanut pysyä siitä erillään. Tietysti jotain tulee koeteltua, mutta en välttämättä sitä kaipaa. Että kyllä se on melkein näillä eväillä mentävä loppuun asti.*

6.3 Työn kuormittavuus

Opettajan ammatti-identiteettiin liittyy voimakas osaamisen ja tiedollisen hallinnan myytti, joka vaikeuttaa kuormituksen jakamista kollegojen kanssa. Opettajakulttuuriin näyttää kuuluvan sanaton uskomus jaksamisesta ja täydellisyyttä hipovasta ammatinhallinnasta. 'Täydellinen opettaja' ei voi jakaa epäonnistumisiaan ja saada toisten tukea. Psyykkinen kuormittuneisuus puetaan usein fyysisten oireiden muotoon tai ilmaistaan puhumalla epäsopivasta oppilasaineksesta tai työhön liittyvistä materiaalisista puutteista. Epäonnistuminen saatetaan tulkita myös omaksi persoonallisuusominaisuudeksi, mikä opettajan kaltaisessa "persoonallisuustyössä" tarkoittaa helposti samaa kuin totaali epäonnistuminen. (Jokila & Laakso 1997, 26-27.)

Työlleen uhrautuva, ahkera ja tunnontarkka työntekijä kuuluu henkisesti pikkuhuljaa loppuunpalavien riskiryhmään. Myös suurta kunnianhimoa, voimakasta työhön sitoutumista ja pelkästään työhön omistautumista pidetään loppuunpalamiseen altistavina ominaisuuksina. (Hämäläinen & Sava 1989, 93.)

> **Seija:** ... *on väärällä tavalla tunnollinen eikä osaa itteänsä sillä tavalla kelata ulos tästä työympäristöstä, niin kyllä ne voimat menee siihen.*

Opettajan työtä luonnehtii moniulotteisuus, ennalta arvaamattomuus, lukemattomien toimintojen samanaikaisuus,

välittömän reagoinnin paine sekä jatkuva erilaisten ihmisten kohtaaminen. Hän joutuu tekemään nopeita päätöksiä, joiden tulisi olla myös perusteltuja. Tähän antaa vankka koulutus ja iän mukana kertyvä kokemus mahdollisuuden. (Raivola 1993, 22.) Myös Räisänen (1996, 48) kuvaa luokanopettajan työtä rajaamattomaksi, loputtomiin paisuvaksi. Työtä ei voi suunnitella koskaan täydellisesti. Työ edellyttää niin monipuolisia ammatillisia taitoja ja valmiuksia, ettei kukaan pysty täyttämään hyvin kaikkia puolia. Lisäksi koulu uudistuu ja opetuksen on kehityttävä, joten ammattitaitoa täytyy kehittää koko ajan. Jatkuva riittämättömyyden tunne aiheuttaa paineita.

> **Ari:** *... nimenomaan se riittämättömyyden tunne. Ei kerkeä kaikkea eikä pysty, eikä välillä jaksa. Joskus ei aina kiinnostakaan. Se työmäärän paljous ja oppilaiden isot erot, yhdysluokassa varsinkin. Niitten kaikkien yhteensovittaminen ja jatkuva kaikkien asioitten muistaminen ...tuntuu, että semmoinen jakomielitauti tulee...*

Hämäläinen ja Sava (1989, 89) sanovat, että jos ihminen ottaa koulutyön liian tosissaan eikä pysty rajaamaan tärkeitä asioita vähemmän tärkeistä, syntyy kiireen tunne, joka altistaa stressin kokemiseen. Opettajan työ koetaankin heidän mielestään nykyään yhä useammin kiireiseksi.

Opettajan työn itsenäisyys on toisaalta merkittävä etu, mutta toisaalta tästä vapaudesta on maksettava oma hintansakin. Vapaus sallii myös ammatillisen paikoilleen juuttumisen. Rutinoitumisen kehä on helposti tarjolla. Työn yksinäisyyteen liittyy myös työn luonteesta johtuvia rasitustekijöitä. Ihmistyön kuluttavuus, vastuun kantaminen oppilaista, epäilykset tehtyjen ratkaisujen perusteltavuudesta ja arvosteluvastuu tekevät opettajan työstä vaativaa ja raskasta. Työn tulokset näkyvät vasta pitkän ajan kuluttua, minkä vuoksi työn arvoa on joskus vaikea uskoa. (Kohonen & Leppilampi, 1994, 64-65.)

Sosiaaliset olosuhteet ovat nykyään monilla seuduilla sellaiset, että oppilaat tuovat ympäristön ja kodin ongelmat

myös kouluun. Juuri luokanopettajat joutuvat ratkomaan kotien pulmia ja joutuvat näkemään ja vielä enemmän vaistoamaan todellista inhimillistä sielunhätää. Opettaja huomaakin yht'äkkiä olevansa itse asiassa aikuiskasvattaja joutuessaan selostamaan koulun ja oppilaan ja siinä sivussa yhteiskunnankin asioita hänen vanhemmilleen. Tämä saattaa monissa tapauksissa olla raskas ja vaativa tehtävä. Mutta se on välttämätön työ, jotta koulun ja ympäröivän yhteiskunnan suhteet olisivat kunnossa. (Numminen 1988, 33.)

> **Seija:** *Nykyaikana tää työ on tullut sillä tavalla painavammaksi, kun on hirveän paljon tämmösiä perheongelmia, ja ne heijastuu kyllä pienten lasten kanssa kouluun. Kyllä nää rikkinäiset kodit on koulun vastuulla kanssa. Opettaja on se ainut aikuinen, jolle voi kertoa kaikkia tämmöisiä vaikeita asioita. Kyllä ne tekee siihen opettajan työhön kanssa paineita.*

Oman persoonan käyttäminen niin intensiivisesti kuin opettaja sitä joutuu käyttämään, on uuvuttavaa työtä. Sekä fyysinen että psyykkinen rentoutuminen ja muu itsensä huoltaminen ovat opettajalle elintärkeitä. Opettaja joutuu kohtaamaan sellaisia paineita koulun ulkopuolisesta maailmasta, että hänellä on syytä olla vahva henkinen kunto ja terve itsetunto. (Kantola 1988, 123.)

Paineita opettajan työhön tuovat myös kaikki ne rooliodotukset, joita opettajaan kohdistetaan. Karin (1990, 153) mukaan ne eivät millään voi totetutua ihanteellisella tavalla yhden opettajan persoonassa.

> **Kaija:** *Raskasta on myös se, että koko ajan julkisuudessa ja joka paikassa puhutaan, kuinka koulun pitää kehittyä, sinun pitää olla parempi, sinulla pitää olla tietokoneopetusta, sinulla pitää olla sitä ja tätä opetusta ...*

Stjernbergin (1986) laajan naisopettajiin kohdistuneen tutkimuksen tulokset kertovat joka viidennen peruskoulun ja lukion opettajan olevan uupunut. Samoin Jokila ja Laakso (1997, 26) toteavat jopa neljänneksen suomalaisista opettajista kärsivän uupumisoireista varsinkin syksyisin.

Tämä uupumus vaikuttaa tuhansien lasten koulunkäyntiin ja kasvatusilmapiiriin.

Anne: *Ne, milloin alkaa pinna kiristyä, on juuri nää joulunaluset ja kevään loppuviikot, jolloin tietysti kaikki kasaantuu. Silloin kokee, että kuormittuu.*

Kaija: *Joulukuu ja toukokuu, nehän on ihan hirveitä tässä ammatissa!*

Opettajien uupumuksen taustalla ovat Stjernbergin (1986) mukaan esimerkiksi seuraavat asiat:
- Opettajilta puuttuu urakehitys. Vastavalmistunut opettaja tekee samoja tehtäviä kuin eläkkeelle lähtevä.
- Aikuiskontaktien puute ja "häirikköoppilaat" uuvuttavat opettajia.
- Opettajainhuoneen huono ilmapiiri, keskinäinen kateus ja yhteistyön puute.(Hämäläinen & Sava 1989, 10.)

Anne: *Ei oikeastaan ole etenemismahdollisuuksia, jos ei sitten ite ala kouluttaa itseänsä. Pidän sitä miinuksena.*

Ari: *Huonoja puolia on just se, että aikuiskontaktit jää tosi vähiin.*

Seppo: *Se on kaikista pahin kuluttava tekijä se levottomuus ja hälinä. Ja kun siellä on sitä vauhtia vaikka kuinka paljon. Vaikka kuinka sitä koettaa rauhoittaa, niin siellä on sitä vinkumista, pitää saada ääntä aikaan. Kyllä minulla ainakin se on kaikista pahinta, se väsyttää.*

Kari: *Työyhteisön merkitys on ihan kaikista tärkein. Suhteet työtovereihin on tietysti se A ja O siinä työssä. Jos ne on hyvät, niin se antaa parhaat edellytykset työnteolle.*

Stjernberg (1986, 46) havaitsi tutkimuksessaan, että 40-50-vuotiaat naisopettajat osoittautuivat voimakkaimmin

uupuneiksi. Se, etteivät sitä vanhemmat opettajat olleet niin stressaantuneita, selittyy heidän keski-iän kriisin ohittamisellaan. Vastaavaan tulokseen päätyi Kinnunen (1989, 19) opettajien seurantatutkimuksessa, jonka mukaan 45-54-vuotiaat opettajat osoittautuivat muita väsyneemmiksi työhönsä. Ikääntymisen todettiin olevan yhteydessä myös psyykkiseen kuormittumiseen, joten vanhimmat opettajat kokivat työnsä psyykkisesti muita raskaampana.

Kaikki tämän tutkimuksen opettajat kokivat työssään raskaaksi ja kuluttavaksi tekijäksi työn moninaisuuden ja sen, että samanaikaisesti täytyy hallita hyvin erilaisia tilanteita ja tehtäviä. Työmäärän koetaan myös jatkuvasti lisääntyneen. Iän vähentäessä voimavaroja työn kuluttavuus kasvaa entisestään. **Seppo** kertoo, että työmäärää on pakko rajoittaa. *Nykyisin en suoraan sanoen jaksa, se niin kuin lyö releet pois päältä.*

Oppilaiden levottomuus ja rauhattomuus on suuri kuluttava tekijä. Se näyttää lisääntyneen vuosien myötä. Työrauhaongelmat kuormittavat selvästi eniten vanhempia opettajia. Iän myötä omat voimavarat vähenevät ja joustokyky heikkenee. Toisaalta myös nykyisin yleinen ilmapiiri ja suhtautuminen koulutyöhön on aivan erilaista kuin silloin, kun vanhemmat opettajat aloittelivat työuraansa. Työtavat ja opettajan auktoriteetti olivat silloin aivan toista luokkaa, eikä työrauhan ylläpitäminen ollut mikään ongelma. Voimavarojen vähenemisen alkaa huomata jo keski-iässä. Silloin kun opettaja ei itse ole täysin vahvoilla, kaikki ylimääräinen hälinä ja levottomuus kuluttaa kohtuuttomasti voimavaroja. Nuoremmilla opettajilla näyttää olevan enemmän voimia ja keinoja hallita opetustilanteita. Toki rauhattomuus kuormittaa heitäkin, mutta voimien uusiutuminen on nopeampaa.

Myös kotien ongelmat tulevat kouluun ja vaativat opettajalta suurta ihmistuntemusta ja terapeuttista suhtautumista oppilaisiin. Sosiaalisten vaikeuksien näkyminen

päivittäisessä koulutyössä on tuttua kaikenikäisille opettajille. Opettajat suhtautuvat näihin vaikeuksiin hyvin vastuullisesti ja yrittävät auttaa mahdollisuuksiensa mukaan. Nuoremmat opettajat kokevat usein avuttomuutta ja osaamattomuutta joutuessaan puuttumaan kasvatuskysymyksiin, koska heidän oma elämänkokemuksensa ei vielä ole kovin suuri. Omia lapsia ei vielä ole, tai he ovat pieniä. He kokevat myös kiusallisena sen, että opettajalta odotetaan kannanottoa perheiden sisäisten kysymysten ratkomiseen. Nuorempien opettajien on toisaalta helpompi irrottautua työn kysymyksistä kuin vanhempien.

Keski-iässä opettajan oma elämän- ja perhetilanne on usein jo sellainen, että hänellä on omakohtaista pohjaakin käsitellä vaikeita sosiaalisia kysymyksiä. Riittämättömyyden tunne on kuitenkin suurin erityisesti tällä työn alueella. Siihen kaivattaisiin tukea ja ohjausta muilta asiantuntijoilta.

Vanhemmat opettajat ottavat oppilaiden vaikeudet kaikkein henkilökohtaisimmin omikseen. He kantavat huolta oppilaiden terveestä kehityksestä hyvin kokonaisvaltaisesti. Opettajan oma elämä on jo seestyneessä vaiheessa, eikä hänen tarvitse enää käyttää voimavaroja sen järjestelemiseen. Toisaalta ikä ja kokemus tuovat kypsyyttä kohdata vaikeitakin ongelmia. Usein vanhemmat opettajat tuntevat myös oppilaiden taustoja pitkältä ajalta, mikä auttaa ymmärtämään vaikeuksien syitä paremmin. Vanhemmiten myös oppii hyväksymään sen, että kaikkeen ei voi vaikuttaa eikä kaikessa voi auttaa, vaikka kuinka hyvää tahtoa olisi.

Opettajien välinen yhteistyö ei perinteisesti ole ollut kovin kiinteää. Sen kuitenkin toivotaan lisääntyvän. Nuoremmat opettajat tuntuvat kaipaavan enemmän suoranaista yhteistyötä kollegojen kanssa. Vanhemman koulutuksen saaneet tekevät mieluummin itsenäisesti työtä, vaikka heillekin työtovereiden kannustus ja tuki on tärkeää. Nuoremmat ovat myös valmiimpia jakamaan epäonnistumisia ja pelkoja

kollegoiden kanssa kuin vanhemmat. Vanhemmilla opettajilla yksintyöskentelyn perinne ja vastuun ottaminen yksin tuntuvat olevan syvemmällä kuin nuoremmilla.

Ainakaan itse opettajat eivät enää tunnu jatkavan myyttiä täydellisestä ammatinhallinnasta. Päinvastoin oma riittämättömyyden tunne on useinkin vallalla. Kouluvuoden rytmitys vaikuttaa myös uupumuksen määrään. Lukukausien loput ovat raskaimpia. Mitä vanhempi opettaja on, sitä pidemmän aikaa hän tarvitsee latautuakseen uudelleen. Tässäkin näkyy iän tuoma joustokyvyn väheneminen.

