

TAMPEREEN YLIOPISTO

Opettajan työn mieli  
Luokanopettajien kokemuksia työnsä merkityksellisyydestä

Kasvatustieteiden tiedekunta  
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma  
ENNI KAJASTE  
Maaliskuu 2018

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
ENNI KAJASTE: Opettajan työn mieli. Luokanopettajien kokemuksia työnsä merkityksellisyydestä.  
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 83 sivua, 3 liitesivua  
Maaliskuu 2018

---

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on lisätä ymmärrystä opettajan työn merkityksellisyydestä. Merkityksellisyyden kokeminen on todettu tärkeäksi hyvinvoinnin ja työmotivaation ylläpitäjäksi. Merkityksellisyyden kokemus on yhteydessä psykologisten perustarpeiden - omaehtoisuuden, kyvykkyyden ja yhteenkuuluvuuden - täyttymiseen sekä hyväntekemiseen. Kun yhä useampi opettaja uupuu ja vaihtaa alaa, herää kysymys, kokevatko opettajat työssään merkityksellisyyttä. Opettajan työn voi ajatella olevan lähtökohtaisesti merkityksellistä, joten kiinnostus kohdistuu ennen kaikkea siihen, tuntevatko opettajat työn merkityksellisyyttä työnsä arjessa.

Tutkimus on luonteeltaan fenomenologis-hermeneuttinen, mutta siinä on myös narratiivisia piirteitä. Tutkimuksen aineistona on kuuden luokanopettajan kertomukset merkityksellisyyden kokemuksesta työssä. Tavoitteena on luoda uutta tietoa aineiston ja tutkijan vuoropuheluna laadullista sisällönanalyysejä apuna käyttäen ja syventää näin ymmärrystä merkityksellisyydestä luokanopettajan työssä.

Tutkimuksen tulosten mukaan opettajat kokevat työnsä merkityksellisenä, mutta erilaiset tekijät työn arjessa saavat välillä merkityksellisyyden tunteen katoamaan. Merkityksellisyys syntyy ennen kaikkea kasvatussuhteesta oppilaisiin sekä mahdollisuudesta vaikuttaa työllään lapsiin ja laajemmin yhteiskuntaan. Jotta merkityksellisyyden tunne pysyy yllä, tarvitaan tukea yhteisöltä, arjen sujuvuutta ja iloa sekä kokemuksia, jotka vahvistavat omaa kehitystä ja hyvinvointia. Erityisesti kiire ja riittämättömyyden tunne kuormittavat opettajia ja saavat kyseenalaistamaan niin oman ammattitaidon kuin työn merkityksellisyyden. Kyky keskittyä pieniin hetkiin ja siihen minkä itse kokee tärkeäksi, auttaa muistamaan syystä tai toisesta kadonneen merkityksellisyyden tunteen.

Tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että tunne työn merkityksellisyydestä on tärkeää opettajien motivoitumisen ja työssä jaksamisen kannalta. Koulua koskevia päätöksiä tehdessä olisi arvoisempaa ottaa huomioon opettajien lähtökohtaista kokemusta työn merkityksellisyydestä ja taattava opetussuunnitelman ja työn käytännön tasolla opettajille mahdollisuus säilyttää työn merkityksellisyys. Luokanopettajat ovat sitoutuneita kasvatustehtävään, josta työn mieli ennen kaikkea löytyy. Opettajien merkityksellisyyden kokemuksesta huolehditaan parhaiten antamalla opettajille mahdollisuus ja aikaa keskittyä oppilaiden kohtaamiseen, oman opetuksen suunnitteluun ja työn reflektointiin. Huolehtimalla opettajien mahdollisuudesta kokea merkityksellisyyttä työssään, huolehditaan samalla opetuksen laadusta ja oppilaiden hyvinvoinnista.

Avainsanat: merkityksellisyys, merkityksellinen työ, opettajuus, luokanopettajan työ, kokemus

# SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	4
2 MERKITYKSELLINEN ELÄMÄ JA TYÖ.....	7
2.1 Merkityksellisyydellä on merkitystä.....	7
2.2 Merkityksellisyyden kokemus ja itsemääräämisteoria.....	9
2.3 Hyväntekeminen ja itsen ylittäminen.....	11
2.4 Merkityksellinen työ.....	13
3 OPETTAJUUS TUTKIMUKSEN KONTEKSTINA.....	15
3.1 Mitä on olla opettaja?.....	15
3.2 Omaehtoisuus uhattuna, kyvykkyys koetuksella.....	19
3.3 Opettaja kasvattajana.....	22
3.4 Opettajan työ ja merkityksellisyys.....	24
4 KOKEMUS JA SEN TUTKIMINEN.....	28
4.1 Eksistentiaalinen fenomenologia lähtökohtana ihmisen ja kokemuksen ymmärtämiseen.....	28
4.2 Tutkimuksen narratiiviset piirteet.....	32
4.3 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote.....	33
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	36
5.1 Tutkimustehtävä.....	36
5.2 Aineisto ja sen hankinta.....	38
5.2.1 Aineiston hankinta.....	39
5.2.2 Aineiston kuvaus.....	42
5.3 Aineiston analyysi.....	43
6 TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	51
6.1 Merkityksellisyyden kokemisen merkitys luokanopettajille.....	51
6.2 Merkityksellisyyden tekijät luokanopettajan työssä.....	54
6.2.1 Merkityksellisyyden synnyttäjät: Kasvatussuhde ja vaikuttaminen.....	55
6.2.2 Merkityksellisyyden ylläpitäjät: Yhteisön tuki, arjen sujuvuus ja ilo sekä oma kehitys ja hyvinvointi.....	58
6.2.3 Merkityksellisyyden hävittäjät: Kiire ja riittämättömyyden tunne.....	63
6.2.4 Merkityksellisyyden palauttajat: Keskittyminen siihen mikä on tärkeää sekä pienet hetket.....	66
6.3 Ydintarina merkityksellisyydestä luokanopettajan työssä.....	68
7 POHDINTA.....	70
7.1 Tulosten yhteenveto, johtopäätökset ja luotettavuuden tarkastelu.....	70
7.2 Lopuksi.....	75
LÄHTEET.....	78
LIITTEET.....	84

# 1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen kohteena on luokanopettajan työn merkityksellisyys. Tutkittavaa ilmiötä pyritään ymmärtämään luokanopettajien kertomusten avulla, sillä opettajat itse ovat työnsä arjen parhaita asiantuntijoita. Aihevalinnan taustalla on tutkielman tekijän – tulevan luokanopettajan – halu ymmärtää paremmin omaa tulevaa työtään. Näin tutkimus asettuu osaksi tutkijan omaa kertomusta opettajaksi kasvamisesta.

Opettajantyötä ei enää ehkä pidetä kutsumuksena, mutta monelle opettajalle ammatin valitseminen on itsestään selvää, kenties lapsuuden haave. On toki niitäkin, jotka haparoivat matkalla opettajaksi. On myös niitä, jotka pettyvät työn todellisuuteen heti ensimmäisten työvuosien aikana, jotka väsyvät ja ehkä vaihtavat alaa. Oma matkani opettajaksi on ollut näiden kaikkien yhdistelmä. Lapsuuden haave opettajan ammatista vaihtui muuksi nuoruudessa, mutta haparoinnin jälkeen löysin sen uudestaan. Työn todellisuuteen ehdin pettyä jo opiskeluaikana.

Omassa elämässäni, luokanopettajaopintojeni loppumetreillä, minun oli mietittävä, mikä elämässä todella on tärkeää. Tällöin tarkastelun kohteeksi tuli myös ammatinvalinta. Opettajan työn todellisuudesta kertovat uutiset ja jo työelämään siirtyneiden opiskelukavereiden kertomukset saivat kysymään, onko opettajaksi ryhtymisessä mitään mieltä. En keksi montaakaan tärkeämpää tehtävää elämässä kuin lasten kasvattaminen, mutta olin tullut myös äidiksi ja sain toimia kasvattajana kotona. Opettajien puheiden perusteella työ kuulosti välillä lähes kärsimykseltä. Haluaisinko todella työn, jonka panoksena on oma jaksaminen?

Kemppinen (2006) puhuikin opettajien ”kärsimyspuheesta”. Sadan vuoden takaisen kutsumusopettajan kärsimyspuhe koski uhrautumista, 1900-luvun loppupuolen virkamiesopettaja kärsi ylimääräisestä työstä. Nykyopettajan kärsimyspuhe koskee vaikeita vanhempia ja heidän vaikeita lapsiaan. (Kemppinen 2006, 33-34.) Tätä kärsimyspuhetta kuunnellessani aloin miettiä, missä on opettajien puhe työn merkityksellisyydestä? Eivätkö he muista, miten tärkeää työtä tekevät? Saako raskas arki unohtamaan työn tärkeyden? Paitsi että huolehdin omasta jaksamisestani, aloin olla huolissani ystäväistäni ja opettajista yleensä. Jos lähtökohtaisesti työhönsä motivoituneet opettajat väsyvät, eivätkä tunne työnsä merkityksellisyyttä, mikä olisi koulun tulevaisuus?

Elämän merkitys tai tarkoitus ja arvokkuus on ollut aina filosofien kiinnostuksen kohteena. Nytemmin merkityksellisyys, onnellisuus ja hyvä elämä ovat nousseet kiinnostuksen kohteeksi

myös psykologiassa, erityisesti positiivisen psykologian piirissä. Myös työelämä tutkimus on kiinnostunut merkityksellisuuden kokemuksesta, sillä ihmiset ovat alkaneet yhä enemmän kaivata työltä kokonaisvaltaisuutta, itsen ja omien arvojen toteuttamista työssä. Työn täytyy tuntua tärkeältä ja mielekkäältä. On myös huomattu, että työntekijä, jolle tällainen on mahdollista, on motivoituneempi ja yltyä siksi parempiin suorituksiin. (esim. Leiviskä 2011, 11-12.)

Merkityksellisuuden kokemisen tärkeys on kuitenkin paljon enemmän kuin tehokkaita työsuorituksia. Kyse on ihmisen psykologisten perustarpeiden täyttymisestä tai niiden täyttymättömyydestä. Näiden tarpeiden täytyessä ihminen voi hyvin, kokee itsensä elinvoimaiseksi ja on motivoitunut toimimaan. Pitääkseen työntekijät tyytyväisinä, hyvinvoivina ja motivoituneina, olisi työnantajan huolehdittava työn merkityksellisyydestä. Joihinkin töihin merkityksellisyys täytyy kenties synnyttää varta vasten, mutta opettajan työssä tämä on tarpeetonta. Koska opettajan työn yleistä merkitystä ei ole tarvetta kyseenalaistaa, voidaan sen sijaan katseet kääntää kohti niitä syitä, jotka mahdollisesti ovat opettajien merkityksellisuuden kokemuksen esteenä. Mikä siis saa opettajat tuottamaan enemmän kärsimyspuhetta kuin merkityspuhetta?

Merkityksellisessä työssä ihmisen voi sanoa elävän täyttä elämää. Merkityksellinen työ ei ole vain ulkoisten vaatimusten täyttämistä tai velvoitteiden suorittamista. Työn tulisi luoda ihmisen elämään hyvää, ei pahaa oloa tai uupumuksen tunnetta. (Leiviskä 2011, 16.) Opettajien uupuminen ja kärsimyspuhe tuntuisi tarkoittavan, etteivät opettajat koe työssään merkityksellisyyttä. Onko kuormituksen alla kuitenkin tunne, tai vähintäänkin tieto työn tärkeydestä? Jos on, voisiko työn merkityksellisyys kääntyä opettajien voimavaraksi?

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on antaa opettajien itse kertoa työnsä arjesta ja merkityksellisyydestä tai sen puutteesta. Estola ym. (2006) ovat todenneet monien opettajan työn keskeisten piirteiden saaneen liian vähän huomiota yhteiskunnallisessa keskustelussa. Opettajien ja päättäjien puheet eivät kohtaa. Opettajien puhetta leimaa työn yhteys persoonaan, tunteisiin ja eettisiin haasteisiin. *Sääntöjen kieli* on hukuttanut alleen tämän *välittämisen kielen* (Estola ym. 2006, 15). Opettajien äänen olisi päästävä kuuluviin enemmän mediassa, politiikassa ja tutkimuksissa.

Tämän tutkimuksen aineistona on kuuden luokanopettajan omakohtaiset kertomukset työstään. Kertomuksissa opettajat kuvaavat kokemustaan työn merkityksellisyydestä. Kiinnostus kohdistettiin niihin tekijöihin, jotka opettajien kokemuksissa tuovat työhön merkityksellisyyttä, mutta myös niihin, jotka vähentävät merkityksellisuuden tunnetta. Ilmiön ymmärtämiseksi huomio kiinnitettiin ennen kaikkea siihen, mikä opettajien kokemuksissa oli yhteistä.

Tavoitteena on kuvata opettajan työtä opettajien kertomusten pohjalta. Tutkimusta ohjaa tar-

ve ymmärtää opettajien kokemuksia tässä ajassa. Opettajien kertomukset voivat toimia muille opettajille vertaiskokemuksina ja ne voivat syventää käsitystä omasta opettajuudesta. Kasvatuksen, koulun ja opettajuuden tutkijoille ja päättäjille opettajien kokemusten ymmärtäminen voi avata uusia näkökulmia.

Tämän tutkimuksen aihe on ehdottomasti henkilökohtainen. Siksi halusin pitää tutkielman raportoinnissa henkilökohtaisen sävyn. Analyysivaiheessa pyrin tietoisesti hylkäämään omat ennakkokäsitykseni ja keskittymään kirjoittajien kokemuksiin ja tulosten esittelyssä pyrin esittämään tulokset aineistolähtöisesti, mutta raportin muissa osissa annan ääneni kuulua. Tutkielma toimii näin osana oman ammatti-identiteetin rakentumista ja oman tulevan työn ymmärtämistä. Aiheen valintaa ohjannut kysymys opettajaksi ryhtymisen mielestä kulkee punaisena lankana vähintään ajatuksissani, mutta myös tekstissä.

Myös tutkielman tekeminen ja sen raportointi on kokemus, joka näyttäytyy minulle kertomuksena. Tämän tutkimuksen tekeminen, joka alkoi aiheen kehittelyllä jo vuosia sitten, on ollut mitä suuremmassa määrin osa minun tarinaani. Se on osoittanut minulle vahvuuksiani ja heikkouksiani ja lisännyt ymmärrystäni siitä, mikä on minulle ominaista ihmisenä, tutkijana ja opettajana. Aiheen henkilökohtaisuus ja tapani ymmärtää maailmaa nivoutuu väkisinkin tapaani kirjoittaa. Toivon tämän henkilökohtaisen tason toimivan lukijalle enemmän kutsuna kuin etäännyttäjänä.

Tutkimuksen raportti jakautuu seitsemään lukuun. Luvuissa 2-4 kuvataan tutkimuksen taustalla oleva esiyymmärrys ja niiden keskiössä ovat tutkimuksen keskeiset käsitteet, merkityksellisyys (luku 2), opettajuus (luku 3) ja kokemus (luku 4). Ensimmäiset kaksi kuvaavat esiyymmärrystäni tutkittavasta ilmiöstä ja viimeinen tutkimuksen filosofisia ja metodologisia lähtökohtia. Luvussa 5 kerron tutkimuksen toteutuksesta. Määrittelen tutkimustehtävän ja -kysymykset sekä kerron aineiston keräämisestä ja analysoinnista. Luvussa 6 esittelen tutkimuksen tulokset. Raportti päättyy pohdintalukuun (luku 7).

# 2 MERKITYKSELLINEN ELÄMÄ JA TYÖ

Tässä luvussa kerron, mitä merkityksellisyydellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa. Luvussa erotte-  
len merkityksellisyyttä sen lähikäsitteistä, kerron mistä tutkimusten perusteella merkityksellisyyden  
kokemus on nähty muodostuvan ja pohdin, miksi merkityksellisyys ja sen tutkiminen on tärkeää.  
Esittelen Edward L. Ryanin ja Richard M. Decin kehittämän itsemääräämisteorian ja erityisesti  
sen yhteydessä määritellyt psykologiset perustarpeet (omaehtoisuus, kyvykkyys ja yhteenkuulu-  
vuus), joiden on todettu olevan yhteydessä merkityksellisyyden kokemiseen. Itsemääräämisteorian  
jälkeen käsittelen hyväntekemisen yhteyttä merkityksellisyyteen ja lopuksi tarkastelen työelämän  
merkityksellisyyttä koskevaa tutkimusta.

## 2.1 Merkityksellisyydellä on merkitystä

Ihmisellä on tarve tuntea, että hänen tekemisillään on merkitystä. Ilman kokemusta merkityksestä,  
elämästä katoaa mieli ja järki. Ihminen rakentaa elämäänsä mielen merkitysten kautta. Merkityksen  
synonyymeina voi nähdä tarkoituksen, mielekkyyden ja arvokkuuden, vaikka näillä onkin sävyero-  
ja. Käsitteenmäärittelyä hankaloittaa erikielisten sanojen erilaiset merkitysvivahteet.

Viktor Franklin mukaan jokaisella ihmisellä on tarve elää tarkoituksellista elämää. Tämä tar-  
koitus on ainutlaatuinen ja vain ihminen itse voi sen täyttää. Ilman tarkoitusta ihminen ajautuu ek-  
sistentiaaliseen tyhjiöön, jossa häntä vaivaa tylsistyminen ja turhautuminen. (Frankl 1959/2006.)

Martelan ja Stegerin mukaan elämän merkityksellä voidaan tarkoittaa ainakin kolmea eri  
asiaa. Elämän merkityksellä voidaan tarkoittaa ensinnäkin tunnetta siitä, että elämässä on järkeä,  
että sen käsittää (*coherence*). Toiseksi elämän merkityksellä voidaan tarkoittaa tunnetta siitä, että  
elämällä on suunta ja että siinä on mielekkäitä tavoitteita (*purpose*). Kolmanneksi elämän merkityk-  
sellä voidaan tarkoittaa tunnetta siitä, että elämä on elämisen arvoinen, että se on arvokas (*signifi-  
cance*). (Martela & Steger 2016.) Franklin tarkoituksellinen elämä viittaa näistä ennen kaikkea vii-  
meiseen, sillä elämän arvot ovat siinä keskeisiä (ks. tarkemmin Purjo 2012, 30-31).

Käsitteet *tarkoitus* ja *merkitys* ovat siis sukua toisilleen, mutta niiden voidaan nähdä vastaa-

van osin eri kysymyksiin. Tarkoitus liittyy syy-seuraus-suhteeseen ja vastaa kysymykseen *miksi*. Merkitys taas vastaa kysymykseen, mitä kyseinen ilmiö antaa meille. (Aaltonen, Ahonen & Pajunen 2015, 40.) Martela (2017) erottaa toisistaan elämän tarkoituksen (*meaning of life*) ja elämän merkityksen (*meaning in life*). Jälkimmäisessä on kyse ihmisyyksilön elämän merkityksellisyydestä, kun taas ensimmäisessä on kyse jostain laajemmasta. Elämän merkityksessä on kyse subjektiivisesta kokemuksesta eli siitä, mikä saa kokemaan merkityksellisyyttä elämässä (Martela & Steger 2016, 532). Merkityksellisyys on subjektiivinen kokemus siitä, että siinä mitä ihminen tekee ja miten hän elää, on jotain mieltä.

Yksinkertaisimmillaan merkityksellisyys on sitä, että jollain asialla on ihmiselle paljon positiivista merkitystä. (Rosso, Dekas & Wrzesniewski 2010, 95) Viime kädessä merkityksellisyyden määrittelee jokainen itse. Se, mikä on merkityksellistä toiselle, ei välttämättä ole merkityksellistä jollekin toiselle. Joku löytää merkityksellisyyttä elämäänsä perheestä, toinen harrastuksista ja kolmas työstä. Merkityksellisyyden kokemus on siis aina henkilökohtainen ja yksilöllinen.

Merkityksellisyyden tunne syntyy siitä, että ihminen löytää elämäänsä päämääriä, jotka tukevat hänen omia arvojaan ja käsitystään maailmasta ja itsestä. Näihin päämääriin pyrkimällä hän kokee elämänsä ja itsensä arvokkaana. Tämä vaikuttaa ihmisen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja sen tuloksena ihminen voi kokea myös elävänsä onnellista elämää.

Merkityksen kysyminen onkin kulkenut käsi kädessä onnellisuustutkimuksen kanssa. Filosofit ovat antiikista lähtien olleet kiinnostuneita onnellisuudesta ja hyvästä elämästä, mutta onnellisuus jonkinlaisena ylimpänä arvona on kyseenalaistettu (Lehtinen 2013, 30). Viime vuosikymmeninä onnellisuus on noussut jälleen niin filosofian kuin psykologian – erityisesti positiivisen psykologian – kiinnostuksen kohteeksi, mutta yhä useammin tunnutaan päätyvän ajatukseen siitä, ettei onnellisuuteen ole tarpeen tai edes mahdollista pyrkiä suoraan. Onnellisuus on pikemminkin seurausta muiden tavoitteiden täyttymisestä. Yhdeksi tärkeimmäksi onnellisuuden lähteeksi on monessa esityksessä nostettu juuri kokemus merkityksellisestä elämästä (esim. Haybron 2013).

Purjo (2014) kirjoittaa Franklin hengessä onnellisuudesta seuraavasti:

*Onni ei löydy etsien, mutta jos onnellisuuteen on aihetta, se seuraa automaattisesti ikään kuin itsestään. Elämän tarkoituksen ja päämäärän löytäminen antaa ihmiselle aiheen olla onnellinen. Onnellisuus on siten tarkoituksen löytämisen sivuvaikutus. Toisin sanoen, onnellisuuden voi löytää, mutta sitä ei voi etsiä; onnellisuuden voi saavuttaa, mutta sitä ei voi hankkia. (Purjo 2014, 64.)*

Merkityksen, tarkoituksen, arvokkuuden ja mielekkyyden käsitteiden erottelu ei ole yksinkertaista. Olennaista tämän tutkimuksen kannalta on ajatus siitä, että voidakseen hyvin ihminen tarvitsee ko-



kemuksen siitä, että asioilla on jokin mieli. Tarve kokea merkityksellisyyttä on perustavaa laatua oleva osa ihmisen olemista, ajattelua ja toimintaa. Tunne merkityksellisyydestä on olennaista, jotta ihminen kokee elämänsä elämisen arvoiseksi. Merkityksellisyys on yhteyttä muihin, maailmaan ja itseen. Vaikka merkityksellisyyden kokemus onkin yksilöllinen, on tutkimusten valossa kyetty löytämään joitakin tekijöitä, jotka vaikuttavat merkityksellisyyden kokemiseen. Esimerkiksi Richard M. Ryanin ja Edward L. Decin (esim. 2017) kehittämän itsemääräämisteorian mukaan työn on tyydytettävä tietyt ihmisen psykologisia tarpeita tuntuakseen merkitykselliseltä. Esittelen tämän teorian seuraavaksi.

## 2.2 Merkityksellisyyden kokemus ja itsemääräämisteoria

Itsemääräämisteoria (*self-determination theory*, suomennettu myös itseohjautuvuusteoriaksi) on motivaatioteoria, jolla on selitetty niitä mekanismeja ihmisen toiminnassa, jotka tuottavat hyvinvointia, mielekkyyttä ja merkityksellisyyttä elämään. Motivaatiolla tarkoitetaan sitä, mikä saa ihmisen liikkeelle toimimaan (Ryan & Deci 2017, 13). Teorian kiinnostuksen kohteena ovat ne biologiset, sosiaaliset ja kulttuuriset olosuhteet, jotka joko lisäävät tai heikentävät ihmisen luontaista kykyä psykologiseen kasvuun, omistautumiseen ja hyvinvointiin niin yleisellä tasolla kuin tietyillä alueilla ja tietyissä tilanteissa. (mts. 3.) Teoria näkee ihmisen luonnollisesti aktiivisena ja sen mukaan ihmisellä on luonnollinen taipumus kehittymiseen (Deci & Ryan 2000, 233).

Olennaista itsemääräämisteoriassa on ajatus autonomisen motivaation ja kontrolloidun motivaation välisestä erosta. Teoria erottelee erilaiset motivaatiotyypit jatkumolla, jonka toisessa päässä on autonomia ja toisessa kontrolli. Autonomiaan kuuluu tunne siitä, että toiminta lähtee omasta tahdosta ja valinnasta. Kontrolloitua motivaatiota ohjaavat esimerkiksi palkkiot, rangaistukset, säännöt, muiden odotukset tai vastuuntunto. Mitä vähemmän toimintaa ohjaa kontrolli, sitä lähempänä ollaan sisäistä motivaatiota. Sisäisesti motivoitunut toiminta on itsessään palkitsevaa ja sitä tekee siksi, että se on itseä kiinnostavaa. Sisäinen motivaatio on omistautumista tehtäviin, joita pitää mielenkiintoisina, kun taas vastakohtana kontrolloituna toimimiseen kuuluu tunne painostuksesta ja pakosta. (Vasalampi 2017, 54; myös Ryan & Deci 2017.)

Käytännön tutkimuksissa, joissa tutkittiin niitä prosesseja, jotka vaikuttavat sisäiseen moti-

vaatioon, arvojen ja sääntöjen sisäistymiseen ja lopulta psykologiseen hyvinvointiin, syntyi myös teoria psykologisista perustarpeista. Prosessien taustalta alkoi nimittäin löytyä kerta toisensa jälkeen kolme selittävää tekijää: omaehtoisuus, kyvykkyys ja yhteenkuuluvuus. (Ryan & Deci 2017, 94.) Fyysisten perustarpeiden lisäksi, jotka ovat tärkeitä kehon terveyden ja hyvinvoinnin kannalta, on ihmisellä näitä psykologisia perustarpeita, jotka ovat tärkeitä kehityksen ja hyvinvoinnin kannalta. (mts. 10.)

**Omaehtoisuus** tai autonomia on tarvetta omien kokemusten ja toimien itsesäätelyyn. Keskiössä on myös yhteys omiin autenttisiin kiinnostuksiin ja arvoihin. Itsemääräämisteorian mukaan vain harvat toiminnat ovat puhtaasti autonomisia, vaan useimpia ohjaavat ulkoiset voimat tai yksilön vähemmän integroituneet puolet. (Ryan & Deci 2017, 19.) Mitä enemmän ihmisen toiminta on autonomisesti ohjautunutta, sen motivoituneempi hän on. Autonomian merkitys työn kokemiseen mielekkäänä on todettu muissakin kuin itsemääräämisteoriaan pohjaavissa tutkimuksissa (esim. Anttila 2006).

**Kyvykkyys** on tarvetta nähdä oman työn jälki ja kokea olevansa hyvä siinä mitä tekee. Siinä on kyse aikaansaamisen ja taitavuuden tunteesta. Ihmisen täytyy saada tuntea toimivansa tehokkaasti elämänsä tärkeillä alueilla. Kyvykkyyden tunne estyy helposti tilanteissa, joissa haaste on liian vaativa, negatiivinen palaute on läpitukenavaa tai tehokkuus ja taito jää persoonaan kohdistuvan kriitiikin tai sosiaalisen vertailun alle. (Ryan & Deci 2017, 11.)

**Yhteenkuuluvuus** on tarvetta olla yhteydessä muihin ihmisiin ja kokea, että minusta välitetään ja olen merkityksellinen muille. Se on tarvetta kuulua ryhmään ja olla hyödyksi muille. (Ryan & Deci 2017, 11.)

Psykologisten perustarpeiden täyttymisen on todettu useissa empirisissä tutkimuksissa vaikuttavan sisäiseen motivaatioon, yleiseen hyvinvointiin, onnellisuuden kokemiseen ja työssä koettuun merkityksellisyyteen. Aivan vastikään löydettiin psykologisten perustarpeiden yhteys myös merkitykselliseen elämään yleensä (ks. tarkemmin Martela, Ryan & Steger 2017).

Ryanin ja Decin (2017) mukaan perustarpeiden täytyminen on paitsi hyvinvoinnin perusta, myös merkityksellisen elämän perusta. Ihmiset kokevat merkitystä niin kauan kuin psykologiset perustarpeet täyttyvät elämässä. Elämän tavoitteet eivät tunnu merkityksellisiltä eivätkä ne tue hyvinvointia elleivät ne täytä perustarpeita. (Ryan & Deci 2017, 253-254.)

Deci ja Ryan eivät ole empiirisissä tutkimuksissa löytäneet muita perustarpeita kuin nämä kolme, mutta ne voidaan jakaa pienempiin osiin, jotka voivat olla enemmän tai vähemmän tärkeitä tarpeen täyttymisen kannalta ja niillä voidaan enemmän tai vähemmän ennustaa jotain tiettyä loppu-

tulemaa. Esimerkiksi yhteenkuuluvuus voidaan jakaa seuraaviin tarpeisiin: yhteys toisiin ihmisiin, luottamus, tunnustaminen, välittäminen ja hyväntekeminen. (Ryan & Deci 2017, 87.)

Martela, Ryan ja Steger (2017) tutkivat hyväntekemisen itsenäistä yhteyttä kolmen psykologisen perustarpeen ohella merkityksellisyyden kokemiseen ja tutkimuksen mukaan hyväntekeminen vaikutti itsenäisesti sekä päivittäisiin merkityksellisyyden kokemuksiin, että yleisempään kokemukseen elämän merkityksellisyydestä. Ryan ja Deci eivät kuitenkaan ole kelpuuttaneet hyväntekemistä neljänneksi perustarpeeksi, sillä sen yhteyttä yleiseen hyvinvointiin ei ole pystytty empiirisesti todistamaan. Merkityksellisyys on heidän mukaansa nähtävä pikemmin perustarpeiden tyydyttymisen lopputuloksena. Hyväntekemisen puutteen ei ole todettu vähentävän hyvinvointia siten kuin kolmen perustarpeen puute vähentää. (Ryan & Deci 2017, 251-254). Hyväntekemisen itsessään todettiin kuitenkin olevan muita perustarpeita tyydyttävää (Martela, Ryan & Steger 2017). Voidaan siis kysyä syntykö merkityksellisyys perustarpeiden täyttymisestä vai saavatko psykologiset perustarpeet tyydytystä merkityksellisistä teoista?

Sekä empiirinen että käsiteanalyttinen tutkimus merkityksellisyyden osalta varmasti jatkuu, sillä tässä mainitut tutkimukset ovat tuoreita. Tässä kohden riittänee ymmärrys siitä, että sekä psykologiset perustarpeet että hyväntekeminen ovat yhteydessä merkityksellisyyteen ja näin ollen kiinnostavia ja huomionarvoisia tekijöitä merkityksellisyyden kokemusta tutkittaessa. Hyväntekeminen on erityisen kiinnostava opettajan työn kannalta ja sitä käsitelläänkin seuraavaksi.

## 2.3 Hyväntekeminen ja itsen ylittäminen

Kuten yllä todettiin, hyväntekemisen on nähty olevan yhteydessä merkityksellisyyden kokemiseen psykologisten perustarpeiden rinnalla. Hyväntekemisellä tässä tarkoitetaan sellaista toimintaa, jolla on positiivisia seurauksia itsen ulkopuolelle. Martela (2017) määrittelee merkityksellisyyden tarkoittamaan juuri tätä. Muissa merkityksellisyyteen liitettyissä näkemyksissä olisi Martelan mukaan pikemminkin kyse autenttisuudesta. Autenttisuus tekee kyllä elämästä elämisen arvoista, mutta eivät Martelan määritelmän mukaan merkityksellistä, sillä ne eivät luo ulkoista hyvää.

Se, että näemme toimintamme vaikutukset, tekee kokemuksesta merkityksellisen. Tekomme on tärkeä jollekulle ja sillä on seurauksia. Elämän merkityksellisyys riippuu myös siitä, kuinka korvattavissa ihminen kokee olevansa. Mitä enemmän teon lopputulos on sidoksissa omiin taitoihin,

kiinnostuksiin ja voimavaroihin, sitä merkityksellisemmältä se tuntuu. (Martela 2017.) Tässä näkyy hyväntekemisen yhteys psykologisten perustarpeiden täyttymiseen. Parhaimmillaan hyväntekeminen tyydyttää psykologisia perustarpeita, kuten yllä todettiin. Kun teko, jonka itse valitsimme tehdä, vaikuttaa positiivisesti toisiin ihmisiin, vahvistuu tunne niin omaehtoisuudesta, kyvykkyydestä kuin yhteenkuuluvuudestakin. Sisäinen maailmamme, arvomme ja kykymme suuntautuvat itsestä ulospäin. Toimimme sisäisen motivaation ohjaamina muiden hyväksi.

