

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/176/>

**TERVEYDENHUOLLON OPETTAJIEN KOKEMUKSIA
URAKEHITYKSESTÄ JA TYÖTYTYVÄISYYDESTÄ**

Raija Ronkainen

Hoitotieteen pro gradu -tutkielma

Terveystieteen laitos

Jyväskylän yliopisto

Kevät 1997

SISÄLTÖ

1.	JOHDANTO	1
2.	URAKEHITYS	3
3.	AMMATILLINEN KEHITTYMINEN	7
4.	TYÖTYYTYVÄISYYS	14
5.	TUTKIMUSTEHTÄVÄT	20
6.	TUTKIMUSAINESTON HANKINTA JA ANALYYSI	21
6.1.	Aineiston hankinta	21
6.2.	Aineiston analyysi	22
7.	TUTKIMUSTULOKSET	23
7.1.	Terveystuollon opettajien urakehitys	23
7.1.1.	Ammatillinen kehittyminen uran aikana	23
7.1.2.	Uralla eteneminen hierarkkisesti	28
7.2.	Terveystuollon opettajien työtyytyväisyyden/työtyytymättömyyden kokemiseen yhteydessä olevia asioita uran aikana	29
7.2.1.	Ihmissuhteiden vaikutus opetustyöhön	29
7.2.2.	Amattitaidon kehittäminen	37
7.2.3.	Opettajan työssä toimiminen	41
7.2.4.	Motivaatio opetustyöhön	43
7.2.5.	Opettajan työn rasittavuus	44
7.2.6.	Koulutuspolitiikan vaikutus opetustyöhön	46
8.	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	47
9.	POHDINTA	50
	LÄHTEET	56

TIIVISTELMÄ

Terveydenhuollon opettajien kokemuksia urakehityksestä ja työtyytyväisyydestä.

Raija Ronkainen

Hoitotieteen pro gradu -tutkielma, Terveystieteen laitos, Jyväskylän yliopisto
kevät 1997 (63 sivua)

Ohjaaja: professori Riitta-Liisa Heikkinen

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata yli kymmenen vuotta opettajana toimineiden terveydenhuollon opettajien kokemuksia työstään opettajauransa aikana ja selvittää opettajien ammatillista kehittymistä ja opettajien ulkoista urakulkua.

Vaikka kliinisessä hoitotyössä työskentelevien urakehitystä ja työtyytyväisyyttä on tutkittu laajasti, ei terveydenhuollon opettajien urakehityksestä ja työtyytyväisyydestä ole paljon tutkittua tietoa Suomessa tai muualla. Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa tutkimusaineisto muodostui 16 terveydenhuollon opettajan kirjoittamasta esseestä. Tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöisesti pelkistäen opettajien kuvauksia.

Terveydenhuollon opettajien kuvauksista muodostui neljä ammatillista kehittymistä kuvaavaa luokkaa: kokematon oman tiedon jakaja, opettajan työn haltuunotto käytännöllisellä tasolla, opettajantyön haltuunotto teoreettisella tasolla ja työtä koskevan henkisen kodin löytäminen. Opettajien urakehityksessä keskeisintä oli ammatillinen kehittyminen eli ammattitaidon mahdollisemman hyvä saavuttaminen. Hierarkkista uralla etenemistä ei juuri tapahtunut. Ammattitaitoaan opettajat kehittivät jatkuvasti ensisijaisesti opiskelun avulla. Opettajat pitivät myös kliinisen hoitotyön tuntemusta tärkeänä opettajan ammattipätevyyden kannalta. Työtyytyväisyyttä ja tyytymättömyyttä aiheuttivat samat asiat riippuen tilanteesta ja opettajasta. Työtyytyväisyyttä eniten saivat aikaan ihmissuhteet työssä, lähinnä opiskelijat. Itsensä kehittämisen ja erityisesti opiskelu tuotti myös tyydytystä opettajille. Työtytymättömyyttä aiheutui eniten henkilösuhteista. Vaikka ammattitaidon kehittäminen tuotti paljon tyydytystä siitä aiheutui myös harmia. Tyytymättömyyttä aiheutui myös työmäärästä ja opettajien kokemasta eriarvoisuudesta.

Terveydenhuollon opettajan työtä tutkittaessa voisi jatkossa puutteellisen yhteistyön selvittäminen sen keskeisyyden takia ja opettajien arvoperustan selvittäminen päätöksentekoa helpottavana olla mielenkiintoista.

Avainsanat: Terveydenhuollon opettaja, urakehitys, ammatillinen kehittyminen, työtyytyväisyys

1. JOHDANTO

Kiinnostus terveydenhuollon opettajan työn tutkimiseen on herännyt oman opettajakokemukseni myötä. Terveydenhuollon opettajien kiinnostus työtään kohtaan vaihtelee. Opettajilla on kiinnostusta työnsä kehittämiseen ja heillä on kiinnostusta myös sapattivapaalle tai lyhennetylle työajalle. Työmotivaatioita heikentäviä asioita ovat erilaiset uupumusoireet.

Yhteiskunnan ja työelämän muuttuessa ammatillinenkin koulutus on ollut kovien muutosten keskellä viimeiset kymmenen vuotta. 1987 alkoi keskiasteen koulunuudistus, jolloin terveydenhuoltoalankin koulutusta muutettiin valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden mukaan. Seuraavan kerran opetussuunnitelmia muutettiin viiden vuoden kuluttua ja taas uudelleen ammattikorkeakoulukokeilujen myötä alkaen vuonna 1991 ensimmäisissä kokeiluoppilaitoksissa. Tällä hetkellä yhä useampi terveydenhuolto-oppilaitos on mukana vakinaisessa ammattikorkeakoulussa tai ammattikorkeakoulukokeilussa ja niissäkin oppilaitoksissa, jotka ovat ammattikorkeakoulun ulkopuolella uudet opetussuunnitelmat on otettu käyttöön 1996 syksyllä. Toisen asteen koulutuksessa on myös tapahtunut muutoksia sosiaali- ja terveydenhuoltoalan koulutuksen yhdistyessä lähihoitajakoulutukseksi.

Keskushallinnon hajautuksen myötä oppilaitoksille on entistä enemmän tullut vastuuta ja tehtäviä opetuksen suunnittelun ja kehittämisen myötä. Opettajan työn luonne on muuttunut. Opettajien koulutustason vaatimus on noussut ammattikorkeakoulun myötä ylemmäksi korkeakoulututkinnoksi, mikä lisää opettajien kouluttautumistarvetta.

Uudistuminen ja muuttuminen on jokaisen työyhteisön luonnollista ja jatkuvaa toiminta, jolla se varmistaa olemassaolonsa nykyisyydessä ja tulevaisuudessa (Kero 1995, 35). Uuden oppimis- ja opettamiskulttuurin siirtäminen ja sisäistäminen ei ole helppoa. Sitä ei voida toteuttaa hallinnollisin määräyksin, vaan opetushenkilöstön muuttuneiden asenteiden, tekojen ja käyttäytymisen tietä. Tiedostettuja tai tiedostamattomia jarruja on paljon. Opettajat kantavat opettamisen taakkaa tahtomattaankin. Omat oppimis- ja ammattihistoriat ovat jättäneet opettajiin tiedon jakajan käsityksen. (Lehtinen 1992, 164). Muutosta ei tapahdu työyhteisössä elleivät yksittäiset opettajat muutu. Myönteinen tapa suhtautua haasteisiin on Lehtisen (1992, 165) mukaan nähdä ne mahdollisuutena toteuttaa itseään entistä laaja-alaisempana.

Ammatillinen käyttäytyminen on sidoksissa myös kulttuuriseen ja organisatoriseen ympäristöön ihmisen oman historian lisäksi (Räisänen 1996, 11). Opettajan oman itsensä tuntemista ihmisenä ja opettajana korostetaan, jossa vaikuttavat henkilön menneisyys ja tulevaisuuden toiveet.

Terveydenhuollon opettajista hoito-opin opettajiin liittyvät tutkimukset käsittelevät mm. opettajakoulutusta, opettajan ajattelua, kliinistä ohjausta, työn rasittavuutta, hyvää opettajuutta, huumoria (Ronkainen 1996, Leino-Kilpi ym. 1995, Leskinen & Ylitervo 1995, Harri 1992, Raunistola & Venäläinen 1992, Janhonen 1989). Opettajien kokemuksia työstään on vähemmän tutkittu. Leppiaho (1996) on selvittänyt naisopettajien, joista terveydenhuollon opettajia oli osa, kokemuksia työstä ja työn ilosta. Mommo (1995) on taas tutkinut ammattikorkeakoulukokeilussa toimivien opettajien kokemuksia hoito-opin opetuksesta.

Hoitotyön opettajan uramalleista on vähän tietoa sekä Suomessa että muualla. Myöskään heidän työtyytyväisyydestään ja sen vaikutuksista opettajien urakehitykseen ei ole paljon tietoa, vaikkakin työtyytyväisyyttä kliinisessä hoitotyössä on tutkittu laajasti. Samoin on tutkittu sairaanhoitajien urakulkuun liittyviä asioita. Vasta viime aikoina on tyytyväisyystutkimuksia alettu tehdä hoitotyön opettajien keskuudessa lähinnä koulunjohtajien osalta. (Snarr & Krochalk 1996, Barrett ym. 1992).

Kasvatustieteen laudaturtutkielmassani (Ronkainen, 1996), joka käsitteli terveydenhuollon opettajien käsityksiä hyvästä opettajasta ja opettajasta itsestään, opettajien käsitykset itsestä opettajina olivat lähellä mielikuvaa ideaaliopettajasta. Syvemmän näkökulman saamiseksi terveydenhuollon opettajan työhön tässä tutkimuksessa on tarkoituksena selvittää yli kymmenen vuotta opettajana toimineiden terveydenhuollon opettajien kokemuksia opettajauransa aikana. Tutkimuksessa selvitetään opettajien ammatillista kehittymistä ja opettajien ulkoista urakulkua.

Tässä tutkimuksessa ammatillisella kehitymisellä tarkoitetaan terveydenhuollon opettajan jatkuvaa kasvua ja uudistumista kohti parempaa ammattitaitoa opettajauransa aikana. Ulkoinen urakehitys tarkoittaa opettajan hierarkkista ammatissa etenemistä.

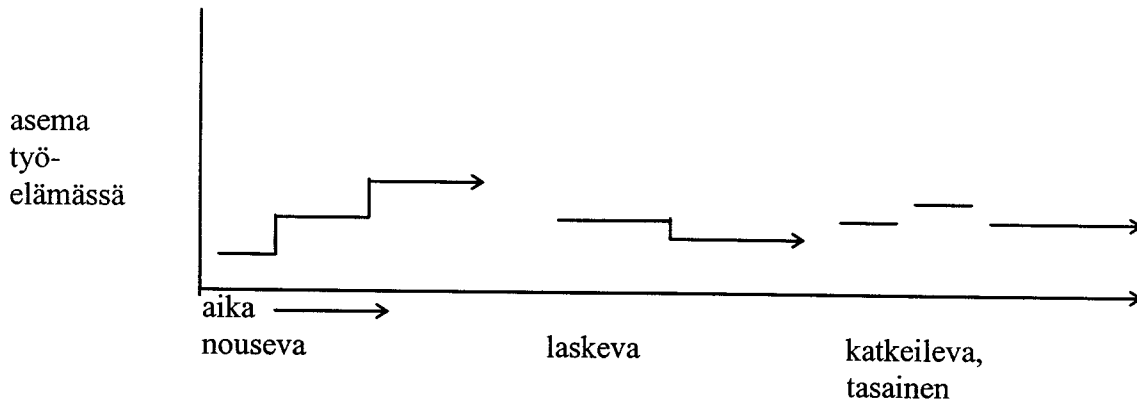
2. URAKEHITYS

Ura-käsitteellä voi olla monta merkitystä. Nykysuomen sanakirjan (1980, 211) mukaan ura voi tarkoittaa mm. ihmisen kulkemisesta syntynyttä jälkeä, reittiä; toimintaa tai menestymistä jollakin alalla tai ammatissa; elämäntehtävää, alaa tai ammattia. Joskus ura määritellään edistymiseksi. Silloin työtehtävät, jotka eivät mahdollista etenemistä, eivät olisi uria. Ura liitetään usein akateemisiin ammatteihin. Kun urakehitystä on alettu tarkastella yksilön kokemusten kannalta, se koskee kaikkia ammatteja ei vain professionaalisia ammatteja (Lähteenmäki, 1992, 223). Sosiologisesta näkökulmasta tarkasteltuna ura nähdään läpi elämän kestäväenä työtehtävien sarjana riippumatta ammatin tai työn tasosta. Uraa voidaan pitää myös työhön liittyvien kokemusten ja asenteiden sarjana, joka kattaa yksilön työelämän ajan (Ruohotie 1993, 133). Uraelämä määrittelee laajimmin ura-käsitteen ja silloin tarkastelunkohteeksi tulevat työn lisäksi perhe, yhteiskunta ja henkilökohtaiset asiat. Ura määritellään myös itseä tyydyttävänä edistymisenä ja kehittymisenä ammatissa (Lähteenmäki 1992, 47). Uran kehitysprosessissa henkilön ja organisaation tehtävä on tasapainon löytäminen henkilön ja ammattiroolin välillä. Urakehityksen etuna yksilön kannalta on uralla eteneminen ja lisääntyvä työtyytyväisyys. (Ruohotie 1993, 133, Varila ym. 1992, 55, Kaisvuo 1991, 47)

Työuraa on mahdollista tarkastella sekä yksilön että organisaation näkökulmasta. Tässä työssä näkökulma on yksilön näkökulma. Organisaation osuutta ei kuitenkaan ole mahdollista täysin irrottaa yksilön työuran tarkastelusta, sillä organisaation rakenne ja toimintaperiaatteet vaikuttavat ratkaisevasti siihen, millaisia uria on mahdollista luoda. (Varila ym. 1992,55)

Ulkoisesta urasta puhutaan silloin, kun työura nähdään etenemisenä toisaalta kronologisen ajan, toisaalta yksilön ammatillisen tai organisatorisen aseman suhteen. Tällöin keskeiseksi nousee yksilön asema organisaation hierarkiassa, niin arvostuksen, päätäntävällän kuin palkkauksenkin suhteen. Ura voi olla nouseva, laskeva tai tasainen. Tasainen ura on usein tyypillistä asiantuntija-ammateissa toimiville, esimerkiksi opettajille. (Varila ym. 1992, 56) Lähteenmäen (1992, 48) mukaan objektiivinen työura on toisiinsa nähden usein hierarkkisesti kytkeytyneiden työpaikkojen tai toimien ketju, jonka kautta työntekijä etenee tehtävästä toiseen tai ammattitasolta toiseen. Työura voi olla yhtenäinen tai katkeileva. Katkeamisen taustalla voi olla opiskelua, lastenhoitoa, työttömyyttä tai sairautta. Kuviossa 1 esitetään erilaisia mahdollisia ulkoisia uria. Työuran muodon ja vaihteluiden taustalla voi olla koko elämän

kirjo tietoisina valintoina tai olosuhteiden sanelemina pakkomuutoksina. (Varila ym. 1992, 56- 57)



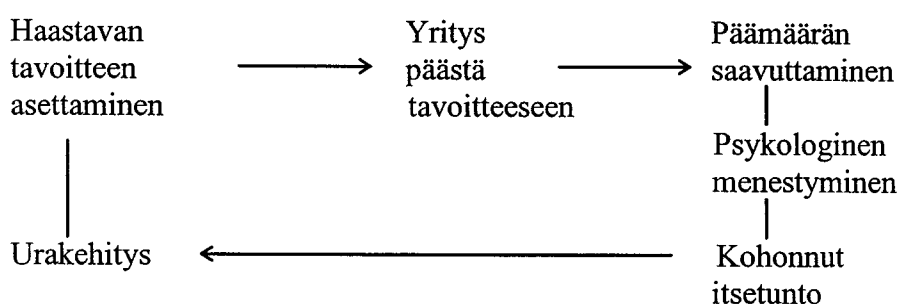
Kuvio 1. Yksilön mahdollisia ulkoisia uria (Varila ym. 1992, 57)

Vaikka urat ulkoisesti saattavat muistuttaa toisiaan, niin sisällöt, yksilölliset valinnat ovat erilaisia. Yksilöllisiä uran piirteitä painotettaessa puhutaan sisäisestä urasta. Sisäisellä uralla ymmärretään yksilöllisten valintojen taustalla olevaa tiedollista suhtautumista, emotionaalista asennoitumistapaa työhön sekä tapaa, jolla henkilö käsittelee työstä tai muilta elämänsä alueilta nousevia ristiriitoja ja ongelmia. Sisäiseen uraan kuuluvat yksilölliset pyrkimykset, valinnat ja kokemukset sekä niiden muodostuminen. Sisäinen ura voisi vastata käsitystä urasta elinikäisenä, tiettyyn rooliin liittyvänä kokemuksena. (Varila ym. 1992, 58) Subjektiiivisella työuralla tarkoitetaan ammatillisen identiteetin kehitysprosessia, jota ura-ankkurit ohjaavat ja joka syntyy vain yksilön kokemuksesta. (Lähteenmäki 1992, 48). Ura-ankkurilla tarkoitetaan työkokemuksen myötä syntyviä valintoja hallitsevia aineksia (Schein 1987, 30).

Urateorioita on kehitelty 1950-luvulta lähtien alkaen uranvalintaan, urasuuntatuneisuuteen liittyvissä asioissa. Varhaiset teoriat erottivat ammatin ja uratutkimuksen muista elämän rooleista. Ulkoisten olosuhteiden ja tilanteiden tarkastelun lisäksi on tutkittu yksilön ura-ankkureiden roolia urakehitystä ohjaavina tekijöinä. Subjektin kokemusten kautta urakehitys ulottui koskemaan kaikkia ammatteja. Myöhemmin uratutkimukseen on tullut kohteeksi uran ongelmat mm. ahdistus, burn out ja uraväsymys. (Lähteenmäki 1992, 223-224) Nykyisin urateoriat tarkastelevat yksilön uraa muuttuvana elinikäisenä prosessina, joka on yhteydessä

muiden elämän alueiden tapahtumiin (Varila ym. 1992, 75). Kirjallisuudessa ei ole uramallia naisille. Naiset ja miehet eroavat toisistaan uramäärittelyssään. Naiset määrittelevät ammatin henkilökohtaisen kasvun, tyytyväisyyden ja itsensä toteuttamisen kautta. Naisille hierarkkisesti ylöspäin eteneminen ei ole niin tärkeää kuin miehille. Työn sisältö ja työn kiinnostavuus ovat tärkeämpiä. Miehet taas pitävät uraa työpaikkojen sarjana tai polkuna liikkua tehtävissä ylöspäin (Naiset huipulla 1994, 56, Barrett ym.1992).

Yksilön omat päämäärät määräävät periaatteellisen uralla etenemissuunnan. Yksilön asetettua tavoitteet työlleen hän pyrkii saavuttamaan ne. Saavuttamisessa onnistuminen tuottaa menestymiskokemuksen ja yksilön itsetunto vahvistuu. Onnistumisen kokemus saa ihmisen asettamaan itselleen uusia, haastavampia tavoitteita ja nämä toteutuessaan vahvistavat edelleen yksilön itsetuntoa (kuvio 2).



