



ISMO AHO

Mikä tekee opettajasta selviytyjän?



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden tiedekunnan 15.12.2010 antamalla suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston luokanopettajan
koulutuksen auditoriossa, Erottajakatu 12, Hämeenlinna,
perjantaina 4. päivänä maaliskuuta 2011 klo 12.

English abstract

TAMPEREEN YLIOPISTO

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö

Myynti
Tiedekirjakauppa TAJU
PL 617
33014 Tampereen yliopisto

Puh. (03) 3551 6055
Fax (03) 3551 7685
taju@uta.fi
www.uta.fi/taju
<http://granum.uta.fi>

Kannen suunnittelu
Mikko Reinikka

Acta Universitatis Tamperensis 1470
ISBN 978-951-44-7892-5 (nid.)
ISSN-L 1455-1616
ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 905
ISBN 978-951-44-7893-2 (pdf)
ISSN 1456-954X
<http://acta.uta.fi>

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
Tampere 2011

Esipuhe

Väitöskirjan tekeminen on ollut pitkä ja monitahoinen prosessi. Välillä tutkimusmatka on tuntunut vuoristoradalta ja pohjalta nousuun on tarvittu todellista sinnikkyyttä. Pariin otteeseen unelma väitöskirjasta on ehtinyt hautautuakin. Tutkimukseni aihe on elänyt vuosien aikana, mutta kaiken aikaa lähtökohtana on ollut oma käytännön työelämä, ammatillinen kokemus.

Väitöskirjatyötä olen tehnyt kaikessa hiljaisuudessa. Opintojen saattaminen tähän asti on ollut henkilökohtainen missio ja haaste. Omassa rauhassa, läheisten tukemana on ollut hienoa työskennellä.

Väitöskirjatyön tekeminen on ollut matka, joka ei olisi yksin onnistunut. On aika muistaa ja kiittää tutkimusmatkaani tukeneita ja kannustaneita henkilöitä.

Erityiset kiitokset ansaitsee työni ohjaaja tutkimusjohtaja, dosentti Heleena Lehtonen syvällisestä ohjaamisesta ja kannustuksesta läpi tutkimusprosessin. FT Ilkka Vertasta kiitän uskomattoman myönteisestä ja kannustavasta ohjauksesta. Ilman häntä tutkimustyöni olisi saattanut jäädä jo alkuvaiheeseen.

Kiitän professori (emer.) Kari Uusikylää innostamisesta tutkimuksen tekemiseen sekä FT Outi Raehalmetta uuden alun rohkaisevista kommentteista ja tuesta vaikeiden hetkien aikana.

Professori Eero Ropoa, professori (emer.) Viljo Kohosta, professori (emer.) Anna Raija Nummenmaata ja professori Eeva Hujalaa haluan kiittää kommentteista ja parannusehdotuksista työni käsikirjoitusvaiheissa. Tutkimukseni esitarkastajat professori Eira Korpinen ja dosentti Riitta Jyrhämä paneutuivat asiantuntevasti tutkimukseeni. Erityinen kiitos heille kannustavasta lausunnosta työni loppuunsaattamiseksi.

Kiitän dosentti Marja-Liisa Pynnöstä työni kieliasun perusteellisesta tarkastamisesta. Tuula Raudaskoskea, Viljo Kohosta ja Virginia Mattilaa kiitän avusta englannin kielisen tiivistelmän tekemisessä.

Haluan kiittää työnantajaani Hämeenlinnan kaupungin opetuspalveluita opettajan työn ja tutkimustyön yhteensovittamisen tukemisesta. Erityisesti osoitan kiitokseni kehittämissyksikön johtaja, PsT Kirsti Mäensivulle kannustuksesta ja mielenkiinnosta tutkimustani kohtaan sekä edesmenneelle esimiehelleni rehtori Martti Kakolle laajasta tuesta. Luolajan koulun väelle osoitan kiitokseni myötäelämisestä tutkimuksen eri vaiheissa.

Tutkimuksen haastatteluiden nauhoitus ja tutkimusraportissa esiintyneiden kuvioiden toteutus olisi ollut huomattavasti haastavampaa ilman Pasi Känkäsen tukea tietoteknisissä asioissa. Litteroisin haastatteluita vieläkin ilman Raija Saa-

risen konekirjoitustaitoja. Lisäksi haluan kiittää Raija ja Martti Saarista lastenhoitoavusta väitöskirjatyöskentelyni eri vaiheissa.

Jatko-opintojen aikana olen kokenut monia muistoissa säilyviä hetkiä opiskelijakollegoideni kanssa. Kiitän teitä yhteisestä taipaleesta.

Tutkimukseen osallistuneita opettajia haluan kiittää luottamuksellisesta tutkimussuhteesta ja siitä, että jaoitte omat selviytymistarinanne kanssani. Ilman teidän panostanne tutkimus ei olisi koskaan valmistunut.

Kiitän Suomen Kulttuurirahaston Hämeen rahastoa taloudellisesta tuesta ja mahdollisuudesta paneutua osaksi aikaa päätoimisesti tutkimustyöhön.

Tämä väitöskirja ei olisi valmistunut ilman koulutusta arvostavaa kotikasvatusta. Väitöskirjatyön loppuvaiheessa poisnukkunut Kaija-äitini ja erityisesti Eero-isäni ovat aina korostaneet koulutuksen merkitystä ja kannustaneet opiskelemaan niin pitkälle kuin omia haluja riittää. Tämä kotoa saatu kasvatus on kantanut tähän vaiheeseen.

Suurimmat kiitokset tuesta ja mukana elämisestä niin tutkimustyössä kuin yhteisessä elämässäkin ansaitsevat Riikka-vaimoni ja lapseni Lotta, Kasper ja Emilia. Isä on viettänyt lukemattomia tunteja työhuoneessaan tietokoneen äärellä tutkimusta puurtaen, usein huonoa omaatuntoa kokien. Hyppäys tutkimuksen parista lapsien kanssa peuhaavaksi isäksi on ollut monesti liian suuri. Tämä on ollut kovin hinta tutkimuksen teosta.

Väitöskirjatyön valmistuminen on monivuotisen uurastuksen tulos ja suuren haaveen toteutuminen. Väitöskirjan parissa puurtaminen loppuvuoden 2007 raskaiden tapahtumien keskellä on vaihe, jota en tule unohtamaan. Pienokaisen kasvot ja hänen sitkeytensä taistelussa elämästä eivät unohdu koskaan!

Omistan työni perheelleni. Kiitos Riikka, Lotta, Kasper ja Emilia!



Hämeenlinnassa tammikuussa 2011

Ismo Aho

Tiivistelmä

Mikä tekee opettajasta selviytyjän?

Tutkimuksessa tarkastellaan opettajan selviytymistä; toisin sanoen sitä, miten opettajat itse ja yhdessä ympäristön kanssa toimien selviytyvät työssään ja elämässään. Jotta selviytymistä voidaan tarkastella, on myös selvitettävä selviytymisriskiä aiheuttavia tekijöitä.

Minkälaiset opettajat kokevat työnsä mielekkäänä ja merkityksellisenä sekä saavat iloa vuodesta toiseen opettajan työstä? Mitkä ovat kyseisten opettajien selviytymisstrategiat? Aineiston kokoamista ja analysointia ohjasivat seuraavat tutkimuskysymykset:

Mikä tekee opettajasta selviytyjän?

- Mitkä tekijät opettajassa itsessään selittävät opettajana selviytymistä?
- Mitkä tekijät ympäristössä selittävät opettajan työssä selviytymistä?

Opettajuus on ajankohtainen tutkimuskohde. Sitä on kartoitettu muuttuneen työnkuvan, yhteisöllisyyden, jaksamisen ja uupumisen näkökulmasta. Vähemmälle tutkimukselle ovat jääneet opettajan persoonalliset ominaisuudet, ne menestystekijät, jotka tekevät hänestä selviytyjän. Myöskään opettajan perus- ja täydennyskoulutuksen merkitystä ei ole tarkasteltu selviytymisen näkökulmasta.

Yhteiskuntamme on muuttunut hektisemmäksi ja epävakaammaksi. Muutokset ovat osa elämäämme. Opettajan työhön kohdistuu monenlaisia paineita ja vaatimuksia. Opettajalta edellytetään moniosaamista. Opettajat ja koulut eroavat suuresti toisistaan. Tutkijoiden ja koulutuspoliittisten päättäjien pitäisi kiinnittää huomiota siihen, miksi yhdet koulut opettajineen menestyvät, kun taas toiset taantuvat. Selviytyjä etsii aktiivisesti keinoja vaikuttaa fyysiseen ja sosiaaliseen ympäristöönsä. Selviytyminen on jotakin enemmän kuin pelkkä jaksaminen. Selviytymiseen liittyy verbi 'tehdä', jaksamiseen verbi 'olla'.

Tutkimus pohjautuu laadulliseen aineistoon. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata todellisuutta monipuolisesti. Pyrin ymmärtämään ja tulkitsemaan tutkimushenkilöiden kokemuksia selviytymisestä ja sitä kautta pääsemään mahdollisimman syvälle ilmiön sisään. Tutkimus on otteeltaan narratiivinen, sillä aineistona käytetään kertomuksia tutkittavan elämän merkittävistä tapahtumista. Täten työ edustaa elämäkertatutkimusta. Tarkoituksena on ollut luoda malli opettajan selviytymistä edistävästä tekijöistä. Kutsun tutkimusta elämäkerralliseksi grounded theory -tutkimukseksi.

Aineisto koostuu kymmenen opettajan omakohtaisesta selviytymistarinarista. Selviytymistarinat rakentuvat opettajien kirjoitelmista, elämäkertahaastatteluista sekä tarkentavista kirjallisista kysymyksistä ja haastatteluista. Opettajien sähköpostit, tekstiviestit sekä heidän kanssaan käydyt puhelinkeskustelut muodostavat tarkentavan ja täydentävän osan aineistosta. Näiden lisäksi keskustelut kahden

miesopettajan kanssa tutkimusaiheesta toivat tutkimukseen miesnäkökulmaa. Opettajan selviytymistä on tutkittava koko elämän ja persoonallisuuden näkökulmasta.

Straussilainen grounded theory -analyysi koostuu kolmesta vaiheesta: 1) avoin koodaus, 2) aksiaalinen koodaus ja 3) selektiivinen koodaus. Vaiheita ei voi tyystin erotella toisistaan, vaan ne muodostavat analyysikokonaisuuden.

Analysoinnin ensimmäisessä vaiheessa pilkoin aineiston osiin. Etsin teksteistä merkityssisältöjä (indikaattoreita), joiden pohjalta muodostin alustavia käsitteitä ja kategorioita. Analysoinnissa pyrin tietoisesti pitäytymään vain ja ainoastaan opettajien kertomassa tarinassa. Alustavat selviytymisen kategoriat syntyivät yhdistämällä merkityssisältöjä ja niistä muodostuneita käsitteitä toisiinsa.

Toisessa vaiheessa yhdistin läheisiä kategorioita siten, että muodostui viisi selviytymisen kategoriaa ja niiden alakategoriat. Alakategorioita kutsutaan tutkimuksessa myös selviytymiseen johtaviksi tekijöiksi. Tässä vaiheessa loin yhteydet kategorioiden välille.

Selektiivisen koodauksen vaiheessa valitaan ydinkategoria. Tutkimuksessa keskityin selviytymisen ja sen kategorioiden välisten suhteiden tarkasteluun ja validointiin. Pidin huolta siitä, että selviytymiseen johtavien kategorioiden analysointi, tulkinta ja esittäminen vastaavat grounded theory -tutkimukselle asetettuja vaatimuksia. Tässä vaiheessa täydensin edelleen niitä kategorioita, jotka kaipasivat lisää erittelyä ja kehittelyä.

Tuloksena totean, että opettajan selviytymisen taustalla ovat usean yksittäisen tekijän muodostamat kategoriat: *itsensä kehittäminen, työyhteisön yhteisöllisyys, persoonallisuus, holistinen elämäkatsomus ja ulkopuolinen tuki*. Tärkeimmiksi yksittäisiksi tekijöiksi opettajan selviytymisessä osoittautuivat 1) halu itsensä kehittämiseen, 2) persoonalliset ominaisuudet, jotka edesauttavat selviytymistä, 3) holistinen elämäkatsomus ja 4) mahdollisuus keskustella jonkun kanssa työhön liittyvistä asioista joko työyhteisössä tai lähipiirissä. Työyhteisö on opettajan selviytymisen kannalta merkityksellinen. Työyhteisö voi olla selviytymistä tukeva, mutta myös selviytymisriskiä aiheuttava tekijä. Jos opettaja ei saa työyhteisöltään tukea, nousee ulkopuolinen tuki tärkeäksi selviytymistä tukevaksi tekijäksi.

Aineistosta erottui neljä yksilöllisyyttä korostavaa selviytyjäprofiilia. Profiilit ovat yhteisöllis-holistinen selviytyjä, yhteisön tukema itsenäinen opettaja, interpersoonallinen reflektioija sekä intrapersoonallinen itsensä kehittäjä. Yhteisöllis-holistisen selviytyjän profiilissa korostuvat yhteisön merkitys ja kokonaisvaltaisuus. Yhteisön tukeman itsenäisen opettajan profiilissa painottuvat itsetuntemus sekä yhteisön ja rehtorin merkitys opettajan selviytymisessä. Interpersoonallisen reflektioijan profiili on laajin, sillä siinä korostuvat yhteisöllisyys, ystävät ja koulun ulkopuolinen elämä. Intrapersonallisen itsensä kehittäjän profiilissa painottuvat yksilön itsetuntemus, kyky tunnistaa omat tarpeet ja toiveet sekä niiden tyydyttäminen asiaankuuluvalla tavalla.

Opettajan selviytymispolku korostaa opettajan *persoonallisista ominaisuuksista* vuorovaikutustaitoja, myönteisyyttä, ammatti-identiteettiä, luovuutta ja itseluottamusta. *Opettajankoulutuksen* osalta mallissa painottuvat vuorovaikutus-

taidot, yhteistyötaidot, luovuus ja opettajuuden rajat. *Työyhteisö* vahvistaa parhaiten opettajan selviytymistä yhteisöllisyyden, selkeän ja toimivan toiminta- ja keskustelukulttuurin sekä uutta opettajaa tukevan toiminnan kautta.

Tutkimustulosten ja johtopäätöksenä luodun opettajan selviytymistä tukevan mallin avulla voidaan edistää opettajien työelämässä jaksamista muun muassa täydennyskoulutuksen avulla. Tuloksia on mahdollista hyödyntää myös opettajan työn, työyhteisön ja koulukulttuurin kehittämisessä. Ne palvelevat osaltaan opettajankoulutuslaitosten valintakriteereitä ja myös ohjaavat koulutuksen sisältöjen muuttamista. Lisäksi tuloksista on apua työntekijöitä valittaessa, täydennyskoulutuksen suunnittelussa ja ammatinvalinnan ohjauksessa.

Avainsanat: opettajuus, jaksaminen, selviytyminen, elämäkerta, grounded theory

Abstract

What makes a teacher a survivor?

This study is concerned with how teachers cope; in other words, how teachers themselves cope in their environments, at work and in life. An examination of coping necessitates an examination of the risk factors of coping.

What kinds of teachers find their work meaningful and important and derive pleasure from being a teacher year after year? What are such teachers' coping strategies? Data collection and analysis were guided by the following research questions:

What makes a teacher a survivor?

- What is it in the teacher which enables coping?
- What is it in the environment which accounts for the teacher coping at work?

Teacher identity is a topical research theme, which has been studied from the perspective of changes in job description, communality, well-being and burnout. Teachers' personal characteristics, the success factors enabling coping have been less researched. The significance of basic and continuing education for teachers has likewise not been researched from the perspective of coping.

Our society has become more hectic and unstable; change is a part of life. The teacher's work is fraught with pressures and demands. The teacher is required to possess a wide range of skills. The differences between schools and teachers are vast. Researchers and decision-makers in education policy should consider why some schools and their teachers prosper while others regress. Individuals adept at coping are active in seeking ways to exert influence over their physical and social environments. Coping is more than mere scraping through. Coping is about doing; scraping through is about being.

The study is based on qualitative data. Qualitative research aims to describe reality from various perspectives. My aim is to understand and interpret the informants' coping experiences and thereby elucidate the phenomenon as profoundly as possible. This is a narrative study, as the data comprise narratives of significant events in the informants' lives. It is therefore a piece of life history research. The aim was to build a model of factors conducive to teachers' coping. I see it as a biographical study based on Grounded Theory.

The data consist of the personal coping stories of ten teachers. The coping histories are constructed from the teachers' reflective essays and biographical interviews, likewise from written questions and interviews to elicit further information. The teachers' e-mails, text messages and telephone conversations with them constitute the complementary component of the data. Further discussions with two male teachers served to introduce a male perspective into

the study. Teachers' coping is to be studied holistically, taking into account the entire life course and personality.

The Straussian Grounded Theory analysis involved three stages: 1) open coding, 2) axial coding and 3) selective coding. The stages are not entirely separable and constitute an analytical whole.

In the first stage of the analysis I divided the data into parts, scrutinizing the text for codes (indicators) as the basis of preliminary concepts and categories. In the analysis I deliberately tried to confine myself to the stories recounted by the teachers. The tentative coping categories took shape by combining the codes and the concepts derived from them.

In the second stage I combined categories close to each other so as to form five coping categories and their subcategories. These subcategories are also referred to in the text as factors conducive to coping. At this point I created links between the categories.

In the selective coding stage a core category was chosen. I focused on scrutinizing and validating the connections between coping and its categories. In so doing I ensured that the analysis, interpretation and presentation of the categories met the requirements of Grounded Theory research. At this point I continued working with the categories needing further analysis and development.

It is my conclusion that what underlies a teacher's coping are categories consisting of numerous individual factors: *self-improvement, communality of the work organization, personality, holistic view of life and external support*. The most salient individual factors in teachers' coping emerged as 1) desire for self-improvement, 2) personal characteristics conducive to coping, 3) holistic view of life and 4) opportunity to discuss the work either at the workplace or with significant others. The work community is significant to teachers' coping; it may be supportive of coping, but it may also constitute a risk to coping. A teacher lacking the support of the work community is in greater need of support from outside.

Four *coping profiles* stressing individuality emerged from the data, namely social-holistic, independent with work community support, interpersonal-reflective and intrapersonal self-improving. The social-holistic profile stresses the importance of the work community and a holistic conception. The independent profile with work community support attaches importance to self-knowledge as well as the work community and the head teacher. The interpersonal-reflective profile is the most extensive, emphasizing communality, friends and life outside school. The intrapersonal self-improving profile highlights the individual's self-knowledge, ability to identify own needs and hopes and their appropriate satisfaction.

Among the *personal characteristics* along a teacher's coping path the emphasis is on interactive skills, being positive, professional identity, creativity and self-reliance. Regarding *teacher education* the model emphasizes interactive skills, co-operation skills, creativity and the limits of the teacher identity. The *work organization* can best promote the teacher's coping through communality, a

clear and functioning culture of collaboration and induction support for new teachers.

The model resulting from the research findings and conclusions thereon to support teachers' coping can be used to promote teachers' work well-being, through continuing education among others. The findings can be applied in the further development of the teacher's work, work community and school culture. They also have a role to play in the student selection criteria of teacher education departments and in curriculum development. They will also be an aid to employee recruitment, continuing education design and careers guidance.

Keywords: teacher identity, well-being, coping, life history, Grounded Theory

Sisällys

JOHDANTO	14
Tutkimusraportin rakenne	16
1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTIA JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ	18
1.1 Tutkimuksen konteksti.....	18
1.1.1 Opettajan työ	18
1.1.2 Opettajuuden haasteet.....	29
1.1.3 Opettaja tutkijana.....	38
1.2 Tutkimustehtävä.....	47
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	48
2.1 Filosofisia ja metodologisia lähtökohtia	48
2.2 Laadullinen tutkimus	49
2.2.1 Narratiivinen tutkimus.....	54
2.2.2 Elämäkertatutkimus	56
2.3 Aineiston hankinta	61
2.3.1 Tyypillinen haastattelutilanne	64
2.3.2 Osallistujien mielteitä tutkimukseen osallistumisesta.....	66
2.3.3 Jatko haastattelut ja tarkentavat kysymykset.....	67
2.3.4 Huomioita ja kokemuksia aineiston hankinnasta	68
2.4 Aineiston analysointi ja grounded theory	70
3 TULOKSET	88
3.1 Selviytymisen määrittelyä.....	89
3.2 Selviytymisriskiä aiheuttavia tekijöitä.....	91
3.2.1 Selviytymisen riskitekijöitä aiempien tutkimusten mukaan.....	101

3.3 Selviytymistä edistäviä tekijöitä	104
3.3.1 Itsensä kehittäminen	108
3.3.2 Työyhteisön yhteisöllisyys	114
3.3.3 Persoonallisuus	122
3.3.4 Holistinen elämäkatsomus.....	137
3.3.5 Ulkopuolinen tuki.....	143
3.4 Opettajuuden kehittäminen	148
3.4.1 Opettajankoulutus.....	148
3.4.2 Täydennyskoulutus.....	156
3.5 Tulosten tarkastelua ja opettajuuden integrointia tuloksiin	160
4 TULOSTEN JATKOANALYYSIA JA SYNTEESIÄ	168
4.1 Selviytyjäprofiilit	168
4.1.1 Yhteisöllis-holistinen selviytyjä, Marjatta.....	168
4.1.2 Yhteisön tukema itsenäinen opettaja, Maria	172
4.1.3 Interpersoonallinen refleктоija, Anneli.....	176
4.1.4 Intrapersonallinen itsensä kehittäjä, Pirjo.....	180
4.2 Profiilien yhteenvetoa	182
5 JOHTOPÄÄTÖKSET	185
5.1 Mikä tekee opettajasta selviytyjän?	185
5.1.1 Opettajan selviytymistä tukevat persoonalliset ominaisuudet.....	187
5.1.2 Koulutuksen avulla kohti selviytymistä	191
5.1.3 Työyhteisön tuki opettajan selviytymisessä.....	191
5.2 Opettajan selviytymispolku	195
5.3 Tulosten hyödyntäminen.....	197
5.4 Tutkimuksen metodologian ja toteutuksen tarkastelua.....	198
5.4.1 Grounded theoryn arviointia.....	198
5.4.2 Narratiivinen tutkimus askel askeleelta.....	202
5.4.3 Tutkimuksen eettisyys	204
5.5 Jatkotutkimuksia	205
Loppusanat	206

LÄHTEET	207
LIITTEET	219
Liite 1. Aineistopyynnöt	219
Liite 2. Näytteitä litteroiduista haastatteluista	221
Liite 3. Lokakuun kysymykset.....	225
Liite 4. Lokakuun kysymykset, esimerkkinä Pirjon vastaukset.....	226
Liite 5. Kategorioiden johtaminen aineistosta, aksiaalinen koodaus	229
Liite 6. Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä.....	230
Liite 7. Kuviot ja taulukot.....	234

Johdanto

”Työpaikalle pitäisi voida tulla voimaantumaan eikä uupumaan”

”Ei uupumukselle!”

”Työssä uupuminen kuulostaa jo kulovalkean tavoin leviävältä kansantaudilta”

”Opettajan roolia ja työnkuvaa, uuden tekniikan käyttö muuttaa”

”Luova ihminen on selviytyjä”

Opettaja-lehden otsikoita

Opettaja-lehden otsikot kertovat omaa kieltään 2000-luvun koulumaailmasta. Otsikot kuvaavat opettajan muuttunutta työnkuvaa ja roolia sekä opettajien jaksamista. Työssä jaksamisesta on 1990-luvulta asti keskusteltu paljon julkisuudessa, joten opettajan jaksaminen on tutkimuksen arvoinen asia. Jo 1990-luvulla suomalaisessa työuupumustutkimuksessa todettiin, että sosiaali-, terveys- ja opetusalan ammattiryhmissä, joissa työ kohdistuu ihmiseen, esiintyy muita ammattiryhmiä enemmän mielenterveyden järkkymisen vaaraa. Etenkin kunta-alalla opettajat ja hoitajat kokevat muita enemmän vakavan työuupumuksen uhkaa (Vahtera & Pentti 1999, 20–21). Vuonna 1994 noin 20 % opettajista piti työtään henkisesti erittäin raskaana (Vahtera & Pentti 1997, 18–19).

Suomalaiset lehtiotsikot kertovat vakuuttavasti opetustyöhön liitettyistä ongelmista ja tavasta hahmottaa opettajien työtä 2000-luvun alkuvuosina. Hakanen (2004, 252–254) luettelee huomattavan määrän tutkimuksia, jotka käsittelevät opettajien työuupumusta ja työhön sitoutumista. Tutkimukset vahvistavat käsityksen, jonka mukaan stressi ja työuupumus ovat lähes yleismaailmallisia ongelmia opetusosalalla.

Yhteiskuntamme on muuttunut yhä hektisemmäksi ja epävakaammaksi. Toistuvat ja yhä kiihtyvällä vauhdilla tapahtuvat muutokset ovat jokapäiväistä elämäämme. Jotta ihminen jaksaa ja pystyy hoitamaan tehtävänsä jatkuvan muutoksen yhteiskunnassa, häneltä edellytetään valmiuksia kohdata ja käsitellä muutoksia. Henkilökohtaisten ominaisuuksien lisäksi ihmisen jaksamista tukevat erinäiset häntä ympäröivät tekijät.

Uudet innovaatiot ja laajentunut työnkuva asettavat työntekijälle myös muita kuin jaksamiseen liittyviä vaatimuksia. Työelämä vaatii työntekijältä sopeutumista alati muuttuviin olosuhteisiin. Selviytymisestä on kirjoitettu ja sitä on tutkittu huomattavasti vähemmän kuin jaksamista. Selviytyminen on jotakin

enemmän kuin pelkkä jaksaminen. Selviytymiseen liittyy verbi ”tehdä”. Selviytyjä etsii aktiivisesti keinoja vaikuttaa fyysisiin, psyykkisiin ja sosiaalisiin tekijöihin ympäristössään. Jaksamiseen liittyy enemmän verbi ”olla”. Määrittelen jäljempänä aineistoni perusteella selviytymisen käsitteenä.

Opettajan työhön kohdistuu monenlaisia paineita, kun opetukseen ja koulutyöhön esitetään vaatimuksia eri suunnilta. Opettajan on muun muassa oltava kasvattaja, didaktikko, psykologi, yhteiskunnallisten asioiden tuntija, oman opetusalanensa ekspertti. Opettajalta edellytetään *moniosaamista*. (Vertanen 2002, 101.) Kodin ja koulun yhteistyö vaatii opettajalta yhä enemmän. Opettaja saattaa olla oppilaalle ainoa aikuinen, aikuisen malli. Opettaja ei voi enää vain opettaa, vaan hän joutuu osallistumaan oppilaan kasvattamiseen laaja-alaisesti kaikissa koulumuodoissa, haluaa hän sitä tai ei. Kasvattaminen on noussut perinteisen opettamisen edelle, jopa keskeisimmäksi asiaksi opettajan ammatissa (esim. Luukkainen 2000; 2004, 85). Kasvatuksellisen elementin ohella kouluun on tullut paljon uusia tehtäviä, mikä on merkinnyt opettajan työn kiireytymistä ja laajentumista uusille alueille. (Säntti 2008, 7.)

Suomalainen koulutusjärjestelmä toimii pääosin moitteettomasti, ja tulokset ovat kansainvälisten arvioiden mukaan hyviä. Tästä huolimatta kouluille ja oppilaitoksille asetetaan odotuksia vielä paremman osaamisen, myös niin sanotun huippuosaamisen, tuottamiseksi. Samaan aikaan kodeissa kasvattajat kokevat neuvottomuutta ja voimattomuutta kasvatuskysymyksissä. Opetusministeriön luovuusstrategiatyöryhmä korostaa, että kasvatusta ja koulutustoiminnan johtotähtenä on pidettävä kasvatettavien ja koulutettavien voimavarojen ja elämäntaitojen kehittämistä – kysymyksiä siitä, mitä on olla ihminen, minkälaisia tietoja ja taitoja tarvitaan, jotta osataan elää ja toimia oman ja yhteisen hyvän eteen yhdessä toisten kanssa. (Opetusministeriö 2005a, 28.)

Vahva sitoutuminen työhön ja voimakas eettinen tietoisuus on todettu suomalaisten opettajien erityispiirteeksi (esim. Luukkainen 2004; Välijärvi ym. 2007). Opettajien sitoutuminen osoittautuu tärkeäksi tekijäksi pohdittaessa syitä suomalaisnuorten hyvään menestymiseen ja toisaalta opettajien valmiuksiin kehittää opetustaan. Toisaalta voimakas sitoutuminen voi olla yksi syy opettajien hyvinvoinnin ja jaksamisen ongelmiin tilanteessa, jossa työskentelyolosuhteet muuttuvat entistä vaativammaksi ja odotukset opetustyön tulosten suhteen jatkuvasti lisääntyvät. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 227.)

Työyhteisön haasteet edellyttävät opettajalta entistä enemmän yhteistyötaitoja. Opettajien on tultava toimeen keskenään. Työyhteisössä opettajan kasvatustalofilosofiaan ja opetusmenetelmiin voidaan suhtautua kielteisesti ja mitätöivästi. Ihannetilanteessa kaikki koulun opettajat saavat käyttää omia vahvuuksiaan yhteisen hyvän tavoittelussa.

Lauriala (1998, 120–129) käsittelee uudistavan opettajapersonan asemaa työyhteisössä ja toteaa, että uudistava opettajapersona saattaa kohdata monenlaisia ongelmia ja melkoista vastustusta työyhteisössään. Työyhteisön jäsenet voivat pitää tällaista opettajaa outolintuna ja jopa eristää hänet yhteisön ulkopuolelle. Jos uudistava opettaja ei saa tukea kollegoiltaan, hänen täytyy olla hyvin vahva ja rohkea persoona onnistuakseen tehtävässään.

Yksi käsillä olevan tutkimuksen merkittävistä hetkistä oli osallistuminen Michael Fullanin muutoksen johtamisseminaariin maaliskuussa 2006. Fullan näytti esitelmänsä ohessa lyhytelokuvia, herättääkseen kuulijoiden ajattelua ja tarjotakseen pieniä levähdystaukoja. Eräässä luennon vaiheessa Fullan (2006) kertoi siitä, miten innokkaan, vastavalmistuneen opettajan ruusuinen kuva opettajuudesta saattaa romahtaa, kun hän ensimmäisen kerran saapuu opettajainhuoneeseen. Hän näytti Alien Song -animaation (Navone 1999), jossa Alien laulaa Gloria Gaynorin ”I Will Survive”:

*You think I'd crumble
you think I'd lay down and die
Oh no, not I
I will survive
as long as I know how to love
I know I will stay alive
I've got all my life to live
I've got all my love to give
and I'll survive
I will survive*

Monista synkeistä näkymistä huolimatta on todettava, että opettajat ja koulut eroavat suurestikin toisistaan. Toiset elävät ja kukoistavat muutoksen myötä, kun taas joillekin jatkuva muutos on kuin syöksykierre, joka pahenee muutosvauhdin lisääntyessä. Tutkimusten ja koulutuspoliittisten päättäjien pitäisi enemmän kiinnittää huomiota juuri siihen, miksi toiset jaksavat, kun taas toiset uupuvat. Tutkimusten tuloksia tulisi käyttää myös koulutuspoliittisen päätöksenteon tukena. Koulujen ja opettajien menestymistä ei saa jättää markkinoiden armoille. Kuka huolehtii opettajasta: opettajat, rehtorit, hallinto, poliittiset päättäjät vai kaikki yhdessä? (Willman 2000, 113.)

Willmanin esittämät ajatukset sopivat osaltaan lähtökohdiksi tutkimukselle *Mikä tekee opettajasta selviytyjän?* Tässä tutkimuksessa etsin vastauksia siihen, mitkä tekijät auttavat opettajaa jaksamaan ja selviytymään. Tutkimuksen kohteena ovat opettajat yksilöinä, sillä tosiasiallisesti koulujen kukoistus tai syöksykierre on yksilöiden varaan rakentunutta.

Tutkimusraportin rakenne

Selviytyminen on subjektiivisesti koettu ilmiö, ja sen vuoksi sitä on tutkittava avoimesti. Tutkimukseen osallistuvien oma ääni, jossa ovat kuuluvilla heidän kokemuksensa, ajatuksensa ja tunteensa, tulee olla tutkimuksen keskiössä. Aineistolähtöinen tutkimus ilman sitä ohjaavaa teoriaa mahdollistaa ilmiön avoimen tarkastelun ja ymmärtämisen. Tutkimuksen tavoitteena on kuvata todelli-

suutta kokonaisvaltaisesti. Pyrin luomaan uutta käsitteistöä ja teoriaa selviytymisilmiöstä straussilaisen grounded theory -tutkimusotteen mukaisesti.

Grounded theory asettaa reunaehdot raportoinnille. Raportin alussa kuvaan kontekstia, toisin sanoen sitä toimintaympäristöä, jossa opettaja työskentelee. Metodologian ja tutkimuksen kulun tarkka esittäminen on perusteltua. Analysointi tuottaa edetessään tutkimuksen keskeiset käsitteet. Analyysin ja synteessin kautta luon teoriaa tutkittavasta ilmiöstä.

Tuon myös esiin omaa ammatillista kokemustani ja esiymmärrystäni tutkittavasta ilmiöstä läpi tutkimusraportin. Osa kokemuksista ja esiymmärryksestä on selkeyden vuoksi korostettu kursivoimalla. Opettajataustani ja ennakkokäsitykseni eivät saa korostua liikaa, aineisto ja aineistolähtöinen analyysi ovat kuitenkin etusijalla.

Tutkimuksen lähtökohtia ja tutkimustehtävä -luvussa luon ensin kuvaa siitä kontekstista, jossa opettaja toimii, ja lisäksi tarkastelen opettajuuden muutosta 2000-luvulla tehtyjen tutkimusten valossa. Luvun lopussa esitän tutkimustehtävän.

Tutkimuksen toteutus -luvussa tarkastelen tiivistetysti tutkimuksen toteutuksen lähtökohtia. Aineiston hankintaa ja analysointia avaan seikkaperäisesti lukijalle. Yksityiskohtainen aineiston hankinnan kuvaus on keskeinen keino osoittaa tutkimuksen luotettavuutta. Grounded theory esitellään tutkimusmetodina eri vivahteineen ja keskeisine ominaisuuksineen.

Tutkimustulokset-luvussa kokoan aineiston perusteella syntyneet keskeiset käsitteet. Selviytymisen kategoriat ja ala-kategoriat (tekijät) pyrin esittämään mahdollisimman seikkaperäisesti ja selkeästi. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien autenttisen puheen tarkoituksenmukainen lainaaminen tukee käsitteiden rakentamista ja antaa lukijalle mahdollisuuden tarkastella käsitteiden syntyä. Samastuminen opettajien selviytymiskertomuksiin ja todentunnon syntyminen ovat tutkimuksen totuudellisuuden ja luotettavuuden mittareita. Liitän tutkimuksen tuloksia myös kirjallisuuteen ja aiempiin tutkimuksiin. Tekstissä *kursivointi* on usein merkinä tutkijan pohdinnasta. Aiempien tutkimusten liittäminen tutkimukseen tukee johtopäätöksissä esitettävän Opettajan selviytymispolun luomista ja tuo uusia näkökulmia selviytymisen tarkasteluun.

Tulosten jatkoanalyysia ja synteesiä -luvussa esitän grounded theory -menetelmän jatkona syntyneet selviytyjäprofiilit. Profiilien avulla tuon näkyväksi tutkimukseen osallistuneiden opettajien yksilöllisyyttä. Toisaalta profiilien luonti on mahdollistanut omien kokemusteni ja ymmärrykseni liittämisen aineiston kertomaan tarinaan.

Johtopäätökset-luvussa tiivistän tutkimuksen keskeiset tulokset ja teen johtopäätökset. Lisäksi luvussa tarkastelen ja arvioin tutkimuksen toteutusta ja tutkimuksen mittaan tekemiäni valintoja. Lopuksi esitän mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

1 Tutkimuksen lähtökohtia ja tutkimustehtävä

Tässä luvussa tarkastelen kontekstia, jossa opettaja toimii ja joka määrittää opettajalta edellytettäviä ominaisuuksia ja valmiuksia. Samalla tarkastelen sitä, miten opettajan työnkuva on muuttunut. Lisäksi kontekstin määrittely luo pohjan sille, miten asemoin itseni tässä tutkimuksessa. Kontekstin tarkastelun jälkeen esitän tutkimustehtävän.

Tutkimuksen aihe perustuu omaan ammatilliseen kokemukseeni. Luvun tarkoitus on avata tiivistetyksi se konteksti, josta tutkimustehtävä nousee.

1.1 Tutkimuksen konteksti

Opettajan työtä sekä työnkuvan muutosta ja laajentumista on käsitelty 2000-luvun alun julkisessa keskustelussa ja tutkimuskirjallisuudessa niin kansallisesti kuin kansainvälisesti. Samoin koulun kehittäminen ja muutos sekä näihin usein liittyvä opettajien uupuminen ja väsyminen ovat olleet vilkkaan keskustelun ja kirjoittelun kohteena. Opettajien jaksaminen on ollut keskustelun valokeilassa, mutta opettajan selviytymistä on käsitelty huomattavasti vähemmän.

Kaikesta opettajuutta, kehittämistä, muutosta ja jaksamista käsittelevästä kirjallisuudesta vain murto-osa mainitaan tämän tutkimuksen lähdeluettelossa. Kuitenkin kontekstitarkastelun perusteella lukija saa käsityksen siitä hektisestä myllerryksestä, erinäisten vaatimusten ja odotusten paineesta, missä nykypäivän opettaja työskentelee ja mihin hän pyrkii parhaansa mukaan vastaamaan. Tässä tutkimuksessa aineisto, tutkimukseen osallistuneiden opettajien ääni, määrittelee selviytymisilmion. Opettajien äänen, kokemusten ja tunteiden tulkinnassa ja ymmärtämisessä kontekstin tiedostaminen on oleellista.

1.1.1 Opettajan työ

Opettajan muuttunutta työtä tarkastellaan konkreettisina työtehtävinä, laajentuneena työnkuvana ja toimintakenttänä sekä entistä laajempaa yhteiskunnallisena tehtävänä.

Opettamiseen, kuten muihinkin ammatteihin, liittyy omat ainutlaatuiset haasteensa. Monet näistä haasteista johtuvat siitä, että opettaminen ja oppiminen

ovat pohjimmiltaan inhimillistä toimintaa. Tämä tarkoittaa, että me emme aina käyttäydy rationaalisesti, vaikka haluaisimmekin. Myöskään koulut eivät ole täysin rationaalisia laitoksia.¹ Ne eivät ole aina tehokkaita ja vaikuttavia, vaikka tämä olisi toivottavaa. Lisäksi kohtaamme monia muitakin haasteita kuten resurssien puutetta, täpötäysiä luokkia, motivoitumattomia opiskelijoita, osallistumattomia tai yliosallistuvia vanhempia, tukea antamattomia kollegoja, tunteettomia hallintoihmisiä. (Kottler, Zehm & Kottler 2005, 99.)

Luukkainen (2004, 189–209) rakentaa tulevaisuudenkuvaa muuttuvasta opettajuudesta. Hän esittää laajan kirjon skenaarioita opettajuuden kehityssuunnasta:

- Opettajuus on muutoksen kohtaamista, sen kanssa elämistä ja siihen vaikuttamista.
- Yhteiskunnallinen tietämys ja demokraattisen vaikuttamisen keinojen taitaminen korostuvat opettajan kehittymisen edellytyksenä.
- Opettajuus on kykyä työskennellä yhteisössä ja yhdessä kehittää opetusta.
- Opettajan urakehityksen tulee ilmetä opettajan haluna kehittää itseään.
- Opettajan on kyettävä nostamaan esille kasvatustyön ja osaamisen kannalta keskeisimmät ydinalueet.
- Opettajuus kehittyy ihmissuhdeammattina, jossa korostuu valmius kohdata oppilaiden erilaisuus, työympäristön vaihtelu ja ympäröivän yhteisön odotukset.
- Opettajan ammattitaito ilmenee valmiutena hyödyntää ympäristön tarjoamia oppimismahdollisuuksia ja kehittää niitä.
- Tieto- ja viestintätekniikan hallinta ja sen opetuskäyttö on osa opettajan perusammattitaitoa.
- Kansainvälisyys edellyttää opettajalta kielitaitoa, yhteistyömaiden kulttuureiden tuntemista ja projektinhallintataitoja.

Luukkaisen esittämät skenaariot rakentavat kuvaa tulevaisuuden opettajuudesta. Tosin opettajat joutuvat jo 2010-luvun alussa vastaamaan suureen määrään haasteita ja odotuksia. Varsin monet odotukset ovat yli-inhimillisiä. Opettajan työnkuva on laajentunut jo vuosien ajan. Tulevaisuus on nykypäivää, opettajat joutuvat usein ilman ulkopuolista tukea, täydennyskoulutusta ja resursseja vastaamaan työn muutoksiin. Opettajat odottavat yhteiskunnalta ja koulutuksen järjestäjiltä tukea ja priorisointia vaatimusten ja tehtävien ristitulessa.

Tärkeintä on pyrkiä vastaamaan kasvatuksellisiin haasteisiin. Inhimillinen, oppilaan huomioiva opettaja tekee jo kaikkensa ja hänelle on kohtuutonta asettaa liikaa ylimitoitettuja odotuksia.

EU:n komission tiedonannossa korostetaan opettajien erittäin tärkeää avustavaa roolia ihmisten kykyjen kehittämisessä ja persoonallisen kasvun ja hyvinvoinnin tavoittelussa sekä ihmisten auttamisessa saavuttamaan monitahoisen määrän tietoja ja taitoja, joita he tarvitsevat kansalaisina ja työntekijöinä. Opettajat toimivat nopeasti kehittyvän maailman ja sinne astumaisillaan olevien oppilaiden välissä. Opettajuus on muuttumassa alati monitahoisemmaksi. Opettajil-

¹ Opettajien ja koulujen ei ole tarpeen olla aina rationaalisia. Kasvatus on myös tunnettyötä.

le asetetut vaatimukset ovat kasvamassa ja työympäristöt ovat yhä haastavampia. (EU:n komissio 2007, 2.) Opetuksen laatu on yksi avaintekijä siinä, voiko Euroopan unioni kasvattaa kilpailukykyään globalisoituneessa maailmassa. Tutkimusten mukaan opettajien laatu on merkittävin tekijä selitettäessä oppilaiden koulusaavutuksia. (mt., 3.)

Komission tiedonanto korostaa pitkälti samoja asioita kuin Luukkainen (2004). Mielenkiintoista on, että tiedonanto korostaa opettajien merkitystä kilpailukyvyyn turvaajina ja kehittäjinä, mutta opettajan on vaikea nähdä arkityönsä tavoitteena vastata tulevaisuuden markkinatalouden ja kilpailukyvyyn haasteisiin. Kasvatustyössä, tietojen ja taitojen opettamisessa on jo kyllin tekemistä.

Opettajan työn kehittymistä ja muutosta on käsitelty laajasti kansainvälisellä tutkimuskentällä. Useissa tutkimuksissa päädytään toteamukseen, että opettaminen ei ole enää sitä, mitä sen pitäisi olla. Opettajilla ei ole mahdollisuutta keskittyä opettamiseen. Opettajat ovat enemmänkin paikallisten päätöstentekijöiden, yleisen tarkkailun ja ulkoisen vastuun löysän kireässä paradoksissa. Työuupumus on käsite, joka on nyt tullut koulun sanastoon, kun opettajat uupuvat huomatesaan, etteivät kykene pitämään yllä opetusta ja vastaamaan oppilaiden tarpeisiin. Yhä vaikeampaa on saavuttaa oppijoiden kanssa opetussuunnitelmiin kirjatut tavoitteet. Opetussuunnitelma on ylimitoitettu koulun arkeen suhteutettuna. Edellä esitetty ei ole vain brittiläinen tai pohjoisamerikkalainen ilmiö, vaan ilmiö on myös tuttu esimerkiksi Australiassa, Uudessa Seelannissa, Singaporessa, Hong Kongissa ja Japanissa. (Galton & MacBeath 2008, 4–8).²

Yleinen käsitys opettajan työstä on toisinaan ristiriitainen niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Opetustyö nähdään usein helppona tehtävänä. Opettaja nauttii lyhyistä työpäivistä ja pitkistä lomista (vrt. Holmes 2005). Toisaalta, samanaikaisesti opetustyötä ei pidetäkään enää helppona työnä, kun työssä ollaan tekemisissä motivoitumattomien, huonosti käyttäytyvien nuorten kanssa yhdistettynä jatkuvasti kasvaviin työmääräpaineisiin. Esimerkiksi Englannissa on tehty useita tutkimuksia opettajien työmäärästä aina 1960-luvulta alkaen. (Galton & MacBeath 2008, 13.) Opettajien viikoittainen tuntityömäärä näyttää nousseen. Galtonin ja MacBeathin (mt., 34, 94–100) esittelemien tutkimusten mukaan opettajat tekevät noin 50 tunnin työviikkoja.

Opettajan muuttunut työnkuva

Yhteiskuntaa on voitu viimeistään 1980-luvun lopulta asti kutsua muutosyhteiskunnaksi. Elämä on yhtä muutosta ja muutoksessa elämistä. Muutos ei ole syklimäisesti etenevä, vaan pysyvä olotila. ”Maailma muuttuu Eskoseni” -kommentti kuvaa tällaista yhteiskuntaa ja siinä toimivan ihmisen olotilaa. Muutokset vaikuttavat kaikkiin ammattikuntiin. Opettajan ammatissa muutos on kokonais-

² Teacher Under Pressure -teos perustuu yli viisivuotiseen brittiläiseen tutkimukseen, joka alkoi vuonna 2002. Ensimmäisessä vaiheessa tutkittiin opettajien elämää alakouluissa, toisessa vaiheessa keskityttiin yläkoulu- ja lukiokontekstiin. Kolmas vaihe tarkasteli inklusiopolitiikkaa.

valtaisempi kuin monissa muissa ammateissa opettajan ammatin persoonavaateen vuoksi.

Omasta ammattikokemuksesta tiedän, että opettajan työnkuva on laajentunut luokkahuoneen ulkopuolelle enenevässä määrin. Kodin ja koulun välinen yhteistyö on lisääntynyt. Muuttuneet oppimiskäsitykset ovat nekin vaikuttaneet opettajan rooliin. *Opettaja ei ole enää tiedonjakaja, vaan paremminkin oppimisen ohjaaja, joka kasvattaa ja ohjaa oppijan kehitystä kokonaisvaltaisesti.* Opetusmenetelmät ovat muuttuneet, tieto- ja viestintätekniikka asettaa opettajille haasteita. Yhteiskunnallisiin muutoksiin vastaaminen vaatii opettajalta paljon. Opettajat törmäävät koulussa monenlaisiin ongelmiin. Nykypäivän oppija asettaa opettajalle ja opetusprosessille uudenlaisia haasteita. Integraation myötä ennen erityisluokille siirretyt oppilaat opiskelevat nykyään yleisopetuksessa oppilasmääriltään varsin suurissa luokissa. Opettaja osallistuu oppilashuollollisiin toimenpiteisiin, häneltä edellytetään uudenlaista asiantuntijuutta. Koulut aukeavat yhteiskuntaan, joten opettajalta vaaditaan hyviä yhteistyötaitoja ja oman työnsä avaamista ulkopuolisille.

2000-luvun oppija on tietoviihteen aikalainen. Tästä johtuen opettajalle saattaa syntyä tunne, ettei hän kykene enää pitämään oppitunteja, jotka motivoisivat oppijoita. Opettajan ammatti ei enää mahdollista pysähtymistä ja ihmettelyä. Reflektoinnin mahdollisuudet ovat rajalliset. Kun opettaja tarvitsisi apua, taitavat ja pätevät opettajat eivät sitä välttämättä hae. Toisinaan opettaja voi kokea, että hän on yksinäinen, jopa eristetty työyhteisössään. Opettajien välinen vuorovaikutus ei toimi kaikissa työyhteisöissä. (Holmes 2005, 69–76.)

Belgiassa flaamilaisten opettajien tilanne kuvaa hyvin eurooppalaisen opettajan muuttunutta työnkuvaa. Heidän kohdallaan valtaosa muutoksista johtuu poliittisista päätöksistä ja yhteiskunnallisten odotusten lisääntymisestä. Alakoulujen opettajat ovat kokeneet useita maan hallituksen käynnistämiä uudistuksia. Samaan aikaan yhteiskunnan kehittyminen on aiheuttanut uusia haasteita kuten opetus suunnitelman muokkauksen, osallistumisen terveystieteeseen ja huumaiden käytön torjuntaohjelmaan. Lisäksi vanhempien vaatimukset ja odotukset ovat näytelleet merkittävää roolia muutosprosessissa. Vaatimusten ja odotusten lisäksi opettajat ovat kasvavassa määrin tarkkailun ja vastuun alaisina. Vaatimusten takia opettajat joutuvat suorittamaan uusia tehtäviä, joihin heillä on riittämättömästi aikaa ja resursseja. Lisääntynyt työ rajoittaa heidän luovuutta luokkahuoneessa, kollegiaalisten suhteiden kehittämistä ja vaikuttaa opettajan yksityiselämään. Muutos on henkisesti raskasta ja voi johtaa pitkäaikaiseen tunteeeseen työn ylikuormituksesta. Tämä näkyy koulussa ja sen ulkopuolella. Lisäksi muutos voi aiheuttaa työkyvyn alenemista. (Ballet & Kelchtermans 2009, 1150–1151.)

Opettajan työ yhteiskunnallisesti tarkasteltuna

Yhteiskunta asettaa uusia vaateita ja odotuksia opettajalle. Opettajan työn perinteinen tarkastelu hyvän opetustaidon, kulttuurin siirtämisen ja kutsumustyön

kautta ei enää riitä. On puhuttava opettajuudesta, joka kuvaa opettajan työtä aikaisempaa laajemmin (Vertanen 2002, 16). Luukkainen (2004) tarkastelee laajasti opettajuutta, professionaalisuutta ja sitä, millainen on tulevaisuuden opettaja. Luukkainen ei rajaudu tutkimuksessaan minkään koulutusasteen tai oppilaitosmuodon opettajuuteen, vaan tarkastelee ammattia yleisenä opettajuutena erityisesti suomalaisen yhteiskunnan viitekehyksessä. Luukkainen pohtii opettajan työtä käsitteiden *opettajuus*, *professio*, *kvalifikaatio* ja *kompetenssi* kautta.

Profession määrittelemisen ei ole helppoa. Profession tarkastelun tekee ongelmalliseksi se, että monet tutkijat tarkoittavat professionaalisuudella samaa kuin opettajuus (Luukkainen 2004, 48). Luukkaisen mukaan opettajuus on profession keskeisin osatekijä (mt., 47). Profession käsite on moniselitteinen.

Niemi (2006, 76–77) luettelee profession tunnusmerkkejä. Hän korostaa opettajan ammatin eettisyyttä, opettajan sitoutumista tehtäväänsä sekä sitä, että opettajan toiminta kohdistuu merkittäviin ihmiselämän vaiheisiin ja tilanteisiin. Profession tunnusmerkit ovat vaativia.

Korkeatasoiseen ammattiin kuuluvat seuraavat tekijät (Niemi 2006):

- ihanne tai kutsumus parantaa ihmisten elämää ihmiselämän perustavaa laatua olevissa seikoissa, kuten fyysinen tai henkinen terveys, oikeudenmukainen oikeudenkäynti, kasvatus ja huolenpito;
- erillinen ja luotettava tietovaranto, joka sisältää ammatin teoreettisen tradition ja ammattia koskevan julkisen keskustelun;
- laaja ja kontrolloitu koulutus ja lupamenettely tai määritelty oikeus toimia ammatissa;
- ammattiin liittyy erityisosaamista ja erikoistumista, johon on annettu oikeus ja joka tunnustetaan julkisesti ja jota ihmiset arvostavat, ja ammattikunnan jäsenillä on itsenäisyys ammatillisiin mielipiteisiin;
- ammatillinen eettinen koodiohjeisto, joka määrittelee arvojen, asenteiden, taitojen, sitoutumisten ja toiminnan kokonaisuuden, joka on luonteenomaista ammatin jäsenille ammattikuntansa nimen arvoisina sertifioituina ammattilaisina;
- itsenäinen ammattia koskeva virasto tai taho, jossa käsitellään ammattikunnan jäseniä vastaan nostetut valitukset ja jossa keskustellaan, onko toiminta ristiriidassa ammattia koskevan eettisen säännösten kanssa ja joka käsittelee ammattia koskevia lupamenettelykysymyksiä.

Kaiken kaikkiaan opettajien professionaalisuuteen liittyy paljon seikkoja, jotka ovat osa tietoista koulutuspolitiikkaa (Syrjäläinen 2002; Luukkainen 2004). Professionaalisuus sitoo opettajat erinomaisuuden, tehokkuuden ja tuloksellisuuden diskurssiin. Näiden päämäärien tavoittelu aiheuttaa opettajalle epätietoisuutta, uupumusta ja tilanteita, joista hänen on kyettävä selviytymään.

Kvalifikaatio liittyy ammattitaitoon siten, että työelämä tuottaa vaatimukset, joita ammattitaitoiselta työntekijältä vaaditaan. Työn tekeminen ja kehittäminen edellyttävät tietynlaista osaamista. Näitä osaamistarpeita tai vaadittavaa osaamista nimitetään kvalifikaatiovaatimuksiksi. (Luukkainen 2004, 71.) Opettajan ammatin kvalifikaatiot muuttuvat vaativammiksi vauhdilla, johon on vaikea

vastata. Osa ammattitarpeista määritellään virallisesti opettajan kelpoisuusvaatimuksissa. Usein uudet osaamistarpeet syntyvät yhteiskunnallisten tai koulutuspoliittisten muutosten ja päätösten kautta. Opettajalta vaaditaan taitoja, jotka auttavat häntä kohtaamaan muutoksia ja reagoimaan niihin.

Kompetenssi liittyy ammattitaitoon työntekijän näkökulmasta. Kompetenssi eli pätevyys on ammattitaidosta käytetty termi. Puhutaan muodollisesta ja ammatillisesta pätevyydestä. Opettajan viran muodollinen pätevyys tai kelpoisuus saavutetaan koulutuksella. Ammatillinen pätevyys saavutetaan useimmin koulutuksen ja työkokemuksen avulla. (Vertanen 2002, 43.) Yhteiskunnalliset haasteet ja muutokset edellyttävät opettajalta oman kompetenssinsa jatkuvaa päivittämistä muun muassa täydennyskoulutuksen avulla. Ammattitaito, kyky ja taito sekä halukkuus toimia tietyissä olosuhteissa tarkoituksenmukaisesti ja laatua tavoitellen on kuvaavampi ja yleisempi termi koulumaailmassa kuin kompetenssi (ks. mt., 47). Opettajan työn konkreettiset tehtävät, koulun kehittämistyö ja nykypäivänä opettajalta edellytetty moniosaaminen asettavat opettajan ammattitaidon yhä suurempien haasteiden eteen. Opettajien jaksaminen ja itsensä kehittäminen ovat edellytyksiä selviytymiselle. Niitä yhteiskunnan ja koulutuksen järjestäjän pitäisi tukea varsinkin, kun opettajilta odotetaan suunnan näyttämistä (Luukkainen 2004). Nykypäivän kireässä kuntataloudessa opettajien täydennyskoulutus tuntuu jäävän liian usein taka-alalle. *Osa opettajista on valinnut tien, jossa opettaja itse huolehtii omalla ajallaan ja kustannuksellaan ammattitaitonsa ylläpitämisestä ja päivittämisestä.*

Yhteiset eurooppalaiset periaatteet opettajien kompetensseista ja kvalifikaatioista³ kuvaavat opetusammattin vaativuutta seuraavasti (EU:n komissio 2007, 12–15; Opetusministeriö 2007a, 12–13):

Opettajan ammatti on

- korkean pätevyyden ammatti: Kaikkien opettajien tulee saada koulutuksensa korkea-asteella. Jokaisella opettajalla tulee olla laajat opettettavan aineen tiedot, hyvät pedagogiset taidot ja osaaminen, jota vaaditaan oppilaiden ohjaamiseen ja tukemiseen, sekä ymmärrys koulutuksen sosiaalisesta ja kulttuurisesta ulottuvuudesta.
- elinikäisen oppimisen ammatti: Opettajia on tuettava jatkamaan ammatillista kehitystään koko uransa ajan. Heidän tulee tunnustaa uuden tiedon tärkeys ja kyettävä uudistamaan työtään ja työyhteisöään.
- liikkuva ammatti: Liikkuvuus on keskeinen osa opettajien perus- ja täydennyskoulutusohjelmia. Opettajia on rohkaistava työskentelemään ja opiskelemaan muissa Euroopan maissa.
- kumppanuuteen pohjautuva: Opettajankoulutusinstituutioiden tulee organisoida työtään yhteistyössä koulujen, paikallisten työympäristöjen, työssä tapahtuvan koulutuksen tarjoajien ja muiden sidosryhmien kanssa.

Eurooppalaiset periaatteet korostavat opettajaa kunnioittaen tärkeitä opettajuuden osa-alueita kuten korkeatasoista koulutusta sekä yhteiskunnan tukea.

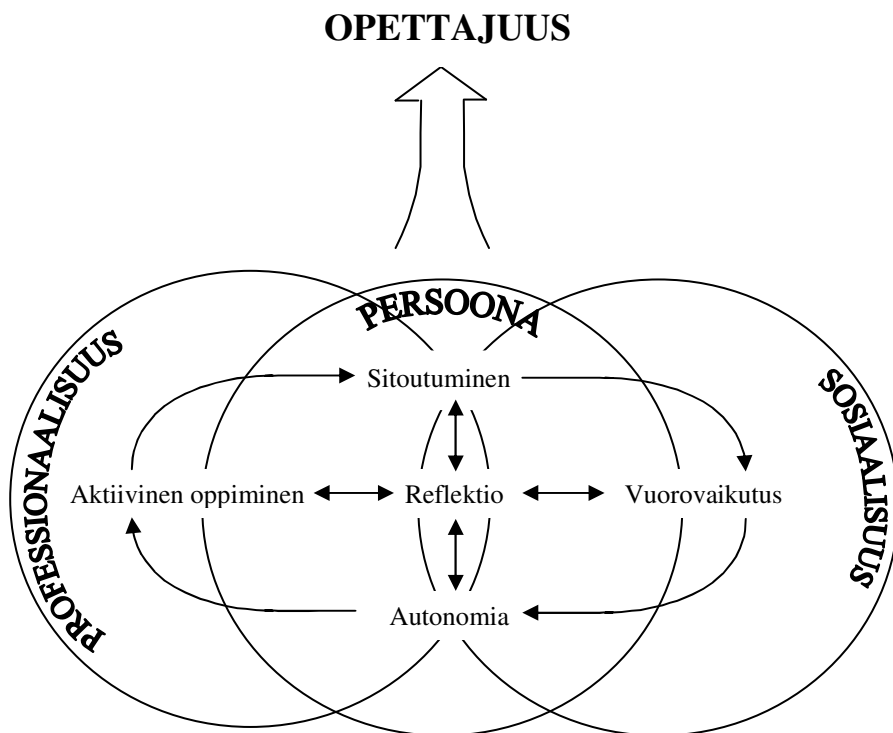
³ Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications

Opettajille esitetään nykyään runsaasti haasteita, odotuksia, kompetensseja ja kvalifikaatioita. Monissa ammateissa ja monen ammattikunnan edustajat pyrkivät kaventamaan työnkuvaansa uusien vaatimusten edessä. Opettajilta näytetään vaadittavan enemmän ja enemmän. Opettaja-ammattikunnan puolesta on todettava, että opettaja voi olla hyvä, selviytyjäopettaja, vaikka hän ei täytäkään kaikkia vaatimuksia ja odotuksia.

Opettajuudesta tiivistetysti

Tässä alaluvussa tarkastelen kahden kirjallisuudessa esitetyn kuvion kautta tutkimuksen lähtökohtaisia asetelmia. Kuvioissa korostuvat opettajan persoonallisuus ja ammatti-identiteetti. Vertaselta (2002) ja Heikkiseltä (2000) lainatut kuviot 1 ja 2 laajempine tekstiviittauksineen tukevat Opettajan valmiudet ja toimintakenttä -kuviossa (kuvio 4) tarkasteltavia seikkoja.

Kuvion 1 mukaisesti opettajuus koostuu ammatille tyypillisestä toimintavasta, työn edellyttämästä sosiaalisuudesta ja opettajan omasta persoonasta. Opettajuus muodostuu osittain synnynnäisistä ominaisuuksista, mutta myös koulutuksen ja työn kautta kasvavista kyvyistä ja taidoista. (Vertanen 2002, 109.)



Kuvio 1. *Opettajuuden osatekijät (Halmio 1997, 102; ks. myös Niemi 1995, 36; Vertanen 2002, 109)*

Vertanen (2002, 110–111) on tarkastellut opettajuuden osatekijöitä useiden tutkijoiden näkemysten perusteella. Vaikka opettajaksi hakeutuvalla henkilöllä olisi synnynnäisiä taipumuksia opettajan tehtävään, ne eivät pelkästään riitä, vaan opettajan on kasvettava. Opettajuus tulee nähdä *elinikäisen oppimisen* näkökulmasta pitkäkestoisena, jatkuvana, yksilöllisenä ja *aktiivisena oppimisena* (mt., 110; ks. Niemi 1995).

Opettajan *persoonallisuus* ja siitä lähtevät ominaisuudet ovat keskeisimpänä tekijänä opettajuudessa. Persoonallisuus tuo opettajuuteen näkyvimmän ja hyvin vaikuttavan osan; persoonallisuus nähdään opettajan tärkeimpänä työväliseinä. Kasvu ihmisenä, omaleimaisena persoonana on opettajan työn peruspilareita. Opettajalta vaaditaan tervettä minäkäsitystä, vahvaa itsetuntoa, itseohjautuvuutta, vastuuntuntoa, luovuutta ja innovatiivisuutta. (Vertanen 2002, 110.)

Omat kokemukseni tukevat edellä kirjoitettua. Opettajan persoonallisuus ja oikeus toimia omana itsenään ovat opettajan työn perusta. Heikkinen (2000, 16) korostaa, että modernissa yhteiskunnassa on tärkeää kohdata avoimesti erilaisuutta ja tulla toimeen muiden kanssa erilaisuudesta huolimatta. Erilaisuutta tulisi pitää yhteiskunnan toimintaa edistävänä asiana. Yhteisöt rappeutuvat, jos vaihtuvuutta ja erilaisuutta ei hyväksytä.

Opettajan persoonallisuuden kehittyminen etenee ulkokohtaisesta jäljittelystä oman tyylin löytämiseen. Tavoitteena tulisi olla, että opettajat ymmärtäisivät yhä paremmin sekä itseään että oppilaitaan. Opettajan oma persoonallisuus nähdään hänen tärkeänä työväliseinä. Persoonallisuusalueeseen kuuluu yksilön käsitys sekä omasta minästä ja sen merkityksestä että ohjautuvuudesta. Opettaja käsittelee intentionaaliseksi, valintoja tekeväksi aktiiviseksi ja vastuulliseksi subjektiksi. Tähän liittyy ammatillinen identiteetti ja sen kehittyminen yksilön ja ympäristön dynaamisen vuorovaikutuksen seurauksena. (Tahvanainen 2001, 69.)

Opettajuuteen vaikuttaa myös työhön *sitoutuminen* ja se, miten opettaja osaa ottaa huomioon oppimisen edistymisen. Toisin sanoen: millä tavalla opettaja pystyy *refleктоimaan* omaa työtään ja oppimistilanteita? Reflektionia tulee tapahtua sekä itsereflektionina että kollegiaalisena dialogina vahvistamaan ammatillista kasvua ja opettajan persoonaa. (Vertanen 2002, 110).⁴ Reflektioni liittyy itsensä kehittämiseen, niin ammatillisen kasvun kuin persoonan vahvistamisessa, mutta myös halukkuuteen kouluttaa itseään laaja-alaisesti.

Opettajan työssä *sosiaalisuus* on tullut yhä tärkeämmäksi, kun toimiva ja kehittyvä työyhteisö edellyttää yhdessä tekemistä ja oppimista. Opettajuus haastaa asiantuntijayhteistyöhön ja koulun kehittämiseen kollegiaalisena yhteisönä. Jokaisen opettajan erityisosaamisen tehokasta hyödyntämistä tarvitaan. Yhteisöllisyys edellyttää avoimuutta ja *sosiaalisia taitoja*, joista *vuorovaikutustaidot* ovat keskeisimpiä. Nämä ovat välttämättömiä työssä jaksamisenkin kannalta. (esim. Luukkainen 2000, 232). Tämän osa-alueen tekijät nousevat henkilön persoonallisuudesta, ja siksi niihin voidaan vain rajallisesti vaikuttaa koulutuksella. Vuoro-

⁴ Omat kokemukseni reflektionista ovat painottuneet itsereflektion. Myös työparin kanssa tapahtuneet reflektionit ovat olleet olennainen osa ammatissa kasvua.

vaikutustaitoja on mahdollista kehittää, mutta niitäkin sitä paremmin mitä enemmän koulutettavalla on persoonallisia valmiuksia.

Sosiaalisuus ja vuorovaikutustaidot ovat opettajan työssä tärkeitä menestystekijöitä. Ilman niitä opettaja ei voi menestyä nykypäivän opettajan ammatissa. Usein sosiaalisuutta korostetaan työyhteisön kannalta tarkasteltuna. Onko sosiaalisuus vielä tärkeämpää opetus-kasvatustilanteissa sekä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä kuin muuten työyhteisössä? Opetus-opiskelu-oppimisprosessi on tasavertaisten osapuolten, opettajan ja oppilaiden yhteinen seikkailu, jossa opettajalta vaaditaan sosiaalisia taitoja oppimisen ohjaajana. Vuorovaikutustaidot korostuvat oppilaiden vanhempien kohtaamisessa.

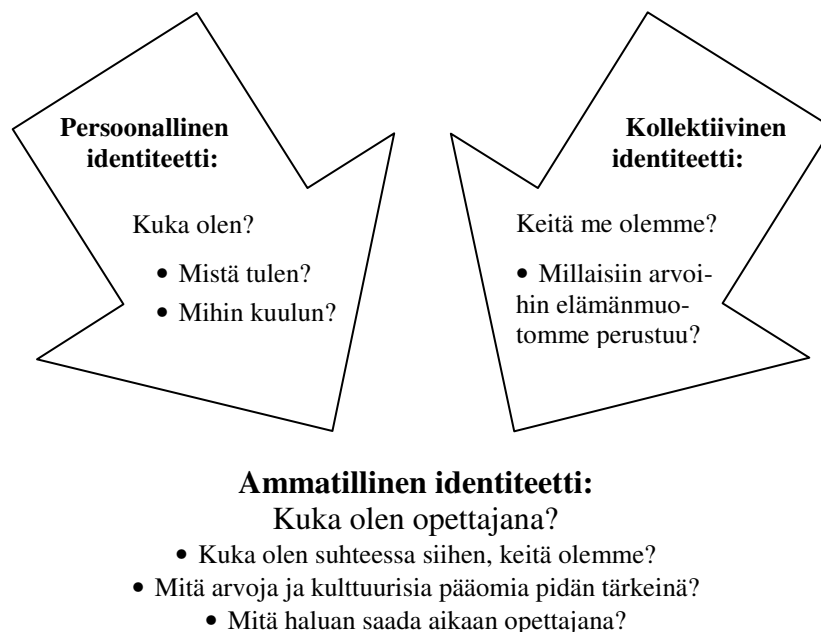
Reflektointi, luovuus ja opettajaidentiteetti ovat käsitteitä, joita ei voi ohittaa tarkasteltaessa 2000-luvun laaja-alaista opettajuutta ja uusprofessionalismia. Heikkisen (2000) mukaan reflektiivinen ammattilainen pyrkii näkemään työnsä yhteiskunnallisia yhteyksiä. Reflektiivinen opettaja on oman alansa itsenäinen ammattilainen, ei koulutusjärjestelmän välikappale ja ohjeiden toteuttaja. Tarkoituksena on rakentaa opettajan professiota entistä autonomisemmalle pohjalle, kun päätöksiä ja vastuuta tuodaan yhä lähemmäs opettajaa. (Heikkinen 2000, 10.) Tällaista toimintaa on kutsuttu myös uudeksi asiantuntijuudeksi (new professionalism).

Opettajan ammattia kuvaa hyvin käsite *bricoleur*. *Bricoleur* on henkilö, joka ratkaisee käytännöllisiä ongelmia käyttäen kaikkia saatavilla olevia materiaaleja ja työkaluja välittämättä siitä, mikä olisi teknisesti oikea metodi. Parhaimmillaan myöhäismoderni asiantuntija on henkilö, joka hallitsee perinteiset ja vakiintuneet tavat tehdä työtä, mutta soveltaa niitä vapaasti mahdollisuuksien valikoimana. Reflektiivinen asiantuntija, *bricoleur*, ratkaisee työssään eteen tulevia kysymyksiä innovatiivisesti ja ongelmakeskeisesti. (mt., 10–11.) Reflektiivinen asiantuntijuus, *bricoleurina* toimiminen lienee kaikkien opettajien tavoiteltava. Tosin opettajan arjessa on tekijöitä kuten työyhteisö ja vanhemmat, jotka eivät välttämättä tue opettajan reflektiivistä asiantuntijuutta.

Heikkinen (mt., 11–14) korostaa opettajaidentiteettiä tarkastellessaan opettajan ammatin poikkeuksellisuutta muihin ammatteihin verrattuna. Opettajan ammatissa ei ole kyse vain tekniseen taitavuuteen yhdistyvistä luovuudesta. Opettaja on ennen kaikkea ihminen, joka toimii omana persoonanaan huolimatta siitä, että hän on samalla ammattiroolissa. Opettajaksi tuleminen voidaan kuvata myös henkiseksi kasvuksi ihmisenä, persoonallisen ja ammatillisen identiteetin rakentumiseksi. Heikkinen jakaa identiteetin persoonalliseen ja kollektiiviseen identiteettiin. Kuviossa 2 esitetyllä tavalla persoonallinen identiteetti vastaa kysymykseen *Kuka olen*, kun taas kollektiivinen identiteetti on vastaus kysymykseen *Keitä me olemme*.

Opettajan oma ammatti-identiteetti on opettajana toimimisen perusta. Ilman selkeää käsitystä omasta opettajuudesta, opettaja ei kykene hoitamaan opetus- ja kasvatustehtävänsä kokematta sisäisiä ristiriitoja. Kun opettajalla on selkeä ammatillinen identiteetti ja työnäky, hän kykenee kohtaamaan työn vastoin käymisiä muuhun elämään suhteuttaen.

Opettajan ammatti-identiteettiin liittyy vielä näkökulma identiteetin muovaajana, kun opettaja osallistuu toiminnallaan oppilaiden ja opiskelijoiden identiteetin rakentamiseen. Opettaja välittää oppilailleen niitä tietoja ja taitoja, joita pidetään arvokkaina ja oppimisen arvoisina. Hän ei kuitenkaan uusinna perinnettä, vaan arvottaa asioita uudelleen omien arvostustensa mukaisesti. Siksi opettajan ammatillisen identiteetin käsite on erilainen verrattuna mihin tahansa muuhun ammatilliseen identiteettiin. (Heikkinen 2000, 14; Vertanen 2002, 116.)



Kuvio 2. Opettajan ammatillinen identiteetti persoonallisen ja kollektiivisen identiteetin suhteina ja identiteettien tuottajana (Heikkinen 2000, 14)

Opettajille esitetty vaatimus oppijoiden identiteetin, minäkäsityksen rakentajana on haastava tehtävä. Se, että opettajalta odotetaan jatkuvaa perinteen uudistamista työssään, vaatii opettajalta tukevaa arvopohjaa sekä vankkaa itsetuntemusta ja työnäkyä. Vahvan itsetunnon, omanarvontunnon ja työnäyn omaava opettaja luottaa omaan ammattitaitoonsa ja toimiinsa opettajana. Hän katsoo tulevaan ja pohtii, mitkä ovat oppijan mahdollisuudet tulevassa elämässä.

Oman työn reflektoinnin kautta syntynyt ammatillinen identiteetti on opettajan selviytymisen kannalta elintärkeää. Vain vahvan ammatti-identiteetin omaava opettaja voi olla sinut itsensä kanssa odotusten ja vaatimusten arjessa.

Hargreaves ja Fullan (2000) ovat tarkastelleet opettajan profession kehittymistä mentoroinnin (*mentoring*) näkökulmasta. Koska *mentoring*-sanalle ei näytä löytyvän sopivaa suomenkielistä vastinetta, puhutaan mentoroinnista, vertaistutoroinnista ja vertaistuesta. Hargreavesin ja Fullanin tarkastelun perusteella saa kuvan myös siitä, miten opettajan työnkuva on muuttunut laajemminkin.

Hobson ym. (2009, 207) määrittelevät mentoroinnin kahdenkeskisenä tukena, jota kokeneempi ammatinharjoittaja (mentori) antaa aloittelijalle tai vähemmän kokeneelle ammatinharjoittajalle (mentoritava). Tuen tarkoituksena on pääasiallisesti auttaa mentoritavan asiantuntemuksen kehitystä ja helpottaa hänen induktiota ammattiin, opetustyön kulttuuriin ja tiettyyn paikalliseen kontekstiin, kouluun tai yliopistoon. (ks. myös Pitton 2006, 1; Sundli 2007, 202; Löffström & Eisenschmidt 2009, 683.) 1980-luvulta alkaen kouluperustainen mentorointi on näytellyt kasvavassa määrin merkittävää roolia tukemassa opettajien esivalmistautumista, induktiota ja varhaista professionalismin kehitystä monissa maailman osissa. Muun muassa Ruotsissa, Palestiinassa, Israelissa, Etelä-Koreassa, Englannissa ja Yhdysvalloissa on toteutettu ja tutkittu uusien opettajien induktio-ohjelmia (Roehrig ym. 2008, 685). Australiassa, New South Walesin hallinnon alueella, joka vuosi aloittaa noin 2 500 uutta opettajaa työuransa. DET⁵ on kehittänyt induktio-ohjelman auttaakseen uusien opettajien ammatillista kehittymistä. Ohjelma tarjoaa tukea aloitteleville opettajille kolmella tasolla, valtion, piirikunnan ja koulun tasolla. Pääosa ohjelmasta on suunniteltu toteutettavaksi koulu-kontekstissa. Vastuun ohjelmasta kantavat koordinaattori, rehtori, mentori, ohjaaja ja aloitteleva opettaja. (McCormack & Thomas 2003, 127.)

Löffström ja Eisenschmidt (2009, 688) ovat tarkastelleet virolaista mentorointia. Heidän mukaansa itsearviointi ja reflektio nousivat esiin tietoisina elementteinä mentoroinnissa hyvin harvoin. Kuitenkin Virossa painotetaan ymmärrystä opettajasta reflektioivana ammatinharjoittajana. Mentorikoulutuksen pitäisi kohdistua muun muassa reflektiotaitojen kehittämiseen, tietoon opettajan ammatillisesta kehittymisestä, mentoroinnin holistisen näkemyksen kehittämiseen ja johtajuuden osatekijöihin. Kouluyhteisön kehittämisen tavoitteena tulisi olla koulun avoimuuden ja reflektoinnin tukeminen. Avoin, reflektioiva ja oppiva kouluyhteisö on myös kehittyvä ja uudistuva yhteisö. Rehtorin ja mentoreiden merkitys korostuu oppivan kouluyhteisön luomisessa ja ylläpitämisessä.

Esiprofessionaalaisella ajalla yleinen opetus alkoi tehdastyypisenä massakoulutuksena. Tavallisin opetusmetodi oli luennoiminen, johon osana liittyi kysymys- ja vastausmenetelmä. Opettaminen oli johtamisen suhteen vaativaa, mutta teknisesti helppoa. Opettajaksi opittiin käytännön kautta ja kehityttiin yritys-erehdys -menetelmän avulla. Kyseisen aikakauden opettajakuvan mukainen opettaja tarvitsi vain vähän koulutusta ja täydennyskoulutusta. Yhteistyötä kollegoiden kanssa ei tehty, ja vertaistutorointi rajoittui vain muutamaankin rohkaisusanaan. (Hargreaves ja Fullan 2000; Vertanen 2002, 106–107.)

Opettaminen kehittyi kohti *autonomista professiota* 1960-luvulta alkaen. Opettajien yhteiskunnallinen asema parani. Tällöin professiosta ja autonomiasta tuli erottamaton osa opettajuutta. Opettajat työskentelivät eristäytyneinä omissa luokissaan, ja opettamista pidettiin ainutlaatuisena haasteena eikä sen perinteitä kyseenalaistettu. Individualismi oli huipussaan. Professionaalisen autonomian aikaan liittyy opettajankoulutusaikojen piteneminen ja palkkojen paraneminen, mutta toisaalta autonomia esti uusien innovaatioiden syntymisen. Yhteistyö oli

⁵ Government Department of Education and Teaching

edelleen vähäistä. Kokeneet opettajat eivät apua tarvinneet kuten vasta-alkajat ja epäpäteivät kollegat. Heitä tuettiin jossain määrin mentoroinnilla. Tutorin tarve koettiin kiusalliseksi, ja luokan oven sulkeminen tarjosi suojan muilta opettajilta.

Koulumaailman muuttuminen kompleksisemmaksi 1980-luvulla sai aikaan siirtymisen *kollegiaaliseen professionalismiin*. Tiedon räjähdysmäinen kasvu, opetuksen vaikeutuminen ja työyhteisöjen muuttuminen monimuotoisemmiksi ajoivat opettajia yhteistoiminnalliseen kulttuuriin. Paineet opettajan työtä kohtaan kasvoivat, ja opettajat pyrkivät kehittämään tietoaan ja taitojaan ongelmien ratkaisemiseksi myös vertaistutoroinnin avulla. Kollegiaalinen professio vaikutti merkittävästi opettajankoulutukseen, koska opettajien täytyi oppia opettamaan tavalla, jolla he eivät olleet opettaneet. (Hargreaves ja Fullan 2000.)

Meneillään olevaa profession neljättä vaihetta leimaavat syvät murrokset, eletään *muutosten aikaa*. Sosiaaliset, taloudelliset, poliittiset ja kulttuuriset muutokset vaativat opettajia sopeutumaan ja työskentelemään yhä monimuotoisemmissa työyhteisöissä. Koulun hallinto ja opettajan rooli ovat muuttuneet. Opettajilta edellytetään yhteistyötä koulun sisällä ja ulkopuolella. Opettajat ovat tekemisissä erilaisten tahojen kanssa kasvavan moraalisen epävarmuuden maailmassa. Heiltä odotetaan halua ja sitoutumista opetuksen ja koulun kehittämiseen. Ammatillisen kompetenssin pitäisi laajentua ja syventyä, opettajankoulutus tulisi nähdä jatkuvana prosessina. Kollegiaalinen professio tarkoittaa aikaisempaa enemmän työskentelyä ja oppimista yhdessä kollegoiden kanssa, olemme opettajaprofession uudelleen määrittämisen partaalla. (mt.)

Hargreavesin ja Fullanin tarkastelu korostaa opettajan työnkuvan muuttamista yksilöllisestä työstä kollektiiviseen työskentelyyn ja oppimiseen. Näin varmasti on tapahtunut muun maailman mukana Suomessakin. Kollektiivisen työskentelyn perustana on kuitenkin aina yksilö – opettaja omana persoonana.

Hargreaves (2003, 129–130) toteaa, että opettajat ovat omasta tahdostaan, osin hallinnon edesauttamina tai suoranaisesti pakottamina alkaneet omaksua yhteistoiminnallisuutta.

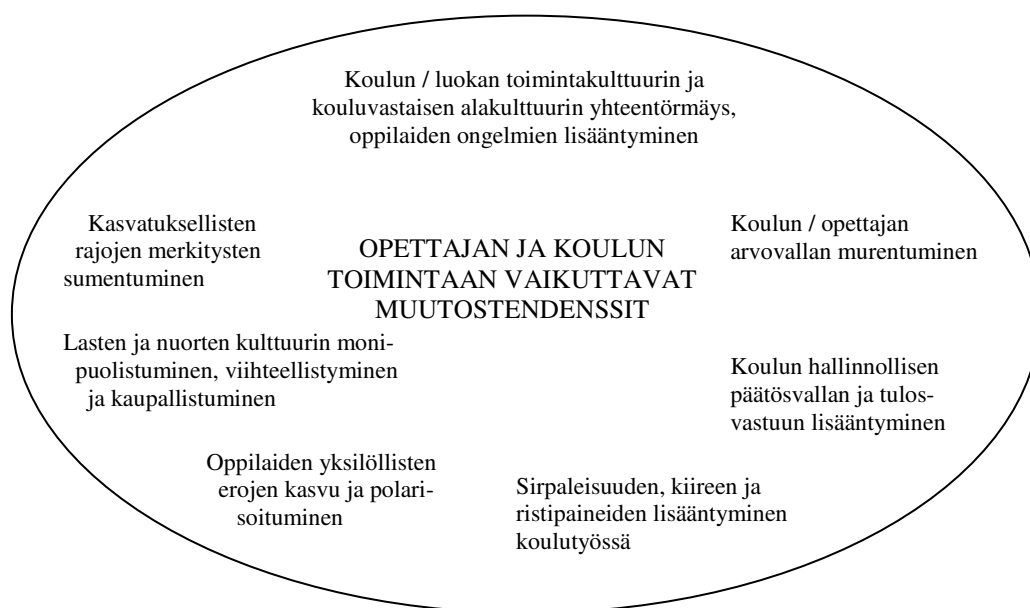
1.1.2 Opettajuuden haasteet

Luukkainen (2004, 151–156) tarkastelee opettajuuden haasteita koulutuksen tuottamien ja toteuttamien suurien kehityslinjojen kautta. Hän esittelee myös muita kirjallisuudessa esiteltyjä megatrendejä, jotka ovat hyvin samansuuntaisia. Käsillä olevan tutkimuksen kannalta oleelliset kehityssuunnat ja haasteiden lähteet ovat:

- teknologinen kehitys,
- globalisaatio ja kansainvälinen yhteistyö,
- kestävä kehitys,
- väestön ikääntyminen,
- yksilöllisyyden korostuminen suhteessa yhteisvastuuseen,
- syrjäytyminen sekä
- julkisen talouden kireys.

Luukkaisen (mp.) tarkastelemat kehityssuunnat koskettavat opettajien lisäksi myös monia muita ammattialoja. Opettaja toimii yhteiskunnallisten ja globaalien reunaehto- ja arvojen ohjaamana. Kehityssuunnista osa vaikuttaa suoranaisesti opettajan arkipäivän toimintaan (teknologia, globalisaatio, yksilöllisyys, syrjäytyminen ja julkisen talouden kireys), osa taas vaikuttaa taustalla (kestävä kehitys ja väestön ikääntyminen). Yhteisöllisyys ja vastuunotto tulevaisuuden menestystekijöinä sekä syrjäytymisen ehkäisy korostuvat. Opettaja kokee haasteet subjektiivisesti.

Kiviniemi (2000, 172–189) on pohtinut opetustyön ja opettajankoulutuksen tilaa muutosten ristipaineissa. Kuvio 3 havainnollistaa opettajan ja koulun toimintaan vaikuttavia muutostendenssejä.



Kuvio 3. *Koulun toimintaan ja opettajan työskentelyyn vaikuttaneet muutostendenssit opettajien ja opettajankouluttajien käsityksen mukaan (Kiviniemi 2000, 172)*

Kiviniemen esittämät muutostendenssit ovat opettajan ja koulun arkea. Lisäksi tarkastelen myös selviytymisriskiä aiheuttavia tekijöitä. Niissä korostuivat *oppilaat, vanhemmat, kollegat, rehtori, toiminta- ja keskustelukulttuuri, ikä sekä muuttunut ja laajentunut työnkuva*. Valtaosa näistä tekijöistä sisältyy muutostendenssiin.

Erityisen monet kansainväliset tutkimukset ovat keskittyneet nuorten opettajien kokemuksiin haasteisiin ensimmäisten työvuosien aikana (esim. Roehrig ym. 2002; Liu & Ramsey 2008; Roehrig ym. 2008; Schmidt 2008; Fantilli & McDougall 2009.) Fantilli ja McDougall (2009, 823) kuvaavat uusien kanadalaisten opettajien kokemia haasteita. Paikalliset työhönottokäytänteet aiheuttavat haasteita. Opettajat rekrytoidaan usein liian myöhäisessä vaiheessa, jotta he ehtisivät val-

mistautua kunnolla tulevaan lukuvuoteen. Oppilaiden erityisistä tarpeista ja niiden kohtaamisesta saattaa seurata epäonnistumisen tunteita ja stressiä noviisille. Epävarmuuden tunteesta, kokemattomuudesta ja valmistautumisen puutteesta johtuen kommunikaatio vanhempien kanssa pelottaa. Uusia opettajia ohjataan pyhittämään runsaasti aikaa kohtaamaan ammatin vaatimuksia. Tämän johdosta ajanhallinta on tärkeä valmius opettajalle, jottei hän uuvu työtaakan alle. Noviisiopettajat pitävät useiden haasteiden syynä vaikuttavan ja kannustavan johtamistaidon puutetta. Nuoret opettajat tuntevat lisääntyvää huolen tunnetta ja stressiä siitä, että he joutuvat jatkuvasti etsimään vaihtoehtoisia tapoja saada neuvoa opettajakollegoiltaan, kun heiltä puuttuu pätevä mentori.

Opettajien poistuma, opettajiston naisvaltaisuus ja opettajien työssä jaksaminen muokkaavat ja muuttavat osaltaan työnkuva. Kouluissa pohditaan, miten eläkkeelle jäävien opettajien osaaminen saadaan jäämään koulun pääomaksi. Miten estetään opettajien siirtyminen muille ammattialoille? Miten turvataan maanlaajuisesti pätevien opettajien saaminen jokaiseen kouluun? Opettajan ammatti kuuluu niin sanottuihin naisaloihin. Miten turvataan miesopettajien määrä ja jopa kasvatetaan heidän suhteellista osuuttaan opettajakunnassa? Miten yhteiskunta ja työnantaja voivat tukea opettajien työssä jaksamista?

Opettajien poistuma

Seuraavassa tarkastelen opettajien poistumaa opettajan ammatista sekä luontaisen poistuman⁶ että opettajan työuran aikaisen poistuman⁷ näkökulmasta.

Kun puhutaan opettajuuden kriisiytymisestä, puhutaan myös opettajien loppuun palamisesta, minkä yhtenä ilmenemismuotona on opettajien karkäs hakeutuminen osa-aika-, varhais- sekä sairauseläkkeelle. Opettajapulan on pelätty uhkaavan jo 2000-luvun ensi vuosista asti (esim. Syrjäläinen 2002, 11). Syrjäläisen toteamuksesta on kulunut muutamia vuosia aikaa, nyt vauhti on vain kiihtynyt.

Opettajien ammattijärjestön Tilastokeskuksella teettämän tutkimuksen mukaan pätevät opettajat pakenevat koulusta, sillä vain neljä viidestä jää opettajaksi (OAJ 2007). Opetusministerit lupailevat opettajien asemaan parannuksia velvoittamalla koulutuksen järjestäjän huolehtimaan täydennyskoulutuksesta, ettei yhä useampi opettaja hakeutuisi pois koulutyöstään muutaman vuoden kuluttua valmistumisestaan. Pääkaupunkiseudulla näin tekee joka kolmas opettaja. (Hämeen Sanomat 1.9.2007; ks. myös OAJ 2007.) Epäselväksi on jäänyt, miten ja milloin opettajien täydennyskoulutusta pitäisi järjestää.

Suomalaisten opettajien siirtyminen muihin ammatteihin on kansainvälisesti tarkasteltuna vielä kohtuullisella tasolla. Pohjois-amerikkalaisista opettajista noin 40–50 prosenttia jättää ammattinsa ensimmäisten viiden työvuoden aikana 2000-

⁶ Luontainen poistuma tarkoittaa eläkkeelle siirtymistä.