Urakehityksen puute tiedostetaan ja sitä pidetään ammatin huonona puolena. Tämä asia kuitenkin tiedetään jo ammattiin suuntautumisvaiheessa, joten se osataan ottaa huomioon. Varsinaiseksi kysymykseksi uralla eteneminen, tai oikeastaan sen puute, nousee erityisesti keski-iässä, jolloin työn mielekkyys on kokonaisuudessaan vaakalaudalla. Mikäli opettaja ei silloin löydä tyydyttävää ratkaisua haasteiden ja osaamisensa vastaavuuteen, saattaa urakehityksen puute aiheuttaa syvääkin turhautumista ja työhön väsymistä. **Kari** ei ole kaivannut varsinaisesti mitään uraputkea, *mutta että tehtävät vois vaihtua ja sen tyyppistä etenemistä vois olla, niin se olis hyvin tärkeetä.*

6.4 Voimavarat

Mistä opettaja sitten saa voimavaroja jaksaakseen tehdä työtä kuluttavassa ihmissuhdeammattissa? Ojanen (1985, 14) sanoo, että voidakseen tukea oikealla tavalla oppilaidensa persoonallista kehitystä opettajan on tunnettava ja hyväksyttävä itsensä ja miellettävä oma paikkansa oikeanlaisen aikuisen mallina jatkuvasti kehittyvien lasten ja nuorten parissa. Opettajan olisi osattava vetää raja vastuullisuuden ja liian huolehtimisen välille. Ammatillisuuden ja persoonan välinen jännite olisi kyettävä ratkaisemaan niin, ettei työvälineenä oleva persoona

kuormitu kohtuuttomasti ja myös sen hoitamiseen jää aikaa (Bullough & Knowles 1991, 133; Lindqvist 1989, 160.)

> **Kaija:** *Opettajan ammatti on sellainen, että sitähän voi tehdä ihan loputtomasti. Se rajanveto on tosi vaikeaa. ... Mutta kyllä sitten välillä tulee järki käteen, että mä teen voitavani, enkä sitten enempää. Sitten on onneksi mies kotona, joka sitten joskus naputtaa, että nyt kyllä tuo saa riittää.*
>
> ***Seija:*** *Mun täytyy ihan itteni pakottaa siihen, että mä yritän viikonloppuinakin edes pikkuisen irtautua tästä, että mä en aina ajattele tätä. Kyllä se perhe-elämä sillä tavalla kärsii. Ne oppilaat on kuitenkin aina mielessä.*

Kantola (1980, 160) toteaa, että opettajan olisi pidettävä huoli siitä, että myös itsestään ja ympäristöstään löytää jatkuvasti uusia asioita ja nauttii kasvustaan. Opettajan työ on hänen mukaansa vuorovaikutusta ja yhdessä oppimista, oman työn ja elämän jatkuvaa reflektointia. Myös Räisänen (1996, 48) toteaa, että työ ei ole koko elämä, vaikkakin tärkeä osa sitä. Tasapaino työn ja muun elämän välillä voi olla esimerkiksi ajallista rajaamista.

> **Ari:** *Ei työ, vaikka se ois kuinka mukavaa, saa täyttää koko elämää. Kyllä painopiste pitää olla muussa elämässä.*
>
> ***Kari:*** *Se onkin mun mielestä yksi niitä tärkeimpiä pointteja sitä jaksamista ajatellen, että jos tään työn vie kotiin, niin se on hyvin huono asia.*

Työssä jaksamista voi auttaa, kun ihminen oppii tunnistamaan omaa työtapaansa ja omia voimavarojaan. Jokila ja Laakso (1997, 28) puhuvat kognitiivisesta itsehoidosta. Sen keskeinen elementti on saada ihminen havainnoimaan uskomuksiaan uudesta näkökulmasta. Havaintovirheiden tunnistaminen ja niiden harkittu vastustaminen ovat keinoja muutoksen aikaansaamiseksi.

> **Seppo:** *Kyllä minä oon koettanut sen oman elämäntilanteen ja työn järjestää niin, että ne on tasapainossa. Jos minä huomaan, että ei oikein jaksa töitä tehdä, niin kyllä minä jätän pois, koska minä katon sen, että on paljon*

tärkeämpi, että minä kuitenkin pystyn olemaan siellä mukana kuin että en ollenkaan pystyis, että oisin niin sairas. Se ois oppilaille itelleen paljon hankalampaa.

Hyödyllisiksi työssä jaksamisen apuvälineiksi ovat osoittautuneet työnohjaus, ulkoisten puitteiden uudelleenorganisointi, taitojen päivittäminen, psyykkisen työnhallinnan koulutus sekä joskus myös lyhytkestoiset yksilö- ja ryhmäterapiat (Jokila & Laakso 1997, 27). Työnohjauksen tärkeydestä puhuu myös Viljanen (1992, 124). Se on erittäin tärkeätä ihmissuhdeammateissa, joihin opettajan ammattikin keskeisesti kuuluu. Näissä ammateissa työntekijä joutuu käyttämään omaa persoonaansa työvälineenään ja työ sisältää paljon tunneperäistä rasitetta.

Työnohjausta kohtaan tunnetaan Himbergin (1996, 57) kuitenkin jossain määrin ennakkoluuloja. Kuvitellaan, että työnohjaukseen hakeutuvat loppuunpalamaisillaan olevat opettajat tai ne, joilla on työssään tavallista suurempia ongelmia. Varauksellisuutta lisää myös se, että työnohjaus edellyttä pitkäaikaista sitoutumista säännöllisiin tapaamisiin ylimääräisellä ajalla.

Ari: *Toisaalta kaipaisin työnohjausta, toisaalta tuntuu vaikealta ajatella, että joku vois tulla ohjaamaan ja sanoa, että tee näin. ... Mutta virikkeita antavana työnohjauksena.*

Seppo: *Kyllä, työnohjausta sais olla enemmän. Opettajan pitäis ehkä ite hankkiutua myöskin sinne. Sen pitäis olla ihan semmonen luonnollinen juttu, että sitä ois. Että se ois järjestyksessä, kaikkien pitäs mennä. Silloin ei kukaan tuu leimatuksi. Jos joku ei tarvihte, niin oispahan muuten mukana. Kyllä siitä aina jotakin jää.*

Opettajan oman persoonan uusiutuminen on kasvatustehtävän onnistumisen edellytys. Oikein toteutettuna opettajien työnohjaus on yksi keino opettajien ammatillisen kasvun edistämiseksi. Työnohjauksella pyritään siihen, että opettaja oppisi käyttämään itseään kokonaisena, tiedostavana

ja tuntevana ihmisenä. (Ojanen 1985, 22.)

Haastatelluilla opettajilla erittäin merkittävä työhön voimia antava tekijä on oma perhe ja lähiympäristö. Puolisolta saadaan sekä henkistä tukea työn paineisiin että myös tervettä rajoitusta työn määrään. Myös omat lapset auttavat irtautumaan työn kysymyksistä. **Seija** sanoo, että työstä irrottautuminen oli nuorempana helpompaa sen takia, kun oli omia lapsia. *Lasten kautta unohti nopeammin. Äiti oli kyllä äiti joka kesäloman ajan, se ei ollut enää opettaja yhtään. Nyt äiti on kesälomallakin opettaja.*

Nuorempien opettajien näyttää olevan helpompaa erottaa työ ja vapaa-aika toisistaan. Perhetilanne on usein vaativampi, työlle ei kertakaikkiaan voi antaa kaikkea aikaa. Heidän sukupolvelleen myös työn merkitys on kenties muutenkin erilainen kuin vanhemmille. Työ on vain osa elämää, mutta ei sen tärkein osa. Omat harrastukset ovat tärkeää vastapainoa työlle. Voimavarana koetaan myös se, että opettaja on työskennellyt erilaisissa kouluissa ja nähnyt koulumaailman lisäksi muunkintyyppistä elämää.

Miehille rajanveto työn ja vapaa-ajan välillä on huomattavasti selkeämpää kuin naisille. Vaikka naisopettajat pystyisivätkin jättämään konkreettiset työtehtävät kouluun, he kuitenkin pohtivat oppilaiden kysymyksiä ja työn ongelmia mielessään. Naiset tarvitsevat sekä ajallisesti että paikallisesti pitemmän välimatkan työhön päästäkseen siitä henkisesti irti ja latautuakseen uudelleen. **Seija** kokee, ettei hänellä ole tarpeeksi keinoja irtautua työn paineista. *Mulle ei riitä muu kuin jos mä pääsen jollekin ulkomaan matkalle, kokonaan Suomesta pois, ihan sillä tavalla irti kokonaan.*

Ruumiillisesta kunnosta huolehtiminen on ehdoton edellytys henkisesti raskaassa työssä jaksamiselle. Lenkkeily, luonnossa liikkuminen ja kuntoilu tuovat tervettä vastapainoa henkiselle työlle. **Kaija** tiedostaa jaksavansa

paremmin, jos on fyysiseti hyvässä kunnossa. *Yritän käydä ulkona joka päivä ja vähän liikkua.* Myös **Sepolle** luonto on tärkeä voimavara. *Mutta kun minä pääsen metsään, joko metänraivuulle tai metästämään tai muuten vain kulkemaan luonnossa, niin se on mulle se vastapaino. Se on tärkeää.*

Ikä tuo omia rajoitteitaan jaksamiselle. Fyysisten voimavarojen väheneminen lisää työn kuluttavuutta. **Seijalle** hänen omien sanojensa mukaan opettajille järjestettyyn kuntoutukseen pääseminen on ollut pelastus työssä loppuunpalamisesta. *Se tuli ihan viimeisellä hetkellä.* Myös **Seppo** tunnustaa, että ikä on lisännyt työssä väsymistä. Hänen keinonsa jaksaa on iltapäiväunien ottaminen. *Kyllähän minä oon tätä lääkäreillekin valittanut. Mutta ne sannoo, että katopas tuota syntymävuotta, se kuuluu siihen.*

Aikuiskontaktien vähäisyys ja lasten kanssa työskentely ovat opettajan työn kuormittavia tekijöitä. Toisaalta juuri lapset ovat työlle voimia antava tekijä. Opettajanuransa alkutaipaleella työskentelevä **Ari** toteaa, että *lasten kanssa toimiminen ja kehityksen näkeminen heissä on yksi palkinto, yksi parhaista.* Myös **Anne** tuo ensimmäisenä työnsä positiivisena puolena esiin lapset. *Mä yksinkertaisesti tykkään työskennellä lasten kanssa.* **Kari** toteaa, että opettajan työnkuva on aikuiskontaktien vähäisyyden vuoksi kuluttava, *mutta lapset sinänsä eivät ole kuluttavia vaan pikemminkin innostava tekijä.*

Aikuiskontakteja työhön tuovat paitsi työtoveruussuhteet myös oppilaiden vanhemmat. Yhteistyö heidän kanssaan koetaan vahvasti työlle voimia antavaksi tekijäksi. *Vanhemmat on hirveän tärkeitä.* Opettajat kokevat, että kasvatustehtävässä onnistuminen edellyttää yhteisten tavoitteiden ja keinojen pohtimista vanhempien kanssa ja samaan suuntaan toimimista. Tämän asian tärkeyttä korostivat kaikenikäiset opettajat.

Tärkeä voimavara opettajan työssä on huumorin käyttäminen. **Seppo** sanoo, että *jos sen ottaa vähän liian vakavasti,*

niin yöunensa siinä menettää. Mutta täytyy pistee vähän huumoria sinne sekkaan, niin se auttaa monasti.

Opettajan työlle yksi leimaa antava tekijä on lomien säännöllinen rytmittyminen lukuvuoden aikana. Lomien määrä on vuosien myötä tasoittunut suhteessa muihin ammatteihin. Opettajat eivät pidä kesälomaa liian pitkänä vaan kokevat ansainneensa sen. **Kaija** kokee opettajan työn sillä tavalla raskaaksi ja vaativaksi, että tarvitsee kunnon katkoksen ladatakseen akkujaan. *Jos mulla ois kuukauden kesäloma, niin mä en varmaan jaksais tätä työtä.* Myös **Kari** sanoo, että voimia työhön antaa se, *että työrytmi on sellainen, että siinä on kohtuumäärässä lomia ja katkoja. Se antaa palautumisaikaa ja uutta voimaa. Kyllä se sitä latautumista vaatii.*

Iän myötä latautumisaika pitenee ja loman tarve kasvaa. **Seppo** sanoo, että *jos se ympärivuotista tämä homma olis, niin ei sitä oikein monikaan kestäis. Kyllä se niin paljon väsyttävätä on.* **Seija** kokee, etteivät nykyään edes lomat riitä kunnolla irrottamaan häntä koulutyöstä. Toisaalta hän näkee syyn myös omassa liiallisessa tunnollisuudessaan. *Mä olen niin hullu, että mä tuun kesälläkin tänne ihan vaan valmistelemaan seuraavaa vuotta.*

Opettajien suhtautuminen työnohjaukseen on perinteisesti ollut melko varauksellista. Tätä asennetta näkyi myös tämän tutkimuksen opettajien mielipiteissä. Varsinaiseen työnohjaukseen ei kukaan ollut työuransa aikana osallistunut, joten mielikuvat siitä eivät välttämättä olleet kovin todellisia. Kukaan ei suoranaisesti kieltänyt työnohjauksen arvoa, mutta jossain määrin sitä vieroksuttiin. Enemmänkin kaivattiin virikkeitä antavaa ajatusten ja kokemusten vaihtoa kollegoiden kanssa. Yllättävää kyllä, vanhemmat opettajat olisivat kaivanneet enemmän suoranaista työnohjausta kuin nuoremmat. Työnohjauksen toivottiin tukevan työssä jaksamista ja auttavan muutosten kohtaamista.

6.4.1 Työyhteisön merkitys

Opettajien keskinäisen vuorovaikutuksen merkitystä korostetaan monissa tutkimuksissa. Yhteistyö edistää opettajan ammatillista kehittymistä ja henkilökohtaista reflektointia kohti toinen toisiltaan oppimista ja kokemusten jakamista. Opettajat kehittyvät huomatessaan ammattitaidon ympärillään rikkautena ja käyttävät osaamista yhteiseksi hyväkseen. (Halmio 1997, 89.) Myös Hämäläisen ja Savan (1989, 21) mukaan opettajat tarvitsevat vuorovaikutusta kollegojensa ja muun henkilökunnan kanssa kehittyäkseen ja jaksaakseen työssään. Usein kuitenkin ajan ja voimavarojen puute asettaa näille aikuiskontakteille rajoituksia. Esteenä on myös vankka yksintyöskentelyn perinne ja tottumattomuus yhteistyöhön.

> **Ari:** *Työyhteisö on erittäin tärkeä. Olen nähnyt erilaisia työympäristöjä, ja kyllä se on keskeisiä tekijöitä.*
>
> **Seija:** *Se (työyhteisö) on hirveän tärkeä. Silloin kun työyhteisö on terve ja voi hyvin, kyllä se on ihan ensiarvoisen tärkeä. Mutta heti kun tulee yksikin klikki sinne, niin sitten se kyllä rasittaa. Sitten se menee miinuksen puolelle.*

Kantolan (1980, 147) mukaan vuorovaikutuskyky kasvaa arkisissa ihmissuhdetilanteissa, niiden tarkkailussa ja niiden kautta oppimisessa. Cochran-Smith ja Lytle (1992, 310) huomauttavat, että ulkoisesti mitäänsanomattomilta näyttävillä, pinnallisilla ja kiireisillä 'kahvikuppikeskusteluilla' on tärkeä merkitys työyhteisöjen kehittymisessä. Ne luovat ja ylläpitävät vuorovaikutusta, jonka seurauksena opettajat tutustuvat toistensa kokemuksiin.