Myös työn merkityksellisyyden kannalta hyväntekeminen ja vaikuttaminen on nähty olevan olennaista. Aaltosen ym. (2015) mukaan työn perimmäinen tarkoitus on palvella yhteiskuntaa. Työn kautta voimme saada yhteyden toisiin ihmisiin ja voimme toteuttaa ihmisyyttämme. Elämän merkityksellisyys kulminoituu juuri ihmisyyteen, joka on asettumista toisen asemaan, myötätuntoa, empatiaa ja välittämistä. (Aaltonen ym. 2015, 149-150.) Myös Leiviskä (2011) näkee merkityksellisyden kytkeytyvän hyväntekemiseen:

*Mielekästä elämää elävä ihminen tekee jotakin, johon hän uskoo ja jolla on merkitystä ja arvoa, hän palvelee jotakin itseään suurempaa päämäärää. Tämänkaltaisesta merkityksellisestä elämästä ihminen löytää päämäärän, jonka eteen työskentelemällä hänellä on mahdollisuus edistää koko ihmiskunnan mahdollisuuksia elää hyvää elämää. Ihan tavallisessa työssäkin elämän mielekkyyden saavuttaminen on mahdollista. Olennaista on sitoutuminen johonkin itseä isompaan. (Leiviskä 2011, 14-15)*

Työn ja elämän merkityksellisyyteen ei siis riitä pelkkä itsensä toteuttaminen, mutta sekin on tärkeää. Autenttisuuden arvo ihmisen elämässä on laajasti todettu esimerkiksi eksistentiaalifilosofiassa ja humanistisessa psykologiassa. Pelkkä merkityksellisyyskään ei riitä, jos autenttisuus puuttuu. (Martela 2017.) Leiviskä (2011, 19) näkee työn mielekkyyden muodostuvan sisäisen maailman ja ulkoisen maailman vuorovaikutuksesta.

Martelan mukaan voidaan myös ajatella, että merkityksellisyys on sateenvarjokäsite, joka sisältää kaksi sisäistä arvoa, autenttisuuden ja itsen ulkopuolelle vaikuttamisen. Käsitteiden hierarkia ei ole niin olennaisia kuin näiden kahden sisäisen arvon erottaminen toisistaan: eläminen autenttisesti ja itselleen uskollisena ja vaikuttaminen itsen ulkopuolelle. (Martela 2017.) Elääkseen tyydyttävää elämää ihminen tarvitsee molempia, autenttisuutta ja merkityksellisyyttä. On pyrittävä olemaan sekä itselle uskollinen, että tekemään hyvää muille. Nämä kaksi tarvetta voivat tietysti tyydyttyä eri asioita tekemällä, eikä esimerkiksi työn tarvitse välttämättä olla sellaista, että siinä tyydyttyvät molemmat.

## 2.4 Merkityksellinen työ

Työllä on ihmisen elämässä suuri merkitys ja sillä on paikkansa oman elämän tarkoitusta etsittäessä. Tarkoituksen elämälleen voi toki löytää muualtakin kuin työstä. Se, pitääkö ihminen työtään merkityksellisenä, vaikuttaa siihen, kuinka hän työtään tekee ja kuinka työnsä kokee (Leiviskä 2011, 16). He, jotka kokevat työnsä merkitykselliseksi ovat työhönsä motivoituneempia ja voivat työssään paremmin.

Työn merkitys ei ole sama asia kuin työn merkityksellisyys. Työn merkitys on yksilön tulkinta siitä, mikä rooli työllä on hänen elämässään. Näkemys merkityksestä määrittyy yksilöllisesti, mutta siihen vaikuttavat ympäristön arvot ja odotukset ja sosiaalinen konteksti. Usein työn merkitys ymmärretään positiivisena, mikä johtuu luultavimmin siitä, että sitä käytetään tarkoittamaan samaa kuin työn merkityksellisyys. Kuten luvun alussa todettiin, merkityksellisyys tarkoittaa yksinkertaisimmillaan, että jollakin on yksilölle paljon positiivista merkitystä. Merkityksellinen työ määrittyy siis työksi, joka koetaan erityisen tärkeäksi ja jolla on positiivinen merkitys yksilölle. (ks. Rosso ym. 2010, 94-95.)

Lips-Wiersman ja Morrisin (2009; ks. myös Juntunen ym. 2017, 109-110) mukaan työn merkityksellisyyteen vaikuttavat seuraavat neljä tekijää:

- 1) itseksi tuleminen
- 2) muiden palveleminen
- 3) yhteys muihin
- 4) omien kykyjen hyödyntäminen

Jaottelussa on nähtävissä yhteys psykologisiin perustarpeisiin sekä Martelan ajatuksiin autenttisuuden ja itsen ylittämisen vaikutuksista merkityksellisyyteen. Kohta 1 yhdistyy autonomiaan ja autenttisuuteen, kohta 2 hyväntekemiseen, kohta 3 yhteenkuulumisen ja kohta 4 kyvykkyyden tarpeisiin. Lips-Wiersma ja Morris (2009) ovat todenneet, että kokemus työn merkityksellisyydestä säilyy silloin kun itseen ja muihin kohdistuvat tarpeet pysyvät tasapainossa. Myös olemisen ja tekemisen on pysyttävä tasapainossa. (Lips-Wiersma & Morris 2009, 505.)

Työn merkityksellisyys on noussut työelämän tutkijoiden kiinnostuksen kohteeksi muutama viimeisen vuosikymmenen aikana. Aihe on tärkeä, sillä merkityksellisyyden puutteen on todettu olevan yhteydessä stressiin, loppuunpalamiseen ja masennukseen (Lips-Wiersma & Morris 2009, 505; Juntunen ym. 2017, 116-117). Koska merkityksellisyyden kokemisen on todettu vaikuttavan

työntekijöiden motivaatioon ja tehokkuuteen, on tutkimustieto kiinnostanut työnantajia myös tästä syystä. Kiinnostuksen kohteena on ollut, miten merkitystä voi johtaa eli miten saada työntekijät kokemaan merkityksellisyyttä (Lips-Wiersma & Morris 2009; Juntunen ym. 2017). Työntekijöiden hyvinvoinninkin kannalta saattaa olla järkevää yrittää luoda merkityksellisyyttä sellaisiin töihin, joita työntekijät eivät alunperin pidä merkityksellisenä. Edelleen tärkeää olisi tunnistaa ne tekijät, jotka hävittävät merkityksellisyyden tunteen silloin kun se on ollut kyseistä työtä kohtaan olemassa. Ihmistä ei tarvitse johtaa etsimään merkityksellisyyttä, koska ihmisellä on sen etsimiseen luontainen tarve. Sen sijaan voidaan yrittää tunnistaa, mitkä asiat työyhteisön toimintatavoissa vahvistavat ja mitkä heikentävät merkityksellisyyttä (Juntunen ym. 2017, 117; Lips-Wiersma & Morris 2009).

Joidenkin töiden yhteiskunnallinen merkitys on paremmin perusteltavissa kuin toisten. Opettajan työn merkityksen perusteleminen on helppoa, vaikka työtä ei välttämättä aina ja kaikkialla arvosteta. Silti opettajat uupuvat ja monet uudet opettajat pettyvät työn todellisuuteen. Kysymys siitä toteutuuko tieto työn merkityksestä tunteena työn merkityksellisyydestä on opinnäytetyöni lähtöajatus. Mikä opettajan työssä on sellaista, joka saattaa tuoda merkityksellisyyttä ja mikä taas on sille uhkana aiempien tutkimusten mukaan? Tätä pohdin seuraavassa luvussa.

# 3 OPETTAJUUS TUTKIMUKSEN KONTEKSTINA

Tässä luvussa kuvaan, millainen on tutkimuksen pohjalla oleva esiymmärrykseni opettajuudesta ja opettajan työstä. Opettajuus on tässä tutkimuksessa se konteksti, jossa merkityksellisyyden kokemusta tutkitaan. Jokaisen opettajan oma henkilö- ja työhistoria ja elämäntilanne sekä yksittäinen koulu, jossa hän työskentelee vaikuttavat yksilölliseen kokemukseen. Sosiaalinen ja yhteiskunnallinen konteksti on sen sijaan pitkälti yhteinen. Merkityksellisyyden näkökulmasta opettajan työ on siinä mielessä erikoinen tutkimuskohde, että sen merkitystä ei yleisellä tasolla ole vaikea perustella. Kiinnostus tässä tutkimuksessa kohdistuu siihen, kokevatko luokanopettajat merkityksellisyyttä työnsä arjessa. Jotta voimme ymmärtää opettajien kokemusten kontekstia, on tutkittava niitä historiallisia ja ajankohtaisia tekijöitä, jotka tekevät opettajan työstä sen mitä se on. Ajallisen näkökulman lisäksi tarkastellaan opettajan työn perustehtävää, kasvatusta.

## 3.1 Mitä on olla opettaja?

Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on opettajan työ. Suomen kieleen on vakiintunut sana *opettajuus*, joka kuvaa hyvin opettajan työn kokonaisvaltaista luonnetta. Stenberg (2011, 7) huomauttaa, että emme puhu esimerkiksi lääkäriydestä, kampaajuudesta tai toimittajuudesta, mutta puhumme sen sijaan äitiydestä, isyydestä ja vanhemmuudesta. Opettajuus vaikuttaisi näin ollen olevan jotain syvempää kuin vain työn tekemistä.

Usein kuulee sanottavan, että opettaja tekee työtä persoonallaan. Opettajuuden voi nähdä olevan tietynlainen ihmisenä olemisen tapa. Se on jotain enemmän kuin vain tietojen ja taitojen opettamista tai oppimisen ohjaamista. (Heikkinen 2002, 101.) Se on itsensä likoon laittamista, toisesta ihmisestä vastuun ottamista ja jatkuvaa vuorovaikutusta lasten, kollegoiden ja lasten vanhempien kanssa. Työ määrittää identiteettiä ja oma identiteetti taas vaikuttaa siihen, miten työtä haluaa tehdä. Jos opettajan työtä yrittää tehdä omaksumalla aamu toisensa jälkeen jonkinlaisen roolin, käy

työ ennen pitkää liian raskaaksi. Toisaalta rajojen asettaminen työn ja työn ulkopuolisen elämän välille voi olla välttämätöntä. Kukin tekee tämän omalle persoonalleen sopivalla tavalla ja siihen on opettajalla nykypäivänä onneksi vapaus.

Vaikka opettajuus onkin jotain, joka on henkilökohtaista ja ihmistä määrittävää, se on myös jotain joka yhdistää. Opettajuuteen liittyy erilaisia odotuksia, normeja ja myyttejä. Se, miten kukin opettaja ammattinsa näkee ja kokee on monia sosiaalisia, historiallisia, yhteiskunnallisia ja henkilökohtaisia käsityksiä ja oletuksia sisältävä kokonaisuus. Opettajan ammatin historia ja perinteet vaikuttavat vahvasti työn todellisuuteen ja myös siihen mielikuvaan, joka opettajan ammatista yleisesti on.

Se, että jokaisen opettajan opettajuus on yksilöllistä johtuu paitsi persoonallisista ominaisuuksista, myös opettajan ammatin itsenäisestä luonteesta. Opettajan ammattiin on perinteisesti nähty kuuluvan vahva autonomia. Niemi (1996) on kuvannut ammatillista autonomiaa seuraavasti:

*Se merkitsee, että alan edustajat ovat saaneet hyvän koulutuksen ja heillä on tehtävän itsenäisen hoitamisen valmius ja vastuu. Autonomia merkitsee itsenäisyyttä mutta ei eristäytymistä tai riippumattomuutta. Autonomia ei ole myöskään vain itsensä toteuttamista, vaan siihen kytkeytyy kiinteästi myös opettajan ammatin eettinen vastuu. Autonomia merkitsee keskinäistä riippuvuutta, joka rakentuu itsenäisten ihmisten väraan, yhteistä ”hyvää” etsien.. (Niemi 1996, 37.)*

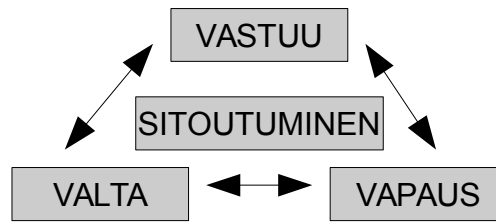
Opettaja on oman työnsä ja alansa asiantuntija. Välijärvi (2007) sanoo modernin opettajuuden olevan valmiutta osallistua keskusteluun koulun tarkoituksesta, opetuksen sisällöstä ja työskentelytavoista, taitoa vaikuttaa tämän keskustelun sisältöön ja tämän myötä halua uudistaa omaa opettajuuttaan. Tällainen vaikuttaminen kasvattaa opettajan autonomiaa, koska opettaja on itse mukana määrittämässä ammattinsa periaatteita. Opettajalla ei tarvitse välttämättä olla halua vaikuttaa kasvatuksen kenttään poliittisessa mielessä, mutta ollakseen autonominen hänen täytyy itsenäisesti, omaan ajatteluunsa nojaten muodostaa siitä mielipiteitä. (Välijärvi 2007, 67.)

Vaikka opettajan autonomia antaa mahdollisuuden yksilöllisiin ratkaisuihin, se ei tarkoita sitä, että opettaja voisi tehdä mitä huvittaa ilman perusteita toiminnalleen (Lapinoja & Heikkinen 2010, 144). Autonomian antamaan vapauteen liittyy olennaisesti vastuu, joka syntyy opettajan ammatin eettisestä luonteesta. Siihen kuuluu vastuu ja tahto toimia oppilaiden kasvun ja oppimisen kannalta parhaalla mahdollisella tavalla. Näin ajateltuna kasvatustavoitteeseen.

Spoof (2008, 37-38) on kuvaillut opettajan työtä vallan, vastuun ja vapauden yhteenkietoutumisena (kuvio 1). Opettajan työhön liittyvä valta mahdollistaa tiettyä vapautta, jota ei taas voi saavuttaa ilman vallankäyttöä. Valta ja vapaus taas edellyttävät vastuunottoa. Työhönsä sitoutunut opet-



taja tunnistaa työssään vallan, vapauden ja vastuun olemassaolon ja niiden suhteet toisiinsa.



**Kuvio 1.** Valta, vastuu ja vapaus opettajan työssä (Spoof 2008, 37).

Opettajuudessa on elementtejä, jotka pysyvät ajassa muuttumattomina, mutta opettajaihanne on määrittynyt kunkin ajan moraalisten ihanteiden ja poliittisen ilmaston mukaan. Suomalaisen kansakoulun isänä pidetyn Uno Cygnaeuksen perustamassa opettajaseminaarissa pyrittiin kouluttamaan ammattikunta, jonka aatemaailma ja taidot olisivat yhtenäiset. Tuolloin opettajan tärkeimpinä ominaisuuksina pidettiin nöyryyttä, empaattisuutta, utteruutta ja nuhteettomuutta. Cygnaeus arvosti myös puhtautta, kuuliaisuutta, järjestystä, oikeudenmukaisuutta ja rehellisyyttä. Opettajien oletettiin toimivan nuhteettomasti ja siveellisesti myös vapaa-aikanaan. Nuhteettomuudella opettajan oletettiin ansaitsevan kansan luottamus ja kunnioitus. Peruskoululaista poistettiin opettajan sopimatonta käyttäytymistä vapaa-aikana sanktioivat pykälät vasta 1990-luvulla. Opettajan on oletettu olevan myös ruumiillisesti terve ja kaikin puolin normaali. Myös poliittinen toiminta oli pitkään kiellettyä. (Kemppinen 2006; ks. myös Launonen 2000.)

Opettajan oletettiin siis olevan jonkinlainen mallikansalainen, jonka tehtävä on kasvattaa mallikansalaisia. Samoja piirteitä toivottiin tuleville kansalaisille, joille opettaja auktoriteettina toimi esikuvana tai malliesimerkkinä. Normaaliuden vaatimus on johtanut melko kapeaan käsitykseen siitä, millainen ihminen voi toimia opettajana ja tämän oletuksen voi nähdä vaikuttavan edelleen ihmisten ajatteluun.

1900-luvun jälkipuoliskolla opettajaihanne alkoi pikku hiljaa muuttua. Nyt opettajan odotettiin olevan tieteellisesti ajatteleva, yhteiskunnallisesti valveutunut, itseään jatkuvasti kehittävä ja omia työtapoja toteuttava autonominen vaikuttaja. Uudet ideaalit siirtyivät käytäntöön kuitenkin varsin hitaasti. (esim. Kemppinen 2006, 31; Launonen 2000.) Opettajaihanteen muutokseen on vaikuttanut myös opettajien koulutustason nousu. Suomessa opettajankoulutus on yliopistojen vastuulla ja tähtää akateemisen koulutuksen mukaisesti autonomiseen asiantuntijuuteen (Väljjarvi 2007, 59). Lindénin (2010) mukaan opettajalta edellytetään silti edelleen jossain määrin mallikansalai-

suutta – mallikansalainen on nyt yksilöllinen, taloudelliset ehdot ymmärtävä elinikäinen oppija. Kemppinen (2006) toteaa 2000-luvun ihanneopettajan olevan sosiaalinen, kehittämishaluinen ja uudistuskykyinen. Painopiste on siirtymässä laajasti sivistyneestä asiantuntijaopettajasta kohti hoitotyöntekijää tai konsulttia. Nykyiset opettajaihanteen tekijät koskevat enemmänkin taitoja, kuin persoonaa. (Kemppinen 2006, 41-42, 47.)

Aikaan sidottu opettajaihanne ei voi toimia opettajan ammatti-identiteetin pääasiallisena – jos minkäänasteisena – rakentajana. Perusta opettajana toimimisen periaatteisiin on löydettävä muualta. Opetusalan ammattijärjestön laatimat opettajan eettiset ohjeet muistuttavat niistä ideaaleista, joihin koulukasvatuksessa tulisi pyrkiä. Niissä näkyvät opettajan työn oikeudet ja velvollisuudet. Niiden olemassaolon on nähty vahvistavan opettajan ammatin professionaalisuutta, joka merkitsee ammattitaidon tuomaa vapautta ja vastuuta. Professionaalisuudessa persoonallinen sitoutuminen, ammattirooli ja ammattietiikka kietoutuvat yhteen. Eettisten ohjeiden pohjalla olevien arvojen tulisi ohjata opettajan oman persoonan kehittymistä ja suhdetta opetustyöhön ja yhteiskuntaan. (Tirri 2002, 25.) Eettisten periaatteiden taustalla olevat arvot ovat ihmisarvo, oikeudenmukaisuus, totuusdellisuus sekä vastuu ja vapaus. (OAJ 2014) Tiettyjen persoonallisten ominaisuuksien ja erilaisten opettajaihanteiden toteutumisen sijaan voidaan odottaa näiden eettisten periaatteiden toteutuvan opettajan toiminnassa.

Opettaja on autonomian ja professionaalisuuden turvin vapaa toimimaan oman persoonansa ja taitojensa mukaan lain, opetussuunnitelman ja eettisten ohjeiden puitteissa. Hän ei kuitenkaan kokonaan pääse pakoon traditioita, jotka aina jollain tavalla ovat läsnä. (Rasku-Puttonen 2005, 95-96.) Mielipiteitä siitä, millainen on hyvä tai oikeanlainen opettaja, esittävät niin oppilaiden vanhemmat, media, päättäjät kuin tutkijatkin. Sántin (2007, 459) sanoin "opettajuutta tarkastelevassa kasvatuskirjoittelussa tapaa hyvin usein kirjoitustyyliä, jota kuvaa voimakkaiden odotusten asettaminen opettajakunnalle ja josta löytyy usein sellaisia sanoja kuin tulee, täytyy ja pitäisi". Opettaja joutuu kamppailemaan perinteiden, oman persoonansa ja omien arvojensa ja nykyihanteiden ja -odotusten ristitulessa.

Opettajuutta tarkastellessa käy selväksi, että vaikka opettajaa kohtaan on asetettu paikoin ankariakin vaateita ja kohtuuttomia odotuksia, on sen yhteiskunnallinen merkitys perinteisesti tunnustettu. Tämä puoli opettajan työtä on kuitenkin viime vuosikymmeninä osittain kyseenalaistettu, minkä voi sanoa johtaneen ammattikunnan kriisiin. Niitä haasteita, joita nykyopettaja kohtaa, pohditaan seuraavaksi.

## 3.2 Omaehtoisuus uhattuna, kyvykkyys koetuksella

Opettajan työ on vastuullisuudessaan aina ollut haastavaa, mutta opettajien jaksamisesta ja hyvinvointiin liittyvistä ongelmista keskustellaan nyt varmasti enemmän kuin koskaan aikaisemmin. Tutkimukset opettajien työuupumuksesta ja alan vaihdosta puhuvat omaa kieltään opettajan työn nykytodellisuudesta. Yhä useampi uupuu ja nuoret opettajat jättävät työnsä petyttyään työn todellisuuteen. (ks. Onnismaa 2010). Näihin tuloksiin reagoidaan valitettavan vähän. Opettajien jaksamisen tulisi olla jokaisen koulun tulevaisuudesta välittävän päättäjän huolenaihe. Sen sijaan opettajia ja koulua kohtaan esitetään lisää vaatimuksia samalla kun resursseja pienennetään.

Viimeisen parinkymmenen vuoden ajan koulua koskevaa keskustelua on leimannut muutospuhe (esim. Hannele Niemen (1998) toimittama artikkelikokoelma *Opettajuus modernin murroksessa*). Puhutaan esimerkiksi koulun muutoksesta ja koulun murroksesta. Muutospuheen yhteydessä on ollut luonnollista kysyä, mikä on opettajan rooli muuttuvassa maailmassa ja muuttuvassa koulussa.

Muutoksesta puhutaan ainakin kahdella tasolla. Koska maailman nähdään merkittävästi muuttuneen, perätään koulultakin muutosta. Koulun tulisi siis pysyä maailman mukana. Toinen näkökulma korostaa jatkuvaa muutosta ja sitä, että koulun ja opettajien pitäisi ottaa aktiivinen rooli muutoksessa. Tämä tulisi ottaa huomioon jo opettajankoulutuksessa. Koska ei voida antaa yksityiskohtaisia ohjeita siitä, miten koulussa tulevaisuudessa toimitaan, tulisi tulevat opettajat ohjata muutosten kohtaamiseen ja niihin vaikuttamiseen (Niemi 1996, 41). Aaltola (2005, 21-22) muistuttaa, etteivät muutos ja jatkuva kehitystyö voi olla itseisarvoja, vaan niiden tulisi olla perusteltuja ihmisen kasvun ja sosiaalisen elämän kannalta ollakseen arvokkaita ja aidosti motivoivia.

Yhteiskunnan muutoksen sekä koululle ja opettajille asetettujen muospaineiden vaikutuksista opettajiin on kasvatustieteellisessä tutkimuksessa oltu erityisen kiinnostuneita (esim. Syrjäläinen 2002). Tutkimukset kertovat opettajien kuormittumisesta ja väsymisestä. Tutkimusten avulla on pyritty selvittämään, mitkä tekijät opettajan työssä lisäävät riskiä uupua ja mitkä tekijät ehkäisevät uupumista. Kasvatustieteelliseen keskusteluun näyttää muodostuneen vakava huoli opettajien jaksamisesta ja selviytymisestä. Aho (2011) kysyy tutkimuksensa otsikossa "Mikä tekee opettajasta selviytyjän?" Tämä herättää kysymyksen onko 2000-luvun opettajan työ yhtä selviytymistaistelua. Entä mitä tapahtuu niille opettajille, jotka eivät selviydy? Onko muita vaihtoehtoja kuin taistella tai paeta?

Opettajat kokevat olevansa musertuneita vaatimusten alla. Aikaa ei tunnu jäävän opetuksen ja oppimisen todellisten ongelmien hoitamiseen. Opettajista tuntuu, että heidän vuosien saatossa keräämänsä ammattitaito ei enää riitä, mikä aiheuttaa epävarmuutta ja väsymistä. Autonomian voi nähdä kutistuneen, sillä vaateet ulkopuolelta ovat kasvaneet. Arvioinneista ja laatujärjestelmistä on tullut paikoin itsetarkoitus. (Aho 2011, 35.) Syrjäläinen (2002) toivoo, että opettajille annettaisiin aikaa rauhoittua ja keskittyä siihen, mikä opettajan ammatissa on keskeistä. Opettajien tulisi saada käyttää aikansa opettamiseen, opetuksen suunnitteluun ja oman ammattitaitonsa kehittämiseen.

Muutospuhe on avannut keskustelua myös opettajan autonomiasta. Muutospuheissa opettajan autonomian nähdään pääosin kaventuneen, mutta samalla sen tarpeellisuutta on korostettu. Lapinoja (2006) esittää huolen opettajan kadonneesta autonomiasta, koska opettajan tehtäväksi postmoderniksi kutsutussa maailmassa näyttää jääneen ”pyrkiminen muiden sanelemiin tavoitteisiin muiden antamalla menetelmillä”. Opettajat ovat vastuussa tuloksista, vaikka heillä ei ole mahdollisuutta vaikuttaa päämääriin. Autonomian heikentyminen on seurausta postmodernin maailman ilmiöistä ja arvoista, jotka ovat tunkeutuneet myös kouluun. Lapinoja näkee, että postmodernin maailman asettamat paineet eivät jätä tilaa kasvatukselle, jonka tulisi olla profession ydin. Koulu on viihteellistynyt ja välineellistynyt. Se tähtää kulloinkin pinnalla oleviin tarpeisiin ja on menettänyt otteen hyvän elämän tavoitteesta. Koulun ja opettajien tulisi Lapinojan mukaan rakentaa tavoitteen- sa sisältä päin. Tähän tarvittaisiin sekä riittävä valtuutus päättäjien ja yhteiskunnan taholta – eli koulukasvatuksen autonomia – että vahvoja, kasvatuksen tavoitteisiin sitoutuneita, autonomisia opettajajaksilöitä. (Lapinoja 2006.)

Useat opettajien työhyvinvointia koskevat tutkimukset ovat osoittaneet, että autonomian kaventumisen uhka on merkittävä riski opettajien työssä jaksamiselle (Onnismaa 2010, 47). Opettajasta on tullut tavallinen ”palkkatyöläinen, jonka ei oleteta itse asettavan työlleen moraalisia päämääriä, vaan toteuttavan hänelle ulkopuolelta määrättyä tehtävää” (Lindén 2010, 165). Tämän vuoksi opettajan työstä uhkaa kadota sen alkuperäinen, hyvään elämään tähtäävä mielekkyys. Opettajille tulisi antaa aikaa sopeutua muutoksiin ja mahdollisuus arvioida muutosvaatimusten perusteita. Virran vietäväksi ei saa heittäytyä, vaan täytyy tietää mikä on olennaista ja osata muuntaa se oman pedagogiikan rakennusaineeksi (Väljærvi 2007, 63).

Samalla kun autonomian katoaminen huolestuttaa, sen nimissä on luotu uusia ihanneopettajan kuvia, esittämällä näkemyksiä siitä, millainen opettajan *täytyisi* olla ollakseen autonominen. Tällöin autonomialla tarkoitetaan jotain muuta kuin tunnetta itsemääräämisestä tai omaehtoisuudesta. Pahimmillaan autonomisen opettajan ihanne voi kaventaa opettajan tunnetta omasta autonomias-

ta. Joka tapauksessa opettajien autonomian kaventuminen on todellinen uhka. Laajemmin kyse on kasvatusta- ja koulutuslaitosten itsemääräämisen kaventumisesta. Syystäkin ollaan huolissaan siitä, että koulutuksen ja kasvatuksen päämääriä asetetaan yhä enemmän jostain muusta, kuin kasvatuksesta itsestä käsin.

Muutoksen kohteena on ollut myös opettajan työlle ominainen yksintekemisen kulttuuri. Uudelle opettajasukupolvelle yhdessä tekeminen ja kollegiaalinen yhteistyö kenties muodostuu luontevaksi osaksi työtä, mutta ne jotka ovat tottuneet tekemään yksin, eivät välttämättä sopeudu uuteen kulttuuriin ainakaan niin nopeasti kuin toivotaan. Syrjäläinen (2002) toivoo yhteistyölle pedagogisia perusteluita ja opettajille lupaa keskittää voimavaransa opettamiseen. Opettajan pääasiallinen tehtävä on joka tapauksessa toimiminen luokkansa kanssa, opettaminen ja kasvattaminen.

Yksintekemisen muotoja kuvataan pääosin kolmella eri määreellä: yksilöllisyydellä, eristäytyneisyydellä ja yksityisyydellä (Sahlberg 1996, 87; ks. myös Hargreaves 1994). Näistä eristäytyneisyydellä on selvästi negatiivinen arvolataus. Luokkiinsa lukkiutuvia opettajia syytetään epävarmuudesta ja arkuudesta, ja yksintekemisen on epäilty johtuvan esimerkiksi arvostelun pelosta. Mitkään tutkimukset eivät kuitenkaan ole selkeästi osoittaneet näiden olevan perimmäisiä syitä yksintekemisen kulttuuriin. (Hargreaves 1994, 167-169.) Moni opettaja kokee yksintekemisen olevan osa ammatin autonomiaa, joten on luontevaa, että yhteistyölle perätään perusteluita. Sahlberg (1996, 93) huomauttaa Hargreavesin hengessä, että ”yksinäisyys voi olla joillekin oman toiminnan ja ajattelun ymmärtämisen lähde ja tila, joka tekee mahdolliseksi itsen kohdistuvan reflektion”.

Kun opettajan työn ominaisuuksia tarkastellaan itsemääräämisteorian (katso edellinen luku) kautta, voidaan todeta seuraavaa: omaehtoisuus on uhattuna ja kyvykkyys koetuksella. Yhteenkuuluvuuden voi nähdä olevan jonkinasteisessa murroksessa, kun opettajan aika valuu oppilailta opettajien väliseen yhteistyöhön. Autonomian kaventuminen, jatkuvat vaatimukset uuden oppimisesta, kiire ja arvostuksen puute vaikuttavat psykologisten perustarpeiden täyttymiseen ja sisäiseen motivaatioon. Tämän perusteella on syytä olettaa, että myös työn kokeminen merkityksellisenä saattaa olla vaarassa.

Opettajan työn nykyhaasteita pohtiessa tulee ihmetelleeksi, miten opettajat jaksavat ja mikä saa pysymään työssä. Tämän kaiken keskellä olisi tunnettava työn merkityksellisyys, löydettävä se työn ydin, joka tuo työn tekemiseen sisäisen motivaation. Yksi vastaus kysymykseen opettajan työn ytimestä liittyy opettajan rooliin kasvattajana. Kasvatustyö tuo varmasti tyydytystä yhteenkuuluvuuden tarpeen osalta, mutta ennen kaikkea sitä voi tarkastella itsen ylittämisen näkökulmasta. Mikäli hyväksymme Martelan (2017) ajatuksen siitä, että merkityksellisyys syntyy ennen kaikkea itsen

ylittämisestä ja hyväntekemisestä, asettuu kasvattaminen hyväksi ehdokkaaksi opettajan työn mieleksi.

### 3.3 Opettaja kasvattajana

Usein opettajan työnkuvasta puhuttaessa opettaminen ja kasvattaminen asetetaan jonkinlaiseksi vastapariksi. Osa opettajista näkee opettajan perustehtävän jakautuvan tasaisesti kasvattamisen ja opettamisen välille, osa taas korostaa jompaakumpaa (Korhonen 2008, 127). Toiset opettajat korostavat olevansa nimenomaan opettajia, kun taas toisille juuri kasvatustehtävä on työssä olennaista ja jopa syy ammatin valintaan. (Säntti 2007, 427) Oppilaiden lisääntyvien käyttäytymis- ja mielenterveysongelmien ja kotien vaikeiden olosuhteiden sanotaan johtaneen lisääntyvään kasvatustarpeeseen, koska kotien sanotaan sysäävän kasvatustarpeita koululle. Näin puhuttaessa kasvatuksen käsite tyypistyy usein koskemaan kurinpidollisia toimia ja käytöstopojen opettamista. Kasvatus, niin kuin se kasvatustieteessä ymmärretään, on kuitenkin opettajan työn ydintä. Opettamisen näen kasvatuksen alakäsitteenä, toimintana, josta opettajilla kasvattajina on erityisvastuu. Kasvatustehtävä on ollut aivan yhtä tärkeä kaikkina aikoina, opettamisen luonne sen sijaan on muuttuva.

Kasvatuksen käsite on laaja ja liukuva ja siitä, sekä kasvatuksen tavoitteista käydään jatkuvaa keskustelua kasvatustieteiden piirissä. Teoreettisen merkityksen lisäksi keskustelu on tärkeää, koska kasvatuksen käsitteen määrittely vaikuttaa siihen, kuinka opettajat ja muut kasvattajat ymmärtävät oman tehtävänsä. (Puolimatka 1995, 78.)