Kuvio 2. Uran kehittyminen menestymisen kautta (Varila ym.1992, 58)

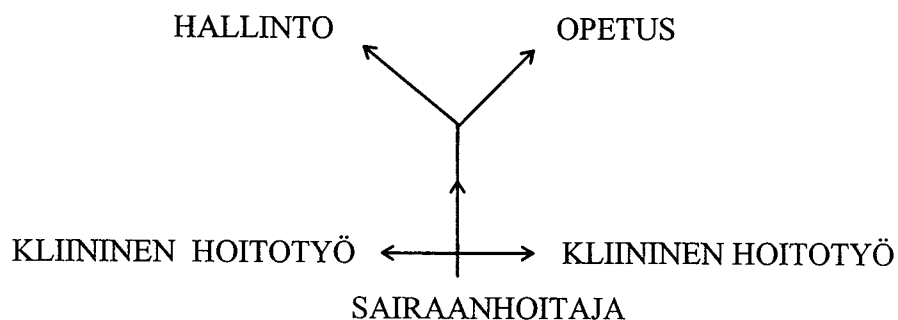
Työssään kokemiaan epäonnistumiseen liittyviä negatiivisia tunteita yksilö voi pyrkiä vähentämään muuttamalla työhön sitoutumista vähäisemmäksi, lisäämällä materiaalisten palkkioiden arvostusta. Hän voi käyttää erilaisia puolustusmekanismeja, taistella organisaatiota vastaan, pyrkiä asemaan, jossa on paremmat mahdollisuudet onnistua tai jopa hakeutua pois organisaatiosta. (Varila ym. 1992; 58-59) Uramuutosta, joka tarkoittaa voimakkaimmassa muodossa ammatin tai alan vaihtoa, pidettiin aiemmin epäonnistumisena ammattiroolin ja persoonan välillä tai virhearviointina. Mutta uramuutos voidaan nähdä osoitukseksi onnistuneesta sisäisestä kehitysprosessista. Tällöin arvostetaan yksilön kokemusta ja asioille antamia merkityksiä. (Varila ym. 1992, 75)

Vertikaalisesti tapahtuva eteneminen on hierarkkista etenemistä ylennyksineen ja palkankorotuksineen. Horisontaalisesti tapahtuva siirtyminen viittaa ammatilliseen erikoistumiseen tai laaja-alaistumiseen, pyrkimykseen hallita oma ammattialansa hyvin. Ulkoisen ja sisäisen uran keskinäistä suhdetta pohdittaessa ihmetyttää miksi pyrkimys etenemiseen ulkoisella uralla voi jättää varjoon sisäisen uran tavoitteet ja kehittämismahdollisuudet. Miksi arvostus ja palkkaus kohdistuu pääasiallisesti hierarkkiseen etenemiseen ja esimiesasemaan? (Varila ym. 1992, 59-60)

Niiden urakehitysteorioiden mukaan, jotka tarkastelevat yksilön uraa elinikäisenä prosessina, ammatin valinta ja urakehitys kuvaavat yksilön päätöksenteon kehittymistä ja identiteetin muotoutumista. Ammatillisen identiteetin olemus ja muotoutuminen katsotaan osaksi yksilön kokonaiskehitystä. Voidaan korostaa myös ammatillisen minäkäsityksen merkitystä osana yksilön kehitystä ohjaavana tekijänä. Minäkäsitysteoria on kaksivaiheinen: yksilöllinen ja sosiaalinen. Yksilöllinen tarkoittaa sitä, miten yksilöt valitsevat ja sopeutuvat valintoihinsa. Sosiaalinen taas tarkoittaa sitä, miten yksilöt arvoivat sosio-ekonomisia tilanteita ja sitä sosiaalista rakennetta, jossa he elävät ja tekevät työtä. (Varila ym. 1992)

Kun painopiste yksilön uran ohella on yhteisöllisessä, ympäristön muutosprosessissa, tarkastellaan yksilön uraa muuttuvan yhteisön näkökulmasta. Tällöin tarkastellaan sitä, miten yksilön ja ympäristön väliset suhteet muuttuvat samanaikaisesti kummassakin tapahtuvien muutosten myötä. "Parhaassa tapauksessa ura ei ole ainoastaan valmiiden asiantilojen valintaa, vaan myös oman historian luomista." Y.P. Häyrysen mukaan. (Varila ym. 1992, 72-73)

Terveydenhuollon opettajalla on jo aikaisempi sairaanhoitajan tutkinto. Sairaanhoitajat, jotka ovat halunneet edetä urallaan, ovat perinteisesti joutuneet siirtymään hallinto- tai opetustehtäviin.



Kuvio 3. Perinteinen sairaanhoitajien urakehitysmalli (mukaeltuna Sairaanhoitajien urakehitys 1996, 7)

Sairaanhoitajien urakehitysohjelman taustalla on pyrkimys kehittää parempaa terveydenhuoltoa ja korkeatasoista hoitotyötä. Hoitotyössä uralla liikkuminen määrittää sairaanhoitajan siirtymiseksi urakehitysmallin edistyneemmälle tasolle, hoitotyön osa-alueelle tai uusia taitoja vaativiin tehtäviin. Uralla liikkuminen innostaa ammatilliseen kasvuun ja uralla liikkujat ovat tyytyväisempiä työhönsä. (Sairaanhoitajien 1996, 7-8, Barrett ym. 1992)

Tässä työssä opettajien uraa tarkastellaan ensisijaisesti yksilön näkökulmasta terveydenhuollon opettajien kokemuksina. Kuitenkaan aivan kokonaan ei voida välttää muuttuvan koulu-yhteisönkään näkökulmaa. Ajallinen tarkastelunäkökulma on pitkittäinen, koko opettajan uran aikainen näkökulma. Koska terveydenhuollon opettajan työssä uralla ulkoiseen uralla etenemiseen ovat vähäiset keskitytään sisäiseen urakehitykseen, mitä pidetään synonyyminä ammatilliselle kehitymiselle.

3. AMMATILLINEN KEHITTÄMINEN

Nykyisin opettajien ammatillinen kasvu nähdään koko uran aikaisena prosessina ja keskeisenä tekijänä myös koulun kehittämisessä. Kyseistä prosessia voidaan ymmärtää tarkastelemalla sitä laajemmasta yhteiskunnallisesta ja urakontekstissa ja henkilökohtaisen elämänhistorian näkökulmasta. (Ruohotie 1996, Syrjäla ym. 1996, Kelchtermans & Vandenberghe 1994) Ammatillinen kasvu on jatkuvaa kehittymistä ja uudistumista. Se kytkeytyy ihmisenä olemiseen ja persoonallisuuden kokonaiskehitykseen. Se on osa inhimillistä kasvua. Jokaisella on oma henkilökohtainen tapansa lähestyä työtehtävää, joka kehittyy, jos organisaatio sen sallii. Am-

matillinen osaaminen vaihtelee yksilöllisten ominaisuuksien ja pyrkimysten mukaan tähdentäen henkilökohtaista motivoivaa lähestymistapaa ja persoonallista työtettä. (Valde 1994, Eteläpelto 1993, Nurminen 1993, Niemi 1992)

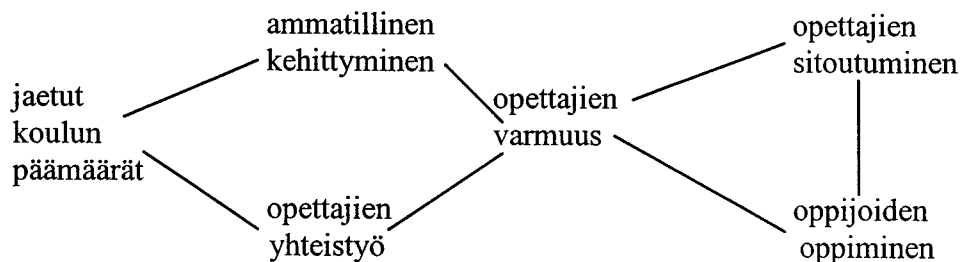
Ammatillisen identiteetin oletetaan kehittyvän koulutuksen ja ammatissa toimisen myötä osana henkilön identiteettiä. Ammatillinen identiteetti nähdään laajempaan käsitteenä kuin ammatti-identiteetti. Ammatillisella identiteetillä tarkoitetaan jo koulutuksen aikana alkavaa minäkäsityksen ja itsetunnon muodostumista. Lisäksi ammatillinen orientaatio on laajempi kuin ammatti käsitteenä. (Stenström 1993) Ammatillinen identiteetti ei synny itsestään, vaan se muodostuu usein vaikeidenkin kasvuprosessien kautta. Uran käännekohtat ovat usein ”paineen aikoja” ja yhteydessä muutokseen. Ulkoiset käännekohtat ovat yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia, jotka vaikuttavat myös opettajien työhön heidän kokemustensa tasolla. Tästä ilmiöstä voidaan käyttää ammatillinen kasvu nimitystä. (Syrjälä ym. 1996, 147, Ruismäki 1991, 50)

Opettajan kehityksen tutkimisen kiinnostus on virinnyt viimeisen kymmenen vuoden aikana kansainvälisesti. 1960- ja 1970-luvulla oltiin kiinnostuneita opettajan ominaisuuksista oppimista edistävinä tekijöinä. Sitten seurasivat vaiheteoriat, joilla kuvattiin opettajien kehitystä eri aikajaksoina. Uusia muotoja vaiheteoriat saivat myöhemmin osoittaessaan, että eri vaiheisakin opettajilla on erilaisia vaihtoehtoja. Opettajaa tarkasteltiin jatkuvan yksilöllisen kasvun näkökulmasta 1980-luvulla. Tutkittiin myös opettajaa oppijana. Opettajien sosialisaatiotutkimuksen yhteydessä kuvataan opettajana kehittymisen sosiaaliseen yhteisöön liittyviä ehtoja. Viime vuosina opettajan kehityksen tutkimuksessa koulua ja opettajien tehtävää tarkastellaan yhteiskunnallisena muutosvoimana. (Niemi 1995, 4-5)

Opettajan työ on muuttumassa yksilötyöstä yhteisölliseksi. Opettajien yhteistyöstä voitaisiin puhua toisilleen avautumisena kun yksilön kasvunlähtökohta on omaan tietoisuuteen herääminen. Opettajat keskustelevat työstään ja hakevat yhteistä kieltä. Näyttäisi menevän puolisen vuotta oppia tuntemaan millä orientaatiolla opettajatoverit työskentelevät. Opettajien ajattelun ja pohtimisen tuloksena syntyy vaihtoa. Vaihdon edellytyksiä on ainakin opettajan tietoisuus omista ajatuksistaan ja näkökulmistaan ja kyky esittää niitä muille. Toisensa kuulemisen ja sitä kautta tapahtuvan aidon ajatusten vaihdon kautta päästään laajempaan pers-

pektiiviin opetuksesta. Lopulta päästään myös keskustelemaan oppilaitoksen toiminnan kannalta tärkeistä ydinasioista. (Nurmi 1993, 85)

Koulu ei kehity elleivät yksittäiset opettajat kehity. Fullanin (1991) mukaan vuorovaikutteinen yhteistyö on oppivan, kehittyvän koulun edellytys. Koulun toiminnoissa tapahtui parannuksia silloin, kun opettajat keskustelivat usein toistensa kanssa ja opettajien ja johdon edustajat olivat kiinnostuneita toistensa toiminnasta palautetta antaen. Lisäksi hallinnon edustajat ja opettajat yhdessä suunnittelivat ja arvoivat opetusmahdollisuuksia ja käytäntöjä. Yhteistyön merkitys painottuu oman koulukulttuurin luomisessa. Opettajan kehittyminen tapahtuu osana koko koulun kehittymistä työyhteisönä. Tämä tarkoittaa koulukulttuurin muuttumista kollegiaaliseen, työyhteisölliseen suuntaan (kuvio 4).



Kuvio 4. Oppivan koulun menestymiseen liittyvät pääkohdat (Fullan 1991, 113)

Yksittäinen opettaja on yksi osatekijä koulukulttuuria luotaessa. Jokainen opettaja ottaa vastuuta paitsi omasta myös koko koulun toiminnasta ja sen kehittämisestä. Paremmaksi opettajaksi kehittymien edellyttää suurempaa itsevarmuutta ja valmiutta opetuskesymysten ja ongelmien käsittelyssä. Tavoitteena onkin laajentaa sitä henkilöstöverkkoa, joka työskentelee yhteisten ongelmien kanssa koulussa (Niemi 1992, Fullan 1991)

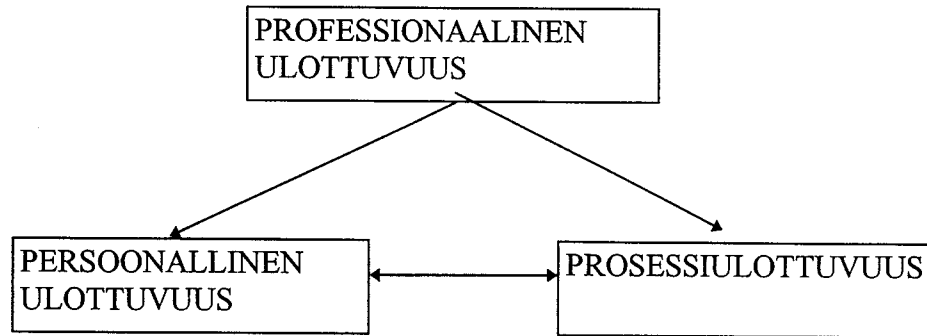
Tulevaisuuden ammatillinen opettaja pystyy perustelemaan henkilökohtaisen käsityksensä työnsä tarkoituksesta ja päämäärästä ja millaista ammatillista osaamista ja oppimista hän pyrkii edistämään. Hänen käsityksensä heijastuvat jokapäiväisessä toiminnassa ja ajattelutavoissa ja valinnoissa. Etsimällä, jäsentämällä ja uutta tietoa luomalla opettaja pyrkii suuntaamaan

kehitystä eikä vain sopeutumaan siihen. Oppijoitansa hän pitää kokonaisina ihmisinä, joilla on omat elämän historiansa ja -tilanteensa sekä kiinnostuksen kohteensa. Opettajan työ on laajentunut yhteiskuntaan päin. Opettaja tuntee paremmin toimintaympäristönsä ja sen muutokset. Opettamisen lisäksi hän on yhteiskunnan ja kulttuurin sekä niissä toimivan ihmisen kartoittaja ja tulkitsija. (Nurminen 1993)

Tulevaisuuden opettajalla on siis konstruktivistinen oppimiskäsitys ja hän hallitsee itsereflektiiviset taidot pyrkii kehittämään niitä myös oppijoissaan. Hän toimii oppimisen ohjaajana, tutorina tähdäten ensisijaisesti oppimisen edistämiseen. (Rauste von Wright & von Wright 1994, Lehtinen 1992) Ohjaussuhde tutoroinnissa on tasa-arvoisten henkilöiden vuorovaikutus- ja yhteistyösuhde. Hunt (1987) korostaa vastavuoroisuutta ihmissuhteiden peruselementtinä. Opettaja-oppija suhteessa korostuu molemminpuolinen mukautuminen. Siihen Huntin mukaan liittyy toistensa kunnioitus, erilaisuuden hyväksymien, yhteistoiminnallisuus ja vastavuoroisuus. Tärkeää on myös toisen kuuntelu ja ymmärtäminen sekä tilanteen mukainen joustaminen.

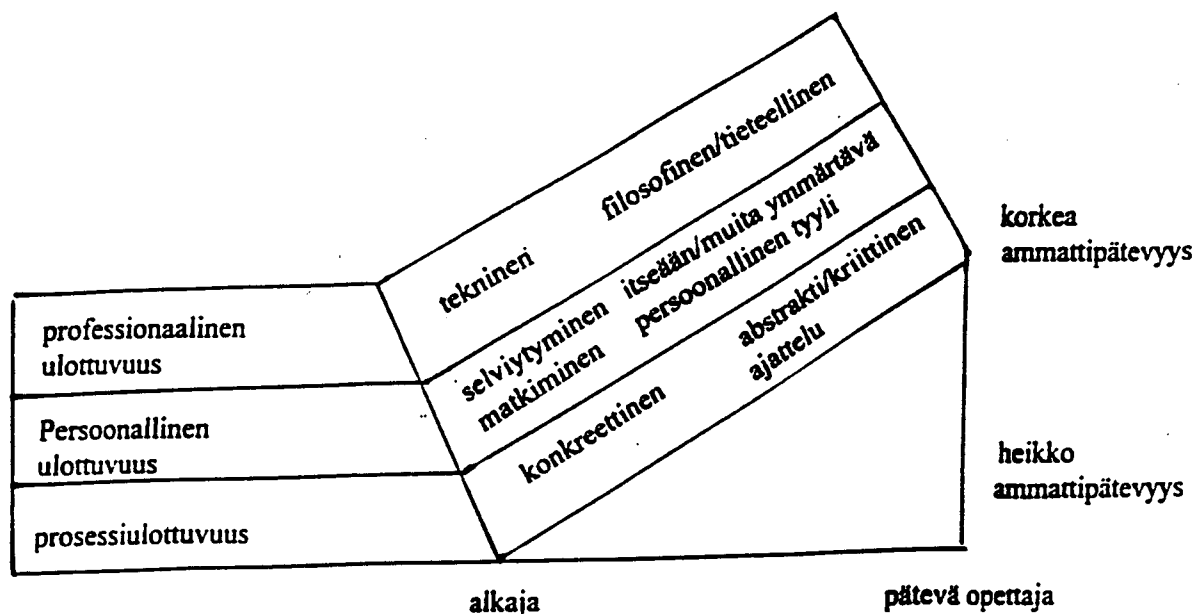
Nurmisen (1993) mukaan koulun toimintatapojen muutos on hidasta. Opettajat näyttäisivät tiedostaneen paineen toimintatapojen muutokseen, mutta esteeksi muodostuvat koko koulun toimintakulttuurin kivettyneisyys sekä oman toiminnan ja ajattelun henkiset esteet. Muutos vaatii syvälle menevää henkilökohtaista pohdintaa oman toiminnan taustalla olevista arvoista, mielenkiinnon kohteista, ajattelutavoista ja toiminnan mahdollisuuksista. Yksilöstä itsestään lähtevien tekijöiden lisäksi työroolista, organisaatiosta tai yhteiskunnasta löytyvät oppimisen tarpeen ja kompetenssin lisäämisen alkuunpanevat tekijät (Ruohotie 1996, 207). Opettajan ammatillinen kehittyminen voidaan nähdä myös yksilön koko elämänkaaren ja henkisen kypsymisen viitekehyksessä samanaikaisesti etenevinä ulottuvuuksina. Opettajan ammatillisessa kehittämisessä katsotaan olevan seuraavat vaiheet: uran alkuvaihe, ammatillinen vakiintuminen, ammatillinen laajentuminen ja uran päätösvaihe. Opettajan peruskoulutuksen jälkeen olisikin tärkeää, että opettaja oppisi työelämässä ja saisi tukea ammatilliseen kasvuunsa täydennyskoulutuksesta ja tieteellisestä jatkokoulutuksesta. (Kohonen 1993, 80) Opettajan ammatillinen kehittymien olisikin nähtävä dynaamisenaprosessina, jossa kullakin opettajalla on persoonallisia kehittymisen asteita (Niemi 1993).

Pickle (1985) kuvaa mallissaan opettajan kypsyyden alueet. Opettaja ammatillista kehittymistä kolmen ulottuvaisuuden, professionaalisuuden, persoonallisuuden ja prosessiulottuvuuden muuttumisena.



Kuvio 5. Opettajan kypsyyden alueet (Pickle 1955, 55)

Professionaalinen ulottuvuus sisältää opetusprosessin kokonaisuudessaan. Opettajan uran alussa opetus on teknistä taitamista luokassa. Opettajan kehittyessä hänen tulisi edistyä teknisestä tiedosta opetuksen tieteellisyyden ja kasvatustieteen sisäistämiseen. Päämääränä tulisi olla oman opetusfilosofian kehittäminen ja sen mukaan toiminen. Professionaalisen ulottuvuuteen liittyy palveluihante. Opettajan ammattia pidetään kutsumusammattina. Tähän ulottuvuuteen sisältyy myös tunnetason aspekteja, mikä tarkoittaa, että opettajan on hyväksyttävä oppijansa ja suhtauduttava heihin tasapuolisesti ja oikeudenmukaisesti. Opettajan olisi ymmärrettävä opetuksensa yhteys koko yhteiskunnalle. Pätevä opettaja on vastuullinen opetuksesta ja oppilaistaan. Hän reflektoi kriittisesti opetusta. Olennainen osa opettajan kasvusta onkin itsearviointin kehittyminen. (Pickle 1985)



Kuvio 6. Opettajan ammatillisen kehittymisen malli (Pickle 1985, 85)

Persoonallinen ulottuvuus pitää sisällään opettajan itsearvostuksen ja opettajan käsityksen itsestään. Kun opettajalla on kyky ymmärtää itseään, hän ymmärtää myös muita. Moraaliset arvot ja asenteet ovat olennaisia, koska ne ohjaavat opettajan toimintaa. Uran alkuvaiheen opetuksen jäljittelyn jälkeen päteväksi opettajaksi kehittyessään hänelle tulee oma persoonallinen opetustyyli, joka pohjautuu hänen omaan opetusfilosofiaansa. Opettaja kykenee analysoimaan opetustyyliään ja perustelemaan omaleimaiset ratkaisunsa. Uran alussa opettajan koko energia menee oman toiminnan tarkkailemiseen. Pätevä opettaja keskittyy oppijoihinsa ja opetuksensa jatkuvaan kehittämiseen itsensä tarkkailemisen sijasta. (Pickle 1985)

Prosessiulottuvuus kuvailee miten opettaja hankki tietoa ja käyttää sitä. Opettajalla on omaehtoinen tarve kehittyä. Hän on avoin uudelle tiedolle ja uusille kokemuksille. Oletetaan, että opettajien omat kognitiiviset rakenteet vaikuttavat siihen, miten hän ohjaa oppijoita tiedon hakuun. Kehittyessään opettaja kykenee korkeatasoisempiin kognitiivisiin prosesseihin ja hän kykenee ajattelemaan abstraktisesti ja kriittisesti, mikä edellyttää tieteellisen tiedon hyväksymistä. Opettajan tulee nähdä pinnallisuuden ja faktatiedon yli ja oivaltaa tiedon ydin ja osata välittää tietoa johdonmukaisesti. Kypsä opettaja näkee asiat laajassa näkökulmassa ja pystyy sijoittamaan ilmiöt yhteiskunnassa vaikuttaviin tekijöihin. (Pickle 1985)

Picklen (1985) mallin mukaan ammatillinen kehittyminen tapahtuu ulottuvuushierarkian sisällä. Päämääränä on sallia yksilön kehittymien opetusammattissa muista riippumatta. Kasvu-prosessi on yksilöllinen ja erilainen ja tapahtuu eri vauhdilla ja eri määrin. Opettajan kehittyminen on elinikäinen prosessi. Yhteiskunnan muutokset ja opettajan ammattikunnan muutokset vaativat jatkuvaa itsearviointia ja kehittymistä.

