

Tapaustutkimus luokanopettajien työhyvinvoinnin taustalla  
vaikuttavista rakenteellisista tekijöistä

Pia Ruuhi

Kasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma  
Kevät 2005  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

# SISÄLLYS

## TIIVISTELMÄ

JOHDANTO .....	1
1 LUOKANOPETTAJAN AMMATTI.....	3
1.1 Opettajuuden määrittelyä .....	3
1.1.1 Asiantuntijuus .....	5
1.1.2 Professionaalisuuden piirteitä .....	7
1.2 Kollegiaalisuus .....	8
1.2.1 Kollegiaalisuuden vaiheet.....	10
1.2.2 Ongelmat kollegiaalisuudessa .....	12
1.3 Eettisyys opettajan työssä .....	14
1.3.1 Opettajan ammatin eettiset haasteet.....	15
1.3.2 Opettajan työn eettiset ulottuvuudet .....	16
1.3.3 Opettajuuden ammattieettisestä kehityksestä .....	18
2 OPETTAJA MUUTTUVASSA YHTEISKUNNASSA JA TYÖYHTEISÖSSÄ.....	19
2.1 Opettajan työn muutokset .....	21
2.2 Muutoksen hallinta .....	22
3 OPETTAJIEN TYÖHYVINVOINTI .....	25
3.1 Opettajan stressaavat ja voimia kuluttavat tekijät työelämässä .....	25
3.2 Opettajan työssä jaksamista edesauttavat tekijät .....	28
4 TUTKIMUKSEN KULKU.....	31
4.1 Tutkimustehtävät.....	32
4.2 Tutkimusote .....	33
4.3 Tutkimusjoukon kuvaus .....	35
4.4 Teemahaastattelujen toteutus .....	36
4.5 Aineiston analysointi .....	37

5	TULOKSET.....	39
	5.1 Tutkimuksen opettajien esittely.....	39
	5.1.1 Nuori opettaja Aino .....	39
	5.1.2 Seitsemän työvuotta läpikäynyt Irja .....	40
	5.1.3 Yli 10 vuotta luokanopettajana toiminut Sanna .....	41
	5.1.4 Eläkeiän kynnyksellä työskentelevä Terttu.....	42
	5.2 Opettajien työtä säätelevät rakenteet.....	43
	5.2.1 Yhteiskunnalliset tekijät opettajan työn taustalla .....	43
	5.2.2 Työyhteisölliset tekijät hyvinvoinnin taustalla .....	50
6	POHDINTA .....	59
	LÄHTEET .....	63
	LIITTEET .....	73

## TIIVISTELMÄ

**Ruuhi, P. 2005. Tapaustutkimus luokanopettajien työhyvinvoinnin taustalla vaikuttavista rakenteellisista tekijöistä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma. 82 sivua.**

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää niitä yhteiskunnallisia ja työyhteisöllisiä tekijöitä, jotka vaikuttavat opettajan työn taustalla luokanopettajien työhyvinvointiin.

Tutkin työhyvinvointi-ilmiötä teemahaastattelujen avulla. Tutkimukseni oli laadullinen tapaustutkimus, jossa keskityin 24-, 35-, 40- ja 57-vuotiaiden naisluokanopettajien näkemyksiin siitä, kuinka he kokivat mm. ympäröivän yhteiskunnan, työyhteisöllisen toiminnan ja yhteistyökumppaneiden merkityksen suhteessa omaan työhyvinvointiinsa. Teemahaastattelut kohdistuivat opettajan työhyvinvointiin vaikuttaviin tekijöihin laajemminkin, mutta keskityin tässä työn ulkoisiin eli rakenteellisiin tekijöihin.

Tutkimukseni tulokset osoittivat, että työhyvinvoinnin kannalta oli olennaista sopeutua muutoksiin opettajan monirakenteisessa työssä. Tärkeänä koettiin myös mahdollisuudet vaikuttaa muuttuvaan työkuvaan. Koulutuksella ja täydennyskoulutuksella voitiin auttaa opettajaa uusissa haasteissa. Keskeistä oli myös se, millaisena opettaja koki oman roolinsa työyhteisössä. Johtopäätöksenä voin todeta, että opettajan työhön sitoutumisen ja muutoksiin sopeutumisen kannalta oli tärkeää, että muutokset eivät tulleet pelkästään hallintoelimiltä, vaan päätösten teossa kuultiin ja huomioitiin opettajien näkemykset.

asiasanat: ammattietiikka, muutos, professionalismismi, työhyvinvointi, yhteisöllisyys

## JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuoda näkyväksi opettajien työhyvinvoinnin taustalla olevien rakenteellisten tekijöiden vaikutus opettajien työhyvinvointiin. Aihe on varsin ajankohtainen. Sitä on tutkittu niin työuupumuksen, työssä viihtymisen kuin työhyvinvoinninkin kannalta. Halusin tässä tutkimuksessani tuoda esiin opettajan arkityöhön liittyviä kokemuksellisia asioita ja tilanteita työhyvinvoinnista. Aineistosta nousseet asiat jäsentävät tämän tutkimuksen lukijoille työhyvinvointia heikentäviä ja edesauttavia rakenteellisia tekijöitä, jotka liittyvät luokanopettajan työhön.

Kollegoiden ja yhteistyöryhmien kanssa toimiminen asettaa omat haasteensa opettajan työlle ja hyvinvoinnille työssä. Opettajan vuorovaikutustaitojen kehittäminen koulutuksen ja yhteistyökokemusten avulla nähdään tärkeänä (Tirri 1999, 75; Rasku-Puttonen 1998, 59 - 75).

Yhteiskunnan muuttuminen koskettaa opettajan työtä ja sitä kautta hänen työhyvinvointiaan monin tavoin. Yhteiskunnallisten arvojen muuttuminen heijastuu oppilaitten käyttäytymisessä, suhtautumisessa kanssaihmiisiin ja oppimiseen. Opettajankoulutuksen tärkeänä tehtävänä on antaa opettajalle valmiuksia vastuulliseen työhön yhtä lailla tämän päivän kuin tulevaisuudenkin muuttuvissa olosuhteissa. (Kiviniemi 2000, 6.)

Työhyvinvointiin kuuluu sananmukaisesti hyvin voiminen työssä. Työhyvinvointiin vaikuttavat useat tekijät. Yhteiskunnallisista tekijöistä keskeisimpiä ovat työn arvostus, työn kehittäminen, vaikuttamisen mahdollisuus ja yhteiskunnassa vallitsevien arvojen heijastuminen työhön. Työhyvinvointi on nostettu yhdeksi tulevaisuuden rakentamisen keinoista. 1990-luvulla tutkittiin paljon työuupumusta ja tämä on mahdollistanut uusimpien tutkimusten kohdistumisen työhyvinvointiin (Niemelä 1996).

Opettajan profession vaikuttaa niin mennyt kuin tulevakin aika. Opettajan profession kehitys vaatii opettajalta valmiutta nopeisiin muutoksiin. Kaivataan opettajia, joilla on näkemystä ja kykyä kehittää ammattiaan. (Huhtanen 2002, 436).

Keskityn tässä tutkimuksessani yhteiskunnallisiin ja yhteisöllisiin vaikutuksiin opettajan työhyvinvoinnin taustalla. Valitsin juuri nämä rakenteelliset tekijät (vrt. liite 3) siksi, koska näen niiden olevan lähtökohtana tarkasteltaessa opettajan työhyvinvoinnin vaikuttimia.

Lähestyn aihetta tapaustutkimuksen keinoin, jolloin jokainen opettaja edustaa omaa näkemys- ja kokemushistoriaansa. Lisäksi he tuovat esiin reflektiivisen näkökulman siihen, millaisia yhteiskunnallisia taustavoimia heidän työssään esiintyy.

# 1 LUOKANOPETTAJAN AMMATTI

Opettajan ammatilliseen pätevyyteen voidaan olettaa kuuluvan niin persoonallisuuden ominaisuudet kuin myös kyky selviytyä opetus- ja kasvatustehtävistä. Tämä edellyttää opettajalta reflektiivisyyttä. Reflektiivisyydessä on kysymys omaan persoonaansa tutustumisesta heijastamalla omia kokemuksia ja ajatuksia sen tiedon kautta, mitä saa työssä toimiessaan. Reflektiivisyys ei kasva hetkessä, vaan vähitellen opettaja alkaa tiedostaa myös työnsä moraalisen perusluonteen ja sen arvopohjan, jolta juuri hän jaksaa työtään tehdä läpi vuosikymmenien. (Kari 1996, xx23.) Reflektiivisyydessä opettaja tunnistaa ajattelutapansa, mikä auttaa häntä vastaamaan työhön liittyviin haasteisiin (Lindqvist 1998). Opettajankoulutuksen ja työelämän välissä on problemaattinen siirtymävaihe eli induktiovaihe, joka voi sisältää itsereflektion katkeamisen, omien tavoitteenasettelujen madaltumisen ja selviämiskeinojen kehittelyn, kun nuori opettaja törmää koulun perinteisiin toimintamalleihin. Työtään tekevä opettaja tarvitsee reflektointiin tukevia toimenpiteitä jatkuvasti. (Järvinen 1999, 257 – 261.)

## 1.1 Opettajuuden määrittelyä

Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2003 Suomessa työskenteli 18003 luokanopettajaa (Opettajatilasto 2003). Opettajuus tarkoittaa opettajan pedagogista ajattelua, toimintaa ja niiden välistä reflektiivistä yhteyttä (Patrikainen 1999, 15). Kiviniemen (2000, 20) näkökulmaa tarkasteltaessa opettajuus laajenee ammatiksi, jota opettaja hoitaa oman ammatillisen opetus- ja kasvatusnäkemyksensä mukaisesti. Opettajuus laajenee työkokemuksen myötä. Pedagoginen ajattelu ja sen avulla

rakentuvat ratkaisut ovat ominaisuuksia, joita siis sisältyy nykypäivän opettajan työhön.

Lea Pulkkinen (2002, 228 - 229) mukaan tärkeitä opettajan työhön vaikuttavia asioita ovat usko oppimiseen, sitoutuminen aikuisuuteen sekä sitoutuminen optimismiin. Hän pitää näitä opettajan ominaisuuksia tärkeinä erityisesti oppilaan sosiaalisen kehityksen kannalta. Pulkkinen toteaa, että opettajat tarvitsevat työssään tietoa ja otetta kasvatukseen institutionaalisesti ajateltuna sekä tietoa oppilaiden yksilöllisyydestä. Yksilölliseen puoleen kuuluu myös tieto oppilaiden erityisvaikeuksista oppimisessa ja niiden kohtaamisesta. Tärkeimmäksi opettajan ominaisuudeksi Pulkkinen nostaa opettajan aidon kiinnostuksen oppilaan yksilöllistä kehitystä kohtaan. Onnistuakseen työssään opettajan tulee työskennellä koko persoonallisuudellaan. Pulkkinen tähdentää, että opettajalla on oltava peruskoulutuksen ja täydennyskoulutuksen pohjalta hyvät valmiudet ottaa vastaan erilaisia oppilaita ja työskennellä heidän ja heidän perheidensä kanssa. Jaksakseen työssä opettajat tarvitsisivat tuekseen kliinistä työnohjausta, luokka-avustajia sekä pedagogista tukea oman kasvatustyylinsä löytämiseen. (Pulkkinen 2002, 229.)

Monet tutkijat ovat nostaneet opettajan työtä tekevän tärkeimmiksi uusiksi ominaisuuksiksi epävarmuuden sietämisen, tulevaisuuden kohtaamisen ja yhteiskunnan aktiivisen kehittämisen valmiudet. (Tirri 1999; Niemi ym. 1998; Syrjäläinen 1995; Sahlberg 1997; Fullan 1994a, 1994b). Toisaalta taas opettajan epävarmuuden kieltäminen tuo Niemen mukaan vaaran sairastua vahvuuteen. Tällöin ei uskalleta myöntää epävarmuutta, uupumusta ja heikkoutta. (Niemi 1998, 17). Samaa asiaa sivuaa Sahlberg (1997, 161) todetessaan, että opettajan työtä jäsentää epävarmuus ja uhattu itsetunto. Sahlberg on sitä mieltä, että mitä varmempi opettaja on teknisesti ja mitä paremmin hänellä on opetusmenetelmät hallussaan, sitä paremmat mahdollisuudet hänellä on toimia kollektiivisesti työyhteisössä.



### 1.1.1 Asiantuntijuus

Opettajankoulutus antaa valmiudet toimia opettajan työssä. Asiantuntijuudesta voidaan alkaa puhua vasta syventyneen työkokemuksen kautta. Asiantuntijuus opettajan työssä on monelle yllättävä haaste, sillä se vaatii aikaa, kypsymistä ja työn arkikokemuksia sekä sitoutumista omaan jatkuvaan reflektioon.

Jouko Kari (1996, 34 - 36) korostaakin omassa näkemyksessään sitoutumista opettajan työhön. Vain sitoutumisen kautta voidaan ottaa vastuu omasta ammatillisesta kehittymisestä. Siten reflektiota tulisi hänen mukaansa laajentaa selkeästi tunnealueen puolelle.

Konttinen kuvaa, miten hänen ammattikorkeakouluforumilla tekemässään tutkimuksessa korostetaan professionaalisuudesta puhuttaessa omakohtaista kokemusta ja kokemuksesta oppimista. Hänen tutkimukseensa osallistuneiden opettajien mukaan asiantuntijaksi kasvaminen edellyttää tiettyjä persoonallisia ominaisuuksia kuten rehellisyyttä itseä kohtaan, rohkeutta, määrätietoisuutta, periksi antamattomuutta, avoimuutta, itsekriittisyyttä sekä suvaitsevaisuutta. (Konttinen 1997, 57).

”Asiantuntijaksi kasvetaan oppimalla vähitellen yhdistämään toisiinsa optimaalisesti ymmärrys ympäristön monimutkaisuudesta ja ihmisen osaamisen laadusta hallita tätä monimutkaisuutta. Optimaalisella yhdistämisellä tarkoitetaan kykyä toistuvasti havaita uutta, analysoida, tulkita ja tarjota tuloksellisia toimintavaihtoehtoja muuttuvassa toimintaympäristössä. Osaamisen laatuun liittyy aina arvovalintoja, mikä viittaa toiminnan ja ratkaisujen eettisesti kestäviin perusteisiin.” Kirjonen (1997, 14 – 47) katsoo näin ollen asiantuntijuuden riippuvan kohdalle tulleista tilanteista sekä ajasta ja paikasta. Asiantuntijuuden syntyyn

vaikuttaa siis kontekstuaalisuus sekä situationaalisuus. (Kirjonen 1997, 14 – 47.)

Ammatillisesta pätevydestä puhuttaessa jaetaan kehitysvaiheet seuraavasti: noviisit eli kehittyneet aloittelijat, osaavat suorittajat sekä taitavat suorittajat eli ekspertit. Eksperteillä on pitkäaikaisen muistin tietorakenteissa monitasoisia hierarkkisia ja tehtäväratkaisun kannalta tarkoituksenmukaisesti organisoituneita toimintamalleja ja ne ovat helposti käytettävissä. Ekspertit pystyvät myös oman alan tiedon representointiin korkeatasoisesti abstraktein käsittein ja heidän muistinsa on hyvä. Formaali ja praktinen tieto integroituu ja he pystyvät myös läheiseen vuorovaikutukseen. Tätä kutsutaan metakognitiiviseksi tiedoksi. Noviiseilla nämä rakenteet ja taidot ovat puolestaan vasta muodostumassa. (Karila & Ropo 1997, 58.)

Opettajaeksperttitutkimuksissa opettajan pätevyyttä tai eksperttiyttä mitataan esimerkiksi oppilaiden oppimistuloksilla ja hänen kyvyllään ratkaista ongelmatilanteita tehokkailla ratkaisustrategioilla. Kokeneet opettajat osaavat automaattisesti mukauttaa toimintojaan tilanteiden vaatimalla tavalla. Karilan tutkimuksen perusteella asiantuntijuus rakentuu kolmen tekijän: tietämyksen, minän ja elämänhistorian sekä toimintaympäristön vallitsevien jännitteiden kautta. (Karila ym. 1997, 151 – 153.)

Jokainen opettaja käy oman henkilökohtaisen oppimispolkunsa suuntana opettajan asiantuntijuus. Asiantuntijuuden kehittymisen kannalta välttämättömät kokemukset ovat luonteeltaan tilannesidonnoisia. Niissä kohtaavat henkilön aiemmin rakentuneet kehitysteemat, kulloisenkin toimintaympäristön ylläpitämät teemat sekä henkilön valmius ottaa tilanne haltuun ja prosessoida sitä informaatiota, jota toimintaympäristö sisältää ja tuottaa. Toisin sanoen asiantuntijuus on olemukseltaan sosiaalinen ja sen kehittyminen on yksilön ja ympäristön välinen vuorovaikutteinen prosessi. (Karila ym. 1997, 156.)

Tämän päivän oppimis- ja tietoyhteiskunta muokkaa omalta osaltaan pedagogista asiantuntijuutta. Se haastaa lisäämään koulutusta. Kehittyy uudenlaisia käsityksiä oppimisesta ja oppimisympäristöistä. Jatkuvaa oman työn kehittämistarvetta nostaa myös monikulttuurisuus sekä kansainvälistyminen. Opettajan roolimuuotos tiedon jakajasta tiedon ohjaajaksi merkitsee opettajalle tarvetta jatkuvaan työnsä kehittämiseen. (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 257 – 261).

### 1.1.2 Professionaalisuuden piirteitä

Opettajia on kautta aikojen pidetty ensisijaisesti tietojen ja taitojen välittäjänä, mutta luokanopettajan ammattiin on myös liitetty vastuu oppilaiden kasvatuksesta. Entisajoista muistetaan suuria opettajapersoonia, joille opettaminen oli kutsumustehtävä. He olivat malliopettajia. Tämä esikuvallisuus poistui kirjallisesti opetussuunnitelman perusteista vasta 1990-luvulla. Opettajan ammatin sisäinen mallikelpoisuus muuttui. Kristillisistä hyveistä siirryttiin demokratian arvoihin, pedagogisen rakkauden sijasta alettiin puhua kasvattajan asenteesta ja kutsumustietoisuudesta siirryttiin tavoitetietoisuuteen. (Simola 1998, 239 - 252, 300 - 302, Rinne & Jauhiainen 1988, 207.)

Käsite professionalismismi määritellään ammattikunnan pyrkimyksiksi kontrolloida ja vahvistaa työtä koskevia valtuuksia ja ammattikunnan statusta. Konttisen mukaan opettajan ammatin muutoksissa tulee kuulla myös järjestöä, joka valvoo opettajien etuja. Mikrotasona opettajan professio liittyy käytännön opetustyöhön ja makrotasona siihen liittyy yhteiskunnallinen aspekti. Konttinen kirjoittaa siitä, miten jokaisen yleisesti pätevän opettajan pitää ansaita paikkansa jatkuvasti uudelleen

osoittamalla ammatissaan sitä paikallistietämystä, jossa koulu sijaitsee. (Konttinen 1997, 48 - 61).

Opettajan ammatti voidaan nähdä tänä päivänä professiona ja opettaja työtään kehittävänä, opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen suunnassa toimivana ammattitaitoisena didaktikkona (Airaksinen 1998; Simola 1998, 300 – 301). Opetushallituksen antamien opetussuunnitelman perusteiden mukaan opettajan tulee noudattaa opetuksessaan opetuksen järjestäjän vahvistamaa opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelma on väljä ja jättää opettajalle mahdollisuuden valita työtavat, joilla nämä tavoitteet saavutetaan. Opettajan tehtävänä on opettaa ja ohjata sekä yksittäisen oppilaan että koko ryhmän oppimista ja työskentelyä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 7 - 21).

Sekä opettajan että jokaisen yhteiskunnan tahon tulisi tiedostaa, kuinka vastuullista työtä opettaja tekee, vaikka tulokset näkyvät usein vasta vuosien kuluttua. Opettaja vaikuttaa myös ryhmän kautta yksilön kasvuun. Koulukeskusteluissa on peräänkuulutettu yksilön huomioimista opetuksessa. Tästä esimerkkinä ovat henkilökohtaiset opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat, joista myös puhutaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Professinaalisuuden saavuttaminen haastaa tämän päivän opettajan tarkastelemaan itseään kriittisesti ja toimimaan monipuolisena opetuksen järjestäjänä .

## 1.2 Kollegiaalisuus

Opetushallituksen ylijohtaja Aslak Lindström (2004) korosti peruskoulupäivämuistiossaan koululaitoksemme monipuolisuutta ja tasapainoisuutta. Hänen mukaansa PISA -tutkimuksen tulokset

mahdollistuvat toimivien rakenteiden ja asiansa osaavan opetushenkilöstön avulla.

Luukkainen (2002, 89) painottaa tutkimuksessaan opettajan työn yhtenä tärkeimmistä haasteista kollegiaalista yhteistyötä. Opettaja ei enää pysty vastaamaan tämän ajan haasteisiin yksin ja siksi yhteistyömuotoja on koulujen sisällä kehitettävä. Yhteistyö mahdollistaa myös sen, että yksilölliset resurssit tulevat paremmin niin oppilaiden kuin koulunkin käyttöön. Työyhteisöä rakentavaa kollegiaalisuutta on se, miten opettajatyöyhteisön jäsenet pääsevät tavoittelemiinsa tuloksiin ja miten he kykenevät ratkaisemaan syntyneitä konflikti- ja ongelmatilanteita. Kollegiaalisuutta tulee kehittää muistaen kriittisyys ja avoimuus.

Sahlberg (1998, 172) painottaa kriittisyyttä yhteistyössä, sillä hänen mielestään kritiikkttömyys vahvistaa konservatismia ja vaikeuttaa muutosta. Syntyy niin kutsuttu ryhmäajattelu, joka pyrkii suojautumaan konflikteilta. Toisaalta pakollinen kollegiaalisuus voi aukaista tien rakentavaan yhteistoiminnallisuuteen. Laurila (1998, 120 - 130) korostaa, miten tärkeää olisi murtaa opettajakulttuuriin piintynyt normi yksin tekemisestä, jotta opettaja ja koulu uudistuisivat. Laine (1998, 120 - 130) puolestaan mainitsee, miten tärkeää on opettajan persoonallisuuden tukeminen, jotta hän jaksaisi vaativassa työssään.

Seuraavassa luvussa tarkastelen lähemmin kollegiaalisuutta kehitysvaiheiden kautta (Himberg 1996, 17 - 23). Näiden vaiheiden kautta kerron niistä piirteistä ja ongelmista, joita kollegiaalisuuteen liittyy koulussa työyhteisönä.