⁷ Työuran aikainen poistuma tarkoittaa opettajan aktiivista hakeutumista ja siirtymistä muihin tehtäviin.

luvulla tehtyjen tutkimusten mukaan (Fantilli & McDougall 2009, 814; Liu & Ramsey 2008, 1180–1181). Tähän on suuri määrä erilaisia syitä. Työtyytyväisyyden puute on yksi usein mainittu pääsyy opettajien vaihtumiseen. Yhdysvaltalaiset opettajat ovat tyytymättömiä erityisesti työolosuhteisiin ja palkkaan. Huonot työolosuhteet johtuvat etenkin riittämättömästä suunnitteluajasta sekä runsaasta opetusmäärästä. Opettajat eivät koe saavansa tarpeeksi ohjaavaa tukea, etenkin uudet opettajat jätetään selviämään yksin hengissä luokkahuoneeseen. Huonojen työolosuhteiden lisäksi myös matala palkka on merkittävä syy tyytymättömyyteen. Yllättävää on se, että opettajan työolosuhteet vaikuttavat enemmän opettajan päätökseen vaihtaa ammattia kuin palkka. Palkan nostolla ei siis voi kompensoida huonoja työolosuhteita. Tämän takia kumpikin vaatii oman panostuksensa erikseen. (Liu & Ramsey 2008, mp.) Väistämättä edessä on uhka kuva opettajien lisääntyvästä ammatinvaihdosta myös Suomessa, ellei opettajien työolosuhteisiin saada parannusta tulevina vuosina.

Valtiokonttorin mukaan vuoden 2005 aikana VEL-omaeläkkeelle jääneistä noin 27 % oli kuntien peruskoulujen ja lukioiden opettajia (www.valtiokonttori.fi). Vuoteen 2020 mennessä 1 100–1 300 opettajaa jää vuosittain eläkkeelle eläkeiän täyttymisen johdosta (Valtiokonttori 2007, 52). Uusia opettajia ei valmistu samaan tahtiin.

Opettajapula saattaa muodostua alueelliseksi. Kaupunkeihin ja kasvukeskuksiin riittää opettajia, mutta syrjäseudut eivät houkuttele vastavalmistuneita. Koulunsa aloittavien ikäluokkien koko pienenee, mikä kompensoi opettajien eläkkeelle jäämistä. Oppilasmäärän kehityksestä tosin on hyvin ristiriitaisia käsityksiä (ks. OAJ 2007). Mutta opettajan ammatti on edelleen vetovoimainen ammatti. Opettajakoulutukseen hakeutumisessa näkyy taloudellisten suhdanteiden vaihtelut. Laskusuhdanteen aikana koulutukseen hakeudutaan aktiivisemmin. Luokanopettajankoulutuksen yhteisvalinnan hakijamäärä laski 2000-luvun alun yli viidestä tuhannesta⁸ noin 22 prosentilla lukuvuoteen 2007–2008 saakka, jolloin hakijamäärä nousi uuteen huippuun (hakijoita 6 070). Syynä nousuun on myös se, että luokanopettajien yhteisvalintaa uudistettiin ja kaikki hakijat pääsivät tuolloin ensimmäistä kertaa luokanopettajankoulutuksen ensimmäisen vaiheen valintakokeeseen. (Kumpulainen & Saari 2009, 19.)

Opettajien puute on usein pääuutisena Yhdysvalloissa, kun koulut eivät kykene hankkimaan päteviä opettajia. Opettajien puute ei ole tähän syynä, vaan pikemminkin heidän suuri vaihtuvuutensa verrattuna muihin ammattiryhmiin. Opettajat tulevat ja menevät koulujärjestelmän pyöröovista. Usein heikkoa palkkaa pidetään pääsyyinä opettajien liikehdintään. Naisopettajat palaavat miehiä todennäköisemmin opetustyöhön, koska se tarjoaa heille joustavan aikataulun, joka suo enemmän aikaa perheen kanssa olemiseen. Lisäksi opettajan autonomialla, hallinnollisella tuella, oppilaiden vähäisemmällä kurinpito-ongelmilla ja opettajan mahdollisuudella osallistua koulun johtamiseen on opettajan moraalialla ja hänen ammattiin sitoutumista edistävä vaikutus. (Liu & Ramsey 2008, 1173–1174.)

⁸ Eniten hakijoita oli lukuvuonna 2002–2003, lähes 5 500 (Kumpulainen & Saari 2006, 9).

Opettajien eläköitymisen merkityksestä ja siihen liittyvästä keskustelusta saa kuvaa internetin runsaasta materiaalista. Opettajien eläköitymisestä löytyy tuhansia artikkeleita, selontekoja, raportteja, luentorunvoja sekä koulutusta järjestävien kuntien selvityksiä ja tulevaisuusstrategioita. Kaikissa pohditaan eläköitymisen vaikutusta opettajatilanteeseen. Monet kuntakohtaiset selvitykset päättyvät samansuuntaisiin tulevaisuudenkuviin kuin Hämeenlinnassa ja Enonkoskella⁹: Opettajien eläköitymisen seurauksena avoimeksi tulevia luokanopettajan ja aineenopettajan virkoja täytetään suunnitelmallisesti ja väliaikaisiin virkoihin sekä tuntiopettajuuksiin palkataan opettajia entistä vähemmän (Ohjausryhmän raportti 2006, 15). Enonkosken kunnan tulevaisuusstrategiassa (2005, 8) mainitaan selkeästi: ”Pyrkimyksenä on, että uusia opettajia ei palkata eläkkeelle siirtyvien tilalle, vaan työt pyritäisiin jakamaan jäljellä olevien opettajien kesken niin pitkälle kuin mahdollista.”

Naisvaltaisuus

Pula miesopettajista on todellinen. Tilastoista näkyy, että opettajista noin neljännes on miehiä. Perusopetuksen kaikista opettajista naisia oli 72,4 % kevätlukukaudella 2005 (Kumpulainen & Saari 2006, 19; ks. myös Luukkainen 2000; Tilastokeskus 2006). Vuonna 2004 lukion opettajista 66 % oli naisia (Tilastokeskus 2006). Kevätlukukaudella 2008 perusopetuksen opettajista ja rehtoreista 73,6 % oli naisia, lukiokoulutuksen opettajista 66,8 %. (Kumpulainen & Saari 2009, 32, 44.) Suuntauksena näyttää olevan miesten suhteellisen osuuden väheneminen. Kouluissa miesopettajien vähyys näkyy arjen käytännössä muun muassa siten, että perinteisiä miesopettajan opettamia oppiaineita kuten poikien liikuntaa ja teknistä käsityötä opettaa yhä useammin naisopettaja. Teknisen käsityön opettaminen taidoistaan epävarmana, ja jopa vastenmielisesti, saattaa aiheuttaa naisopettajalle selviytymisriskiä, mistä voi seurata uupumus työssä.

Sivistysvaliokunnan lausunnossa (4/2001) todetaan valiokunnan olleen pitkään erityisen huolestunut siitä, että miehiä on liian vähän opettajan ammatissa. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkohankkeen (OPEPRO) selvitysten mukaan opettajan ammatin naisvaltaistuminen on selkeästi nähtävissä. OPEPRO-loppuraportissa todetaan, että miesten määrä luokanopettajakoulutukseen hakijoista ja sitä kautta valituista on vähentynyt 1990-luvun alusta alkaen. Koulutukseen tulevia miehiä on selkeästi vähemmän kuin eläkkeelle jääviä. (Luukkainen 2000, 223.) Yhteiskunnan ja perherakenteen muuttuessa on tärkeää, että lapsilla ja nuorilla on myös miesopettajia kouluttajina ja kasvattajina.

Peruskoulun opettajakunta tulee jatkossa olemaan entistä naisvaltaisempi vanhempien miesopettajien siirtyessä eläkkeelle ja opettajakoulutukseen hakeutuvien nuorten miesten määrän vähentyessä. Luokanopettajakoulutukseen ha-

⁹ Nämä kunnat on poimittu esimerkeiksi hakutuloksen ensimmäiseltä sivulta 25.4.2007.

keneista ja hyväksytyistä naisia on ollut lukuvuosina 2001–2008 keskimäärin 80 % (Kumpulainen & Saari 2009, 20).¹⁰

Opettajakunnan naisvaltaisuus ei ole vain suomalaisen koulun haaste. Esimerkiksi Iso-Britanniassa lukuvuonna 2004–05 julkisen sektorin koulujen päteivistä opettajista noin 70 % oli naisia (Office for National Statistics). Samansuuntainen tilanne on ruotsalaisissa oppivelvollisuuskouluissa. Skolverket (2004, 105) kertoo, että lukuvuonna 2003–04 opettajista naisia oli 73,5 %. Nämä prosenttiluvut antavat kuvaa kansainvälisestä opettajakunnan sukupuolijakaumasta.

Opettajien työssä jaksaminen

Opettajan työssä jaksaminen on keskeinen tekijä sekä oppimisen että opettajan ammatin imagon kannalta. Työssä jaksamiseen vaikuttavat opettajan oma motivaatio, oppijoiden innokkuus opiskella ja opettajan innokkuus. Lisäksi jaksamiseen vaikuttavat työehdot, urakehitys, yhteisöllisyys, opettajan itsensä kokemaa työnkuvaa sekä erityisesti tunne työn hallinnasta ja arvostuksesta sekä niihin liittyvä kokemus työn mielekkyydestä. Monien tekijöiden suhde jaksamiseen on vastavuoroinen. (Luukkainen 2004, 26.)

Uuden opettelu edellyttää motivaatiota, perehtymistä, työtä ja rohkeutta epävarmuuden kohtaamiseen. Uupunut vastustaa muutosta, joten uupumus heijastuu lähes väistämättä työhön. Henkilön tilanteesta tai persoonallisuusrakenteesta johtuu, että jokin asia aiheuttaa jollekulle runsaasti paineita, jopa stressiä, toiselle ei juuri lainkaan. Kysymys on siis hyvin henkilökohtaisesta tunteesta. Kokemus liittyy siihen, arvioidaanko tapaus, tapahtuma tai asioiden tila uhkaksi vai ei. (mt., 36–37.)

Syrjäläinen (2002) valottaa ehkä perimmäisintä uupumisen lähdeettä opettajien arjessa eli sitä, että niin kauan kuin koulun arki ja arkea virallisella tasolla raamittava retoriikka, virallinen koulun kehittämisen diskurssi, eivät kohtaa, opettajat voivat huonosti. Toisille opettajille monenkirjava, monimutkainen, vaativa ja jatkuvasti muuttuva arki näyttäytyy houkuttelevana ja inspiroivana, toisille se näyttäytyy masentavana ja uuvuttavana. Osa opettajista on riemumielin omaksunut muutostoimijan roolin, suuri osa on kuitenkin uupunut. Keskustelu jaksamisesta ja kehittämisestä on ollut vilkasta.

Jaksaminen ja selviytyminen ovat subjektiivisesti koettuja ilmiöitä. Joku opettaja uupuu työn ja jatkuvan muutoksen oravanpyörässä, toinen opettaja jaksaa ja selviytyy. Muutos ja hallittu uuden opettelu ovat opettajan työmotivaation ja työstä nauttimisen kannalta keskeisiä asioita.

Syrjäläinen (2002, 91–101) kysyy: Miksi opettaja väsy? Miksi opettaja vastustaa muutosta? Miksi opettaja kyynistyy? Hän vastaa kriittisesti pohtien, että koululaitoksen kehittäminen näyttäytyy opettajien arjessa konkreettisesti työmäärän lisääntymisenä. Paperityöt, palaverit, työryhmät, arvioinnit jatkuvat

¹⁰ Lisäksi on nähtävissä miesopettajien siirtymistä heti valmistumisen jälkeen muille ammatti-aloille.

loputtomana virtana. Lisäksi oppijan yksilöllinen opetus ja tukitoimet vaativat opetukselta ja koulunpidolta entistä enemmän. Opettajat myös kokevat jäävänsä ulkopuolelle suurissa virallisen tason uudistuksissa. Lisäksi koulu-uudistuksiin liittyy kaaoksen kokemusta: kiirettä, keskeneräisyyden tunnetta ja turhautumista. Opettajien työnkuvan muutoksia koulun hektisessä muutostahdissa ovat lisääntynyt vastuu, lisääntynyt paperityö, lisääntynyt stressi, lisääntynyt kontrolli, vähentyneet etuudet, lisääntynyt epävarmuus ja keskittyminen toteuttamaan lainsäädäntöä. Yksi keskeinen muutos opettajan työssä liittyy kasvatusvastuun lisääntymisen myötä tulleisiin uusiin vaateisiin. Kasvatusvastuuta ei voi loputtomiin siirtää kouluihin etenkään, kun samaan aikaan koulujen resursseja leikataan.

Odotukset musertavat opettajat. **Ei edes yli-ihminen kykene täyttämään niitä odotuksia, joita opettajiin kohdistetaan.** Opettajalla on ylipaisuneen kasvatusvastuun ohella kymmeniä muita velvoitteita, joihin hän ei koskaan voi vastata. Opettajat on valjastettu virallisen koulutuspolitiikan toimeenpanijoiksi. Professionaalisten opettajien edellytetään laajentavan rooliaan ammatillisesti ja ammattilaisina. Heidän edellytetään ottavan vastuuta ohi oman opetuksensa, luokahuononyön. He työstävät, johtavat, opastavat ja ovat yhteistyökykyisiä. Tiimityö on tuotu kouluihin, ja siten opettajan ammatillista kompetenssia on haluttu vahvistaa.

Retoriikka on pettävää. Opettajien professionaalistamisprosessit todellisuudessa estävät opettajia keskittymästä opetuksen ja oppimisen todellisiin ongelmiin. Retoriikka ja arki eivät kohtaa. Lisäksi monet opettajat ovat kokeneet koulun muuttamiseen ja kehittämiseen kytkeytyvät professionaalistamisprosessit siten, että heidän ehkäpä vuosikymmenien mittaan hankittu ammattitaitonsa ei ole riittävä. Tästä voi seurata ammatillinen identiteettikriisi, josta puolestaan seuraa epävarmuutta ja väsymistä.

Arvioinnin kautta avattu koulun toiminnan julkisuus ja vanhempien lisääntynyt osallistuminen koulunpitoon ovat tapoja, joilla murretaan opettajien autonomiaa. Äärimmillen viety arviointitoiminta saattaa ulkoistaa opettajan työn siten, että opettajan toiminnan pääpaino siirtyy erilaisten arviointikoontien dokumentoimiseen ja raportointiin koulun ulkopuolisille tahoille. Laatujärjestelmistä voi tulla itsetarkoitus. Tässä tilanteessa opettajan autonomiaa ei enää ole, vaan koulun ulkopuolelta kerrotaan, miten koulun tulee toimia.

Erinomaisuuden tavoittelu koulutuspoliittisena ohjelmana ja koulun kehittämistendenssinä ei ole vaaratonta. Koulun kehittämiseksi ja opettajien toiminnalle asetetut epärealistiset tavoitteet voivat johtaa yksittäisten opettajien loppuun palamiseen. Kilpailu on loppuun palamisen kasvualusta. Erinomaisuuden tavoittelulla, liian korkealle asetetuilla tavoitteilla, kilpailulla ja oman työn autonomian riistämisen avulla emme rakenna entistä ehompaa koululaitosta, koska opettajat eivät jaksa työssään. Loppuun palamisen oireista kärsivä opettaja ei kehitä, ei uudista eikä uudistu. Opettajaa ei voi kaavoittaa ja käskyttää samalla tavalla kuin konvehtien pakkaajaa. Koululaitoksen kehittämisessä jäädään sudenkuoppaan, mikäli opettajille ei anneta rauhaa paneutua opettamiseen. Opettajuuden arvostus nousee vain sitä kautta, että ymmärretään opetuksen, kasvun ja oppimisen ainutlaatuisuus ja merkitys. (Syrjäläinen 2002, 91–101.)

Holmes (2005, 41–64) tarkastelee hyvinvointia ja stressiä opetustyössä. Ilmeinen syy stressin aiheuttajana on opetukseen ja hallintoon liittyvä työmäärä, joka tuntuu alati lisääntyvän. Opettajat joutuvat usein viemään töitään kotiin. Tämä saattaa aiheuttaa perhe-elämän ongelmia. Opettajan vastuu sekä oman työn ja koulu yhteisön ulkopuolinen arviointi lisäävät osaltaan opettajan huolta ja väsymistä. Opettaja joutuu päivittäin satoihin ihmissuhdekontakteihin, joissa hänen on kyettävä olemaan henkisesti läsnä. Oppilaiden käyttäytyminen ja kurittomuus lisäävät opettajan riskiä väsyä ja stressaantua. Fyysisellä työympäristöllä on suuri merkitys opettajan työhyvinvointiin. Varsin usein tuntuu siltä, että koulut eivät työympäristöinä vastaa opettamisen ja opiskelun tarpeita. Työpaikkakiusaamista tapahtuu myös kouluissa. Kiusaamista tapahtuu oppilaiden kesken, oppilaiden ja opettajien välillä sekä myös opettajien kesken. Kiusatut kokevat usein kielteistä stressiä, joka saattaa johtaa fyysiseen sairastumiseen. Opettajat tuntevat olevansa voimattomia heidän työtään koskevissa päätöksissä. Päätökset ovat usein ylhäältä annettuja. Myös tietotekniikkaan liittyvät tekijät saattavat aiheuttaa opettajalle epävarmuutta ja sitä kautta stressin tunnetta.

Holmes (mt., 65–79) tarkastelee myös piilossa olevia, subjektiivisia stressitekijöitä. Opettajan on toisinaan vaikea erottaa työnsä haasteita ja ongelmia laajemmasta elämästään. Yhteiskunnallisen todellisuuden ja yleisen tietoisuuden välillä on kuilu tarkasteltaessa opettajia ja opetustyötä ammattina. Opetustyön todellisuutta ei ymmärretä, vaan vallalla on edelleen kateus opettajien lyhyistä työpäivistä ja pitkistä lomista (vrt. Galton & MacBeath 2008, 13). Meillä kaikilla on tarve olla täydellisiä enemmän tai vähemmän, riippuen siitä, mitä täydellisyys meille tarkoittaa. Joillakin on tarve olla mahdollisimman täydellinen opettaja. Perfektionisti asettaa sekä itselleen että muille uskomattoman epärealistisia vaatimuksia. Huonoja päiviä ei saa olla. Tämä jos mikä aiheuttaa ennen pitkää uupumista. Onneksi on vielä suhteellisen harvinaista, että opettaja törmää fyysiseen aggressioon työpaikalla. Kuitenkin on nähtävissä, että kyseessä on kasvava ongelma. Aggressiivisena osapuolena voi olla oppilas tai omaa lastaan puolustava vanhempi tai jopa kollega.

Opettajan motivaatiolla on suora yhteys siihen, miten opettaja selviytyy tai vaihtoehtoisesti altistuu riskille uupua työssään. Kiziltepe (2006, 152–156) on tarkastellut opettajan motivaatiota heikentäviä tekijöitä turkkilaisessa koulujärjestelmässä. Hänen tutkimukseensa osallistui istanbulilaisia lukionopettajia. Merkittävimmit motivaatiota heikentäviksi tekijöiksi nousivat: 1) Hallinto; konfliktit ja kiistat hallinnon kanssa, kommunikaation puute sekä byrokraattiset prosessit ja hallinnon kontrolli. 2) Oppilaat; heidän sopimaton käytöksensä oppitunneilla ja heikko kommunikaatio oppilaiden kanssa. 3) Taloudelliset näkökohdat; opettajien matala tulotaso ja taloudelliset vaikeudet. 4) Oppilaiden vanhemmat; huonot suhteet vanhempiin, kiistat vanhempien kanssa ja vanhempien vastuuton käyttäytyminen opettajia kohtaan. 5) Rakenteelliset ja fyysiset piirteet; teknologisen materiaalin puute, luokahuoneiden puutteelliset olosuhteet ja ylisuuret luokat. 6) Ihanteet; epäonnistumisen tunne, opettajien tunne siitä, etteivät ole hyödyllisiä opiskelijoille ja koulutusjärjestelmän riittämättömyys ja tehottomuus opiskelijoiden tukemisessa tuleviksi kansalaisiksi. 7) Yhteiskunnallinen asema;

opetustyö on alhaisessa arvossa yhteiskunnassa ja yleinen arvio siitä, että opettajien työ ei ole tärkeää tai siitä, että opettajat valitsevat ammattinsa siksi, että he eivät kykene tekemään mitään muuta. Turkkilaisen opettajan yhteiskunnallinen asema eroaa suomalaisen kollegan tilanteesta. Tämä näkyy myös heidän palkkukassessaan. Kansainvälisesti tarkastellen suomalaisen opettajan asema on vielä varsin hyvä.

Tutkimusten mukaan opettajat ovat yksi eniten työstressistä kärsivistä ammattiryhmistä. Tämän seurauksena opettajat kokevat henkistä uupumista ja työtyytyväisyyden heikkenemistä sekä valitsevat ennen aikaisen eläkkeelle siirtymisen. Stressin syynä voivat olla kasvanut työmäärä, käytöshäiriöiset opiskelijat, ongelmat opettajan ja vanhempien suhteissa, ristiriidat kollegojen kanssa, rehtorin tuen tai autonomian puute. Toisaalta työnjohdollinen tuki, autonomia sekä myönteiset suhteet kollegoihin ja vanhempiin voivat olla merkittäviä voimavaroja. Ne saattavat lisätä työtyytyväisyyttä ja alentaa riskiä kokea loppuun palaminen. (Skaalvik & Skaalvik 2009, 518.)

Autonomialla on suuri merkitys työtyytyväisyyteen. Autonomia on myös välttämätöntä opettajille, jotta he kykenevät vastaamaan opiskelijoiden muuttuviin tarpeisiin ja suunnattomaan määrään tilanteita, jotka vaativat välitöntä huomiota. Opettajan autonomiaa on lisättävä, mutta myös selvennettävä sen laajuutta ja rajoja. (mt., 523–524.)

Opettajan autonomiasta antaa oivan esimerkin Webbin (2006, 9–16) kuvaus opettajien toiminnasta koulussa, johon oppilaat tulevat matalan tulotason perheistä. Koulun opettajien stressi oli ilmeistä silloin, kun he huomasivat riskitekijöitä oppilaiden elämäkokemuksissa. Henkinen ja fyysinen pahoimpitely, alkoholismi, huumeriippuvuus, avioero ja koulupinnaus olivat synkkiä tekijöitä, jotka haastoivat opettajien kyvyt saavuttaa odotetut opetustulokset. Tästä syystä opettajat tunsivat, että heidän kykynsä täyttää vastuukriteerit oli uhattu. Kiinnostavaa kyllä, opettajat muokkasivat määrättyjä tavoitteita ja opetussuunnitelmaa vastaamaan paremmin oppilaiden kokemustaustaa.

Stressaantunutta opettajaa uhkaa loppuun palaminen. Nuoret ja kokemattomat sekä kunnianhimoiset ja tarmokkaat opettajat ovat todennäköisimmin vaarassa kokea stressin jälkeistä loppuun palamista. Kolmannen ryhmän muodostaa yksinolijat. Näitä yksinäisiä ovat opettajat, jotka eivät ilmaise tunteitaan ja joilla on taipumusta masentuneisuuteen. (Kottler, Zehm & Kottler 2005, 116–117.)

Opettajan työssä tapahtunutta muutosta kielteiseen suuntaan lienee tarpeellonta kiistää. Mutta kaikesta huolimatta herää kysymys, meneekö suomalaisella opettajalla sittenkään kovin huonosti? (Säntti 2008, 8.)

1.1.3 Opettaja tutkijana

Opettaja tutkijana, tutkiva opettaja -teemaa on käsitelty runsaasti kirjallisuudessa 1990-luvun alusta asti (ks. Ojanen 1993, 1996). Suomessa teeman käsittely alkoi jo 1970-luvulla opettajakoulutuksen siirryttyä yliopistoon. Kansasen (1993, 40) mukaan näkemys opettajan tehtävästä oman työnsä tutkijana liittyy lähinnä amerikkalaiseen, kanadalaiseen ja brittiläiseen suuntaukseen, joka on tähdännyt koulujen tehokkuuden lisäämiseen.

Tarkoitukseni on taustoittaa sitä, miten lähdin liikkeelle tutkimuksessani. Toisaalta asemoin itseni tutkimuksen tekijänä, omaa työtäni tarkastelevana, reflektoivana ja kehittävänä opettajana. Tämä omaehtoinen itsensä ja työnsä kehittäminen on johtanut akateemiseen tutkimukseen.

Ajatellaan, että opettajien tulee paitsi olla opettajia heidän tulee omata myös tutkijan taitoja voidakseen kehittää itseään ja työtään sekä luoda omaa käyttöteoriaa. Tutkimus nähdään luonnollisena osana opettajan työtä ja ammatillisuutta. Opettajan odotetaan entistä enemmän kykenevän analysoimaan ja arvioimaan toimintaansa, kehittävän työtään yksin ja yhdessä toisten kanssa. Opettajan toivotaan olevan tutkiva opettaja, jossa yhdistyvät opettajana ja tutkijana oleminen ja työskentely samanaikaisesti. (Niikko 2001, 188–189.)

Tutkiva opettaja -ajattelussa tavoitteena on ollut auttaa opettajia näkemään tutkimuksen ja opetuksen vuorovaikutuksellisuus ja niissä ilmenevä samankaltaisuus. Molemmissa painottuu reflektion ja itsearvioinnin merkitys sekä kognitiivisten ja metakognitiivisten ajattelun taitojen kehittäminen. (mt., 191.)

Tutkiva opettaja on kaksoisroolissa. Opettajana hän tunnistaa työssään ongelmia ja kehittämistehtäviä, joita hän tutkimuksen keinoin pyrkii ratkaisemaan. Tutkivaan opettajuuteen kuuluu sekä toiminnan tutkiminen että oman minän tarkastelu tutkijana. Opettaja tutkijana voi tutkia opetustyötään käytännön näkökulmasta, teorian suunnasta tai teorian ja käytännön dialogina. Käytännön näkökulmasta opetustyötään tutkiva opettaja lähestyy toimintaa kysellen ja ongelmia asettaen sekä niihin vastauksia hakien. Teoreettisen suunnan tutkiva opettaja tarkastelee, tutkii ja kehittää opetustyötään teoreettisin ja niihin kytkeytyvin tutkimusmetodologisin keinoin. Opetustyötä koskevaa tutkimustaan dialogisesti lähestyvä opettaja huomioi sekä käytännön että teorian. Tutkimisessa on kyse tavasta oppia asioita teorian ja käytännön avulla. Tutkivan opettajan työssä yhdistyvät ajattelu ja toiminta, teoria ja käytäntö. (mt., 193–194.)

Tutkiva opettaja tarkastelee itseään ja ajatteluaan kriittisesti ja pyrkii kehittymään parempaan suuntaan. Hänellä on halu oppia itsestään ja omasta työstään ja ympäröivästä todellisuudesta tutkimuskeinoin. Jos opettaja ei reflektoi eikä muuta uskomuksiaan, joita hänellä on menneisyydestä, hänen tulevaisuutensa tulee heijastamaan menneisyyttä. Tutkivana opettajana toimiminen ei merkitse vain konkreettista tutkimuksen tekoa, vaan myös tutkimuksellisesti orientoitunutta työskentely- ja ajattelutapaa. Se on erilainen tapa tietää ja ajatella opetuksesta ja oppimisesta sekä teorian ja käytännön välisestä suhteesta. (mt., 194–196.)

Olen toiminut luokanopettajana vuodesta 1994 alkaen. Muistan hetken, jolloin ensimmäisen kerran astuin muodollisesti pätevänä opettajana opettajainhuoneeseen. Muistissa ovat sanat, joilla esittelin itseni ensimmäiselle omalle luokalleni. Ensimmäinen vanhempainilta, jossa vastavalmistunut opettaja kykeni vakuuttamaan vanhemmat kasvatustilastieteen, ei unohdu koskaan. Onnistumisen elämykset ja ensimmäisenä opettajakeväänä saadut muistolahjat oppilailta ja heidän vanhemmiltaan ovat ikimuistoisia. Samettikantinen Lokki Joonatan kiitoskortin kera eksyy vieläkin toisinaan käsiini ja palauttaa muistot ensimmäiseen kouluvuoteen opettajana.

Vuodet ovat vierineet, ajat muuttuneet. Työkokemuksia on kertynyt laidasta laitaan. Valtaosa on ollut myönteisiä onnistumisen elämyksiä. Epäonnistumisia-kin on sattunut ja virheitä tehty, on opittu kokemuksen kautta, refleктоimalla ja itsetutkiskelua harrastaen.

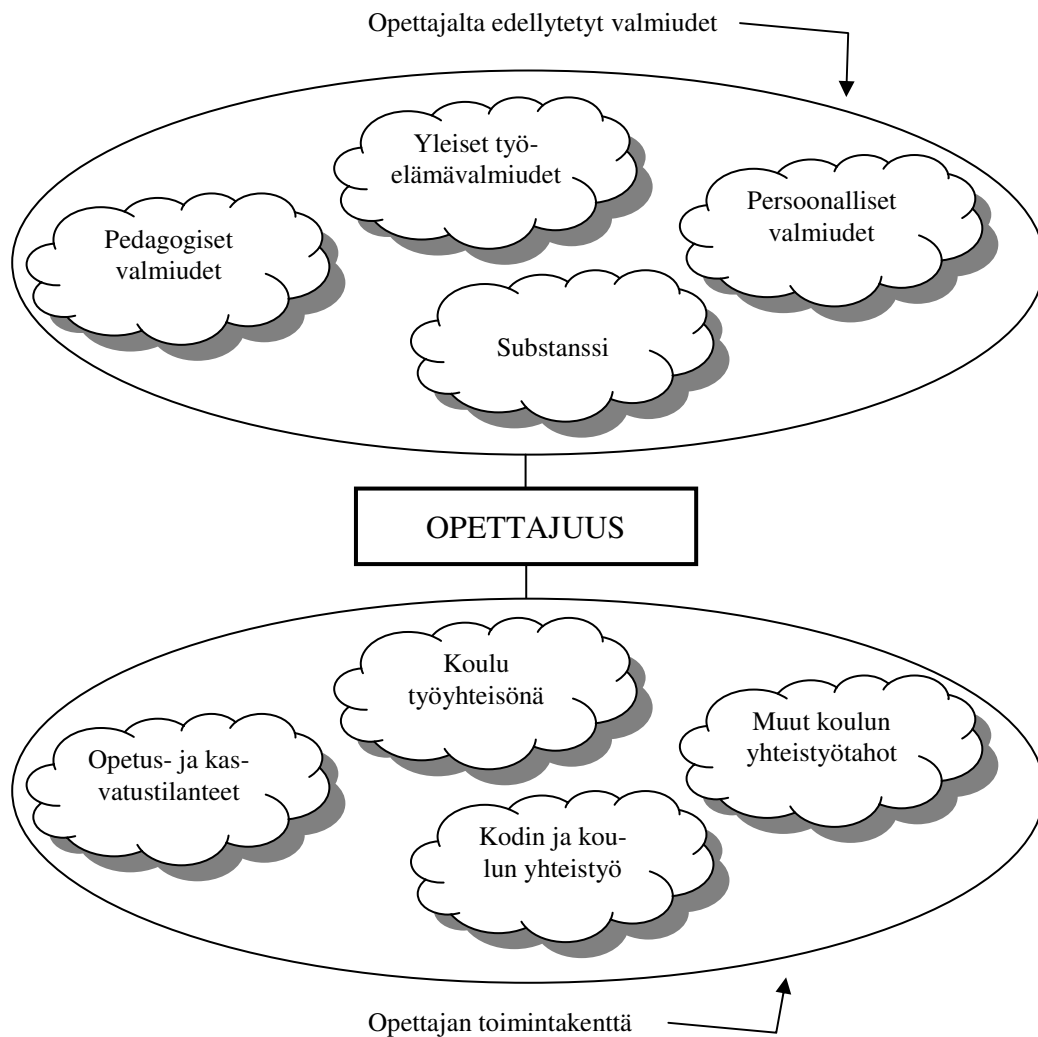
Pidän itseäni selviytyjänä. Mitä selviytyminen on? Se on tunne siitä, että on selviytynyt ja että jaksaa lähteä töihin, kokee kasvatustyönsä tärkeäksi ja haluaa kehittää itseään. Esiymmärrys ja ennakkokäsitykset selviytymisestä heijastuvat tutkimuksessa erityisesti aineistopyyntöjen muotoiluissa, haastattelussa ja analysoinnissa samoin kuin johtopäätösten tekemisessä. Ilman tutkijan omaa ammatillista kokemusta tämä tutkimus olisi jäänyt tekemättä.

Olen samaistunut opettajien selviytymistarinoihin. Olen elänyt omaa selviytymistäni käsi kädessä selviytymistarinoiden kanssa ja ymmärrykseni selviytymisestä on kehittynyt.

Opettajan valmiudet ja toimintakenttä

Olen rakentanut opettajuuttani ja ammatti-identiteettiäni refleктоimalla. Oman käytännön arkityöni havainnoinnin ja refleктоinnin kautta on syntynyt kuvio 4 opettajan valmiuksista ja toimintakentästä. Kuviossa tiivistyy tutkimuksen esiymmärrys.

Opettajan toimintakenttä on laajentunut luokan ulkopuolelle kuten kuvio 4 havainnollistaa. Opettajalta vaaditaan monenlaisia ominaisuuksia ja valmiuksia, jotta hän pystyy menestyksekkäästi toimimaan työssään.



Kuvio 4. Opettajan valmiudet ja toimintakenttä tutkijan esiyymmärryksen mukaan

Kuvion 4 yläosassa on hahmoteltu opettajuuteen liittyviä valmiuksia, joita opettaja tarvitsee työssään. Niiden merkitys vaihtelee, mutta niitä kaikkia opettaja tarvitsee. Persoonalliset valmiudet ovat tärkeimmät opettajuuden ja opettajan selviytymisen kannalta. Opettajalla täytyy ammatissaan olla selkeä teoreettinen ja käytännöllinen tietotaito. Tiedot ja taidot yhdessä opettajan persoonallisten valmiuksien kanssa luovat perustan opettajan käyttäteorialle, joka auttaa opettajaa toimimaan arkipäivän työssään. Yleisistä työelämävalmiuksista korostuvat yhteistyötaidot.

Vuosina 1999–2000 tehdyn opettajankoulutuksen arvioinnin tuloksena todettiin, että ne taidot ja osaaminen, jotka liittyvät oppimiseen ja opettamiseen, hallitaan varsin hyvin. Opettajilla on hyvä sisällöllinen osaaminen ja substanssin tuntemus. Huonommin hallitaan opettajan työn yhteiskunnallinen ja sosiaalinen ulottuvuus. (Opetusministeriö 2005b, 41.)

Elizabeth ym. (2008, 624) esittävät menestyksekkään opettajan tunnusmerkkejä. Nämä tunnusmerkit liittyvät kuviossa 4 esitettyihin valmiuksiin, joita opettaja tarvitsee työssään. Menestyksekkääseen opettajaan liitetään laatutekijöitä, kuten

- kompetenssi oppiaineessa ja luovuus,
- taito motivoida myönteisellä vahvistamisella,
- joustavuus muokata omalla asiantuntemuksellaan opetussuunnitelmaa oppilaille sopivaksi,
- halu ottaa riskejä ja tehdä virheitä,
- oppijoiden kunnioitus,
- huolenpito, sydämellisyys, rakkaus ja huumorintaju sekä
- ammattiylpeys.

Ensimmäiset kolme laatutekijää liittyvät taitoihin ja kompetenssiin opetustyössä. Loput tekijät kohdistuvat persoonallisuuteen ja asenteisiin.

Kuvion 4 alaosassa on kuvattu toimintakenttää, missä nykypäivän opettaja toimii. Erityisesti opettajan työn laajeneminen ulos luokkatilasta ja koulusta muuttaa opettajien työtä. Opettajan tärkein tehtävä on opettaa ja kasvattaa lasta. Kasvatus-opetus-opiskelu-oppimisprosessi voi tapahtua luokkatilassa, mutta myös välitunneilla, ruokailuissa, koulun ulkopuolisissa tapahtumissa, esimerkiksi leirikouluissa ja yhä useammin myös tietoverkkoja hyödyntäen. Lisäksi opettajuus on nähtävä laajempänä yhteiskunnallisena tehtävänä. Opettajan työn sujuvuuden ja menestyksekkään hoitamisen kannalta yhteistyö kodin kanssa nousee merkitykselliseksi. Vanhempien tuki opettajalle on ensiarvoisen tärkeää. Kodin ja koulun välisessä yhteistyössä opettajalta vaaditaan erittäin hyviä vuorovaikutustaitoja. Koulun ja kodin yhteistyö on nähtävä osana koulukulttuurin ja kouluyhteisön kehittämistä (Opetusministeriö 2005a, 29). Yhteistyö koulun muiden yhteistyötahojen kuten seurakuntien, yritysten, urheiluseurojen, kulttuuritoimijoiden kanssa vaatii opettajalta oman työnsä läpinäkyväksi tekemistä.

Suomalaisen perusopetuksen vahvuus on opettajien korkea ammattitaito ja luja eettinen sitoutuminen työhönsä. Tutkimusten perusteella opettajan työlle on ominaista myös itsenäisyys ja riippumattomuus, jopa niin korostunut, että opettaja usein tuntee olevansa luokan oven suljettuaan yksin mahdollisuuksiensa ja myös ongelmien. Tarve avata ovia entistä enemmän yhteistyöhön kollegojen, vanhempien ja muiden lapsen ja nuoren kanssa työtä tekevien asiantuntijoiden kanssa on ilmeinen. Korkeatasoinen asiantuntemus sekä laaja ja tunnustettu valta koulua koskevassa päätöksenteossa luovat hyvät lähtökohdat opettajan ammatin kehittymiselle aiempaa enemmän koulun yhteisölliseen osaamiseen ja yhteistyöhön ympäristön kanssa perustuvaksi. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 247; Välijärvi ym. 2007, 48–51.) Usein opettajan ammattia ja siinä jaksamista on käsitelty yhteisöllisyyden näkökulmasta, vaikka itsenäisyyttä ja oma-aloitteisuutta on pidetty yhtenä hyvän opettajan ominaisuutena. Kuinka itsenäiseen työhön tottuneet opettajat voisivat ilman kouluttautumista ja harjoittelemista kyetä automaattisesti hedelmälliseen yhteistyöhön?

Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeessa (1998–2000) on todettu, että opettajan työ muuttuu yhteisöllisemmäksi ja että sen yhteiskunnalliset ulottuvuudet lisääntyvät. Ennakoinnin pohjalta laadittiin vuonna 2001 opettajankoulutuksen kehittämisohjelma. Keskeisiksi sisällöllisiksi kehittämistarpeiksi nähtiin yhteisöllisyys, johtajuus, erilaisuuden ja muutoksen kohtaaminen, yhteistyötaidot, avautuvat ja muuttuvat oppimisympäristöt ja yhteiskunnallinen tietoisuus. (Opetusministeriö 2005b, 41.) Kouluilla ja opettajilla on yhteistyökumppaneita, joiden kanssa toimiminen vaatii opettajalta uudenlaista asiantuntijuutta. Koulun toiminta ja opettajan työ ovat muuttuneet avoimiksi.¹¹ Jokainen tulevaisuuden opettaja toimii entistä enemmän koko työyhteisön tasolla, muiden oppilaitosten ja ympäröivän yhteiskunnan kanssa koulutuksen monipuolisena ammattilaisena (mt., 42).

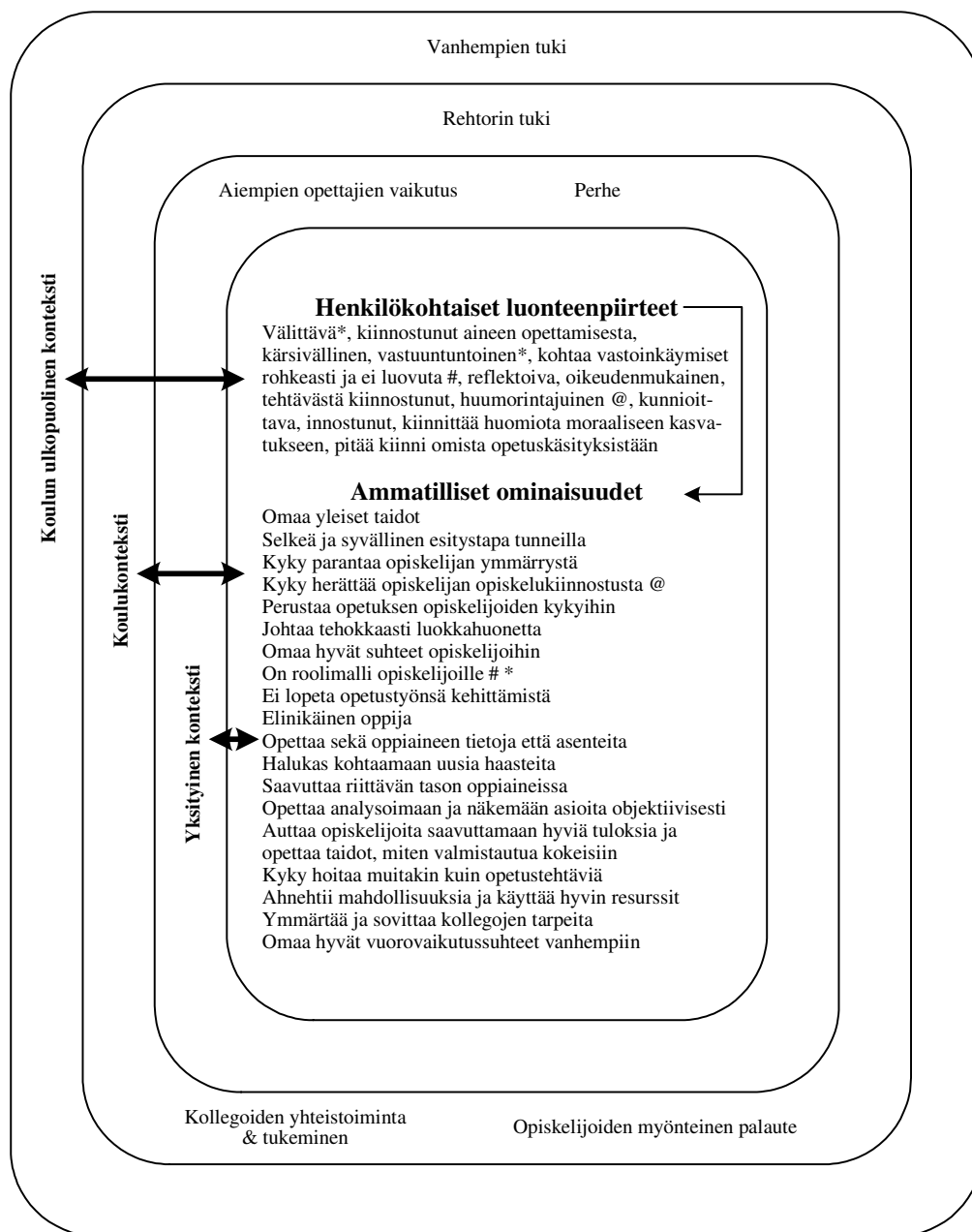
Koulutusjärjestelmään viime vuosikymmenten aikana tehdyistä suuristakin muutoksista huolimatta koulun toimintakulttuuri on säilynyt melko muuttumattomana. Koulun toimintakulttuuri on muutettava yhteisöllisemmäksi ja yhteisvastuullisemmaksi. Lasten ja nuorten osallisuutta koulun toimintakulttuurin ja koulu yhteisön kehittämiseen on vahvistettava. Koulun toiminnassa on erityisesti etsittävä yhteisöllisiä keinoja tukea niitä lapsia ja nuoria, joiden koti ei pysty antamaan riittävää kasvamisen tukea. (Opetusministeriö 2005a, 29.)

Opettajan selviytymistä tai selviytyjäopettajaa käsittelevää kirjallisuutta on vähän tarjolla. Kansainvälisesti tarkastellen useissa koulukulttuureissa opettajan selviytymistä on arvioitu erilaisten mittausten ja tarkastusten kautta. Tällöin ei enää puhutakaan opettajan selviytymisestä, vaan siitä, millainen opettaja on hyvä, menestyksekkäs, vaikuttava ja tehokas. Opettajan selviytyminen perustuu erilaisiin tehokkuus- ja menestymismittareihin, joita Suomessa ei onneksi vielä juurikaan käytetä koulutuspoliittisessa keskustelussa ja vertailussa.

Elizabethin ym. (2008) tutkimuksessa¹² menestyneet opettajat käsitteellistivät opettajan menestymistä ominaisuuksilla ja piirteillä, joita opettajalla pitäisi olla ennen kuin hän voi olla menestyksekkäs selviytyjä. Tutkimuksen opettajat painottivat kontekstuaalisten tekijöiden merkitystä. Elizabethin ym. (2008) esittämä malli (kuvio 5) opettajan menestymisestä tukee esiyymmärrystäni opettajan valmiuksista ja toimintakentästä. Lisäksi malli korostaa opettajan laajemman elämän ja koulua ympäröivän kontekstin huomioimista opettajan selviytymisen tarkastelussa.

¹¹ Näyttää siltä, että koulujen toimintakulttuuri on pysynyt varsin muuttumattomana ulkoisesta avautumisesta huolimatta.

¹² Elizabeth ym. (2008): tutkimuksen kohteena olivat menestyneet opettajat Hong Kongista.



Merkit: *, #, @ → osoittavat yhteyttä ↔ Henkilökohtaisten & ammatillisten tekijöiden vuorovaikutus erilaisiin kontekstuaalisiin tekijöihin

Kuvio 5. Malli opettajan menestymistä tukevista tekijöistä (Elizabeth ym. 2008, 632)

Mallissa korostuu kolme asiaa. Ensiksi opettajan menestystä on tarkasteltava laajemmasta perspektiivistä, sekä opettajan että kontekstin näkökulmasta. Kun tarkastellaan opettajan perspektiiviä, henkilökohtaisten ominaisuuksien merkitystä ei pidä aliarvioida. Henkilökohtaisilla luonteenpiirteillä on selkeä yhteys ammatillisiin ominaisuuksiin. Toiseksi kuviossa tulee näkyviin yhteydet tiettyjen henkilökohtaisten luonteenpiirteiden ja ammatillisten ominaisuuksien kesken. Tämä vahvistaa käsitystä, että opettajan pätevyys on jollakin tapaa sisäisten ja

syvällisempien henkilökohtaisten luonteenpiirteiden määrittämää. Kolmanneksi malli osoittaa kontekstuaalisten tekijöiden merkityksen. Vaikka opettajat omaisivat sekä henkilökohtaiset luonteenpiirteet että ammatilliset ominaisuudet, kukaan ei voi taata, että opettaja olisi menestyksekkäs työympäristössään ilman kontekstuaalista tukea. (Elizabeth ym. 2008, 632–633.)

Kaikkien kolmen samanaikaisuus on ratkaisevaa ja opettajan menestys vaatii kaikkien tekijöiden yhteisponnistusta. Elizabethin ym. (2008) mukaan opettajan koulutus huolehtii kyvyistä, taidoista ja tiedoista, joita opettaja tarvitsee menestyäkseen työssään.¹³ Opettajankoulutus ei voi tehdä kaikkea¹⁴, vaan menestyminen työssä riippuu paljolti opettajan omista ominaisuuksista. On epätodennäköistä, että persoonallisia piirteitä kuten kärsivällisyyttä, innostusta, huumorintajua tai vastuullisuutta voisi suoraan opettaa. Koulutuksen avulla voidaan kehittää tietoisuutta opettajan tärkeistä ominaisuuksista ja tukea joidenkin luonteenpiirteiden kehittymistä. Opettajien rekrytoinnissa pitäisi enenevässä määrin kiinnittää huomiota opettajan persoonallisiin piirteisiin. (mt., 633.)

¹³ On aiheellista esittää kysymys: voiko opettajankoulutus vastata edes näistä?

¹⁴ Eikä pidäkään, koska opettajalla on myös oma-aloitteinen vastuu profession osana.

Neljä opettajuutta

Käytännön työni kautta syntyneitä esiyymmärrystä (kuvio 4) tukee Patrikaisen (1999, 117–137) esitys neljästä opettajuudesta: 1) *Opetuksen suorittaja*, 2) *Tiedon siirtäjä ja oppimisen kontrolloija*, 3) *Oppimaan ja kasvamaan saattaja* ja 4) *Kasvu- ja oppimisprosessinohjaaja*. Taulukossa 1 esitän ne tiivistettyinä ja muokattuina.

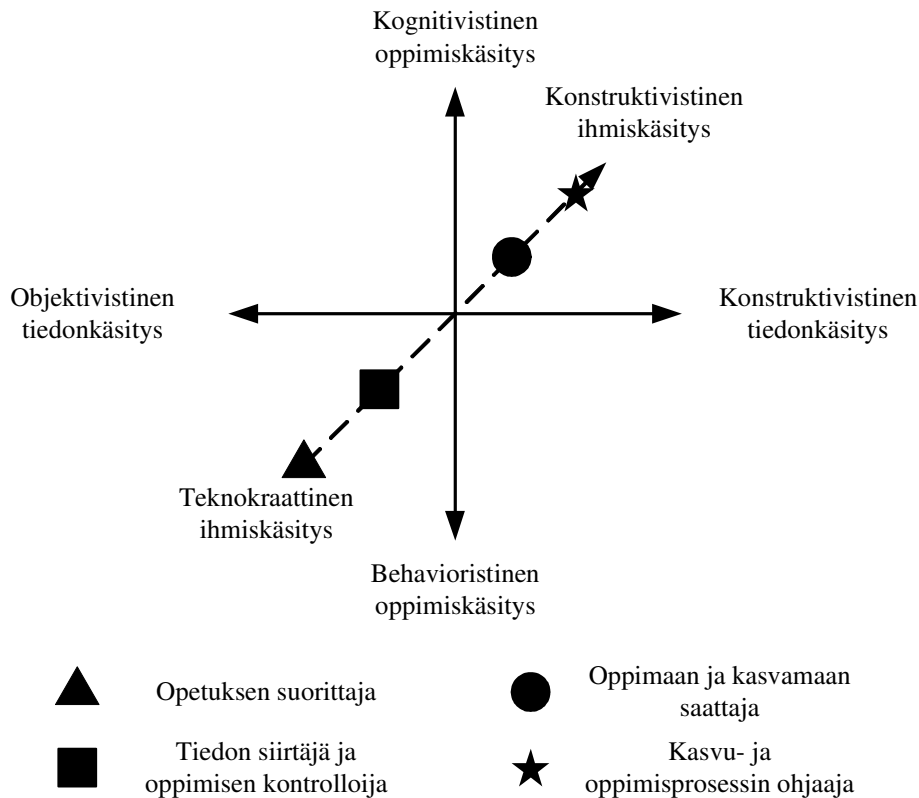
Taulukko 1. Neljä opettajuutta (ks. Patrikainen 1999, 117–137)

	Opetuksen suorittaja	Tiedon siirtäjä ja oppimisen kontrolloija	Oppimaan ja kasvamaan saattaja	Kasvu- ja oppimisprosessinohjaaja
Ihmiskäsitys	<ul style="list-style-type: none"> • Etäinen, välttelevä ja mekaaninen suhtautuminen oppilaisiin • teknokraattinen ihmiskäsitys 	<ul style="list-style-type: none"> • Halu ottaa eettistä ja moraalista vastuuta oppilaista • epävarmuutta ja avuttomuutta opetustilanteissa • ristiriitaisuutta 	<ul style="list-style-type: none"> • Opettajan vastuu oppimisesta, toisaalta myönteinen ilmapiiri • oppilaantuntemus • humaani ihmiskäsitys, melko luotamuksellinen suhde oppilaisiin 	<ul style="list-style-type: none"> • Läheinen eettinen suhde oppilaisiin, korkea työmoraali • kasvatus sosiaalisuuteen ja vastuuseen, kasvamisen tukeminen • humanistinen ihmiskäsitys
Tiedonkäsitys	<ul style="list-style-type: none"> • Tieto pinnallista ja passiivista • tiedon merkitys jäi oppijoille ulkoiseksi, usein yksittäisten tietojen opetteluksi 	<ul style="list-style-type: none"> • Liikettä passiivisesta tiedonkäytöstä aktiiviseen prosessointiin • tiedon staattisuus, velvollisuudesta suoritettava opiskelu • tiedon merkitys korostui tietojen opetteluna 	<ul style="list-style-type: none"> • Kaksijakoinen käsitys tiedosta: dynaamisuus – staattisuus • holistinen tietämyksen rakentaminen, toisaalta yksittäisten tietojen muodollista opettelua 	<ul style="list-style-type: none"> • Aktiivinen, laaja-alainen ja kriittinen tiedon prosessointi • tiedon dynaamisuus • holistinen tietämyksen rakentaminen
Oppimiskäsitys	<ul style="list-style-type: none"> • Opetus suoritukseksi • opettaminen tiedonsiirtoa ja kontrolloia • oppimisympäristön opettaja-keskeisyys 	<ul style="list-style-type: none"> • Oppiminen nähtiin sekä suoritukseksi että prosessina • opettajakeskeisyys – oppilaiden oma-aloitteisuus • opettajakeskeinen oppimisympäristö 	<ul style="list-style-type: none"> • Oppimisen ymmärtäminen prosessina, toisaalta suoritukseksi • opettaja ohjaajana ja tukijana, toisaalta tiedonsiirtäjänä ja kontrolloijana • oppimisympäristö opettajakeskeinen, oppijaa aktivoiva, vuorovaikutteinen 	<ul style="list-style-type: none"> • Oppimisen näkeminen prosessina, yhteistoiminnallisuus • opettaja kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja • oppijaa aktivoiva vuorovaikutteinen sekä fyysinen että pedagoginen oppimisympäristö

Opetuksen suorittaminen, tiedon siirtäminen ja oppimisen kontrollointi ovat toisarvoisia opettajuuden osa-alueita kasvattamiseen verrattuna, sillä kasvatus sisältää oppimaan ohjaamisen. Kun Patrikaisen esittämät opettajuudet ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksineen suhteutetaan kaikkiin opettajuuteen liitettyihin odotuksiin ja vaatimuksiin, opettaja löytää itsensä vaativasta tilanteesta. Toisaalta oman työn arvostamisen kannalta opettajan on hyväksyttävä oman roolinsa muuttumi-

nen kasvun ja oppimisen ohjaamiseen laaja-alaisesti. Kasvu- ja oppimisprosessin ohjaajaksi itsensä kokeva opettaja kykenee asettamaan ammattiinsa liittyvät muutokset oikeisiin mittasuhteisiin.

Patrikainen (1999, 136–137) on sijoittanut abstraktit opettajuudet ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksen dimensionaaliseen kenttään. *Oppilasta kunnioittava humanistinen ihmiskäsitys ja siitä kumpuava oppilaan kokonaisvaltainen kasvatuksen tukeminen ovat opettajan työn tavoiteltava lähtökohta.*



Kuvio 6. Opettajuuksien sijoittuminen ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksen kenttään (Patrikainen 1999, 137)

Patrikaisen luomat opettajuudet ja niiden sijoittaminen dimensionaaliseen kenttään herättää keskustelua. Herää kysymys, miten holistinen elämäkatsomus ja siihen liittyvä kokonaisvaltainen, kasvatuksen hyväksyvä opetus ja opettajuus kohtaavat Patrikaisen esittelemät opettajuudet.

Opettaja, joka kunnioittaa oppilaita ja kannustaa heitä aktiiviseen oppimiseen, omaa hyvät edellytykset menestyä koulumaailmassa. Opettajan selviytyminen on laaja ja monitasoinen kokonaisuus, joten pelkästään edellä esitetyt opettajuuksiin liitetyt ominaisuudet eivät takaa opettajan selviytymistä.

Opetustaan kehittävä, refleктоiva opettaja löytää itsensä Patrikaisen nimeämien oppimaan ja kasvattamaan saattaja tai kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja -opettajuuksien kategorioista. Edellä esitetyt opettajuuteen liittyvät seikat

muodostavat pitkälti opettajan ammatti-identiteetin, sen miten opettaja toimii kasvatustyössään ja millainen opettajan työnäky on.

1.2 Tutkimustehtävä

Minkälaiset opettajat kokevat työnsä mielekkäänä ja merkityksellisenä sekä saavat iloa vuodesta toiseen opettajan työstä muutosten aallokossa? Mitkä ovat kyseisten opettajien selviytymisstrategiat? Analysoin osallistujilta saatua aineistoa sen perusteella, miten heidän kohdallaan esiintyy jaksamista ja selviytymistä. Johtopäätöksissä pyrin luomaan mallin opettajan selviytymistä edistävästä seikoista. Mallissa otan huomioon persoonalliset ominaisuudet, opettajan koulutukseen sekä työyhteisöön liittyvät seikat. Tutkimuskysymykset voidaan tiivistää seuraavasti:

Mikä tekee opettajasta selviytyjän?

- Mitkä tekijät opettajassa itsessään selittävät opettajana selviytymistä?
- Mitkä tekijät ympäristössä selittävät opettajan työssä selviytymistä?

Tutkimustehtävä, mikä tekee opettajasta selviytyjän, korostaa selviytymiseen liittyvää myönteisyyttä ja opettajan omaa aktiivista toimintaa selviytymisensä eteen. Tutkimuksessa tarkastelen sekä yksilöllisten valmiuksien ja toimien merkitystä sekä ympäristön tukea opettajan selviytymisessä. Yksilö ja ympäristö kietoutuvat läheisesti yhteen tutkimuksen aineistossa, joten niiden täydellinen erottaminen toisistaan tutkimuksen edetessä ei ole perusteltua. Yksilön toiminta ja siitä seuraavat muutokset ovat useimmiten sidottu kontekstiin. Toisaalta yksilöt luovat hyvin pitkälti toimintaympäristönsä.

Tutkimustehtävä ja siitä nousevat tutkimuskysymykset pohjautuvat kuviossa 4 esittämääni esiyymmärrykseen opettajan valmiuksista ja toimintakentästä. Esiyymmärrystäni ovat tukeneet aiemmat tutkimukset ja aihetta käsittelevä kirjallisuus (ks. luku 1.1).

2 Tutkimuksen toteutus

Luvussa kuvaan tutkimuksen toteutusta. Aloitan tarkastelun tutkimuksen filosofisista ja metodologisista lähtökohdista. Tämän jälkeen käsittelen laadullista tutkimusta sekä kirjallisuuden pohjalta että käsillä olevaan tutkimukseen sitoen. Etenen narratiivisen tutkimuksen kautta elämäkertatutkimukseen sekä opettajien kertomiin tarinoihin ja elämäkertoihin.

Luvun lopussa selvitän aineiston hankinnan ja analysoinnin. Analysoinnin käsittelyn yhteydessä avaan mahdollisimman seikkaperäisesti grounded theory -metodin. Samalla kuvaan tarkasti sen, miten olen soveltanut kyseistä metodologiaa tutkimuksessani.

2.1 Filosofisia ja metodologisia lähtökohtia

Tutkimus pohjautuu fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan. Tutkimuksen kohteena on selviytymisilmiö, josta ihmiset ovat kokemuksiensa perusteella muodostaneet oman subjektiivisen käsityksensä. Syrjälä (2001, 209) pitää tarinoiden tutkimista luonnollisimpana tapana, jos tutkija on kiinnostunut opettajista, heidän tavastaan ymmärtää ja toteuttaa työtään.

Kasvatuksen tutkimus on pohjimmiltaan kokemusten tutkimista, joka puolestaan on koko elämän ja sitä kuvaavien rituaalien ja rutiinien, metaforien ja jokapäiväisen toiminnan tutkimista. Kokemus sitoutuu aikaan ja tarinan muotoon. tarinat ovat ajattelun, tietämisen ja kulttuurisen ymmärtämisen perusväline. Kasvatus, opettaminen ja oppiminen voidaan nähdä yksilöllisten ja yhteisöllisten tarinoiden konstruointina ja uudelleenkonstruointina. Koulut, luokat ja opettajainhuoneet ovat täynnä tarinoita ja niiden erilaisia kohtaamisia. tarinat ovat toisaalta opettajien persoonallisen ja ammatillisen kasvun, toisaalta opettajatutkimuksen keskeisin väline. Narratiivisuus sisältää myös ajatuksen yksittäisten kokemusten ja koko elämän välisestä yhteydestä. Opettajien tieto, ajattelu ja toiminta on persoonallista ja sitä on tutkittava laajemmasta, koko elämän, näkökulmasta. tarinat ovat paloja kirjoittajan omaelämäkerrasta. (mt., 208–209.)

Aineistolähtöisen grounded theory -tutkimuksen periaatteiden mukaan tutkimuksen viitekehyksessä tuodaan julki vain tutkittavan ilmiön taustalla oleva konteksti sekä filosofisia ja metodologisia lähtökohtia. Muuten tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat äänessä. Aineiston tulkinnessa tutkijan merkitys korostuu.

Tutkimuksen perimmäisenä intressinä, tutkimuskohteesta riippumatta, on maailman ymmärtäminen, jolloin väistämättä joudutaan sellaisten kysymysten äärelle kuin *mitä on maailma, mitä on ihminen ja miten saamme tietoa maailmasta*. (Saarnivaara 1998, 185.)

Ontologia ja epistemologia

Tässä tutkimuksessa filosofiset valinnat kietoutuvat läheisesti yhteen, joten niiden esittäminen yhdessä on perusteltua. Ontologiassa tarkastellaan todellisuuden peruselementtejä ja rakennetta (Kyrö 2004, 61). Ymmärrän, että ihminen on aktiivinen ja tavoitteellinen toimija. Hän rakentaa todellisuuttaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Todellisuus rakentuu ihmiselle eri tavoin ajasta, paikasta, sosiaalisesta asemasta, käsityksistä ja elämäkokemuksista. Todellisuus on moninainen ja subjektiivinen. Ihminen ja hänen elämiskaailmansa ovat ainutkertaisia. Ihmiskäsitys siis liittyy osana ontologian tarkasteluun. Omaa ihmiskäsitystäni voisi kuvata humanistis-holistiseksi, ja se on ohjannut valintoja koko tutkimusprosessin ajan. Humanistinen ihmiskäsitys uskoo ihmisen tahtoon, luovuuteen sekä kykyyn kasvaa ja kehittyä. Holistinen ihmiskäsitys korostaa ihmisen kokonaisuutta, jota ei voi ymmärtää irrallaan kunkin omasta kokemus- ja elinmaailmasta. Selviytymistarinat ja elämäkertahaastattelut aineiston hankinnan muotona korostavat tutkimukseen osallistuvien luovuutta, kokonaisuutta ja vapautta valita, mitä he tutkijalle kertovat.

Epistemologia käsittelee tiedon olemusta eli sitä, mitä tieto on ja kuinka olemamme saavamme tietoa siitä, minkä uskomme olevan olemassa (mp.). Tieto on muuttuvaa, ei ole olemassa yhtä totuutta. Tutkimukseen osallistuvat opettajat kertovat oman selviytymistarinansa, joten saatu tieto selviytymisestä on subjektiivista ja arvosidonnaista. Tieto on persoonallista, ainutlaatuista ja sen hankkiminen edellyttää osallistumista tutkittavien elämään (Puolimatka 2004). Tieto perustuu esimerkiksi kykyyn eläytyä tutkimuksen kohteena olevien ihmisten maailmaan, jonka osa tunnen olevani.

2.2 Laadullinen tutkimus

Termillä *laadullinen* viitataan tutkimusotteeseen, joka ei perustu laskemiseen, mittaamiseen eikä yleensä tilastollisiin menetelmiin (ks. Alasuutari 1994). Laadullisessa tutkimuksessa data ei ole numeromuodossa, vaan kyse on useimmiten luonnollisesta kielestä ja sanallisista symboleista. Teschin (1990, 55) mukaan ei ole oikeastaan olemassakaan sellaista kuin kvalitatiivinen tutkimus, vaan tulisi-kin puhua ainoastaan kvalitatiivisesta datasta. Useimmat laadullisen tutkimuksen tyypit jakavat kaikki tai joitakin neljästätoista naturalistiselle tutkimukselle luonteenomaisesta piirteestä.

Luonnollinen ympäristö; ihmisinstrumentti; sanattoman tiedon hyödyntäminen; kvalitatiivinen metodologia; tarkoituksenmukainen otanta (satunnaisotannan sijaan); induktiivinen aineiston analyysi; aineistolähtöinen teoria; kehittyvä suunnitelma; neuvoteltu tuotos (neuvoteltu tutkimukseen osallistujien kanssa); tapaututkimuksen raportointimalli; idiografinen tulkinta; alustava soveltaminen (yleistämisen sijaan); kohteenmukaisesti määrittävät rajat; luotettavuuden erityiset kriteerit. (Tesch 1990, 44.)

Laadullista tutkimusta kuvaavat intensiivinen ja idiografinen lähestymistapa. Intensiivisessä tutkimusotteessa tutkitaan hyvin tarkoin jotain pienehköä joukkoa, josta on mahdollista saada tarkkaa ja syvällistä tietoa. Idiografisessa lähestymistavassa ajatellaan, että on pätevää tutkia esimerkiksi yhden ihmisen elämää, jossa kohde hahmotetaan sen omassa kontekstissaan. (Huotelin 1996, 18–19.)

Denzin ja Lincoln (2005, 3–4) määrittelevät kvalitatiivista tutkimusta seuraavasti:

Laadullinen tutkimus sijaitsee toiminnassa, joka paikantaa tarkkailijan maailmassa. Se koostuu sarjasta tulkintoja (aineiston soveltaminen käytäntöön), jotka tekevät maailmasta näkyvän. Nämä tulkinnat muuttavat maailmaa. Ne muuttavat maailman sarjaksi kuvauksia, sisältäen kenttämuistiinpanot, haastattelut, keskustelut, valokuvat, nauhoitukset, ja memot itsestään. Tällä tasolla kvalitatiivinen tutkimus sisältää naturalistisen lähestymistavan maailmaan. Tämä tarkoittaa, että laadulliset tutkijat tutkivat asioita niiden luonnollisissa ympäristöissä, yrittäen ymmärtää tai tulkita ilmiötä ihmisten tuomien merkitysten suhteen. Laadullinen tutkimus sisältää monimuotoisten empiiristen aineistojen harkittua käyttöä ja keruuta – tapaututkimus; henkilökohtainen kokemus; itsetutkiskelu; elämäkertaa; haastattelu; artefakti; kulttuuriset tekstit ja tuotteet; observoidut, historialliset, vuorovaikutukselliset, ja visuaaliset tekstit – jotka kuvaavat ihmisten elämän tavanomaisia ja ongelmallisia hetkiä ja merkityksiä. Niinpä, laadulliset tutkijat järjestävät laajan määrän toisiinsa yhteydessä olevia tulkinnallisia käytänteitä, toivoen aina saavansa paremman ymmärryksen käsillä olevasta aiheesta. On ymmärrettävää, että jokainen käytänne tekee maailmaa näkyväksi eri tavalla. Tästä syystä tutkimuksessa usein käytetään useampaa kuin yhtä tulkinnallista käytännettä.

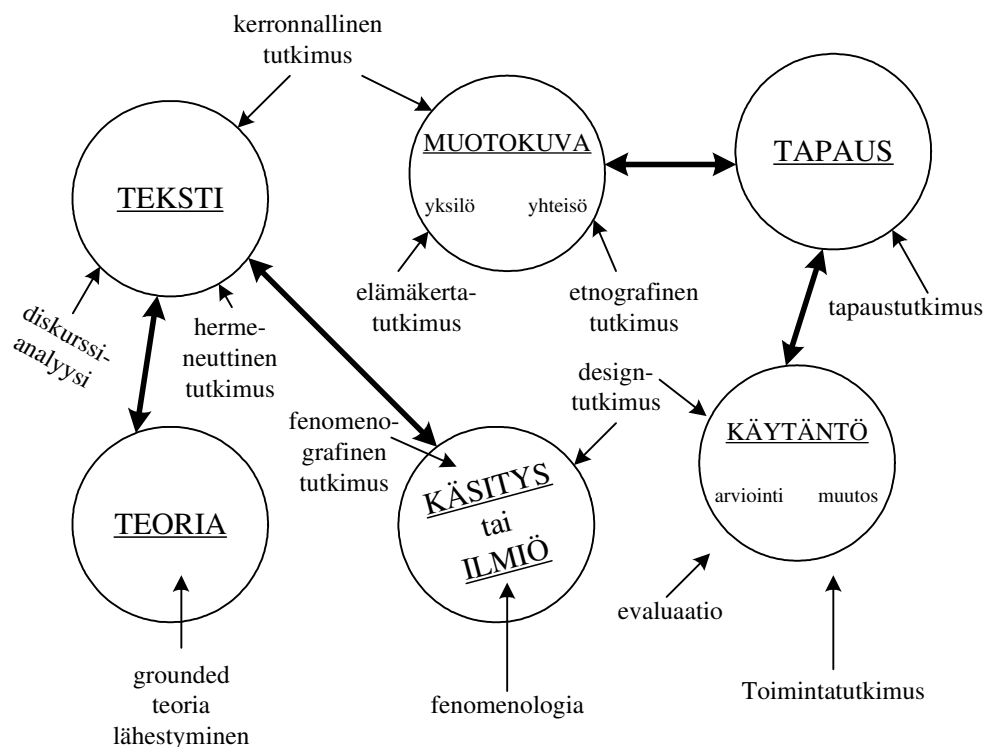
Creswell painottaa määrittelyssään vähemmän tiedonlähteitä, mutta muuten hänen määritelmänsä välittää samoja näkemyksiä kuin Denzinin ja Lincolnin määritelmä:

Laadullinen tutkimus on erilaisiin metodologisiin tutkimustraditioihin perustuva ymmärtävä tutkimusprosessi, joka tutkii yhteiskunnallista tai inhimillistä ongelmaa. Tutkija rakentaa monimutkaisen, kokonaisvaltaisen kuvan, analysoi sanoja, raportoi informanttien yksityiskohtaisia näkemyksiä, ja raportoi tutkimuksen luonnollisessa ympäristössä. (Creswell 1998, 15.)

Suomalaisessa yhteiskunta- ja kasvatustieteellisessä keskustelussa on ollut melko yleistä käyttää synonyymeina käsitteitä laadulliset, pehmeät ja kvalitatiiviset menetelmät. Tosin termien tausta ja alkuperäinen merkitys poikkeavat jonkin verran toisistaan. On vaara, että pehmeät menetelmät nähdään myös tieteelliseltä tasoltaan pehmeämpinä ja vähemmän tieteellisinä kuin tilastolliset menetelmät. Toisaalta laadullista tutkimusta saatetaan pitää myös määrällistä laadukkaampana tutkimuksena. (Eskola & Suoranta 1999, 13.)

Alasuutari ei halunne käyttää kvalitatiivinen-kvantitatiivinen jakoa, koska hän toteaa: ”Ihmistieteellisen tutkimuksen menetelmällistä kenttää ei voi jakaa ’kvalitatiivisiin’ ja ’kvantitatiivisiin’ menetelmiin. Sen sijaan voidaan erottaa kaksi tutkimuksen tekemistä tulkitsevaa ideaalimallia: yhtäältä luonnontieteen koeasetelma, toisaalta *arvoituksen ratkaiseminen*.” (Alasuutari 1994, 23.)

Syrjälä (2005, 368) esittää laadullisen tutkimuksen kenttää kuvaavan yksinkertaistetun kuvion, jonka pohjalta tutkijalla on mahdollisuus päätyä tutkimuksen eri lähestymistapoihin oman kiinnostuksensa mukaan.



Kuvio 7. Laadullisen tutkimuksen erilaisia lähestymistapoja (Syrjälä 2005, 368)

Kuvio 7 on yksinkertaistava ja jossain määrin idealistinen. Siinä oletetaan tutkimuksen etenevän johdonmukaisesti tutkimuskohteen pohjalta lähestymistavan valintaan. Näin ei kuitenkaan käytännössä aina tapahdu. Tutkijan oma persoona ja menetelmälliset kiinnostukset suuntaavat tutkimusstrategian valintaa. Tutkimus voi alkaa myös kiinnostuksesta jotain lähestymistapaa kohtaan, jonka poh-

jalta tutkija alkaa hahmottaa maailmaa. Näin menetelmällinen ja metodologinen kiinnostus voi olla tutkimuksen alku ja suunnata tutkimuskohteen valintaa eikä päinvastoin. Tutkija ei myöskään välttämättä sitoudu vain yhteen rastiin etsiesään vastauksia häntä kiinnostaviin kysymyksiin. Tutkijan menetelmällinen tietous lisääntyy, ja tutkimus voi muotoutua osin uudelleen. Jokainen tutkija kehittää viime kädessä itse menetelmänsä, jotka sopivat tutkittavaan ilmiöön ja hänelle itselleen persoonana. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija panee aina itsensä alttiiksi, hänen persoonansa on kenties tärkein tutkimusväline. (Syrjälä 2005, 368.)

Eskola ja Suoranta (1999, 15–23) ehdottavat laadullisen tutkimuksen tunnusmerkeiksi seuraavia: aineiston keruumenetelmä, tutkittavien näkökulma, harjinnanvarainen tai teoreettinen otanta, aineiston laadullis-induktiivinen analyysi, hypoteesittomuus, tutkimuksen tyylilaji ja tulosten esitystapa, tutkijan asema ja narratiivisuus. Seuraavassa tarkastelussa esitän laadullisen tutkimuksen tunnusmerkit.

Aineiston keruumenetelmä: Laadullisella aineistolla tarkoitetaan pelkisteyimmillään aineistoa, joka on ilmiönsä tekstiä. Teksti voi olla syntynyt tutkijasta riippuen tai riippumatta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma parhaimmillaan elää tutkimushankkeen mukana. Avoin tutkimussuunnitelma korostaa tutkimuksen vaiheiden – aineiston keruun, analyysin, tulkinnan ja raportoinnin – kietoutumista yhteen. Tulkinta jakautuu koko tutkimusprosessiin. Tutkimussuunnitelmaa tai jopa tutkimusongelman asettelua voi joutua tarkistamaan aineiston keruun kuluessa ja tutkielman kirjoittaminen voi vaatia palautusta alkuperäiseen aineistoon. (mp.)

Käsillä olevassa tutkimuksessa korostuu avoin tutkimussuunnitelma. Aineisto on syntynyt sekä tutkimukseen osallistuneen opettajan omana tuotoksena että tutkijana minun ja osallistujien vuorovaikutuksena. Tutkimuksen vaiheet ovat nivoutuneet keskenään yhteen. Aineiston analysointi on alkanut heti, kun sain itselleni ensimmäisen selviytymistarinan. Aineiston keruu, analyysi, tulkinta ja raportointi ovat muodostaneet kehämäisen kokonaisuuden, jossa liikutaan sekä myötäpäivään että vastapäivään. Grounded theory -lähestymistapa korostaakin tutkimusprosessin ei-lineaarisuutta.

Tutkittavien näkökulma: Kun tutkija pyrkii säilyttämään tutkittavan ilmiön sellaisena kuin se on, voidaan puhua pyrkimyksestä tavoittaa tutkittavien oma näkökulma. Tähän näkökulmaan liittyy kysymys objektiivisuuden ja subjektiivisuuden suhteesta. Tutkijan on syytä yrittää tunnistaa esioletuksensa ja arvostuksensa. Omat näkemykset on mainittava tutkimuksen lähtökohdaksi tutkimusraportissa. Objektiivisuus syntyy oman subjektiivisuuden tunnistamisesta. (mp.)

Tutkimukseen osallistuneiden selviytymistarinat ja elämäkertahaastattelut luovat perustan tutkittavien äänen kuulumiseen. Tutkijan omat näkemykset tuodaan avoimesti esiin. Ennakkokäsitysten ja -näkemysten esittämisellä pyritään objektiivisuuteen. Glaserin ja Straussin mielipiteet eroavat tämän seikan suhteen. Heidän välisiä näkemyseroja käsittelemme tarkemmin myöhemmin. Aineistolähtöisenä tutkimusotteena grounded theory kuitenkin pyrkii siihen, että aineisto itse on äänessä ilman pakottavia ennako-oletuksia.

Harkinnanvarainen otanta: Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein varsin pieneen määrään tapauksia ja pyritään analysoimaan niitä mahdollisimman perusteellisesti. Aineiston tieteellisyyden kriteeri ei näin ollen olekaan sen määrä vaan laatu, käsitteellistämisen kattavuus. Tutkija pyrkii sijoittamaan tutkimuskohteen yhteiskunnallisiin yhteyksiinsä ja antamaan siitä historiallisesti yksityiskohtaisen ja tarkan kuvan. (Eskola & Suoranta 1999, 15–23.)

Aineiston keruun ensimmäisessä vaiheessa annettiin kaikille Opettaja-lehteä lukeville opettajille mahdollisuus kertoa oma selviytymistarinansa. Lähtökohtana oli, että omaehtoisesti tutkimukseen osallistuvat kykenevät antamaan informaatiota tutkittavasta ilmiöstä, selviytymisestä. Heillä on omakohtaisia kokemuksia ja he tuntevat subjektiivisesti ilmiön. Tutkimukseen osallistui kymmenen opettajaa. Tutkimusaineiston hankinnan edetessä teoreettinen otanta tuki ilmiön syvällistä käsitteellistämistä.

Aineistolähtöinen analyysi: Laadullisessa tutkimuksessa voidaan lähteä liikkeelle mahdollisimman puhtaalta pöydältä ilman ennakoasettamuksia tai määritelmiä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa puhutaan aineistolähtöisestä analyysistä, joka pelkistetyimmillään tarkoittaa teorian rakentamista empiirisestä aineistosta lähtien. Ongelmana on, että laadullinen aineisto ei lopu koskaan. (mp.)

Toteutin aineistolähtöinen analyysin straussilaisen grounded theory -lähestymistavan periaatteiden mukaisesti.¹⁵

Hypoteesittomuus: Laadullisessa tutkimuksessa hypoteesittomuus tarkoittaa sitä, että tutkijalla ei ole lukkoonlyötyjä ennako-olettamuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista. Luonnollisesti havaintomme ovat aina latautuneet aikaisemmilla kokemuksillamme. Ne eivät kuitenkaan saa rajata tutkimuksen toimenpiteitä. Laadullisessa analyysissä tutkijan pitäisi yllättyä tai oppia tutkimuksensa kuluessa. Uuden oppiminen edellyttää, että tutkimuskohteesta muodostetut ennako-oletukset tiedostetaan ja näin ollen otetaan huomioon tutkimuksen esioletuksina. Voidaan ajatella, että aineistojen tehtävänä ei ole perinteisesti *hypoteesien todistaminen*, vaan *hypoteesien keksiminen*. Aineistot vauhdittavat tutkijan ajattelua, niiden avulla tutkija voi löytää uusia näkökulmia. (mp.)

Tutkimuksessa ei asetettu hypoteeseja. Omat kokemukseni opettajan työstä ja selviytymisestä loivat esiymmärrystä ilmiöstä. Tutkimustehtävässä olen ottanut huomioon aineistolähtöisyyden ja hypoteesittomuuden. Olen pohtinut, missä määrin oma ymmärrykseni lisääntyy tutkimusprosessin aikana. Entä miten subjektiivisesti opettajat kokevat selviytymiseensä liittyviä asioita?

Tutkijan asema: Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on toiminnassaan tietynlaista vapautta, joka antaa mahdollisuuden joustavaan tutkimuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Tutkijalta vaaditaan laadullisessa tutkimuksessa varsin paljon tutkimuksellista mielikuvitusta kuten uusien menetelmällisten tai kirjoitustapaa koskevien ratkaisujen kokeilemistä. Tutkimuksessa on olemassa ennako-oletuksia ja intuitiivisia käytäntöjä, joita ohjaavat arkijärjen mukaiset päätteilyketjut. Se, mitä tutkimuksessa kutsutaan tieteellisyydeksi, on vain pieni osa

¹⁵ On todettava Eskolaa ja Suorantaa (1999) mukaillen: Laadullinen aineisto ja analysointi eivät todellakaan lopu koskaan.

kaikesta siitä, mitä siihen sisältyy. Itse asiassa suurin osa niin sanotusta tieteellisestä tutkimuksesta koostuu maalaisjärjestä ja aiemmista kokemuksista. Laadullista tutkimusta on toisinaan jopa pidetty subjektiivisena tapana tuottaa tietoa. (Eskola & Suoranta 1999, 15–23.)

Olen löytöretkeilijä omalla maallani. Toimin tutussa kontekstissa, eksyn ja löydän. Tutkimus on pitkä matka, tutkija oppii ja kehittyy.

Narratiivisuus: Laadullista aineistoa voi lähestyä myös narratiivisuuden näkökulmasta. Narratiivisuutta pidetään yhtenä ihmisille tyypillisenä tapana tehdä selkoa todellisuudesta, tarinamuoto on loogisen ajattelun ohella toinen tapa todellisuuden jäsentämiseen. Ihmisten maailma perustuu tarinoiden kertomiseen ja niiden kuuntelemiseen. Narratiivisuus on ymmärryksen perustavanlaatuisen muoto, jota tiedekään ei voi paeta, myös tieteilijät kertovat tarinoita. (mp.)

Tutkimusaineistoni selviytymistarinat, elämäkertahaastattelut ja tarkentavat kysymykset ovat narratiivista. Tutkimukseen osallistuvat opettajat jäsentävät selviytymistään tarinoiden kautta. Tutkija kuuntelee ja tulkitsee opettajien äänen tutkimusraportissaan.

2.2.1 Narratiivinen tutkimus

Narratiivisuus ei ole varsinainen metodi, ei koulukuntakaan, vaan hajanainen muodostelma kertomuksiin liittyvää tutkimusta. Se on väljä viitekehys, jolle on tunnusomaista huomion kohdistuminen kertomuksiin todellisuuden tuottajana ja välittäjänä. (Heikkinen 2002, 185.)

Me järjestämme kokemuksiamme ja inhimillisten tapahtumien muistiamme pääosin narratiivisessa muodossa kuten kertomuksissa, selityksissä, myyteissä, syissä tehdä tai olla tekemättä jotain. Narratiivi on sovinnainen muoto, kulttuurisesti siirtyvä ja jokaisen yksilön määräysvallan rajoittama. (Bruner 1991, 4.)

Narratiivinen tutkimus etsii vastausta kysymykseen, miten tietyt ihmiset ovat sitä, mitä he ovat ja miten heistä on sellaisia tullut (Halmio 1997, 19). Narratiivinen tutkimus käyttää aineistonaan kertomuksia, useimmiten kirjoitettua tekstiä. Kertomus on voinut syntyä tutkittavan itsensä luomana tai haastattelun tuloksena, jolloin tutkija on saattanut kertomuksen kirjalliseen muotoon.

Narratiivisuudella on pitkät perinteet filosofiassa, kirjallisuustieteessä ja kielitieteessä. Viime aikoina mielenkiinto narratiivisuutta kohtaan on laajentunut eri tieteenaloille, ja samalla tutkijoiden kiinnostus tarinoita kohtaan on kasvanut räjähdysmäisesti. Tätä ilmiötä on kutsuttu yleisesti narratiiviseksi käänteeksi, joskus myös elämäkerralliseksi käänteeksi. Suomessa tutkijoiden kiinnostus tarinoita kohtaan on kasvanut tasaisesti 1990-luvun alusta alkaen. Narratiivisuuden käsite on peräisin latinan kielestä, jonka substantiivi 'narratio' tarkoittaa kertomusta ja verbi 'narrare' kertomista. Englannin kielessä kantasanat ovat muuntu- neet substantiiviksi 'narrative' ja verbiksi 'narrate'. Narratiivisuuden käsitteelle ei näytä olevan vakiintunut yleisesti hyväksyttyä suomenkielistä vastinetta.

Hänninen (1999) käyttää sanaa tarinallisuus. (Heikkinen 2001, 186; 2002, 184–185; myös 2005; ks. Hänninen 1999; ks. myös Huotelin 1996.)

Narratiivisuuden esiintulo liittyy tiiviisti tiedon- ja tiedekäsityksen muutokseen. On huomattu, että tietämisen prosessi perustuu paljolti kertomusten tuottamiseen ja kuulemiseen. Tulkitsemme maailmaa alati kehkeytyvänä kertomuksena, joka saa alkunsa ja liittyy aina uudelleen siihen kulttuuriseen kertomusvarantoon, jota kutsutaan tiedoksi. Samoin me ihmiset ymmärrämme itsemme kertomusten kautta, toisin sanoen rakennamme identiteettimme tarinoiden välityksellä, narratiivisesti. Vastaus kysymykseen *kuka olen* tuotetaan joka päivä uudelleen tulkittavana minätarinana. (Heikkinen 2002, 186.)

Bruner (2004, 692) toteaa, että meillä ei tunnu olevan muuta tapaa kuin narratiivien muoto kuvataksemme ”elettä aikaa” ja tavoittaaksemme sen tunneonnistuneesti. Hänen toinen teesinsä on, että elämän ja narratiivin välinen mimesis on kaksisuuntainen: narratiivi jäljittelee elämää, elämä jäljittelee narratiivia. *Elämä* on tässä mielessä samanlainen inhimillisen mielikuvituksen konstruktio kuin *narratiivikin* on. Elämästä kertominen on aina enemmänkin kognitiivinen suoritus kuin jostakin annettu kristallinkirkas suullinen esitys. (mt., 692.)

Narratiivisuuden käsitteellä näyttää olevan tutkijoille monta tarkoitusta ja päämäärää. Narratiivisuuteen liittyvien käsitteiden käyttö on suhteellisen vakiintumatonta ja epäyhtenäistä. Narratiivisuuden käsitettä on Heikkisen (2002, 186–187) mukaan käytetty ainakin neljällä erilaisella tavalla tieteellisessä keskustelussa. Ensinnäkin sillä voidaan viitata tiedonprosessiin sinänsä, tietämisen tapaan ja tiedon luonteeseen, jolloin narratiivisuus on liitetty usein konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen. Toiseksi sitä voidaan käyttää kuvattaessa tutkimusaineiston luonnetta. Kolmanneksi narratiivisuudella voidaan viitata aineiston analyysitapoihin, ja neljänneksi käsite on usein liitetty narratiivien käytännölliseen merkitykseen. Tässä tutkimuksessa narratiivisuudella kuvataan tutkimusaineiston luonnetta.

Ovatko selviytymistarinat totta? Tätä kysymystä on syytä tarkastella. Lähtökohtana on, että tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat kertoneet totuuden. Totuus on kuitenkin heidän omansa.

Heikkinen (2001, 192–193) kohdistaa huomion Jerome Brunerin ideaan tarinoiden totuudesta *verisimilitudena*. Brunerin käsitys narratiivisen tutkimuksen totuudesta pohjautuu hänen jaotteluunsa paradigmaattiseen ja narratiiviseen tietämiseen. Molempien muotojen tarkoitus on vakuuttaa lukijansa. Brunerin mukaan vakuuttaminen kohdistuu eri asioihin: paradigmaattisen muodon tarkoituksena on vakuuttaa *totuudesta (truth)*, kun narratiivisen muodon tarkoitus on vakuuttaa *todentunnusta (verisimilitude)*. (ks. Bruner 1991, 4–5, 13; myös Denzin 1989, 23.)

Todentuntu ei perustu perusteluihin tai väitelausesiin, vaan siihen, että lukija eläytyy ja pystyy samastumaan tarinaan. Todentuntu on tunne jostain sellaisesta, joka puhuttelee tarinan lukijaa tai kuulijaa sen kautta, mitä tämä on itse elämässään kokenut. Todentuntu syntyy holistisen, kokonaisvaltaisen kokemuksen tunteena. Tarinan todentunnusta vakuuttuminen on siis kokonaisvaltaisempi kokemus kuin väitelauseen totuudesta vakuuttuminen. (Heikkinen 2001, 192–193.)

Toisin kuin loogisten ja tieteellisten tapojen tuottamat tulkinnat, joista voidaan karsia pois vääristelyt, narratiiviset tulkinnat voivat saavuttaa vain todentunnon. Narratiivit ovat todellisuuden mukaelmia, joiden hyväksyttävyyden on määräytynyt mieluummin sopivuussäännön ja *narratiivisen välttämättömyyden* kuin empiirisen vahvistuksen ja loogisen vaativuuden mukaan, vaikka ironisesti meillä ei ole tunnonvaivoja nimittää kertomuksia todeksi tai perättömäksi. (Bruner 1991, 4–5.)