Ekspertti-noviisi paradigmassa verrataan aloittelijoita ja asiantuntijoita ryhminä toisiinsa. Lisäksi tarvitaan opettajapätevyyden mittaamisessa yksittäisten henkilöiden kehityksen vaiheiden tutkimista. Eksperttitutkimuksen tavoitteena on selvittää tietämyksen lähtötaso ja välivaiheet, joiden kautta noviisit kehittyvät eksperteiksi. Asiantuntijuuden kehityksessä on kysymys ammatissa oppimisen tuottamista muutoksista yksilön osaamisen perusteena olevaan tietämykseen. (Ropo 1991) Dreyfusin malli taitojen hankkimisesta on enemmänkin tilanmalli kuin piirteitä tai kykyjä mittaava malli, joka perustuu olettamukseen, että taitoa hankkiessaan ja kehittäessään henkilö etenee viidessä vaiheessa: noviisi, edistynyt aloittelija, pätevä, taitava ja asiantuntija (Benner 1989, 28).

Huovinen-Tervo (1992) on pro-gradututkielmassaan selvittänyt terveydenhuollon opettajien kvaalifikaatiovaatimuksia ja kvaalifikaatioita 1970 - 1990 luvulla suomalaisen hoitotyön ja osittain kasvatustieteen kirjallisuuteen pohjautuen. Terveydenhuollon opettajalle asetettujen ammattikvaalifikaatioiden muuttuminen tulee tutkielmassa esille. 1970-luvulla opettaja oli opiskelijoiden valitsija, opetustilanteisen rakentamisesta vastaava teoreettisen ja käytännöllisen opetuksen toteuttaja. Opettajat olivat vastuuntuntoisia ja esikuvina opiskelijoille. Kasvatustehtävässään opettaja ei ollut saanut riittävästi tukea kollegoista. Silloin kyllä tiedostettiin, että olisi välttämätöntä olla ympäröivän yhteiskunnan kanssa yhteistyössä, mutta ei osattu toimia yhteen.

1980-luvulla opettajasta tuli aktiivinen keskiasteen koulunuudistuksen suunnittelija ja toteuttaja. Hän joutui mukaan erilaisiin toimikuntiin ja työryhmiin opetustyön jäädessä sivummalle. Opettajasta tuli taloudellinen suunnittelija ja hankintojen tekijä opetuksen asiantuntijuu- tensa lisäksi. Hoitotieteen osuus oli kasvanut ja tavoitteena oli hyvä hoitaminen. Opiskelijoiden oma ajattelu ei ollut tärkeää eikä opettajia oltu valmennettu työrauhaongelmien käsitte- lyyn ja niiden ehkäisemiseen. (Huovinen-Tervo 1992)

1990-luvun alussa terveydenhuollon opettaja oli hoitotyön teoreettisen ja käytännöllisen opetusprosessin toteuttaja ja hallinnollisissa tehtävissä toimija. Itsenäistä ajattelua alettiin arvostaa. Terveydenhuollon koulutus lähti yhteiskunnan tarpeista. Kvalifikaatiovaatimuksina pidetään tieteellisyyttä ja hyvän hoidon ajatusta. Opettajan edellytetään omaavan laaja-alaisia kvalifikaatioita, hoitoalan peruskoulutuksen ja akateemisen tutkinnon. Olennaisena pidetään opetuksen kehittämistä ja yhteistyötä yhteiskuntaan päin. 1970-luvulta lähtien tähän päivään pedagogiset laatuvaatimukset ovat olleet suurimpia, mutta niiden osuus on pienentynyt 1990-luvulle tultaessa niiden menettäessä asemaansa muille kvalifikaatioille. (Huovinen-Tervo 1992)

4. TYÖTYTYTYVÄISYYS

Työtyytyväisyyttä on tutkittu jo niin aikaisin kuin 1920-luvulta lähtien eri tieteenaloilla. Työtyytyväisyyden aluetta on yritetty rajata ja kehittää pitävää teoreettista pohjaa, jonka avulla tutkia yksilöiden käsityksiä työtilanteistaan. Koska mielipiteet työtyytyväisyyteen kuuluvista tekijöistä vaihtelevat, työtyytyväisyys yleensä on määritelty henkilön tunnepitoiseksi suhtautumiseksi työympäristön erilaisia näkökulmia kohtaan. (Snarr & Krochalk 1996) Työtyytyväisyyttä on määritelty mielihyväsävyiseksi tunnetilaksi, joka seuraa siitä, että henkilö on arvioinut työnsä johtaneen työhön liittyvien arvojen saavuttamiseen tai edistäneen niiden saavuttamista (Kaisvu 1991, 84). Vroom (1967) on määritellyt työtyytyväisyyden yksilön myönteiseksi orientoitumiseksi nykyiseen työrooliinsa. Vaikka työtyytyväisyys käsitteen määrittelyssä ei ole päästy yksimielisyyteen, näyttäisi teorioiden perusajatuksessa olevan keskeistä ihmisen ja ympäristön välinen suhde. Lisäksi olennaista eri määritelmien pohjalta näyttää olevan se, että työtyytyväisyyttä tai -tyytymättömyyttä tarkastellaan henkilön omien kokemusten kautta. Työhön kohdistuvat tarpeet ja työn kokeminen ovat subjektiivinen asia. Toisena yhteisenä piirteenä on, että työtyytyväisyyttä ilmenee, kun henkilön työlleen asettamat odotukset ja toiveet täyttyvät. (Räisänen 1996, 45, Valde 1994, 84, Ruismäki 1991, 37)

Työtyytyväisyysteoriat jaetaan tarveteorioihin ja odotusarveteorioihin. Tarveteorioita ovat esim. Maslowin tarvehierarkia ja Herzbergin (1966) kaksifaktoritoria (hygieniamotivaatioteoria). Maslow jakaa tarpeet hierarkkisesti ja olettaa, että ylempien tarpeiden tyy-

työtyytyväisyyttä ja työtyytymättömyys ovat eri asioita, ei saman janan ääripäitä, ja niitä luovat eri tekijät. Työilmastofaktori eli hygieniatekijä (palkka, suhde esimiehiin ja työtovereihin, asema, turvallisuus, hallinto, johto, työolosuhteet jne.) on työn ulkoisia tekijöitä, jotka pääasiassa ovat tyytymättömyyden aiheuttajia. Kannustusfaktori eli motivaatiotekijä (työ itse, saavutukset työssä, ansaittu tunnustus, vastuu ja uralla eteneminen jne.) liittyy työn sisältöön ja laatuun ja aiheuttaa useimmiten tyytyväisyyttä. Herzbergin teorian mukaan hygieniatekijöitä lisäämällä voidaan vähentää työtyytymättömyyttä, vaikka se ei takaa tyytyväisyyden lisääntymistä. Työtyytyväisyyttä voidaan lisätä muuttamalla motivaatiotekijöitä, mutta se ei välttämättä vähennä tyytymättömyyttä. (Räisänen 1996, 43-44, Ruismäki 1991, 44)

Odotusarvoteorioita on esimerkiksi Vroomin (1967) teoria, jonka mukaan yksilö on tyytyväinen työhönsä, jos hänen työtä koskevat odotuksensa sopivat hyvin yhteen sen kanssa, mitä häneltä vaaditaan työssä. Odotusarvo on jonkin toimenpiteen tuloksena odotettu tyytyväisyys. Mitä enemmän työntekijä kokee työssään odottamiaan arvoja sitä tyytyväisempi hän on työhönsä. Tyytymättömyys on seurausta siitä, ettei odotusarvoja ole saavutettu. (Vroom 1967)

Tutkimuksissa näkyy työtyytyväisyyden näkeminen ulottuvuuksina tai jatkumona (Snarr & Krochalk, 1996). Monien tutkimusten mukaan tyypillisiä työtyytyväisyyden ulottuvuuksia ovat mm.

- ammatin arvostus
- työn sisältö (vaihtelevuus, kiinnostavuus, vaikeus, onnistumisen mahdollisuudet, työn määrä jne.)
- johtamisilmapiiri
- ylenemismahdollisuudet
- tunnustus
- työolosuhteet (työskentelyaika, lomat, työskentelyvälineet, lämpötila ym.)
- työtoverit ja ihmissuhteet
- henkilökohtaiset tekijät (esim. ikä ja koulutustaso)

Edellä mainitut ulottuvuudet voivat olla työtyytyväisyyden tai työtyytymättömyyden lähteitä. (Ruismäki 1991, 38)

Tyytyväisyys tutkimukset ovat usein olleet poikittaistutkimuksia, jolloin on unohdettu, että yksilön hyvinvointiin ja tyytyväisyyteen vaikuttaa myös hänen menneisyytensä. Samoin ovat jääneet vähemmälle huomiolle ne tutkimukset, jotka sitovat työviihtyvyyden elämänviihtyvyyteen, ihmiskäsitykseen, maailmankuvaan tai kuvaavat viihtyvyyden prosessiluonnetta tai muutosta. (Räisänen 1996, 47)

Työtyytyväisyys ja yleensä tyytyväisyys elämään riippuu siitä, missä määrin henkilö kykenee käyttämään kykyjään ja ominaisuuksiaan, tyydyttämään tarpeitaan ja saavuttamaan mielenkiinnon kohteitaan. Tyytyväisyys on riippuvainen siitä, miten vakiintuminen työtehtävässä ja elämän tavassa mahdollistaa sellaisen roolin, joka kehittymisen ja eksploratiivisten kokemusten myötä koetaan mieluisaksi ja sopivaksi. Tyytyväisyys työhön on suoraan verrannollinen siihen, missä määrin henkilö on kyennyt toteuttamaan minäkäsitystään. (Ruohotie 1993, 144)

Lähteenmäki (1992) kuvaa työtyytyväisyyttä tyytyväisyytenä työn eri elementteihin. Työtyytyväisyyttä parantavina tai heikentävinä tekijöinä on pidetty:

- palkkausta
- henkilöstöpolitiikkaa
- esimies-alaissuhteita
- suhteita työtovereihin
- työsuhteen varmuutta
- työn rutiininomaisuutta
- työn rasittavuutta
- ikää
- työn merkitystä arvona

Lukuisissa tutkimuksissa työtytymättömyyden syyt ja stressin aiheuttajat ovat samoja. Henkilön kokema negatiivinen asia lisää tarpeeksi toistuttuaan ja jatkuvasti ratkaisemattomana ongelmana tai omien toimintaresurssien tai hallittavuuden puutteena tyytymättömyyttä ja altistaa työn tai ammatinvaihtoon. Usein tyytymättömyys tulkitaan työssä koetuista kielteisistä syistä käsin, jotka todennäköisesti ovatkin pääasiallisimmat tyytymättömyyden aiheuttajat. Kuitenkin työtytymättömyyden taustalla saattaa olla näkemys, jonka mukaan omat toimintaresurssit eivät pääse oikeuksiin työssä. Yksilön työhön kohdistetut tarpeet eivät tyydytetyksi työssä, työ ei anna kasvumahdollisuutta yksilölle. Ärsykeitä on liian paljon tai

liian vähän. Vaikka henkilö ei kokisikaan työtään rasittavana, hän ei välttämättä ole tyytyväinen työhönsä. Toisaalta rasittavan työnsä kokeva työntekijäkin voi kokea jonkin asteista tyytyväisyyttä. Stressitekijöiksi muodostuvat ne, jotka henkilö kokee rasittaviksi. (Räisänen 1996, Ruismäki 1991)

Työviihtyvyyden ja uramotivaation kannalta professionaaliset ammatit, kuten esimerkiksi opettaja ovat vaativia, jos tarkastellaan koko työuraa. Ammatillinen uusiutuminen on keskeisessä asemassa. Opettajien työolosuhteissa tapahtuvat muutokset vaikuttavat heidän kokemaansa tyytyväisyyteen. Tällaisia tekijöitä voivat olla esimerkiksi koulujärjestelmän organisatoriset muutokset ja kehittämishaasteet sekä niistä aiheutuvat toimenpiteet, muutokset oppimisen sisällöissä ja oppilasaineksessa, vaatimukset paremmasta laadusta, ulkopuolinen kritiikki, opettajien asiantuntijuuden väheksyminen tai korostaminen ja muutokset työn ulkoisissa palkkioissa sekä opettajien autonomisuuden lisäämien. (Valde 1994, 153)

Opettajan työn myönteisiä ominaisuuksia ovat eri tutkimusten mukaan olleet mm. vaihtelevuus, monipuolisuus, mahdollisuus oma-aloitteisuuteen ja luovuuteen. Tyytyväisyyttä lisäsivät myös työn sisäiset palkkiot. Tyytyväisyyttä heikentävinä tekijöinä mainittiin liian suuri työmäärä, kiire, materiaalisten resurssien puut, työn heikko status, vähäiset mahdollisuudet edetä uralla, suhteet oppilaisiin ja työtovereihin, suuret opetusryhmät, heterogeeninen oppilasaines ja työrauhaongelmat. Samassa ammatissa toimittaessa tyytyväisyystekijöiden oli havaittu painottuvan eri tavoin eri aikoina. Varmuus työpaikasta oli vanhemmille opettajille tärkeämpää, vaikka myös nuoret arvioivat sen melko keskeiseksi. Uupuneimpia työssään olivat 40-vuotiaat ja vähiten uupuneita 30-vuotiaat naisopettajat. Itseänsä työssä arvostamien oli korkeinta 30- ja 40-vuotiailla ja alhaisinta 60-vuotiailla. Nuorimmat opettajat arvostivat vähiten opetustyötä. (Valde 1994, 153)

Amerikkalaisissa väitöskirjatutkimusten tuloksissa (Kaisvuo 1991, 84) kuvataan opettajan tyytyväisyyteen vaikuttavia asioita seuraavasti:

- Opettajien työviihtyvyyden vaikuttaa suuresti vapaus suunnitella omaa työtään, tähän liittyy vastuu ja ammatin sisältämä status
- Ammatissaan viihtyvät opettajat pitävät ammattiin liittyvää vastuuta tärkeänä ja haluavat päättää omaa ammattia koskevista asioista

-Opettajien tyytyväisyyteen vaikuttavat olennaisesti kokemukset palkkauksen oikeudenmukaisuudesta ja riittävydestä.

-Opettajien työviihtyvyys riippuu osaltaan myös työskentelyolosuhteista, koulun varustetuksesta, opetustuntien määrästä ja lukujärjestyksestä.

-Hyvät työolosuhteet lisäävät opettajien työntuntoa.

-Johtavat opettajat ovat keskimäärin innostuneempia työstään kuin muut opettajat.

-Kannustetekijät (saavutukset, työ itse, vastuu, kasvumahdollisuudet) ovat yleisesti tyytyväisyyteen lähteitä, kun taas toimeentulotekijät (kouluhallinto, palkka, status, työpaikan sosiaaliset suhteet, esimiehen johtamistapa) ovat tyytymättömyyden lähteitä.

Ruismäen (1991) musiikinopettajien tyytyväisyyttä koskevan tutkimustulosten mukaan opettajat olivat tyytyväisiä yleensä työhönsä, mahdollisuuteen toimia itsenäisesti, rehtoriin ja ilmapiiriin. Oppilaiden kanssa tuli suurin osa toimeen hyvin. Tyytymättömiä opettajat olivat tuntimääriin, liian korkeisiin tavoitteisiin opetussuunnitelmissa ja suuriin ryhmäkokoihin. Antoisinta opettajien mielestä olivat motivoituneet oppilaat, vuorovaikutus oppilaiden kanssa, itsenäisyys, luovuus, vapaus ja vaihtelevuus. Työn epäkohtina pidettiin suuria oppilasryhmiä, pieniä tuntimääriä, työrauhahäiriöitä ja puutteellista välineistöä.

Räisänen (1996) on koonnut peruskoulun opettajiin liittyviä tutkimustuloksia, joissa tyytyväisyyttä tuottivat, itsenäisesti toimimisen mahdollisuus, työajan sopivuus, lomien määrä, esimiehen suhtautumien, työtovereiden suhtautumien ja mahdollisuus vaihtaa ajatuksia heidän kanssa. Muita tyytyväisyyden aiheita olivat työsuhteen pysyvyys, arvostus työpaikalla, vastuu, työskentely lasten ja nuorten kanssa sekä koulun ihmissuhteet.

Tyytymättömyyttä aiheuttavia tekijöitä sen sijaan olivat muutoksista johtuvat epävarmuustekijät, suuret opetusryhmät, jatkokoulutusjärjestelmän puutteellisuus, yksilöllisen opetuksen toteuttamisvaikeudet, hallinnon viranomaisten kannanotot ja suhtautuminen, työtilojen puutteet, jäykkä byrokratia, ajanpuute oppilaiden ja opettajien välisten kontaktien hoitamiseen ja epäselvät, liian korkeat tavoitteet. (Räisänen 1996)

Räisänen (1996) tutkimus luokanopettajista osoitti, että tyytyväisyys tai -tyytymättömyys näytti riippuvan kaikkein eniten opettajasta itsestään ja opettajan työn kokemisesta. Työn hyvät ja huonot puolet eri opettajat kokivat juuri vastakkain. Näitä olivat esim. palkka, arvostus,

opetusvälineet ja oppimateriaali. Tyytymättömmimpiä työhönsä olivat opettajat, joille oli tärkeää palkka, työskentelytilat ja välineet ja arvostettu asema yhteiskunnassa. Heillä koulutuksen jälkeinen professionaalinen kehitys oli ollut vähäistä eikä ammatillinen minä ollut vahva. Ammatin vaihtoakin he olivat suunnitelleet. Heillä oli kielteisiä kokemuksia työstä. Tyytyväisimpiä olivat opettajat, joille ammatinvalinta oli ollut selvyys. Opettajat olivat kehittäneet työtään ja heidän työkokemuksensa olivat myönteisiä. He arvostivat työtään ja itseään opettajina ja olivat tyytyväisiä myös työn ulkoisiin palkkioihin. He olivat tyytyväisiä ammatinvalintaansa sekä työn sisältöön että sisäisiin palkkioihin. Heillä ei ollut häiritsevästi rooliristiriitoja, stressioireita eikä ammatinvaihtosuunnitelmia. Negatiivisia kokemuksia opettajille tuottivat eniten koulun ihmissuhteet, oppilaat, työtoverit ja koulunjohtaja. Toisaalta kuitenkin lähes kaikki olivat sitä mieltä, että parasta työssä olivat päivittäin tavatut henkilöt työtoverit ja oppilaat. Lapset ja työskentely heidän kanssaan oli työn ydin ja suurin rikkaus.

Parhaana työssään opettajat pitivät vaihtelevuutta, luovuutta ja itsenäisyyttä. He olivat tyytyväisiä lomiin ja työaikoihin. Työtilanteet ja työnsaantimahdollisuudet koettiin turvatuiksi. Opettaja-oppilassuhde tuotti tyytyväisyyttä, jos oli se hyvä. Oppilaiden menestymisen opettajat kokivat palkitsevana. Jotkut opettajat kokivat koko työyhteisön vaikeaksi, osa opettajista vain jonkun tai jotkut opettajat. Ristiriitoja aiheutui opettajien erilaisista kasvatuksellisista ja opetuksellisista tavoitteista, koulun johtamisesta sekä persoonista, joilla oli vaikuttajan asema yhteisössä. Avoin keskustelu opetustyöstä puuttui. Työyhteisön ilmapiiri esim. kilpailu ja kateus koettiin hankalana. (Räisänen 1996)

Ammatillisia opettajia koskevassa Kaisvuon (1991) tutkimuksessa työtyytyväisyyttä koskevat tulokset tukivat aikaisempia tutkimuksia, jotka kumosivat väitteen siitä, että ihmiset motivoituvat työssään parhaaseen mahdolliseen suoritukseen, kun he viihtyvät työtä tehdessään. Kyvykkäät ammatillisten oppilaitosten opettajat kaipaavat mahdollisesti vielä haasteellisempaa työtä.

Hoitotyön opettajiin kohdistuvat ulkolaiset työtyytyväisyystutkimukset ovat vähäisiä ja ulkolaiset ovat keskittyneet tyytyväisyyden mittaamiseen yliopistoissa. Snarr ja Krochalk (1996) ovat koonneet eri tutkimusten tuloksia.

-Sitä tyytyväisempää opetushenkilöstö on mitä vähemmän on eroa ihanteellisen ja todellisen johtajuuden välillä.

-Opettajat, jotka pitivät dekaanin käyttäytymistä inhimillisenä ja tukevana ja hänen johtajuut-
taan tehtäväkeskeisenä, kokivat lisääntyvää työtyytyväisyyttä.

-Tyytyväisyys omaan työhönsä, etenemismahdollisuuksiin ja ohjaukseen väheni kun työsuh-
de samaan oppilaitokseen piteni.

-Rooliristiriita ja kunnianhimoisuus olivat kielteisesti yhteydessä hoitotyön opettajien työ-
tyytyväisyyteen.