### 1.2.1 Kollegiaalisuuden vaiheet

Työyhteisön muodostuminen yhteistoimintakykyiseksi vaatii aikaa ja vaivaa. Kehitys ei mene koko ajan eteenpäin, se voi sisältää myös taantumisvaiheita. Työyhteisön kehitysvaiheisiin vaikuttavat niin poislähtijät kuin myös uudet tulokkaat. Lisäksi työyhteisössä vakituisesti olevien yksityiselämän heilahdukset näkyvät myös siinä, millaisen panoksen he ovat valmiita antamaan työyhteisön kollegiaaliseen toimintaan. On hyvä tunnistaa oman työyhteisön kehitysvaihe, sillä se auttaa ymmärtämään sitä, mitä työyhteisössä tapahtuu. (Himberg 1996, 17 - 23.)

Himberg (1996, 17 - 23) erottaa kollegiaalisuuden rakentumisen vaiheista työyhteisön alkuvaiheen, työyhteisön konfliktivaiheen, työyhteisön solidaarisuusvaiheen sekä tavoitetietoisien työyhteisövaiheen. Jaottelu perustuu yleisesti tunnettuihin ryhmän muodostamisen vaiheisiin.

Työyhteisön alkuvaiheessa epäröinti ja epävarmuus ovat läsnä toiminnassa. Epävarmuus johtuu siitä, että yksilöt työyhteisöön liittyessään joutuvat yhä uudestaan ja uudestaan ratkaisemaan yhden persoonallisuutensa ristiriidoista eli itsenäisyyden ja riippuvaisuuden ristiriidan. Jokainen haluaa vaikuttaa omalta osaltaan ryhmään ja hän haluaa tulla hyväksytyksi. Aikaa ja energiaa suuntautuu siihen, että opitaan tuntemaan toinen toisensa. Konflikteja vältellään ja ne pyritään ratkaisemaan nopeasti. Kommunikointi on pinnallista, koska vuorovaikutusilmasto on varovaista. Historiallisesti alkuvaiheessa oleva työyhteisö on aktiivinen ja toimii, mutta energiaa suuntautuu paljon rakenteiden muodostamiseen. Kun yhteisön normit ja jäsenten väliset suhteet ovat selkiytyneet, yhteisö siirtyy seuraavaan vaiheeseen. (Himberg 1996, 17 - 23.)

Konfliktivaiheessa kamppailu epävirallisesta vallasta alkaa. Sovituista normeista ei välitetä ja työyhteisön muodollista johtajaa kritisoidaan. Tätä vaihetta on verrattu ihmisen kehitysvaiheen murrosikään. Konfliktivaiheessa muodostuvat ne normit, joiden mukaan myöhemmin toimitaan ristiriitatilanteissa. Tässä voidaan päätyä avoimeen ongelmien ratkomiseen ilman syyttelyä, joka on hedelmällinen vaihtoehto. Riitoihin väsyttäessä saatetaan päätyä myös konfliktien hautaamiseen. Tämä ei kuitenkaan ratkaise tilannetta kuin hetkellisesti, sillä samoja ongelmia aiheuttaneet asiat saattavat leimahtaa uudelleen. (Himberg 1996, 17 - 18.)

Työyhteisön solidaarisuusvaiheessa pyrkimys on enemmän yhteistyöhön kuin kilpailuun toisten kanssa. Yksilöiden erilaisuus hyväksytään ja se näkyy muutoksena normijärjestelmässä. Yhteisössä voidaan antaa positiivista palautetta, mutta kielteistä vältetään. Työmotivaatio on korkea. Yksilö voi kuitenkin käydä kamppailua oman yksilöllisyytensä säilyttämiseksi. Tavallisessa työyhteisössä ongelmana ei ole se, että yksilöiden identiteettirajat olisivat liian ahtaat, vaan se, ettei niitä tunneta. Tämä näkyy vuorovaikutuksessa varovaisuutena. (Himberg 1996, 19 – 20.)

Työyhteisön toiminnan huipentumana Himberg pitää tavoitetietoista työyhteisöä. Tässä vaiheessa kommunikointi on avointa, mikä tarkoittaa rohkeutta antaa niin myönteistä kuin kielteistäkin palautetta. Ihmissuhteita tarkastellaan näkökulmasta, jossa ne haittaavat tai edistävät ryhmän työtä. Ongelmista keskustellaan eikä pelätä nostaa esiin jo haudattuja, muttei ratkaistuja ongelmia. Tätä työyhteisön vaihetta pidetään ihannetilana. (Himberg 1996, 20 - 21.)

Työyhteisön vaiheet vaihtelevat eli ne etenevät ja taantuvat. Niihin vaikuttavat ympäristön paineet, uusi johtaja, uudet jäsenet sekä yksilölliset kriisit. Ne voivat vaihdella myös eri työn sektoreita tarkasteltaessa. Esimerkkinä tästä Himberg (1996, 20) mainitsee

tavoitteiden ja menetelmien yksimielisyyden vaiheen, kun taas toisella sektorilla voidaan tehtävänjaossa olla konfliktivaiheessa. Yhteisön muotoutumisessa on vaikea tunnistaa puhdasta yhtä vaihetta. Pikemminkin sitä voisi kuvata jatkuvana aaltoilevana prosessina. (Himberg 1996, 21 - 22.)

Viimeisenä ryhmän vaiheena on Himbergin esiintuomassa luokituksessa eroamisvaihe. Tähän vaiheeseen kuuluu eroahdistuksen työstäminen. Lähdön syy vaikuttaa tunteisiin. Eroahdistus on helpompaa, jos lähtijä jättää omasta aloitteestaan työyhteisön siirtyäkseen toisiin mielenkiintoisiin tehtäviin tai esimerkiksi eläkkeelle jäämisen yhteydessä. Vaikeaa ja hämmentävää eroahdistus on silloin, kun työntekijä on vaikuttanut kauan työyhteisössä tai kun lähtö on äkillinen. Eläkkeelle jäävän eroahdistus voi olla myös vaikeaa erityisesti hänelle itselleen. (Himberg 1996, 23 - 24.)

### 1.2.2 Ongelmat kollegiaalisuudessa

Kollegiaalisuuden syntyminen edellyttää aikaa tutustumiseen, omien vahvuuksien esiin saattamiseen ja kykyä huomioida toisten vahvuudet. Kollegiaalisuus vaatii myös itsetuntemusta ja avoimuutta vuorovaikutuksessa. Konflikteja ei tule pelätä, vaan ne tulisi kohdata uusia asioita oppien. Toisaalta suvaitseva kollegiaalisuus tukee ja antaa tilaa jokaiselle työyhteisön jäsenelle. (Himberg 1996, 23 - 24.)

Himbergin mukaan henkilökemia -käsitettä käytetään puhuttaessa kahden ihmisen välisestä vuorovaikutuksesta. Joku tulee toimeen toisen ihmisen kanssa paremmin kuin toisen. Mieltymyksiä selittää osaltaan projektio. Tiedostamattamme havaitsemme toisessa ihmisessä piirteitä, joita emme hyväksy itsessämme. Voimme myös siirtää aikaisemman



ihmissuhteen tunnekokemuksen työkaveriimme, kun tämä muistuttaa jotain aiemmin tapaamaamme ihmistä. Riippuen siitä, millaisen tunnekokemuksen olemme eläneet, saatamme siirtää sen hyvine ja huonoine puolineen koskemaan vasta-alkanutta ihmissuhdetta. Tieto omista mieltymyksistä auttaa kuitenkin suhtautumaan toiseen ihmiseen suvaitsevammin. Työasioista pitäisi pystyä keskustelemaan työyhteisön kaikkien jäsenten kanssa. Himbergin mukaan yllättävän usein työyhteisön riidat johtuvat siitä, että organisaation toiminnassa on häiriöitä ja nämä häiriöt huipentuvat ihmissuhdeongelmiksi. (Himberg 1996, 11.)

Koulutyön pohjana on opetussuunnitelma. Tänä päivänä se on kaikille sama, mutta opettaja voi itse valita työtavat, joilla hän näihin tavoitteisiin pyrkii. Työtapojen valinta voi aiheuttaa ristiriitoja yhteisössä. Työssä viihtymiseen ja tuloksiin vaikuttaakin se, missä määrin organisaatiossa ollaan yksimielisiä toiminnan tavoitteista ja niistä menetelmistä, joilla tavoitteeseen pyritään. Lisäksi arkisia konfliktien aiheuttajia ovat rakenteelliset seikat kuten tehtävänjako, työjärjestys ja järjestyssäännöt sekä koulun kulttuuri, joka pitää sisällään koulun arvoperustan, normit, työyhteisön informaatiokanavat, roolit, asenteet sekä ihmissuhteet. (Himberg 1996, 14.)

Koulun työyhteisön tehokkuuden ja viihtyvyyden kannalta yksi ratkaisevimpia tekijöitä on koulunjohtajan johtamistyyli. Tulosjohtaminen voi olla joko yksilöä tukevaa tai autoritaarista, taloudelliseen tulokseen tähtäävää käskemistä. Työssä viihtymiseen ja tuloksiin vaikuttaa ratkaisevasti työyhteisökulttuuri. Työyhteisökulttuurin piirteitä esiintyy perususkomuksissa eli niissä, millaisia työmenetelmiä valitaan, millaisia juhlia järjestetään ja minkälaisia sankaritarinoita koulukulttuurissa elää sekä millaisia traditioita vaalitaan. Lisäksi työyhteisökulttuuri heijastuu yhteisön arvoissa ja normeissa sekä käytetyssä kielessä, sanavalinnoissa ja huumorissa. (Himberg 1996, 35 – 41; Trice & Beyer 1993, 15.)

### 1.3 Eettisyys opettajan ammatissa

Jo 1990-luvulta alkaen ovat arvokysymykset, etiikka ja moraalit olleet voimakkaasti esillä suomalaisessa koulukeskustelussa. Opetusalan ammattijärjestö julkaisi vuonna 1998 opettajan eettiset periaatteet. Julkaisun tarkoituksena oli tehdä näkyväksi ja tiedostetuksi opettajan työhön jo aiemminkin kuulunut eettisyys. Opettajan eettiset ohjeet ovat väljät ja neuvoa-antavat. Niissä muistutetaan paitsi oppilaan tarpeiden huomioonottamisesta niin myös opettajan oikeudesta kehittää ja hoitaa omaa itseään. Näitä ammattieettisiä ohjeita voidaankin tulkita opettajan omaa kasvua ohjaavina suuntaviivoina. Voidaan lähteä siitä, että ne kertovat millaisia ominaisuuksia opettajalla tulisi olla. Ammattietiikassa ei opettajan ammatillista toimintaa ja hänen persoonaansa voida erottaa. (Tirri 1999, 12 - 14.)

Opettajan keskeisenä tehtävänä näiden eettisten ohjeiden mukaan on kasvattaa yhteiskunnalle kelvollisia kansalaisia. Nykypäivänä korostetaan erityisesti opettajan sitoutumista paitsi ammattiinsa niin myös oppilaiden henkilökohtaiseen ohjaukseen ja kasvatukseen (Tirri 1999, 15). Niemen (1998, 11- 18) mukaan opettajilla on oltava kasvatuksessa mukana tunteiden lisäksi myös perustellut valinnat, tahto ja sitoutuminen. Lähtökohtana kasvatuksessa on kokonaisuus ja tähän kokonaisuuteen kuuluvat arvot ja arvokasvatus. Opettajan suomalaiset eettiset ohjeet tuovat selvästi esille niiden taustalla vaikuttavan arvopohjan. Ne korostavat oppilaiden ja yhteiskunnallisten tarpeiden lisäksi opettajan omia tarpeita ja oikeuksia. Lisäksi ne ottavat huomioon ammattietiikan yhteisöllisen luonteen. Tämä tarkoittaa opettajakeskeisen vuorovaikutuksen huomioimista.

### 1.3.1 Opettajan ammatin eettiset haasteet

Opettajan ammatilliset ja eettiset haasteet ovat sidoksissa toisiinsa. Ammatillinen ja eettis-moraalinen -ajattelu yhdessä muodostavat käytännön tiedon. Vuorovaikutus muodostaa opettajan eettisen profession käytännön tietoperustan. Tirri (1999, 24) korostaa etenkin ammatillisten ja moraalisten periaatteiden yhteyttä opettajan persoonaan. Hänen mukaansa ammattietiikan tulisi olla osa opettajan ammattitaitoa. Ammattieettisesti ajateltuna opettajan työtä tekevällä henkilöllä on tärkeä osuus yhteiskunnan rakentajana sekä osana muuta yhteiskuntaa (Tirri 1999, 22). Etiikka on opettajan ammatin tärkeä kulmakivi kognitiivisen ja käytännöllisen ulottuvuuden lisäksi (Terhart 1998, 440).

Tällä hetkellä yhteiskunnassamme eletään muutoksen aikaa myös eettisesti (Pietilä 2003, 7 - 12). Arvomaailma on romahtanut, eikä uutta ole vielä löytynyt. Launosen mukaan (2000, 303) kansakoulun alkuvaiheen tieto maailmanlaajuisesta totuudesta ja moraalista on vaihtunut historiallisen kehityksen seurauksena pohdiskeluun siitä, mitä totuus ja moraalit merkitsevät ihmiselle yksilöllisesti. ”Eettisen kasvatuksen painopistealue on kuitenkin siirtynyt koulukasvatuksessa 1900-luvun lopulla sosialisatiosta individualisaation yksipuoliseen tukemiseen. Sen sijaan, että arvot nähtäisiin yhteiskuntaa koossa pitävinä voimina, ne ovat alkaneet näyttäytyä entistä enemmän yksilön vapaina valintoina.” (Launonen 2000, 325.)

Eettisiä keinoja 1900-luvun alkupuolen oppilas- ja luokkatyössä olivat luokan hallinta, kasvattava opetus ja ohjaus (Launonen 2000, 311). Nykyään perusopetuslaki (1999) vaatii koulua kasvattamaan eettisesti vastuullisia kansalaisia, mutta ympäröivä kulttuuri ei arvoillaan ja keinoillaan ole antanut tukea tälle pyrkimykselle (Launonen 2000, 314). Tämä kaikki asettaa opettajuuden asiantuntijuudelle mittavia haasteita.

### 1.3.2 Opettajan työn eettiset ulottuvuudet

Ammatillisuus ja eettisyys opettajan työssä käyvät käsi kädessä. (Pietilä 2003, 38.) Yhteiskunta ja työyhteisö monipuolisine rakenteineen liittyvät opettajan työn eettisiin ulottuvuuksiin kiinteästi.

Opettaja työskentelee koulussa ja koulu on osa yhteiskuntaa. Opettaja joutuu kohtaamaan yhteiskunnan heijastumat kotien eli vanhempien ja lasten kautta. Opettajien ja vanhempien odotetaan automaattisesti tekevän yhteistyötä lapsen kasvun hyväksi. Kiviniemen (2000, 140) mukaan opettajan on tärkeää tiedostaa perheissä tämän ajan myötä esiin nousseet ongelmat. Ristiriitoja opettajan työhön sekä opettajuuteen aiheuttavat tilanteet, joissa opettajan on punnittava oma henkilökohtainen eettinen näkemyksensä suhteessa omaan professionaaliseen asemaansa. Opettaja voi puuttua vain rajoitetusta oppilaidensa kotoa mukana tuomiin ongelmiin. Usein kuitenkin opettaja ymmärtää olevansa ihminen, joka joutuu punnitsemaan eettisesti tilanteita ja ymmärtää, että hänen pitäisi puuttua asioihin, vaikka ei voi asemansa puolesta sitä tehdä.

Eettiset ongelmat aiheuttavat opettajan työssä ahdistusta, riittämättömyyttä ja usein myös kyvyttömyyden tunnetta harjoittaa ammattia. Kiviniemen (2000, 140 – 141) tutkimuksen mukaan "koulu saattaa olla paikka, joka auttaa kestämään kurjat kotiolut". Eettinen ristiriita syntyy siitä, että koulu on opettajalle sekä työpaikka että ikkuna koteihin. Yhteistyö ei aina suju vanhempien kanssa. Tämä eettinen kuilu opettajien ja vanhempien välillä jää usein ylittämättä.

Opettajankoulutuksen tärkeänä tehtävänä on antaa opettajalle valmiuksia vastuulliseen työhön yhtä lailla tämän päivän kuin tulevaisuudenkin muuttuvissa olosuhteissa. (Kiviniemi 2000, 6.). Sanomattakin on selvää, ettei opettajuus ilman eettisyyttä voi olla mahdollista. Opettaja luo

toiminnallaan arvopohjaa kouluun yhteistyössä oppilaan, vanhempien, kollegoidensa ja eri sidosryhmien kanssa ja vaikuttaa sitä kautta koko yhteiskuntaan.

Niin ikään yhteiskunnan muuttuminen koskettaa opettajan työtä monin tavoin. Yhä useimmin koulu tulee esille mediassa instituutiona, jolta otetaan eikä niin että sille annettaisiin. Kouluja lakkautetaan ja opettajan työnsaantimahdollisuudet kapenevat. Yhteiskunta raadollisilla toimillaan ajaa opettajuuden käsitteen yhä enemmän tilaan, jossa opettaja ei enää eettisillä toimillaan pärjää. Opettajasta tulee kilpailija ja oman paikkansa puolustaja. Arvot ja asenteet eivät näin ollen takaa jatkuvaa työllisyyttä ja kouluelämän ja koululuokan arvostusta. Tämä kaikki vaikuttaa monella tavalla opettajan työn ammattieettisiin ulottuvuuksiin. Opettajan mahdollisuus vaikuttaa oppilaiden tulevaisuuteen ja sitä kautta koko yhteiskuntaan kapenee. Opettajan eettinen ulottuvuus voisi olla mahdollisuus parempaan yhteiskuntaan. Yhteiskunnallisten arvojen muuttuminen ilmenee kuitenkin oppilaiden jatkuvana muuttuvana käyttäytymisenä ja se näkyy muun muassa suhtautumisessa kanssaihmiin ja oppimiseen. (XXX)

Työyhteisössä välttämättömimmät asiat saa jakaa kollegansa kanssa. Usein esimerkiksi luokanopettaja ja aineenopettaja käyvät vuoropuhelua oppilaansa kouluelämään liittyvistä asioista. He tarkastelevat tapauksia myös eettisestä näkökulmasta. Heitä sitoo vaitiolovelvollisuus. Tämä velvollisuus on kuitenkin opettajan työssä myös rasite. Oppilashuoltotyöryhmä ei välttämättä toimi jokaisessa koulussa opettajan työn tukena. Näin ollen opettaja joutuu usein toimimaan koordinaattorina kootessaan erityisesti vaikeuksien kohdatessa ympärilleen asiantuntijaverkoston. Eettisesti opettaja joutuu kuitenkin punnitsemaan vaitiolovelvollisuutensa vuoksi asioita, joita hän voi kertoa. Tämä on erityisen vaikeaa opettajan työssä. Varsinkin siksi, että se kätkee sisäänsä arvoja, jotka eivät ole näkyvissä. (Lindqvist 1998).

### 1.3.3 Opettajuuden ammattieettisestä kehityksestä

Kiviniemen (2000, 80) tutkimuksen mukaan työolosuhteet ovat taloudellisten säästöjen vuoksi vaikeutuneet niin paljon, että jonkinasteisia mielipiteen ilmaisuja asian korjaamisen eteen olisi tehtävä. Opettajan työ on muuttunut kiihkeämmäksi, nopeammaksi ja monimuotoisemmaksi toimintaympäristössä, jossa toisaalta koulun ja opettajan arvostus on laskemassa ja jolle toisaalta tulosjohtamisen kulttuuri on asettanut reunaehdonsa. Opettajan työ koettiin Kiviniemen (2000, 170) tutkimuksessa aiempaa vaativammaksi ja sosiaalityön piirteitä sisältäväksi. Valmiuksia tähän ei kuitenkaan katsottu olevan. Kiire ja työn luonteen muuttuminen tuovat tullessaan stressin ja riittämättömyyden tuntemuksia. Toimintapuitteiden muuttuessa opettajat joutuvat rakentamaan opettajuuttaan yhä uudelleen. Avuksi Kiviniemi (2000, 8) tarjosi arvofilosofista tarkastelua koulutukseen. Arvofilosofisen tarkastelun avulla opettaja voisi löytää tukea ja varmuutta ratkaisuihinsa ja tutustua samalla omiin tiedostamattomiin ajatuksiinsa. Koulutus voisi antaa näin työn hallinnan tuntemuksia.

Kiviniemi (2000) esitti seuraavat koulutuksessa tärkeät tehtävät: omaa jaksamista tulisi seurata ja pitää huolta vapaa-ajan tasapainottavasta voimasta. Opettajia tulisi valmentaa luovaan ongelmanratkaisuun. Voimakkaammalla itseilmaisun ja luovuuden korostamisella opettajankoulutus voisi olla vahvistamassa opettajan persoonallista ammattitaitoa ja antamassa valmiuksia epävarmojen tilanteiden kohtaamiseen. Opettajan ammatillisen sekä henkilökohtaisen identiteettityön merkitys korostuu vaikeissa sosiaalisissa konfliktitilanteissa (Kiviniemi 2000, 91). Kun muutosten on nykyisin katsottu olevan luonteeltaan jatkuvia, on niiden samalla katsottu kyseenalaistavan ajatuksen elämänaikaisesta identiteetistä (Ziehe 1991, 27 – 28, Bauman 1996, 200 – 201.) Tämän on arvioitu merkitsevän

eräänlaista jatkuvaa ponnistelua ja raskastakin identiteettityön tekemistä (Kiviniemi 2000, 92).

## 2 OPETTAJA MUUTTUVASSA YHTEISKUNNASSA JA TYÖYHTEISÖSSÄ

Yhteiskunnan rakenteen muutokset heijastuvat myös opettajan työhön. Suomalainen koulu ei ole koulu pelkästään suomalaisille lapsille. Maahanmuuttajat kuuluvat koulu arkeen myös suomalaisessa koulukulttuurissa. Erilaiset kodit ja niiden kulttuurit tulevat lasten mukana kouluihin ja vaativat opettajalta perehtyneisyyttä erilaisiin opetusmenetelmiin mutta myös opettajan asenteelliseen tarkasteluun omasta itsestä. Erityisoppilaat tarvitsevat enemmän aikuisen ohjausta ja tukea. Oppilaiden ongelmien monimuotoisuus heijastuu myös niihin keinoihin, joita opettaja käyttää ryhmän hallitsemiseksi. Joskus ei vain löydy keinoja ja tilanteet saattavat kärjistyä.

Opettajat asettavat itselleen jokainen omia sisäisiä paineita, mutta myös ympäristö luo paineita. Valmistumisen jälkeen on uutena asiana kohdattava työelämän todellisuus työntekijänä, sen kokonaisvaltaisuus ja erilaiset kehittämispaineet. Joskus yksilöllinen odotustaso opettajan työstä on liian korkea ja epärealistinen. Koulutuksen tarjoama mahdollisuus harjoitella opettajuutta ei vastaa sitä todellista kuvaa, mitä opettajan työ on. Opettajan työn monikerroksisuus ja koulun ja työelämän rakenteet eivät avaudu koulutuksessa. Tästä voi seurata, että itseltä huomaamattaan vaaditaan liikaa ja mielihyvän tunne työhön saattaa kadota paineiden alle. Epävarmuus työn kantavuudesta on alituisesti läsnä opettajan työssä. Opettajan työ on tarina ilman loppua eli voi tuntua siltä, ettei koskaan tee tarpeeksi. Tästä seuraavat syyllisyyden tunteet. (Hargreaves 1999, 141 – 157.) Itsetuntemus ja tunteiden käsittely ovatkin

opettajan työn tärkeitä pilareita, sillä työn luonne laittaa opettajan henkiset resurssit ja jaksamisen koetukselle. Joskus tunteiden ja tilanteiden käsittelyssä auttaa kollegoiden tuki (Kiviniemi 2000, 90). Opettajayhteisön merkitys jaksamisen kannalta on merkittävä.