> **Kari:** *Työtoveruussuhteiden ja koulun yleisen ilmapiirin pitäis olla sellaisia, että ne palvelis parhaiten siellä työskentelevien ihmisten, niin opettajien kuin oppilaidenkin, etua.*

Hämäläinen ja Sava (1989, 20) korostavat, että kasvatus- ja opetustyöhön ja niiden kehittämiseen täytyy osallistua

kaikkien koulussa työskentelevien. Menestyminen opettajan työssä edellyttää , että opettajalla on mahdollisuus tehdä työtä hänen persoonallisuuttaan kunnioittavassa ja työntekoon innostavassa ilmapiirissä. Tähän opettajat tarvitsevat koko kouluyhteisön ja myös hallinnon tukea.

> **Ari:** *Parasta tässä työssä oli mahtava koulun rehtori, joka auttoi ja opasti ensimmäisestä päivästä alkaen. Opettajanhuoneessa oli kaiken kaikkiaan hyvä henki. ... Ilman koulun rehtoria ja tätä yhteistyötä olisin tainnut palaa oitis loppuun. Monta kertaa kävi kyllä mielessä, että voiko kukaan selvitä täysjärkisenä tästä hommasta eläkkeelle. Onneksi työkaverina oli elävä esimerkki, että voi.*

Toimiva työyhteisö koskettaa opettajan tiedollisia, taidollisia ja asenteellisia valmiuksia toimia ammattinsa aktiivisena kehittäjänä ja oman työnsä tutkijana. Toiselle on annettava tilaa tehdä itse, mutta samalla on myös huomattava tarve yhteistyön mahdolliseen uudelleen arvioimiseen. Yksilön ongelmat ovat yhteisön ongelmia, mutta toisaalta myös yhden kehittyminen on jokaisen kehittymistä (Cochran-Smith & Lytle 1992.) Keskeistä on opettajan halu työyhteisön toiminnan suunnan tarkistamiseen (Niemi 1992, 15).

> **Kaija:** *Työyhteisöllä on tosi suuri merkitys. Tärkeetä olis, että me kaikki puhallettais yhteen hiileen ja meillä olis samanlaiset päämäärät. Ja sitten se, että kun on sovittu jokin asia yhteisesti, niin kaikki pitää siitä kiinni. ... Semmonen toisia kannustava ilmapiiri ois hyvä olla työpaikalla, että sais tukea toisilta. Kyllä sitä rohkaisua jokainen tarvii.*

Hargreaves (1994, 150) myöntää, että kaikki opettajat eivät työskentele luottamuksellisissa ja tukea antavissa yhteisöissä. Koulun ilmapiiri voi jo sinänsä johtaa opettajan työskentelemään yksin, vaikka opettajalla olisikin halua yhteistyöhön (Bell & Gilbert 1994, 495). Opettajayhteisö saattaa esimerkiksi olla jakautunut pieniin keskenään erimielisiin ryhmiin, ja vuorovaikutus voi estyä individualismiksi tai erillisyydeksi vääristyneen autonomian takia (Hargreaves 1994, 238).

Hämäläinen ja Sava (1989, 36) toteavat, että kannustavassa työyhteisössä itsenäisyys ja yhteistyö ovat keskenään tasapainossa. Valinnanvapaus, oman työn suunnittelu ja vaikutusmahdollisuudet lisäävät työmotivaatiota, mutta yhteistyö edistää oppimista ja helpottaa työn aiheuttamia paineita. Myös palautteen saanti on tärkeää.

> **Anne:** *Palautetta vois tulla enemmänkin. Mä koen, että vaikka luokat on aina erilaisia joka opettajalla, niin niistä voitais ehkä keskustella enemmän, mitä asioita tulee ilmi, mitä ongelmia tai hauskoja juttuja. ... opettajakavereilta se palaute on ehkä semmosta innostamista.*

Työyhteisön suurta merkitystä korostavat kaikki haastatellut opettajat. Hyvin toimivana se on tärkeä jaksamisen tuki ja työhön innoittaja. Jos työyhteisössä on ongelmia, se sen sijaan kuormittaa ja kuluttaa voimia. Pienessä työyhteisössä korostuvat henkilöiden väliset suhteet, kun taas suuremmassa on enemmän varaa valita, kenen kanssa on tekemisissä. Työtoveruussuhteiden ei kuitenkaan tarvitse olla samalla ystävyyssuhteita. **Anne** toteaa, että vaikka työtoveruussuhteet ovat hyvät, niin *mieluummin mä vietän sen vapaa-ajan muun tuttavapiirin kanssa kuin että olisin tässä työporukassa enää. Kaipaan sillä tavalla vastapainoa.*

Työyhteisö voi parhaimmillaan korvata työnohjausta. Työtovereiden kanssa voidaan jakaa paineita ja iloja ja saada uusia näkökulmia ongelmatilanteisiin. Erityisesti nuoret ja keski-ikäiset opettajat kokevat hyvän työyhteisön tässä suhteessa voimavaraksi. Vanhemmat työtoverit voivat myös olla eläviä esimerkkejä joko työssä jaksamisesta tai siihen turhautumisesta. Heidän kokemuksistaan voi oppia. Vanhemmat opettajat sen sijaan kokevat olevansa enemmän antavana puolena työyhteisössä, eivätkä siten itse saa sieltä samalla tavalla tukea. Yksintyöskentelyn vahva perinne vanhemman koulutuksen saaneilla opettajilla kenties vaikuttaa tähän asenteeseen.

6.5 Työhön sitoutuminen, vastuu ja eettisyys

Aikaisemmin opettajan ammatin kohdalla puhuttiin paljon kutsumustietoisuudesta. Nykyisin samaa tarkoittaen käytetään usein termiä sitoutuminen. Kari (1997) mainitsee, että valittaessa opiskelijoita opettajakoulutukseen painotetaan erityisesti ammattiin sitoutumisen tärkeyttä.

Niemen (1995, 36) mukaan sitoutuminen merkitsee oman ammatin arvostusta ja uskoa siihen, että voi työllään vaikuttaa oppilaiden elämään ja saada aikaan positiivista muutosta. Opettajan sitoutuminen työhönsä on enemmän kuin tehtävien tunnollista suorittamista; se merkitsee henkilökohtaisen panoksen antamista tehtävässään, reflektointia ja riskien ja epävarmuuden kohtaamista.

> **Kari:** *Mun mielestä tätä työtä on miltei mahdotonta tehdä järkevästi ja kokien saavansa tyydytystä, ellei se sitoutumisen aste oo riittävä. Sit se työ on hirveän kuluttavaa ja sen mielekkyys kärsii, jos sitä sitoutumista ei ole.*

Yrjönsuuret (1995, 180-183) toteavat, että opettajat varsin yleisesti paneutuvat työhönsä sen tarkoitusta toteuttaen. Heidän mukaansa naiset sitoutuvat opettajan työhön vahvemmin kuin miehet, mikä saattaa olla myös opettajan ammatin naisistumiseen vaikuttava tekijä. Leino ja Leino (1997, 106) sanovat, että opettaja sitoutuu jo uraa valitessaan ja sen aikana oppilaitoksen päämääriin ja oman ammatillisen kasvun kehittämiseen.

> **Kaija:** *Minusta on tärkeetä, että opettaja vois olla lapsille myös semmoinen hyvä aikuisen malli.*

Osalle ihmisistä työn haasteellisuus ja sen tarjoamat kehitysmahdollisuudet ovat sitoutumisen perusta, osalle palkkatyö on lähinnä taloudellisen toimeentulon välttämätön lähde. Lindströmin (1994, 178) mukaan työhön sitoutumisen on havaittu useimmiten lisääntyvän iän mukana. Sisäisellä

työmotivaatiolla on positiivinen yhteys ikään ja vanhemmilla työntekijöillä on yleensä hieman suurempi sisäinen työmotivaatio kuin nuoremmilla.

> **Kari:** *Kyllä mun mielestä sellainen henkisen sitoutumisen aste kasvoi. Se on ihan selvää, että mitä syvällisemmin ymmärtää oman tehtävänsä kokemuksen myötä, niin sen tiiviimpi on se henkinen sitoutuminen siihen työhön. Mä näkisin, että nuoren opettajan sitoutuminen työhön on varmaankin aktiivisen oloista, mutta kuitenkin ehkä jossain määrin vielä pinnallista johtuen siitä, että kokemus on vielä niin vähäistä.*

Lujan ammattiin sitoutumisen lisäksi opettajan työ on eettinen ammatti, johon tulee kasvaa ja jossa tulee kasvaa. Isohookana-Asunmaa (1993, 136) korostaa, että opettajat ovat tärkeä ammattikunta siksi, että heillä on yhteiskunnallisesti suuri sosiaalinen ja taloudellinen vastuu. Opettajan suurin vastuu liittyy siihen, että hänellä on valtaa, käyttääpä hän sitä tietoisesti tai ei. Patrikainen (1997, 264) toteaa, että opettajat tavoittavat kokonaisia sukupolvia ja vaikuttavat näiden arvomaailman, maailmankuvan ja ajattelun kehittymiseen. Hän kysyykin, onko opettajan ammatti juuri nyt - taloudellisten, sosiaalisten ja ekologisten uhkien keskellä - maailman tärkein eettinen ammatti.

Niemi (1993, 38-39) korostaa, että opettajien tulee sisäistää ammattiinsa liittyvä autonomia. Heillä on mahdollisuus vaikuttaa. Myös työn eettinen luonne velvoittaa opettajia pysymään aktiivisina, kysymään ja etsimään. Tämä tekee ammatin myös vaativaksi ja raskaaksi. Räsänen (1993, 23) toteaa opetus- ja kasvatustyön olevan aina eettistä, koska siinä on kysymys "asioiden paremmaksi tekemisestä". Vastuu nousee opettajuuden sitoutumisesta työntekijän persoonaan ja toisten ihmisten kasvattamiseen (Kari 1996, 50; Niemi 1995, 37).

Niemen (1989, 73-74) mukaan opettajan työtä voidaan pitää eettisenä ammattina ainakin kahdesta syystä:

1) Opettajan työhön liittyy aina ihmissuhteet, ennen kaikkea opettajan ja oppilaan välinen suhde. Tämä suhde on luonnostaan epätasa-arvoinen. Opetussuhteessa opettaja valvoo, että oppilaan kehitys etenisi toivottuun suuntaan. Opettaja on moraalisesti vastuussa oppilaastaan. Vastuu toisen ihmisen kehityksestä on vakava velvoite.
2) Opetusammattiin sisältyy lukuisia arvovalintoja. Opetusta suunniteltaessa valitaan tavoitteita ja tiedon osia eri vaihtoehtojen joukosta. Opettaja valitsee jotain mukaan tai jotain pois. Vaikka opettajan suunnittelun vapaus voi vaihdellakin, jää hänelle kuitenkin opetuksen toteuttamisen vapaus ja siihen liittyvä vastuu.

> **Ari:** *Mun mielestä se vastuu tekee tästä työstä raskaan. Jos on moraaliltaan opettaja, niin kantaa vastuun niistä oppilaista. Se, että kannat huolta toisten lapsista, se on kyllä henkisesti aika raskasta.*
>
> **Kari:** *Mä koen, että se on erittäin korkeeta luokkaa se vastuullisuus. Eli kun tänä päivänä opettajan työ on hyvin vapaata, niin se toisaalta tuo sitten hyvin paljon vastuuta. Sitä on koko vuoden vastuussa siitä omasta luokastaan ja sen oppimisesta ja kaikinpuolisesta kehityksestä. Opettajan vaikutushan siinä on merkittävä.*
>
> **Seija:** *Mä olen nähtävästi sellainen luonne, että kaikki asiat pitää ottaa ihan tosissaan, ei mitenkään kevyesti mitään. Mä olen kokenut, että mulla on hirveän suuri vastuu. Mulla on vastuu kaikista niistä lapsista, jotka mä otan itselleni.*

Opettajat ovat ainut ammattilaisten ryhmä, jonka vaikutuspiiriin jokainen lapsi ja nuori joutuu. Siitä syystä on tärkeää muistaa opetus- ja kasvatustyössä myös maailmanlaajuinen moraalinen vastuu. (Leino & Leino 1997, 132.)

Opettajuuden kokonaisvaltaisen tarkastelun taustalla voidaan nähdä holistinen ihmiskäsitys, jonka mukaan opettajuutta voi pitää opettajan käyttäytymisen ja toimintatapojen kokonaisuutena (Rauhala 1992, 9). Ihminen muodostaa kokonaisuuden, jossa kaikki vaikuttaa kaikkeen: yhtä puolta ei ole olemassa ilman toista. Opettaja ei ole ulkopuolinen

myöskään työhönsä sisältyvissä ihmissuhteissaan: hän on itse osallinen siitä eettisestä elämästä, johon hän oppilaita kasvattaa (Toiskallio 1994, 34.)

> **Seija:** *Opettaja on sellainen malli, johon katsotaan. Ei opettaja voi tehdä mitä tahansa. Kyllä me on saatu sellainen kasvatus, että opettaja on se, johon katsotaan kuitenkin. Se on läpi elämän ollut tää.*
>
> **Kaija:** *Joku on mulle joskus sanonutkin, että pitääks sun aina olla niin opettaja! Kyllä mä ajattelen, että opettajan pitää olla hyvä esimerkki lapsille. Kyllä tää sellainen julkinen ammatti on. Mutta kyllä opettajan pitää olla myös rehellinen, oma itsensä oppilaiden edessä. Ei saa yrittääkään olla mikään yli-ihminen.*
>
> **Ari:** *Kyllä opettajalla pitää tietty raja olla. Eli ei ihan mitä vaan voi tehdä, kyllä siinä mielessä se ammatti velvoittaa.*

Eettinen ammatti edellyttää opettajilta kriittistä arviointia, mitä tarkoituksia opetuksen pitäisi palvella ja tarvetta muistaa nykyisen tiedon rajoitukset. Opettajien tulee olla tietoisia moraalisesta vastuustaan sekä opettaja-oppilas suhteessa että opetussuunnitelmakysymyksissä. Eettisenä ammattina pitäminen merkitsee sisäisten vuorovaikutussuhteiden ymmärtämistä opetukseen liittyvien yksityiskohtien ja laajempien kontekstuaalisten tekijöiden välillä. (Niemi 1989, 74.)

Leino ja Leino (1997, 104) tiivistävät opettajan työhön liittyviä vastuunäkökohtia seuraavaan luetteloon:

- moraalinen sitoutuminen toimimaan oppilaan etujen mukaisesti
- ammatillinen velvollisuus itse ohjailla ja ajoittain tarkastella oman toimintansa tehokkuutta
- ammatillinen velvollisuus laajentaa osaamistaan, pohtia omia kokemuksiaan ja kehittää opettajaryhmissä ammattitaitoaan
- sekä ammatillinen että sopimuksenvarainen velvollisuus vaikuttaa oman järjestönsä toiminnan laadun parantamiseen
- velvollisuus pohtia ja osallistua keskusteluihin, jotka

koskevat laajemminkin opettajan muuttuvaa roolia yhteiskunnassa.