Kasvatusta määrittäessä voidaan pohtia kasvatuksen päämäärää ja toisaalta kasvatuksen käytäntöjä, kasvatustoimintaa. Lisäksi on määriteltävä, millaisena itse kasvaminen ymmärretään sekä mikä on kasvattajan rooli kasvamisen prosessissa. Suomalaisissa kasvatustieteellisissä kirjoituksissa viitataan usein J. A. Hollon ajatukseen kasvatuksesta kasvamaan saattamisena. Hollon ajatuksen mukaan ihminen kasvaa luonnostaan ja kasvattajan tehtävänä on luoda suotuisat olosuhteet kasvuun. (esim. Taneli 2012, 87; Skinnari 2011.)

Kasvatuskäytännön keskiössä on kasvattajan ja kasvatettavan välinen kasvatussuhde. Kasvatussuhde on kahden ihmisen välinen, ainutlaatuinen, vuorovaikutteinen suhde. Kasvattajan tehtävä on läsnäolollaan, esimerkillään ja maailmaa tulkitsemalla ohjata kasvatettavaa kohti hyvää. Hyvällä on kaksi ulottuvuutta, eettinen ja persoonallinen. Kasvatuksen tavoitteena on siis tukea lapsen per-

soonallista ja eettistä kehitystä. Kasvatus on toisen tunnustamista, kunnioitusta, rakkautta ja arvostusta. (Purjo 2013.)

Myös Värri (2000) asettaa kasvatuksen päämääräksi hyvän elämän. Kun kasvatuksesta puhutaan hyvän elämän tavoitteluna, siinä on aina läsnä Menonin paradoksiksi kutsuttu ongelma: kasvattajalla on oltava näkemys siitä, mitä hyvä elämä on, vaikkei hän varsinaisesti voi tietää, mitä se on. Tietämättömyydestä huolimatta hyvän elämän ideaalin on oltava kasvatuksen lähtökohta. Kasvatuksessa on olennaista kasvattajan ja kasvatettavan dialoginen suhde, jonka tavoitteena on kasvatettavan itseksi tuleminen. Kasvattaja toimii kasvatettavan maailmasuhteen tulkkina ottaen huomioon kasvatettavan näkökulman. (Värri 2000.)

Siljander (2014) näkee kasvatuksen käsitteen jäsentelyssä korostuneen neljä piirrettä: intentionaalisuus, interaktiivisuus, interaktion epäsymmetrisyys sekä pakon ja vapauden ristiriita. Intentionaalisuudella tarkoitetaan sitä, että kasvatustoiminnalla on aina tarkoitus. Se on tietoista vaikuttamista yksilön kasvu- ja sivistysprosessiin. Modernissa kasvatusajattelussa intentionaalisuus on myös pyrkimystä olemassa olevan yhteiskunta- ja elämänmuodon ylittämiseen ja kehittämiseen. Interaktiivisuudella Siljander viittaa kasvatussuhteeseen, ja interaktion epäsymmetrisyydellä kasvattajan ja kasvatettavan erilaiseen asemaan tässä suhteessa. Pakon ja vapauden ristiriita tarkoittaa vaatimusta itsenäisestä toiminnasta ja sitä kutsutaan pedagogiseksi paradoksiksi. Kasvattajan on vaadittava kasvatettavalta itsemääräytyvyyttä ja tehtävä itsensä lopulta tarpeettomaksi. (Siljander 2014, 28-31.)

Tämä tutkimus kohdistuu luokanopettajiin. Luokanopettajien työssä kasvatus nähdään itsenäisenä osana työtä. Luokanopettajankoulutukseen hakeutuva on yleensä tietoinen kasvatustyön roolista tulevassa työssään. Luokanopettaja viettää samojen oppilaiden kanssa useamman tunnin päivässä ja toimii saman luokan opettajana usein useamman vuoden. Tällöin kasvatussuhde oppilaiden ja opettajan välillä muodostuu pitkäkestoiseksi ja syväksi. Luokanopettajat ovat jo koulutuksessaan vuoksi kasvatusalan ammattilaisia. Luokanopettajakoulutuksessa pääaine on kasvatustiede tai kasvatopsykologia, toisin kuin aineenopettajilla, joilla pääaineena on yleensä opetettava aine. Välijärven (2005, 115) mukaan peruskoulun ala- ja yläluokkien opettajien suhde oppilaisiin – sekä vanhempiin ja kollegoihin – on vahvasti sidoksissa koulutukseen. Luokanopettajat rakentavat opettajaidentiteettiään nimenomaan kasvatuksen näkökulmasta, ainakin periaatteessa. Se, kuinka syvä luokanopettajien kasvatustietoisuus käytännössä on, on toinen asia. "Kasvatus on usein spontaania ja välitöntä, eikä sitä tietoisesti ajatella" (Siljander 2014, 29). Joka tapauksessa luokanopettajan ja oppilaiden suhde on kiinteä ja syvästi vuorovaikutteinen, olipa opettaja tietoinen toimintansa motii-

veista tai ei.

Purjo (2011, 29-34) puhuu kasvatuksen itsepuolustuksesta tarkoittaen tällä sitä mahdollisuutta, joka kasvatustilanteissa on kasvatuksen ja opetuksen tavoitteita ja käytäntöjä pohtivassa keskustelussa. Kasvatuksen päämäärää, hyvää elämää, puolustavien olisi tässä keskustelussa pidettävä kovempaa ääntä. Tähän liittyy myös kasvatustutkijoiden autonomia ja viime kädessä opettajien yksilöllinen autonomia. Jos tavoitteet opettajan työlle asetetaan jostain muualta kuin kasvatuksesta käsin, katoaa myös kasvatuksen autonomia. Kasvatus asetetaan vain kunkin ajan ideologisen hegemonian välineeksi, joka meidän ajassamme on ekonomisen ylivallan ohjaama (Värri 2007, 71). Kasvatustyön päämäärä hyväntekemisenä kyseenalaistuu ja työltä uhkaa kadota tarkoitus. Löytävätkö opettajat silloin työlleen sellaisen pohjan, jonka voi kokea merkityksellisenä?

### 3.4 Opettajan työ ja merkityksellisyys

Hakanen (2006) huomauttaa, että tutkimukset opettajien työhyvinvoinnista ovat antaneet yksipuolisen kielteisen kuvan opettajan työstä. Vaikka stressioireet ovat opettajilla suhteellisen yleisiä, arvostavat opettajat työtään suhteellisen paljon. Suuri joukko opettajia ovat työhönsä tyytyväisiä ja siitä innostuneita. Tällöin voidaan puhua työn imusta, joka on pysyvä, myönteinen tunne- ja motivaatio-tila. Työn imu on tarmokkuutta, omistautumista ja uppoutumista työhön. Työn imu on tutkimuksen mukaan opettajilla yleisempää kuin stressi- ja työuupumusoireet. (Hakanen 2006, 29-33.)

Merkityksellisuuden näkökulmasta opettajan työtä ei juurikaan ole tutkittu. Merkityksellisyttä on sivuttu opettajien jaksamista ja selviytymistä koskevissa tutkimuksissa (esim. Aho 2011) – onhan merkityksellisuuden tunne keskeinen tekijä työssä jaksamisen kannalta. Herää kysymys, onko työn merkityksellisyys niin itsestäänselvää, että sen tutkimista ei ole nähty tarpeelliseksi. On muistettava, että tieto työn merkityksestä ei kuitenkaan ole sama asia kuin sen tunteminen.

*Opettajan on koettava työnsä ja tehtävänsä merkitykselliseksi ja tärkeäksi ollakseen valmis antamaan siihen täyden panoksensa. Lisäksi työllä on oltava henkilökohtaista arvoa, joka antaa opettajan työlle sisältöä. Tekemällä juuri tätä työtä opettaja kokee oman elämänsä merkitykselliseksi. Merkitys muodostuu toisaalta suhteessa kouluun kokonaisuutena ja toisaalta suhteessa itseen. (Salovaara & Honkonen 2013, 142.)*

Merkityksellisyys on yhteydessä sisäiseen motivaatioon, joka taas edellyttää itseohjautuvuutta ja mahdollisuutta tehdä omia valintoja ja toteuttaa omaa näkemystään (Salovaara & Honkonen 2013,



143). Aaltolan (2005, 19) mukaan opettajan työn "mieleen" vaikuttaa näkökulma ihmiseen ja kulttuuriin sekä itse kasvatusta- ja opetustyöhön, mutta myös ne ajankohtaiset ongelmat ja haasteet, joita koulutyöhön liittyy. Työn mieli on siis yhteydessä omaan maailmankatsomukseen, työn periaatteisiin ja työn käytäntöön. Merkityksellisuuden tunne lisää motivaatiota ja työhön sitoutumista. Työn todellisuus voi joko vahvistaa tai heikentää merkityksellisuuden tunnetta.

Esimerkiksi kahdessa afrikkalaisessa tutkimuksessa on todettu merkityksellisuuden ja työhön sitoutumisen yhteys. Namibialaisia toisen asteen opettajia koskeneessa tutkimuksessa todettiin työn merkityksellisuuden kokemisen olevan yhteydessä haluun pysyä työssä. Kun merkityksellisuuden kokeminen oli vähäistä, halu vaihtaa työtä oli todennäköisempää. (Janik & Rothman 2015.) Sambialaisia opettajia koskevassa tutkimuksessa todettiin, että mikäli opettaja koki työnsä kutsumukseksi ja koki sopivansa työrooliinsa, hän todennäköisesti koki työnsä merkityksellisenä ja myös sitoutui työhön vahvemmin. (Rothman & Hamukang'andu 2013.)

Kutsumuksella on todettu muutoinkin kuin opettajan ammatissa olevan yhteys työn merkityksellisuuden kokemiseen (Hirschi 2012). Mutta onko kutsumusopettajia enää olemassa ja mitä kutsumuksella edes tarkoitetaan? Estolan ja Syrjälän (2002) mukaan kutsumukseen liitetään yleensä kaksi näkökulmaa: työn yhteiskunnallisen merkityksen näkeminen ja henkilökohtainen tyydytys. Niitä opettajia, jotka kokevat työnsä kutsumuksena yhdistää tunne työn sosiaalisesta tehtävästä. He kokevat tekevänsä arvokasta työtä toisten hyväksi. Kutsumusopettajat kokevat työnsä palvelutehtävänä ja pyrkivät tavoittelemaan lasten ja nuorten parasta. He näkevät kasvatuksen ensisijaisena opetukseen nähden ja luovat emotionaaliset siteet oppilaisiin. Henkilökohtainen tyydytys liittyy opettajan persoonalliseen identiteettiin ja kokonaisvaltaiseen näkemykseen työstä. Kutsumusopettaja löytää työssään persoonalleen sopivan tavan toimia. (Estola & Syrjälä 2002, 90- 92). Kuvaus vastaa hyvin käsitystä niistä tekijöistä, joiden on todettu tekevän työstä merkityksellistä (ks. edelleinen luku).

Estola ja Syrjälä (2002, 87) yllättyivät löytäessään opettajien elämäkertoja tutkiessaan kutsumuspuhetta myös nuorempien opettajien kertomuksista. Tutkimuksessa kävi myös ilmi, että vaikka työ ei tuntuisi kutsumukselta siihen ryhtyessä, se voi alkaa tuntua siltä myöhemmin (mts. 92). Kutsumuksesta puhumista kuitenkin vältellään. Sen sijaan puhutaan mieluummin esimerkiksi työhön sitoutumisesta. Kutsumuksesta puhumisen on nähty olevan myös este ammatillisten olosuhteiden parantamiseen. Kenties kutsumuspuhe tuntuu monelle etäiseltä, sillä "kutsumus on mielletty tunteeksi Jumalan kutsusta tehtävään, jossa henkilö uhraa itsensä ja omat toiveensa ja omistautuu vain kutsumukselleen." (mts. 85.)

Myös Kemppisen (2006) mukaan nykyisessä opettajadiskurssissa kutsumustietoisuus on vaihtunut sitoutumiseen. Kutsumuksen ja sitoutumisen ymmärtämistä hän kuvaa seuraavasti:

*Kutsumus-käsite viittaa yksilön kokemaan sisäiseen pakeroon, jossa toiminnan motiivit kumpuavat sisäistetyistä ideologiasta. Sitoutuminen puolestaan yhdistetään yksilön rationaaliseen harkintaan, erilaisten vaihtoehtojen punnitsemiseen ja vapaaseen tahtoon. (Kemppinen 2006, 34.)*

Kutsumuksen ja sitoutumisen erottaminen on kenties tarpeetonta, sillä kutsumus on voimakasta sitoutumista opettajan tehtävään (Kemppinen 2006, 34). Työn tunteminen kutsumukseksi ei tarvitse tarkoittaa itsen uhraamista tai kadottamista. Tärkeää on voida toteuttaa itselle tärkeää työtä omana itsenään. Kun opettaja on työroolissaan uskollinen omalle itselleen ja persoonalleen, voidaan puhua autenttisuudesta. Laursen (2006) on tutkinut autenttisuutta opettajan työssä pohjaten autenttisuuskäsitystään Charles Taylorin ajatuksiin autenttisuuden etiikasta. Autenttisuus opettajan työssä tarkoittaa Laursenin mukaan opettajan pätevyyden henkilökohtaista ja ainutlaatuista puolta. Autenttisuuden saavuttaneet opettajat kokevat työnsä mielekkääksi ja tärkeäksi. Autenttisuus ei ole itsekeskeisyyttä, vaan autenttisuuteen liittyy myös sosiaalinen ja moraalinen ulottuvuus. Autenttinen opettaja tekee kuitenkin valintansa omakohtaisen intention pohjalta, ei muiden vaatimusten. Hän myös kunnioittaa oppilaiden näkökulmaa, yksilöllisyyttä ja itsenäisyyttä. (Laursen 2006.)

Autenttisuus ja autonomia ovat käsitteinä läheisiä, mutta autonomia viittaa enemmän itsemääräämisoikeuteen ja autenttisuus taas omalle persoonalle uskollisena olemiseen. Molemmat sisältävät ajatuksen opettajan oikeudesta ja kyvystä olla oma itsensä ja toteuttaa opetustaan omien näkemystensä ja taitojensa pohjalta asiantuntijuuteensa nojaten. Mielekkyyden voisi olettaa löytyvän työstä silloin, kun ihanteet ja käytäntö edes jossain määrin kohtaavat, eli että käytännössä pääsee toteuttamaan työtä omien arvojen ja oman persoonan kautta. Tämän lisäksi tarvitaan kokemus siitä, että omalla työllä on merkitystä. Isetoteuttamisen lisäksi tarvitaan itsen ylittämistä eli kokemusta siitä, että omalla työllä on positiivista vaikutusta itsen ulkopuolelle (Martela 2017).

Opettajien kokemus merkityksellisyydestä on yhteydessä myös työn yhteiskunnalliseen arvostukseen. Sántin (2007) mukaan opettajat kokevat arvostuksen työtään kohtaan vähäisenä, vaikka useat tutkijat ovat todenneet opettajien ja koulun Suomessa nauttivan verraten suurta arvostusta. Näyttäisi siltä, että opettajien mielestä arvostus jää retoriselle tasolle eikä näy käytännössä, esimerkiksi palkkakuitissa ja kouluille annetuissa resursseissa. Opettajien mukaan myös tieto opettajan työn todellisesta luonteesta on puutteellista, mikä on arvostuksen esteenä. (Sántti 2007, 436-440.)

Opettajien ymmärrys työn tarkoituksesta ja sitoutuminen työhönsä asettuu vastakkain työn arvostuksen, ulkopuolisten vaatimusten ja vähenevien resurssien kanssa. Miten nämä ilmiöt näkyvät

opettajien kokemuksissa työnsä merkityksellisyydestä? Tätä lähdin tutkimuksessani selvittämään. Seuraavissa luvuissa kerron tutkimuksen toteuttamisesta ja tuloksista, mutta sitä ennen paneudun niihin tieteenfilosofisiin ja metodologisiin lähtökohtiin, jotka ohjasivat tutkimuksen toteuttamista.

# 4 KOKEMUS JA SEN TUTKIMINEN

Tässä luvussa kerron tutkimukseni tieteenfilosofisista ja metodologisista lähtökohdista. Tutkimus kiinnittyy laadullisen tutkimuksen perinteeseen, jossa tutkimuksen kohteena on ihmisen elämämaailma ja sen merkitykset (esim. Varto 1992). Tutkimuksen keskiössä on kokemus, jota tulkitsemalla tutkittavaa ilmiötä – luokanopettajan työn merkityksellisyyttä – pyritään ymmärtämään. Tässä luvussa kerron, miten ymmärrän kokemuksen luonteen ja miten kokemusta tutkimalla on mahdollista rakentaa ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Käsitystä kokemuksesta ja sen kokijasta, ihmisestä, voidaan tässä tutkimuksessa kutsua eksistentiaalis-fenomenologiseksi. Tutkimuksen metodologinen lähestymistapa on fenomenologis-hermeneuttinen ja tutkimuksessa on myös narratiivisia piirteitä.

## 4.1 Eksistentiaalinen fenomenologia lähtökohtana ihmisen ja kokemuksen ymmärtämiseen

Koska laadullisessa tutkimuksessa sekä kohteena että tutkijana on ihminen (Varto 1992, 26), on tutkijan olennaista ilmaista, miten hän ihmisen ymmärtää. Tämä käsitys ihmisestä kertoo siis yhtäläillä tutkimuskohteesta kuin tutkijasta, jonka ajattelu ja tulkinta on fenomenologisen tutkimuksen keskeisin metodi. Ihmiskäsitykseni perustuu Lauri Rauhalan eksistentiaalis-fenomenologiseen, holistiseen ihmiskäsitykseen. Edmund Husserlin ja Martin Heideggerin ajatuksiin pohjaavassa eksistentiaalisessa fenomenologiassa "tiedon ja totuuden lähtökohtana on ihmisen alkuperäinen ja yksilöllinen kokemus." (Kiviniemi 2012, 147-148). Eksistentiaalis-fenomenologinen käsitys korostaa kokemusten yksilöllisyyttä, sillä ihmisen ainutlaatuisuus tekee myös jokaisesta kokemuksesta ainutlaatuisen. Käsitys kokemuksesta on siten sidoksissa käsitykseen ihmisestä.

Varton (1992) mukaan ihmiskäsityksellä tarkoitetaan käsitystä siitä, mitä ihminen on ja kuinka ihminen eroaa muista ilmiöistä ja olioista. Ihmiskäsityksessä määrittyvät ne "ihmiselle tyyppilliset piirteet, joita ei voi ohittaa ihmisestä puhuttaessa". (Varto 1992, 31.) Empiirisessä tutkimuksessa muodostuu ihmiskuva, joka perustuu aina jollekin ihmiskäsitykselle, vaikka tutkija ei käsitys-

tään tietoisesti valitsisi. Eri tieteenaloilla muodostuvat ihmiskuvat ovat vain osittaiskuvauksia ihmisestä. Näin ollen ihmiskäsitys ja ihmiskuva eivät ole sama asia. Ihmiskäsitys on ontologisen, ihmisen ongelman filosofisen analyysin tulos. (Rauhala 2005a, 93; Rauhala 2005b, 17-19.)

Eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsitystä voidaan kutsua eksistenssiksi tai Lauri Rauhalan nimeämänä situationaaliseksi säätöpiiriksi. Tämän ihmiskäsityksen mukaan ihminen reaalistuu erilaisissa olemassaolon muodoissa. Nämä olemassaolon muodot ovat kehollisuus, tajunnallisuus ja situationaalisuus. Kehollisuus ja tajunnallisuus ovat melko helposti ymmärrettäviä, ja muidenkin ihmiskäsitysten esiin tuomia olemassaolon muotoja. Esimerkiksi ihmisen olemuksen jakaminen mieleen ja ruumiiseen tai ihmisen näkeminen psyykkis-fyysisenä kokonaisuutena kertovat ihmisen olemuksen kehollisesta ja tajunnallisesta ulottuvuudesta. Eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsityksessä korostuu kuitenkin kolmannen olemassaolon muodon, situaation merkitys. Situaatio on se kokonaisuus, jossa yksittäisen ihmisen kehollinen ja tajunnallinen olemassaolo reaalistuu. Situaatio on siis yhtä kuin ihmisen elämäntilanne ja sen kautta ihminen on suhteessa maailmaan. Situaatioon rakennetekijöitä, eli komponentteja, ovat esimerkiksi kasvatusvaikutukset, perhe-, koulu- ja työtilanteet, kulttuuriset ja yhteiskunnalliset olot, arvot ja normit. Näiden kolmen – kehollisen, tajunnallisen ja situationaalisen – olemassaolon muodon kietoutuneisuus toisiinsa muodostaa ihmisen eksistenssin eli situationaalisen säätöpiirin. (Rauhala 2005a, 94-97.)

**Kehollisuudella** tarkoitetaan ihmisen olemassaoloa elämää toteuttavien ja ylläpitävien organisten prosessien kokonaisuutena. Tämän olemuspuolen tutkiminen vaatii biologisten tieteiden tutkimustapaa. (Rauhala 1995, 86-87.) **Tajunnallisuudessa** on kysymys inhimillisen kokemisen kokonaisuudesta, mielellisyydestä. Mielellä tarkoitetaan tässä sitä, jonka avulla esimerkiksi ymmärrämme, tiedämme, tunnemme, uskomme ja uneksimme ilmiöt ja asiat joksikin. Näin syntyy merkityssuhde. Toisin sanoen mieli antaa elämyksillemme merkityksen. Merkityssuhteiden verkostoista syntyy maailmankuvamme sekä käsitykset itsestämme. Merkityssuhteet eivät välttämättä ole selkeitä tai pysyviä, vaan tajunnallisuudessa tapahtuu jatkuvaa merkityssuhteiden uudelleen jäsentymistä. (Rauhala 2005b, 34-35.)

Rauhalan (2005b) sanoin **situationaalisuudella** tarkoitetaan "ihmisen kietoutuneisuutta todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta ja mukaisesti". Osa ihmisen situaation komponenteista ovat kohtalonomaisia, kun taas toiset ovat sellaisia, jotka ihminen voi itse valita. Ihminen ei esimerkiksi voi valita sitä millaiseen, ympäristöön, kulttuuriin tai perheeseen hän syntyy. Elämänsä aikana ihminen kuitenkin myös valitsee lukuisia situatioonsa vaikuttavia tekijöitä, kuten ihmisiä jakamaan elämänsä, harrastuksia, ammatin ja asuinpaikan. (Rauhala 2005b, 41-42.) Eksistentiaalinen fenome-

nologia ymmärtää tilanteen osaksi ihmisen olemusta. Maailma ja elämäntilanne ei ole ihmisen ulkopuolella, vaan se on yksi tapa olla ihminen. Ihminen nähdään yhteiskunnallisena, kulttuurisena ja sosiaalisena olentona, mutta situationaalisuus toteutuu aina yksilöllisenä konkreettisenä elämäntilanteena. (Perttula 2012, 323.)

Situationaalisuus on olennainen osa identiteettimme muodostusta. Situaatiomme asettaa meidät erilaisiin rooleihin, kuten vanhemmaksi, lapseksi, opettajaksi tai oppilaaksi. Situationaalisuus on aina ainutkertainen ja myös aikaan sidottu. Sen komponentit myös vaikuttavat toinen toisiinsa. Muutos yhdessä komponentissa aiheuttaa muutoksen myös muissa. (ks. tarkemmin Rauhala 2005b, 45.) Tutkimani luokanopettajat elävät kaikki omassa tilanteessaan, sillä jokaisen opettajan elämäntilanne on erilainen. Näin ollen edes opettajuuden merkitys ei voi olla sama kaikille opettajille. Muut tilanteen komponentit vaikuttavat siihen, millaiseksi kunkin opettajuus muodostuu.

Rauhan ihmiskäsitys on monopluralistinen. Tällaisessa ihmiskäsityksessä katsotaan, että ihmisen olemassaolossa on perusluonteista erilaisuutta, mutta samalla ihminen nähdään kokonaisuutena. Tällaista ihmiskäsitystä kutsutaan myös holistiseksi, koska se pyrkii perustelemaan kokonaisvaltaisuuden ihmisessä. (Rauhala 2005b, 28.) Elämismaailmamme paljastaa meille intuitiivisesti, että todellistumme ihmisenä useammalla eri tavalla, jotka eivät ole korvattavissa toisillaan (Varto 1992, 42). Mikään ihmisen olemistapa ei ole ajallisesti tai merkitykseltään muita ensisijaisempi. Ihmistä koskeva tieto ei myöskään ole purettavissa syihin ja seurauksiin. Ihminen toteutuu yhtäaikaaisesti toisiinsa palautumattomina olemistapoina ja niitä kutakin on ymmärrettävä – ja tutkittava – niiden oman peruslaadun mukaan. (Perttula 2012, 322-323.)

Merkityksellisyyden kokemusta tutkittaessa kiinnostus kohdistuu erityisesti tajunnallisuuteen ja situationaalisuuteen. Varsinainen tutkimuksen kohde kokemuksia tutkittaessa on tajunnallisuus ja mielessä syntyvät merkitykset. Tajunnallisuutta tutkittaessa saadaan kuitenkin tietoa myös tilanteesta, sillä eksistentiaalinen fenomenologia on kiinnostunut kokemuksen itsensä lisäksi siitä, mistä kokemukset saavat sisältönsä (Latomaa 2008, 48). Opettajien koko elämäntilanne vaikuttaa merkitysten muodostumiseen, mutta erityinen huomio kohdistetaan tutkittavien yhteiseen tilanteen komponenttiin, eli opettajan työhön.

Rauhala jakaa tajunnan psyykkiseen ja henkiseen toimintatapaan, joiden suhde elämäntilanteeseen on erilainen. Psyykkisessä toimintatavassa suhde elämäntilanteeseen on välitön ja suora. Merkitykset muodostuvat ilman kieltä ja sosiaalisesti jaettuina merkityksiä, kun taas henkisessä toimintatavassa ihminen tiedostaa itsensä ja asettaa elämäntilannetta koskevan ymmärryksensä tarkastelun kohteeksi. Merkitykset saavat siinä kielellisen muodon ja ovat sosiaalisen maailman läpäise-

miä. Henkisen avulla ihminen voi kuvata kokemuksiaan toisille ja ymmärtää ainakin jotain toisten kokemuksista. Ihminen pystyy tajunnan henkisen toimintatavan myötä myös aktiivisemmin ymmärtämään, ajattelemaan ja teoretisoimaan elämäntilannettaan. (Perttula 2008, 117-118.) Kun opettajat kirjoittivat kokemuksistaan tätä tutkimusta varten, he tekivät sen tajunnan henkistä toimintatapaa käyttäen. Näin kertomukset sisältävät sosiaalisesti jaettuina merkityksiä ja oman itsen tietoista tarkastelua. Opettajat tulkitsevat elämäntilannettaan, omia tuntemuksiaan ja omaa toimintaansa. Kerrotut kokemukset sisältävät myös esimerkiksi toiveita, pelkoja ja mielipiteitä. Laine (2010) kuvaa kokemusta seuraavasti:

*Kokemus käsitetään tässä hyvin laajasti ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa, maailmaan jossa hän elää. Eläminen on ennen kaikkea kehollista toimintaa ja havainnointia, ja samalla myös koetun ymmärtävää jäsentämistä. Yksilön suhde toisiin ihmisiin, kulttuuriin ja luontoon ilmenee hänen kokemuksissaan. Kokemus syntyy vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. (Laine 2010, 29.)*

Kokemus syntyy intentionaalisessa toiminnassa. Kun tajunnallinen toiminta valitsee jonkin kohteen, kokee ihminen elämyksiä, ja valittu kohde ilmenee ihmiselle jonakin. Tällöin todellisuus tarkoittaa ihmiselle jotain ja saa merkityksiä. (ks. Laine 2010, 29; Perttula 2008, 116.) Ihminen ja maailma ovat kokemuksessa suhteessa, joka saa merkityksiä, siis merkityssuhteessa. Ilman merkityksiä ei olisi koettua maailmaa, eikä ihminen olisi kokeva olento (Perttula 2012, 323). Kokemus ei ole se, miten toiminta todellisuudessa ilmenee, vaan se, millaisia merkityksiä toiminta ja todellisuus saa ihmisen mielessä.

Luvussa 2 esittelemäni itsemääräämisteorian käsitys kokemuksesta muistuttaa fenomenologista käsitystä. Sen mukaan ihminen luo elämäänsä merkityksellisyyttä sisäisen motivaation prosessissa. Sisäisen motivaation voi nähdä syntyvän juuri tajunnan intentionaalisessa toiminnassa. Sisäisen motivaation ohjaamana ihminen päätyy uusiin, kiinnostaviin tilanteisiin ja saa uusia kokemuksia, jotka edistävät kasvua ja tuottavat merkitystä. Ihminen rakentaa toimiessaan merkitystä kokemukselleen sulauttamalla ne osaksi käsitystä itsestä. (Ryan & Deci 2017, 253.)

Perttula (2008) on erotellut neljä kokemuksen laatua, jotka samalla ovat myös tutkijan ymmärtämisen tapoja. Ne ovat tunne, intuitio, tieto ja usko, jotka ymmärretään tässä osin arkikielestä poikkeavassa merkityksessä. Tunne ja intuitio liittyvät ymmärtämisen muotoon, joka on kehollista, psyykkistä, käsitteetöntä ja ajallisesti välitöntä. Tieto ja usko sen sijaan ovat niin sanottua rakentavaa ymmärtämistä, joka on tietoista, käsitteellistä ja etäisyyttä ottavaa. Rakentava ymmärtäminen koskee usein sellaisia elämäntilanteiden ulottuvuuksia, joihin liittyy sosiaalisen elämän sääntöjä, periaatteita, tapoja ja käytänteitä. Muut kuviteltavissa olevat kokemisen muodot, esimerkiksi käsitys,

muisto, kuvitelma tai kertomus syntyvät näiden neljän kokemuksen laadun erilaisista yhdistelmistä. (tarkemmin Perttula 2008, 123-135.) Narratiivisessa ja hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteeksi asettava kokemus koskee yleensä rakentavaa ymmärtämistä, mutta koska kokemukset on kuvattu kertomuksina, niissä on myös tunteen ja intuition kuvausta.

## 4.2 Tutkimuksen narratiiviset piirteet

Myös narratiivinen tutkimus on kiinnostunut ihmisen kokemuksesta. Narratiivisuus tutkimuksessa voi tarkoittaa ainakin kolmea eri asiaa. Narratiivisuudella voidaan viitata ensinnäkin tietämisen ja tiedon rakentamisen tapaan ja tiedon luonteeseen. Toiseksi sillä voidaan tarkoittaa aineiston hankinnan tapaa ja aineiston laatua. Kolmanneksi narratiivisuutta voidaan käyttää analysoinnin tapana. Analyysitavat voidaan vielä jakaa narratiiviseen analyysiin ja narratiivien analyysiin. (Heikkinen 2002a, 2010; Erkkilä 2008.) Narratiivisuus yksittäisessä tutkimuksessa voi tarkoittaa yhtä, kahta tai kaikkia kolmea narratiivisen tutkimuksen piirrettä. Tässä tutkimuksessa kyse on jossain määrin kaikista kolmesta. Ensinnäkin ajatus tiedon narratiivisesta luonteesta yhdistyy luontevasti fenomenologiseen näkemykseen kokemuksen luonteesta. Toiseksi tutkimuksen aineistona käytetyt kertomukset ovat narratiiveja ja kolmanneksi tutkimuksen analyysissa on narratiivisia piirteitä.

Narratiivisuuden synonyymeina käytetään usein tarinallisuutta tai kertomuksellisuutta (Syrjälä 2010, 257). Narratiivisessa ajattelussa ihmisen koko elämän ja hänen itsensä katsotaan rakentuvan tarinoiden kertomisen kautta. Kun ihminen reflektoi omaa elämäänsä, hän kertoo siitä itselleen ja muille tarinoita. Tarinoiden kertomisen avulla ihminen rakentaa minuuttaan ja alkaa elää tarinansa mukaan. (mts. 248.) Näkemys narratiivisesta identiteetistä juontuu enimmäkseen eksistentiaalistisesta ja kulturalistisesta ihmiskäsityksestä (Heikkinen & Huttunen 2002, 169). Heikkisen (2002b) mukaan tarinallisuus toimii identiteetin rakentamisessa kahteen suuntaan. Ihminen rakentaa identiteettiään mieltämällä ja kertomalla tarinoita itsestään ja samalla omaksuu elementtejä ympärillään olevasta tarinavarannosta. Näin ihminen jäsentää omaa tarinaansa ja liittää sen osaksi kulttuuria. Ihmisen olemassaolon ja kertomusten välillä on perustavanlaatuinen yhteys. Ihminen tulkitsee maailmaa kertomusten kautta ja rakentaa tiedon maailmasta ja itsestään tarinoiden välityksellä. Tiedonmuodostusprosessi on "monimutkainen tunteiden ja elämäkokemuksen kudelman". (Heikkinen 2002b, 103.)