-Organisatoriset tekijät kuten laitoksen koko, rakenne, palkka ja omistussuhteet eivät ole ko-
vin merkityksellisiä opetushenkilöstön työtyytyväisyyden kanssa

Hoitotyön opettajien työtyytyväisyyttä koskeva tutkimus (Snarr & Krochalk, 1996) osoitti,
että suurin osa opettajista oli tyytyväisiä nykyiseen työhönsä, ohjaukseen, työtovereihinsa ja
yleensä työhönsä. Palkkaansa ja etenemismahdollisuuksiin yli puolet opettajista oli tyytyväi-
nen tai suhtautui neutraalisti.

Haasteellinen vaihteleva ja itsenäinen opettajan työ antaa mahdollisuudet itsensä kehittämi-
seen. Työ itsessään ja siihen liittyvät vaikuttamismahdollisuudet voivat estää tai edistää kas-
vua. Virikkeitä ja haasteita antava työ rohkaisee ammatillisen pätevyyden kehittämiseen.
(Ruohotie 1996)

6. TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tässä tutkimuksessa kuvaillaan terveydenhuollon opettajien työtä opettajien uran aikaisten
kokemusten perusteella. Ammatillinen kehitys on yhteydessä työssä viihtymisen, niinpä tar-
kastellaan opettajien ammatillista kasvua uran aikana ja uran ulkoista etenemistä?

Tutkimustehtävät:

1. Miten terveydenhuollon opettaja kokee työnsä opettajauransa aikana?
2. Millainen on terveydenhuollon opettajan urakehitys?

6. TUTKIMUSAINEISTON HANKINTA JA ANALYYSI

6.1. Aineiston hankinta

Tutkimuksen kohteeksi valittiin harkiten eri puolella Suomea toimivien terveydenhuolto-oppilaitosten hoito-opin opettajia. Tutkimukseen haluttiin saada erilaisten ja eri suuruisten oppilaitosten erilaisissa opetustehtävissä olevia opettajia. Ensimmäisessä vaiheessa valittiin seitsemän terveydenhuolto-oppilaitosta. Yhteydenotto opettajiin tapahtui ottamalla puhelimitse yhteys yhteysopettajiin, jotka olivat jollakin tavalla tutkimuksen tekijälle tuttuja. Heiltä kysyttiin suostumusta yhteysopettajana toimimiseen. Nämä yhteysopettajat valitsivat oppilaitoksistaan seuraavat kriteerit täyttäviä hoito-opin opettajia. Kriteereinä oli yli kymmenen vuoden työkokemus opettajana ja toiminen opettajana opistotason, koulutason, aikuiskoulutuksen tai ammattikorkeakoulun opettajana. Yli kymmenen vuoden kriteeriin perusteluna oli ajallisen uraperspektiivin saaminen mukaan. Tutkimuksessa pyrittiin välttämään rehtorien kautta tapahtuvaa opettajien valintaa, jotta opettajat voisivat vapaasti valita osallistumisensa tutkimukseen. Yhteysopettajille lähetettiin vielä kirjallisena tiedot tutkimuksen tarkoituksesta ja kriteerit opettajien valintaa varten. Samalla lähetettiin tutkimukseen osallistuneille opettajille instruktiokirjeet esseen kirjoittamista varten ja esseen palautuskuori postimerkkeineen.

Hoito-opin opettajille selvitettiin instruktiossa tutkimuksen tarkoitus ja pyydettiin kirjoittamaan essee aiheesta "Kokemukseni omalta terveydenhuollon opettajauraltani". Esseehen päädyttiin, koska esseetä kirjoitettaessa opettajilla olisi mahdollisuus rauhassa palauttaa mieleensä uransa aikana mieleen jääneitä merkittävinä kokemiaan asioita. Vapaamuotoisessa kirjoitelmassa kirjoittaja voi itse päättää mistä asioista hän kertoo ja mitä jättää kertomatta. (Eskola & Suoranta 1996, 96) Tutkimuksessa lähdettiin väljän instruktioin avulla kokoamaan opettajien kokemuksia opettajauransa aikana. Kirjoittaessaan ihminen on yksin ajatustensa ja kokemustensa ja muistojensa kanssa eikä mikään vuorovaikutussuhde ei ole häiriönä. Esseissä näkyy miten opettajat itse sanovat kokevansa opettajuutensa ilman muiden tekemiä tulkintoja tai haastattelijan interaktiota. (Eskola & Suoranta 1996, 94)

Ensimmäisen vaiheen esseiden kirjoittamispyyntö tuotti uusintapyyntöineen yhteensä yksitoista esseetä 70:ltä opettajalta seitsemästä eri terveydenhuolto-oppilaitoksesta. Koska esseet olivat melko lyhyitä, valittiin vielä harkinnanvaraisesti kahdeksan kriteerit täyttävää hoito-opin opettajaa viidestä eri terveydenhuolto-oppilaitoksesta. Heihin otettiin yhteys puhelimitse. Samalla heille annettiin instruktio esseetä varten. Kaksi opettajista halusi instruktioin myös kirjallisena. Yhteensä saatiin 16 esseetä kymmenestä eri terveydenhuolto-oppilaitoksesta. Esseiden pituus vaihteli yhdestä kahteenkymmeneen käsin tai koneella kirjoitettuun sivuun.

5.2. Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysillä pyritään aineisto tiivistämään sen sisältämää informaatiota menettämättä (Hirsjärvi ym. 1997, 165 Eskola & Suoranta 1996, 104). Aineiston pelkistämällä pyritään selkeyttämään aineistoa. Tutkimusaineiston käsittelyssä lähtökohtana oli lähteä aineistosta käsin hakemaan tähän aineistoon sopivaa analyysitapaa.

Esseet oli kirjoitettu käsin tai koneella selkeästi eikä tutkimusaineistoa ollut tarpeen kirjoittaa uudelleen tässä aineistoon tutustumisvaiheessa. Koko aineisto luettiin läpi useamman kerran ilman muuta näkökulmaa kuin opettajien kokemukset opettajauraltaan. Aineistoa lukiessa opettajat alkoivat kuvauksissaan tulla tutuiksi. Lukiessa lähestymistapa tarkentui tyytyväisyys/tyytymättömyys näkökulmaksi opettajan kokemuksista opettajauraltaan. Nyt aineistoa luettiin taas uudelleen valitusta näkökulmasta käsin. Seuraavassa vaiheessa opettajien kirjoittamien esseiden sivuun merkittiin mitkä kuvaukset ilmaisivat tai mihin kuvauksiin liittyi epäsuorasti tyytyväisyyttä tai tyytymättömyyttä ilmaisevia asioita. Nämä kuvaukset kirjoitettiin opettajittain tyytyväisyys tai tyytymättömyys otsikoiden alle. Seuraavassa vaiheessa taas tyytyväisyys ja tyytymättömyys kuvauksista lähdettiin hakemaan samankaltaisuuksia ja ne luokiteltiin sekä annettiin luokalle yhteinen nimi. Luokittelu- eli tulkintayksikköä ei voi määritellä ulkoisin perustein etukäteen, vaan vasta tulkinnan aikana ja sen ehdoin (Syrjälä ym. 1994, 143). Aineistoa ryhmiteltäessä yksittäisten kuvausten lukemisen ohella aina rinnalla luettiin opettajakohtaisia esseitä tulkinnan varmistamiseksi aineistosta nousevaksi. Samassa kuvauksessa saattoi lisäksi olla useita merkityksiä sisältäviä

Tulkintaa tehdessä mielessä pidettiin myös opettajan uran aikainen näkökulma. Samanlaisuuksien lisäksi haettiin myös erilaisuutta monipuolistamaan tyytyväisyyteen tai tyytymättömyyteen liittyviä asioita. Mäkelän mukaan (1990, 45) erilaisuuden etsintä kannattaa jo senkin vuoksi, että samanlaisuus jäsentyy rikkaammin.

Pelkistämisen idea (Alasuutari 1994, 31) on karsia havaintojen määrää yhdistelemällä havaintoja. Tähän pääsemiseksi opettajan urakehitystä selvitettäessä luettiin esseitä useaan kertaan ja opettajakohtaisesti kirjoitettiin opettajan uran aikaiset opettajan urakehitykseen liittyvät merkitykselliset ilmaukset aikajärjestyksessä. Sitten ilmauksia opettajakohtaisesti pelkistettiin harvemmiksi. Seuraavaksi tarkennettiin kriteerit, joilla kaikkien opettajat sijoitettiin erään opettajan kuvauksesta nousseeseen opettajana kehittymisluokkiin.

Näin saatiin oma luokitus terveydenhuollon opettajana kehittymisestä.

Opettajien urakehityksen osalta jokaisesta opettajasta tehdystä urakehityskoosteesta haettiin opettajan uran aikaiset hierarkkiseen etenemiseen liittyvät ilmaisut. Seuraavassa vaiheessa näitä vertailtiin niiden opettajien osalta, jotka toivat ko. asioita esille.

Alkuperäisen aineiston tekstikatkelmia käytetään perustelemaan tehtyjä tulkintoja tai esimerkkinä tekstin elävöittämisiksi.

7. TUTKIMUSTULOKSET

7.1. Terveydenhuollon opettajan urakehitys

7.1.1. Ammatillinen kehittyminen uran aikana

Terveydenhuollon opettajat kuvasivat esseissään opettajuutensa etenemistä kronologisesti opettajana aloittamisesta nykyhetkeen saakka. Jotkut opettajat toivat esille myös tulevaisuuden odotuksiaan opettajan työstä. Kirjoituksissa painottui ammatillinen kehittyminen urana aikana. Muutama opettaja kuvasi myös uran hierarkkista etenemistä. Opettajien kuvauksista löytyi eri ajanjaksoja kehityksessä. Opettajien kuvauksia yhdistelemällä päädyttiin neljän vaiheen kuvaukseen opettajan kehittymisestä. Nämä nimettiin erään opettajan käyttämien nimi-

tysten mukaan seuraavasti: kokematon tiedon jakaja, opettajan työn haltuunotto käytännöllisellä tasolla, opettajan työn haltuunotto teoreettisella tasolla ja työstä henkisen kodin löytäminen.

Kokematon oman tiedon jakaja

Uransa alussa opettajat kokivat olleensa oikean, uuden tiedon jakajia, erikoissairaanhoitaja-asiantuntijoita, jotka opettivat konkreettisia hoitajan työssä tutuksi tulleita käytänteitä, yksittäisiä työtehtäviä välineineen ja materiaaleineen. Sisältöä oli paljon ja opettajalla oli huoli sen riittävydestä tunnin ajaksi. Opettajat valmistelivat tunteja tehden kalvoja vapaa-ajat ja pitivät sitten luentoja opiskelijoiden kirjoittaessa kaiken ylös. Opettajan identiteetti oli epäselvä ja opettaja samastui helposti opiskelijoihin, jotka olivat kiinnostuneita, kilttejä ja passiivisia tiedon vastaanottajia. Opetusteknologia korostui. Opettajat opettivat behavioristisen mallin mukaan. Kliinisessä ohjauksessa opettaja hoiti opiskelijoiden kanssa potilaita, mikä koettiin helpoksi. Ammattitaidon ylläpitämisessä hoitotyön kokemuksen kartuttamista pidettiin tärkeänä.

”Ensimmäisen pitämäni kaksoistunnin muistan edelleenkin elävästi: Kuinka luokan ovi läjähti takanani kiinni, hiivin opettajan pöydän taakse, levitin huolella valmistamani materiaalin pöydälle, edessäni kaksikymmentä viimeisellä lukukaudella olevaa (vanhamuotoista) sairaanhoidon opiskelijaa ja kuinka aloin opettaa. Kahdessa tunnissa olin puhunut neljän tunnin asiat ja ajattelin kauhulla mistä saisin aiheeseen lisää materiaalia. Mieleeni ei edes tullut, että jostain asiasta olisi voinut kysyä opiskelijoilta tai että jostain aiheesta voisimme viiritellä keskustelua - minunhan piti opettaa.”

Uransa alussa opettajat kokivat olevansa paljon työmäärästä huolimatta tyytyväisiä. He haikueutuivatkin opettajakoulutukseen tai jatkoivat opettajan työssä. Sisällön hallinta oli tärkeintä ja opettajat opettivat sitä mitä itse osasivat. Tunneista selviäminen tuotti tyydytystä samoin kuin opiskelijat.

Opettajan työn haltuunotto käytännöllisellä tasolla

Behavioristinen malli ohjasi edelleen opetusta. Opetus oli luentopainotteista hoitamisen käytännön taitojen opettamista. Oppimateriaalia oli vähän ja opettajasta tuli monistamisen mestari. Tietoisuus hoitotieteestä toi potilaan näkökulmaa opetukseen ja opiskelijaa yritettiin saada tunnistamaan miten potilas koki tilanteen. Hoitoprosessimalli toisaalta selvensi ja toisaalta sekoitti opetusta. Opiskelijoita yritettiin saada aktiivisemmin mukaan ja ryhmätyöt lisääntyivät. Opiskelijat koettiin toisaalta tunnollisina ja opettajaan asiallisesti suhtautuvina. Keskiasteenkoulutuksen myötä tuli myös opiskelijoita, joilla oli oppimisvaikeuksia ja käytöshäiriöitä. Luokanvalvoja piti huolta opiskelijan suorituksista ja huolehti muistakin opiskeluun liittyvistä asioista. Kasvatuksen osuus lisääntyi opetuksessa. Kliinisessä opetuksessa opiskelijoiden oli tärkeää suoriutua rutiinitehtävistä ja osastotunneillakin korostettiin tekemistä. Opettajien koulutusperspektiivi alkoi laajentua keskiasteen koulunuudistuksen myötä. Opettajat tekivät opetussuunnitelmia ja kävivät ja täydennyskoulutuksessa. He kokivat tarvetta saada hoitotieteeseen ja opetusmenetelmiin liittyvää tietoa lisää. Oltiin siirtymässä konkreettisesta teoriaan.

”Oli ”magerilaiset” tavoitteet ja Bloomin taksonomiat. Opetusteknologia painottui ja sisältöjen lisäksi nyt piti keskittyä, millä menetelmällä opetetaan. Oppimateriaalia ei ollut. Se piti itse tehdä - oli monisteiden kulta-aikaa. Koin, että olin hyvä opettaja, koska osasin vaatia opiskelijoilta. Vaadin, koska tein itsekin paljon töitä... Olin kyllä oivaltanut, että en pysty kaikkea opettamaan, koska opittavaa oli niin paljon...Mutta en vielääkään en ollut oivaltanut kuinka opiskelijat laitetaan itsenäisesti hankkimaan tietoa aivan vieraastakin asiasta...”

Liika opettajakeskeisyys alkoi turhauttaa joitakin opettajia he ja yrittivät ottaa opiskelijoita aktiivisemmin mukaan. Opetusmenetelmät olivat tärkeitä. Opettajilla oli tarvetta parantaa teoreettista tietämystään.

Opettajan työn haltuunotto teoreettisella tasolla

Omien tietojen ja taitojen riittämättömyys sai opettajat opiskelemaan hoitotiedettä. Sen myötä näkökulma hoitotyöhön laajeni ja potilaan näkökulman tuli selkeämmin opetukseen mukaan. Uusia käsitteitä, tutkittua tietoa ja hoitotieteellisiä perusteita otettiin käyttöön. Opettajat piti-

vät opiskelijan aktiivisuutta tärkeänä. Opiskelijat kyseenalaistivat asioita ja heidän itseohjautuvuuteensa alettiin luottamaan ja heille annettiin vastuuta omasta opiskelustaan. Opiskelijan oman oppimisprosessin käynnistymistä pidettiin tärkeänä. Opettajan osuus muuttui tiedonjakajasta opiskelijan oppimisen tukijaksi, ohjaajaksi, tutoriksi. Keskustelumuotoinen opetus opiskelijan kanssa yksin tai pienryhmässä lisääntyi. Opiskelijoiden oppimiskokemuksiaan analysoitiin yhdessä. Kliinisen opiskelun arvioinnissa keskusteltiin temppujen osaamisen lisäksi myös opiskelijan ammatillisesta kasvusta. Kokemuksensa perusteella opettajilla oli taitoa selvittää opiskelijoiden keskeisiä ristiriitoja. Teoreettinen tietämys auttoi opettajia perustelemaan opiskelijoille valintojaan ja menettelyjään. Opettajien oppimiskäsitys oli muuttumassa. Ammattitaitoaan opettajat lisäsivät seuraamalla alansa kehitystä teoria- ja käytännön tasolla. Ammattikorkeakoulun tulo vauhditti opettajien yliopisto-opintoja. Opettajat olivat työsään saaneet osallistua lisääntyviin kehittämis-, yhteistyö- ja kansainvälisyystehtäviin, jotka myös omalta osaltaan lisäsivät opettajien tarvetta opiskeluun.

”Opiskelijat ovat erilaisia, heidän aktiivisuutensa on tärkeää, opettajan rooli on muuttunut tiedonjakajasta oppimisen tukijaksi ja tutoriksi. Omat tiedot ja taidot eivät ole enää riittäneet. Tutorkoulutus on nyt käyty, terveydenhuollonkandidaattitutkinto loppusuoralla ja liseniaattityö odottaa! On siirrytty jatkuvan oppimisen aikakaudelle, opettajan työ on ideointia, valmistautumista ammattikorkeakouluun yms. taivaallisen ihanaa.”

Opettajat olivat tyytyväisiä työnsä laajempaan näkökulmaan, vaikka osa koki huolestuneisuutta varsinaiselle opetukselle jäävästä ajasta opettajan työssä. Opiskelijoiden aktiivisempi osuus ja oma rooli opiskelun ohjaajana koettiin myönteisenä, vaikka niihin kaivattiin lisää selkiintymistä ja sisäistämistä. Omat opintonsa opettajat kokivat pääasiassa antoisina.

Työtä koskevan henkisen kodin löytäminen

Tärkeimpänä perustana oman työnsä löytämisessä oli opettajan oman ja työn arvoperustojen yhteneväisyyden löytäminen, mikä suuntaa opettajan päätöksentekoa työssään. Opettaja-opiskelijasuhde nähtiin tasavertaisena yhteistyösuhteena, jossa tavoitteellisuus ilmaisee molemminpuolista sitoutumista ja toistensa aitoa kunnioittamista. Erilaiset työskentelymuodot yhdessä opiskelijoiden tai muiden yhteistyökumppaneiden kanssa, joissa opettajakin on oppi-

jana, koettiin antoisina. Opettajan ei aina tarvinnut tietää kaikkea, vaan asioita opiskeltiin yhdessä. Opettajuus nähtiin tasa-arvona, luottamuksena, kunnioituksena ja uskona oppijan kykyihin. Opettajuus oli laajentunut oppilaitoksen ulkopuolelle. Opettajalla oli omat linjansa ja periaatteensa, joihin hän uskoi ja hänellä oli rohkeutta kokeiluihin muiden vastustuksesta huolimatta. Hänellä oli tunne oikeassa työssä olemisesta, vaikka se välillä rasittikin.

”Olen kokeillut kaikenlaista, joskus muiden vastustuksesta huolimatta. Yhä enemmän olen tullut siihen tulokseen, että opettamista ei tarvita. Mitä se on mitä pitää opettaa? Itse voi opetella asioita kirjoista, av-välineiden ja kokemuksen kautta. Haluan olla saatavilla, ohjata ja tarvittaessa neuvoa, auttaa, näyttää ym.. Opettajuuteni on myös julkista, ei vaan tietyn instituution työhön liittyvää. Mieluiten ehkä olisinkin konsultti/kurssisuunnittelija ja vetäjä. Olen nauttanut tilalaisuuksista veteraaneille - lapsille. Opettajuus minussa on syntynyt ja kehittynyt suhteessa ihmisiin. Se on tasa-arvoa, kunnioitusta, luottamusta ja uskoa toisen kykyihin...”

Opettajat kokivat työnsä tyytyväisyyttä tuottavana, vaikka oli paljon muutoksia meneillään ja tulossa. Heillä oli arvomaailma järjestyksessä ja se selkeytti päätöksentekoa. Opiskelijoita pidettiin tasa-vertaisina ja he olivat omalta osaltaan vastuussa opiskelustaan.

Yhteenveto

Yli kymmenen vuoden opettajakokemuksen jälkeen kukaan opettajista ei ollut kokematon opettaja. Opettajat opiskelivat paljon ja he kokivat olevansa eri asioissa asiantuntijoita. Opiskelijakeskeisyys oli lisääntynyt ja opiskelijan ohjaamiseen kaivattiin edelleen selkiintymistä. Opettajat olivat kokeneet muuttuneensa, vaikka syvällistä muuttumista ei ollut aina tapahtunutkaan. Ne, opettajat, jotka olivat selkeyttäneet henkilökohtaisia omaa elämäänsä ja työnsä koskevia arvoja, olivat tyytyväisiä työhönsä.

7.1.2. Uralla eteneminen hierarkkisesti

Terveysthuollon opettajan mahdollisuudet uralla hierarkkiseen etenemiseen olivat vähäiset. Opettajien mukaan uralla eteneminen oli siirtymistä ylemmän lukukauden opiskelijoiden opettajaksi ja oman erikoisalalan opettajaksi peruskoulutuksessa tai erikoiskoulutukseen. Muu uralla eteneminen oli osastonjohtajaksi siirtymien tai joutuminen. Urallaan menestyneitä naisia tutkittaessa havaittiin, että harva oli luonut tietoisesti uraansa, vaan tärkeimpänä pidettiin ahkeruutta ja omaa panostusta työhön (Naiset huipulla 1994, 56). Terveysthuollon opettajat eivät kokeneet kovin suurta haluakaan esimiestehtäviin, vaan heitä kiinnosti enemmän oman alan hallinta mahdollisemman hyvin ja halu työskennellä opiskelijoiden kanssa.