Tutkimuksen opettajat kokevat opettajan työn vastuullisuuden erittäin korkeana. Mitä enemmän koulutyöhön on tullut vapautta, sen suuremmaksi koetaan myös vastuu. Vastuu liittyy vahvasti eettisyyteen. Opettajan työn pystyy hoitamaan hyvin monella tavalla, moraalittomastikin, joutumatta siitä tilille. Eettisyys merkitsee ennen kaikkea sitä, että on vastuussa itselleen ja tiedostaa oman toimintansa seuraukset. **Seija** kertoo työnsä kantavana periaatteena olleen läpi elämän seminaarikoulutuksessa annettu motto: *vain paras on opettajalle kyllin hyvää.*

Vanhemmat opettajat ovat saaneet vahvasti eettispainotteisen koulutuksen, joka on jättänyt vahvan leiman myös opettajan omaan persoonaan. Eettisyyden vaatimukset ulotetaan myös omaan henkilökohtaiseen elämään. Opettaja ei voi tehdä mitä vain, vaan hänen on oltava hyvä malli myös yksityiselämässään. Nuoremmille eettisyys ei samalla tavalla tuo paineita yksityiselämään, mutta tiettyjä jäänteitä malliopettajan kuvasta on silti jäljellä. **Arin** mielestä opettaja saa nykyään ihan rauhassa olla oma itsensä. *Jos haluaa ostaa keskikaljaa saunan jälkeen, opettaja voi sen ihan hyvin tehdä. En kyllä kyläkaupasta oo käynyt ostamassa!*

Opettajan ammattiin sitoudutaan edelleen kuten kutsumusammattiin. **Anne** toteaa, että *jos mä kerran olen työssä, kyllä mä sitoudun siihen täysin.* Työhön halutaan antaa paras mahdollinen panos ja siinä halutaan jatkuvasti kehittyä. Sitoutuminen on kokonaisvaltaista ja vahvaa, mutta nuoremmilla ja keski-ikäisillä opettajilla se ei välttämättä ole elinikäistä, kuten vanhemmilla. Nuoremmat ovat avoimempia edessä mahdollisesti oleville muutoksille. Vanhemmille jo koulutus on iskostanut mieleen elinikäisen opettajuuden. Eläkeiän lähestyessä opettajan roolista voi olla vaikeuksia irrottautua. **Seija** pohtii edessä olevaa muutosta: *Nyt on ihan pakko tässä ruveta vähitellen*

kelautumaan normaali-ihmiseksi. Ei enää opettaja vaan normaali ihminen.

Vaikka eettisyyden ja sitoutumisen koetaan ulottuvan myös yksityiselämään, eivät tutkimuksen opettajat koe sitä rasitteena tai rajoituksena. Ilmeisesti opettajan ammatin valitseminen elämäntehtäväksi jo edellyttää korkeaa moraalisuutta. **Kaija** sanoo, ettei ole koskaan ajatellut sitä rasitteena. *Ehkä mä sitten oon suht' kunnollinen*!

6.6 Koulutus

Luokanopettajankoulutus on kokenut viimeisten vuosikymmenten aikana monenlaisia muutoksia. Seminaareista on siirrytty korkeakoulujen opettajanvalmistuslaitosten kautta yliopistossa suoritettavaan ylempään korkeakoulututkintoon. Myös koulutuksen sisällöt ovat muuttuneet. Seminaariopetuksessa korostettiin tiedollis-teknistä osaamista ja opetettavan aineksen monipuolista hallintaa. Myös opettajan persoonallisuuden kehittymiseen kiinnitettin paljon huomiota, ja opettajista leivottiin yleisesti hyväksytyn kaavan mukaisia 'malliopettajia'. Akateemisen opettajakoulutuksen lähtökohta on ollut teoreettispainotteisempi. Koulutuksella on pyritty antamaan enemmän valmiuksia selviytyä muuttuvassa maailmassa ja kehittää opetusta vaihtuvissa tilanteissa.

Opettajankoulutus koostui aikaisemmin pelkästään opettajakelpoisuuden tuottaneesta koulutuksesta eli niin sanotusta opettajanvalmistuksesta, jonka jälkeen opettajan oletettiin itsenäisesti pitävän ammatillisen kelpoisuutensa ajan tasalla. Jo pari vuosikymmentä sitten suhtautuminen opettajankoulutukseen muuttui. Siitä lähtien opettajankoulutusta on pidetty elinikäisenä koulutuksena, joka koostuu peruskoulutuksesta ja jatkuvasta tai toistuvasta täydennys-koultuksesta. (Leino & Leino 1997, 10-11.) Fullan (1994, 157) on kuitenkin sitä mieltä, että opettajankoulutusta ei ole vieläkään suunniteltu

toteuttamaan jatkuvan oppimisen ideaa peruskoulutuksesta aina uran loppuun saakka.

Nykyisen opettajankoulutuksen tavoitteet ovat hyvin monipuoliset ja vaativat. Suortamon (1993, 66) mukaan tavoitteena on kasvattajan työhön eettisesti asennoituva, yhteiskunnasta laajasti kiinnostunut, lapsen kehitystä tukeva, yhteistyöhön kykenevä, luova opettaja. Krokfors (1993, 52) puhuu "ajattelevasta opettajasta", joka tarvitsee erityisiä opettamiseen liittyviä taitoja:
- opetusteknisiä taitoja (mm. luokan- ja aineenhallinta)
- ympäröivän yhteisön havainnointi- ja analysointitaitoja
- tiedostamisen taitoja (eettiset ja moraaliset vaikutukset)
- oppilaantuntemuksen taitoja (erilaiset oppilaat ja heidän kehityksensä ohjaaminen.

Karin (1996, 37) mukaan opettajankoulutuksen päämäärä on kasvattaa opettajuuden ammattilaisia, jotka
1. ovat innostavia oppimisen prosessoijia
2. tahtovat jatkuvasti edistyä opettajuudessa omia persoonallisia vahvuuksia voimistaen
3. hallitsevat oman elämäntilanteensa ja kykenevät auttamaan muita sen hallinnassa
4. kykenevät ratkaisemaan ennalta arvaamattomat ongelmat luovasti
5. näkevät erilaisuuden yhteistyön voimavarana
6. välittävät myönteistä ihmiskäsitystä.

Suortamo (1993, 66) toivoo koulutuksen antavan opiskelijalle eväät opettajan ammattiin kasvamiseksi siten, että hän jo opiskeluaikanaan reflektoi kokemuksiaan ja oppii työstään, pystyy yhteistyöhön ja toimii työtään tutkivana opettajana. Opettajasta pitäisi kehittyä oman alansa asiantuntija, joka hallitsee laajoja teemoja, on tehtäväänsä orientoitunut ja luottaa ja suuntaa tulevaisuuteen.

Niemi (1989, 76) toteaa, että koko koulutuksen pitäisi olla sekä ammatillisuuden että tieteellisyyden sävyttämää.

Tieteellisyys-periaatteen tulisi ilmetä siten, että se antaa opettajille valmiudet monipuoliseen tiedonhankintaan ja luo avointa ja tiedostavaa asennetta ilmiöiden havainnointiin. Sen pitäisi opettaa asettamaan itsestään selvyydet kyseenalaisiksi. Tieteellisyys on elimellinen osa opettajan arkipäivää, jos opetusammatti halutaan nähdä uusiutuvana tehtäväkenttänä ja ammatin edustajat itsenäisinä ja omakohtaisiin vastuullisiin ratkaisuihin kykenevinä kasvattajina.

Koulutuksessa on eettisillä kysymyksillä Viljasen (1992, 144) mukaan tärkeä merkitys, koska ne ovat opettajan työssä jokapäiväisiä. Myös Schoonmaker (1998, 586-587) korostaa, että koulutuksen pitäisi antaa opettajalle rakennusaineita oikeiden ja moraalisten ratkaisujen tekemiseen. Silloin koulutus ei saa tyytyä vain valmiiden tekniikoiden tai vastausten antamiseen. Olennaisempaa on herättää kysymyksiä, mitä koulussa tapahtuu ja millaisia laajempia vaikutuksia tapahtumisilla on.

Nykyään ymmärretään, että peruskoulutus ei voi antaa riittävästi valmiuksia monipuolisen työn hallintaan ja kehittämiseen. Yhteiskunnan muutos on niin nopeaa, että ammatilliselle kehitykselle voidaan koulutusaikana antaa vain lähtökohdat ja suunta. Opettajankoulutuksen tavoitteena on itsenäinen, tietoinen ja tavoitteellinen ammatissa kehittyminen. Myönteinen uusiin haasteisiin suhtautuminen ja niiden aktiivinen etsintä luovat mahdollisuuden kasvuun. (Juutinen ym. 1993, 36.)

Leino ja Leino (1997, 104) sanovat, että opettajan ammattiin sisältyy alkuvaiheessa niin paljon kaikkien rutiinien, käsitteistöjen ja teknisten taitojen oppimista, ettei arvoperustojen sisäistämiselle näytä vielä olevan suuria mahdollisuuksia. Sen vuoksi vastuun kantamisen alue ammatillisessa pätevyydessä kehittyy pääosin työelämässä ja on otettava huomioon keskeisesti täydennyskoulutuksessa.

Ari: *Kyllä se kuilu sieltä koulutuksesta käytäntöön on melkoinen. Nimenomaan se kaikki muu toiminta oppituntien ulkopuolella, se jää ihan nollaan.*

Anne: *Ensimmäinen työvuosi meni kuin unessa. Kaikki oli uutta ja lähes kaiken joutui opettelemaan käytännön kautta. Monesti pohdin mielessäni koulutuksen ja käytännön työn välistä suurta kuilua. Koin, että todellinen opiskelu alkoi vasta toimiessani opettajana. Ja tietysti tuo opiskelu jatkuu edelleenkin.*

Pitkän ja hyvänkin koulutuksen jälkeen opettaja huomaa joutuvansa tehtäviin, joihin hän ei ole koulutuksensa perusteella hyvin valmistautunut. Hän myös havaitsee, että häneltä vaaditaan suorituksia, joita koulutuksessa ei ole lainkaan käsitelty. Työtehtävät muuttuvat jatkuvasti saadun koulutuksen ohi, ja jokaisessa ammatissa joudutaan ongelmiin, jotka on ratkaistava heti ilman teoreettiselta pohjalta lähteviä pitkiä pohdiskeluja. (Leino & Leino 1997, 48.)

Opettajankoulutus tulisi nähdä pedagogisena prosessina, jossa keskeinen lähtökohta on opettajien kasvun ja kehityksen ohjaaminen (Niemi 1989, 77). Myös Patrikainen (1997, 245) korostaa, että opettajan omat elämänhallinnan taidot sekä suhde itseen ja muihin ovat ratkaisevan tärkeitä, minkä vuoksi myös näiden taitojen kehittämisen tulisi olla opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen sisältönä.

Opettajankoulutuksen vaikeimpia kysymyksiä on kasvatusteorian ja opetuskäytännön yhteensovittaminen. Koulutuksen perusheikkous on, että teoria ja käytäntö kulkevat eri teitä eivätkä kohtaa toisiaan.(Viljanen 1992, 134; Schoonmaker 1998, 588.)

Kari: *Koulutus ei antanut minkäänlaisia eväitä näihin ihmissuhdeasioihin, jota opettajan ja oppilaankin välinen suhde on. Niissä kasvamiseen pitäis saada alkuevät koulutuksessa.*

Schoonmaker (1998, 586) nostaa esiin kysymyksen opettajan

omista tunteista, joita oppilaat ja työ hänessä herättävät. Tunteet sinänsä eivät ole moraalisia tai moraalittomia. Mutta niiden aiheuttamat teot eivät ole neutraaleja. Koulutuksen pitäisi hyödyntää psykologien ja muiden ihmissuhdeasiantuntijoiden tietämystä, jotta opettaja voisi syvemmin ymmärtää tunteidensa osuutta ja vaikutusta työhön.

Peruskoulutuksen jälkeen opettaja tarvitsee jatkuvasti lisäkoulutusta säilyttääkseen ammattitaitonsa ja kehittyäkseen siinä. Opettajan ammatin luonnetta tulevaisuudessa ei voi määritellä. Varmaa kuitenkin on, että ammattitaidon ylläpitäminen edellyttää jatkuvaa koulutusta. (Juutinen ym. 1993, 36.) Oleellista on huomata, että opettajankasvatus on jatkuvaa, elämänikäistä toimintaa; opettaja ei koskaan ole valmis (Viljanen 1992, 9).

> **Ari:** *Minä kaipaan täydennyskoulutukselta sellaisia älyllisiä haasteita itsellekin. Saa oppia uusia asioita ja olla aikuisten kanssa enemmän tekemisissä. Se on ehkä sitä puolta enemmän kuin sitä, että tarviis omaa opetusta kehittää. Ainakin mulla.*

Täydennyskoulutuksen on todettu olevan sitä tehokkaampaa mitä lähempänä se on opettajan normaalia työtä ja mitä pitkäjännitteisempää se on. Tehokkaan täydennyskoulutuksen on oltava konkreettista, aktivoivaa ja tiivistä. Opettajien omia ajatuksia on rohkaistava ja heidän erilaisia toimintatapojaan pidettävä rikkautena. Oppimateriaalien kehittämisessä on hyödynnettävä opettajien omia kokemuksia. Täydennyskoulutuksen tulee lisätä opettajien aktiivisuutta ja käytännön toimintamuotoja. (Leino & Leino 1997, 120.)

Myös Valde (1994, 157) korostaa hyvin järjestetyn jatko- ja täydennyskoulutuksen tärkeyttä. Perus- ja täydennyskoulutuksen tulee muodostaa jatkuva kokonaisuus. Kohonen (1989, 49-50) toteaa, että ammatillisen täydennyskoulutuksen ajoittaminen pidemmälle aikavälille antaa aikaa ammatillisen pätevyyden syventymiselle. Nykymuotoinen VESO-koulutus on epätehokasta, sillä irrallisille

lauantaipäiville sijoittuvina päivinä ei päästä pitkäjännitteisiin koulutussisältöihin.

> **Kari:** *Eihän sitä jatkokoulutusta meillä ole riittävästi, sehän on hirveän suuri puute tässä hommassa. Jatkokoulutuksen pitäis olla jatkuvaa ja säännöllistä, mitä se ei nykyisellään ole. Se pitäis olla ihan tämmösenä viikottaisena työpaikkakoulutustyyppisenä tai muuna semmosena.*

> **Seija:** *Kyllä jatkokoulutus piristää. Se tekee sen, että kukaan ei lokeroidu siihen vanhaan. Kyllä niistä aina saa ideoita. kaikkein antoisimpia on nää ideoiden vaihtamiset käytännön tasolla. Ihan suoraan työhön liittyvät.*

Onnistunut täydennyskoulutus näkyy Leinon ja Leinon (1997, 120) mukaan opettajien ajattelun ja toiminnan avartumisena, ja avartuminen ilmenee myös opettajan jokapäiväisessä toiminnassa. Kohonen (1989, 48) näkee tämän palkitsevuuden edellytyksenä sille, että opettaja näkisi kehittymisen siihen liittyvän ponnistelun arvoisena.