Tutkimukseni aineisto on narratiivinen, sillä opettajien kirjoitukset ovat kerronnallisia. Niitä voi kutsua myös kertomuksiksi tai tarinoiksi, vaikka ne eivät etenkään juonellisesti, kuten vaatimammassa tulkinnassa näiden sanojen merkityksestä voitaisiin odottaa (Heikkinen 2010, 148). Opettajat ovat asettaneet kokemuksensa kerronnalliseen muotoon ja eräänlainen juonikin niissä on nähtävissä, kuten myöhemmin tässä raportissa tulen osoittamaan. Yksinkertaisimmillaan narratiivinen tutkimusaineisto tarkoittaa kuitenkin kerrontaan perustuvaa aineistoa, jolle ei "aina välttämättä aseteta vaatimuksia eheiden, juonellisten kertomusten tuottamisesta" (mts. 148.)

Syrjälän (2010, 253) mukaan tarinoiden tutkiminen on luonnollisin tapa tutkia opettajien tapaa ymmärtää ja toteuttaa työtään. Narratiivinen tutkimus mahdollistaa opettajille oman työn reflektoinnin ja tarjoaa näin ammatillisen kehittymisen aineksia. Narratiivisessa tutkimuksessa opettajat itse osallistuvat tiedon tuottamiseen sen sijaan, että olisivat passiivisia tutkimuksen kohteita. (Syrjälä & Heikkinen 2002, 157-158.) Tarinoiden avulla opettajat rakentavat ammatillista identiteettiään ja jäsentävät sitä yhteistä todellisuutta, jossa työtä tehdään. Opettajien kertomuksissa näkyy paitsi kirjoittajan omat käsitykset opettajuudesta, myös kulttuurissa vallitseva opettajakuva (Syrjälä 2002, 14). Parhaimmillaan opettajien tarinat voivat olla vapauttavia ja opettajatraditiota uudistavia, mutta pahimmillaan niillä voidaan kahlita ja muovata ajattelua. Siksi on tärkeää myös pohtia kenen ääni tarinoissa kuuluu. (Heikkinen & Syrjälä 2001, 9.)

Liimakka (2012, 102) on pohtinut kielen rajoja ja mahdollisuuksia kokemuksen tutkimuksessa ja kysyy toimiiko valittu menetelmä ja sen käyttäjä tutkittavien kokemusten välittäjänä, tulkit-sijana, rakentajana tai kanssarakentajana tai jopa kokemuksen luoja. On ymmärrettävä, että tutkit-taessa kirjoitettua kertomusta opettajien kokemuksista, on tutkimuksen kohteena juuri kirjoitushet-ken kokemus. Kerrottu kokemus ei voi olla samanlainen kuin opettajan kokemus esimerkiksi työ-päivän keskellä. Kirjoitetuissa kertomuksissa kokemus on saanut reflektoituneen muodon. Opettajat kuvaavat kokemuksiaan sellaisina kuin he ne ymmärtävät kirjoittamisen hetkellä. Kirjoitusprosessin aikanakin merkitykset ja ymmärrys kokemuksesta ovat voineet muuttua.

## 4.3 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote

Tutkimustani voi luonnehtia ennen kaikkea fenomenologis-hermeneuttiseksi. Hermeneutiikalla tar-koitetaan teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa

tutkija pyrkii tekemään kokemusten ilmaisusta mahdollisimman oikean tulkinnan. Ilmaisut kantavat merkityksiä, joita voidaan lähestyä vain ymmärtämällä ja tulkitsemalla (Laine 2010, 31.) Heideggerille ymmärtäminen ei tarkoita vain tieteellisen tutkimisen metodista välinettä, vaan ihmisen tapaa olla olemassa (Nikander 2002, 64). Näin myös hermeneutiikka määrittää tutkimuksen kohdetta, ihmisen ajattelua ja kokemuksia.

Hermeneuttisessa tutkimuksessa aineisto ja tutkija käyvät vuoropuhelua, jonka tavoitteena on toisen toiseuden ymmärtäminen (Laine 2010, 36). Tulkinnan kohde on tulkitsijalle jotain vierasta ja tulkinta on tutun ja vieraan vuoropuhelua. Tulkinnan kohteen ja tulkitsijan kuuluminen samaan traditioon, eli se, että niillä on yhteisiä ennakko-oletuksia, tekee vieraan ymmärtämisen mahdolliseksi. (Nikander 2002, 64.) Gadamerin (2005, 37) mukaan hermeneutiikan paikka on tutun ja vieraan muodostamassa välitilassa. Tutkijan esiymmärrys tutkittavasta aiheesta vaikuttaa tulkintaan ja hermeneutiikassa tämä hyväksytään. Tutkijan on kuitenkin harjoitettava itsekritiikkiä ja pyrittävä löytämään ne tutkimukselliset keinot, joiden avulla oma subjektiivinen perspektiivi voi laajentua. Omia tulkintoja tulee kyseenalaistaa ja omista lähtökohdista tulee olla tietoinen. (Laine 2010, 34.) Tutkijan oma ajattelu saa ja tuleeikin näkyä tutkimuksen raportoinnissa.

Tässä tutkimuksessa vuoropuheluun asettuvat opettajien kerrotut kokemukset – eli tulkittava teksti – ja tutkijan oma ajattelu. Gadamerin (2005) mukaan kertoja pyrkii ilmaisemaan, mitä hän tarkoittaa luottaen toisen ymmärtämykseen yhteisten ennakko-käsitysten perusteella. Kirjoittaja luo siis ennakkosilmäyksen vastaanottajaan, jonka hän haluaa saada ymmärtämään ilmaisujensa merkityksen. Toinen – tässä tapauksessa tutkija – ymmärtää kirjoitetun täydentämällä ja konkretisoimalla – eli tulkitsemalla – tekstiä. (Gadamer 2005, 227.) Näin tutkijan ja aineiston vuoropuhelu alkaa jo ennen aineiston analyysiä. Tämän tutkimuksen opettajat tiesivät kenelle kirjoittavat ja miksi. He asettuivat tutkijan keskustelukumppaneiksi, eivät passiivisiksi tutkimuksen kohteiksi.

Ymmärryksen korjautumista ja syventymistä aineiston ja tutkijan vuoropuhelussa kuvataan hermeneuttisen kehän käsitteellä. (esim. Laine 2010, 36.) Kyse on itseasiassa pikemminkin spiraalimaisesti kuin kehämäisesti tapahtuvasta tiedon ja ymmärryksen lisääntymisestä ja täsmentymisestä. Gadamer näkee hermeneuttisen kehän ymmärtämisen alati itseään korjaavana prosessina (Nikander 2002, 64). Kehämäisyys toteutuu myös hermeneutiikan ajatuksessa, jonka mukaan kokonaisuuden avulla ymmärretään yksittäistä ja yksittäisen avulla kokonaisuutta. Kyse ei kuitenkaan ole kehäpäätelmästä, vaan olennaista on ymmärryksen syventyminen (ks. Gadamer 2005, 29-31.)

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteena on siis ihmisen kokemus ja ihmisen elämismaailma. Tutkija valitsee tutkimuskohteeksi ilmiön, jota hän haluaa ymmär-

tää. Ymmärtäminen on mahdollista tulkinnan avulla hermeneuttisessa kehässä esiymmärryksen tarkennettua ja korjaannuttua yhä uudelleen.

Laineen (2010) mukaan fenomenologisen tutkimuksen kohteena on usein jokin sellainen elämänaalue, johon liittyy ongelmia tai kehittämistarpeita. Tarkoitus on lisätä ymmärrystä jostain ihmillisen elämän ilmiöstä ja siihen liittyvien toimintatapojen merkityskehyksestä. (Laine 2010, 44-45.) Fenomenologiassa ajatellaan, että merkitykset muodostuvat yhteisöllisesti ja kulttuurisesti. Tiettyllä yhteisöllä on yhteinen merkitysten perinne ja siksi yksittäisen ihmisen kokemus paljastaa myös jotain yleistä. Toisaalta jokainen ihminen on myös yksilö ja myös yksilöiden erilaisuudella on merkitystä. Fenomenologinen tutkimus ei pyrikään löytämään niinkään universaaleja yleistyksiä, vaan ymmärtämään tutkittavan ihmisryhmän sen hetkistä merkityks maailmaa. (emt. 30-31.) Tässä tutkimuksessa yksilöllisiä kokemuksia tutkimalla tavoitellaan laajempaa ymmärrystä merkityksellisyyden kokemuksesta luokanopettajan työssä. Tarkoitus ei ole yleistää tai selittää, vaan tutkia, mikä näiden kyseisten opettajien kokemuksissa on yhteistä ja luoda sitä kautta ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä.

Tiivistyksenä tutkimuksen filosofisista ja metodologisista lähtökohdista todettakoon, että tutkimus on luonteeltaan fenomenologis-hermeneuttinen, mutta siinä on myös narratiivisia piirteitä. (Eksistentiaalinen) fenomenologia, hermeneutiikka ja narratiivisuus määrittävät kaikki käsitystä ihmisestä, mutta myös sitä, miten ihmistä ja kokemusta voidaan tutkia. Näen ihmisen – niin tutkittavien kuin tutkijan – ymmärryksen todellisuudesta olevan jatkuvasti muokkautuvaa, kokemuksellisesti rakentuvaa, henkilökohtaisen elämäntilanteen läpileikkaamaa, omaa identiteettiä rakentavaa ja tarinallisesti jäsentyvää. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen mukaisesti tarkoituksena on tulkita ja ymmärtää tutkittavien kokemusta tietystä ilmiöstä ja ennen kaikkea kokemukseen sisältyviä merkityksiä. Tässä prosessissa esiymmärrys tutkittavasta ilmiöstä syvenee ja ilmiöstä saadaan näin uutta tietoa.

# 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa kerron tutkimuksen toteutuksesta. Aluksi täsmennän tutkimustehtävän ja sitä jäsentävät tutkimuskysymykset. Tämän jälkeen kerron, kuinka keräsin tutkimuksessa käytetyn aineiston ja millaiseksi aineisto muodostui. Lopuksi kuvaan, miten aineisto analysoitiin. Matkan varrella pohdin myös tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä kysymyksiä.

## 5.1 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä merkityksellisyyden kokemisesta luokanopettajan työssä. Tutkimuksen kohteena ovat luokanopettajien kokemukset työstään ja merkityksellisyyden kuvaaminen näissä kerrotuissa kokemuksissa. Lähtökohtana on halu ymmärtää paremmin luokanopettajien arkea ja niitä syitä, jotka motivoivat opettajia työssään. Tutkimuksella pyritään ymmärtämään myös niitä syitä, jotka ovat uhka motivaatiolle ja työn kokemiselle merkityksellisenä. Analyysin kohteena ovat opettajien kertomukset omista kokemuksistaan, sillä opettajat itse ovat parhaita mahdollisia asiantuntijoita työnsä arkea koskien.

Kiinnostus merkityksellisyyden kokemiseen syntyi halusta ymmärtää opettajan työn mieltä ajassa, jossa opettajan työ on yhä vaativampaa ja raskaampaa. Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia suhdetta merkityksellisyyden tarpeen ja arjen kokemusten välillä. Merkityksellisyyden kokemisen kautta pyritään pääsemään kiinni työn ytimeen eli siihen, mikä luokanopettajille on työssä tärkeää. Keskiössä ovat merkityksellisyyden kokeminen ja toisaalta sen puute.

**Tutkimustehtävänä** on siis selvittää, kokevatko luokanopettajat työnsä arjessa merkityksellisyyttä. Tutkimustehtävää jäsentävät seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Kokevatko luokanopettajat työnsä yleisesti merkityksellisenä?
2. Mikä tekijät tuovat merkityksellisyyttä työhön?
3. Mitkä tekijät ovat uhka merkityksellisyyden kokemiselle?

Ensimmäinen tutkimuskysymys koskee niitä yleisiä merkityksenantoja, joita opettajien kertomuksista löytyy työn merkityksellisyyttä koskien. Toisessa ja kolmannessa kysymyksessä huomio kiinnittyy niihin tekijöihin työn lähtökohdissa ja arjessa, joiden opettajat kuvaavat vaikuttavan merkityksellisyyden kokemiseen joko positiivisesti tai negatiivisesti.

Tutkimuksen kiinnostuksen kohteena ovat yksittäisten opettajien kokemukset ja merkityksenannot, mutta samalla yksittäisen ajatellaan kertovan jotain yleisestä. Aineiston analyysin alkuvaihe näytti aineistossa olevan enemmän samankaltaisuutta kuin erilaisuutta, joten analyysi kohdistettiin ennen kaikkea niihin yhteisiin tekijöihin, joita kokemuksiin sisältyi. Analyysin tulokset muodostivat myös tarinallisesti etenevän kuvauksen kokemuksesta. Näin muodostui vielä neljäs tutkimuskysymys:

#### 4. Millainen on luokanopettajien merkityksellisyyden kokemuksen yhteinen ydinkertomus?

Tässä tutkimuksessa kiinnostus kohdistuu ennen kaikkea siihen, kokevatko opettajat työnsä arjessa merkityksellisyyttä, mutta myös siihen kuinka merkityksellisenä opettajat työtään lähtökohtaisesti pitävät. On eri asia tietää jonkin olevan merkityksellistä kuin tunnea merkityksellisyyttä. Molemmat, tieto ja tunne ovat osa kokemusta, mutta niiden luonne on erilainen. Tässä tutkimuksessa tunne merkityksellisyydestä määrittyy opettajien kertomusten kautta, joten tutkimuksen kohteena on ennen kaikkea tunnekokemuksen jäsentyminen ja merkitys, ei tunne itsessään.

Tutkimuksen taustalla vaikuttaa tutkijan esiymmärrys, joka on kuvattu luvuissa 2 ja 3. Esiymmärryksen mukaan:

- Merkityksellisyyden kokeminen on tärkeää työhön motivoitumisen, työssä jaksamisen ja ihmisen yleisen hyvinvoinnin kannalta.
- Merkityksellisyyden kokemiseen vaikuttavat psykologisten perustarpeiden (omaehtoisuus, kyvykkyys, yhteenkuuluvuus) täyttyminen sekä mahdollisuus vaikuttaa itsen ulkopuolelle.
- Opettajat ymmärtävät työnsä lähtökohtaisesti merkityksellisenä.
- Opettajien tämänhetkinen työtodellisuus koettelee opettajien työssä jaksamista, motivaatiota ja hyvinvointia.

Ymmärrykseen pyrkivässä tutkimuksessa tutkijan esiymmärrys, toisin sanoen *luonnollinen asenne*, tarkoittaa sitä, että tutkija tiedostaa omat arkikokemuksensa ja teoreettisen tietonsa (Latoma 2008, 50). Varton mukaan (1992, 36) juuri tämä “luonnollinen” kuva tai käsitys, joka meillä jostain ilmiöstä on, motivoi meitä kyseistä ilmiötä tutkimaan. Esiymmärryksen opettajan työstä on muodos-

tunut sen pohdinnan tuloksena, joka on ollut luonnollista ja välttämätöntäkin opiskellesani opettajaksi. Siihen vaikuttavat se tietämys ja ymmärrys, jonka koulutus on minulle antanut, mutta myös muu elämäni, omat käsitykseni, ennakkoluuloni ja arvoni. Siihen vaikuttavat myös omat kokemukseni opetusharjoittelusta, kokemus koululaisen vanhempana ja keskustelut opettajina toimivien ystävieni kanssa. Käsitykseni merkityksellisyyden tärkeydestä työssä ja elämässä yleensä on vaikuttanut erityisesti oman elämäni muutamia viimeisiä vuosia, jotka ovat saaneet kysymään, mikä elämässä on tärkeää. Esiymmärrys pyrittiin panemaan syrjään aineiston analyysin ajaksi, jotta aineistolla olisi mahdollisuus yllättää. Esiymmärrys mahdollistaa toisaalta tulosten tulkinnan, ja tutkimuksen tulosten ja esiymmärryksen vuoropuhelu johtaa kohti uutta ymmärrystä.

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa kohteena on viime kädessä kasvatustiede. Kasvatustiede on kuitenkin myös monitieteistä. Se on klassisesti jaettu eri osa-alueisiin – kasvatustieteeseen, didaktiikkaan, kasvatustieteeseen, kasvatustieteeseen ja kasvatustieteeseen – joiden tutkimuskohdet ja tutkimustavat ovat olleet erilaisia. (esim. Kivelä & Siljander, 2008.) Kasvatustieteilijä voi hyödyntää eri tieteiden metodologiaa harkitusti, mutta tietoa ne tuottavat ensisijaisesti kasvatuksesta. Oman esiymmärryksen muodostumisessa on filosofian, psykologian ja työelämäntutkimuksen vaikutuksia, mutta tutkimuksen aihetta lähestytään kasvatuksen näkökulmasta. Kasvatusta ei ole ilman kasvattajaa ja kasvatettavaa, kasvatussuhdetta. Tässä tutkielmassa kiinnostuksen kohteena ovat tuossa suhteessa valta-asemaa käyttävät kasvattajat, heidän kokemuksensa ja merkityksen antonsa, jotka koskevat sekä kasvatussuhdetta että sen näyttämöä, koulua. Kasvatustieteessä ei voida unohtaa sitä ympäröivää todellisuutta, jossa kasvatusta tapahtuu. Tarkoituksena on pyrkiä kohti sellaista ymmärtävää tietoa, joka voi hyödyttää kasvattajia, kasvatuksen asiantuntijoita ja päättäjiä pyrkimyksissä kohti parempia kasvatustilanteita ja -käytäntöjä. Siljanderin (2014, 15) mukaan perustellun tiedon tuottaminen ja luominen kasvatustodellisuudesta on kasvatustieteen perustehtävä.

## 5.2 Aineisto ja sen hankinta

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu kuuden luokanopettajan kertomuksista. Kertomuksissa opettajat kuvaavat omaa kokemustaan työn merkityksellisyydestä. Kertomukset kerättiin nimettöminä julkisella aineistopyynnöllä tammikuun 2018 aikana. Aineiston hankintaa voisi luonnehtia tässä tutkimusprosessissa runsaasti vastoinkäymisiä sisältäneeksi vaiheeksi. Tutkimuksen luotettavuuden kan-

nalta prosessi on syytä kuvata melko yksityiskohtaisesti. Aineistoon ja sen hankintaan liittyvä tutkimuksen luotettavuuden pohdinta kulkee aineistonhankintaprosessin kuvailun ohessa. Aluksi kerron aineistotyyppin valinnan perusteluista ja itse aineiston keräämisestä. Sen jälkeen kuvaan millaiseksi aineisto lopulta muodostui.

### 5.2.1 Aineiston hankinta

Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat kokemukset, joten aineiston täytyi olla sellainen, jolla näistä kokemuksista saadaan tietoa. Jotta kokemusta voidaan tutkia empiirisesti, on tutkimukseen osallistuvien kuvattava kokemuksiaan jollain tavalla. Tutkija ei kuitenkaan ole kiinnostunut näistä kuvauksista sinänsä, vaan kokemuksista, joita ne kuvaavat. Kuvaukset voivat olla mitä vain, mutta tärkeää on, että tutkija voi palata niihin. Tutkimusaineiston hankintatapa luo aina tietynlaiset ehdot kokemusten kuvaamiseen ja tämän ymmärtäminen ja erittelemine on osa tutkijan tehtävää. (Perttula 2008, 140.)

Päädyin kirjoitelmiin aineistona kahdesta syystä. Ensinnäkin halusin opettajien autenttisia kuvauksia kokemuksestaan. Kokemusta tutkittaessa tyypillinen aineistonkeräystapa on haastattelu, mutta kirjoitelmatkin ovat tyypillisiä, varsinkin narratiivisessa kokemuksen tutkimuksessa. Ajattelen, että haastattelussa tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutus väkisinkin vaikuttaa siihen, mitä tutkittava kertoo. Kirjoitelmassa tutkijan vaikutus on vähäisempi. Toisaalta haastattelulla olisi ollut puolensa, sillä haastattelutilanteessa olisi ollut mahdollista pyytää esimerkiksi tarkennuksia kokemuksen kuvauksiin. Pidin kiinnostavana sitä, mitä opettajat päättävät kertoa ja millaisin painotuksin. Toiseksi valmiiksi kirjallisessa muodossa olevassa aineistossa on se etu, että aika ja energia ei kulu aineiston litterointiin. Omassa tutkimusprosessisani ajan säästäminen oli suuri etu. Alkusyöksystä 2017 henkilökohtainen elämäntilanteeni asetti gradulle tiukan aikataulun. Vuosia harkintavaiheessa ollut gradu tuli saattaa valmiiksi seuraavan viiden kuukauden aikana. Näin ollen kaikki sellaiset valinnat, jotka säästivät aikaa, olivat tervetulleita.

Joskus voi olla perusteltua valita tutkimukseen tiettyjä yksilöitä niin sanotulla harkinnan varaisella otteella, mutta tavallisemmin tutkija etsii keitä tahansa, joiden elämäntilanteeseen tutkittava aihe sisältyy. Muilta osin tutkijoiden elämäntilanteet voivat poiketa toisistaan. Tutkijan on myös valittava, tutkiiko hän juuri valittujen tutkittavien kokemuksia vai heidän kauttaan yleisempää kokemisen tapaa. Empiirisen kokemuksen tutkimuksen voi harvoin nähdä tuottavan yleispätevää ymmärrystä. Tutkija voi kuitenkin tavoitella yleistä ymmärrystä ihmisen ja valitun aiheen suhteessa

muodostuvista merkityksistä. (Perttula 2008, 154.) Tutkimuksessani tavoite on juuri tämä. Huomio kiinnitetään yksittäisiä kokemuksia yhdistäviin tekijöihin ja yhteisiin merkityksenantoihin. Tarkoitus ei kuitenkaan ole väittää jokaisen opettajan kokemuksen olevan samanlainen.

Koska tutkimani ilmiö liittyy periaatteessa kaikkien luokanopettajien elämäntilanteeseen, ajattelin potentiaalisia kirjoittajia olevan paljon. Toisaalta tiedostin riskin siitä, että opettajat ovat työssään kiireisiä ja uupuneita, eikä heitä ehkä kiinnostaisi pähkäillä työtään enempää kuin on pakko, varsinkaan tuntemattoman melkein maisterin opinnäytteen vuoksi. Jälkeenpäin ajatellen tämän ajatuksen kanssa olisi ollut syytä pysähtyä suunnittelemaan aineiston hankintaa tarkemmin. Esimerkiksi olisi ollut hyvä vaihtoehto sitouttaa tarvittava määrä opettajia osallistumaan tutkimukseen jo aikaisin syksyllä. Tällöin opettajat olisivat voineet kirjata kokemuksiaan ylös esimerkiksi päiväkirjan muodossa syksyn aikana. Näin en kuitenkaan tuolloin tullut toimineeksi. Sen sijaan uppouduin yhä syvemmälle kirjapinoihin, siirsin aineiston hankintaa yhä edemmäs ja edemmäs, kunnes oltiin jo joulukuussa.

Osittain aineiston keräämistä viivytti harhaluuloni siitä, että minun tulisi jo aineistoa kerätessä tuntea aiheeseen liittyvä teoria ja myös se, miten aineiston aion analysoida. Nyt ajattelen, että kirjoitelman ohjeistukseksi olisi riittänyt yksinkertainen pyyntö kirjoittaa merkityksellisyyden kokeemisesta työssä. Myös aineistopyynnön julkaiseminen ja lähettäminen laajemmin olisi voinut tuottaa vastauksia paremmin. Kaikki tämä on tietysti spekulointia, eikä ole mitään takeita siitä, että aineistoni olisi näillä keinoilla ollut laajempi, luotettavampi tai laadukkaampi. Toisella tavalla valinnoilla olisin kuitenkin välttynyt siltä paniikilta, jonka aineiston kerääminen myöhemmin aiheutti.

Julkaisin ensimmäisen aineistopyynnön Alakoulun aarreaitta -Facebook-ryhmässä joulun alla, 21.12.2017. Alakoulun aarreaitta on ryhmä, jonka tarkoituksena on ennen kaikkea opettajien keskinäinen ideoiden vaihtaminen ja vertaistuki. Ryhmässä on noin 6000 jäsentä. Tiedossani ei ole kuinka suuri osa jäsenistä on luokanopettajia. Ensimmäisessä ilmoituksessa toivottiin kirjoitelmia luokanopettajilta, jotka ovat syntyneet 1980- tai 1990-luvuilla, sillä alun perin ajatuksena oli rajata tutkimus koskemaan nuoria opettajia. Vastausaikaa annoin reilut kaksi viikkoa. Välitin ilmoituksen myös tuntemilleni luokanopettajille ja pyysin heitä välittämään viestiä eteenpäin omille kontakteilleen. Pidin näin ollen mahdollisena, että osa vastaajista olisi omia tuttujani, vanhoja opiskelukavereitani ja jopa läheisiä ystäviäni, joten päätin kerätä kirjoitelmat nimettöminä. Suurin syy tähän valintaan oli se, etten halunnut ystäväni tuntevan painetta osallistua tutkimukseen. Perttula (2008, 153) muistuttaa, että ihmisten oma halu osallistua tutkimukseen on kokemuksen tutkimisessa tärkeää, sillä tutkimus vaatii heiltä paljon.



Alakoulun aarreaitta -ryhmässä ilmoitukseeni kommentoitiin odotukseni mukaisella epäilyllä siitä, että ajankohta on opettajille huono ja kommentoija näytti olevan oikeassa. Kirjoitelmia ei kuulunut. Julkaisin Alakoulun aarreaitta -ryhmässä toisen ilmoituksen viikkoa myöhemmin, 28.12.2017, eli opettajien joululomalla. Jälleen ilmoitukseen kommentoitiin epäilyllä ajankohdan epäsopivuudesta. Tämä ilmoitus tuotti yhden vastauksen, joka ei laadultaan soveltunut tutkimukseen, vaikka olikin itsessään mielenkiintoinen. Kirjoitelman sisältö koostui nimittäin yhdestä sanasta: "Paskaa". Tämän kirjoittajan kokemus olisi voinut tuoda tarpeellisen näkökulman tutkimukseen, mutta tällaisenaan en sitä mukaan ottanut.

Kolmannen ilmoituksen julkaisin 9.1.2018 samassa Facebook-ryhmässä. Nyt poistin rajauksen ikää koskien ja uudeksi palautuspäiväksi annoin 14.1. Samalla kirjoitin uuden viestin omille luokanopettajakontakteilleni ja pyysin heiltä apua aineiston täydentämiseen. Aloin olla epätoivoinen ja melko varma siitä, ettei graduni valmistuisi toivomassani ajassa.

Ensimmäinen kirjoitelma saapui vielä samana päivänä ja sytytti toivon kipinän. Ei vain siksi, että se oli ensimmäinen, vaan siksi, että päätettyäni silmäillä sen nopeasti, tulinkin lukeneeksi sen sanasta sanaan läpi liikuttuen lukemastani. Tämän opettajan kirjoitelma omista kokemuksistaan toi mukanaan tutkimuksen tekemiseen aivan uudenlaisen tason. Kun olin ahertanut kirjallisuuden kanssa edeltävät kuukaudet, oli opettajien kokemusten lukeminen innostavaa. Teoreettista opinnäytetyötäkin harkinneena ymmärsin nyt tällaisen aineiston voiman. Kaiken lisäksi rakastan ihmisten tarinoita. Miten en ollut ymmärtänyt, että juuri niitä minun kuuluu tutkia?

Uskon neljän kirjoitelman kuudesta tulleen tuntemiltani opettajilta, sillä perusteella, että he ilmoittivat minulle joko aikovansa kirjoittaa tai kertoivat myöhemmin kirjoittaneensa. Pohdin paljon sitä, miten kirjoittajien tuttuus vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen. Jälkikäteen ajateltuna uskon pelänneeni tätäkin turhaan. Esimerkiksi Airosmaa (2012, 47-48) käytti tutkimuksensa aineistona kahden hyvän ystävänsä haastatteluita, eikä kahlatessaan läpi metodioppaita ja tutkimuksia löytänyt perusteita sille, miksi näin ei voisi tehdä. Kirjoitelmapyyntöni oli avoin, joten joka tapauksessa kuka tahansa olisi voinut osallistua. Myös harkinnanvarainen otanta olisi voinut kohdistua ainakin osittain tuntemiini opettajiin. Eettisessä mielessä kyseenalaiseksi asettuu mahdollinen painostamisen kokemus, joka kirjoittaneille kenties syntyi, vaikka sitä yritin parhaani mukaan välttää. Kirjoittajien tuttuus vaikutti myös siihen, kuinka koin tutkittavien henkilöllisyyden suojaamisen. Näen vaikutuksen olleen sellainen, että paikoitellen se teki minusta ylisuojelevan. Konkreettisimmillaan tämä näkyy raportin tulososiossa, jonka aineistoviittauksissa pyrin kiinnittämään huomiota siihen, ettei kirjoittajan kuvailu esimerkiksi yksittäisistä tilanteista oppilaiden kanssa paljasta

hänen henkilöisyyttä.

Syytä on myös pohtia sitä, kuinka kirjoittajien tuttuus on vaikuttanut itse kertomusten sisältöön. Kirjoittivatko minulle tutut kirjoittajat siitä, mitä uskoivat minun haluavan kuulla? Olivatko he tuttuuden takia sanoissaan varovaisempia tai mahdollisesti rohkeampia. Koska kaikki kuusi tarinaa muistuttivat niin paljon toisiaan, en usko tällaista ilmiötä tapahtuneen, mutta tuloksia tarkastellessa tämäkin on syytä pitää mielessä.

## 5.2.2 Aineiston kuvaus

Lopulta tammikuun puolivälissä käsissäni oli kuusi koskettavaa kertomusta opettajan arjesta, tunteista, haasteista, iloista ja merkityksellisyydestä. Niiden kanssa päätin edetä tutkimuksen seuraavaan vaiheeseen. Kirjoitelmat palautettiin nimettöminä, mutta esitiedoissa pyydettiin ilmoittamaan sukupuoli, syntymävuosi sekä kuinka kauan on luokanopettajana toiminut. Kirjoittajien syntymävuodet sijoittuvat välille 1964-1989. Kahden ikä on lähellä viittäkymmentä ja kolmen lähellä kolmekymmentä. Yksi kirjoittajista ei ilmoittanut syntymävuottaan. Viisikymppiset kirjoittajat ovat työskennelleet opettajina 20-30 vuotta ja kolmikymppiset 3-6 vuotta. Kuudes kirjoittaja on toiminut opettajana 8 vuotta. Kaikki kirjoittajat ovat naisia.

Kirjoitelmien pituudet vaihtelevat 251-923 sanan välillä. Nuorempien kirjoittajien vastaukset ovat pidempiä kuin vanhempien. Toisten ilmaisu on vuolaampaa ja toisten tiiviimpää. Toiset kertovat enemmän ja toiset vähemmän esimerkiksi opettajaksi ryhtymisen taustoista tai työn ulkopuolisesta elämästä. Pääosin näistä kerrotaan kirjoitelmissa vain vähän tai ei ollenkaan ja kirjoitelmissa keskitytään merkityksellisyyden kokemiseen, niin kuin kirjoitelman ohjeistuksessa (LIITE 1) toivoin.

Laine (2010) sanoo, että kokemuksentutkijan haaste on päästä kiinni itse kokemuksiin. Aineistonkeruussa on huomioitava se, että ohjeistus johdattaa kertomaan nimenomaan kokemuksesta, ei esimerkiksi käsityksistä. "Kokemus on aina omakohtainen, mutta käsitys ei välttämättä ole". Tutkija on ongelmassa, jos on kerännyt aineiston, joka ilmentää lähinnä tutkitun yhteisön jaettuja käsityksiä ja ajattelutapoja. Parhaiten kokemuksiin pääsee kiinni puhumalla mahdollisimman konkreettisen kielen kautta. (Laine 2010, 38-39.) Olennaista on ohjata kokemuksen kertoja kuvaamaan toimintaa ja tunteita mielipiteiden ja oletusten sijaan. Pyrin ratkaisemaan tämän kirjoitelman ohjeistuksessa suuntaamalla kirjoitelmaa ohjaavat apusykmykset mahdollisimman konkreettisiin asioihin. Pyysin kirjoittamaan omista tunteista ja ajatuksista. "Anna oman äänesi ja kokemuksesi kuulua yleis-

ten mielipiteiden ja uskomusten yli", ohjeessa kehoitettiin.

Kirjoitelmien muotoa voi kuvailla narratiiviseksi, eli niitä voisi nimittää vähintäänkin kertomuksiksi, mutta myös tarinoiksi. Vastedes käytän nimitystä kokemuskertomus (tai vain kertomus) kuvaamaan kirjoitelmien luonnetta kokemuksen välittäjinä. Kokemuskertomukset alkavat joko kuvauksella omasta historiasta, opettajaksi ryhtymisen syistä tai toteamalla jotain opettajan työn merkityksellisestä luonteesta. Kertomukset jatkuvat kuvauksella siitä, mikä itselle tuo merkityksellisyyttä, jonka jälkeen tai ohessa kerrotaan niistä tekijöistä, jotka merkityksellisyyden tunnetta vähentävät. Lopuksi useimmat kirjoittajat palaavat vielä uudestaan merkityksellisyyden kokemukseen tai niihin keinoihin, joilla merkityksellisyyden tunteen voi haasteista huolimatta säilyttää.