Jaksamista tukevat ja edesauttavat muutokset ovat tarpeellisia työympäristöissä. Ne korostuvat etenkin silloin, kun työ koetaan raskaana ja se muistuttaa lähinnä yksinpuurtamista. Myös Aro (2001, 57) puhuu tästä perinteisestä opettajan kulttuurista, jossa ollaan totuttu tekemään työtä yksin. Wolfen (2000, 387) mukaan opettajan jaksamista tuetaan mm. täydennyskoulutuksella, yhteisöllisyydellä ja johtajuudella. Johtajuus luo koulussa pohjaa sille, miten työyhteisö voi. Opettajien kuuleminen ja ideoiden vastaanotto ovat tärkeässä asemassa työyhteisön jaksamisessa. Aro (2001, 58) peräänkuuluttaa ajan antamista muutoksille sekä välttämään massamuutoksia.

Ruhotien mukaan osaaminen ja oppiminen ovat kriittisiä menestystekijöitä. Alati muuttuva työelämä tarvitsee ihmisiä, joilla on kyky, halu ja tahto oppia jatkuvasti uutta. Hänen mukaansa jatkuvan oppimisen ja osaamisen kehittämiset voivat osaltaan vaikuttaa työelämän muutoksiin ja muokata tulevaisuutta. (Ruhotie 1996, 7.) Muutos voidaan nähdä mahdollisuutena uuteen tai sitten rasitteena varsinaisena koetun työn eli vanhojen omaksuttujen opetusmetodien ja opetustyön lisäksi. Niemen (1998, 16 - 18) mukaan jatkuva muutoksen aika tekee myös opettajasta oppijan.



## 2.1 Opettajantyön muutokset

Opettajan työtä kohtaa esitetään entistä enemmän vaatimuksia ja kritiikkiä. Taloudellista panostusta kouluun ollaan vähentämässä. Kunnan hallintoelimille on annettu entistä enemmän taloudellista vastuuta. (Kiviniemi 2000, 77 - 78.) Luukkainen (2000) on analysoinut tutkimuksessaan 80-luvulta alkaneen julkisen hallinnon reformiaaltoa. Yhtenä tekijänä nousi esiin julkisen sektorin kasvun hillitseminen, tuottavuuden ja tehokkuuden lisääminen sekä julkisten palvelujen laadun parantaminen. Välineiksi tuli hallinnollisen päätösvallan hajauttaminen sekä tulosjohtaminen. Valtion avustusten pienennyttyä ovat myös koulujen elintärkeät määrärahat pienentyneet ja kouluihin onkin astunut pula tarvikkeista. Alkuvuonna 1999 tekivät Suomen kuntaliitto ja Helsingin Sanomat kunnille koulukyselyn, jonka tarkoituksena oli selvittää muun muassa, miten tiukka talous heijastuu koulunpitoon. Tutkimuksen tuloksissa nousivat esille kouluavustajien, oppimateriaalien sekä uusien opetustilojen suuri tarve. (Liiten 1999.)

Kiviniemen mukaan koululaitoksen ja opettajankoulutuksen pitäisi yleisemminkin näyttää toisenlaisia päämääriä kuin mitä yhteiskunnassa markkinoidaan. Silti yhteiskunta heijastuu opetustyöhön. Myös hallinnolliset ja rakenteelliset uudistukset ovat vaikuttaneet opettajan työhön. Opetuksessa halutaan Kiviniemen (2000, 82 - 83) tutkimuksen mukaan tuoda esiin asioiden moninaisuutta, mutta kuitenkin myös asioiden perusrakenteita. Opettajat näkivät Kiviniemen (2000, 170 -171) tutkimuksessa, että yhteiskunnan tukea ja panostusta tarvitaan nykyisen hankalan tilanteen korjaamiseksi. Muutoksia, joita opettajien mukaan kaivattaisiin, olisivat pienet opetusryhmät sekä lasten vapaa-ajan toiminnan tukeminen.

Myös hallinnolliset ja rakenteelliset uudistukset ovat vaikuttaneet opettajan jokapäiväiseen työhön. Opetussuunnitelmatyö, työyhteisön kehittäminen tai laaja-alainen opettajankelpoisuus ovat suuria muutoksia verrattuna esimerkiksi 1970-lukuun. Uudistuva opetussuunnitelma tuo mukanaan tarpeen käyttää uudistuvia ja monipuolisia opetusmenetelmiä. (Kiviniemi 2000, 189.) Opettajan työhön kohdistuvat jatkuvat opetusmenetelmälliset uudistumisen paineet. Opettajan on otettava oppimisessa huomioon oppilaiden eri oppimistyyliä. Opetuksen johdonmukaisuus on myös tärkeää. Opetustilanne on näinä päivinä tapahtuma, joka sisältää keskeytyksiä, yllätyksiä ja muita suunnitelmasta poikkeamisia. Opettajan joustavuus ja opetustilanneajattelu korostuvat näissä tilanteissa. Opetustilanneajattelu puolestaan perustuu opettajan käyttöteoriaan. (Kiviniemi 2000, 88.)

Opetusmenetelmien uudistaminen vaatii kuitenkin opettajalta venymistä uudenlaisten työmuotojen käytössä luokkakokojen ollessa joskus liiankin suuria. Myös oppilaiden vähentynyt motivaatio käydä koulua ja nähdä koulu paikkana, jossa viihdytään ja opitaan uutta, vaatii opettajilta jaksamista. Näiden kaikkien uusien järjestelyjen työllistävä vaikutus mietitytti Kiviniemen tutkimuksen opettajia. Toisaalta muutokset koettiin rikkautena ja työtä monipuolistavina.

## 2.2 Muutoksen hallinta

Muutos voi olla Ruohotien (1996) mukaan ennalta arvaamaton tai ennakoitavissa oleva. Silloin, kun muutos on ennakoitavissa, muutoksen voidaan sanoa olevan hallittu. Kun taas muutos on tila, jonka nopeus yllättää meidän kykymme ymmärtää muutosta analyttisesti ja hallita tilannetta, sitä kutsutaan turbulenssiksi. Tämän kaltaiseen tilaan voidaan suhtautua siten, että pyritään kaikin keinoin vähentämään muutosta.

Vähentäminen tapahtuu siten, että noudatetaan rutiineja ja tuttuja ajattelumalleja, vältetään epävarmuutta ja luotetaan, että asiat palaavat ennalleen. Ajatus pohjautuu silloin siihen, että maailma pyrkii lopulta pysymään paikoillaan ja luomaan järjestystä. Toinen mahdollisuus on Ruohotien (1996) mukaan ratsastaa turbulenssilla eli kulkea muutosten mukana. Tausta-ajatuksena tuolloin on, että muutosta kannattaa myötäillä ja sen voi ymmärtää vasta joskus myöhemmin. Tällöin on sekä yksilön että organisaation siedettävä epävarmuutta ja epätietoisuutta ja joustettava tarvittaessa. Luovuus ja äly ovat kantavana voimavarana muutoksissa. (Ruohotie 1996, 13 - 14.)

Saukkonen edustaa tutkijana näkemystä, jonka mukaan koulu on hitaudessaan ja jäykkyydessään sopivan vieras ja etäinen suhteessa muuhun ympäröivään kulttuuriin. Näin kasvatus sopii kouluun hyvin. Kasvu tarvitsee hänen mukaansa aikaa ja rauhaa. (Saukkonen 2003, 105 - 110.) Kuitenkin opettajan työn luonteessa ja arvostuksessa on tapahtunut muutoksia koulun pedagogisen toimintaympäristön muuttuessa sekä koulun kasvatustehtävän vaikeutuessa (Kiviniemi 2000, 26). Tästä syystä kehitystä tarvitaan unohtamatta työntekijöiden hyvinvoinnista huolehtimista niin yksilön itsensä kuin organisaationkin toimesta, sillä vaikka opettajan työssä on useita eri tekijöitä, jotka ilahduttavat ja antavat voimaa, siinä on toisaalta myös tekijöitä, jotka stressaavat ja tuntuvat vaativan opettajalta kohtuuttomia voimia suhteessa muutoksen toteutumiseen. Hannele Niemi tiivistää opettajien voimavaroja koettelevia tekijöitä seuraavasti: ”Jatkuva muutos koettelee ihmisten voimavaroja, mutta myös jatkuva ihmisten kohtaaminen kuluttaa. Oppilaiden mukanaan tuomat ongelmat ovat yhä suurempia” (Niemi ym. 1998,16).

Muutosten paljous tai muutokset yleensä voivat herättää vastustusta. Muutoksen vastustuksella eli muutosvastarinnalla, tarkoitetaan ilmiötä, jolla yleensä muutoksen piiriin kuuluvat henkilöt pyrkivät aiheuttamaan strategiselle muutosprosessille odottamattomia viiveitä, kustannuksia ja

epävarmuutta. Vastustusta ilmenee yleensä koko muutoksen suunnittelun ajan ja se voi olla esimerkiksi muutoksen alkamisen viivyttämistä tai organisaation pyrkimystä estää muutos tai vähätellä sen kiireellisyyttä (Hokkanen, Skyttä & Strömberg 1995, 107). Muutosvastarintaa herättää koulussa mm. rakenteelliset muutokset, joissa hyvältä ja turvalliselta tuntuvaa systeemiä pyritään muuttamaan ylhäältä hallinnosta käsin.

Koulun muutokset ilmenevät mm. opetussuunnitelman uudistamisessa. Pietilä (2003) kysyy kuitenkin kriittisesti, muuttuvatko ihmisen kasvun ja kehityksen ehdot ja rytmi talouden trendien ja muodin oikkujen mukaan. Hän painottaa sitä, että ihmisen kasvun tukemiseen ja ohjaamiseen tarvitaan samanlaisia eväitä kuin ennenkin. Pietilän mukaan yleisinhimillisiä perussääntöjä tarvitaan kaikkialla ihmistenvälisen kanssakäymisen ja yhteisöjen sopuisan elämän sujumiseksi. (Pietilä 2003, 7 - 8.)

Yhteenvetona tästä mainittakoon, että yhteiskunnan muuttuminen on tuonut uusia laajoja haasteita koulujärjestelmällemme. Jotta koulujärjestelmämme voisi kehittyä ja muuttua vastaamaan nykyisiä tarpeita, tarvitaan oppilaan elämään liittyvien eri toimijoiden yhteistyötä. Tällä tarkoitetaan sekä koulun henkilöstön sisäistä yhteistoiminnallisuutta että koulun yhteistyökumppaneiden kanssa tehtävää yhteistoiminnallisuutta. Sahlberg korostaa, että yhteistoiminnallisuus vaatii osallisiltaan joustavia asenteita, ennakkoluulottomuutta, persoonallisuuden laaja-alaisuutta ja ennen kaikkea monipuolisia taitoja toimia yhdessä toisten kanssa (Niikko b, 1995; Sahlberg 1998, 172).

### 3 OPETTAJIEN TYÖHYVINVOINTI

Opettajan työnkuva on laajentunut ja odotuksia kohdistetaan opettajapersoonaan niin historian kuin tämän ajan arvojen mukaisesti. Odotukset, jotka syntyivät opetusministeriön ja työyhteisön sisältä sekä ympäristön luomasta paineesta saattoivat ajoittain tuntua opettajan työtä kuormittavilta tekijöiltä. Luukkaisen tutkimuksessa (2000) opettajia kannustettiin yhteistoimintaan, ja luopumaan yksin tekemisen kulttuurista, mutta ennen kuin tämä voi tapahtua tarvitaan virallisten tahojen ja koulujen vuorovaikutuksen kehittämistä.

#### 3.1 Opettajaa stressaavat ja voimia kuluttavat tekijät työelämässä

Syrjäläisen tutkimuksen mukaan opettajan työssä jaksamista uhkaa loppuun palaminen, sillä opettajan työ koetaan pirstaleiseksi ja kiireiseksi. Jatkuvat koulun kehittämisvaatimukset opetustyön ohella koetaan siinä määrin raskaiksi, että opettajat turvautuvat sairauslomiin ja ammattiauttajiin. Syrjäläisen mukaan myös opettajan oman elämän kriisit vaikuttavat opettajantyötä kuormittavasti. Luokka- ja kehittämistyö voidaan kokea niin vaativaksi, että samanaikaisesti oma elämän täytyy olla seesteinen. Tutkimuksen mukaan varaa henkilökohtaisen elämän kriiseihin ei tuntunut löytyvän. (Syrjäläinen 2002, 76 - 77).

Syrjäläisen (2002, 79) mukaan opettajien työyhteisö saattaa joissakin tapauksissa olla huonosti toimiva, ja aiheuttaa sitä kautta stressaavia, jopa uuvuttavia oireita. Syrjäläisen tutkimuksessa kävi ilmi, että koulu-

uudistukset olivat yhtenä tekijänä kärjistämässä opettajien välistä vuorovaikutusta.

Opettajat saattoivat kokea myös identiteettikriisiä. Identiteettikriisiin johtavina syinä Syrjäläisen (2002, 79 - 83) tutkimuksessa nähtiin opettajan työnkuvan liiallinen laajentuminen ja perustyön kannalta väärään suuntaan leviäminen. Perusopetuksen arvostuksen koettiin laskeneen ja sen koettiin olevan alistettu nk. merkittävämmille toimille kuten koulun kehittämiseksi. Tutkimuksen opettajat kokivat, että perustehtävä ei ollut enää niin selkeä ja opettajat uupuivat ja suhtautuivat kyynisesti koulun kehittämiseen.

Identiteettikriisiin johtaviksi syiksi Syrjäläinen (2002, 80 - 87) näkee useita asioita, kuten jatkuvan riittämättömyyden tunne, tilaongelmat, henkilökohtainen opetus, keskeneräisyyden tunteen sietämisen hyväksyminen, työn yksinäisyys ja yhteisen keskustelufoorumien puuttuminen. Kun koulujen muutos- ja kehitysprojektit lisäsivät työmäärää, ne saatettiin kokea työtä rasittavina. Koulu-uudistusten katsottiin lisäävän opettajien palaveri- ja paperityötä. Tällainen työnkuvan muutos saattoi olla monelle käytännönläheiselle perinteisestä opetustyöstä nauttivalle opettajalle vaikea hyväksyä ja omaksua.

Kun koulu-uudistukset tulivat koulun ulkopuolelta yhteiskunnallisista lähtökohdista käsin, sisältäen mukanaan huonon ohjeistuksen ja uudistusten epäloogisen aikataulutuksen, se vaikutti opettajien jaksamiseen ja haluan lähteä mukaan uudistuksiin. Koulun arkea muokkaamaan pyrkivät, teoreettiseksi koetut uudistukset, aiheuttivat ristiriitoja ja paineita työyhteisössä. Epävarmuuden tunteen koettiin vaikuttavan heikentävästi opettajien jaksamiseen. Opetussuunnitelma- ja arviointiuudistukset nähtiin väsyttävänä, koska niihin liittyvät keskustelut olisivat vaatineet yhteisöllistä aikaa ja sitä ei ollut, sillä uudistukset saattoivat olla päällekkäisiä ja kiivastahtisia. Monet virallisen tahon uudistukset koettiin turhiksi asioiden vavomiseksi ja turhan työn

tekeminen oli pois vaikkapa tärkeäksi koetusta perusopetustyöstä. (Syrjäläinen, 2002, 84 - 85).

Syrjäläisen mukaan opettajan opetus- ja kasvatustyölle täytyisi antaa virallisestikin aikaa, rauhaa ja arvostusta. Opettajat saattoivat väsyä koettuaan ulkoa tulevat odotukset ja vaatimukset liian suurina. Väsymystä aiheutti myös se, että opettaja ei ymmärtänyt uudistusten hyötyä työlleen. (Syrjäläinen, 2002, 85).

Väsyttäviä tekijöitä olivat myös vastuun jakautuminen epätasaisesti sekä se, että opettajat kokivat tekevänsä työtä palkatta. Opettajat saattoivat Syrjäläisen tutkimuksen mukaan joutua tekemään myös sosiaalisektorille tyypillisesti kuuluneita töitä. Opettajille päänvaivaa työssään toivat myös sellaiset yhteiskunnalliset ilmiöt kuten oppilasaineksen muuttuminen maahanmuuton myötä, vanhemmuuden kriisit, kasvavat tuloerot, juurettomuus, haluttomuus ja piittaamattomuus. Nämä tekijät ilmenivät koulussa käytöshäiriöinä ja levottomuuksina. Perusopetustyötä aiemmin tehneiden opettajien työnkuvan muutos ei myöskään miellyttänyt. Nämä tekijät yhdessä tuntuivat nakertavan opettajien jaksamista. Yhteiskunnassa vallitsevien kovien arvojen heijastuminen kouluihin erilaisten mittausten, kilpailujen, tehokkuusvaatimusten ja vertailujen muodossa, oli opettajien vaikea hyväksyä. (Syrjäläinen 2002, 90).

Kaiken kaikkiaan opettajan työhön kohdistui yhteiskunnan taholta suuria muutosten, epävarmuuden ja riittämättömyyden tunteiden sietämisen vaatimuksia eivätkä ne olleet välittömästi tasapainossa opettajan omien odotusten kanssa. ”Opettaja elää saavuttamattomien tavoitteiden oravanpyörässä, josta seuraa turhautumista. Oma ammatti-identiteetti on kovilla ja joskus jopa kateissa,” päättelee Syrjäläinen (2002, 90).

## 3.2 Opettajan työssä jaksamista edesauttavat tekijät

”Opettajan työhön kohdistuu paljon eri tahojen odotuksia ja vaatimuksia, jotka asettavat opettajan työn muihin ammatteihin nähden erikoisasemaan. Opettaminen on työtä, joka on voimakkaasti sidoksissa opettajan persoonaan.” (Räisänen 1996, x). Kun opettaja joutuu omalla itsellään alttiiksi jaksamiselle, joutuu hän myös kohtaamaan työssä uupumisen. Työuupumusta voidaan ja sitä tulee ennaltaehkäistä. Simolan (2002, 286) mukaan työyhteisössä ilmenee sitä vähemmän työuupumusta, mitä paremmaksi työntekijät arvioivat esimiehen asijaohjauksen, työyhteisön kiinteyden ja organisaatioon sitoutumisensa. Opettaja saa voimia työlleen pystyessään jakamaan työyhteisössään niin onnistumisen kuin epäonnistumisenkin hetkiä. Myös muut tahot, kuten oppilaiden vanhemmat, erityisopettajat, perheneuvolat sekä oppilashuoltoryhmät toimivat opettajien apuna. Nämä eri tahot muodostavat verkoston, jonka jäsenenä toimiessaan opettaja pystyy jakamaan asioitaan ja siten parantaamaan työhyvinvointiaan. (Simola 2002, 286). Opettaja pystyy myös jakamaan työtään yksilö- tai ryhmätyönohjauksessa yksin tai yhdessä työyhteisönsä kanssa.

Tukiaisen (1999, 60 – 62) mukaan johtamisen merkitystä ei voi unohtaa, kun on kysymyksessä työyhteisössä jaksamisesta ja henkisen työkyvyn ylläpitämisestä. Vuorovaikutukseen, vaikuttamismahdollisuuksien lisäämiseen ja tiedonkulun parantamiseen uhrattu aika ja vaiva lisäsivät työhyvinvointia sekä työntekijän että työnantajan hyväksi. Työn uudelleen organisoinnilla voidaan vähentää työpaineita ja kiirettä. Uusien toimintatapojen omaksumista saatetaan vierastaa ja hedelmällisimmät ratkaisut saadaankin aikaan silloin, kun koko työyhteisö halusi muutosta ja pystyi vaikuttamaan sen suuntaan (Tukiainen 1999, 60 – 62).

Opettajan jaksamisessa auttoi Syrjäläisen (2002, 82) tutkimuksen mukaan myös vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö, etenkin silloin, kun



se oli myönteistä ja ratkaisuihin pyrkivää. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö saattoi tosin painottaa myös voimia vieväksi, mikäli kommunikointiyhteydessä syntyi sellaisia pattitilanteita, joihin ei löytynyt ratkaisuja. Toimiva yhteistyö vanhempien kanssa paransi opettajan ja oppilaan välistä yhteistyötä ja sitä kautta auttoi opettajaa omissa työhyvinvoinnin kokemuksissa.

Opettajan työssä tarvittavia vuorovaikutustaitoja opettaja voi kokea ja harjaannuttaa opetuslallekin tulleessa työhönsä. ”Työhönsä tehtävänä on ammatillisen taidon edistäminen ohjattavan kasvatus- tai hoitoprosessissa, mutta myös tietoisuuden ylläpitäminen oman ammattialan erityisluonteesta, tehtävästä ja rajoista” (Brettschneider 1982, 10).

Työhönsä ihannetavoitteiksi nousivat palvelun tason turvaaminen, ohjattavan työtaidon edistäminen sekä ammatin kehittyminen. (Brettschneider 1982, 10 -19). Yhteiskunnallisten tarpeiden valossa työhönsä tavoitteena on mahdollisimman tehokkaan työsuorituksen aikaansaaminen sekä työntekijän ammatillisen taidon ylläpitäminen. Erityisesti opettajan ammatillisen kasvun ja jaksamisen tukemisessa työhönsä on merkittävä rooli. Oppilaitten kouluun tuomat haasteet ovat aikaisempia monimutkaisempia ja vaikeampia. Työhönsä avulla koulun työntekijät joissakin tilanteissa jaksavat esimerkiksi tukea oppilasta saamaan peruskoulun päästötodistuksen. Tällöin on taattu oppilalle jatko-opintojen mahdollisuus ja vältetty syrjäytyminen. (Ojanen 1984, 179 – 202.)

Työhönsä levisi Suomeen 1950-luvulla sosiaalialan lisäksi terveydenhuoltoon ja kirkon työntekijöiden keskuuteen. Vähitellen työhönsä laajeni 1970 – 1980 lukujen vaihteessa myös opetuslalle (Ojanen 1985, 45 – 46). Savan (1987, 11) tutkimuksen mukaan työhönsä pyrittiin vaikuttamaan työntekijöiden kokonaisvaltaiseen kehitykseen ja tätä kautta työtaidon, -valmiuksien ja -motivaation sekä

viihtyvyyden lisääntymiseen. Sitä pidettiin yhtenä ennaltaehkäisevänä henkisen työsuojelun muotona. Sava (1987) on tutkinut työnohjausta opettajien kasvun välineenä.