Opettajankoulutus saa tutkimuksen opettajilta ankaraa kritiikkiä. Vain vanhemmat, seminaarikoulutuksen saaneet opettajat ovat suhteellisen tyytyväisiä peruskoulutuksen riittävyyteen. He kokivat saaneensa hyvät eväät käytännön opetustyöhön. **Seija** toteaa, että siirtyminen käytännön työhön oli pehmeää. *Ei kyllä jännittänyt yhtään, kun lähti ensimmäiseen työpaikkaan. Kyllä se pohja oli niin vahva.* Koulutus oli hyvin rankkaa ja vaati paljon esimerkiksi ulkoa opettelua. Toisaalta opetusharjoittelua oli huomattavasti nykyistä enemmän ja se tapahtui kaikilla mahdollisilla luokka-asteilla ja yhdysluokilla. Juuri se koetaankin koulutuksen tärkeimmäksi anniksi.

Keski-ikäiset ja nuoremmat opettajat kokivat yksiselitteisesti peruskoulutuksen riittämättömäksi ja puuteelliseksi. Erityistä kritiikkiä saa opetusharjoittelu, joka on liian laboratoriomaista ja sirpaleista. **Ari** sanoo, ettei harjoitteluun liittynyt minkäänlaista vastuuta tai

kokonaisnäkemystä. *Se oli semmonen jonkinlainen pelletunti. Meet sinne tunniksi ja viihdytät niitä oppilaita, jotka on nähny samanlaisia tunteja miljoonia aikaisemmin.* Koulutukselta ja vallankin opetusharjoittelulta olisi odotettu myös tiukempaa sitoutumista työelämään, nimenomaan käytännön harjoittelua ihan tavallisissa kouluissa.

Kritiikkiä saa myös se, ettei koulutuksessa anneta juuri lainkaan eväitä ihmissuhde- ja kasvatuskysymyksiin, jotka kuitenkin koetaan käytännön työssä ensiarvoisen tärkeiksi. **Kaija** arvioi koulutuksen puutteita: *Miten kohtaan vanhemmat, miten kohtaan vaikeita tilanteita koulussa, miten kohtaan häirikköluokan, mitä teen agressiivisen oppilaan kanssa ja miten autan erilaisia oppilaita, niin sitä mä oisin kaivannut.* Myös opettajan omaan henkiseen kasvuun ja ammatilliseen kehittymiseen olisi kaivattu rakennusaineita. **Kaija** kokee saaneensa niitä vasta osallistuessaan erityisopettajakoulutukseen. *Tuntui, että sinä vuonna kasvoin myös ihmisenä.*

Jatko- ja täydennyskoulutusta tuntuvat tarvitsevan kaikenikäiset opettajat. Peruskoulutuksen eväät eivät riitä jatkuvasti muuttuvassa maailmassa. Täydennyskoulutuksella voitaisiin paikata monia peruskoulutuksen puutteita. Mutta nykyisellään se vaatii opettajilta oma-aloitteellisuutta ja aika paljon henkilökohtaisia uhrauksia, koska kustannuksista täytyy paljolti vastata itse. **Arin** mielestä työnantajan velvollisuus olisi vastata enemmän koulutuksen kuluista, sillä *kohtuullisen kalliiksihan se opettajalle tulee.*

Miehillä ja naisilla näyttää olevan selvä ero täydennyskoulutuksen sisällöstä. Kaikki tämän tutkimuksen miehet kaipaavat koulutukselta erityisesti omaa ajattelua kehittävää ja sille virikkeitä antavaa koulutusta. Naiset puolestaan haluaisivat saada käytännön vinkkejä ja ideoita suoraan koulutyöhön.

Vanhemmat opettajat kuuluvat sukupolveen, joka on tottunut

selviämään kerran hankitulla peruskoulutuksella eläkkeelle saakka. Jatko- ja täydennyskoulutusta kyllä tarvitaan, mutta ei niinkään muuttamaan koko työnkuvaa kuin antamaan siihen uusia virikkeitä. Nuorempi opettajapolvi on joutunut kohtaamaan yhteiskunnan muuttumisen rajummin, ja he kokevat, ettei peruskoulutus ole antanut riittävästi valmiuksia muutosten kohtaamiseen. He vaativat koulutukselta laajempaa pohjaa ja suurempaa sitoutumista käytäntöön. Teoria koetaan tärkeäksi, mutta se jää nykyisessä koulutusmallissa irralliseksi. Jatko- ja täydennyskoulutus ei ole kyennyt korjaamaan näitä epäkohtia.

Opettajan ikä vaikuttaa myös käsitykseen koulutuksen riittävyydestä ja tarpeellisuudesta. Lähellä eläkeikää olevat opettajat ovat jo vakiinnuttaneet työskentelytapansa ja oppineet hyödyntämään omia vahvuuksiaan työssään. He eivät enää koe samalla tavalla muutostarvetta kuin nuoremmat. Lisäkoulutuksen toivotaan ennen kaikkea tukevan työssäjaksamista. Keski-ikäiset opettajat elävät omassa elämässään murroksen aikaa. Heille koulutus voisi avata uusia näkökulmia työhön ja lisätä sitä kautta työn haasteellisuutta. Nuorempien opettajien elämään muutos kuuluu olennaisena osana monella tavalla. Heille koulutuksen tulisi kyetä tarjoamaan virikkeitä myös oman elämän rakennusaineiksi ja sitä kautta pääomaksi työhön.

6.7 Opettajuuteen kasvu

Opettajaksi kasvaminen on jatkuvaa kehittymistä ja muutosten kohtaamista, elinikäinen prosessi. Opettajaksi kasvaminen ei ala vasta ammatinvalinnasta, koulutuksesta tai virkaan astumisesta. Siihen vaikuttaa myös kaikki se, mitä ihmisen elämään on sitä ennen kuulunut. Ammatillinen kehittyminen on Kohosen (1989, 47) ja Valden (1994, 156) mukaan pitkäaikainen ja hidas prosessi, jossa on oleellista yksilön omaa työtään koskevien käsitysten ja uskomusten muuttuminen. Kohonen ja Leppilampi (1994, 120) korostavat jatkuvaan oppimiseen sitoutumista opettajan ammatillisen

kehittymisen edellytyksenä. Samaa mieltä on myös Schoonmaker (1998, 585-588), jonka mukaan peruskoulutus vasta aloittaa opettamaan oppimisen. Opettajana kasvaminen on prosessi, johon tarvitaan aikaa ja jatkuvaa tukea ja ohjausta.

Opettajan ammatti on professio, jossa peruskoulutus tuottaa opettajakelpoisuuden välttämättömän tason, mutta joka voi ammatillisena kasvuna jatkua suotuisissa tapauksissa elinikäisesti. Ammatillinen kasvu voi tietysti myös pysähtyä. (Leino & Leino, 1997, 12.) Myös Raivola (1993, 26) näkee, että opettajan ammattiin ei valmistuta kerralla. Jatkuva koulutus ja yhteys tutkimukseen on tarpeen. Hänen mukaansa opettajaksi kasvaminen vaatii persoonan kehittämistä, opetettavien sisältöjen ja oppimisen lainalaisuuksien hallitsemista sekä opetus- ja ihmissuhdetaitoja. Opettajien ammatillisen kasvun mahdollisuuksien täysimääräistä hyödyntämistä pidetään yhtenä koulun kehittymisen keskeisimmistä tekijöistä (Viljanen 1992, 134).

Samoin Niemi (1993, 33) toteaa, että opettajaksi kasvaminen on pitkäaikainen, koko persoonallisuutta koskettava kehitysprosessi. Ensimmäisten työvuosien aikaisesta roolin etsimisestä painopiste siirtyy kokemusten karttuessa omasta minästä oppilaaseen ja kasvatuksen yhä laajempiin alueisiin (Schoonmaker 1998, 584). Työ edellyttää opettajalta jatkuvaa avointa havainnointia ja uskallusta nähdä oppilas ja luokka uusin silmin. Korkeatasoisen ammattilaisuuden merkki on, että ammatti kehittyy sisältä päin (Niemi 1993, 34-39.)

> **Kari:** *Se on nimenomaan se taito, mikä vuosien mittaan opitaan. Elikkä nuoren opettajan on vaikea ymmärtää kasvatus- ja opetustyötä yhdeksi kiinteäksi kokonaisuudeksi. Mutta mä ainakin koen, että mä oivalsin jossakin vaiheessa siinä jotakin.*

Mikään peruskoulutus ei voi valmentaa kaikkiin tuleviin tehtäviin ja niiden ongelmatilanteisiin. Tärkeintä on auttaa opettajia ymmärtämään, mitä opettajuus merkitsee omassa

työssä ja että opettajuuteen liittyy suuri eettinen vastuu toisen ihmisen kehityksestä. (Niemi 1993, 33-39.)

Opettajaksi tulemisen, kuten minkä tahansa muunkin ammatillisen kehitysprosessin, pitäisi heijastaa sellaisia ominaisuuksia kuin orientoituminen uusiin näkökulmiin, ymmärtävän ja sen seurauksena vastuullisen käyttäytymisen lisääntyminen sekä sitoutuminen itsenäiseen ja tutkivaan asenteeseen. Hyvään opetukseen liitetään ns. caring-etiikka, joka merkitsee ennen kaikkea vilpitöntä oppilaan kohtaamista. (Ojanen 1993a, 97.)

Kantola (1988, 125) toteaa, että opettaja, joka kokee olevansa ihmisenä valmis, täydellinen, on kadottanut kyvyn ymmärtää oppimista. Opettajan on tunnettava itsessään kasvun tapahtuma: erehtyminen, ponnistelu, hämmentyminen, kipu ja luopumisen suru. Vain sen jälkeen hän kohtaa kasvamisen tuoman ilon ja vapautuneisuuden tunteen.

> **Seija:** *Musta tuntuu, että mä olen vanhentunut lasten kanssa. Aluksi mä olin sellainen ihan nuori opettaja, sitten mä olin äiti-opettaja, nyt mä olen mummu-opettaja. Eli mä olen tavallaan koko ajan ollut tämmöinen vanhempi näille lapsille. Nyt mummu-opettajana on paljon kivempi olla!*

Opettajan olisi tultava tietoiseksi mm. omasta ihmiskäsityksestään, maailmankuvastaan, arvoistaan ja kasvatustavoitteistaan (Juutinen ym. 1993, 31-32). Muutos vie kuitenkin aikaa. Se liittyy aina myös yksilön muuhun kehitykseen ja tapahtuu suhteessa johonkin, ihmisiin tai asioihin (Ojanen 1985, 165-166).

Jaatinen (1994, 186,193) toteaa, että opettajuuteen kasvamisen lähtökohtana voidaan pitää sitä, että opettaja tuntee ja ymmärtää oman elämänsä kautta ensin merkitysmaailmaansa, uskomuksiaan ja käsityksiään, minkä kautta hän oppii luottamaan omaan kokemukseensa ja ymmärtämään kullekin ihmiselle ominaista oppimista ja merkitysten luomista. Opettajuuden rakentaminen onnistuu

ainoastaan tiedostamalla ja käsittelemällä omia kokemuksen kautta syntyneitä merkityksiä ja rakentamalla uutta tälle perustalle. Niemi (1995, 16) puhuu myös kokemuksellisen oppimisen tärkeydestä. Kehityksen ehtona on, että opettaja oppii pohtimaan ja arvioimaan omaa toimintaansa ja suuntautumaan uuteen aktiiviseen toimintaan.

> **Seija:** *...ymmärtää enemmän näitä lapsia, enää ei sillä tavalla tärkeesti niiltä vaadi, kun tietää, millainen lapsi on luonteeltaan. Osaa niinkuin suhtautua niihin.*

Myös Ojanen (1985, 159-163) tähdentää, että kehityksen ehto on oman itsensä tiedostaminen. Opettajan ammatin kohdalla se merkitsee ammatillisen ja persoonallisen kehityksen yhdentymistä, lujittumista kokonaiseksi identiteetiksi. Ojanen painottaa, että voidakseen tukea oppilaittensa persoonallisuuden kehittymistä opettajan olisi ymmärrettävä samoja piirteitä itsessään.

Räsänen (1996, 31) toteaa, että opettajan ammatilliselle kehitykselle on oleellista kiinnostuminen työssä tarvittavista tiedoista ja taidoista sekä opettajan itsetuntemus. Mitä paremmin opettaja ymmärtää itseään, oman elämänsä ongelmia ja voimavaroja sekä pystyy käsittelemään niitä, sitä paremmin hän ymmärtää oppilaitaan ja muita ihmisiä.

Bell ja Gilbert (1994, 483-497) näkevät opettajaksi kasvun kolmena ulottuvuutena: ammatillisena, yksilöllisenä ja sosiaalisena kasvamisena. Nämä näkökulmat ovat kuitenkin läheisesti toisiinsa sidoksissa ja muodostavat yhdessä kokonaisuuden. Beattie (1995, 53) toteaa, että opettajaksi kasvaminen ja opettajana oleminen vaativat yksilöä monitahoiseen kasvuun persoonana sekä sosiaalisesti, moraalisesti, esteettisesti että tunteiden tasolla.

Leino ja Leino (1997, 116-118) tähdentävät, että vastuu ammatillisesta kasvusta kuuluu osin opettajalle itselleen, osin työpaikalle ja osin täydennyskoulutusjärjestelmälle.

Jos opettajalta odotetaan ammattilaisen asiantuntemusta ja vastuuta, tulee hänelle samalla antaa myös päätäntävaltaa oman alansa kysymyksissä aina taloudellisiin päätöksiin asti. Ammattitaitoiset opettajat osaavat käyttää kokemustaan, kääntää sen oppimiseksi koko karriäärinsä ajan (Ojanen 1993a,109).

Opettajaksi kehittymisessä on Karin (1996, 175) mukaan ainakin kolme vaihetta:

1. Minä opettajakokelaana; miten *minä* selviyden vaativasta opiskelusta.
2: Toisessa vaiheessa opettajakokelas luultavasti keskittyy itse opetustapahtumaan.
3. Vasta kolmannessa vaiheessa häntä alkaa voittopuolisesti kiinnostaa, mikä on opetus- ja kasvatustyön todellinen vaikutus oppilaaseen.

Opettajuuteen kasvamisen elinikäisyyden ovat kaikki tämänkin tutkimuksen opettajat valmiit allekirjoittamaan. Koska opettajuus liittyy vahvasti opettajan omaan persoonaan, on se luonnollisesti sidoksissa myös persoonan kehittymiseen. On luonnollista, että nuoren opettajan painopiste työn alkuvuosina on omasssa itsessä ja opetuksen teknisessä onnistumisessa. Vasta kun tietynasteinen varmuus työn onnistumisesta on saatu, on varaa kiinnittää huomiota ensisijaisesti oppilaaseen ja hänestä lähteviin tarpeisiin. Sitä kautta vasta todellinen työssä kehittyminen voi alkaa.