Vaikka opettajat kertovat omista kokemuksistaan, suhteutuu kertomus yleisiin käsityksiin tutkittavasta ilmiöstä ja siitä kontekstista, missä kokemus on syntynyt. Kauppinen (2010) kuvaa haastattelemiensa opettajien käyttävän "kertomustensa aineksina omia kokemuksiaan ja niitä yhteisesti jaettuja opettajuuden merkityksiä, jotka ovat heidän ulottuvillaan haastatteluhetkellä". Kuvaus opettajuudesta syntyy kertomishetkellä tietynlaiseksi, "kun käytännön toiminnasta ja yhteisistä tiedoista ja uskomuksista peräisin olevat ainekset sulautuvat kokemuksen- ja muistinvaraisesti yhteen". (Kauppinen 2010, 21-22.) Saman voi nähdä toteutuvan myös tämän tutkimuksen kirjoitetuissa kertomuksissa. Opettajat puhuvat omasta ammatistaan, siitä jonka asiantuntijoita he ovat, joten omien kokemusten kuvailu tapahtuu pitkälti kirjoittajille yhteisen kokemusmaailman käsitteiden kautta. Kuvailu on kuitenkin lähellä arkea olevaa ja tunteikasta. Ne kuvaavat mielestäni hyvin itse kokemusta käsitysten tai uskomusten sijaan.

## 5.3 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen aineiston analysointi mukaelee fenomenologista menetelmää, jonka käytännöistä ovat kirjoittaneet mm. Amadeo Giorgi ja Paul F. Colaizzi (ks. Latomaa 2008). Latomaa puhuu tulkinnasta analyysin sijaan, mikä korostaa tutkimustavan hermeneuttista ulottuvuutta. Näin myönnetään tutkijan oman esiymmärryksen vaikutus prosessissa. Tutkijan on tultava tietoisiksi omasta esiymmärryksestään ja sitten parhaansa mukaan unohdettava se. Fenomenologisessa tulkinnassa on mukana myös narratiivinen ulottuvuus kokemusten kerronnallisen luonteen vuoksi. Myös tulkinnan tulokset voidaan esittää narratiiveina (sekä Giorgi että Colaizzi Latomaan 2008 mukaan).

Narratiivin lisäksi tuloksissa voidaan kuvata tulkinnan aikana muodostettuja teemoja, joita Latomaa kuvaa hermeneuttisiksi kategorioiksi.

Fenomenologisessa tutkimuksessa metodilla tarkoitetaan enemmänkin ajattelutapaa ja tutkimusotetta, ei niinkään teknisesti säännönmukaista aineiston käsittelytapaa, sillä sellaista ei ole mahdollista esittää. Metodi saa soveltavan muotonsa kunkin tutkimuksen useiden eri tekijöiden tuloksena. Tutkijan on pohdittava miten saavuttaa toisen kokemus ja merkitykset mahdollisimman autenttina ja tehdä valintansa esimerkiksi aineistonkeruusta ja analysoinnista sen mukaan. (Laine 2010, 33.)

Käyttämäni analyysimenetelmä on luonteeltaan laadullista, aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Laadullinen sisällönanalyysi jakautuu karkeasti kolmeen vaiheeseen: aineiston selkeyttämiseen eli redusointiin, aineiston ryhmittelyyn eli klusterointiin ja aineiston käsitteellistämiseen eli abstrahointiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103). Mitään vakiintunutta mallia laadullisen sisällönanalyysin toteuttamiseen ei ole, vaan tutkijan on luotava se itse.

Sisällönanalyysi on nähtävä tulkinnan apuvälineenä, eikä sillä yksinään päästä tuloksiin. Varsinkin Colaizzin menetelmässä painottuu tulkinnassa syntyneiden kategorioiden ja lopullisen narratiivin testaaminen alkuperäisellä aineistolla. On pidettävä huoli siitä, että yhteys kerrottuun kokemukseen säilyy läpi analyysin (ks. Latomaa 2008, 58.) Näin tulin toimineeksi analyysin alkuvaiheista lähtien, jo ennen tutustumista Colaizzin menetelmään. Toimintatapa tuntui intuitiiviselta tutkimuksen luotettavuuden kannalta.

Metodologinen pohdinta jatkui läpi tutkimuksen teon. Palasin lukemaan metodologiakirjallisuutta useaan otteeseen tavoitteenani ymmärtää mitä olen tekemässä ja mihin tieteenfilosofisiin ja metodologisiin suuntauksiin tekemiseni on sidoksissa. Ymmärrys muuttui ja täsmentyi analyysin edetessä. Yritin pitää mielessäni alkuperäiset ajatukseni tutkimuksen aiheenvalinnan taustoista ja sittemmin muotoilemastani tutkimustehtävästä ja kysyin itseltäni useaan kertaan mitä haluan tietää ja miksi ja mitä olen tehnyt vastatakseni tutkimuskysymyksiin ja päästäkseni kohti uutta tietoa. Metodologiakirjallisuuden lukeminen ohjasi ja täsmensi käytännön valintoja, mutta prosessi oli varsinkin alussa intuitiivinen. Tärkeämmäksi muodostui tutkimusogelman ratkaisu kuin jonkin kuvatun metodin orjallinen noudattaminen. Sekä fenomenologis-hermeneuttinen että narratiivinen tutkimusote sallii tällaisen hyvin juuri siksi, ettei kummallekaan ole esitettävissä tarkkaa metodia, jonka mukaan toimia ja koska ne molemmat näkevät tutkijan oman ajattelun ensisijaisena analyysin ja tulkinnan välineenä.

Seuraavassa kuvaan analyysin etenemistä. Olen jakanut toteutetun analyysin viiteen vaihee-

seen, joiden kuvauksissa yhdistyvät fenomenologisen tulkinnan, laadullisen sisällönanalyysin ja narratiivisen tutkimuksen termistö ja käytännöt. Vaiheet ovat 1) Alustava tutustuminen aineistoon, 2) aineiston järjestäminen, 3) aineiston luokittelu, 4) merkityskokonaisuuksien tulkinta ja 5) yhteisen ydinkokemuksen kuvaaminen narratiivina. Analyysi ei sujunut aivan näin järjestelmällisesti vaan vaiheet sijoittuvat myös osin päällekkäin. Analyysivaihe sisälsi kokeilua, erehtymistä ja onnistumista, jota kaikkea on tässä mahdoton kuvata. Pyrin kuvaamaan kaikki sellaiset vaiheet, jotka veivät analyysia eteenpäin.

### **1. Alustava tutustuminen aineistoon**

Aloitin aineistoon tutustumisen lukemalla kaikki kokemuskertomukset läpi. Pyrin välttämään analyttistä tai teoreettista asennoitumista tekstin sisältöön. Fenomenologisessa tutkimuksessa puhutaan reduktiosta, jolla tarkoitetaan luonnollisen käsityksen tiedostamista ja syrjään laittamista sulkeistamisen avulla sekä mielikuvatason muuntelua. Mielikuvatason muuntelussa tutkija pyrkii paljastamaan tutkittavan kokemuksen keskeiset merkitykset kokemuksen ajatuksellisella muuntelulla ja rajojen etsimisellä. (Latomaa 2008, 50.) Reduktio on tarpeellista varsinkin analyysin alkuvaiheessa.

Tavoitteena oli aineistolle herkistyminen. Rauhala (2005a, 121-122) sanoo, että eksistentiaalis-fenomenologisesti suuntautuneessa tutkimuksessa tutkimuskohteesta tulee yksi tutkijan oman tilanteen komponentti. Tutkijan subjektiviteetti ei ole koskaan täysin eliminoidavissa. Kun tutkittavana on toinen ihminen, syntyy tutkijan ja tutkittavan välille dialogi, jossa on mukana myös empaattista ja intuitiivista suhdetta, joka ei ole täysin tutkijan kontrolloitavissa. Tämä tutkimuksen kannalta heikkoutenakin nähtävissä oleva seikka voidaan kääntää voimaksi: herkistymällä toisen kokemukseksi voidaan saavuttaa sellaisia kokemuskokemuksia, joita muilla tutkimuskeinoilla ei voida tavoittaa. (Rauhala 2005a, 121-122.)

Lukiessani eläydyin vahvasti kertojien kokemuksiin, mikä tuntui tuovan kertomukset lähemmäs minua. Syntyi jonkinlainen tunneside kertojiin ja heidän elämismaailmaansa. Kirjoitelmien lukeminen auttoi muistamaan, mistä alun perin olin ollut kiinnostunut tutkimustehtävää muotoillessani: Millaista on olla opettaja? Tuntuuko opettajan työ tärkeältä arjessa? Mikä on se työn ydin, joka auttaa jaksamaan rankkaa työtä? Näiden kysymysten mieleen palauttaminen ja aineistolle herkistyminen auttoi irtautumaan esiyymmärryksestä analyysin tässä vaiheessa.

Jo ensimmäisen lukukerran jälkeen tietyt teemat nousivat teksteissä esiin. Kaikissa kertomuksissa keskiöön nousi suhde oppilaisiin. Useimmissa kuvattiin jollain tavalla kiirettä ja riittämättömyyden tunnetta. Näiden havaintojen kautta jonkinlainen merkityksellisyuden kokemuksen ydin

tuli näkyviin jo tässä varhaisessa vaiheessa analyysiä. Tässä vaiheessa palasin tutkimustehtävään ja tutkimuskysymysten muotoiluun. Aineisto ohjasi kysymyksenasettelua jonkin verran, mutta merkittäviä muutoksia kysymyksiin ei tullut. Aineiston lukemisen ja tutkimuskysymysten uudelleenmuotoilun avulla pyrin kirkastamaan, mikä tässä aineistossa kiinnostaa tämän tutkimuksen osalta.

## **2. Aineiston järjestäminen**

Alustavaa lukemista seurasi aineiston tiivistäminen, järjestäminen ja pelkistäminen eli redusointi. Aloitin erottamalla aineistosta olennaiset merkityssisällöt eli kaiken sen, mikä kuvasi kokemusta merkityksellisyydestä opettajan työssä. Koska kirjoittajia oli pyydetty kirjoittamaan juuri tästä aiheesta, ei tiivistämistä juurikaan tarvittu. Tilanne olisi ollut eri, jos käsissäni olisi ollut yleisesti opettajien työtä kuvaavia kokemuskertomuksia, joista olisin pyrkinyt löytämään ilmaiset merkityksellisyyden kokemuksesta. Nyt pois jäivät lähinnä osa taustatiedoista ja sellaiset sisällöt, jossa kuvattiin enemmänkin mielipiteitä tai käsityksiä kuin itse kokemusta.

Tekstin tiivistäminen tapahtui analyysiyksiköiden erottelulla (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Valitsin analyysiyksiköksi ajatuskokonaisuuden, joka voi olla yhden tai usean lauseen mittainen. Käytännössä analyysiyksiköiden erottelu tapahtui alleviivaamalla ne tulostetusta aineistosta, jonka jälkeen siirsin ne tietokoneelle taulukkoon.

Kun analyysiyksiköt oli erotettu, jaottelin tiivistetyn aineiston alustavien tutkimuskysymysten mukaan. Tutkimuskysymykset muokkasinkin kysymyksiksi, jotka tässä vaiheessa esitin aineistolle, saadakseni selville mistä kussakin erotetussa ajatuskokonaisuudessa puhuttiin. Kysymykset olivat: 1) miten kokemuskertojat yleisesti kuvaavat merkityksellisyyden kokemusta, 2) millaisten asioiden, tilanteiden tai olosuhteiden kuvataan tuovan merkityksellisyyttä työhön, 3) millaisten asioiden, tilanteiden tai olosuhteiden kuvataan vähentävän merkityksellisyyden kokemusta ja 4) miten merkityksellisyyden kokeminen on yhteydessä työssä jaksamiseen tai työhön motivoitumiseen?

Ajatuskokonaisuudet järjestin taulukkoon alkuperäisilmauksina sen mukaan, mihin kysymykseen ne vastasivat. Joissain tapauksissa yksi ajatuskokonaisuus vastasi kahteen kysymykseen, jolloin sijoitin sen taulukossa kahteen kohtaan. Merkitsin taulukkoon myös sen, mistä kirjoitelmasta mikäkin ajatuskokonaisuus oli peräisin. Lähes kaikista kirjoitelmista löytyi ilmauksia jokaista tutkimuskysymystä koskien, mutta erilaisilla painotuksilla. Selvästi suurin osa ilmauksista koski kysymystä kaksi eli niitä asioita, tilanteita ja olosuhteita, joiden kuvattiin tuovan merkityksellisyyttä työhön. Näin kirjoitelmien luonne näyttäytyi positiivisena.

Aineiston järjestämisen viimeinen vaihe oli alkuperäisilmauksien pelkistäminen (Tuomi &

Sarajärvi 2018, 123). Taulukossa 1 on kuvattu esimerkkinä kahden alkuperäisilmauksen muuttaminen pelkistetyiksi ilmauksiksi. Yhdestä ajatuskokonaisuudesta muodostui yksi tai useampi pelkistetty ilmaus. Pelkistettyjen ilmauksien määrään eri kirjoittajilla vaikutti tekstin pituuden lisäksi kirjoitelmien painotuserot ja kirjoitustyyli. Toiset kirjoittivat tiiviimmin ja toiset rönsyilevämmiin. Saman sanominen usealla tavalla tuotti paikoitellen samalla kirjoittajalla jonkin pelkistetyn ilmauksen useaan otteeseen. Suoritin pelkistysvaiheen aluksi vain tutkimuskysymysten kaksi ja kolme osalta, joiden näin selvimmän kaipaavan luokittelua, ja jotka tuntuivat selkeytensä vuoksi helpoimmilta analyysin seuraavan vaiheen kannalta. Tämän jälkeen etenin aineiston käsittelyssä erikseen kunkin alustavan tutkimuskysymyksen osalta.

**Taulukko 1.** Alkuperäisilmausten muuttaminen pelkistetyiksi ilmauksiksi.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
Omien vahvuuksien ja myös heikkouksien tuntemaan oppiminen lisää merkityksellisyyden tunnetta: opin paremmin tunnistamaan oman arvoni yhteisössä tällaisena persoonana.	itsetuntemuksen lisääntyminen itsen kokeminen arvokkaaksi yhteisössä
Koen työni merkitykselliseksi, kun huomaan oppilaiden kehittyvän ja olen ollut siihen vaikuttamassa.	oppilaiden kehittymisen huomaaminen oppilaiden kehittymiseen vaikuttaminen

### 3. Aineiston luokittelu

Kun aineisto oli hallittavassa, tiivistetyssä muodossa, alkoi analyysin seuraava vaihe, eli klusterointi. Tämän vaiheen tarkoitus on etsiä alkuperäisilmauksista samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia ja ryhmitellä samaa ilmiötä kuvaavat ilmaukset alaluokiksi. Luokittelua jatketaan yhdistämällä alaluokkia tarvittaessa yläluokiksi ja lopulta pääluokiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124.) Kutsun myöhemmin luokkia kategorioiksi.

Koska aineistoni oli pieni ja koska otaksuin visuaalisuuden auttavan luokittelussa, päätin tehdä luokittelun käsityönä. Kirjoitin pelkistetyt ilmaukset paperisuikaleille niin, että jokaiselta kirjoittajalta peräisin olevat ilmaukset oli koodattu eri väreillä. Käytin värejä kahdesta syystä. Ensimmäiseksi, että halusin luokittelun aikana nähdä miten eri kirjoittajien merkitysilmaukset näkyvät luokittelussa. Toiseksi värit auttoivat löytämään alkuperäisilmaukset taulukosta myöhemmin. Taulukossa kirjoittajat saivat tässä vaiheessa numeron sijaan nimen paperin värien mukaan, esimerkiksi

KK Oranssi, jossa KK merkitsee kokemuskertojaa ja Oranssi sitä, minkä väriselle paperille kyseisen kokemuskertoja ilmaisut olin kirjoittanut.

Klusterointivaihe oli haastavaa ja hapuilevaa, mutta pieni aineisto nousi tässä kohtaa vahvuudeksi. Levitin kuudelle eri väriselle paperille kirjoittamani pelkistetyt ilmaukset eteeni kysymyksen kaksi osalta ja aloitin luokittelun etsimällä ilmauksista samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia ja muodostamalla niistä kategorioita. Aineiston pienuuden vuoksi se tuntui hallittavalta. Pystyin näkemään pelkistettyjen ilmausten muodostaman kokonaisuuden edessäni ja hahmottelemaan erilaisia kategorioiden kokonaisuuksia. Toisaalta pienen aineiston vuoksi joidenkin yksittäisten lausumien sijoittaminen kategorioihin oli haastavaa. Täytyi pohtia kuinka kapealla otannalla on perusteltua muodostaa erillinen kategoria. Osa kategorioista syntyi helposti, osa hankalasti. Välillä tunsin pääseväni hyvin vauhtiin ja ehdin jo innostua siitä, että nyt ratkaisu on lähellä, kuunes taas jokin yksittäinen ilmaus ei sopinutkaan muodostuneeseen kokonaisuuteen. Työvaihetta kuvaa erehdysten ja onnistumisten vuorottelu. Joidenkin pelkistettyjen ilmausten kohdalla palasin alkuperäiseen aineistoon varmistaakseni asiayhteyden ja sitä kautta sijoittumisen tiettyyn kategoriaan.

Alakategorioita muodostui tutkimuskysymyksen 2 osalta 16. Ne saivat alustavat nimet, jotka myöhemmin täsmentyivät. Kävin vielä jokaisen ilmauksen läpi alkuperäisestä aineistosta ja varmistin kategorian sopivuuden kyseisen kirjoitelman kokonaisuuteen. Muutaman ilmauksen siirsin toiseen luokkaan tämän prosessin aikana.

Luokittelu jatkui kategorioiden yhdistelyllä ja näin saatiin viisi yläkategoriaa koskien opettajan merkityksellisyyden positiivisesti vaikuttavia tekijöitä: 1) kasvatussuhde, 2) vaikuttaminen, 3) yhteisön tuki, 4) arjen sujuvuus ja ilo sekä 5) oma kehitys ja hyvinvointi. Nämä luokiteltiin vielä kahteen pääkategoriaan, merkityksellisyyden synnyttäjiin ja merkityksellisyyden ylläpitäjiin. Yhdistäväksi tekijäksi nimettiin "Merkityksellisyyden tekijät luokanopettajan työssä". Luokittelun jälkeen tutkin, miten eri kirjoittajien kokemukset jakautuivat eri kategorioihin. Yläkategorioista kolmeen ensimmäiseen oli ilmauksia kaikilta kirjoittajilta. Kahteen viimeiseen ilmauksia oli kummassakin neljältä kirjoittajalta.

Kysymyksen 3 osalta aloitin luokittelun kuten kysymyksessä 2. Syntyi viisi alakategoriaa ja niiden perusteella kaksi pääkategoriaa koskien opettajan merkityksellisyyden negatiivisesti vaikuttavia tekijöitä: 1) kiire ja 2) riittämättömyyden tunne. Yhdistäväksi tekijäksi nimesin tässä vaiheessa "Merkityksellisyyden uhkaajat luokanopettajan työssä".

Alustavien tutkimuskysymysten 1 ja 4 osalta aineisto oli yhtenäisempi ja suppeampi. Pelkistettyä aineistoa lukiessani huomasin myös niiden sisältävien teemojen samankaltaisuuden, joten



päätin jatkaa niiden analysointia yhtenä kokonaisuutena. Näin ollen kysymykset 1 ja 4 muodostivat tässä vaiheessa uuden kysymyksen: miten kokemusta merkityksellisyydestä kuvataan tunteiden ja motivaation näkökulmasta? Tämän kysymyksen alle sijoittui kaikki se, missä ei varsinaisesti puhuttu siitä, mikä merkityksellisyyttä tuo tai mikä sitä vähentää, vaan esimerkiksi siitä, koetaanko työ yleisesti merkitykselliseksi, miksi merkityksellisyys koetaan tärkeäksi ja mitä merkityksellisyyden puutteesta seuraa.

Muodostin jälleen pelkistetyt ilmaukset ja tämän jälkeen vertailin niitä, etsin eroja ja yhtäläisyyksiä. Tässäkin käytin värikoodeja, jotta näin miten ilmaukset eri kirjoittajilta kulkivat analyysissä mukana. Tämän kokonaisuuden kohdalla kategorioiden muodostaminen ei tuntunut johtavan mihinkään. Sen sijaan ilmauksien yhdistämisessä ja järjestämisessä hahmottui merkityksellisyyden kokemuksen tarinallinen luonne. Muodostin pelkistetyistä ilmaisuista yhtenäisen tekstin, joka auttoi hahmottamaan sitä merkityskokonaisuutta, joka syntyi tämän viimeisen analysoitavan kokonaisuuden osalta. Tämä vaihe paljasti lisää niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat merkityksellisyyden kokemukseen positiivisesti, mutta eri tavalla kuin tutkimuskysymyksen 2 kohdalla analysoidut merkityksellisyyden synnyttäjät ja ylläpitäjät. Annoin niille nimen "Merkityksellisyyden palauttajat", joita olivat 1) keskittyminen siihen mikä on tärkeää ja 2) pienet hetket.

#### **4. Merkityskokonaisuuksien tulkinta**

Sisällönanalyysin viimeinen vaihe, eli abstrahointi tapahtui lomittain klusteroinnin kanssa esimerkiksi luokkien nimeämisessä ja niiden keskinäisten suhteitten analysoinnilla. Tässä vaiheessa myös teoreettinen esiyymmärrys vaikutti paikoin kategorioiden nimeämiseen. Pyörittelin syntyneitä kategorioita ja niiden suhteita toisiinsa käsitekarttojen ja muiden kuvioiden avulla. Palasin myös edelleen alkuperäiseen aineistoon. Koko aineiston klusteroinnin ja abstrahoinnin valmistuttua kävi yhä selvemmäksi, että opettajien kokemuksissa oli enemmän yhtäläisyyksiä kuin eroja ja eräänlainen ydinkokemus alkoi hahmottua.

Merkityssuhteiden tarkastelun tuloksena kysymyksessä kaksi muodostuneet pääkategoriat merkityksellisyyden synnyttäjistä ja ylläpitäjistä saivat seurakseen merkityksellisyyden hävittäjien (kysymys 3) ja merkityksellisyyden palauttajien (kysymysten 1 ja 4 yhdistelmä) kategoriat. Nämä neljä kategoriaa asettuivat sykliin, jota kuvataan tarkemmin seuraavassa luvussa tutkimustulosten yhteydessä.

## 5. Yhteisen ydintarinan kuvaaminen narratiivina

Jatkoin analyysin tulosten tulkintaa ydintarinan, eli narratiivin rakentamisella. Ensin hahmottelin ydintarinan rungon aiemmin syntyneitä käsitekarttoja ja kuvioita apuna käyttäen. Kysymysten 1 ja 4 muodostama kokonaisuus toimi eräänlaisena merkityksellisyyden kokemuksen kehyksenä, jota kysymykset 2 ja 3 täsmensivät. Ydintarina on siis narratiivin muotoon kirjoitettu merkityssisältöjen kokonaisuus. Ydintarinan runko muodostui seuraavanlaiseksi:

1. Työn kokeminen yleisesti merkityksellisenä
2. Merkityksellisyyden synnyttäjien kuvailu
  - a) kasvatussuhde
  - b) vaikuttaminen
3. Merkityksellisyyden ylläpitäjien kuvailu
  - a) yhteisön tuki
  - b) sujuvuus ja ilo
  - c) henkilökohtainen kehitys ja hyvinvointi
4. Merkityksellisyyden hävittäjien kuvailu
  - a) kiire
  - b) riittämättömyyden tunne
5. Merkityksellisyyden palauttajien kuvailu
  - a) keskittyminen siihen, mikä on tärkeää
  - b) pienten asioiden huomaaminen

Rungon pohjalta kirjoitin narratiivin, tarinan merkityksellisyyden kokemuksesta luokanopettajan työssä. Kirjoitin tarinan minä-muodossa kertojan näkökulmaa korostaakseni. Valmis ydintarina esitellään luvussa 6 tutkimuksen tulosten yhteydessä.

# 6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli lisätä ymmärrystä luokanopettajien kokemasta merkityksellisyydestä työssään. Tavoitteena oli saada tietoa siitä, miten opettajat kokevat merkityksellisyyden ilmevän työssään ja mitä vaikutuksia merkityksellisyyden tunteella on työn tekemiseen. Tavoitteena oli myös selvittää millaiset tekijät käytännön arjessa vaikuttavat merkityksellisyyden kokemiseen vahvistavasti ja millaiset heikentävästi. Tässä luvussa esittelen saadut tulokset. Uusi tieto syntyi tutkijan ja aineiston vuoropuheluna, jollaisena ne myös raportoin. Aineistoon viitattaessa käytän niitä nimiä, jotka analyysivaiheessa kullekin opettajalle annoin. Nimissä KK tarkoittaa kokemuskertojaa ja sen perässä oleva väri sitä, minkä väriselle paperille kyseisen kirjoittajan ilmaukset oli analyysin aikana kirjoitettu. En kokenut nimien muuttamista pelkiksi numeroiksi tai keksityiksi nimiksi tässä raportin vaiheessa luontevaksi tai tarpeelliseksi.

Aluksi kerron, millaisena opettajien kertomuksissa merkityksellisyyden kokemus yleisesti kuvailtiin ja tämän jälkeen esittelen ne tekijät, joiden opettajat kuvasivat vaikuttavan merkityksellisyyden kokemiseen. Seuraavaksi esittelen opettajien kertomusten pohjalta kirjoitetun kokemuksia yhdistävän narratiivin. Tämän jälkeen siirryn johtopäätöksiin ja pohdin, mikä tulosten perusteella luo opettajan työhön mielen ja mitä tutkimuksen tuloksista voisi seurata. Luvun lopuksi tarkastelen saatujen tulosten uskottavuutta.

## 6.1 Merkityksellisyyden kokemisen merkitys luokanopettajille

Kokemuksistaan kertoneet luokanopettajat kuvailivat opettajan työtä lähtökohtaisesti merkitykselliseksi. Merkityksellisyyttä kuvailtiin niin yksityisellä kuin yhteiskunnallisella tasolla. Opettajat näkivät työn yleisen merkityksen ja tärkeyden ja kokivat sen merkitykselliseksi myös henkilökohtaisen elämänsä kannalta.

*Koen opettajan työn sekä yleisesti että henkilökohtaisesti merkityksellisenä. Yleisesti näen, että kasvattamalla ja opettamalla on mahdollisuus vaikuttaa sekä yksittäisiin*

*lapsiin että näiden lasten kautta yleisesti yhteiskuntaan. (KK Vihreä)*

*Yleisesti koen opettajan työn itselleni merkityksellisenä. Loppupeleissä uskon muutenkin siihen, että mieluisalla työllä on suuri merkitys elämänlaadun kannalta. (KK Pinkki)*

*Koen opettajan työssä perusmerkityksellisyyttä ylipäättään ikään kuin pohjavirtana. Yksittäiset onnistumiset nostavat tunteen kirkkaammin esiin aika ajoin. Minusta opettajan työ on lähestulkoon joka päivä merkityksellistä, vaikka kuulosta melkein imelältä sanoa niin. (KK Oranssi)*

Viimeisessä kuvailussa tulee ilmi merkityksellisyyden kokemuksen kaksitasoisuus. Kokemus merkityksellisyydestä on olemassa lähtökohtaisesti, mutta arjen työssä se pääsee välillä unohtumaan, kunnes jotkin yksittäiset hetket palauttavat merkityksellisyyden mieleen. Tämä tuli esiin lähes jokaisessa kirjoituksessa. Työtä kyllä pidetään merkityksellisenä, mutta se ei aina tunnu siltä.

KK Oranssin kuvaamana "merkityksellisyyden tunne on hyvin palkitseva". Se on kuin palkinto hyvin tehtystä työstä ja jaksamisesta työn raskauden keskellä. Opettajien kuvailuissa merkityksellisyyden kokeminen nähtiin erityisen tärkeänä juuri jaksamisen kannalta, mikä onkin useissa työn merkityksellisyyttä koskevissa tutkimuksissa todettu. (ks. Rosso ym.; Lips-Wiersma & Morris.) Luokanopettajat tuntuvat hyväksyvän ainakin ajoittaisen rankkuuden osaksi opettajan työtä. Kenties työn haastavuus tuo osaltaan työhön merkityksellisyyttä.

*Merkityksellisyyden kokeminen omassa työssä voimaannuttaa ja auttaa jaksamaan työn huonoja puolia. (KK Vihreä)*

*Ehkä ajattelisin niin, että tässä työssä on kuitenkin paljon sellaisia asioita, jotka verottavat omaa jaksamista ja mikäli opettaja ei kokisi saavansa työstään itselleen mitään, olisi työn tekeminen vähintäänkin raskasta ja pidemmän päälle jopa mahdotonta. (KK Pinkki)*

Merkityksellisyyden kuvailtiin olevan juuri se syy, miksi opettajan työtä ylipäättään tehtiin. Siksi merkityksellisyyden tunteen puute koettiin erityisen negatiivisena. Merkityksellisyyden tunteen puutteen kuvailtiin johtavan koko ammatinvalinnan kyseenalaistamiseen. Lueteltuaan niitä asioita, jotka hänelle tuovat työhön merkityksellisyyttä, KK Keltainen jatkaa:

*Jos edellä mainittujen asioiden kanssa joutuu päivittäin taistelemaan tai ne eivät suju, työ on raskasta, siihen ei jaksakaan panostaa, ja merkityksellisyyden tunne häviää. Miksi teen tätä työtä?? (KK Keltainen)*

*Silloin kun en tunne merkityksellisyyden tunnetta ja tuntuu siltä, ettei työtäni arvosteta, olen miettinyt alan vaihtamista ja haaveillut työstä, jossa voisin jättää työasiat työpaikalle. (KK Violetti)*

Opettajat kuvasivat turhautuvansa siihen, kuinka kaikkensa antaneena ja omaan työhönsä tyytyväisenä negatiivinen palaute ja tuen puute saavat tuntemaan merkityksettömyyttä. Hakasen (2006, 34-35) mukaan onkin tärkeää, että työn panostukset ja vastineet ovat tasapainossa. Jos työlle kokee antavansa paljon, muttei saa juuri mitään, on uhkana uupuminen. Merkityksellisyyden tunne näyttäisi kärsivän arvostuksen ja muiden vastineiden puutteesta.

Merkityksettömyyden tunne on niin suuri tekijä jaksamisen kannalta, että ilman sitä koko työn mieli asettuu kyseenalaiseksi. Ajatus työn merkityksettömyydestä tai ainakin sen tunteen puuttumisesta voi olla ahdistavaa ja pelottavaa. Koska tunne työn sisällön lähtökohtaisesta merkityksellisyydestä on vahva, kääntyy epäily omaan itseän.

*Merkityksellisyyden tunteen katoaminen on vakavaa. Se horjuttaa perusturvallisuutta. Epäilen silti enemmän itseäni kuin luokanopettajan työn merkityksellisyyttä itsessään. On hyvin ikävä tunne kohdata ajatus "mitä järkeä tässä on". Tekee mieli paeta ja olla kohtaamatta sitä tunnetta. Sanoisinkin, että olen väistellyt merkityksettömyyden tunnetta. Merkityksettömyys on ahdistavaa ja pelottavaa. (KK Oranssi)*

Merkityksettömyyden tunne saa siis kyseenalaistamaan oman ammatinvalinnan lisäksi oman osaamisen. Melkein jokaisessa kirjoituksessa itsen epäily ja epävarmuus omista kyvyistä nousi esiin. Ne kuvailtiin toisaalta merkityksettömyyden aiheuttajiksi ja toisaalta merkityksettömyyden seuraukseksi. Oman itsen epäily ja pelko siitä, ettei selviydy voivat hävittää sisäisen motivaation. Pahimmillaan opettaja katkeroituu, eikä halua enää panostaa työhön. (Hakanen 2006.)