”Erikoiskoulutuksen luokanvalvojuus oli urani tähänastinen huippuelämys opettajana: työ oli itsenäistä, se muodosti selkeän kokonaisuuden, vuorovaikutus motivoituneen ryhmän kanssa oli palkitsevaa...Erikoiskoulutuksessa olin sen päättymiseen asti, yhteensä kuusi vuotta ja se oli parasta aikaa. Uranäkökulmasta koin tähän asti eteneväni koko ajan ja sen on asiantuntijaorganisaation johtamisen peruslähtökohta.”

Luopajärven (1995, 122-123) tutkimuksessa ammattioppilaitosten opettajien motivaatiope- rustasta ilmeni, että jos opettajilla oli mahdollisuus opettaa opetuskokonaisuuksia eli teoria käytäntö ja käytännöllinen puoli, niin se näkyi opettajan parempana työmotivaatioina. Aihe- kokonaisuuksia opettavat opettaja kokivat itsensä innovatiivisemmiksi ja arvioivat opetuksen toteuttamisvalmiutensa paremmiksi. Terveysthuollon opettajat kaipaivat itsenäisyyttä ja kokonaisuuksista huolehtimista. Yksittäisten oppikurssien opettaminen eri ryhmille aiheutti tyytymättömyyttä. Tyytymättömyyttä oli myös koettu, jos vaikuttamismahdollisuuksia ei ollut ja työhön sitoutuminen väheni ja se korvattiin mm. paneutumalla opintoihin jopa alan vaihto tuli esille. Yksi opettaja halusi vaihtaa opettajan työn johonkin muuhun. Hänellä oli takana opettajan työ, jossa hän oli saanut osallistua opetussuunnitelmien teon, erilaisten projekti- ja kehittämistehtävien lisäksi kansainväliseen toimintaan. Hän oli kyllästynyt passiivisiin, vain pakon edessä toimiviin opiskelijoihin. Hän halusi kokeilla siipiensä kantavuutta, kun lapsetkin olivat aikuisia ja itselle jäi aikaa enemmän. Uralle tuli keskeytyksiä lähinnä äitiyslomien, opintovapaiden ja muiden virkavapaiden vuoksi. Jotkut opettajat käyttivät äitiyslomiansakin opiskeluun. Koulutuspolitiikassa ja organisaatiossa tapahtuneet muutokset olivat vaikuttaneet

opettajien työhön. Esimerkiksi erikoiskoulutuksen loppuminen oli vaikuttanut siellä opettajien uudelleen sijoittamiseen työyhteisöissä, eikä se ole aina ollut käynyt helposti.

”Erikoiskoulutuksen päätyttyä ei minulle vielä koulun elokuussa alettua ollut löytynyt koko opetusvelvollisuuden edestä tunteja...Tilanne tuntui niin nöyryyttävältä, että pyysin opintovapaata jatkaakseni tehokkaammin opintojani.”

Opettajilla oli pitkäaikaisia työsuhteita samaan oppilaitokseen. Vain kolmen opettajan esseissä tuli esille oppilaitoksen vaihto opettajauran aikana. Heistä yksi oli vaihtanut koulua kolmesti ja syy oli ollut perheen muutto toiselle paikkakunnalle. Vain yksi opettaja harkitsi alan vaihtoa.

7.2 Terveystieteiden opettajan työtyytyväisyyden/työtyytymättömyyden kokemiseen yhteydessä olevia asioita

7.2.1. Ihmissuhteiden vaikutus opetustyöhön

Terveystieteiden opettajan työtyytyväisyyteen ja työtyytymättömyyteen yhteydessä olevia asioita on pelkistetty ja päädytty allaolevassa kuviossa esitettäviin luokkiin. Luokkien esittämisjärjestys on valittu sen mukaan kuinka paljon opettajat ilmaisivat kyseisiä asioita samoin kuin luokkien sisällä olevat asiat ovat yleisyysjärjestyksessä.

TYÖTYTYVÄISYYS

Ihmissuhteiden vaikutus
opetustyöhön
opiskelijat
työkaverit
esimiehet
perhe

Ammattitaidon kehittäminen
opiskelu
työelämän tuntemus
pätevyyden kokeminen

Motivaatio opetustyöhön
työssä pysyminen
uran valinta

Opettajan työssä toimimien
suunnittelu- ja kehitystyö
arvot
kliininen ohjaus
kansainväliset tehtävät
tavoitteet

Koulutuspolitiikan vaikutus työhön
ammattikorkeakoulu
keskiasteen uudistus
säästäminen

TYÖTYTYMÄTTÖMYYS

Ihmissuhteiden vaikutus
opetustyöhön
opiskelijat
esimiehet
työtoverit

Ammattitaidon kehittäminen
opiskelu
pätevyyden kokeminen
työelämän tuntemus

Opettajan työssä toimiminen
suunnittelu- ja kehitystyö
kliininen ohjaus
arvot
tavoitteet

Työn rasittavuus
työmäärä
eriarvoisuus

Koulutuspolitiikan vaikutus työhön
keskiasteen uudistus
ammattikorkeakoulu
säästäminen

Kuvio 7. Terveystieteiden opettajien kokemaan työtyytyväisyyteen ja työtytymättömyyteen liittyviä asioita

Opiskelijat

Opiskelijat olivat keskeisin kuvauksen kohde opettajien työssä. Monen opettajan mielestä vaihtuvien opiskelijoiden myötä työ ei koskaan tullut pelkäksi rutiiniksi. Opiskelijan kiinnostuneisuus ja motivoituneisuus oli olennainen tyytyväisyyttä tuottava seikka opettajalle. Opettajat pitivät motivoituneen ryhmän kanssa työskentelyä palkitsevana. Haasteita antavat opiskelijat saivat opettajalta enemmän opettajan pyrkiessä vastaamaan heidän haasteisiinsa. Erikoiskoulutuksen ja täydennyskoulutuksen opettajat olivat erityisen tyytyväisiä opiskelijoihin. Opiskelijoiden tärkeys opettajille tulee esille myös muissa tutkimuksissa. Työn iloa opettajat olivat kokeneet eniten suhteessa opiskelijoihin ja parhaimpina he olivat kokeneet vuorovai-

kutussuhteet opiskelijoihin (Leppiaho 1996, Harri 1992). Kanadalaisilla hoitotyön opettajilla opiskelijakontaktit olivat myös suurin syy työssä viihtymiseen (Barrett ym. 1992).

”Kahdeksankymmentäluvun alkupuolella opiskelijat olivat tunnollisia ja yritteliäitä. Opettajaan he suhtautuivat asiallisesti, puhuttelivat kyllä sovitun tavan mukaan etunimeltä sinutellen, mutta omista tuntemuksistaan tai kokemuksistaan he eivät paljoa opettajalle kertoneet, kun ei oikeastaan ollut kanavaakaan siihen.”

Vähemmistönä opettajat kokivat olevan motivoitumattomat opiskelijat. Harmia aiheuttivat opiskelijoiden käytöshäiriöt, joiden osuus terveydenhuollon opetuksessa tuli ajankohtaiseksi keskiasteen koulunuudistuksen jälkeen. Väärälän (1992, 138) mukaan keskiasteen uudistuksen myötä oppilasaines ammattioppilaitoksissa oli heikentynyt, koska karsintaa ei juuri ollut ja päinvastoin oli siirrytty oppilaiden hankkimiseen. Ikäluokkien pienetessä ja opiskelupaikkojen lisääntyessä opiskelijavalinta soveltuvuustesteineen terveydenhuoltoalalla karsii vain alalle täysin soveltumattomat opiskelijat pois.

”Entistä enemmän minua turhauttaa ”väkisin opettaminen” eli ulkoa ohjautuvien, vain pakon edessä tehtävät suorittavien opiskelijoiden kanssa pakertaminen...”

Uransa alussa moni opettaja koki opiskelijat läheisemmiksi ja samaistui heihin saaden tukea omaan selviytymiseensä. Aikaisemmin opiskelijat olivat suhtautumisessaan opettajaan etäisempiä. Erään opettajan mukaan omien lasten myötä opettajan ymmärrys ja luottamus nuoria kohtaan oli lisääntynyt. Tämä opettaja oli oppinut näkemään opiskelijat myös kasvavina ihmisinä eikä vaan ammattiin opiskelijoina. Kelchtermansin (1993) mukaan opettajien oma vanhemmuus avaa lapsen näkökulman ja antaa eri ulottuvuuksia tarkastella lapsen päivittäistä kouluelämää. Työn merkitys (Väärälä, 1992, 139) ei ole nuorten elämässä vähentynyt, mutta työn suhteellisen merkitys on pienempi, koska nuorten elämässä on paljon muutakin. Nuorten maailmankuvan ymmärtäminen ei aina ole helppoa, jos opettajalla ja opiskelijalla on jopa kahden sukupolven ero. Moni opettajista koki myönteisenä opiskelijoiden aktiivisen, itsestään selvyiksiä kyseenalistavan roolin ja uskaltautui opiskelijan kanssa samanaikaisesti oppijaksi.

”Nyt mietitään yhdessä asioita ja ongelmia. Opiskelijat esittivät töitään ja vetivät tunteja. Minä en aina tiennyt kaikkea. Mikä kokemus!”

Kliinisen opiskelun ohjaamista opettajat pitivät hyvänä keinona yksilöllisesti integroida teoriaa käytäntöön. Ohjausresurssien vähetessä minimiin eräs opettaja toi ilmi tyytymättömyytensä ja huolestuneisuutensa opiskelijan saamasta ohjauksesta, koska opiskelijat joutuivat työvoimaksi opiskelutavoitteiden kustannuksella.

Opettajat kokivat aiemminkin saaneensa palautetta opiskelijoilta. Se oli ollut pääasiassa positiivista palautetta, mikä oli auttanut opettajia jaksamaan työsään. Opettajia kiinnostaa työnsä tulokset opiskelijan oppimisesta ja he pitävät opiskelijoiden palautetta tärkeänä ja hakevatkin sitä. Mommon (1995, 51) mukaan ammattikorkeakoulukokeilussa mukana olleet hoito-opin opettajat saivat eniten palautetta opetuksestaan opiskelijoilta. Tässä tutkimuksessa opettajat kokivat parhaana palautteena opiskelijoiden ammatillisen kasvun seuraamisen ja menestymisen opinnoissa sekä elämässä. Joskus positiivinen palaute tuli vasta koulutuksen päätyttyä. Samoin ammattioppilaitosten ja aikuiskoulutuskeskusten opettajat kuvasivat saavansa palautteen vuosien kuluttua opiskelijoita tavatessa (Väärälä 1992, 120). Opiskelijan roolin aktivoituessa osa opiskelijoista uskalsi avoimemmin vaatia asioita ja tuoda julki kielteistäkin palautetta, mihin opettajat eivät olleet välttämättä tottuneet. Mäkisen (1996) mukaan ammattikoulutuksessa opettajat eivät siedä kovin hyvin arvosteluja opettajatovereilta eikä opiskelijoilta.

”Mutta kun olen jälkeempään aina kuullut terveisiä, niin sitten vuosien päästä on jokunen henkilö oivaltanut - mitä silloin tarkoitin ja jopa tullut pyytämään anteeksi. Olen nostanut heille hattua ja halannut - niin on taas vaivannäkö palkittu...”

”...Opiskelijat osaavat todella antaa myös rankkaa kritiikkiä opettajan kyvystä opettaa. Yhä useammin on tuullut tilanteita, jolloin opettaja on tullut luokasta itkien, kun opiskelijat ovat kyseenalaistaneet opettajan tiedot ja taidot. Kritiikin voima ja luonne ovat tuntuneet kohtuuttomalta, etenkin opiskelijoilta, jotka ovat kasvamassa/valmistumassa sosiaali- ja terveydenhuollon ammatteihin, joissa pitäisi olla kykyä ja valmiuksia erilaisten vaikeiden tilanteiden jatkuvaan kohtaamiseen joustavasti ja rakentaen.”

Sosiaali- ja terveystieteiden perustutkintoon johtavien koulutusyksiköiden organisaatiokulttuuritutkimuksessa (Kero 1995, 60) ilmeni, että opettajan ja opiskelijan vuorovaikutus oli tasa-arvoista. Tämän tutkimuksen mukaan osa opettajista piti tavoitteena tasavertaista yhteistyösuhdetta, joka tarkoitti molempien osapuolten vastuullisuutta ja toistensa työskentelyn kunnioittamista kuten eräs opettaja kuvasi:

”Opiskelijoiden kanssa tasavertainen yhteistyösuhde monine erilaisine työskentelymuotoineen, joissa itse on samassa oppijana on tosi antoisaa. Olen pitkään hyväksynyt opiskelijan asiakkaaksi, mutta nykyisin ehkä vielä kuvaisin opettaja-opiskelija suhdetta tavoitteellisena yhteistyö suhteena, jolloin myös opiskelijan vastuu tavoitteiden saavuttamisesta tulee paremmin ymmärretyksi. Asiakkuus ajattelu johtaa helposti siihen, että on oikeus vaatia jotakin, mutta sitoutumien ei ilmene siinä ajattelussa ehkä riittävästi. Tavoitteellinen työskentely yhteistyösuhhteessa ilmaisee molemminpuoleista sitoutumista ja toistensa työskentelyn aitoa kunnioittamista.”

Erästä opettajaa harmitti opiskelijoiden eriarvoisuus oppilaitoksessa. Ammattikorkeakoulu-opiskelijoita pidettiin heti alusta lähtien parempina tulevina hoitajina kuin opistotasolta valmistuvia. Samalle opettajalle oli tyytymättömyyttä aiheuttanut aiemmin myös opiskelijoiden ahdistuneisuus valmistumisvaiheessa, koska koulutus ei ollut pystynyt tarjoamaan kaikille syvällistä ammattitaitoa. Opiskelijaedustajan mukana olo opetussuunnitelmatyössä ei aina toteutunut erään toisen opettajan mielestä.

Työkaverit

Opettajien keskinäinen yhteistyö aiheutti sekä tyytyväisyyttä että tyytymättömyyttä. Yhteiset keskustelut ja kokoukset nähtiin yleensä tarpeellisina opetuksen kehittämisen ja kaikkien viitekehysten laajentajina, vaikka todellisen yhteistyön tekeminen olisi vaatinut enemmän aikaa ja harjoittelua. Monen mielestä aikapula vaivasikin syvällisemmän yhteistyön tekemistä. Jotkut opettajat kokivat, ettei kaikilla opettajilla edes ollut kykyä- tai halua yhteistyöhön tai yhteistyötä tehtiin valikoidusti vain tiettyjen kollegoiden kanssa, mikä tuli esille mm. työnja-

koon liittyvissä asioissa. Mommon (1995, 49), Mäkisalón (1994) ja Harrin (1992) tutkimustulokset terveydenhuollon opettajien yhteistyöstä olivat samansuuntaisia.

”Yleensäkin tässä ammatissa on yksinäinen puurtaja - ei ole paljoakaan tukea kollegoista, kun jokaisella on omat kiireensä - nykyään opiskelunsa. Välttämättömät kokoukset ja yhteiset opetustilanteet vedetään - mutta kehittämis- ja yhteistyösuunnitelmat ovat minimissä. Ja se näkyykin sitten opetuksen hajanaisuutena ja päällekkäisyytenä, josta opiskelijat saavat kärsiä... ja valittavat.”

Usea opettaja oli kokenut kokeneen kollegan tuen varsinkin uran alkuvaiheessa työhön motivoivana. Eräskin opettaja kuvasi kokenutta kollegaansa rohkeaksi ja aikaansa edellä olevaksi opettajaksi, jonka arvostus kasvoi vuosien myötä. Riippui myös organisaatiosta kuinka selvät suunnitelmat olivat helpottamassa orientoitumista työhön. Kollegojen tuki ja kannustus myöhemminkin auttoi joitakin opettajia jaksamaan työssä. Joidenkin opettajien kokemuksen mukaan tuen saaminen kollegoilta ei ollut selvää, monen ajatellessa omaa selviytymistään ja pärjäämistään. Opettajan opiskelu saattoi aiheuttaa harmia yhdessä opettajassa ja toinen opettaja taas jaksoi lähteä opiskelemaan kollegojen tuen voimalla. Muutamat opettajat kärsivät myös avoimuuden puutteesta oppilaitoksissa, myös selän takan puhumista esiintyi erään opettajan mielestä.

”Erikoiskoulutuksen päätyttyä minulle ei vielä koulun elokuun alettua ollut löytynyt koko opetusvelvollisuuden edestä tunteja... Minulta kysyttiin olenko kiinnostunut yrittäjäkoulutuksen aloittamisesta. Ilmoitin halukkuuteni ja olin asiasta kiinnostunutkin...Myöhemmin näin kokouspäiväkirjasta, että kyseinen tehtävä oli annettu toiselle henkilölle. Toinenkin jatkolinja peruuntui opiskelijoiden vähyden vuoksi. Tilanne tuntui niin nöyryyttävältä, että pyysin opintovapaata jatkaakseni tehokkaammin opintojani.”

Opettajien keskinäiset suhteet eivät ole ongelmattomia. Mäkisalón (1996) tutkimuksessa arvojen ja periaatteiden merkityksestä terveydenhuolto-oppilaitosten toiminnassa ilmeni, että kaikkien mielipiteen kuuleminen ja vaikutusmahdollisuus työyhteisöä ja itseä koskevissa asioissa toteutui osittain ja ajoittain. Keron (1995) mukaan taas terveystalan ja sosiaalialan pe-

rustutkintoon johtavassa koulutuksessa vallitsi demokraattinen ilmapiiri ja kollegiaalisuus oli vallitseva.

Esimiehet

Esimiehillä näytti olevan vähemmän merkitystä opettajille kuin kollegoilla. Joku opettaja oli ollut tyytyväinen osastonjohtajaan hyvänä perehdyttäjänä, joku taas ei saanut mitään perehdytystä esimieheltä. Jotkut kokivat tyytymättömyyttä rehtorien etääntymiseen opetustyöstä. Myös Väärälän (1992, 127) mukaan ammattioppilaitosten ja aikuiskoulutuskeskusten opettajien tyytymättömyys kohdistui rehtoreiden ja koulunjohtajien työn suuntautumiseen muuhun kuin päätoimintojen kehittämiseen. Eräs opettaja toi suhtautumistaan hallintoon esille uransa alussa seuraavasti:

”Minulla ei onneksi ollut mitään perehdytystä - mitä opettajalle kuuluu ja mitä ei - niin tartuin hommiin osastonohjeitten mukaan ja sovelsin omaa teoriaani ja tervettä järkeä ja niin olen senkin jälkeen tehnyt, eikä opastusta ole esimiesteni taholta tarjottu.”

Ja sitten keskiasteen koulunuudistuksen yhteydessä:

”...Silloin tuntui, ettei hallinto valtakunnallisesti eikä oppilaitostasolla tiedä mitä tehdään ja miksi - kunhan puhutaan suuresta ja kauniista keskiasteen uudistuksesta.”

Saman opettajan käsitys nykyisin:

”Esimiehiltä ei myöskään riitä aikaa minkäänlaiseen tukemiseen - ei tietoon eikä taitoon. - Heidän täytyy hoitaa omat pr-touhunsu ja opiskelunsa, että säilyttäisivät kasvonsa AMK:ssa. Siitä on tullut itsearvoja, että opettajilla pitää olla oppiarvoja ei väliä ole miten työnsä tekevät...pahinta esimiehenikin käytöksessä on oman edun tavoittelu eikä oppilaitoksen imagon ylläpito laadullisella opetuksella ja tyytyväisillä opiskelijoilla...”

Seuraavanlaisia odotuksia hänellä on tulevaisuudelta:

”...hoitoalan koulutus puolustaa paikkaansa, jos vain osataan. Nyt olisi löydettävä oikeat ihmiset vallan kahvaan ja kouluttajiksi sekä lähteet, joista tietoa saa miten toimittaisiin tulevaisuudessa visiot tavoitteina ja vastattaisiin yhteiskunnan haasteisiin.”

Ammattikorkeakoulukokeilun organisaation rehtorit, vararehtorit ja suunnittelijat koettiin etäisinä. Johtajat haluttiin nähdä ”edellä kulkijana” ja tarvittaessa tukea hoito-opin opettajalle antavana. (Mommo 1995, 51) Muutosten keskellä tämänkin tutkimuksen mukaan osa opettajista kaipasi selkeää johtamista. Olisikos kaivatun johtajan ominaisuuksia ollut esimerkiksi niissä asioissa, joita osastonjohtajana toiminut opettaja kuvaa seuraavassa.

”Osastonjohtajana olo varsinaisesti avasi minut ymmärtämään, miten tärkeää on että työssängä tiedostaa oman päätöksenteon taustalla olevat tietorakenteet ja arvorakenteet. Ilman tiedostamista millään kehittämistyöllä ei ole oikein suuntaa, ei peräsintä ja päätöksenteko ohjautuu milloin milläkin perusteella.”