Nuoret opettajat joutuvat työssään käsittelemään asioita, erityisesti vaikeita kasvatuksellisia kysymyksiä, joita heillä ei vielä oman elämänkokemuksensa perusteella ole valmiuksia käsitellä. Koulutuksen toivotaan antavan tietoa ja tukea erityisesti näissä kysymyksissä. Niemen (1989, 85) mukaan monissa tutkimuksissa tuleekin esille, että opiskelijat itse toivovat huomattavasti enemmän tukea oman persoonallisuutensa kehittämisessä. He toivovat enemmän kannustusta ja rohkaisua ja sitä, että heitä autettaisiin nykyistä enemmän persoonallisen opetustyylin löytämisessä.

Keski-iässä opettajalla on jo huomattavasti enemmän elämänkokemusta. Toisaalta silloin alkaa myös selvemmin huomata tiedon ja oman osaamisensa rajallisuuden. Kaikkea ei voi hallita eikä saavuttaa. Silloin tarvitaan tukea löytää oma tyyli työskennellä, oppia hyödyntämään omia vahvoja puoliaan ja oppia omista virheistään. Keski-ikä on parhaimmillaan aikaa, jolloin itsetuntemus avartuu ja tuo tervettä itseluottamusta työhön. Keski-iän kriisivaihetta elävä oleva opettaja tarvitsee erityistä tukea löytääkseen uuden alun ja motivaation koulutyöhön.

Vanhemmat opettajat voivat tarkastella jo koko pitkän työuransa kaarta, nähdä sen nousuja ja laskuja ja oppia niistä. Opettajan henkisestä ja fyysisestä vireydestä riippuu, missä määrin hän on vielä halukas kouluttautumaan ja oppimaan uutta. Työssä jaksamisen kannalta avoin mieli työhön ja siihen liittyviin muutoksiin on tärkeä. Toisaalta lähellä eläkeikää olevan opettajan lienee jo oikeus hellittää ja luottaa omaan osaamiseensa.

6.8 Työn arvostus ja työtyytyväisyys

Opetusalan ammateilla näyttää olevan suhteellisen vakiintunut asema arvostushierarkiassa. Ammatin arvostus, palkkaus ja koulutus kytkeytyvät yhteen. Kun koulutusta parannetaan, yleensä myös ammatin arvostus ja palkkaus kohoavat. Tästä on etua sekä ammatin harjoittajalle että yhteiskunnalle. Hyvin koulutetut ja arvostetut opettajat suorittavat työnsä tehokkaasti ja pysyvät viroissaan. Arvostettujen ammattien koulutukseen myös hakeutuu riittävästi opiskelijoita. Pedagogiselta kannaltakin on tärkeätä, että opettajan ammatti on arvostettu, koska se ilmeisesti edistää kasvatuksellista vuorovaikutusta. (Viljanen 1992, 51.)

Anne: *Itse kyllä arvostan työtäni, mutta välillä tulee sellainen epäilys, että noinkohan tämä on ihmisten*

mielessä arvostettua. ... On sekin tärkeetä, että tekee sellaista työtä, että kokee, että siitä on jotain hyötyä.

Kaija: *Mulla on sellainen olo, että mut hyväksytään opettajana ja arvostetaankin jopa.*

Kari: *Koin olevani arvostettu, ihan yksiselitteisesti. Mutta yleinen arvostus on pikkuisen liian heikkoa. Suhteessa työn vaativuuteen.*

Fullanin (1994, 157) mukaan opettajan työn yleinen arvostus on heikentynyt aikaisempaan verrattuna. Opettajien on yhä vaikeampaa uskoa, että heidän työnsä olisi arvokasta, ja että se merkitsee ahkeraa ja taitavaa työntekoa asiakkaan parhaaksi. Opettajien on entistä helpompaa tuntea itsensä loppuunpalaneiksi, entistä vaikeampaa tuntea itseään arvostetuksi ja tyytyväiseksi, ja todennäköisempää, että päteviä ihmisiä ei viehätä opettajan ammatissa pysyminen.

Opettaja-lehden tutkimuksessa (1991, 6-7) ilmeni, että 32 % opettajista sanoo harkinneensa ammatinvaihtoa ja joka toinen opettaja ilmoitti olevansa epävarma, valitsisiko ammatin uudelleen. Niitä, jotka suoraan ilmoittivat, etteivät ryhtyisi enää opettajiksi, oli 9 %. Koulun vaikeimpana ongelmana opettajat pitivät opetusryhmien kokoa ja työrauhaa. (Viljanen 1992, 63.)

Seppo: *Ei pidä lähteä enää sellaisena, että se on sellainen ihanneammatti, jossa tehdään niin kuin itse sanoo. Kyllä se silloin käy, kun siihen osaa suhtautua vähän niin kuin varauksella.*

Kaija: *Kyllä mä olen joskus ajatellut, silloin kun on ollut rankkaa, että mitähän muuta sitä vois tehdä.*

Suomen Gallupin keväällä 1996 tekemässä tutkimuksessa (Rajaniemi 1996, 12-15) kartoitettiin opettajan työn arvostusta. Tulokset kertovat, että opettajat itse arvostavat työtään korkealle. Jos opettajat lähtisivät uudelleen kouluttautumaan, 60 % valitsisi saman ammatin. Yleisestikin ottaen opettajan ammattia arvostetaan paljon.

Vain sairaanhoitajan, lääkärin ja yrittäjän ammatti nousi arvostuksessa korkeammalle.

Koulu koetaan usein mielekkääksi ja kiehtovaksi paikaksi tehdä työtä lasten kanssa. Osallistuminen oppilaiden oppimis- ja kasvutapahtumaan merkitsee koulussa työskenteleville aikuisille itselleenkin mahdollisuutta omaan henkilökohtaiseen kasvuun. Monien tutkimusten perusteella opettajien työtyytyväisyys onkin hyvä sekä Suomessa että muualla maailmassa. (Hämäläinen & Sava 1989, 19,36.)

Pitkäaikaisessa opettajien seurantatutkimuksessa myös Salo ja Kinnunen (1993, 87-90) havaitsivat opettajien työtyytyväisyyden olevan kokonaisuudessaan melko hyvä. Opettajat kokivat työnsä merkitykselliseksi ja tärkeäksi, eivätkä tunteneet itseään haluttomiksi kouluun tai oppitunnille lähtiessään. Eniten opettajat saivat tyydytystä oppilaista ja luokkatyöstään.

Useissa tutkimuksissa (esim. Leino & Leino 1997; Ruohotie 1980; Valde 1994; Voutilainen 1982) esitetään opettajien hyvän työtyytyväisyyden syiksi muun muassa vaihtelevuus, monipuolisuus, mahdollisuus oma-aloitteellisuuteen ja luovuuteen sekä itsenäisyys. Lasten kanssa työskentely on myös palkitsevaa. Tyytyväisyyttä lisäävät myös vastuullisuus, työn koettu tärkeys ja siitä saatavat sisäiset palkkiot. Merkittävää on myös, jos työntekijä pystyy työssään toteuttamaan itselleen tärkeitä tavoitteita ja päämääriä. Työn tulosten näkeminen ja palautteen saaminen ovat tärkeitä (Hämäläinen ja Sava 1989, 35-36).

Anne: *Työ tuo sisältöä elämään. En lopettaisi tätä työtä, vaikka se olisikin mahdollista.*

Kaija: *Mun ois vaikea ajatella, että mä en tekis lasten kanssa työtä. Kyllä tää niinkun mun ammattini on. Kyllä musta tuntuu, että aika monet kuitenkin viihtyy tässä ammatissa, munkin ikäiset.*

Seija: *Ei mulla oikeastaan sellaista päivää ole ollut,*

että olisin ajatellut, etten haluaisi lähteä työpaikalle. Todennäköisesti mä viihdyn!

Ari: *Kyllä se työn vapaus. On oman itsensä herra ja saa ite suunnitella sen oman systeeminsä.*

Kaija: *Sitten se itsenäisyys. Mä saan itse kuitenkin aika paljon vaikuttaa siihen omaan työhöni.*

Räisänen (1996, 49) toteaa luokanopettajan työtyytyväisyyden liittyvän ammatilliseen kehitykseen. Yhteiskunnassa ja työssä tapahtuvat muutokset sekä oman elämän kriisivaiheet heijastuvat työtyytyväisyyteen.

Kari: *Mun mielestä se on hyvin selkeä semmonen ammatillinen kaari, että siinä työssä riittää haastavuutta sen tietyn ajan. Mutta sitten se haastavuuskäyrä alkaa laskea ajan mittaan. Pikku hiljaa siinä kokee, että se haastavuus ei ehkä enää vastaa omia kykyjä eikä toisaalta omaa ajatusmaailmaa yleensä opetustyöstäkään.*

Hämäläinen ja Sava (1989, 35-36) sanovat, että tyydytystä tuottaa ponnistelujen antama mielihyvä, ei suinkaan helpolla pääseminen. Tyytyväisimpiä ovat ihmiset, jotka kokevat työnsä keskiraskaaksi. Työn täytyy myös olla psyykkisesti riittävän haastavaa, mutta ei ylivoimaista. Mielekäs työ ja mahdollisuus vaikuttaa omaa työtä koskeviin päätöksiin tuottavat mielihyvää.

Seija: *Se on varmasti niin, että mitä enemmän se vaatii, sitä enemmän se antaa. Ja mitä täydellisemmin siihen osaa paneutua, sitä paremmin siitä saa myös tulosta.*

Kari: *Mä koin, että sen vajaan kahdenkymmenen opettajatyövuoden jälkeen mä olisin tarvinnut ehkä haasteellisempia tehtäviä. Tai siihen tehtävän sisältöön lisää haastetta.*

Räisäsen (1996, 39-40) mukaan ammatillinen identiteettikriisi voi johtaa työstä luopumiseen tai välinpitämättömyyteen ammattia koskevissa asioissa. Työssä voi kokea riittämättömyyttä tai se ei ole riittävän haasteellista. Seurauksena voi olla ahdistuneisuus ja

vieraantuminen tai ammatti-identiteettiä täydentävien tehtävien etsiminen työn ulkopuolelta.

Ristiriidat vallitsevan työskentelytavan ja toivottavan toimintamallin välillä heikentävät tyytyväisyyttä. Näiden tiedostaminen ja poistaminen vahvistaa itsearvostusta ja toimintakykyä. (Hämäläinen ja Sava 1989, 35.) Työtyytyväisyyttä heikentäviä tekijöitä ovat myös liian suuri työmäärä, kiire, materiaalisten resurssien puute, työn heikko status, vähäiset mahdollisuudet edetä uralla, suhteet oppilaisiin ja työtovereihin, suuret ryhmät ja työrauhaongelmat. (Valde 1994, 153.)

Opettajat, jotka hakevat työstään uusia kehittämismuotoja, ovat yleensä tyytyväisempiä ammattinsa ja myöhemmässä vaiheessa ammatillisesti seestyneempiä kuin välineellisesti opetukseen suuntautuneet. Välineellisesti suuntautuneet opettajat pyrkivät toistamaan oppimaansa tuloksellista opetustapaa vuodesta toisen eivätkä ehkä huomaa, että myös opiskelijoiden käsitykset hyvästä opetuksesta ovat muuttuneet. Seurauksena voi olla ammatillista turhautumista ja kriisejä, jotka voivat päättyä uuden näkökulman löytymiseen tai epätoivoiseen tilanteeseen. Tällöin opettaja suhtautuu negatiivisesti kaikkiin muutospyrkimyksiin. (Leino & Leino 1997, 109.)

Lindströmin (1994, 178) mukaan yleisen työtyytyväisyyden on todettu yleensä lisääntyvän iän mukana. Vanhemmat ovat olleet lähes aina tyytyväisempiä työhönsä kuin nuoret. Osasyynä tähän voi olla sekin, että vanhemmista ikäryhmistä työhönsä tyytymättömät ovat jo karsiutuneet pois. Toisaalta ikä on tehnyt realistiseksi sen suhteen, minkälaista palkkiota tai tyydytystä työltä voi ylipäänsä odottaa.

Seppo: *Tietysti työ väsyttää. Mutta kyllä minä muuten viihdyn työssä. Muuten ei oo sen enempää valittamista.*

Seija: *Mä olen jollakin tavalla ollut kautta linjan yhtä höpsö ja yhtä innostunut! Jos mä nyt saisin lottovoiton,*

en mä nytkään jättäisi tätä työtä, vaikka mulla on vain yksi vuosi jäljellä.

Tämän tutkimuksen opettajien työtyytyväisyys on yleisesti melko hyvä. Suurin osa opettajista on hyvin motivoitunut työhönsä eikä olisi valmis luopumaan työstä, vaikka se olisi taloudellisesti mahdollistakin. Työn motivoivat ja tyydytystä tuottavat tekijät liittyvät paljolti lapsiin ja heidän kanssaan työskentelyyn. Lapset ovat innostavia ja heidät koetaan voimavarana. Lasten kehityksen seuraaminen ja siihen osallistuminen koetaan antoisaksi ja palkitsevaksi. Kasvattaminen ja oma kasvaminen ihmisenä kulkevat käsi kädessä, kuten **Kari** asian ilmaisee: *Mä pyrin elämään aika tiiviisti sitä elämää niitten lasten kanssa, kasvamaan yhdessä niitten kanssa ja sitä kautta myös kasvattamaan heitä.*

Myös työn itsenäisyys ja omat vaikutusmahdollisuudet sen suunnitteluun ja toteuttamiseen ovat tärkeitä tyydytystä tuottavia tekijöitä. Opettajan työssä tarvitaan monenlaisia taitoja, ja kukin opettaja voi painottaa työssään omia taipumuksiaan ja omaa erikoisosaamistaan. Työ on luovaa, kahta samanlaista päivää ei löydy. Työhön joutuu satsaamaan paljon, mutta vastavuoroisesti se myös antaa tekijälleen tyydytystä. Se, että työ vaatii ponnisteluja ja henkilökohtaisia uhrauksia, esimerkiksi vapaa-ajan käyttämistä työn ongelmien pohtimiseen, on kuluttavuudessaankin palkitsevaa. Helppous ei tuo tyydytystä.

Haasteiden on oltava sopusoinnussa ammattitaidon ja osaamisen kanssa. Jos haasteiden vaativuus ei nouse suhteessa ammatillisen kehityksen kanssa, työ alkaa turhauttaa. Jos opettaja kokee, että hänellä olisi kokemusta ja tietotaitoa vaativampiinkin tehtäviin kuin mitä hän pystyy työssään toteuttamaan, työtyytyväisyys laskee automaattisesti. Opettajan työssä on myös omat rajoitteensa, jotka voivat olla esteenä työssä kehittymiselle. Kouluaste,

jolla opettaja työskentelee, voi olla yksi este. **Kari** kokee, että hän on jo ala-asteen käynyt lävitse. *Jossakin muussa opetustehtävässä, esimerkiksi aikuiskoulutuksen parissa, haasteita voisi löytyä.*

Turhautuminen ja työssä väsyminen voi liittyä myös opettajan ikään ja elämän murrosvaiheisiin. Keski-ikä on aikaa, jolloin oman elämän ja työn osuutta siinä pohditaan kriittisesti. Siinä elämänvaiheessa myös mietitään, millaisia tulevaisuudennäkymiä työ tarjoaa. Työssä saatu kokemus ja ammattitaito on jo vahvaa. Tarvitaan uudenlaisia haasteita tai uudenlaista näkökulmaa työhön, jotta siihen jaksaisi uudelleen innostua ja siitä kokisi saavansa tyydytystä. Hämäläinen ja Sava (1989, 94) toteavat että työn kokeminen merkityksettömäksi on tässä vaiheessa melko yleinen tuntemus. Keski-iän kriisissä on joskus vaikea erottaa, ovatko kyseessä stressin oireet vai elämäntilanteen aiheuttamat muutokset.