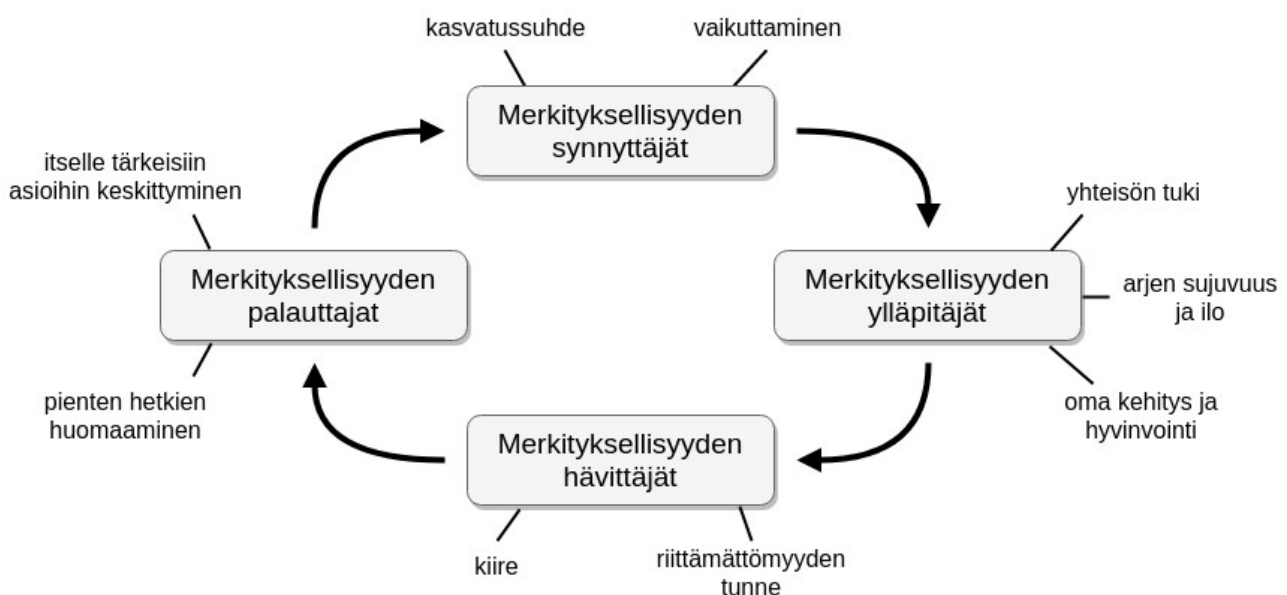
Tutkimuksessa mukana olleiden opettajien kertomuksista voidaan johtaa seuraavia johtopäätöksiä merkityksellisyyden merkityksestä luokanopettajan työssä:

- Opettajat kokevat työnsä lähtökohtaisesti merkityksellisenä ja se on myös olennainen tekijä ammatin valitsemisessa.
- Merkityksellisyyden kokeminen on tärkeää työssä jaksamisen kannalta, sillä työ koetaan paikoin raskaana ja haastavana.
- Merkityksellisyyden tunteen puute saa epäilemään työn mieltä, omia valintoja ja omaa osaamista.

Seuraavassa paneudutaan tarkemmin niihin tekijöihin, jotka vaikuttavat merkityksellisyyden kokemiseen luokanopettajan työssä.

## 6.2 Merkityksellisuuden tekijät luokanopettajan työssä

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin ja narratiivisen analyysin tuloksena tässä tutkimuksessa syntyi neljä kategorialla merkityksellisuuden kokemukseen vaikuttavista tekijöistä, joista kolme kategorialla neljästä kuvaa merkityksellisuuden tunteeseen positiivisesti vaikuttavia tekijöitä (kategoriat 1, 2 ja 4) ja yksi negatiivisesti vaikuttavia tekijöitä (kategoria 3). Merkityksellisuuden tekijät jaettiin seuraaviin kategorioihin: 1) merkityksellisuuden synnyttäjät, 2) merkityksellisuuden ylläpitäjät, 3) merkityksellisuuden hävittäjät ja 4) merkityksellisuuden palauttajat. Merkityksellisuuden synnyttäjiä ovat kasvatussuhde ja vaikuttaminen. Merkityksellisuuden ylläpitäjiä ovat yhteisön tuki, arjen sujuminen ja ilo sekä oma kehitys ja hyvinvointi. Merkityksellisuuden hävittäjiä ovat kiire ja riittämättömyyden tunne. Merkityksellisuuden palauttajia ovat itselle tärkeisiin asioihin keskittyminen ja pienten hetkien huomaaminen. Merkityksellisuuden kokemusta voi kuvata sykliksi (kuvio 2), jossa eri tekijät vuorottelevat ja saavat merkityksellisuuden tunteen välillä vahvistumaan ja välillä katoamaan.



**Kuvio 2. Merkityksellisuuden kokemisen sykli**

Merkityksellisuuden synnyttäjät luovat pohjan merkityksellisuuden tunteelle luokanopettajan työssä. Ne ovat niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat työn lähtökohtaiseen merkityksellisyteen. Merkityksell-

lisyiden ylläpitäjät vahvistavat toteutuessaan merkityksellisyiden tunnetta. Ne liittyvät työn arkeen ja työkuulturiin. Merkityksellisyiden hävittäjät uhkaavat merkityksellisyiden tunnetta ja saavat välillä unohtamaan sen kokonaan. Merkityksellisyiden palauttajat johtavat mielen takaisin merkityksellisyiden synnyttäjiin ja sitä kautta ajatukseen työstä lähtökohtaisesti merkityksellisenä. Seuraavassa tarkastellaan kutakin merkityksellisyiden tekijöiden kategoriaa erikseen.

## 6.2.1 Merkityksellisyiden synnyttäjät: Kasvatussuhde ja vaikuttaminen

Merkityksellisyiden synnyttäjillä tarkoitetaan niitä tekijöitä, jotka ovat vaikuttamassa jo ammatin valintaan ja jotka opettajien kuvauksissa muodostivat eräänlaisen työn ytimen. Nämä tekijät vaikuttavat olevan enemmän tai vähemmän opettajien motivaation taustalla, vaikka ne käytännön työssä kyseenalaistuisivat. Opettaja tarvitsee työssään aikaa keskittyä juuri merkityksellisyiden synnyttäjiin, jotta hän voi kokea työn iloa ja merkityksellisyyttä.

Työn merkityksellisyys syntyy kasvatussuhteesta oppilaisiin ja mahdollisuudesta vaikuttaa. Näiden yhdistelmä, eli oppilaiden elämään vaikuttaminen nousi jokaisen kirjoittajan merkityksellisyiden kokemuksen keskiöön. Työskentely oppilaiden parhaaksi on motivoituneen luokanopettajan työssä tärkeintä, ja kaikki muu tulee sen jälkeen.

*Merkityksellisyiden tunne siis että sillä mitä teen on jotain merkitystä. Se saa aikaan jotain. Olen omalla toiminnallani vaikuttanut siihen, että oppilaassa tapahtuu muutos, oppiminen, kehitys. (KK Keltainen)*

*Nykyisessä työssäni on mahdollista, että läsnäolollani vaikutan jonkun elämään ja kasvuun positiivisesti. (KK Valkoinen)*

Työ koetaan siis ennen kaikkea merkityksellisenä siksi, että opettajalla on mahdollisuus työllään vaikuttaa lasten elämään. Kasvatussuhteessa merkityksellisyys syntyy kuitenkin muustakin kuin vaikuttamisen mahdollisuudesta ja mahdollisuus vaikuttaa ei rajoitu vain yksittäisten lasten kehittymiseen ja oppimiseen. Tarkastelen siis seuraavaksi kasvatussuhdetta ja vaikuttamista erikseen.

### Kasvatussuhde

Kertomuksissaan opettajien kokemuksen keskiössä oli suhde oppilaisiin. Nimitän tätä suhdetta kasvatussuhteeksi, sillä luokanopettajille opettajana toimiminen tuntuu olevan jotain syvempää, kuin opettamista. Kasvatussuhde opettajan työssä tarkoittaa opettajan ja oppilaan välistä, kahdenkeskistä vuorovaikutussuhdetta, jossa kasvattajan tehtävänä on vahvistaa kasvatettavan kasvua omaksi itsek-

si. Koska kasvatuksen päämääränä on hyvä elämä, kuuluu kasvatussuhteeseen myös eettinen ulottuvuus. (ks. Purjo 2013; Värrö 2000.) Opettajien kertomuksissa sekä persoonallinen että eettinen olivat läsnä.

Opettajan työstä puhuttaessa kasvatusta ja opetus asetetaan usein vastakkain. Usein ne kulkevat kuitenkin käsi kädessä ja opettajat käyttävät termejä melko huolettomasti. Kasvatusta oppilaiden tukemisenä nähdään työn ytimenä, mutta kasvatusta kurinpitona nähdään ylimääräisenä työnä. Yksittäisten asioiden opettamista ei nähdä niin tärkeänä kuin yleistä kasvatustyötä, mutta toisaalta toivotaan rauhaa opettaa. Käytettiin näitä sanoja miten vain, on tutkimukseen osallistuneiden opettajien vastauksissa yhteinen ymmärrys siitä, että suhde oppilaisiin on muutakin kuin opettamista ja juuri se muu – kasvattaminen – tuo työhön merkityksellisyyttä. Kasvattajana toimiminen on kiinteä osa ainakin tämän tutkimuksen opettajien ammatti-identiteettiä.

*Minulle työn merkityksellisyyden kokeminen liittyy nimenomaan siihen, millaisena näen roolini opettajana. Olen aina ollut vahvasti sitä mieltä, että opettajan työn keskeisin tehtävä on kasvattaa, ei vain opettaa. Ehkä näen asian siten, että kasvattaminen pitää sisällään opettamisen käsitteen, mutta tärkeintä tässä työssä on pyrkiä kotien rinnalla kasvattamaan lapsia osaksi yhteiskuntaa. Yksittäisten tietojen opettaminen on mielestäni sivuseikka. Tavoitteena on siis kasvattaa tasapainoisia, itseensä tyytyväisiä, toiset huomioon ottavia kansalaisia, jotka tuntevat oikeutensa, mutta kantavat myös vastuunsa. (KK Pinkki)*

Opettajat kokevat oppilaiden kasvun, kehityksen ja oppimisen seuraamisen jo itsessään merkityksellisenä, olivat he siihen vaikuttamassa tai eivät. "Opettajan työ on itsessään palkitsevaa, koska lapset kehittyvät ja oppivat joka tapauksessa. Tuloksia tulee." (KK Oranssi) Nuorempien oppilaiden kehittymisen ja oppimisen seuraaminen koettiin merkityksellisenä, sillä heillä oppimista tapahtuu nopeaan tahtiin. Merkityksellisenä nähtiin myös se, että samoja oppilaita saa opettaa useamman vuoden, jolloin on mahdollista nähdä, miten oppilaat vuosien varrella kehittyvät. Myös se koettiin merkityksellisenä, että saa tietää jonkun vanhan oppilaansa aikuisena toteuttaneen unelmansa.

Kuvailut suhteesta oppilaisiin olivat tunteikkaita. Opettajat kuvailivat yleisesti sitä, mikä heille on tärkeää suhteessa oppilaisiin ja kertoivat myös monia konkreettisia esimerkkejä merkityksellisistä hetkistä yksittäisten oppilaiden kanssa. Tällaisia olivat vaikkapa jonkun oppilaan luottamuksen voittaminen ajan myötä, oppilaan rohkaisu tekemään jotain itselle pelottavaa tai vaikeaa ja uskoutuminen opettajalle henkilökohtaisissa asioissa. Tällaisissa tilanteissa opettaja voi kokea onnistuneensa ja tuntea itsensä tärkeäksi, ja näin merkityksellisyyden tunne vahvistuu. Suhteessa oppilaisiin nähtiin tärkeänä esimerkiksi läsnäolo, luottamus, vuorovaikutus ja turvallisuus.

*Kasvattamisen ja opettamisen lisäksi opettajan työssä merkityksellistä on luottamussuhteen syntyminen lasten kanssa. Se, kun saa ikään kuin avattua lapsen näyttämään*



*itsensä juuri sellaisena kuin hän on, kertomaan tärkeistä ja ehkä vaikeistakin asioista, on yksi opettajuuden kulmakiviä. (KK Vihreä)*

*Haluan olla turvallinen aikuinen, jonka kanssa oppilas voi nauraa, hupsutella, mutta läpikäydä mahdollisesti myös niitä ikäviä tunteita ja tapahtumia, joita elämä tuo eteen. Ehkä suurinta merkityksellisyyden tunnetta tunnen silloin, kun oppilas jakaa kanssani elämänsä iloja tai suruja, mutta huomaan hänestä, että hänelle on tärkeää kertoa niistä asioista juuri minulle. (KK Pinkki)*

*Se, että opin tuntemaan lapset ja opimme tuntemaan toisemme. Suhde luo merkityksellisyyttä. Yksittäisten asioiden oppiminenkin.. joo, mutta enemmänkin jokin tunne toivosta, siitä että kaikessa on jotain mieltä. Luulen, että sen tunteen aikaan saa luottavainen suhde. (KK Oranssi)*

KK Oranssin kertomuksessa tulee jälleen kuvatuksi opettamisen alisteinen asema suhteessa kasvatukseen. Työn mieli kiteytyy syvään suhteeseen oppilaiden kanssa. Aho (2011) puhuu holistisesta ihmiskäsityksestä viitattaessaan opettajien käsityksiin opetuksen ja kasvatuksen kokonaisvaltaisuudesta. Tällaisen, kasvatuksellisen näkökulman työssään näkevät opettavat jaksavat paremmin. Kokonaisvaltaisuus sisältää myös ajatuksen siitä, että kasvatustyöllä on laajempi, yhteiskunnallinen ulottuvuus ja että sen tulokset voivat näkyä vasta vuosien päästä. (Aho 2011, 139-140.) Kuvaus vastaa hyvin tämän tutkimuksen opettajia.

Kasvatussuhde merkityksellisyyden synnyttäjänä on mahdollisuutta seurata lasten kasvua, kehittymistä ja oppimista sekä tietoa siitä, että voi olla tähän vaikuttamassa. Se on vuorovaikutusta ja läsnäoloa, oppilaiden rohkaisemista, tukemista ja innostamista. Se on luottamuksen rakentamista, turvallisena aikuisena ja uskottuna toimimista ja kokemusta siitä, että itsellä on tärkeä rooli lasten elämässä. Merkityksellisyyden tunne, joka kasvatussuhteessa syntyy, saa sitoutumaan työhön ja innostumaan siitä.

*Minulle on tärkeää olla "hyvä opettaja". Tasavertainen, läsnäoleva ja kuunteleva. Hyviä kokemuksia ja työn merkityksellisyyden kokemuksia syntyy vuorovaikutuksessa ja läsnäollen. Olen merkityksellinen oppilaitteni elämässä. Tähän liittyy vastuuta ja iloa. Haluan tuntea, jokaisen oppilaan ja tuntea heidät. Olla läsnä. Innostua. Innostaa. Kuunnella. Olla vuorovaikutuksessa. Oppia yhdessä. (KK Valkoinen)*

## **Vaikuttaminen**

Luvun alussa kuvailtiin, kuinka opettaja kasvatussuhteessa voi kokea vaikuttavansa oppilaiden elämään, kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen. Vaikuttamista kuvattiin opettajien kertomuksissa ennen kaikkea suhteessa oppilaisiin, mutta kertomuksissa ilmaistiin vaikuttamisella olevan muitakin merkityksiä. Kasvatustyön koettiin vaikuttavan "lasten kautta yleisesti yhteiskuntaan" (KK Vihreä). Vaikuttamiseen liittyy myös itselle tärkeiden arvojen välittäminen eteenpäin. Myös näin vaikuttami-

nen saa yhteiskunnallisen, mutta myös eettisen ulottuvuuden.

*Oman työn kantama hedelmä näkyy esimerkiksi lasten suhtautumisessa empaattisesti toisiin ihmisiin sekä ympäristöönsä. (KK Vihreä)*

*Se, että vietän pitkän ajan päivässä samojen ihmisten kanssa ja parhaani mukaan ohjaan heitä hyvään. (KK Oranssi)*

Yhteiskunnallisen vaikuttavuuden näkökulmasta opettajat kuvasivat nimenomaan työn eettistä puolta. Oppilaiden kasvattaminen vastuuntuntoisiksi ja toisen huomioon ottaviksi nähtiin tärkeäksi tavoitteeksi. Talouden tai tulevaisuuden työelämän ehdot eivät saaneet opettajien kertomuksissa sijaa. Tämäkin kertoo luokanopettajien sitoutumisesta kasvatustehtävään. Opettajat uskovat siihen, että juuri hyvään elämään kasvattaminen on yhteiskunnankin kannalta tärkeintä.

Vaikuttaminen merkityksellisyyden synnyttäjänä on kokemusta oman työn laajemmasta tarkoituksesta ja positiivisista seurauksista. Se on vaikuttamista yksittäisiin lapsiin ja nuoriin, mutta myös laajemmin yhteiskuntaan. Se on omien arvojen välittämistä eteenpäin ja hyvään elämään ohjaamista. Se on myös sen hyväksymistä, että työn tulokset näkyvät osittain vasta pitkän ajan kuluessa.

Kun opettaja kokee pystyvänsä vaikuttamaan positiivisesti toisten elämään ja olemaan aidossa vuorovaikutuksessa, tulee kokemus siitä, että "kaikessa on jotain mieltä" (KK Oranssi). Työ tuntuu merkitykselliseltä silloin, kun se on juuri sitä, mikä alun perin synnytti halun alkaa opettajaksi. Noiden merkityksellisyyden syvimpien juurten täytyy olla työssä läsnä tai muuten merkityksellisyys katoaa. Kasvatussuhteen ja vaikuttamisen lisäksi opettajat nimesivät muitakin tekijöitä, joiden koettiin vaikuttavan merkityksellisyyden kokemiseen positiivisesti, ja niitä käsitellään seuraavaksi.

## **6.2.2 Merkityksellisyyden ylläpitäjät: Yhteisön tuki, arjen sujuvuus ja ilo sekä oma kehitys ja hyvinvointi**

Merkityksellisyyden ylläpitäjät ovat sellaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat opettajien hyvinvointiin työn arjessa ja vahvistavat tätä kautta merkityksellisyyden kokemista. Niitä kutsutaan tässä merkityksellisyyden ylläpitäjiksi, sillä niiden puute uhkaa merkityksellisyyden tunnetta. Osaltaan ne itsessään voivat synnyttää merkityksellisyyttä varsinkin silloin, kun kasvatussuhteen tai vaikuttamisen osalta merkityksellisyys tuntuu syystä tai toisesta kadonneen. Tällöin yhteisön tuki, arjen sujuvuus ja ilo, sekä oma kehitys ja hyvinvointi voivat tarjota riittävästi onnistumisen ja mielekkyyden kokemuksia, jotta kokemus työn merkityksellisyydestä säilyy.

## **Yhteisön tuki**

Työyhteisö voi toimiessaan olla opettajalle merkittävä voimavara. Tärkeää on voida kokea tulevan sa hyväksytyksi yhteisössä sellaisena kuin on. Arvostuksen saaminen työyhteisössä luo opettajalle tunteen siitä, että hän on tärkeä osa työyhteisöä. Rehtorin on esimiesasemassa oltava reilu ja tuettava yhteisöä. (Aho 2011, 115-116.)

Opettajat kokevat sujuvan yhteistyön niin esimiehen, kollegoiden kuin vanhempienkin kanssa vahvistavan merkityksellisyyden tunnetta. Esimiehen ja vanhempien osalta kertomuksissa korostettiin tukea ja arvostusta ja kollegoiden kohdalla yhteistyötä ja yhteenkuuluvuutta. Myös positiivinen ja kannustava ilmapiiri nähtiin tärkeänä.

*Merkityksellisyys vaatii myös ulkoapäin tulevan palautteen sellaisilta tahoilta, jotka opetustani seuraavat. Esimiesten, kollegoiden sekä vanhempien palaute ja tuki on tärkeää. Kun saa positiivista palautetta ja tukea omaan työhönsä, saa kokemuksen siitä, että oikeaan suuntaan ollaan menossa. (KK Vihreä)*

*Muilta opettajilta saamani palaute on myös olennainen osa siinä, että tunnen työni merkitykselliseksi. Tietysti toivon ”kuuluvani joukkoon” ja haluan olla tärkeä osa työyhteisöä. (KK Pinkki)*

*Työn merkityksellisyys tulee myös tiimityöskentelystä, samanaikaisopetuksesta ja yhdessä suunnit[t]elusta. Saan jakaa ideoitani, inspiroitua, nähdä asioita eri näkökulmista ja jakaa mielipiteitä. En rehki tai pähkäile asioita yksin vaan osaavien kollegoiden kanssa. Tämä tuo monta onnistumisen kokemusta ja uusia oivalluksia. Yhdessä olemme enemmän. Olen onnellinen, että työyhteisössäni tämä on mahdollista. (KK Valkoinen)*

Paitsi että KK Valkoinen kuvaa yhteistyön tärkeäksi yhteenkuuluvuuden kannalta, korostuu kuvauksessa myös kyvykkyyden tunne. Palaute kollegoilta voi olla merkittävää onnistumisen tunteen kannalta. Varmuus omaa tekemistä kohtaan vahvistuu, kun työlleen saa tunnustusta. Syrjäläisen (2002, 111) tutkimuksen mukaan yhdessä tekeminen ja tiimityöskentely lisäävät jaksamista ja hyvässä ilmapiirissä myös ulkopuolisiin vaatimuksiin ja kehitystyöhön, jotka usein kuormittavat opettajia, uskalletaan suhtautua kriittisesti ja analyttisesti.

Esimiehen tuen tarkeys nousi esiin erityisesti tilanteissa, joissa opettaja on epävarma itsestään tai joutunut jopa hyökkäyksen kohteeksi. Varsinkin nuoremmat opettajat kuvailivat tilanteita, joissa heidän ammattitaitoaan on kyseenalaistettu. Uran alussa positiivinen palaute esimieheltä vahvistaa luottamusta omaan osaamiseen ja vaikuttaa ammatti-identiteetin kehittymiseen.

*Olen istunut lukuisissa palaverissa erilaisten tahojen kanssa, jotka ovat neuvoneet minua työssäni tai joissa ehdotusteni yli on kävelty tai työtäni on kyseenalaistettu. Näissä tilanteissa on ollut tärkeää, että olen saanut omalle toiminnalle esimiehen tuen. (KK Violetti)*

Hakasen (2006) mukaan opettajan kokema työnsä arvostus, hyvä työilmapiiri ja rehtorin tuki lisäävät työn imua, eli myönteistä tunne- ja motivaatiotilaa, joka vahvistaa halua omistautua ja uppoutua työhön. Kouluja, joissa henkilökunnan hyvinvointia ja yhteisiä arvoja on onnistuttu vahvistamaan, luonnehtii hyvä vuorovaikutus rehtorin, opettajien ja muun henkilökunnan välillä. Kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta on paljon, vastuu tuntuu yhdessä jaetulta ja keskustelukulttuuri on avointa. Näissä kouluissa tuetaan yhteisöllisyyttä myös rakenteiden ja toimintakulttuurin avulla. (Hakaniemi 2006)

Yhteisön tuki muodostuu osaltaan myös hyvistä suhteista oppilaiden vanhempiin. Positiivinen palaute ja kiitokset vanhemmilta saavat aikaan onnistumisen kokemuksia ja vahvistavat luottamussuhdetta kodin ja koulun välillä. Tärkeäksi kuvailtiin myös se, miten mahdollisen negatiivisen palautteen kanssa opettajaa lähestytään. Asiallinen, luottamukseen perustuva kommunikointi on toimivan yhteistyön avain.

Yhteisön tuki merkityksellisyyden ylläpitäjänä on yhteenkuuluvuuden tunnetta ja itsen arvokkaana kokemista. Se lisää luottamusta omaan tekemiseen ja vahvistaa omaa ammatti-identiteettiä. Yhteisön tuen puute saa epäilemään itseä ja on uhka työhyvinvoinnille ja merkityksellisyyden kokemiselle.

### **Arjen sujuvuus ja ilo**

Työn merkityksellisyyteen nähtiin vaikuttavan myös joukko tekijöitä, jotka lisäävät arjen sujuvuutta ja iloa. Tällaisia ovat esimerkiksi koulun tilojen toimivuus ja vapaus valita opetusmenetelmät. Vapauden valita opetusmenetelmät on nähty olevan yksi opettajan autonomian elementeistä ja tästä opettajat kirjoittivat hämmästyttävän vähän. Ehkä vapautta tältä osin pidetään edelleen niin itsensänselvänä, ettei sitä muistettu mainita.

Lerssi-Uskelinin, Vanhalan ja Vähätiiton (2011, 9) mukaan sujuvaan arkeen kuuluvat esimerkiksi työn selkeät tavoitteet, kunnolliset ja toimivat työvälineet, kehittymismahdollisuudet ja työyhteisön toimivuus. Toimiva arki on myös jatkuvan kiireen ja vaatimusten puutetta, toisin sanoen rauhaa keskittyä olennaiseen ja tunnetta siitä, että työ on hallittavissa. Tämä vahvistaa tunnetta omaehtoisuudesta.

Moni opettaja kuvaili tärkeäksi sen, että työn arjessa on aikaa oppilaiden kohtaamiseen ja opetuksen suunnitteluun. Merkityksellinen työ alkaa, kun oman luokan ovi sulkeutuu. Tämä ei tarkoita opettajan epävarmuutta tai itsekkyyttä (ks. Hargreaves 1994, 167-169), vaan halua keskittyä siihen, mikä on tärkeää. Merkityksellisyys syntyy arkisissa tilanteissa. Arjen sujuvuus ja ilo kiteyty-

vät näin ollen työskentelyyn oppilaiden kanssa. Kun opettaja näkee oppilaissa oppimisen iloa ja luokan toiminta sujuu hyvässä hengessä ja yhteistyössä, on opettajan helppo kokea onnistuneensa. Ilo ja innostus voivat tarttua opettajasta oppilaisiin tai oppilaista opettajaan (Aho 2011, 130; Salovaara & Honkonen 2013, 133).

*Koen merkityksellisyyden tunnetta työssäni silloin, kun saan kaikessa rauhassa tehdä sitä mihin minut on koulutettu, eli opettaa, ja näen oppimisen iloa oppilaiden työskentelyssä. Myös tilanteet, joissa huomaan, että pystyn tekemään itseni tietyllä tapaa tarpeettomaksi, ovat minulle tärkeitä. Silloin tiedän, että olen tehnyt asioita oikein. (KK Violetti)*

*Upealta tuntuu myös flow, joka syntyy oppilaiden todella innostuttua jostakin tehtävästä. (KK Vihreä)*

Myös arjen sujuvuus johtaa työn imuun (ks. Hakanen 2006). Jos opettaja ei ole ehtinyt pitämään taukoja koko päivänä, sen soisi johtuvan flow-kokemuksesta ja työn imusta, eikä kiireestä. Opettajan ja oppilaiden yhteinen innostus ja luokan yhteishenki vahvistaa kyvykkyyden tunnetta, mikäli opettaja ymmärtää, miten suuri merkitys hänellä itsellään on näiden toteutumisessa. Arjen sujuvuus mahdollistaa näin työssä onnistumisen. On tärkeää osata kiinnittää huomio omiin ja myös muiden onnistumisiin. (Salovaara & Honkonen 2013, 150.)

Arjen sujuvuus ja ilo merkityksellisyyden ylläpitäjänä on mahdollisuutta keskittyä opettamiseen ja oppilaiden kohtaamiseen. Se on oppimisen ilon näkemistä oppilaissa, mutta myös omaa innostumista ja oppimista. Se on myös luokkatyöskentelyn sujuvuutta ja pieniä merkityksellisiä hetkiä oppilaiden kanssa. Mikäli arjessa ei koeta sujuvuutta ja iloa, voi tunne merkityksellisyydestä kadota.

### **Oma kehitys ja hyvinvointi**

Innostumisen ja onnistumisen kokemukset vaikuttavat opettajan hyvinvointiin niin työssä kuin työn ulkopuolella. Merkityksellisyyden tunne vaatii sen, että työstä saa jotain myös itselleen. Opettajan työn kokonaisvaltaisuus, oman persoonan likoon laittaminen ja työn arjen kuormittavuus vaativat vastapainoksi kokemuksen siitä, että itse kehittyy ihmisenä. Tunne omien kykyjen hyödyntämisestä ja taitojen kehittymisestä vahvistavat ammatti-identiteettiä ja itsetuntoa. KK Vihreä luettelee yksittäisiä onnistumisen kokemuksia oppilaiden kanssa ja jatkaa:

*Merkityksellisyyden puolesta edeltäneet esimerkit ovat kolahtaneet ja jääneet mieleen kahdestakin syystä: olen voittanut luottamuksen ja olen tehnyt sen tiedoilla ja taidoilla. (KK Vihreä)*

*Työ tuo sisältöä elämään ja sitä kautta pääsee toteuttamaan itseään. Toki nämä samat*

*asiat varmasti olisivat saavutettavissa myös esimerkiksi mieluisten harrastuksien kautta, mutta minulle opettajan työ on muodostunut tärkeäksi osaksi omaa identiteettiäni. (KK Pinkki)*

*Palkka tässä työssä ei päättä huimaa, joten ainakin minulle on tärkeää, että koen työni merkityksellisenä ja saan siitä itselleni onnistumisen kokemuksia ja kerään sitä kautta ammatillista osaamista ja itseluottamusta. (KK Pinkki)*

Merkityksellisyttä lisää myös se, että huomaa itse kehittyvänsä ja oppii paremmin tuntemaan itsensä. Ahon (2011) tutkiessa “mikä tekee opettajasta selviytyjän”, nousi halu kehittää itseä yhdeksi selviytymiseen vaikuttavaksi tekijäksi. Itsensä kehittämiseen liittyy oman toiminnan reflektointi, ammatillinen kehittyminen ja itsetuntemuksen lisääntyminen. Itsetuntemus ja reflektointi myös ohjaavat opettajan toimintaa ja auttavat suhteuttamaan itsen laajempaan kokonaisuuteen. (Aho 2011, 109.)

*Omien vahvuuksien ja myös heikkouksien tuntemaan oppiminen lisää merkityksellisyden tunnetta: opin paremmin tunnistamaan oman arvoni yhteisössä tällaisena persoonana. (KK Oranssi)*

Palaute muilta ja kiitokset esimerkiksi esimieheltä, vanhemmilta tai oppilailta lisäävät kokemusta omasta osaamisesta ja tuovat näin merkityksellisyttä. Palaute lisää tunnetta yhteenkuuluvuudesta ja kyvykkyydestä ja näin ollen vahvistaa hyvinvointia. Merkityksellisyys ja onnistumisen kokemukset vaikuttavat molemmat toisiinsa. Yhtäältä merkityksellisyden kokeminen lisää onnistumisen tunnetta ja toisaalta onnistumiset kasvattavat merkityksellisyden tunnetta.

Merkityksellisyden tunne syntyy myös siitä, että tuntee voivansa hyvin myös työn ulkopuolella. Jos työ vie kaikki voimavarat, eikä energiaa jää millekään muulle kuin työlle, kärsii myös työn merkityksellisyys. Epävarmemmasta työstä luokanopettajan työhön vaihtanut KK Valkoinen pitää tärkeänä myös työn vakautta, joka heijastuu työn ulkopuoliseen elämään.

*Vakaa, päivätyö antaa mahdollisuuden suunnitella elämää ja tulevaa. Tieto siitä, että meillä on perheessä kaksi palkansaaajaa tuo perheeseemme vakautta. (KK Valkoinen)*

Oma kehitys ja hyvinvointi merkityksellisyden ylläpitäjänä on kokemusta omasta osaamisesta ja oppimisesta sekä ammatti-identiteetin, itsetunnon ja itsetuntemuksen vahvistumisesta. Se on hyvinvointia niin työssä kuin työn ulkopuolella ja siihen vaikuttaa muilta saatu palaute ja yksittäiset onnistumisen kokemukset. Jos työstä ei tunnu saavan itselle mitään, on kokemus työn merkityksellisyydestä uhattuna.

Edellä esitellyistä merkityksellisyden ylläpitäjistä puhuttiin opettajien kertomuksissa lähinnä positiivisen kautta, eli niin, että ne vahvistavat tunnetta merkityksellisyydestä. Käänteisesti voi-

daan olettaa, että niissä ilmenevät puutteet heikentävät kokemusta merkityksellisyydestä. Jos opettaja ei saa tukea yhteisöltä, ei tunne arjessa sujuvuutta ja iloa tai oma kehitys ja onnistumisen kokemukset ovat vähäisiä, on merkityksellisyys uhattuna. Niistä tekijöistä, joiden erityisesti kuvailtiin vaikuttavan merkityksellisyyden kokemukseen negatiivisesti, kerron seuraavaksi.