Perhe

Opettajat, jotka toivat esille perheellisyytensä, olivat kokeneet perheen ja lasten olemassa olon vaikuttaneen sekä myönteisesti että kielteisesti opettajaurallaan. Työ oli haluttu tai jouduttu sovittamaan perheen elämäntilanteeseen. Monelle miehen kannustuksella oli oma osuutensa opiskelujen mahdollistumisessa. Omien lasten kasvun myötä erään opettajan luottamus nuorten itsenäiseen opiskeluun oli syntynyt. Jollekin haasteellinen työ taas oli merkinnyt oman lapsen vaikean sairauden aiheuttamasta kriisistä selviytymistä.

”Urakehitystä on osaltaan ohjannut tai siihen on vaikuttanut perhe. TS. kyllä naisena on joutunut ja halunnutkin sovittaa oman työnsä ja siihen liittyvän opiskelunsa lasten ja koko perheen tilanteisiin sopivaksi.”

Vieraalla paikkakunnalla opiskelleilla äideillä oli ollut huoli kotiväen pärjäämisestä. Yksi opettaja koki avioeron vieraalla paikkakunnalla tapahtuneen opiskelun jälkeen. Opettajat olivat tyytymättömiä myös siihen, että työ vie liikaa aikaa elämästä.

”Kun lisäksi joka ilta lukee kotona erilaista työhön liittyvää materiaalia, niin siitä perheen lisäksi myös itse alkaa kysellä, miksi... ”

Harrinkin (1992, 104) mukaan työn ja muun elämän yhteen sovittamien aiheutti ongelmia terveydenhuollon opettajille ja opettajat kokivatkin, etteivät ehdi elää. Työn ja perheen tasapainon etsiminen on tasapainoilua naisille eri aloilla. Keski-ikäiset naiset ovat saaneet työtä arvostavan kasvatuksen ja luonteeltaan tunnollisesti kaikkien asioiden hoitajina heille tulee vaikeuksia selvittää kaikesta haluamallaan tavalla. Työnjohtotehtävissä olevia naisia tutkittaessa ilmeni, että he muita naisia useammin kokivat laiminlyövänsä perhettään työn takia. Syinä tähän oli muun muassa johtajanaisten pyrkimys täydellisyyteen sekä työssä että kotona. (Naiset huipulla, 1994)

7.2.2. Ammattitaidon kehittäminen

Jatkuvat muutokset olivat lisänneet opettajien itsensä kehittämisen tarvetta, vaikka monella omaa kehitystä ohjaavana tekijänä alusta alkaen oli ollut halu oppia uutta tai kyllästyminen opettajakeskeiseen opetukseen. Leppiahonkin (1996, 64) mukaan naisopettajilla oli innostusta jatko-opintoihin ja opetuksensa ja itsensä jatkuvaan kehittämiseen. Moni terveydenhuollon opettaja havaitsi omien tietojen ja taitojen riittämättömyyden ja ammattikorkeakoulun tulo vauhditti opettajien kouluttautumista yliopistossa. Eräs opettaja taas katsoi, että hänen koulutusohjansa oli ollut riittävä, mutta ammattikorkeakoulun myötä täytyi lähteä pätevöitymään säilyttääkseen virkansa. Sairaanhoidonopettajien terveydenhuollonkandidaatiksi lisäpätevöitymisen (Järvinen 1996) motiivit olivat juuri ammattikorkeakoulun myötä nousnut lisäkoulutuksen tarve, työttömyyden uhka, pelko, virattomuus ja yleensä lama. Keskiasteen koulunuudistuksen myötä alkoi opettajien systemaattisempi täydennyskoulutus, vaikka nuorta opettajaa oli ihmetyttänyt jo kahdeksankymmentäluvun alkupuolella kollegojen jatkuva opiskelu. Perheen ja kollegoiden tuki oli lisännyt joidenkin opiskelumotivaatioita.

”Ammattikorkeakoulukokeilu sai minut hakeutumaan pätevöittämiskoulutukseen ja kolmen vuoden aikana työni ohella suoritin terveydenhuollon kandidaatin tutkinnon - kolme kuukautta olin opintovapaalla. Olin tyytyväinen tähän elämän vaiheeseen. Sain uusia eväitä - sekä sisällöllisiä että pedagogisia. Nyt opettelen uutta opettajuutta - ohjaavuutta.”

Opettajat kokivat koulutusperspektiivinsä laajentuneen opintojen myötä, erityisesti hoitotieteen osalta. Myös pedagoginen puoli ja tutkimustyön tekeminen tuottivat tyydytystä. Joku opettaja toi esille, ettei ollut oppinut opetusmenetelmällisesti juuri mitään omasta asenteestaan johtuen yliopistokoulutuksensa aikana. Opiskelu auttoi joitakin opettajia kestämään työpaikkansa aiheuttamia paineita ja opintoihin keskittyminen tuotti tyydytystä, jota ei saatu työstä syystä tai toisesta. Myös Leppiahon (1996, 64) tutkimuksen mukaan opiskelu auttoi naisopettajia jaksamaan työssään.

Toisaalta vaikka opintoihin keskittyminen opintovapaineen toi tyydytystä opettajalle, eräs opettaja koki sen esteenä työhön sitoutumiselle. Opettajien yliopisto-opiskelu tuntui ärsyttävän toisia opettajia ja ”maisteriopinnot” koettiin joissakin oppilaitoksissa opettajia kahtia jakavaksi tekijäksi. Sellaiset opettajat, jotka eivät olleet halunneet tai jostain syystä heille ei ollut mahdollisuutta opiskella yliopistossa, kokivat olevansa toisarvoisessa asemassa sekä itsensä että toisten näkökulmasta. Oliko oppiarvoista tullut oppilaitoksissa itseisarvoja kaiken muun kustannuksella, kuten eräs opettaja ihmetteli.

”Kuitenkin arvonsa alkoivat menettää opettajat, joilla oli elävä yhteys käytännön harjoittelupaikkoihin ja kun alettiin puhua ammattikorkeakoulusta, ei opettaja, joka ei välittänyt maisteriopinnoista, ollut ”viiden puupenninkään arvoinen. Alkoi kahtiajako, eriseuraisuus, jota hallinnollinen johto ruokkii taitavasti.” ... Tämä kahtiajako työyksikössä on raastavaa. Opettaessasi koulutasolla ja kun et ole maisteriopinnoissa mukana, et voi päästä opintopäiville et -matkoille. Jos sinne väkisin rynnit, itse on kaikki korvattava...”

”Oma opettajuuteni horjuu, kun seuraan esimerkiksi nuorempien kandidaattikoulutuksesta tulleiden keskustelua. Ahdistaa, kun ei aina ymmärrä, mistä puhutaan. Olen aika ajoin suorittanut hoitotieteen arvosanoja tai niiden osia,

mutta taloudellinen tilanne kerta kaikkiaan esti jatkamasta hoitotieteen opintoja.”

Paineet korkeakoulututkintojen suorittamiseen olivat opettajilla selvät, koska ammattikorkeakoulujen opettajilta vaaditaan vähintään ylempi korkeakoulututkinto. Heille oli siirtymävaiheessa annettu viisi vuotta aikaa hankkia tutkinto. Yliopistokoulutuksen tuomaa asiantuntijuutta toisaalta arvostettiin. Toisaalta taas kahden opettajan omassa oppilaitoksessa sitä ei oltu tehty, vaan arvostus tuli ulkopuolisista oppilaitoksista tai jopa yliopistosta. Jatkopintojenkin harkinta oli monelle ajankohtaista, koska opettajat kokivat niiden voivan jatkossa taata työpaikan. Opettajat olivat olleet ristiriitatilanteessa aikaisemminkin uransa aikana miettiesään miten jakaa aikaansa opetuksen, opintojen ja perheen kesken, mutta myös tulevaisuudessa opiskelupaineiden kasvaessa sama ongelma oli edessä.

”Opetustyön ohella olen saanut tehdä opseja, projekteja ja kansainvälisiä tehtäviä. Opintoni yliopistolla ovatkin hidastuneet em. syistä.”

”Meni noin kahdeksan vuotta etten opiskellut mitään, nautin kaikki vapaa-ajat elämästä perheen kanssa.”

”Opiskelu periaatteessa kiinnostaa minua aina, mutta taidan hetken aikaa mieltä mikä on seuraava suunta sen suhteen...”

Aikaisemmin erittäin tyytyväinen ammattipätevyyteensä oli opettaja, joka kuvasi pätevyyttään seuraavasti.

”...pääsin opettaman erikoiskoulutusjaostoon omaa erikoistumisalueuttani...Olin tyytyväinen ja tunsin vihdoin olevani omalla alueellani vahvoilla sekä ammattikäytännössä että teoriassa...”Näin jälkeinpäin ajateltuna olen erittäin tyytyväinen siihen, etten mennyt erikoiskoulutukseen opettamaan tyhjin eväin: olihan takanani vankka ja monipuolinen hoitotyön kokemus ja suht’koht’ tuore opettajan tutkinto kaikilla mausteilla: pedagogiikkaa, hoitotiedettä jne. sekä pieni kokemus jo erilaisista opiskelijaryhmistä - joten en ollut ensikertaa pappia kydyissä...”

Nykyisin sama opettaja ihmetteli tullessaan 14 erikoiskoulutusopettajavuoden jälkeen epäpäteväksi opettamaan omaa erikoisalaansa ammattikorkeakoulussa.

Opiskelun lisäksi opettajat pitivät itseään ajan tasalla työelämätuntemuksellaan. Opettajat pitivät arvokkaana yhteistyötä käytännön työntekijöiden kanssa. Varsinkin erikoiskoulutuksen opettajat kokivat ammattitaitonsa pysyneen huipputasolla jatkuvien ja tiiviiden työelämäyhteyksien takia. Uransa alkuvaiheessa jotkut opettajat olivat olleet sairaalassa työssä lomien ja viikonloppujen aikana saadakseen varmemman pohjan opetukselleen. Karttusenkin (1992, 73) mukaan hoito-opin opettajista osa tekikin sijaisuuksia hoitotyössä ammattitaidon ylläpitämiseksi ja ajantasalla pysymiseksi. Haasteena jotkut opettajat kokivat nykyiset erilaiset yhteistyöprojektit ja kehittämishankkeet työelämän kanssa, jolloin kummankin osapuolen asiantuntemusta hyödynnetään ja opitaan toinen toisilta.

”Olin kolme kuukautta ammattikäytännössä sekä sairaalassa että avohuollossa... Tosi antoisa jakso yliopistollisessa sairaalassa. Näillä käytännön jaksoilla oli erot kuin yöllä ja päivällä sairaalan eduksi, jossa oli kauttalinjan ”punainen lanka” hoidossa. Opettajan silmäni aukesi, missä mennään milloinkin kliinisessä käytännössä - mitä on hoitofilosofia teoriassa ja käytännössä - mitä hoitohenkilöstön etiikka viestittää ja missä on työmoraali ja vastuu.”

Työelämäkokemuksen jälkeen tämä opettaja ahdistui miettimään mitä koulutuksessa tulisi muuttaa, jotta muutosta tapahtuisi niissä ihmisissä, jotka ovat potilasta lähinnä. Työelämä voisi olla koulutuksen laadun arviointia aiheuttava tekijä. Opettajien opiskelua ajan tasalla pysymiseksi näytettiin arvostettavan enemmän kuin työelämätuntemusta, vaikka yksittäiset opettajat kokivat työelämän tuntemuksen tärkeäksi. Myös Cliffordin (1992) mukaan hoitotyön opettajille tyytymättömyyttä aiheutti kliinisen hoitotyön asiantuntijuuden menettäminen Tulevaisuuden terveydenhuollon opettajaa kuvaavassa tutkimuksessa (Janhonen & Vatanen 1996) opettajat pitivät keskeisenä asiantuntijuutta, joka tarkoitti teorian ja käytännön kiinteää yhteyttä ja elävän yhteyden pitämistä käytännön hoitotyöhön ja hoitotyön opettajan taitoa myös itse hoitaa potilasta.

”Oman ammattitaidon ylläpitämisestä tässä suhteessa olen ollut huolestunut. Jollei työnantajani näe käytännön ohjaksen merkitystä ammattitaidon ylläpitämiseksi, pitäisi opetushallituksen tai muiden opetuksen laatuun vaikuttavien päättäjien, ammattijärjestönkin ehkä alkaa vaatia vaikkapa viiden vuoden välein sa-pattivapaata, joka toteutettaisiin hoito- tai huolenpitotyössä.”

Nykyisin opiskelijoiden itseohjautuvuuden tukeminen ja hoitotieteen tietämyksen lisääminen kiinnostivat opettajia. Koulutuksesta huolimatta syvällistä muuttumista ei aina ollut tapahtunut, vaan kiireessä vanhoihin rutiineihin palaaminen harmitti.

7.2.3. Opettajan työssä toimiminen

Terveydenhuollon opettajien kuvausten mukaan opettajan työ oli muuttunut viimeisten vuosien aikana. Se oli laajentunut perinteisestä luokkaopetuksesta myös muualla tapahtuvaksi ohjaukseksi. Jotkut opettajat näkivät terveydenhuollon opettajan työn kasvatus- ja ohjaustehtävänä, tasa-arvona, kunnioituksena, luottamuksena ja uskona oppijan kykyihin. Jatkuvan oppimisen ajatus oli mukana. Moni opettajista kaipasi koulutuksen arvoperustan syvällisempää yhdessä pohtimista oppilaitoksissa. Tyytyväisyyteen vaikutti arvoperustan selkeys, kuten erään opettajan kuvaus osoitti:

”Koen siis, että olen löytänyt työelämän henkisen kotini. Tämä tarkoittaa, että vihdoinkin oma ihmiskäsitykseni ja omat arvoni sekä työni, opettamisen taustalla olevat arvot ja ihmiskäsitys alkoivatkin olla yllättävän yhtenäisiä. Tämän tunsin konkreettisesti ensin sellaisena työhön liittyvänä tyytyväisyytenä, ja sitten myöhemmin analysoidessani löysin syyn tuolle tyytyväisyydelle tuosta arvoperustojen yhteneväisyydestä.

Varsinkin erikoiskoulutuksen opettajille koulutuksen tavoitteet olivat selkiintyneet ja he olivatkin tyytyväisiä työnsä itsenäisyyteen niin kauan kuin koulutusta oli. Jotkut opettajat olivat miettineet mikä olisi tärkeintä opetuksessa, minä nähtiin mm. kiinnostuksen virittäminen

alaan ja itsensä ja alansa kehittämien. Opettajat arvostivat hoitotyötä ja muutamalla opettajalla oli huoli koko hoitoalan koulutuksen tulevaisuudesta ja sen laadusta, koska varsinaiseen opetukseen jäi liian vähän aikaa opettajan muiden töiden vuoksi. Erilaisten suunnittelu- ja kehittämistehtävien ohella joillekin opettajille oli tullut myös markkinointiin ja opiskelijarekrytointiin liittyviä tehtäviä kilpailun kiristyessä oppilaitosten välillä. Markkinointi ja kilpailu on vierasta terveydenhuoltoalan opettajille. Yleensäkin naisten keskuudessa ei olla totuttu kilpailuun ja itsensä esille tuomiseen ja markkinointiin (Naiset huipulla 1994, 57).

”Miten pidät huolta laadusta, kun on osallistuttava eloonjäämistäistoon: parikymmentä projektia pyörii koulussa koko ajan - mihin on osallistuttava jos aiotaan pinnalla pysyä - usein päätehtävän oppituntien pidon kustannuksella? Markkinavoimatko ovat jyräämässä alleen myös opetussektorin Suomessa?”

Osa opettajista koki tyydytystä saadessaan laajentaa näkökulmaa opettajuuteensa olemalla mukana opetussuunnitelmien laatimisessa, erilaisissa kehittämissuunnitelmissa ja kansainvälisyystehtävissä. Kaikki kansainvälisyyden esille tuoneet olivat kokeneet sen antoisana. Kansainvälisyys tarkoitti tässä yhteydessä opettajavaihtoa, ulkomaalaisten opiskelijoiden ohjausta ja englanninkielistä opetusta.

Kliinisen opiskelun ohjaaminen oli aina nähty tärkeäksi. Opettajat olivat kokeneet yleensäkin työelämäyhteydet antoisiksi ja opiskelijan ohjausta helpottaviksi. Jatkuvan työelämäyhteyksien ylläpidon jotkut opettajat kokivat palkitsevaksi jopa kriteerinä ammattitaidolle kahden opettajan mielestä. Opiskelijan ohjauksen lisäksi joillekin opettajille oli tullut toimipaikkakoulutuksen järjestämistä ja erilaista yhteistyö- ja kehittämishankkeihin osallistumista työelämän kanssa, mikä koettiin haasteellisiksi ja iloakin tuottaviksi. Työelämän tuntemusta ja sen kehityksen seuraamista pidettiin edellytyksenä koulutuksen ja opetuksen onnistuneelle suunnittelulle. Joku opettaja kokikin myönteisenä nykyisen kentän ohjaajien aktivoitumien ja vastuunoton lisääntymisen koulutuksen suunnittelusta. Yksi opettaja toi esille puutteena heidän opetussuunnitelmatyössään kentän edustajan puuttumisen. Yhteistyössä työelämän kanssa on kehittämisen varaa kuten Mommon (1995, 49) tutkimuksessa ilmeni, että vain muutama ammattikorkeakoulukokeilussa mukana oleva hoito-opin opettaja oli tehnyt yhteistyötä oppilaitoksen ulkopuolelle, erityisesti kliinisten harjoittelupaikkojen kanssa. Hoitotyön johtajatkin

kaipasivat enemmän yhteistyötä oppilaitosten ja työelämän edustajien välille, vaikka se olikin lisääntynyt (Mäkisalo & Kinnunen 1995).

Tyytymättömyyttä aiheutti joillekin opettajille kliinisen ohjauksen resurssien väheneminen, minkä seurauksena yksittäiselle opiskelijalle ei jäänyt enää aikaa. Aikaisemminhan kliininen ohjaus oli nähty mahdollisuutena tutustua opiskelijaan ja integroida teoretietoja käytäntöön perustellusti.

”Tähän käytännön ohjauksen toteutukseen ei enää ole mahdollisuuksia, opetusvelvollisuudesta kun on käytännön tunteja huomattavasti vähennetty. Vuosia sitten käytännön tuntimäärä saattoi olla noin 200, nyt puolet vähemmän. Silti koen, että opettajaa tarvittaisiin ”kentällä” nykyistä enemmän. Ohjaajia on vähän, ja opiskelijoita käytetään työvoimana jopa siinä määrin, että osa opiskelutavoitteista on jäänyt savuttamatta, kun on pitänyt ”paikata” puuttuvaa työntekijää.”

Englantilaiset hoitotyön opettajat olivat kliinisessä ohjauksessa tyytymättömiä hoitotyön tekijöiden riittämättömään opiskelijoiden ohjauksen valmistautumiseen opettajien ajan puutteen vuoksi (Davies ym. 1996).

Eräs opettaja kiteyttikin opettajan työnsä uransa aikana seuraavasti: ”Yhä enenevässä määrin työ on ollut oppimista ja oppiminen on ollut työtä.”

7.2.4. Motivaatio opettajan työhön

”Miksi opiskelin? Sairaanhoidajaksi opiskellessani sain nauttia hyvien opettajien hyvästä opetuksesta. Heidän ammatistaan tuli minulle ihanne.”

Joillekin hyvä esimerkki sairaanhoitajakoulutuksen aikana oli ollut kimmokkeena opettajakoulutukseen hakeutumiseen samoin kuin onnistuneet terveyskasvatustilanteet. Osa oli joutunut alalle sattumalta, kun oli pyydetty opettajan sijaiseksi. Useimmat olivatkin toimineet

ensin epäpätevänä opettajana ja kokemuksen innoittamana sitten hakeutuneet opiskelemaan. Vaikka sairaanhoitajana työskenteleminen oli tuottanut tyydytystä mm. perhesyyt ja sairaudet olivat myös syynä opettajaksi hakeutumiselle.

Jatkuva uusien asioiden oppiminen ja uusien kokemusten saaminen oli motivoinut opettajia eniten urallaan kuten uran valinnassakin. Parhaaksi opettajat kokivat työssään opiskelijat, erityisesti vuorovaikutuksen heidän kanssaan. Opiskelijoiden antama myönteinen palaute auttoi opettajia pysymään työssään. Jotkut opettajat toivat esille tyytyväisyytensä opettajuutensa laajenemiseen oppilaitoksen ulkopuolelle.

”Opettajuuteni on myös julkista, ei vain tietyn instituution työhön liittyvää. Mieluiten ehkä olisinkin jonkinlainen konsultti/kurssisuunnittelija ja vetäjä. Olen nauttinut tilaisuuksista veteraaneille - lapsille. Opettajuus on minussa syntynyt ja kehittynyt suhteessa ihmisiin. Se on tasa-arvoa, kunnioitusta, luottamusta ja uskoa toisen kykyihin.”