Kari sanoo omasta työhön liittyvästä kriisistään: *Mä koen, että se ikä on merkityksellinen vain siinä asiassa, että siinä iässä pohtii asioita. Mutta nimenomaan työhön liityvästä haasteiden puuttumisesta ja siitä aiheutuvasta turhautumisesta on kysymys.* **Kaija** puolestaan toteaa, että *tässä iässä oppii tuntemaan itseään paremmin, sitä hyväksyy ne omat puutteensa ja näkee myös, mitä osaa. Tulevaisuutta en uskalla edes ajatella. Mennään päivä kerrallaan.*

Opettajan työssä on monella tavalla tiukat raamit, vaikka siihen sisältyykin paljon itsenäisyyttä ja vapautta. Työ on sidoksissa lukuvuoden rytmiin, työpäivillä on oma rytminsä lukujärjestyksineen, oppiainesisällöt määräytyvät ulkoapäin jne. Työ voidaan myös kokea liian rutiininomaiseksi, vuosi vuodelta samanlaisena toistuvaksi. Ainoa vaihtelu on oppilaiden muuttuminen, mutta työn sisältö pysyy samana. Murrosvaihetta elävä opettaja tarvitsee uudenlaisia haasteita ja uutta sisältöä työhönsä, ja ala-asteen opetus ei välttämättä sellaisia tarjoa. **Kari** kokee tarvitsevansa

nimenomaan älyllisiä haasteita, jotta hän *pysyisi ihmisenä henkisesti vireänä ja ehjänä.*

Tyytyväisimpiä työhönsä tuntuvat olevan vanhimmat opettajat, joilla eläkeikä on jo näköpiirissä. He ovat saaneet suorittaa koko elämäntehtävänsä valitsemassaan ammatissa. Työ on tarjonnut heille paitsi toimeentulon myös sisältöä ja monenlaista elämänrikkautta. Tässä elämänvaiheessa työn merkitys elämässä vähenee, minkä vuoksi paineetkaan siinä eivät enää tunnu niin suurilta. **Seija** sanoo tuntevansa itsensä *yhtä nuoreksi ja innostuneeksi kuin ensimmäisinä työvuosina. Yritän nauttia loppuun asti näistä lapsistani.*

Nuorille opettajille taas pääsy koulutusta vastaavaan työhön sinänsä tuottaa tyydytystä. Ensimmäiset vuodet ovat **Karin** mukaan *yhtä suurta seikkailua tuntemattomassa maailmassa.* Uusi elämänvaihe sisältää automaattisesti haasteita ja uutta opittavaa, johon opettajan itsenäinen ammatti tarjoaa hyvät edellytykset. **Anne** toteaa, että *ainakin tässä vaiheessa vielä koen työni erittäin haasteellisena. Monessa asiassa oppi on vielä tarpeen.* Työssä ja omassa elämässä vakiintuminen etenevät ja vaikuttavat toinen toisiinsa. Ensimmäinen pohdinnan vaihe tulee vasta muutaman työssässolovuoden jälkeen, jolloin elämänrakenteita on tarkistettava.

Keski-ikä näyttää olevan kriittistä aikaa myös työtyytyväisyyden kannalta. Kaikkien elämänalueiden kyseenalaistaminen vaikuttaa ilman muuta myös työtyytyväisyyteen. Murrosvaiheen onnistunut läpikäyminen saattaa parhaimmillaan lisätä tyytyväisyyttä ja työssä viihtymistä huomattavasti.

Tämän tutkimuksen opettajat itse arvostavat työtään ja näkevät sen vaativana ja vastuullisena. Sen sijaan he kokevat epävarmuutta siitä, kuinka muut opettajan työtä arvostavat. Yleinen arvostus on opettajien kokemuksen mukaan vähentynyt ja opettajan työhön suhtaudutaan entistä

kriittisemmin. **Ari** toteaa, että *ennenhän opettaja oli kansankynttilä, jota kaikki arvosti. Mutta kyllä nykyään on aika vaikea tietää, mitä ihmiset ajattelee.* Tutkimuksen opettajat kokevat kuitenkin saavansa riittävästi arvostusta oppilailtaan ja heidän vanhemmiltaan. Se on merkittävä asia, vaikka ulkopuolistenkin antama arvostus koetaan toki tärkeänä. Kaikkein tärkeintä on kuitenkin se, miten opettaja itse suhtautuu työhönsä. **Ari** sanoo: *Jos ei itse sitä arvosta, ei se auta, vaikka toiset arvostaiskin. Itsestä täytyy lähteä se arvostus.*

7 POHDINTA

Elämänkaariajattelu tarjoaa mielenkiintoisen näkökulman opettajuuteen. Opettajien ajatukset, kokemukset ja tuntemukset omasta työstään ja työnsä kokemisesta saavat syvyyttä ja laajempaa ulottuvuutta, kun niitä tarkastellaan suhteessa opettajien ikään ja senhetkiseen elämäntilanteeseen. Työ on monella tavalla sidoksissa ihmisen persoonaan ja persoonan kehitykseen. Ikä ja sen tuomat muutokset muuttavat myös työn kokemista.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millä tavalla eri ikäiset luokanopettajat kokevat työnsä ja ammatillisuutensa eri puolia. Muodostuuko opettajuuden kokemisesta yhteneväinen kaari opettajan muun elämänkaaren kanssa? Vaikuttavatko elämänkaaren murrosvaiheet työn kokemiseen? Toiveena oli myös löytää keinoja opettajien ammatillisen kasvun tukemiseen ja siihen, että työ voitaisiin kokea mielekkäänä kaikissa elämänkaaren vaiheissa.

Opettajan työelämänkaaressa näkyvät samat lainalaisuudet kuin muussakin elämänkulussa. Ensimmäiset työvuodet ovat totuttelua työelämään. Innostuneisuus ja työn kiinnostavuus ovat itsestään selviä. Työssä riittää oppimista ja haasteita. Tämä vaihe saattaa olla myös varsin raskas ja pettymyksiäkin tuottava. Oma epävarmuus ja riittämättömyys vaihtuvat kuitenkin vähitellen osaamiseksi ja ammatilliseksi varmuudeksi.

Myös muussa elämässään nuori opettaja elää suurien ratkaisujen ja valintojen vaihetta. Varhaiseen aikuisuuteen kuuluu itsenäistyminen ja monien elämänrakenteiden vakiinnuttaminen. Persoonan rakentumisen kannalta tämä vaihe on merkittävä, ja persoonan kehittyminen on läheisessä, vuorovaikutuksellisessa suhteessa opettajan ammatilliseen kehittymiseen.

Keski-ikä on yksi elämänkaaren merkittävimpiä jaksoja. Hyvin usein ihminen kokee jonkinlaisen kriisin tai vahvan murroksen työelämänkaarensa puolivälissä. Vaikka varsinaista kriisiä ei olisikaan, keski-ikä on kuitenkin tärkeää itsetutkiskelun vaihetta. Ihminen oppii syvemmin tiedostamaan ja tuntemaan itseään ja hyväksymään omia hyviä ja huonoja puoliaan. Myös elämän monenlaisen rajallisuuden tajuaminen kuuluu keski-iän oivalluksiin.

Opettajan työlle keski-ikä asettaa omia vaatimuksiaan. Työssä on jo saavutettu vankka ammattitaito ja kokemusta on paljon. Työltä odotetaan nyt lisää haasteellisuutta ja uusia ulottuvuuksia. Mikäli työ ei tässä vaiheessa pysty näihin haasteisiin vastaamaan, vaarana on, että opettajan mielenkiinto suuntautuu muille kiinnostaville elämänalueille tai peräti ammatinvaihtoon. Toinen vaihtoehto on, että opettaja hakee opetustyölleen uusia, näköaloja avartavia muotoja ja saa sitä kautta työlleen ja elämälleen syvyyttä ja uutta sisältöä.

Ikääntyminen tuo elämään ja työhön levollisuutta ja tasapainoisuutta. Elämänrakenteet ovat jo vakiintuneet. Ammattitaito ja pitkä kokemus antavat uskoa omaan osaamiseen ja pätevyyteen. Parhaimmillaan ikä tuo myös kykyä hyväksyä omat puutteet ja rajoittuneisuuden. Kaikkea ei tarvitsekaan osata ja hallita. Työn voi tehdä hyvin hyödyntäen omia vahvuuksiaan, loput voi jättää toisten vastuulle. Opettajuus koetaan iän lisääntymisen myötä yhä kokonaisvaltaisemmin. Työ muuttuu entistä enemmän osaksi omaa persoonaa. Tämä saattaa tuottaa vaikeuksia eläkkeelle siirtymisen vaiheessa. Opettajan roolista on vaikea päästä irti.

Opettajan ammatin erityispiirteet pitäisi pystyä jollakin tavalla huomioimaan opettajan työnkuvaa kehitettäessä. Ammatillisen kasvun ja -kehityksen pitäisi näkyä myös työtehtävien sisällössä. Koska opettajilta puuttuu varsinainen urakehitys, pitäisi työnkuvan sisällä olla mahdollisuus erilaisiin painotuksiin työssä. Jollekin

opettajalle riittää opetettavan luokkatason vaihtaminen, toinen tarvitsee selkeämpää haasteellisuuden lisääntymistä. Osaamisen ja haasteiden pitäisi olla tasapainossa. Nykyisessä järjestelmässä erityyppisiin tehtäviin siirtyminen opettajan ammatissa on vaikeaa. Voisiko esimerkiksi jonkintyyppisestä sapattivuosijärjestelmästä olla apua?

Opettajan ammattikuvassa viimeisten vuosikymmenten aikana tapahtuneet suuret muutokset ovat lisänneet opettajan työn kuormittavuutta. Työrauhaongelmat, sosiaalisten ongelmien lisääntyminen ja kotien pahoinvoinnin näkyminen lasten elämässä sekä monenlaiset koulun ulkopuolelta tulevat paineet ja vaatimukset lisäävät paitsi opettajan työmäärää myös työn henkistä vaativuutta. Opettajat kokevat yhä useammin olevansa paineitten alla yksin ja ilman riittävää tukiverkostoa.

Paineet koskettavat kaikenikäisiä opettajia. Raskaimpina ne koetaan elämän murrosvaiheissa, jolloin energiaa tarvitaan erityisen paljon oman elämän hallintaan liittyvissä kysymyksissä. Keski-ikä on tässäkin suhteessa vaativaa aikaa opettajan työssä. Nuoremmilla opettajilla muutoksensietokyky on vielä korkea ja uupumuksesta palautumisaika lyhyt. Vanhemmilla opettajilla omien voimavarojen väheneminen taas lisää kuormittavuuden ja työn raskauden kokemista.

Iän vaikutusta työn kuormittavuuteen ei ehkä ole riittävästi huomioitu opettajan työssä. Eri ikäisten opettajien työnkuva on yleensä hyvin samanlainen. Kokemusta ja ammattitaidon kehittymistä ei ole osattu hyödyntää työtehtävien erilaisuudella. Vahva yksintyöskentelyn perinne myös heikentää yhteistyön ja työnjaon mahdollisuuksia. Työn osa-alueitten erilainen painottaminen eri ikäisten opettajien kohdalla voisi kuitenkin olla voimavara opettajan työssä. Esimerkiksi vanhempien opettajien tietoa ja elämänkokemusta voitaisiin enemmän käyttää hyväksi kasvatuskysymyksiä pohdittaessa. Nuoremmat taas voisivat ottaa enemmän vastuuta

uuden tekniikan mukanaan tuomista haasteista. Työtä pitäisi kehittää enemmän tiimityöskentelyn ja yhteisen tekemisen suuntaan.

Työyhteisön merkitys opettajan työssä on suuri. Sen merkittävyyttä lisää aikuiskontaktien vähäisyys työnkuvassa. Työyhteisön hyvinvointiin ja toimivuuteen pitäisi panostaa nykyistä enemmän, jotta siitä saataisiin täysi hyöty tukena yksittäisen opettajan työlle. Työnohjaus ja työyhteisökoulutus voivat tarjota apua tässä tehtävässä. Työyhteisön kehittämisessä pitäisi myös huomioida eri elämäntilanteissa olevien opettajien erilaiset tarpeet.

Opettajien koulutuksen tehokas ja mielekäs järjestäminen näyttää olevan koulutuksen ammattilaisillekin lähes ylivoimaisen vaikea tehtävä. Opettajat kokevat jo peruskoulutuksen hyvin puutteellisena. Täydennys- ja jatkokoulutuksen järjestäminen on vieläkin vajavaisempaa. Sen tarpeellisuuskin on vasta viime vuosina otettu todesta.

Peruskoulutuksen suurimpia puutteita on teorian ja käytännön erillisyys. Opetusharjoittelun osuus koetaan myös pinnalliseksi ja irralliseksi. Peruskoulutus painottuu opetukseen ja sen ohjaamiseen, oppilaan kokonaisvaltaiseen kehittymiseen ei kiinnitetä tarpeeksi huomiota. Kasvatus- ja ihmissuhdekysymysten käsittelyyn koulutus ei tarjoa riittävästi ohjausta. Myöskään opettajan omaan henkiseen kasvuun ja ihmisenä kehittymiseen koulutus ei tarjoa rakennusaineita.

Säännöllisellä ja jatkuvalla täydennyskoulutuksella voidaan paljon paikata peruskoulutuksen aukkoja. Koulutus on elintärkeää opettajien työssä kehittymiselle ja työssä jaksamiselle. Koulutuksen järjestäjillä pitäisi olla suorat ja välittömät yhteydet opettajan työhön, jotta tarpeet ja tarjonta kohtaisivat mahdollisimman hyvin. Koulutuksen pitäisi myös pystyä huomioimaan eri ikäisten ja eri elämäntilantaissa olevien opettajien erilaiset tarpeet.

Valinnanvaraa pitäisi olla nykyistä enemmän, käytännön ideoista teoreettista ajattelua kehittävään koulutukseen asti. Myös yhteistyöhön ja opettajien keskinäisen vuorovaikutuksen hyödyntämiseen pitäisi panostaa enemmän. Tärkeintä on, että koulutus kuuluisi luonnollisena ja säännöllisenä osana opettajan työhön.

Täydennyskoulutuksella voitaisiin myös tukea eri ikäisten opettajien työssä jaksamista ja työn mielekkäänä kokemista. Nuorille opettajille pitäisi tarjota ihmisenä kasvamisen rakennusaineita ja vahvistaa sitä kautta myös opettajan identiteettiä. Keski-ikäiset tarvitsevat uusia, haasteellisempia ulottuvuuksia työhönsä. Lähellä eläkeikää olevien opettajien jaksamista voisi helpottaa valmistautuminen suureen elämänmuutokseen, mitä eläkkeellejääminen väistämättä on.