## 4 TUTKIMUKSEN KULKU

Tämä tutkimus rakentuu kahdesta osasta. Olen pyrkinyt teoreettisesti analysoimaan opettajan työhyvinvointiin vaikuttavia yhteiskunnallisia ja työyhteisöllisiä rakenteita. Teoriaosuuteeni olen tutkinut tutkimuksessani tarvittavia käsitteitä ja pyrkinyt selvittämään, millaisiin tutkimuksiin näitä käsitteitä on aikaisemmin liitetty. Tutkimuksen empiirinen osuus koostuu opettajien haastatteluista. Tutkimusaineiston eli haastattelut tein 2003. Taulukosta kaksi ilmenevät tutkimukseni eri vaiheet.

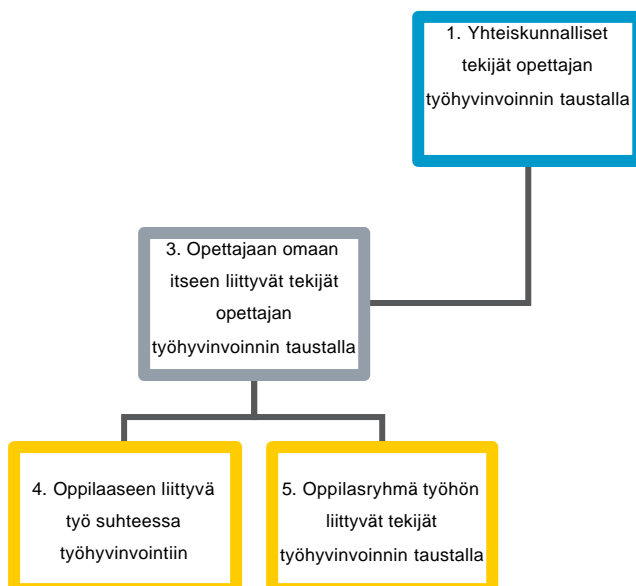
1997 - 2005	Aikaisempiin tutkimuksiin tutustuminen ja käsitteisiin perehtyminen
2003 kevät	Haastattelujen tekeminen (Aino, Irja, Sanna, Terttu)
2003 syksy	Haastattelujen litterointi
2004 tammi - helmikuu	Käsitteiden etsiminen haastatteluista
2004 helmi - heinäkuu	Haastattattelujen kokoaminen teemoittain
2004 heinä - joulukuu	Haastattelujen taulukointi
2005 tammi - helmikuu	Haastattelujen tarkastelu teorian läpi ja kirjoitusprosessi
2005 helmi - maaliskuu	Haastattelujen taulukoiminen teemoittain ja kirjoitusprosessi
2005 maalis - toukokuu	Kirjoitusprosessi

Taulukko 2 Tutkimuksen eteneminen.

## 4.1 Tutkimustehtävät

Tutkimuksen tarkoitus on tuoda näkyväksi niitä yhteiskunnallisia ja työyhteisöön liittyviä tekijöitä, jotka luokanopettajat kokevat tärkeiksi oman työhyvinvointinsa kannalta (Liite 4). Opettajan työhön ovat kohdistuneet jatkuvat muutospaineet, jotka vaativat tutkimusta ja kriittistä tarkastelua. Näiden muutoksien vaikutukset opettajuuden kehittymiseen sekä opettajan työhyvinvointiin.

Tämän tutkimuksen tavoittelema tieto on tutkittavana olevien ihmisten kokemus työhyvinvoinnin yhteiskunnallisten ja yhteisöllisten tekijöiden vaikutuksesta jaksamiseen. Kuviossa 1 ilmenevät ne seikat, jotka vaikuttavat ja ovat taustalla opettajan monikerroksisessa työkuvassa. Keskityn tässä tutkimuksessani tulosten perusteella ainoastaan etsimään yhteiskunnallisten ja työyhteisöllisten tekijöiden vaikutusta työhyvinvointiin. Mitä arki on opettajan työyhteisössä? Miten yhteiskunta tukee, kannustaa tai inspiroi opettajan työtä? Mitkä tekijät vievät voimia ja mitkä eheyttävät?



Kuvio 1 Luokanopettajan työhyvinvoinnin tekijät

Tutkimusongelmat ovat:

- 1) Millaiset luokanopettajantyöhön sisältyvät yhteiskuntaan ja työyhteisöön sekä yhteistyökumppaneihin liittyvät seikat vaikuttavat opettajien työhyvinvointiin?
  
- 2) Mitkä opettajan työhön liittyvät rakenteelliset seikat edesauttavat työssä jaksamista ja mitkä stressaavat ja samalla heikentävät työssä jaksamista?

## 4.2 Tutkimusote

Työhyvinvoinnin kokemuksellisuuden vuoksi valitsin tutkimustavaksi tapaustutkimuksen. Cohenin ja Mainon (1995, 123) mukaan yksittäistä tapausta havainnoimalla pyritään luotaamaan syvälle ja analysoimaan intensiivisesti ja moni-ilmeisesti ilmiötä. Tapaustutkimuksen lähtökohtana on yksilöiden kyky tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmasta, jossa he toimivat (Perttula 1995). Tässä työssä kiinnostuksen kohteina olivat ne kokemukset, joita haastatellut opettajat antoivat työhyvinvointia edistävästä ja toisaalta taas heikentävistä tekijöistä omassa työympäristössään. Pyrin tällä tutkimuksellani oivaltamaan jotain uutta tutkittavasta ilmiöstä siten, että tutkittavien ääni eli se, kuinka he itse jäsentävät ja kokevat omaa maailmaansa, kuuluu. (Syrjäläinen 1995, 13 - 14.)

Tutkimukseni noudatti laadullisen tapaustutkimuksen menetelmiä. Teschin (1990, 59 – 60, 77 – 78) mukaan laadullinen tutkimus keskittyy tulkinnoissaan neljään eri piirteeseen. Se tutkii joko kielen piirteitä, pyrkii säännönmukaisuuksien etsimiseen, toiminnan ja tekstin merkityksen

ymmärtämiseen tai reflektointiin. Pysin tässä tutkimuksessani esiin nousseiden merkitysten kuvaamiseen ja tulkitsemiseen, joissa näkyväksi tulisivat opettajien yksilölliset kokemukset. Pysin löytämään yleisiä ydinmerkityksiä sellaisena kuin ne ilmenevät heille itselleen heidän elämäntilanteissaan. Valitsin tutkittavat siten, että kukin opettaja edusti eri ikävaiheessa ja eri kouluympäristössä työskentelevää opettajan työn tekijää. He toivat haastatteluotteiden avulla oman näkökulmansa työhyvinvointiin. Syrjäläinen ym. (1995) mainitsevat, että tapaustutkimusta on hyvä soveltaa erityisesti silloin, kun ollaan kiinnostuneita tapahtumissa mukana olleiden (ala-asteen koulutyö) yksittäisten toimijoiden (opettajien) merkitysrakenteista (käsitteet työhyvinvoinnista/ työpahoinvoinnista). Keräsin aineiston haastattelujen avulla saadakseni tietoa siitä, mitä opettajat ajattelivat, tunsivat, kokivat ja uskoivat. Haastattelukysymykset muokkasinkin Tahvanaisen (2001) tutkimuksen teemoja apuna käyttäen. Kvalitatiivisen aineiston analyysin tarkoitus on luoda saatuun aineistoon selkeyttä ja siten tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Analysoinnilla pyritään tiivistämään aineistoa ja kasvattamaan sen informaatioarvoa luomalla hajanaisesta aineistosta selkeä ja mielekäs kokonaisuus (Eskola & Suoranta 1998, 104).

Varto (1996, 73 - 83) huomauttaa, että yleistettäessä elämismailman ilmiöitä voi nousta vaaraksi kokemusten normittaminen. Haluan korostaa, että tässä tutkimuksessa oli myös merkitystä tutkijan ja tutkittavien välisellä vuorovaikutuksella ja tutkittava ilmiö oli varsinaisesti tutkimukseen osallistuvien ihmisten eikä kenenkään muiden kokemus. Laadullista tutkimusta tehtäessä on syytä tarkastella tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen validius tarkoittaa siis sitä, miten hyvin tutkimukseen tehdyt johtopäätökset vastaavat todellisuutta, josta ne on johdettu. Toisin sanoen validius tarkoittaa tulosten ja löydösten tarkkuutta. Yritin parantaa tutkimuksessani tutkimukseni sisäistä validiutta tutkimukseeni käytetyllä. (Sahlberg 1996, 163) Pitkän ajanjakson aikana myös oma subjektiivinen todellisuuteni antoi syvyyttä aiheeseen.

### 4.3 Tutkimusjoukon kuvaus

Syrjäläisen (1995, 14) mukaan tapaustutkimus edellyttää luottamusta ja sopimusta tutkijan ja tutkittavien välille. Olin ennen tutkimusta työssäolovuosinani luonut luottamuksellisen suhteen haastattelemiini opettajiin, joten se helpotti tutkimukseni aineistonkeruuta. Opettajien valintaperusteista tärkein oli opettajan työvuodet. Myöhemmin haastateltavien valinnan perusteiksi nousivat myös ympäristöön liittyvät asiat, kuten koulujen koko ja sijainti. Tutkimukseni alkuvaiheessa sovin opettajien kanssa heidän osallistumisestaan haastatteluihini.

	ikä	Opettaja- kokemus	työpaikat	Tutkimuksen aikainen työpaikka
Aino	24v	yli 1 v.	kaupunkikoulut ala-asteet	n. 200 oppilaan kaupunkikoulu
Irja	35v	n. 7 v.	maaseutu lukio, kansalaisopisto kaupunki koulu ala-aste	n. 400 oppilaan kaupunkikoulu
Sanna	40v	n. 14 v.	kaupunkikoulu ala-aste	n. 360 oppilaan kaupunkikoulu
Terttu	58v	n. 30 v.	kaupunkikoulu ala-aste kyläkoulu ala-aste	n. 50 oppilaan kyläkoulu

Taulukko 1 Opettajien taustatiedot

Rajasin haastateltavat eri ikävaiheissa, elämänvaiheissa sekä eri kouluissa työskenteleviin naisopettajiin. Se, että tutkittavat opettajat ovat naisia, on täysin sattumaa. Heidän yksityisyytensä suojaamiseksi käytin heistä tässä tutkimuksessa keksittyjä nimiä. Kolme heistä työskenteli samassa kaupungissa, mutta eri kouluissa ja yksi pikkukaupungin kyläkoulussa. Taulukko 1 ilmentää haastateltavien työvuodet, työkokemuksen ja haastatteluhetkellä olleen työpaikan ja koulun oppilasmäärän.

#### 4.4 Teemahaastattelujen toteuttaminen

Tein haastattelut teemahaastattelujen pohjalta (Metsämuuronen 2004). Teemat nousivat esiin kolmen eri opettajantyönkuvaan liittyvän tutkimuksen kautta (Tahvanainen 2001, Eteläpelto 2001, Kontoniemi 2003). Rajasin haastattelut koskemaan työhyvinvointi- ja työssä jatkamisilmiöitä. Haastattelutilanteessa kuitenkin tein lisäkysymyksiä auttaakseni tutkimieni asioiden esiintuonnissa. Haastateltavat saivat myös vapaasti kertoa asioita, jotka nousivat esiin haastattelun kuluessa.

Haastattelujen teemat esitellään yksityiskohtaisemmin liitteessä 1. Aluksi kartoitin *opettajan kokemustaustan ja työuran käännekohdat* eli työuraa koskevat merkittävimmät muistot. Seuraavaksi keskityin tämän päivän *opettajan työn kuvaan ja kuvan muuttumiseen työhistorian* kuluessa. Kolmantena aiheena nostin esiin *onnistumisen ja työnilon kokemisen*. Neljäntenä keskustelimme *pettymyksen ja riittämättömyyden tunteista*. Viidentenä selvitin, kuinka haastatellut opettajat kokevat *opettajantyön tavoitteet*. Kuudes teema liittyi siihen, kuinka *opettajat näkevät erilaiset oppilaat ja heidän vanhempansa*. Kahdeksannen teeman aiheet liikkuvat *työyhteisöllisissä asioissa sekä opettajien tukiverkostossa*. Teemojen sisällä käsiteltiin työhyvinvointia heikentäviä ja edesauttavia tekijöitä.



Haastattelut eli aineiston keruu toteutettiin kevään ja kesän aikana vuonna 2003. Nauhoitin kyseiset haastattelut mini disk ja c-kaseteille ja kirjoitin ne auki syksyn 2003 aikana. Yhteensä aineistoa kertyi kirjallisessa muodossa 39 sivua.

#### 4.5 Aineiston analysointi

Kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa tarvitaan monenlaisia analyysitapoja. Ahosen (1994, 124) mukaan vankka teoreettinen perehtyneisyys on hallitun subjektiivisuuden tae. Mitä vankempi tutkijan teoreettinen perehtyneisyys on ja mitä paremmin hän tiedostaa oman viitetaustansa, sitä objektiivisemmin hän tavoittaa tutkittavien tarkoittaman merkityksen. (Syrjälä ym. 1994, 129). Omassa tutkimuksessani pyrin sekä selittävään, että ymmärtävään lähestymistapaan. Ymmärtävä lähestymistapa auttaa päätelmien teossa. (Hirsjärvi ym. 2000, 220). Pattonin (1982, 372) mukaan laadullisen tutkimuksen analyysivaiheessa ei ole absoluuttisia sääntöjä. Tutkija pyrkii parhaalla mahdollisella tavalla esittämään tietoa ja käymään tiedon kanssa vuoropuhelua, joka auttaa tutkimuksen varsinaista tarkoitusta toteutumaan. Koska toimin yksin tutkijana, pyrin laatimaan erilaisia taulukoita saadakseni selville tutkimukseen liittyviä ilmiöitä ja auttaakseni varsinaista tutkimukseni tarkoitusta toteutumaan. Kun haastattelut oli tehty, oli aika alkaa tarkastella, millaista tutkimusaineistoa minulla oli ja miten minun olisi syytä luokitella opettajien kokemuksiin perustuvaa kerrontaa.

Teoriakatsaukseen pohjaten oli tärkeä löytää oikeat käsitteet ja niiden liittyminen tutkimukseni ongelmiin. Etsin vastauksia kysymyksiin, mitkä seikat auttavat opettajan jaksamista ja mitkä seikat taas puolestaan

vievät hänen voimiaan työssä. Hyvin pian haastatteluiden jälkeen ymmärsin, että työhyvinvointiin vaikuttavia tahoja oli useita. Oma tutkimusotettani ja tutkimustehtävääni halusin ottaa haltuun sillä, että laadin kuvion, joka kuvasi näitä kaikkia opetustyöhön vaikuttavia tahoja (ks. liite 3). En kuitenkaan tarkastellut siis niitä kaikkia, jotta pääsisin tarkastelemaan opettajan jaksamiseen vaikuttavia rakenteellisia asioita. Päätin rajata teemat yhteiskuntaan ja työyhteisöön. On kuitenkin selvää, että kaikki nämä tekijät, joita olen kuvannut ko. taulukossa vaikuttavat opettajan hyvinvointiin työssä.

Tutkimusaineiston analysointi oli monivaiheinen ja vaati minulta useita eri kirjoitus- ja taulukointiprosesseja. Yritin tutkia ja etsiä sanoja ja rakenteita, jotka yhdistäisivät haastateltavia opettajia ja työhyvinvointia. Ne teemat, jotka nousivat esille rakentuivat pian taulukoksi (liite 6). Teemojen pohjalta etsin opettajien haastatteluista litteroinnin jälkeen ne kohdat, joissa he ilmaisivat työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä.

Teoriaosuus oli osoittanut minulle, että minun tuli kiinnittää huomiota opettajuuden ominaisuuksiin, reflektiivisyyteen työssä, asiantuntijuuteen, kollegiaalisuuteen sekä eettisyyteen. Tämä lisäksi minun tuli tarkastella, millaisia rakenteellisia muutoksia haastatellut opettajat kuvaisivat työurallaan tapahtuneen. Olivatko he hallinneet muutoksia tai vaikuttaneet niihin jollain tavoin itse? Kunkin aiheen sisällä erittelin asiat käsitekarttojen avulla (liite 4 ja 5). Kun karkeiden teemojen ja tarkempien aihepiirien haltuunotto näitten käsitekarttojen avulla oli tehty, oli aika alkaa tarkastella tuloksia ja vetää johtopäätöksiä asioista, jotka vaikuttavat opettajan työssä jaksamiseen niin myönteisesti kuin kielteisestikin. Tutkimukseni kannalta olennaisimmat haastatteluotteet avaavat lukijalle haastatelluiden opettajien ajatuksia ja käsityksiä työstään, työyhteisöstä ja työssä jaksamisesta.

## 5 TULOKSET

### 5.1 Tutkimuksen opettajien esittely

Ensimmäiseksi tein kuvaukset tutkimukseen osallistuneista opettajista. Rajasin tutkittavien taustatiedot opettajantyöhön ja työhistoriaan ja jätin heidän elämänsä vähemmälle. Opettajien lapsuuteen tai perhe-elämään en siis paneutunut, mikä jossain kohtaa voi olla puute opettajan näkemysten esittelylle. Keskityin opettajan arkityönviihtyvyyttä edesauttaviin sekä heikentäviin työpiirteisiin.

TAULUKKO 2. Opettajien työhistoria

	Aino	Irja	Sanna	Terttu
Työhistoria	Valmistunut 2003 - Lyhyitä sijaisuuksia 2000 – 2002 - haastatteluhetken työhön sijaiseksi 2002 – 2003	Valmistunut 1996 - koulunkäynti avustaja ennen vuotta 1992 - lukion äidinkielen lehtorina 1996 - 1997 – nykyiseen työpaikkaan	Valmistunut 1989 - sijaisena lukion jälkeen luokanopettajana 1989 – 1995 - muusikko ura 1995 – 1997 - virka 1997	Valmistunut 1968 - työ Kuhmossa 1968 - työ Jämsässä 1969 - lapset 1970, 1975 - töihin takaisin 1980 - nykyiseen työhön virka 1986

#### 5.1.1 Nuori opettaja Aino

Aino on hieman yli 20-vuotias, vastavalmistunut opettaja ja samalla myös pienen alle kouluikäisen lapsen äiti. Hän on toiminut kaiken kaikkiaan opettajan sijaisena noin kolme vuotta, joista kaksi ensimmäistä työvuotta tehden lyhyitä sijaisuuksia. Haastattelun aikaan hän toimi opettajan työssä ensimmäistä kertaa sijaisena koko vuoden n. 300 oppilaan koulussa.

Tutkimuksessani Aino edusti työuraltaan ja elämänsä nuorta naisopettajaa, jolla oli vielä suhteellisen vähän kokemusta opettajan

työstä. Hän oli omassa elämänkaarensa 20 – 30 – vuotiaan vaiheessa. (Dunderfelt, 1997) Opettajapersoonansa Aino kuvasi ”kyselijäksi ja noviisiksi”. Monet koulun toimintatavat olivat hänelle uusia ja hän koki myönteisiä hetkiä, kun sai jotain uutta selville esimerkiksi koulun pidosta. Hän koki myös alkaneensa ymmärtää opettajan työn vastuuta verratessaan varsinaisena opettajana toimimistaan harjoitteluaikoihinsa. Hänen uraansa ja persoonansa kehitysvaiheita kuvasi hyvin myös hänen suhtautumisensa uupumiseen.

*”No tietysti on, ehkä se on sitä semmosta nuoruuden intoo ja sitä alottelijan intoo vielä niin paljon että et ehkä semmosta pelkoo siitä niinku semmosesta uupumisesta ei vielä edes ole.”*

### 5.1.2 Seitsemän työvuotta läpikäynyt Irja

Irja oli valmistunut luokanopettajaksi vuonna 1996. Ennen valmistumisestaan hän erikoistui puhe- ja ilmaisukasvatukseen Jyväskylän yliopistossa. Hän oli toiminut jo ennen opiskeluaan koulunkäyntiavustajana. Valmistumisensa jälkeen hän oli vuoden äidinkielen lehtorin sijaisena lukioasteella sekä samanaikaisesti kouluttajana kansalaisopistossa. Ala-asteen opettajan sijaisena hän oli toiminut vuodesta 1997 samassa työpaikassa siten, että hänen työsopimuksensa oli uusittu vuosittain. Pari vuotta sitten hän aloitti toisen alan opinnot, mutta palasi nykyiseen työpaikkaansa jo saman vuoden aikana. Irja työskenteli tutkimushetkellä ala-asteella n. 500 oppilaan koulussa.

Irja kuvasi opettajan ammatin harjoittajana olevansa itseään refleктоiva. Hänen mielenkiintonsa oli siirtynyt itsetuntemuksen lisäksi oppilaantuntemuksen kehittämiseen. Irja oli kohdannut työssään

vastoinkäymisiä, joiden seurauksena hän oli etsinyt tarpeellisia selviytymiskeinoja.

*”Mie koen, että mie oon hyvin pitkälle tuossa ammatillisessa laajentumisessa... Näin ollen mun ajatus on tästä opettajan työstä tällä hetkellä hyvinkin ammatillisesti laajentunut, koska tutkin itse oppilaantuntemusta ja haluan tehdä siitä myöskin väitöskirjan, ja näin ollen se, mikä opettajan työssä tällä hetkellä minulla mietityttää, ni on nimenomaan se, että miten tuo ammatillinen laajentuminen syvenee. Mun ajatukset ei oo yhteiskunnallisia ne ei liity opettajan palkkaukseen, ne ei liity siihen perusopetustyöhön. Ne ei liity mun henkilökohtaisiin välineisiin, vaan ne liittyy nimenomaan uuden tieteellisen teorian kehittämiseen opettajuudessa suhteessa oppilaisiin ja ohjausprosessiin, johon taas vaikuttaa hyvin paljon se työ, mitä minä teen. Minkälaista opettajuutta minä harjoitan.”*

*”Mie luokittelisin itseni ihmisissä tämän elämänkaariluokituksen mukaisesti selviytyjäksi, elikkä mulla on ihan hyvät perusedellytykset tulla uudessa ryhmässä toimeen, mä en oo semmonen... Tavallaan niiko ... pyrkyri. Jos voi käyttää tämmöstä sanaa itsestä vaan mä oon ehkä, se joka niinko hankki jonkinlaiset selviytymiskeinot.”)*

### 5.1.3 Yli 10 vuotta luokanopettajana toiminut Sanna

Sanna valmistui Jyväskylän yliopistosta luokanopettajaksi vuonna 1989. Luokanopettajan uralle siivitti opettajan sijaisuudet jo ennen varsinaisten opettajaopintojen alkua. Luokanopettajan työtä Sanna oli tehnyt aluksi vuodesta 1989 vuoteen 1995 sijaisena. Sijaisuuksien tuoman epävarmuuden vuoksi hän lähti tekemään laulajan työtä vuosina 1995 - 1997 ja palasi luokanopettajan työhön saatuaan viran vuonna 1997. Viran saatuaan Sanna joutui oppilaiden vähenemisen sekä silloisen koulun tilojen homeongelman myötä vaihtamaan työpaikkaa. Nykyisessä koulussa, jossa on yli 400 oppilasta, hän on työskennellyt vuodesta 1998 saakka.