Tutkimustulokset-luvun on käsikirjoitusvaiheessa lukenut niin opettajan ammatissa kuin muissakin ammateissa työskenteleviä henkilöitä. Kaikki lukijat kertoivat palautekommenteissaan omin sanoin samastumiskokemuksistaan. Lukijat löysivät tutkimuksesta kappaleita omasta selviytymisestään. Tulokset ja opettajien tarinat selviytymisestä tuntuivat todenmukaisilta.

2.2.2 *Elämäkertatutkimus*

Elämäkertatutkimuksen tavoitteena on luoda kokonaisvaltainen kuva yksilöllisistä elämäkokemuksista, yhteiskunnasta ja sen muutoksista. Elämäkertatutkimuksessa tutkittava kertoo elämästään haluamiaan ja merkittävänä pitämiään tapahtumia. Tutkimuksen aihe osaltaan ohjaa osallistujan kerrontaa. Tutkittava osallistuu aineistonsa tulkintoihin tai antaa niille hyväksyntänsä. Tutkijan ja tutkimukseen osallistuvan välinen vuorovaikutus on olennainen elämäkertatutkimukseen liittyvä tekijä. Tavoitteena on keskustelunomainen, luottamukseen pohjautuva, työtoveruutta muistuttava suhde. (Raehalme 2005.)

Elämäkertatutkimus on narratiivinen, tarinallinen tutkimus. Kirjallisuudessa käytetään käsitteitä narratiivisuus, tarinallisuus ja elämäkerrallinen lähestymistapa usein toistensa synonyymeina. Narratiivisuuden ja tarinallisuuden osalta tämä on täysin luonnollista, mutta elämäkerran rinnastaminen edellä mainittuihin käsitteisiin voi olla toisinaan harhaanjohtavaa. Toisaalta narratiivisen tutkimuksen ja elämäkertatutkimuksen välinen ero on kuin veteen piirretty viiva. Elämäkertatutkimusta tekevä tutkija tekee samalla myös narratiivista tutkimusta.

Denzinin (1989, 7) mukaan elämäkerrallinen metodi on harkittu käytötapa ja elämän dokumenttien kokoelma, joka kuvaa yksilön elämän käännekohtia. Nämä dokumentit käsittävät (oma)elämäkerrat, päiväkirjat, muistokirjoitukset, kirjeet, elämänhistoriat ja -kertomukset, kertomukset henkilökohtaisista kokemuksista, suulliset historiat ja henkilökohtaiset historiat.

Elämäkerrallinen lähestymistapa on käsitteenä siis elämäkertatutkimusta laajempi. Elämäkerralliseen lähestymistapaan kuuluu myös elämäkertomus ja omaelämäkerta. Denzin (mt., 13) toteaa, että kyse on omaelämäkerrasta, elämäkertomuksesta tai elämähistoriasta, kun kirjoitetaan ensimmäisessä persoonassa. Kun kirjoitetaan toisessa persoonassa, on kyse elämäkerrasta. Huotelinin (1996, 14) määritelmän mukaan elämäkertomus voidaan yksinkertaisesti määritellä henkilön vapaamuotoiseksi kertomukseksi omasta elämästään. Se muotoutuu haastateltavan ja haastattelijan välisessä vuorovaikutuksessa. Elämäkerralla tarkoitetaan yleensä jonkin muun kuin yksilön itse tekemää elämänkulun kokonai-

suuden kirjallista jäsenystä. Omaelämäkerta on puolestaan henkilön itsestään kirjoittama elämätkuvaus. (ks. myös Syrjälä 1994, 59; Halmio 1997, 24.)

Tämä tutkimus on elämäkertatutkimus. Tutkimuksessa on piirteitä kaikista elämäkerrallisen lähestymistavan osa-alueista. Aineistossa on tutkimukseen osallistuneiden itse kirjoittamaa kuvausta selviytymisestä, tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutuksena syntynyttä kertomusta sekä tutkijan kirjoittamaa tulkintaa tutkimukseen osallistuneen elämätkulun kokonaisuudesta. Seuraavassa avaan tiivistetysti elämäkertatutkimusta, totuuden tarkastelua ja eettisiä kysymyksiä.

Elämätkertomuksissa rakennetaan usein varsin johdonmukainen, jäsentynyt ja ehjä kuva elämästä. Elämä ei kuitenkaan todellisuudessa ole näin selkeä kokonaisuus, vaan usein varsin pirstaleinen ja erillisistä tilanteista koostuva. Elämä kerrottuna ja elämä elettyinä voivat poiketa toisistaan. (Huotelin 1996, 31.)¹⁶

Yksi polttavimmista kysymyksistä elämätkertatutkimusta tehtäessä on kerrotun elämätkjäsenyyksen suhde todellisuuteen. Missä määrin kertomuksessa ilmenvät kokemukset ja esille tulevat tapahtumat ovat pelkkää ilmaisua vailla kytkentöjä elettyyn todellisuuteen? Elämätkertomuksissa elämä, sen tapahtumat ja todellisuuden osa-alueet ovat mahdollisia saavuttaa yksilön tajunnallisuuden läpi suodattuneena. On väärin sanoa, ettei elämätkertomuksilla ole mitään yhteyttä todellisuuteen, samoin kuin on väärin sanoa, että niiden kautta olisi saavutettavissa jokin absoluuttinen käsitys eletystä todellisuudessa. (mt., 32–33.)

Oman elämätk kertomus on etuoikeutettu, mutta sekava refleksiivisyytensä vuoksi: kertoja ja keskushahmo ovat samoja. Tämä refleksiivisyys luo dilemvoja kuten ongelmia kertomusten vahvistamisessa, kerrottujen asioiden epämääräisyyttä ja ongelmia rationalisoinnissa. Elämätkertojen arviointi kokonaisuudessaan on haastava tehtävä. Osa kerrotusta voi olla ”oikein” vaikkakaan ei ole totta. Toisaalta me emme voi sanoa, että tietyt oman elämätk narratiivit olisivat ”pinnallisia” ja toiset ”syvällisiä”. *Omaelämätkerrat* ovat varsin epävakaita; tämä epävakaisuus tekee elämätkerrat erittäin herkiksi kulttuurisille, intersubjektisille ja kielellisille vaikutuksille. Elämätkerrat ilmeisesti heijastavat yleisiä teorioita ”mahdollisista elämisistä”, jotka ovat osa ihmisen kulttuuria. (Bruner 2004, 693–694.)

Omaelämätkertojen totuuden tarkasteluun on esitetty erilaisia standardeja. Nämä sisältävät rehellisyyden, subjektiivisen totuuden, historiallisen totuuden ja fiktiivisen totuuden. Rehellisen omaelämätkertojan oletetaan kertovan subjektiivisen totuuden elämästä. Historiallinen totuus on sopusoinnussa olemassa olevaan kokemusperäiseen tietoon tapahtumasta tai kokemuksesta. Fiktiivinen totuus esiintyy silloin, kun on perusteltua, että ”todellinen” totuus on sisällytetty

¹⁶ Tämän tutkimuksen opettajien kertomukset, heidän selviytymistarinaan, olivat varsin johdonmukaisia ja jäsenyneitä. Tähän osaltaan vaikutti se, että tarkastelun kohteena oli vain viipale opettajan elämätkertomuksesta. Opettaja saattoi tarkastella omaa selviytymistään kapeakatseisesti – hänellä itsellään oli selkeä kuva siitä, mikä on tehnyt hänestä selviytyjän. Jatkohaastatteluiden ja tarkentavien kysymysten avulla kyettiin tarkentamaan kerrotun elämätk ja eletyn elämätk eroavuuksia. On kuitenkin muistettava, että opettajan selviytymistä ei voi erottaa hänen muusta eletystä elämästä.

”aitoon” fiktioon. Kyseessä on kuitenkin enemmän kuin vain erilaiset totuudet. Elämäkerrat ovat ainoastaan fiktiivisiä kertomuksia, sisältäen vaihtelevan määrän ”totuutta” ”todellisesta” elämästä. Totuudenmukaisia kertomuksia ovat kertomukset, jotka ovat uskottavia. (Denzin 1989, 23–25.)

Elämäkertatutkimuksessa, tutkijan edetessä ihmisten subjektiivisen maailman alueelle, on eettisten kysymysten pohdinta erityisen tärkeää. On pohdittava ja ratkaistava seuraavia eettisiä kysymyksiä. 1) *Luottamuksellisuus*: Informanteilla on oikeus nimettömyyteen. Lopullisessa tutkimusraportissa nimien, paikkojen ja muiden tunnistettavien seikkojen muuttaminen on vähimmäisvaatimus, joka informanteille on turvattava. 2) *Avoimuus*: Tutkimuksessa tulee pyrkiä avoimuuteen ja rehellisyyteen. Informanttien tulee olla tietoisia siitä, mikä on tutkimuksen aihe ja mistä tutkimuksessa ylipäätään on kysymys. 3) *Lojaalisuus*: Älä tee lupauksia, joita et pysty pitämään. 4) *Molemmipuolisuus*: Elämäkertomuksen kertominen perustuu tutkimukseen osallistuvien vapaaehtoisuuteen ja henkilökohtaiseen suostumukseen. Myös informantti on vastuussa tutkimuksesta ja siitä, mitä tietoja antaa. (Huotelin 1996, 36–37; myös Syrjälä 1994, 61.)

Käsillä olevassa tutkimuksessa tutkijan ja tutkittavien välistä luottamuksellista tutkimussuhdetta on rakennettu ja korostettu prosessin alusta alkaen. Jokaisen elämäkertahaastattelun yhteydessä keskusteltiin tutkimuksen eettisistä kysymyksistä. Tutkimuksen opettajat saivat luettavakseen oman haastattelulitterointinsa. Opettajalla oli oikeus muokata ja korjata litterointia, ja tutkimusaineistona käytettiin vain osallistujan hyväksymää aineistoa.

Opettajien kertomat tarinat ja elämäkerrat

Kasvatustieteessä kiinnostus opettajien elämäkertoihin voimistui 1980-luvun puolivälistä alkaen. Tällöin havaittiin, että opettajan ammatillista kehittymistä ja kasvua voidaan ymmärtää vain tarkastelemalla sitä aikaisempaa laajemmasta näkökulmasta, koko uran kestävässä henkilökohtaiseen elämänselitykseen liittyvässä prosessina. Ymmärtämällä paremmin opettajan urakehitystä ja elämää on mahdollista tukea opettajien kehitystä ja kasvua sekä saada aikaan muutosta koulussa. (Syrjälä 1994, 59).

Alussa näkökulma oli jokseenkin kapea, keskityttiin opettajien uraan muun elämän jäädessä taka-alalle. Opettajien äänet eivät juuri kuuluneet tutkimusraporteissa. Vasta 1990-luku merkitsi opettajan elämän ja työn tutkimuksessa narratiivisen näkökulman voimistumista ja huomion kiinnittämistä kokonaisvaltaisemmin opettajien elämään. Samalla kiinnostuttiin opettajien kertomusten käytöstä opettajankoulutuksessa. (Syrjälä & Heikkinen 2002, 157.)

Tutkijana olen kiinnostunut ihmisen elämän ja kokemusmaailman ainutkertaisuudesta, yksilön tavasta toimia, ajatella ja kokea omaa elämäänsä. Siten elämäntarinat eivät kuvaa historiallisia tosiasioita, vaan ovat kertojan tulkintaa elämänsä tapahtumista (vrt. sisäinen tarina seuraavassa alaluvussa). Opettajien urakehitystä koskevissa tutkimuksissa on kyse siitä, miten opettajat itse ovat kokeneet oman elämänsä ja työnsä sen eri vaiheissa ja miten heidän ammatillinen

minänsä ja omat henkilökohtaiset kasvatusta koskevat teoriansa muotoutuvat. Elämäkerrallinen näkökulma sisältää sekä menneisyyden kokemuksia että tulevaisuuden odotuksia. Nykyisyys puolestaan vaikuttaa aikaisemmin koettuun, joten elämäntarinat muuttavat muotoaan ihmisen elämän eri vaiheissa. Ei ole olemassa yhtä ainoaa totuutta. (Syrjälä 1994, 59–60.)

Kokonaisvaltaisuuden pyrkimys elämäkerrallisessa otteessa merkitsee sitä, ettei yhteiskunnallista kontekstia voi unohtaa tutkittaessa ihmisen elämänvaiheita, luovuutta ja kasvatusta koskevia käsityksiä. (mt., 60.) Elämäkerrat voivat olla kokonaisvaltaisia tai rajoittua vain joihinkin keskeisiin teemoihin.

Elämäkertojen merkitys piilee myös siinä, että niiden avulla voidaan edistää teorian kehittämistä alueilla, joita on vaikea tavoittaa ja ymmärtää muilla metodeilla. Ne voivat myös välittää teoreettista tietoa helposti avautuvassa muodossa, joka siten voi muuttua yleiseksi tiedoksi. Elämäkerrat voivat olla käynnistämässä yhteiskunnallisesti merkittävää keskustelua. (mt., 61.)

Keskeistä on kuitenkin se, että kuunnellessamme ihmisen elämäntarinaa, hänen kokemuksiaan, voimme oppia ei vain tuntemaan ihmistä, myös välittämään hänestä. Eläytyvä kuuntelu voi avautua toisen ihmisen ja hänen elämänsä kunnioittamiseksi. (mp.)

Tarinallisen kiertokulun teoria

Hännisen (1999) esittämä tarinallisen kiertokulun teoria selventää monta elämäkertatutkimukseen liittyvää ongelmakohtaa. Tarinallisen kiertokulun teorian avulla tutkija ja lukija kykenevät pohtimaan kerrottuun tarinaan yhteydessä olevia vaikuttimia.¹⁷

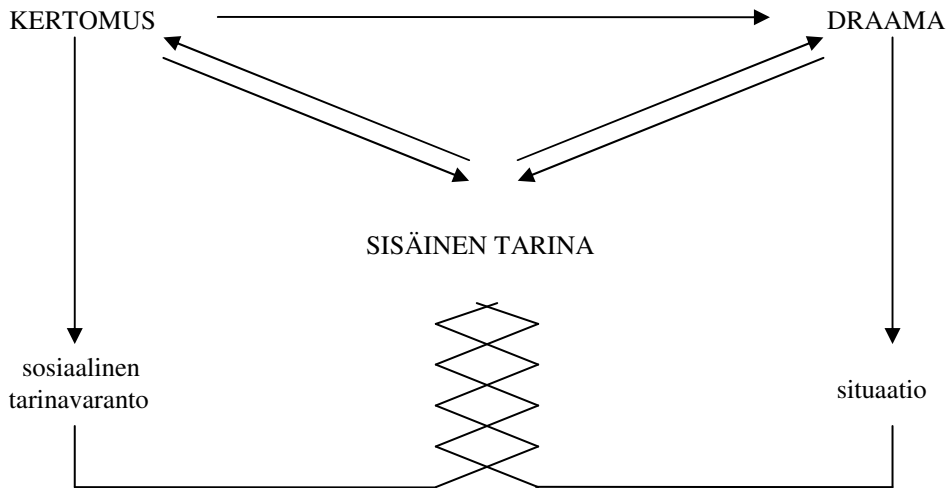
Tarinan käsitteen leviäminen useiden tieteenalojen jäsennysvälineeksi kertoo sen potentiaalista tehdä ymmärrettäväksi mitä erilaisimpia ihmiselämän ilmeneismuotoja. Niin kertomukset, teorit, kokemukset kuin itse elämäkin voidaan nähdä tarinoina. (mt., 19.)

Tarina tarkoittaa merkityskokonaisuutta, joka Aristoteleen sanoin ”jäljittelee toimintaa ja elämää ja onnellisuutta ja onnetonta kohtaloa”. Tarina on ajallinen kokonaisuus eli sillä on alku, keskikohta ja loppu. Tarinan keskeinen elementti on juoni, ’mythos’. *Kertomuksen* käsite viittaa tarinan esitykseen merkkien muodossa. Tyypillisimmin kertomus on kielellinen, mutta kerronta voi tapahtua myös elokuvan, näytelmän, jopa yksittäisen kuvan avulla. *Sisäisen tarinan* käsite puolestaan viittaa ihmisen mielen sisäiseen prosessiin, jossa ihminen tulkitsee omaa elämäänsä tarinallisten merkitysten kautta. Sisäinen tarina ilmenee ja osin muodostuu kerronnassa ja toiminnassa, mutta osittain se jää myös piiloon. *Draaman* käsite viittaa itse elävään elämään, toiminnalliseen prosessiin, jossa ihmiset

¹⁷ Tarinallisen kiertokulun teorian tarkastelu auttoi tutkijaa pohtimaan selviytymistarinoiden todennukaisuutta.

pyrkivät toteuttamaan sisäisessä tarinassaan muotoilemiaan tarinallisia projekteja. (Hänninen 1999, 19–20.)

Tarinallisen kiertokulun teoria kuviossa 8 asettaa yllä kuvatut käsitteet keskinäisiin suhteisiin. Samalla se kytkee tarinallisuuden ilmenemismuodot ulko-puoliseen todellisuuteen. Käsite kuvaa yksilön näkökulmasta prosessia, jossa ihminen suhteutuu yhtäältä sosiaalis-materiaaliseen, toisaalta diskursiiviseen todellisuuteen.



Kuvio 8. *Tarinallinen kiertokulku (Hänninen 1999, 21)*

Kuvion dynamiikan lähtökohtana on *situaatio* eli niiden seikkojen kokonaisuus, joihin ihminen on suhteessa. Tällaisia seikkoja ovat esimerkiksi sellaiset konkreetit yksilölliset tilannetekijät kuin asuinpaikka, työpaikka, perhesuhteet tai terveydentila, mutta myös sellaiset toimintaa säätelevät ideaaliset seikat kuin sosiaaliset normit ja säännöt sekä lait. Situaatio käsittää siis ihmisen elämäntilanteen kokonaisuuden, sen tarjoamat mahdollisuudet ja sen asettamat rajat. Situaatioiden kokonaisuus muuttuu jatkuvasti sekä ihmisen toiminnan seurauksena että siitä riippumatta. *Sosiaalisen tarinavarannon* käsite viittaa siihen kulttuuristen kertomusten joukkoon, joka yksilölle tarjoutuu. Sosiaalinen tarinavaranto sisältää kaikki ne tarinat, joita ihmiset kohtaavat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tai kirjojen ja tiedotusvälineiden kautta. Sosiaalinen tarinavaranto on jatkuvassa liikkeessä, siihen tuotetaan jatkuvasti uusia tarinoita. Sosiaalisesta tarinavarannosta omaksutaan tarinoita koko elämänsä ajan, jotkut unohtuvat ja jotkut jäävät mieleen muodostuen osaksi *henkilökohtaista tarinavarantoa*. *Sisäisessä tarinassa* on kyse prosessista, jossa yksilö tulkitsee elämänsä tapahtumia sekä situaationsa tarjoamia mahdollisuuksia ja rajoja sosiaalisesta tarinavarannosta omaksumiensa tarinallisten mallien avulla. Sisäinen tarina on yleisen ja yksittäisen, symbolisen ja aineellisen, kielellisen ja ei-kielellisen, julkisen ja yksityisen kohtaamisen prosessi, jossa muodostuu uusia merkityksiä. Se on jatkuva luova

prosessi, jossa useat osatarinat kutoutuvat toisiinsa. Sisäiset tarinat voivat olla toisiinsa nähden ajallisissa, hierarkkisissa, rinnakkaisissa tai jopa ristiriitaisissa suhteissa. Sisäinen tarina ohjaa ihmisen toimintaa *elävän elämän draamassa*. Draama on tässä ja nyt tapahtuva toiminnallinen prosessi, jossa ihminen pyrkii toteuttamaan sisäisessä tarinassa muodostamiaan projekteja. Draamassa henkilö on vain yksi toimija muiden joukossa, ja sen tapahtumia ohjaavat ”päähenkilön” intentioiden ohella muiden toimijoiden teot, sattumat, menestykset ja vastoinkäymiset – ja toimijan omat impulssit. Draamassa toteutuvalla toiminnalla on seurauksia, jotka puolestaan muuttavat tilanteen toimintaehtoja eli situaatiota ja sen kautta sisäistä tarinaa. *Kertomuksen* käsite viittaa tarinallisen kiertokulun yhteydessä ihmisen itsestään toisille kertomaan tarinaan. Kertomalla tarinaansa ihminen voi saada aikaan sosiaalisia vaikutuksia, jakaa kokemuksiaan, saada jäsenyyksilleen sosiaalista vahvistusta sekä reflektoida kokemustaan. Kertomus siirtyy sosiaaliseen tarinavarantoon kuulijoiden resurssiksi, jota he voivat käyttää hyväksi oman elämänsä tulkitsemisessa. Tarinallinen kiertokulku on historiaan ankkuroitunut ja historiaa tuottava prosessi. Sisäinen tarina muodostuu historiallisesti kehittyneiden elämäntilanteiden ja historiallisesti muodostuneiden tarinoiden ehdoilla, ja sen ilmaisut – toiminta ja kerronta – tuottavat historiaan uusia aineksia. (Hänninen 1999, 20–23.)

2.3 Aineiston hankinta

Tutkimus pohjautuu laadulliseen aineistoon. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata todellisuutta kokonaisvaltaisesti. Tutkimuksessa pyritään ymmärtämään ja tulkitsemaan tutkimushenkilöiden kokemuksia selviytymisestä ja sitä kautta pääsemään mahdollisimman syvälle ilmiön sisään. Tämä on myös narratiivinen tutkimus, jossa käytetään kertomuksia aineistona. Niiden avulla ihminen jäsentää kokemuksia, kertoo arkipäivästään ja ymmärtää elämää. Tutkimus on näin ollen lisäksi elämäkertatutkimus. Osallistujien selviytymistarinat ja elämäkertahaastattelut tarkentavine haastatteluineen tai kysymyksineen ovat tutkittavan elämän merkittäviä tapahtumia. Tarkoituksena on luoda opettajilta saadusta aineistosta malli opettajan selviytymistä edistävästä tekijöistä. Tutkimus on strauszilainen grounded theory -tutkimus.

Edellä kirjoitetun perusteella tutkimusta kutsutaan elämäkerralliseksi grounded theory -tutkimukseksi. Elämäkerrallisuus korostaa ilmiön kokonaisvaltaisuutta. Selviytymistä ei voi tutkia huomioimatta ihmisen elettyä elämää laajasti. Opettajan ammattia ei voi kokonaisvaltaisuutensa ja persoonavaateensa takia erottaa opettajan eletystä elämästä koulukontekstin ulkopuolella. Tutkimuksessa on havaittavissa fenomenologisen tieteenfilosofian lisäksi niin fenomenografisia kuin etnografisiakin piirteitä. Selviytymisilmiötä tarkastellaan opettajien selviytymistarinoiden ja kokemusten kautta. Fenomenografia painottaa kokemusten tutkimista. Toisaalta tutkija osallistui informanttien elämään tutki-

musprosessin aikana. Lisäksi tutkijalla oli aktiivinen rooli tutkittavan ilmiön etnografisten piirteiden tulkinnessa.

Aineiston hankinta alkoi elämäkertatutkimuksen lähtökohdista. Ensimmäisten selviytymistarinoiden jälkeen aineiston hankinta ja aineistolähtöinen analysointi noudattivat grounded theory -lähestymistavan periaatteita. Tavoitteeksi tuli luoda malli siitä, mikä tekee opettajasta selviytyjän. Jatkoanalyysin ja synteessin kautta pyrin korostamaan tutkimukseen osallistuneiden opettajien yksilöllisyyttä sekä saavuttamaan syvemmän tason selviytymisen ymmärtämisessä. Laadulliseen tutkimukseen liittyy tutkijan avoimuus ja toisaalta se, että tutkimus on tutkijalle oppimisprosessi.

Hankin aineistoa neljässä eri vaiheessa kuten taulukko 2 tiivistää. Aineiston keruu alkoi vapaamuotoisilla kirjoitelmilla. Syksyllä 2004 esitettiin Opettaja-lehden Keskustelua-palstalla aineistopyyntö opettajan työssä selviytymisestä (liite 1). Tekstin alussa heräteltiin opettajien mielenkiintoa tutkimusaihetta kohtaan ja lopussa pyydettiin opettajilta omakohtaisia ja *vapaamuotoisia kirjoitelmia* aiheesta ”Mikä tekee opettajasta selviytyjän?” Aineistopyyntö julkaistiin vielä lyhennettynä joulukuussa 2004 Opettajassa ja maaliskuussa 2005 Erityiskasvatus-lehdessä. Aineistopyyntöjen avulla saatiin kymmenen selviytymistarinaa. Luvun 2.3.2 yhteydessä tarkastelen sitä, miten tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat valikoituneet laajasta opettajajoukosta.

Seuraavassa aineiston hankinnan vaiheessa pyydettiin kaikilta kirjoituksen lähettäneiltä *elämäkerta-haastattelu*. Kaikki selviytymistarinansa kirjoittaneet opettajat suostuivat haastatteluun. Avoimen haastattelun periaatteiden mukaisesti suoritettavat haastattelut kestivät 40–70 minuuttia. Haastattelut tehtiin kesä-elokuussa 2005.

Taulukko 2. *Aineiston hankinnan eteneminen*

Ajankohta	Aineiston hankinnan vaihe
Lokakuu 2004	Aineistopyyntö Opettaja-lehdessä <i>Kuusi selviytymistarinaa</i>
Joulukuu 2004	Lyhennetty versio Opettaja-lehdessä <i>Kolme selviytymistarinaa</i>
Maaliskuu 2005	Aineistopyyntö lyhennettynä Erityiskasvatus-lehdessä
Kesä-elokuu 2005	Elämäkerta-haastattelut <i>Yksi selviytymistarina</i> Opettaja-lehden pohjalta
Lokakuu 2005	Jatkohaastattelut (kolme opettajaa) Lokakuun tarkentavat kysymykset (seitsemän opettajaa, sähköpostitse)
(Huhti-elokuu 2005)	(Sähköposti- ja puhelinkeskustelut (mies)opettajien kanssa)

Avoim haastattelu tarjoaa mahdollisuudet syvällisempään tietoon kuin strukturoidut haastattelut. Se perustuu vapaamuotoiseen vuorovaikutukseen ja syvempiin sosiaalisiin kontakteihin. (Siekkinen 2001, 43–44.) Avoimessa haastattelussa tutkimukseen osallistuva opettaja ohjasi haastattelutilannetta. Tutkija ei kuitenkaan ollut haastattelutilanteessa passiivinen kuuntelija, vaan tarvittaessa osallistui haastatteluun kannustavasti ja empaattisesti.

Kolmas aineiston hankinnan vaihe koostui kahdesta eri vaiheesta, ilmiötä tarkentavista *kirjallisista kysymyksistä ja haastatteluista*. Ilmiötä tarkentavat kysymykset lähetettiin seitsemälle opettajalle. Kolmea opettajaa haastateltiin. Haastattelu oli ensimmäistä haastattelua tarkemmin teemoitettu ja haastattelu eteni dialogina tutkijan ja haastateltavan välillä.

Tärkeän *tarkentavan ja täydentävän osan* aineistosta muodostavat tutkimukseen osallistuneiden opettajien sähköpostit, tekstiviestit ja puhelinkeskustelut. Lisänsä tutkimusaineistoon toivat kahden miesopettajan kanssa käydyt *keskustelut* tutkimusaiheesta. Näin saatiin mukaan miesnäkökulmaa. Luvussa 2.3.4 pohdin sitä, miksi miesopettajat eivät lähettäneet omia selviytymistarinoitaan tutkijalle. Samalla tarkastelen myös kahden miesopettajan osuutta aineistossa ja tulkinnassa.

Tutkimusaineiston keruu toteutettiin mahdollisimman avoimena kieltämättä kuitenkaan tutkijan esiyttämisestä ilmiöstä. Aineiston hankinta sisälsi eri metodisten lähestymistapojen piirteitä painottuen grounded theory -lähestymistapaan, joka antaa aineiston kertoa sen, mitä se pitää sisällään. Teoria muodostetaan tältä pohjalta. Glaserilaisessa ”puhtaassa” grounded theoryssa korostetaan tutkijan aineistonhankintaa ilman sitä ohjaavaa teoriaa. Straussilaisessa induktiivis-deduktiivisessä suuntauksessa lähdetään ajatuksesta, että tutkijan on mahdollista etukäteen tutustua tutkimusaluetta käsittelevään kirjallisuuteen (Strauss & Corbin 1990; Karvinen 2003, 13).

Selviytyminen ilmiönä ohjasi aineiston keruuta. Selviytyminen on subjektiivinen käsite, opettajat kokevat ja ymmärtävät selviytymisen kukin omista lähtökohdistaan. Opettajan selviytymistä on tutkittava persoonallisesta ja koko elämän näkökulmasta. Selviytymistarina on osa kirjoittajan elämäkertaa. Avoimessa elämäkertahaastattelussa opettaja saa itse päättää, mitä tutkijalle kertoo, koska selviytymiseen saattaa liittyä arkaluontoisia aineksia. Elämäkertahaastattelun avulla saatiin laaja aineisto kymmeneltä opettajalta. Luottamuksellinen suhde tutkijan ja opettajan välillä loi pohjan myös kirjallisille kysymyksille ja haastatteluille, jotka olivat tarkemmin teemoitettuja ja dialogiaa lähestyviä. Metsämurtonen (2005, 226) luonnehtii avoimen haastattelun voivan olla olemukseltaan lähellä keskustelua. Haastattelija ei välttämättä ohjaile keskustelua, vaan aiheen muutos lähtee haastateltavasta itsestään. Avoim haastattelu on omiaan silloin, kun eri henkilöiden kokemukset vaihtelevat paljon, kun käsitellään huonosti muistettuja asioita (menneisyyttä) tai heikosti tiedostettuja seikkoja, kun tutkittavia on vähän tai kun aihe on arkaluontoinen ja tutkittavan ja tutkijan välillä on positiivinen suhde. Teemahaastattelu sopii hyvin käytettäväksi tilanteissa, joissa kohteena ovat intiimit tai arat aiheet tai joissa halutaan selvittää heikosti tiedostettuja asioita kuten arvostuksia, ihanteita ja perusteluja.

2.3.1 Tyypillinen haastattelutilanne

Haastatteluajankohdan sovin sähköpostitse tai puhelimitse tutkimukseen osallistuvan kanssa. Tunnelma oli odottava ja hieman jännittynyt matkalla haastatteluun. Ennakkokuva haastateltavista oli syntynyt saatujen kirjoitelmien pohjalta. Täsmällinen saapuminen haastattelupaikalle sovittuun aikaan oli kunnia-asia, sijaitsi kohde sitten missä päin Suomea tahansa. Täsmällisyys teki selvästi vaikutuksen tutkimukseen osallistuviin. Eräs tutkimukseen osallistuva totesi täsmällisyyden olevan ”jumalallinen hyve” ja tavallaan myös selviytyjän merkki. Elämäkertahaastattelut toteutettiin yhtä poikkeusta lukuun ottamatta haastateltavan kotona.

Perillä

Tutkijaa selvästi odotettiin, pöytä oli katettu ja kahvi ja tee odottivat. Lämpöiset räiskäleet, itse tehty mansikkahillo, jäätelö, itse leivotut karjalanpiirakat, pikku-suolaiset ja ylioppilasjuhlista jäljelle jääneet herkut nautittiin haastattelujen ohessa. Kannettavan tietokoneen asentaminen nauhoituskuntoon ja luottamuksen vahvistaminen olivat osa haastattelutilannetta. Osa tutkimukseen osallistuneista tuntui jännittävän haastattelua. Tilanne haastatteluineen ja tutkimukseen osallistumisineen oli monelle uusi. Tavoitteena oli luoda haastattelusta välitön, luottamuksellinen ja luonnollinen keskustelutilanne. Siinä onnistuttiin. Alkujutustelut kestivät reilut puoli tuntia, joskus saattoi vierähtää leppoisasti lähes tuntikin.

Hetki ennen elämäkertahaastattelua

Haastateltavat olivat valmistautuneet elämäkertahaastatteluun. Usealla pöydällä odottivat muistiinpanot, käsittekartat tai muu ennakkoon valmisteltu materiaali. Aiemmin lähetetty kirjoitelma saattoi myös olla haastattelussa tukena.

Ennen haastattelua tutkija antoi haastateltaville ohjeistuksen ja kertoi, miten haastattelu etenee. Ohjeet olivat lyhyet: ”Sana on vapaa. Kerro niin paljon kuin jaksat ja haluat opettajana selviytymisestä. Kirjaan joitain asioita paperilleni ja kysyn tarvittaessa tarkennuksia. Haastattelun loppuksi esitän muutaman kysymyksen.”

Ilmassa oli havaittavissa pientä jännityksen tuntua, kun tekniikan toimivuutta tarkistettiin. Haastattelutilanteen taltiointi oudoksutti haastateltavia. Tunteet saattoivat nousta pintaan haastateltavalla. Tutkimukseen osallistujat odottivat suoria kysymyksiä. Tutkija esitti tarvittaessa orientoivan kysymyksen, jonka avulla haastattelu pääsi alkamaan.

Varsinainen elämäkertahaastattelu

Pienen alkulämmittelyn jälkeen puhetta riitti. Nauhoituksen ensimmäinen osuus, lähes puoli tuntia haastattelua, oli tallennettu eikä tutkijan ollut juuri tarvinnut suutaan avata. Haastateltava puhui selkeästi ja jäsenyneeesti. Ennakkotehtävät ja -valmistelut autoivat.

Haastattelutilanteet sujuivat leppoisan rauhallisesti ja mutkattomasti, toisi-naan vähän liiankin rauhallisesti. Osa haastateltavista ihmetteli omaa rauhalli-suuttaan. Ilmeisesti tutkijan rauhallisuus ja painostamaton ilmapiiri osaltaan vai-kuttivat tähän, kuten joku haastateltava mainitsikin. Haastattelu sujui tutkimuk-seen osallistuvan käsikirjoituksen mukaisesti. Opettaja päätti, mitä kertoi ja mi-ten paljon. Haastattelut sujuivat myös tutkimuksen käsikirjoituksen mukaisesti, sillä aineiston laatu ja laajuus ylittivät kaikki odotukset. Haastateltava oli saatta-nut pyytää etukäteen kysymykset, jotka tulisin haastattelussa esittämään. Kysy-myksiä en kertonut etukäteen, mutta ilmoitin paneutuvani selviytymisproses-siin.¹⁸

Haastattelutilanteen jännitystä kuvaa hyvin erään tutkimukseen osallistuneen tokaisu: ”Jännitti etukäteen, millainen kapea-alainen/-katseinen tutkija saapuu paikalle. Mutta jännitys oli turhaa, koska eipä juuri laajakatseisempaa tutkijaa voisi olla.”

Mitä sitten tapahtui?

Osa haastatteluun osallistuneista vapautui todelliseen keskusteluun vasta nauhoitetun haastatteluosuuden jälkeen. Tähän osaltaan vaikutti myös se, että elämäkertahaastattelun jälkeen tutkija avautui mielipiteineen ja ajatuksineen tutkit-tavasta ilmiöstä ja muista esiinnoisseista asioista. Mikrofonin ei tuntunut ko-toisalta, toisaalta myös tutkijan johdattelemaa haastattelua hieman kaivattiin. Haastattelusta jäi joillekin osallistujille hieman avoin olo. Tutkija ei johtanut keskustelua, vaan haastattelu sujui täysin haastateltavan ohjaamana.

Haastattelun jälkeistä vapaamuotoista keskustelua¹⁹ en dokumentoinut, mutta haastatteluiden jälkeen kirjoitin haastattelutuntemukset ja erityisesti mieleen jää-neet seikat muistiin. Haastateltava mainitsi keskustelun ohessa tutkimusaiheen mielekkyyden ja koskettavuuden. Lähes poikkeuksetta tutkimukseen osallistuva totesi, että hän tulee lähettämään tarkentavaa sähköpostia tai täydentämään haastatteluaan siinä vaiheessa, kun saa litteroidun haastattelunsa luettavakseen.

Vapaamuotoisen keskustelun teemat olivat hyvin samansuuntaisia kaikkien tutkimukseen osallistuneiden opettajien kanssa. Haastateltavat toivat keskuste-luun lähes poikkeuksetta seuraavat asiat ja toiveet:

¹⁸ Elämäkertahaastatteluiden pituudet olivat: 44:44, 38:31, 67:08, 51:57, 58:09, 60:41, 38:35, 39:26, 40:00, 59:45.

¹⁹ Äänityksen päätyttyä alkoi erittäin antoisa vapaa keskustelu, keskustelimme opettajuudesta ja selviytymisestä reilusti yli puoli tuntia, toisinaan tunninkin.

- Tutkimukseen osallistuneista opettajista valtaosa oli sitä mieltä, että tutkijan pitäisi liittää oma selviytymistarinansa tutkimusraporttiin.
- Tutkimusyhteistyön toivottiin jatkuvan tulevaisuudessakin.
- Haastattelutilanteen leppoisuutta ja tutkimusaiheen myönteistä lähestymistapaa korostettiin.
- Haastateltavat sanoivat odottavansa kutsua väitöstilaisuuteen. Tutkija lupasi lähettää kaikille valmiin väitöskirjatutkimuksen ja kutsun väitöstilaisuuteen.²⁰

2.3.2 Osallistujien mietteitä tutkimukseen osallistumisesta

Opettajat perustelivat tutkimukseen osallistumisestaan ”pakolla”. Mitä tämä ”pakko” tarkoittaa? Tutkimuksen aihe kosketti tavalla tai toisella opettajaa siten, että hänen oli kirjoitettava omasta selviytymisestään. Omakohtaiset kokemukset, eletty elämä palautuivat voimakkaasti mieleen Opettaja-lehden aineistopyyntöä lukiessa. Opettaja koki olevansa jollain tapaa selviytyjä, vaikkakaan kaikki opettajat eivät sitä suoraan kirjoituksissaan ilmaisseet. Ilmeisesti suomalaisuuteen kuuluu tapa vähätellä ja epäröidä omia käsityksiään. Omalle selviytymiselle ei ilmeisesti osattu antaa sille kuuluvaa arvoa.

Vaikka en ole vielä selviytynytäkään, minun oli kuitenkin pakko vastata Opettajan ilmoitukseen.

Vastasin aineistopyyntöösi, koska olen seurannut mieheni väitöskirjatyötä. Halusin osaltani auttaa sinua tutkimuksessasi.

En ole koskaan aiemmin vastailut mihinkään aineistopyyntöön. Nyt minun oli ”pakko” vastata, koska aineistopyyntösi kosketti minua, koen olevani selviytyjä.

Vielä Opettajalehdestä: Graduntekijät pyytävät silloin tällöin aineistoja, mutta väitöskirjatason pyyntöihin en ole aiemmin törmännyt.

Minun oli kirjoitettava, työpäivän jälkeen yksin kotona ja siiderin juoneena piti vain lähettää postia.

Luin Opettaja-lehdestä aineistopyyntösi. Lähetin sinulle postia, koska sain Jumalalta ohjeen tehdä niin.

Tutkimusaiheesi on erittäin mielekäs ja koskettava. Minun oli ”pakko” vastata Opettaja-lehden aineistopyyntöön.

On syytä pohtia myös sitä, miten tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat valikoituneet opettajien joukosta. Opettaja-lehteä lukee selvitysten mukaan viikoit-

²⁰ Olin kaiken kaikkiaan tutkimukseen osallistuneiden opettajien vieraana: 1 h 45 min, 1 h 50 min, 3 h 30 min, 2 h 40 min, 2 h 30 min, 3 h, 2 h 20 min, 1 h 20 min, 2 h 40 min, 2 h 10 min.

tain reilut 100 000 opettajaa. Miksi vain pieni murto-osa lukijoista päätti osallistua vapaaehtoisesti tutkimukseen? Opettajien kommenteista voi päätellä, että tutkimusaihe on koskettanut heitä. Opettajalle on syntynyt halu jakaa selviytymiskokemuksensa tutkijalle. Hänellä on halu ymmärtää tutkimuksen kautta enemmän selviytymisestä. Koska opettaja jakaa omia subjektiivisia, mahdollisesti raskaitakin kokemuksia ja tunteita muille, pitää hänen itsetuntonsa olla vahva kaiken kokemansa jälkeen. Tutkimuksen opettajat ovat selviytyjiä, sillä uupunut ja omasta mielestään heikko opettaja ei välttämättä kerro kokemuksistaan tutkimusta varten. Kaikilla opettajilla on kokemuksia ongelmista ja selviytymisestä. Tutkimukseen osallistuminen vaati kynnyksen ylittämistä: luotanko tutkijaan, haluanko jakaa kokemuksiani muille, miten koen oman tilanteeni tutkimusajankohtana.

2.3.3 *Jatkohaastattelut ja tarkentavat kysymykset*

Kirjoitusten ja niitä seuranneen elämäkertahaastattelun perusteella valitsin kolme opettajaa jatkohaastatteluun seuraavien taulukkoon 3 listattujen seikkojen perusteella. Kaksi jatkohaastatteluun valittua opettajaa osoitti omaehtoista kiinnostusta tutkimusta kohtaan. He lähettivät elämäkertahaastattelun jälkeen tutkittavaan ilmiöön liittyvää sähköpostia. He prosessoivat omaa selviytymistään ja halusivat tuoda uusia ajatuksia ilmiöstä tietooni. Kolmas jatkohaastatteluun osallistunut edusti nuoremman sukupolven opettajaa, jolla oli selkeät ajatukset muun muassa työyhteisön ja rehtorin merkityksestä opettajan selviytymisessä sekä opettajan koulutuksen antamista valmiuksista opettajan käytännön työhön.

Taulukko 3. *Jatkohaastatteluihin valinnan perusteet*

Osallistuja	Perusteet
Marjatta	<ul style="list-style-type: none"> • Marjatta on kiinnostunut tutkittavasta ilmiöstä. Hän prosessoi selviytymistään kesän aikana, lähetti sähköpostia koulun alkaessa. • Kokenut opettaja, joka on nähnyt maailmaa koulua laajemmin. • Rehtorilla kielteinen merkitys, kuitenkin ilman syyllistämistä. • Koulutus, nuoren opettajan huomioiminen.
Anneli	<ul style="list-style-type: none"> • Anneli on kiinnostunut tutkittavasta ilmiöstä. Hän prosessoi selviytymistään kesän aikana, lähetti sähköpostia koulun alkaessa. • Anneli valmistautui ensimmäiseen haastatteluun muistiinpanoilla, myös jatkohaastatteluun oli tehnyt ennakkotyötä (2 x A4). • Rehtori ja työyhteisö.
Maria	<ul style="list-style-type: none"> • Nuori luokanopettaja. • Selkeät ajatukset työyhteisön ja rehtorin merkityksestä opettajan selviytymisessä. • Paljon mielipiteitä koulutuksen antamien valmiuksien ja käytännön työelämän ristiriidoista.

Ennen jatkohaastatteluita olin jo analysoinut aineistoa grounded theory -menetelmän periaatteiden mukaan. Jatkohaastatteluvien valinta noudatti *teoreettisen otannan* periaatteita. Teoreettinen otanta on aineiston hankinnan prosessi teorian kehittämisessä. Otannan avulla analysoija kerää, koodaa ja analysoi aineistoaan ja päättää, mitä aineistoa kerää seuraavaksi ja mistä sitä löytää. Tämä aineiston keruun prosessi on esiin nousevan teorian ohjaamaa. (Glaser & Strauss 1967, 45.)

Jatkohaastatteluvien selviytymistarinoista ja elämäkertahaastatteluista olin koostanut oleelliset ja tarkentavaa keskustelua vaativat osiot haastattelun tueksi. Lisäksi jatkohaastatteluissa minulla oli tukena Vartiovaaran (2000) *Jaksamisen rajat* -teoksen pohjalta muokattu A4-paperi aiheesta ”Mitä on jaksaminen?”. Haastattelut olivat ensimmäisiä haastatteluista tarkemmin teemoitettuja ja niissä edettiin keskustellen.²¹

Tarkentavat kysymykset lähetin seitsemälle opettajalle. *Lokakuun kysymykset* (liite 3) muokkasin ensivaiheen analysoinnin perusteella. Kysymysten tavoitteena oli saada tutkimukseen osallistuneilta opettajilta tarkennuksia tutkittavaan selviytymisilmiöön. Kaikki seitsemän opettajaa vastasivat kysymyksiin.

2.3.4 Huomioita ja kokemuksia aineiston hankinnasta

Elämäkertatutkimuksen onnistumisen perusta on luottamus tutkijaan ja hänen eettisiin arvoihinsa. Aineiston hankinnan luottamuksellista tutkimussuhdetta on syytä korostaa. Luottamuksen tulee olla vastavuoroista. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kirjoittivat ja kertoivat omakohtaisista, toisinaan koskettavista tapahtumista elämässään.²² Mikä sai aikaan sen, että opettaja kirjoittaa oman selviytymistarinansa täysin tuntemattomalle henkilölle? Tutkimuksen aihe ja tutkittava ilmiö ”pakotti” opettajan kertomaan oman tarinansa. Toisaalta, onko ulkopuoliselle helpompi kertoa omista ikävistä ja rankoista kokemuksista kuin ystäville? Osaltaan aineistopyyntö kannusti oman selviytymistarinan kirjoittamiseen. Ehkä paperille kirjoittaen opettaja pystyi jälleen kertaalleen prosessoimaan selviytymistään. Haastattelutilanteet kokonaisuudessaan lisäsivät luottamuksen ja avoimuuden ilmapiiriä.

Tutkimusaineistossa ei ole miesopettajien selviytymistarinoita. Tähän on ainakin kaksi syytä, joiden todenperäisyyteen on tullut vahvistusta keskusteluissa miesopettajien kanssa. Myös oma kokemus opettajana tukee seuraavia väitteitä. Miesten on vaikeampi ilmaista itseään kirjoittamalla kuin naisten, ja miehillä kynnys kirjoittamiseen on korkeampi. Lisäksi miehiseen maailmaan kuuluu perinteisesti ajatus yksin menemisestä vaikka läpi harmaan kiven. Miehen on vaikea kirjoittaa omista kokemuksistaan, jotka sotivat perinteistä miehistä selviyty-

²¹ Nauhoitetut jatkohaastattelut kestivät 1 h 12 min, 1 h 3 min ja 55 min. Myös vapaat kahvikeskustelut ennen ja jälkeen nauhoituksen veivät aikansa.

²² Esimerkiksi vailla parannuskeinoa olevasta sairaudesta, josta opettaja ei ollut kertonut lapsilleen eikä tuttavilleen.

mistä vastaan. Ajatus ”heikosta miehestä” saattaa estää tutkimukseen osallistumisen. Miesopettajien osuus tutkimuksessa näkyy kahden opettajan kanssa käytyjen keskusteluiden ja sähköpostiviestien kautta aineistonhankinnan yhteydessä. Lisäksi he ovat osallistuneet tutkimukseen lukemalla ja kommentoimalla käsi-kirjoituksia tutkimuksen eri vaiheissa. Heidän kommenttinsa ovat tarkentavaa ja täydentävää aineistoa. Heidän samastuminen informanteilta saamaani aineistoon ja tekemiini tulkintoihin lisää osaltaan tutkimuksen siirrettävyyttä koskemaan opettajia sukupuolesta riippumatta.

Tutkijan rooli on vaihdellut aktiivisesta kuuntelijasta tasa-arvoiseen keskustelukumppaniin aineiston hankinnan eri vaiheissa. Tutkijan osallisuus aineiston luomisessa kasvoi aineiston keruun edetessä. Aineiston hankinnan viime vaiheissa tutkija ja tutkimukseen osallistuneet opettajat tuottivat aineistoa yhteistyössä. *Teoreettinen otanta*, osallistujien valinta vahvisti tutkijan merkitystä ja osallisuutta tutkimusaineiston luomisessa.

Kaikki elämäkertahaastattelut on hyväksytetty tutkimukseen osallistuneilla. Opettajilla oli mahdollisuus muokata ja korjata litterointia. Saattoi olla, että haastattelutilanteessa oli tullut sanotuksi jotain sellaista, mitä ei haluta käytettävän lopullisena aineistona. Toisaalta haastattelutilanteen puhekieli eroaa kirjoitetusta kielestä, joten haastateltavat tarkensivat ja täydensivät tarvittaessa litteroitua tekstiä. Elämäkertahaastatteluista käytin aineistona vain tutkimukseen osallistuneen opettajan hyväksymät osat.

Haastatteluista jäi hyvä mieli. Tutkimusaihetta pidettiin luovana ja mielenkiintoisena. Myös tutkimuksen myönteinen lähtökohta miellytti monia osallistujia, koska se poikkesi yleisestä opettajien jaksamisvoivottelusta. Selviytyminen tuntui osallistujista huomattavasti positiivisemmalla kuin jaksaminen, väsyminen tai loppuunpalaminen. Muutamaan otteeseen opettajat totesivat toivovansa, että tutkimus todellakin auttaisi opettajia selviytymään.

Nauhoitetun osuuden jälkeen kerroin omia ajatuksiani selviytymisestä ja tavastani toimia opettajana. Ajatukset tuntuivat kiinnostavan haastateltavia, saivathan he näin tarkemman kuvan minusta.²³

Yksi kolmesta jatkohaastattelusta tuntui osin vaivalloiselta. Haastattelun loppupuolella haastateltava tiedustelikin, eikö yksi kerta olisi riittänyt. Tosin hän oli hyvin otettu siitä, että häntä haastateltiin toistamiseen. Kenties ajankohta ei ollut paras mahdollinen. Haastattelun edetessä huomasin olevani yhä enemmän äänessä saadakseni vahvistusta tulkinnoilleni.

Elämäkertatarinan todenmukaisuus pyrki usein mietteisiin. Kertoivatko opettajat omaa sisäistä selviytymistarinaansa vai kertomusta, joka oli suunnattu tutkijalle? Tässä viitataan Hännisen tarinallisen kiertokulun teoriaan (Hänninen 1999). Todenmukaisuuden miettiminen ei tarkoita sitä, etteikö tarina olisi uskottava. Selviytymistarinat ja elämäkerrat ovat kertojien omaa prosessointia elämästään, ja silloin tarinat ovat tosia kertojalle. Samastumalla kerrottuihin elämäkertoihin, totuus ei enää näyttäydy mustavalkoisena.

²³ Eräs osallistuja halusi saada jatko-opintoihin liittyvän kasvatus- ja opetusfilosofiaa käsittelevän työni.

2.4 Aineiston analysointi ja grounded theory

Kvalitatiivista aineistoa voidaan lähestyä monella erilaisella analysointitavalla. Laadullisen tutkimuksen aineiston analysointi ja tulkinta lienevät tutkimuksen vaikein ja samalla haastavin osuus. Aineiston analysointia aloitin heti ensimmäisen kirjoitelman saavuttua, joten analysointi on osaltaan ohjannut aineistonhankintaa. Aineiston keruun aikaista analysointia voi kutsua esianalysoinniksi. Varsinainen aineiston analysointi alkoi vuoden 2006 alussa.

Laadulliseen analyysiin ja tulkintojen tekemiseen on kaksi periaatteellista lähestymistapaa. On mahdollista pitäytyä tiukasti aineistossa, analysoida sitä grounded-mallin mukaisesti ja rakentaa tulkintoja tiiviisti aineistosta käsin. Toinen tapa on pitää aineistoa tutkijan teoreettisen ajattelun lähtökohtana, apuvälineenä tai lähtökohtana tulkinnoille. (Eskola & Suoranta 1999, 146.)

Hatch (2002, 147–152) korostaa muutamaa kvalitatiiviseen analyysiin liittyvää seikkaa. Hän suosittelee analysoinnin aloittamista heti, kun aineiston keruu on alkanut. Usein aikaisin aloitettu analysointi parantaa tutkimuksen laatua. Ei ole myöskään liioiteltua todeta, että laadullinen analyysi ei ole koskaan täysin valmis. Aineiston analysointi muistuttaa opettamista – niissä on aina jotain enemmän kuin tutkija tai opettaja voi tehdä. Analysointi jatkuu läpi raportin kirjoitusprosessin, ja mikään aineiston analyysi ei ole valmis ennen kuin lopullinen raportti on kirjoitettu.

Tutkimuksessa aineiston analysointi perustuu grounded-mallin mukaiseen lähestymistapaan. Grounded theorylla ja kvalitatiivisella sisällönanalyysillä on paljon samoja piirteitä. Koska tutkimuksessa määritellään keskeiset käsitteet aineistolähtöisesti, ilman luokittelua ja analysointia ohjaavaa teoriaa, päädyin straussilaiseen grounded theory -analyysiin sisällönanalyysin sijaan:

Sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe: Tutkijan ”herkistyminen”, joka edellyttää oman aineiston perinpohjaista tuntemista ja keskeisten käsitteiden haltuunottoa teoreettisen kirjallisuuden avulla (vrt. grounded theory). (Syrjäläinen 1994, 90.)

Tarkastelin aiemmin luvussa 2.3 glaserilaisen ja straussilaisen grounded theory -suuntausten eroa siihen, miten ne suhtautuvat tutkijan esiymmärrykseen ja aiempaan tutkimuskirjallisuuteen perehtymiseen aineiston hankinnan yhteydessä. Aineiston analysoinnin suhteen näkemuserot ovat samanlaiset. Glaserilainen grounded theory -suuntaus painottaa sitä, että tutkija tukeutuu analysoinnissaan vain ja ainoastaan aineistoon, ilman teoreettisia lähtökohtia. Straussilaisen induktiivis-deduktiivisen suuntauksen mukaan tutkija voi etukäteen tutustua tutkimusaluetta käsittelevään kirjallisuuteen. Kirjallisuuteen tutustuminen osaltaan ohjaa analysointia ja sitä, miten tutkija muodostaa kategorioita analysointivaiheessa. Analysointivaiheessa kannattaa muistaa Eskolan ja Suorannan (1999, 189) toteamus: ”Vaikka lähtökohtaisesti kannattaa tutustua vakiintuneisiin analysointitapoihin, mikään ei estä kehittämästä omaa tapaa.”

Liityn valikoiden sekä glaserilaiseen että straussilaiseen suuntaukseen. Ennen aineistonhankintaa määritin alustavat tutkimuskysymykset, jotka osin ohjasivat

aineistonhankintaa. Aineiston analysoinnissa olen pyrkinyt induktiiviseen päätelyyn. On kuitenkin selvää, että tutkijan esiymmärryksellä on oma vaikutuksensa aineiston koodauksessa ja kategorisoinnissa.

Grounded theory

Barney Glaser (1930–) ja Anselm Strauss (1916–1996) julkaisivat yhdessä kehittämänsä lähestymistavan teoksessa *The Discovery of Grounded Theory* (1967). On ilmeistä, että grounded theory on enemmänkin yleinen tapa ajatella ja käsitteellistää aineistoa (Strauss & Corbin 1994, 275) kuin erityinen strategia tai metodi (Metsämuuronen 2005, 212). Strauss ja Corbin nimittävät grounded theory -menettelyä metodologiaksi (mp.).

Glaserin ja Straussin tutkijaryhmä observoi 1960-luvulla, kuinka kuolema tapahtuu vaihtelevissa sairaalaolosuhteissa; he katselivat, kuinka ja milloin asiantuntijat ja parantumattomasti sairaat tiesivät, että kuolema oli lähellä ja miten he käsitelivät tietoa kuolemasta. Glaser ja Strauss analysoivat aineistonsa täsmällisesti ja tuottivat teoreettisia analyysejä sosiaalisesta organisaatiosta ja kuoleman ajallisesta järjestyksestä. He tutkivat analyyttisiä ideoitaan pitkissä keskusteluissa ja vaihtoivat alustavia muistiinpanoja analysoiduista kenttähavainnoista. Muodostaessaan analyysejään kuolemasta, he kehittivät systemaattisia strategioita, joita yhteiskuntatieteilijät voisivat omaksua tutkiessaan muita aiheita. Teos *The Discovery of Grounded Theory* nivelsi ensimmäisenä nämä strategiat ja puolusti teorioiden *kehittämistä* tutkimusaineistosta mieluummin kuin hypoteesien *johtamista* olemassa olevista teorioista. (Charmaz 2006, 4.) Grounded theory sopii uudessa tilanteessa tapahtuvan toiminnan tutkimiseen, samoin kuin sellaisen toiminnan tutkimiseen, jossa ennalta arvaamattomien tekijöiden mahdollisuus on suuri. Glaser ja Strauss ovat grounded theoryn kehittämisestä alkaen painottaneet *metodinsa* soveltuvuutta sellaisille tutkimusalueille, joista on vähän olemassa olevaa teoriaa tai joihin halutaan *tuoda uutta näkökulmaa* (Glaser & Strauss 1967). Hallberg (2006, 141) toteaa *grounded theoryn* sopivan elämämaailmatutkimukseen (lifeworld), koska sen painotus on yksilöissä, ainutlaatuisissa elävissä kokonaisuuksissa ja tutkija keskittyy maailmaan näin ollen yksilön kokemana.

Straussin ja Corbinin (1990, 23; 1994) mukaan grounded theory on jotain, joka on induktiivisesti johdettu ilmiön tarkastelusta. Se on keksitty, kehitetty ja väliaikaisesti verifioitu läpi systemaattisen aineiston keruun ja ilmiöön liittyvän aineiston analysoinnin. Siksi aineiston keruu, analyysi ja teoria ovat keskinäisessä yhteydessä toisiinsa. *Tutkija ei aloita teorian kanssa* ja sitten todista sitä. Parimminkin tutkija aloittaa tutkimusalueelta, ja se, mikä on relevanttia tälle tutkimusalueelle, nousee esiin tutkimuksessa.

Tesch (1990, 72–73) on tyypitellyt 27 kvalitatiivisen tutkimuksen lajia neljään päätyyppiin ja jaottelut ne edelleen yksityiskohtaisempiin alaluokkiin tutkimuksen mielenkiinnon kohteen mukaisesti. Teschin mukaan grounded theory

-tutkimuksessa mielenkiinnon kohteena on säännönmukaisuuksien etsiminen²⁴, tunnistaminen (ja kategoriointi) sekä niiden välisten yhteyksien tutkiminen²⁵. (ks. myös Kyrö 2004, 105–107; Miles & Huberman 1994, 7; Siitonen 1999, 27). Teschin luokituksen tarkastelu voi selkiyttää aineistopohjaisen teorian kehittämistä kiinnostuneen tutkijan ajattelua.

Straussin ja Corbinin mukaan grounded theory -tutkimuksen seurauksena on kehitetty teoria, joka voi olla käyttökelpoinen, hyödyllinen käytännössä (Hallberg 2006, 145). Strauss ja Corbin (1990; ks. myös Hallberg 2006, 142–143) määrittelevät teorian seuraavasti: Teoria käsittelee huolellisesti kehitettyjä käsitteitä, jotka on koottu keskenään yhteyksissä olevista ilmauksista. Käsitteet muodostavat eheän käsitteellisen rakenteen, joka selittää tai ennustaa ilmiötä tai tapahtumaa ja siten tarjoaa ohjeita toimintaan.

Glaserin ja Straussin näkemykset eriytyivät peruskysymysten osalta grounded theoryn kehittelyn edetessä. Glaser on pysynyt alkuperäisessä induktiivisen päättelyn vaatimuksessa aineistopohjaisen teorian tuottamisessa, ja hänen voidaan katsoa jopa tiukentaneen induktiivisuuden linjaansa (ks. Glaser 1992). Hallberg (2006, 144) toteaa Glaserin kirjoittavan, että tieto ”nousee esiin” aineistosta, ilman että tutkija tekee mitään. Glaser näyttää omaksuneen objektiivisen, ulkopuolisen ”reaalitodellisuuden”, missä tutkija nähdään neutraalina observoijana, joka vain havaitsee tietoa objektiivisella ja neutraalilla tavalla. Strauss on luopunut alkuperäisestä induktiivisesta aineistopohjaisuuden vaatimuksesta kehittämällä lähestymistapaansa induktiivis-deduktiiviseen suuntaan (Strauss & Corbin 1990). Grounded theory on eriytynyt kahteen suuntaukseen: straussilaiseen induktiivis-deduktiiviseen ja glaserilaiseen induktiiviseen. (Siitonen, 1999, 28.) Hallberg (2006, 142) toteaa, että hänen tietämyksensä mukaan Glaser ja Strauss eivät ole täsmällisesti esittäneet heidän ontologisia ja epistemologisia näkökantojaan. Toisaalta heidän sanomaansa tulkiten voidaan todeta, että heidän näkökulmansa on fenomenologinen ja he esittivät grounded theoryn metodina, joka tähtää teorian kehittämiseen.

Tässä kohden on palattava aiemmin mainittuun ”ongelmaan”: Laadullinen aineisto ei näet lopu koskaan! Glaser toteaa painavana lausuntona, että kaikki on dataa.

’All is data’ is a well known Glaser dictum. What does it mean? It means exactly what is going on in the research scene is the data, whatever the source, whether interview, observations, documents, in whatever combination. It is not only what is being told, how it is being told and the conditions of its being told, but also all the data surrounding what is being told. It means what is going on must be figured out exactly what it is to be used for, that is conceptualization, not for accurate description. Data is always as good as far as it goes, and there is always more data to keep correcting the categories with more relevant properties. (Glaser 2002.)

²⁴ Pääluokka: the discovery of regularities.

²⁵ Alaluokka: identification (and categorization) of elements, and exploration of their connections.

Tämä tarkoittaa sitä, että mikä tahansa tutkimusalueella esiintyvä on aineistoa, on se sitten määrätyn haastatteluissa, observoinneissa, päiväkirjoissa tai dokumenteissa tai niiden yhdistelmissä. (ks. mm. Hallberg 2006, 145; Glaser 2002.)

Vuonna 1990 ilmestynyt Straussin ja Corbinin kirja *Basics of Qualitative Research* aiheutti Straussille ja Glaserille täydellisen välirikon (Koskennurmi-Sivonen 2004). Strauss ja Corbin eivät itse tuo esille näkemystensä eriytymistä alkuperäisestä ja Glaserin näkemyksestä (Siitonen 1999, 29). Strauss ja Corbin (1990, 8) toteavat, että verrattaessa aiempia grounded theory -oppaita²⁶ omaan teokseensa, lukija löytää joitakin terminologisia ja menetelmällisiä eroavaisuuksia. Ilmeisesti vuoden 1990 teoksessaan he eivät tiedosta siirtymistään deduktiiviseen suuntaan, tai sitten he tietoisesti vähäeleisesti laajentavat metodinsa induktiivisuuden raja-aitoja deduktiivisuuden puolelle (Siitonen 1999, 29).

Glaser teki teoksessaan *Basics of Grounded Theory Analysis* (1992) varsin selväksi syntyneen näkemyseron. Teoksessaan Glaser korostaa puhtaan, alkuperäisen grounded theory -lähestymistavan oikeaoppisuutta verrattuna Straussin ja Corbinin näkemyksiin. Tosin Glaser ei teoksessaan juuri Corbinin nimeä mainitse. Teoksensa viimeisillä sivuilla (125–127) Glaser käsittelee vähättelevästi Corbinin roolia *Basics of Qualitative Research* -teoksen kirjoittamisessa. Glaserin teoksen viesti voi tiivistää seuraaviin teoksessa alati toistuviin teemoihin: 1) Straussin esittämä metodi ei ole grounded theorya, vaan täysi käsitteellinen kuvaus ("full conceptual description"). Glaserin sanoin Strauss rakastaa käsitteitä. Alkuperäisen grounded theory -lähestymistavan tarkoituksena on teorian luominen tutkittavasta ilmiöstä; ei käsitteellisen kuvauksen. 2) Straussilaisessa suuntauksessa aineisto pakotetaan ennako-oletuksilla aiempiin teorioihin ja kirjallisuuteen nojaamalla tiettyihin lopputuloksiin. Aineisto ei pääse puhumaan itse ääneen kuten glaserilaisessa grounded theory -suuntauksessa. Glaserin mukaan relevantit asiat nousevat esiin aineistosta analyysin edetessä. 3) Straussilainen suuntaus on monimutkainen ja aiheuttaa turhaa työtä verrattuna oikeaan grounded theoryyn. Hallberg pohtii Glaserin ja Straussin eroa ja esittää muutaman kysymyksen:

Miksi Glaser ja Strauss lähtivät eri teille? Voisiko olla, että kahden sosiologin eron sai aikaan erimielisyys perimmäisistä perusolettamuksista, mitä tulee ontologisiin ja epistemologisiin näkökulmiin? Voisiko vaihtoehtoisesti olla, että erimielisyydet, jos niitä koskaan olikaan, ovat yliarvioituja? (Hallberg 2006, 144.)

Glaserin ja Straussin & Corbinin erkaantuneiden suuntausten välinen kilpailu on vähitellen tullut tutuksi grounded theoryyn paneutuneiden tutkijoiden keskuudessa. Koulukuntien syntyminen tuoma grounded theoryn selkeneminen auttaa tutkijoita valitsemaan täsmällisemmin tutkimuksensa tilanteen ja päämäärän perusteella tutkimukseensa sopivan suuntauksen. (Siitonen 1999, 30.)

²⁶ Muun muassa Glaser 1978 ja Strauss 1987.

Siitonen (mt., 30–34) esittää hyvin seikkaperäisen vertailevan analyysin strausuilaisesta ja glaserilaisesta suuntauksesta. Niiden tunteminen ja menetelmällisten ratkaisujen selkiyttäminen ovat erityisen tärkeitä aineiston keräämisen, analyysin ja tulinnan yhdistävässä jatkuvan vertailun menetelmällä etenevässä tutkimusprosessissa (mt., 42).

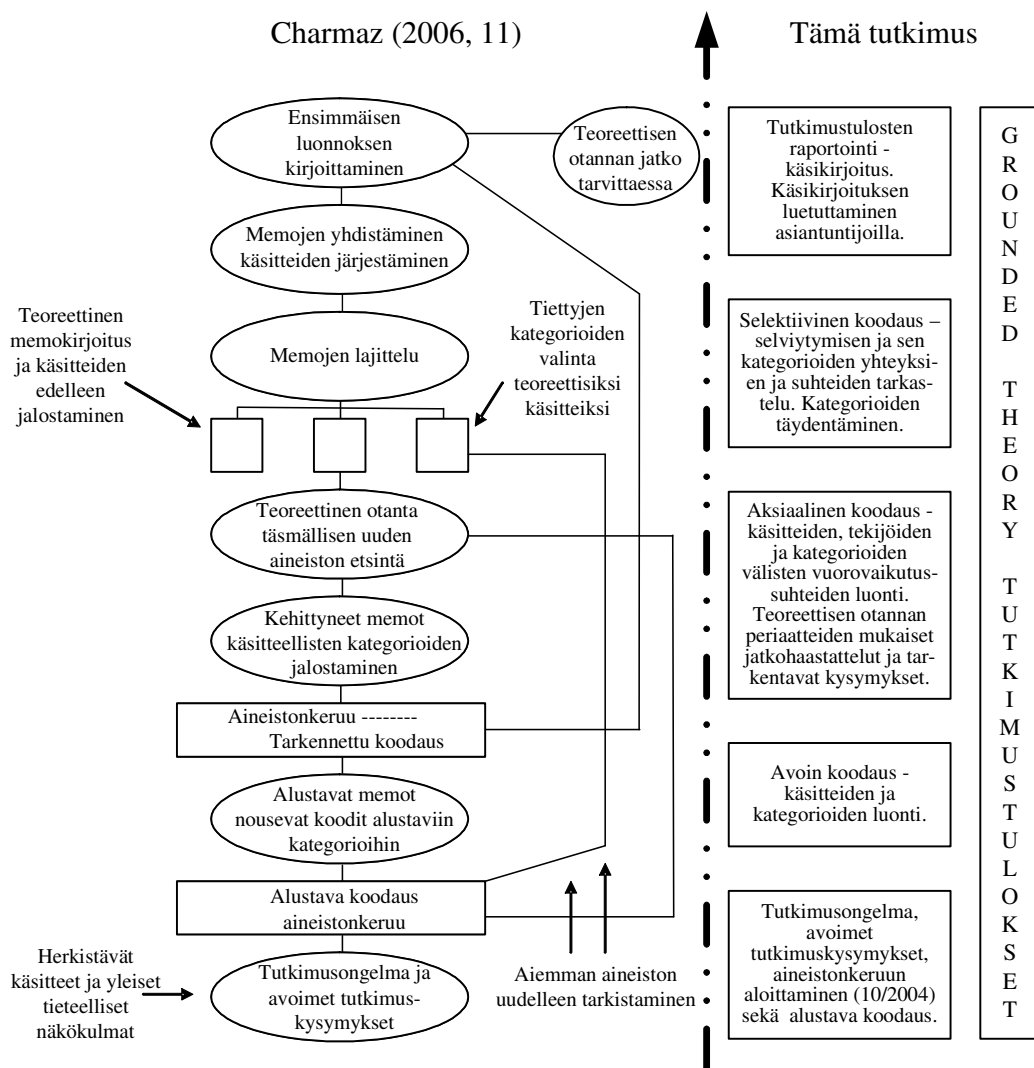
Grounded theory -tutkimusotetta on kehitetty viime vuosien aikana runsaasti. Kehittelyn taustalla on halu irtautua alkuperäisten grounded theory -metodien positivistisista oletuksista. Hallberg (2006, 147) kokoaa grounded theoryn kehitysjaksot seuraavien oletusten avulla:

- 1) Vaikuttaa siltä, että Glaserin grounded theoryn klassisen tyylin asema pysyy kohtalaisen lähellä perinteistä positivismia vuorovaikutuksellisessa näkökulmassa ja perustuu symbolisen vuorovaikutuksen teoriaan. Tämä grounded theoryn tyyli ilmaantui 1960-luvulla.
- 2) Straussin ja Corbinin uudelleen muotoiltu grounded theoryn tyyli on siirtynyt enemmän postpositivismiin aikomuksella esittää ja tulkita myös informanttien äänet tuloksissa ja tieteen konstruktivisen näkemyksen ohjaamana. Tämä grounded theoryn tyyli ilmaantui 1990-luvulla.
- 3) Grounded theoryn konstruktivistinen tyyli Kathy Charmazin esittämänä on osa tulkitsevaa traditiota ja lähestymistapa positivismiin ja postmodernismin välissä. Tämä grounded theoryn tyyli ilmaantui 2000-luvulla.

Hallbergin artikkelin ja metodologiakirjallisuuden perusteella voi todeta, että grounded theorya on kehitetty positivistisesta tutkimusparadigmasta kohti konstruktivistista paradigmat ja toisaalta objektiivisesta epistemologiasta kohti subjektiivista epistemologiaa. Niinpä tuon esille tutkimukseen osallistuneiden opettajien äänet, heidän kokemuksensa ja käsityksensä selviytymisilmioista. Epistemologisesti korostan informanttien merkitystä, mutta tiedostan oman merkitykseni aineiston luomisessa.

Grounded theoryn kehittäjänä Charmaz (2006, 9) toteaa, että tutkijat voivat käyttää alkuperäisen grounded theoryn suuntaviivoja kuten koodausta, memojen kirjoittamista ja otantaa teorian kehittämiseksi sekä vertailevia menetelmiä tutkimuksessaan. Usein grounded theory esitetään kirjallisuudessa lineaarisena, vaihe vaiheelta etenevänä tutkimusprosessina. Käytännössä prosessi on ei-lineaarinen. Tutkija pysähtyy ja kirjoittaa silloin, kun ideat juolahtavat hänen mieleensä. Jotkut parhaista ideoista saattavat ilmaantua vasta prosessin loppuvaiheessa ja houkuttaa tutkijan takaisin kentälle hankkimaan asiasta syvempää näkemystä. Varsin usein tutkija huomaa, että hänellä on mahdollisuus seurata useampaa analyttistä suuntaa tutkimuksessaan. Täten tutkija voi keskittyä tiettyihin ideoihin ensin ja tehdä valmiiksi yhden paperin tai projektin kyseisistä ideoista ja myöhemmin palata aineistoon ja viimeistellä analyysin toisesta alueesta. (mt., 9–10.) Kuvio 9 kuvaa grounded theory -prosessin ei-lineaarisuutta.

Käsillä olevan tutkimusraportin syntyprosessi noudattelee straussilaisen lähestymistavan periaatteita, mutta prosessissa on nähtävissä soveltuvin osin myös Charmazin esittämän konstruktivistisen grounded theory -prosessin piirteitä. Tutkija on osa tutkimusta. Hän on osallistunut aineiston luomiseen sekä tulkitaan omien kokemuksensa pohjalta. Charmazin esittämä kuvio 9 kuvaa erinomaisesti sitä, miten omankin tutkimukseni eri vaiheet kietoutuvat yhteen ja miten palaan toisinaan pari askelta taaksepäin, jotta voin taas edetä. On olemassa selkeältä tuntuvia vaiheita, miten grounded theory -tutkimus etenee, vaikka jokainen tutkimus on kuitenkin ainutlaatuinen. Grounded theory -tutkimuksessa tutkijalla on mahdollisuus käyttää omaa luovuuttaan. Hänellä pitää olla herkkyyttä tunnistaa aineistosta oleelliset asiat. Tutkija tekee tutkimusprosessin aikana valintoja ja ratkaisuja, jotka ovat tarkoituksenmukaisia juuri hänen tutkimuksessaan.



Kuvio 9. Charmazin (2006, 11) esittämä grounded theory -prosessi rinnastettuna tämän tutkimuksen grounded theory -prosessiin

1960-luvulla Glaser ja Strauss kamppailivat positivistisen, kvantitatiivisen tutkimuksen valta-asemaa vastaan. Ironisesti, vuoteen 1990 mennessä grounded theory ei tullut tunnetuksi vain sen tieteellisestä täsmällisyydestä ja hyödyllisyydestä, vaan myös sen positivistisista olettamuksista. (Charmaz 2006, 9.)

Klassisissa grounded theory -teoksissa, Glaser ja Strauss korostavat, että teoria keksitään aineistosta nousevien asioiden perusteella, ilman tieteellistä havainnoitsijaa. Varsinkin alkuperäinen, Glaserin grounded theory, perustuu positivistisiin ihanteisiin objektivisuudesta, puolueettomuudesta, jäljentämisestä ja perimmäisestä olettamuksesta, että aito todellisuus on olemassa ja se voidaan jäljitellä ilman tutkijan vaikutusta. (Hallberg 2006, 144; Charmaz 2000; ks. myös Charmaz 2005, 508–510.) Charmaz (2006, 10) on asiasta eri mieltä. Hänen mielestään kumpaakaan, aineistoa ja teorioita, ei keksitä. Me olemme osa maailmaa, jota tutkimme ja aineistoa, jota keräämme. Me rakennamme teorioitamme menneisyytemme ja nykyisten suhteidemme pohjalta sekä ihmisten välisten vuorovaikutuksien, näkökulmiemme, tutkimuskäytäntöjemme kautta. (ks. myös Charmaz 2005, 509.)

Grounded theory -tutkimusotetta on jatkuvasti kehitetty. Siitä on pyritty tekemään yhtä tiukasti säädelty kuin kontrolloidusta kokeesta, positivistisen tutkimusotteen lippulaivasta. Tekijät ovat varmasti tavoitelleet yhteistä hyvää, mutta onko sittenkin jo menty liian pitkälle? Sitä voidaan kysyä, kun katsotaan, miten monta uutta käsitettä on jouduttu marssittamaan kentälle. Grounded theory -tutkimusote on uusimmassa muodossaan tutkijalle varsin vaativa, ja on ilmeistä, että sitä on monessa suomalaisessakin tutkimuksessa sovellettu eräänlaisena kevytversiona. (Järvinen & Järvinen 2000, 77.)

Rostila on kuvannut (1991, 75–78) viisi grounded theoryn ongelmaa, joihin hän on myös pyrkinyt vastaamaan. Ensimmäinen ongelma on tulosten kiistattomuutta on vaikea osoittaa, teorian verifiointi on hankalaa. Grounded theoryn avulla pyritään ensisijaisesti uuden teorian kehittämiseen eikä sen verifiointiin, tulosten pätevyys saattaa jäädä osoittamatta. Toiseksi grounded theoryn on väitetty perustuvan virheelliseen käsitykseen teorian ja empirian suhteista. Nämä kriitikot väittävät, että tutkimuksen olisi perustuttava aiempaan teoriaan tai ainakin niin sanottuun esi-teoriaan. Kolmanneksi grounded theorya on syytetty siitä, että aineistopohjainen lähestymistapa ei koskaan kykene yhdistämään tutkimuksen makro- ja mikrota-soa, mihin vaadittaisiin teoreettisuutta. Neljänneksi kritiikkiä on kohdistettu myös ”käsitteiden sensitiivisyyteen”: grounded theory perustuu analyyttisten käsitteiden lisäksi myös arkikäsitteisiin, mitä pidetään huonona asiana. Viidenneksi grounded theorya on vaikea välittömästi soveltaa hallinnollisiin ja käytännöllisiin tarpeisiin, sillä tutkija ei voi etukäteen suunnitella tutkimuksen eri vaiheita ja tutkimuksen aikataulua.

Straussilaisen grounded theory -tutkimuksen tarkastelussa lähteenä käytän Straussin ja Corbinin teosta *Basics of Qualitative Research* (1990) ja esitän samalla oman tutkimukseni etenemisvaiheet.

Straussilainen grounded theory -tutkimus alkaa tutkimusongelman esittämisestä. Ongelma usein täsmentyy tutkimusprosessin edetessä. Tutkimusongelman lähtökohdaksi voi olla: 1) Ehdotettu tai annettu tutkimusongelma, esimerkiksi professorin ehdotus. On tärkeää muistaa, että lopullinen ongelma on sellainen, joka kiehtoo tutkijan omaa mielenkiintoa. 2) Kirjallisuudesta noussut tutkimusongelma. Kirjallisuudesta löytyy suhteellisen tutkimaton alue tai aihe, jota pitäisi kehittää tai vanhan ongelman ratkaisemiseen tarvitaan uutta lähestymistapaa. Kirjallisuus saattaa osoittautua ristiriitaiseksi tutkijan omaan kokemukseen verrattuna, mikä voi johtaa ristiriidan ratkaisemiseen. Toisaalta kirjallisuus voi stimuloida uteliaisuutta aiheeseen ja saada kysymään: ”Entäpä jos?”. 3) Henkilökohtainen ja ammatillinen kokemus. Kokemukseen perustuva tutkimusongelma saattaa tuntua uskaliaammalta lähtökohdalta kuin ehdotettu tai kirjallisuuteen pohjautuva tutkimusongelma. (Strauss & Corbin 1990, 33–36.) Oman tutkimusongelmani lähtökohdaksi on henkilökohtainen, ammatillinen kokemus. Tutkimusongelman syntyajankohtana olin toiminut noin kymmenen vuotta luokanopettajan tehtävässä ja sekä nähnyt että kokenut omakohtaisesti sen, miten joku opettaja selviytyy ja toisella on jaksamisen kanssa ongelmia. Ongelmanasettelu oli alussa väljästi määritelty. Joustavuus ja avoimuus korostuivat ongelmanasettelussa, mutta ongelma tarkentui tutkimuksen kuluessa.

Kirjallisuus, sekä muodollinen kirjallisuus kuten tutkimusraportit, teoreettiset ja filosofiset tutkielmat että ei-muodollinen kirjallisuus/aineisto kuten elämäkerrat, päiväkirjat ja käsikirjoitukset, näyttää tärkeää ja monipuolista roolia straussilaisessa grounded theory -tutkimuksessa. Empiiriseen vaiheeseen valmistautuva tutkija voi alustavan tutkimusongelman pohjalta tutustua olemassa olevaan kirjallisuuteen ja tutkimuksiin. Tutkija kuitenkin menee tietojen keruuseen kentälle ilman varsinaista teoriaa. Vuoden 1967 teoksessaan Glaser ja Strauss korostivat sitä, että tietoja tulee kerätä mahdollisimman avoimena, koska aiempien tutkimusten pohjalta syntyneet oletukset saattaisivat johtaa tutkijan huomion pois siitä, mitä kentällä todella tapahtuu. Muodollisella kirjallisuudella on erilaisia käyttötapoja grounded theory -tutkimuksessa. 1) Kirjallisuus voi stimuloida teoreettista herkkyyttä. Filosofisten kirjoitusten ja olemassa olevien teorioiden tietäminen voi osaltaan kehittää tutkijan lähestymistapaa ja aineiston tulkintaa. Kirjallisuudesta voi löytyä käsitteitä²⁷, jotka ovat merkityksellisiä myös omassa tutkimuksessa. 2) Kirjallisuutta voidaan käyttää aineiston sekundäärinä, toisen käden lähteenä. Tutkimukset sisältävät usein lainauksia haastatteluista ja muistiinpanoista, näitä lainauksia tutkija voi käyttää omien päämääriensä mukaan toisen käden aineistona. 3) Kirjallisuus voi stimuloida kysymyksiä. Kirjallisuus voi auttaa kysymysten teossa aineistonhankintaa varten, toisaalta kirjallisuus voi

²⁷ Aineistolähtöiset käsitteet.

stimuloida kysymyksiä myös analyysiprosessin aikana. 4) Kirjallisuus voi ohjata aineiston täydentämiseen.²⁸ 5) Kirjallisuus voi täydentää validointia. Teorian kehittelyn päätyttyä tutkija voi etsiä vahvistusta omien löydöstensä paikkansapitävyydelle kirjallisuudesta.²⁹ Ei-muodollinen aineisto³⁰ on keskeisessä osassa grounded theory -tutkimuksessa. Erityisesti historiallisissa ja elämäkerrallisissa tutkimuksissa ei-muodollista materiaalia käytetään tutkimuksen ensisijaisena aineistona. (Strauss & Corbin 1990, 48–56.)

Teoreettinen herkkyys (theoretical sensitivity) on termi, joka yhdistetään usein grounded theory -lähestymistapaan. Teoreettinen herkkyys on kykyä nähdä se, mikä on aineistossa tärkeää ja tulkita se oikein: aineisto luovuttaa merkityksiä niin, että ilmiöstä syntyy ymmärrys. Teoreettinen herkkyys auttaa tutkijaa käyttämään henkilökohtaista ja ammatillista kokemusta sekä kirjallisuutta luovasti. Hyvä teoria, tieteellinen tutkimus syntyy luovuuden ja harjoittelun kuten työelämän ja opiskelun avulla opittujen taitojen vuorovaikutuksessa. Teoreettinen herkkyys kehittyy ja sitä edistää teoria- ja dokumenttikirjallisuuteen tutustuminen ja sen lukeminen, ammatillinen kokemus, henkilökohtainen kokemus ja itse analysointiprosessi. (Strauss & Corbin 1990, 41–47.)

Rostila (1991, 68–74; myös Metsämuuronen 2005, 214) on kuvannut grounded theoryn oleellisia elementtejä Straussin (1987, 22–23) pohjalta seuraavasti:

- käsite-indikaattorimalli, joka ohjaa koodausta
- aineiston kokoaminen
- koodaus
- ydinkategorioiden löytäminen
- kategorioiden teoreettinen saturoiminen
- saturoimisen tiivistäminen teoreettisella otoksella
- teorian muodostaminen

Tutkimussuunnitelmassa määrittelin alustavan tutkimusongelman ”Mikä tekee opettajasta selviytyjän?” sekä alustavat teemat, jotka kehittyivät tutkimuksen edetessä tutkimuskysymyksiksi. Alustava tutkimusongelma on säilyttänyt paikkansa ja nimensä tutkimuksen loppuun asti. Aineiston hankin Straussin ja Corbinin (1990) grounded theory -suuntauksen mukaisesti. Käytännöstä syntyneitä esiymmärrystäni vahvisti kirjallisuuteen tutustuminen. Objektiivisuus ja avoimuus korostuivat tutkimuksen lähtökohtana. Tämä lähtökohta ei ole helppo ja vaatii tutkijalta pidättyvyyttä aineistonhankinnan alkuvaiheessa.

Aineiston analysoinnin aloitin heti ensimmäisen selviytymistarinan saavuttua. Alkuvaiheessa analysointi oli käytännössä tarinoiden lukemista ja niihin tutustumista. Kirjoitusten lukemisen kautta syntyi kuva siitä, mitä tutkimukseen osallistuvat opettajat halusivat kertoa selviytymisestään. Kirjoitukset ja niihin tutustuminen loivat perustan myöhemmille elämäkertahaastatteluille. Aineiston

²⁸ Teoreettinen otanta, theoretical sampling.

²⁹ Käsillä olevassa tutkimuksessa kirjallisuusintegraatio.

³⁰ Kuten haastattelut, elämäkerrat, päiväkirjat ja observoinnit.

analysointi ja aineistonhankinta etenivät samanaikaisesti. Analysointi antoi työkaluja haastatteluiden tarkentaviin kysymyksiin sekä kirjallisiin kysymyksiin.

Elämäkertahaastatteluiden litterointi ja litterointien tarkistaminen oli seuraava analysointivaihe. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien viesti selviytymisestä alkoi hahmottua. Litterointivaihe mahdollisti syvällisen tutustumisen elämäkertahaastatteluihin. Tämä analysoiva tutustuminen ohjasi jatkoahaastatteluita ja tarkentavia kirjallisia kysymyksiä. Jatkoahaastattelut ja tarkentavat kysymykset ajoittuivat lokakuulle 2005.

Selviytymistarinat veivät mukanaan. Tietoinen tauko analysoinnissa ja etäisyyden otto aineistoon oli tarpeen ja perusteltua. Analysointitauko kesti kolme kuukautta vuoden 2005 viimeisinä kuukausina. Analysointi jatkui aktiivisesti vuoden 2006 alussa. Analysointiprosessia kuvaan jäljempänä tarkemmin. Epätoivon tunne sai aika-ajoin vallan analysoinnin syvetessä, koska analysointi tuntui loputtomalta prosessilta. Grounded theory -lähestymistavan avulla saatu teoria ei ole koskaan lopullista, vaan jatkuvasti kehittyvää (Strauss & Corbin 1990). Tämän tosiseikan hyväksyminen vapautti minut ja mahdollisti analysoinnin päättämisen. Päättyikö analysointi todellisuudessa? Tosiasiassa analysointi jatkui sivujuonena aina lopullisen tutkimusraportin valmistumiseen saakka.

Kirjoitukset selviytymisestä, elämäkertahaastattelut ja tarkentavat kysymykset muodostavat yhtenäisen aineiston. Kirjoitusten ja elämäkertahaastatteluiden merkitys korostui analysoinnissa. Tarkentavien kysymysten avulla sain tärkeitä tarkennuksia tutkittavasta ilmiöstä.

Varsinainen analysointi alkoi aineiston luokittelulla viiteen eri luokkaan.³¹ Tämä analysointi tuotti varsin mielekkäitä, mutta erittäin rajoittuneita kokonaisuuksia. Analysointitapa ei ollut toimiva eikä täyttänyt myöskään grounded theory -analysoinnin perusteita, mutta ymmärrys aineistosta lisääntyi. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien äänet jäivät taka-alalle ennakkokäsitysten korostuessa. Oli edellä mainitun tauon, menetelmäopintojen jatkon ja tehtävän selkeyttämisen aika.

Straussilainen grounded theory -analyysi koostuu kolmesta koodausvaiheesta: 1) avoin koodaus (open coding), 2) aksiaalinen koodaus (axial coding) ja 3) selektiivinen koodaus (selective coding). Vaiheita ei välttämättä voi eikä ole tarkoituksenmukaistakaan erotella toisistaan, vaan ne muodostavat analyysikonaisuuden.

Seuraavassa esitettävästä analysoinnin kulusta voi saada kuvan, miten analysointi etenee vaiheittain. Jatkuvan vertailun menetelmällä etenevässä tutkimusprosessissa aineiston kerääminen, analyysi ja tulkinta yhdistyvät. Grounded theory -analysointi alkaa avoimella koodauksella, mutta analysoinnin jatkuessa ja syvetessä tutkija käyttää eri koodausmenetelmiä samanaikaisesti. Tutkija palaa

³¹ Selviytymisriskiä aiheuttavat tekijät, persoonalliset ominaisuudet ja selviytymiskeinot, yhteisö ja ulkopuoliset selviytymiskeinot, selviytymisen käsitteeseen liittyvää, koulutukseen liittyvää/jatkokoulutus.

ajoittain askeleen taaksepäin ja tarkistaa, sopiiko hänen ideansa yhteen todellisuuden kanssa. Näin analysointiprosessi muodostuu kehämäiseksi.