### 6.2.3 Merkityksellisyyden hävittäjät: Kiire ja riittämättömyyden tunne

Opettajien kertomukset viestittivät hyvin yhtenäistä kuvaa niistä tekijöistä, jotka vaikuttavat erityisen negatiivisesti merkityksellisyyden kokemiseen. Nämä ilmiöt ovat tuttuja lukuisista opettajien hyvinvointia koskevista tutkimuksista (esim. Aho 2011; Syrjäläinen 2002). Kiire ja osittain siitä, mutta muistakin tekijöistä johtuva riittämättömyyden tunne uhkaavat merkittävästi opettajan hyvinvointia ja merkityksellisyyden kokemista. Ulkopuolisten, aina vain lisääntyvien vaatimusten koettiin vaikuttavan sekä kiireen että riittämättömyyden tunteen syntyyn.

#### Kiire

Opettajat kokevat, että heidän työajastaan liian suuri osa kuluu ylimääräiseltä tuntuvaan työhön. Opettajat kuvailivat turhautumista erilaisiin kokouksiin, kiky-päiviin ja papereiden täyttelyyn. Paperityötä on lisännyt erityisesti arviointi- ja palautekulttuurin muutos (Syrjäläinen 2002, 92). Paperityötä aiheutuu myös yksilökohtaisista oppimissuunnitelmista, jotka ovat lisääntyneet inklusion myötä. Kun kokoukset ja paperityöt vievät liikaa aikaa, syntyy tunne kiireestä ja vaikutusmahdollisuuksien vähentymisestä. Oma työmäärä ei tunnu olevan hallinnassa ja aika tuntuu kuluvan "väärin asioihin".

*Jos sitten ajatellaan opettajan työpäivää kokonaisuutena, niin valehtelisin, jos väittäisin, että tunnen työni merkitykselliseksi koko ajan. Päinvastoin, välillä sen merkityksellisyyttä saa hakemalla hakea. Toki ilahduttavia tilanteita lasten kanssa tulee läpi päivän ja niistä onkin hyvä ammentaa jaksamista. Mutta päivään kuuluu myös niin paljon kaikkea muuta ajoittain turhaltakin tuntuva työtä, että aikaa varsinaiselle oppilaiden kohtaamiselle on mielestäni liian vähän. (KK Pinkki)*

*Tänä vuonna työssäni merkityksellisyyden kokemus on ollut hukassa lauantaan kiky-päivänä ja muutamassa työhön liittyvässä kokouksessa, joissa kaikissa on tuntunut, että voisin olla tekemässä jotain merkityksellisempää. Jotain, millä oikeasti olisi väliä työarjessani. (KK Valkoinen)*

*Merkityksellisyyden tunne on vuosien varrella paikoitellen vähentynyt ja muuttunut. Tämä on johtunut siitä, että vaatimukset ovat lisääntyneet, vaikka samaan aikaan resurssit ovat pienentyneet. Tuntuu siltä, ettei omaan työhön pysty enää vaikuttamaan*

*niin paljon kuin haluaisi. (KK Violetti)*

Kiireen jo itsessään kuvattiin vaikuttavan negatiivisesti, sillä opettajan työ vaatisi monelta osin aikaa ja rauhaa keskittyä ja pohtia. Opettajilla on halu reflektoida omaa toimintaansa ja suunnitella tulevaa kaikessa rauhassa. Turhautumista koettiin erityisesti siksi, että aikaa tuntuu kuluvan liikaa "väärin" asioihin niin, ettei esimerkiksi oman opetuksen suunnittelulle tai oman ammattitaidon kehittämiseksi jää aikaa. Viime kädessä kiire vie aikaa myös oppilaiden kohtaamiselta, kun opettaja ajatuksissaan ja välillä myös konkreettisesti on jossain muualla kuin opettamassa oppilaita. Hektisessä arjessa ei ole aina aikaa pysähtyä kohtaamaan oppilaiden ongelmia, tai jakaa heidän ilojaan ja surujaan. Kiire aiheuttaa turhautumista, koska työtä ei silloin tehdä niin hyvin kuin haluaisi.

Kiire merkityksellisyyden hävittäjänä on tunnetta siitä, ettei aika riitä siihen, minkä työssä kokee tärkeäksi. Se on turhautumista turhalta ja ylimääräiseltä tuntuvaan työhön. Kiire estää itsereflektion, oman työn rauhallisen pohtimisen ja oppilaiden kohtaamisen. Kiireen vuoksi työn merkityksellisyys saattaa ajoittain kadota kokonaan.

### **Riittämättömyyden tunne**

Pahimmillaan kiire johtaa itsesyytöksiin, oman osaamisen kyseenalaistamiseen ja riittämättömyyden tunteeseen. Opettajista tuntuu, että oma osaaminen ei riitä, kiire saa tekemään virheitä, ja että aina ei vain yksinkertaisesti ehdi tai jaksaa tehdä kaikkea, mitä "pitäisi". Riittämättömyyden tunne on sidoksissa kiireeseen, mutta sitä saa aikaan myös esimerkiksi negatiivinen palaute.

*[Omia virheitä] näkee joka paikassa, koko ajan ja aivan liikaa. Niistä pitäisi osata päästää irti. Kokemattomuuden lisäksi nykyisen koulusysteemin kiire saa tekemään virheitä. Kun virheistä jääkin kiinni, loppuu välillä usko omaan osaamiseen ja aikaansaadun työn merkityksellisyyteen. (KK Vihreä)*

*Jatkuva kiire toi ainakin minulle riittämättömyyden tunteen, sillä jos en jaksaa tehdä tätä kaikkea, olenko silloin huono opettaja? (KK Violetti)*

Opettajien kertomuksissa itsen epäily ja riittämättömyyden tunne nousivat olennaisiksi merkityksellisyyden hävittäjiksi. Estola & Syrjälä (2002) huomasivat kutsumusopettajia tutkiessaan epävarmuuden ja haavoittuvuuden sekä kyselyn ja epäilemisen olevan kutsumusopettajille ominaista. Eriytisesti nykykoulussa kasvatuskäytännöt eivät välttämättä salli kutsumusopettajalle tyypillistä tapaa suhtautua työhön. Koulu-uudistuksissa unohdetaan helposti kasvatuksen keskeisimmät piirteet ja se, että opettajan työn keskiössä ovat suhteet lapsiin ja nuoriin. Kutsumus voi kadota, jos työtä ei voi tehdä itselleen oikeaksi kokemalla tavalla. (Estola & Syrjälä 2002, 96.)



Tässä tutkimuksessa kokemuksistaan kertoneet opettajat eivät tunnustautuneet kutsumusopettajiksi – kahdessa kirjoituksessa mainittiin, että opettajan työ ei ole itselle kutsumusammatti ja muissa asiasta ei puhuttu – mutta se, miten opettajat kuvasivat työtään, muistuttaa monin paikoin Estolan ja Syrjälän näkemystä kutsumusopettajuuden luonteesta. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat työhönsä sitoutuneita ja kokivat sen lähtökohtaisesti merkityksellisenä, mikä vertautuu kutsumusopettajien asenteeseen työtä kohtaan. Myös kertomusten kuvailut epävarmuuden ja itsen epäilemisestä muistuttivat kutsumusopettajien kuvailuja.

Riittämättömyys merkityksellisyyden hävittäjänä on oman ammattitaidon kyseenalaistamista. Se on epäonnistumisen tunnetta ja itsen syyllistämistä siitä, ettei kykene vastaamaan kaikkiin vaatimuksiin. Riittämättömyys aiheuttaa pelon siitä, ettei selviydy työstään. Työn merkityksellisyys kyseenalaistuu ja pitkittyessään tilanne saattaa johtaa työuupumukseen.

Kiireen ja riittämättömyyden tunne saavat merkityksellisyyden tunteen katoamaan. Tällöin työstä tulee pahimmillaan selviytymistä ja suorittamista. Opettaja voi kokea jääneensä yksin vaikeuksien kanssa.

*Merkityksellisyys katoaa, kun työstä tulee selviytymistä. Silloin, kun en pärjää, en hallitse ryhmää tai työn määrää, koen jääväni yksin vaikeuksiin. Silloin merkityksellisyys on kuin luksusta. Kunhan vain jotenkin jäisin henkiin. (KK Oranssi)*

Kiireestä ja työn muutoksesta tai kokemattomuudesta aiheutunut tunne siitä, että oma ammattitaito tai voimavarat eivät riitä, voi johtaa stressioireiden lisääntymiseen ja pitkään jatkuessaan työuupumukseen (Hakanen 2006, 31.) Kun merkityksellisyyden tunne katoaa, eivät psykologiset perustarpeet täyty, eikä opettaja tällöin voi hyvin. Se, kuinka hyvin perustarpeet täyttyvät, vaikuttaa kiinnostukseen ja sitoutumiseen (Deci & Ryan 2000, 233). Tätä kautta voidaan ymmärtää, kuinka kiire ja riittämättömyyden tunne johtavat työmotivaation ja työssä jaksamisen laskuun. Työ muuttuu suorittamiseksi ja suojellakseen omaa jaksamistaan opettaja voi muuttua välinpitämättömäksi tai kyyniseksi työtä kohtaan. Tällöin opettaja alkaa ajatella, että palkkansa voisi ansaita helpomminkin tai etäännyttää itsensä työstä ajattelemalla sitä “vain työnä”. Kenties tällöin alkaa myös kärsimyspuhe (ks. Kemppinen 2006, 33-34), ikään kuin suojautumiskeinona omaa itseä kohtaan.

Hakasen (2006) mukaan työuupumukseen johtavia tekijöitä ovat juuri kyynistynyt asennoituminen työhön, väsymys ja ammatillisen itsetunnon lasku. Kyynistynyt työntekijä ei koe työn iloa tai mielekkyyttä ja epäilee työn merkitystä. Kyynistynyt opettaja voi muuttua etäiseksi ja kylmäksi myös oppilaita kohtaan. (Hakanen 2006, 31-32.) Vaikuttaa siltä, että uupuneena opettaja lähes pakenee merkityksellisyyttä. Kun työn merkityksellisyyden selittää pois, on kenties helpompi tehdä päätös alan vaihtamisesta.

## 6.2.4 Merkityksellisuuden palauttajat: Keskittyminen siihen mikä on tärkeää sekä pienet hetket

Kun tunne työn merkityksellisyydestä on kiireen, riittämättömyyden tunteen tai sitä arjessa ylläpitävien tekijöiden puutteiden vuoksi hukassa, voi opettaja löytää keinoja merkityksellisuuden palauttamiseen. Keskittyminen siihen, mikä itselle työssä on tärkeää ja pienten hetkien huomaaminen palauttavat mieleen työn ytimen – positiivisen vaikutussuhteen oppilaisiin.

### Itselle tärkeisiin asioihin keskittyminen

Jotkut opettajat kuvasivat tietoisesti keskittyvänsä itselle tärkeisiin asioihin silloin kun vaatimukset ja kiire alkavat tuntua ylivoimaisilta. Energian keskittäminen omaan opetukseen ja oppilaisiin palauttaa merkityksellisuuden tunteen. Ylimääräiseltä tuntuvan työn voi tehdä kevyemmin tai siitä voi kieltäytyä. Myös ajatus siitä, että työ on vain työtä voi helpottaa kuormittavassa tilanteessa.

*Olen vuosien aikana jakanut toimintaani siten, että olen pyrkinyt panostamaan vain niihin asioihin, jotka koen tärkeiksi. Oppilaat, heidän oppiminen ja hyvinvointi ovat minulle tärkeimpiä asioita ja kaikki muut asiat tulevat vasta näiden jälkeen. (KK Violetti)*

*Epäilen joskus, vaikka harvemmin, myös työni sisällön merkityksellisyyttä. Silloin teen epäilemäni homman kevyemmin, oman persoonani mukaan. Voin painottaa työssäni tärkeiksi kokemiani asioita. (KK Oranssi)*

Keskittymisen siihen mikä on tärkeää voi nähdä olevan opettajan autonomian ansiosta mahdollista, ja autonomian vahvistamisen kannalta jopa toivottavaa. Kun opettaja keskittää voimavarojaan siihen, minkä kokee tärkeäksi ja merkitykselliseksi, hän ottaa työn ohjat omiin käsiinsä. Tällöin toiminta on myös sisäisesti motivoitunutta. Aaltolan (2005) mukaan "opettajien tulisi nykyistä selkeämmin itse päättää, mikä on tärkeää ja mihin voimia keskitetään. Opettajan työn mieli ja mielekkyys edellyttävät riittävän autonomian toteutumista koulutyön käytännöissä". (Aaltola 2005, 35-35.)

Hakanen (2006) toteaa työn panostusten ja vastineiden epätasapainon aiheuttavan kuormitusta. Tällöin opettaja voi korjata tilannetta päättämällä, että tekee töitä vähemmän ja luopumalla esimerkiksi sellaisista vastuutehtävistä, joista ei tunne saavansa tunnustusta. Erityisesti ennaltaehkäisevänä toimenpiteenä tämä on toimivaa. Uupumisen partaalla oleva opettaja sen sijaan voi vastuista luopuessaan kokea epäonnistumista. (Hakanen 2006, 36.)

Aho (2011) nimeää itseluottamuksen yhdeksi tärkeäksi tekijäksi opettajan selviytymisen kannalta. Opettaja tarvitsee itseluottamusta torjuakseen tarpeettomat ulkopuoliset vaatimukset ja voidakseen luottaa omaan tekemiseensä. (Aho 2011, 136.) Itseluottamus on osittain persoonallisuus-

den piirre, mutta se myös kasvaa kokemuksen lisääntyessä. Kuten luvun alussa todettiin, opettajat syyllistävät helposti itseään ja kokevat epävarmuutta. Omien heikkouksien tunteminen voi olla vahvuuskin ja opettajan kyky reflektoida toimintaansa on osa omaa kehitystä. Epävarmuuden keskellä olisi kuitenkin kyettävä riittävään itseluottamukseen, jotta keskittyminen tärkeisiin asioihin onnistuu ja sitä kautta tunne työn merkityksellisyydestä palautuu.

Aho (2011) huomauttaa, että opettajan työssä "tärkeintä on pyrkiä vastaamaan kasvatuksellisiin haasteisiin. Inhimillinen, oppilaan huomioiva opettaja tekee jo kaikkensa ja hänelle on kohtuutonta asettaa liikaa ylimitoitettuja odotuksia" (Aho 2011, 19). Näin opettajat itse asian tuntuvat näkevän ja siihen parhaimpansa mukaan pyrkivät. Kiireen ja vaatimusten keskellä keskittyminen itselle tärkeisiin asioihin vaatii kuitenkin opettajalta päättäväisyyttä, rohkeutta ja itseluottamusta.

Itselle tärkeisiin asioihin keskittyminen merkityksellisyyden palauttajana on taitoa ja uskallusta panostaa työssä siihen minkä kokee olennaiseksi. Se on luottamusta omaan ammattitaitoon ja kykyä nähdä mikä todella on tärkeää. Se on rohkeutta kieltäytyä ylimääräiseltä tai turhalta tuntuvas- ta työstä ja panostamista työn ytimeen, kasvattamiseen ja opettamiseen. Keskittyminen siihen mikä on tärkeää palauttaa tunteen itseohjautuvuudesta ja työn merkityksellisyydestä.

### **Pienten hetkien huomaaminen**

Merkityksellisyyden tunteen palauttajina toimivat myös yksittäiset, pieniltäkin tuntuvat hetket, joiden merkitys on suuri. Merkitykselliset kohtaamiset oppilaiden kanssa, pienet kiitokset ja oppimisen ilo muistuttavat siitä, miksi alunperin on opettajaksi ryhtynyt. Pienten hetkien huomaaminen vaatii kiireestä ja vaatimuksista irrottautumista ja keskittymistä kohtaamaan oppilaita.

*Joskus joissakin tilanteissa koen, että miksi teenkään tätä työtä, mutta sitten taas jokin pieni pilkahdus saa aikaan sen, että koen tekemiseni merkitykselliseksi. - - Laulun sanoin: Pienistä hetkistä kokoaan sen, ihmisen elämän onnellisen. (KK Keltainen)*

*Lopulta työn merkityksellisyys on hyvin pienissä asioissa. Se on hetki, kun joku oppilaista uskoutuu sinulle. Hetki, jolloin joku oppilaista oppii uuden äänteen. Hetki kun työkavereiden kesken keksimme loistavan kuviksen työn. Hetki kun luokkani oppilaat pystyvät kaikki keskenään yhteistyöhön tai hetki, kun iltapäivällä katsellessani tyhjiä pulpetteja, tajuan jutelleeni jokaisen oppilaan kanssa. (KK Valkoinen)*

Pienten hetkien huomaaminen merkityksellisuuden palauttajana on kykyä elää hetkessä ja keskittyä yksittäisiin kohtaamisiin ja onnistumisiin. Nämä hetket tuovat työhön iloa, vahvistavat suhdetta oppilaisiin ja muistuttavat työn merkityksellisyydestä.

Mikäli merkityksellisyyden kokemus syystä tai toisesta on kadoksissa, voi opettaja pitää motivaatiotaan ja jaksamistaan yllä nauttimalla pienistä merkityksellisistä hetkistä ja keskittämällä

ajatuksensa ja toimintansa siihen, minkä kokee tärkeäksi. Työstä tekee merkityksellisen suhde oppilaisiin. Huomionarvoista onkin se, että yhdessäkään kertomuksessa oppilaiden ei nähty vaikuttavan merkityksellisyyden kokemukseen negatiivisesti. Kirjoituksissa ei puhuttu hankalista oppilaista, suurista luokkakoista tai kurinpidollisista haasteista. Nämä yleisesti tiedostetut opettajan työn haasteet eivät nähtävästi vaikuta niinkään työn merkityksellisyyteen, vaikka ne varmasti kuormittavat opettajia ja heikentävät jaksamista.

*Vaikka minulla olisi huono päivä, en halua näyttää sitä oppilaille, koska useimmiten merkityksettömyyden tunnetta aiheuttavat asiat tulevat jostain muualta kun luokkahuoneesta. (KK Violetti)*

## 6.3 Ydintarina merkityksellisyydestä luokanopettajan työssä

Opettajien kertomuksista hahmottui hyvin yhtenäinen kuva työn merkityksellisyyden kokemuksesta. Seuraavassa esittelen kuvitteellisen opettajan tarinan merkityksellisyyden kokemuksesta. Tarina muodostuu niistä elementeistä, jotka olivat yhteisiä opettajien kokemuksissa. Tarinan olen kirjoittanut omin sanoin opettajien kertomuksissaan käyttämiä ilmaisuja mukaellen. Tarinan kaareissa näkyy merkityksellisyyden kokemuksen syklimäinen luonne. Sykli muodostaa tarinaan juonen, joka oli luettavissa lähes jokaisen tähän tutkimukseen osallistuneen luokanopettajan kertomuksessa.

### **Merkityksellisyyden kokeminen luokanopettajan työssä**

Koen luokanopettajan työn lähtökohtaisesti merkityksellisenä. Jos näin ei olisi, en varmaankaan tätä työtä tekisi. Tämä työ syö kuitenkin niin paljon omaa jaksamista, että ilman kokemusta sen merkityksellisyydestä, kävisi työ jopa mahdottomaksi.

Tunnen, että työssäni voin vaikuttaa positiivisesti toisiin ihmisiin. Juuri se tuo merkityksellisyyttä. Lapset toki oppivat, kasvavat ja kehittyvät joka tapauksessa, mutta tuntuu hienolta kokea voivansa vaikuttaa tähän. Minulle on tärkeää kasvattaa oppilaitani kohti hyvää. Se on tärkeämpää kuin yksittäisten tietojen opettaminen. Merkityksellisyys syntyy siitä tunteesta, että oppilas pitää minua turvallisena aikuisena, jonka kanssa hän

uskaltaa olla oma itsensä ja jolle hän haluaa jakaa omia ilojaan ja surujaan. Merkitykselliseltä tuntuu sekin, kun näen lapsen rohkaistuvan jossain asiassa, joka on ollut hänelle vaikeaa tai kun näen oppilaan innostuvan jostain uudesta ja olen ollut tähän vaikuttamassa. Tuntuu merkitykselliseltä olla mukana lasten kasvussa ja kehityksessä. Haluan olla heille läsnä. Koen, että kasvattamalla lapsia näin, voin vaikuttaa myös yhteiskuntaan.

Merkityksellisyyden kokemiseen työn arjessa vaikuttaa suuresti se, miten koen paikkani työyhteisössä. Haluan tuntea kuuluvani joukkoon ja olevani arvokas osa yhteisöä. Siksi kollegoiden ja esimiehen palaute, kannustus ja tuki on tärkeää. Tärkeää on myös luoda hyvät suhteet oppilaiden vanhempiin. Kiitokset heiltä saavat uskomaan omaan tekemiseen ja vahvistavat osaltaan merkityksellisyyden kokemusta.

Merkityksellisyyden tunne on vahva silloin kun työn arjessa kaikki sujuu ja voin nähdä oppimisen ilon luokassani. On tärkeää saada keskittyä rauhassa lapsiin ja opettamiseen. Voin nähdä työni tulokset lasten kehityksessä ja kokea onnistuneeni myös sitä kautta. Tällöin koen myös itse kehittyväni.

Valitettavan paljon opettajan ajasta kuluu kaikkeen muuhun kuin siihen, mitä pidän tärkeänä. Tämä vähentää merkityksellisyyden tunnetta. Tuntuu, että vaatimukset vain lisääntyvät koko ajan. On turhalta tuntuvia kokouksia ja erilaisten papereiden täyttämistä. Tämä kaikki on pois oman opetuksen suunnitteluun käytettävästä ajasta. Koko ajan on kiire, ja juuri kiire on opettajan pahin vihollinen. Usein tuntuu, etten ehdi tehdä työtäni tarpeeksi hyvin, enkä pysty millään vastaamaan kaikkiin vaatimuksiin. Alan syyttää itseäni siitä, etten selviydy kaikesta. Tunnen itseni riittämättömäksi ja alan epäillä olevani huono opettaja, kun en pysty tähän kaikkeen. Pahimpina hetkinä mietin, miksi ihmeessä edes teen tätä työtä. Ajatus melkein pelottaa.

Silloin kun tuntuu, että työn merkityksellisyys on hukassa, yritän keskittyä siihen mikä on tärkeää. Kun keskityn oppilaiden kohtaamiseen, muistan taas miksi haluan olla opettaja. Usein jotkin yksittäiset hetket saavat työn taas tuntumaan merkitykselliseltä. Merkityksellisyys syntyy lopulta hyvin pienistä asioista. Se on niissä hetkissä, kun oppilas haluaa kotiin lähtiessä tai kun oppilas uskoutuu minulle tai koemme yhdessä oppimisen iloa. Merkityksellisyys syntyy vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Kun minulla on aikaa keskittyä oppilaisiin, muistan miksi olen opettaja. Silloin tuntuu siltä, että rankkuudesta huolimatta tässä kaikessa on jotain mieltä.

# 7 POHDINTA

Tässä luvussa kertaan vielä saatuja tuloksia tiivistetysti ja pohdin, millaisiin johtopäätöksiin olen tulosten perusteella päätenyt. Luvussa tarkastelen myös tulosten luotettavuutta ja tutkimuksen uskottavuutta. Lopuksi pohdin tutkimusprosessin kulkua ja saatujen tulosten merkitystä osana omaa tarinaani.

## 7.1 Tulosten yhteenveto, johtopäätökset ja luotettavuuden tarkastelu

Tutkimuksen lopussa on tarpeen pohtia saatujen tulosten luotettavuutta. Olen pohtinut aineistoon, sen keräämiseen ja analysointiin liittyviä luotettavuuskysymyksiä jo luvussa 5, joten tarkastelen tässä tutkimuksen luotettavuutta saatujen tulosten valossa. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan puhua ennemminkin tutkimuksen uskottavuudesta. (Moilanen & Räihä 2010, 61). Tutkimuksen uskottavuutta olen pyrkinyt lisäämään oman esiyymmärryksen merkityksen esiin tuomisella sekä tutkimusprosessin tarkalla kuvaamisella, jolloin myös lukijan on helpompaa arvioida tulosten luotettavuutta.

Laineen (2010) mukaan kokemuksentutkijan on pohdittava, onko tulkinta vain tutkijan omista lähtökohdista syntynyt kuvitelma siitä, mitä toinen ilmaisullaan tarkoittaa. Kokemuksentutkija etsii toisen "toiseutta", eli toisen erityislaatuista suhdetta johonkin asiaan. (Laine 2010, 34.) Hermeneutiikan periaatteen mukaisesti pyrin asettumaan tutun ja vieraan välitilaan. Pohdin, mikä minun itseni ja tutkimukseen osallistuneiden opettajien elämäntilanteissa on jaettavaa. Merkittävin ero minun ja heidän välillä on kiinnittyminen opettajan työhön. Yhteisen kulttuuriperimän ja koulutuksen ansiosta ymmärryksessämme on paljon yhteistä, mutta minulla on opettajana toimimisesta tietämäni ja uskomani perusteella vain idea, heidän kokemuksensa on käytäntöön sidottu. Tämä ero mahdollisti asettumisen tutun ja vieraan väliin ja uuden ymmärryksen muodostumisen. Uskoin heillä olevan jotain sellaista tietoa, mitä minulla ei ole, ja joka yhdistettynä esiyymmärrykseeni luo uutta tietoa.

Pyrin panemaan esiyymmärrykseni syrjään, jotta aineistolla olisi mahdollisuus yllättää minut. On vaikea arvioida kuinka hyvin tämä todellisuudessa toteutui. Tutkimuksen uskottavuuden kannalta on tärkeää, että tekemilläni tulkinnoilla on vastaavuus aineiston kanssa. Pyrin varmistamaan tämän analyysin edetessä palaamalla tulosten kanssa yhä uudestaan aineiston pariin. Olen käyttänyt tulososiossa suoria lainauksia aineistosta, jotta lukija voi nähdä millaisiin ilmauksiin tulkintani perustuu. Narratiivisesti suuntautuneen tutkimuksen tarkoitus ei ole vakuuttaa totuudesta, vaan sen uskottavuus perustuu kykyyn saada lukija eläytymään tarinaan ja kokemaan sen todentun-  
nun perusteluiden ja väitelauseiden sijaan. (ks. Heikkinen 2010, 154; Syrjälä 2010, 258).

Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, kokevatko luokanopettajat työnsä arjessa merkityksellisyttä. Tutkimuskysymyksiä olivat seuraavat:

1. Kokevatko luokanopettajat työnsä yleisesti merkityksellisenä?
2. Mikä tekijät tuovat merkityksellisyyttä työhön?
3. Mitkä tekijät ovat uhka merkityksellisyyden kokemiselle?
4. Millainen on luokanopettajien merkityksellisyyden kokemuksen yhteinen ydinkertomus?

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät työtään lähtökohtaisesti merkityksellisenä. Tämä on huomioitava tuloksia tarkastellessa. Periaatteessa luokanopettajaksi voi päätyä, vaikka työtä ei lähtökohtaisesti pitäisi merkityksellisenä. Tutkimuksen perusteella ei voida olettaa, että kaikki luokanopettajat koevat työssään merkityksellisyyttä ainakaan siinä määrin kuin tämän tutkimuksen opettajat. Tämän tutkimuksen tulokset perustuvat sellaisten opettajien kertomuksiin, jotka kokevat työnsä merkityksellisenä myös käytännössä, tai ainakin kokivat näin kirjoittamisen hetkellä. Nämä opettajat olivat valmiita pohtimaan työnsä merkityksellisyyttä, mikä varmasti näkyy myös kokemusten laadussa. Kenties osallistuminen ei tuntunut mielekkäältä sellaisille opettajille, jotka tuntevat merkityksellisyyttä työssään vähäisesti, jos ollenkaan. Tämänkaltaisten opettajien merkityksellisyyden kokemuksen tutkiminen olisi tärkeää. Parhaimmillaan jo tutkimukseen osallistuminen voisi palauttaa tai synnyttää merkityksellisyyden tunteen työhön.

Kertomuksissa kuvattujen kokemusten samankaltaisuus kertoo tutkimukseen osallistuneiden opettajien tietystä samankaltaisuudesta. Totuus opettajien kokemuksista on varmasti kirjavampi. Tämän tutkimuksen tulokset voidaan jossain määrin yleistää koskemaan sellaisia opettajia, jotka kokevat työnsä lähtökohtaisesti merkitykselliseksi, jotka kokevat merkityksellisyyden työssä tärkeäksi ja jotka näkevät (luokan)opettajan työn merkityksellisyyden kytkeytyvän kasvatustehtävään. Tuloksiin

olisi tullut variaatiota, mikäli tutkimusjoukkoon olisi kuulunut esimerkiksi työhönsä kyynisesti suhtautuvia opettajia tai opettajia, jotka kokevat kasvatusvastuun taakkana. Myös eri koulutustasojen opettajia tutkittaessa tulokset voisivat olla toisenlaiset, sillä juuri luokanopettajan työlle ominainen syvä suhde oppilaisiin tuli tutkimuksessani niin voimakkaasti esiin.

Tulokset koskien tutkimuskysymyksiä 2 ja 3 muodostivat kokonaisuuden, jota nimitän “merkityksellisyiden tekijöiksi”. Nämä tekijät jakautuvat neljään eri kategoriaan, joista kolme – merkityksellisyiden synnyttäjät, merkityksellisyiden ylläpitäjät ja merkityksellisyiden palauttajat – kuvaa niitä asioita, tilanteita ja olosuhteita, jotka työn arjessa tuovat merkityksellisyyttä työhön ja yksi – merkityksellisyiden hävittäjät – kuvaa niitä tekijöitä, jotka ovat uhka merkityksellisyiden kokemiselle luokanopettajan työssä. Merkityksellisyiden synnyttäjistä löytyy työn ydin tai mieli, ylläpitäjät lisäävät työn imua ja hävittäjät vähentävät työn imua. Merkityksellisyiden palauttajat tuovat tasapainoa ja saavat muistamaan työn merkityksellisyiden.

Tutkimuskysymykseen neljä vastasin kirjoittamalla tarinan luokanopettajan työn merkityksellisyydestä. Tarinassa korostuvat tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemuksia yhdistävät piirteet. Tarina on eräänlainen ydinkertomus työnsä merkityksellisenä kokevan opettajan kokemuksesta. Tarina kietoutuu merkityksellisyiden tekijöihin, joiden syklimäinen luonne muodostaa tarinaan juonen.

Tutkimuksen tulosten mukaan opettajat kokevat työssään merkityksellisyyttä, mutta erilaiset tekijät työn arjessa saavat välillä merkityksellisyiden tunteen katoamaan. Merkityksellisyys syntyy ennen kaikkea kasvatussuhteesta oppilaisiin sekä mahdollisuudesta vaikuttaa lapseen ja koko yhteiskuntaan. Jotta merkityksellisyiden tunne pysyy yllä, tarvitaan tukea yhteisöltä, arjen sujuvuutta ja iloa sekä kokemuksia, jotka vahvistavat omaa kehitystä ja hyvinvointia. Erityisesti kiire ja riittämättömyyden tunne kuormittavat opettajia ja saavat kyseenalaistamaan niin oman ammattitaidon kuin työn merkityksellisyiden. Kyky keskittyä pieniin hetkiin ja siihen minkä itse kokee tärkeäksi, auttaa palauttamaan syystä tai toisesta kadonneen kokemuksen työn merkityksellisyydestä.

Tuloksista voidaan päätellä, että merkityksellisyiden kokeminen on tärkeää opettajan ammatti-identiteetin vahvistumisen ja työhyvinvoinnin kannalta. Merkityksellisyiden tunteen katoaminen tekee työstä turhauttavaa suorittamista. Ilman kokemusta työn merkityksellisyydestä opettajaa uhkaa kyynistyminen, työuupumus ja ammatinvalinnan kyseenalaistuminen.

Työministeriön Työolobarometreissa on todettu julkisen sektorin työntekijöiden pitävän työtään aavistuksen mielekkäämpänä kuin yksityisen sektorin. Tulokseen on nähty vaikuttavan eräiden julkisen sektorin ammattien luonne unelma- tai kutsumusammatteina. Tällöin työn mielekkyys nou-



see työn sisällöstä ja tarkoituksesta ja tällöin mahdollisesti siedetään paremmin työympäristön puutteita ja epäkohtia. Työn kokeminen mielekkääksi ei kuitenkaan automaattisesti tarkoita hyvinvointia työssä. Julkisella sektorilla raportoidaan yksityistä enemmän työelämän ongelmista kuten työpaikkakiusaamisesta, sosiaalisten suhteiden ongelmista työpaikalla, kiirekokemuksista ja koetusta väkivallan uhasta. Itse työn ja työolosuhteiden välillä vallitsee siis ristiriita. (Antila 2006, 29-31.)

Voidaan sanoa, että yksin merkityksellisyyden kokeminen ei takaa hyvinvointia työssä, mutta sillä on tärkeä rooli sisäisen motivaation synnyttämisessä ja työhön sitoutumisessa. Merkityksellisyyden tunne muistuttaa opettajaa luokanopettajan työn tärkeydestä, mutta tunteen säilyminen vaatii hyvinvointia ylläpitäviä käytäntöjä työn arjessa.