Sanna edustaa tässä tutkimuksessa sitä opettajatyyppeä, joka on tehnyt opettajan työtä jo reilu kymmenen vuotta ja haaveilee alan vaihdosta.

”Kyllä ... silloin aikaisemmin siirryinkin vähäksi aikaa, ja nyt oon opiskelemassa taloustieteitä ja suuntautumassa muualle, jos suinkin mahdollista. Kysyessäni, mikä on saanut Sannan jatkamaan opettajan työssä hän vastasi syyn olevan Taloudellinen pakko. Vuokra pitää maksaa ja syötäväkin on.”

#### 5.1.4 Eläkeiän kynnyksellä työskentelevä Terttu

Terttu valmistui luokanopettajaksi Heinolan seminaarista vuonna 1968, jonka jälkeen hän työskenteli ennen lastensa syntymää Kuhmossa. Tertun työuralle mahtui seitsemän eri luokanopettajan paikkaa ennen nykyisen viran saamista. Hän oli työskennellyt kolmen eri kunnan palveluksessa. Pisimmän työuran hän oli tehnyt 1. – 2. –luokkalaisten kanssa nykyisessä työpaikassaan. Koulussa oli n. 50 oppilasta.

Terttu toi pitkän työkokemuksen omaavan opettajan näkökulman tutkimukseeni. Hän toi kokemuksillaan historiallista ulottuvuutta opettajan ammatin kehittymiseen ja esitti kritiikkiä ajan tuomia muutoksia kohtaan.

*”Opettajan ammatti on sekä raskasta että uuvuttavaa. Tehtävät ovat liian moninaisia ja hajallaan; tarvitaan karsintaa olennaisen esiin saamiseksi.”*

## 5.2 Opettajan työtä säätelevät rakenteet

Haastatellut opettajat nostivat työhyvinvoinnin kannalta esille sekä laajoja yhteiskunnallisia että työyhteisöön liittyviä tekijöitä. Jaottelin työhyvinvoinnin taustalla olevat tekijät sen mukaan kahteen pääryhmään: yhteiskunnalliset tekijät ja työyhteisöön liittyvät tekijät. Yhteiskunnallisten tekijöiden alaluokiksi tutkimuksessani muodostuivat opettajan koulutus, yhteiskunnassa vallitsevat arvot, suhtautuminen muutokseen sekä yleisesti yhteiskunnassa vallitseva eettisessä ajattelussa esiin nousevat suunnat. Työyhteisöön liittyviä tekijöitä käsittelem tarkemmin kappaleessa 5.2.2.

### 5.2.1 Yhteiskunnalliset tekijät opettajan työn taustalla

Yhteiskunnassa vallitsevat arvot heijastuivat tutkimuksen opettajien mukaan koulun arkityöhön. Sanna ja Irja harmitti se, miten valtakunnallisessa ja kunnallisessa rahan jaossa otettiin koulun rahan tarve huomioon. Opetustoimelle suunnattujen resurssien supistukset ja opettajien palkkauksen kehitys mietityttivät opettajia. Tutkimukseen osallistuneiden mukaan elämme aikaa, jossa yhteiskunnan arvostukset ja niiden painotukset ovat muuttumassa ja heistä se ilmeni rahallisten varojen jakamisessa.

*”Ja sitten, kun tuli nää lama vuodet, kun kouluissa ei ollu rahaa, niin se oli tosi rasittavaa jatkuvasti kuunnella sitä ei oota. Siksi lähdin pois.” (Sanna)*

*”Jos katotaan opettajan ammattia yhteiskunnallisesti, ni se edelleen on aika aliarvostettu. Nää on semmosia seikkoja, joihin me ei opettajakuntanakaan varsinaisesti vaikuteta. Ja, ja palkan taso voi tietysti olla paljon parempi, koska tää on nää kliseisiä juttuja, että tää on naisvaltainen ala ja niin edelleen.” (Irja)*

*”Meillä ei oo samanlainen palkkaus ja sitten semmonen riittämättömyyden tunne, kun näitä muita tehtäviä on tullu niin paljon. Ja on tullu niin paljon uudenlaisia vaikeuksia, mihin tuntuu, että ei koulutus riitä.” (Sanna)*

Opettajista erityisesti Terttu puhui kokemuksistaan kouluhallintoa ja opetussuunnitelmauudistusta kohtaan. Hänellä oli kaipuu ylhäältä johdettuun yhtenäiseen kouluhallintoon sekä opetussuunnitelmien laatimiseen. Pitkän työuran kokeneena hänellä oli takanaan monia kouluun kohdistuneita hallinnollisia uudistuksia ja viime aikojen uudistukset tuntuivat hänestä vain uudistuksilta ilman syvempää arvopohjaa. Aino mielestä opetussuunnitelman toteuttaminen aiheutti hänessä tunteita siitä, että hän ei pysty kaikkeen siihen, mitä oppisisältöihin on otettu. Sanna koki opetussuunnitelmatyön yhtenä opettajantyöhön liitettynä lieveilmiönä. Hän siis koki paperitöiden ja kokouksissa istumisen olevan pois varsinaisesta opetustyöstä.

*”Mielestäni nyt tarvittaisiin Opetushallituksen antamia selviä opetussuunnitelmia kaikkialle Suomeen. ”Vapaa hömppäily” on luonut ja tuonut levottomuutta kouluun tänä muutoinkin levottomana aikana” (Terttu)*

*”Vuonna 1995 tulleiden koulukohtaisten opetussuunnitelmien huomioonottaminen, soveltaminen sekä niihin liittyvä kuntakohtaisten erityispiirteiden niveltäminen eivät enää oikein miellytä” (Terttu)*

*”Et ihan se, että et mun mielestä ehkä osittain opsin tavoitteetkin on liian korkeella, että vaikka ne ei oookkaan niin sellaisia oppiainekohtaisia, ku mitä ne on joskus ollu, mut musta tuntuu, että että suurin osa lapsista ei niinku pysty niihin kaikkiin tavoitteisiin kuitenkaan.” (Aino)*

Opettajan työnkuva tuntui elävän opettajien vastauksista päätellen uudistuksen ja muotoutumisen vaihetta. Opettajien työn koettiin muuttuneen monitahoisemmiksi ja monia työaloja sivuaviksi, ja sitä kautta työtä kuvailtiin varsin laajaksi. Ilmiö koettiin surullisena ja omaa työtä rasittavana. Kaivattiin yhteiskunnalta apua työnkuvan määrittelemiseksi. Kokonaan uutena ammattina kouluihin olivat, Tertun ja Sannan uran aikana, tulleet koulunkäyntiavustajat. Koulussa työskentelevien ammattirakenteen muuttuminen ei tuntunut käyvän hetkessä, vaan tarvittiin aikaa ja yhteistyöhön tähtäävää ajattelua. Sanna koki raskaana sen, että opettajat eivät osanneet hänen mukaansa pitää puoliaan. Muut



tahot sen sijaan tiesivät tai olivat luoneet rajat sille, mitkä oppilaiden asiat kuuluivat heille. Yhteiskunnassa nähtiin Sannan mukaan, että kaikki ne asiat, mitkä tapahtuvat koulun seinien sisäpuolella kuuluvat vain kouluille, vaikka jotkut asiat eivät ole opettajan tietotaidon rajoissa. Sannan mielestä rakenteellista muutosta ja yhteistyön kehittämistä kaivattaisiin edelleen.

*”Tehtävät ovat liian hajallaan; tarvitaan karsintaan olennaisen esiin saamiseksi.”  
(Terttu)*

*”Tänä päivänä, on avustajat ja silti voi sanoa, et yhtään vähempää tekis työtä, koska on hirveesti kaikkea palaverieja, opetussuunnitelmia, koulun kehittämistä, kaikkia oppilashuollollisia vanhempain tapaamisia, keskusteluja ja kaikkea semmosia lievetöitä.” (Sanna)*

*”Sit sää oot sosiaalityöntekijänä ja poliisina ja ruokahuoltopäällikkönä ja sellasena, että se itse opettajan työ se tiedon jakaminen tai opettaminen sen tiedon hankkimiseen tuntuu, että se on jäänyt kauheen vähälle, et joutuu tekemään niin hurjasti kaikkea muuta, mihin ei ole edes koulutusta...” (Sanna)*

*”...jossain määrin opettajan työ on varmaan käynyt kuitenkin paljon rasakaammaksi, ja en en en usko, että niihin kaikkiin tavoitteisiin pystytään millään vastaamaan. Että luokanopettajatyöstä on varmaan tullut sellaista selviytymistä, ja ja en halua tässä nyt kliseisiä vastauksia, et luokanopettajan työ on sosiaalityönä toimimista, että et jotenkin se on kauhean surullista, että ne asiat pittää ottaa esille luokanopettajan yhteydessä. Mä toivisin, että tästä herätettäis enemmänkin yhteiskunnallista keskustelua, mitkä ne luokanopettajan realistiset tavoitteet voi koulussa olla.” (Irja)*

Terttu ja Irja näkivät, että yhteiskunnalliset muoti-ilmiöt, kuten pukeutuminen, elokuvat ja siihen liittyvä oheistoiminta, olivat nousseet kilpailemaan koulun kanssa oppilaiden huomiosta, ja ne olivat vaikeuttaneet opettajan työtä tuomalla kouluun levottomuutta ja väkinäisyyttä koulutyötä kohtaan. Yhteiskunnassa vallalla oleva entisiä rajoja rikkomaan pyrkivä ja nuorisomuotia ihannoiva suhtautuminen vaikutti opettajien mukaan erityisesti oppilaiden tapoihin ja käyttäytymiseen. Opettajat joutuivat arkityössään tilanteisiin, joissa he kokivat ristiriitaisia ajatuksia omien periaatteidensa ja oppilaiden kulttuurissa vaikuttavien periaatteiden välillä. Suhtautuminen auktoriteetteja kohtaan oli Ainin mukaan muuttunut hänen omiin kouluaikeihin verrattuna epäkunnioittavampaan suuntaan. Kielenkäytöstä, pukeutumisesta, arkipäivän toimista päättivät heidän

mielestään yhä pienemmät oppilaat itse ilman aikuisen ohjausta. Se ei tuntunut heistä oikealta. Tämä ilmiö näkyi kouluissa erittäin selvästi ja haastoi opettajia keskustelutilanteisiin oppilaiden kanssa joka päivä. Opettajien vastauksista kuului läpi humanistinen suhtautuminen siihen, kuinka lapset ovat pohjimmiltaan hyviä. Ongelmien nähtiin tulevan pikemminkin ympäristön vaikutuksista kuin lapsista itsestään.

*”Koulu oli ennen lapsille ainoa kodin ulkopuolinen virikemaailma. Se puolsi silloin paikkansa hyvin. Nykyisin koulun kanssa kilpailevat mm. erilaiset virikkeiden antajat, kerhot, harrastukset, jotka vetävät oppilaita vaikutuspiiriinsä. Jos harrastukset tai virikkeet vievät voiton koulutyöstä, silloin lapsen suhtautuminen koulutyöhön muuttuu väkinäiseksi.” (Terttu)*

*”Mä oon itse käynyt Norssin tehnyt harjoittelut siellä ja se koulumaailma on ihan toinen, kun tämä täällä. Että, ihan se että niin paljon on sitä sellasta tappeluitten selvittelyä ja ja niinkun jatkuvaa sitä semmosta niinku... kasvattamista” (Aino)*

*”Ja ne nykyajan vitos ja kutosluokkalaisten ne seisoo tuolla pihalla, ku ei ne pysty liikkumaan niissä niitten vaatteissa mitä niillä on. Ja ihan se, että lasten kielenkäyttö on ihan toisenlainen. Käyttäytyminen niinku auktoriteettejen kohtaaminen on ihan toisenlaista, kun mitä se oli silloin. Et kyllä mä muistan, et opettajia kunnioitettiin, eikä niille sanottu haista vittu päin naamaa. Et ei siitä oo kovin montaa viikkoo, kun mä oon itekin sellaisen päin naamaani kuullut yhdeltä isolta tytöltä. Tai sitten ihan niinku tämmönen, että eipä meillä viidennellä luokalla päihkeitä käytetty esimerkiksi ja tänä vuonna oon törmänny tupakointiin vitosluokkalaisten kanssa. Et minusta tuntuu, et sellaset aikuisten asiat on tullu niin paljon niinku nuoremmille tai sitten se että ... No paljon pienemmätkin kattoo kauhuelokuvia ja muuta, että sellaset asiat nukkumaanmenoajat, syömiset, tämmöset, ne oli niinku selviä asioita sillon joskus, että mennään aikasin nukkumaan, syödään kunnolla, ollaan kotona tiettyyn aikaan, et musta tuntuu, et ne rajat on höltyne niinkun aivan hirveän paljon.” (Aino)*

*”Et lasten maailmassahan on tietysti nää muotivirtaukset nähtävissä, et lapsihan on kuitenkin aina lapsi. Jokainen opettajahan tuntee kehityspsykologian, sosiaalipsykologian, ne teorit. Et en mie, mun mielestä se muutos oo mitenkään olennaisen suuri.” (Irja)*

*”Mun mielestä niinku perusasia on se, että lapsi on hyvä. Et siitä lähetään siihen on uskottava, muuten ei jaksu.” (Sanna)*

Luokanopettajan työn lyhytjänteisyys loi suuria vaikeuksia opettajien asennoitumiseen työhönsä. Pätkätyöt toivat arvottomuuden, riittämättömyyden ja epävarmuuden tuntemuksia opettajissa. Lisäksi Irja toi esiin, kuinka pätkätöiden lisääntyminen oli vaikuttanut opettajan työhön oppilaantuntemusta heikentävästi, minkä hän koki olevan suuri asia opettajan arkityössä. Erityisesti Irja eli urallaan joka keväistä viranhaku-aikaa, jota hän kuvasi raskaaksi. Sanna kertoi siitä, kuinka

viransaantiprosessi oli raskas ja vaikea, ja kuinka hän tämän pysyvän työpaikka ilmiön kääntöpuolena viran saatuaan oli kokenut pystyvänsä vaikuttamaan paremmin esimerkiksi työyhteisössä. Aino oli kokenut myös eri sijaisuuksia tehdessään, että hänen täytyi olla koko ajan parhaimmillaan. Huonoja päiviä ei voinut olla, koska oli markkinoimassa itseään. Tertun työn vakinaistamisessa ei tullut esiin mitään raskasta kokemusta, vaan urakehitys ja lasten saanti olivat kulkeneet mutkattomasti. Tästä olikin nähtävissä, että yhteiskunnassa vallitseva työkuultuuri oli tutkittavien uran aikana muuttunut elämänmittaisesta työpaikasta tilapäisiin työsuhteisiin.

*” ... ainahan se on niinku sä meet uuten paikkaan nin sä oot tavallaan markkinoimassa itseäsi, että se minkä kuvan sä siellä annat ni se niinkun ratkaisee saatko sä täältä töitä myöhemmin vai et. ... Se tuntuu ehkä enemmän semmoisena niinku epämiellyttävänä. Et semmosena niinku vaativana ja niinku semmosena, että et nyt sun pitää antaa itsestäs hyvä kuva.” (Aino)*

*”No alkuaikoina tietysti se jatkuva ponnistelu siitä, että onko seuraavana vuonna töitä ja missä oot, ni se oli aika raskasta.” (Sanna)*

*”...sain viran 1997 ja se oli tietysti erittäin merkittävä ja semmonen mieleen jäävä. Vaikee prosessi kova systeemi, mut siten sen sai.” (Sanna)*

*”Että kun miulla ei ole ollut mahdollisuutta seurata ketään oppilasta vuotta pidempään, ni minä en oikeastaan pysty vastaamaan tuommoiseen paremmin.” (Irja)*

*”Mulla on koko ajan epävarma oli siitä, että jatkuuko työsuhde vai ei, jolloin mie en pysty täysin keskittymään siihen – tulevaisuuteen enkä siihen mitä mitä minä voisin tutkia omassa työssäni. koskaan ei voi esimerkiksi tietää onko oppilasryhmä sama.” (Irja)*

*”Vaihtelu on ollut hyvää.” (Terttu)*

Kolme haastateltavista oli saanut yliopistollisen koulutuksen, joko Jyväskylässä tai Oulussa ja yksi Heinolan seminaarissa. Haastateltavat kertoivat luokanopettajan peruskoulutuksen sisältävän puutteita käytännön valmiuksien osalta. Pettymystä oli kahdelle opettajalle Sannalle ja Irjalle aiheuttaneet erikoistumisopinnot ja erityisesti niissä se, että omat odotukset ja käytännön työelämä olivat ristiriidassa. Kouluissa oli erilaisia oppilaita, joista koulutuksen aikana ei ollut saanut kokemusta. Koulutus oli antanut tietoa erityisoppilaiden tarpeista ainoastaan erityispedagogiikkaan erikoistuneille. Aivan uusia oppilasryhmiä olivat

esimerkiksi maahanmuuttajaoppilaat. Opettajan valmiuksiin kohdata uusia tilanteita näytti vaikuttavan hänen persoonaansa ja kokemuksensa sekä kyvyt siirtää jo elettyjen kokemusten ratkaisumalleja uusiin tilanteisiin. Vastavalmistunut opettaja Aino koki työssään enemmän uusia ennalta kokemattomia tilanteita ja asioita kuin toiset opettajat. Ainin luokanopettajaksi pätevyityminen tapahtui samanaikaisesti, kun hän oli jo työelämässä ja teki lopputyötään. Tämä aiheutti hänelle voimakkaita ajankäytön ristiriitoja. Hän koki, että ei pystynyt toteuttamaan opetuksen suunnittelutyötä riittävän hyvin. Eläkeiän kynnyksellä oleva Terttu näki saaneensa opettajakoulutuksessaan hyvät edellytykset tehdä opettajan työtä. Ammatillista kehitystään hän oli jatkanut käymällä erilaisia kursseja osallistumalla koulutustilaisuuksiin.

*”Puhe- ja ilmaisutaidosta eli draamapedagogiikasta suoritin 38 opintoviikkoa, jonka piti myös pätevöittää minut aineenopettajaksi - josta myöhemmin tulikin tavallaan jonkin näköinen kulminaatiopiste koko opettajuuteen, koska ehkä sitä pätevyyttä ei saanutkaan niin paljon kuin oletti.” (Irja)*

*”Kun mä en oo alkuopetuksessa juurikaan ollut, ni se oli kyllä mieleen jäävä juttu koska, koska oli semmonen niinku kokemus, että et oli paljon sellasta, mitä en todellakaan en tiennyt, enkä osannut et piti hirveen paljon opetella sen ajan aikana niinku näitä asioita.” (Aino)*

*”...on hirveästi asioita, mitä olis voinu käsitellä koulutuksessa, että et mun aikana esimerkiksi maahanmuuttajien opetuksesta ei puhuttu mitään, jos mää en ois ottanu erityispedagogiikkaa sivuaineeks, ni mä en, mulla ei ois mitään käsitystä siitä asiasta. (Aino)*

*”Ja niinku se, että et koulutuksessakaan niinku semmosia käytännön asioita vanhempainiltoihin tai tällasiin ni ei juurikaan... kajottu, et että kaikki niinku semmonen on ollut uutta, et ne on oikeestaan tullut vasta nyt.” (Aino)*

*”Ja tota ongelmatilanteitten käsittelystä, kriisien, vaikka nyt varsinaisia sellaisia valtavia kriisejä ei o ollu, mut et hirveen paljon kuitenkin semmosia ongelmatilanteita, ni niitä ois kyllä voinu koulutuksessa olla. (Aino)*

*”On ehkä siis ihan isompana asiana se fakta että että ennen valmistumista, ku koko syyslukukausi tein samaan aikaan gradua. Ihan se, että pelkästään aika ei niinku riittänyt kaikki, että et voin ihan niinku sanoo sen, että koulutyö siitä kärsi, että en pystyny niinku suunnittelutyötä tekemään ihan niin paljon kun oisin halunnu.” (Aino)*

*”Nykyisessä korkeakoulupohjaisessa koulutuksessa pääpaino on mielestäni liiaksi teoreettisessa puolessa, jolloin monien käytännön kysymysten kohdalle syntyy pulmakohtia esim. oppilaan lukemaan opettaminen.” (Terttu)*

*”Vanhamuotoinen seminaarikoulutus antoi erittäin hyvät perusvalmiudet sekä teoreettiselle ja tiedolliselle että myös käytännölliselle opettajantyön toteuttamiselle.” (Terttu)*

Luokanopettajan ammatillinen kehittyminen näytti tarvitsevan niin hyvää luokanopettajan peruskoulutusta kuin uusiin haasteisiin valmistavaa täydennyskoulutustakin. Aineistosta nousi esiin myös se, kuinka Sanna ja Irja kokivat opettajan työn vaatimusten kasvaneen vuosien varrella niin, että täydennyskouluttautuminen oli välttämätöntä. Sanna toi esiin epäkohdaksi kokemansa opettajien velvollisuuden kouluttautua omilla resursseilla. Niin Irja kuin Sannakin opiskelivat haastatteluhetkellä yliopistossa muita aloja, toinen tietotekniikkaa ja toinen taloushallintoa. Heillä oli aikomuksenaan paitsi kehittää itseään niin myös mahdollisesti vaihtaa työtä jonain päivänä. Aino ei vastavalmistuneena opettajana tuonut selkeästi esiin tarvetta täydennyskoulutuksesta. Hänellä oli kuitenkin haaveita jatkokouluttautumisesta. Tertun puheenvuorossa ammatillisen kasvun välineinä korostuivat kurssit ja koulutustilaisuudet sekä itseopiskelu.

*”Ja ja sitten luokanopettajan tavoitteena pitää myös olla täydennyskouluttautuminen, koska maailma muuttuu koko ajan.” (Irja)*

*”No osittain kouluttautumalla itse, omalla ajalla, mikä on mun mielestä aika hassua, et muilla aloilla koulutetaan ihmiset työajalla, meidän täytyy tehdä se omalla ajalla ni ja yleensä vielä omalla rahallakin. (Sanna)*

*”Takanani on erilaisia kursseja ja koulutustilaisuuksia samoin pientä itseopiskelua aikaa seuraten.” (Terttu)*

*”Toivoisin, että olisin viiden vuoden päästä ehtinyt sen verran jatkaa opintoja, että olisin, et mulla ois tekstiilityönopettajan pätevyys.”(Aino)*

Edellä olen kuvannut, kuinka yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset näkyivät koulun arkityössä ja tekivät opettajan työstä raskaan. Ympäröivällä yhteiskunnalla on vielä muita odotuksia kouluille ja sen työntekijöille. Opettajat kokivat työnsä sisältävän entistä enemmän vastuuta oppilaiden kasvatuksesta, jopa kasvatuksen niistä puolista, jotka aiemmin yhteiskunnassa katsottiin kuuluviksi vanhemmille. Esiin nousi kasvatuksellisen rajan hämärtyminen koulun ja kodin välillä.