- 1) Avoin koodaus (open coding); käsitteiden tunnistaminen ja kehittäminen sekä kategorioiden nimeäminen.

Aineiston käsitteellistäminen on analyysin ensimmäinen vaihe (Strauss & Corbin 1990, 63). Avoimessa koodauksessa aineisto koodataan vapaasti ilman ennakkokojäsennystä. Koodauksen tarkoituksena on tuottaa aineistoon sopivia käsitteitä, jotka ovat kuitenkin vielä alustavia. Avoin koodaus tarkoittaa data-aineiston osittamis-, tutkimis-, vertailu-, käsitteellistämisen- ja kategorisointiprosessia (mt., 61). Aineiston konkreettisista ilmaisuista, samanlaisuuksista ja eroista tutkimalla tunnistetaan ja nimetään *käsitteitä*, ja niistä edelleen abstraktimpia *kategorioita*. Strauss ja Corbin (mp.) ovat määritelleet mainitut termit seuraavasti: Käsitteet ovat ilmaisuja, joilla viitataan tapahtumiin, tapauksiin ja muihin ilmiöiden esiintymisiin. Kategoria on käsitteiden luokitus, joka on löydetty vertaamalla käsitteitä toisiinsa ja toteamalla tiettyjen käsitteiden liittyvän samanlaiseen ilmiöön. Käsitteitä siis ryhmitetään korkeamman kertaluvun ja abstraktimman käsitteen alle, jota kutsutaan kategoriaksi. Tässä tutkimuksessa (ala)kategorioita kutsutaan myös tekijöiksi.

Nimesin kategoriat siten, että muistan ne. Pohdiskelun tuloksena ne kehittyivät, jolloin niiden nimikin saattoi vaihtua tarkoituksenmukaisemmaksi. Kategorian nimen voi lainata myös kirjallisuudesta. Toisaalta lainattujen käsitteiden käytössä saattaa olla haittansa. Lainatut käsitteet tuovat usein mukanaan niiden yleisesti pidetyt tarkoitukset ja mielle yhtymät. Tutkijan on täten tärkeää määrittellä lukijoille kategorioiden nimet. Kolmas tärkeä lähde nimille ovat informanttien sanat ja lauseet, erityisesti ne mieleen jääneet, jotka välittömästi kiinnittivät tutkijan huomion. Näitä termejä kutsutaan ”in vivo” -koodeiksi. (Strauss & Corbin 1990, 67–69.)

Käsitteet ovat teorian perustan rakennusharkkoja. Avoin koodaus on analyysiprosessi, jossa tunnistetaan käsitteet ja kehitetään niiden ominaisuuksien ja dimensioiden suhteet. Analyttiset perustoimintatavat, joilla avoin koodaus voidaan suorittaa loppuun, ovat kysymysten kysyminen aineistosta ja vertailujen tekeminen jokaisen tapahtuman, tapauksen ja ilmiön muiden esiintymisten yhtäläisyyksistä ja eroista. Samankaltaiset tapaukset ja tapahtumat luokitellaan ja ryhmitellään kategorioiden muotoon. (mt., 74.)

Strauss ja Corbin (mt., 75–95) painottavat useaan otteeseen teoreettista herkkyyttä. Sen kehittäminen on sitä, että haastamme omat olettamuksemme, tutkimme perin pohjin oman kokemuksemme ja katsomme kirjallisuuden taakse, jos olemme paljastaneet ilmiön ja saavutamme uudet teoreettiset sanamuodot. Aineistolähtöisen teorian löytämisessä tarvitaan kykyä nähdä analyttisen syvällisesti, mitä aineistossa on. Teoreettinen herkkyys kehittyy tutkimuksen edetessä. Me kaikki tuomme aineiston analyysiin omat ennakkoasenteemme, olettamuksemme, ajattelumallimme ja tietomme, jotka olemme hankkineet kokemuksen ja

lukemisen kautta. Nämä voivat estää meitä näkemästä, mikä on oleellista aineistossa tai estää meitä liikkumasta analyysin kuvailevalta tasolta teoreettiselle tasolle. Strauss ja Corbin esittävät muutamia tekniikoita, jotka auttavat tutkijaa pohtimaan muutakin kuin mitä hän näkee tai voi (haastattelu)teksteistä lukea. Tavoitteena on ainakin ajatuksellisesti poiketa standarditavasta tarkastella jotakin ilmiötä ja saada sillä tavoin aikaan käsitteellisesti tiheämpi teoria. Kysymällä kuka, milloin, missä, mitä, miten, kuinka paljon ja miksi voidaan ohjata pohdintaa ilmiön kuvausta syvemmälle ja laajemmalle. Lisäksi voidaan pohtia, esiintyykö myös jonkin ulottuvuuden toinen ääripää. Toisena tekniikkana Strauss ja Corbin esittelevät sanan, fraasin tai lauseen analyysin. Kolmantena tekniikkana esitellään kahden mahdollisimman kaukaisen ilmiön keskinäinen vertailu. Neljäntenä tekniikkana mainitaan ”punaisen lipun” nostaminen. Tämä tehdään silloin, kun data-aineistossa kohdataan muun muassa seuraavia ehdottomia termejä tai sanontoja: ”Ei koskaan”, ”Aina”, ”Se ei olisi mahdollista sillä tavalla”, ”Jokainen tietää tavan, millä se on tehty”, ”Ei ole tarvetta keskustella tästä asiasta”. Väittämää, jossa ehdoton ilmaisu esiintyy, on tarkasteltava lähemmin. Strauss ja Corbin toteavatkin, ettei tutkijan pidä koskaan ottaa mitään annettuna.

Analysoinnin *ensimmäisessä vaiheessa* pilkoin aineiston mahdollisimman pieniin osiin. Etsin teksteistä merkityssisältöjä (indikaattoreita), joiden pohjalta muodostin alustavia käsitteitä ja kategorioita. Prosessin edetessä oli tarpeen aikajoin palata puhtaisiin haastattelulitterointeihin. Tärkeää oli pyrkiä irtaantumaan ennakkokäsityksistä ja yksittäisistä teksteistä, joihin oli syntynyt henkilökohtainen suhde. Analysoinnissa pyrin tietoisesti pitäytymään vain ja ainoastaan aineiston kertomassa tarinassa, jotta opettajien ääni pääsi oikeuksiinsa. Merkityssisältöjä sanojen ja lauseiden tasolla oli huomattava määrä. Alustavat selviytymisen kategoriat syntyivät yhdistämällä merkityssisältöjä ja niistä muodostuneita käsitteitä toisiinsa.

Kategorian nimeäminen tuotti päänvaivaa. Strauss ja Corbin (1990, 67–69) korostavat sitä, että tutkija itse keksii kategorioiden nimet. Alkuvaiheessa nimesin kategoriat tutun oloisesti. Tällaisina kategoriat oli helppo muistaa ja kehittää niitä edelleen. Osa kategorioista nimesin tutkimukseen osallistuneiden opettajien ilmaisemilla termeillä. Osa alkuperäisistä nimistä on säilynyt loppuun asti, osa on muuttunut kuvaavammiksi ja tarkoituksenmukaisemmiksi nimiksi. Tässä vaiheessa todettakoon, että yleisesti käytössä olevat käsitteet ja nimet ovat korostuneet kategorioiden nimeämiskäytännössä. Tästä saattaa seurata, että lukija saa vääristyneen käsityksen tutustuessaan tutkimukseen kategoriatasolla. Yleisesti käytössä olevat ja kirjallisuudesta lainatut käsitteet tuovat usein mukanaan niiden aiemman käytön mukaiset mielleyhtymät. *Tutkimustulokset*-luvussa palaan siihen, miten päädyin kuhunkin kategoriaan ja mitä ne sisältävät.

- 2) Aksiaalinen koodaus³² (axial coding) lisää kategorioiden ja niiden alakategorioiden erittelyn täsmällisyyttä. Tässä vaiheessa luodaan yhteydet edellisessä vaiheessa saatujen käsitteiden ja kategorioiden välille seuraavan yksinkertaistetun mallin mukaisesti:

Kausaaliehdot → ilmiö → konteksti → väliintulevat ehdot → toiminta ja vuorovaikutus → seuraukset (Strauss & Corbin 1990, 99).

Kausaaliehto (causal condition) tarkoittaa tilannetta tai tapahtumaa, joka johtaa ilmiön tapahtumiseen tai kehittymiseen. *Ilmiö* (phenomenon) on keskeinen idea, tapahtuma tai tapaus, johon on suunnattu joukko toimintoja hallitsemaan ja hoitamaan sitä tai johon joukko toimintoja on relaatiossa. *Konteksti* (context) on tietty joukko ominaisuuksia, jotka liittyvät ilmiöön, siis ilmiöön kuuluvien tapausten ja tapahtumien paikat dimensioiden rajoissa. Konteksti on tietty joukko ehtoja, joiden puitteissa toiminta- ja vuorovaikutusstrategioita toteutetaan. *Väliintulevat ehdot* (intervening conditions) ovat laajoja ja yleisiä ehtoja, jotka vaikuttavat ilmiöön liittyviin toiminta- ja vuorovaikutusstrategioihin helpottaen tai rajoittaen viimemainittuja. Ehtoja ovat muun muassa aika, tila, kulttuuri, historia ja henkilökohtainen elämäkerta. *Toiminta ja vuorovaikutus* (action/interaction) ovat strategioita, jotka on suunniteltu hallitsemaan ja hoitamaan ilmiötä sekä vastaamaan siitä tietyillä ehdoilla. Grounded theory on metodi, joka suuntautuu toimintaan ja vuorovaikutukseen. Toiminta ja vuorovaikutus omaa tietyt ominaisuudet. Ensimmäiseksi se on prosessimainen, luonnostaan kehittyvä. Toiseksi se on määrätietoista, tavoiteorientoitunutta. Kolmanneksi tekemättä jätettyä toimintaa ja vuorovaikutusta on aivan yhtä tärkeää tarkastella kuin tehtyä. Neljänneksi, aina on väliintulevia ehtoja, jotka joko helpottavat tai rajoittavat toimintaa ja vuorovaikutusta. *Seuraukset* (consequences) ovat suoritteita ja lopputuloksia toiminnasta ja vuorovaikutuksesta. (Strauss & Corbin 1990, 100–107; Järvinen & Järvinen 2000, 73.)

Aksiaalisessa koodauksessa yhdistetään läheisiä kategorioita, joista muut kuin yksi katsotaan kyseisen kategorian alakategorioiksi. Kukin kehittely verifioidaan data-aineiston avulla, toisin sanoen tarkistetaan, että aineistosta voidaan löytää ilmiö, sen kausaaliset, kontekstuaaliset ja väliintulevat ehdot sekä ilmiön seuraukset. Ellei näin tapahdu, tutkija voi grounded theory -lähestymistavan mukaan yrittää täydentää data-aineistoaan menemällä uudelleen tutkimuskohteeseen tai uusiin kohteisiin ja haastatteleamalla sekä havainnoimalla ilmiötä. Tällöin yleensä on tarkoituksena teoreettisesti tiheimmän ja integroidumman teorian aikaansaaminen. (Järvinen & Järvinen 2000, 74.)

³² Analyysin toista vaihetta kutsutaan aksiaaliseksi koodaukseksi. Sillä tarkoitetaan joukkoa proseduureja (koodausparadigma), joilla kategoriat liitetään yhteen tarkastelemalla ilmiön suhteen satunnaisia ehtoja, kontekstia, toiminta- ja vuorovaikutusstrategioita sekä seurauksia (Strauss & Corbin 1990, 96).

Strauss ja Corbin (1990, 115) katsovat, että vain teema-analyysistä tai käsitekehittämisestä kiinnostuneet voivat lopettaa heidän kirjansa lukemisen aksiaalinen koodaus -lukuun. Niiden, jotka haluavat tuottaa uuden teorian, on syytä jatkaa.

Toisessa vaiheessa yhdistin läheisiä kategorioita siten, että muodostui viisi selviytymisen kategorioita ja niiden alakategoriat. Alakategorioita kutsutaan tutkimuksessa myös selviytymiseen johtaviksi tekijöiksi. Tässä vaiheessa luotiin myös yhteydet kategorioiden välille, kuten jäljempänä näkyy myös kuvista 19.

Selviytymisen alakategoriat (tekijät) tarkentuivat. Niiden nimet täsmentyivät tarkoituksenmukaisemmiksi ja yhteysrakenne alkoi täsmentyä. Koodausparadigman käyttö, kategorioiden yhteenliittäminen tarkastelemalla ilmiön suhteen satunnaisia ehtoja, kontekstia, toiminta- ja vuorovaikutusstrategioita sekä seurauksia, muokkasi tämän tutkimuksen lopullista kategorioiden välistä yhteysrakennetta ja nimeämistä useaan otteeseen. Analysoinnin edetessä palasin tarvittaessa takaisin alkuperäiseen aineistoon ja tarkistin löydösten sopivuutta todellisuuteen, etsin ja löysin uutta informaatiota. Teoreettisen herkkyyden kehittyminen auttoi löytämään uusia tarkentuneita selviytymisen alakategorioita. Analysoinnin painopiste siirtyi synteisiin puolelle. Aineiston pilkkominen oli ohi ja pääsin luomaan vaiheittain edeten kokonaisuuksia, uusia tarinoita.

Tutkimusprosessista voi todeta, että aksiaalisen koodauksen -vaihe oli analysoinnin vaativin osuus. Aineisto tuntui alati tuovan uutta informaatiota selviytymisestä. Ennen pitkää oli vain päätettävä kyseinen analysointivaihe. Kun aineisto alkoi toistaa itseään, kylläntymispiste eli saturaatio oli saavutettu.

- 3) Selektiivinen koodaus (selective coding) on ydinkategorian valinnan prosessi, jossa ilmiön kuvailemisesta siirrytään käsitteelliselle tasolle. Prosessissa pyritään kategorioiden yhtenäistämiseen määrittelemällä ja validoimalla niiden väliset suhteet. Lisäksi täydennetään ne kategoriat, jotka vaativat lisää erittelyä ja kehittelyä. Ydinkategoriaksi valitaan keskeinen ilmiö, johon muut kategoriat voidaan yhdistää. (Strauss & Corbin 1990, 116–122.)

Strauss ja Corbin (mt., 117–118) suosittavat, että tutkija voi ensi vaiheessa tunnistaa ydinkategorian laatimalla keskeisestä ilmiöstä kertomuksen, joka etenee ajallisesti ja loogisesti kausaalisuhteiden mukaisesti. Toinen vaihe koostuu apukategorioiden suhteuttamisesta ydinkategoriaan. Kolmas vaihe käsittää kategorioiden suhteuttamisen ominaisuuksien tasolla. Neljännessä vaiheessa validoidaan mainitut suhteet data-aineistoa vasten. Lopuksi täydennetään kategorioita, jotka vaativat erittelyä tai kehittelyä.

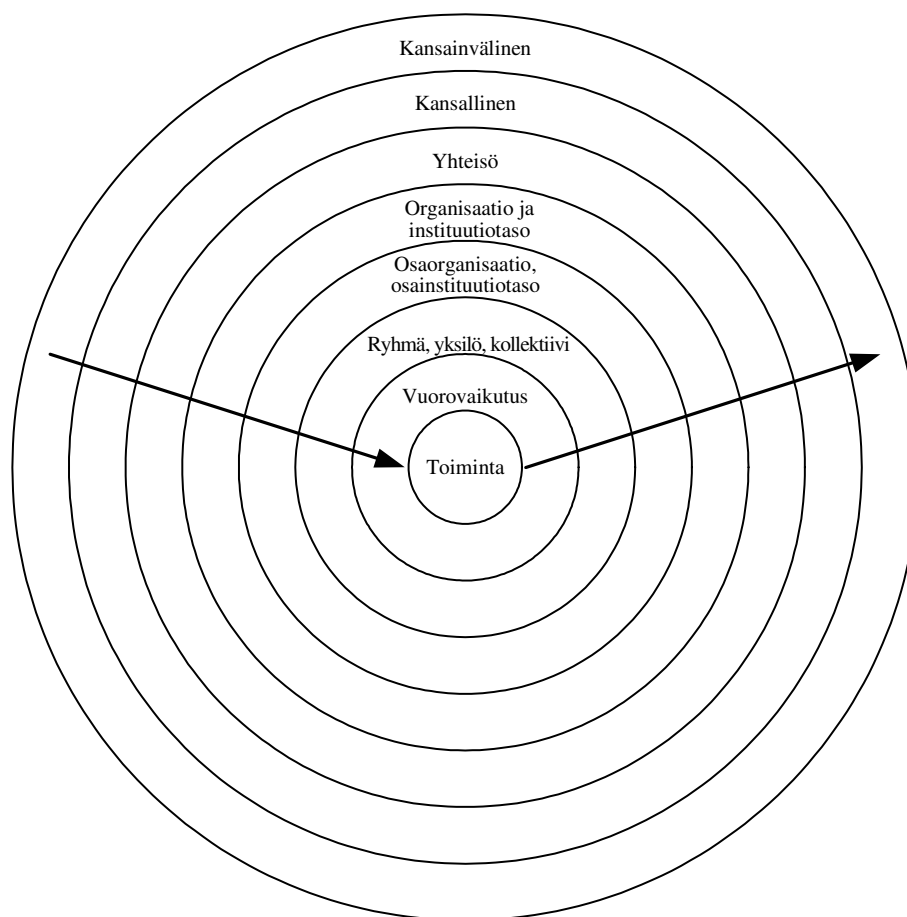
Strauss ja Corbin (mt., 124) esittävät, että muiden kategorioiden suhteuttaminen ydinkategoriaan tapahtuu aksiaalisen koodauksen yhteydessä luodun mallin³³ mukaan. Erityisesti väliintulevat ehdot selittävät, miksi tietty henkilö tuottaa tietyn tuotoksen tai valitsee tietyn strategian kun taas toinen henkilö ei tee niin.

³³ Kausaali-, kontekstuaali- ja väliintulevat ehdot, ilmiö, toiminta- ja vuorovaikutusstrategiat sekä seuraukset.

Ydinkategoriaa koskeva analyyttinen kertomus on aineistoon perustuva teoria, jonka tutkija voi julkaista. Strauss ja Corbin ovat kuitenkin todenneet, että saatu tulos voi olla liiaksi poikkileikkausmainen. Siksi he haluavat tutkijan vielä tarkistavan ainakin yhden asian: Miten tutkittava ilmiö muuttuu ajan mukana tai ehdoissa tapahtuneiden muutosten johdosta? He kutsuvat tätä tarkastelukulmaa prosessiksi. Jotta tutkija saisi konkreettisen otteen muutoksesta, Strauss ja Corbin (1990, 150) esittävät joitakin muutoksen piirteitä:

<i>Ominaisuuksia</i>	<i>ulottuvuuden ääripäät</i>	
nopeus	nopea →	hidas
esiintymä	suunniteltu →	suunnittelematon
hahmo	säännöllinen →	satunnainen
	progressiivinen →	ei-progressiivinen
suunta	eteenpäin →	taaksepäin
	ylöspäin →	alaspäin
ala	laaja →	kapea
vaikutus	suuri →	pieni
kontrolli	korkea →	matala

Straussin ja Corbinin (1990, 158–175) kuviossa 10 esittämä *konditionaalimatriisi* (the conditional matrix) auttaa toiminnan ja vuorovaikutuksen huomioimisessa. Lisäksi sen avulla voidaan tarkastella sitä, millaisissa olosuhteissa ja kuinka laajasti ilmiötä on tulkittu. Konditionaalimatriisi on analyyttinen apuväline, samankeskisiin ympyröihin perustuva diagrammi, joka on hyödyllinen huomioitaessa olosuhteiden ja seurausten yhteyttä tutkittavaan ilmiöön. Konditionaalimatriisi mahdollistaa sekä eri olosuhteiden ja seurausten erottamisen että yhdistämisen. Siinä lähdetään ulkoreunalta tarkastellen eri ehtotasoja ja mennään kahteen sisimpään ympyrään (vuorovaikutus ja toiminta) sekä sieltä taas ulospäin tarkastellen, mille tasoille seuraukset ulottuvat. Matriisin avulla tutkija voi tarkastella tutkimuksen yleistettävyyttä eli sitä mihin saakka sisäkehältä ulospäin tutkija uskoo teoriansa pätevän.



Kuvio 10. *Konditionaalimatriisi, the conditional matrix (Strauss & Corbin 1990, 163)*

Strauss ja Corbin määrittelevät *vuorovaikutuksen* (interaction) toiminnaksi, jossa ihmiset ovat yhteydessä toisiinsa niin, että toiminta, puhe ja ajatteluprosessit ovat mukana (Strauss & Corbin 1990, 158). Vuorovaikutusta tutkittaessa kiinnitetään huomiota tapahtumiin, jotka ylläpitävät vuorovaikutusta tai keskeyttävät sen (mt., 172). Mallin mukaan selvitetään ehdot, joiden vallitessa näin tapahtuu.

Selviytyminen on subjektiivinen ilmiö. Yksilön selviytyminen vaikuttaa ryhmään, kouluun, opetustoimeen ja laajemmin ajatellen jopa kansalliseen tasoon. Toisaalta yhteiskunnalliset päätökset voivat edesauttaa yksittäisen opettajan selviytymistä. Tutkimustulosten yhteydessä tarkastelen selviytymistä jossain määrin myös eri konditionaalimatriisin tasoilta katsottuna. Lisäksi pohdin tulosten siirrettävyyttä ja yleistettävyyttä muihin konteksteihin.

Selektiivisen koodauksen vaiheessa ydinkategoriaa ei tarvinnut erikseen valita tai määrittää, koska keskityin selviytymisen ja sen kategorioiden välisten suhteiden tarkasteluun ja validointiin. Selviytymiseen johtavien kategorioiden analysoinnin, tulkinnan ja esittämisen on vastattava grounded theory -tutkimukselle asetettuja vaatimuksia, joista mainittakoon todenmukaisuus. Tässä vaiheessa täy-

densin edelleen niitä kategorioita, jotka vaativat lisää erittelyä ja kehittelyä. Tärkeää oli saada kokemus siitä, että kaikki kategoriat voidaan luontevasti yhdistää ennalta valittuun keskeiseen ydinkategoriaan eli selviytymiseen.

Ulkopuoliset kommentoijat ja asiantuntijat antoivat rakentavaa palautetta analysoinnin edetessä. Neljä henkilöä luki ensimmäisen käsikirjoituksen *Tutkimustulokset*-luvusta. Heidän tehtävänä oli ennen kaikkea tarkastella lukemaansa kommentoijan näkökulmasta. Miten he ymmärtävät lukemansa, miten he samastuvat siihen? Entä luottaako lukija tutkijan analyysiin, jotka on suhteutettu opettajien sitaatteihin? Kaksi lukijoista oli miesopettajia, jotka koulutukseltaan ja opettajakokemukseltaan olivat opetustyön ammattilaisia, siis asiantuntijoita. Kummallakin opettajalla on myös omakohtaisia kokemuksia selviytymisestä. Kommentit ja yhteiset keskustelut lisäsivät yhteisymmärrystä, ja samalla toi mukaan lisää aineistoa ja uusia näkökulmia. Työn edetessä käsikirjoituksen on lue- nut myös tieteellinen asiantuntija, joka on kommentoinut ja esittänyt siitä rakentavia huomautuksia.

Muotoutumassa olevan käsikirjoituksen luettaminen henkilöllä, joka tuntee tutkimusympäristön tai aineiston, on osa analysointi- ja kirjoittamisprosessia. Koska hän tuntee tilanteen ja ympäristön, hän voi siten arvioida raportoinnin tarkkuutta ja tulkintojen suhdetta aineistoon, jolloin vältetään ylitulkinnoilta tai liian vaatimattomilta tulkinnoilta. Hän voi olla avuksi myös arvioitaessa kehiteltyjen analyttisten käsitteiden sopivuutta, tutkijan herkkyyttä tai tulkintojen ja johtopäätösten osuvuutta. Hän voi antaa arvokasta palautetta myös tyylin ja jakottelun osalta ja osoittaa kohdat, joista kirjoittajan tarkoitus ei kunnolla välity. (Saarnivaara 1998, 197.)

Straussin ja Corbinin (1990, 174) mukaan on tärkeää erottaa erityisteoria ja formaaliteoria. Erityisteoria (substantive theory) on saatu tutkimalla tiettyä ilmiötä määrättyssä tilanneyhteydessä. Formaaliteoria (formal theory) on saatu tutkimalla samaa ilmiötä monissa eri tilanteissa.

Straussin ja Corbinin teoriaerottelua seuraten *tämän tutkimuksen tavoitteena on luoda erityisteoria, malli selviytymisestä*. Opettajan työ, työn edellyttämät valmiudet ja persoonavaade nivoutuvat opettajan muuhun elämään. Elettyä elämää ei voi erottaa työstä. Opetus- ja kasvatustyö arvokasvatuksineen on laajemman elämän ohjaamaa. Toisaalta opettajan työ on työ muiden joukossa. Tutkimuksen tulokset ovat osittain siirrettävissä myös muiden ammattikuntien työntekijöiden selviytymisen tarkasteluun sekä laajemmin elämän selviytymisen tarkasteluun.

Teorian kehittelyn eri vaiheissa on kiinnitettävä huomiota teoreettiseen otantaan. Teoreettinen otanta perustuu käsitteisiin, jotka on osoitettu relevantiksi kehitteillä olevalle teorialle. Avoimessa koodauksessa teoreettisella otannalla pyritään avoimuuteen eli mahdollisimman laajaan kattavuuteen kategorioiden suhteen; aksiaalissa koodauksessa taas relaatioiden suureen varieteettiin, kattavuuteen ja validointiin; selektiivisessä koodauksessa erottelevaan otantaan, joka maksimoi kertomuksen verifiointin. Kun aineistoa on täydennetty teoreettisilla otannoilla, on lopulta päädytty siihen, että kunkin kategorian

kohdalla on saavutettu kyllästyspiste, toisin sanoen sen kaikki ominaisuudet ja niiden luokat on käsitelty. (Strauss & Corbin 1990, 176–192.) Glaser & Strauss (1967, 45) määrittelevät teoreettisen otannan seuraavasti: Teoreettinen otanta on aineiston hankinnan prosessi teorian kehittämiseksi. Otannan avulla analysoija kerää, koodaa ja analysoi aineistoaan ja päättää, mitä aineistoa kerää seuraavaksi ja mistä sitä löytää. Tämä aineiston keruun prosessi on esiin nousevan teorian ohjaamaa. Glaser & Strauss (mt., 45–77) antavat hyvin seikkaperäiset ohjeet teoreettisesta otannasta ja teoreettisesta herkkyydestä teoksessaan.

Strauss ja Corbin (1990, 252) kuvaavat, miten grounded theory -tutkimusta pitäisi arvioida. He painottavat kolmea seikkaa, jotka pitää huomioida arvioinnissa: 1. aineiston validiteetti, reliabiliteetti ja luotettavuus (credibility), 2. tutkimusprosessin adekvaattisuus (asianmukaisuus) ja 3. tutkimuslöydösten empiirinen perustelu.

Tutkimusprosessin aikana tutkija voi käyttää memoja ja diagrammeja pysyäkseen tutkimuksensa polulla sekä syventääkseen ja lisätäkseen käsitteellisyden määrää läpi koodausprosessin. Memot edustavat kirjoitettuja muotoja meidän käsitteellisestä ajattelustamme. Ne ovat tutkijan muistiinpanoja, jotka auttavat validoimaan tutkimusta ja havaitsemaan käsitteiden välisiä yhteyksiä. Memot sisältävät varsinaisen koodauksen tuotoksia sekä lisäksi teoreettista herkkyyttä ja tiivistettyjä muistiinpanoja antaen suunnan otannalle. Diagrammit ovat graafisia esityksiä tai visuaalisia kuvia käsitteiden välisistä yhteyksistä. Memot ja diagrammit auttavat tutkijaa liikkumaan aineistosta käsitteelliseen ajatteluun ja paluussa takaisin aineistoon perustamaan käsitteet todellisuudessa. Memot ja diagrammit ovat keskeisiä menettelytapoja analyysissä, mutta vaihdellen eri koodauksen vaiheissa. Ne mahdollistavat tutkijan pysymisen analyysiprosessin jatkuvassa kirjaamisessa. Sekä memot että diagrammit ovat osana seuraavalle askelelle, joka on otettava, kun tutkimuksesta kirjoitetaan raportti. Sitä seuraavat keskustelut tutkimuksesta. (Strauss & Corbin 1990, 197–223.)

Käytin memoja ja diagrammeja läpi analysointiprosessin. *Tutkimustulokset*-luvussa esitettävät kuviot pohjautuvat jatkuvaan memojen ja alati kehittyneiden diagrammien vuoropuheluun. Memojen avulla rakensin tutkimuksen keskeiset käsitteet. Diagrammien avulla loin ja esitän käsitteiden välisiä yhteyksiä. Käsitteiden ja niiden välisten yhteyksien luonti ohjasi osaltaan teoreettista otantaa.

Jatkuvan vertailun menetelmällä etenevässä tutkimusprosessissa aineiston kerääminen, analyysi ja tulkinta yhdistyvät. On vaikea erottaa toisistaan näitä grounded theory -tutkimuksen osa-alueita toisistaan.

3 Tulokset

Etsiessäni vastausta pääkysymykseen ”Mikä tekee opettajasta selviytyjän?” jaoin sen seuraaviin alakysymyksiin:

- Mitkä tekijät opettajassa itsessään selittävät opettajan selviytymistä?
- Mitkä tekijät ympäristössä selittävät opettajan työssä selviytymistä?

Tavoitteena on ollut päästä mahdollisimman syvälle tutkittavaan ilmiöön, opettajan selviytymiseen. Tutkimuksen ydinkategoriaksi oli ennalta määräytynyt selviytyminen, jota pyrin tarkastelemaan laajasti ja syvällisesti. Jatkoanalyysin ja synteessin kautta syntyneet selviytyjäprofiilit esitän luvussa 4. Analysoinnin syventyessä tutkimustulokset integroidaan kirjallisuuteen. Tarkoituksena on luoda luonnollinen vuoropuhelu tulosten ja kirjallisuuden välillä.

Tutkimustulosten saattaminen luettavaan ja ymmärrettävään muotoon on ollut erittäin vaativa ja aikaavievä prosessi. Raportoinnissa olen pyrkinyt tuomaan näkyviin myös oman ajatteluni ja sen kehittymisen.

Luvussa esitetyt näytteet olen säilyttänyt kieleltään autenttisina, jotta opettajien persoonalliset piirteet säilyisivät. Sitaattien yhteydessä esitetyt nimet muutin väestörekisterikeskuksen yleisimpiä nimiä lainaten; vain etunimen alkukirjain on sama kuin opettajan nimessä. Nimen jälkeen näkyy ajankohta, jolloin informantti on esittänyt sitaatiksi päätyneen asiakokonaisuuden. Ajankohtien esittäminen mahdollistaa ajallisten ja muuttuneiden elämäntilanteiden merkitysten huomioimisen opettajien kertomassa tarinassa.

Grounded theory -tutkimuksessa käsitteiden ja kategorioiden nimeämisessä korostuu tutkimukseen osallistuneiden opettajien sanat ja lauseet, jotka välittömästi kiinnittivät tutkijan huomion. Näitä termejä kutsutaan ”in vivo” -koodeiksi. (Strauss & Corbin 1990, 67–69.) Toisaalta käsitteitä ja kategorioita on nimetty kirjallisuudesta lainatuilla nimillä.

Tutkijana olen kokenut usein tieteellistä kirjallisuutta lukiessani déjà vu -ilmiön: tämän olen lukenut jo aiemmin. Jaksamisesta, opettajuudesta, työyhteisöstä, uupumisesta, opettajan muuttuneesta ja laajentuneesta työnkuvasta, lahjakkuudesta, luovuudesta, reflektoinnista, ammatillisesta kehittämisestä ja muusta sellaisesta on kirjoitettu paljon ja usein myös samoista lähtökohdista ja näkökulmista. Niinpä olen päätyneet varsin rajattuun kirjallisuuskatsaukseen. En halua vain referoida olemassa olevaa kirjallisuutta, vaan toivon kykeneväni luomaan uutta selviytymisilmiön käsitteellistämiseen ja opettajan selviytymiseen kirjallisuusreferoinnin sijaan.

Opettajan selviytymiseen liittyvää tieteellistä kirjallisuutta on tarjolla vähän. Esimerkkeinä mainitsen Haikosen (1999) *Konflikteista aiheutuva stressi ja siitä selviytyminen opettajan työssä* sekä Vuohijoen (2006) *Pitää vain selviytyä. Tutkimus rehtorin työstä ja työssä jaksamisesta sukupuolen ja virka-aseman suhteen tarkasteltuna*.

3.1 Selviytymisen määrittelyä

Selviytyminen ja jaksaminen liittyvät läheisesti toisiinsa. Jaksamista on käsitelty runsaasti 2000-luvun tutkimuksissa ja medioissa. Jaksamiseen liittyy kielteinen sivumerkitys. Selviytymiseen liittyy myönteisyys ja yksilön oma aktiivinen toiminta. Jaksaminen on olemista, selviytyminen tekemistä.

Grounded theory -lähestymistavan mukaisesti tutkimuksen käsitteet tunnistetaan ja nimetään aineiston pohjalta erityisesti avoimen koodauksen vaiheessa (ks. luku 2.4). Käsitteiden määrittely jatkuu ja tarkentuu läpi analysoinnin. Tutkimuksessa en tarkoituksellisesti käytä edeltä määriteltyä selviytymiskäsitettä, vaan keskeiset käsitteet määrittelen aineiston perusteella.

Käsitteiden määrittelyä tarkasteltaessa on huomioitava tutkijan esiymmärrys tutkittavasta ilmiöstä. Kuten jo aiemmin on mainittu, niin Strauss ja Corbin (1990) hyväksyvät sen, että empiiriseen vaiheeseen valmistautuva tutkija voi *alustavan tutkimusongelman* pohjalta tutustua olemassa olevaan kirjallisuuteen ja tutkimuksiin. He hyväksyvät tutkijan esioletukset, mutta tutkimus toteutetaan ilman ohjaavaa teoriataustaa. Esiymmärrys vaikuttaa ilmiön määrittelyyn, vaikka pyrkimyksenä on seurata aineiston ääntä. Esiymmärryksen taustalla ovat oma-kohtaiset kokemukseni selviytymisestä. Opettajakokemus, toiminta pedagogisena tukihenkilönä ja opettajien täydennyskouluttajana sekä rehtorina luovat pohjan esiymmärrykselle ja ennakkokäsityksille.

Selviytymiskäsitteen määrittely pohjautuu tutkimukseen osallistuneiden opettajien omiin, subjektiivisiin käsityksiin selviytymisestä:

Selviytyminen on dynaamista jotakin kohti menemistä – päämäärätietoista, ettei vaan jostakin pois, tai ei mitään pakenemista. Jaksaminen ja selviytyminen pitää olla sellaista myönteistä ja voimia antavaa eikä hampaat irvessä tekemistä. – – Selviytyminen on kokonaisvaltaista, ei vaan työstä selviytymistä. Selviytymistä on, että työ ei vie kaikkea energiaa. Selviytyjä jaksaa tehdä ja on kiinnostunut muustakin kuin työstä. – – Selviytymiseen liittyy semmonen tunne illalla, että tulipa elettyä tää päivä, ettei ilta pelkästään kulu siihen, et makaan sohvalla ja yritän koota voimiani huomista varten. (Marjatta lokakuussa 2005.)

Selviytyminen on hyvin subjektiivinen kokemus ja sen ”koko” voi vaihdella. Jos asiaa ajattelee laajemmin, voisi sanoa, että koko elämä on eräänlaista selviytymistä. Suppeammin ajateltuna kyse on jostain konkreettisesta tai henkisestä ”esteestä”, joka on pitänyt selvittää, jotta on voinut jatkaa eteenpäin. (Riitta lokakuussa 2005.)

Marjatan ja Riitan lainauksissa korostuu selviytymisen *kokonaisvaltaisuus* ja *päämäärätietoisuus*. Opettajan ammatissa korostuu persoonavaade, sillä opettaja työskentelee *persoonallaan*. Selviytymistä ei voi rajata ainoastaan työhön.

Ihminen tajuaa voittaneensa ongelman tai asian, joka on hiertänyt häntä. (Raija lokakuussa 2005.)

Odottamattomasta tapahtumasta selviytyminen, tavallista vaikeamman ja mutkikkaamman asian läpikäyminen. (Helena lokakuussa 2005.)

Ongelmien ja vaikeuksien voittaminen nähdään kuuluvan selviytymiseen. Se, mikä koetaan hiertäväksi ongelmaksi tai vaikeudeksi on subjektiivisesti koettua. Selviytyminen on subjektiivinen kokemus.

Minun tapauksessani selviytyminen on ollut suuren ammatillisen muutoksen läpikäymistä, 'uuden ammatin' oppiminen ja pääseminen tunteeseen, että töihin on kiva mennä joka aamu. Se tarkoittaa joidenkin asioiden kohdalla luopumista ja periksi antamista ja sen hyväksymistä, että kaikkea en voi enää oppia. Tunne siitä, että on tehnyt työnsä hyvin, on myönteinen osa selviytymistä. (Kaarina lokakuussa 2004 ja 2005.)

Koen olevani selviytyjä, koska olen ollut 30 vuotta samassa työpaikassa ja vieläkin mä koen työn hyvin mielenkiintoisena ja haastavana. Ja mä olen ollut tosi vähän sairaana. Mä oon kuunnellut itseäni ja toiminut sitten sen mukaan. (Pirjo kesäkuussa 2005.)

Työstä nauttimista, voi säilyttää oman minuutensa. (Maria lokakuussa 2005.)

Jaksamista, vaikeista tilanteista selviytymistä, selviytymisen kokeminen oppimistilanteena, oman työn mielekkäänä kokemista! (Pirjo lokakuussa 2005.)

Opettaja on selviytynyt siinä vaiheessa työssään, kun hän voi kokea onnellisuutta siitä huolimatta, että on töissä. (Taru marraskuussa 2005.)

Selviytymiseen kuuluu oleellisena osana työn kokeminen mielekkäänä, työstä nauttiminen. Työhön, kuten kaikkeen elämään kuuluu ylä- ja alamäkiä, mutta jos kokonaisuutta ajatellen töihin on yleensä mukava lähteä ja tuntee tekevänsä tärkeää työtä, on pitkällä selviytymisen suhteen.

Nuorempana selviytyminen oli sitä, että miten selviytyy työtehtävän suorittamisesta ja oppilaitten kanssa. Mut ei tullut semmosta selviytymistä, että miten mä jaksan. – – Jaksoi hyvin ja vaikka oli vaikeita tilanteita. Oli oma perhe, oli lapset, ei ollut aikaa kauheesti kotona enää miettiä, et miten koulussa nyt menikään. – – Vasta joskus viiskymppisenä on alkanu tulla tää jaksamispuoli. Nyt minä selviydyn tehtävistäni, mut joskus tulee, että miten jaksan tehtäväni. (Marjatta lokakuussa 2005.)

Jaksaminen on ihan selkeä, siihen on hyvä fyysinen kunto ja myöskin hyvä psyykinen kunto. Mutta selviytyminen? Mä näen näin ex-temporee, et se on joku yksittäinen tilanne, josta pitää päästä yli tai pitää ratkaista ongelmatilanne. – – Joutuu tekemään jotakin sen eteen. Mä ymmärrän tän helpommin silleen, et jos otan oman opettajanhuoneen, niin siellä näkee ihan selvästi, kellä jaksaminen on aika heikoissa kantimissa, et jotka menevät vaan. Ne vaan ovat siellä töissä, elikkä siinä ei ole sydän mukana. – – Siis pitää aktiivisesti miettiä, millä tavalla selviää ja jaksaa, vaikee pukea sanoiksi tätä – – pitää tiedostaa myös se, että jos jossain vaiheessa jaksaminen on heikoilla, että tietää jaksamisensa rajat myös. (Anneli lokakuussa 2005.)

Selviytyminen määritellään tutkimukseen osallistuneiden opettajien autenttisen puheen ja käsitysten perusteella. Selviytymisen määrittely tutkimuksen ensimmäisenä käsitteenä luo pohjan selviytymisilmiön syvempään käsitteellistämiseen ja tarkasteluun.

Selviytyminen on aktiivista ja päämäärätietoista toimintaa. Selviytyminen on jaksamista ja usein myös ongelmien ja vaikeuksien voittamista. Selviytymistä ei voi rajata ainoastaan työhön. Opettajan ammatin kokonaisvaltaisuudesta ja opettajan työn persoonavaateesta johtuen, opettajan on selviydyttävä myös muussa elämässään. Selviytymiseen liittyy opettajan omakohtainen halu kehittyä ja uudistua. Persoonallisuuteen liittyvät tekijät ja holistinen elämäkatsomus ulkoisten avujen lisäksi auttavat opettajaa selviytymään. Selviytyminen kokonaisuudessaan on subjektiivinen kokemus. Selviytymiseen liittyy myönteisyys ja onnistuminen työssään ja elämässään.

Selviytyminen on oman työn mielekkäänä kokemista, tunne siitä, että työstä voi nauttia. Vaikeista tilanteista selviytyminen on oppimistapahtuma, jossa opettaja kehittyä kokonaisvaltaisesti. Oman selviytymisen saattaa ymmärtää vasta sitten, kun huomaa ympärillään ihmisiä, jotka eivät selviydy.

3.2 Selviytymisriskiä aiheuttavia tekijöitä

Jaksoin syyslukukauden toiseksi viimeiseen koulupäivään, jolloin tuli totaaliloppu. – – Tein johtopäätöksen päässäni, etten pärjää opettajana. – – Sanoin miehelleni, että soittaa psykiatriselle poliklinikalle, ellen saa apua, tapan itseni. Pääsin hoitoon parin päivän päästä. Sain kolmen kuukauden sairasloman. Aluksi minulla oli sosiaalityöntekijä, jonka luona vain itkin, kerrasta toiseen. (Kaarina lokakuussa 2004.)

Tutkimuksen päätehtävänä on tarkastella opettajan selviytymistä tukevia tekijöitä. Selviytymistä tarkastellaan myönteisestä näkökulmasta. Jotta selviytymistä edesauttavien tekijöiden tarkastelu olisi mahdollista, on aluksi tarkasteltava selviytymisriskiä aiheuttavia tekijöitä. Selviytymisriskillä tarkoitetaan selviytymisen koettelemista ja sitä, että opettaja uhkaa väsyä, kynnistyä tai kyllästyä työ-

hönsä. Nämä riskitekijöistä aiheutuvat seuraukset vähentävät työniloa, lisäävät työuupumusta ja saattavat johtaa sairastumiseen ja jopa ennenaikaiseen eläkkeelle jäämiseen.

Työssä ja elämässä selviytymistä ei voi erottaa toisistaan. Itse asiassa työssä selviytyminen on vain osa elämässä selviytymistä. Tässä alaluvussa rajoitun käsittelemään tekijöitä, jotka aiheuttavat opettajan työssä selviytymisriskiä.

Tutkimusaineiston perusteella esiin nousivat seuraavat selviytymisriskiä aiheuttavat tekijät: *oppilaat, vanhemmat, kollegat, rehtori, toiminta- ja keskustelukulttuuri, ikä sekä muuttunut ja laajentunut työnkuva*. Tutkimustuloksena voidaan pitää myös sitä, ettei koulutuksen järjestäjän toimia suoranaisesti mainittu selviytymisriskiä aiheuttavina tekijöinä. Tiukan talouden aika ja säästötoimet näkyvät luokkakokojen suurentumisena sekä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden huomioimisen puutteena. Koulutuksen järjestäjän mahdollistamat ja tarjoamat täydennyskoulutukset ovat myös vähentyneet.

Oppilaat

Opettajat kohtaavat koulussa monia ongelmia. Oppija asettaa opettajalle ja opetusprosessille uudenlaisia haasteita. Integraation myötä ennen erityisluokille siirretyt oppilaat opiskelevat yleisopetuksessa oppilasmääriltään varsin suurissa luokissa. Opettaja osallistuu oppilashuollollisiin toimenpiteisiin, joista suoriutumiseksi häneltä edellytetään uutta asiantuntijuutta.

Kukaan tutkimukseen osallistuneista opettajista ei ole kohdannut suoranaista fyysistä väkivaltaa oppilaiden taholta. Uhkailuja ja läheltä piti -tilanteita on ollut. Näistä tilanteista opettaja on selviytynyt omilla strategioillaan, tilanteen vaati- malla luovalla toiminnalla tai tilanne on muuten päättynyt onnellisesti. Oppilaiden kielenkäyttö on muuttunut yhä kovemmaksi, sukupuolisuuteen liittyvää sanastoa viljellään koulussa sekä oppi- että välitunneilla.

Onhan tää oppilasaines koko ajan muuttunut. Se on suurin muutos, enkä usko, että tää opettajan kannalta ainakaan helpommaksi muuttuu tulevaisuudessa. (Marjatta kesäkuussa 2005.)

Alueella on valtavasti työttömyyttä, päihteiden käyttöä ja muita sosiaalisia ongelmia. Myös maahanmuuttajia on paljon. Moni lapsi on levoton, väsynyt, käytöshäiriöinen, keskittymiskyvytön. Lisänä jokaisessa luokassa on yksi tai kaksi ”ummikko”, jotka eivät siis osaa suomea. (Maria lokakuussa 2004.)

Luokallani oli pahoinpitelyitä, varkauksia, oikeudenkäyntejä – – vanhemman kuolemantapaus, avioero, sisaruksen jääminen auton alle, huumeista epäilyjä, vanhempien työttömyyttä, alkoholi- ja mielenterveysongelmia, sijoituksia pienkoteihin ja laitoksiin, koulupinnausta, oppilaiden mielenterveysongelmia ja yksi luokallejäätitapaus. Luokka oli erittäin heikko koulumenestyksessään. (Kaarina lokakuussa 2004.)

Xxx tulee eteen puukko kädes ja osoitti mua puukolla. Se työns tytön kumoon. Sit Xxx löi kumminkin puukon opettajanpöytään. (Ulpu kesäkuussa 2005.)

Mä oon aika tarkka oppilaiden kielenkäytöstä. Toukokuun lopulla eräs ysiluokkalainen poika heitti herjaa luokkaan mennessä ja kyseli, että katotaanks me videoo? Mä sanoin, että viimeisellä viikolla katotaan. ”Mitä vittuu, sä oot sitten vittumainen ämmä, et kaikki muut käyttää videota, sä et koskaan.” Et tuli tämmöstä, mitä ei yleensä tule. Mä siinä mietin, että mitäs mä nyt tässä teen? (Anneli kesäkuussa 2005.)

Vanhemmat

Vanhemmat vaativat yhä enemmän opettajilta ja koululta. Opettaja ei ole enää auktoriteetti, jonka sanaa uskotaan ja kunnioitetaan. Vanhemmat pitävät kiinni oikeuksistaan, tunnistamatta velvollisuuksiaan. Vanhemmat ajavat ja puolustavat lastensa etuja tomerasti.

Näkyvissä on oireita siitä, että joidenkin vanhempien kiinnostus lastensa koulunkäyntiin on heikentymässä. Kasvatusvastuu näyttää siirtyneen kouluille yhä enenevässä määrin. Toisaalta lastensa tietä siloittavien vanhempien määrä näyttää lisääntyneen.

Silloin on vaikeaa, kun vanhemmat välttävät vastuunsa ja ryhtyvät väärinkäytöksen takuumiehiksi. (Marjatta lokakuussa 2004.)

Sähköpostia tuli – – kännykkään viesti, että nyt on tärkeä sähköposti, lue se. Aluks mä ne luin, mut sit ne alko olla sairaita – – (Anneli kesäkuussa 2005.)

Ehdottomasti mulle tämmöset vanhempien taholta tulevat paineet – – Mun mielest nykyään vanhemmilt tulee hirveesti kaikennäköisiä vaatimuksia ja monella on epärealistiset odotukset, mitä niinkun normaaliopetukses voidaan antaa ja sit välil tuntuu, et on joku semmonen juoksupelle, mikä menee sen mukaan, kuka eniten osaa vaatii, kenen vanhemmat osaa eniten vaatii. (Maria kesäkuussa 2005.)

Toisinaan oppilaat ja heidän vanhempansa saattavat olla opettajan voimavaroja varsinkin jos opettaja ei koe saavansa tukea ja arvostusta työyhteisön sisältä.

Jos oppilailta tai vanhemmilta saa hyvää palautetta, kertoo se siitä, että ainakin jotenkin on työssään onnistunut. – – Oppilailta olen saanut tukea työhöni. (Helena elokuussa 2005.)

Vanhemmat arvostavat opettajaa (tai sit eivät välitä lastensa koulunkäynnistä). Kukaan ei arvostele työtäni tai nipota pikkuasioista, kokeen pisteityksistä yms. Olen saanut enemmän positiivista kuin negatiivista palautetta kodeilta. (Maria lokakuussa 2004.)

Kletten (2002, 132) mukaan suomalaiset opettajat tuntuvat olevan tyytyväisiä traditionaaliseen tapaan toimia, missä vanhempia tuetaan jättämään lapsensa kouluun ja vanhempien vähäiseen puuttumiseen lastensa koulunkäyntiin.

Kollegat

Opettajat ovat alansa ammattilaisia, korkeasti koulutettuja opetuksen, kasvatuksen ja vuorovaikutuksen ammattilaisia. Tästä ammattimaisuudesta huolimatta koulumaailmassa esiintyy kateutta, oman hännän nostamista ja yksin puurtamista arjessa. Ilmeisesti tähän liittyy perinteinen ajattelutapa opettajuudesta, mikä korostaa yhtenä hyvän opettajan tunnusmerkkinä autonomisuutta ja selviytymistä yksin tilanteesta kuin tilanteesta.

Yläkoulun ja lukion aineenopettajaryhmät näyttävät muodostavan omat kiinteät ryhmänsä. Oman aineen merkityksen korostaminen on arkipäivää. Oppiaineita eriarvoistetaan tärkeisiin ja vähemmän tärkeisiin.

Opettajayhteisöissä on toisinaan erittäin vahvat ja voimakkaat sisäiset ryhmittymät ja arvosuhteet. On luonnollista, että ryhmäytymistä esiintyy myös koulumaailmassa. Ikävää on se, jos joku opettaja jää ryhmien ulkopuolelle. Tämä ulkopuoliseksi jääminen näkyy helposti myös opettajan työssä oppilaiden kanssa. Kollegoiden aiheuttamassa selviytymisriskissä pitää huomioida myös oma rooli suhteessa kollegoihin.

Ikä on merkittävä tekijä kollegoiden välisessä yhteistyössä ja toiminnassa. Nuoret eivät välttämättä arvosta kokemusta eivätkä kokeneet opettajat nuoruuden intoa. Vuorovaikutuksellinen tuki saattaa jäädä antamatta.

Mua on aina raivostuttanut se, että joka työyhteisössä on kadehtivia ihmisiä tai sellaisia, jotka puhuvat selän takana pahaa. (Raija kesäkuussa 2005.)

Mä oon joutunut kateuden kohteeksi hyvin paljon. (Ulpu kesäkuussa 2005.)

Mä voin kuvitella, et jos työyhteisössä on kateutta, piilotellaan omia töitä ja ettei toi vaan oo parempi kuin minä, niin vois olla tosi vaikee uutena kollegana uusien ideoitten kanssa, mennä sinne kouluun. (Maria kesäkuussa 2005.)

Monissa opettajayhteisöissä esiintyy kateutta. Liittyykö kateus ja oman työn korostaminen perinteiseen opettajakäsitykseen? Onko yhteisöllisyys, yhdessä tekeminen vielä pelkkä kaunis unelma tulevaisuudessa?

Meillä on opettajia, jotka eriarvoistaa oppiaineet. Minusta se on kauheeta, koska mä lähden siitä, että jos me ollaan ihmisinä samanarvoisia, niin myös kaikki se, mitä koulussa opetetaan, on samanarvoista. (Marjatta kesäkuussa 2005.)

Onko oppiaineiden eriarvoistaminen ”hanttiaineisiin” ja kunnan oppiaineisiin vain kateutta vai piilekö takana kilpailu ainekohtaisista määrärahoista?

Puhutaan yhteisöllisyydestä, nää oli semmoisia ihmisiä, että ne teki hommaa keskenään, mutta minä olin aina ulkopuolinen. (Kaarina kesäkuussa 2005.)

Mulla on tietty määrä virkavuosia ja virka, tuntiopettajat älkööt vaivautuko. – – Joskus joku opettajaryhmä terrorisoi muita, nostetaan asioista kauhee meteli. Yhteisössämme moni joutuu olemaan varpaillaan muutaman ihmisen tähden. (Marjatta kesäkuussa 2005.)

Minun vaikutukseni työyhteisöömme ei ole mitenkään erityisen suuri. – – Yhteistyötä minulla ei ole kollegojen kanssa juuri nimeksikään. Koen, että he eivät sitä ole halunneet. Olen työyhteisöni kanssa ristiriitatilanteessa, minua ei jostain syystä hyväksytä joukkoon. (Helena elo- ja lokakuussa 2005.)

Yhteisöllisyys ei välttämättä kouluissa vastaa toiveita. Yksittäinen opettaja saattaa jäädä pahimmassa tapauksessa yksin. Toisaalta vahvat yksilöt tai pienet ryhmittymät voivat jopa terrorisoida muuta opettajakuntaa sanoillaan tai teoillaan.

Mä oon sanonut, kun mua on oikein ottanut päähän, että kyllä mä oppilaat kestän, mutta nää nuoret opettajat. Näitten nuorten ihmisten arvomaailma on toinen kuin meikäläisten. – – Se, mikä minua henkilökohtaisesti häiritsee, on se, että joittenkin nuorten opettajien kielenkäyttö on minun mielestäni törkeätä. – – Jos oppilailta on rajat hämärtyneet, niin on myös joillakin nuoremmilla opettajilla. – – Joskus koen, että nuoremmilta opettajilta ei saa semmoista tukea, mitä kollegalta odottais. Ehkä näin vanhana ei enää kannata odottaakaan toisilta tukea, vaan pitää sit vaan ymmärtää itse, että itse pitää tukea niitä muita. – – Nuoret on monta kertaa semmoisia ideoijia, innokkaita ja voimavaroja. Mut ne on myös niitä, jotka laskee tuntinsa, et tämä ei kuulu minulle eli työn ja vapaa-ajan erotelu on varmaan selvempää kuin mitä meidän aikanamme on ollut. (Marjatta kesäkuussa 2005.)

Rehtori

Rehtorin rooli opettajan arkipäivän työssä ja selviytymisessä on merkittävä. Opettaja odottaa rehtorilta tukea ja turvallisuutta arkityössään.

Rehtori työyhteisön esimiehenä, johtajana käyttää valtaa. Valta on johtamisen apuväline, jolla rehtori voi halutessaan eriarvoistaa alaisiaan. Heikko johtaja saattaa käyttää hajota ja hallitse -johtamista, jolloin hänellä on omat erioikeuksista nauttivat suosikkinsa. Nämä suosikit toimivat sitten rehtorin arvovallan pönkittäjinä.

Rehtorin oma jaksaminen tai selviytyminen saattaa myös olla koetuksella. Tällaisessa tilanteessa rehtorilla ei välttämättä ole keinoja tukea alaisiaan, vaan todellisuudessa hän tarvitsisi tukea opettajilta. Tuki ja turvallisuus pitäisi olla kaksisuuntaista: rehtorilta opettajille ja opettajilta rehtorille.

Rehtorilla on suosikkinsa ja he saavat haluamansa. (Marjatta kesäkuussa 2005.)

Nyt on tullu nuorempi esimies – – hän ei mitenkään pysty osoittamaan, et ois meidän opettajien tukena. – – Joka kerta, kun menee pyytään apua, hän jotenkin luikertelee tilanteesta poies. Hän on myös yrittänyt hajota ja hallitse -politiikkaa siel noudattaa, et alan oleen hengen puolesta jo huolestunut. Hän suosii joitakin ja nostaa toisia niinkun yli. – – Mun mielestäni olis äärimmäisen tärkeätä, et opettaja tuntisi, jos tulee jotain ongelmia, et on taho jonka puoleen voi kääntyä ja joka sen asian sun kanssasi hoitaa. Mut kun tulee olo, et sua ei uskota ja sua kyseenalaistetaan ja sul sanotaan päin naamaa, että kyllä nyt valitettavasti on opettajan itse hoidettava tämä asia, niin se syö kyllä naista. (Maria kesäkuussa 2005.)

Opettajat odottavat johtajaltaan tukea, oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoista kohtelua. Ilmeisen monen rehtorin johtamistapaan kuuluu kerätä itselleen oma tukijoukko, opettajakunta, jota rehtori suosii ja jolta hän saa taustatukea arjen päätöksissään.

Saadaanko me muutosta? Mitään ongelmia rehtori ei nosta niin kuin kissaa pöydälle, että asia käsiteltäisiin, vaan hän hyssyttää ja hyssyttää ja jättää asiat – – Rehtori syyllistää koko työyhteisön, eikä voi sanoa niille suoraan, jotka tekee sitä tai jättää tekemättä asioita. (Raija kesäkuussa 2005.)

Rehtori pyrkii siihen, että hän jakaisi valtaa tasaisesti. Usein se tuntuu siltä, että hän ei halua ottaa vastuuta asioista, jotka hänelle kuuluisivat, ja opettajakunta saa ratkaistavakseen asioita, jotka eivät heille kuulu. (Helena elokuussa 2005.)

Rehtorin oma jaksaminen saattaa olla koetuksella. Väsynyt rehtori tai heikko johtaja ei kykene käsittelemään vaikeita asioita ja omaa tehtävänsä helpottaakseen jakaa johtajuutta väärällä tavalla alaisilleen. Jaettu johtajuus tosin on yhteisöä kehittävä ja sitouttava tapa johtaa, kun rehtori luottaa opettajien ammattitaitoon ja erityisosaamiseen.

Tää murros uuden rehtorin vaihtumisesta, olen ottanut siihen jo tiettyä etäisyyttä, oon tavallaan luovuttanu, et selvä, tukea ei tule sieltä puolelta, mut jotkut on yhä semmosessa hälinävaiheessa. – – nyt rupee rakoilemaan jo työyhteisökin. Jos se vielä murenee, niin sit meikäläinen vaihtaa maisemaa. (Maria lokakuussa 2005.)

Rehtori voi tehdä opettajan työpaikalla olemisesta helvetin tai lähes paratiisin ihan mielivaltaisesti. Varsinkin, jos opettaja on määräaikaaisessa työsuhteessa. (Riitta lokakuussa 2005.)

Møller (2000) tarkastelee sitä, miten joukko norjalaisia rehtoreita selviytyy vastuukysymysten hajautuksesta. Tarkastelu osoittaa, että rehtorilla ei ole aina mahdollisuutta tukea opettajaa arjen työssä.

Rehtorilla on monta toimintakenttää koulussa. Rehtori toimii ensinnäkin opetuksen johtajana. Norjalaisessa kontekstissa rehtori ei ole perinteisesti puutunut opettajan luokkatyöskentelyyn. Rehtorin ja opettajan väliset keskustelut ovat koskeneet opiskelijoiden kurinpitoa ja vanhempien valituksia, ei opetussuunnitelmaa tai mitään muutakaan, joka koskisi opetuksellista aikaansaannosta.

Rehtorien odotetaan toimivan myös muutostoimijoina³⁴, mutta heidän lähestymisensä muutoksiin on ollut erittäin varovaista. On turvallista, että arjen toimintoja ei häiritä liikaa. Kolmanneksi rehtorin odotetaan toimivan managerina. Hän huolehtii, että koulu toimii tehokkaasti tavoitteita kohti. Historiallisesti norjalaiset rehtorit ovat asettaneet etusijalle hallinnolliset velvoitteet ja taloudenhoidon. (Møller 2000, 211–217.)

Toiminta- ja keskustelukulttuuri

Työyhteisö, jossa ei ole yhteisesti sovittuja ja niihin sitouduttuja toimintaohjeita ja -tapoja ei tue opettajan selviytymistä. Kävi ilmi, että koulun toimintatavat ovat usein epäselvät tai ainakaan yhteisiin toimintatapoihin ei ole sitouduttu. Pahimmillaan koulun toimintakulttuuri voi olla tasolla, ettei kukaan toimi niin kuin yhdessä on sovittu. Tällainen toimintakulttuuri vaikuttaa kielteisesti sekä opettajiin, koulun muuhun henkilökuntaan että oppilaisiinkin. Pian kukaan ei tiedä, miten missäkin tilanteessa toimitaan. Kiire ja tilanteessa elämisen hektisyys selettävät osaltaan, ettei aina jakseta toimia, kuten on sovittu.

Keskustelukulttuurin heikkoudet näkyvät välittömästi koulutyön arjessa. Avoin keskustelukulttuuri estää monien selkkausten ja erimielisyyksien syntymisen. Keskustelukulttuuri vaatii opettajalta myös kuuntelemisen taitoja, ei pelkkänä ”esiintyvänä taiteilijana” olemista.

Vastavalmistunut ihminen ei voi osata kaikkea heti, vaan siinä niin kuin opettelee ne hommat. Mä olisin kaivannut työyhteisöltä aikaa, saada kehittyä. (Taru kesäkuussa 2005.)

Miten sua tulijana uutena kohdellaan, niin mä koin uudelleen saman ongelman, että mua kohdeltiin henkilönä, joka tulee sotkemaan yhteisön pinttyneitä tapoja. (Raija kesäkuussa 2005.)

Eräs koulun toimintakulttuuriin liittyvä seikka on se, miten uusi opettaja otetaan työyhteisöön vastaan. Ilman tukea ja sopeutumisaikaa uuden opettajan työura saa varsin huonon alun uudessa koulussa.

Suomessa meillä oo enää mihinkään aikaa. – – Olis semmonen työyhteisö, et me istuttais yhdessä ja pohdittais, et mitkä ois just meidän kasvatukselliset tavoitteet. – – linja, mitä noudatettais. – – juteltais ja uskallettais olla eri mieltä ihan sovussa ja rakkaudessa. Silloin jokainen pystyis muokkaamaan omaa mielipidettään, ei tulis jyrkkiä eroavaisuuksia. Mä koen, et ainakin meiän yhteisössä voimavaroja on hirveesti, mut suurimmaks osaks ne jää käyttämättä, kun ei uskalleta olla yksilöitä. – – Meidän opettajakokouksessa suurin osa istuu hiljaa ja kuuntelee, ja sitten sen jälkeen ruvetaan puhuun, käydään jälkipyykki. Se ei rakenna mitään, se ei tuo muuta kuin pahaa mieltä. (Marjatta kesäkuussa 2005.)

³⁴ Rehtorin ei ole syytä suostua mihin tahansa muutokseen, vaan muistaa eettinen päämäärä.

Koululla oli semmoinen kulttuuri, että jokainen opettaja teki omiaan. Keskenään ei keskusteltu, jokainen sai tehdä omaa systeemiään, selviytyi tai ei. Pari kertaa kävi nämä nuoremmat kattomassa, että miten selviän. – – Kovasti ne neuvo, et mitenkä sitä pittää menetellä. Se oli aika raskasta. (Kaarina kesäkuussa 2005.)

Kouluyhteisöjen keskustelukulttuuri vaati vielä kehittymistä.

Tää klassinen juttu! Joku tulee opettajanhuoneeseen ja sanoo, että mulla oli vähän ongelmia sen luokan kanssa. Joku paukauttaa heti, että minulla ei oo mitään ongelmaa sen ryhmän kanssa. Tällaista ei enää nykymaailmas pitäis olla. Koen rankkana, että viedään toisilta matto alta. (Marjatta kesäkuussa 2005.)

Meidän koulussamme toimintatavat ovat hiukan erikoisia. – – Koulun tavan mukaan kukaan ei toimi sen mukaan, miten on sovittu. (Helena elokuussa 2005.)

Paljon selviytymistä aiheuttavat tilanteet, jossa itse edellyttää oppilaalta itsestä ajattelua, mutta jota koulun ilmapiiri ei tue. (Pirjo lokakuussa 2005.)

Ikä

Ikä on kuin kaksipuolinen kolikko. Ikä aiheuttaa väsymistä ja toisinaan tilanteita, jotka tuottavat selviytymisriskiä, mutta toisaalta ikä on opettajan selviytymistä edesauttava tekijä. Roehrig, Pressley ja Tallotta (2002, 69–78) toteavat, että tämän päivän aloitteleva opettaja voi odottaa, että opetustyö pysyy jatkossakin vaativana. Haasteet tosin koetaan merkittävästi pienemmiksi työkokemuksen lisääntyessä. Useimmat esiintyvistä haasteista ovat kokeneille opettajille enemmänkin pieniä ärtymyksen aiheuttajia kuin suuria kriisejä.

Ihminen itse subjektiivisesti tuntee, onko hän vanha vai nuori. Fysiologinen vanheneminen etenee luonnonlakien mukaisesti, mutta henkinen vireystila määrittää pitkälti ihmisen omat tuntemukset ja vireyden.

Kokemusta ei aina arvosteta tarpeeksi. Nuoret opettajat toisaalta kokevat, ettei nuoruutta arvosteta opettajan ammatissa. Kokemuksen ja nuoren innon yhteistyö saattaisi olla monella tapaa hedelmällinen toimintatapa. Tämä luonnollinen yhteistyö ja vuorovaikutus koituu lopulta oppilaiden hyväksi.

Nuorempana oli voimia enkä kokenut työtä raskaaksi, vaikka toki oppilasaines oli silloin toinen, mutta samalla myös itse oli epävarmempi ja kokemattomampi. Vanhetessa olen huomannut tarvitsevani enemmän irtiottoja ja selviytymiskeinojen miettimistä. (Marjatta lokakuussa 2004.)

On tuntunut siltä, että oppilaitten nuoruutta jotenkin arvostetaan. Ne elää uuden elämän alkua, kun ne kirjoittaa ylioppilaiksi. Mutta opettajan pitäisi tulla töihin kyllä ehdottomasti keski-ikäisenä. Nuori opettaja joutuu usein kuulemaan asiatomuuksia vanhemmilta opettajilta. (Taru kesäkuussa 2005.)

Selkään puukotustakin on ollut. Nuori opettaja kävi rehtorin puheilla. Aiheena oli, miten nuori opettaja voi selvitä vanhan opettajan kanssa. Rehtori sanoi kirjoittavansa ”paperin”, jos jään eläkkeelle. (Kaarina lokakuussa 2004.)

Kun työyhteisön kaikki muut jäsenet ovat nuorempia kuin sinä, niin siinä momentti tuntee olevansa väärässä paikassa ja joutaisi jo museoon. (Marjatta kesäkuussa 2005.)

Muuttunut ja laajentunut työnkuva

Jos opettajalle annetaan järjetön luokkakoko ja siel on paljon erityisoppilaita ja kukaan ei oo auttamassa ja kenellekään ei voi kertoa, niin eihän semmoses mun käsityksen mukaan oikein kukaan voi jaksaa. – – Ongelma tulee mun kohdalla siitä, osaanko mä sanoa ulkopuolisille paineille EI. (Maria lokakuussa 2005.)

Opettajan työ on muuttunut ja laajentunut monella tavalla. Opettajan työ on siirtynyt opettamisesta yhä enenevässä määrin oppijan kasvattamiseen. Kodit siirtävät kasvatusvastuuta koulujen ja opettajien vastuulle. Tällaisissa oloissa 2000-luvun oppija asettaa opettajalle ja opetusprosessille aivan uudenlaisia vaatimuksia. Hänen oppimisensa tukeminen muuttaa ja laajentaa opettajan työnkuvaa. Integraation myötä erityisoppilaat opiskelevat yleisopetuksen suurissa luokissa. Opettaja osallistuu oppilashuollolliseen yhteistyöhön, jossa häneltä edellytetään uudenlaista asiantuntijuutta. Vanhempien kanssa toimiminen laajentaa työnkuvaa entisestään. Vanhempien vaatimuksiin vastaaminen ja heidän palveleminen vie aikaa ja energiaa. Opettajan auktoriteetin mureneminen on johtanut siihen, että opettaja joutuu yhä enemmän perustelemaan toimintaansa.

Myös arviointikeskustelut, valtakunnalliset kokeet, erinäiset tutkimukset ja muut lisätehtävät ovat laajentaneet opettajan työnkuvaa. Projekteihin osallistuminen vei aikansa. Projektit ovat onnistuessaan antoisia opettajalle, koululle ja oppilaille. Mutta toisinaan projektit ovat projekteja projektien vuoksi, eikä niillä saavuteta mitään hyötyä. Tällaiset projektit ovat ajanhukkaa ja kaikkia turhauttavia.

Opettajan työnkuva on laajentunut luokkahuoneen ulkopuolelle yhä enenevässä määrin. Yhteistyö koulujen muiden yhteistyötahojen kanssa edellyttää opettajalta hyviä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja.

Yksikään tutkimukseen osallistuneesta opettajasta ei maininnut mitään tieto- ja viestintätekniiikan asettamista haasteista opettajalle, mikä on hieman yllättävää. Tutkimukseen valikoituneet alakoulun luokanopettajat ovat sinut tieto- ja viestintätekniiikan kanssa. Myöskään uusia oppimiskäsityksiä ei suoranaisesti mainittu opettajan työtä muuttaneina tekijöinä. Tosin kokeneet opettajat pohtivat opetuksen painopisteen siirtymistä tekemiseen. He miettivät, onko opettamisen ja tekemisen suhde nykypäivänä jo liikaakin tekemisen puolella. Tähän liittyy tosiasia, että opettaja ei ole enää tiedonjakaja, vaan paremminkin oppimisen ohjaaja.

Nämä sosiaalitapaukset, oppilasongelmat, jotka ei oo enää koulun konstein hoidettavissa, mutta joita vedetään mukana, se lisää selviytymisriskiä. – – Kiire, ehdottomasti. Viime viikolla meillä oli kahen päivän syysloma, lomaa edeltävänä päivänä mulla oli seitsemän omaa oppituntia ja sen lisäksi pidin neljä sijaistuntia. – – Työnkuva laajenee, yhä enemmän tulee erityyppisiä asioita. (Anneli lokakuussa 2005.)

Kotien ote nuoriin on höltynyt koko ajan. – – Monella vanhemmalla ei oo otetta lapsen elämään. Mä koen, että yhteiskunta on muuttunut ja perheetkin. Vähän alkaa olla vanhanaikaisia ehjiä perheitä. – – Lasta vedetään joka suuntiin. Jossakin lapsen täytyy oireillakin, siis enemmän oppilashuollollista asiaa on tullut, mitä oli nyt 10–15 vuotta sitten. – – Vanhempien asenne kouluun on muuttunut. Ennen oltiin kilttejä, opettajaa uskottiin. Nyt opettajilta vaaditaan ja uskalletaan myös vastustaa. Periaatteessa on oikein, että vanhempien asenne koulunkäyntiin on muuttunut. Odotetaan, että koulutuksen ja ohjauksen pitää olla hyvää. Vaaditaan palvelua ja tiedotusta. Sit on tullut nämä, että mitä saa ja mitä ei saa julkistaa, mikä on salassa pidettävää tietoa. Ennen oli helpompaa. (Marjatta kesäkuussa 2005.)

Opettaja ei ole enää auktoriteetti. – – Selvästi enemmän on niitä, joilla puuttuu koulumotivaatio ja niitä, joilla on kotona ongelmia. Huomattavasti enemmän ollaan sosiaalityöntekijöitten kans tekemisissä. – – Opettaminen jää vähemmälle, kun tulee kaikki muu. Vaatimustaso on noussut. – – On arviointikeskustelut tulleet. – – Asioita pitää kirjata ja oppilashuollon käsitellä asioita. Hojkseja tehdään paljon. Valtakunnalliset kokeet ja tutkimukset, joita koulussa tehdään eri tahojen lähettäminä (Pisa, Stakes jne.). – – Vanhemmat haluavat siirtää kasvatustavasta opettajille, eivät pärjää yhden lapsen kanssa. – – Oppilaalla ei ole vastuuta asiointensa hoitamisesta vaan ne hoitaa opettaja tai vanhemmat. (Marjatta lokakuussa 2005.)

Opettajan asema on muuttunut 2000-luvun aikana, hän ei ole enää auktoriteetti. Opettaja joutuu vastaamaan kotien ja yhteiskunnan esittämiin vaateisiin.

Koulumaailman tarkalla aikataululla on hyvät ja huonot puolensa. Hyvää on se, ettei homma toimi muuten, mutta tiukka aikataulu on myös kiireen aiheuttaja. Kun porukka vaihtuu tunnin välein, eri luokka ja aiheet, pahimmillaan seitsemän eri luokkaa. Mul on torstaisin 115 eri oppilasta. Siinä voi vitsailla, et heidät kaikki kohdataan yksilöllisesti, persoonallisesti ja jokainen huomioidaan. Käytännössä silloin on pakko toimia, et vedetään massaa. Oman itseni, jaksamisen kautta valikoituu äkkiä ne, joihin satsataan enemmän, elikä ne, jotka on innostuneita. Jos joukossa on penseä, hällä väliä ryhmä, niin ei siihen satsata, silloin vedetään minimillä. Se on arkielämän raadollisuus. (Anneli lokakuussa 2005.)

Projektit, jotka on vaan projekteja projektien vuoksi, et niist ei sitten itse asiassa ole jäänyt mitään käteen. (Anneli lokakuussa 2005.)

Anneli kiinnittää huomiota koulumaailman tarkkaan aikatauluun. Koulu alkaa tasan kello jotain, oppitunti kestää tasan jotain ja välitunti kestää tasan jotain.

Koulu ei toimi ilman tarkkaa aikataulua, mutta toisaalta aikataulutus aiheuttaa turhaa kiireen tuntua ja stressiä. Koulun arkeen tuodut projektit on valittava tarkkaan. Projektien tulee johtaa johonkin toimivaan käytänteeseen tai koulun toimintakulttuuria kehittävään uudistukseen.

Seuraava kursivoitu teksti on tiivistelmä selviytymisriskiä aiheuttavista tekijöistä. Tiivistelmä on syntynyt avoimen koodauksen vaiheessa muodostuneiden käsitelmääritysten perusteella.

Oppija asettaa opettajalle ja opetusprosessille entisestään kasvaneita vaatimuksia. Opettajalla on myös vaara joutua fyysisen tai henkisen väkivallan kohteeksi. Vanhempien vaatimustaso on noussut opettajaa ja koulua kohtaan – opettaja ei ole enää auktoriteetti, jonka sanaa uskotaan ja kunnioitetaan. Monissa opettaja-yhteisöissä esiintyy kateutta sekä oman työn ja aineen korostamista. Yhteisöllisyys on vasta rakenteilla. Rehtori käyttää valtaa työyhteisön esimiehenä. Valta on johtamisen apuväline, jolla rehtori voi halutessaan eriarvoistaa alaisiaan. Koulun toimintatavat ovat usein epäselvät tai ainakaan yhteisiin toimintatapoihin ei ole sitouduttu. Pahimmillaan koulun toimintakulttuuri voi olla tasolla, ettei kukaan toimi niin kuin yhdessä on sovittu. Tällainen toimintakulttuuri vaikuttaa kielteisesti koko koulun toimintaan. Ikä on selviytymisen kannalta kuin kaksipuolinen kolikko: ikä aiheuttaa väsymistä ja selviytymisriskiä, mutta toisaalta iän tuoma kokemus myös tukee opettajan selviytymistä. Opettajan työ on muuttunut ja laajentunut monella tavalla. Opettajan työ on siirtynyt opettamisesta yhä enenevässä määrin oppijan kasvattamiseen. Kiire ja hektisyys ovat myös koulun arkea.

3.2.1 Selviytymisen riskitekijöitä aiempien tutkimusten mukaan

Opettaja tekee työtä persoonallaan. Työn vaikeudet saattavat näin uhata vakavasti hänen koko elämänsä ja käsitystä itsestään. Opettaja kohtaa työssään ihmisiä ihmisinä, myös vaikeita sosiaalisia ongelmia. Hänen tulisi osata suhtautua oikein lasten ja nuorten kasvuun. Opettajan pitäisi pystyä yhteistyöhön vanhempien kanssa, jotka saattavat edustaa keskenään hyvin erilaisia elämänmuotoja ja maailmankuvia. (Vuohijoki 2006, 78.)

Hakasen tutkimuskatsauksen mukaan erityisesti opetustyön emotionaaliset vaatimukset ovat osoittautuneet merkittäviksi opettajien stressin ja työuupumuksen taustatekijöiksi. Muita riskitekijöitä ovat muun muassa työn määrä ja kiire sekä fyysisen työympäristön ongelmat. Myös työn voimavarojen puutteet, kuten huono työilmapiiri ja -kulttuuri koulussa sekä työtovereitten ja rehtorin tuen vähäisyys, puutteellinen tiedonkulku ja heikot vaikutusmahdollisuudet työssä ovat tunnettuja työuupumuksen riskitekijöitä opettajilla. Lisäksi opettajien työuupumus on ollut käänteisessä yhteydessä innovatiiviseen, oppivan työyhteisön tyyppiseen kouluun. (Hakanen 2004, 252–253.)

Hakasen (mt., 197) tutkimuksessa eräs opettaja oli aina vienyt äärimmilleen itsensä antamisen työssä. Hän koki työssään rasittavia kehityspiirteitä kuten

moni muukin opettaja. Niinpä hän näki opettajien työuupumuksen olevan seurausta siitä, ettei opettaja voi enää keskittyä perustyöhönsä, opettamiseen (ensimmäisen asteen työ). Sen sijaan oman työn ja oppilaitoksen työn kehittäminen (toisen asteen työ) vie kaiken ajan eikä kehitystyö synnytä tyydyttävää havaintoa oman työn helpottumisesta tai muusta hyödystä. Galtonin ja MacBeathin (2008, 93–103) esittelemissä tapauksissa³⁵ opettajien työmäärä on kasvanut ja opettajat kertovat kasvaneista paineista. Näiden taustalla ovat erilaiset uudistusohjelmat, kasvanut vastuu, vanhempien kasvaneet odotukset ja opiskelijoiden käyttäytymisen heikkeneminen. Opettajien tuntema stressi ei ole suoranaista seurausta kasvaneesta tuntityömäärästä, vaan turhautumisesta siihen, etteivät he enää löydä aikaa perustyöhönsä, opettamiseen.

Englannissa (MORI 2002) tehty erittäin laaja kyselytutkimus³⁶ opettajan ammatista antaa kattavan kuvan brittiläisestä opettajakunnasta ja heidän mielipiteistään opettajuudesta. Tutkimuksen mukaan eniten opettajien motivaatiota heikensivät tekijät: 1) työnkuormitus, joka sisältää tarpeettomat paperityöt, 2) aloitteiden liikakuormitus (projektit), 3) tavoitepakotteinen kulttuuri (kilpailukulttuuri), 4) oppilaiden huono käyttäytyminen ja 5) opetustyön tarkastus (tiukka seuranta).

Yli puolet opettajista koki oman moraalinsa ja motivaationsa laskeneen opettajaauran alkuketkeen verrattuna. Kolmasosa opettajista ei usko toimivan opettajan ammatissa enää viiden vuoden kuluttua kyselyhetkestä. Kolmasosa opettajista ei enää hakeutuisi opettajan ammattiin, jos voisi tehdä uudelleen ammatinvalinnan. (mp.) Kanadan Ontarion opettajista 20 % on vaihtamassa ammattia vuoteen 2012 mennessä (Compas Inc. 2007, 9). Englantilaiset opettajat kokevat, että suuri yleisö ei arvosta opettajan ammattia.

Kaiken kaikkiaan ison osan opettajan työnkuormitusta, uupumusta ja ammatinvaihtohalukkuutta selittää koulujärjestelmässä vallitseva kilpailun ilmapiiri, kun koulut ja opettajat rankataan paremmuusjärjestykseen. Meillä Suomessa kilpailu ei onneksi ole näin laajamittaista ja raakaa.

Vuoden 2007 Ontario Collegen opettajakartoituksessa nousi esiin opettajan työtä ja koulutusta koskevia tarpeita. Kanadalaisten opettajien mielestä standardisoidut testit, koulutusmahdollisuuksien tila ja koulun turvallisuus kaipaavat kohentamista. (Compas Inc. 2007, 7.) Iso-Britanniassa koululaitosta on tarkasteltu kriittisesti. Koululaitos on alistettu erilaisille tarkastuskäynneille ja standardointi- ja tehokkuusohjelmille, joista ovat vastanneet eri puoluepiirit. (Day, Sammons, Stobart, Kingston & Gu 2007, 2–5.) Suomalainen koulutusjärjestelmä on toimiva ja mahdollistaa oppilaille useita erilaisia koulutusmahdollisuuksia. Suomalainen koulu on vielä turvallinen, vaikka yhteiskunnassa vallitseva hektisyys ja epävarmuus ovat saavuttaneet koulunkin. Koulujärjestelmämme luottaa opettajan ammattitaitoon ja tukee hänen autonomiaansa. Opettajien työn arvioinnit, standardisoidut testit ja niistä seuraavat ranking-listat ovat Suomessa onneksi

³⁵ Englanti, Kanada, Hong Kong, Uusi-Seelanti ja Australia.

³⁶ Osallistujia 70 011.

vielä vähän käytettyjä. Ylioppilaskirjoitusten tulokset ja niiden koulukohtaiset vertailut tosin ovat näyttävästi esillä medioissa keväisin.

Ontario-kartoitus julkistaa yhden uudehkon koulumaailmaa koskevan ongelman, sähköisen kiusaamisen (Cyber-bullying). Tällä tarkoitetaan tietoteknisiin välinein tapahtuvaa kiusaamista ja uhkailua. Internet tarjoaa monia erilaisia keinoja aiheuttaa mielipahaa sekä opettajalle että oppilaalle. Internetin avulla on helppo välittää niin laajalle yleisölle kuin yksittäiselle henkilölle sähköistä informaatiota monessa muodossa. Oppilaiden kamerakännykät kuvaavat opettajan toimia, ja hetken kuluttua videopätkä opettajasta on kaikkien internetiä käyttävien katsottavissa. Kartoitukseen osallistuneista ontariolaisista opettajista 84 % ilmoitti olleensa sähköisen kiusaamisen tai uhkailun kohteena. Cyber-bullying on siis laajasti levinnyt ilmiö kanadalaisessa koulumaailmassa. (Compas Inc. 2007, 16–17.) Suomessakin on jo käsitelty oikeusistuimessa opettajaan kohdistunutta sähköistä kiusaamista.

Loppuvuodesta 2007 järkkäsi suomalaisen koulun turvallisuusidylli. Koulussa tapahtuneessa ampumistragediassa menehtyi yhdeksän ihmistä.³⁷

Ampumistapaus jättää syvän viillon turvallisuuden tunteeseemme. Siihen yhteiskuntaan ja yhteisöön, johon olemme tottuneet, tämä jättää särön, joka kestää pitkään. (Pääministeri Matti Vanhanen 7.11.2007.)

Kanadan Ontariossa (2006) tehdyssä tutkimuksessa korostui opettajien huoli oppilaiden asennoitumisesta opettajia kohtaan. (Compas Inc. 2006, 20–22.) Englannissa tehdyssä tutkimuksessa opettajat kokivat oppilaiden huonon käyttäytymisen yhtenä suurimpana motivaatiota heikentävä tekijänä (MORI 2002).

Nuorten väkivaltainen käyttäytyminen ja konfliktit ovat lisääntyneet 2000-luvulla. Väkivalta ei kuitenkaan ole lisääntynyt tasaisesti ja samalla tavalla kaikissa valtioissa. Väkivallan lisääntyessä opettajilla on tärkeä rooli harmonisen rinnakkaiselon tavoittelussa ja väkivaltaa ehkäisevien ohjelmien toteutuksessa. Espanjassa, Unkarissa ja Tšekin tasavallassa tappelut, loukkaukset sekä heikko motivaatio ja ikävystyminen ovat yleisiä oppilaiden keskuudessa. Erityisesti oppilaiden alhainen motivaatio ja ikävystyminen vaikuttavat opettajiin henkilökohtaisella tasolla. (Gázquez Linares ym. 2009, 49.)

Suomalainen yhteiskunta ja samalla koulumaailma saavat vaikutteita ympäröivästä maailmasta. Koulusurmat ovat esimerkki kielteisestä kansainvälistymisestä, esimerkiksi Amerikassa kouluammuskelulla on jo pitkät perinteet. Toivottavasti suomalainen kouluyhteisö ei joudu elämään tulevaisuudessa turvattomuuden ja epävarmuuden ilmapiirissä.

Jos kuollut on rehtori, kuten tällä hetkellä näyttää, hän on oma entinen opettajani – ja hyvä opettaja olikin. Herää vain kysymys, että jos oppilaat ovat valmiita ammuskelemaan näin loistavia opettajia ja persoonia, olemmeko enää kukaan

³⁷ Jokelan koulusurmassa 7.11.2007 kuoli yhdeksän henkilöä: kuusi opiskelijaa, terveydenhoitaja ja koulun rehtori sekä ampuja itse. Myöhemmin tapahtui myös Kauhajoen koulusurma 23.9.2008, missä 11 henkilöä sai surmansa.

turvassa? Opettajan työ alkaa olla siinä määrin turvatonta, ettei työtä tätä menoa enää halua tehdä. (<http://opettajatv.yle.fi/node/2217>)

mianno 7.11.2007 15:33:09

Syrjäläinen (2002, 91–101) tiivistää selviytymisriskit seuraavasti: Liian paljon työtä! Opettajat päätöksenteon ulkopuolella! Kaoottista kehittämistä! Opettajan ammattikuvan ylilaajeneminen! Professionaalisen vastuun ja kompetenssin retoriikka! Opettajan autonomian mureneminen! Epärealistista ja vaarallista kehittämistä! *Syrjäläinen toteaa: ”Ei edes yli-ihminen kykene täyttämään niitä odotuksia, joita opettajiin kohdistetaan.”*

Suomalainen koulumaailma seuraa tarkasti yleismaailmallista menoa. Uudet vaatimukset odottavat opettajaa ja samalla opettajankoulutukselle asetetaan aivan uusia tarpeita. Turvattomuus uhkaa ja kilpailu pelottaa.

3.3 Selviytymistä edistäviä tekijöitä

Suurin osa opettajista ei ole ahdistuneita, stressaantuneita, työuupuneita tai motivaationsa kadottaneita, vaan päinvastoin tyytyväisiä, innostuneita työnsä palkitsevaksi kokevia opettajia. Lisäksi opettajien työuupumuksen päälähde, oppilaat, ovat myös samalla tärkein syy ammatin nautittavuuteen ja palkitsevuuteen sekä siihen sitoutumiseen. (Hakanen 2004, 253.)

Vaikka suurin osa opettajien työhön sitoutumista koskevasta tutkimuksesta on rajoittunut stressin ja työuupumuksen haitallisten vaikutusten selvittämiseen, löytyy myös tutkimuksia, jotka ovat osoittaneet positiivisia reittejä opettajien sitoutumiseen. Erilaiset työn voimavaratekijät, kuten työn itsenäisyys, opettajan kokemus ammatillinen pystyvyys sekä muilta opettajilta ja rehtorilta saatu tuki sekä myönteinen palaute ja toimiminen opettajana innovatiivisessa, tulevaisuus-suuntautuneessa koulussa ovat olleet myönteisessä yhteydessä opettajien sitoutumiseen. Lisäksi tyytyväisyys työhön on lisännyt opettajien sitoutumista. (mt., 253–254.)

Opettajan ammatti on holistinen ammatti, jossa opettajan persoona on aina oleellisesti mukana. Selviytymisissä monet yksittäiset tekijät auttavat. Jokaisella yksilöllä on omat merkittävät tekijät, jotka tukevat selviytymistä.

Selviytymisen kategoriat luotiin grounded theory -analyysin avoimen ja aksiaalisen koodauksen vaiheissa.

Kategoria viittaa tässä grounded theory -käsitteistöön. Kategoria on käsitteiden luokitus, joka on löydetty vertaamalla käsitteitä toisiinsa ja toteamalla tiettyjen käsitteiden liittyvän samanlaiseen ilmiöön. Käsitteitä siis ryhmitetään korkeamman kertaluvun ja abstraktimman käsitteen alle, jota kutsutaan kategoriaksi. (Strauss & Corbin 1990, 61.)