Motivoivana tekijänä joillekin opettajilla oli uralla eteneminen. Vain yksi opettaja halusi vaihtaa opettajan työn johonkin muuhun. Hänellä oli takana opettajan työ, jossa hän oli saanut osallistua opetussuunnitelmien teon, erilaisten projekti ja kehittämistehtävien lisäksi kansainväliseen toimintaan. Hän oli kyllästynyt passiivisiin, ulkoapäin ohjautuviin opiskelijoihin. Hän halusi kokeilla siipiensä kantavuutta, kun lapsetkin olivat aikuisia ja itselle jäi aikaa enemmän.

7.2.5. Opettajan työn rasittavuus

Opettajat kokivat työssään rasittavimmaksi työmäärän. Uran alussa tuntien valmistamiseen oli mennyt vapaa-aika ja opettaja ei aina ollut saanut kollegoilta aikaisempaa tuntimateriaalia. Kuitenkin uran alussa työmäärästä huolimatta työ oli koettu mielekkäänä. Hallinnon keskitäminen oppilaitoksille oli lisännyt yksittäisten opettajien työmäärä keskiasteen koulunuudistuksen jälkeen, kun opettajille ei oltu resurssoitu riittävästi tunteja suunnittelu- ja kehittämistehtäville. Mäkisalonen (1996) mukaan joustavuuden periaate oli terveydenhuolto-oppilaitoksissa saanut kielteisen sävyn, koska opettajat kokivat, että jousto näkyy lähinnä

työtehtävien lisääntymisenä ja työajan pidentymisenä ilman minkäänlaista korvausta. Kai-kenaikainen kiire ja tunne, että pitäisi ehtiä vielä enemmän kollegoitten kanssa yhteistyötä jatkui edelleen eikä työmäärä ollut vähenemässä.

”Työmäärä ja työtahti on moninkertaistunut ja jaksamisen rajat alkavat innokkaimmillakin opettajilla olla vähitellen käsillä. Täytyy myöntää, itsellenikin on ”takki” aika tyhjä, jatkuva kiire ja tunne siitä, että mitään ei ehdi tehdä kun- nolla turhauttaa ja väsyttää...”

Muutaman opettajan mielestä eriarvoisuus oli noussut ammattikorkeakoulu-uudistuksen myötä opettajia kahtiajakavaksi ja ahdistavaksi asiaksi. Eriarvoisuuden toivat esille opettajat, jotka eivät olleet ”maisteriopinnoissa” Tähän asiaan liittyy myös joidenkin kokemana erouhan olemassaolo. Joitakin opettajia ahdisti oma pätemättömyytensä, mutta toisaalta kaikkien opettajien laajasti hankkimaa asiantuntijuutta ei oteta käyttöön.

”Uutta asiantuntijuutta olen hankkinut itselleni opiskelun avulla, mutta olen huomannut, että kaiken muutoksen keskellä, se aiheuttaa muille paineita, Tilanne on kuin suutarin lapsilla. Omassa oppilaitoksessani asiantuntijuuttani ei hyö- dynnetä mielestäni riittävästi.”

”Koen, että minulla olisi kaikenlaista osaamista, jonka mielelläni antaisin op- pilaitoksen käyttöön, mutta nykyisissä olosuhteissa, se ei ole mahdollista.”

Työ rasitti ensisijaisesti henkisesti, mutta opettajat toivat esille myös fyysisen terveyden heik- kenemistä. Jotkut jaksoivat työssään kollegojen tuen ja työnohjauksen avulla tai kuten eräs opettaja vuorotteluvapaalle siirtymisen avulla. Työ rasitti joitakin opettajia vapaallakin:

”Tosin täytyy tunnustaa, että välillä väsyttää. Mietin - onko tämä opettajana oleminen niin kokonaisvaltaista - etten aina öisinkään voi siitä vapautua. Eli pientä stressiä koen.”

Mutta toisaalta toinen opettaja kuvasi tilannetta näin:

” ...Nyt tiedän olevani oikeassa, juuri minulle soveltuvassa työssä. Kiirettä on, stressiäkin, mutta viihdyn.”

Stressiä voi siis olla työhönsä erittäin tyytyväisellä opettajalla. Itselle sopiva työ auttoikin jaksamaan kaiken kiireen ja työpaineiden alla. Muita jaksamista auttavia asioita olivat mm. myönteinen opiskelijapalaute, kollegojen tuki ja opinnot. Leppiahonkin (1996, 64) mukaan naisopettajia kannusti jakamaan hyvät työtoverit ja hyvä yhteistyö sekä työkavereiden tuki.

7.2.6. Koulutuspolitiikan vaikutus opetustyöhön

Kaikki opettajat olivat kokeneet jo keskiasteen koulunuudistuksen urallaan. Opettajien mukaan keskiasteen koulunuudistus aloitti jatkuvan muutoksen opettajan työssä. Oppilaitosten itsemääräämisoikeus ja vastuu oli lisääntynyt ja tämä oli merkinnyt käytännössä opettajien tehtävien lisääntymistä. Muutoksen yhteydessä uusia tehtäviä tuli lisää, mutta vanhoja ei vähennetty. Vanha järjestelmä kumottiin ja uuden luominen jäi oppilaitoksille. Eräs kokeilukoulun opettaja kuvasi turhaa työtä, erilaisten kokeiluraporttien tekemistä, joita ei kuitenkaan oltu keretty hyödyntää. Hallitsemattomalta tuntunutta muutosta hän arvioi kriittisesti:

” ...Yhdelle terveydenhuoltoalan koulutussukupolvelle tehtiin karhun palvelus - eli luvattiin laaja-alaista, syvällistä, parannettua hoitoammattiin valmistavaa koulutusta. Mutaa miten kävi? - Saivat ripauksen sitä ja toisen tätä ammatillista ainetta. Sen sijaan tuli suuret paketit yleisaineita, matematiikkaa, kieliä, ympäristöoppia askartelua jne... Onhan kaikella käyttöä terveydenhuoltoalallakin. - Mutta syvällinen ammattitaito ei koulutuksella tullut kuin kaikista ”viksuimmille” opiskelijoille, jotka jaksoivat yötä päivää puurtaa itseohjautuvasta niin kuin opettajatkin tekivät ja tekevät.”

Moni opettaja oli kokenut jotain hyvääkin keskiasteen koulunuudistuksessa mm. koulutusperspektiivin laajenemisen, vanhojen perinteiden, opettajakeskeisen opetuksen vähenemisen ja siirtymisen konkreettisesta, hoitajan taitojen opetuksesta hoitotieteeseen pohjautuvaan teorian opetukseen.

Yhdeksänkymmentäluvulla säästöjen aiheuttamat muutokset ja ammattikorkeakoulun tulo olivat seuraavat muutokset. Opiskelijoiden ryhmäkoot suurenivat ja opiskelijan itsenäinen opiskelu lisääntyi. Kliinisen opiskelun ohjaus väheni. Ammattikorkeakoulun myötä korostettiin opiskelijan itseohjautuvuutta ja vastuullisuutta entistä enemmän. Opettajille tuli tarve uudistua ja opettajien kouluttautuminen yliopistossa lisääntyi huomattavasti. Opettajat eivät kokeneet työmääränsä vähentyneen työn ohella tapahtuvan opiskelun myötä, sillä ”vaikka opettajan työ oli luonteeltaan muuttunut toisenlaiseksi vuosien aikana, niin” opetusvelvollisuudet lasketaan edelleenkin suunnilleen samalla tavalla kuin kymmenen vuotta sitten,” kuten eräs opettaja totesi.

Ammattikorkeakoulun suhteen opettajilla oli erilaisia odotuksia. Toiset odottivat innolla sen tuomia mahdollisuuksia niin sisällöllisiä kuin organisatorisia. Uudistukseen liittyi myös joillakin pelkoa siitä miten opettajat jakaantuisivat toisenasteen koulutuksen ja ammattikorkeakoulun välillä.

8. TUKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tässä tutkimuksessa on pyritty kuvaamaan terveydenhuollon opettajien kokemuksia opettajauraltaan. Laadullisella tutkimuksella haettu näkökulma on tässä tutkimuksessa ollut opettajien uran aikaisten tyytyväisyys/tyytymättömyys kokemusten näkökulma (Tynjälä 1991). Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan aineiston hankinnan, aineiston käsittelyn ja tutkimustulosten kannalta.

Laadullisessa tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 1996, 13) käytetään harkinnanvaraista näytettä, joka voi olla varsin pieni. Tarkoitus on varmistaa tapausten laatua määrän sijasta.

Tutkimushenkilöiksi valittiin terveydenhuollon opettajia, joilla oli yli kymmenen vuoden opettajakokemus ja jotka toimivat terveydenhuollon koulutuksessa eri tasoilla. Näin saatiin opettajia, joilla oli jo opettajavuosia ja opettajakokemusta takana, joten erilaiset asiat opettajuuteen liittyen vuosien varrella olivat heille tuttuja. Opettajat valittiin erikokoisista oppilaitoksista ja eripuolilta Suomea. Näin saatiin opettajia, jotka olivat erilaisista työyhteisöistä. Opettajat ovat valikoituneet tutkimukseen omien intressiensä perusteella, jotka voivat opettajien työ- ja elämäntilanteiden mukaan.

Aineiston keruussa päädyttiin esseisiin. Esseiden kirjoittamiseen instruktio opettajat saivat ensimmäisessä vaiheessa yhteysopettajilta, jotka olivat saattaneet ymmärtää heille annetun sekä suullisen että kirjallisen instruktio eri lailla. Vastaajille tarkoitettussa instruktiossa selvitettiin tutkimuksen tarkoitus yleisellä tasolla. Instruktiokirjeissä mainittiin mahdollisuus lisätietojen saamiseen puhelimitse tutkimuksen tekijältä. Esseiden kirjoittamisen ajankohtia valittaessa vältettiin oppilaitosten kiireisimpiä ajankohtia ja esimerkiksi ensimmäisessä vaiheessa kesäkuun puoleen väliin ajoitettiin esseiden palautus. Siitä huolimatta kaksi opettajaa ilmoitti kiireidensä takia olevansa estynyt kirjoittamaan esseetä. Tämä kuvaa opettajien kaiken aikaista kiirettä nykyisin. Aikaisemmin opettajien kiireet ruuhkautuivat lukukauden alkuihin ja loppuihin. Nykyään kiirettä on pitkin matkaa. Ovatko opettajat olleet halukkaita kirjoittamaan esseetä? Esseiden kirjoittaminen on merkinnyt heille lisätyötä. Suullinen asioiden kertominen olisi ollut aikaa säästävää ja ehkäpä helpompaa opettajille. Edellä mainitut seikat saattoivat olla vaikuttamassa opettajien vähäiseen esseiden kirjoittamiseen. Esseiden katsottiin sopivan terveydenhuollon opettajille kokemuksistaan kertomisen välineeksi ammattinsa luonteen puolesta.

Esseiden kirjoittamista ei normitettu etukäteen, vaan näkökulma oli yleinen kokemusnäkökulma opettajien uran ajalta. Toinen vaihtoehto olisi ollut tarkempi esseiden kirjoittamisen näkökulma etukäteen. Esseiden kirjoittaminen ei mahdollista asioiden tarkentamista tulkin selkeyttämiseksi, mihin taas haastattelussa olisi ollut mahdollisuus. Haastattelu olisi tässäkin tutkimuksessa selventänyt opettajien tarkoituksia esseetä paremmin. Samassa tutkimuksessa voidaan käyttää erilaisia aineiston keruumenetelmiä kattavamman kuvan saamiseksi tutkimuskohteesta (Eskola & Suoranta 1996, 40, Syrjälä ym. 1994). Tässä tutkimuksessa pitäydettiin esseiden kirjoittamisessa. Esseiden valintaan päädyttiin, koska tällöin opettajilla oli mahdollisuus valita kirjoittamisajankohtansa ja palauttaa mieleensä vuosien takaisia asioita. Esseetä kirjoittaessa heille jäi aikaa miettiä mitä asioita tuoda esille tai jättää ottamatta esille. Opettajat ovat kylläkin voineet unohtaa erilaisia asioita vuosien kuluessa. Opettajien kirjoituksiin on ollut vaikuttamassa heidän oma elänyt kokemuksensa ja nykyinen elämän tilanne yksityiselämässä ja työyhteisössä sekä tulevaisuutta koskevat odotukset. Kokemus, joka tutkimustilanteessa tavoitetaan, on aina suhteessa tutkimustilanteeseen, tutkimuskontekstiin (Perttula, 1996, 105, Syrjälä ym. 1996, 139, Kelchtermans 1993).

Tutkijan omalla viitekehysellä ja esiymmärryksellä on vaikutuksensa tutkimuksen eri vaiheissa (Eskola & Suoranta 1996, Tynjälä 1991). Tutkimuksen tekijän pitkä terveydenhuollon opettajan kokemus auttoi ymmärtämään opettajien kokemuksia. Toisaalta asian tuttuus vaati tutkimuksen tekijältä esiymmärryksensä tarkkaa tiedostamista, jotta tulkinnot todella nousivat aineistosta käsin. Tähän pyrittiin tutustumalla aineistoon hyvin ja palaamalla opettajakohtaisiin esseihin analyysin eri vaiheissa.

Tärkeintä laadullisessa tutkimuksessa on ”paikallisen selittämisen” päteminen mahdollisemman hyvin perustana olevaan aineistoon (Alasuutari 1994, 215). Valittujen tarkastelunäkökulmien pohjalta analyysiä tehtiin useamman kerran ja epäselvien asioiden osalta palattiin aina alkuperäisiin esseisiin, mitä helpotti esseiden numerointi ja numerollisten viitteiden pitäminen mukana lopullisen raportin kirjoittamiseen saakka. Tutkittavien opettajien anonymiteetin varmistamiseksi tulostuksesta jätettiin pois opettajakohtaiset numerot ja käytettiin eri opettajien suurimmaksi osaksi autenttisia aineistokatkelmia esimerkkeinä, jotta tutkittavien lisäksi ulkopuoliset tahot eivät pystyisi tunnistamaan heitä (vrt. Perttula 1996, 95).

Kvalitatiivisen aineiston yhtenä periaatteena on, että käsittely- ja tulkintasäännöt tuodaan julki (Eskola & Suoranta 1996, 170, Tynjälä 1991). Tässä tutkimuksessa pyrittiin tutkimuksen eri vaiheet kuvaamaan mahdollisemman tarkasti, mikä antaa lukijallekin mahdollisuuden seurata tutkimuksen tekijän päättelyä. Esseiden tekstikatkelmien antaminen lukijan nähtäväksi yhdessä tulkinnan kanssa mahdollistaa lukijalle hyväksyä tai hylätä tulkinnan (Eskola & Suoranta 1996, 171). Tässä tutkimuksessa käytettiin suoria tekstisitaatteja eri tarkoituksessa (vrt. Eskola & Suoranta 1996, 136) joskus perustelemaan tehtyjä tulkintoja, joskus esimerkkinä kuvaamaan aineistoa ja myös havainnollistamaan tekstiä.

Laadullisen tutkimuksen yhteydessä ei puhuta yleistämisestä, vaan siirrettävyydestä, eikä se siihen oikeuta tutkimukseen osallistuneiden ulkopuolelle. Siirrettävyydestä voidaan puhua silloin, kun tutkimustulosten lukijat löytävät niistä jotakin omaa kokemusmaailmaa kuvaavia asioita (Perttula, 1996, 90).

9. POHDINTA

Opettajuus on samojen muutospaineiden alla kuin muutkin ammatit nykyisessä yhteiskunnassa (Lehtinen, 1996). Terveysthuollon opettajankin työn muuttuessa viime vuosien aikana on mielenkiintoista selvittää miten opettajat ovat kokeneet työnsä muutoksessa. Peruskoulun opettajien työn kokemiseen liittyvää tutkimusta on tehty paljon (mm. Räisänen 1996, Niemi 1992, 1995). Terveysthuollon opettajien kokemuksia on tutkittu mm. ilosta (Leppiaho 1996) ja ammattikorkeakouluopetuksesta (Mommo 1995). Terveysthuollon opettajien urakehitystä ei ole juuri tutkittu, siksi sen tutkiminen on tarpeellista. Tässä tutkimuksessa oli tarkoitus kartoittaa terveysthuollon opettajien kokemuksia työstään opettajauransa aikana ja opettajauran kehitystä. Työtyytyväisyyden näkökulman esiin nouseminen opettajien kokemuksista toi selvyyttä tähän vähän tutkittuun aiheeseen terveysthuollon opettajien kohdalla.

Tarkasteltaessa opettajan urakehitystä havaittiin tässä tutkimuksessa, että terveysthuollon opettajille oli tärkeintä ammattitaidon mahdollisemman hyvä saavuttaminen ja hallitseminen eli horisontaalisesti tapahtuva urakehitys. Terveysthuollon opettajille, joista suurin osa on naisia ja tässä tutkimuksessa kaikki osallistujat olivat naisia, työssään ulkoisella uralla eteneminen ei ollut niin tärkeää kuin ammatillinen kasvu. Kanadalaisille hoitotyön opettajille työssä yleneminen oli vähiten työtyytyväisyyttä tuottava asia. Naisille olennaista työssään oli henkilökohtainen kasvu, tyytyväisyys ja itsensä toteuttamisen mahdollisuus. (Barrett ym. 1992) Urallaan hyvin menestyneet naiset eivät olleet aktiivisesti tähdänneet uralla etenemiseen, vaan olivat panostaneet työhönsä ja olleet ahkeria (Varila ym. 1994, 56). Terveysthuollon opettajien ulkoiset uralla etenemismahdollisuudet olivat vähäiset. Opettajaksi jatkaminen sairaanhoitajasta erikoistumisen kautta on ollut jo uralla etenemistä, vaikka eteneminen opettajasta ylöspäin ei olekaan enää niin selvää reittiä. Terveysthuollon opettajat ovat ulkoisella urallaan tavallaan uransa huipulla ja heidän mielenkiinnon kohteensa onkin ammatillisen kehityksen puolella. Terveysthuollon opettajille oli tärkeää perhe-elämän yhteen sovittaminen työn kanssa. Opettajat ovat tunnollisia ja he yrittävät hoitaa sekä työnsä että perheensä ja opiskelunsa samanaikaisesti täydellisesti väsyen ajan puutteeseen. Olisi hyvä oppia ajattelemaan suoriutumistaan parhaalla mahdollisella tavalla ja luopua täydellisyysajattelusta vallitsevassa tilanteessa kuten Jokinen (1996) päätelee väsynyt äiti tutkimuksessaan.

Terveydenhuollon opettajat tarkastelevat opettajuuttaan uransa aikana tämän hetken tietämyksensä ja kokemuksensa perusteella. Opettajat ovat oman aikansa opettajia. Opettajat olivat eläneet mukana koulumaailman muutoksissa ja kokivat olevansa ajan tasalla. Opettajat ovat kehittäneet itseään omin kustannuksin ja vaivojaan säästämättä. Heidän kehityksensä vastaa 1990-luvun terveydenhuollon opettajan ammatin kvalifikaatiovaatimuksia (vrt. Huovinen-Tervo 1992). Sairaanhoidonopettajasta oli usein tullut terveydenhuollon maisteri. Opettaja oli muuttunut tiedonjakajasta opetustyönsä sekä käytännössä että teoreettisella tasolla hallitsevaksi asiantuntijaksi, jota opettajan työn arvoperusta pohditutti. Herääkin kysymys, onko aikansa seuraaminen opettajana kehittymistä vai onko ammatin syvällisempää kehittymistä vasta ammatin arvoperustan ymmärtäminen ja muutosten mukanaan tuomien ajatusten kytkeminen arvoperustaan. Opettajauransa aikana opettajien oppimiskäsitys oli muuttunut behaviorsitiseesta konstruktivistiseen suuntaan. Opettajasta oli tullut opiskelun ohjaaja. Opiskelijaa ei nähty vaan passiivisena vaan tavoitteena oli nähdä hänet tasavertaisena yhteistyökumppanina. Opettaja osallistui erilaisiin kehittämis- ja yhteistyöhankkeisiin oppilaitoksensa sisällä ja ulkopuolella. Myös kansainväliset tehtävät olivat tulleet tutuiksi. Opettajien jatkuva opiskelu lisää pätevyyttä, mutta joskus ihmetyttää milloin opettaja on riittävän pätevä. Onko terveydenhuollon opettajien riittämättömyyden tunteella yhteyttä opettajien itsetuntoon?