*"Tänä päivänä tuntuu, että sä sen lisäksi, että opetat ni sää kasvatat, Kannat semmostakin kasvatustavasta, mikä kuuluu vanhemmille."* (Sanna)

*"Omalla tavallaan tätä on mielestäni ilmaissut pienen ensimmäisen luokan pojan avoin tunnustus: Opettaja, mä tykkään olla täällä koulussa, kun täällä ei saa kiroilla Lieneekö pojan kodissa tilanne toisin?"*(Terttu)

*"Sitten se, että jotkut vanhemmat jopa kysyy neuvoja, että kuinka lapsia pitäis kasvattaa, ja se tietysti tuntuu vähän hassulta, et he sellasta kysyy."*( Aino)

### **1. Yhteiskunnalliset tekijät opettajan työn hyvinvoinnin taustalla**

- Taloudelliset resurssit
- Kouluhallinnon ja opetussuunnitelman uudistukset
- Työnkuvan epäselvyys ja jatkuva muutospain
- Opettajan ja oppilaiden arvot törmäyskursilla
- Töiden lyhytjännitteisyyden tuomat ongelmat
- Viran tuomat mahdollisuudet
- Peruskoulutuksen ja täydennyskoulutuksen merkitys
- Opettajan työhön oppilaan kotien kautta kohdistuvat roolipaineet

KUVIO 2 Yhteiskunnallisesti liittyvät tekijät opettajantyön työhyvinvoinnin taustalla

#### 5.2.2 Työyhteisölliset tekijät hyvinvoinnin taustalla

Työyhteisön vaikutus opettajan työn hyvinvointiin korostui aineistoni opettajien puheissa. Opettajan liittyminen työyhteisöön mahdollistui koulutuksen myötä. Pitkällä työsuhteella, luokanopettajan viran saannilla tai sijaisuuksien epävarmuudella näytti olevan merkittävä osuus

opettajan työyhteisöön liittymisessä ja sitä kautta työn hyvin- tai pahoinvoinnissa. Sannan ja Irjan mukaan viran saanti takasi opettajan urakehityksen alkamisen eli pääsyn työyhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi. Ennen viran saantia mm. Irja koki, ettei halua olla pyrkyri, vaan toivoi, että hänen oma työpanoksensa mahdollistaisi viran saamisesta.

*"Mä ajattelen niin, että varsinainen opettajan koulutus valmistaa opettajan perusopetustyöhön, Se tarkoittaa sitä, että opettaja saa koulutuksen aikana riittävät välineet, jotta hän voi alkaa harjoittaa työtään. Hän saa tavallaan työluvan. Se on virallinen lupa, että voi mennä töihin." (Irja)*

*"... kun sulla on virka ni, voi voi voi monessa kohtaa olla paljon avoimempi ei ainostaan tässä, mutta hirveen monissa asioissa kuunnellaan ihan toisella tavalla ja sut otetaan vakavasti..." (Sanna)*

*"Sillon, kun oon vaihtanut selvästi eri työhön eri työyhteisöön, ni oo selvinny ihan hyvin, koska mie luokittelisin itseni ihmisissä tämän elämänkaariluokituksen mukaisesti selviytyjäksi, elikkä mulla on ihan hyvät perusedellytykset tulla uudessa ryhmässä toimeen, mä en oo semmonen ... tavallaan niiko ... pyrkyri."(Irja)*

Sanna ja Irja puhuivat vaikeudesta sitoutua työyhteisöön. Heidän kokemustensa mukaan vasta virka oikeutti (tai oikeuttaisi) heidät laillisesti ja kokemuksen tasolla täysivaltaiseksi työyhteisön jäseneksi. Töiden tilapäisyys toi myös Ainolle jännityksen tunnetta ja vaikeutti sitoutumista työyhteisöön. Niin Sannan kuin Irjankin mukaan, viran saaminen avasi portin työyhteisöön eri tavalla. Sannan mielestä vasta viran saatuaan, hän pystyi vaikuttamaan paremmin työyhteisössään. Hän tunsikin, että häntä kuunneltiin ja hänen mielipiteillään oli merkitystä. Irja pohti niitä ajatuksia, joita syntyi, kun virkaa haki eikä sitä saanut. Nämä tunteet vaikuttivat Irjan mukaan hyvinkin häiritsevästi työyhteisöön liittymisen kokemuksiin.

*"Että mie uskon, että mä oisin ollu siinä ammatillisessa laajentumisessa jo ehkä jo aikaisemmin, mikäli minun työyhteisö ja työolosuhteet olisivat sallineet, sen, et mulla ois tullu tunne siitä, että minut on sidottu tuohon työyhteisöön tai siihen työyhteisöön, missä minä olen ollut." (Irja)*

*"Aika vapaasti meillä voi puhua ja tuota kyllä ihan rehellisesti ottaen täytyy sanoa se, että kun sulla on virka ni voi voi voi monessa kohtaa voi olla paljon avoimempi ei ainoastaan tässä, mutta hirveen monissa muissa asioissa kuunnellaan ihan toisella tavalla ja sut otetaan vakavasti ja kyllä niinku sitä väsymystä ja turhautumista voi purkaa, mutta kuitenkin ystävät on paljon tärkeempi kanava siihen, kun se työyhteisö. (Sanna)*

Opettajien asemaan työyhteisössä vaikutti niin oma suhtautuminen kuin työyhteisössä vallitseva ilmapiiri. Ilmapiiri muodostui keskusteluyhteyksistä, niiden avoimuudesta ja kuulluksi tulemisen tunteesta. Aineistosta näkyi, että opettajan täytyi myös pystyä tuntemaan työyhteisön sisäistä tukea ja arvostusta, jotta hän kykeni tuntemaan itsensä hyväksytyksi työyhteisön jäseneksi. Työyhteisön jäsenyyteen tarvittiin kuitenkin myös omaa aktiivisuutta ja halua liittyä joukkoon. Etenkin aloittelevan opettajan Aionon vastauksista se, miten tärkeää oli alkuvaiheessa itsensä sisään ajaminen työyhteisöön. Opettajat kokivat tärkeänä oma aseman muodostumisessa paitsi työyhteisön tuen niin itsemääräämisoikeuden siihen, kuinka he halusivat liittyä ja osallistua työyhteisön toimintaan.

*"Mää oon saanut apua ihan niin paljon, kun mä oon tarvinnu, että meillä ainakin sekä rehtori, että muut opettajat osottanu kyllä niinku kärsivällisyyttä siinä, että ovat vastannet kysymyksiin, joita on ollut paljon."*(Aino)

*"... just tää koulu missä mä oon nyt töissä... niinku, et on ollu lämmin vastaanotto ja semmonen, että on huomattu, mut mutta tietysti se vaikuttaa se oma persoona vaikuttaa siihen hirveen paljon, et musta tuntuu, että mä joka tapauksessa otan sen niinku tilan, että se on ehkä siitäkin paljon kiinni."* (Aino)

*"Luokanopettajan aika yhdysluokassa on niin tiukalla, ettei mahdollisuuksia ylimääräisiin keskusteluihin juurikaan jää."*(Terttu)

*"Työyhteisössämme voidaan kyllä keskustella väsymyksestäkin, mutta omalta kohdalta en pidä sitä tarpeellisena."*(Terttu)

*"Kyllä... jos niinku opettajanhuone on paikka, jossa pitäis aina vaan hymyillä ja olla semmonen "kaikki hyvin" -tyyppi, ni musta se ois aika rankkaa ja rradollista, että jos kukaan ei vois tunnustaa epäonnistuneensa jossakin tilanteessa. Ei vois kysyä toisilta apua ja ei myöskään, ja jos ois tunnetta, että vois...olla iloinen jostakin onnistumisestaan...että oi sellainen turvallinen, ettei joku heti teillaa, että kyllä meillä työyhteisössä sillai tuetaan sitä toista, myöskin sitä iloa ja se on kauheen tärkeä oli. Et ei latisteta sitä toisen tunnetta siitä onnistumisesta."* (Sanna)

Erikoisena piirteenä korostui se, että opettaja saattoi ensiksi tuntea itsensä tervetulleeksi työyhteisöön, mutta jonkin ajan kuluttua hän kokikin työnantajan arvostuksen puutteen myötä epäonnistumisen tunnetta. Opettajat olivat kehittäneet pettymyksen tunteiden käsittelyyn omia selviytymiskeinoja. Niitä olivat, eristäytyminen, varovaisuus puheissa työyhteisössä, liittoutuminen sekä ystävien kanssa puhuminen.



*"... että ei löydä paikaansa ei tunnu saavansa arvostusta esimerkiksi omalle työlleen joltakin ulkopuoliselta tekijältä vaikkapa työyhteisöltä, niin väistämättäkin tulee sellainen olo itselle, että se oma työidentiteetti horjuu." (Irja)*

*"Mutta silloin, kun nämä vaikeat ajat niinko ovat kohdistuneet pitemmän aikaa työssä tai samassa työyhteisössä olleeseen tilanteeseen niin varsinainen selviytyminen on tapahtunut ehkä kuitenkin yksin tai jonkun kaverin avulla eli se on tarkoittanut puhumista ja asioitten läpikäymistä ja sitten siitä on seurannu se, että on joko luopunu jostakin asiasta ja mennyt eteenpäin."(Irja)*

*"Ja sitten vuosi sen jälkeen, kun mut siirrettiin toiseen kouluun, kun yllättäen oppilasmäärä vähenikin niin paljon, et siinä koulussa, mistä sain viran ni ei ollukaan työtä enää että,... Ne oli sellaset plus, että samaan aikaan oireilin homeelle ja, kun tota ni terveys oli vaakalaudalla, ni se oli aika rankkaa aikaa."(Sanna)*

Aineistosta nousi esiin, että opettajat kokivat avoimen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin voimia antavana tekijänä. Vastauksissa korostui, että opettajat pitivät tärkeänä yhteistyön ja myönteisten asioiden jakamisen. Useimmiten vaikeita epäonnistumisen kokemuksia tai huonoja asioita oli hankala tai lähes mahdotonta jakaa, sillä pelättiin kasvojen menettämistä tai ei uskallettu tuntea edes tarvetta negatiivisten asioiden jakamiseen. Opettajan työn hyvinvointia rasitti myös ajatus yksin puurtamisesta. Yhteisöllisistä ongelmista puhumattomuus aiheutti myös negatiivisia tuntemuksia.

*"No täytyy sanoa, et onnistumisesta on aina helpompi jutella, että et kyllähän, kyllähän niitä aika paljon tuolla jaetaan mun mielestä sellaisia tilanteita, mitä nyt on jonkun oppilaan kohalla niinku asiat menny eteenpäin ja menny ihan hyvin. Mutta kyllä sitten epäonnistumisistakin, mutta että täytyy sanoa, et en mää ehkä ihan suoraan opettajankokouksessa sanoisi, et olenpa nyt tosi väsynyt, että et esimerkiksi syksyllä silloin kun oli tosi rankkaa, ni musta tuntu et mää niinku, en mää sitä vaikka multa sitä välillä kysyttiin, et miten sää jaksat, niin ihan hyvin mää sanoin. (Aino)*

*"Mä mielelläni jaan sitä silloin, kun jollakin toisella on sellasii hetkiä. Ihan yhtä lailla, kun niitä huonoja hetkiä, että se tulee semmosta, se on semmosta ihmeellinen jakamisen tarve. Kai se on joku puolittuminen tai tuplaantuminen." (Sanna)*

*"Työyhteisössämme voidaan kyllä keskustella väsymyksestäkin, mutta omalta kohdalta en pidä sitä tarpeellisena" (Terttu)*

*"No onnistumisen elämyksitä voin jutella esimerkiksi juuri tänään istuttiin 15 minuuttia kollegan kanssa kahvilla ja jaettiin hyvinkin vapautuneesti erilaisia ajatuksia opetusmenetelmistä, joita me käytämme. Koen, että että mulla on työyhteisössä kaks läheistä ihmistä, jonka kanssa voin puhua työasioista, nimenomaan opetusmenetelmällisistä asioita ja ohjaukseen liittyvist*

*pedagogisista vinkkelistä ratkaisuista. Mutta totuuden nimissä on kerrottava, että en jää negatiivisia asioita työyhteisössä.” (Irja)*

*”No mie en oo koskaan kyllä ajatellut, että se auttas mua jaksamaan, et pikemminkin, kun mie puhun ni mie puhun ehkä vaan siitä tarpeesta jakaa sitä opetusmenetelmällistä – tekis mieli tässä sanoa, että että semmosta opetusmenetelmällistä prosessia. Me vaan ehkä niinku pohditaan enemmänkin sitä lähestymistapaa joihinkin asioihin.” (Irja)*

*”No niinku tuossa sanoin äskön niin, niin näitten muutaman kollegan kanssa voidaan jutella joitakin työyhteisön rakenteisiinkin liittyviä asioita. Mutta, mutta tuota - meillä on oikeastaan enemmän semmosia soluja. Et me ei olla työyhteisönä, koska me ollaan, meitä on paljon, niin me ei toimita työyhteisönä. Nimenomaan se rakenne on varmaan jaettu semmoseen pienempiin yksiköihin, et mie koen et nää pienet yksiköt voi keskustella keskenään. Siellä se henkilöityy nimenomaan muutama lähempään työkaveriin.” (Irja)*

*”Ihmisten pitäs oppia enempi sanomaan sillon, kun se tilanne on tai siitä keskustellaan, että on miellä yritetty puhua mut siellä on paljon sellasia ihmisiä, jotka ei siinä tilanteessa sano yhtään mitään. ja sitten jos sanoo niin on semmonen ikävä ihminen, et se, et sitten tulee smmonen tunne, että haluaa niinku vaan sulkea suunsa ja aatella, että näin siitä sitten on vaan pakko mennä, mutta mun mielestä se on semmonen kupla, joka puhkeaa joskus.” (Sanna)*

Koulun tai työtovereiden tunteminen auttoi liittymään ja toimimaan työyhteisössä. Erityisesti vasta-alkajana Aino mainitsi työtovereiden tuttuuden. Hänen kurssikavereitaan ja sukulaisiaan työskenteli samalla koululla. Työyhteisöön liittymiseen vaikutti myös se, miten hyvin hänet oli otettu työyhteisössä vastaan.

*”Kyllähän se kauheen olennainen asia on silleen, että että että... Ja niinku mun mielestä, mun mielestä se, että niitä niitä niinku niitä tuttavuuksia on tullut ennen tätä vuotta ni on ollu niinku hirveen helppo tulla tänne, kun on niitä ollu. Siten se, että ei pelkästään omanikäisissä, vaan niinku koko opettajakunnassa tavallaa, et meillä onhan meillä nuoria paljon, mut se että tuntuu, että et ihan niinku kaiken ikäisten kanssa kyllä kyllä niinku hirveen hyvin niinku toimeen tulee.” (Aino)*

*”Niin siis se on niin kuin jännä juttu, että että mää oon ollu varmaan melkeen kymmenellä koululla enemmän tai vähemmän ja just tää koulu, missä mää oon nyt töissä, ni ni missä mää oon ehkä eniten niitten kahen edellisen vuodenkin aikana niinku, et on ollu lämmin vastaanotto ja semmonen, että on huomattu...” (Aino)*

Rakenteellisten sekä työyhteisöllisten tekijöiden vuoksi opettajien omat odotukset olivat toisinaan törmäyskurssilla ja aiheuttivat mielipahaa ja riittämättömyyden tunnetta. Sannan työilmapiirin kuvauksesta selvisi, kuinka hän koki raskaana opettajan työn. Hän luonnehti sitä yksinäiseksi ja ongelmien jakamisen vaikeaksi.

*"Työyhteisössä se puhuminen on aika pinnallista, että mejän työyhteisössä ei oikeen uskalleta kaivaa niitä asioita. Et vähän niinku ollaan, että meillä ei olekaan niitä ongelmia..." (Sanna)*

*"... joskus keskusteluissa tulee vaan esille semmoisessa kahvipöytäkeskustelussa, että pulmia olis, mut siellä työyhteisössä ei kauhean hyvin voi mun mielestä puhua niitä." (Sanna)*

*"Opettajan työ on kauhean yksinäistä. jos oot vaan niitten lasten kanssa aina. Mun mielestä se ei niinku riitä ihmisen semmosen onnistumisen elämyksiin, et se palaute tulee vaan niiltä lapsilta, et sitä kaipaa sitä palautetta myös aikuiselta." (Sanna)*

*"Siellä se henkilöityy nimenomaan muutamaaan läheisempään työtoveriin, mutta tuota niinkun sanoin tuota ni johtuen varmaan minusta ni, mun persoonasta ni mie puhun hyvon vähän töissä. mä en oikeastaan edes, mun ajatus on siin se, et mä en halua valita ketään sieltä, jota minä rasittaisin sillä et, jos jotakin joskus lipsahtaa ni sit menee välit." (Irja)*

*"Kaikkien työyhteisöömme kuuluvien kanssa voi jutella sekä ongelmista että onnistumisista."(Terttu)*

Opettajat kuitenkin kokivat pystyneensä itse vaikuttamaan sen hetkiseen asemaansa työyhteisössä. Vakituisen työn saaminen korostui toisaalta merkittävänä työhyvinvoinnin tekijänä. Osa opettajista korosti sitä, että paikka pitää ansaita ja suu pitää saada auki oikeassa tilanteessa. Omia oikeuksiaan oli puolustettava. Aino luonnehti omaa paikkaansa työyhteisössä kyselevänä aloittelijana. Myös Irja koki vaikuttaneensa ratkaisevasti siihen, millainen paikka hänellä oli työyhteisössä. Hän oli tehnyt tulkintoja siitä, kuinka toiset kokivat hänet työyhteisössä, peilinään työkavereiden suhtautuminen häneen esimerkiksi työmatkoilla tai työyhteisön juhlallisuuksissa. Hän pystyi kuitenkin analysoimaan myös omaa varautunutta suhtautumistaan työyhteisöönsä. Irjan kuvauksessa painottui tyytyväisyys omaan paikkaan työyhteisössä, muttei suhteessa työn rakenteelliseen asemaan, sillä hän halusi pysyvän työpaikan.

*".. Et ne tavallaan niinkun ensimmäiset kerrat, kun on ikäänkun oikealle koululle ja kun ei oo kovin paljon tiennyt asioista, et on pitänyt, niinku kovasti kysellä, että missä on mikäkin luokka ja muuta. Et kun ei oo tiennyt, tiennyt, ni ne on ollut hirveän semmosia jännittäviä ne ensimmäiset päivät." (Aino)*

*"Mun paikka työyhteisössä on ehkä (nauradus) ehkä sellainen ää... en mä tiedä onko ketään koskaan hermostuttanut, se et mä kysyn niin paljon asioita, et must tuntuu et mä oon semmonen kyselijä ja semmonen noviisi, siinä mielessä et hirveen paljon asioita, mitä mä en vielääkään tiedä, et vieläkin tulee uusia asioit, et nyt on jo maailskuu menossa että... kyselijä varmaankin." (Aino)*

*"Et, jos mie haluan ni mie tuun kuulluksi, mut se vaatii multa tosi pitkän ajan että tunnen itseäni niin hyvin, että mie oon hirveän hidas, et tästä hyvä esimerkki että nyt on kulun kuus vuotta, kun mie oon ollu töissä samassa työpaikassa, ni tänään ensimmäistä kertaa eräs opettaja kysy et ostettasko puoleksi nimpparikakku? Mikä mun mielestä oli hirveän, se kuvaa hirveän hyvin sitä, et kuutena vuotena peräkkäin kuitenkin ne nimipäivät on ollu saman päivänä. Niin se kuvaa hirveän hyvin sitä että, että minua on varmaan helppo lähestyä, mut mie pietän itse sitä ovea kyllä kiinni aika visusti. (Irja)*

*"Kysymys: Eli olet tyytyväinen tämän hetkiseen paikkaasi?  
Niin, työyhteisössä, mut en minä siitä, en minä siis siitä työnrakenteessa saa sitä paikkaa. ko mie haluaisin viran. Nimenomaan työyhteisössä se paikka on siellä, missä mie haluan sen olevan" (Irja)*

*"Kyllä olen kasvanut paikkaani erään koulun opettajana." (Terttu)*

Opettajan kokema paikka työyhteisössä muodostui paitsi omista odotuksista ja hänen yksilöllisistä piirteistään niin myös sitä, millaiseksi suhteet ympäröivään työyhteisöön ja yhteistyökumppaneihin muodostuivat. Oppilaita ja opetusta koskevia yhteistyökumppaneita olivat työn luonteeseen liittyen esimerkiksi kollegat, erityisopettaja, oppilashuoltoryhmä, sosiaalitoimi sekä psykologi. Mainittu yhteistyö liittyi suurelta osin oppilaisiin kohdistuneisiin toimenpiteisiin. Yhteistyön tarve korostui oppilaan oppimisen tukemisessa sekä ongelmatilanteiden selvittämisessä.

*"No tulee mieleen yks semmonen esimerkki syyslukukaudelta... yhen pojan kanssa tuli semmonen ongelmatilanne ja ja tota...hän ei suostunu minulle puhuman kyseisesti yhestä asista, kun olin nainen ja tota sitten mä tein sillä lailla, että mä turvauduin mies kollegaani siinä tilanteessa, joka oli opettanu näitä läpsia aikaisemmin, et hän selvitti sen asian." ( Aino)*

*"Ja tota ja se oli sit sellanen tilanne, et jossa mä jälkikäteen ajateltuna en toiminu ihan niin järkevästi, kun ois pitäny, et mun ois pitäny siinä tilanteessa ihan yksinkertaisesti sanoa niin että, että ottaa yhteyttä suoraan tähän toiseen opettajaan eikä ruveta mitenkään välittäjäksi siinä tilanteessa, että et tavallaan sitten mä oisin ite päässy paljon helpommalla siitä niin että mä oisin suoraan ohjannu tän äidin sen toisen opettajan tai rehtorin puheille, et se oli jotenkin niin yllättävä se tilanne ja se asia, että et se oli ku melkeen semmonen sokki et, et mä en todellakaan et mulle ei oo ikinä tullu mieleen et tällasta tilannetta vois tullakaan," (Aino)*

*"Tässä tapauksessa täytyy sanoa oon siinä mielessä onnekaassa asemassa, että asiantuntija opettajat ovat hyvin lähellä niin motoriset, motoriset kuin vois sanoa käytöshäiriöisetkin tai sosiaalisista ongelmista kärsivät oppilaat saavat tosi nopeasti apua, koska ne asiantuntijat on on niin lähellä. Ja täytyy kyllä tunnustaa, että en mielelläni jää pyörittämään peukaloita, että että, et jotenkin tulee itellekin semmonen olo, et haluaa saada tietoa ja heti menee ja kysyy."(Irja)*

*"Sellasten oppilaitten kohalla, jonka oppilaan, johon oppilaaseen opettaja saa vaikka tukea joltakin erityisopettajalta, pystytään viakuttamaan vaikka kolmessa*

*vuodessam niin totta kai opettaja on iloinen siitä ja onnellinen, jos se oppilas menee eteenpäin. tot...niinhän pitää ollaki. Tietysti. mutta tähän pystyy vastaamaan vain semmoinen opettaja, joka on eksperti opettaja, jolla on jatkumoa, joka joka on pystynyt näkemään jonkun oppilaan kasvun ja kehitystä pitempään.”(Irja)*

*”Erityisopettaja on yks, jonka kanssa jaetaan niitä tilanteita. Ja, josta on yleensä on tullu sitten ohjeita miten voi toimia on saanu sitten niitä oppilaita vaikeuksiensa ... Rehtori, työkaverit, opettaja ystävät, joittenka kanssa sitten puhutaan ja puidaan niitä asioita, et sieltä aina tulee niitä asioita, semmosta vinkkiä ja lähinnä tukea.” (Sanna)*

Haastatteluista esiin nousi myös opettajan työhyvinvointiin vaikuttava ennaltaehkäisevän työsuojelun tarve. Haastateltavista kaksi Irja ja Sanna olivat osallistuneet työnohjaukseen. Aino uutena opettajana koki, että työnohjaus oli tarpeellinen, mutta ei ollut vielä ollut hänelle ajankohtainen. Aino näki kuitenkin työnohjauksen työuupumusta ennaltaehkäisevän vaikutuksen. Tertulle ei työnohjaus ollut tuttua. Sannan ja Irja kokemuksista päätellen työnohjaus haki vielä muotoaan opettajaa tukevassa tehtävässä. Sekä Irjalla että Sannalla oli jäänyt työnohjausryhmä kesken.