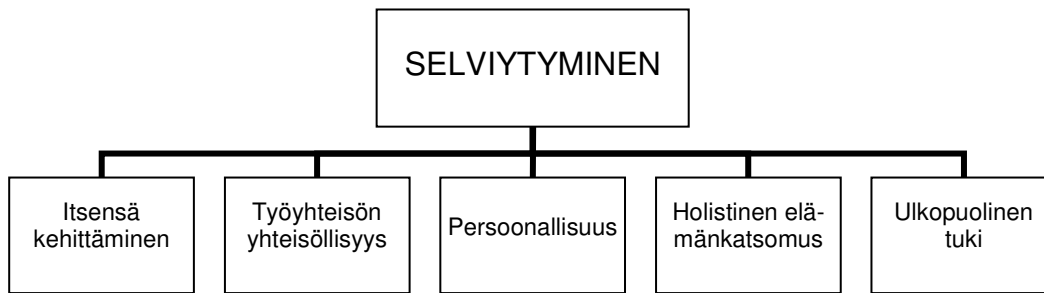
Opettajan selviytymisen kannalta tärkeiksi tekijöiksi löysin seuraavat tekijät, selviytymisen kategoriat:

- 1) halu itsensä kehittämiseen,
- 2) persoonalliset valmiudet, jotka edistävät selviytymistä,
- 3) holistinen elämäkatsomus,
- 4) joku, jonka kanssa puhua ja keskustella työhön liittyvistä asioista joko työyhteisössä tai lähipiirissä.

Työyhteisö on opettajan selviytymisen kannalta merkityksellinen. Työyhteisö voi olla opettajan selviytymistä edesauttava tekijä. Toisaalta työyhteisö (kollegat, rehtori) voi olla selviytymisriskiä aiheuttava tekijä, kuten luvussa 3.2 kävi ilmi. Jos opettajalla ei ole työyhteisössään keskustelukumppania, ulkopuolisen tuen merkitys korostuu selviytymisessä.

Mä otan tällöisiä juttuja, mitä mä eilen illalla mietin – – Mä otsikoin tän, et ”Mikä tekee opettajasta selviytyjän” ja kirjoitin pari A4:sta näitä asioita. Ja ensimmäisenä pistin tähän, että pitää olla itsellä tunne, että hallitsee omaa työtään ja voi vaikuttaa siihen. – – Voi säädellä itse työmääräänsä. – – Ja sit mul on kolmantena selviytymiseen, että hallitsee oman asiansa, eli kun osaa sen, mitä opettaa, niin siitä tulee itselle varmuus ja vakuuttavuus ja toisaalta se tuo myös mielenrauhaa ja itsevarmuutta sitten. Ja sitten neljäntenä mul on tässä näin sen, että pitäisi olla aina itse hyvässä ”iskussa” eli kunnossa. – – Fyysisen kunnan lisäksi kehittää itseään koko ajan ja harjoittaa erilaista, erityyppistä jatkokoulutusta. – – Kun on saanut näitä omalle persoonalleen tyypillisiä ja toimivia toteutusjuttuja, niin sitten uskaltaa heittäytyä niihin tilanteisiin, elikkä jos menee pieleen so what, useimmiten ne ei mee pieleen. Pitää joskus joku hyvin erikoinen tunti, joku raflaava tunti. – – Uskaltaa nauttia siitä työstään, elikkä et silloin kun menee hyvin ok, mut et uskaltaa myöskin sitten sanoa sen, et joskus on harmaita päiviä, semmosta tavallista arkea. – – On kehitettävä itseään sillä tavalla, että olis mahdollisimman laaja-alainen. Elikkä näkee asioita isommissa ulottuvuuksissa, että silloin ei takerru tällöisiin niin sanotusti lillukanvarsiin. – – Pyrkii ymmärtämään nuoria ja niitten ajatusmaailmaa sillä tavalla, että on ajassa mukana. – – Ja sitten ehkä yks kaikkein tärkeempiä on, että on oma itsensä, että ei tarvitse suinkaan olla mikään yli-ihminen. (Anneli lokakuussa 2005.)

Kuviosta 11 löytyvät koottuina opettajan selviytymisen kategoriat. Selviytymiseen johtavat tekijät, kategoriat ovat *itsensä kehittäminen*, *työyhteisön yhteisöllisyys*, *persoonallisuus*, *holistinen elämäkatsomus* sekä *ulkopuolinen tuki*. Osa tekijöistä on opettajan persoonallisia ominaisuuksia ja valmiuksia, osa tekijöistä liittyy kouluyhteisöön ja opettajan lähipiiriin.



Kuvio 11. Opettajan selviytymiseen liittyviä tekijöitä, selviytymisen kategoriat

Edellä esitetyt selviytymisen kategoriat ovat muodostuneet selviytymistä edistävästä tekijöistä (grounded theory -käsitteistön mukaan alakategorioista).

Taulukosta 4 löytyvät selviytymistä edistävät tekijät. Samalla havainnollistuvat kategorioiden ja tekijöiden väliset suhteet ja se, mitkä tekijät ovat muodostaneet mainitut kategoriat. Tekijät on muodostettu aineiston pohjalta. Esimerkiksi *Mä kasvatan oppilaita sen aineen kautta. Et mä en oo ensisijaisesti kasvattaja, vaan mä oon aineenopettaja, mutta kasvatan sen aineen opettamisen kautta, elikkä puutun käyttäytymiseen, kielenkäyttöön.* on luokiteltu kasvatuksen hyväksymisen käsitteen alle.

Taulukko 4. Opettajan selviytymisen tekijät ja kategoriat

Selviytymisen kategoria	Tekijät
Itsensä kehittäminen	Koulutus Reflektointi ja itsetutkiskelu Itsetuntemus Ammatillinen kehittyminen
Työyhteisön yhteisöllisyys	Kollegat Rehtori Muu henkilökunta Toiminta- ja keskustelukulttuuri Arvostus, rooli työyhteisössä Uusi opettaja työyhteisöön
Persoonallisuus	Sosiaalisuus, vuorovaikutustaidot Myönteisyys, huumorintaju Ammatti-identiteetti <ul style="list-style-type: none"> • Käsitys opettajuudesta, oman työn arvostus ja työnäky Innostuneisuus Määrätietoisuus Muutoshalu ja -kyky Luovuus Itseluottamus, -tunto Auktoriteetti
Holistinen elämäkatsomus	Kokonaisvaltainen opetus <ul style="list-style-type: none"> • Oppilaskeskeisyys, kasvatuksen hyväksyminen Työn ja vapaan rajausta Laajempi elämä Asioiden lokeroiminen
Ulkopuolinen Tuki	Perhe, ystävät Ammattiin liittyvä ulkopuolinen tuki <ul style="list-style-type: none"> • Työnohjaus, moniammatillisuus, oman työyhteisön ulkopuolinen opettajayhteisö, työterveyshuolto, kuntoutus ja psykologi Lomat Harrastukset

Seuraavaksi tarkastelen tarkemmin selviytymisen kategorioita ja niihin liittyviä tekijöitä. Avaan selviytymistä edistävät tekijät, grounded theory -käsitteistön mukaiset kategoriat ja alakategoriat, mahdollisimman tarkasti ja selkeästi. Tuon esiin tulkintoja ilmiöstä, siteeraan tutkimukseen osallistuneiden opettajien kertomaa selviytymistarinaa ja esitän kokoavia kuvioita.

3.3.1 *Itsensä kehittäminen*

Opettajan työhän on siinä mielessä hienoa, että siinä voi kasvaa, kehittyä ja toteuttaa omia arvojaan. (Marjatta lokakuussa 2004.)

Viihdyn työssäni melko hyvin, koska olen tehnyt siitä omannäköistäni. – – Olen kehittynyt muutosten kautta ja etsinyt uusia ratkaisuja opetuksen ongelmiin. – – Tarvitsen haasteita ja rutiinityö uuvuttaa. Parhaiten opettajana minua ovat auttaneet oman itsen laaja kehittäminen ja itsetuntemus. (Pirjo tammikuussa 2005.)

Itsensä kehittämiseen liittyvät hyvin läheisesti käsitteet ammatillinen kasvu, ammatillinen kehittyminen ja voimaantuminen³⁸. Tutkimuksen aineistossa kyseisiä käsitteitä ei juuri tullut esiin, vaan ne korvautuivat itsetuntemuksella: tiedolla siitä, mihin kykenee ja mihin ei, miten voi kehittyä työssään ja samalla tasapainoisesti yhdistää työn ja muun arkielämän.

Halu kehittyä ja uudistua on ominaisuus, jonka jokainen tutkimukseen osallistunut opettaja tuo esille. Itsensä kehittäminen on opettajan persoonallinen ominaisuus ja tahtotila. Selkeän työnäyn omaava opettaja haluaa kehittää itseään työn edellyttämien kehitys- ja uudistusvaatimusten mukaisesti. Esimiehen tai muun ulkopuolisen tahon asettamat kehittymistavoitteet eivät riitä, vaan opettajalla on oltava sisäinen motivaatio kehittyä ja uudistua työssään. Kehittymiseen liittyy halu liikkua laajoissa vaikutuspiireissä, omata syvälinen näkemys työstään ja ammatistaan. Tällainen näkemys auttaa opettajaa itsensä ja oman työnsä realistisessa arvioinnissa.

Selviytyjäopettajat pyrkivät välttämään rutinoitumista. Työ muuttuu puurtamiseksi siinä vaiheessa, kun oppitunnit muodostuvat rutiininomaiseksi suorittamiseksi. Aineistosta käy ilmi, että oppilaat, vanhemmat ja kollegat tuovat sekä myönteistä että kielteistä vaihtelua opettajan arkeen.

Itsensä kehittäminen -kategoria muodostuu seuraavista opettajan selviytymistä edesauttavista tekijöistä: koulutus, reflektointi ja itsetutkiskelu, itsetuntemus sekä ammatillinen kehittyminen.

Siinä vaiheessa tais olla taas kyllästymisen olo. Mulla on ollut voimakkaasti olo, että jos rutinoidun, niin se ei oo mulle eikä oppilaille hyväks. – – Mä en oo pitkään ollut semmoisessa tilassa, vaan mä olen sitten herännyt, mitä tapahtuu. (Pirjo kesäkuussa 2005.)

Pitää löytää semmoset metodit tunnin pitämiseen, mitkä on itselle omia ja vaihdella niitä. Tunnit ei saa olla kaavamaisia. (Anneli kesäkuussa 2005.)

³⁸ Voimaantuminen on itsestään lähtevä prosessi ja se on yhteydessä ihmisen omaan haluun, omien päämäärien asettamiseen, samoin luottamukseen omiin mahdollisuuksiinsa sekä näkemykseen itsestään ja omasta tehokkuudestaan. Voimaantumisteoriassa ihmistä pidetään aktiivisena, luovana ja vapaana toimijana, joka asettaa jatkuvasti itselleen päämääriä omassa elämänprosessissaan. (Siitonen 1999, 117–118.)

Onks koululla enää annettavaa mulle? Mä oon tehny kaiken, oon kokeillut uusia opetusmenetelmiä ja uudistanut sisältöä. – – Sit jäin vuorotteluvapaalle. (Pirjo kesäkuussa 2005.)

On kauheeta, että lyödään 10 vuoden takainen moniste oppilaille. – – Kaikesta väsymisestä ja muusta huolimatta mä jaksan, koska se kiinnostaa. Et mä saan asian hahmotella uudelleen ja miettii. – – Olen koko ajan luonut sen, mitä esitän – – mä yritän aina seurata, et mitä mistä sais uutta. (Marjatta lokakuussa 2005.)

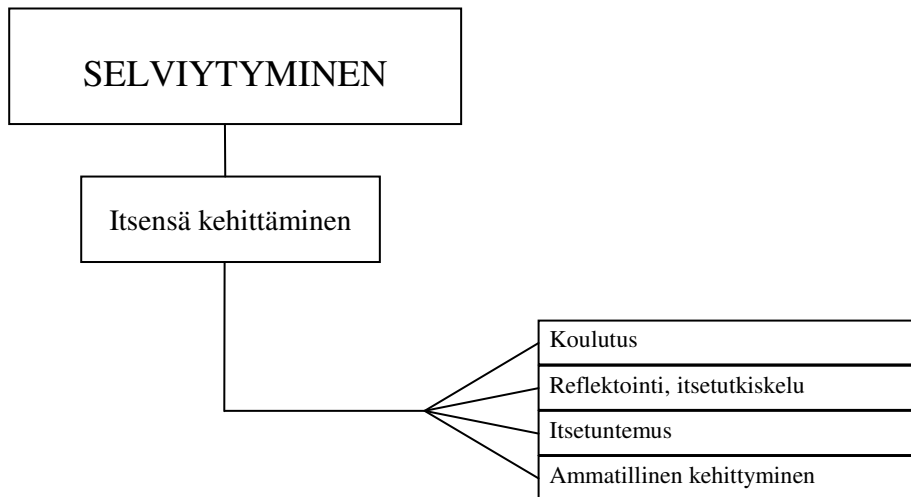
Itsensä kehittämiseen liittyvät sekä ammatillinen kehittyminen, ammatillinen kasvu että voimaantumisen. Osallistujat kuvasivat niitä usein itsetuntemuksella, tiedolla siitä, mihin kukin kykenee ja mihin ei. Halu kehittyä ja uudistua on ominaisuus, jonka kaikki mainitsevat. Itsensä kehittäminen on persoonallinen ominaisuus ja tahtotila. Kehittämiseen liittyy halu liikkua koulua laajemmissa vaikutuspiireissä. Selviytyjäopettajat pyrkivät välttämään rutinoitumista.

Kouluttautuminen on yleisin tapa itsensä kehittämiseen. Opettajat kokevat vuorovaikutustaitonsa puutteelliseksi opettajan työn ja yhteiskunnallisen aseman muuttumisen takia. Työelämävalmiuksia, persoonallisia valmiuksia ja oman työn rajaamista painottaville koulutuksille on tarvetta: Miten kohtaan oppilaat ja heidän vanhempansa? Millaiset ovat valmiuteni toimia opettajakollegoiden ja yhteistyökumppaneiden kanssa?

Opettajan selviytymisen kannalta reflektoinnin ja itsetutkiskelun merkitys korostuu. Refleктоiva opettaja pystyy suhteuttamaan itsensä laajempaan kokonaisuuteen. Opettaja tunnistaa omat hyvät puolensa ja samalla oppii hyväksymään myös omat puutteensa ja kehitystarpeensa.

Itsetuntemus liittyy läheisesti opettajan reflektointiin ja itsetutkiskeluun, itsensä kehittämiseen sekä ammatilliseen kehittämiseen. Itsetuntemus mainittiin useasti opettajien kertomuksissa. Itsetuntemus on tietynlainen tulos opettajasta lähtevästä, subjektiivisesta kehittämisestä. Toisaalta itsetuntemuksen kautta itsensä kehittäminen saa suunnan ja päämäärän.

Ammattitaidon lisääntyessä opettaja pystyy kokemuksiinsa peilaten ennakoimaan tulevia tilanteita. Opettaja on sinut itsensä kanssa, hänen ei tarvitse pohtia oppilaiden miellyttämistä. Hänelle on kehittynyt oma tapa hoitaa tehtävänsä. Kokemuksen myötä opettajalla vapautuu energiaa perustyöstä itsensä kehittämiseen ja uudistamiseen.



Kuvio 12. *Itsensä kehittäminen ja siihen liittyvät tekijät*

Koulutus

Kouluttautuminen on yleisin tapa itsensä kehittämiseen. Perinteisesti täydennyskoulutukset ovat painottuneet aineenhallintaan. Aineenhallinta on opettajan tehtävässä menestymisen ja selviytymisen kannalta oleellista. Opettajien perusopinnot painottuvat opetettaviin aineisiin sekä kasvatustieteellisiin ja pedagogisiin opintoihin. Selkeä tilaus on koulutukseen, joka painottaa myös yleisiä työelämävalmiuksia ja persoonallisia valmiuksia. Näihin valmiuksiin kuuluvat muun muassa vuorovaikutustaidot. Miten kohtaan oppilaat opetustilanteissa? Millaiset ovat valmiuteni toimia yhdessä opettajakollegoiden ja yhteistyökumppaneiden kanssa? Miten kohtaan oppilaiden vanhemmat? Sosiaaliset taidot ovat persoonallisia taitoja, mutta samalla taitoja, joita voidaan harjoitella. Vuorovaikutustaitojen merkitys korostuu alati. Opettajat kokevat vuorovaikutustaitonsa puutteelliseksi opettajan työn ja yhteiskunnallisen aseman muuttumisen takia. Opettajien täydennyskoulutuksessa on painotettu jaksamista, josta sekä ammattijärjestöt että työnantajat ovat olleet huolestuneita. Jaksamiseen ja selviytymiseen liittyy läheisesti kyky rajata työtään, mihin kaivataan täydennyskoulutusta.

Koulutukset tarjoavat opettajille mahdollisuuden tavata kollegoja muilta kouluilta ja mahdollisuuden solmia uusia kontakteja. Opettajat korostavat koulutusten mahdollistavan liikkumisen hieman omaa työyhteisöä laajemmissa vaikutuspiireissä.

Asia, joka on ollut mulle tosi tärkeä, olin opiskelemassa kolme vuotta, se mulla meni tutkinnon täydennykseen, maisterin tutkintoon. (Raija kesäkuussa 2005.)

Musta ensimmäinen asia on se, että tarvii tykätä työstään. Itse oon yrittänyt kehittää itseäni ammatissa käymällä hyvin paljon erilaisissa koulutuksissa. Ei sen takia, et sinne tarttis mennä, vaan sen takia, että ne on mielenkiintoisia, ja sieltä aina oppii uutta ja ennen kaikkea siellä saa uusia kontakteja. Ja mä itse pidän

tärkeänä, että liikkuu vähän isommissa sfääreissä, eikä pelkästään siinä arkityössä. – – Et pitää olla niinkun hirveen monessa mukana, et se on mulle itselleni ainakin ihan elinehto. (Anneli kesäkuussa 2005.)

Pääsee kehittään itteensä – – ehkä itsensä kehittämistä oleellisempaa on se, että pääsee toisenlaisten ihmisten kanssa tekemisiin. (Riitta heinäkuussa 2005.)

Reflektointi ja itsetutkiskelu

Opettajan selviytymisen kannalta reflektoinnin ja itsetutkiskelun merkitys korostuu. Opettaja, joka reflektoi työtään ja tekemisiään, pystyy suhteuttamaan oman itsensä laajempaan kokonaisuuteen. Oppii tunnistamaan omat hyvät puolensa ja samalla oppii hyväksymään myös puutteensa ja kehitystarpeensa.

Miten opettaja kehittyy refleктоivaksi opettajaksi? Aineiston perusteella yksi opettajan reflektointia lisäävä tekijä on huonosti toimiva työyhteisö. Jos opettaja ei saa tukea ja arvostusta tekemisilleen yhteisön sisältä, opettaja oppii pakostakin refleктоimaan ja tarkastelemaan tekemisiään. Ilman reflektointia ja itsetutkiskelua opettaja tuskin selviäisi ja jaksaisi vaativassa työympäristössä. Refleктоivalla opettajalla on usein selkeä, subjektiivinen tapa refleктоida. Joku pitää päiväkirjaa, toinen pohtii iltalenkeillä asioita. Refleктоiva opettaja kehittää itseään ja työtään, aiheesta on kirjoitettu paljon kirjallisuutta. (ks. esim. Ojanen 1993, 1996; Heikkinen 2000.)

Tää mitä työpaikalla on tapahtunut, on pakottanut minut pohtimaan. – – On joutunut vahvistamaan itsetuntoansa, ihan konkreettisesti ajattelemalla, pohtimaan omaa aineenhallintaa ja tiedostamalla sitä oman aineenhallinnan kehittämistä. – – On pitänyt ihan tietoisesti rohkaista itseään. (Taru kesäkuussa 2005.)

Pitää mennä itteensä ja miettiä, mikä oikeesti on ja ajattelee, miks ajattelee näin, että on niistä omista käsityksistensä niinkun varma. (Riitta heinäkuussa 2005.)

Reflektoinnin ja itsetutkiskelun avulla opettajalla näyttää olevan mahdollisuus vakuuttaa itseään omasta ammattitaidostaan ja samalla rohkaista itseään. Opettajan itseluottamus on merkittävä asia työssä menestymisen kannalta. Pалаan itseluottamukseen tarkemmin luvussa 3.3.3.

Ahkerasti oon opiskellut, jos opiskelulla tarkoitetaan sitä, että mietiskelee, mitenkä homma menee ja sitten kokeillut, että mitenkä se menee käytännössä. (Kaarina kesäkuussa 2005.)

Muutamana vuotena olen kasvanut niin, että osaan hakea palautteen itsestäni. (Riitta heinäkuussa 2005.)

Minut on haukuttu maan matoseksi ja niin lyttyyn kuin mahdollista. Rehtorin toimesta on sanottu, että on vain ajan kysymys, kun terveyteni ei kestä olla töissä. Rehtori kyseenalaisti kaiken, jopa ammattitaidon. – – Se mikä ei tapa,

vahvistaa, tää on kasvun paikka ja en sorru. – – Olen pitänyt päiväkirjaa. Asian sai pois mielestä ja kun kirjoittaa, asiat prosessoituu. (Anneli lokakuussa 2005.)

Reflektoinnin merkitys nousee esiin opettajan kehittymistä ja jaksamista tarkasteltaessa. Ojanen (1996, 53–55) toteaa lyhyesti, että reflektiota määritellään mitä moninaisimmin tavoin. Hän esittelee 11 erilaista käsitystä reflektiosta. Seuraavassa nojaan Luukkaisen (2005, 182–183) esittämään määrittelyyn. Reflektion käsite on keskeinen opettajan ammatillisen kehityksen ja muutoksen edistämässä. Sen avulla määritellään kokemustemme sisältöä ja merkitystä sekä sitä, kuinka kokemukseen tulisi reagoida. Reflektiivisyys on yläkäsite ammatillisen kehittymistarpeen tiedostamiselle, ja se ilmenee kykynä analysoida, keskustella ja arvioida työtään sekä siihen liittyviä kehitymispyrkimyksiä. Reflektiivisyys voidaan määritellä oman toiminnan perusteiden ja lähtökohtien sekä sen seurausten kriittiseksi pohdinnaksi, joka mahdollistaa rutiineista vapautumisen ja synnyttää vastuun oman työn kehittämistä.

Opettajalla tulee olla kaiken aikaa refleктоiva työote. Hän joutuu reflektimaan sekä omaa työtään ja ratkaisujaan että oppimista ja sen tuloksia. Rutinoituneen ja työtään tutkivan opettajan toimintamalleissa on merkittävä ero: reflektiivinen opettaja pysähtyy ohitettujen itsestäänselvyyksien kohdalle ja ottaa itse vastuun kehittämisestään. Sekä yksilöllinen että yhteisöllinen reflektointi on avain kokemuksiin oppimiseen. (Luukkainen 2005, 182–183.)

Itsetuntemus

Itsetuntemus liittyy läheisesti opettajan reflektointiin ja itsetutkiskeluun, itsensä kehittämiseen sekä ammatilliseen kehittämiseen. Itsetuntemus mainitaan useasti tutkimukseen osallistuneiden opettajien kertomuksissa. Itsetuntemus on tulos opettajasta lähtevästä, subjektiivisesta kehittämisestä. Itsensä kehittäminen on kokonaisvaltaisempi tekijä opettajan selviytymisen kannalta kuin itsetuntemus. Itsetuntemuksen kautta itsensä kehittäminen saa suunnan ja päämäärän.

Hiljakseen olen hyväksynyt sen, että on hyvä päästä pois myytistä, että on aina oikeassa ja aina hyvä opettaja. Olen inhimillinen. (Pirjo tammikuussa 2005.)

Mun selviytymisjuttu on se, että kuuntelen itseäni, mitä minä haluan tehdä, mistä minä tykkään, mistä minä olen innostunut eli oman itsetuntemuksen kautta olen vuorovaikutuksessa oppilaitten kanssa. Kaikki se, mikä on vahvistanut mun omaa itsetuntemusta, edistää mun viihtyvyyttä myös koulussa ja vuorovaikutusta oppilaitten kanssa. (Pirjo kesäkuussa 2005.)

Must tuntuu, että olen oppinu löytään oleellisimman työstäni ja ehkä oppinu löytään itteni, ja millä tavalla toimii ja löytänyt tavan, minkä itte hyväksyy, ja sitten on helpompi selvitä. (Riitta heinäkuussa 2005.)

Ainakin itsetuntemus, et oppii tietään omat rajat, et milloin ei voi kauheen hyvin, pitäis tehdä asioille jotain, niin se on hirveen tärkeä. Nykyopettaja tarvis keinoi, et hän ei oo liian kiltti eikä juoksupelle, joka juoksee joittenkin vaatimusten mukaan. Pitäis opetella strategioi, et miten osais sanoo EI. Ihan yksiselitteisesti selittelemättä. Olen joutunu harjoittelemaan sen. (Maria kesäkuussa 2005.)

Tutkimukseen osallistuneet opettajat korostivat itsetuntemusta itsensä kehittämiseen kuuluvana osa-alueena sekä taitona, jota voidaan kehittää täydennyskoulutuksen avulla. Hakanen (2004, 162–163) toteaa, että jokaiselle työntekijälle on eduksi, jos hänellä on itsetuntemusta omista ja läheisten työtä koskevista odotuksista ja toiveista sekä mahdollisuuksista ja rajoista nykyisessä työssä. Itsetuntemuksen lisäämiseksi työelämässä erilaisista koulutuksista ja oppaista voi olla hyötyä.

Ammatillinen kehittyminen

Ammattitaidon lisääntyminen iän ja kokemuksen tuomana nousee tutkimuksessa useasti esille. Opettaja pystyy kokemuksellaan ennakoimaan tulevia tilanteita. Opettaja on sinut itsensä kanssa, hänen ei tarvitse pohtia oppilaiden miellyttämistä. Opettaja on kehittänyt vuosien varrella oman tavan hoitaa tehtävänsä. Kokemuksen myötä opettajalla vapautuu energiaa perustyöstä itsensä kehittämiseen ja uudistamiseen. (ks. Tynjälä 2006, 99–122.)

Ammatilliseen kehittämiseen kuuluu erilaisten strategioiden, toimintatapojen syntyminen. Opettaja pyrkii kehittämiensä strategioiden avulla etukäteen toimimaan siten, ettei selviytymisriskin tilanteita syntyisi. Toisaalta strategiat ovat tapoja tulla toimeen selviytymisriskiä aiheuttavien tekijöiden kanssa.

Opettaja jaksaa työssään vankan ammattitaidon avulla. Tiedät, että teet työs hyvin, jatkokoulutat itseäs. Se on A ja O, ei saa jäädä lepäämään laakereilla. – – Kokemuksen myötä tulee näppituntuma asioihin, tunnet oppilaat ja tiedät, mistä narusta nykäisten saa asiat luistamaan heidän kanssaan. (Raija kesäkuussa 2005.)

Kokemus tuo kykyä vähän relata, mut ehkä ihmisel on semmonen ikä, jolloin luonnollinen jaksaminen taas tulee vastaan, että ehkä sit ei jaksakaan niinkun nuorena, eikä jaksu uudistua ja muuttaa itseään. (Maria lokakuussa 2005.)

Yllätyksekseni olen huomannut, että nuoremmat väsyvät myös. On selvää, että ikä aiheuttaa sen, ettei enää kaikkea jaksu. Mutta ikä tuo jotakin, mikä auttaa ja mitä nuorilla ei ole. – – Siis ikä on rasite, mut myös etu. Mä en enää mieli, kuinka paljon oppilaat must tykkää tai mitä ne minusta ajattelee. Nuoremmille opettajille on tärkeätä se, että onko ne suosittuja. – – Se on iän tuoma etu, mut ei sitä enää jaksu kuin kaksikymppisenä. – – Opettaja, jolla on elämäkokemusta, ymmärtää enemmän kuin nuori kolleega. (Marjatta kesäkuussa 2005.)

Elämänviisaus lisääntyy. On selvä, kun tulee työkokemusta, tietää etukäteen, mikä toimii, mikä ei, eikä sitten lyö kirvestään kiveen, eli osaa ennakoida. (Anneli lokakuussa 2005.)

Edellisissä lainauksissa korostuu iän ja kokemuksen merkitys ammatillisessa kehittämisessä ja opettajan arkipäivän työn menestyksekkäässä hoitamisessa. Samalla kannalla olivat kokeneimmat opettajat haastatteluissa.

Omat mielipiteet eivät saa olla liian jyrkkiä ja yksisilmäisiä. Opettaja ei ole aina oikeassa. Jos oppilaat kysyvät asiaa, jota en tiedä, vastaan, että mistä minä tiedäisin, oon vain opettaja. Urani alussa moinen vastaus ei olisi tullut kuuloonkaan. – – Elämähän on oppimista erilaisista asioista. Ei voi jämähtää paikoilleensa, tai tietenkään joku voi, mutta kyllä normaali ihminen oppii jotain virheistänsä, ja kantapään kauttahan sitä melkein kaikki on käyty läpi. (Helena elokuussa 2005.)

Pitää olla tämmöisiä valmiita strategioita. – – Mä itse koin sen, et pitää itse luoda tapa hoitaa yksittäinen tunti. Opetusmetodeihin saa virikkeitä asiantuntijoilta ja käymällä jatkokoulutuksissa. (Anneli kesäkuussa 2005.)

Syrjäläisen (2002) mukaan muutosten kohtaaminen ja niiden kokeminen ammatillisesti mielekkäinä ja kehittävinä auttavat opettajaa motivoitumaan ja jaksamaan paremmin työssään. Lisäksi täydennyskoulutus tukee jaksamista.

3.3.2 Työyhteisön yhteisöllisyys

Työyhteisön yhteisöllisyys on merkittävä tekijä opettajan selviytymisessä. Yhteisö saattaa aiheuttaa selviytymisriskiä, mutta varsin usein yksilön jaksaminen ja voima ovat peräisin yhteisöstä. Kestävän yhteisöllisyyden perustana on monia tekijöitä kuten luottamus, toisen kunnioitus, avoin keskustelukulttuuri, yhteiset toimintatavat sekä erilaisuuden hyväksyminen, ymmärtäminen ja arvostaminen. Nämä vaativat syntyäkseen ja kestääkseen paljon yhteisiä ponnistuksia. Mehenki tarvitsee syntyäkseen myös vastoinkäymisiä. Työyhteisön sisäinen luottamus siihen, että puhalletaan samaan hiileen oppilaiden parhaaksi, on yhteisöllisyyden vankin perusta ja tavoite.

Työyhteisössä kaikkien jäsenten perusoikeus on olla oma itsensä. Opettajalla on oikeus olla outo ja oma itsensä perinteisesti hyvin konservatiivisessakin yhteisössä. Yhteisö muodostuu yksilöistä, joten yksilöä on arvostettava.

Työyhteisön yhteisöllisyys -kategoria muodostuu seuraavista opettajan selviytymistä edistävästä alakategorioista: kollegat, rehtori, muu henkilökunta, toiminta- ja keskustelukulttuuri, arvostus ja rooli työyhteisössä sekä uusi opettaja työyhteisössä.

Sillä on merkitystä, onko työyhteisön ilmapiiri avoin ja yksilön erilaisuutta tukeva, dialogia edistävä. Rehtorilla on tärkeä rooli, että tukee opettajien yksilöllisyyttä ja myös kehittymistä. Paikalleen pysähtyneet rutiinit aiheuttavat työnku-

vaan harmautta ja ikävyyttä. Riittää kun työyhteisössä on yksikin henkilö, jolle voi uskoutua. (Pirjo lokakuussa 2005.)

Selviytymistäni edesauttoi aivan mahtava työyhteisö ja rehtori. Työpaikallamme ei turhia pingoteta, naurua ja ilonpitoa riittää, yhteistyötä tehdään, mutta ei väkipakolla. Koulusta puuttuu lähes tyystin kyräily, selän takana puhuminen, kateus. (Maria lokakuussa 2004.)

Meillä on iso opettajakunta ja joukossa on semmosia, jotka on jaksamisen rajoilla. Ollaan tehty ystävien kans strategiaa, että jos jollain menee huonosti, niin ollaan tönitty eteenpäin ja yritetty antaa vinkkejä. (Anneli kesäkuussa 2005.)

Kyl se yksilöstä on kiinni. – – yhteisö voi olla hyvä voimavara, mut jos se on riippakivi, tiiliskivi nilkassa ja olet uimassa ilman pelastusliivejä, niin sehän voi olla kauhea taakkakin. – – Yhteisö voi pitää sua pinnalla tai nostaa pinnan yläpuolellekin, jos haluaa, jos se on hyvä työyhteisö. (Helena elokuussa 2005.)

Sillä on iso merkitys opettajan selviytymiseen, jaksamiseen, että sul on jotain muuta elämää, kun koulu työkaveriittesi kanssa. Siinä työyhteisössä mukaan tuli myös keittiönväki ja siivoojat. Ne oli koko työyhteisölle järjestettyjä juttuja. – – saa ylimääräistä energiaa tai jotain jaksamisen keinoja. (Raija kesäkuussa 2005.)

Työyhteisön yhteisöllisyys on merkittävä tekijä opettajan selviytymisen kannalta. Kestävä yhteisöllisyys vaatii paljon yhteisiä ponnistuksia. Työyhteisössä kaikkien jäsenten perusoikeus on olla oma itsensä. Toisen kunnioittaminen, toiseuden hyväksyminen, ihmisen erityisyyden arvostaminen, erilaisuuden hyväksyminen ja ymmärtäminen ovat tärkeitä tekijöitä toimivan työyhteisön kannalta. Kuvio 13 esittää tiivistetysti työyhteisön elementit.

Jokaisella opettajalla pitäisi olla työyhteisössä kollega, jonka seurassa voi olla oma itsensä ja jonka kanssa voi keskustella niin työasioista kuin muistakin arkipäiväisistä asioista työpaikalla. Aktiivinen, toisistaan välittävä kollegaryhmä tukee väsyvää opettajaa.

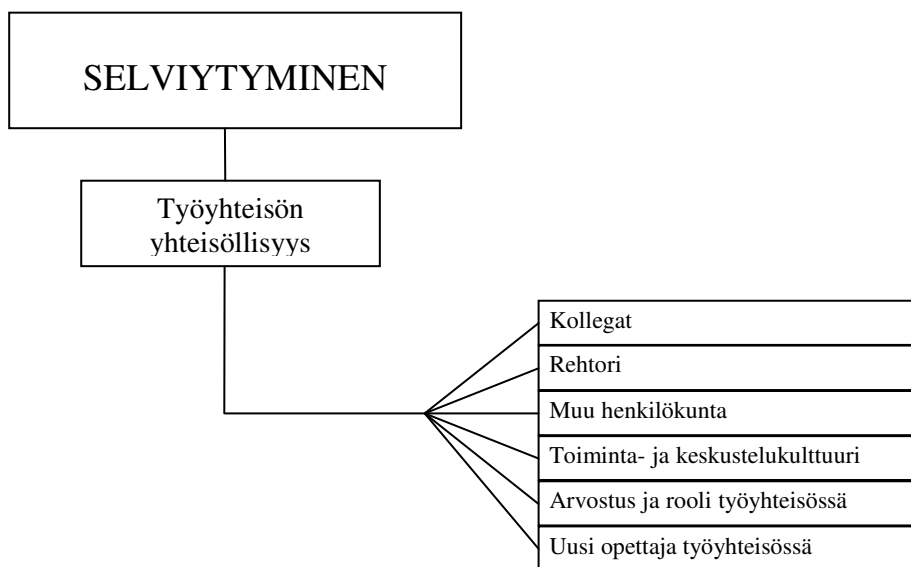
Rehtorin rooli on merkittävä niin yksittäisen opettajan kuin koko työyhteisön jaksamisessa ja selviytymisessä. Rehtoriin kulminoituu hyvin pitkälti kouluyhteisön toiminta. Rehtori on suunnannäyttävä, joka voi arkipäivän teoillaan ja johtamisellaan luoda työyhteisöön avoimen ja innovatiivisen ilmapiirin. Oikeudenmukainen ja yhteisön luottamuksen ansainnut rehtori on opettajan tuki työyhteisössä.

Koulun muuhun henkilökuntaan kuuluva henkilö on osalle opettajista arvokas yhteistyö- ja keskustelukumppani. Selviytymisriskiä aiheuttavia tilanteita saattaa olla helpompi purkaa talonmiehen kuin opettajakollegan kanssa, että saa riisutuksi opettajan rooliasun.

Koulun selkeä toimintakulttuuri tukee osaltaan opettajan selviytymistä. Toimintakulttuuri ei saa olla liian kahlehtiva tai tiukka. Yhteinen tapa toimia auttaa etenkin ongelmatilanteissa. Opettajalla on selkeä perusta, jolta ponnistaa ja tuki, johon nojata vaikeissa tilanteissa.

Selviytymisen kannalta on tärkeää, että opettaja kokee saavansa arvostusta työyhteisössään. Arvostus synnyttää tunteen, että on tärkeä osa työyhteisöä. Oman arvontunne syntyy osittain arvostuksesta. Arvostus ja rooli työyhteisössä on läheisessä yhteydessä itsensä kehittämiseen ja persoonallisiin valmiuksiin.

Se, miten uusi opettaja otetaan vastaan työyhteisössä, on opettajan selviytymisen kannalta merkittävää. Kokeeko opettaja opettajainhuoneeseen astuessaan avoimen ja myönteisen ilmapiirin vai romahtaako uuden opettajan käsitys opettajuudesta? Ensitutunne ja ensimmäiset päivät ovat etenkin vastavalmistuneen opettajan itseluottamuksen ja ammatti-identiteetin kannalta tärkeitä. Työyhteisö pystyy halutessaan luomaan myönteisen ja kannustavan alun uuden opettajan työlle. Yhä useamman koulun toimintasääntöihin on kirjattu, miten tulokas otetaan menestyksekkäästi vastaan.



Kuvio 13. Työyhteisön yhteisöllisyys ja siihen liittyvät tekijät

Hakasen mukaan kuormittavat ja vähän voimavaroja tarjoavat työolot ovat selvästi persoonallisuustekijöitä vahvemmin yhteydessä työuupumusoireiluun, vaikka persoonallisuustekijöillä on vaikutusta hyvinvointiin ja sitä kautta selviytymiseen. (Hakanen 2004, 162.) Tässä tutkimuksessa halutaan korostaa tutkimuksen myönteistä lähtökohtaa, miten opettaja itse aktiivisella toiminnallaan edistää selviytymistään. Työyhteisön merkitystä selviytymiseen ei voi painottaa liikaa, mutta opettajan persoonavaateesta ja työnkuvasta johtuen pelkkä loistavasti toimiva työyhteisö ei riitä.

Uusikylä (2003, 215–216) toteaa, että luovalle yhteisölle on tunnusomaista luottamus ihmisiin, vapaus, leikinomaisuus ja riskinottamisen salliminen. Pyritään löytämään uusia ideoita ja annetaan aikaa niiden kypsyttelyyn. Konflikteja syntyy aina ihmisten kesken. Luovassa yhteisössä voidaan kuitenkin väitellä ra-

kentavasti, eivätkä konfliktit tuhoa ihmissuhteita, kuten perheissä ja työyhteisöissä usein käy.

Kollegat

Kollegat ovat yksilön selviytymisen kannalta merkittäviä. Jokaisella opettajalla pitäisi olla työyhteisössä joku, jonka seurassa voi olla oma itsensä ja jonka kanssa voi keskustella niin työasioista kuin muistakin arkipäiväisistä asioista työpaikalla. Toivottavasti työasioista keskustelu ei pääty voivotteluun. Toisistaan välittävä kollegaryhmä tukee väsyvää opettajaa eteenpäin.

Mul oli hyvät työkaverit. Rehtori ei ollut niin asiansa osaava, niin työyhteisö ja yksilöt samalla kehittyikin osittain sen takia. (Ulpu kesäkuussa 2005.)

Mä oon päässyt aktiivisen porukan imuun, jossa ei voivotella, me otetaan pienet tauot sillai, et heitetään herjaa, joskus hyvinkin rankkaa ja pidetään hauskaa. Onhan meilläkin paljon semmosia, jotka todella voivottelee. – – voivottelijoita, mut ne ovat jo käsite sinänsä, he ei pärjääkään. Sääli. (Anneli lokakuussa 2005.)

On tärkeätä, et saa kollegoil kertoo ja purkaa. Välillä tulee olo, et onks se vähän liikaa, kun lähetään yhdes kauhistelemaan ja voivottelemaan. – – Aina saa semmosen, kaikki on mun puolella fiiliksen. (Maria kesäkuussa 2005.)

Rehtori

Rehtori on merkittävä tekijä opettajan selviytymistä tarkasteltaessa. Jokainen tutkimukseen osallistunut korosti rehtorin roolia niin yksittäisen opettajan kuin koko työyhteisön selviytymisessä. Rehtoriin kulminoituu hyvin pitkälti koulu-yhteisön toiminta. Rehtori voi arkipäivän teoillaan ja johtamisellaan luoda työyhteisöön avoimen ja innovatiivisen ilmapiirin, joka tukee yksittäistä opettajaa. Oikeudenmukainen ja yhteisön luottamuksen ansainnut rehtori on opettajan viimeinen tuki työyhteisössä.

Opettajat odottavat rehtorilta johtajuutta. Rehtori luo omalla esimerkillään ja oikeudenmukaisella johtamisellaan pohjan työyhteisön yhteisöllisyydelle ja arjen toiminnalle. Koulun pedagoginen ja hallinnollinen johtaminen sekä koulun ulkopuolisten yhteistyötahojen kanssa toimiminen vaatii rehtorilta monipuolisia valmiuksia ja taitoja.

Rehtori on avainlinkki työyhteisössä, että miten sä voit ja jaksat ja kuinka suhun suhtaudutaan, millainen työyhteisössä on yhteishenki. (Raija kesäkuussa 2005.)

Rehtorin pitää olla laivan kapteeni. Hänellä pitää olla oikea suunta ja keinot, miten viedä koulua eteenpäin. Rehtorin pitää olla jämäkkä, oikeudenmukainen ja huomioida henkilökunta. Ja mieluummin liikaa kehumista kuin liian vähän. (Anneli kesäkuussa 2005.)

Mielestäni rehtorille kuuluu enemmän. Rehtorilla pitäisi olla auktoriteettia. – – hänen pitäisi ansaita työyhteisön tuki. Hänen pitäisi pystyä tukemaan työyhteisöä. – – rehtorin ensisijainen tehtävä minusta on, että hän ajattelee oppilaiden parasta. – – odotan oikeudenmukaisuutta ja tasapuolisuutta. (Helena elokuussa 2005.)

Aikasemman rehtorin tukeen pysty luottamaan. Olin täysin tottunut, et hän sataprosenttisesti luottaa mun ja seisoo mun takana ja mun ei tarvi selitellä ja puolustella toimiani. Mä luulen, et sil oli merkittävä osuus myös, miks työyhteisö voi niin hyvin. Hän kohteli kaikkia tasapuolisesti, eikä puuttunut meidän töihin, ainakaan negatiivisessa mielessä. (Maria kesäkuussa 2005.)

Rehtori on tärkeä henkilö työyhteisön jaksamisen kannalta. En odota ihmerehtoria pelastajana kaikkiin ongelmiin, mutta hänen pitäisi oma henkinen jaksamisensa hoitaa, jotta alaiset jaksaisivat. Jokainen uupuu, jos rehtori otteissaan poukkoilee, on epäjohdonmukainen sekä toisia suosiva ja toisia sorsiva. – – Alaisen on vaikea puuttua rehtoriongelmiin. (Marjatta lokakuussa 2004.)

Vuohijoen (2006) tutkimuksessa tarkasteltiin rehtorin työtä ja työssä jaksamista. Eräs tärkeä tutkimustulos, etenkin käsillä olevaa tutkimusta tarkasteltaessa oli se, että opettajat odottivat rehtorin olevan aktiivinen, oikeudenmukainen ja yhteistyökykyinen. Toisaalta Vuohijoki (mt., 68) korostaa myös kiitoksen ja tunnustuksen tärkeää roolia.

West-Burnham (2009, 2–3) tarkastelee johtajuutta uudistavan ja luovan näkökulman kautta. Johtajuus on ensisijaisesti moraalista toimintaa. Rehtorin johtajuus määrittelee suuresti koulun menestymistä ja onnistumista kasvatustyössä. Johtamisella on suoria ja epäsuoria vaikutuksia. Usein epäsuorat vaikutukset ovat mukaansatempaavimpia ja merkittävimpiä. Johtaminen tapahtuu inhimillisessä vuorovaikutuksessa. Johtajuutta ei voi opettaa, se on opittava. Samalla tavoin johtajaksi ei synnytä, vaan johtajat kehittyvät ja kasvavat johtajuuteen. Vaikuttava johtajuus määrittyy ensisijaisesti inhimillisten piirteiden kautta, joita kokemukset vahvistavat. Johtajuus on yksilöllistä. Tosin johtajuus on huomattavasti vaikuttavampaa, jos se nähdään enemmänkin kollektiivisena ominaisuutena kuin yksityisenä asemana. Yhä useammin kouluissakin on havaittavissa jaettua johtajuutta. Johtajuus koulussa on oppimista. Tämä tarkoittaa, että johtaja on oppija ja muiden opettajien oppiminen on johtajan ensisijainen huolenaihe.

Muu henkilökunta

Koulun henkilöstö kuten kiinteistö-, ruokailu- ja siivoushenkilöstö on osalle opettajista arvokas yhteistyö- ja keskustelukumppani. Henkilökunnan pitäisi olla tasa-arvoisia oheiskasvattajia koulun arjessa yhdessä opettajien kanssa. Selvitysmisriskiä aiheuttavia tilanteita saattaa olla helpompi purkaa talonmiehen kuin opettajakollegan kanssa.

Minä oon sosiaalisena ihmisenä jutellut paljon kaikkien kanssa asioista. Pidän koulun muuta henkilökuntaa yhtävertaisena kouluyhteisön kasvattajana kuin kaikkia muitakin, varsinaisia opettajia. (Raija kesäkuussa 2005.)

Kanslisti on meillä hyvä. Isossa koulussa on lukematon määrä asioita, jotka pitää ottaa huomioon. Kanslisti on auttanut minua paljon. (Kaarina kesäkuussa 2005.)

Opettajuuteeni kuuluu istua opettajanhuoneessa juttelemassa talonmiehemme kanssa. – – Hänen avustuksella sain luokkaani... (Riitta heinäkuussa 2005.)

Puhun asiasta myös koulumme talonmiehen kanssa. – – Hän kokee työpaikkamme ilmapiirin myös erittäin ahdistavaksi. (Helena lokakuussa 2004 ja 2005.)

Toiminta- ja keskustelukulttuuri

Opettajan selviytymistä tukee se, että koululla on selkeä toimintakulttuuri. Selkeä toimintakulttuuri ei saa olla liian kahlehtiva tai tiukka. Yhteinen tapa toimia auttaa etenkin ongelmatilanteissa. Opettajalla on selkeä perusta, jolta ponnistaa ja tuki, johon nojata vaikeissa tilanteissa. Koulun toimintatapa on syytä kirjata jollain tavalla yhteiseksi toimintasäännöksi.

Kirjoittamattomat säännöt toimivat, kun kaikki sujuu. Tutkimustuloksena voi todeta, että koulujen toimintatapojen kirjaaminen on vielä varsin vähäistä, vaikka uudet opetussuunnitelmat ovat kohentaneet tilannetta.

Jokaisella opettajalla pitää olla joku, jonka kanssa keskustella työasioista. Keskustelukumppanin ei tarvitse olla välttämättä omasta työyhteisöstä. Ihanne-tilanteessa omasta työyhteisöstä löytyy henkilö, jonka kanssa voi jakaa niin ikävät kuin myönteiset tapahtumat paikan päällä.

Koulun tasolla ollaan luotu strategiaa, että pyritään äkkiä erottamaan nää sosiaalitapaukset. Et täs oli mulla se suurin oppiminen, että missä pedagogiikka loppuu ja missä alkaa tulla sosiaalitapaukset. (Anneli kesäkuussa 2005.)

Me käytetään opettajapulputusta – – Ne voi olla ohimenopalavereja luokan hoitamisen yhteydessä tai sitten jäädään istumaan ja pohtimaan. Se parantaa tiedonkulkua ja toisaalta voi puhua, miltä oikeesti tuntuu. (Kaarina kesäkuussa 2005.)

Koulumaailmassa on rikkaus, että on eri-ikäisiä kollegoita ja erityisesti arvostan tällä hetkellä, että ollaan saatu reippaita nuoria miesopettajia sinne – – erilaista ajattelutapaa, semmoista nuorta, raikasta tyyliä... (Anneli kesäkuussa 2005.)

Pystyy työkavereille heittää hurttia huumoria ja saa hyväksyntää. – – Mun täytyy saada puhua jollekin kollegalle, saada sieltä ymmärtämystä, siinä on ehkä tärkein selviytymiskeino. (Maria lokakuussa 2005.)

Työpaikalla selviämiseen auttaa paljon, jos on edes yksi ihminen, kenen kanssa voi puhua vähän enemmän kuin hyvät huomenet. (Riitta lokakuussa 2005.)

Arvostus ja rooli työyhteisössä

Selviytymisen kannalta on tärkeää, että opettaja kokee saavansa arvostusta työyhteisössään. Arvostus synnyttää tunteen, että on tärkeä osa työyhteisöä. Arvostus ja rooli, opettajan merkitys yhteisön kokonaisuudessa, liittyvät toisiinsa. Kaikilla ei ole suurta roolia tai kenties opettaja ei roolia haluakaan, vaan antaa työnsä ja tekojensa puhua puolestaan. Rooli työyhteisössä voi olla näkymätön, mutta silti tärkeä tasapainottava tekijä. Oman arvontunne syntyy osittain arvostuksesta. Arvostus työyhteisössä voi ilmetä muun muassa seuraavin tavoin: sinua kuunnellaan, mielipiteilläsi on arvo, pääset osallistumaan koulutuksiin.

Arvostus ja rooli työyhteisössä on läheisessä yhteydessä itsensä kehittämiseen ja persoonallisiin valmiuksiin. Itsensä kehittäminen ja siihen kuuluva ammatillinen kehittyminen -tekijä ovat pohjana työyhteisön arvostukselle. Opettajan tiedot ja taidot, toisin sanoen ammattitaito luo arvostusta. Opettajan persoonallinen toiminta ja siihen liittyvä auktoriteetti ovat arvostuksen ja roolin taustatekijöitä. Opettaja ansaitsee muiden arvostuksen ja kunnioituksen omalla arkipäivän toiminnallaan.

Nautin arvostusta kollegojeni ja luulen, että myös oppilaiden taholta. (Anneli marraskuussa 2004.)

Kun mä oon aika taitava tietokoneen kans ja saanu osallistuu työnantajan järjestämiin kaikennäköisiin koulutuksiin. (Maria kesäkuussa 2005.)

Nykyisestä koulusta en osaa oikein sanoa, kuinka olen työyhteisössä sisällä, kun en itsekään tiedä, kuin sisällä haluan siellä olla? (Riitta heinäkuussa 2005.)

Uusi opettaja työyhteisössä

Astuminen ensimmäisen kerran uutena opettajana opettajainhuoneeseen on selviytymisen kannalta merkittävää. Kokeeko opettaja huoneeseen astuessaan avoimen ja myönteisen ilmapiirin vai romahtaako uuden opettajan käsitys opettajuudesta. Ensitunne ja sitä seuraavat päivät ovat etenkin nuoren, vastavalmistuneen opettajan itseluottamuksen ja ammatti-identiteetin kannalta tärkeitä. Työyhteisö pystyy toiminnallaan luomaan myönteisen ja kannustavan alun uuden opettajan työlle. Toisaalta varsin mitättömän tuntuiset eleet ja sanat aiheuttavat uudelle opettajalle epävarmuutta ja toiminnan varovaisuutta.

Koulujen toimintakulttuuri vaihtelee suuresti siinä, miten uusi opettaja otetaan työyhteisössä vastaan. Annetaanko uudelle opettajalle tukea ja turvaa vai koetaanko uusi tulija kilpailijana ja uhkana työyhteisön toimintatavoille? Uusi opettaja pitäisi nähdä mahdollisuutena, uusia ideoita ja toimintatapoja tuovana opetusalan ammattilaisena.

Uusien opettajien vastaanottotavat vaihtelevat suuresti koulujen välillä. Yhä useammalla koululla on nimetty henkilö, joka perehdyttää uuden tulokkaan koulun käytänteisiin. Uuden opettajan pääsy työyhteisöön helpottuu, kun opet-

tajan ei tarvitse arvailla ja epäroiden seurata, miten muut toimivat koulun arki-käytänteissä.

Opettaja löytää oman roolinsa yhteisössä persoonallisten kykyjensä ja oman toimintansa kautta ensikohtaamisen jälkeen. Arvostus syntyy toiminnan kautta. Vuorovaikutustaitojen merkitys korostuu työyhteisön muiden jäsenten päivittäisessä kohtaamisessa.

Meille on tullu uus opettaja – estoton veikko, joka pistää jatkuvasti vitsiä. Hän panee itsensä naurunalaiseksi. Ei hän naura muiden kustannuksella, vaan hänen omassa elämässään sattuu ja tapahtuu koko ajan jotakin. Hän on vapauttanut ilmapiirin, opettajanhuonees on jopa ollu viihtysää. Välitunnit on muodostuneet virkistäviks keitaiks. Eli yks voimakas, estoton ihminen, joka ei kumartele vanhoja – Uusi opettaja on taivaanlahja meiän opettajanhuoneelle. Tämmönen välittömyys ja estottomuus auttaa. (Marjatta lokakuussa 2005.)

Meiän yhteisössä ei ollut mitään kateutta, vanhemmat kollegat oli tosi suvaitsevaisii, sait mennä sinne, tehdä ihan mitä vain. He vaan ihasteli, et teeks sä tuntu-suunnitelmia, ai kun sä oot keksinyt hienon, saaks lainata. Kaikki otettiin huumoril ja positiivisuudel vastaan. (Maria kesäkuussa 2005.)

Me järjestettiin Tyky-tiimin kanssa elonkorjuujuhla, joka omistettiin neljälle uudelle opettajalle. – Meil on nimetty erikseen henkilö, joka perehdyttää nämä talon tavallisiin käytänteihin. Että ei pelkästään lyödä jotain monistetta eteen, vaan ihan henkilökohtaisesti otetaan heidät mukaan. (Anneli kesäkuussa 2005.)

Uudet, nuoret opet on otettu porukkaan mukaan. Epäpäteviä ei koeta uhkana, voidaan tukea heitä ja jos sulautuvat porukkaan... (Helena elokuussa 2005.)

Perinteet ovat kouluissa vahvat, ja niiden muuttaminen on vaikea työ. Opettajan työ uudistajana on hyvin ongelmallinen. Uusi opettaja näkee työyhteisössä vallitsevia käytäntöjä ja osaa ihmetellä itsestäänselvyyksiä, mutta uudella yhteisön jäsenenä ei ole valtaa ryhtyä toteuttamaan muutoksia, joita hän näkisi tarpeelliseksi. Uuden opettajan pitäisi ensin ottaa haltuun kentän pääomat, osoittaa riittävä määrä samuutta, hankkia asema sosiaalisessa yhteisössä ja vasta sitten alkaa kritisoida toimintakäytäntöjä ja pyrkiä muuttamaan asioita. Tällaisella ajattelutavalla on kuitenkin omat vaaransa. Opettaja nimittäin sosiaalistuu – tai sosiaalisetetaan – vallitseviin käytänteisiin hyvin nopeasti. Uudella opettajalla on kouluun tullessaan etsikkoaikansa, joka on käytettävä. Sopeuduttuaan oloihin hän ei halukaan enää muuttaa käytäntöjä. Samalla hän menettää kyvyn nähdä ja ihmetellä; hän kadottaa tuoreen näkökulmansa. Siksi sekä yksilön ammatti-identiteetin uudistumisen että kouluyhteisöjen kehittymisen kannalta on hyväksi, että henkilökunta vaihtuu riittävästi. Uusien opettajien tuore ihmettely olisi otettava vastaan koulun uudistamisen mahdollisuutena ja voimavarana eikä uhkana koulun muodostamalle myyttiselle käsitykselle oikeasta koulunpidosta. (Heikkinen 2000, 17.)

Jokinen ja Välijärvi (2006, 89–101) pohtivat mentorointia keinona tukea opettajien ammatillista kehittymistä. Opettajat ovat avainasemassa toteutettaessa

uudistuksia, jotka mahdollistavat yhteiskunnallisen, henkisen ja taloudellisen kehittymisen. Ottaen huomioon opettajien työolosuhteiden muutokset uudet opettajat tarvitsevat apua opettamaan oppimisessa ja ammatillisen identiteetin rakentamisessa. Uusien opettajien työnaloitus hakee muotoaan suomalaisissa kouluissa. Jokinen ja Välijärvi kuvaavat, miten mentorointia toteutetaan suomalaisessa koulukontekstissa. Mentoroinnin luottamuksellisuus ja keskustelut ilman riskiä kritiikistä kannustavat uusia opettajia tulkitsemaan uudelleen tilanteiden merkityksiä keskellä heidän omaa työtään. Aloittelevat opettajat löytävät paikansa työyhteisössä, kun heitä rohkaistaan tutkimaan, kokeilemaan ja ottamaan riskejä. (Jokinen ja Välijärvi 2006, 89.)

Tynjälä (2006, 99–122) kuvaa opettajan kehitystä asiantuntijaksi pitkäksi prosessiksi. Vasta kokeneella asiantuntijalla on kyky vapauttaa voimavarojaan työn monipuoliseen tarkasteluun ja tehdä vaikeissa tilanteissa nopeita päätöksiä, joissa otetaan huomioon lukuisat tilanteeseen vaikuttavat tekijät. Nuori, aloitteleva ammattilainen joutuu keskittymään rutiinien hallintaan, joten kokonaiskuuvan hahmottaminen on vaikeaa. Oleellista on myös se, minkälaiseen opettajakulttuuriin nuoret opettajat ohjataan. Kuinka hyvä valmius opettajilla on tehdä yhteistyötä, oppia yhdessä ja olla uutta luova yhteisö, saattaa olla hyvinkin erilainen eri kouluissa.

Suomalaisilla kouluilla ei ole lakisääteistä järjestelmää uusien opettajien vastaanottamisessa. Koulutuksen järjestäjät ja yksittäiset koulut voivat itse vapaasti määrittää, miten tulokkaat perehdytetään. Jokinen ja Välijärvi (2006, 93) osoittavat, että uusien opettajien perehdyttämiset olivat satunnaisia tai jätettiin kokonaan tekemättä. Uuden opettajan tuen saaminen on paljolti riippuvainen opettajan omasta aloitteellisuudesta. Hänellä pitää olla tarvittava rohkeus ja valmius kääntyä kollegoiden tai rehtorin puoleen tukea tarvitessaan.

Uusi opettaja työyhteisöön -käsite – polku työyhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi – nousi esille aineiston keruun aikana. Uusi työyhteisön jäsen saattaa kohdata työyhteisön, joka ei tue häntä opettajauran alussa. Työyhteisön yhteisöllisyydellä ja sillä, miten uusi opettaja otetaan vastaan työyhteisöön, on suuri merkitys opettajan selviytymisessä. Työyhteisö pystyy olemuksellaan ja toiminnallaan luomaan myönteisen ja kannustavan alun uuden opettajan työlle. Osassa kouluista on nimetty henkilö, joka perehdyttää uudet tulijat koulun käytänteisiin.

3.3.3 Persoonallisuus

Tarkastelussa korostuu tutkimukseen osallistuneiden opettajien antama kuva persoonallisuudesta. Esitetyt käsitteet ovat pitkälti informanttien nimeämiä. Opettajat puhuvat persoonallisista ominaisuuksista. Persoonalliset valmiudet, persoonallisuuteen liittyvät piirteet, koetaan reflektoinnin kautta omakohtaisina persoonallisina ominaisuuksina. Tästä johtuen tutkimuksessa persoonallisia valmiuksia kuvataan toisinaan myös ominaisuuksina ja piirteinä.

Aineiston perusteella persoonalliset valmiudet nousivat monen tutkittavan kirjoituksissa ja haastatteluissa tärkeimmiksi opettajan selviytymistä tukeviksi tekijöiksi. Selviytyminen on kestävämmällä pohjalla, ellei löydy persoonallisia valmiuksia selviytyä. Ei riitä, että selviytyminen on pääpiirteittäin työyhteisön ja ulkopuolisen tuen varassa.

Aineistossa löytyy erilaisia persoonallisuuteen liittyviä viittauksia, koska tutkimuksessa ei määritelty etukäteen opettajan selviytymisen kannalta olennaisia persoonallisuuden piirteitä. Persoonallisuus on läheisessä yhteydessä kaikkiin selviytymisen kategorioihin ja tekijöihin. Tästä johtuen persoonallisten ominaisuuksien ja tekijöiden analysointi, nimeäminen ja niiden välisten yhteyksien selkeä kuvaus oli haastavaa.

Kuvio 14 tiivistää opettajan selviytymisen kannalta tärkeiksi persoonallisiksi valmiuksiksi seuraavat: 1) sosiaalisuus ja vuorovaikutustaidot, 2) myönteisyys, huumorintaju, 3) ammatti-identiteetti, 4) innostuneisuus, 5) määrätietoisuus, 6) muutoshalu ja -kyky, 7) luovuus, 8) rohkeus, 9) itseluottamus sekä 10) auktoriteetti.

Persoonalliset ominaisuudet! Sehän on niin, et hyvää tyyppiä ei mikään voita. (Ulpu kesäkuussa 2005.)

Persoonallisuus on se tärkein tekijä. (Helena elokuussa 2005.)

Jos mennään persoonatasolle, opettajalla on oltava *huumorintajua*, jotta pystyy laukasemaan kireitä tilanteita. Ainahan oppilaat sanoo, et opettajan pitäis olla huumorintajuinen. – – Ei pidä olla hirveän herkkähipiäinen, jos oppilas pullikoi, niin ei pidä koskaan ajatella, et se on nyt sinua vastaan. – – Ja kyl mie oon sitä mieltä, että opettajalla pitäis olla synnynnäinen *auktoiteetti*. Täytyy olla vähän kova ääni ja ronski, mutta korrektisti. – – Täytyy olla vankka ammattitaito ja kasvatuksellinen näkemys. Täytyy ymmärtää oppilaan ikäkautta. Sit täytyis olla vielä vanhempienkin tuntemus, niitten kans pitää tulla toimeen. – – Ja kyl täytyy olla uudistushaluinen ja muutoskykyinen. (Marjatta kesä- ja lokakuussa 2005.)

Pelkillä opetusmetodeilla ei pärjää, menetelmiä pystyt käyttämään persoonaasi kautta, kyllä opettajan pitää tehdä niistä synteesi. (Pirjo kesäkuussa 2005.)

Itsenäisyys on ollu aina hirveen tärkeä. – – Ainakin mulla on mielestäni erittäin hyvä realiteetin taju, luonnollisuus ja spontaanisuus. (Maria lokakuussa 2005.)

Paineensietokyky, sinnikkyys, positiivisuus, elämänhalu. (Riitta lokakuussa 2005.)

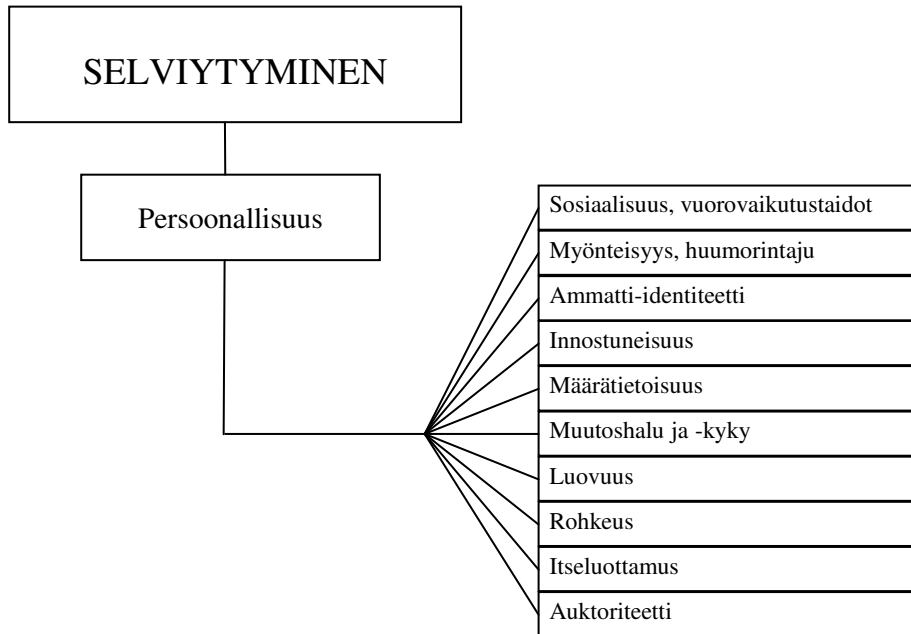
Me olemme eriarvoisessa asemassa. – – Perintötekijöiden ja ympäristön kautta tulee tietynlainen käyttäytymisen malli. Mulla on ilo ollut syntyä sukuun, jossa arvostetaan ahkeruutta ja aktiivisuutta ja tekemistä. (Anneli lokakuussa 2005.)

Selviytymistä edistävät persoonalliset valmiudet ovat opettajan selviytymisen kulmakivi. Opettajan oma aktiivisuus persoonallisuuden ja oman itsensä kehittämisessä on oleellista selviytymisen kannalta.

Tutkijan esiyymmärryksessä ja ennakkokäsityksissä korostuu opettajan persoonallisuuden merkitys selviytymistä tukevana tekijänä. Aineisto vahvisti käsityksen.

Selviytymistä selittävät persoonalliset ominaisuudet ovat: 1) sosiaalisuus ja vuorovaikutustaidot, 2) myönteisyys, huumorintaju, 3) ammatti-identiteetti, 4) innostuneisuus, 5) määrätietoisuus, 6) muutoshalu ja -kyky, 7) luovuus, 8) rohkeus, 9) itseluottamus sekä 10) auktoriteetti.

Näitä ominaisuuksia ei voi laittaa tärkeysjärjestykseen. Tutkimukseen osallistuneet opettajat korostivat vuorovaikutustaitojen, huumorintajun, ja ammatti-identiteetin merkitystä selviytymisessä.



Kuvio 14. *Persoonallisuus ja siihen liittyvät tekijät*

Persoonallisuus voidaan määritellä yksilön ainutlaatuisten piirteiden kokonaisuudeksi. Piirre on suhteellisen pysyvä ominaisuus, joka erottaa yksilön muista ihmisistä (Uusikylä 1996, 101–102.) Persoonallisuus on laaja käsite. Se sisältää ihmisen koko maailmankuvan, minäkäsityksen, itsetunnon, arvot, luonteen ja temperamentin. Se muodostuu koko elämän ajan yksilön ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksesta, ja se ohjaa kaikkea yksilön toimintaa.

Persoonallisuuden tai laajemmin yksilöllisten tekijöiden roolia ja merkitystä työuupumuksen kehittämisessä on tutkittu vähän verrattuna työyhteisöjen organisatorisiin piirteisiin. Olemassa olevien tutkimusten perusteella voidaan kuitenkin päätellä, että yksilölliset erot persoonallisuudessa sekä lieventävät että pahentavat työuupumuksen oireita (Hakanen 2004, 139–141).

Englantilaisia opettajia eniten työssään motivoi työskentely lasten ja nuorten kanssa. Toisaalta opettajat pitivät rooliaan luovana, henkisesti stimuloivana ja haastavana. Kolmanneksi opettajat korostivat motivoivana tekijänä opettajan

roolin dynaamisuutta ja vaihtelevuutta, ei rutiinia. Lisäksi tunne henkilökohtaisista saavutuksista opettajan työssä motivoi. (MORI 2002.)

Sosiaalisuus, vuorovaikutustaidot

Sosiaalisten ja vuorovaikutustaitojen merkitys korostuu alati muuttuvassa yhteiskunnassa. Yhteiskuntamme ja samalla koulumaailma niin työyhteisönä kuin kasvatus- ja opetustehtävän kannalta katsottuna edellyttää kaikilta toimijoilta yhä parempia sosiaalisia taitoja. Opettajan tehtävästä suoriutuminen vaatii toimeen tulemista muiden ammattilaisten kanssa. Opettajan vuorovaikutustaidoilla on suuri merkitys siihen, miten opetus ja ohjaus saavuttavat oppilaan. Vuorovaikutustaitojen merkitys korostuu myös vanhempien ja koulun ulkopuolisten yhteistyötahojen kanssa toimimisessa.

Opettajan sosiaalisuus, vuorovaikutustaidot koulumaailmassa koostuvat työyhteisön sosiaalisesta elämästä, oppilaiden ja vanhempien kohtaamisesta sekä koulun ulkopuolisten yhteistyötahojen kanssa toimimisesta.

Vuorovaikutustaidot ovat läheisessä yhteydessä persoonakategorian muihin tekijöihin sekä itsensä kehittämiseen ja työyhteisön yhteisöllisyyteen. Vuorovaikutustaitoja voi kehittää ja opetella. Itsetuntemus ja omat tunteet ohjaavat opettajan sosiaalisuutta sekä halua ja kykyä vuorovaikutukseen. Hyvät sosiaaliset taidot ja vuorovaikutustaidot edistävät työyhteisön yhteisöllisyyttä, toisaalta avoin ja toisiaan arvostava työyhteisö mahdollistaa avoimen vuorovaikutuksen työyhteisön henkilökunnan ja oppilaiden kanssa.

Kyl ne sosiaaliset taidot, et osaa olla vuorovaikutuksessa hyvin monenlaisten ihmisten kanssa. – – Sillä ryhmän hallintaa se on periaatteessa koko ajan. (Marjatta lokakuussa 2005.)

Pidän yhteistyötä muitten kanssa tosi tärkeänä. – – Mielestäni opettajat voivat antaa toisille paljon. Se auttaa selviytymään, kun sulla on kollegoja, joitten kanssa voit keskustella ja paneutua työongelmiin. (Raija kesäkuussa 2005.)

Vuorovaikutustaidot oppilaitten kanssa nousevat tärkeään rooliin. – – Kuinka valmis on kohtaamaan nykyajan juttuja, oleen ajassa ja hengessä mukana. (Riitta heinäkuussa 2005.)

Tietysti ihmiset ovat erilaisia persoonia, mut kyllä mä luulen, että ne vuorovaikutustaidot on se, joilla voidaan opettaa tätä selviytymistä. (Pirjo kesäkuussa 2005.)

Sosiaalisuus ja vuorovaikutustaidot ovat persoonallinen valmius, jota voi kehittää ja opetella. Työyhteisön jäsenten vuorovaikutustaidot, kyky tulla toimeen keskenään on perusta työyhteisön yhteisöllisyydelle. Itse opetus on pitkälti ryhmänhallintaa ja siten sosiaalisuutta ja vuorovaikutusta. Onnistunut yhteistyö kodin ja koulun välillä sekä koulun muiden yhteistyötahojen kanssa perustuu

vuorovaikutustaitoihin, mikä ehkäisee monien selviytymisriskitilanteiden syntymistä ja toisaalta auttaa opettajaa selviytymään mahdollisista riskitilanteista.

Opettajan pitää olla luontevasti ulospäin suuntautunut ja hänen pitää kyetä sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Sosiaalisuuteen ja vuorovaikutustaitoihin liittyy tunneäly. Uusikylä (1996, 266–267) kuvaa emotionaalisesti intelligenttiä yksilöä viiden osa-alueen avulla.

- Yksilö on selvillä tunteistaan ja niiden alkuperästä. Hän pystyy hallitsemaan elämäänsä eikä ajaudu sokeasti esimerkiksi rakkaussuhteesta toiseen eikä vaihda työpaikkaa hetken innostuksen vallassa.
- Yksilö pystyy käsittelemään ja hallitsemaan tunteitaan. Hän ei lankea liialliseen itsesääliin, ei ahdistu pikkuasioista, ei ärsyynny eikä näe epäonnistumisiaan katastrofeina.
- Tunneälykäs pystyy motivoimaan itseään, asettamaan itselleen tavoitteita. Hän pystyy asettamaan pitkän tähtäyksen tavoitteet hetkellisen tarpeen tyydytyksen edelle. Tämä on tärkeää luovassa työssä, joka tuottaa pitkäjänteisyyttä vaativia tuotteita.
- Tunneälykäs tunnistaa muiden tunteita, hän on empaattinen. Yksilö kykenee havaitsemaan vivahteita muiden tarpeissa. Esimerkiksi hoitotyö, opetus, myyntityö ja johtaminen vaativat empatiaa.
- Ihmissuhteissa on muiden ihmisten tunteiden ohjailu tärkeää. Suositut johtajat eri aloilla ovat alansa mestareita, sosiaalisia tähtiä.

Sosiaalisuuteen ja vuorovaikutustaitoihin liittyvä tunneäly ilmenee myöhemmin esitettävissä selviytyjäprofiileissa. Marjatan ja Annelin profiileissa näkyy tunteiden hallinta, taito lokeroida asiat oikeisiin mittasuhteisiin, laaja-alainen tavoitteellisuus ja empaattisuus.

Myönteisyys, huumorintaju

Myönteinen elämänasenne ja toisinaan jopa oppilaiden tasolle asettuva huumorintaju ovat opettajan jaksamisen ja selviytymisen perusedellytyksiä. Oppilaat arvostavat huumorintajuista opettajaa ja kaihtavat tosikkoa. Vaikka opettaja asettuu huumorintajussaan oppilaiden tasolle on hänen oltava aikuinen, joka johtaa opetus – opiskelu – oppimis -prosessia. Huumori ei saa olla ketään loukkaavaa tai alentavaa. Huumori opettajien ja oppilaidenkin kanssa pitää olla tasa-puolista ja toista kunnioittavaa. Huumorintaju auttaa opettajaa selviytymään. Opettaja kykenee huumorin avulla suhteuttamaan asioita oikeisiin mittasuhteisiin, käsittelemään asioita huumorilla. Aito, toisia kunnioittava huumori keventää myös opettajainhuoneen ja työyhteisön ilmapiiriä. Myönteisyys ja huumorintaju ovat tärkeä osa työyhteisön yhteisöllisyyttä. Toisaalta työyhteisön yhteisöllisyys tukee henkilöstön myönteisyyttä sekä lisää huumorin ja leikinlaskun esiintymistä työyhteisössä.

Kyl mä uskosin, että positiivisella perinnöllä varustettu selviytyy huomattavasti paremmin, kuin semmonen, jolla kaikki on aina huonosti, eikä näe elämässä mitään hyvää. Mä oon tänä syksynä tilannut positiivarit. Mul tulee jokaikinen aamu positiivarit tonne tietokoneelle. (Marjatta lokakuussa 2005.)

Mä olen työstänyt negatiiviset ajatukset muista pois, koska ne on stressaavia ja oon työstänyt ne positiiviseksi. Koska positiivinen asenne on se, joka tekee iloiseksi sen työn, onks se sitten sitä selviytymistä? (Pirjo kesäkuussa 2005.)

Yläasteel on tosi tärkeä huumorintaju. Oon oppinu vanhempana tän huumorin ja lämpimän leikinlaskun. Ei mitään sellasta ilkeetä. (Ulpu kesäkuussa 2005.)

Mä oon yrittänyt, että säilyis pilke silmäkulmassa. (Anneli kesäkuussa 2005.)

Jos kokee olevansa positiivinen ihminen, niin selviää ehkä paremmin. (Riitta heinäkuussa 2005.)

Myönteisyyden ja siihen liittyvän huumorintajun avulla opettaja kykenee suhteuttamaan selviytymisriskiä aiheuttavia asioita oikeisiin mittasuhteisiin ja keventämään arkipäivän harmautta. Myönteistä ilmapiiriä ja elämänasennetta voi levittää myös ympärillä oleviin ihmisiin.

Ammatti-identiteetti

Tutkimuksen opettajat kuvaavat ammatti-identiteettiä persoonallisena, henkilökohtaisena ominaisuutena. Ammatti-identiteetistä muodostuu opettajalle ominaisuus, kun hän reflektoi itseään opetustyön ammattilaisena ja määrittelee itsensä suhteessa työhön.

Ammatti-identiteettiin kuuluu käsitys omasta opettajuudesta, oman työn arvostaminen ja työnäky. Käsitys omasta opettajuudesta muuttuu ja kehittyy alati, opettaja ei ole koskaan valmis. Käytäntö kokemuksineen ja teoreettinen tieto yhdessä jokapäiväisessä työssä sovellettavan käyttöteorian kanssa luovat käsityksen omasta opettajuudesta. Selkeä työnäky liittyy ammatti-identiteettiin. Kun opettajalla on mielessään se, mihin hän kasvattaja-opettajana tähtää oppilaiden kasvun tukijana, on opettaja selviytymisessä jo pitkällä. Yksittäiset arjen vaikeudet ja vastoinkäymiset on helppo suhteuttaa kokonaisuuteen, kun tähtäin on tulevaisuudessa, oppilaan oman elämän hallinnassa.

Opettajan on arvostettava tärkeitä työtään. He työskentelevät tulevaisuuden yhteiskunnan kansalaisten kanssa. Opettajalla on oltava selkeä teoreettinen ja käytännöllinen tietotaito. Opettajalla täytyy olla käyttöteoria, jota hän soveltaa jokapäiväisessä työssään.

Ammatti-identiteetti on yksi persoonan alakategoria. Lisäksi ammatti-identiteetti on yhteydessä itsensä kehittämiseen ja työyhteisön yhteisöllisyyteen. Käsitys omasta opettajuudesta syntyy hyvin pitkälti koulutuksen, reflektoinnin ja itsetutkiskelun, itsetuntemuksen ja ammatillisen kehittymisen kautta. Työyhte-

sön yhteisöllisyydellä on yhteys käsitykseen omasta opettajuudesta. Oman työ arvostaminen on subjektiivinen tunne, persoonallinen tapa ajatella ja tulkita työtään. Oman työn arvostaminen syntyy oman toiminnan, onnistumisten ja reflektoinnin pohjalta. Itsensä kehittämiseen kuuluvat tekijät vaikuttavat arvostuksen syntymiseen. Työnäky on opettajalle tärkeä selviytymisen edistäjä. Kun opettajalla on selkeä työnäky, hän kykenee tarkastelemaan ja arvioimaan työtään pitemmällä aikavälillä. Tavoite on tulevaisuudessa, oppilaan aikuiselämässä, ei seuraavassa kokeessa. Työnäkyyn liittyy myös työn ja vapaan rajausta sekä laajempi elämä. Opettaja ymmärtää oman rajallisuuden lapsen ja nuoren opettamisessa ja kasvattamisessa.

Sun pitää arvostaa sitä omaa työtä ja aineitasi. (Raija kesäkuussa 2005.)

Oman työn arvostamisen kautta olen saanut voimia jaksaa huonoinakin päivinä. Minusta on tärkeää, että opettajat näkisivät koulussa jokaisen työtehtävän tärkeäksi ja se myös sanottaisiin ääneen. Itse yritän antaa kiitosta, mutta ei se helppoa ole, mutta poikkeuksetta ilahduttaa kuulijaa ja samalla itseä. Myönteinen ja kannustava ilmapiiri olisi hieno voimavara. (Marjatta lokakuussa 2004.)

Olen oppinut hakemaan arvostusta sisimmästäni. – – Luulen olevani paljon vahvempi kuin olisin voinut kuvitella ja uskon, että minulla on nuoreksi opettajaksi melko vahva käsitys omasta opettajuudestani. Toimintaani ohjaa se, että teen työtäni oppilaiden eteen, en muiden opettajien. (Riitta heinäkuussa 2005.)

Edellisissä sitaateissa korostuu oman työn arvostaminen. Se, että tuntee sisimmässään tekevänsä tärkeää ja arvokasta työtä, auttaa jaksamaan. Oman työn arvostaminen on opettajan henkilökohtainen tunne. Toisaalta yhteisöllisessä koulussa tunne voi olla myös kollektiivinen. Tunne, joka näkyy myös ulospäin.

Pitää olla innostunut juttuunsa, sen kautta selviytyy. Jos jokin menee pieleen yksittäisenä päivänä tai tuntina, niin so what, kun kokonaisnäkemys on, että tykkää hommasta, on innostunut ja osaa sen, mitä opettaa. (Anneli kesäkuussa 2005.)

Työssäni opettajana aloin löytää itseni ja tapani toimia. Vastoinkäymiset työyhteisössä tekivät minut vahvemmaksi toimimaan luokassa oman pääni mukaisesti. Uskalsin tehdä rohkeampia ratkaisuja. Kun kaipasin tukea toiminnalleni, juttelin kollegan kanssa, ja sain tukea ajatuksilleni. Oman opettajuuteni kasvaessa aloin nähdä muut työtoverini toisessa valossa. (Riitta heinäkuussa 2005.)

Oon harjoitellu, et osaan pitää rajoistani kiinni. Tiedän, et mul on kaks vaihtoehtoo, et mä en pidä rajoistani kii, teen kaiken, mitä mult odotetaan ja vaaditaan ja sit mä en tätä työtä kauan tee. Tai sit mä pidän itsepintaisesti tietyistä rajoista ja yksityisyydestäni kiinni ja siten mä selviydyn. (Maria lokakuussa 2005.)

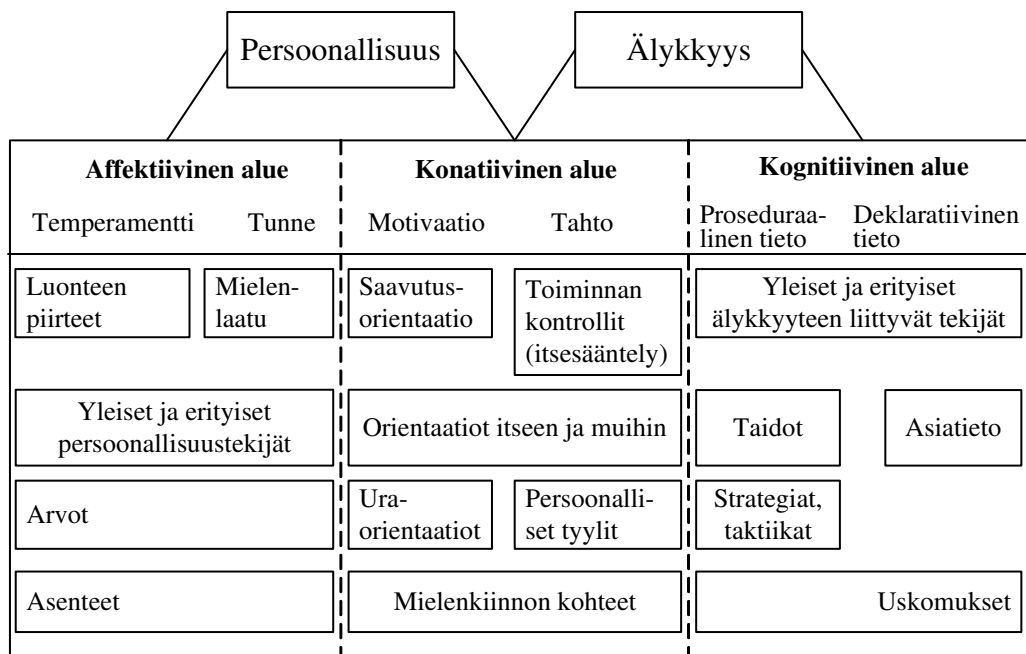
Opettajan oma ammatti-identiteetti on kaiken a ja o. Jos tiedät, että osaat oman ammattisi ja tiedät, että teet parhaasi, silloin muulla ei ole merkitystä. (Raija tammikuussa 2005.)

Teen luokkaan hyvän hengen ja positiivisuuden. – – Jokaisen pitäis saada onnistumisen kokemuksia, ettei kukaan tuntisi itseään epäonnistuneeks ja nujertuneeks. – – Oppimisen pitäis olla mielenkiintoista ja et se antas jokaselle jotakin, kun oppilaat oppii eri tavalla. – – Mä pidän tärkeänä omaa vastuuta ja toisten huomioimista. – – Tosi tärkeänä pidän tiedon etsimisen ja soveltamisen taitoja ja kriittistä suhdetta internetistä löytyvään tietoon. (Maria kesäkuussa 2005.)

Vuosien myötä on kehittynyt oma näkemys opettajuuteen, joten oppilaiden kanssa ei useinkaan tule vaikeuksia. Oppilailta olen saanut tukea työhöni. – – Opettämisen koen tärkeimmäksi opettajan osa-alueeksi, en opettajankokouksia. – – Tärkeintä on oppilaiden kanssa eläminen. (Helena elokuussa 2005.)

Ammatti-identiteetti on alati kehittyvä persoonallinen ominaisuus. Itsensä kehittäminen ja työyhteisön yhteisöllisyys muokkaavat opettajan käsitystä omasta työstä ja ammatista. Oman identiteetin löytäminen on selviytymisen kannalta oleellista. Ammatti-identiteetti on laaja käsite, siihen kuuluu monia subjektiivisia kokemuksia, elämyksiä ja tunteita. Identiteetti ei ole pysyvä ja muuttumaton, vaan tunne opettajan työn suorittamisesta muuttuu kokemusten ja eletyn elämän perusteella.

Yksilöllisiä konstruktioeroja kuvaava taksonomia kuviossa 15 (Snow, Corno & Jackson 1996, 247; Koironen & Ruohotie 2001, 104; ks. myös Kyrö 2006, 103) tukee ymmärrystä siitä, että ammatti-identiteetti itseensä suuntautuneena ura-orientaatioina on osa persoonallisuutta.



Kuvio 15. Yksilöllisiä konstruktioeroja kuvaava taksonomia (Snow, Corno & Jackson 1996, 247; Koironen & Ruohotie 2001, 104; ks. myös Kyrö 2006, 103)

Taksonomia jakaa persoonallisuuden ja älykkyyden kolmeen osa-alueeseen: kognitiiviseen, konatiiviseen ja affektiiviseen. Konatiivisessa rakenteessa on kyse motivaatiosta ja tahdosta, jotka kiinteästi liittyvät yksilön kehittymiseen. Rakenne liittyy siihen, mihin suuntautuneena ja millä vireydellä ihminen toimii. Kyse on tietoisesta taipumuksesta toimia tai pyrkiä johonkin. (Koiranen & Ruohotie 2001, 104; Kyrö 2006, 102–103.)

Innostuneisuus

Innostuneisuus, toisinaan jopa lapsenomainen innostuminen uusista asioista ja ideoista tuo opettajan työhön energiaa, joka auttaa opettajaa jaksamaan. Innostuneisuus liittyy osaltaan siihen, että selviytyjäopettaja ei halua rutinoitua. Opettajan työssäänkin flow-ilmiön³⁹ saavuttaminen on tavoiteltava päämäärä jaksamisen ja työilon kannalta. Opettajat, jotka kertoivat flow-ilmiöstä työssään, totesivat ilmiön tapahtuvan useimmiten tavallisten oppituntien ulkopuolella projektien suunnittelun ja valmistelun yhteydessä.

Innostunut opettaja luo innostuneen ja avoimen oppimisympäristön, joka edistää oppilaiden oppimista. Innostus tarttuu opettajasta oppilaisiin ja myös toisinpäin. Innostuneisuus luo hyvän pohjan oppilaiden motivoinnille.

Rohkeus liittyy opettajan innostuneisuuteen siten, että opettaja uskaltaa lähteä ennakkoluulottomasti mukaan kaikkeen uuteen ja mielenkiintoiselta tuntuvaan. Innostukseen ja uuteen hyppäämiseen sisältyy aina mahdollisuus epäonnistua. Rohkea ja yhä uudestaan työstään innostuva opettaja ei juutu koulurutiineihin. Tällaisella opettajalla on hyvä mahdollisuus selviytyä.