Työnsä merkitykselliseksi kokevat luokanopettajat ovat tutkimuksen tulosten mukaan sioutuneita kasvatustehtävään, josta työn mieli ennen kaikkea löytyy. Kasvatustyö on positiivista vaikuttamista itsen ulkopuolelle. Näin ollen luokanopettajan työn merkityksellisyys syntyy ennen kaikkea hyväntekemisestä. Kasvatustyön käytäntö tuo opettajalle paitsi henkilökohtaista merkityksellisyyttä, myös elämän tarkoituksellisuutta (ks. Frankl 1959/2006). Työllä on merkitystä paitsi opettajalle itselleen, myös kasvatussuhteen toiselle osapuolelle, eli jokaiselle oppilaalle, sekä yhteiskunnalle. Opettaja todella tekee työtä, jolla on tarkoitus ja parhaimmillaan voi myös tuntea sen.

Se että opettajat kokevat työn lähtökohtaisesti merkityksellisenä kasvatustyön vuoksi, tulisi nähdä voimavarana koulun arjessa. Työn käytännöissä tulisi huomioida ne tekijät, joiden opettajat kokevat vaikuttavan merkityksellisyyden säilymiseen. Pelkkä tieto työn tärkeydestä ei takaa opettajan motivoitumista ja jaksamista. Motivaatio on uhattuna, jos psykologiset perustarpeet eivät täyty ja ne uhkaavat jäädä täyttymättä, jos merkityksellisyyttä ei koeta. Omaehtoisuuden tarve täyttyy, kun opettajalla on mahdollisuus itse vaikuttaa työn määrään ja laatuun, keskittyä siihen, mitä pitää tärkeänä. Kyvykkyyden tarpeen täytyminen edellyttää onnistumisen kokemuksia, jotka syntyvät työn tulosten näkemisestä, kollegoiden, esimiehen ja lasten vanhempien positiivisesta palautteesta, sekä arjen sujuvuudesta. Yhteenkuuluvuuden tarve täyttyy, kun opettaja voi kokea kuuluvansa joukkoon työyhteisössä ja kun hän saa kokea olevansa tärkeä ihminen oppilaiden elämässä.

Tutkimuksessa esiin tulleet merkityksellisyyden ylläpitämiseen ja hävittämiseen vaikuttaneet tekijät ovat pitkälti samoja kuin ne tekijät, joiden aiemmissa tutkimuksissa on todettu vaikuttavan opettajien hyvinvointiin, jaksamiseen ja selviytymiseen. Merkityksellisyys antaa kuitenkin uuden näkökulman opettajien kokemusten tarkasteluun ja opettajien työolojen ja työkuulttuurin kehittämiseen. Merkityksellisyyden näkökulma nosti esiin opettajan työn positiivisemmän puolen korostaen opettajien sisäistä motivaatiota työtä kohtaan. Koulua koskevien päätösten yhteydessä olisikin

muistettava opettajien lähtökohtainen kokemus työn merkityksellisyydestä ja taattava opetussuunnitelman ja työn käytännön tasolla opettajille mahdollisuus säilyttää työn merkityksellisyys. Vaarana on, että merkityksellisyyden kokemuksen kadottua, kadotamme motivoituneet opettajat. Tämä vaikuttaa suoraan opetuksen laatuun ja lasten ja nuorten hyvinvointiin.

Koska luokanopettajat ovat motivoituneita kasvatustehtävään, voisi opettajankoulutus tarjota nykyistä enemmän tähän tukea. Opetusmenetelmien ja oppimiskäsitysten tiheähkö uusiutuminen saa kyseenalaistamaan, onko luokanopettajankoulutusta perusteltua rakentaa sille, mikä on aikaan sidottua. Pahimmillaan opinnoissa saadut tiedot ja taidot ovat jo vanhentuneita työelämään siirtäessä. Vahvempi asiantuntijuus lapsen kasvuun liittyvissä kysymyksissä olisi tärkeää, kun yleisen näkemyksen mukaan kasvatusvastuu siirtyy entistä enemmän kodeista kouluihin. Tähän ei tarvitsisi suhtautua uhkana, mikäli luokanopettajat pitävät rooliaan kasvattajina työn merkityksellisyyden ytimenä. Didaktisen osaamisen lisäksi opettaja tarvitsee kohtaamisen osaamista. Kasvatusfilosofian aseman vahvistaminen koulutuksessa mahdollistaisi koulukasvatuksen päämäärien kriittisen tarkastelun ja tukisi opiskelijan kasvua opettajaksi. Kasvatustietoisuuden ja kasvatustyössä tarvittavien taitojen vahvistaminen koulutuksessa lujittaisi opettajan ammattitaitoa kasvattajana ja voisi johtaa koulun ja kodin syvempään kasvatuskumppanuuteen.

Merkityksellisyys todellistuu opettajan työn arjessa. Pelkkä tieto työn merkityksellisyydestä ei riitä motivoitumaan, vaan tarvitaan sellainen koulukulttuuri, jossa opettajan halu panostaa oppilaiden kohtaamiseen nähdään voimavarana ja jossa sille annetaan aikaa ja tilaa. Vaikka opettajien lisääntyneessä yhteistyössä on puolensa, voi liiallinen opettajien yhteistyön lisääminen vähentää luokanopettajan sitoutumista omaan rajattuun oppilaiden joukkoon, luokkaan. Luokanopettajan ammatinimike määrittää opettajan ensisijaiseksi työyhteisöksi oman luokan. Jos opettajan aika jakautuu yhä suuremmalle määrälle oppilaita, jää kasvatussuhde pinnallisemmaksi. Tästä kärsivät eniten ne oppilaat, jotka koulussa eniten tarvitsisivat läsnäolevaa, luotettavaa aikuista.

Merkityksellisyyden palauttaminen tuntuu olevan kiinni enemmän opettajan omasta asennoitumisesta ja valinnoista kuin ulkopuolisista tekijöistä. Luultavasti tämä on yksi kokemuksen mukanaan tuomia asioita. Kun luottamus omaan tekemiseen kasvaa ja oma rooli työyhteisössä vakiintuu, kasvaa myös rohkeus tehdä omia valintoja ja keskittyä siihen, minkä kokee tärkeäksi. Opettajien kertomuksissa nuoret opettajat toivatkin esiin keskimääräistä enemmän merkityksellisyyteen negatiivisesti vaikuttavia tekijöitä kuin kokeneemmat opettajat. Kenties kokeneemmat opettajat keskittivät kirjoittaessaan ajatuksensa enemmän siihen, minkä kokivat tuovan merkityksellisyyttä, koska ovat oppineet arkityössäänkin toimimaan niin.

Usein opettajan autonomian kaventumisen yhteydessä korostetaan opettajien omaa kykyä autonomiaan. Opettajien toivotaan uskaltavan sanoa "ei" ylimääräiseltä tuntuvalle työlle. Autonomian vahvistaminen ei kuitenkaan voi olla vain opettajien itsensä harteilla, vaan tavalla tai toisella olisi taisteltava sellaisten päätösten ja sellaisen koulukulttuurin puolesta, jossa on aikaa oppilaille ja opettajan omalle kehittymiselle. Tässä tietysti opettajien äänen kuuleminen on mitä tärkeimmässä roolissa.

Vaatimuksista huolimatta suuri osa opettajista on edelleen työhön sitoutuneita. Rasku-Puttonen (2005) mukaan moni opettaja on sitoutunut pitämään huolta oppilaista, heidän edistymisestään ja oppimisestaan. Muutosten keskellä tällaisia opettajia tarvitaan. On pidettävä huolta siitä, että opettajat voivat yhdistää omat arvonsa ja päämääränsä koulun kehittämisen päämääriin. Jos tätä ei nähdä ja arvosteta, voi opettajien motivaatio työhön heikentyä. (Rasku-Puttonen 2005, 103-104.)

Tämän tutkimuksen opettajien suhdetta oppilaisiin kuvaa myös käsite *pedagoginen rakkaus* (ks. Määttä 2005; Skinnari 2004) Tutkimukseni opettajille opettajan työ on muutakin kuin vain työtä. Se on sitoutumista hyvän elämän tavoitteeseen ja tämän tavoitteen konkreettista edistämistä. Se on itsen ylittävää hyväntekeemistä. Se on elämän merkityksen löytämistä suhteessa toisten kanssa. Tutkimuksen pohjalla on ollut ajatus siitä, että kokemus työn merkityksellisyydestä heijastuu suoraan siihen, miten opettaja työtään toteuttaa ja millaiseksi kasvatussuhde opettajan ja oppilaan välille muodostuu. Jos opettaja menettää kokemuksen työn merkityksellisyydestä, menettää oppilas kasvattajan, joka välittää.

## 7.2 Lopuksi

Tämä tutkimus sai alkunsa tulevan luokanopettajan halusta ymmärtää omaa mahdollista, tulevaa työtään paremmin. Epävarmuuteni ammatinvalinnan suhteen kumpusi elämäntilanteesta, jossa oli mietittävä, mikä elämässä todella on tärkeää. Tutkimuksen avulla toivoin opettajien vakuuttavan minut opettajantyön merkityksellisyydestä, jotta voisin taas kokea sen innostuksen, joka sai minut luokanopettajankoulutukseen hakeutumaan. Pidin mahdollisena myös sitä, että tutkimuksen tulos saisi minut luopumaan luokanopettajan ammatista.

Opinnäyteprosessi on ollut intensiivinen, väsyttävä, mutta ennen kaikkea innostava vaihe elämässäni. Vuosia puoliteholla käyneet opintoni saivat uutta puhtia. Opinnäytetyön tekeminen on

ollut opettavainen prosessi. Se on opettanut minulle käytännön tutkijan taitoja, ajattelutaitoja ja laajahkon kirjoitusprosessin hallitsemista. Se on laajentanut tietämystäni omaan tieteenalaani ja tulevaan ammattiini liittyvissä kysymyksissä. Kirjoitusprosessi on vahvistanut myös sinnikkyyttä – jota olen pitänyt heikkoutenani – ja tuonut itsevarmuutta, osaamisen ja hallinnan tunnetta. Uni, liikunta ja terveellinen ravinto ovat ehkä olleet vähissä varsinkin viimeisen kuukauden aikana, mutta sentään psykologiset perustarpeeni ovat saaneet tyydytystä.

Graduprosessini muistuttaa hämmästyttävällä tavalla tutkimukseni tuloksia. Lähtökohtaisesti koin gradun kirjoittamisen itselleni merkityksellisenä. Ilman tunnetta merkityksellisyydestä en sitä olisi saanut tehtyä. Siksi työn aiheenkin oli oltava itselle tärkeä. Jotta merkityksellisyys säilyi, tarvitsin tukea läheisiltäni ja positiivista palautetta ohjaajaltani. Merkityksellisyyden tunne voimistui myös silloin, kun kirjoittaminen sujui ja koin työn ja oppimisen iloa. Onnistumiset, omien taitojen kehittyminen ja itsetuntemuksen lisääntyminen vahvistivat merkityksellisyyden kokemista entisestään. Välillä kiire ja riittämättömyyden tunne saivat merkityksellisyyden tunteen katoamaan ja usko omiin kykyihin ja koko tutkimustyön mieleen kyseenalaistui. Silloin yritin keskittyä siihen, minkä itse koin tärkeäksi ja muistin taas, miksi olin alunperin ollut graduprosessista innostunut.

Gradu ei ollut minulle missään vaiheessa "vain gradu". Sillä oli minulle merkitystä. Aloittelevalle tutkijalle tyypillisesti työskentelyäni on paikoitellen hankaloittanut epävarmuus, jopa täydellinen harhautuminen väärille poluille. Varsinkin prosessin alkuvaiheessa kaikki tuntui etenevän hitaasti, osittain epävarmuuden, mutta myös oman ajattelun- ja harkinnantarpeeni vuoksi. Välillä uppouduin syvälle teoria- ja metodikirjallisuuteen, kirjoitin lukemastani vain todetakseni myöemmin, ettei luetulla ollut mitään tekemistä tutkimukseni kanssa. Piinallista oli se, että mitä enemmän ja mitä myöhemmässä työn vaiheessa esimerkiksi metodologiseen kirjallisuuteen tartuin, sitä selvemmin oman työn epäkohdat nousivat esiin. Tämän asian vaivatessa oli muistutettava itseään, että kyseessä on ehkä sittenkin "vain gradu", opinnäytetyö, jonka tarkoitus on osoittaa oppineisuus juuri sellaisena, kuin se sillä hetkellä on. Toivon oman epävarmuuteni kuvailun osaltaan paikkaavaan joi-  
tain työni puutteita.

Gadamerin (2005, 37) mukaan ymmärtäminen alkaa, kun jokin puhuttelee meitä. Tämän tutkimuksen aineistossa minua puhutteli erityisesti se tapa, jolla opettajat kuvasivat suhdettaan oppilaisiin. Työn merkityksellisyys oli helppo nähdä tunteikkaissa kuvauksissa arkisista kohtaamisista oppilaiden kanssa. Juuri tämä on sitä merkityspuhetta, jota kärsimyspuheen rinnalle kaipasin. Yksikään opettajista ei kertonut vaikeista oppilaista. Tulkitsen, että oppilaat – edes ne vaikeat – eivät ole uhka opettajan merkityksellisyyden kokemukselle. Haastavat oppilaat, joita inklusion ja lasten li-

sääntyvien käyttäytymis- ja mielenterveysongelmien vuoksi on tavallisissa luokissa yhä enemmän, tekevät opettajan työstä entistä haastavampaa, mutta ei vähemmän merkityksellistä. Merkityksellisuuden uhka on resurssien ja arvostuksen puute. Kärsimyspuheen taustalla on kenties vertaistuen tarve ja pelko oman ammattitaidon riittämättömyydestä. Tieto siitä, ettei itse ole ainoa, joka kärsii, voi olla korvaamattoman tärkeä, varsinkin uransa alkuvaiheessa oleville opettajille. Kärsimyspuheen välissä nimittäin muistetaan myös vaihtaa ideoita ja antaa tukea.

Entä vastaus kysymykseen "onko opettajaksi ryhtymisessä mitään mieltä"? Tutkimukseni tulosten perusteella vastaus on "kyllä". Opettajaksi ryhtymisessä tuntuu olevan paljonkin mieltä. Vain kuttaminen lasten elämään tuntuu tärkeältä ja tutkimukseni opettajat ovat opettaneet minulle millaisiin asioihin työn arjessa on kiinnitettävä huomiota työn merkityksellisyyden säilyttämiseksi. On uskallettava puolustaa rohkeasti oikeuttaan keskittyä oppilaisiin. On kiinnitettävä huomionsa kohtamiseen ja yksittäisiin onnistumisen hetkiin. Uskon olevani valmis. Aika näyttää, viekö kiinnostus tutkimiseen, kasvatukseen pohtimiseen ja siitä kirjoittamiseen minut muille teille vai löydänkö paikkani luokanopettajana. Tulepa oma roolini olemaan mikä vain, tulen aina puolustamaan opettajia ja heidän oikeuttaan työn merkityksellisyyteen.

# LÄHTEET

- Aaltola, J. 2005. Koulun haasteet ja opettajan työn ”mieli”. Teoksessa O. Luukkainen. & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 19-35.
- Aaltonen, T., Ahonen, P. & Pajunen H. 2015. Merkityksen kokemus. Helsinki: Auditorium.
- Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Acta Universitatis Tamperensis 1470.
- Airosmaa, K. 2012. Viisi vuotta viisaampi? Tarinoita nuorten musiinopettajien kehityspoluilta. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis : 1708.
- Antila, J. 2006. Työn mielekkyydestä ja mielettömyydestä. Työpoliittinen tutkimus 305. Helsinki: Työministeriö.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychology Inquiry* 11 (4), 227-268.
- Erkkilä, R. 2008. Narratiivinen kokemuksen tutkimus: koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen. 3. painos. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 195-226.
- Estola, E., Kaunisto, S.-L., Keski-Filppula, U., Syrjälä, L. & Uitto, M. 2006. Lupa kertoa, aikaa kuunnella, tilaa kasvaa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Estola, E. & Syrjälä, L. 2002. Kutsumus. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta Tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Vantaa: Kansanvalistusseura, 85-98.
- Frankl, V. 1959/2006. *Man's Search for meaning*. Boston: Beacon Press.
- Gadamer, H.-G. *Hermeneutiikka*. 2005. Suom. I. Nikander. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Hakanen, J. 2006. Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hargreaves, A. 1994. *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Post-modern Age*. Teacher Development Series. Lontoo: Cassell.
- Haybron, D. M. 2013. *Happiness. A Very Short Introduction*. Oxford: University Press.
- Heikkinen, H. L. T. 2002a. Narratiivisuus - ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H. L. T. Heikki-

- nen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta Tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Vantaa: Kansanvalistusseura, 184-197.
- Heikkinen, H. L. T. 2002b. Tarinat opettajankoulutuksen välineenä. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta Tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Vantaa: Kansanvalistusseura, 101-105
- Heikkinen, H. L. T. 2010. Narratiivinen tutkimus - todellisuus kertomuksena. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevatutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 143-159.
- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2002. Tulla siksi mitä olen? Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta Tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Vantaa: Kansanvalistusseura, 163-183.
- Heikkinen H. L. T. & Syrjälä, L. 2002. Mihin tarvitaan opettajien tarinoita? Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta Tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Vantaa: Kansanvalistusseura, 7-9.
- Hirschi, A. 2012. Callings and Work Engagement: Moderated Mediation Model of Work Meaningfulness, Occupational Identity, and Occupational Self-Efficacy. *Journal of Counseling Psychology* 59 (3), 479–485.
- Janik, M. & Rothman, S. 2015. Meaningful work and secondary school teachers' intention to leave. *South African Journal of Education* 35 (2).
- Juntunen, E., Pessi, A. B., Aaltonen, T., Martela, F. & Syrjänen, T. 2017. Myötätunto ja merkityksellisyys työssä. Teoksessa: A. B. Pessi, F. Martela & M. Paakkanen (toim.) Myötätunnon mullistava voima. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppinen, E. 2010. Opettajien tunnenarratiivit ja niiden rakenneanalyysi. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. *Acta Universitatis Tamperensis* 1522.
- Kemppinen, L. 2006. Mallikansalaisesta oppimiskonsultiksi – muuttuvat opettajaihanteet. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 13- 52.
- Kivelä, A. & Siljander, P. 2008. Kohteena kasvatustiede. Teoksessa: P. Siljander & A. Kivelä (toim.) Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä?, Suomen Kasvatustieteellinen Seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 38, 9-30.
- Kiviniemi, L. 2012. Eksistentiaalinen fenomenologia tutkimuksen lähestymistapana – psykiatrisessa hoidossa olleiden nuorten aikuisten kokemusten tutkimus. Teoksessa L. Kiviniemi, K. Koivisto, T. Latomaa, M. Merilehto, P. Sandelin ja T. Suorsa (toim.) Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 101- 114.
- Korhonen, A. 2008. Opettajien perustehtäväkäsitteet osana peruskoulun kehittämistä. Jo-

ensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 129.

Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalletutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: Ps-kustannus, 28-45.

Lapinoja, K. P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Jyväskylän yliopisto. Chydeniusintituutin tutkimuksia 2/2006.

Lapinoja, K. P. & Heikkinen, H. L. T. 2010. Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. 3. painoksen lisäpainos. Aikuiskasvatuksen 56. vuosi-kirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144-161.

Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustieteen pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 168.

Latomaa, T. 2008. Ymmärtävä psykologia: Psykologia rekonstruktivisena tieteenä. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen. 3. painos. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Laursen, P. F. 2006. Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen. Suom. K. Kontturi. Helsinki: Finn Lectura.

Lehtinen, T. 2013. Eksistentialismi. Vapauden filosofia. Helsinki: Arktinen banaani.

Leiviskä, E. 2011. Työ täynnä elämää. Työn merkityksellisyyden seitsemän lähettä. Helsinki: Tietosanoma.

Lerssi-Uskelin, J., Vanhala, A. & Vähätiihto, H. 2011. Kohti innostunutta työyhteisöä. Verkkokirja. Helsinki: Työterveyslaitos.

Liimakka, S. 2012. Kokemus, kieli ja kokemuksen mieli – metodologisia pohdintoja. Teoksessa L. Kiviniemi, K. Koivisto, T. Latomaa, M. Merilehto, P. Sandelin ja T. Suorsa (toim.) Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 101- 114.

Lindén, J. 2010. Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Acta Universitatis Tamperensis 1502.

Lips-Wiersma, M. & Morris, L. 2009. Discriminating Between 'Meaningful Work' and the 'Management of Meaning'. Journal of Business Ethics 88 (3), 491-511.

Martela, F. 2017. Meaningfulness as Contribution. The Southern Journal of Philosophy 55 (2), 232-256.

Martela, F., Ryan, R. M. & Steger, M. F. 2017. Meaningfulness as Satisfaction of Autonomy, Competence, Relatedness, and Beneficence: Comparing the Four Satisfaction and Positive Affect as



Predictors of Meaning in Life. *Journal of Happiness Studies* 2017.

Martela, F. & Steger M. F. 2016. The three meanings of meaning in life: Distinguishing coherence, purpose, and significance. *The Journal of Positive Psychology* 11 (5), 531–545.

Moilanen, P. & Rähkä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevatutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: Ps-kustannus, 46-69.

Määttä, K. 2005. Pedagoginen rakkaus ja hyvä opettajuus. Teoksessa O. Luukkainen. & R. Valli (toim.) *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 205-218.

Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 55, 31-43.

Nikander, I. 2002. "Oikea tapa tulla kehään". *Esipuhe Gadamer-suomennokseen*. *Niin & näin*, 9 (3), 64-65.

-OAJ. 2014. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. Opetusalan ammattijärjestö. PDF-tiedosto. Haettu 25.2.2018 osoitteesta: <http://www.oaj.fi/cs/Satellite?c=Page&pagename=OAJWrapper&childpagename=OAJ/Page/sisalto&cid=1398855048744&showOne=true&contentID=1408904211157>

Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. *Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2010:1*.

Perttula, J. 2008. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteentoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen*. 3. painos. Helsinki: Dialogia, 115-162.

Perttula, J. 2012. Mikä tekee kokemuksen tutkimisesta fenomenologista? - fenomenologisen ajattelun kehityspolkuja. Teoksessa L. Kiviniemi, K. Koivisto, T. Latomaa, M. Merilehto, P. Sandelin ja T. Suorsa (toim.) *Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 319- 336.

Puolimatka, T. 1995. *Kasvatus ja filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Purjo, T. 2011. Väkivaltaisesta nuoruudesta vastuulliseen ihmisyyteen. Eksistentiaalis-fenomenologinen ihmiskäsitys elämäntaidollis-eettisen nuorisokasvatuksen perustana. Tampereen yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. *Acta Universitatis Tampereensis* 1565.

Purjo, T. 2012. Viktor Franklin logoteoria - tie arvopitoiseen ja tarkoituksentäyteiseen elämään. Loppu: Porrum Oy.

Purjo, T. 2013. Mitä kasvatus voisi olla? Teoksessa H. Lesojeff, T. Purjo, M. Tervahauta ja K. Videvoja. *Kasvatus arvoihin - arvoa kasvatukseen*. *Non Fighting Generation (NFG)*, 10-48.

- Purjo, T. 2014. Arvot ovat ihmisen toiminnan perusta. Tampere: Tampere University Press.
- Rasku-Puttonen, H. 2005. Opettajat, oppilaat ja osallisuus kouluuyhteisössä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 95-104.
- Rauhala, L. 1995. Tajunnan itsepuolustus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 2005a. Hermeneuttisen tieteenfilosofian analyysseja ja sovelluksia. Helsinki: Yliopistopaino
- Rauhala, L. 2005b. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rosso, B. D., Dekas, K. H. & Wrzesniewski, A. 2010. On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behavior* 30, 91-127.
- Rothman, S. & Hamukang'andu, L. 2013. Callings, work role fit, psychological meaningfulness and work engagement among teachers in Zambia. *South African Journal of Education* 33 (2).
- Ryan, R. E. & Deci, E. L. 2017. *Self-Determination Theory : Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: The Guilford Press.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. *Voi hyvin, opettaja!* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa? Post-moderni näkökulmaopetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 119.
- Siljander, P. 2014. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset*. Tampere: Vastapaino.
- Skinnari, S. 2004. *Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Skinnari, S. 2011. *Kasvu ja kasvatustieteeseen ihmisyhteyden*. Teoksessa T. Jantune ja E. Ojanen (toim) *Arvot kasvatuksessa*. Helsinki: Tammi, 17- 29.
- Spoof, M. 2008. ”Pintaa syvemmälle” - eettinen pohdinta opettajan voimavarana luokanopettajan ja erityisopettajan silmin. Helsingin yliopisto. *Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia* 227.
- Stenberg, K. 2011. *Riittävän hyvä opettaja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Syrjälä, L. 2010. *Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 247-261.
- Syrjälä, L. & Heikkinen, H. L. T. 2002. *Tarinat - ikkuna opettajan työhön ja elämään*. Teoksessa H.

- L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta Tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Vantaa: Kansanvalistusseura, 157-162.
- Syrjälä, S.-L. 2002. Kansankynttilä. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta Tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Vantaa: Kansanvalistusseura, 13-19.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuksen julkaisuja A 25/2002.
- Säntti, J. 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 31.
- Taneli, M. 2012. Kasvatus on kasvamaan saattamista. Kasvatusfilosofinen tutkimus J. A. Hollon sivistyskasvatusajattelusta. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Annales C 351.
- Tirri, K. 2002. Opetustyön keskeiset eettiset ongelmakohdat. Teoksessa Etiikka koulun arjessa. OAJ ja Opetusalan eettinen neuvottelukunta. Helsinki: Otava, 23-33.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä
- Vasalampi, K. 2017. Itsemääräämisteoria. Teoksessa K. Salmela-Aro ja J.-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Väljjarvi, J. 2005. Muutoksen kohtaaminen opettajan työssä. Teoksessa O. Luukkainen. & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 105-120.
- Väljjarvi, J. 2007. Mistä hyvät opettajat tulevat? Teoksessa E. Estola, H.L.T. Heikkinen & R.Räsänen (toim.) Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium 92, 59-74.
- Värri, V.-M. 2000. Hyvä kasvatus - kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. 3. painos. Tampere: Tampere University Press.
- Värri, V.-M. 2007. Kasvatusfilosofian tärkein tehtävä. Niin & näin 14, 70-73.

# LIITTEET

## LIITE 1 Kirjoitelmapyyntö

### KIRJOITELMAPYYNTÖ

Merkityksellisyyden kokeminen luokanopettajan työssä

Olen luokanopettajaopiskelija Tampereen yliopistossa ja kirjoitan pro gradu -tutkielmaa luokanopettajien kokemasta merkityksellisyydestä työssään. Toivon nyt kirjoitelmia luokanopettajilta tutkielmani aineistoksi.

Ohjeet kirjoitelman laatimiseen löytyvät alta. Vastauslomake on seuraavalla sivulla.

Saamani kirjoitelmat käsittelen luottamuksellisesti ja niitä käytetään vain tähän tutkimukseen. Kirjoitelmien osia (muutamia lauseita) voidaan julkaista osana tutkielmaa aineistonäytteinä. Annan mielelläni lisätietoja tutkielmastani tai tarvittaessa lisäohjeita kirjoitelman laatimiseen. Voit ottaa minuun yhteyttä sähköpostitse: [Kajaste.Enni.L@student.uta.fi](mailto:Kajaste.Enni.L@student.uta.fi)

Kirjoitelmien viimeinen palautuspäivä on 14.1.2018.

### OHJEET KIRJOITELMAN LAATIMISEEN

Merkityksellisyydellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa tunnetta siitä, että jollain asialla - tässä tapauksessa työllä - on ihmiselle paljon merkitystä. Tarkoitus on ymmärtää niitä kokemuksia, joissa luokanopettajan työ koetaan tärkeäksi ja joilla on kokijalleen positiivinen merkitys. Voit kirjoittaa merkityksellisyyden kokemuksista työssäsi vapaasti, mutta apuna voit käyttää seuraavia kysymyksiä:

- Koetko työsi yleisesti itsellesi merkityksellisenä?
- Millaiset asiat vaikuttavat siihen, että koet työssäsi merkityksellisyyden tunnetta?
- Millaisissa tilanteissa käytännön työssäsi koet merkityksellisyyden tunnetta?
- Millaisissa tilanteissa käytännön työssäsi kokemus merkityksellisyydestä on kateissa?
- Millaisia tunteita ja ajatuksia sinussa herää niinä hetkinä, kun koet työsi merkitykselliseksi?
- Kuinka usein koet merkityksellisyyden tunnetta työssäsi?
- Miltä sinusta tuntuu silloin kun et koe merkityksellisyyttä työssäsi?
- Miten koet merkityksellisyyden tunteen vaikuttavan toimintaasi ja olemiseesi opettajana?

Kirjoita omista kokemuksistasi luokanopettajana. Kerro arjestasi, tunteistasi ja ajatuksistasi. Älä kirjoita siitä, mitä uskot minun haluavan kuulla vaan siitä, mitä juuri sinä haluat ja voit kertoa.

Anna oman äänesi ja kokemuksesi kuulua yleisten mielipiteiden ja uskomusten yli. Yllä olevat kysymykset voivat toimia ajatusten käynnistäjinä, mutta voit kirjoittaa kaikista ajatuksistasi, joita tutkielmani aihe sinussa herättää ja jotka liittyvät omiin kokemuksiisi. Kirjoitelman rakenne ja pituus ovat sinun päätettävissäsi. Elämänhistoriastasi ja muusta elämästäsi voit kirjoittaa juuri sen verran kuin haluat ja näet sen olevan sinulle olennaista kirjoitelman aiheen kannalta.

Mikäli olet kiinnostunut saamaan tutkielman luettavaksesi sen valmistuttua, voit saada sen liitteenä sähköpostiisi. Sähköpostiosoitettasi ei voida yhdistää vastauslomakkeesi tietoihin. Voit tilata tutkielman luettavaksesi, vaikkot osallistuisikaan tutkimukseen.

Kirjoita sähköpostiosoitteesi tänne: <http://dy.fi/a6v>

LIITE 2 Aineiston luokittelu, esimerkkinä Vaikuttaminen

Koen työni merkitykselliseksi, kun huomaan oppilaiden kehittyvän ja olen ollut siihen vaikuttamassa.	Vaikuttaminen oppilaiden kehittymiseen		
Se saa aikaan jotain.Olen omalla toiminnallani vaikuttanut siihen, että oppilaassa tapahtuu muutos, oppiminen, kehitys.	Vaikuttaminen oppilaan muutokseen, oppimiseen ja kehittymiseen		
Nykyisessä työssäni on mahdollista, että läsnäolollani vaikutan jonkun elämään ja kasvuun positiivisesti.	Vaikuttaminen positiivisesti jonkun elämään ja kasvuun		
Opetan neljättä vuotta samaa luokkaa, joten näen, miten oppilaat ovat vuosien varrella kehittyneet ja oppineet erilaisia asioita. Myös tämä on tuonut työhöni merkityksellisyyden tunnetta. Tiedän pystyväni vaikuttamaan asioihin.	Vaikuttaminen lapsen asioihin	Oppilaiden elämään vaikuttaminen	Vaikuttaminen
Totta kai tunnen olevani merkityksellinen silloin, kun huomaan, että lapsi on oppinut jonkin opettamani asian, kuten kertotaulun tai yhdysmerkin käytön. Toki koen silloinkin onnistumista ja iloa, ylpeyttäkin siitä, että olen onnistunut ohjaamaan lasta oppimisessaan.	Vaikuttaminen lapsen oppimiseen		
Yleisesti näen, että kasvattamalla ja opettamalla on mahdollisuus vaikuttaa sekä yksittäisiin lapsiin että näiden lasten kautta yleisesti yhteiskuntaan.	Vaikuttaminen lapsiin		
Se, että vietän pitkän ajan päivässä samojen ihmisten kanssa ja parhaani mukaan ohjaan heitä hyvään.	Muiden ohjaaminen hyvään		
Oman työn kantama hedelmä näkyy esimerkiksi lasten suhtautumisessa empaattisesti toisiin ihmisiin sekä ympäristöönsä.	Tärkeiden arvojen välittäminen		
Suhde luo merkityksellisyyttä. Yksittäisten asioiden oppiminenkin.. joo, mutta enemmänkin jokin tunne toivosta, siitä että kaikessa on jotain mieltä.	Tunne siitä, että kaikessa on jotain mieltä	Tunne työn laajemmasta merkityksestä	
Yleisesti näen, että kasvattamalla ja opettamalla on mahdollisuus vaikuttaa sekä yksittäisiin lapsiin että näiden lasten kautta yleisesti yhteiskuntaan.	Yhteiskuntaan vaikuttaminen lasten kautta		