*”Joo mä pari vuotta sitten kävin, mutta mun mielestä se meni semmosten henkilökohtasten omien ongelmien setvimiseksi. Se ei, siinä ei enää niinkun pysytty sen työyhteisön ongelmassa ja niissä asioissa ja sitten se, että siellä oli alle puolet työyhteisön ihmisistä ni silloin se ei niinkun mun mielestä kannu, että kaikkien pitäis olla sitten, jos puhutaan ihan koko työyhteisöstä ja ja että pitäis päästä eroon semmosista niin sanotuista naulakko keskusteluista, että että ihmisten pitäis oppia enempi sanomaan silloin, kun se tilanne on tai siitä keskustellaan, että on meillä yritetty puhua mut siellä on paljon ihmisiä, jotka ei siinä tilanteessa sano yhtään mitään. Ja sitten, jos sanoo, niin on semmonen ikävä ihminen, et se , et sitten tulee semmonen tunne, että haluaa niinku vaan sulkea suunsa ja aatella, että näin siitä sitten on vaan pakko mennä, mutta mun mielestä se on semmonen kupla, joka puhkeaa joskus.” (Sanna)*

*”Olen ollut työnohjausryhmässä kerran ja ryhmä jäi kesken. Ja, ja ... johtu varmasti monestakin asiasta, johtu varmasti myös, myös hyvin paljon minusta itsestä, en kokenut että, että tuota niin siellä työnohjauksessa ois käsitelty niitä semmosia asioita, jotka tuntu, että ois ollu itelle tarpeen, nyt puhun nimenomaan ammatillisesta käsittelemisestä. Et mua ei niinkään kiinnostu semmoset yleisesti käsiteltävät asiat. Mutta, että luottamuksellisesti, ni en halua kommentoida tässä enempää.”(Irja)*

*”En oo , en enkä siis onhan niistä ollu puhetta siis että, mut et en jotenkin oo kokenu sitä vielä tarpeelliseksi, mutta että sitten niinku muita tavallaan muuta kautta oon kyllä niinku en oman työn vaan esimerkiks joittenkin lähipiirissä olevien ihmisten työtä oon seurannu kellä ei oo ollu mahollisuutta työnohjauksen ketkä ois sitä todella tarvinnu nii olen niinkun todennut sen että se on hyvin tärkeä asia. Mut et itse on niinku ole vielä sitä varsinaisesti tarvinnu.” (Aino)*

*”No siis, no siis kyllä mä mietin just tota työnohjausta, että et must ois ihan välttämätön juttu se, että aina kaikki asiat ei ois sellasia, mistä puhutaan vaan täällä meidän kesken. Vaan se, että ois ihan oikeesti mahdollisuus niin niinku mennä varsinkin, jos ois joku isompi ongelma, ni mennä puhuman jonnekin muualle, ei vaikka nyt mulla ei justiin oo vielä tarvetta sellaseen niinku ilmenny, niin ois hirveen hyvä että niinku tietäs, että mihin niinku vois mennä siinä vaiheessa, että jos niinku tuntuu, että että työyhteisö oppilaat ja kaikki ni kaikki kaatuu päälle, että että tavallaan niinku semmonen ennalta ehkäisy niinku kaikessa tämmösessä on se niinku kaikkein tärkein juttu, että et tavallaan niinku siinä vaiheessa ku niinku on esimerkiks jo uupunu, ni eihän sitä paljon osaa apua enää hakeekaan, että et jotenki se, että että osais niinku etukäteen jo jo niinku tietää, et mistä hakee apua ja niinku ennakoida niitä niinku niitä ongelmia.” (Aino)*

Yhteenvetona voitaisiin todeta, että edellisiä haastatteluotteita lukemalla käy ilmi, mitkä tekijät liittyvät opettajan työn hyvinvointiin (vrt. kuvio 2 ja kuvio 3). Haastatteluotteista kävi siis ilmi ja voidaan päätellä, että opettajan työtä säätelevät rakenteet vaikuttavat sekä voimia antavasti että niitä kuluttavasti opettajan arkityöhön. Kaikki haastatelluista kuvasivat yhteiskunnallisten tekijöiden, aina taloudellista resursseista roolipaineisiin asti vaikuttavan koko ajan työn tekemisen taustalla. Koulutyön arjessa he kokivat etenkin työyhteisöön liittyvien rakenteiden olevan läsnä koko ajan myös työajan ulkopuolella. Vaikka yhteiskunnasta kumpuavien rakenteiden saattoi antaa hetkellisesti unohtua, työyhteisössä esiintyvät ongelmat olivat läsnä jatkuvasti.

## **2. Työyhteisöön liittyvät tekijät opettajan työn hyvinvoinnin taustalla**

- työyhteisöön liittyminen
  - työyhteisön ulkoiset tekijät (koulutus)
  - työyhteisön sisäiset tekijät
- asema työyhteisössä
- työyhteisön tuki/ jakaminen
- yksin jääminen työssä
- työtoveruuden laatu koulun arjessa
- yhteistyötahot koulun ulkopuolella
- suhtautuminen työnohjaukseen

KUVIO 3 Työyhteisöön liittyvät tekijät opettajantyön työhyvinvoinnin taustalla

## 6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tuoda näkyväksi opettajien työhyvinvoinnin taustalla olevien rakenteellisten tekijöiden vaikutus opettajien työhyvinvointiin. Rakenteelliset tekijät voivat sekä edistää mutta myös heikentää opettajan jaksamista työssä. Aihe on varsin ajankohtainen. Sitä on tutkittu niin työuupumuksen (Syrjäläinen 2002) kuin työhyvinvoinninkin kannalta (Niemi 1995). Halusin tutkia aihetta tarkastellen sitä lähemmin haastatteluiden opettajien näkökulmasta. Tutkijana halusin saada omakohtaista otetta ja selvyyttä siihen olisiko minulla tulevana opettajana mahdollisuus olla osa yhteiskuntaa ja sen vaikuttamisen kerroksia. Onko opettajan työ edelleen yhteiskunnallisesti merkityksellistä? Halusin tässä tutkimuksessani tuoda esiin opettajan arkityöhön liittyviä kokemuksellisia asioita ja tilanteita. Aineistosta nousseet asiat jäsensivät tämän tutkimuksen lukijoille työtä rasittavia ja voimia antavia rakenteellisia seikkoja, jotka liittyvät luokanopettajan työhöhyvinvointiin.

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että työhyvinvointia heikentäviksi piirteiksi nousivat opettajien kokemukset erilaisista epävarmuutta ylläpitävistä tekijöistä kuten huoli töiden pysyvyydestä, kouluhallinnollisista uudistuksista ilman ymmärrettävää ohjeistusta ja huoli työnkuvan muuttumisesta sekä pirstaloitumisesta usean eri toimialan suuntaan esimerkkeinä sosiaali- ja terveystoimi. Opettajia kuormittavia tekijöitä olivat lisäksi yhteiskunnalliset ja työyhteisölliset vaatimukset sekä samalla kokemukset näiden tahojen arvostuksen puuttumisesta. Arvostuksen puuttuminen ilmeni opettajien mukaan mm. palkkaus-, koulutus- ja työnkuvan laajentamiskysymyksissä. Koulutus piti kustantaa itse ja siihen käytettiin opettajan vapaa-aikaa. Palkkauksen ei koettu olevan riittävää suhteessa työn vaativuuteen. Keskustelut ongelmista koettiin vaikeina varsinkin, jos ne liittyivät työyhteisön

ongelmiin tai omaan persoonaan. Lisäksi työhyvinvointia heikensi opettajien kollegiaalisuuteen liittyvät ongelmat. Kollegiaalisuuden ongelmista on puhunut mm. Himberg. Jatkuvan epävarmuuden ja muutosten kaoottisuuden tuntemukset väsyttivät opettajia ja saivat miettimään omia selviytymiskeinoja, joita olivat uudelleen kouluttautuminen tai eristäytyminen omaan luokkaansa eläkepäiviä odottelemaan. Erialaisten yhteistyötahojen kanssa toimiminen haki vielä muotoaan, sillä esimerkiksi sosiaalitoimen avun tarpeen kasvamisen vuoksi, opettajat joutuivat hoitamaan oppilashuollollisia asioita. Opettajien vastauksissa näkyi myös vaikuttamisen mahdollisuuden tärkeys työhyvinvointia ajatellen. Mikäli koettiin, että uudistuksia tuli ylhäältä ohjatusti opettajan työtaakkaa kuormittavasti, sitä ei nähty mielekkäänä.

Tutkimustuloksiin kuuluvat myös tiedot opettajalle voimaa-antavista tekijöistä, kuten mm. ammatillinen itsensä kehittäminen ja täydennyskoulutus. Työyhteisön vaikutus voimia antavana yhteisöllisenä tekijänä korostui myös merkittävänä. Opettajan työn ja esimerkiksi ongelmien jakaminen kollegoiden kanssa helpotti työpaineissa, mutta samalla koettiin, että yhteistä keskustelufoorumia ei löytynyt. Opettajan oman paikan löytäminen ja sen hyväksi kokeminen työyhteisössä sekä kehittyminen ammatillisesti lisäsi opettajien mukaan työviihtyvyyttä. Kolme tutkittavista mainitsi rehtorin kanssa puhumisen omaa oloa auttavana ja sitä kautta työtä helpottavana tekijänä. Sosiaalitoimi, erityisopetus sekä oppilashuoltoryhmät olivat opettajan työtaakkaa jakamaan tulevia yhteistyötahoja, ja niiden olemassaolosta ja saatavuudesta riippuen, nämä verkostot koettiin työtä helpottavana tekijöinä. Työhön voimia antavana nähtiin avoin työilmapiiri, joka muodostui keskusteleavasta kulttuurista. Työnohjauksesta ajatuksiaan kertoivat 25 – 40 -vuotiaat opettajat. He eivät kokeneet saaneensa merkittävää apua osallistumisestaan, sillä kaikki työyhteisön jäsenet eivät osallistuneet siihen tai aiheet eivät koskettaneet heitä. Työnohjaus on vielä varsin kirjavaa opetuslalla ja hakee muotoaan. Työhyvinvointiin vaikuttavat rakenteelliset tekijät tulivat siis esille opettajien



haastatteluista. Samoin he kuvasivat työyhteisön vaikutuksia työhyvinvointiin. Voimia veivät työnkuvan muuttuminen pirstaleiseksi ja kiireiseksi sekä työyhteisön toimimattomuus. Samoin opettajan työn yhteiskunnallinen arvostuksen puute näkyi alhaisena palkkana ja vaikutti opettajien haluun vaihtaa alaa ja ammattia. Myös yhteiskunnalliset kulttuurilliset muutokset rasittivat opettajia ja vaikuttivat heidän työmotivaatioonsa. Työssä jaksamaan auttoivat opettajaa kannustava ja huomioiva johtamiskulttuuri, työyhteisön kiinteys ja sitoutuminen työyhteisöön.

Johtopäätöksenä tämän tutkimuksen mukaan opettajat kuvasivat saavansa koulutuksessa tietoa opettajan ammatin harjoittamisesta, mutta eivät riittävää ja kattavaa opastusta esimerkiksi käytännön työn mukana tuomiin oppilasongelmiin tai hallinnollisiin töihin. Sen vuoksi kaivataan jatkokoulutusta ja muutoksia opettajan peruskoulutukseen. Koulutuksen tulisi kiinnittää huomiota yhteiskuntaamme tullessiin maahanmuuttajiin sekä erilaisten yhteiskunnallisten ilmiöiden ja arvojen muuttumisen kautta syntyneisiin avun tarvisija ryhmiin esimerkiksi syrjäytyneisiin. Yhteiskunnallisesti ajateltuna kaivattuja muutoksia ovat resurssien ohjaaminen kollegoiden väliseen yhteistyöhön, täydennyskoulutukseen ja sosiaalitoimeen. Tärkeäksi koettiin myös työyhteisössä kuulluksi tuleminen. Työhön ja muutoksiin sitoutumisen kannalta oli tärkeää, että muutokset eivät tule pelkästään hallintoelimiltä ulkoa ohjautuvasti vaan päätöksiä tehdään yhteistyössä. Vaikuttamisen mahdollisuuden turvaaminen on tärkeää myös opetuksen suunnittelussa.

Tutkimuksen kysymykset laadin teoriaosuudessa mainitsemieni tutkimusten (Tahvanainen 2001, Luukkainen 2000, Sahlberg 1996) perusteella. Erityisesti Tahvanaisen (2001) tutkimuksessa esiintyneiden kysymysten apuna käyttäminen helpotti omaa haastattelukysymysten teemojen muotoutumista (ks. liite 1). Haastatteluista tuli laaja (39 sivua haastattelujen litterointi ja 42 sivua haastattelujen käsitteiden luokittelua sekä taulukointia aihealueittain) ja tätä aineistoa voin käyttää vielä

jatkotutkimusta ajatellen. Käsittelin tässä tutkimuksessani vasta yhteiskunnallisten ja työyhteisöllisten osatekijöiden kannalta opettajan työhyvinvoinnissa (ks. liite 4).

Tutkimuksen onnistumiseen merkittävästi vaikuttavana tekijänä olivat tutkijan ja tutkittavien luottamukselliset suhteet. Koska haastateltavat olivat tuttuja he saattoivat luottaa haastattelutilanteessa tutkijaan. Näin haastatteluihin välittyi selkeästi avoin ilmapiiri ja sitä kautta laadullinen sisältö. Tutkimus on suuntaa-antava, eikä suinkaan yleistettävissä. Tutkittavien ajatukset ja kokemukset kyseessä olleista asioista auttavat varmasti meitä opettajia eteenpäin omassa ajattelussamme.

Pro gradun tekeminen on ollut minulle pitkä ja mielenkiintoinen matka. Pro gradun teon vaiheet eivät olisi olleet tällaiset, jos en olisi ollut töissä välillä. Samalla työssä olo hidasti merkittävästi tutkimukseni valmistumista. Työkokemukseni on ollut avain asemassa tätä työtä tehdessäni. Olen ymmärtänyt, millaisiin kysymyksiin halusin etsiä vastauksia. Luokanopettajantyö on innoittanut minua tarkastelemaan kriittisesti opettajan työkuvaan liittyviä rakenteita, jotka eivät koulutuksen aikana tulleet esille.

Jatkotutkimuksen aiheeksi minulle heräsi ajatus laajentaa (ks. liite 3) kuvausta koskemaan opettajaan itseän liittyviä työhyvinvoinnin tekijöitä. Seuraavia tutkimusaiheita tarjoaa oppilaisiin ja oppilasryhmään liittyvät opettajan työhyvinvointia edistävät ja heikentävät tekijät. Toivon tästä tutkimuksestani olevan hyötyä paitsi itselleni niin myös kaikille opetus- ja kasvatustyötä tekeville. Toivon tutkimukseni avaavan aiheita keskustelulle sekä auttavan opettajia sekä koulun ja opetuksen kehittäjiä kiinnittämään ennakoivaa huomiota työhyvinvointiin, jotta me opettajat jaksaisimme tehdä tätä vaativaa, yhteiskunnallisesti merkittävää työtä.

## LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ahponen, P. & Cantell T. (toim.) 1996. Postmoderinin lumo. Tampere: Vastapaino.
- Airaksinen, T. 1998. Opettaja, arvot ja muuttuva ammatti. Teoksessa P. Elo, & H. Simola, (toim.) Arvot, hyveet ja tieto. Helsinki: Painatuskeskus.
- Aro. A. 2002. Yritän vain hoitaa omaa tehtävääni. Helsinki: Edita.
- Bauman, Z. 1996. xxxxx Teoksessa P. Ahponen, & T. Cantell toim. Postmodernin lumo. Tampere: Vastapaino. 200 – 201.
- Brettschneider, G. 1984. Työnohjaus ja sen tavoitteet. Teoksessa P. Siltala, ym. (toim.) Työnohjaus terveydenhuollossa ja opetustyössä. Prisma- tietokirjasto – Psykologia. Espoo: Weiling + Göös kirjapaino, 10 – 34.
- Cohen, L. & Mainon, L. 1995. Research Method on Education. 4. Edition. London: Routledge.
- Dunderfelt, T. 1997. Elämänkaaripsykologia lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen. Helsinki: WSOY.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eteläpelto, A. ja Tynjälä, P. (toim.) 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY.

Fullan, M. 1994a. Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Helsinki: Painatuskeskus.

Fullan, M. 1994b. Innovation, Reform, and Restructuring Strategies. Teoksessa P. Ruohotie, & P.P. Grimmett. (toim.) New Themes for education in a changing world. Career education books, 147 –166. Tampere: Career development, Finland.

Hargreaves, A. 1998. International handbook of educational change. Part one. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. cop.

Himberg, L. 1996. Opettaja ja työyhteisö. Huomaa, ymmärrä, uskalla. Opetus 2000. Helsinki: WSOY.

Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus, 220.

Hokkanen, S., Skyttä, O. & Strömberg O. 1995. Johtamistaito. lukxxxx Jyväskylä: Painoporras.

Huhtanen, K. 2002. Opettajaprofessio – näkökulma erityisopettajuuteen peruskoulussa Suomen kasvatustieteellinen aikakausikirja. Kasvatus. 4 33. vuosikerta. Jyväskylä: Kirjapaino Oma. 427 - 437.

Jokinen, A. 1999. XXXX artikkeli nimi Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä toim. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY.

Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tunteminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P.Tynjälä, (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 258 – 274.

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

Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajien kehittyvä asiantuntijuus: lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Tampereen yliopisto. Helsinki: Edita.

Karila, K. & Ropo, E. 1997. Näkökulmia asiantuntijuuden olemukseen ja kehitykseen opettajatutkimuksen valossa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes, & A. Eteläpelto, (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. xxx sivut

Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) 1997. Muuttuva asiantuntijuus. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Kirjonen, J. 1997. Asiantuntijaksi työelämään. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes, & A. Eteläpelto, (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopistopaino, 30 – 47.

Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteesta. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Opetus hallitus. Helsinki: Hakapaino.

Kontoniemi, M. 2003. Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni? Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies on Education, Psychology and Social Research 210.

Konttinen, E. 1989. Harmonian takuumiehenä ja etuoikeuksien monopolisteja. Jyväskylän yliopisto. Sosiologian laitos. Julkaisuja 45.

Konttinen, E. 1991. Perinteisesti moderniin. Professioiden yhteiskunnallinen synty. Tampere: Vastapaino.

Konttinen, E. 1997. Professionaalinen asiantuntijatyö ja sen haasteet myöhäismodernissa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto toim. Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopistopaino, 48–61.

Laine, T. 1998. Opettajakin on ihminen. Teoksessa H. Niemi (toim.) 1998. Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000, Jyväskylä: Wsoy, 110 – 120.??? tekstiin suhteessa

Laine, T. 2004. Huomisen opettajat: luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampereen yliopisto.

Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 168.

Laurila, A.1998. Uudistaja opettaja kouluyhteisössä. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000, Helsinki ?Jyväskylä: Wsoy xxx sivut.

Liiten, M. 1999. Kuntaliiton ja Helsingin Sanomien kysely kunnille: Tilojen, kirjojen ja avustajien suuri tarve peruskouluissa: Helsingin Sanomat 17.5.1999, A5.

Lindqvist, M. 1998. Opettajuus, arvot ja etiikka. Teoksessa. puheenvuoroja opettajan etiikasta. Opetusalan ammattijärjestö.

Lindström, A. 2004. Peruskoulumuistio. Opetushallitus. [www.oph.fi](http://www.oph.fi).

Luukkainen, O. 2002. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Opetushallitus: Helsinki.

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteessä. Gummerus: Jyväskylä.

Niemelä, 1996.

Niemi, H. 1992a. Opettajien ammatillinen kehitys. Oulun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja no. 87.

Niemi, H. 1992b. Mihin suuntaan opettajankoulutus Oulun yliopistossa. Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma. Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opetusmonisteita 44 – 45.

Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A3.

Niemi, H. (toim.) 1998. Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. WSOY: Jyväskylä.

Niemi, H., & Tirri, K., 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina. Tampereen yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 10.

Niemi, H., Syrjälä, L. & Viilo, M. 1998. Opettajankoulutus ja yhteiskunta opettajiin ja kouluun kohdistuvat odotukset yhteistyöseminaarin valossa. Tampereen yliopisto Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 16.

Niikko, A. 1995a. Opettajuus persoonallisena toimintatapana. I osaraportti. Tutkimus neljän opettajaksi opiskelevan ammatillisesta minästä ja sen muutoksista. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu: Jyväskylä 10.

Niikko, A. 1995b. Opettajuus persoonallisena toimintatapana. II osaraportti. Tutkimus neljän opettajaksi opiskelevan praktisesta tiedosta ja teoriasta. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulun julkaisuja 11.

Ojala, S.1982. Opettajien työnohjaus. Teoksessa P. Siltala ym. (toim.) Työnohjaus terveydenhuollossa ja opetustyössä. Prisma- tietokirjasto – Psykologia. Espoo: Weiling + Göös kirjapaino. 179– 201.

Ojanen, S. 1982. Opettajien työnohjaus kasvattajan tukena. Teoksessa P. Siltala, ym. (toim.)1982. Työnohjaus terveydenhuollossa ja opetustyössä. Prisma- tietokirjasto – Psykologia. Espoo: Weilin + Göös.