Työ vie mennessään, ajantaju lakkaa jotain mielenkiintoista projektia valmistellessa, et usein se flow itselle tulee sitten koulutuntien ulkopuolella – – Intohimoinen innostus työhön! (Anneli lokakuussa 2005.)

Yks vahvuus on, että lähtee ennakkoluulottomasti kaikkeen mukaan. On sellainen, että aina voi innostua uudelleen omast työstänkin. Jos se innostuminen lähtis, mä en varmaan pystyis tätä toteuttamaan. Pitää innostua uusista asioista – – Ja semmonen herkkyyys nähdä asioi koko ajan ympärillä ja ihmistuntemus. (Maria kesäkuussa 2005.)

Mä saan uuden idean ja lähen sitä suunnittelemaan. – – Tämä ns. flow-ilmiö, ihminen tempautuu johonkin, ei edes tajuu ajantajuu, se antaa hirveest energiaa. (Maria lokakuussa 2005.)

Innostuneisuus omasta työstään ja uusista asioista on jaksamista ja selviytymistä tukeva tekijä. Opettaja, joka jaksaa ja kykenee yhä uudelleen ja uudelleen innostumaan työstään, innostaa oppilaitakin opiskelemaan. Jokapäiväisestä työstä

³⁹ Flow, virtaamisen kokemus. Se on syvä keskittyneisyyden tila, jota sivuajatukset eivät häiritse ja jossa aika kuluu kuin siivillä. (Csikszentmihalyi 2005.)

innostuminen ei ole aina helppoa. Opettajalla pitää olla myönteisyyttä. Innostus, kuten myönteisyyskin, leviää ympäristöön. Uusista asioista innostuvan opettajan pitää olla myös rohkea uusien asioiden kokeilemisessa, koska uusiin asioihin liittyy aina riski, epäonnistumisen mahdollisuus.

Määrätietoisuus

Määrätietoisuus on tärkeä persoonallinen piirre. Määrätietoinen opettaja on tavoitesuuntautunut, päämäärätietoinen kasvatusalan ammattilainen, joka ei mässennä pienistä vastoinkäymisistä. Määrätietoinen opettaja harvemmin voivottelee, hän mieluummin tekee jotain asioiden eteen.

Mikä erottaa selviytyjäopettajan ja voivottelevan, olosuhteista valittavan opettajan toisistaan? Määrätietoinen opettaja on sinnikäs, hän ei luovuta vaikeuksien keskellä. Määrätietoisuus ja sinnikkyys ovat ominaisuuksia, joihin on saatu ainakin osittain malli omilta vanhemmilta ja ympäristöstä. Määrätietoisuus on piirre, joka ei analysoinnin perusteella liity suoranaisesti mihinkään toiseen selviytymistä selittävään tekijään.

Mulla on mielenlaatu, että mä haluan päästä läpi sen harmaan kiven. Eli välillä päätä seinään hakatenkin, mutta mä en luovuta! (Raija kesäkuussa 2005.)

Minua on yhä enemmän alkanut ahdistaa ”voivottelu” ja valittaminen. Se ei johda mihinkään. Enemmänkin pitäisi miettiä, mitä voimme tehdä. Toivon konkreettisia toimintoja, selkeää asioihin puuttumista. Se kertoo tietenkin omasta persoonastani ja halustani löytää ratkaisu asioihin. (Marjatta lokakuussa 2005.)

Mähän oon kova sanomaan ja pitämään puoliani. Mulla on vahvan naisen malli – – Äitini oli tomera kuin mikä, meni vaikka läpi harmaan kiven. – – Täytyy olla sitkeä luonne, ahkera ja ei saa antaa periks. (Ulpu kesäkuussa 2005.)

Mä oon jääräpäinen ihminen. – – Jos saan jotain päähäni, niin kyl mä yritän saavuttaa tavoitteeni. Sitkeäkin, jos tarve vaatii. Suomalainen sisu. – – Osaan tehdä radikaalejakin päätöksiä. – – Persoonallisuudella ehdottomasti. Didaktisilla taidoilla ei tee yhtään mitään, jos persoona ei oo semmonen, että yläasteella pystyy sopeutumaan oppilaisiin. Hulluu huumoria vaaditaan, että kattoo ipanoita vähän samalta tasolta, kun ne on. Heikkokuuloisuus ja huononäköisyys auttavat asiaa. Niitä voisi opettaa opettajankoulutuslaitoksella. (Helena elokuussa 2005.)

Määrätietoinen opettaja ei lannistu vaikeuksia kohdatessaan. Selviytymistilanteista hän pääsee yli periksiantamattomuudellaan. Hän pyrkii omalla aktiivisella toiminnallaan etsimään ratkaisuja parannusta vaativiin asioihin, hän on ratkaisuosuorientoitunut. Määrätietoisuuteen kuuluu annos ahkeruutta, tunnollisuutta ja riskin ottamista.

Muutoshalu ja -kyky

Maaailma, yhteiskunta ja sitä kautta myös koulu muuttuvat. On todettu, että muutos on pysyvä olotila, joka on tullut jäädäkseen. Ihmiset, joilla on muutoshalua, -kykyä ja -herkkyyttä selviytyvät. Muutoshaluinen ja -kykyinen opettaja voi tukea myös oppilaan kasvua muutoksen yhteiskuntaan.

Ihmisen on opittava elämään muutoksessa. Muutoshalua ja -kykyä voi opettaa ja kehittää, vaikka ihminen tavoittelee ja tarvitsee turvallisuutta. Turvallisuuden tunne on eräs ihmisen perustarve, jota muutos horjuttaa. Muutoshalu on sisäinen, persoonallinen ominaisuus. Muutoshalu liittyy selviytyjäopettajan itsensä kehittämiseen ja haluun olla rutinoitumatta arjen kaavamaisuuteen. Koulutuksen avulla opettaja itse haluaa etsiä muutosta omaan työhönsä.

Kirjoittaudivin yliopistoon lukemaan filosofiaa ja fysiikkaa. Tein suunnitelman, miten voin palata kouluun ja tehdä semmoista myös fysiikanopettajana, mikä mua todella kiinnostaa. Miten voin tehdä opetuksesta edelleen omannäköistä. (Pirjo kesäkuussa 2005.)

Minun persoonallisuusrakenne on sellanen, että oon luonnonlapsi. Se tarkoittaa psykologisessa mielessä, että ei kelpaa ihmiseksi olleenkaan, ei ainakaan aikuiseksi. Minulle uuden aloitus on ollut aika helppoa. (Kaarina kesäkuussa 2005.)

Paitsi itse muuttuu, niin myös ikäluokat muuttuvat, että sitä täytyy aina pyrkiä vaan luomaan jotain uutta, ettei toistais. (Anneli kesäkuussa 2005.)

Opettajan ei välttämättä tarvis olla se, joka on aina ollut kiltti koulun penkillä. – – Täytyy olla uudistushaluinen ja muutосkykyinen. (Marjatta kesäkuussa 2005.)

Muutoshalu ja -kyky ovat valmiuksia, joita opettaja tarvitsee selviytyäkseen työssään. Muutoshaluinen opettaja kehittää itseään muun muassa kouluttautumalla. Hän pystyy sopeutumaan koulumaailman uusiin vaatimuksiin ja odotuksiin. Muutoksessa selviävä opettaja siis pyrkii kontrolloimaan muutoksen aiheuttamaa epävarmuutta. Rutinoitumista välttääkseen, opettaja saattaa jopa aktiivisesti hakeutua muutoksen olotilaan.

Luovuus

Luovuus näkyy opettajan toiminnassa opetustilanteissa ja odottamattomista tapahtumista selviytymisessä. Opetustilanteissa opettaja pyrkii siihen, että opetus ja opiskelu antavat jokaiselle oppilaalle jotakin. Opettaja voi ammatissaan toteuttaa itseään varsin vapaasti, mikä mahdollistaa luovan toiminnan. Luovuus auttaa opettajaa vuorovaikutuksessa oppilaiden ja vanhempien kanssa. Hän löytää uusia toimintatapoja eri tilanteisiin.

Työyhteisön yhteisöllisyys, avoin ja toisia arvostava ilmapiiri tukee luovuuden ilmenemistä. Sama pätee myös luokkahuoneessa oppilaiden kanssa.

Luovuus on monihaarainen persoonallinen piirre. Opettaja voi tukea oppilaiden luovuutta antamalla oppilaille vapauksia ja mahdollisuuden epäonnistua. Avoin ja epäonnistumisen salliva luokan ilmapiiri on oleellinen oppilaiden luovuuden ilmenemisen tukemisessa.

Luovuus on jokaisessa, toisissa piilommassa. Jos koulu tukee tarpeeksi oppilaan itsenäistä ajattelua, hän oppii enemmän itsestään, hänestä tulee selviytyjä. Opettaja ei voi opettaa itsenäistä ajattelua ellei itse niin tee. (Pirjo lokakuussa 2005.)

Ajastuksiltani oon aika luova, et mä pystyn kehittämään uutta, vaikken mä itse mitään luo itse asiassa. (Marjatta lokakuussa 2005.)

Pääsin mukamas luovuuspisteillä opettajankoulutukseen, niin kai luovuutta sit löytyy. Mielestäni mukavin puoli työssä on, et saa vapaasti toteuttaa itseään. Mä nautin hirveesti, että tulee ideoita ja niitä voi toteuttaa ja ne toimii. Tulee sellainen olo, et opiskelu antaa jokaiselle oppijalle jotain. (Maria kesäkuussa 2005.)

Luovuutta on meissä kaikissa. Luova opettaja kykenee opetustilanteessa ja opetusjärjestelyissä ottamaan huomioon erilaiset oppilaat ja oppimistyyli. Luova ja päämäärätietoinen toiminta auttaa opettajaa selviytymään odottamattomissa tilanteissa. Intra- ja interpersoonallinen lahjakkuus ja luovuus ovat opettajan työssä tärkeitä persoonallisia piirteitä.

Luovaa lahjakkuutta voi esiintyä lähes kaikilla inhimillisen elämän alueilla kuten tieteissä, taiteissa, sosiaalisessa elämässä, liike-elämässä, politiikassa (Uusikylä 2004, 61). Kukaan opettaja ei luovuuttaan korosta, kuitenkin koulun arjessa toimiminen edellyttää opettajalta luovaa ja pikaista reagointia uusissa tilanteissa. Tilanteet voivat liittyä opetukseen ja kasvatukseen, yhteistyöhön kodin kanssa tai toimimiseen koulun yhteistyötahojen kanssa. Luovuutta tarvitaan koulun ja koulukulttuurin kehittämisessä.

Luovuus on teoreettinen käsite, jonka olemassaolo pitää määrittellä välillisesti siitä, mitä luova prosessi on tuottanut: keksinnön, taideteoksen, sävellyksen tai uskottavan hätävalheen tukalassa tilanteessa. Luovuutta tutkitaan monella tieteenalalla. Aivotutkija selittää luovuutta oikean aivopuoliskon avulla, teologi kytkee luovuuteen Luojan, joka loi tyhjästä kaiken olevaisen, psykologi selittää luovuutta yksilön persoonallisuuden avulla. Historioitsija ja sosiologi taas kuvaavat luovuuden vaihtelua eri aikakausina, erilaisissa kulttuureissa. Luovuustutkimuksen perusongelma on luovuuden täsmällisen määrittelyn vaikeus. (mt., 59–60.)

Howard Gardner (1983; ks. myös Uusikylä 1994, 66–69; 1996, 83–85; 2003, 190) kehitti 1980-luvulla moniälykkyysteorian. Teoria määrittelee älykkyiden kykynä ratkaista ongelmia tavalla, joka on arvokas ainakin yhden kulttuurin piirissä. Teorian mukaan ihmisillä on kykyä vähintään seitsemään erilaiseen erityislahjakkuuteen, joista Gardner käyttää intelligenssin käsitettä. Nämä ovat lingvistinen, loogis-matemaattinen, musikaalinen, spatiaalinen, kehollis-kineettinen, inter- ja intrapersoonallinen intelligenssi. Gardner lisäsi myöhemmin

teoriaansa naturalistisen intelligenssin, joka näkyy kykynä ymmärtää luontoa. (von Károlyi, Ramos-Ford & Gardner 2003, 100–112.)

Opettajilla voi ajatella olevan näistä mainituista lahjakkuuksista useitakin. Opettajilla pitää olla kielellistä lahjakkuutta työssään selvitäkseen. Musikaalinen intelligenssi on myös usein yhdistetty opettajuuteen. Uusikylän (1994, 68) mukaan Gardnerin teoriaan kuuluu kaksi persoonaan liittyvää lahjakkuuden lajia: interpersoonallinen ja intrapersoonallinen lahjakkuus. Interpersoonallinen lahjakkuus edellyttää kykyä ymmärtää muita yksilöitä, heidän motiivejaan, toimiaan ja niiden taustatekijöitä, kykyä toimia arkielämässä yhteistyössä muiden kanssa. Tätä lahjakkuutta ja siihen liittyvää luovuutta opettaja tarvitsee. Intrapersonallinen lahjakkuus viittaa kykyyn ymmärtää itseään, jolloin ihminen on tietoinen omista älyllisistä vahvuuksistaan ja tyyleistään ja ymmärtää omia tunteitaan. Lisäksi se on lähtökohtana järkevälle toiminnan suunnittelulle. Tämä intelligenssin muoto on kaikista yksityisin. (mp.) Itsensä kehittämisen ja opettajan arkityön suunnittelun kannalta katsottuna opettajalla pitää olla myös persoonallista sisältä lahjakkuutta, intrapersoonallista luovuutta.

Yksilöt syntyvät erilaisina, ja kullakin yksilöllä on oma intelligenssiprofiilinsa, joka heijastelee yksilön kokemuksia ja kasvuympäristöä. Intelligenssejä ei voida juurikaan mitata, vaan ne ilmenevät jokapäiväisessä elämässä. Uusikylän mukaan Gardner otaksuu, että luovuus heijastelee samanlaista monimuotoisuutta kuin intelligenssit. Koska on olemassa ainakin seitsemänlaista intelligenssiä, pitäisi myöskin olla ainakin seitsemänlaista luovuutta. Jokainen niistä korreloituu vastaavaan intelligenssialueeseen. Tästä seuraa, että luovuutta tulisi tutkia havainnoimalla ihmisiä arkielämässä. (Uusikylä 2004, 66.)

Uusikylä (1996, 139–140) esittelee Gardnerin teoreettisen jaottelun luovuuden viidestä ilmenemismuodosta. Luovuuden eri muodot johtavat viiteen erilaista luovuutta vaativaan prosessiin. Ne ovat ongelmanratkaisu, teorian luominen, ajattelutavan muuttaminen, ennalta suunnitellut esitykset ja tilannekohtaiset suoritukset.

Luova ihminen voi toteuttaa itseään monin tavoin. Heillä on tyypillisiä persoonallisuudenpiirteitä. Niistä tärkeimpiä ovat itsenäisyys, riippumattomuus, kyky ottaa hallittuja riskejä sekä persoonallisuuden joustavuus. (Uusikylä 2003, 200.)

On vaikea päätellä, millaisten luovuutta vaativien prosessien kanssa opettaja on tekemisissä. Mutta varsinkin tilannekohtaiset suoritukset ovat opettajan arkea: hän joutuu päivittäin tilanteisiin, joita ei ole voinut suunnitella etukäteen. Oppilaiden kanssa työskentely niin luokassa kuin luokan ulkopuolella sisältää alati yllättäviä, ennalta ennustamattomia tekijöitä. Toisaalta opettajan työ sisältää myös ongelmanratkaisua, ja ainakin väljästi ajateltuna ennalta suunniteltuja esityksiä, sillä opettaja on ”harjoitellut” oppilaiden edessä olemista useita kertoja.

Rohkeus

Selviytyjäopettajan yksi persoonallinen ominaisuus on rohkeus: olla oma itsensä, kokeilla ja erehtyä, panna itsensä likoon. Rohkeus liittyy läheisesti opettajan luovuuteen, itseluottamukseen sekä auktoriteettiin. Rohkeudella näyttää olevan kaikkiin edellä mainittuihin ominaisuuksiin kaksisuuntainen kausaalisuhte. Esimerkiksi itseluottamus lisää rohkeutta ottaa härkää sarvista, rohkeus ja tehtävässä onnistuminen puolestaan lisäävät itseluottamusta. Rohkeus saattaa olla latenti, piilossa oleva ominaisuus, joka ilmenee odottamattomissa tilanteissa.

On monenlaista opettajan rohkeutta. Ehkä tärkeintä rohkeutta selviytymisen kannalta on rohkeus olla oma itsensä. Opettajalla on subjektiivinen oikeus olla ”outo”. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opettaja saa olla työyhteisössään ja vanhempien edessä oma itsensä, vaikka tämä yleisen käsityksen ja odotusten mukaan olisikin perinteisen opettajan toiminnan ja olemisen vastaista. Oleellista on se, että opettaja työskentelee oppilaiden tulevaisuuden puolesta. Rohkeutta on myös se, että uskaltaa puhua omista vaikeuksistaan muille. Keskustelu muiden kanssa edesauttaa selviytymistä.

Tein johtopäätöksen, että minä oon ollut aika rohkee, ehkä tavallista rohkeempi, ehkä se on sellainen selviytymiskeino, että rohkeesti ottaa haasteita, missä voi myös epäonnistua. (Pirjo kesäkuussa 2005.)

Pystyy olemaan erilainen kollega ja toimimaan sellaisena ihmisenä kuin haluaa olla. Oon kokenut tärkeäksi sen, että olen määritelty jossain muualla kuin tässä laitoksessa. Haluan, että arvoni ja se mikä olen tulee sieltä mistä oikeesti tulen ihmisenä. En halua työyhteisön ehdoilla alkaa toimia. (Taru kesäkuussa 2005.)

Työterveystarkastuksessa otin puhelinterrorin ja kotirauhan häirinnän esille eli en salannut. Puhuin kollegoille, opettajainkokouksessa ja vaikka mille tahoille. (Anneli marraskuussa 2004.)

Rohkeus on uskallusta olla oma itsensä, uskallusta kokeilla ja laittaa itsensä likoon epäonnistumisen riskistä huolimatta. Rohkeus olla oma itsensä, on opettajan selviytymisen kannalta tärkeää, näyttelemisellä on lyhyet jäljet. Rohkeutta on myös puhuminen omista vaikeuksistaan voivottelematta ja tuen hakeminen omaan selviytymiseen.

Itseluottamus

Itseluottamus on subjektiivinen tunne, uskoa ja luottamusta itseän ja omiin tekemiin. Itseluottamus on monen tekijän summa. Sitä kehittävät persoonallisten valmiuksien lisäksi koulutus, ammatillinen kehittyminen, arvostus ja rooli työyhteisössä, ammatti-identiteetti, perhe ja ystävät sekä ammattiin liittyvä ulkopuolinen tuki.

Opettaja ei välttämättä korosta itseluottamustaan muille, vaan hän tekee arkipäivän opetustyötään itseensä uskoen. Sisimmissään hän on tasapainoinen, omaan tekemiseensä luottava opetusalan ammattilainen. Häntä eivät heiluta oppilaiden vanhempien vaatimukset eivätkä muutkaan ulkopuoliset odotukset. Opettaja tuntee olevansa sinut itsensä kanssa.

Tärkein on itsenäisyys ja itseluottamus. Sen mä oon ehkä tajunnutkin täs vasta viime kuukausina, et semmonen vahvuus löytyy. (Maria lokakuussa 2005.)

Jokaisella opettajalla täytyis olla hyvä itsetunto, eli keinot selvitä kuiville. (Raija kesäkuussa 2005.)

Persoonallisia ominaisuuksia on useampia, eri ihmisillä erilaiset. Voi olla hiljainen ja selviytyä, voi olla jämäkkä, silti selviytyä. Mä sanoisin, että tiettyä tapaa määrätietoinen, rehellinen itselleen, eli on aidosti sitä mitä on, ettei yritä peitellä mitään tai esittää muuta kuin mitä on. – – Ominaisuuksia voi kehittää, kun tietää mikä on ja millaista ominaisuutta on tavoiteltava. (Anneli kesäkuussa 2005.)

Itseluottamus ja itsevarmuus, et ei oo liian altis vaikutteille ja ota jokast henkilökohtaisesti ja rupee miettimään, et teenkö oikein vai väärin, vaan luottaa omaan arvostelukykyyn. – – Sellast omaa luovuutta ja kekseliäisyyttä. – – Ilman vahvaa itseluottamusta jaksaminen ois vaikeempaa. (Maria lokakuussa 2005.)

Itseluottamus näkyy opettajan työssä siten, ettei hän ole liian altis ulkopuolisille vaikutteille ja vaatimuksille, vaan hän luottaa omaan tekemiseensä ja arvostelukykyynsä. Opettajan, jolla on hyvä itseluottamus, ei tarvitse alati miettiä, toimiiko hän oikein vai ei. Itseluottamus on tärkeä ominaisuus opettajan selviytymisessä. Epäröivä opettaja väsyttää itsensä epävarmuudessaan.

Auktoriteetti

Johdonmukaisuus ja oikeudenmukaisuus ovat tekijöitä, jotka lisäävät opettajan auktoriteettia oppilaiden ja vanhempien silmissä. Ikä yleensä lisää opettajan uskottavuutta, kunnioitusta ja sitä kautta auktoriteettia. Ilman auktoriteettia ei koulussa menesty opettajana, vaikka opettajalla olisi täydelliset pedagogiset tiedot ja taidot. Opettajalla täytyy olla johtajaominaisuuksia oppilaiden kanssa toimiessaan niin kuin rehtorilla opettajien esimiehenä. Työyhteisössä auktoriteettia ei voi perustaa ainoastaan ikään tai virkavuosiin. Vanhempi kollega ei voi ottaa itselleen sanelijan asemaa nuorempien opettajien suhteen.

Luontainen auktoriteetti, joka on persoonasta lähtevää ja joka on vahvistunut opettajan oman oikeudenmukaisen toiminnan kautta, auttaa opettajaa arjen työssä. Luontainen auktoriteetti kohtaa harvoin oppilaiden aiheuttamaa häiriköintiä ja vastaan sanomista.

Olen nuorempien opettajien kuullut puhuvan, ettei heitä kunnioiteta. Ilmeisesti heiltä puuttuu auktoriteetti. Se on iän tuoma, että on tietynlainen auktoriteetti. Se on minun persoonassani. – – On vanhojakin opettajia, jotka eivät ole saaneet itsellensä auktoriteetin asemaa. Eihän sekään tuu kuin ”Manulle illallinen”. Jollakin tavalla jostakin se syntyy, se tulee tai ei tule. (Marjatta kesäkuussa 2005.)

Olen ollu kiltti tyttö, mut mul on luontainen auktoriteetti täysin ylikorostunut. (Maria lokakuussa 2005.)

Joku saattaa vaatia itselleen auktoriteettia pelkästään sen perusteella, että on ollut pitkään opettajana. Se ikään kuin takaa sanelijan aseman nuorempien kollegoitten suhteen. (Marjatta lokakuussa 2004.)

Auktoriteetti on persoonallinen ominaisuus, joka vahvistuu koulutuksen ja toiminnan kautta. Auktoriteettiin liittyy läheisesti itseluottamus, osaaminen ja kontekstisidonnaisuus. Auktoriteetti tukee opettajaa vuorovaikutuksessa oppijoiden kanssa, se auttaa opettajaa saamaan sanomansa perille.

3.3.4 Holistinen elämäkatsomus

Opettajan työ on kokonaisvaltaista verrattuna useaan muuhun työhön ja ammattiin. Opettajan pitää olla läsnä koko persoonallaan opetustyössään. Tästä johtuen opettajan työtä ja muuta elämää on tarkasteltava kokonaisuutena. Kokonaisvaltainen elämäntilanne ja työn suhteuttaminen muuhun elämään ovat selviytymisen kulmakivi. Opettajan on ymmärrettävä, että työ on vain osa elämää.

Holistinen elämäntilanne liittyy läheisesti persoonallisuuteen ja haluun kehittää itseään. Holistinen elämäntilanne -kategoria muodostuu seuraavista opettajan selviytymistä edesauttavista tekijöistä: kokonaisvaltainen opetus ja kasvatustilanne, työn ja vapaan rajaaminen, laajempi elämä sekä asioiden lokeroiminen.

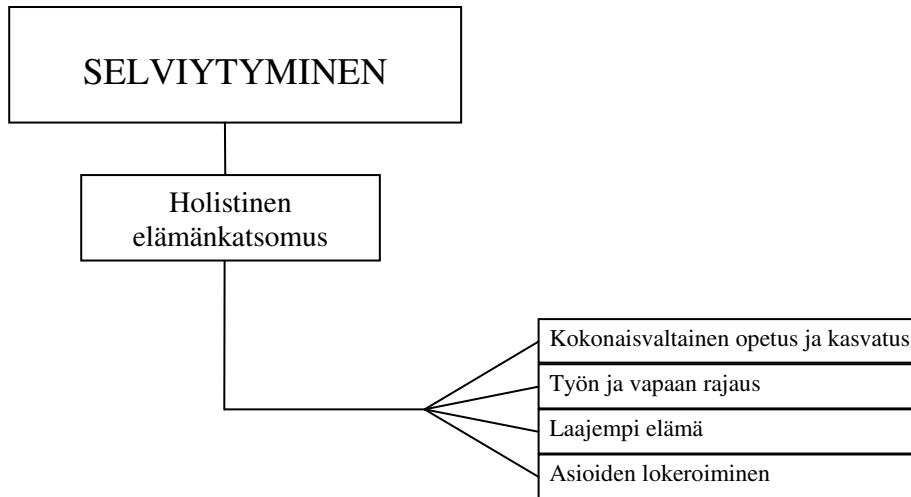
First things first, second things never. (Anneli kesäkuussa 2005.)

Opettaja, jolla on holistinen elämäntilanne, omaa merkittävän voimavaran selviytymisen kannalta. Holistinen opettaja rajaa työn ja vapaan, hyväksyy ja ymmärtää opettajan kasvatustilanteen, haluaa laajentaa omaa elämän aluettaan niin työssä kuin vapaa-ajallaan ja kotielämän piirissä sekä kykenee lokeroimaan asioita oikeisiin mittasuhteisiin silloin, kun kohtaa vaikeuksia.

Kokonaisvaltaisen opetuksen hyväksyminen kasvatustilanteeseen on opettajan arkityössä tärkeää. Tarvittaessa kasvatustilanteeseen hyväksyvän opettajan on helpompaa jättää hetkeksi sivuun tiedollisten asioiden opettaminen ilman syyllisyyden tunnetta. Kokonaisvaltainen elämäntilanne on yksi opettajan selviytymisen kulmakivistä. Laajempi elämä -käsite on läheisessä suhteessa itsensä kehittämiseen ja kokonaisvaltaiseen opetukseen. Itsensä kehittäminen nähdään enemmän ammatilliseen kehittämiseen liittyvänä. Asioiden lokeroiminen on tärkeä taito silloin, kun tulee vaikeuksia. Vaikeuksia kohdatessaan opettajan näkökenttä ka-

ventuu. Holistisen elämäntarkastuksen omaavalla opettajalla on laaja näkökenttä, ja vaikeuksienkin keskellä, näkökenttä kaventuneena, hän kykenee näkemään ympärilleen ja ratkomaan pulmia.

Opettajan työtä ja muuta elämää on tarkasteltava kokonaisuutena. Holistinen elämäntarkastus liittyy läheisesti persoonallisuuteen ja haluun kehittää itseään.



Kuvio 16. Holistinen elämäntarkastus ja siihen liittyvät tekijät

Hakanen (2004, 130) osoittaa, että työ ja muu elämä eivät ole toisistaan erillisiä elämäntarkastusalueita. Erityisesti työoloilla on suuri merkitys työhyvinvoinnin lisäksi yleiselle hyvinvoinnille. Tulokset viittaavat siihen, etteivät työntekijät yleisesti ottaen koe, että heillä olisi erillisiä työ- ja yksityiselämän ”minuuksia”, joita he ”vaihtavat” työstä kotiin ja kodista työhön tullessaan. Hakasen tulokset osoittavat kodin ja muun yksityiselämän kuormitusten merkityksen olevan työuupumusoireilulle selvästi toissijainen työolojen laadun merkitykseen verrattuna. Silloinkin kun työn epäkohdat haittaavat perhe-elämästä selviytymistä, nämä ongelmat peilautuvat takaisin työhön lisääntyneinä työuupumusoireina (mt., 133).

Oman tutkimusaineiston mukaan selviytymisriskiä aiheuttavat tekijät ovat pääosin lähtöisin sekä opettajan muuttuneesta työkuvasta ja koulun toimintakulttuurista että oppilaista ja heidän vanhemmistaan. Opettajan persoonalliset ominaisuudet ja koulutyön ulkopuoliset tekijät sitä vastoin auttoivat opettajan selviytymistä.

Kokonaisvaltainen opetus ja kasvatust

Kokonaisvaltaiseen opetukseen ja kasvatukseen liittyy oppilaskeskeisyys ja kasvatustehtävän hyväksyminen. Kokonaisvaltainen opetus ja kasvatust korostaa

oppijan roolia oppimisessa sekä oppilaan kokonaisvaltaisen kasvamisen ja kehittymisen tukemista. Opettaja pyrkii opetuksessaan huomioimaan oppilaiden omat oppimistyyliä. Alakoulun luokanopettajien työnkuva on paljolti kasvattamista. Tärkeät tiedot ja taidot opetetaan, mutta käytännössä pääpaino on kasvatuksessa. Aineenopettajat yläkoulussa ja lukiossa painottavat enemmän oman aineensa opettamiseen. Kasvatuksen osaksi kouluopetusta hyväksynyt aineenopettaja toimii eräänlaisena tukiaikuisena yläkouluikäisille oppilailleen. Aineenopettajat joutuvat yhä enenevässä määrin luomaan oppimisen perusteita, edellytyksiä ja samalla kasvattamaan oppilaita. Opettajan tasapuolinen ja oikeudenmukainen toiminta on oppilaan tukemisen perusta.

Opettajan mahdollisuudet jaksaa ja selviytyä työssään paranevat huomattavasti, kun hän hyväksyy ja ymmärtää kasvatuksen merkityksen oppimisen edellytysten luomisessa. Kasvattaminen on noussut jopa opetusta keskeisemmäksi asiaksi. Opettaja saattaa nähdä työnsä todelliset tulokset vasta vuosien kuluttua.

Viihdyn kokonaisvaltaisessa työssäni, en ole pelkkä tiedonjakaja vaan tukiaikuisen nuorille. – – Oppitunnit ovat muuttuneet enemmän keskustelua sisältäviksi, otan omakohtaista kontaktia oppilaisiin myös aiheen ulkopuolelta. (Pirjo tammi-kuussa 2005.)

Aineenopettajilla korostuu aina oma aine. Se menee kaiken muun edelle, eikä mietitä, kuinka oppilas pystyy omaksumaan, onko oppilaalla opiskelua haittaavia asioita. Kun olet tutustunut erityispedagogiikkaan, ymmärrät, että joku dysfaatikko voi olla jossakin muussa valtavan hyvä. Oppilaalta löytyy asioita, joissa hän on hyvä ja häntä voi siinä kannustaa. – – Mä varmaan oon enemmän semmonen kasvattaja-opettaja kuin aineenopettaja. (Raija kesäkuussa 2005.)

Minä kasvatan näitä pikku asiakkaitani sen opettamisen kautta. Mä oon ensisijaisesti aineenopettaja, mutta mä kasvatan aineen opettamisen kautta. – – Kulunut esimerkki, jos vertaa tätä auskultointiaikaan, niin se aiheää, mitä siellä yhdessä tunnissa piti, niin siihen menee koulussa aikaa viikko, ehkä kaksi. – – Muu aika menee kasvattamiseen. (Anneli kesä- ja lokakuussa 2005.)

Toivon, että kasvattamista tehtäis enemmän kodeissa. Eikä mun tarvis tehdä sitä niin paljon. Kyllä mä empaattisuutta, toisten huomioonottamista – – Haluisin olla kasvattaja, tosin perustaidot pitäis opettaa kotona. (Maria kesäkuussa 2005.)

Ihmettelin valmistuessani sitä, kun aina puhuttiin kasvattamisesta ja minusta opettajan työ oli pelkästään opettaa ja jakaa tietoa. Omien lasten myötä ja kokemuksen myötä niin kyllä tämä käsitys on jollakin tavalla muljahtanut. – – Jos jokin asia ei tahdo mennä perille, vaikka oppilas kuinka yrittäisi, olen aina sanonut, ettei äidinkieli kuitenkaan ole maailman tärkein asia. – – Kasvatuksesta, niin maailman tärkein on se, että lapsi oppii hyväksymään itsensä niine vikoineen ja puutteineen, mitä hänellä nyt sitten onkaan. (Helena elokuussa 2005.)

Ehkä mulla on kokonaisvaltaisuus ollut koko aika mun persoonassa, se toi sen, että minä pystyin tekeen sillä tavalla, mikä minusta näytti oikeelta. – – Minulla riittää aikaa keskustella oppilaitten kanssa. (Pirjo kesäkuussa 2005.)

Kokonaisvaltainen opetus ja kasvatus näkyvät opettajan toiminnassa oppilaskeskeisyytenä sekä oppilaan kasvamisen ja kehittymisen tukemisena. Alakoulun opettajat toimivat kasvattajina, yläkoulun ja lukion opettajat kasvua tukevana aikuisina. Kokonaisvaltaisen, kasvatuksellisen näkökulman hyväksyminen auttaa opettajan jaksamista ja selviytymistä. Kokonaisvaltaisesti opetustyötään tekevä opettaja katsoo nykyhetkeä pitemmälle, tulevaisuuteen. Hän luottaa siihen, että on auttanut oppijan kasvamista ja kehittymistä tulevan yhteiskunnan vaateiden ja odotusten mukaisesti. Hän ymmärtää, että opetustyön tulokset saattavat näkyä vasta vuosien kuluttua.

Yksikään opettaja ei voi olla kasvattamatta. Kouluopetus on koulukasvatusta, opetus vaikuttaa koko ihmiseen: tietoihin, taitoihin, persoonallisuuteen, minäkuvaan, mielenterveyteen. Jokainen opettaja opettaa oppiaineiden ohella myös suhtautumista opettamiinsa aineisiin. Onko matematiikka, saksa, historia tai liikunta hauskaa, uskoko oppilas kykyihinsä vai tuntee hän itsensä peruuttamattoman heikoksi, kömpelöksi tai tyhmäksi? Tämä on kasvatusta. Yhdessä ja yhteistoimin opitaan yhteistyön taitoja ja toisen oppilaan kunnioittamista. Jokaisen oppilaan jokainen koulupäivä on osa hänen ainutkertaista arvokasta elämäänsä, inhimillistä kasvua, ei vain aikuiseksi valmentautumista. (Uusikylä 2003, 130–131.)

Tutkimuksen opettajat hyväksyivät ja ymmärsivät kokonaisvaltaisen opetuksen ja kasvatuksen merkityksen. Opettajat, joiden työnäyssä kasvatus ja opetus kulkevat käsi kädessä, jaksavat uurastaa vaativassa koulumaailmassa.

Työn ja vapaan raja

Opettajan selviytymisen kannalta oleellinen asia on, että opettajalla on taito rajata toisistaan työ ja vapaa. Harrastukset ovat yksi hyvä keino irtautua työstä, joka ei saa nousta liian hallitsevaan asemaan. Toisinaan opettajan saattaa olla vaikea irtautua työstään. Osaltaan irtautumisen vaikeutta selittää opettajan työn holistisuus ja persoonavaade.

Opettaja saattaa käyttää osan vapaa-ajastaan oman työnsä kehittämiseen. Hän esimerkiksi vierailee museoissa vapaa-aikanaan etsimässä uusia vinkkejä historian opetukseen. Tällaisissa tilanteissa on tärkeää, että opettaja kuitenkin tuntee olevansa vapaalla ja keräämässä energiaa tulevaa varten, ei töissä lauantaina tai kesälomalla. Opettajan pitää arvostaa vapaata. Vapaa-aika on tarkoitettu virkistymiseen ja hyvinvoinnista huolehtimiseen itselle mieleisellä tavalla.

Työn ja vapaan rajaamiseen kuuluu taito sanoa 'ei'. Ulkopuoliset tahot esittävät opettajalle vaatimuksia, joihin myöntyminen väistämättömästi lisää työtunteja ja vähentää vapaata. Opettajalla ei ole virallista virka-aikaa, joten työt on vain tehtävä. Erilaisten vaatimusten edessä sekä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä on osattava pitää rajoista kiinni.

Työn ja vapaan rajaaminen liittyy opettajan persoonaan, se on subjektiivista. Elämän kokemus ja oleelliseen keskittyminen auttavat rajaamisessa. Itsetuntemus,

omien rajojen tunnistaminen ja kyky sanoa ei, on työn ja vapaan rajausta ohjaavia tekijöitä.

Pyrin järjestämään elämässäni työn ja levon tasapainoa, työ tuntuu miellyttävältä harrastukselta. (Pirjo lokakuussa 2005.)

Ens alkuun ei edes tuu mieleen, että onks tässä nyt jotakin selviytymistä. En mä alkuvuosina ajatellut, et pitäis olla joku selviytymisstrategia. Se on tullut vasta myöhemmin. Kuntoutus opetti mulle, että en pane näppejäni joka asiaan, eli mä rupeen rajaamaan tehtävääni. – – jotta pystyn oman hommani tekemään ja olen vielä koulupäivän jälkeenkin suht kunnossa. Sitä oppii sanomaan ei, eikä tee ihan kaikkee, ja tosiaan osaa katsoo asioita sivusta. (Marjatta kesäkuussa 2005.)

Työ ei saa olla niin kuluttavaa, että se rajaa pois muun ajan ja vapaa-ajan. (Marjatta lokakuussa 2005.)

Pidän työstäni. Panostan täysillä, mutta osaan myös relata. Työasioihin on pystyttävä ottamaan etäisyyttä. – – Pidän huolta itsestäni, nukun kun väsyttää, liikun silloin kun olen liikkumisen tarpeessa. – – ympäristön vaihdos – – mökille ja mielellään ittekseen. Saunon ja istun takkatulen loisteessa ja muistelen mummon lettuja ja mansikkahilloja. – – Opettajan työ on kiireistä ja joskus rankkaakin, eli työ ensin ja sen jälkeen selvä tauko. Tauon aikana pitää tehdä sellasta, mitä haluaa ja millä pääsee pois työasioista. – – Koulu on hyvin hektinen ympäristö, sen vastapainoks pitää pystyä olemaan yksin. Joka päivä pitää päästä lenkille luontoon ja olla siellä hetki – nollata päivän tilanteet. Harrastan myös avantouintia, siinä tulee vähän shokkihoitoa. (Anneli marraskuussa 2004 ja lokakuussa 2005.)

Opettajan on kyettävä rajaamaan työ ja vapaa. Rajausta onnistuu usein erilaisten harrastusten avulla. Toisinaan työn ja vapaan raja on epämääräinen, koska vapaa-ajan viettotapa voi liittyä olennaisesti oman työn kehittämiseen. Vapaa-aika on tarkoitettu palautumiseen ja virkistymiseen, omaehtoiseen ajankäyttöön. Vanhempien vaatimuksiin ja odotuksiin vastaaminen on kyettävä rajaamaan virka-aikaan. Illat, viikonloput ja lomamat ovat opettajan vapaata. Persoonaa, itsetuntemus ja elämäkokemus auttavat työn rajaamisessa ja keskittymisessä oleelliseen. Työn ja vapaan rajausta on subjektiivista, tärkeää on se, miten opettaja itse kokee rajauksen. Toivottavasti opettaja tuntee omat rajansa.

Laajempi elämä

Opettajan aktiivinen toiminta liittyy laajempi elämä -tekijään. Opettaja haluaa aktiivisesti laajentaa toiminta-alueitaan. Hän ei pelkästään rajaa työtä ja vapaata, vaan etsii aktiivisesti vastapainoa työlleen omasta henkilökohtaisesta elämästään sekä koulumaailmaan liittyvistä koulutuksista ja hankkeista. Tavallaan kaikki on itsensä kehittämistä opettajana ja ihmisenä.

Laajempi elämä -tekijä on hyvin lähellä työn ja vapaan rajausta. Erona on kuitenkin se, että tätä selviytymisen kannalta tärkeää tekijää voi toteuttaa myös

työssään. Opettaja haluaa lisätä tietoaan ja laajentaa ymmärrystään myös oman koulun ulkopuoliseen koulumaailmaan. Tähän tekijään kuuluu myös kokonaisvaltaisen opetuksen hyväksyminen ja sen arvon ymmärtäminen.

Työssä on uudistumisen mahdollisuus, pääsee välillä koulutukseen. – – joku uus idea, työelämässä se on tärkeitä. Se auttaa jaksamaan ja tietenkä, et olisi työka-veri, kenen kans olisi aikaa jutella rauhassa. – – Sitten on henkilökohtainen elämä. On pakko päästä liikkumaan – – Tykkään käydä elokuvissa ja teatterissa. Ja, että on ystäviä, joiden kans ei tarvi joka sanasta huolehtia. – – Aattelen, et täs hommas täytyy olla kiinnostunut ihmisestä ja hänen elämästä ja selviytymises-tään. Näkee, että ihminen on muutakin kuin pelkkä numero. – – Must on kivaa, kun näkee vanhoja oppilaitaan kadulla ja ne kertoo siitä, mitä ovat tehneet. – – Haluan seurata oppilaiden elämää pois tästä peruskoulustakin, koska siellä vast näkyy hedelmät. – – Se kantaa, kun näkee, että koulussa hankala oppilas onkin selviytynyt elämässään. Hänestä on tullut kunnan kansalainen. – – Silloin tun-tuu, et onhan täs minullakin sormeni pelissä. (Marjatta lokakuussa 2005.)

Sain oman mahdollisuuteni. Koulustamme haettiin opettajaa kehittämään oppi-laille suunnattua verkkosivustoa. Projektin kautta pääsin koulutuksiin. – – Oman työn ulkopuolella kokoonnuin tekemään verkkosivustoa muiden kansa. (Riitta heinäkuussa 2005.)

Laajemman elämän tavoittelu ja arvostus konkretisoituu opettajan haluna nähdä ja saada kuva oman koulun laajasta ulkopuolisesta koulumaailmasta. Opettajan oma aktiivisuus on tärkeässä roolissa. Keskustelu ja ajatusten vaihto muiden koulujen kollegoiden kansa kehittää opettajaa ja sitä kautta myös koulua. Laa-jempi elämä -tekijään liittyy myös se, että opettaja ymmärtää kokonaisvaltaisen opetuksen ja kasvatuksen arvon.

Asioiden lokeroiminen

Asioiden lokeroimisen taito on selviytymisen ehto siinä vaiheessa, kun opettaja on joutunut selviytymisriskin tilanteeseen. Selviytymistä edistää huomattavasti se, jos opettaja tilanteen käsittelyn aikana kykenee lokeroimaan ikävän asian oikeisiin mittasuhteisiin. Vaikeassa tunnetilassa asioiden lokeroiminen ja niiden oikeiden mittasuhteiden hahmottaminen ei ole helppoa.

Asioiden lokeroimisen taito kehittyy kokemuksen kautta, kun opettaja on joutunut selviytymisriskiä aiheuttavaan tilanteeseen, ja hän päässyt omin voimin siitä. Toisaalta ulkopuolinen apu voi usein olla se voimavara, jonka avulla opet-taja oppii ja kykenee hahmottamaan ja ymmärtämään asioiden mittasuhteet.

Opettajilla voi olla omia strategioita, joiden avulla he kykenevät lokeroimaan asioita ja ymmärtämään vaikeidenkin tilanteiden mittasuhteet. Itsensä manipu-lointi on yksi tapa: ihminen pystyy tarvittaessa selittämään asiat itselleen myön-teisestä näkökulmasta. Toinen tapa on kirjoittaa asiat paperille ja siten avata ti-lanne ja lokeroida asiat oikeaan paikkaan omaan päähänsä.

Olen onnistunut nostamaan itseni ylös lamaannuksesta ja kipeistä kokemuksista. Osaan lokeroida asiat omaan lokeroonsa enkä enää pidä asiaa mielessäni. Se ei enää hallitse elämääni. Tietysti kipeät asiat nousevat ajoittain pintaan, mutta en enää kaadu taakan alle. (Raija lokakuussa 2005.)

Ongelmien pilkkomiskykyä ja ongelmien lokerointitaitoa. Avun hakemista oikeista osoitteista, ei saa jäädä ongelmien kanssa yksin. (Raija lokakuussa 2005.)

Asian kirjoittaminen auki, sai sen lokeroitumaan oikeaan paikkaan päässäni. (Riitta lokakuussa 2005.)

Saa katkastua sen yhteyden sinne ikäviin asioihin, niin se on hirveen tärkeää. Kyky manipuloida itseään. (Helena elokuussa 2005.)

Vois opiskella itseänsä ja yrittää oppia jotain tilanteista. Ainakin ne tilanteet pitää päässänsä yrittää pistää johonkin järjestykseen. (Riitta heinäkuussa 2005.)

Asioiden lokeroimisen taito on merkittävä valmius silloin, kun opettaja on joutunut selviytymisriskin tilanteeseen. Selviytymistä auttaa se, että opettaja kykenee asettamaan ikävän asian oikeisiin mittasuhteisiin. Ulkopuolinen apu auttaa opettajaa suhteuttamaan asioita. Lisäksi hänellä saattaa olla omia strategioita, miten lokeroida ja suhteuttaa asiat laajempaan elämään.

3.3.5 Ulkopuolinen tuki

Ulkopuolinen tuki kuten myös muut selviytymistä edistävät tekijät ovat subjektiivisesti, yksilöllisesti koettuja asioita. Joidenkuiden selviytymisessä perhe ja ystävät ovat hyvin tärkeitä. Toisilla taas työyhteisön sisäiset selviytymistä tukevat tekijät näyttelevät pääroolia. Me emme aina kykene tiedostamaan ja ymmärtämään perheen ja ystävien merkitystä arkipäivän selviytymisessä. Toisinaan saatamme kieltää läheisten tarjoaman tuen.

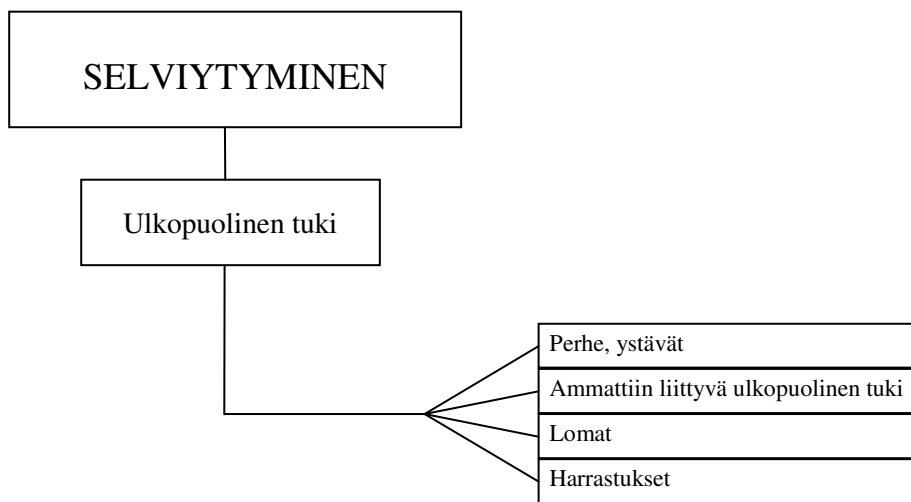
Ulkopuolinen tuki -kategoria muodostuu seuraavista opettajan selviytymistä edesauttavista tekijöistä: perhe, ystävät, ammattiin liittyvä ulkopuolinen tuki, lommat sekä harrastukset.

Perheen ja ystävien merkitys korostuu aineistossa opettajan selviytymistä edesauttavana tekijänä. Läheisille voi avoimesti kertoa asioista. Heiltä saa tukea ja voimaa. Jälkikasvu auttaa irrottautumaan työasioista. Kristillinen elämäntähtämys voi tuoda opettajalle turvallisuuden ja johdatuksen tunteen, jonka avulla opettaja jaksaa ja selviytyy työssään.

Ammattiin liittyviksi ulkopuolisen tuen tarjoajia ovat ammattiauttajat kuten psykologit ja työterveyshuollon edustajat. Opettaja saa selviytymiseensä tukea myös työnohjauksesta, oman aineen opettajayhteisöltä ja moniammatilliseen yhteistyöhön osallistuvilta osapuolilta. Työnantaja mahdollistaa tarvittaessa opettajan osallistumisen kuntoutukseen.

Opettajien pitkää kesälomaa arvostellaan usein. Aineiston perusteella opettajalle ei välttämättä riitä viikonloppu palautumiseen edeltävästä työviikosta ja voimien keräämiseen tulevaa viikkoa varten. Pitemmät lomat ovat opettajalle palautumisen ja virkistymisen lisäksi myös itsensä kehittämisen aikaa. Osa opettajista haluaa kehittää itseään esimerkiksi kouluttautumalla ja välttää rutinoitumista. Rutinoitumisen tunne on joillekuille opettajille oire siitä, että jaksaminen on vaaravyöhykkeellä.

Harrastukset ovat kaikille työntekijöille keino irtautua työstä, tavata ystäviä ja tehdä niitä asioita, joita itse haluaa. Opettaja voi harrastaa asioita, jotka tukevat hänen työtään. Kirjallisuus, musiikki, kuvataide ja liikunta ovat esimerkkejä harrastuksista, jotka edistävät myös opettajan ammatillisten tietojen ja taitojen kehittymistä. Usein opettajat harrastavat vapaa-aikanaan sellaista, mikä on mahdollisimman kaukana koulutyöstä. Esimerkkinä mainittakoon avantouinti.



Kuvio 17. *Ulkopuolinen tuki ja siihen liittyvät tekijät*

Työ ja koti ovat vastavuoroisessa, tiiviissä suhteessa toisiinsa. Varsin monet kansalliset ja kansainväliset tutkimukset ovat keskittyneet työn ja perheen välisen ristiriidan tarkastelemiseen. On kysytty, miten työ haittaa perhevelvollisuuksista selviytymistä, miten muun elämän vaikeudet heijastuvat työhön. Tällöin jo lähtökohta on kielteinen. Entä, miten perhe ja muu elämä vaikuttaa myönteisesti työelämään tai toisinpäin? Hakanen (2004, 109) toteaa, että perheestä työhön suuntautuvat vaikutukset ovat osittain jääneet vähälle huomiolle, koska kotiooloja on tutkittu vain pinnallisesti.

Cinamon ja Rich (2005, 365–378) ovat tarkastelleet israelilaisten naisopettajien työn ja perhe-elämän yhteyttä. Opettajan ammattia pidetään erittäin hyvänä ammatinvalintana perheorientoituneelle naiselle. Työpäivät ovat lyhyehköt⁴⁰,

⁴⁰ Toteamus opettajien lyhyehköistä työpäivistä on ristiriitainen esimerkiksi Galtonin ja MacBeathin (2008) esittämään noin 50 tunnin työviikkoon verrattuna.

joten perheelle jää aikaa. Toisaalta valtaosa naisopettajista on opettajan ammatissa etenkin sen vuoksi, että saa olla tekemisissä lasten kanssa. Tulosten mukaan näyttää siltä, että opettajan työtyytyväisyys määrittää enemmän perhe-elämän sujuvuutta kuin perhe-elämä työtyytyväisyyttä.

Omassa aineistossani tärkeiksi opettajan selviytymistä edesauttaviksi tekijöiksi ilmenivät holistinen elämäkatsomus ja ulkopuolinen tuki. Muun elämän tarkempi tutkiminen ja myönteinen, selviytymistä painottava lähtökohta tarjoavat uuden lähtökohdan tuleviin tutkimuksiin.

Perhe, ystävät

Perheen ja ystävien merkitys korostuu aineistossa opettajan selviytymistä edistävänä tekijänä, sillä tutkimuksen kaikilla opettajilla on läheisiä. Aina asiat eivät ole näin hyvin.

Selviytymisen kannalta läheiset ovat merkittäviä. Perhe ja ystävät pysyvät tukena, vaikka maailma tuntuisi olevan täynnä vastoinkäymisiä. Lähimmille voi luottamuksella kertoa niin myönteisistä kuin kielteisistä ja ikävistäkin asioista. Heidän kanssaan voi käsitellä vaikeimpiakin asioita. Heiltä saa tukea ja voimaa jaksamiseen. Lasten tai lastenlasten kanssa ajatukset siirtyvät työstä muualle.

Kristillinen elämäkatsomus tuo joillekin opettajille turvallisuuden ja johdatuksen tunteen, jonka avulla hän jaksaa ja selviytyy työssään. Opettaja tuntee saavansa apua silloin, kun hän apua tarvitsee, mikä rauhoittaa. Viime kädessä kuitenkin oma toiminta ja omat päätökset tekevät opettajasta selviytyjän.

Oma perhe tuki. Mies kuunteli ja ensimmäisenä tajusi puhelinterrorin piirteet ja kotirauhan häirinnän. Myös lapset olivat mukana: Äiti ei ole nyt kotona – – (Anneli marraskuussa 2004.)

Isoissa ja pienemmissä ongelmissa olen saanut henkilökohtaisesta uskosta apua. Kun tietää mistä varmasti saa apua, on se iso turvatekijä. Kirkon penkissä monta huolta haihtuu ja saa rauhan sydämeen. (Raija tammikuussa 2005.)

Perhe on hirmu tärkeä voimavara ja hyvät ystävät. Ja mielellään sillä tavalla hyviä ystäviä, sukulaisia, tuttavuuksia, että on eri-ikäisiä, eri aloilta ja eri tavalla ajattelevia ihmisiä, jotta saa etäisyyttä tarvittaessa myös työhön. – – Perhearvoja olen yrittänyt korostaa – – matkoja perheen kanssa. (Anneli kesäkuussa 2005.)

Oleellista on, että muut asiat on kunnossa. – – auttaa, jos perheasiat ovat kunnossa, on muutakin elämää kuin työ. (Riitta heinäkuussa 2005.)

Näitä kommentteja olen pystynyt suhteuttamaan puhumalla asioista ystäväni ja entisten kollegojeni kanssa. – – Ystävät on noussu arvoon arvaamattomaan – – Matka ystävien kanssa vei ajatukseni pois työyhteisöstä. Ikävien tapahtumien jälkeen keskustelen asioista ystäväni kanssa. Se on tärkeä osa selviytymistä. (Helena elo- ja lokakuussa 2005.)

Mä olin niin kiukkunen siitä – – Koko illan miehelle puhuin ja purputin. Kun ei sitä voi koko kansalle mennä levittämään, et pitää olla semmonen, johon luottaa ja jolle voi puhua. – – Parin päivän kuluttua muutaman opettajan kans, mä toin pettymykseni julki. – – eihän siin muuta ollu kuin se puhuminen – – sit se tunne vaan väisty, vaik sil hetkel oli tunne, et lähdenkö seuraavana päivänä enää tohon opinahjoon, se oli harvinaisen voimakas tunne. (Marjatta lokakuussa 2005.)

Ammattiin liittyvä ulkopuolinen tuki

Ammattiin liittyviksi ulkopuolisen tuen tarjoajiksi luetaan ammattiauttajat kuten psykologit ja työterveyshuollon edustajat. Opettaja saa selviytymiseensä usein tukea oman aineen opettajayhteisöltä, työnohjauksesta tai moniammatilliseen yhteistyöhön osallistuvilta tahoilta. Työnantaja pyrkii mahdollistamaan opettajan osallistumisen kuntoutukseen, jossa työnantaja ja työntekijät sekä työpaikan yhteistyöorganisaatiot pyrkivät edistämään ja tukemaan työelämässä mukana olevan työ- ja toimintakykyä hänen työuransa kaikissa vaiheissa.

Selviämisessä auttavat myös ammattiauttajat. Ison avun sain työnohjauksesta. – – Työnohjaus on ollut paikka, jossa on saanut sanoa ääneen asiat, jotka omassa työyhteisössä mättää. Työnohjaaja anto hyvän neuvon. Hän sanoi mulle, että sun ei tarte piitata työyhteisöstä. Sä keskityt siihen, että miten itse jaksat. Niihin asioihin keskityt, joista saat itselle voimaa ja sä et voi muuttaa omaa työyhteisöä, mutta voit muuttaa omaa asennetta siihen, miten jaksat siellä. Musta se oli valtaavan ihana neuvo. Olen pärjännyt tän neuvon kans. (Raija kesäkuussa 2005.)

Moniammatillisessa joukossa jaetaan vastuu, ei tarvi taakkaa kantaa yksin. – – Meillä on oman aineen opettajayhteisö tosi hyvä ja tiivis porukka. Me saadaan toisiltamme tukea. – – hyvä voimavara tässä matkan varrella. – – Mä olin rapakuntoisten kuntoutuksessa eli Tykyssä. Siel ei ollut pelkästään juoksemista, vaan myös henkistä kuntoutusta ja henkistä selviytymistä. Se antoi eväitä silleen, että liikkuminen on tullut paljon yleisemmäksi. (Marjatta kesäkuussa 2005.)

Pitkän yrittämisen jälkeen sain asiaa hoitavan sosiaalityöntekijän kiinni. Tunnelin päässä oli valo. – – Ensimmäistä kertaa tuntui, että jollain oli aikaa kuunnella ja joku suhtautui huoleeni tosissaan. (Riitta heinäkuussa 2005.)

Lomat

Lomat ovat palautumista tehdyn työn rasitteista ja voimien keräämistä tulevaa työjaksoa varten. Opettajien kesälomaa kuulee arvosteltavan monen muun ammattialan edustajien suunnalta. Kuitenkin opettajan työ eroaa useista muista ammateista huomattavasti, koska opettajalla on aina ympärillään 20–30 oppilaan joukko ja hän joutuu työskentelemään koko persoonallaan. Tästä kokonaisvaltaisesta, niin psyykkisestä kuin fyysisestä rasituksesta palautuminen vaatii tarpeeksi aikaa. Aineiston perusteella opettajalle ei enää välttämättä riitä viikonloppu pa-

lautumiseen edeltävästä työviikosta ja voimien keräämiseen tulevaa viikkoa varten. Sama havainto pätee myös monen muun ammattikunnan edustajan kohdalla.

Lomat ovat monelle opettajalle itsensä kehittämisen aikaa. Voimia jaksamiseen haetaan kouluttautumalla kesällä tai viikonloppuisin lukuvuoden mittaan. Näin osa opettajista haluaa välttää rutinoitumisen tunnetta, urautumista ja kylästäymistä omaan työhönsä. Rutinoituminen on heille kielteinen tunne ja oire siitä, että jaksaminen on vaaravyöhykkeellä.

Kaikki lomat tulevat todella tarpeeseen. (Maria lokakuussa 2004.)

Suurin osa ihmisistä kadehtii opettajan pitkiä lomiamia. Itse näen ne opettajan suurimpana voimavarana, mutta myös stressin syynä, koska niistä jatkuvasti kuulee ja niistä syyllistetään. Uskoisin, että juuri nämä monien kadehtimat lomat eli kunnollinen irtiotto työstä auttaa jaksamaan seuraavan lukuvuoden. Siinä ehtii pää kunnolla tyhjetä ennen kuin uusi koitos alkaa. (Marjatta lokakuussa 2004.)

Nää on mukavia nää lomat – – Mä oon mieheni työtä seurannut, hänellä ei ole mahdollisuutta säännölliseen jaksotukseen ja kesälomat ei oo näin pitkiä. Tuntuu siltä, kun hän on lomansa pitänyt, niin ei oo vielä selviytynytkään, ei vielä jaksakaan lähteä töihin. – – Musta on hyvä päätös, että lomiamme ei lyhennetä. (Marjatta kesäkuussa 2005.)

Lomalla ei tarvitse olla analyyttinen, kriittinen eikä koko ajan aistit valppaana kuten arkityössä. (Anneli kesäkuussa 2005.)

Harrastukset

Harrastukset ovat kaikille työntekijöille keino irtautua työstä, tavata ystäviä, tehdä niitä asioita, joita itse haluaa. Opettaja voi harrastaa asioita, jotka tukevat hänen työtään. Kirjallisuus, musiikki, liikunta ja kuvataide ovat esimerkkejä harrastuksista, jotka tukevat myös opettajan ammatillisten tietojen ja taitojen kehittymistä. Toisinaan opettajat harrastavat vapaa-aikanaan sellaista, mikä on mahdollisimman kaukana koulutyöstä.

Tärkeintä harrastamisessa opettajan selviytymisen kannalta on se, että opettaja pystyy subjektiivisesti ajatellen irtaantumaan arkityöstään ja samalla hän saa voimia työnsä tekemiseen.

Minulla on rakas harrastus. Usein töistä ryntään harrastukseni pariin. Harrastukseni on erittäin kokonaisvaltainen ja saa työasiat tyystin unohtumaan. (Maria lokakuussa 2004.)

Mä oon pyrkinyt siihen, et on mieluisa harrastus, mikä on niin kaukana koulutyöstä kuin mahdollista. Saa ajatukset tietoisesti pois hankalista asioista. (Anneli kesäkuussa 2005.)

Pystyy irrottautumaan työstä totaalisesti, on jotain muuta mielekästä elämässä, ettei työ ole ainoa sisältö. (Maria lokakuussa 2005.)

Lomista olen sitä mieltä, että opettajalla pitäisi olla vaikka kaksi viikkoa sellaista lomaa, jonka saisi pitää ihan silloin kun haluaa. (Riitta lokakuussa 2005.)

3.4 Opettajuuden kehittäminen

Koulutus osana itsensä kehittäminen -kategoriaa on edellä ollut esillä opettajan täydennyskoulutusta laajempaan selviytymistä tukevana tekijänä. Alkuperäisessä tutkimustehtävässä sivuutin sekä opettajan- että täydennyskoulutuksen, mutta opettajankoulutuksen tultua esiin kaikissa elämäkertahaastatteluissa, sen tarkastelua ei voi ohittaa. Koulutuksella on erittäin merkittävä rooli opettajan selviytymisessä. Jäljempänä esitän koulutuksen osana opettajan selviytymispolkua.

Suomalaisessa koulujärjestelmässä on tapahtunut suuria muutoksia 1970-luvulta asti. Koulutuksenjärjestäjien koulutukselle osoittamat taloudelliset resurssit ovat olleet tiukat 1990-luvun lamasta saakka. Samaan aikaan opettajankoulutusta on pyritty kehittämään vastaamaan koulun todellisuutta, mutta yliopistojen kireät budjetit ovat osaltaan hankaloittaneet kehittämistyötä muun muassa vähentämällä opiskelijoiden kontaktiopetusta ja ohjausta. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mielestä opettajan työn suurimmat muutokset ajoittuvat 2000-luvun ensimmäiselle vuosikymmenelle, joten keskityn valottamaan kyseistä ajanjaksoa tutkimuskirjallisuuden avulla.

3.4.1 Opettajankoulutus

Tutkimukseen osallistuneet opettajat esittivät kritiikkiä opettajankoulutusta kohtaan, koska koulutus ei vastaa käytännön vaatimuksiin; koulutuksessa keskitytään liikaa teoriaan, aineenhallintaan ja pedagogiikkaan. Silti on selvää, että kyseiset taidot ja tiedot ovat merkittäviä luotaessa perustaa opettajuudelle eikä niitä voida sivuuttaa opettajankoulutuksessa. Mutta olisiko painopistettä siirrettävä kohti vuorovaikutustaitoja ja oppijan kohtaamista? Opettajan käytännön työssä on yhä enemmän tarvetta selkeille malleille siihen, miten kohdata vanhemmat, miten toimia oppilas- ja sosiaalihuollollisissa asioissa. Hyvä olisi alusta asti tietää, mistä opettaja saa tarvitessaan apua.

Opettajankoulutuslaitos antaa opettajien mielestä valmiudet ja opit, joita noudattaen opettaja ajaa itsensä loppuun ensimmäisinä työvuosinaan. Koulun arki on toisinaan varsin julmaa ja eri lähtökohdista lähtevää kuin mihin opettajankoulutuksessa opettajaopiskelijaa valmistetaan. Taustalla on opetussuunnitelma, mutta kuntien ja sitä kautta koulujen realiteetit eivät aina mahdollista tavoitteiden saavuttamista. Ainakin opettajalle tavoitteisiin järkähtämättömästi pyrkiminen saattaa koitua liian raskaaksi.

Koulutus ei tue tarpeeksi opettajan kasvamista työtään kehittäväksi opettajaksi. Toisaalta kirjallisuuden ja opetussuunnitelmien mukaan opettajankoulutuksen peruseriaatteena on tukea opiskelijaa elinikäiseen oppimiseen sekä tutkivaan ja työtään kehittävään opettajuuteen. Ristiriita on ilmeinen. Opettajan ammatillisen kasvamisen myötä, muutaman työssäolovuoden jälkeen opettajalla on valmiudet opetuksensa ja koulunsa kehittämiseen. Onko opettajankoulutuksella mahdollisuutta vastata esitettyyn haasteeseen?

Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat huolissaan miesopettajien määrästä. Valtaosa opettajista on naisia, miesopettajien osuus näyttää yhä pienenevän. Pitäisikö tasa-arvon mukaisesti miehille varata oma kiintiö opettajankoulutuslaitoksiin? Olisiko oppilaiden kannalta tasa-arvoa se, että koulussa olisi enemmän miesopettajia?

Myös opettajankoulutuksen valintakokeita kritisoitiin. Korostavatko valintakokeet liikaa hakijan koulumenestystä? Pitäisikö opiskelijavalinnassa painottaa enemmän opettajan persoonallisuutta ja arvioida jotenkin sitä, miten hakija saattaa menestyä käytännön koulumaailmassa, jossa yhä enemmän korostuvat vuorovaikutustaidot ja ammatti-identiteetti?

Tilanteet muuttuvat, sillä vuodesta 2007 alkaen opettajankoulutukseen on voinut hakea myös ilman ylioppilastutkintoa. Käytännössä tämä tarkoittaa ainakin sitä, että naishakijat ovat saaneet kilpailijoita, kun myös ylioppilaslakittomat miehet voivat hakea opettajankoulutukseen. Ehkäpä tämä valintakoeuudistus tuo jatkossa lisää miehiä kouluihin.

Nuoret opettajat usein sanovat, et tätä ei opetettu opettajanvalmistuslaitoksessa. – – Vois miettiä sitä, et mistä opettaja saa työssä ollessaan tarvitsemansa tuen. (Marjatta kesäkuussa 2005.)

Tämä pitäis olla kaikilla, etenkin aineenopettajilla, vanhempien kohtaaminen. Ihan ehdoton juttu. (Marjatta kesäkuussa 2005.)

Työ on osoittautunut ihan erilaiseks kuin kuvittelin OKL:ssa. OKL ei anna valmiuksia kohdata ongelmia, mitä työssä on. Olen tarvinnut selviytymisstrategioita hankalien vanhempien ja oppilaiden kohtaamiseen. Mun mielestä on äärimmäisen rasittavaa, et työajasta saattaa mennä viidesosa siihen, kun yrität keksiä keinoja, miten oppilas, jonka ei kuuluis olla perusopetuksessa, saadaan siirrettyä hänelle oikeeseen paikkaan. – – Se voi olla yhtä hullunmyllyy – – vanhemmat vaan sanoo EI! Se on ollut rankin asia täs työssä. (Maria kesäkuussa 2005.)

Kun OKL:sta lähtee, ei ole käsitystä siitä, mikä kuuluu opettajan työhön – mitä opettajan kuuluu tehdä ja missä menee normaaliopetuksen rajat. – – OKL antaa eväät, joita noudattaen opettaja ajaa itsensä loppuun. (Maria kesäkuussa 2005.)

OKL ohjaa ajatteluun, et opettajan täytyy tukea jokaista oppilasta hänen omista lähtökohdistaan ja suurin piirtein pitäis olla henkilökohtaiset opetussuunnitelmat. Mielestäni se ei oo mahdollista oikeessa työssä. (Maria lokakuussa 2005.)

Että ois ollut puhetta jotain lastensuojelupuolen asioista ja huostaanotoista, että tietäisi, miten niissä toimitaan. Ja pitäis enemmän kannustaa ihmisiä löytään se, että mikä oikeesti on siinä opettajuudessa se juttu. (Riitta heinäkuussa 2005.)

On jutussa täysillä mukana ja pistää itensä peliin ja asettaa tarvittaessa aika ajoon naurunalaiseksi. Osoittaa oman heikkoutensa ja sen, että on itsekin vaan ihminen. Mitähän se oikeesti voi olla jossain OKL:n harjoittelussa? (Riitta heinäkuussa 2005.)

En pysty valmistamaan tuntia sillä tavalla kuin opekoulutuksessa opetettiin. (Helena elokuussa 2005.)

Toinen oppilas pitää toisesta opettajasta ja toinen toisesta. Riippuu oppilaan omasta persoonasta, millainen opettaja hänelle sopii. Siis opettajankoulutukseen pitäisi valita erilaisia persoonia. – – Ainakin opiskelijavalintaa pitäisi muuttaa niin, että tasan puolet valitaan miehiä ja tasan puolet naisia. Eikö tämä olisi sitä paljon puhuttua tasa-arvoa! Pojat viihtyisivät paljon paremmin koulussa, jos siellä olisi enemmän miesopettajia. (Ulpu lokakuussa 2005.)

Kaksivaiheinen koulutus

Kaksivaiheinen koulutus nousi esille ensimmäisen elämäkertahaastattelun analysoinnin yhteydessä. Idea ei ole uusi. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mielestä kaksivaiheinen koulutus voisi olla ratkaisu moneen käytännön ongelmaan. Pitempi harjoitteluvaihe osana yliopistollista korkeakoulutusta mahdollistaisi käytännön työn ja sen vaatimusten konkretisoitumisen opiskelijalle. Esimerkiksi lukuvuoden kestävä harjoittelu ennen viimeisen vuoden opiskelua yliopistossa mahdollistaisi opiskelijalle teorian ja käytännön yhdistämisen, oman käyttöteorian luonnin aloittamisen.

Käytännön ongelmia kaksivaiheinen koulutus toki sisältää. Miten harjoittelu käytännössä järjestetään? Kuka maksaa? Olisivatko harjoittelijaopettajat sijaisia vai palkattomia apulaisia? Mikä on koulutuksen järjestäjien vastuu? Kuka valvoo? Miten yliopisto ja yliopiston opetushenkilöstö olisivat valmiita uudenlaiseen koulutukseen? Kaksivaiheisuus asettaisi yliopiston opetukselle uusia ammattitaitovaatimuksia. Riittääkö opetushenkilöstön kompetenssi, kun kvalifikaatiovaatimukset laajenevat? Pystyäkseen ohjaamaan opiskelijoita opettajankouluttajien pitäisi päivittää omat tietonsa ja käsityksensä koulumaailman nykypäivän realismista.

Aivan loistava idea, koska ne opetusharjoittelut ei todellakaan anna realistista kuvaa siitä työstä. OKL vaan lisää paineita, kun siellä ohjataan tiettyyn suuntaan ja annetaan semmost, et tää on hyvä opettaja, joka toimii näin. Työelämässä pikkuhiljaa tajuu, ettei niin kuitenkaan voikaan toimii, mitä siel on opetettu. (Maria lokakuussa 2005.)

Käytännössä toimiminen on eri asia kuin mitä on siel koulutuksessa. – – Sen jälkeen heräsivät jo kysymyksetkin. – – Kuulostaa ihan hyvältä, mut mietin, miten se käytännössä toteutuis. – – Silloin joutuis opettajatkin siellä korkeakoulussa tosi lujille. Nehän joutuis uudelleen opettelemaan niitä käytänteitä, mitä siellä todellisuudessa tarvitaan ja kohtaamaan niitä tilanteita, mitä on tullut. Mun mielestäni se on varmasti ihan hyvä. Mut toinenkin vaihtoehto olis, että jollakin tavalla tämmöstä mentorointia – – Sul olis joku, jonka kanssa sä joutuisit keskustelemaan aina tietyn ajan kuluttua siitä, et mitä on tapahtunut koulussa ja miten on selviytynyt ja – – Oppisopimuskoulutus vois olla kyllä ihan paikallaan, että se varmasti aika monia auttais. (Marjatta lokakuussa 2005.)

Kannatan ehdottomasti tällaista. Olin itsekin tekemässä tutkinnon täydennyksen maisterintutkinnoksi yli 20 vuoden opettajana olon jälkeen. Koen, että en jäänyt junnaamaan paikalleni, vaan kehityin opettajana. Kyllä opettajankoulutuksessa pitäisi olla työkokemusta välillä oikeista kouluista eikä vain normaalikouluista. (Raija lokakuussa 2005.)

Naapurimaassamme Virossa painotetaan opettaja-asenteen luomista, ymmärrystä opettajasta reflektoivana ammatinharjoittajana sekä elinikäisenä oppijana. Vuodesta 2004 alkaen näitä tavoitteita on tukenut opettajankoulutukseen kuuluva induktiovuosi. Vastuu induktiovuoden toteutuksesta on jaettu neljälle taholle. Rehtorit vastaavat mentoreiden nimittämisestä ja siitä, että kouluympäristö tukee noviisiopettajan ammatillista kehittymistä. Mentorit tukevat uusien opettajien ammatillista kehittymistä ja sosiaalistumista koulukontekstiin. Noviisiopettajat itse ovat viime kädessä vastuussa ammatillisesta kehittämisestä. Yliopiston induktivuosis keskus vastaa mentoreiden koulutuksesta ja noviisiopettajien tukiohjelman seminaareista. (Löfström & Eisenschmidt 2009, 681–682.)

Virolaisen noviisiopettajan ensimmäisen kouluvuoden alkukuukaudet on varattu opetukseen liittyviin kysymyksiin, oppituntien suunnitteluun, erilaisten opetusmetodin käyttämiseen ja oppilaiden oppimisen arviointiin. Ensimmäisten kuukausien jälkeen fokus siirtyy luokan hallintaan ja lopulta oppilaan tarpeisiin ja heidän opettamiseen. Tähän sisältyy tiedon rakentumisen kehittyminen ja pedagogisen ajattelun kypsyminen. Mentorit vierailevat mentoroitavien opettajien luokissa vähintään kahdesti lukukaudessa observoimassa ja analysoimassa noviisiopettajan työtä. Tämän jälkeen mentori analysoi yhdessä mentoroitavan kanssa hänen ammatillista kehittymistä. Induktiovuosi päättyy noviisiopettajan suorituksen arviointiin opettajan ammattistandardien⁴¹ mukaisten kompetenssi-määritysten perusteella. (mt., 682.)

Opettajankoulutus 1990-luvulta vuoteen 2020

Yhteiskuntamme elää vaihetta, jota kutsutaan ilmaisuilla hajoaminen, muuttuva mosaiikki, jälkimoderni tai postmoderni yhteiskunta. Yhteiskunnan muutokset

⁴¹ Öpetaja V. Teachers' Standard, 2005.

heijastuvat voimakkaasti kouluihin ja siihen, mitä opettajilta odotetaan. Oppimiskäsitykset ja oppimisympäristöt ovat vaihtuneet ja laajentuneet, opettajan ammattikulttuuri on muuttunut yksilöllisestä yhteisölliseen ja koulu turvallisesta yksiköstä osaksi oppimisyhteiskuntaa, jossa koulun ja opettajien odotetaan verkostoituvan yhteistyökumppaneiden kanssa. (Niemi, Syrjälä & Viilo 1998, 15–18.)

Edellä esitettyjen seikkojen lisäksi arvojen muutokset ja ristiriidat, perheiden ja työelämän muutokset, kansainvälistyminen sekä muutoksen kohtaaminen aiheuttavat sen, että kouluilta ja opettajilta vaaditaan monenlaista ja paljon.

Opettajankoulutuksen tulisi vastata odotuksiin. Ensinnäkin opiskelijoiden ja opettajankouluttajien tulee mennä mukaan todelliseen kouluelämään. Toiseksi koulujen ja opettajankouluttajien on oltava keskenään alati kosketuksissa eräänlaisina kriittisinä ystävinä. Kolmanneksi yhteistyön ja toisten ihmisten kohtaamisen taidot ovat saatava osaksi opettajien ammattiosaamista. Lisäksi koulutuksessa on lisättävä johtamiseen ja muutoksen hallintaan liittyvää ainesta sekä kykyä kohdata ja huomioida opetuksessa kulttuurinen ja sosiaalinen erilaisuus ja toiseus. Neljänneksi opettajat tarvitsevat aikaa oman opettajuuden vähittäiseen rakentamiseen. Vahvan itsetunnon kehittyminen edellyttää mahdollisuutta reflektoida omia aikaisempia ja opiskeluun liittyviä kokemuksia. (Niemi, Syrjälä & Viilo 1998, 77–79; ks. Luukkainen 2004, 209–218.)⁴²

Niemi & Tirri (1997, 43–60) tarkastelevat tutkimuksessaan 1990-luvun puolivälissä valmistuneiden opettajien käsityksiä koulutuksen antamista valmiuksista opettajan ammattiin. Opettajat tunsivat saaneensa hyvät tai erittäin hyvät valmiudet vain opetustyön suunnitteluun, oman opetustyön arviointiin ja opetusmenetelmien käyttöön. Jossain määrin valmiuksia oli saatu kasvatustieteiden kehittämiseen ja opetuksen eriyttämiseen. Mainitut valmiudet voidaan nähdä opettajankoulutuksen perusvalmiuksina. Sen sijaan opettajankoulutuksen arvioitiin antaneen huonosti valmiuksia hallinnollisiin tehtäviin, oppilashuoltoon, yhteistyöhön vanhempien kanssa ja koulu yhteisössä toimimiseen. Jossain määrin koettiin saadun valmiuksia myös oppituntien ulkopuolisten tehtävien hoitoon.

Opettajankoulutuksen 1990-luvun painotuksia tarkasteltaessa opettajat kokivat saaneensa hyvät valmiudet oman työn kriittiseen pohtimiseen, oman työn tutkimiseen, elinikäiseen ammatilliseen kasvuun ja opettajien tehtävien itsenäiseen hoitamiseen. Nämä tulokset ovat tutkiva opettaja -suuntauksen mukaisia. Opettajat arvioivat saaneensa heikosti valmiuksia yhteistyöhön elinkeinoelämän kanssa, kriisitilanteissa toimimiseen, yhteistyöhön kulttuurin edustajien kanssa sekä informaatioteknologian sovellusten kehittämiseen ja niiden hyödyntämisen ohjaamiseen.

⁴² Tutkimukseeni osallistui opettajia, jotka ovat muodollisesti päteväytyneet opettajankoulutuksessa 2000-luvulla. He kuten kokeneemmatkin opettajat kritisoiivat omassa puheenvuorossaan opettajankoulutusta mainituista seikoista. Erityisesti todellinen kouluelämä jää konkretisoidumatta opettajankoulutuksen aikana. Lisäksi yhteistyö- ja kohtaamistaidot jäävät koulutuksessa hyvin vähälle.

Tiiviisti ilmaistuna vielä 1990-luvulla opettajia koulutettiin luokkaopetusta silmällä pitäen. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien arviot ja uudistusehdotukset opettajankoulutuksesta ovat pitkälti Niemen ja Tirrin (1997) mukaiset.

Tutkimuksen opettajat korostivat koulutuksen heikkoutena myös itsetuntemukseen, vuorovaikutukseen, yhteisöllisyyteen, erityispedagogiikkaan, kansainvälisyyteen ja maahanmuuttajaoppilaisiin liittyviä ja muodollisiksi jääviä valmiuksia sekä yleisesti ottaen koulutuksen ja opettajan käytännön työn välistä ristiriitaa. Tätä ristiriitaa 2000-luvun opettajankoulutuksen tulisi kaventaa.

Niemi ja Tirri (1997, 63–67) esittävät johtopäätöksinään opettajankoulutuksen kehittämiseksi seuraavaa: 1) Avoimet oppimisympäristöt vaativat uutta pedagogiikkaa ja edellyttävät informaatioteknologian sovellusten sekä mediakulttuurin ja viestintäkasvatuksen hyvää tuntemusta.⁴³ 2) Sosiaalisesti laajentunut opettajan työnkuva merkitsee kokonaisvaltaista vastuuta oppilaasta.⁴⁴ 3) Koulutuksessa tulisi toteutua jo peruskoulutusvaiheessa aito vuorovaikutus erilaisten yhteistyötahojen kanssa.⁴⁵ 4) Opettajankoulutuksen tulisi tehdä opiskelija tietoiseksi opettajan työn yhteiskunnallisista ulottuvuuksista.

Kiviniemen (2000) selvityksessä tarkastellaan opettajan työtä, opettajuuden muutosta, ja muutoksesta aiheutuvia kehittämishaasteita opettajankoulutukselle. Kiviniemi (mt., 171) toteaa, että koulujen vaikeutunut kasvatustehtävä asettaa koulutukselle lukuisia haasteita. Selvityksessä esiin tulleiden näkökohtien valossa koulutuksessa olisi otettava huomioon muun muassa seuraavat osa-alueet:

- kommunikaatio- ja vuorovaikutustaidot
- toiminta suurissa oppilasryhmissä
- vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö
- työrauhaongelmien käsitteleminen
- oppilaiden syrjäytymisen ja erityisongelmien tunnistaminen ja niihin liittyvien toimintavaihtoehtojen tiedostaminen
- yhteistyötahot ongelma- ja kriisitilanteissa
- valmiudet kriisitilanteiden kohtaamiseen ja käsittelyyn
- opettajan jaksamiseen liittyvät kysymykset
- valmiudet koulunvastaisen alakulttuurin kohtaamiseen
- tietoisuus koulun yhteisöllisestä kasvatustavasta.

⁴³ Yksikään tutkimuksen opettaja ei maininnut uuden teknologian aiheuttavan selviytymisriskiä. Kaiketi valtaosa opettajista kokee kykenevänsä hoitamaan työnsä hyvin ilman teknologiaa ja viestintäkasvatusta. Oma monivuotinen toimiminen tieto- ja viestintäteknikan pedagogisena tukihenkilönä on osoittanut, että opettajat tarvitsevat tieto- ja viestintäteknikkaa. Etenkin vasta valmistuneet opettajat ovat tältä osin heikohkoilla valmiuksilla aloittamassa työtään.

⁴⁴ Opettajan kasvatustavasta on lisääntynyt kouluasteesta riippumatta. Enää ei riitä, että opettaja opettaa luokassaan, vaan opettajan tulisi olla laajemmin tietoinen oppilaan elämäntilanteesta.

⁴⁵ Tämän tutkimuksen opettajien näkemyksissä korostuu vuorovaikutustaitojen merkitys niin persoonallisena ominaisuutena, opettajankoulutuksen sisältönä, opettajan selviytymistä tukevana tekijänä kuin täydennyskoulutusaiheenakin.

Kiviniemen listaan on tutkimusaineistoni mukaan lisättävä monikulttuurisuus ja maahanmuuttajaoppilaat sekä korostettava oppilaan kohtaamista.

Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman työryhmä (Opetusministeriö 2006:32) arvioi opettajankoulutuksen kehittämisohjelman 2001–2005 suositusten toteutumista seuraavasti:

Opettajankouluttajien antamien vastausten perusteella parhaiten pedagogisten opintojen sisällöissä otetaan huomioon oppimisprosessiin, suunnittelu- ja arviointitaitoihin sekä tutkivaan ja kehittävään työtapaan liittyvät asiat. Myös ihmishuone-, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot, opettajan työn eettinen vastuu sekä tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttö otetaan opinnoissa kohtalaisen hyvin huomioon. Opiskelijat ovat pääosin samaa mieltä. Heidän mielestään suunnittelu- ja arviointitaidot, oppimisprosessi, tutkiva ja kehittävä työtapa sekä opettajan työn eettinen vastuu ovat parhaiten huomioon otettuja osa-alueita opinnoissa. Ihmissuhde-, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot sekä tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttö otetaan opiskelijoiden näkökulmasta arvioiden kohtalaisesti huomioon opinnoissa.

Oppilaitosten johtamista ja kehittämistä koskevat aiheet ja oppilaitosrajat ylittävät teemat ovat kouluttajien ja opiskelijoiden mielestä kehittämistä vaativia osa-alueita. Kehittämistä kaipaaviin osa-alueisiin kuuluu myös työyhteisön toiminta ja konfliktitilanteiden ratkaiseminen, ohjausvalmiudet sekä oppijoiden erilaisuutta, syrjäytymisen ehkäisyä ja monikulttuurisuutta koskevat aiheet.

Sellaiset sisältöalueet, jotka koskevat ihmishuone-, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, opetussuunnitelman laadintavalmiuksia ja tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttöä, on otettu paremmin huomioon koulutuksessa vuonna 2005 kuin vuonna 2002. Opettajankouluttajat katsovat, että tutkimuksiin perustuva ja käytännön tieto opettajan työtodellisuudesta välittyy koulutuksessa vuonna 2005 huomattavasti paremmin kuin edellisenä mittausvuonna.

Oppilaitostyötä koskevat sisällöt kuten johtaminen ja kehittäminen, erikäisten oppijoiden erityistarpeet, työelämäyhteistyö, ohjausvalmiudet ovat kouluttaja- ja opiskelijavastauksien perusteella kehittämistyötä edellyttäviä sisältöjä. Opettajankouluttajien ja opiskelijoiden mielestä työelämäyhteistyö, oppilaitosrajat ylittävien aiheiden käsittely sekä oppilaitosten johtaminen ja kehittäminen sopisivat paremmin täydennyskoulutukseen siirrettäviksi tai poistettaviksi pedagogisista opinnoista.

Selvimmin kehittämistarpeita on niissä aihealueissa, jotka liittyvät opettajan työn yhteisölliseen luonteeseen.

Tämän hetken opettajankoulutuksen opetussuunnitelman rakentaminen pohjautuu seuraaviin periaatteisiin (Niemi & Jakku-Sihvonen 2006, 40–45):

- Tutkimuspohjainen lähestyminen pääsuuntaviivana.
Opettajat tarvitsevat syvällisen tiedon opettamiensa aineiden uusimmista tutkimuksen edistysaskeleista. Heidän täytyy olla tietoisia viimeisimmistä opettamisen ja oppimisen tutkimuksista. Opettajankoulutuksen itsessään pitäisi myös olla tutkimuksen kohde. Tavoitteena on, että opettajat sisäistäisivät tutkimusorientoituneen asenteen työtään kohtaan.

- Korkealaatuinen akateeminen aineenhallinta ja pedagoginen taito.
Yksi opettajien tärkeimmistä tehtävistä on avata polkuja sivistykselliseen rikkauteen ja ymmärrykseen. Heidän täytyy tietää, miten siirtää opetettavat asiat relevanteilla tavoilla oppilaiden hyväksi ja kuinka se voi auttaa oppilaita luomaan perustat, joille oppilaat voivat rakentaa elinikäisen oppimisen.
- Metatieto, edistää aktiivista ja yhteistoiminnallista oppimista.
Opettajat tarvitsevat metatietoa oppimisprosesseista: heidän pitää tietää, mitä oppiminen on erilaisista teoreettisista näkökulmista katsottuna ja miten oppijoita voidaan tukea löytämään oppimistyyliä ja tulemaan aktiivisiksi oppijoiksi; tarvitaan metatietoa yhteistoiminnallisista oppimisprosesseista.
- Opettajaprofession sosiaalinen ja moraalinen säännöstö.
Opettajan työ on aina erittäin kontekstisidottua. Kansalliset, eurooppalaiset ja globaalit tavoitteet ohjaavat osaltaan opettajan työtä ja opettajankoulutusta. Opettajat ovat avainroolissa nuoren sukupolven ja vanhempienkin ihmisten tukemisessa ja valmentamisessa kohtaamaan muuttuvaa maailmaa. Opettajat ovat eettisen ammatin edustajia ja heillä on tärkeä rooli demokratian, sosiaalisen tasa-arvon ja ihmisoikeuksien lupauksen täyttämässä.
- Korkealaatuiset pedagogiset taidot ja reflektointi toimivat siltana akateemisen ja ammatillisen kehittymisen välissä.
Opettajan työssä tarvitaan seuraavia kykyjä ja taitoja: taitoa tukea erilaisia oppijoita, kykyä tehdä yhteistyötä muiden opettajien kanssa, kykyä edistää yhteistyötä yhteistyökumppaneiden kanssa, taitoa kehittää ja parantaa opetussuunnitelmaa ja oppimisympäristöjä, kykyä ratkaista ongelmia kouluelämässä ja kykyä reflektoida omaa ammatillista identiteettiä.