Koulutus lisää työhön kohdistuvia odotuksia suomalla lisämahdollisuuksia savuttaa sisäisiä tai ulkoisia palkkioita (Räisänen 1996, 45). Työssään kokemiaan kielteisiä kokemuksia jotkut opettajat lievittivät keskittymällä opiskeluihinsa ja vain yksi opettaja halusi vaihtaa alaa. Yksilön kannalta alan vaihtoa ei tarvitse nähdä vain epäonnistumisena vaan myös uutena kehittymisen mahdollisuutena. Vroomin (1966) odotusarvoteorian mukaan opettaja olisi tyytyväinen työhönsä, jos hänen työtä koskevat odotuksensa sopivat yhteen sen kanssa, mitä häneltä vaaditaan työssä. Joidenkin opettajien odotukset työstä yliopistokoulutuksen jälkeen eivät toteutuneet toivotulla tavalla ja opettajien sitoutuminen työhön kärsikin ja he panostivat enemmän opiskeluunsa kuin työhönsä. Jääkin miettimään tarjoaako nykyinen järjestelmä mahdollisuuden kaikille kaikkein kyvykkäimmille ja eteenpäin pyrkiville opettajille riittävästi haasteita ja mahdollisuuksia toteuttaa itseään lisäkoulutuksen jälkeen. Parhaassa tapauksessahan opettajalla pitäisi olla vaikuttamismahdollisuus myös oman työuransa aktiiviseen luomiseen oppilaitoksessa eikä vain valmiiden asioiden hyväksymiseen. Missä

määrin terveydenhuollon opettaja tekee ehdotuksia itseänsä liittyvissä asioissa eikä jää vain odottamaan tarjottuna ratkaisuja? Opiskelun myötä terveydenhuollon opettajien itsetunto on noussut ja heillä on resursseja tuoda esille omia näkemyksiään. Ammattikorkeakoulun tulo antaa uusia erilaisia mahdollisuuksia, jos vain johtavat henkilöt ovat riittävän laajakatseisia ja rohkeita uusiin kokeiluihin antaen asiantuntijaopettajille mahdollisuuksia vaikuttaa. Ammattikorkeakoulun johto haluttiinkin nähdä "edellä kulkijana" ja tarvittaessa tukea hoito-opin opettajalle antavana (Mommo 1995, 21).

Opettajan yksilöllinen kehittyminen on edellytys koko koulun kehittymiselle, mutta se edellyttää avointa yhteistyötä ja keskustelua kouluissa. Yhteisten keskustelujen kautta voidaan päästä laajempaan perspektiiviin opetuksessa. Mutta tämä edellyttää opettajilta yhteistyön sujumista. Opettajilla pitäisi koulutuksensakin perusteella on kykyä omien näkökantojen selventämiseen ja toisille perustelemiseen. Aikaisemmissakin tutkimuksissa (Mommo 1995, Mäkisalo 1994) ilmenee, että yhteistyössä on puutteita vaikka sen tarpeellisuus tiedostetaankin. Mistä johtuu opettajien yhteistyön vähäisyys? Opettajat ovat tottuneet tekemään työtään yksin. Asiat sujuvat myös nopeammin, kun yksin tekee päätökset eikä tarvitse sopia asioita muiden kanssa. Jotkut opettajat ovat yksin työskentelijöitä, jotka eivät haluakaan työskennellä muiden kanssa. Olisikohan mahdollista miettiä työnjakoa siten, että yhteistyökykyiset ja -haluiset tekisivät yhdessä työtä ja yksin tekijöille mietittäisiin työtä, mitä voisi yksin tehdä. Opettajista osa tiedostaa muutoksen hitauden sekä omat esteensä että organisaation esteet (vrt. Nurminen 1993). Oman arvoperustan ja koko oppilaitoksen arvoperustan pohtiminen yhdessä olisi tarpeellista todellisen, syvällisen muutoksen aikaansaamiseksi.

Niemen (1992, 73) mukaan peruskoulun opettajien kehittyminen liitetään ennen kaikkea luokassa tapahtuvaan toimintaan eikä juuri kouluyhteisön kehittämiseen tai opettajaan yhteiskunnallisena vaikuttajana. Terveystieteiden opettajista osa oli selvästi suuntautumassa yhteiskuntaan päin. Yhteistyötä tehtiin hoitolaitosten henkilökunnan lisäksi erilaisten ihmisryhmien kanssa oppilaitoksen ulkopuolella. Terveystieteiden opettajat ovat heräämässä ajatukseen kouluttaa opiskelijoita väestön omahoitajiksi sinne, missä ihmiset ovat ja elävät eikä vain laitoksiin.

Kannustavan työn piirteitä ovat muun muassa monipuolisuus, miten lähellä omia kykyjä työ on, mielekkyys, merkityksellisyys, kannustavuus, itsenäisyys, kehittävyys, turvallisuus, palautteen saaminen, työoveruus (Luopajarvi 1995, Helakorpi 1992). Näihin kriteereihin verrattuna terveydenhuollonopettajan työ on kannustavaa. Opettajat kokivatkin työnsä myönteisempänä kuin kielteisenä opettajauransa aikana. Tyytyväisimpiä opettajat olivat työssään ihmissuhteisiin, joista suhteet opiskelijoihin koettiin parhaimpina. Myös ammattitaidon kehittämiseen oltiin hyvin tyytyväisiä. Opiskelu tuotti tyydytystä ja auttoi ammatin uusissa vaatimuksissa. Opettajan työssä erilaiset suunnittelu- ja kehittämistehtävät koettiin haasteellisina. Opettajat viihtyivät työssään ja ammattikorkeakoulun tulo oli vauhdittanut opettajien itsensä kehittämistä.

Herzbergin (1966) teorian mukaan työtyytyväisyys ja työtyytymättömyys ovat eri asioita ja niitä luovat eri tekijät. Tämän tutkimuksen mukaan taas samat asiat aiheuttivat työtyytyväisyyttä ja työtyytymättömyyttä. Yksilöt kokevat asiat eri lailla erilaisessa kontekstissa. Tyytymättömyyttä koettiin ihmissuhteissa, niin suhteessa opiskelijoihin kuin työtovereihin ja esimiehiin. Omaa pätevyyttä arvioitiin eikä opiskeluun aina liittynyt vain myönteisiä kokemuksia. Suunnittelu- ja kehittämistehtävien paljous muun työn ohella lisäsi työmäärää. Jatkuva muutos viimeisen kymmenen vuoden aikana aiheutti myös tyytymättömyyttä. Terveydenhuollon opettajien tyytyväisyyttä ja tyytymättömyyttä aiheuttavat tekijät ovat samansuuntaisia peruskoulun ja ammatillisten opettajien tyytyväisyyttä ja tyytymättömyyttä aiheuttavien tekijöiden kanssa (vrt. Räisänen 1996, Väärälä 1992). Samoin on asia verrattuna ulkomaisiin hoitoytön opettaja koskeviin työssä viihtymistutkimuksiin (Snarr & Krochalk 1996, Clifford 1992).

Eri opiskelijaryhmien opettajilla on erilainen asema. Erikoiskoulutuksen opettajat olivatkin tyytyväisiä työhönsä lähinnä sen itsenäisen ja selkeän kokonaisuuden vuoksi. Olisikin tärkeää työnjaollisesti miettiä miten opettaja voisi yksittäisten kurssien opetuksen sijasta vastata laajemmasta opintokokonaisuudesta ja opettaa samoja opiskelijoita pitempään kuin yksittäisen kurssin ajan. Tästä hyötyisivät varmasti sekä opiskelijat että opettajat, joiden työtyytyväisyyteen sillä voisi olla positiivista vaikutusta. (vrt. Luopajarvi 1995, 122-123) Sillä voisi olla merkitystä myös ammattiin sitoutumiseen.

Aikaisemmin eri osastojen välinen arvostusero ei tullut niin voimakkaasti esille opettajien opettaessa eri osastoissa, mutta ammattikorkeakoulun ja toisen asteen koulutuksen jyrkän jaon myötä näytti tulleen ongelmia. Opettajat, jotka ovat toisella asteella eivätkä yliopisto-opinnoissa mitenkään mukana, kokivat alemmuutta. Mitenkä opettajien jakaantumien ammattikorkeakoulun ja toisen asteen puolelle on tapahtunut tai tapahtuu vaikuttaa ilmapiiriin oppilaitoksissa. Jos opettajia joudutaan vähentämään tai syntyy kilpailua jommalle kummalle puolelle menosta, voi ristiriitoja syntyä. Tilanne voi aiheuttaa kilpailua, mihin terveydenhuolto-oppilaitoksissa opettajat eivät ole tottuneet. Tilanne ilmenee myös huonona ilmapiirinä ja työssä viihtymättömyytenä. Yleensäkin naisten keskuudessa ei ole totuttu kilpailuun ja itsensä esille tuomiseen ja markkinointiin (Naiset huipulla 1994, 57). Lisäksi koulujen välinen kilpailu ja opiskelijoiden rekrytointi oli tuonut aivan uusia asioita terveydenhuollon opettajille, joiden hallinnolliset ammattitaitokvalifikaatio vaatimukset ovat lisääntyneet 1990-luvulla (vrt. Tervo-Huovinen 1992).

Työtyytyväisyys vaihteli opettajan uran eri vaiheissa. Tyytyväisyys ei lisäännyt uran edetessä, vaan odotusten kasvaessa voi käydä päinvastoin. Ruohotien (1993) mukaan työtyytyväisyys riippuukin siitä kuinka paljon kykenee toteuttamaan minäkäsitystään. Opetuksen olosuhteet ovat muuttuneet viime vuosien aikana ja aiheuttaneet työtyytyväisyyden muutoksia.

Opettajien kirjoittamilla esseillä ja kertomuksilla on merkitystä opettajille itselleen. Ne voivat olla terapeuttisia ja keskustelua herättäviä (Syrjäläinen 1996). Onkin muistettava, että opettajat tässäkin tutkimuksessa ovat saattaneet käyttää kirjoituksia purkautumisvälineenä. Silloin niihin on voinut liittyä paljon erilaista tunnepurkausta ja asiat ovat voineet saada erilaisia mittasuhteita. Esseekirjoituksiin pohjautuvaa tutkimusta opettajien uralta voivat käyttää myös muut opettajat ja opettajaopiskelijat opettajan työstä pohdiskelua ja keskustelua herättävänä asiana selvitellessään omaa opettajuuttaan.

Tämän tutkimuksen myötä on noussut esille jatkossa tutkivaksi asiaksi opettajien välinen yhteistyö. Miten opettajat tekevät yhteistyötä ja millaisissa asioissa? Mikä merkitys yhteistyöllä on? Opettajuus on muuttunut yhteisölliseksi ja koko koulun kehitys on riippuvainen opettajien välisestä yhteistyöstä. Lisäksi yhteistyö voisi olla myös opettajien työn rasittavuutta vähentävä asia onnistuessaan. Toinen aihe, joka herätti kiinnostuksen tutkimusta varten oli opettajien arvomaailman selvittäminen. Arvojen niin omien kuin työhön

liittyvienkin selkiinnyttäminen auttaisi ehkä päätöksenteossa ja keskittymistä tärkeisiin asioihin. Voiko opettajuudesta tulla elämäntapa, jolloin työn ja vapaa-ajan jyrkkä erottaminen olisi tarpeetonta, kuitenkin opettajan nääntymättä työssään ja jättämättä muuta elämää elämättä (vrt. Räisänen 1996, Väärälä 1992).

LÄHTEET

- Alasuutari, Pertti 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Barrett, M. Celeste & Goldenberg, Dolly & Faux, Sandra 1992. Career pattern and jobsatisfaction of Canadian nurse educators. *Journal of Advanced Nursing* 17 (8), 1002-1011.
- Benner, Patricia 1989. Aloittelijasta asiantuntijaksi. Juva: WSOY.
- Clifford, Collette 1992. The role of the nurse teacher. *Nurse Education Today* 12 (5), 340-349.
- Davies, Susan & White, Edward & Riley, Elisabeth & Twinn, Susan 1996. How can nurse teachers be more effective in practice settings? *Nurse Education Today* 16, 19-27.
- Eskola, Jari & Suoranta, Hannu 1996. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Eteläpelto, Anneli 1993. Oppijalähtöiseen osaamisen kehittämiseen. Teoksessa Eteläpelto, Anneli & Miettinen, Raija (toim.) *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteen 25-vuotisjuhlijulkaisu*. Jyväskylä: Kasvatustieteen tutkimuslaitos, 109-136.
- Fullan, Michael 1991. *A New Meaning of Educational Change*. London: Cassel.
- Harri, Marja. 1992. Terveystieteiden opettajan työ, psyykinen hyvinvointi ja elämän hallinta. *Lisensiaattitutkielma*. Kuopion yliopisto. Hoitotieteenlaitos.
- Helakorpi, Seppo 1992. *Ammattikasvatus - filosofisia ja koulutuspoliittisia perusteita*. Juva: WSOY.
- Herzberg, Frederick 1966. *Work and the Nature of Man*. New York: Thomas Y. Crowell Company.
- Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 1997. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Huovinen-Tervo, Marjo 1992. Terveydenhuollon opettajan työn kvalifikaatiovaatimukset ja kvalifikaatiot 1970-1990 -luvulla. Tutkielma. Kuopion yliopisto. Hoitotieteenlaitos. Terveydenhuollon opettajan koulutuslaitos.

Hunt, David 1987. *Beginning with ourselves: in Practice, Theory and Human Affairs*. Cambridge: Brookline Books.

Janhonen, Sirpa 1989. Hoito-opin opettajien hoitotyön ja didaktiikan ajattelu. Kuopion yliopisto. Hoitotieteen - ja terveydenhuollon hallinnonlaitos. Lisesnsiaattityö.

Janhonen, Sirpa & Vatanen, Arja 1996. Tulevaisuuden terveydenhuollon opettaja - terveydenhuollon ja sen koulutuksen kehittäjä. *Sairaanhoitaja* 69 (2), 30-32.

Jokinen, Eeva. 1996. Väsynyt äiti. Äitiyden oma elämäkerrallisia esityksiä. Tampere: Gaudeamus, Tammerpaino.

Järvinen, Anitta 1996. Aikuisopiskeluko palkitsevaa? *Ammattikasvatus* 51 (2), 12-14.

Kaisvuo, Keijo 1991. Opettajien työmenestys ammatillisissa oppilaitoksissa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteenlaitos. Väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 309*.

Karttunen, Arja. 1992. Terveydenhuollon opettajan kliininen opetus. Tutkielma. Kuopion yliopisto. Hoitotieteenlaitos. Terveydenhuollon opettajan koulutusohjelma.

Kelchtermans, Geert 1993, Getting a story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching and teacher education* 9 (5/6), 443-456.

Kelchtermans, Geert & Vandenberghe, Roland 1994. Teachers' professional development: a biographical perspective. *J. Curriculum Studies* 26 (1), 45-62.

Kero, Marja 1995. Sosiaali- ja perustutkintoon johtavien koulutusyksiköiden organisaatiokulttuuri. Kuopion yliopisto. Terveystalouden ja -taloudenlaitos. Lisensiaatintutkimus.

Kohonen, Viljo 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista. Opettaja oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana. Teoksessa Ojanen, Sinikka (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. Vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto, lauden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Hakapaino, 66-89.

Lehtinen, Esko, & Jokinen, Tuija. 1996. Tutor itsenäistyvän oppijan ohjaaja. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Avoin yliopisto. Atenakustannus. Juva: WSOY.

Lehtinen, Esko 1992. Opiskelun ohjaaminen. Teoksessa Ekola, Jorma (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: WSOY, 163-182.

Leino-Kilpi, Helena & Leininen, Tuija & Salminen, Leena & Hupli, Maija & Katajisto, Jouko 1995. Hyvä hoitotyön opettaja. Millainen hän on - ja onko hän? Tutkimus 2. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

Leppiaho, Hellevi, 1996. Naisopettajien kokemuksia työstä ja ilosta. Syventävien opintojen tutkielma. Lapin yliopisto. Kasvatustieteen koulutusohjelma.

Leskinen, Pirjo & Ylittervo, Ritva 1995. Huumori hoito-opin opettamisessa opettajien ja opiskelijoiden kuvaamana. Tutkielma. Kuopion yliopisto. Hoitotieteen laitos. Terveystalouden opettajan koulutusohjelma.

Luopajarvi, Timo 1995. Ammattioppilaitosten opettajien ja opiskelijoiden motivaatioperusta. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinnan toimipaikka. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 452.

Lähteenmäki, Satu 1992. ”Mikä sille nyt tuli?” eli Työura ja sen kriisivaiheet urakäyttämisen yksilöllisten erojen kannalta tarkasteltuna. Turun kaupunkorkeakoulun julkaisuja. Sarja D-2.

Mommo, Hilikka 1995. Hoito-opin opettajana ammattikorkeakokeilussa. Tutkielma. Kuopion yliopisto. Hoitotieteenlaitos. Terveystieteiden opettajan koulutusohjelma.

Mäkelä, Klaus 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, Klaus (toim.) Aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42-61.

Mäkinen, Kalevi 1996. Opettaja rasittuu kritiikistä. *Mielenterveys* 35 (2), 20-22.

Mäkisalo, Merja 1996. Arvojen ja periaatteiden merkitys terveydenhuolto-oppilaitoksen toiminnassa. *Hoitotiede* 8 (4), 184-193.

Mäkisalo, Merja & Kinnunen, Juha 1995. Hoitotyön johtajien käsityksiä terveydenhuolto-oppilaitoksen toiminnasta. *Hoitotiede* 7 (4), 171-179.

Mäkisalo, Merja 1994. Terveystieteiden oppilaitos organisaationa. Terveystieteiden oppilaitoksessa toimivien opettajien arviointia organisaation toiminnasta. *Hoitotiede* 6 (2), 72-82.

Naiset huipulla. Selvitys naisista elinkeinoelämän johtotehtävissä. 1994. Tilastokeskus. Tutkimuksia 206. Helsinki: Painocenter OY.

Niemi, Hannele 1992. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 1: Tieteellinen tutkielma opinnoissa, opettajana kehittyminen ja tulevaisuus. Tutkimusprojektin teoreettinen viitekehys ja empiirisiä tuloksia opettajien ammatillisesta kehityksestä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 87.

Niemi, Hannele 1995. Opettajan ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajakoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 3.

Nurmi, Heli 1993. Muuttuuko opettaja - ja mihin suuntaan? Teoksessa Eteläpelto, Anneli & Miettinen, Raija (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhla-julkaisu. Jyväskylä, 69-89.

Nurminen, Ritva 1993, Ammattikäsitys opettajan työn lähtökohtana. Teoksessa Eteläpelto, Anneli & Miettinen, Raija (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhla-julkaisu. Jyväskylä, 47-67.

Nyky-suomen sanakirja. 1980. Porvoo: WSOY.

Perttula, Juha 1996. Ihmistieteiden tiedonmuodostus ja tutkimusetikka. Teoksessa Palmroth, Aino & Nurmi, Ismo (toim.) 1996. Alttiiksi asettumisen etiikka. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. JYY julkaisusarja n:o 38. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy, 81-108.

Pickle, Judy 1985. Toward Teacher Maturity. Journal of Teacher Education 36 (4), 55-59.

Raunistola, Helena & Venäläinen, Riitta-Liisa. 1992. Terveystieteiden opettajien hoitotieteellinen ajattelu ja hoitotiedon käyttö. Tutkielma. Kuopion Yliopisto. Hoitotieteen laitos.

Rauste-von Wright, Maija-Liisa & von Wright, Johan 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.

Ronkainen, Raija 1996. Terveystieteiden opettajien käsityksiä hyvästä opettajuudesta ja omasta opettajuudestaan. Kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma. Kymenlaakson kesäyliopisto.

Ropo, Eero 1991. Opettajaeksperttiyden kehittyminen. Aikuiskasvatus 11 (3), 153-163.

Ruohotie, Pekka 1996. Ammatillinen uusiutuminen ja kehittyminen. Teoksessa Ojanen, Sinikka (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammerpaino, 201-215.

Ruohotie, Pekka 1993. Ammatillinen kasvu työelämässä. Ammattikasvatussarja 8. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Tampere: Jäljennepalvelu.

Ruismäki, Heikki 1991. Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta. Jyväskylän yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Jyväskylä studies in the arts 37.

Räisänen, Terttu. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:O 31.

Sairaanhoitajien urakehitys. 1996. Internatoinal Council of Nurses ja Suomen sairaanhoitaja liitto ry.

Schein, Edgar 1987. Ura-ankkurit. Espoo: EOSAM, OFFSET/pkk Oy.

Snarr, Carol, E. & Krochalk, Pamela, C. 1996. Job satisfacion and organizational characteristics: results of a nationwide survey of baccalaureate nursing faculty in the United States. Journal of Advanced Nursing 24 (2), 405-412.

Stenström, Marja-Leena 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa Eteläpelto, Anneli & Miettinen, Raija (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteen 25-vuotisjuhlajulkaisu. Jyväskylä: Kasvatustieteen tutkimuslaitos, 31-45.

Syrjälä, Leena & Estola, Eila & Mäkelä, Maarit & Kangas, Pia 1996. Elämäkerrat opettajien ammatillisen kasvun kuvaajina. Teoksessa Ojanen, Sinikka (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammerpaino, 137-150.

Syrjälä, Leena & Ahonen, Sirkka & Syrjäläinen, Eija & Saari, Seppo 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Tynjälä, Päivi 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5-6), 387-398.

Valde, Eero 1994. Opettajan työ. Teoksessa Tähtinen, Juhani (toim.) Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:46. Turku: Kirjapaino Pika oy, 146-160.

Varila, Juha & Kallio, Kirsi 1992. Työura, pysyvyys ja muutos. Valtionhallinnon kehittämiskeskus. Helsinki. Vapokustannus.

Vroom, Victor 1966. Work and Motivation. Second edition. New York: John Wiley & Sons.

Väärälä, Reijo 1992. Opettajan työ ammattiopetuksessa. Tutkimus opettajan työn kehittämisen potentiaaleista ammattiopetuksessa. Lapin yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Lisensiaattityö.