Opettajatilasto 2003. Tilastokeskus. [www.stat.fi](http://www.stat.fi).

Patton, M.Q. 1982. Qualitative evaluation methods. 5. painos. London: Sage.

Patrikainen, R. 1997. Opettajuuden laatu. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.

Patrikainen, R. 1999. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja no 36. Joensuun yliopisto.



Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.

PISA. 2003. <http://ktl.jyu.fi/pisa/>.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino.

Peura, P.L., 1984. Työnohjauksen merkitys koulutyössä. Teoksessa Siltala, P. ym. (toim.) Työnohjaus terveydenhuollossa ja opetustyössä. Prisma-tietokirjasto – Psykologia. Espoo: Weilin+ Göös, 174 – 178.

Pietilä, H. 2003. Mikä meitä yhdistää. Ihmisyys ja perusarvo. Juva: Ps-kustannus.

Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen pääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Keuruu: Otava.

Rasku-Puttonen, H. 1998. ”Ymmärrän myös itseäni paremmin”. Vuorovaikutus opettajan ammatissa -opintojakson kehittäminen. Julkaisussa M.-L. Nikki. (toim.), 59 – 75. Opettajankoulutuksen laatua kehittämässä.

Rauhala, L. 1990. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.

Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muototutuminen Suomessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:128.

Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.

Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 31.

Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderin näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämissuunnan valossa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 119.

Sahlberg, P. 1998. Opettaja koulun muutoksessa. Helsinki: WSOY.

Salminen, H. 1984. Työnohjauksen menetelmät. P. Siltala, ym. (toim.) Työnohjaus terveydenhuollossa ja opetustyössä. Prisma-tietokirjasto – Psykologia. Espoo: Weilin + Göös.

Saukkonen, S. 2003. Koulu ja yksilöllisyys: Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 211.

Sava, I. 1987. Työnohjaus ja opettajan tietoisuus. Teoriatietoa opettajien työnohjauksesta. Tapaustutkimus kahdesta työnohjausryhmästä. Helsinki: Hakapaino.

Siltala, P., Kauttu, K., Majava, H., Makkonen, H. & Rysel, K. (toim.) 1984. Työnohjaus terveydenhuollossa ja opetustyössä. Prisma-tietokirjasto – Psykologia. Espoo: Weilin + Göös.

Simola, A. 2002. Työterveyshuolto-organisaation toiminta, sen henkilöstön henkinen hyvinvointi ja toiminnan tuloksellisuus. Psykologia 37, 286 – 290.

Simola, H. 1998. Toiveet, lupaukset ja koulun arki - opettaja muutoksen puristuksessa. Teoksessa O. Luukkainen, (toim). Tulevaisuuden tekijät. uuden opettajuuden mahdollisuudet. Helsinki: Atena Kustannus, 239 – 252.

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

Syrjäläinen, E. 1994. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 134.

Syrjäläinen, E. 1995. Koulukohtaisen opetussuunnitelman toteuttaminen: opettajan ansa vai mahdollisuus. Tampereen yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 5.

Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A25.

Tahvanainen I. 2001. Kasvavat kasvattajat kasvatustietoisuus ja sen kehittyminen ammatillisen opettajakoulutuksen aikana. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Tesch, R.1990. Qualitative research analysis types and software tools. New York: Falmer.

Terhart, E.1998. Formalised codes of ethicks for teachers: between professional autonomy and administrative control. European Journal of Education 33, 4, 443 – 444.

Tirri, K.1998. Keskustelua pyöreän pöydän ääressä. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: ATENA, 80 - 92.

Tirri, K. 1999. Opettajien ammattietiikka. WSOY: Helsinki.

Trice, H & Beyer, J. 1993. The cultures of work organizations. London: Prentice Hall.

Tukiainen, K. 1999. Peruskoulun rehtorin toimintaprofiili. Helsingin opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 206..

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

Wolf, 2000 xxx

Ziehe 1991. Uusi nuoriso: epätavanomaisen oppimisen puolustus. Suom. R.Sironen & J.Tuormaa Tampere: Vastapaino.

## Liite1

### Teemat

#### 0. Taustatietoja: opettajankokemus

1. Tietoisuus opettajan tehtävästä ja itsestä opettajana.

2. Onnistumisen ja työnilon kokemukset.

3. Riittämättömyyden ja ahdistuksen kokeminen työssä.

4. Tietoisuus opettajan arvopäämääristä ja tavoitteista.

5. Suhtautuminen oppilaisiin

6. Yhteistyö vanhempien kanssa.

7. Keskustelut työyhteisön sisällä onnistumisista ja epäonnistumisista sekä muista asioista.

8. Tukiverkosto

9. Sosiaalinen paikkaan työyhteisössä.

10. Haastatteluun suhtautuminen.

11. Muuta asiaan liittyvää.

## Liite 2

### HAASTATTELU KYSYMYKSET

#### 0. Taustatietoja: opettajankokemus

- Kerro hieman siitä, miten olet kulkenut oman työuraasi tähän asti.
- Millaisia käännekohtia on ollut urassasi? Ovatko nämä käännekohdat hyödyttäneet vai vieneet voimia tai mahdollisesti sekä että?

#### 1. Tietoisuus opettajan tehtävästä ja itsestä opettajana.

- Millaisena näet tällä hetkellä opettajan ammatin, työn ja tehtävät? Mistä näet tilanteen johtuvan?
- Onko opettajan työssä jotain sellaista, joka on askarruttanut sinua viime aikoina?

#### 2. Onnistumisen ja työn ilon kokemukset.

- Kuvaile niitä tilanteita työurasi aikana, jolloin tunnet olevasi oikealla alalla?

#### 3. Riittämättömyyden ja ahdistuksen kokeminen työssä.

- Kuvaile niitä tilanteita, joissa tunnet omat voimavarasi riittämättömiksi?
- Millaisia ratkaisuja sinulla on näiden tilanteiden varalle, miten siitä eteenpäin?
- Onko tullut sellaisia tilanteita, että olet ajatellut siirtyä muihin tehtäviin?
- Mitä silloin on tapahtunut? Mitä sitten on seurannut eli mikä on saanut jatkamaan?

#### 4. Tietoisuus opettajan arvopäämääristä ja tavoitteista.

Mitkä ovat luokanopettajantyön tärkeimmät tavoitteet? Onko näissä tavoitteissa sellaisia, jotka eivät voi toteutua, jos niin miksi? Ovatko tavoitteet sinun mielestäsi realistisia? Jos olet asettanut tavoitteet liian korkealle, miten olet ratkaissut tilanteen? Onko tavoitteet mielestäsi asetettava korkealle.

#### 5. Suhtautuminen oppilaisiin.

- Millaisia ovat ala-asteen oppilaat?
- Onko tapahtunut muutosta oppilaiden suhtautumisessa kouluun?

- Miten koet luokassasi haastavat oppilaat?(Esimerkiksi alisuoriutujat, käytösongelmaiset jne.)

#### 6a. Onnistumiset vanhempien kanssa

- Millaisena koet yhteistyön vanhempien kanssa?
- Millaista se on? Onko se palkitsevaa vai uuvuttavaa?
- Kuvaile sellaista tilannetta tai tilanteita, jolloin kohtaaminen vanhempien kanssa on rakentavaa ja palkitsevaa? Miten se näkyy työssäsi?

#### 6b. Epäonnistumiset vanhempien kanssa toimimisessa.

- Kuvaile sellaista tilannetta, kun kohtaaminen vanhempien kanssa ei ole onnistunut?
- Miten olet mennyt siitä eteenpäin?
- Mitkä asiat siinä olet kokenut erityisen voimia vievinä?
- Miten olet mennyt eteenpäin tilanteesta?

#### 7. Keskustelut työyhteisön sisällä onnistumisista ja epäonnistumisista sekä muista asioista.

- Voitko jutella vapaasti väsymyksestäsi tai onnistumisen elämyksiä saaduista tilanteista oman työyhteisösi sisällä?
- Onko se tarpeellista, jos niin miksi? Jos et niin mitä teet?

#### 8. Tukiverkosto

- Kenen kanssa voit jutella omaan työyhteisöön liittyvistä ongelmakohdista ja onnistumisista?
- Onko siitä apua jaksamiseen/ voimien saamisen kannalta?
- Jos on niin millaista apua? Jos et voi niin miten ratkaiset asian?

#### 9. Sosiaalinen paikka työyhteisössä.

- Koetko tulevasi kuulluksi ja nähdyksi omassa työyhteisössä?
- Kuvaile paikkaasi siinä?
- Oletko tähän työyhteisön paikkaan tyytyväinen vai haluaisitko muutosta? Jos niin millaista?

10. Haastatteluun suhtautuminen.

- Miten koit sinulle esitetyt kysymykset?
- Miten koit haastattelutilanteen?

11. Muuta asiaan liittyvää.

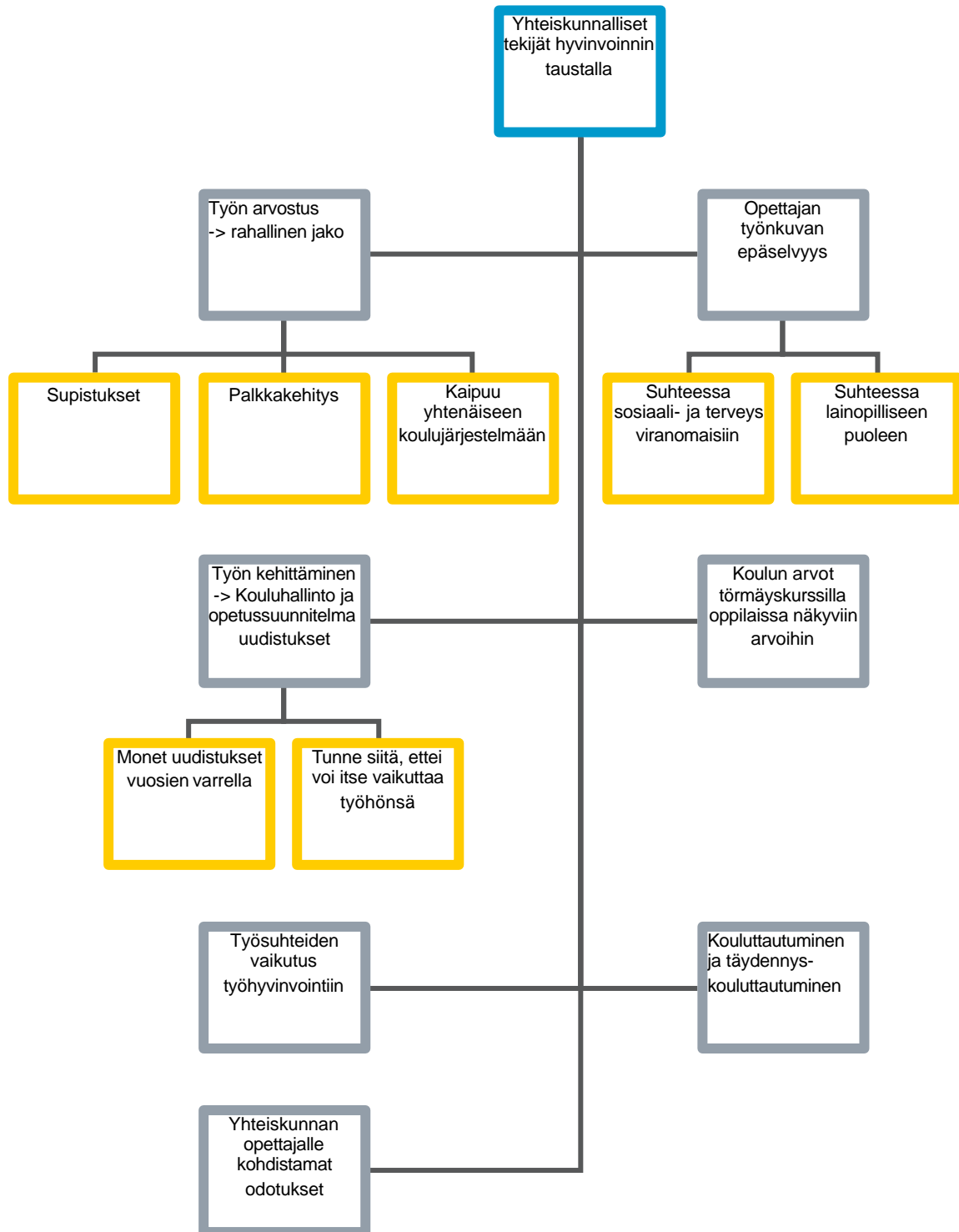
- Haluatko vielä mainita jotain asiaan liittyvää?



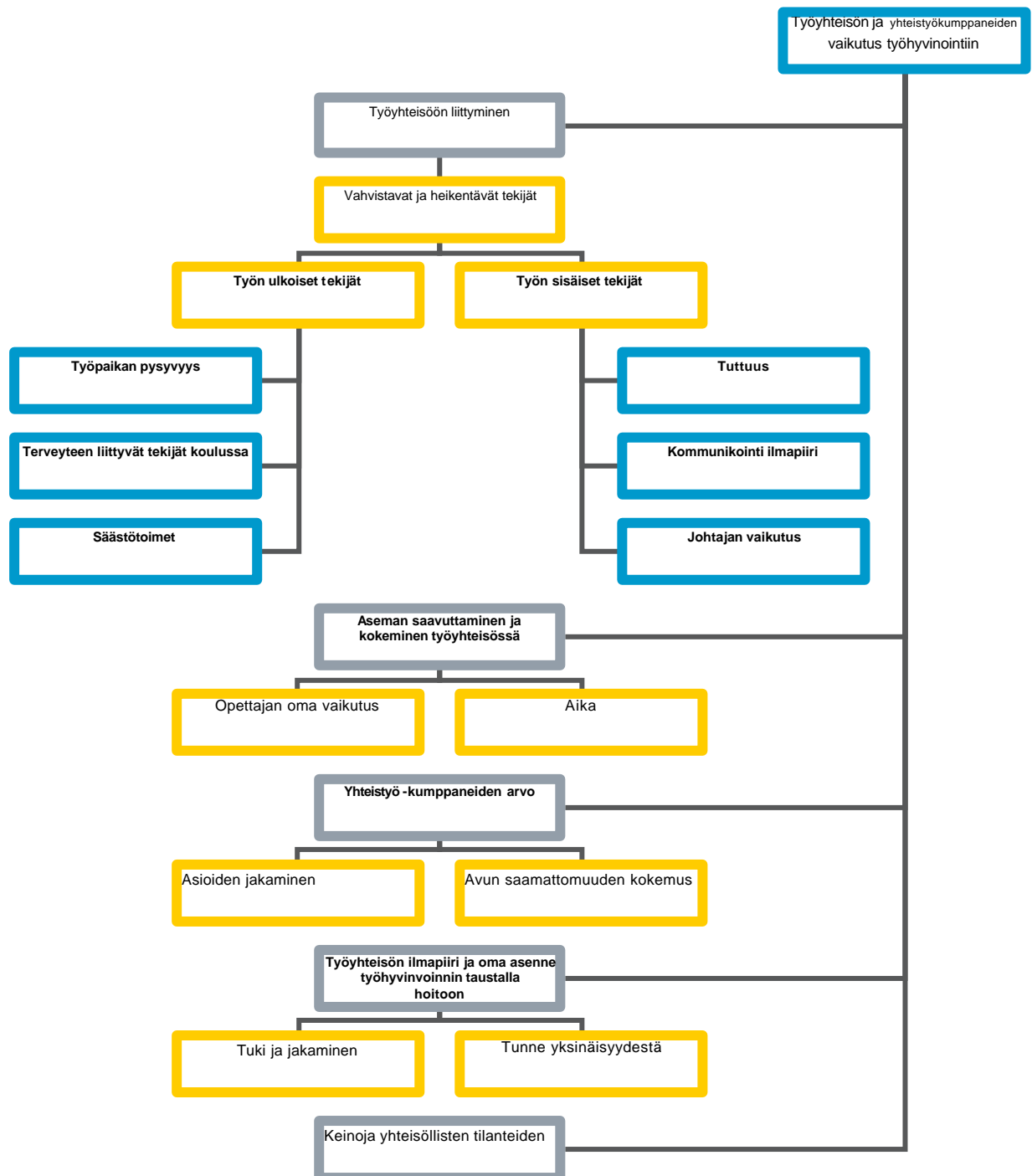
## Liite 3 Luokanopettajan työhyvinvoinnin tekijät



## Liite 4 Yhteiskunnalliset tekijä



## Liite 5 Työyhteisölliset tekijät työhyvinvoinnin taustalla



## Liite 6 Taulukointi teemoittain

	koulutus ja sen tuomat ajatukset	käsitys omasta vaiheesta uralla	arvostuksen kokeminen yhteiskunnan taholta	arvostuksen kokeminen työyhteisön taholta	miten yhteiskunnalliset arvot näkyvät opettajan työssä
<b>Aino</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* luokanopettaja 2003</li> <li>* erikoistuminen erityisopetukseen, käsityöhön ja musiikkiin</li> <li>* ei saanut tarpeeksi tietoa käytännön opettajantyöhön liittyvistä asioista</li> <li>* maahanmuuttajat, alkuopetusluokat aivan uusia ryhmiä ei koulutuksessa tarpeeksi tietoa heistä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* kuvasi itseään noviisiksi ja kyselijäksi</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>* oli saanut paljon tukea kollegoilta ja rehtorilta</li> <li>* näkee tärkeänä asioiden jakamisen työyhteisössä</li> <li>* itsenä markkinoiminen sijaiseksi eri työyhteisöihin tuntuu vaikealta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* oppilaiden käytös auktoriteetteja kunnioittamattomamaksi</li> <li>* vanhemmat eivät ehdi tai viitsi tukea oppilasta koulutyössään</li> </ul>
<b>Irja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* valmistuminen 1996</li> <li>* erikoistuminen äidinkielen</li> <li>* draamapedagogikkaan erikoistuminen 35 ov</li> <li>* tietotekniikka ja filosofian opiskelu kesken</li> <li>* draamaopinnot eivät pätevöittäneet niin laajasti kuin luuli</li> <li>* täydennyskouluttautuminen kuuluu opettajan työhön</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* kuvasi olevansa ammatillisen laajentumisen vaiheessa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* opettajan työ aliarvostettua: naisvaltaisuus -&gt; palkkaus</li> <li>* opettajan työhön kuuluu sosiaalitaitina ja poliisina toimiminen</li> <li>* vakituisen työn puuttuminen hidastaa ammatilliseen laajentumiseen siirtymistä</li> <li>* pätkätyöt saavat tuntumaan riittämättömyyttä</li> <li>* aliarvostukseen ei voi vaikuttaa ammattikuntanaan</li> <li>* opettajantyö on käynyt monitasoisemmaksi</li> <li>* kaivattaisiin yhteiskunnallista keskustelua, mitkä luokanopettajan realistiset tavoitteet voisivat olla</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* kun ei ole saanut virkaa itsen jää merkki ja se vaikuttaa omaan opettajaidenteettiin</li> <li>* ulkoisesti oman työn arvostuksen puute horjuttaa työindenteettiä</li> <li>* oppilaalle ison avun käynnistäjän toimiminen voi aiheuttaa uupumusta</li> <li>* suojauskeinojen puuttuminen uran alussa</li> <li>* kun pyydettiin takaisin töihin niin itsetunto kasvoi</li> <li>* työyhteisössä ei voi puhua avoimesti, koska menee välit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* pätkätyöt vaikuttavat siten, ettei saa syvyyttä opetukseensa ei näe oppilaitaan kuin vuoden tai kaksi -&gt; oppilaantuntemus kärsii</li> </ul>
<b>Sanna</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* valmistuminen 1989</li> <li>* erikoistuminen alkuopetukseen ja musiikkiin</li> <li>* äidinkielen cumlaude opinnot 35 ov</li> <li>* kouluhallintoa</li> <li>* taloustieteen opinnot alkamassa</li> <li>* työnkuva muuttunut niin, että koulutus ei kata kaikkia uusia vaatimuksia</li> <li>* kouluttautuminen omalla ajalla ja omalla rahalla vaivaa</li> <li>* koulutus ei ole yhtenäistänyt opettajien palkkausta niin kuin on annettu ymmärtää</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* tunnisti omat rajansa ja osasi asettaa rajansa työn ja vapaa-ajan välille</li> <li>* oli haastatteluhetkellä suuntautumassa toiselle alalle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* työnkuvaan liittyi "lieveilmiöitä" eli opetuksen valmistelutyön lisäksi on tullut palavereja: oppilashuolto, vanhempaintapaamiset opetussuunnitelmatyö koulunkehittämistyö</li> <li>* valmistelutyöhön avuksi on tullut kouluavustajat</li> <li>* työhön kuuluu, ruokahuolto, sosiaalipuoli, poliisina olo ja erityisvaikeuksisten opettaminen</li> <li>* yhtenäinen peruskoulu ei toteudu, opettajat eivät ole samanarvoisessa asemassa</li> <li>* raskasta oli kun ei ollut virkaa, miettiä onko seuraavana vuonna töitä</li> <li>* säännöllinen palkka on</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* erityisopettajan kanssa tehtävä yhteistyö on auttanut</li> <li>* virkaprosessi oli raskas</li> <li>* viran saaminen vaikutti siihen, että uskalsi avata suunsa ja vaikuttaa enemmän työyhteisössä</li> <li>* valmistumisen jälkeen oli tunne, että kaikki mahdollisuudet ovat auki</li> <li>* opettajan työ yksinäistä</li> </ul>	

			<p>hyvä asia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* yhteiskunnan ongelmien vuoksi opettajia kuormitetaan aivan liikaa</li> <li>* sosiaalipuoli saisi tulla voimallisemmin apuun oppilaiden ongelmissa</li> <li>* 90- luvun puolivälissä säästöt rasittivat</li> <li>* siirto toiseen koulun oppilasvähennyksien ja homeen takia rasitti</li> </ul>		
<b>Terttu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Heinolan seminaari valmistuminen 1968</li> <li>* kurssit ja koulutustilaisuudet</li> <li>* itse opiskelu aikaa seuraten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* luonnehti itseään seestyneeksi ja oli siirtymässä pian eläkkeelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* opetussuunnitelmatyöt uuvuttavat</li> <li>* ylhäältä tulevat tiedotteet lisäävät inhoa koulutyötä kohtaan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* luokanopettajan aika yhdysluokassa on niin tiukalla, ettei aikaa jää jutteluun kollegoiden kanssa</li> <li>* ei koe tarpeelliseksi työyhteisössä asioiden jakamista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* yhteiskunnassa olevat muut virikkeet vievät tilaa koulutyöltä</li> <li>* yhteiskunnassa näkyvä vapaa hömppäily tuo levottomuutta kouluihin</li> <li>* opettajan tehtävät ovat liian moninaiset ja hajallaan</li> <li>* hajonneet kodit ovat tuoneet levottomuutta kouluihin</li> <li>* pieni annos kriittisyyttä on tarpeen koulun ollessa jatkuvassa muutomylyssä”</li> </ul>