Edellä esitetyt periaatteet vastaavat käsillä olevan tutkimuksen opettajien näemyksiä opettajuuden ja opettajankoulutuksen tarpeista ja odotuksista. Toisaalta opettajat ajattelevat työtään erittäin käytännöllisellä tasolla. Opettajan käytännön työssä on yhä enemmän tarvetta selkeille malleille siihen, miten kohdata oppilaan vanhemmat, miten toimia oppilas- ja sosiaalihuollollisissa asioissa, mistä opettaja saa apua.

Opetusministeriön koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa (2007b, 52–53) korostetaan opiskelijoiden soveltuvuuden ja sitoutuneisuuden arviointia opiskelijavalinnassa. Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden mahdollisuutta osallistua opettajankoulutukseen tulee parantaa. Yliopistoja ohjeistetaan monipuolistamaan koulutukseen kuuluvaa harjoittelua yhdessä kuntien kanssa. Lisäksi koulujen kehittämistä ja johtamista koskevaa sisältöä on lisättävä. Erityistä huomiota kiinnitetään tietotekniikan osaamiseen.

Opettajankoulutus 2020 -julkaisussa (Opetusministeriö 2007a, 15–19) kuvataan koulutuksen periaatteita ja esitetään kehittämistoimia muun muassa seuraavasti: Opettajankoulutuksen arvioinneissa ja kehittämistä koskevissa keskusteluissa tulee esille kasvava erityisopetuksen tarve. Lasten ja nuorten ongelmat ovat yhä moninaisempia, ja ne heijastuvat heidän koulunkäyntiinsä. Erityisopetuksen koulutuksellinen tarve on kahdenlainen. Ensinnäkin tulevien opettajien

tulee saada nykyistä paremmat valmiudet erilaisten lasten oppimiseen liittyvien ongelmien käsittelyyn. Toiseksi tarvitaan nykyistä enemmän erityisopettajia.

Suomalainen yhteiskunta on kohdannut monikulttuurisuuden hyvin lyhyessä ajassa. Työperäinen muuttoliike ja pakolaisuus muuttavat oppilasainesta. Laadullisena haasteena on opettajien valmius ottaa vastaan uusia oppilaita ja auttaa heitä sopeutumaan. Opettajat myös tukevat pois lähteviä oppilaita. Tarvitaan opettajia, jotka voivat toimia lasten omalla äidinkielellä, ja koulutusohjelmia, joissa koulutetaan maahanmuuttajataustaisia opettajiksi. Lisäksi sisäinen muuttoliike aiheuttaa muutospaineita opettajankoulutuksen kehittämiseen, ennen kaikkea sen mitoittamiseen. (Opetusministeriö 2007a, 15–19.)

Suomalainen opettajankoulutus on ollut systemaattisesti sekä kansallisten että kansainvälisten arviointien kohteena. Arvioinnit ovat vahvistaneet myönteisiä puolia ja tukeneet kehittämistä mutta myös nostaneet toistuvasti esiin samoja ongelmia. Näitä ovat erityisesti vaikeudet ympäröivän yhteiskunnan muutoksiin vastaamisessa sekä koulutuksen ja ohjauksen tarve vanhempien kanssa toteutettavaan yhteistyöhön. Lisäksi erityisopetukseen ja oppilaiden oppimisongelmien käsittelyyn kaivataan toistuvasti lisää koulutusta. Monikulttuurisuuden kohtaaminen on opettajille vaikeaa sekä opettajien yhteiskunnallinen tietoisuus ja aktiivisuus on toivottua vähäisempää. (mp.)

Opettajankoulutuksen lyhyen aikavälin tarkastelu osoittaa, että opettajankoulutus pyrkii vastaamaan opettajan työn laajeneviin vaatimuksiin. Kaikkea ei voi sisällyttää opettajankoulutukseen, osa opettajan ammattitaidon kehittymisestä tapahtuu työssä oppimisena ja täydennyskoulutuksen kautta.

Vaikka opettajankoulutus pyrkii vastaamaan työelämän haasteisiin, opettajat kokevat, että koulutus ja käytäntö eivät kohtaa toisiaan tarpeeksi hyvin. Yliopistojen ja koulujen välinen kehittyvä yhteistyö toivottavasti kaventaa tätä teorian ja käytännön välistä kuilua. Myös opettajakoulutuksen harjoittelut tähtäävät enenevässä määrin siihen, että teorian ja opettajan käytännön työn vuoropuhelu olisi luonnollista ja toisiaan tukevaa (ks. Jyrhämä 2006). Voisiko kaksivaiheinen koulutus olla ratkaisu teorian ja käytännön välisen kuilun kaventamisessa?

3.4.2 Täydennyskoulutus

Tutkimukseen osallistuneet opettajat poikkeuksetta mainitsivat tärkeimmiksi täydennyskoulutusaiheiksi erityispedagogiikkaan ja vuorovaikutustaitoihin liittyvät opinnot. Lisäksi korostettiin monikulttuurisuuden ja kansainvälisyyden merkitystä sekä työyhteisön jaksamiseen liittyviä asioita. Perinteisesti täydennyskoulutukset ovat olleet tietopainotteisia, mutta havaittavissa on myös selkeä tilaus ryhmän hallintaan liittyviin täydennyskoulutuksiin.

Tieto- ja viestintätekniikkaa ei mainittu täydennyskoulutusaiheeksi. Kenties osasyynä on se, että tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat hallitsevat tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön. Aineenopettajilla, riippuen oppiaineesta, on vielä halutessaan mahdollisuus tehdä opetustyötään ilman erityistä panostusta tieto- ja viestintätekniikkaan.

Opettajan jatkokoulutus voisi olla sellaista, joka lisää opettajan omaa itsetunte-
musta ja vuorovaikutustaitoja. Kun mä oon ollut joskus kirjoittajakurssilla, niin
se on edistänyt mun opettajana oloa valtavasti. Jos mä oon ollut jopa tanssikurs-
silla, niin sekin on edistänyt mun opettajana oloa. (Pirjo kesäkuussa 2005.)

Erityisopetuslentoja tai Uusikylän tyyppistä lahjakkuuden esiin nostamista, ei
vaan ongelmia, vaan että myös hyvät sais koulussa riittävästi haasteita. (Anneli
kesäkuussa 2005.)

Hankalan oppilaan ja vanhemman kohtaaminen, maahanmuuttajiin liittyvät asiat.
Miten tehdään oppilashuoltotyöryhmän kanssa yhteistyötä, miten ja milloin teh-
dään lastensuojeluilmoitus. Ja sit tällasta työssä jaksamista tältä niinku lähtö-
kohdalt, et miten tämmöset tunnolliset ihmiset oppii pitämään niit omia rajojaan,
olla kokematta syyllisyyttä kuitenkaan. (Maria kesäkuussa 2005)

Esimieskoulutus. (Ulpu kesäkuussa 2005.)

Ihmissuhdetaidot ja nimenomaan työyhteisödynamiikka. Sit vois olla opettajan
suhteet vanhempiin, valmiita malleja eri tilanteisiin. Ja sit vois olla opettaja työ-
yhteisön jäsenenä tai hyvin toimiva työyhteisö. – – Koulutustarjonnasta pitää
osata valita kurssit, jotka joko kiinnostavat tai niistä on hyötyä käytännön työssä.
Pakkokoulutukset turhauttavat. (Helena elokuussa 2005.)

Opettajan ammatti on elinikäisen oppimisen ammatti, opettajat eivät saa lopettaa
oppimista. Jos opettajankoulutus nähdään dynaamisena prosessina, se edellyttää
opettajien jatkuvaa itsensä kehittämistä ja oppimista. Opettajien oppimisproses-
sin pitää koskea heidän käytäntöä ja sen pitää olla rakentunut heidän käytännön
kokemuksiin pohjautuen. Kokemuksellinen oppiminen edellyttää reflektointia ja
kokeilua. (Harrison, Dymoke & Pell 2006, 1055.)

Täydennyskoulutuksen tarkastelua

Opetusministeriö (2007a, 2007b) on ottanut suorasanaisesti kantaa opettajien
täydennyskoulutukseen. Opettajien täydennyskoulutus on epäsystemaattista ja
hajanaista eikä muodosta jatkumoa peruskoulutuksen kanssa. Maastamme puut-
tuu eurooppalaisten suosituksien mukainen työhöntulokoulutus.⁴⁶ Opettajien täy-
dennyskoulutuksen tulee olla säädöspohjaista ja kaikille opettajille kuuluvaa.

⁴⁶ Esimerkiksi Englannissa aloittelevalle opettajalle on vaatimuksena kansallisesti säädetyt
induktiostandardit. Nämä standardit vaativat mentoreilta paneutumista kolmeen laajaan aluee-
seen: henkilökohtaisen tuen osoittamiseen, uuden opettajan auttamiseen uuteen kontekstiin ja
amatillisen kasvun opastamiseen. (Harrison, Dymoke & Pell 2006, 1057.) Norjassa opiskelija
toimii opettajankoulutuksen aikana kolmessa erilaisessa koulussa. Samalla, koulun vaihtumisen
yhteydessä, hänen mentorinsa ja opiskelijaryhmänsä vaihtuvat. (Sundli 2007, 207.) Toimintatavat
siis eroavat suuresti eri valtioiden välillä.

Opetushenkilöstön täydennyskoulutuksesta vastaa ensisijaisesti työnantaja. Koulutuksen järjestäjille säädetään velvoite huolehtia siitä, että henkilöstö saa säännöllisesti ammatillista osaamista parantavaa koulutusta. Opetusministeriö käynnistää hankkeen opetus- ja kasvatushenkilöstön työolosuhteiden laadulliseksi kehittämiseksi. Täydennyskoulutusta kohdennetaan koulutukseen, joka luo valmiuksia osallistuvien, aktiivisten ja toiminnallisten työtapojen sekä oppimisympäristöjen käyttöön ottamiseen, parantaa henkilöstön valmiuksia kohdata erilaisia oppijoita, kehittää valmiuksia monikulttuuriseen yhteiskuntaan ja maahanmuuttajien opetukseen ja kehittää verkko-opetustaitoja. (Opetusministeriö 2007b, 53.)

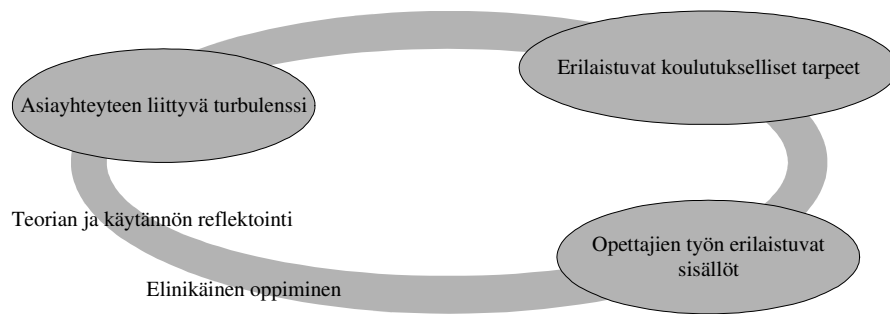
Täydennyskoulutuksen järjestämiselle etsitään toimintatapaa. Opettajien ammattijärjestö kannattaa opettajien täydennyskouluttautumisesta lukuvuoden aikana, kun taas jokin muu taho haluaisi kouluttaa opettajia kesällä lukuvuoden päätyttyä. Kouluopetuksen järjestäjinä kunnat torjuvat kustannuksia.

Yhtenä täydennyskoulutusmallina on mentorointi pareittain tai ryhmänä omassa koulussa tai lähikoulujen kesken. Vertaistuki on tullut esille etenkin tieto- ja viestintätekniikassa. Jokisen ja Välijärven (2006, 92–93) esittämä opettajien ammatillisen kasvun refleктоiva jatkumo voisi olla yksi ratkaisu opettajien täydennyskoulutukseen etenkin uusien opettajien työn alkutaipaleella.

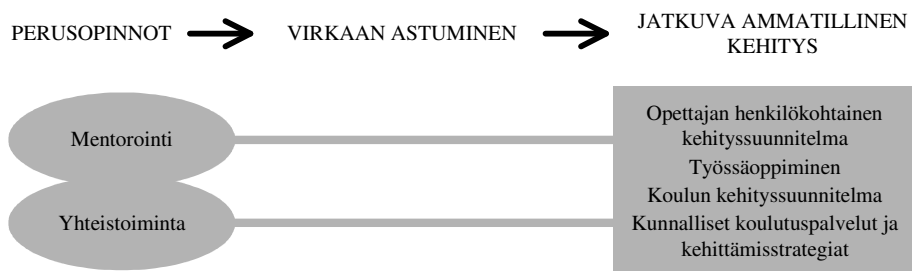
Mentori ja mentorointi esiintyvät monissa 2000-luvun keskusteluissa. Urheilijat puhuvat valmentajistaan mentoreina, yritysjohtajat puhuvat mentoroinnista juuri palkattujen henkilöiden edesauttamisessa yrityksen toimintaan. Korkea-koulut ja lukiot sijoittavat opiskelijat usein sellaisten mentoreiden oppiin työhön, johon opiskelija toivoo jonakin päivänä pääsevänsä. Edellä esitetyt kuvaukset mentoroinnista perustuvat kahden ihmisen luottamuksellisiin suhteisiin. Mentoritermi on alun alkaen peräisin Homerokselta. Mentori, viisas ja oppinut mies, antoi opetusta Odysseuksen pojalle. Mentorointi on tarkoituksellista yhteistyötä kokemattoman henkilön kanssa, missä kokenut kumppani ohjaa ja edistää kokemattoman kehittymistä. Mentorin tavoitteena ei ole luoda kloonina, vaan auttaa mentoroitavan kehitystä niin hyväksi opettajaksi kuin vain mentoroitava voi olla. Mentori on ohjaaja, tukija, ystävä, puolustaja ja roolimalli. (Pitton 2006, 1.)

Refleктоiva jatkumo mahdollistaa opettajan kehittävän ammatillista identiteettiään ja ammatillisia käytänteitä oman koulun arkitodellisuuteen sopiviksi. Ammatillisen kasvun jatkumon rakentaminen vaatii yhteistyötä ja eräänlaista kumppanuutta koulujen, koulutuksen järjestäjien, opettajankoulutuslaitosten, yliopistojen ja ammattiyhdistysten kesken.

Kuvion 18 yläosa esittää vaateet opettajan kehittymiselle sekä niihin vastaamiseksi refleктоintia ja elinikäistä oppimista. Alaosa kuvaa ammatillisen kehittymisen jatkumoa perusopinnoista työaikana tapahtuvaan koulutukseen ja työosaoppimiseen.



Opettajien ammatillisen kehittymisen jatkumo



Kuvio 18. Opettajien ammatillisen kehittymisen jatkumon taustalla olevat tekijät (Jokinen & Välijärvi 2006, 92)

Kuviossa 18 esitetty malli koostuu harjoituksista, jotka rohkaisevat ja motivoivat opettajia olemaan aktiivisia toimijoita sen sijaan, että he seuraisivat passiivisesti toisia. Jatkumo voi käsittää erilaisia oppimista tukevia harjoitteita kuten kurseja, työpajoja ja konsultaatioistuntoja. Yksittäisessä koulu yhteisössä tärkeimmät menettelytavat sisältävät vertaistukea, kriittisenä ystävänä olemista, toiminnan tutkimista, portfolio-arviointia ja yhteistoimintaa käytännön tehtävissä. Koulun ulkopuolella ammatillista kehittymistä voidaan edistää yhteistyössä muiden koulujen ja yliopistojen kanssa. Kuilu, joka erottaa teorian ja käytännön, voidaan kenties ylittää tapaamisilla, joissa tuodaan yhteen opetusharjoittelijat, ohjaajat ja yliopisto-opettajat. Koulun ja yliopiston kumppanuus auttaa rakentamaan siltaa teoreettisen ja käytännöllisen tiedon välillä olevan kuilun yli. (Jokinen & Välijärvi 2006, 93.)

Luvussa 3.3.2 esitän, miten mainittu malli liittyy käsillä olevaan tutkimukseen. Uuden opettajan selviytymisen kannalta on merkittävää, miten hänet otetaan työyhteisössä vastaan. Idea kaksivaiheisesta koulutuksesta, opiskelun ja käytännön työharjoittelun yhdistämisestä, jäljittelee edellä esitettyä ammatillisen kehittymisen jatkumoa.

3.5 Tulosten tarkastelua ja opettajuuden integrointia tuloksiin

Selviytyminen on subjektiivisesti koettu ilmiö. On mahdotonta luoda yksiselitteinen ja yleispätevä malli siitä, miten opettaja selviytyy. Mutta selviytymistä edistävien tekijöiden tarkastelu on mahdollista samoin kuvan luominen siitä, millaiset tekijät ovat merkittäviä opettajan selviytymisessä. Tutkimuksen johtopäätöksissä luon mallin opettajan selviytymistä tukevista tekijöistä. Mallissa huomioidaan opettajan persoonallisuus, opettajankoulutus ja työyhteisö.

Opettajan selviytymistä voidaan tarkastella eri tasoilla kuten luvussa 2.4 konditionaalimatriisin yhteydessä esitin. Konditionaalimatriisissa olennaisia tasoja ovat yksilö, työyhteisö, koulutuksen järjestäjä ja yhteiskunta.

Esitetyt tulokset perustuvat yksilötason tarkasteluun. Tosin yksilö on aina osa suurempaa kokonaisuutta, ensin työyhteisöä ja edelleen kuntaa ja yhteiskuntaa. Työyhteisön roolia on myös tarkasteltu.

Koulutuksen järjestäjä ja yhteiskunta ovat monella tapaa olennaisia yksittäisen opettajan selviytymisen edistäjinä. Toisaalta ne voivat myös lisätä selviytymisriskiä. Keskityn kuitenkin tarkastelemaan sitä, miten ne voivat tukea opettajaa. Koulutuspoliittiset päätökset luovat perustan opettajan arkityölle. Jos yhteiskunta arvostaa koulutusta ja tukee koulutuksen järjestäjän pyrkimystä opettajien jaksamisen ja kehittymisen tukijana, yhteiskunta on tehnyt paljon opettajan selviytymisen eteen. Koulutuksen järjestäjä, kunnan opetustoimi, käytännössä määrittelee raamit kouluille ja sitä kautta opettajille. Ryhmäkokojen säätely, mahdollisuus täydennyskoulutukseen ja jaksamista tukeva toiminta ovat käytännön esimerkkejä siitä, miten koulutuksen järjestäjä voi edistää opettajien jaksamista, ammatillista kehittymistä ja sitä kautta selviytymistä. Kuitenkin kuntataloudessa koulutus joutuu usein säästöjen kohteeksi, mikä heikentää toimintaedellytyksiä.

Selviytymistä voi tarkastella myös kääntäen. Yksilön lisäksi oppilaat, koko koulu, koulutuksen järjestäjä ja viime kädessä yhteiskunta ovat kärsijöitä, jos opettaja ei jaksaa. Paljon on puhuttu eläköitymisestä ja tulevasta opettajapulasta. Yhteiskunnan kannalta on tärkeää, että jokainen työntekijä toimisi tehtävässään eläkeikänsä saakka, hyväkuntoisena muutaman vuoden virallisen eläkeiän jälkeenkin. Yhteiskunnalla luulisi olevan keinoja, jotta opettajien työkyky ja jaksaminen kohentuisivat.

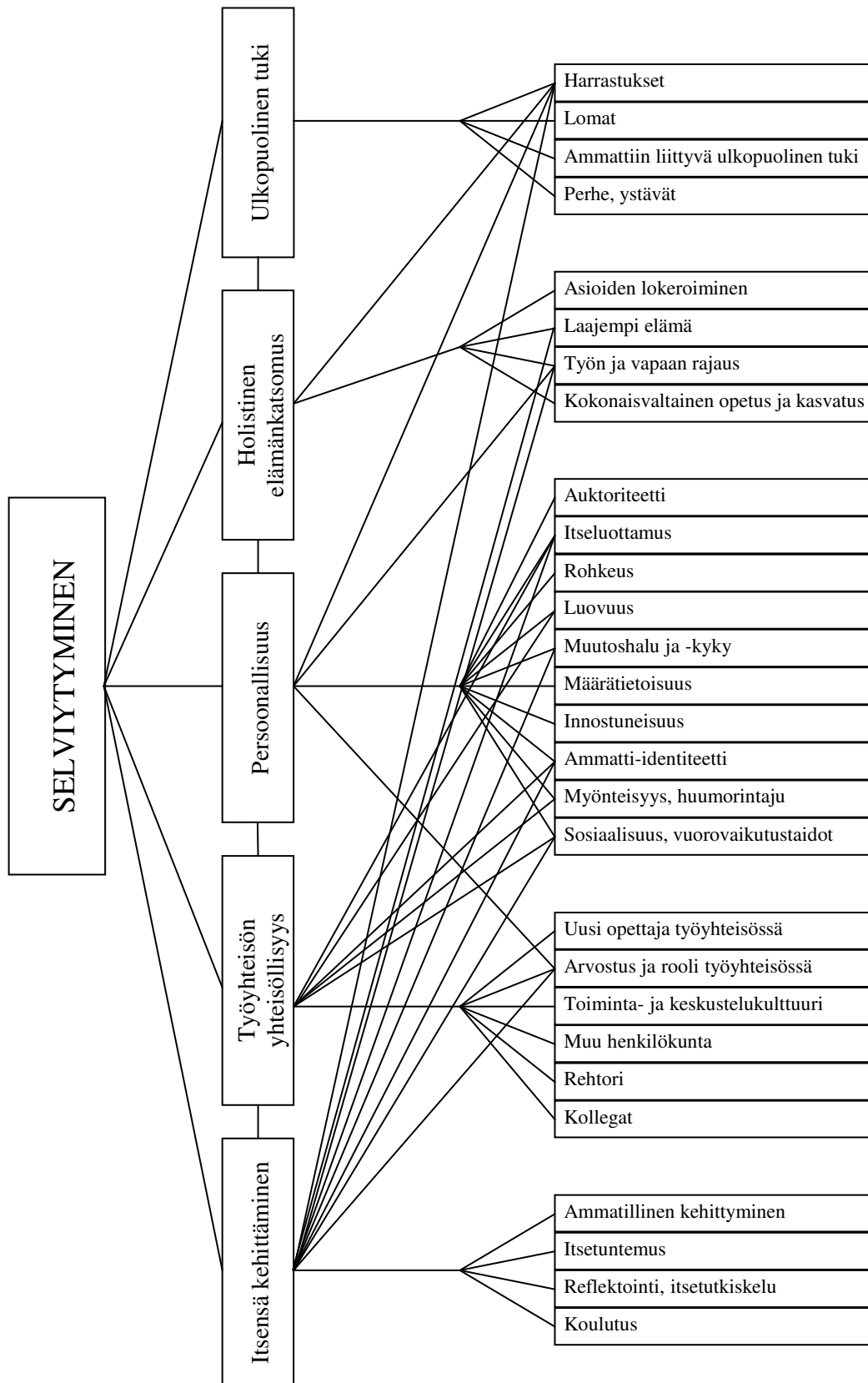
Selviytyminen on kokonaisvaltainen ilmiö. Yksittäinen tekijä voi aiheuttaa opettajan väsymisen, työkyvyn heikkenemisen. Toisaalta mikään yksittäinen selviytymistä edistävä tekijä ei takaa selviytymistä.

Selviytymisen kategoriat itsensä kehittäminen, työyhteisön yhteisöllisyys, persoonallisuus, holistinen elämäkatsomus sekä ulkopuolinen tuki ovat monen tekijän summia. Valtaosa selviytymistä edistävästä alakategorioista on yhteydessä useampaan selviytymisen kategoriaan. Esimerkiksi arvostus ja rooli työyhteisössä -tekijä on yhteydessä työyhteisön yhteisöllisyys -kategorian lisäksi itsensä kehittämiseen ja persoonallisuuteen. Opettajan arvostus ja rooli työyhteisössä rakentuu toisaalta yhteisöllisyyden, toisaalta itsensä kehittämisen ja toisaalta

persoonallisuuden kautta tai näiden yhteisvaikutuksena. Näiden tekijöiden kaksisuuntaista vuorovaikutusta kuvaa muun muassa se, että työyhteisössään arvos-
tetulle opettajalle avautuu omalla työpaikallaan mahdollisuuksia itsensä kehittä-
miseen keskimääräistä enemmän.

Tutkimuksessa sosiaalisuus ja vuorovaikutustaidot -tekijä on luokiteltu per-
soonallisuuteen kuuluvaksi. Tällä tekijällä on kaksisuuntainen yhteys myös it-
sensä kehittämiseen ja työyhteisön yhteisöllisyyteen. Itsensä kehittämisellä
opettaja voi parantaa vuorovaikutustaitojaan. Hyvin toimiva, yhteisöllinen työ-
yhteisö mahdollistaa osaltaan opettajan sosiaalisuuden ja vuorovaikutustaitojen
ilmenemisen. Toisaalta sosiaalinen opettaja haluaa kehittää sekä itseään että työ-
yhteisön yhteisöllisyyttä. Kolmantena esimerkkinä kategorioiden ja alakategori-
oiden välisistä vuorovaikutuksista mainittakoon harrastukset. Ne luokitellaan
ulkopuolinen tuki -kategoriaan, mutta harrastukset-tekijä on vuorovaikutuksessa
myös holistiseen elämäkatsomukseen, persoonallisuuteen ja itsensä kehittämi-
seen.

Kuvio 19 havainnollistaa selviytymisilmiön kokonaisvaltaisuutta, monitasoi-
suutta ja selviytymistä edesauttavien tekijöiden yhteyksiä. Kuviosta ilmenevät
kootusti myös tämän tutkimuksen tulokset opettajan selviytymistä edistävästä
tekijöistä.



Kuvio 19. Opettajan selviytymistä edistäviä tekijöitä

Opettajuuden integrointia tuloksiin

Opettajan työ vaatii pedagogista rakkautta, sydäntä, jokaisen oppilaan näkemistä arvokkaana ihmisenä, jonka kehityspotentiaalin tukeminen ja omien lahjojen löytäminen on opettajan vastuulla. Sydämen lisäksi opetustyö vaatii päättäjää, ajattelukykyä, teoreettisen tietämyksen ja käytännön yhteen sovittamista hyvin erilaisissa opetustilanteissa. (Uusikylä 2003, 136.)

Opetustyö vaatii myös sosiaalisia taitoja, kykyä ohjata suuria ryhmiä, oppiaineiden hallintaa, työtapojen ja modernin opetusteknologian monipuolista käyttöä, oppilaiden motivoimista elinikäiseen opiskeluun, pedagogista taitoa suunnitella, toteuttaa ja arvioida erilaisia opetus- ja oppimistapahtumia, kykyä vastata lähiympäristön toiveisiin ja elinkeinoelämän sekä yhä monikulttuurisemman Suomen koulutustarpeisiin. Opettajan tulisi olla malli, moraalinen esikuva, joka auttaa oppilaita löytämään elämän eettiset perusperiaatteet kouluyhteisön arjessa. (mp.)

Uusikylä tiivistää kahteen kappaleeseen opettajalta vaadittavat ominaisuudet ja taidot. Vaatimukset ovat kovat. Ensimmäinen kappale tukee tämän tutkimuksen tuloksia – tekstissä painottuvat kasvatus ja opettajalta vaadittava lahjakkuus ja luovuus. Toinen kappale korostaa opettajankoulutukseen ja itsensä kehittämiseen liittyviä taitoja.

Suomalaisten koululaisten saavuttamat tulokset kansainvälisissä oppimistulosten vertailuissa kertovat opettajien ammattitaidosta. PISA 2000 -tutkimuksen mukaan suomalaiset olivat parhaita lukijoita maailmassa. Tämä huippusuoritus saavutettiin etenkin tyttöjen erinomaisten lukutaitojen perusteella, vaikka myös pojat menestyivät erinomaisesti. (Jakku-Sihvonen & Niemi 2006, 13.)

PISA 2003 -tutkimus osoitti, että 15-vuotiailla suomalaisilla oli parhaat matematiikan oppimistulokset. Sekä pojat että tytöt menestyivät hyvin. Koulujen väliset erot olivat pienet. Tutkimuksen mukaan suomalaiset opiskelijat olivat parhaiden joukossa kaikissa arvioiduissa aineissa: matematiikka, lukutaito, luonnontieteet ja ongelmanratkaisu. Saavutus pohjautui siihen, että heikoimmin menestyneet suomalaiset opiskelijat saivat paljon parempia tuloksia kuin muiden PISA-maiden heikosti menestyneet. (mt., 13–14.)

PISA-tutkijoiden mukaan suomalaista perusopetusta voi luonnehtia erittäin tehokkaaksi. Suomessa opiskeluaika on verrattain vähäinen, lisäksi koulutukseen varatut resurssit ovat vain OECD-keskitasoa. Suomalaiset rehtorit näkevät opettajiensa sitoutumisen ja työetiikan koulujensa keskeisimpinä vahvuuksina. He pitävät opettajia voimavarana kouluilmapiirin ja -ympäristön luomisessa. PISA-tutkijoiden mukaan tämän on mahdollistanut suomalaisten opettajien itsenäisyys ja laaja päätöksentekovalta verrattuna muihin kollegoihin. (mt., 14.)

PISA 2006 jatkoi suomalaisten menestystä: koululaiset menestyivät parhaiten luonnontieteellisessä osaamisessa. (Arinen & Karjalainen 2007.) Suomalaisen oppilaiden erot ovat pienet ja taso on erittäin korkea. Ikäluokkansa parhaat ovat parempia tai yhtä hyviä kuin muiden maiden parhaat oppilaat. Tulosta ei ole saatu lahjakkaita, erityisoppilaita tai hitaammin oppivia erikseen kouluttamalla. Taustalla on kaikkia hyödyttävä peruskouluopetus. (mt., 69.)

Suomalaisten koululaisten menestymistä PISA-tutkimuksissa on pidetty jonkinlaisena ihmeenä, mutta menestyksestä ja sen taustalla olevista tekijöistä on esitetty myös kriittisiä mielipiteitä. Simola (2005, 465–466; myös Carlgren ym. 2006, 319) toteaa, että PISA-menestyminen ei näyttäydy enää ihmeenä ja päättelnee melko ironisesti, että tietyt kulttuuriset ja historialliset tekijät selittävät suomalaisten menestymistä. Yksinkertaisesti ilmaisten on edelleen mahdollista opettaa perinteisellä tavalla Suomessa, koska opettajat uskovat perinteiseen rooliinsa ja oppilaat hyväksyvät heidän perinteisen asemansa. Opettajien uskomuksia tukee yhteiskunnallinen luottamus ja heidän ammattiinsa kuuluva akateeminen status, samalla kun oppilaiden hyväksyntää tuetaan autoritaarisella kulttuurilla ja kuuliaisuuden mentaliteetilla. Suomalaisen huipputuloksen ”salaisuus” voidaan siksi nähdä outona perinteisten ja jälkitraditionaalisten suuntausten satumana modernin hyvinvointivaltion ja sen yhtenäisen peruskoulun kontekstissa.

Opettajan autenttisuus

Tanskalainen tutkija Per Fibaek Laursen (2006) pohtii opettajan ammatillista kasvua autenttisuuden näkökulmasta tutkimuksessaan *Aito opettaja*. Hänen lähtökohtansa on, että opettajan persoonalliset ominaisuudet ovat tärkeitä opetuksessa: hyväksi opettajiksi koettujen opettajien muistot kouluajoilta elävät heidän oppilaidensa kertomuksissa usein läpi elämän myönteisinä ja rohkaisevina kokemuksina. (Laursen 2006, 9–10; Kohonen 2007.) Toisaalta opettajiin liittyvillä muistoilla on myös varjopuolensa kuten katkerat kokemukset opettajien ivasta ja oppilaiden julkisesta pilkkaamisesta (Niemi 2006, 73).

Myönteisiin koulumuistoihin liittyy usein opettajan aktiivinen innostus opettamaansa aineeseen ja sen monipuolinen aineenhallinta. Hyvä aineenhallinta mahdollistaa sen, että opettaja voi paremmin kohdentaa huomiotaan oppilaisiin ja heidän yksilöllisen opiskelunsa ohjaamiseen. Merkitykselliseksi koettu opettaja on ihmisenä aito, luonteva ja vakuuttava persoona, joka on vahvasti läsnä ja myös viihtyy oppilaidensa kanssa luokassa. Hän pystyy toimivaan vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa, hänen ei-verbaalinen viestintänsä ja toimintansa ovat sopusoinnussa. Hänellä on yhteys oppilaisiin ja hän on kiinnostunut heistä henkilöinä, ei vain oppijoina. Hän tuntee oppilaansa hyvin ja puhuu heille yksilöinä. Hän on tarmokas ja pirteä luokan opiskelun johtaja, joka pystyy innostamaan oppilaita opiskeluun. (Laursen 2006, 9-18; Kohonen 2007.)

Tällaisista ominaisuuksista muodostuu opettajan autenttisuus kasvattajana. Siihen liittyy luontevuus, uskottavuus, eheys ja aitous ihmisenä ja opettajana, jolloin opettaja on sitä, miltä näyttääkin. Tässä mielessä autenttisuus tarkoittaa aitoutta. (Laursen 2006, 20.)

Taylor (1995) pohtii autenttisuutta itsen toteuttamisena ja moraalisen persoonan uskollisuutena itseä kohtaan, oman sisäisen äänen kuuntelemisena. Hän näkee sen yksilöllisenä valmiutena tai kutsumuksena, joka kohdistuu johonkin yksilön ulkopuolella olevaan tehtävään. Se on itsen käsittämistä ja oman identiteetin ymmärtämistä suhteessa johonkin merkitykselliseen tehtävään kuten kasva-

tustyöhön. Tämä edellyttää jotakin sellaista, joka on yksilölle itselleen tärkeää toimintaa ja liittyy hänen moraalisiin arvoihinsa. Tässä katsannossa autenttisuus edellyttää omaksuttua ja ymmärrettyä moraalista arvopohjaa, johon ammatillisten merkitysten anto perustuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kasvatuksellisen hyvän edistämiseen pyrkiessään opettajuus on arvosidonnainen eettinen ammatti, jossa ammatillisen identiteetin kehittyminen on pitkäaikainen kasvuprosessi. (Laursen 2006, 20–26; Kohonen 2007.)

Laursen (2006, 28–29) päätyy seitsemään autenttiseen ominaisuuteen tai kykyyn:

Omakohmainen intentio. Autenttisuuskäsitteeseen olennaisesti kuuluu, että opettaja haluaa jotain ja näkee merkityksellistä siinä, minkä puolesta tekee työtä. Halun pitää lähteä hänestä itsestään. Jos opettaja vain seuraa ohjeita tai täyttää vaatimukset, hän on virkahenkilö, ei autenttinen ammattilainen.

Sanoman tekeminen eläväksi. Ihminen on opettaja vain, jos hänellä on tarkoitus innostaa oppilaita oppimaan jotain. Hyvä opettaja lähettää oppilailleen viestin, että maailmassa on arvokasta oppimista. Erityistä autenttisuutta opettajassa on, että hän lähettää tämän viestin varauksettomasti ruumillaan ja sielullaan. Koemme tällaisen voimakkaan ja henkilökohtainen paneutumisen välittömästi luokkahuoneessa, kun tarjolla on autenttista opetusta.

Oppilaiden kunnioitus. Opetus on suunnattu oppilaille – opettajan pyrkimykset eivät suuntaudu vain opetuksen sisältöön vaan myös oppilaiden innostamiseen asioiden oppimiseksi. Autenttinen opettaja kunnioittaa oppilaita vapaina ja itsenäisinä ihmisinä.

Toimintaympäristö. Nykyaikainen opetus tapahtuu laitoksissa. Ne vaikuttavat opetukseen, sosiaalistavat oppilaita ja tekevät jotkut opetusmuodot luonteviksi ja toiset lähes mahdottomiksi toteuttaa. Opettaja ei voi toimia autenttisesti työympäristössä, joka sotii hänen tavoitteitaan vastaan. Autenttinen opettaja joko yrittää muokata koulun olosuhteita niin, että ne ovat suosiollisia hänen tavoitteilleen tai hän etsii toisen toimintaympäristön.

Yhteistyö kollegoiden kanssa. Opettaja ei voi olla huomioimatta työympäristöään eikä työtovereitaan. Samalla tavalla kuin autenttinen opettaja pyrkii luomaan olosuhteita, jotka ovat suosiollisia hänen tavoitteilleen, hän pyrkii myös toimivaan yhteistyöhön kollegoidensa kanssa. He ovat voimavaroja, jotka voivat tukea hänen tavoitteitaan.

Tahdosta tuloksiin. Jos tavoitteena on olla pätevä lääkäri tai opettaja, yliopiston tenteissä reuttaminen muodostaa esteen autenttisuudelle. Silloin täytyy tarkistaa tavoitteensa ja etsiä se elämänalueelta, jolla voi antaa jotain. Vaihtoehtona on hankkia taidot, jotka ovat välttämättömiä oman panoksen antamiseen. Ihminen ei ole autenttinen, jos hänen kykynsä ja tavoitteensa ovat täydellisessä epäsuhdassa toisiinsa. Autenttinen opettaja kykenee saavuttamaan osan siitä, mitä hän haluaa.

Omasta kehityksestä huolehtiminen. Autenttinen opettajuus on ammatillista pätevyyttä, joka pitää oppia. Sitä ei voi oppia kerralla koko loppuelämäksi. Opettaja muuttuu kuten myös oppilaat ja koulu. Sen tähden myös opettajan päte-

vyuden on kehityttävä. Viime kädessä opettajan täytyy itse pitää huolta kehitymisestään. Kyky ja halu ottaa vastuu siitä on osa autenttisuutta.

Laursenin esittämät autenttisen opettajan ominaisuudet rinnastuvat opettajan selviytymistä edistäviin tekijöihin, kuten seuraavasta luettelusta näkyy. Kursi-voidut kohdat ovat peräisin tämän tutkimuksen aineistosta:

ammatti-identiteetti – omakohtainen intentio,
myönteisyys, huumorintaju ja innostuneisuus – sanoman tekeminen eläväksi,
kokonaisvaltainen opetus ja kasvatus – oppilaiden kunnioitus,
toiminta- ja keskustelukulttuuri sekä luovuus – toimintaympäristö,
kollegat ja muu henkilökunta – yhteistyö kollegojen kanssa,
määrätietoisuus ja rohkeus – tahdosta tuloksiin,
itsensä kehittäminen laajasti ja harrastukset – omasta kehityksestä huolehtiminen.

Työssä jaksaminen – opettajien työuupumus

Käsillä olevan tutkimuksen käynnistävinä voimina ja lähtökohtina olivat tutkijan huomiot ja kokemukset opettajien jaksamisesta muutosten keskellä sekä omat kokemukset selviytymisestä. Tutkimuksessa opettajan jaksaminen on pyritty kääntämään myönteiseen näkökulmaan, opettajan selviytymiseen.

Työntekijöiden työssä jaksaminen nousi Suomessa 1990-luvun laman jälkeisinä vuosina yhdeksi eniten keskustelua herättäneistä työelämän ongelmista. Työn vaatimusten lisääntyminen, nopeat muutokset, kiire ja epävarmuus heijastuivat työntekijöiden henkisenä kuormittuneisuutena ja stressinä. Työssä jaksamisesta käyty julkinen keskustelu ja työhyvinvointitutkimus ovat olleet tutkimusta ja puhetta uupumuksesta ja stressistä. Ymmärrys myönteisestä työhyvinvoinnista sen sijaan on jäänyt vähälle huomiolle. Työhyvinvointia on usein lähestytty epäsuorasti, hyvinvoinnin puuttumisen näkökulmasta. (Hakanen 2004, 227.)

Yleinen tietoisuus työpahoinvoinnin luonteesta ja siihen johtavista riskeistä on lisääntynyt. Keskustelu on myös lisääntynyt siitä, mitä muuta työssä jaksaminen on. On kysytty, miten päästäisiin edistämään suoraan työntekijöiden hyvinvointia. Tutkimus hyötyisi vaihtoehtoisista käsitteistä ja menetelmistä, jotka kartoittaisivat suoraan hyvinvoinnin myönteistä ulottuvuutta silloin, kun tutkimuksen kohteena on yleensä työssä jaksaminen. (mt., 228.)

Csikszentmihalyi (2005, 68, 94, 148) on lähestynyt hyvinvointia myönteisistä lähtökohdista kehittämässään optimaalisen kokemuksen teoriassa ja menetelmässä. Hänen mukaansa hyvinvointia kuvaa flow, virtaamisen kokemus. Se on syvä keskittyneisyyden tila, jota sivuajatukset eivät häiritse ja jossa aika kuluu kuin siivillä. Työssä flow mahdollistuu silloin, kun tavoitteet ovat selvät, toiminnasta saatu palaute välitöntä ja oikeaan osuvaa ja kun työssä ennen kaikkea on riittävästi haasteita ja mahdollisuus käyttää taitojaan haasteita vastaavasti. Flow-kokemukset eivät välttämättä rajaudu vain työhön. (Csikszentmihalyi 2005; Hakanen 2004, 228.)

Aineistossani Annelin ja Marian esittämät kommentit kuvaavat työhyvinvointia:

Työ vie mennessään, ajantaju lakkaa mielenkiintoista projektia valmistellessa, usein flow tulee koulutuntien ulkopuolella – – Intohimoinen innostus työhön!

Mä saan uuden idean ja lähen sitä suunnittelemaan – – Tämä ns. flow-ilmiö, ihminen tempautuu johonkin, ei edes tajuu ajantaju, se antaa hirveest energiaa.

Selvitysten mukaan opettajat sitoutuvat uraansa yhä heikommin, mitä on pidetty keskeisenä opetusalan ongelmana ja uhkana. Opettajien työhyvinvointiongelmat ovat ilmenneet heikentyneenä työhön sitoutumisena, ennenaikaiselle eläkkeelle siirtymisenä tai työstä eroamisen ajatuksina. Vuonna 1997 mielenterveyshäiriöt olivat perusteena 55 %:ssa opettajille myönnettyistä työkyvyttömyyseläkkeistä, kun vastaava luku vuonna 1990 oli 40 prosenttia (Luukkainen 2000).

Työuupumuksen edetessä riittävän pitkälle seuraukset eivät näkyneet ja tapahtuneet ainoastaan kodin ja työn sosiaalisessa kentässä, vaan myös itsessä oman identiteetin muuttuessa itselle vieraaksi. Vakavaan työuupumukseen liittyi syvälle pinttynyt käsitys itsestä ”arvottomana”, ”vieraana” ja ”pahana”. (Hakanen 2004, 215.)

Kaarinan tarina on yhtenevä Hakasen esittämän uupumisprosessin kanssa. Kaarina joutui pakotetusti opettajan tehtävään, koki suuria ristiriitoja työssään, joutui kollegojen silmätikuksi, ei löytänyt omaa paikkaansa työyhteisössä kaikkien ongelmien keskellä – – ja lopulta arvottomana oli päätymässä hengenniistoon itseltään, ellei olisi saanut apua.

Kanadassa Ontarion provinssissa tehdyn tutkimuksen (Compas Inc. 2006, 5–17) mukaan opettajat ovat tyytyväisiä työhönsä. Huolimatta tyytyväisyydestä useisiin opettajuuden ulottuvuuksiin kuten oppilaiden ja kollegoiden kanssa työskentelyyn, oppilaiden hyvään koulumenestykseen ja oppilaiden tukemiseen aikuiselämää varten he ovat myös stressaantuneita. Merkittävimmät stressiä aiheuttavat tekijät ovat aikapaineet ja vanhempien syytökset heidän lastensa alisuoriutumisesta. Muita stressiä aiheuttavia tekijöitä ovat rikkonaisten perheiden lapset, opettajan työn arvioinnit ja koulupolitiikka. Myös vanhempien ja suuren yleisön vähäinen tunnustus opettajan työlle aiheuttaa tyytymättömyyttä ja stressiä opettajien joukossa.

Ontariolaisten opettajien stressi on korkealla tasolla, sillä heistä noin 60 % tuntee itsensä todella stressaantuneeksi kokoajan tai muutaman kerran viikossa. Vastaava luku muilla ammattialoilla on noin 35 %. (mp.)

4 Tulosten jatkoanalyysia ja synteesiä

Grounded theory -analyysin edetessä rakentui kuva tutkimukseen osallistuneiden opettajien yksilöllisistä selviytymisstrategioista ja kokemuksista tutkittavasta ilmiöstä. Selviytyjäprofiilien avulla tuon esille yksilöllisyyttä ja liitän aineiston kertomaan tarinaan sen, mitä tutkijana tiedän opettajista.

4.1 Selviytyjäprofiilit

Selviytymistä tarkasteltaessa löytyi neljä erilaista opettajaprofiilia. Profiileissa korostuvat yksilölliset, erilaiset näkemykset opettajan selviytymisestä. Esittelen ensin profiilit, jonka jälkeen teen tiivistelmän esitellyistä opettajaprofiileista ja hahmottelen niiden yhtäläisyyksiä ja eroja. Korostan, että tutkimuksen eettiset sitoumukset ohjaavat selviytyjäprofiilien käsittelyä ja että profiilikuvaukset ovat lähes yksinomaan informantin hyväksymästä aineistosta johdettuja.

4.1.1 Yhteisöllis-holistinen selviytyjä, Marjatta

Marjatan mielestä selviytyminen on kokonaisvaltaista, päämäärätietoista toimintaa. Selviytymiseen kuuluu koko arkipäivän elämä. Tavoitteena on, että jaksaa tehdä muutakin työn lisäksi ja kiinnostua muustakin kuin vain työstä. Selviytyminen on myönteistä ja voimia antavaa. Nuorempana Marjatan selviytyminen oli selviytymistä työtehtävän suorittamisesta ja oppilaiden kanssa toimimisesta. Selviytyminen oli mukana arkipäivän työskentelyssä, mutta jaksamisesta ei tarvinnut huolehtia. Toisaalta perhe ja lapset eivät suoneet mahdollisuutta miettiä menneen koulupäivän sujumista. Kokeneena opettajana Marjatta selviytyy, mutta jaksaminen on toisinaan koetuksella.

Marjatalle selviytymisen eteen ponnistelemista aiheuttavat kollegat ja koulun toiminta- ja keskustelukulttuurin heikkous. Hän on vanhempana opettajana oppinut mallin, jonka mukaan opettaja on esimerkki oppilaille. Yhteiskunta on muuttunut ja samalla myös nuorempien opettajien sekä vanhempien ajatusmaailma. Nuoret opettajat eivät enää välttämättä ole esimerkkejä kielenkäytössä oppilaille. Toisaalta nuoret opettajat ovat innokkaita ideoijia ja työyhteisön voimavaroja. Marjatta odottaa nuorilta opettajilta tukea, mutta samalla ymmärtää sen, että hänen kokeneena opettajana pitäisi pystyä tukemaan nuoria. Marjatan pitkän opettajauran aikana oppilasaines on muuttunut. Hän ei usko opettajan tilanteen

paranevan tulevaisuudessa, pikemminkin huononevan. Vanhempien arvostus opettajaa kohtaan on muuttunut, eikä opettaja ole enää samanlainen auktoriteetti kuin ennen. Marjatta arvostaa yhteisöllisyyttä ja avointa keskustelua. Yhteisöllisyyteen kuuluu toisten tukeminen, toisia kunnioittava keskustelu koulun kasvatuksellisista tavoitteista ja yksilön arvostaminen. Jokaisen pitäisi uskaltaa olla oma itsensä ja tuoda mielipiteensä julki. Maailmaa kiertäneenä ja erilaisia kulttuureja kokeneena opettajana Marjatta toivoisi aikaa rakentavaan keskusteluun koulumaailmassa. Marjatta on vuosien varrella elänyt kulttuurissa, jossa vain yhteisöllä on merkitystä. Yksilö yksin ei ole periaatteessa mitään. Toisaalta kaikkien kulttuurien yhteisöllisyys muodostuu yksilöiden kautta. Tällä hetkellä koulumaailma on painottunut tekemiseen ja suorittamiseen ajattelun kustannuksella.

Opettajalta vaaditaan nykyään monitaiturin ominaisuuksia. Marjatan mukaan oppilaat eivät ole välttämättä suurimpia selviytymisriskin aiheuttajia, vaan vastuunsa välttävät ja lastensa väärinkäytökset hyväksyvät vanhemmat sekä kollegat, jotka eriarvoistavat oppiaineita. Marjatan elämäkatsomus korostaa ihmisten samanarvoisuutta. Tämä tarkoittaa myös sitä, että tasa-arvoisten ihmisten opettamat oppiaineet ovat keskenään myös tasaveroisia. Vaikka Marjatta toisinaan kokee nuorten opettajien ajatusmaailman eroavan omastaan huomattavasti, niin vanhempi opettaja ei hänen mielestään voi asettua ikään ja virkavuosiin vedoten nuorempien opettajien yläpuolelle. Varsin monesta opettajainhuoneesta löytyy opettajaryhmä, joka terrorisoi muita. Moni joutuu olemaan varpaillaan muuttaman ihmisen tähden.

Rehtorilta Marjatta odottaa määrätietoisuutta ja oikeudenmukaisuutta. Työntekijät pitäisi vastuuttaa ja sitouttaa työhönsä, opettajille pitäisi antaa enemmän vastuuta koko koulun toiminnasta. Rehtori on tärkeä henkilö työyhteisössä. Rehtori pystyy omalla johdonmukaisella toiminnallaan edistämään opettajien sitoutumista työhönsä. Hyvä tiedonkulku koulun sisällä on keskeistä työyhteisön yhteisöllisyyden kannalta. Marjatta kokee, että tällä hetkellä rehtorin toiminta ja johtaminen aiheuttavat epävarmuutta työyhteisössä.

Fyysinen ikä vilahtelee Marjatan puheissa useasti. Ilmeisesti ikä ja sen merkitys nousee mieleen aika ajoin nyt, kun opettajan työura alkaa lähestyä päätöstään. Nuorempana Marjatta ei kokenut työtään raskaaksi, vaikka itse olikin epävarmempi ja kokemattomampi. Nyt vanhempana hän on huomannut tarvitsevänsä enemmän irtiottoja työstään ja selviytymiskeinojen miettimistä.

Kun työyhteisön kaikki muut jäsenet ovat nuorempia kuin itse, niin siinä momentti tuntee olevansa väärässä paikassa ja joutaisi jo museoon.

Marjatta on havainnut yhteiskunnan ja perheiden muuttumisen. Kotien ote nuoriin on höltynyt koko ajan. Kaikilla vanhemmilla ei enää ole otetta lapseensa eikä lapsen elämään. Perinteisten perheiden ja ehjien perheiden määrä on vähentynyt. Perheiden hajanaisuuden ja huoltajuuspulmien seurauksena lapset oireilevat koulussa, mikä näkyy oppilashuollollisten asioiden lisääntymisenä koulun arjessa. Myös vanhempien asenne kouluun on muuttunut. Opettajilta vaaditaan paljon

ja opettajia uskalletaan myös vastustaa. Vanhemmat odottavat, että koulutus ja ohjaus on hyvää. He edellyttävät palvelua ja tiedotusta. Opettajan työnkuvan painopiste on muuttunut opettamisesta laaja-alaiseen kasvatustyöhön. Opettaminen on jäänyt vähemmälle, kun on tullut kaikki muu. Myös vaatimustaso on noussut. Monet vanhemmat haluavat siirtää kasvatusvastuuta opettajille. He eivät itse selviä yhden lapsen kanssa, mutta opettajan pitää saada asiat hoitumaan 20–30 oppilaan luokassa.

Itsensä kehittäminen korostuu Marjatan omassa selviytymisessä. Opettajan työ itsessään mahdollistaa opettajan kasvun, kehittymisen ja omien arvojen toteuttamisen. Työn kiinnostavuus tarkoittaa Marjatalle sitä, että hän jaksaa yhä uudelleen kehittää omaa opetusmateriaalia. Marjatta haluaa seurata aikaansa. Kouluttautumisella on oma merkityksensä, mutta enemmän Marjatta haluaa kehittää itseään vuorovaikutuksen kautta. Hän haluaa keskustella kollegojen kanssa. Oman aineen opettajayhteisö on hänelle tärkeä. Yhteisö tarjoaa tavan laajentaa näkemystään ja samalla mahdollisuuden keskustella työhön liittyvistä asioista. Marjatalle on halu uudistua työssään ja nähdä koulumaailmaa myös omaa koulua laajemmalla.

Marjatan selviytymisessä ammatillinen kehittyminen, iän ja kokemuksen tuoma varmuus, korostuu. Hän on pohtinut useasti omaa ikääntymistään ja sen mukanaan tuomia rasitteita ja etuja. Marjatta suhtautuu ikääntymiseen luontevasti. Lapset ja lastenlapset tuovat iloa elämään. Ikääntyminen ja eläkkeelle jääminen on ihmiselle tilanne, jolloin hän matkaa jälleen kerran itseensä. Marjatta on useasti esittänyt itselleen kysymyksen: ”Kuka minä olen?” Kysymyksen esittäminen ja siihen vastaaminen on lisännyt itsetuntemusta.

Työyhteisön selviytymisessä rehtorilla on suuri merkitys. Rehtorin huolehtimassa jaksamisestaan hän samalla tukee yhteisön jaksamista. Rehtorin johdonmukainen toiminta ja tasa-arvoinen opettajien kohtelu ovat opettajien selviytymisen kannalta oleellisia. Marjatta on saanut rehtorilta tukea sitä tarvitessaan.

Marjatta pitää työyhteisöä työssä jaksamisen kannalta keskeisenä. Huumori auttaa jaksamaan. Hänen kohdallaan huumorintaju ei tarkoita sitä, että hän vit sailisi tai viljelisi huumoria koko ajan. Pikemminkin hän nauttii muiden huumorista ja myönteisyydestä. Jokaisessa opettajainhuoneessa pitäisi olla opettaja, joka omalla toiminnallaan vapauttaa ilmapiiriä. Huumori ei saa olla toisia loukkaavaa. Opettaja, joka osaa nauraa itselleen, oman elämänsä sattumuksille ja tapahtumille, on arvokas henkilö työyhteisössä. Myönteistä huumoria viljelevä opettaja luo viihtyisyyttä kiireisen arjen vastapainoksi. Välittömyys ja estottomuus auttavat arjessa eteenpäin.

Persoonallisista piirteistä Marjatta korostaa huumorintajua, ammatti-identiteettiä, määrätietoisuutta ja auktoriteettia. Ilman näitä valmiuksia opettajan selviytyminen on heikoilla. Selviytyäkseen opettajan täytyy myös olla uudistushaluinen ja muutoskykyinen.

Jo aiemmin mainittu huumorintaju ja opettajan rentous ovat ominaisuuksia, jotka Marjatta mainitsee usein selviytymistä tukevinä tekijöinä. Marjatta uskoo positiivisella perinnöllä varustetun selviytyvän huomattavasti paremmin kuin sellaisen, jolla kaikki on aina huonosti ja joka ei näe elämässä mitään hyvää.

Marjatta on tilannut omalle tietokoneelleen positiivarit. Joka aamu hänen sähköpostiinsa saapuu myönteistä ajattelutapaa tukeva viesti.⁴⁷

Ammatti-identiteettiin liittyy käsitys opettajuudesta, oman työn arvostus ja työnäky. Marjatta painottaa sitä, että ammatti-identiteettiin liittyy olennaisesti omanarvontunto, jota työyhteisö ja oppilaat voivat vahvistaa. Itseään arvostava opettaja kykenee suhteuttamaan oppilaan sopimattoman käyttäytymisen oikeisiin mittasuhteisiin. Hän ei suhtaudu asioihin liian henkilökohtaisesti, herkkähiipiäisesti. Marjatta korostaa vankan ammattitaidon merkitystä, kasvatuksellista näkemystä unohtamatta. Opettajan täytyy ymmärtää oppilaan ikäkautta ja tulla kaiken lisäksi toimeen oppilaiden vanhempien kanssa. Marjatta pyrkii jakamaan kiitosta, vaikka helppoa se ei suomalaisessa kulttuurissa aina ole. Kiitoksen antaminen ilahduttaa poikkeuksetta kuulijaa ja samalla itseä.

Marjattaa on yhä enemmän alkanut ahdistaa kollegoiden voivottelu ja valittaminen. Marjatta haluaisi miettiä konkreettisia toimintoja. Hän haluaa toimia ja löytää asioihin ratkaisun. Tämä määrätietoisuus on kotoa opittua, vahvan naisen mallia. Määrätietoisuus, uudistushaluisuus ja muutосkykyisyys näkyvät hänen toiminnassansa rohkeina ratkaisuina. Marjatta uskaltaa ottaa uusia haasteita vastaan. Tuntuu siltä, että Marjattalla on halu viimeisinä työvuosinaan tehdä vielä jotain itselleen suurta ja haastavaa.

Marjatta korostaa luontaisen auktoriteetin merkitystä selviytymisessä. Opettajalla pitäisi olla synnynnäinen auktoriteetti. Opettajan työssä täytyy olla tietyllä tavalla kova ääni ja korrektisti ronski. Ilman auktoriteettia ja ryhmänhallintatapoja opettaja on heikoilla koulumaailmassa. Oppilaat, heidän vanhempansa ja myös kollegat arvostavat luontaista auktoriteettia. Marjattan auktoriteetti on hänen persoonassaan. Iän myötä se on vain vahvistunut. Hänen ulkoinen esiintymisensä on varmaa ja johdonmukaista. Häntä kuunnellaan, hänen persoonansa kie-too kuulijan mukaansa.

Holistinen elämäkatsomus leimaa Marjattan elämänsäasettämistä. Maailmaa nähneenä ja kokeneena hän ymmärtää yksittäisen ihmisen pienuuden maailmassa. Myös omien etujen tavoittelu sotii hänen elämäkatsomustaan vastaan. ”Kohtele toisia niin kuin toivot itseäsi kohdeltavan” kuvaa Marjattaa ihmisenä. Opettajan työ on vain yksi osa laajempaa elämää. Marjatta katsoo opetustyössään pitemmälle, hänelle on opettajana tärkeintä ja palkitsevinta se, että hän näkee entisten oppilaidensa kasvaneen yhteiskunnan ajatteleviksi ja toimiviksi jäseniksi. Hän haluaa seurata oppilaidensa elämää koulun jälkeenkin, koska vasta silloin on sadonkorjuun aika. Opettajana hän pyrkii välittämään oppilaille tietoja ja taitoja, joiden avulla oppilaat tulevaisuudessa kykenevät olemaan oman elämänsä vastuullisia toimijoita.

Marjatta on oppinut rajaamaan työtään, hän ei enää ”pistä näppejään” joka asiaan. Näin hän voi keskittyä omaan tehtäväänsä ja samalla huolehtia kunnossaan ja jaksamisestaan. Marjatta on oppinut sanomaan: ”Ei.” Hän painottaa, että

⁴⁷ ”Elämämme on sitä, miksi ajatuksemme sen tekevät. Positiiviset ajatukset synnyttävät positiivisia asenteita.” (www.positiivarit.fi)

työ ei saa olla niin kuluttavaa, että se rajaa pois muun vapaa-ajan. Kulturellina persoonana Marjatta harrastaa elokuvia ja teatteria.

Perhe ja ystävät ovat Marjatalle tärkeitä. Puoliso, lapset ja lastenlapset tuovat Marjatan elämään turvallisuutta. Aviomies on hyvä kuuntelija. Luotettavana ja empaattisena hän kykenee tukemaan vaimoaan. Omat lapset ovat Marjatalle tärkeitä. Marjatta kertoo lastenlapsistaan, joiden elämä ei ole ollut pelkkää riemua ja iloa. Lastenlastensa elämää myötäeläen pystyy suhteuttamaan omaa arkipäivän elämäänsä laajempaan kokonaisuuteen. Ystävät ovat työn vastapainoa. Marjatta korostaa hyvien ystävien merkitystä. Heidän kanssaan voi olla oma itsensä, eikä tarvitse jokaisesta sanastaan huolehtia.

Moniammatillinen yhteisö ja oman aineen opettajayhteisö merkitsevät Marjatalle paljon. Moniammatillinen yhteisö jakaa vastuuta keskenään siten, ettei kenenkään tarvitse kantaa liiallista taakkaa, vaan yhteistyössä viedään asioita eteenpäin. Oman aineen opettajayhteisössä voidaan keskustella ikävimmistäkin työasioista ja antaa tukea toisille. Marjatan mukaan yhteisö on ollut hyvä voimavara matkan varrella.

Työkykyä edistävä kuntoutus on ollut Marjatalle tärkeä selviytymisen kannalta. Kuntoutuksessa syntyi tiivis ystäväpiiri, joka on pitänyt huolta toisistaan kuntoutuksen jälkeenkin. Kenties tärkein seuraus Marjatalle kuntoutuksesta oli se, että liikunta on tullut osaksi hänen jaksamistaan ja selviytymistään.

Lomat ja jo niiden odotus ovat tärkeässä roolissa Marjatan selviytymisessä. Marjatta näkee lomat opettajan suurimpana voimavarana. Toisaalta lomat aiheuttavat opettajalle myös stressiä, koska valtaosa ihmisistä kadehtii niitä ja koska niistä jatkuvasti kuulee ja niistä syyllistetään. Lomat tarjoavat opettajalle kunnollisen irtioton töistä, pää ehtii kunnolla tyhjetä. Tämä irtiotto auttaa jaksamaan seuraavan lukuvuoden.

4.1.2 Yhteisön tukema itsenäinen opettaja, Maria

Marian profiilissa korostuu nuoren opettajan halu säilyttää oma minuutensa ja löytää omat rajansa. Nuori opettaja on usein ulkopuolelta tulevien vaatimusten ja odotusten kohteena. Opettajan on kyettävä asettumaan näiden yläpuolelle, hänen on osattava sanoa ei. Maria määrittelee selviytymisen lyhyesti: ”Työstä nauttimista, voi säilyttää oman minuutensa.”

Marialle selviytymisriskiä aiheuttavat oppilaat, heidän vanhempansa, nykyinen nuori rehtori sekä muuttunut ja laajentunut työnkuva. Marian koulu sijaitsee alueella, jolla on paljon työttömyyttä, päihteiden käyttöä ja muita sosiaalisia ongelmia. Myös maahanmuuttajaoppilaita on paljon. Osittain ympäristötekijöiden takia moni lapsi on levoton, väsynyt, käytöshäiriöinen tai keskittymiskyvytön. Jokaisessa luokassa on myös yhdestä kahteen suomea osaamatonta oppilasta. Kodeista ei juuri apua saa.

Oppilaiden vanhemmat esittävät nykyään runsaasti erilaisia vaatimuksia lastensa koulunkäyntiin. Usein odotukset ja vaatimukset ovat epärealistisia. Vanhempien käsitys koulun mahdollisuuksista on liian optimistinen. Toisaalta Maria

on saanut kodeista enemmän myönteistä kuin kielteistä palautetta. Hänen mukaansa tämä saattaa johtua opettajan arvostamisesta.

Nykyisen rehtorin johtaminen ja toiminta eivät saa kiitosta. Rehtori ei pysty mitenkään osoittamaan, että olisi opettajien tukena. Opettajat odottavat rehtorilta oikeudenmukaista johtamista, kun taas nykyinen esimies suosii eräitä opettajia. Näyttää siltä, että rehtori välttelee vaikeita tilanteita. Maria kutsuu rehtorin johtamistapaa hajota ja hallitse -politiikaksi. Hän ei saa rehtorilta sitä tukea ja arvostusta, mitä hän tarvitsisi työssään. Rehtorin vaihtuminen näkyy työyhteisön hengen, yhteisöllisyyden rakoilemisena. Maria on huolissaan tilanteesta ja harkitsee työpaikan vaihtamista, ellei tilanne käänny parempaan suuntaan.

Nykyiset koulumaailman realiteetit aiheuttavat Marialle selviytymisriskiä.

Jos opettajalle annetaan ihan järjetön luokkakoko, ja siellä on paljon erityisoppilaita ja kukaan ei ole auttamassa ja kenellekään ei voi kertoa, niin eihän semmoisessa mun käsityksen mukaan oikein kukaan voi jaksaa. – – Ongelma tulee mun kohdalla siitä, osaanko sanoa ulkopuolisille paineille, mitä tulee vanhemmilta ja rehtorilta ja koulukuraattorilta, osaako sanoa ei.

Maria painottaa itsetuntemuksen ja omien rajojen tunnistamisen merkitystä selviytymisessään. Omien rajojen tunteminen ja se, että tunnistaa, milloin ei voi enää hyvin ja ymmärtää toimia oman hyvinvointinsa eteen, ovat tärkeitä *persoonallisia valmiuksia*. Nykyopettaja tarvitsee keinoja, ettei juokse muiden vaatimusten mukaan. Kovan työn kautta Maria on joutunut harjoittelemaan, ettei ole liian kiltti ja osaa selittelemättä kieltäytyä kohtuuttomista vaatimuksista.

Työyhteisön yhteisöllisyyden merkitys korostuu yksilön arkipäivän jaksamisessa ja selviytymisessä.

Mun mielestäni yhteisö on äärimmäisen tärkeä. Vaikka opettaja toimii työssään yksilönä ja yksin, eikä yhteistyötä tarvitse tehdä, jos ei se tunnu hyvältä, niin silti yhteisö ja hyvä henki ovat mielettömän tärkeitä.

Marialla on hyvässä muistissa se, miten hienosti hänet uutena opettajana otettiin työyhteisössä vastaan. Siellä ei ollut ennakkoluuloja ja kateutta uutta tulijaa kohtaan. Vanhemmat kollegat olivat suvaitsevaisia ja ihastelivat Marian tuntuksuuksia. Uusi opettaja sai tehdä mitä halusi. Kaikki otettiin huumorilla ja positiivisuudella vastaan. Maria oli jo opiskeluaikoinaan tehnyt sijaisuuksia koululla, joten kollegat tunsivat hänet. Tämä lienee auttanut Marian mutkatonta pääsyä työyhteisöön. Tosin hänen sosiaalisuudellaan lienee ollut myönteinen osuus asiaan.

Selviytymistäni edesauttoi aivan mahtava työyhteisö ja rehtori. Työpaikallamme ei turhia pingoteta, naurua ja ilonpitoa riittää, yhteistyötä tehdään, mutta ei väkipakolla. Koulusta puuttuu lähes tyystin kyräily, selän takana puhuminen, kateus.

Kollegat ovat Marialle tärkeitä. Heille voi luottamuksellisesti kertoa asioista ja purkaa huonoa oloaan. Aina ei vältytä yhteiseltä voivottelulta, mutta tärkeintä on oma tunne siitä, että muut ovat sinun puolellasi.

Minun täytyy saada puhua jollekin kollegalle ja saada sieltä ymmärtämystä. Se on yksi tärkeimmistä selviytymiskeinoistani.

Rehtori on tärkeässä roolissa yksittäisen opettajan ja koko työyhteisön selviytymisessä. Marian kokemukset kahdesta eri rehtorista vahvistavat väitteen. Aikaisemman rehtorin tukeen pystyi luottamaan. Opettajat olivat tottuneet siihen, että rehtori luotti opettajiin ja tuki heitä tarvittaessa. Rehtori vahvisti omalla toiminnallaan opettajien itsenäisyyttä. Rehtorin johtamistavalla oli merkittävä osuus siinä, että työyhteisö voi hyvin.

Rehtorin persoonalliset ominaisuudet ja miten hän sinua arvostaa, vaikuttaa jakamiseen aika paljon ja työyhteisöön hyvin paljon, mikä on ehkä tärkein asia.

Marian työyhteisössä on toimiva keskustelukulttuuri. Työkavereille voi heittää hurttia huumoria ja saada hyväksyntää. Keskustelukulttuuri ja arvostus työyhteisössä tukevat opettajan työssä tärkeää itseluottamusta.

Marian *persoonaa* leimaa luonnollisuus ja spontaanisuus. Hän itse korostaa itsenäisyyttä tärkeänä persoonallisuuden tekijänä. Maria on naisopettaja, joka tietää omat vahvuutensa opettajan työssä. Maria nostaa ammatti-identiteetin, innostuneisuuden, luovuuden, itseluottamuksen ja auktoriteetin omalla kohdallaan persoonallisiksi ominaisuuksiksi, jotka tukevat hänen selviytymistään.

Maria on joutunut harjoittelemaan sitä, että osaa pitää rajoistaan kiinni. Hän on huomannut kaksi vaihtoehtoa: joko hän ei pidä rajoistaan kiinni, vaan tekee kaiken, mitä esitetään ja odotetaan ja sitten hän ei kauan opettajan työtä tee tai hän pitää itsepintaisesti tietyistä rajoista ja yksityisyydestään kiinni ja siten selviytyy. Marian opettajuuteen kuuluu hyvän hengen ja positiivisuuden merkityksen korostaminen. Hän haluaa pitää huolen siitä, että jokainen oppilas saa onnistumisen kokemuksia. Oppimisen pitäisi olla mielenkiintoista ja antaa jokaiselle jotakin. Maria kasvattaa oppilaitaan omaan vastuuseen ja toisten huomioon ottamiseen. Hän pitää tärkeänä tiedon etsimisen ja soveltamisen taitoja.

Pidän paljon tärkeämpänä, että oppilaat oppisivat etsimään tietoa sen sijaan, että osaavat ulkoa Vanhan Testamentin henkilöitä tai Suomen jokia.

Marian olemuksesta näkyy innostuneisuus. On kyse sitten työstä tai vapaa-ajasta, niin innostunut asenne kuvastaa hänen toimintaansa.

Yks vahvuus on, että lähtee ennakkoluulottomasti mukaan. On sellainen, että voi innostua uudelleen omasta työstäänkin. Jos se innostuminen lähtisi, en varmaan pystyisi tätä toteuttamaan.

Maria kuvaa omaa innostuneisuuttaan:

Mä saan uuden idean ja lähden sitä suunnittelemaan – – Tämä ns. flow-ilmio, ihminen tempautuu johonkin, ei edes tajua ajantaju, se antaa hirveästi energiaa.

Maria haluaa laajentaa omaa toiminta-aluettaan opettajan työssä.

Marian profiiliin kuuluu olennaisesti luovuus. Se näyttäytyy monella tavalla arjen koulutyössä. Maria valittiin opettajankoulutukseen luovuuspisteillä. Tähän viitaten hän mainitsee luovuudestaan. Opettajan työn mukavin puoli on se, että siinä voi vapaasti toteuttaa itseään ja ideoitaan.

Itseluottamus on tärkeää selviytymisen kannalta. Itseluottamus merkitsee Marialle sitä, ettei hän ole liian altis vaikutteille eikä ota jokaista vastoinkäymistä henkilökohtaisesti. Hän luottaa luovuuden ja kekseliäisyyden tukemaan arvostelukykyänsä.

Maria korostaa auktoriteetin merkitystä arkipäivän selviytymisessä. Ilman luonnollista auktoriteettia opetustyö ei onnistu.

Mä oon ollu kiltti tyttö, mut silti mul on luontainen auktoriteetti täysin ylikorostunut.

Holistinen elämänskatsomus näkyy Marialla työn ja vapaan selkeänä rajaamisena sekä kasvatuksellisena asenteena opettajan työssä. Työ ja vapaa rajautuu Marialla luonnollisesti oman harrastuksen kautta. Omien sanojensa mukaan Maria ryntää usein töistä harrastuksen pariin. Vapaa-aika ja rakas harrastus ovat hänelle tärkeitä. Sen avulla Maria kykenee unohtamaan tyystin työasiat. Harrastus tuo mielekästä sisältöä tunnollisen opettajan elämään, ettei työ muodostu liian tärkeäksi. Maria antaa lomille suuren arvon, kaikki lomat tulevat todella tarpeeseen.

Maria uskoo kokonaisvaltaiseen, kasvatukselliseen opetukseen. Toisaalta hän toivoo, että kodit osallistuisivat nykyistä enemmän kasvatukseen. Perustaidot pitäisi opettaa kotona. Maria kyllä ohjaa oppilaita toisten huomioon ottamisessa ja empaattisuudessa. Hän haluaa luoda luokkaansa aidon yhteisöllisyyden ja avoimen ilmapiirin.

Selviytymistä pohtiessa Maria puhuu myös opettajankoulutuksesta. Nuorena, muutaman vuoden opettajan työssä toimineena opettajana hän muistaa hyvin opettajankoulutuksen antamat eväät ja opit opettajan työhön. Maria kritisoi nykyistä opettajankoulutusta etenkin siitä, että koulutus ja käytännön työ eivät kohtaa. Arkipäivän ongelmista koulutuksessa puhutaan liian vähän. Hankalien oppilaiden ja vanhempien kohtaamiseen ei juuri anneta eväitä. Nuoren opettajan pitää usein omin neuvoin selvittää hankalista tilanteista. Onneksi jo monessa koulussa nuorella opettajalla on nimetty mentori, joka kokemuksellaan kykenee auttamaan nuorta opettajaa ja neuvomaan, miten edetä asiassa. Erityisopetukseen ja oppilashuollollisiin asioihin peruskoulutuksessa kiinnitetään aivan liian vähän huomiota.

OKL:sta lähtiessä ei ollut käsitystä siitä, mikä kuuluu opettajan työhön. Mitä opettajan kuuluu tehdä ja missä menee normaaliopetuksen rajat. OKL antaa eväät, joita noudattaen opettaja ajaa itsensä loppuun. OKL ohjaa ajatteluun, että opettajan täytyy pystyä tukemaan jokaista oppilasta hänen omista lähtökohdistaan.

taan ja suurin piirtein pitäisi olla henkilökohtaiset opetussuunnitelmat. Minun mielestäni se ei ole mahdollista oikeassa työssä –

Opetusharjoittelut eivät anna realistista kuvaa opettajan työstä. Työelämässä tajuaa, ettei voi toimia siten kuin opettajankoulutuslaitoksella ja harjoittelukoulussa on opetettu. Marian mielestä kaksivaiheinen opettajankoulutus toisi käytännön opetustyön osaksi opintoja. Käytännön jakson jälkeen nuorella opettajalla olisi kokemuksia ja tarttumapintaa todelliseen työhön. Näitä kokemuksia läpikäydessä oma opettajuus kehittyisi, ja opettaja olisi huomattavasti valmiimpi astumaan opettajan vaativaan tehtävään.

Täydennyskoulutuksessa pitäisi painottaa muun muassa haasteellisen oppilaan ja vanhemman kohtaamista, maahanmuuttajiin liittyviä asioita ja sitä, miten tehdään oppilashuoltotyöryhmän kanssa yhteistyötä sekä miten ja milloin tehdään lastensuojeluilmoitus. Tärkeää olisi käsitellä työssä jaksamista siitä lähtökohdasta, miten tunnolliset ihmiset oppivat pitämään rajoistaan kiinni syyllisyyttä kokematta.

4.1.3 Interpersoonallinen reflektioija, Anneli

First things first, second things never

Annelin profiilissa korostuu oman oppiaineen kautta toimiminen. Aineenopettajalle oma aine on tärkeä, kasvatus tapahtuu aineen ehdoilla. Anneli painottaa perheen, ystävien ja vapaa-ajan merkitystä omassa selviytymisessään. Oma tekeminen selviytymisen eteen on hänellä jokapäiväistä.

Anneli on pohtinut paljon omaa jaksamistaan ja selviytymistään. Jaksaminen on hänelle hyvin selkeää. Jaksaminen edellyttää hyvää fyysistä ja psyykkistä kuntoa. Selviytymisen ajatus ei ole vielä avautunut. Selviytymistä Anneli kuvaa toisessa haastattelussa usealla eri tekijällä, jotka hänen mielestään edesauttavat ja tukevat opettajan selviytymistä. Annelin pohdinnoissa selviytyminen on omaa aktiivista ajattelua ja tavoitteellista toimintaa selviytymisen auttamiseksi. Selviytyminen edellyttää ”sydäntä ja motivoitunutta toimintaa”. Selviytymistä on myös yksittäisen tilanteen tai ongelman ratkaiseminen omalla toiminnalla.

Annelille selviytymisriskiä aiheuttavat oppilaat ja heidän vanhempansa sekä opettajan muuttunut ja laajentunut työnkuva. Anneli on tarkka oppilaiden kielenkäytöstä, koska se on arvaamatonta. Sukupuolisanasto ja kirosanat ovat jo alakoulun oppilaiden arkipäivää. Murrosikäiset ja itsenäistyvät yläkoululaiset ovat kielenkäytöltään pahimmassa iässä. Yläkoulussa oppilaiden koulumotivaatio vaihtelee suuresti. Opiskelumotivaationsa hukanneet ja täysin saamattomat oppilaat aiheuttavat huolta opettajalle yläkoulun kiireisessä jaksolukujärjestelmässä. Vanhemmille on osattava sanoa: ”Ei.”

Anneli on kertaalleen joutunut pitkällä työurallaan yhden perheen asiattomien sähköpostiviestien ja puheluiden kohteeksi. Pitempiaikainen häirintä muodostui raskaaksi koettelemukseksi niin Annelille kuin hänen perheelleenkin. Anneli

perheineen selviytyi häirinnästä, mutta helppoa se ei ollut. Tapahtuman johdosta sekä Anneli että työyhteisö kehittivät uusia toimintastrategioita vastaisen varalle.

Muuttunut ja laajentunut työnkuva aiheuttaa selviytymisponnisteluja. Annelillakin on luokassaan yhä enenevässä määrin oppilaita, joita vedetään mukana, vaikka oppilaat eivät enää ole koulun keinoilla autettavissa. Koulumaailma on muun yhteiskunnan tapaan kiireinen ja hektinen toimintaympäristö. Erilaisten perinteiseen opetustyöhön kuulumattomien asioiden hoitamisesta johtuen koulupäivää leimaa kiireen tuntu. Opettaja joutuu omien tuntiensa lisäksi hoitamaan naapuriluokan opetusta, kun kollega on sairastunut. Projektit, jotka ovat projekteja vain projektien vuoksi, turhauttavat. Opettajat veloitetaan osallistumaan projekteihin, joiden tiedetään leijailevan tulevaisuudessa projektiavaruudessa muiden turhien projektien seurassa.

Anneli itse nimeää yhdeksän tekijää, jotka auttavat häntä selviytymään: 1) tunne siitä, että hallitsee työtään ja voi vaikuttaa siihen, 2) voi säädellä itse työmääräänsä, 3) hallitsee oman asiansa (aineenhallinta), 4) pitää olla aina hyvässä kunnossa, sekä fyysisessä että psyykkisessä, 5) rohkeus ja uskallus kokeilla tavanomaisesta poikkeavaa oppitunneilla, 6) uskallus nauttia työstään, 7) itsensä kehittäminen laaja-alaiseksi, 8) ajassa eläminen, nuorten ja heidän ajatusmaailmansa ymmärtäminen sekä 9) olla oma itsensä.

Itsensä kehittäminen on Annelille tärkeää. Hän ei halua rutinoitua. Anneli on itseään kehittämällä löytänyt omat metodit tavallisen tunnin pitämiseen. Hän vaihtelee metodejaan, jotta tunteista ei muodostu kaavamaisia.

Koulutus on Annelille tärkeä selviytymiskeino. Annelille koulutukset eivät ole pakkopullaa. Mielenkiintoisissa koulutuksissa oppii uutta ja tapaa uusia ihmisiä, joiden kanssa voi luoda kontakteja. Työhön liittyvä laajempi vaikutuspiiri on hänelle tärkeä. Anneli haluaa olla monessa mukana.

Ammatillinen kehittyminen on tuonut iän ja kokemuksen mukana elämäntaivasta. Kokemuksesta tietää, mikä toimii ja mikä ei, osaa ennakoida tilanteita etukäteen. Kokemus tuo mukanaan myös valmiita strategioita. Ammatillista kehittymistä tukevat myös reflektointi ja itsetutkiskelu. Anneli kirjoittaa päiväkirjaa. Kirjoittamisen avulla hän prosessoi ikäviä asioita.

Anneli on onnellisessa asemassa opettajana, hän on osa hyvin toimivaa työyhteisöä. Hän on löytänyt vuosien kuluessa työyhteisöstä hyviä ystäviä, joita hän tapaa vapaa-aikanakin. Laajaan opettajakuntaan mahtuu myös opettajia, jotka ovat jaksamisen rajoilla. Anneli ystävineen pyrkii tukemaan näitä opettajia jaksamaan ja selviytymään. Anneli pitää itsestään selvyytensä ”kivan työfiiliksen luovia mukavia kollegoita”. Hän on päässyt aktiivisen kollegaporukan imuun. Välitunneilla heitetään herjaa ja pidetään hauskaa, ei voitotella.

Anneli asettaa kovat vaatimukset rehtorille.

Rehtorin pitää olla laivan kapteeni. Hänellä pitää olla oikea suunta ja keinot, miten viedä koulua eteenpäin. Rehtorin pitää olla jämäkkä, oikeudenmukainen ja huomioida henkilökunta. Ja mieluummin liikaa kehumista kuin liian vähän.

Annelin työyhteisössä on luotu selkeät toimintatavat. Häntä kohdanneen häirinnän seurauksena koulussa aloitettiin strategian luonti siitä, miten kyetään mahdollisimman pikaisesti tunnistamaan ja erottamaan sosiaalitapaukset. Hän itse on joutunut

kantapään kautta opettelemaan sen, missä pedagogiikka loppuu ja missä alkaa tulla sosiaalitapaukset.

Työyhteisössä voidaan keskustella asioista niiden oikeilla nimillä, asiat puhutaan selviksi. Tätä Anneli arvostaa suuresti. Hänen puheestaan kuulee, miten hän arvostaa eri-ikäisiä kollegoja. Uudet, nuoret miesopettajat ovat tuoneet työyhteisöön erilaista ajattelutapaa, raikasta tyyliä.

Annelin selviytymistä osaltaan tukee se, että hänellä on tärkeä rooli työyhteisössä. Jos Annelilla on sanottavaa, muut kuuntelevat. Hän nauttii arvostusta kollegojen ja oppilaiden taholta. Annelin selkeä tapa toimia opettajana, oppilaiden arvostaminen sekä halu pysyä ajan hermolla osaltaan lisäävät muiden arvostusta häntä kohtaan. Arvostus kulkee käsi kädessä auktoriteetin kanssa. Hänen ei tarvitse korostaa omaa auktoriteettiaan.

Annelin koulussa panostetaan siihen, että uusi opettaja saisi mahdollisimman hyvän alun koulussa. Tyky-tiimi⁴⁸ järjestää vuosittain elonkorjuujuhlan, joka omistetaan taloon tuleville uusille opettajille. Nimetty henkilö perehdyttää uudet opettajat talon käytänteihin. Jatkossa opettajan persoonasta ja toiminnasta riippuu se, millaisen aseman hän työyhteisössä saavuttaa.

Persoonallisten ominaisuuksien suhteen opettajat ovat Annelin mielestä eriarvoisessa asemassa. Perintötekijöistä ja ympäristöstä tulee tietynlainen käyttäytymisen malli. Anneli iloitsee suvustaan, jossa arvostetaan ahkeruutta, aktiivisuutta ja tekemistä. Näitä tekijöitä hän pitää merkittävinä selviytymisessä.

Anneli pyrkii elämässään siihen, että pilke säilyisi silmäkulmassa. Elämä ei saa olla liian totista. Hänen myönteisyytensä ja huumorintajunsa näkyvät siinä, kuinka hän nauttii muiden mukana nauramisesta ja huumorista. Hän ei itse ole varsinainen vitsinkertoja. Hän mieluummin nauttii muiden toisinaan rankastakin huumorista. Sosiaalisena ihmisenä Annelin on helppo samastua muihin.

Anneli painottaa intohimoisen innostuksen merkitystä selviytymisessä. Kun kokonaisnäkemys työstä on se, että tykkää ammatistaan, on innostunut ja osaa oman aineensa, niin yksittäisen tunnin tai päivän pieleen menolla ei ole mitään merkitystä. Innostuneisuus saavuttaa joskus mielenkiintoista projektia valmisteltaessa flow-ilmiön⁴⁹. Työ vie mennessään, ajantaju lakkaa.

Annelin muutoshalu- ja kyky näkyvät siinä, miten hän haluaa pysyä ajassa mukana. Hän arvostaa sitä, että pysyy ajan hermolla lastensa ja heidän ystäviensä avulla. Ikäluokat muuttuvat, itse muuttuu, silti aina täytyy pyrkiä luomaan jotain

⁴⁸ Tyky-tiimi tarkoittaa tässä tapauksessa koulun sisäistä toimintaa, jossa valittu opettajaryhmä järjestää tapahtumia ja tempauksia tukeakseen kollegoidensa työhyvinvointia.

⁴⁹ Flow, virtaamisen kokemus, on syvä keskittyneisyyden tila, jota sivuajatukset eivät häiritse ja jossa aika kuluu kuin siivillä (ks. myös luvut 3.3.3 ja 3.5).

uutta, ettei toistaisi. Hän on työssään ja vapaa-aikanaan määrätietoinen. Määrätietoisuuteen kuuluu osana se, että on rehellinen itselleen kaikista ulkopuolisista odotuksista ja vaatimuksista huolimatta.

Annelin rohkeus konkretisoitui häiriköinnin yhteydessä. Hän otti asian esiin rohkeasti työterveystarkastuksessa, puhui asiasta avoimesti kollegoilleen. Perinteinen käsitys opettajasta korostaa opettajan selviytymistä yksinään tilanteesta kuin tilanteesta. Annelilla oli rohkeutta ottaa asia yhteiseen käsittelyyn heti, ja hän sai tukea ja apua muilta. Itseluottamus näkyy hänessä määrätietoisuutena ja rehellisyytenä itselleen. Hän on oma autenttinen itsensä. Hän ei peittele mitään eikä esitä muuta kuin mitä on.

Holistinen elämäkatsomus näyttäytyy selkeästi Annelin työn ja vapaan rajauksessa. Hän pitää työstään, työ on tärkeää ja se tehdään intohimoisesti. Opettajan kiireinen ja toisinaan rankka työ vaatii vastapainokseen selkeän tauon ja eron työhön. On osattava rentoutua. On oltava työn ulkopuolista elämää, mieluisia harrastuksia ja intressejä. Anneli yrittää pitää huolta itsestään, nukkuu silloin kun väsyttää, pyrkii liikkumaan päivittäin kauniissa luonnossa. Koulun hektisen ympäristön vastapainona pitää pystyä olemaan yksin. Annelin mukaan pieni ympäristön vaihdos on paikallaan. Hän ajelee mielellään mökille. Saunoo, istuu takkatulen loisteessa ja muistelee mummon lettuja ja mansikkahilloa.

Anneli hyväksyy aineenopettajana realiteetin, että kasvatusta on tullut opettajan toimenkuvaan jäädäkseen. Toisaalta hänellä on halu pitää kiinni aineenopettajan aineenhallinnasta ja oman aineen tärkeydestä.

Olen ensisijaisesti aineenopettaja! Minä kasvatan näitä pikku asiakkaitani aineeni opettamisen kautta.

Vapaa-aika ja lomat ovat Annelille latautumisen aikaa. Ne ovat aikoja, jolloin hänen ei tarvitse olla analyyttinen, kriittinen eikä koko ajan aistit valppaana kuten arkityössä. Harrastukset liittyvät oleellisesti vapaa-aikaan ja lomiin. Anneli on pyrkinyt siihen, että hänellä on mieluisa harrastus, joka on mahdollisimman kaukana koulutyöstä. Hän harrastaa avantouintia. Harrastuksen avulla hän työntää ajatuksensa tietoisesti pois hankalista asioista.

Perhe ja ystävät ovat Annelille kaikki kaikessa, voimavara. Heidän tuellaan pystyy selviytymään vaikeistakin tilanteista. Eri-ikäisten, eri aloilla työskentelevien ja eri tavoilla ajattelevien ystävien ja sukulaisten avulla saa etäisyyttä omaan opettajan työhön. Anneli arvostaa sitä, että tuntee lastensa kavereita. Heidän avullaan pysyy kiinni yläkouluikäisten ajatusmaailmassa. Ammattiin liittyvistä henkilöistä oli paljon tukea ja apua tilanteessa, jolloin Anneli joutui kiusanteon ja häiriköinnin kohteeksi.