Laadullinen tutkimus ja fenomenologinen tutkimusote soveltuivat mielestäni hyvin tutkimusaiheeni käsittelyyn. Opettajien omien kokemustan ja näkemysten kautta vaikeaa aihetta pystyi käsittelemään monipuolisesti ja kokonaisvaltaisesti. Tutkimushenkilöt osoittautuivat varsin kiinnostaviksi, ja sain heiltä erittäin monipuolista ja syvällistä aineistoa tutkimuksen pohjaksi. Tutkimustyölle koin saaneeni paljon tukea myös omasta koulutuksestani ja työkokemuksestani.

Fenomenologisen tutkimusotteen pohjalta valitsin myös aineistonkeruumenetelmät, jotka osoittautuivat tarkoituksenmukaisiksi ja toimiviksi. Vapaa kirjoitelma käynnisti opettajien oman prosessoinnin opettajuuden kokemisestaan. Teemahaastattelussa nousi sitten monipuolisesti esille opettajuuden eri puolia. Kahden menetelmän käyttäminen lisäsi myös tutkimuksen luotettavuutta, koska molemmissa käsiteltiin samoja aiheita.

Aineistoa analysoidessani jouduin rajaamaan sitä, koska lähinnä haastatteluissa oli paljon tutkimuksen kannalta

tarkoituksetonta tietoa. Joissakin haastatteluissa osa teema-alueista tuli puutteellisesti käsiteltyä. En osannut riittävän selkeästi tarkentaa aihealueita. Olisi ehkä ollut hyödyllistä haastatella tutkimushenkilöitä toisen kerran, jotta kaikki kokemukset olisivat tulleet paremmin esiin.

Tässä tutkimuksessa opettajan elämänkaaressa keski-ikä nousi kriittisimmäksi vaiheeksi työssä jaksamisen ja työn mielekkääksi kokemisen kannalta. Riski turhautua ja väsyä työssä tai hakeutua kokonaan toisenlaiseen työhön on silloin suurimmillaan. Tästä vaiheesta selviytyminen työssä on tärkeä lopun työiän aikaisen toimintakyvyn kannalta. Jatkossa olisi mielenkiintoista paneutua tarkemmin keski-iän problematiikkaan nimenomaan opettajuuden kannalta. Mitä rajoitteita opettajan työssä on haasteellisuuden nousulle, mikä erityisesti keski-iän murrosvaiheessa koetaan tärkeänä. Ja miksi opettajuutta on nykyään yhä vaikeampi ajatella elämänikäisenä tehtävänä? Millä keinoilla työssä jaksamista myös elämän murrosvaiheissa voitaisiin riittävästi tukea?

LÄHTEET

Beattie, M. 1995. New prospects for teacher education: narrative ways of knowing teaching and teacher learning. Educational Research 37,1, 53-70.

Bell, B. and Gilbert, J. 1994. Teacher development as professional, personal and social development. Teaching and Teacher Education 10,5, 483-497.

Bullough, R. V. & Knowles, J. G. 1991. Teaching and nurturing: changing conceptions of self as teacher in a case study of becoming a teacher. Qualitative Studies in Education 4,2, 121-140.

Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. 1992. Communities for teacher research: Fringe or forefront? American Journal of Education 100,3, 298-324.

Dunderfelt, T. 1992. Elämänkaaripsykologia. Porvoo: WSOY.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, C 13.

Fullan, M. 1994. Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Helsinki: VAPK.

Haavio, M. 1969. Opettajapersoonallisuus. 4.uud.p. Jyväskylä: Gummerus (alkuteos julk. 1948).

Halmio, P. 1997. Valmis ja hyvä ei enää kasva. Kuva Alli Kantolan opettajuudesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age. London: Teachers College Press.

Himberg, L. 1996. Opettaja ja työyhteisö. Juva: WSOY.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Huberman, M. 1992. Teacher Development and Instructional Mastery. Teoksessa Hargreaves, A. & Fullan, M.G. (toim.) Understanding Teacher Development. London.

Teachers College Press, 122-142.

Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet. Suomen Kaupunkiliitto. Jyväskylä: Gummerus.

Isohookana-Asunmaa,T. 1993. Hyvä opettaja 1 . Teoksessa O. Luukkainen (toim.), 136-142.

Jaatinen, R. 1994. Merkitysten maailma opetus- ja kasvatustyössä toimimisen ja kehittymisen lähtökohtana. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa - matkalla mahdollisuuteen. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja A:21, 181-196.

Jokila, M. & Laakso, J. 1997. Opettajan hyvinvointi oppimisen laadun paras tae. Opettaja 1-2, 26-28.

Juutinen, M., Korpinen, E. & Malinen, P. (toim.) 1993. Kohti opettajuutta. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 5.

Kantola, A. 1980. Yhdessä onnistumme. Jyväskylä: Gummerus.

Kantola, A. 1988. (toim.) Tulevaisuuden opettaja. Jyväskylä: Atena.

Kari,J. 1990. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Helsinki: Otava.

Kari,J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.

Kari, J. 1997. Radio-ohjelma YLE 1: Lyhyt oppimäärä. Asiaa koulusta ja oppimisesta. 20.10.1997 klo 9.30.

Kinnunen, U. 1989. Teacher Stress over a School Year. Jyväskylä. Studies in Education. Psychology and Social Research 70.

Kohonen, V. 1989. Opettajien ammatillisen täydennyskoulutuksen kehittämisestä kokonaisvaltaisen oppimisen viitekehyksessä. Teoksessa: S. Ojanen (toim.), 34-64.

Kohonen, V. - Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Juva: WSOY.

Kohti uutta opettajuutta. 1992. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 3.

Korpinen, E. 1993. Millainen opettaja minusta tulee? Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehittyminen koulutuksessa. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Opettajaksi oppimaan - kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, 141-154.

Korpinen, E. 1996. Opettajuutta etsimässä. Vammala: Kunnallisalan kehittämissäätiö.

Koskenniemi, M. & Valtasaari, A. 1965. Taitava opettaja. Helsinki: Otava.

Krokfors,L. 1993. Tavoitteena ajatteleva opettaja. Teoksessa O.Luukkainen (toim.), 47-62.

Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Keuruu: Otava

Leino, A-L. - Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.

Levinson, D. 1986. A conception of adult development. American Psychologist 41,1, 3-13.

Lievegoed, B. 1996. Yksilön elämänkaari. Vantaa: Posiplan.

Lindqvist, M. 1989. Ihmisenä ja ammatissa kasvaminen. Ammatti ja persoona. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 159-164.

Lindström, K. 1994. Työiän aikainen elämänkaari ja elämänhallinta. Teoksessa: Ikääntyminen ja työ. Juva: WSOY, 167-184.

Lonka, I. 1987. Vapaa kirjoitelma ja sen arviointi. Teoksessa A. Vähäpassi (toim.) Todellisuuden kuvaamista, pohdintaa ja arviointia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 6, 165-188.

Luukkainen, O. (toim.) 1993. Hyväksi opettajaksi - kasvu ja kasvattaminen. Porvoo: WSOY.

Myyrä, J. 1988. Keski-iän kehitystehtävät. Teoksessa P . Niemelä, & J. Ruth (toim.) Ihmisen elämänkaari. Keuruu: Otava, 193-205.

Niemi, H. 1989. Mitä on opettajien ammatillinen kehittyminen? Teoksessa S. Ojanen (toim.), 65-99.

Niemi, H. 1992. Uusi joustava opettaja. Teoksessa S. Tella (toim.), 14-28.

Niemi,H. 1993. Opetusharjoittelu akateemisen opettajankoulutuksen osana. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), 31- 46.

Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 3.

Numminen, J. 1988. Opettajan asema. Teoksessa Kantola,A. (toim.) Tulevaisuuden opettaja. Jyväskylä: Atena.

Ojanen, S. 1985. Opettajien työnohjaus kasvattajan tukena. Espoo: Weilin & Göös.

Ojanen, S. (toim.) 1989. Akateeminen opettaja. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4.

Ojanen,S. 1993a. Ammattilaiseksi tuleminen opettajankoulutuksessa. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), 96-111.

Ojanen, S. (toim.) 1993b. Tutkiva opettaja: Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 21.

Ojanen, S. (toim.) 1996. Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55.

Patrikainen,R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja. No 36.

Patton, M. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park: Sage.

Perho, H & Korhonen, M. 1994. Elämän vakaat vaiheet ja siirtymät aikuisuuden alusta keski-iän kynnykselle. Teoksessa: Perho, H. & Sinisalo, P. (toim.) Näkökulmia elämänkulun ja ammattiuran tutkimukseen. Acta Psychologica Fennica. Soveltavan psykologian monografioita 7, 61-78.

Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Tampere: SUFI.

Peruskoululaki

Pulkkinen, L. (toim.) 1996. Lapsesta aikuiseksi. Jyväskylä: Atena.

Raivola, R. 1989. Opettajan ammatin historia. Opettajuus ja professionalismi. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimusraportti A:44.

Raivola,R. 1993.Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa O. Luukkainen (toim.), 9-30.

Rajaniemi, A. 1996. Arvostus ei näy palkkapussissa. Opettaja 47, 12-15.

Rauhala, L. 1992. Ihmiskäsitys kasvatustyön perustana. Teoksessa E. Piippo (toim.) Näkökulmia kasvatuksen ihmiskäistykseen. Kajaanin kaupungin koulupalvelukeskus, 7-17.

Rinne, R. 1989. Mistä opettajat tulevat? Suomalaisen kansanopettajiston yhteiskunnallinen tausta sekä kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma 1800-luvun puolivälistä 1980-luvun lopulle. Turku: Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:135.

Ruohotie, P. 1980. Opettajien työmotivaatio. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A 17.

Ruohotie, P. 1995. Ammatillinen kasvu työelämässä. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 8.

Räisänen,T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja. No 31.

Salo, K. & Kinnunen, U. 1993. Opettajien työstressi. Työn, stresssin ja terveyden seurantatutkimus 1983-1991. Jyväskylän yliopiston työelämän tutkimuksen julkaisuja 7.

Schein, E.H. 1987. Individuals and careers. Teoksessa Handbook of organizational behavior. Toim. J.W.Lorsch. Englewood Cliffs, Prentice-Hall New Jersey.

Schoonmaker, F. 1998. Promise and Possibility: Learning to

Teach. Teachers College Record 99,3, 559-591.

Sikes, P. J. 1989. The life cycle of the teacher. Teoksessa Teachers' Lives and Careers. Oxon. Theme, 27-60.

Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutus-laitos. Tutkimuksia 137.

Sinkkonen, M. & Pulkkinen, L. 1996. Elämänrakenne parhaassa aikuisiässä. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 333.

Stjernberg, I. 1986. Naisopettajien loppuunpalaminen. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 1.

Sugarman, L. 1986. Life-Span Development. Concepts, theories and interventions. New York: Methuen & Co.

Suortamo,M. 1993. Opetusharjoittelun uusia muotoja. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), 63-76.

Super, D.E. 1980. A life span, life space approach of career development. Journal of Vocational Behavior 16 , 282-298.

Syrjälä,L. 1993. Opettaja kokeilijana ja tutkijana. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), 112-125.

Syrjälä, L. & Numminen M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatus-tieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Tella, S. (toim.) 1992. Joustava laaja-alainen opettaja. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 100.

Tella, S. 1997. Uuden tekniikan käyttö muuttaa opettajan roolia ja työnkuvaa. Opettaja 41, 16 - 16.

Toiskallio, J. 1994. Mihin opettajaa tarvitaan? Käytännöllinen viisaus opetustyön haasteena. Teoksessa J. Tähtinen (toim.), 23-40.

Turunen, K. 1996. Elämänkaari ja kriisit. Jyväskylä: Atena.

Tähtinen, J. 1994. Opettajaksi kasvaminen. Turun

luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:46.

Uusikylä, K. 1997. Hyvän opettajan kriteerit pysyvät. Opettaja 21, 4 - 5.

Valde, E. 1994. Opettajan työ. Teoksessa: J. Tähtinen, (toim.), 146-160.

Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vikström, J. 1997. Sivistys on syvää nöyryyttä. Opettaja 12-13, 8-10.

Viljanen,E. 1988. Opettajankuva opettajan kasvatuksen lähtökohtana. Teoksessa A. Kantola(toim.) Tulevaisuuden opettaja. Jyväskylä: Atena.

Viljanen, E. 1992. Koulumestarin koulutus. Opettajankasvatuksen perusteita. Jyväskylä: Gummerus.

Voutilainen, H. 1982. Opettajien työtyytyväisyys. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja nro 4.

Vuorinen, I. 1991. Elämänkaari ja elämänvalinnat. Esitelmä Lifimin seniorikurssilla Sannäsissä 25.4.1991.

Vähäpassi, A. 1986. Kansainvälisen kirjoitelmatutkimuksen lähtökohtia. Kasvatus 17,4, 265-272.

Yrjönsuuri, R. & Y. 1995. Opettajan osaaminen. Helsinki: Yliopistopaino.

Liite 1

TEEMAHAASTATTELURUNKO

Henkilötiedot
- ikä, koulutus, perhesuhteet
- työhistoria
- nykyinen tehtävä

Opettaminen työnä
- työn ja oman elämäntilanteen suhde
- miksi ryhdyit opettajaksi?
- työmäärä, työaika
- työn ja vapaa-ajan suhde
- ulkoisen työympäristön merkitys

Opettajan työn luonne
- työn perustehtävän kokeminen
  - miten muuttunut elämänkaaren aikana?
- työskentely lasten kanssa - ilo / kuluttavuus
- kasvatus / opetus - miten painottuvat?
- persoona työvälineenä

Työn motivoivia, innostavia, voimia antavia / kuluttavia, kuormittavia tekijöitä
- henkinen vaativuus / helppous
- itsenäisyys / ohjeellisuus / joustavuus / luovuus
- monitahoisuus
- vastuullisuus / valta
- haasteellisuus / vaikutusmahdollisuudet
- ulkoiset paineet
- etenemismahdollisuudet

Em. tekijöiden voimasuhteet / mitkä asiat niissä muuttuneet työuran aikana?

Työyhteisön merkitys
- suhde työtovereihin, työnantajaan
- yhteistyön tarve / merkitys

Työhön sitoutuminen - eettisyys
- eettinen vastuu lapsista
- eettisyyden vaatimukset työn ulkopuoliseen elämään
- kutsumustyö?

Opettajuuteen kasvu
- ikä, kokemus
- henkilökohtaiset tavoitteet / pyrkimykset
- työn mielekkyyden kokeminen
- miten haluat muuttua / kasvaa työssäsi?

Työtyytyväisyys
- työn sisäinen tyydyttävyys
- työn tarjoamien haasteiden / omien kykyjen vastaavuus
- ulkoiset tyydyttävyystekijät - palkka
- jos vertaat muiden ikäistesi / nuorempien / vanhempien työhön, viihdytkö työssäsi?

Koulutus
- ammattikuvan muuttuminen
- peruskoulutuksen taso ja riittävyys
- jatko- / täydennyskoulutuksen tarve

Työn arvostus
- itse / toiset
- palaute / tunnustus
- vieläkö valitsisit opettajan ammatin?
- voisitko suositella toisille?