4.1.4 Intrapersonallinen itsensä kehittäjä, Pirjo

Pirjon profiili eroaa huomattavasti muiden tutkimukseen osallistuneiden opettajien selviytyjäprofiileista. Hänen kohdallaan selviytymisponnisteluja vaativat tilanteet ovat pääosin hänestä itsestään lähtöisin. Selviytymisriskit ovat ristiriitaitilanteita oman itsensä kanssa. Oma sisäinen tunne ja konkreettinen koulumaailma eivät aina kohtaa. Koulun toimintakulttuuri on ainoa asia, minkä Pirjo nostaa esille itsensä ulkopuolelta selviytymisriskiä aiheuttavana tekijänä.

Pirjo määrittelee selviytymisen omakohtaisena, kehittäväenä kokemuksena. Hän kokee olevansa selviytyjä, koska hän pitää työtään edelleen hyvin mielenkiintoisena, mielekkäänä ja haastavana, vaikka on ollut 30 vuotta samassa työpaikassa. Selviytymistään hän perustelee myös vähillä sairauspäivillään. Pirjon selviytymismäärittelyyn liittyy myös vaikeista tilanteista selviytyminen.

Pirjo pyrkii opetusfilosofiansa mukaisesti ohjaamaan oppilaita itsenäiseen ajatteluun ja pohdintaan. Ohjauksen ja opetuksen jälkeen hän edellyttää oppilailta itsenäistä ajattelua. Koulun toimintakulttuuri ei kuitenkaan tue sitä. Tämä ristiriita aiheuttaa selviytymisriskiä. Hänen ja kollegoiden opetustyyli poikkeavat suuresti toisistaan. Pirjo omaa työtään kehittäväenä opettajana joutuu alati painottamaan ja kertaamaan opetuksessaan oppilaiden itsenäistä ajattelua.

Itsensä kehittäminen ja sitä tukevat persoonalliset ominaisuudet painottuvat Pirjon selviytymisessä. Kokonaisvaltainen opetus korostuu arkipäivän työssä. Hän haluaa välttää ”hinnalla millä hyvänsä” rutinoitumista.

Tarvitsen haasteita ja rutiinityö uuvuttaa eikä innosta. Mulla on ollut voimakkaasti olo, että jos rutinoitunut, niin se ei ole mulle eikä oppilaille hyväksi.

Nykyään Pirjo viihtyy työssään melko hyvin, koska hän on tehnyt siitä itsensä näköistä. Kaiken kaikkiaan työssä viihtymisen ja selviytymisen kannalta häntä ovat parhaiten auttaneet itsensä laaja-alainen kehittäminen ja itsetuntemus.

Pirjo on jatkanut kouluttautumistaan. Opiskelut olivat jääneet kesken, joten vuosien työelämän ja metodikokeilujen jälkeen hän kirjoittautui yliopistoon. Nyt hän valmistele lisensiaatintyötä, jota seurannee väitöskirjatyö. Suggestopedisten kokeilujen ja rutinoitumisen jälkeen oli syytä etsiä vaihtelua. Pirjo teki suunnitelman siitä, miten voi palata kouluun ja tehdä myös opettajana sellaista, mikä häntä kiinnostaa.

Itsetuntemus ja sitä kautta itsensä hyväksyminen ovat vahvistaneet selviytymistä. Opettajakin on vain inhimillinen, erehtyvä ja toisinaan ”ei niin hyvä opettaja”. Näiden tosiseikkojen hyväksyminen helpottaa jaksamista opettajan ammatissa. Pirjon itsetuntemukseen liittyy oleellisesti se, että hän kuuntelee itseään, omia toiveitaan. Näin hän itsetuntemuksen kautta on enemmän vuorovaikutuksessa oppilaitten kanssa. Oman itsetuntemuksen vahvistuminen edistää hänen viihtyvyyttään koulussa ja vuorovaikutustaan oppilaitten kanssa.

Pirjo kuvaa sitä, mikä merkitys *työyhteisön yhteisöllisyydellä* on hänen jaksamiselleen ja selviytymiselleen.

Sillä on merkitystä, onko työyhteisön ilmapiiri avoin ja yksilön erilaisuutta tukeva, dialogia edistävä. Rehtorilla on tärkeä rooli, että tukee opettajien yksilöllisyyttä ja myös kehittymistä. Paikalleen pysähtyneet rutiinit aiheuttavat työnkuvaan harmautta ja ikävyyttä. Riittää kun työyhteisössä on yksikin henkilö, jolle voi uskoutua.

Yhteisöllisyyden parantamiseksi ja uuden opettajan tukemiseksi Pirjo ehdottaa:

Nuorille opettajille koulussa voisi olla oma vanhempi tukiopettaja. Nuorta opettajaa tulisi rohkaista tuomaan esiin tiedolliset taitonsa.

Persoonallisista valmiuksista Pirjon profiilissa korostuvat ennen kaikkea myönteisyys, muutoshalu ja -kyky sekä rohkeus. Pirjo korostaa sitä, että pelkillä metodeilla opettaja ei pärjää. Opettaja pystyy käyttämään menetelmiä vain persoonansa kautta, joten persoonalliset piirteet ohjaavat opetustapahtumaa. Pirjo uskoo, että vuorovaikutustaitojen kehittämällä voidaan tukea selviytymistä.

Myönteisyys, myönteinen ajattelutapa, on tärkeä osa Pirjon profiilia. Pirjo kääntää luonnostaan kielteiset ja ikävät asiat myönteisiksi selviytymistarinassaan ja haastattelussa. Lainaus haastattelusta kuvaa myönteisyyttä, jota hän säteilee myös oppilailleen:

Olen yleensä työstänyt kaikki negatiiviset ajatukset muista pois, koska ne ovat stressaavia ja olen työstänyt ne positiiviseksi. Koska sellainen positiivinen asenne on se, joka tekee iloiseksi sen työn. Onko se sitten sitä selviytymistä?

Pirjolla on selkeä ammatti-identiteetti. Hänen käsityksensä opettajuudesta korostaa kokonaisvaltaisuutta ja tukiaikuisena olemista yläkouluikäisille oppilaille. Työn arvostus näkyy itsensä kehittämisenä ja sitä kautta työnsä kehittämisenä. Pirjo haluaa tukea ja kasvattaa oppilaita itsenäisesti ajatteleviksi ja itsensä hyväksyviksi nuoriksi.

Pirjo on tehnyt rohkeita ratkaisuja ja valintoja opettajanurallaan. Ehkäpä yksi hänen selviytymistekijänsä on se, että hän on ottanut vastaan haasteita, joissa voi myös epäonnistua. Muutoshaluisena ja -kykyisenä opettajana hän on tehnyt opetuksesta omantyylistään. Luovuudella on suuri merkitys Pirjon selviytymisessä. Pirjo ei mainitse luovuudestaan suorasanaisesti. Kuitenkin hän kirjoittaa paljon, kehittää opetustaan, jatko-opiskelee ja kehittää itseään. Nämä kaikki kertovat osaltaan luovuudesta.

Luovuutta on kaikissa ihmisissä, koulun pitäisi tukea oppilaan itsenäistä ajattelua. Oppilas oppii enemmän itsestään, hänestä tulee selviytyjä.

Holistinen elämänskatsomus kuuluu Pirjon profiiliin vahvana osana. Erityisesti Pirjo puhuu kokonaisvaltaisen, kasvatusta korostavan opetuksen puolesta. Kerptomansa mukaan hän on onnistunut myös hienosti työn ja vapaan rajaamisessa. Työ tuntuu hänestä nykyään miellyttävältä harrastukselta, kunhan vain muistaa pitää huolen työn ja levon tasapainosta.

Itsensä kehittämisen lisäksi kokonaisvaltainen ote ja tapa toimia on Pirjon profiilin toinen keskeinen piirre. Pirjolla riittää aikaa keskusteluun oppilaiden kanssa.

Viihdyn työssäni sen kokonaisvaltaisuuden takia, en ole pelkkä tiedonjakaja vaan tukiaikainen nuorille. – – Oppitunnit ovat muuttuneet enemmän keskustelua sisältäviksi, otan omakohtaista kontaktia oppilaisiin myös aiheen ulkopuolelta.

Pirjo on ainoa tutkimukseen osallistunut opettaja, joka ei juuri kirjoita tai puhu *ulkopuolisen tuen* merkityksestä selviytymiseensä. Haastatteluhetkellä, juuri kesäloman alkaessa, hän mainitsi, ettei lomakaan tunnu lomalta, kun ei ole lainkaan väsynyt. Pirjo kirjoittaa paljon sekä tarinoita että runoja. Tutkijana tulkitseen niin, että kirjoittaminen on hänelle tärkeä tasapainottava ja asioiden prosessointia mahdollistava harrastus. Vai pitäisikö sanoa elämäntapa?

Pirjon kommentit täydennyskoulutuksesta tukevat kokonaisvaltaista ja laaja-alaista näkökulmaa. Hän ei painota oman aineenhallinnan kehittämistä, vaan itsetuntemuksen ja vuorovaikutustaitojen laaja-alaista kehittämistä.

Opettajan jatkokoulutus voisi olla sellaista, joka lisää opettajan omaa itsetuntemusta ja vuorovaikutustaitoja. Esimerkiksi, kun mä oon ollut joskus kirjoittajakurssilla, niin se on edistänyt mun opettajana oloa valtavasti. Jos mä oon ollut jopa tanssikurssilla, niin sekin on edistänyt mun opettajana oloa.

4.2 Profiilien yhteenvetoa

Selviytyjäprofiilien luominen, niiden yhtäläisyyksien ja erojen tarkastelu on jatkoa grounded theoryn selektiivisen koodauksen vaiheelle. Profiileissa tuon esille yksilöllisiä ehtoja ja strategioita selviytymisen edistämiseksi.

Seuraavassa kokoan opettajien selviytyjäprofiilit (taulukko 5) ja tarkastelen lähemmin niiden yhtäläisyyksiä ja eroja. Profiileissa korostuvat itsensä kehittäminen, persoonalliset ominaisuudet, holistinen elämäkatsomus ja yhteisöllisyys. Lisäksi mainitaan rehtorin, perheen ja ystävien rooli. Profiileissa on yhtäläisyyksiä, mutta erojakin löytyy.

Taulukko 5. Selviytyjäprofiilien tarkastelua

OPETTAJA	PROFIILIN NIMI	TUNNUSMERKKEJÄ
Marjatta	yhteisöllis-holistinen selviytyjä	<ul style="list-style-type: none"> • yhteisö • myönteisyys • kokonaisvaltaisuus
Maria	yhteisön tukema itsenäinen opettaja	<ul style="list-style-type: none"> • itsenäisyys • itseluottamus • luovuus • luonnollisuus • yhteisöllisyys
Anneli	interpersoonallinen refleктоija	<ul style="list-style-type: none"> • yhteisöllisyys • ystävät • myönteisyys • oman työn reflektointi • työn ja vapaan rajaus • harrastukset
Pirjo	intrapersoonallinen itsensä kehittäjä	<ul style="list-style-type: none"> • intrapersoonallinen lahjakkuus • itsensä kehittäminen • haasteet

Yhteisöllis-holistisen selviytyjän, Marjatan, profiilissa korostuu yhteisön merkitys, mutta myös kokonaisvaltainen näkökulma. Opettajan työ on osa laajempaa elämää, opettajan työn tulokset näkyvät vasta vuosien kuluttua.

Yhteisön tukeman itsenäisen opettajan, Marian, profiilissa painottuvat opettajan itsetuntemus ja halu säilyttää oma minuutensa erinäisten vaatimusten edessä sekä yhteisön ja rehtorin merkitys opettajan selviytymisessä. Luonnollisuus, halu olla oma itsensä ja luova toiminta vahvistavat selviytymistä.

Interpersoonallisen refleктоijan, Annelin, profiili on laajin. Profiilissa korostuvat yhteisöllisyys, ystävät ja koulun ulkopuolinen elämä. Näiden yhteisenä nimittäjänä voi pitää interpersoonallista lahjakkuutta ja sosiaalisuutta. Interpersoonallinen refleктоija refleктоi työtään ja tekemisiään laajasti.

Uusikylä (1994) esittelee Gardnerin moniälykkysteorian (theory of multiple intelligences), joka sisältää kahdeksan intelligenssiä. Näistä intelligensseistä kaksi on persoonallisia (Gardner 1983, 237–276). Uusikylä (mt., 68) kiteyttää Gardneria lainaten *interpersoonallisen* lahjakkuuden edellyttävän kykyä ymmärtää muita yksilöitä, heidän motiivejaan, toimiaan ja niiden taustatekijöitä, kykyä toimia arkielämässä yhteistyössä muiden kanssa.

Intrapersoonallisen itsensä kehittäjän, Pirjon, profiilille on tyypillistä yksilön itsetuntemus, kyky tunnistaa omat tarpeet ja toiveet sekä niiden tyydyttäminen tarkoituksenmukaisesti. Intrapersoonallisen itsensä kehittäjän selviytyminen

näyttää olevan pääosin yhteydessä omiin subjektiivisiin vaateisiin ja odotuksiin opettajan työstä. Tämän profiilin edustaja kehittää itseään laajasti, hän on lahjakas. Tämä selviytymisen polku on raskas ja vaativa.

Uusikylän (1994, 68) mukaan *intrapersonallinen* lahjakkuus viittaa kykyyn ymmärtää itseään; ihminen on tietoinen omista älyllisistä vahvuuksistaan ja tyyleistään ja ymmärtää omia tunteitaan. Lisäksi se on lähtökohtana järkevälle toiminnan suunnittelulle. Tämä intelligenssin muoto on kaikista yksityisin, ja se ilmenee yleensä kielenkäytön, musiikin, kuvataiteiden tai muiden ilmaisumuotojen alalla.

Antonovskyn kehittämää koherenssin käsitettä, tunnetta ja roolia hyvinvoinnille ja terveydelle on selvitetty kymmenissä tieteellisissä artikkeleissa ja muutamassa suomalaisessakin väitöskirjassa. Antonovsky oli ensimmäisiä, joka käänsi huomion pois niiden epäedullisten tekijöiden paikantamisesta, jotka tuottavat stressiä ja sairauksia. Sen sijaan hän päätyi koherenssin tunteen käsitteeseen hakiessaan vastausta, miksi toiset ihmiset pysyvät terveinä, vaikka kohtaavat äärimmäisen kuormittavia elämäntilanteita. (ks. esim. Feldt 2000; Hakanen 2004; Vahtera & Pentti 1997.)

Antonovskyn määritelmän mukaan

koherenssin tunne on kokonaisvaltainen suuntautuneisuus, joka ilmaisee, missä määrin yksilöllä on pysyvä mutta samalla dynaaminen luottamuksen tunne siitä, että 1) elämän kuluessa hänen sisäisestä ja ulkoisesta ympäristöstään kumpuavat ärsykkeet ovat jäsentyneitä, ennustettavia ja selitettävissä olevia; 2) hänen ulottuvillaan on voimavaroja, joiden avulla on mahdollista kohdata näiden ärsykkeiden asettamia vaatimuksia; ja että 3) nämä vaatimukset ovat haasteita, joihin kannattaa panostaa ja sitoutua. (Antonovsky Hakasen 2004, 142 mukaan.)

Tämä määritelmä sisältää koherenssin tunteen kolme toisiinsa tiiviisti kytkeytyvää ulottuvuutta: ymmärrettävyyden, hallittavuuden ja mielekkyyden, joita kaikkia tarvitaan selviytymisessä elämänkuormituksista ja ristiriidoista. (Hakanen 2004, 142.)

Koherenssin tunteen oletetaan suojaavan stressiltä ja muilta terveyden uhilta, sillä henkilö, jolla on vahva koherenssin tunne, kykenee hyödyntämään joustavasti erilaisia selviytymiskeinoja ja yleisiä hallintavoimavaroja, joita ovat esimerkiksi hyvä itsetunto, sosiaaliset verkostot, kulttuuri ja varallisuus (mt., 143).

Selviytyvien opettajien profiileissa näkyvät erilaiset keinot säilyttää ja edistää tunnetta elämänhallinnasta. Elämänhallinta liittyy oleellisesti opettajan persoonallisuuteen ja holistiseen elämäntutkimukseen. Elämänhallinnan tunne on osa opettajan intrapersonallista lahjakkuutta ja luovuutta. Toisaalta holistista elämäntutkimusta, jossa työ rajataan vapaasta ja asiat lokeroidaan, ei voi erottaa elämänhallinnasta. Kokonaisvaltainen opetus, oppilaan kasvatus tähtää oppilaan oman elämänhallinnan tukemiseen.

5 Johtopäätökset

Luvun alussa esitän tiivistetysti tutkimukseni keskeiset tulokset. Tarkastelun yhteydessä esitän entäpä jos -kysymyksiä. Kysymysten avulla haluan herättää keskustelua ja vaihtoehtoista ajattelua tutkittavasta ilmiöstä sekä tuoda analysointiin ja tulosten käsittelyyn vaihtoehtoisia polkuja. Kysymykset pohjautuvat esiyymmärrykseeni tutkittavasta ilmiöstä sekä haastattelukokemuksiin ja jatkoanalyysiin. Tutkijan oma subjektiviteetti ja näkökulma pääsevät ja joutuvat tarkastelun kohteiksi osana tutkimusprosessia. Lisäksi tarkastelen ja arvioin tutkimuksen toteutusta ja tekemiäni valintoja tutkimuksen edetessä. Lopuksi esitän ajatuksia ja pohdintoja jatkotutkimusaiheista.

Selviytymisriskin⁵⁰ taustalla on havaittavissa kaksi keskeistä aihetta. Ensinnäkin kouluja on ravisteltu, mikä osaltaan on aiheuttanut turvattomuutta.⁵¹ Toiseksi opettajien vahva sitoutuminen työhönsä aiheuttaa heille entistä enemmän selviytymisriskiä.

Vahva sitoutuminen työhön ja voimakas eettinen tietoisuus ovat suomalaisten opettajien erityispiirteitä, mikä paljolti selittää suomalaisnuorten hyvää koulumenestystä. Toisaalta voimakas sitoutuminen voi olla yksi syy opettajien jaksamisongelmiin tilanteessa, jossa työskentelyolosuhteet muuttuvat yhä vaativammiksi ja tulosodotukset lisääntyvät jatkuvasti. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 227; Välijärvi ym. 2007.)

5.1 Mikä tekee opettajasta selviytyjän?

Selviytyminen⁵² on aktiivista ja päämäärätietoista toimintaa jaksamisen eteen. Selviytyminen on jaksamista ja usein myös ongelmien, vaikeuksien voittamista. Selviytymistä ei voi rajata ainoastaan työhön, vaan opettajan on selviydyttävä myös muualla kuin koulussa. Selviytymiseen liittyy opettajan omakohtainen halu kehittyä ja uudistua. Persoonalliset valmiudet ja piirteet sekä holistinen elämänsäkönsä katsomus ulkoisten avujen lisäksi auttavat opettajaa selviytymään. Selviyty-

⁵⁰ Selviytymisriskillä tarkoitetaan selviytymisen koettelemista ja sitä, että opettaja uhkaa väsyä, kyynistyä tai kyllästyä työhönsä (ks. luku 3.2).

⁵¹ Nuorison pahoinvointi on näyttäytynyt julmalla tavalla koulusurmien muodossa.

⁵² Selviytyminen on määritelty luvussa 3.1 tutkimukseen osallistuneiden opettajien autenttisen puheen ja käsitysten perusteella.

nen kokonaisuudessaan on subjektiivinen kokemus, johon liittyy myönteisyys ja onnistuminen työssä ja elämässä.

Selviytyminen on oman työn mielekkääksi kokemista, tunne siitä, että työstä voi nauttia. Vaikeista tilanteista selviytyminen on oppimistapahtuma, jossa opettaja kehittyy ihmisenä.

Tutkimuksella olen etsinyt vastauksia kysymykseen: ”*Mikä tekee opettajasta selviytyjän?*” Alaongelmiksi muotoilin seuraavat kaksi:

- 1) Mitkä tekijät *opettajassa itsessään* selittävät opettajan selviytymistä?
- 2) Mitkä tekijät *ympäristössä* selittävät opettajan työssä selviytymistä?

Tutkimussuunnitelma ja tutkimuskysymykset elivät tutkimusprosessin aikana. Tämä on luonteenomaista laadulliselle ja aineistolähtöiselle, grounded theory, tutkimukselle, jossa aineisto ja sen analysointi ohjaavat tutkimuksen kulkua.

Opettajan selviytymistä on tarkasteltava koko elämän näkökulmasta. Opettajan työssä selviytyminen ei ole erillinen saareke hänen muusta elämästään sillä *itsensä kehittäminen, työyhteisön yhteisöllisyys, persoonallisuus, holistinen elämäntarkastus ja ulkopuolinen tuki* vaikuttavat rohkaisevasti siihen, miten opettaja selviytyy työssään.

Opettajan ammatti on kokonaisvaltainen ammatti. Opettajan persoona on oleellisesti mukana opettajan työssä. Selviytyminen on prosessi, jota monet yksittäiset tekijät edistävät. Jokaisella yksilöllä on omat kriittiset, selviytymistä tukevat tekijät.

Opettajalla on oltava 1) halua itsensä kehittämiseen, 2) persoonalliset valmiudet, jotka edesauttavat selviytymistä, 3) holistinen elämäntarkastus ja 4) joku, jonka kanssa puhua ja keskustella työhön liittyvistä asioista joko työyhteisössä tai lähipiirissä.

Työyhteisö on opettajan selviytymisen kannalta merkityksellinen. Työyhteisö voi olla opettajan selviytymistä tukeva tekijä. Toisaalta työyhteisö, kollegat ja rehtori, voi olla selviytymisriskiä aiheuttava tekijä. Jos opettaja ei saa työyhteisöltään tukea, nousee ulkopuolinen tuki tärkeäksi selviytymistä tukevaksi tekijäksi.

Kottler ym. (2005) painottavat opettajan oman tukijärjestelmän merkitystä selviytymisessä. Heidän mukaansa opettaja voi valmistaa itseään eri tavoin kohtaamaan vaikeita tilanteita. Jokaisella opettajalla pitäisi olla oma tukijärjestelmä, joka tarjoaa hänelle hoivaa, myötätuntoa, ymmärrystä ja neuvoja tarvittaessa. Perhe, ystävät, kollegat tai työnohjaus ovat usein osa tukijärjestelmää. Opettajan pitää opetella rentoutumaan. Rentoutumistapoja on monia, tärkeää on oma aika itselle mielekkään tekemisen parissa. Terveellinen ja säännöllinen elämäntyyli auttaa jaksamaan. Opettajan itsensä kehittäminen laaja-alaisesti ja omaehtoinen vaihtelun etsiminen auttavat jo ennalta estämään loppuun palamista. Päiväkirjaa pitämällä opettaja kykenee refleктоimaan omaa työtään. Se tarjoaa opettajalle subjektiivisia mahdollisuuksia käsitellä työhön liittyviä asioita. Refleктоiva opettaja saa uutta voimaa omasta työstään. (Kottler, Zehm & Kottler 2005, 124–133; myös Holmes 2005.)

Seuraavassa tarkastelen tiivistetysti opettajan selviytymispolun merkittävimpiä osa-alueita. Jälleen on pitänyt tehdä valintoja ja rajauksia, kaikkea ei voi kirjoittaa auki ja sisällyttää selviytymispolkuun. Polusta tulisi liian pitkä ja mutkainen, opettaja ei jaksaisi taivaltaa polkua.

5.1.1 Opettajan selviytymistä tukevat persoonalliset ominaisuudet

Maikat oli todella hyviä! Oli hienoa nähdä, kun joku on niin innostunut tai rakastaa niin intohimoisesti alaansa, että on aivan sama nukkuuko koko luokka tai onko siellä vain pari ihmistä paikalla. Fokus voi olla kauheen pieni ja intensiteetti aivan valtava! Sellasia opettajien pitäisi olla! Niitä saatanan taulun reu-nassa roikkuvia harmaita itseksensä sönnöttäviä epäloogisia puheautomaatteja on koulut täynnä. Sääli! Opettajalla pitää olla kutsumus, sen pitää olla persoonallisuus, sillä pitää olla älyä, sen pitää rakastaa omaa ainettaan, olla kiinnostunut oppilaistaan, olla oikeudenmukainen ja vielä hallita opetuksen tekniset taidot, mikä on kuitenkin vähemmän tärkeää... Ne ikuiset narisijat, laiskat palkkatyöläiset, puhumattakaan typeryksistä ja sadisteista, pitäis siirtää kouluista vaikka naulakonvartijoiksi, huoltomiehiksi ja lappuliisoiksi. (Uusikylä 1996, 223.)

Sosiaalisuus ja vuorovaikutustaidot

Kertaan Uusikylän (1996, 266–277) kuvauksia emotionaalisesti intelligentistä ihmisestä niiltä osin kuin on tarpeen omien tutkimustulosteni valottamiseksi.

Ensinnäkin yksilö pystyy käsittelemään ja hallitsemaan tunteitaan. Hän ei lankea liialliseen itesääliin eikä ahdistu pikkuasioista. (mp.) Tämä tunneälyn osa-alue on tärkeä opettajan arjessa. Opetustilanteet luokassa sisältävät päivittäin tilanteita, jolloin opettajan tekisi mieli osoittaa tunteensa peittelemättä, mutta pakottautuu hillitsemään itsensä. Toisaalta tunteiden osoittaminen, kielteistenkin, on inhimillistä. Ammattitaitoinen opettaja kykenee ohittamaan kielteiset pikkuasiat ja lokeroimaan asiat oikeisiin mittasuhteisiin.

Toiseksi tunneälykäs pystyy motivoimaan itseään, asettamaan itselleen myös kauaskantoisia tavoitteita. Tämä on tärkeää luovassa työssä, joka tuottaa pitkäjänteisyyttä vaativia tuotteita. (mp.) Opettaja asettaa tavoitteita sekä omalle työlleen että kasvatustavoitteita oppilailleen. Opettajan työ on luovaa työtä, ja oppilaat pitkäjänteisyyttä vaativia tuotteita. Kokonaisvaltaisen, kasvatusvas-tuuta sisältävän opetuksen hyväksyvä ja sitä toteuttava opettaja saattaa asettaa työn jälkensä tavoitteet useiden vuosikymmenten päähän.

Kolmanneksi tunneälykäs tunnistaa muiden tunteita, hän on empaattinen. Hän kykenee havaitsemaan vivahteita muiden tarpeissa. (mp.) Opettajan työ, opetus, kasvatusta, yhteistyö eri tahojen kanssa, ei onnistu ilman empatiaa ja vuorovaikutustaitoja.

Neljänneksi ihmissuhteissa on muiden ihmisten tunteiden ohjailu tärkeää. (Uusikylä 1996, 266–277.) Opettajan on luokan johtajana kyettävä ohjailemaan vuorovaikutustilanteita.

Aineistossa mainitaan useaan otteeseen opettajan työn painopisteen siirtyminen opetuksesta kasvatukseen. Opettajat, yksi toisensa jälkeen – luokanopettajasta lukion lehtoriin – toteavat kasvatuksen tärkeyden työssään.

Entäpä jos? Onko opettajien myönnettävä työnsä kasvatuksellinen merkitys, vaikka he olisivatkin alun alkaen painottaneet pelkkää opetusta? Yksiselitteinen vastaus nykypäivän koulumaailmassa on: kyllä! Jos opettaja haluaa tulla toimeen oppilaiden vanhempien kanssa, on syytä tehdä kaikkensa kasvatuksen eteen koulussa ja samalla arvostaa vanhempien tekemää kasvatustyötä, vaikka vanhempien työ ei näkyisi mitenkään myönteisesti koulun arjessa.

Myönteisyys

Myönteisyys, huumorintaju on usein mainittu yhtenä luovuuden tunnusmerkkinä (ks. esim. Uusikylä 1994, 83; 1996, 131). Uusikylän tutkimuksessa ”luovat persoonat” valitsivat itsearviointinissa huumorintajuisuuden yleisimmäksi ominaisuudekseen kuvatessaan omaa luovuuttaan. *Käsillä oleva tutkimus vahvistaa, että myönteinen elämänasenne ja huumorintaju selittävät merkittävästi opettajan selviytymistä.*

Ammatti-identiteetti

Ammatti-identiteettiin kuuluu käsitys omasta opettajuudesta, oman työn arvostaminen ja selkeä työnäky. Käsitys omasta opettajuudesta muuttuu ja kehittyy alati, opettaja ei ole koskaan valmis. Kun opettaja näkee tehtävänsä oppilaiden kasvun sekä elämänhallinnan ja -taitojen tukijana, hän kykenee suhteuttamaan yksittäiset arjen vaikeudet ja vastoinkäymiset kokonaisuuteen.

Opettajan on arvostettava omaa työtään. Opettajalla täytyy olla selkeä teoreettinen ja käytännöllinen tietotaito – käyttöteoria, jota hän soveltaa jokapäiväisessä työssään. Ammatti-identiteetti on yksi persoonan alakategoria, lisäksi se liittyy itsensä kehittämiseen ja työyhteisön yhteisöllisyyteen. Käsitys omasta opettajuudesta syntyy pitkälti koulutuksen, reflektoinnin ja itsetutkiskelun, itse-tuntemuksen ja ammatillisen kehittymisen kautta. Työnäky on opettajalle tärkeä selviytymisen edistäjä. Työnäkyyn liittyy myös työn ja vapaan rajaus sekä koulua laajempi elämä. Opettaja ymmärtää rajallisuutensa lapsen ja nuoren opettamisessa ja kasvattamisessa.

Muutoshalu ja -kyky

Maailma, yhteiskunta ja sitä kautta myös koulu on jatkuvassa muutoksessa – muutos on tullut jäädäkseen. Ne ihmiset selviytyvät, joilla on muutoshalua ja -kykyä. Koulussa oppilaita ja opiskelijoita pitää ohjata ja kasvattaa muutoksen yhteiskuntaan. Jotta tämä onnistuisi, pitää opettajalla itsellään olla muutoshalua ja -kykyä.

Muutoshalua ja -kykyä voi opettaa ja kehittää. Ihmisen on tavalla tai toisella opittava elämään muutoksessa. Muutoshalu liittyy selviytyjäopettajan itsensä kehittämiseen ja haluun olla rutinoitumatta arjen kaavamaisuuteen. Koulutuksen avulla opettaja itse haluaa etsiä muutosta omaan työhönsä.

Luovuus

Tarkastelin luvussa 3.3.3 luovuutta Gardnerin kahdeksan intelligenssin kautta. Valitsin Gardnerin mallin siksi, että siinä lahjakkuus kuvataan hyvin monenlaisena. Työssään onnistuakseen opettaja tarvitsee luovuutta. Opettajilla on kielellistä ja interpersoonallista lahjakkuutta. Selviytyjäopettajilla on persoonallista intelligenssiä, mikä tarkoittaa inter- ja intrapersoonallista lahjakkuutta ja luovuutta.

Luovuuskäsitettä ei juurikaan käytetä eksplisiittisesti tutkimukseen osallistuvien opettajien kirjoituksissa ja haastatteluissa, vaikka opettajat joutuvat alati työssään toimimaan luovasti.

Entäpä jos? Opettajien lahjakkuus ja luovuus näkyvät arjen työssä muun muassa joustavuutena, yhteistyökykynä, huumorintajuna, oman toiminnan järkevänä suunnitteluna ja oppiaineisiin liittyvänä lahjakkuutena. Koulun arki on täynnä tilanteita, joihin opettajan on reagoitava pikaisesti ja luovasti. On luonnollista, että harva ihminen korostaa omaa luovuuttaan. Suoriin kysymyksiin ”Oletko luova?” tai ”Miten luovuutesi näkyy selviytymisessäsi?”, ei juuri suoraa vastausta saa. Vastauksena on muminaa tai kierrellen ja kaarrellen luovuuden hyväksyvää nyökyttelyä. Jos joku muu on joskus tunnistanut opettajan luovuuden, opettaja saattaa arkaillen ottaa luovuuden esiin. Näin tapahtui yhden haastateltavan kohdalla.

Itseluottamus

Itseluottamus näkyy opettajan jokapäiväisessä työssä siinä, ettei hän ole liikaa altis ulkopuolisille vaikutteille ja vaatimuksille, vaan hän luottaa omaan tekemiseensä ja arvostelukykyynsä. Hyvällä itseluottamuksella varustetun opettajan ei tarvitse alati miettiä, toimiiko hän oikein vai ei. Epäröivä opettaja väsyttää itsensä epävarmuudessaan. Itseluottamus liittyy läheisesti ammatti-identiteettiin ja selkeään työnäkyyn.

Itsenäisyys ja omanarvontunto ovat tärkeitä persoonallisia piirteitä selviytymisessä. Perinteisesti opettajan ammattiin on kuulunut itsenäisyys ja kaikkivoipaisuus. Kansankynttilä-statukseen kuului se, että opettajat olivat tavallista kansaa parempaa ja koulutetumpaa väkeä.

Entäpä jos? Edellä mainitut piirteet korostuvat usein nuorilla opettajilla. Onko kyseessä todellinen persoonallinen ominaisuus, vai opettajankoulutuksessa omaksuttu malli toimia? Täytyykö vastavalmistuneen opettajan olla oppilaiden, vanhempien ja kollegoiden edessä ”heti valmis ja yleistaitava” persoona? Onko neuvon ja vinkin kysyminen opettajan ammattitaitoa alentavaa? Vai pitäisikö koulujen katsoa itseään peilistä ja luoda toimintamalli, jossa huomioidaan uuden opettajan perehdyttäminen koulun arkipäivän toimintatapoihin ja rohkaistaan häntä avun pyytämiseen tarvittaessa?

Aiheuttaako opettajien kaikkivoipaisuus, ”osaan kaiken -syndrooma”, opettajille pitkässä juoksussa selviytymisriskiä? Kyllä aiheuttaa. On raskasta olla päivästä toiseen esimerkkinä, opetettavan asian osaavana ja hallitsevana oppimisen ohjaajana, jos opettaja on vielä kaiken lisäksi asettanut itselleen vaatimuksen osata ja taitaa kaiken itsenäisesti.

On hyvä, että opettaja on itsenäinen ja hänen itsearvostuksensa on korkealla tasolla. Opettajan on arvostettava itseään ja tunnettava työnsä mielekkääksi ja merkitykselliseksi. Mutta jos kyseiset piirteet korostuvat liikaa opettajan persoonassa, on odotettavissa ongelmia. Opettaja ei kykene pyytämään apua kollegoilta, hän ajaa itsensä umpikujan, josta ei ole ulospääsyä ilman rankkaa itsensä arviointia ja tästä seuraavaa selviytymisriskiä.

Innostuneisuus

Innostuneisuus, toisinaan jopa lapsenomainen innostuminen uusista asioista tuo opettajan työhön energiaa, joka auttaa jaksamaan. Innostuneisuus liittyy osaltaan siihen, että selviytyjäopettaja ei halua rutinoitua. Toisinaan on syytä olla itselleen armollinen ja tyytyä rutiinitunteihin ja -suorituksiin. Opettajan työssäkkin flow-ilmion saavuttaminen on tavoiteltava päämäärä jaksamisen ja työn ilon kannalta. Opettajat mainitsivat pääsevänsä flow-tilaan useimmiten tavallisten oppituntien ulkopuolella suunnitellessaan ja valmistellessaan projekteja.

Innostunut opettaja luo innostuneen ja avoimen oppimisympäristön, joka auttaa oppilaiden oppimista. Innostus tarttuu opettajasta oppilaisiin ja myös toisinpäin. Rohkea opettaja uskaltaa lähteä ennakkoluulottomasti mukaan uuteen ja mielenkiintoiselta tuntuvaan.

5.1.2 Koulutuksen avulla kohti selviytymistä

Opettajankoulutuksessa ja myös täydennyskoulutuksessa on keskityttävä vuorovaikutustaitojen tukemiseen ja yhteistyötaitojen kehittämiseen, luovuuteen, opettajuuden rajojen määrittämiseen, erityiskasvatukseen sekä muutoksen kohtaamiseen.

Opettajankoulutuksessa keskitytään teoriaan, aineenhallintaan ja pedagogiikkaan. On selvää, että kyseiset tiedot ja taidot ovat merkittäviä ja luovat perustan opettajuudelle, niitä ei voida sivuuttaa opettajankoulutuksessa. Mutta painopistettä on siirrettävä kohti vuorovaikutustaitoja ja nykypäivän oppijan kohtaamista. Opettajan käytännön työssä on tarvetta selkeille toimintatavoille siihen, miten kohdata oppilaan vanhemmat, miten toimia oppilas- ja sosiaalihuollollisissa asioissa ja mistä opettaja saa tarvittaessa apua.

Luovuuden tukeminen on tärkeä tehtävä opettajankoulutuslaitoksille. Inter- ja intrapersoonallisen lahjakkuuden ja luovuuden merkitys on opettajan työssä suuri. Ongelmaperustainen opetus voisi olla yksi tapa kehittää luovuutta.

Epävarmuuden ja epäonnistumisen sietokyvyn kehittäminen on tarpeen. Monia opettajia vaivaa täydellisyyden ja kaikkietävyuden vaateista aiheutuvat paineet.

Halu kehittää itseään laaja-alaisesti on yksi tärkeimmistä opettajan selviytymistä selittävästä tekijöistä. Itsensä kehittämiseen liittyy usein myös sosiaalinen puoli. Opettaja voi koulutuksissa tutustua muihin kollegoihin ja pohtia työhön liittyviä kysymyksiä heidän kanssaan.

Entäpä jos? Voiko itsensä kehittäminen olla pelkkä hokema? Jos opettaja haluaa aktiivisesti toimia selviytymisensä eteen, itsensä kehittäminen on relevantti keino. Mutta jos opettaja on selviytymisen rajoilla, niin itsensä kehittäminen on hokema muiden joukossa. Väsynyt opettaja ei kykene kehittämään itseään. Koulutuksen järjestäjän pitäisi mahdollistaa opettajan kehittämisen työn kautta, silloin kun opettajalla on vielä voimia.

5.1.3 Työyhteisön tuki opettajan selviytymisessä

Yhteisöllisyys

Yhteisö, joka kunnioittaa kaikkien jäsentensä oikeutettua erilaisuutta, tukee opettajaa selviytymisessä. Rehtorin merkitys on suuri koulun yhteisöllisyyden luomisessa ja ylläpitämisessä. Jokaisella opettajalla pitäisi olla työyhteisössä kollega, jonka seurassa voi olla oma itsensä ja jonka kanssa voi keskustella niin työasioista kuin muistakin arkipäiväisistä asioista työpaikalla.

Työyhteisön merkitys opettajan selviytymisessä on ilmeinen. Holmes (2005, 78) hahmottelee opettajan ihanteellista työskentely-ympäristöä. Hänen esittämänsä tekijät tukevat tämän tutkimuksen tuloksia. Holmesin mukaan seuraavat tekijät näyttävät opettajaa tukevassa työyhteisössä:

- työyhteisöllä on yhteiset tavoitteet ja korkeat odotukset luoda vankka yhteinen identiteetti
- opettajien kohtelias ja kunnioittava kohtelu ammattilaisina esimiesten, vanhempien ja opiskelijoiden suunnalta
- opettajilla on mahdollisuus osallistua työhönsä vaikuttaviin päätöksiin
- säännöllinen mahdollisuus vuorovaikutukseen ja jakamiseen kollegoiden kanssa, tavoitteena edistää kollektiivista identiteettiä
- työyhteisö antaa tunnustusta ja palkkioita ponnistuksista ja saavutuksista
- opettajilla on mahdollisuus ammatilliseen kasvuun sekä
- asianmukaiset työskentelyolosuhteet.

Rehtorin rooli on merkittävä yhteisöllisyyden kehittämisessä ja muutoksen edistämässä.⁵³ Rehtorille voidaan esittää erilaisia menetelmiä uudistusten saavuttamiseksi. Kuitenkaan ei ole mitään niin mukaansatempaavaa kuin moraalisesti itsevarma ja ihmisenä aito johtaja, joka ilmaisee vaikuttavimmat piirteet: energian (tarmokkuuden), kiintymyksen, innostuneisuuden ja nauttimisen. On vaikea nähdä, kuinka muutoksia voitaisiin saavuttaa ilman, että johtaja osoittaisi näitä merkittävimpiä, mutta vaikeasti tavoitettavia ja helposti särkyviä piirteitä. (West-Burnham 2009, 134.)

Yhteisöllisyys on käsite, joka mainitaan usein edesauttavan selviytymistä. Yhteisöllisyys on tullut viime vuosien aikana suomalaiseen koulumaailmaan. Tiimityö, yhdessä tekeminen ovat menestyksen ja jaksamisen salaisuus!

Entäpä jos? Jospa yhteisöllisyys on koulumaailman klisee, jonka jokaisen opettajan on vain mainittava! Yhteisöllisyyden täytyy syntyä toimijoista itsestään, siihen ei voida pakottaa. Opetustoimi tai muu ulkopuolinen taho ei voi kertoa kouluille, että nyt toimitaan yhteisöllisesti tai nyt mitataan koulun yhteisöllisyyttä. Todellinen yhteisöllisyys edellyttää pitkäaikaista ja rakentavaa työtä yhteisöllisyyden eteen.

Rehtorin johtamistyyli nousee esille opettajien selviytymisissä. Esimiehen rooli on merkittävä tarkasteltaessa työyhteisön hyvinvointia, selviytymistä, tai ikävämmässä tapauksessa uupumista.

Entäpä jos? Rehtorista on helppo tehdä syntipukki kaikkeen; voiko rehtori saada kontolleen myös aiheetonta syyttelyä? Kyllä voi! Opettajien on helppo syyttää rehtoria kahvipöytäkeskusteluissaan. Toisaalta rehtorit voivat nähdä syyt alaisissaan. Oravanpyörä on valmis! Syytellään toinen toisiaan eikä kukaan tee mitään todellisen yhteisöllisyyden eteen.

Toiminta- ja keskustelukulttuuri

Asiat pitäis nostaa pöydälle ja keskustella. Ettei vaieta ongelmista, vaan ne puhutaan läpi, vähän kuin avioliitossa. – – kuinka asiat pitäis hoitaa – – se on ensimmäisen, toisen ja kolmannenkin kerran puhuminen. (Raija kesäkuussa 2005.)

⁵³ Myös jokaisen opettajan on vastattava itsestään ja yhteisöstään.

Työyhteisö voi tukea opettajan selviytymistä ja jaksamista luomalla selkeät toimintatavat: miten toimitaan yhteisöllisesti tietyssä tilanteessa. Näin opettaja voi luottaa siihen, että saa tukea tarvittaessa myös muilta työyhteisön jäseniltä. Toisaalta avoin ja armahtava keskustelukulttuuri on erittäin tärkeää. Opettaja voi ja uskaltaa tuoda yleiseen keskusteluun itseään vaivaavat ja ahdistavat asiat. Hän voi luottaa siihen, että kukaan ei käytä väärin hänen avoimuuttaan.

Suomessakin voitaisiin seurata kansainvälistä tapaa kehittää työyhteisön toimintaa. Esimerkiksi Englannissa Teacher Support Network organisoii työelämää tukevaa hyvinvointiohjelmaa, jonka tarkoituksena on tukea kouluja parantamaan opettajien terveyttä, hyvinvointia ja vaikuttavuutta. Ohjelman avulla yhteisön on mahdollista reflektoida omaa kouluaan työpaikkana ja sitä, miten siellä työskentelevä henkilökunta toimii yhdessä ja millainen merkitys tällä yhteistyöllä on kaikille työntekijöille. (Holmes 2005, 16–17.)

Uusi opettaja työyhteisöön

Jos työyhteisössä olis joku, joka olisi hänen työhön opastajansa. – – Muistan yhden kevään, kun mielestäni kaikki oli mennyt pieleen. Olin niin kiukkuinen, kun on kirjoittamattomia sääntöjä, joista ei kukaan tiedä mitään. Mä naputtelin semmoiset, mitä jokaisen opettajan koulussa tulee tietää. Kun koulu antas tuen nuorelle opettajalle kaikil tavoin, et mitä täällä on ollut tapana tehdä, niin se olis suuri tuki. – – Kaikista ei ole ohjaaviksi opettajiksi, se voisi olla joillekin uskottu tehtävä. Tietyin välein voisi kokoontua ja pohtia koulun käytänteitä ja muita esille nousevia asioita uuden opettajan kanssa. (Marjatta kesäkuussa 2005.)

Nuorille opettajille voisi olla oma vanhempi tukiopettaja. Nuorta opettajaa tulisi rohkaista tuomaan esiin tiedolliset taitonsa. (Pirjo lokakuussa 2005.)

Uuden opettajan astuminen ensimmäistä kertaa opettajainhuoneeseen on hetki, jota voi kutsua yhdeksi opettajanuran tärkeimmäksi ja kauaskantoisimmaksi hetkeksi. Miten työyhteisö ottaa uuden jäsenen vastaan? Kokeeko opettaja hetken myönteisenä vai painostavana? Jos tukea on heti tarjolla, on uudella tulokkaalla mahdollisimman myönteinen alku opettajan työlle. Jos taas ensimmäiset hetket muodostuvat uudelle tulokkaalle hänen omasta mielestään hankaliksi, tulevaisuus ammatissa näyttäytyy vaikeana. Työyhteisö saattaa olla myös salakavala: kaikki vaikuttaa ja näyttää hyvältä, mutta taustalla kuohuu. Uuden opettajan mielipiteitä ja asemaa vähätellään, tällöin kestävän yhteistyön perusta on huterana.

Roehrig, Pressley ja Tallotta (2002, 7–46) esittelevät suuren määrän haasteita, joita valtaosa opettajista kohtaa ensimmäisten opettajavuosiensa aikana. Haasteet on luokiteltu 22 eri kategoriaan, jotka sisältävät yhteensä 571 yksilöityä haastetta. Jotta kukaan meistä opettajista ei luhistuisi haasteiden määrän alle, esitän tiivistetysti viisi haasteiden pääluokkaa, jotka on muodostettu kategorioita yhdistämällä. 1) Itsestä johtuvat haasteet kuten henkilökohtaisen elämän kysymykset, jotka heijastuvat myös työelämään. 2) Oppilaista johtuvat haasteet kuten häiriökäyttäytyminen ja haastava vuorovaikutus. 3) Ammatilliseen vastuuseen

liittyvät haasteet kuten oppituntien suunnittelu ja arviointi. 4) Kouluympäristöön liittyvät haastavat aikuiset kuten vanhemmat, kollegat ja rehtori. 5) Koulun ulkopuoliset haasteet kuten osa henkilökohtaisen elämän kysymyksistä.

Rehtori on koulutasolla ratkaiseva linkki aloittelevan opettajan siirtymisessä ja induktiossa opetustyöhön. Rehtoreiden pitäisi ottaa vastuu systemaattisen induktio-ohjelman kehittämisestä koulutasolla. Hänen pitää selvittää roolit, odotukset ja vastuut kaikille osapuolille uuden opettajan tukemisessa. Kaikkien on ymmärrettävä, että aloitteleva opettaja astuu työhönsä teoreettiselta pohjalta ja niukalla käytännöllä. Kuitenkin he yleensä tuovat työyhteisöön uutta energiaa, innostusta ja uusia ideoita. (McCormack & Thomas 2003, 136–137.)

Aloittelevalta opettajalta vaaditaan samoja ominaisuuksia ja taitoja kuin kokeneelta opettajalta. Opettamista kuvataan ”ammattina, joka syö itsensä nuorena”. Uudet opettajat kuluttavat suunnattomasti aikaa ja vaivaa siihen, että yksinkertaisesti pysyvät pinnalla, selviytyvät työssään. (Fantilli & McDougall 2009, 814.)

Schmidt (2008, 636) toteaa ensimmäisten opetusvuosien olevan aloittelevan opettajan siirtymäaikaa opiskelijasta opettajaksi. Tämän siirtymän onnistunut hallinta saattaa olla ratkaisevaa se kannalta, päättääkö uusi opettaja pysyä opettajan ammatissa.

Mentoroinnista on tullut yhä tärkeämpi osa opettajankoulutusta. Suurten odotusten ja mentorointiohjelmiin laitettujen rahamäärien myötä mentoroinnista on melkein tullut uusi koulutuksen mantra. Esimerkiksi Norjassa 2000-luvun alussa todettiin koulutuksen laadussa puutteita ja ehdotettiin uusia tapoja parantaa koulutuksen laatua ja tehokkuutta. Tästä seurasi se, että aikaa ja rahaa suunnattiin enemmän mentorointiin ja vähemmän luennoimiseen. (Sundli 2007, 201.)

Sundlin (mt., 213) mukaan mentorointi norjalaiseen tapaan näyttää kuvan mentoreiden suunnitelmien ja arvojen hallitsemasta toiminnasta ja heidän monologeistaan opiskelijakeskusteluissa. Opetusharjoittelijoita tarkkaillaan mentorin ja koulun rutiineiden kanssa sopusoinnussa olevien tuntisuunnitelmien mukaan. Opiskelijoiden henkilökohtaiset taidot, ideat ja miitteet eivät painotu. Niin kauan kuin mentorointi pysyy kiistattomana ja kritiikittömänä koulutuksen mantrana, se voi osoittautua mieluummin esteeksi kuin parannukseksi reflektiiviselle opetustyölle.

Rooli työyhteisössä

Selviytymisen kannalta on tärkeää, että opettaja kokee saavansa arvostusta työyhteisössään. Arvostus synnyttää tunteen, että on tärkeä osa työyhteisöä. Rooli työyhteisössä voi olla melko huomaamaton, mutta silti tärkeä tasapainottava tekijä. Oman arvontunne syntyy osittain arvostuksesta. Opettaja ansaitsee muiden arvostuksen ja kunnioituksen omalla arkipäivän ammattitaitoisella toiminnallaan.

Opettajan subjektiivinen hyvinvointi riippuu paljolti siitä, mikä hänen statuksensa on työyhteisössä. Jokainen opettaja haluaa tuntea olevansa tärkeä osa työyhteisöä. Opettajan ja hänen työolosuhteensa huomioivat hallinnolliset päätökset

edistävät hyvinvointia. Rehtorilla on suuri merkitys koulun myönteisen ilmapiirin luomisessa. Hyvä opetus on latautunut myönteisellä tunteella. Myönteinen tunne koulua ja työtä kohtaan on osa opettajan laajempaa hyvinvointia. Opettajien välisellä rakentavalla vuorovaikutuksella ja tunteella ammatillisesta riittävyydestä on merkityksensä myönteisen tunteen syntymiseen. Hyvinvointia tukee henkilökohtainen tunne siitä, että kykenee selviytymään mahdollisista stressitekijöistä. Opettajalle on tärkeää käsitys ja tunne siitä, että hänellä on oikeus opetussuunnitelman hallintaan ja tarkoituksenmukaiseen muokkaukseen luokkahuoneessa. Opettaja saattaa turhautua, jos hän tuntee olevansa vain ylhäältä annetun opetussuunnitelman orjallinen toteuttaja. Subjektiivinen hyvinvointi ja tyytyväisyys elämään alenevat ja kielteisten tunteiden määrä kasvaa opettajilla, joilla on ongelmia stressitekijöistä selviytymisessä työpaikallaan. (Cenkseven-Önder & Sari 2009, 1228–1232.) Hallinnan tunteen merkitys selviytymiselle korostui yhtenä tekijänä myös luvussa 4.2 esitetyssä Antonovskyn teoriassa.

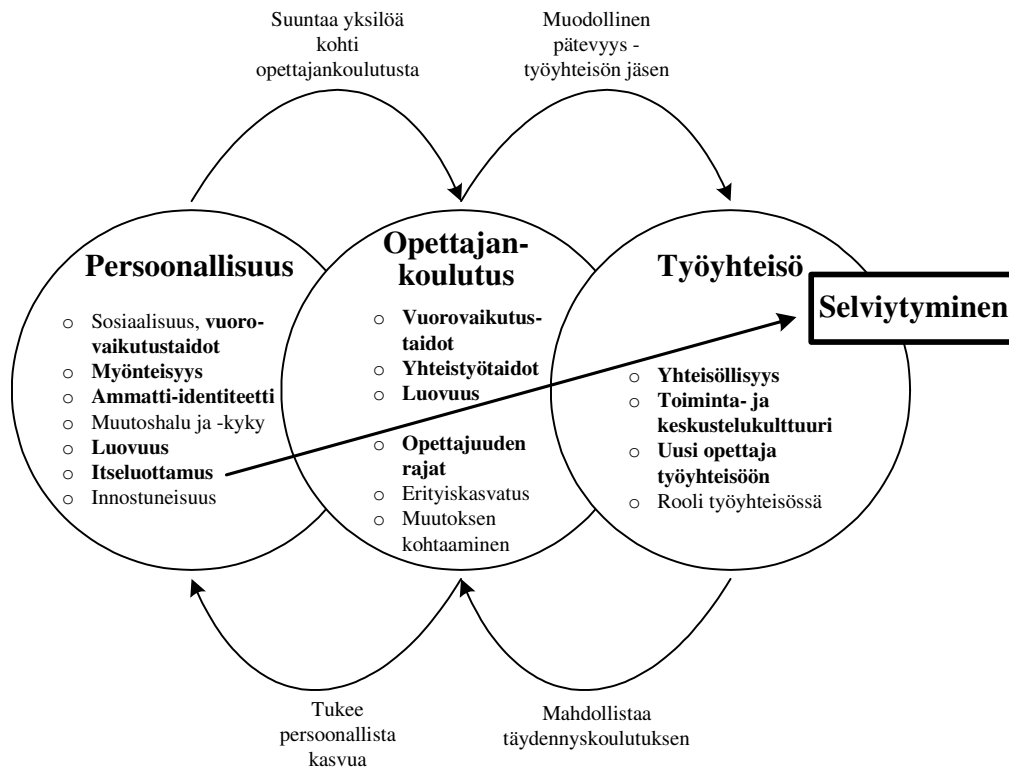
5.2 Opettajan selviytymispolku

Tässä luvussa esitän tiivistetysti tutkimuksen keskeisen empiirisen tuloksen ja tarkastelen ilmiön ytimessä olevia käsitteitä. Opettajan selviytymispolku rakentuu luvussa 3 esitettyjen tulosten ja luvussa 4 esitettyjen selviytyjäprofiilien perustalle.

Tutkimuksen tavoitteena on ollut alusta alkaen kuvata opettajan selviytymistä. Selviytymispolkuun olen nostanut opettajan persoonallisuuden, opettajankoulutuksen ja työyhteisön.

Persoonalliset valmiudet osoittautuivat merkittäviksi opettajan selviytymisessä. Jo opettajankoulutuksen valintakokeissa on mahdollista kiinnittää huomiota persoonallisiin piirteisiin, joita on mahdollisuus jalostaa opettajauralla. Opettajankoulutuksen aikaiset opit ja niistä saatavat valmiudet muodostavat koulutusperustan opettajan työlle. Opettajankoulutuksessa on pyrittävä huomioimaan opettajan työ laaja-alaisesti. Pelkkä teoria ei riitä, vaan opiskelijalle on tarjottava runsaasti käytännön kokemuksia. Koulutuksen jälkeen työyhteisön yhteisöllisyys tukee opettajan selviytymistä. Opettaja ei ole yksin, vaan muiden tuella ja yhteisiin toimintatapoihin nojautuen opettaja selviää haastavistakin tilanteista.

Kuvio 20 tiivistää opettajan selviytymispoluista yhden mahdollisen. Mallissa en ole tarkastellut kokonaisvaltaista elämäkatsomusta enkä ulkopuolista tukea. Korostan kummankin tekijän tärkeää merkitystä opettajan selviytymisessä. Toivon, että lukujen 3 ja 4 perusteella holistinen elämäkatsomus on saanut sille kuuluvan arvon ja merkityksen opettajan selviytymisessä.



Kuvio 20. *Opettajan selviytymispolku*

Selviytymispolkuun päätyneistä persoonallisuuteen, opettajankoulutukseen ja työyhteisöön liittyvistä oleellisista tekijöistä löytyvät korostettuina ne tekijät, jotka osoittautuivat merkittävimiksi opettajan selviytymistä selittäviksi tekijöiksi. Persoonallisuus, koulutus ja työyhteisö ovat läheisessä vuorovaikutuksessa keskenään. Yksilö saavuttaa koulutuksen kautta muodollisen pätevyyden opettajan ammattiin ja työyhteisön jäseneksi. Toisaalta koulutus ja työyhteisö tukevat opettajan persoonallista kasvua ja kehitystä elinikäisen oppimisen ja ammatillisen kehittymisen näkökulmasta.

Edellä esitetyt kolme keskeistä selviytymistä tukevaa kokonaistekijää (persoonallisuus, opettajankoulutus ja työyhteisö) sekä niihin liittyvät osatekijät voidaan nostaa esiin arvioitaessa tutkimuksen antia tutkittavan ilmiön teoreettiselle ymmärtämiselle.

5.3 Tulosten hyödyntäminen

Tarkastelen tutkimuksen merkitystä ja soveltamista opettajan käytännön työssä sekä opettajankoulutuksen kehittämisen ja koulutuksen järjestäjän tehtävän näkökulmasta.

Opettajuus on ajankohtainen tutkimuskohde. Opettajuutta, opettajan muuttunutta työnkuvaa ja opettajan jaksamista on kartoitettu 1990-luvulta lähtien runsaasti. Useimmiten opettajuutta ja jaksamista muuttuvassa työssä on tarkasteltu yhteisöllisyyden ja toisaalta kielteisestä, uupumisen, näkökulmasta. Tiimityö-ajattelu on levinnyt koulumaailmaan. Vähemmälle tutkimukselle ovat jääneet ne opettajan persoonalliset ominaisuudet, jotka tekevät opettajasta selviytyjän. Myöskään opettajan perus- ja täydennyskoulutuksen osuutta ei ole liiemmin tarkasteltu selviytymisen näkökulmasta.

Tutkimuksen tuloksina löysin opettajan selviytymistä edistäviä tekijöitä ja selviytyjäprofiileita ja loin mallin opettajan selviytymisestä. Näiden avulla voidaan edistää opettajien työelämässä jaksamista muun muassa täydennyskoulutuksen tuella. Tuloksia voidaan hyödyntää opettajan työn, työyhteisön ja koulukulttuurin kehittämisessä. Myös muilla ammattialoilla voidaan hyödyntää tutkimuksen tuloksia.⁵⁴ Tutkimustulokset palvelevat osaltaan opettajankoulutuslaitosten valintakriteereitä ja myös koulutuksen sisältöjä.

Opettajankoulutus tasapainoilee eri puolilta tulevien vaatimusten välillä. Opettajan ammatillinen työnkuva on säilynyt pitkään pääosin ennallaan yhteiskunnan muutoksista huolimatta. Opettajankoulutuksessa on liian vähän opettajan työhön, koulun toimintakulttuuriin ja koulun kulttuuriseen rooliin ja yhteiskunnalliseen tehtävään liittyvää tutkimusta ja kehittämistä. Koulutuksen tulee perustua vahvaan teoreettiseen taustaan, mutta samalla avautua käytännön toimintaan, jolloin voidaan vähentää koettua kuilua opettajuuden teorian ja käytännön välillä. Informaatioteknologia muodostaa oman erityishaasteensa myös opettajankoulutuksessa. (Opetusministeriö 2005a, 29–30.)

Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen tulisi rakentua jatkumoksi, jotta elinikäisen oppimisen ajatus voisi toteutua ja opettajan ammatillinen kehitys turvattaisiin koko uran ajaksi. Täydennyskoulutusjärjestelmä on tällä hetkellä liian irrallaan peruskoulutuksesta. Olisi tärkeää miettiä, mitkä opintokokonaisuudet ovat välttämättömiä peruskoulutuksessa ja mitkä toimisivat luontevammin täydennyskoulutuksena. Peruskoulutuksen ja täydennyskoulutuksen tulisi muodostaa looginen, järkevä kokonaisuus, jonka tueksi tarvitaan tutkimus- ja kehittämistyötä. (Opetusministeriö 2005b, 41.)

Tutkimustuloksilla on käyttöä myös työnantajille, kun valitaan työntekijöitä ja suunnitellaan heidän täydennyskoulutustaan. Tutkimustuloksia voidaan soveltaa myös ammatinvalinnan ohjauksessa.

⁵⁴ Tuloksia voidaan hyödyntää etenkin ihmissuhdeammateissa, joissa työ painottuu ihmisten kanssa toimimiseen. Esimerkkeinä mainitsen ammatit: poliisi, pappi, lääkäri ja toimittaja.

5.4 Tutkimuksen metodologian ja toteutuksen tarkastelua

Etkö sä ole huomannut, että sä tutkit ihmisiä, eläviä persoonallisuuksia. Jokainen haastatelluista yksilöistä oli ainutlaatuinen, erilainen. Ei ihminen ole kivi, pakokaasu tai kolesteroli. Ei ihmisen elämänvirtaa voi tutkia luonnontieteellisin menetelmin! Ihminen on subjekti. Hän tuntee, tahtoo, ajattelee ja toimii. Tämän tosiasian pitäisi olla ihmistutkimisen lähtökohta. (Uusikylä 1996, 6.)

Käsillä olevan tutkimuksen tulokset muodostuvat kolmesta toisiinsa limittyneestä osasta: luvun 3 grounded theory -analyysin tuloksista, luvun 4 jatkoanalyysin ja synteesin avulla tuotetuista selviytyjäprofiileista ja luvun 5 opettajan selviytymispolusta johtopäätöksissä.

Filosofiset ja metodologiset lähtökohdat olen esittänyt jo aiemmin, seuraavassa palaan tehtyihin valintoihin ja perustelen ratkaisuja sekä arvioin sitä, miten olen ratkaisuisiani onnistunut.

Opettajan selviytymistä voidaan tarkastella useista tieteellisistä lähtökohdista käsin. Kasvatustieteellisen koulutuksen saaneena painotan yksilön aktiivista toimintaa yhdessä ympäristön kanssa sekä yksilön omia valintoja selviytymisessä. En selitä opettajan selviytymistä psykologisilla selviytymisstrategioilla tai defenessimekanismeilla. Näiden olemassaoloa ja merkitystä en kyseenalaista, sillä ne ovat mukana meidän kaikkien jokapäiväisessä elämässä.

5.4.1 Grounded theoryn arviointia

Strauss & Corbin (1990, 252) ovat esittäneet kolme aluetta, joiden avulla voidaan arvioida tutkimusta, jonka tarkoituksena on kehittää, laatia tai testata teoriaa. Nämä alueet ovat aineiston validiteetin, reliabiliteetin ja luotettavuuden arvioiminen, toiseksi teorian rakentamiseen tähtäävän tutkimusprosessin arviointi ja kolmanneksi tutkimustulosten empiirisen perustelun arvioiminen. (ks. myös Karila 1997, 153.)

Tutkimustehtävänä oli selvittää, mikä tekee opettajasta selviytyjän. Tutkittava ilmiö, opettajien subjektiiviset kokemukset selviytymisestä, on erittäin monitasoinen. Ilmiön tutkiminen on vaativa tehtävä, koska kokemukset ovat ihmisen henkilökohtaisia tuntemuksia ja ajatuksia. Kukaan toinen ei voi niitä kyseenalaistaa. Kokemukset selviytymistarinoissa ja elämäkerroissa ovat kertojien omaa prosessointia elämästään, ja silloin tarinat ovat tosia kertojalle. Kokemusten kuulija tai lukija voi kuitenkin eläytyä ja samastua kokemuksiin.

Olen lähestynyt aihetta aineistolähtöisesti ilman tutkimusta ohjaavaa teoriaa ja keräsin elämäkerta-aineistoa selviytymistarinoiden ja elämäkertahaastatteluiden avulla (ks. luvut 2.2, 2.3, 2.4.). Tutkimuksen edetessä syntyi tarve kerätä tarkentavaa aineistoa, jolloin toimin teoreettisen otannan periaatteiden mukaisesti. Jatkoahaastattelut ja kirjalliset kysymykset täydensivät aineistoa, samoin sähköposti- ja tekstiviestit.

Strauss & Corbin (1990, 252), kuten edellisellä sivulla mainitsin, ovat esittäneet yhtenä tutkimuksen tarkastelun kohteena aineiston validiteetin ja reliabiliteetin arvioinnin. Olen tutkijana lähtenyt liikkeelle alustavasta tutkimusteemasta, selviytymisestä. Olen tuonut esiin esiyymärykseni ja ennakkokäsitykseni tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksessa ei ole varsinaista teoreettista viitekehystä, vaan tarkastelen kontekstia, josta tutkimustehtävä nousee. Näistä lähtökohdista validiteetin ja reliabiliteetin arviointi on haastavaa. Korostan sisäistä validiteettia, tutkimuksen suunnittelun ja toteutuksen huolellisuutta, ja siitä seuraavaa uskottavuutta.

Validiteetti tarkoittaa mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Selviytymistarinoissa ja elämäkertahaastattelussa informantti itse päätti, mitä tutkijalle ilmiöstä kertoo. Selviytymistä, subjektiivista kokemusta, ei voi tutkia syvällisesti strukturoidulla kysymyslomakkeella. Metsämuuronen (2005, 226) toteaa avoimen haastattelun olevan omiaan silloin, kun henkilöiden kokemukset vaihtelevat paljon tai tutkittavia on vähän tai aihe on arkaluontoinen ja tutkittavan ja tutkijan välillä on positiivinen suhde.

Tutkimuksessa on havaittavissa triangulaatiota, tutkimusmenetelmien yhteiskäyttöä. Tutkimuksen aineisto on muodostunut selviytymistarinoista, elämäkertahaastattelusta, tarkentavista kysymyksistä sekä sähköposti- ja tekstiviesteistä. Tutkimuksen analyysivaiheessa on käytetty grounded theory -menetelmää ja sen pohjalta soveltavaa jatkoanalyysia.

Tutkimuksen reliabiliteetti tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta. Aineistolähtöinen tutkimus ilman ohjaavaa teoriataustaa on ainutlaatuinen kokonaisuutensa, joten reliabiliteetin tarkastelu toistettavuuden näkökulmasta ei ole validia. *Tutkimustulokset*-luvun on käsikirjoitusvaiheessa lukenut neljä henkilöä. Heidän yhtenä tehtävänä oli arvioida sitä, päätyisivätkö he esitettyjen lainausten pohjalta samansuuntaisiin tulkintoihin kuin itse päädyin. Kaikkien lukijoiden mielestä tulkinnat ovat uskottavia.

Aineiston ja tutkimuksen luotettavuutta olen perustellut selostamalla aineiston keruun ja analysoinnin vaiheita.

Olen pyrkinyt kirjoittamaan tutkimusprosessin tarkasti auki lukijoille. Olen tarkastellut omaa rooliani tutkimusprosessin eri vaiheissa, ajatteluani ja tuntemuksiani.

Kolmantena arvioinnin alueena Strauss & Corbin (1990) esittivät tutkimustulosten empiirisen perustelun. Laadullisen, aineistolähtöisen tutkimuksen tulosten rakentumisen kuvailu tutkimusraportissa on vaativa tehtävä. On vaikeaa, lähes mahdotonta kuvata suurta määrää aineistoa ja tulkintaprosesseja tavalla, jossa lukija voi seurata tulkintojen etenemistä eri analyysivaiheissa. Siksi päädyin esittämään opettajan selviytymiseen liittyviä tekijöitä lainausten, tiivistelmien ja kuvioiden muodossa. Lisäksi olen hahmotellut opettajan selviytymispolun, jossa on huomioitu persoonallisuus, opettajankoulutus ja työyhteisö.

Mäkelän (1990, 47–52) mukaan tutkimusta tulisi arvioida myös aineiston merkittävyyden ja yhteiskunnallisen tai kulttuurisen paikan näkökulmasta.

Opettajien selviytymisen tarkastelu on yhteiskunnallisesti tärkeää ja perusteltua. Koulutus on yksi julkisen sektorin keskeisistä alueista. Opettajien selviytymisen varmistaminen nostaa myös kasvatus- ja opetustyön laatua.

Tutkimuksesta voidaan arvioida myös sen käytännön arvoa. Tutkimuksen merkitystä käytännön kehittämisessä on tarkasteltu luvussa 5.3 tulosten hyödyn­ tämisen yhteydessä. Samalla olen punninnut sitä, kenelle tutkimuksesta voi olla hyötyä.

Martikainen ja Haverinen (2004, 136–137) toteavat, että grounded theory -kirjallisuudesta nousee seitsemän ehtoa, joiden tulisi tutkimuksessa toteutua, mikäli haluamme sijoittaa sen *grounded theory -menetelmällä* toteutettujen tut­ kimusten joukkoon.

1) *Tutkimuskohteena ovat yksilölliset kokemukset ja merkitysrakenteet tai sosiaalinen prosessi.*

Tutkimuksen kohteena on opettajan selviytyminen, opettajien omat yksilölliset kokemukset selviytymisestä. Opettaja on osa laajempaa sosiaalista yhteisöä, jo­ ten sosiaalinen näkökulma ja prosessi ovat myös tutkimuskohteena.

2) *Tutkimuksen tavoitteena on teorian luominen.*

Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Minkälaiset opettajat jaksavat vuodesta toi­ seen löytää merkitystä ja iloa opettajan työstä muutosten aallokossa? Mitkä ovat kyseisten opettajien selviytymisstrategiat? Tulokset koostuvat kolmesta osasta: opettajan selviytymistä edistävästä tekijöistä, selviytyjäprofiileista ja opettajan selviytymispolusta. Tavoitteena on luoda erityisteoria.

3) *Aineisto on kerätty teoreettisen otannan periaatteiden mukaisesti.*

Aineiston hankinnan ensimmäisessä vaiheessa pyysin Opettaja-lehden kautta opettajien omakohtaisia selviytymistarinoita. Toisessa vaiheessa tutkimukseen osallistuneet opettajat antoivat elämäkertahaastattelun. Elämäkertahaastattelun jälkeisen analyysin perusteella seuraavissa vaiheissa aineiston keruu tapahtui teoreettisen otannan⁵⁵ periaatteiden mukaisesti: jatko­ haastattelu kolmelle opetta-

⁵⁵ Teoreettinen otanta (theoretical sampling) perustuu käsitteisiin, jotka on osoitettu relevan­ tiksi kehitteillä olevalle teorialle. Kun aineistoa on täydennetty teoreettisilla otannoilla, on lopulta päädytty siihen, että kunkin kategorian kohdalla on saavutettu kyllästyspiste ts. sen kaikki omi­ naisuudet ja niiden luokat on käsitelty. (Strauss & Corbin 1990, 176–192.)

”Teoreettinen otanta on aineiston hankinnan prosessi teorian kehittämisessä. Otannan avulla analysoija kerää, koodaa ja analysoi aineistoaan ja päättää, mitä aineistoa kerää seuraavaksi ja mistä sitä löytää. Tämä aineiston keruun prosessi on esiin nousevan teorian ohjaamaa.” (Glaser & Strauss 1967, 45.)

jalle, jotka pystyivät parhaiten tukemaan aineistollaan kehittyvän teorian luontia sekä lokakuun kysymykset muille informanteille. Myös asiantuntijakeskusteluiden voidaan katsoa noudattavan teoreettisen otannan periaatteita.

4) *Aineiston analysointi on tapahtunut avoimen, aksiaalisen ja selektiivisen koodauksen avulla (straussilainen suuntaus).*

Olen tutkimuksen alusta asti noudattanut straussilaisen (ja corbinilaisen) suuntauksen periaatteita sekä aineiston keruussa että analysoinnissa.

5) *Analyysin tuloksena määritellään ydinkategoria.*

Ydinkategorian määrittelemisen ei ole tässä tutkimuksessa yksiselitteinen asia. Tutkimuksen lähtökohtana on ammatillisesta kokemuksesta esiin noussut ilmiö, selviytyminen opettajan työssä. Tällöin ydinkategoria on tavallaan jo ennalta määritelty. Toisaalta aineiston ja siitä muodostettujen käsitteiden ja kategorioiden pitää lopulta johtaa ydinkategoriaan – selviytymisilmiöön. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää se, mitkä tekijät edesauttavat opettajan selviytymistä. Samalla on myös selvitettävä niitä seikkoja, jotka aiheuttavat selviytymisriskiä, jotta selviytymistä kykenee tarkastelemaan kattavasti.

6) *Aineiston analyysin jälkeen on laadittu substantiaaliset teoriat.*

Tulokset koostuvat kolmesta osasta: opettajan selviytymistä edistävästä tekijöistä, selviytyjäprofiileista ja opettajan selviytymispolusta. Nämä tulokset muodostavat yhdessä aineiston substantiaalisen teorian. Yksiselitteisen ja yksityiskohtaisen teorian, polun luominen monitasoisesta selviytymisilmiöstä on haastavaa.

7) *Tutkimuksessa on kehitetty formaaliteoria.*

Tutkimuksen tulokset ja esittämäni opettajan selviytymispolku ovat siirrettävissä koskemaan opettajia koulutasosta riippumatta. Tuloksia voidaan peilata myös muihin ammattialoihin, etenkin ihmissuhdeammatteihin. Opettajan ammatin kokonaisvaltaisuus ja persoonavaade on huomioitava siirrettäessä tutkimustuloksia laajempaan kontekstiin.

On merkille pantavaa, että ongelmat, haasteet ja vahvuudet eivät mitenkään rajaudu pelkästään opettajien työhön, vaan koskevat kaikkia töitä. Opettajan työ on kuitenkin esimerkillinen ammatti nykyisen työelämän hyvinvointihaasteiden tarkasteluun ja tutkimiseen. (Hakanen 2004, 254.)

5.4.2 Narratiivinen tutkimus askel askeleelta

Miksi on syytä suorittaa tutkimuksen arviointia myös narratiivisen tutkimuksen näkökulmasta? Elämäkertatutkimus kuuluu narratiiviseen tutkimukseen ja tämän grounded theory -tutkimuksen aineisto on narratiivista.

Creswellin (2005) ”Narrative research step by step” -kuvauksen avulla voidaan arvioida myös tätä tutkimusta. (ks. Heikkinen 2006a, myös 2006b.)

1) *Tunnista ilmiö.*⁵⁶

Opettajan arkityössä olen tunnistanut selviytymisilmiön: joku opettaja jaksaa ja kehittää itseään aktiivisesti koulumaailman hektisessä arjessa. Muuttunut ja laajentunut työnkuva ei opettajaa juuri heilauta. Lisäksi ponnistelut selviytymisen eteen ovat koskettaneet sekä itseä että muita opettajia.

2) *Valitse henkilö, jolta kyseisestä ilmiöstä voit oppia jotain.*⁵⁷

Kirjoitin Opettaja-lehteen aineistopyynnön ja pyysin opettajia kirjoittamaan minulle omakohtaisia selviytymistarinoita. Tutkijana voin oppia selviytymisestä niiltä opettajilta, jotka kokevat itse olevansa selviytyjiä. Kyseessä on subjektiivinen ilmiö ja käsite, joten tutkijana en voi kyseenalaistaa kenenkään opettajan tietoa ja ymmärrystä selviytymisestä.

3) *Kuuntele kertomus tästä ilmiöstä.*⁵⁸

Tutkimukseen osallistuneet opettajat lähettivät tutkijalle aluksi kirjoitetut selviytymistarinansa, seuraavaksi jokainen opettaja antoi elämäkertahaastattelun, kolmannessa aineiston hankinnan vaiheessa tutkija haastatteli kolme opettajaa uudelleen ja loput seitsemän opettajaa vastasivat kirjallisesti tarkentaviin kysymyksiin. Lisäksi opettajat ovat kertoneet ilmiöstä sähköposti- ja tekstiviesteissä sekä asiantuntijakeskusteluissa.

4) *Analysoi kertomusta, kerro se uudelleen.*

Analysoin aineiston straussilaisella grounded theory -analyysillä. Olen kertonut tutkimukseen osallistuneiden kertomukset tutkimuksen tuloksissa, lisäksi olen luonut neljä selviytyjäprofiilia.

⁵⁶ ”identify a phenomenon”

⁵⁷ ”purposefully select an individual from whom you can learn about the phenomenon”

⁵⁸ ”collect stories from that individual that reflect personal and social experiences”

5) *Tee tulkintaa yhteistyössä henkilön kanssa.*⁵⁹

- Mikä on ilmiö, jota tutkitaan?
Määritin tarkasteltavan selviytymisilmiön (tutkittava ilmiö), mutta ilman käsitteellistämistä. Selviytymistarinan ja elämäkertahaastelun kohdalla kerroin vain tutkimukseni aiheen, en sitä, miten ymmärrän selviytymisen. Vasta elämäkertahaastattelun jälkeen esitin oman tulkintani selviytymisestä. Tämän jälkeen määrittelin ja käsitteellistin selviytymisilmiötä aineistoa analysoiden. Sain tukea tähän prosessiin tutkimukseen osallistuneilta opettajilta.
- Neuvottele, mitä materiaalia voit käyttää tutkimuksessasi ja miten keräätte sitä yhdessä.
Olen hyväksyttänyt elämäkertahaastattelut tutkimukseen osallistuneilla ja keskustellut laajemminkin aineistosta informanttien kanssa. Aineiston tulkinta ja päätelmät ovat omaa prosessointiani.
- Tutustu työhön ja työpaikkaan.
Olen toiminut opettajan työssä 15 vuotta, joten erillistä tutustumista tutkimukseen osallistuneiden opettajien työhön tai työpaikkaan ei tarvittu. Kuva tutkimukseen osallistuneiden työpaikasta on syntynyt informanttien kertomusten perusteella.
- Keskustele kirjoittamastasi tiivistetystä tulkinnasta.
Tutkijana olen lähettänyt kirjoittamani tiivistelmän tutkimustuloksista kaikille tutkimukseen osallistuneille opettajille. Ne, jotka näkivät aihetta antaa palautetta, lähettivät minulle sähköpostia.

6) *Kirjoita raportti.*⁶⁰

7) *Varmistu kertomuksen luotettavuudesta.*⁶¹

- Osanottajat lukevat tekstinsä (Member checking)
Kaikki tutkimukseen osallistuneet ovat lukeneet omat elämäkertahaastattelunsa, ja hyväksyneet ne mahdollisten korjausten ja tarkistusten jälkeen. Lisäksi tutkija on lähettänyt kaikille tutkimukseen osallistuneille tiivistelmän tutkimustuloksista. Valmis raportti tavoittaa lopuksi kaikki informantit.
- Triangulaatio, erilaiset aineistot, eri henkilöt
Tässä tutkimuksessa on käytetty lähteenä erilaisia aineistoja: kirjalliset selviytymistarinat, elämäkertahaastattelut, jotka olen litteroinut, jatkoahaastattelut, tarkentavat kysymykset sekä prosessin aikaiset sähköpostiviestit, tekstiviestit, keskustelut opettajien ja muiden alojen edustajien kanssa.

⁵⁹ ”collaborate with the participant-storyteller”

⁶⁰ ”write a story about the participant’s experiences”

⁶¹ ”validate the accuracy of the report”

- Ulkopuolinen lukija (External audit)

Tutkimuksen käsikirjoituksia ovat lukeneet sekä asiantuntijat, tässä tapauksessa opettajat eri kouluasteilta, että muiden ammattialojen edustajat. Heidän yhtenä tehtävänä on ollut arvioida tutkijan kertoman kertomuksen luotettavuutta. Kukaan ei voi absoluuttisesti tietää ja todeta, ovatko tutkimukseen osallistuneiden opettajien kertomukset totta tai tutkijan uudelleen kertoma tulkinta oikea. Uskottavuuden tunne ja samastumiskokemukset puhuvat kertomuksen luotettavuuden puolesta.

Luotettavuuden arviointi on haastava tehtävä. Lukijan on vaikea saada täsmällinen kuva siitä, miten tutkija on päätenyt tiettyyn oivallukseen tai johtopäätökseen tutkimuksessaan. Tutkijan tehtävä on avata mahdollisimman tarkasti tutkimusprosessi lukijalle. Lukijalle luodaan mahdollisuus arvioida sekä informantien että tutkijan esittämiä kertomuksia.

5.4.3 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimusta kuvaa luottamus ja avoimuus. Elämäkertahaastattelut on hyväksytetty tutkimukseen osallistujilla. Selviytymistarinat ovat alusta alkaen olleet täysin informanttien kontrollissa. Toisin sanoen heillä itsellään on ollut oikeus päättää, mitä he kirjoittavat tutkijalle. Haastatteluiden kohdalla on mahdollista, että tutkimukseen osallistuja kertoo asioita, joita hän haluaa myöhemmin muokata. Osallistuja saattaa mahdollisessa jännitystilassa kertoa asioita, joista hänen ei ollut tarkoitus puhua.

Raportointivaiheessa olen huolehtinut siitä, että jokaisen tutkimukseen osallistuneen opettajan anonymiteetti säilyy. Tuloksista ei myöskään paljastu kenenkään informantin asuinpaikkakunta, koulu tai muu vastaava kiinteästi yksilöön liittyvä asia. Jos tutkimusprosessissa on tullut eteen tilanne, jossa tutkimuksen kannalta oleellinen asia on uhannut eettistä toimintaperiaatetta, eettisyys on ollut ohjaava seikka. Molemminpuolinen luottamus ja eettisyys ovat olleet tutkimusprosessin lähtökohtana alusta loppuun asti.

5.5 Jatkotutkimuksia

Mielestäni selviytymistä ja jaksamista pitäisi tarkastella enenevässä määrin myönteisistä lähtökohdista käsin, koska ennakkokäsitys työhön liittyvistä ilmiöistä on varsin usein kielteinen.⁶²

Tämä tutkimus on osaltaan avaamassa uusia tutkimuspolkuja opettajan työn ja siihen liittyvien ilojen, mahdollisuuksien ja myös ongelmien ymmärtämisessä. Opettaja koulutettuna ja vastuullisessa kasvatustehtävässä toimijana on paras mahdollinen asiantuntija pohtimaan koulumaailman arkea.

Jatkossa olisi mielenkiintoista ja tärkeää tarkastella myönteisistä lähtökohdista käsin:

- 1) Mitä päättäjät ja poliitikot ajattelevat opettajan selviytymisestä? Minkälaisen merkityksen he näkevät opettajan selviytymisellä olevan yhteiskunnallisesti? Miten he omasta mielestään tukevat opettajan selviytymistä?
- 2) Miten koulutuksen järjestäjät, kunnan opetustoimen päättävät henkilöt näkevät opettajan selviytymisen? Mitä konkreettista koulutuksen järjestäjät tekevät opettajien eteen? Kiristetäänkö vain työn tahtia ja vaatimuksia? Kehitetäänkö edelleen, edellisten kehittämissuunnitelmien jatkoksi? Mitä itse asiassa tehdään, kun käynnistetään yhä uusia kehittämissuunnitelmia?
- 3) Yksi tämän tutkimuksen tuloksista on luovuuden tärkeä merkitys opettajan selviytymisessä. Tätä luovuuden ja selviytymisen yhteyttä ja merkitystä olisi syytä tutkia tarkemmin. Millainen luovuus tukee opettajan selviytymistä?
- 4) Tutkimuksessa opettajan persoonallisuus nousi merkittäväksi selviytymisessä. Tämä kannustaa jatkotutkimukseen siitä, mitä monitieteellinen persoonallisuustutkimus toisi lisää opettajan selviytymisilmiön tarkasteluun?

⁶² Valtaosa työhön ja työelämään liittyvistä tarkasteluista lähtee liikkeelle ajatuksesta, mikä aiheuttaa sitä tai tätä. Toisin sanoen jo ennakkokäsitys on kielteinen.

Loppusanat

Vaikka laadullista aineistoa jäsentää miten tahansa, niin aina siitä riittää kirjoittamista loputtomiin. Siten ei voi tietää, mikä on kirjoittamisen arvoista ja mikä ei. (Eskola & Suoranta 1999, 180.)

Koulumaailma on järissyt tämän tutkimusprosessin aikana massaväkivallan seurauksena. Yhteiskunnan tila on paljastunut lasten ja nuorten pahoinvointina ja turvattomuuden tunteena. Opettajan selviytymiseltä vaaditaan nyt entistä enemmän.

*You think I'd crumble
you think I'd lay down and die
Oh no, not I
I will survive
as long as I know how to love
I know I will stay alive
I've got all my life to live
I've got all my love to give
and I'll survive
I will survive*

Lähteet

- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Toinen uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Arinen, P. & Karjalainen, T. 2007. PISA 2006 ensituloksia. Opetusministeriön julkaisuja 2007:38. Helsinki: Opetusministeriö.
- Ballet, K. & Kelchtermans, G. 2009. Struggling with workload: Primary teachers' experience of intensification. *Teaching and Teacher Education*, 25, 1150–1157.
- Bruner, J. 1991. The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18, 1–21.
- Bruner, J. 2004. Life as Narrative. *Social Research*, 71, 691–710.
- Carlgren, I., Klette, K., Mýrdal, S., Schnack, K. & Simola, H. 2006. Changes in Nordic Teaching Practices: From individualised teaching to the teaching of individuals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, 301–326.
- Cenkseven-Önder, F. & Sari, M. 2009. The Quality of School Life and Burnout as Predictors of Subjective Well-Being among Teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9, 1223–1236.
- Charmaz, K. 2000. Grounded theory. Objectivist and constructivist methods. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Toinen painos. Thousand Oaks: Sage Publications, 509–535.
- Charmaz, K. 2005. Grounded Theory in the 21st Century: Applications for Advancing Social Justice Studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage handbook of Qualitative research*. Kolmas painos. Thousand Oaks: Sage Publications, 507–536.
- Charmaz, K. 2006. *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage Publications.
- Cinamon, R. G. & Rich, Y. 2005. Work–family conflict among female teachers. *Teaching and Teacher Education*, 21, 365–378.

- Commission of the European Communities (EU:n komissio). 2007. Improving the Quality of Teacher Education.
http://www.teacherqualitytoolbox.eu/uploads/bestanden/improving_the_quality_of_teacher_education_aug2007.pdf (Luettu 17.12.2007.)
- Compas Inc. 2006. State of the Teaching Profession 2006 Annual Survey. A Compas Report to The Ontario College of Teachers.
<http://www.compas.ca/data/060827-StateOfTeaching-PCB.pdf> (Luettu 5.11.2007.)
- Compas Inc. 2007. State of the Teaching Profession 2007. Full Report on Province-Wide Survey.
http://www.oct.ca/publications/PDF/survey07_e.pdf (Luettu 24.10.2007.)
- Creswell, J. W. 1998. Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, J. W. 2005. Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Toinen painos. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Csikszentmihalyi, M. 2005. Flow – elämän virta. Tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu. Helsinki: Rasalas Kustannus.
- Day, C., Sammon, P., Stobart, G., Kingston, A. & Gu, Q. 2007. Teachers Matter: Connecting Lives, Work and Effectiveness. Maidenhead: Open University Press.
- Denzin, N. K. 1989. Interpretive Biography. Qualitative Research Methods, Volume 17. Newbury Park: Sage Publications.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2005. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) The Sage handbook of Qualitative research. Kolmas painos. Thousand Oaks: Sage Publications, 1–32.
- Elizabeth, C. L., May, C. M. & Chee P. K. 2008. Building a model to define the concept of teacher success in Hong Kong. Teaching and Teacher Education, 24, 623–634.
- Enonkosken kunta. 2005. Enonkosken tulevaisuusstrategia.
<http://195.255.122.162/LiiteTiedostoNayta.asb?DokumenttiID=1450&TauluNimi=Tiedote&NakymaID=> (Luettu 27.4.2007.)
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Kolmas painos. Jyväskylä: Vastapaino.
- Fantilli, R. D. & McDougall, D. E. 2009. A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. Teaching and Teacher Education, 25, 814–825.

- Feldt, T. 2000. Sense of Coherence. Structure, Stability and Health Promoting Role in Working Life. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Väitöskirja.
- Galton, M. & MacBeath, J. 2008. Teacher Under Pressure. Los Angeles: Sage Publications.
- Gardner, H. 1983. Frames of Mind. The Theory of Multiple intelligences. New York: Basic Books.
- Gázquez Linares, J. J., Cangas Díaz, A. J., Pérez Fuentes, M. C. & Lucas Acién, F. 2009. Teachers' perception of school violence in a sample from three european countries. *European Journal of Psychology of Education*, 24, 49–59.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. 1967. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Glaser, B. G. 1992. *Basics of Grounded Theory Analysis. Emergence vs. Forcing*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, B. G. 2002. Constructivist Grounded Theory? *Forum: Qualitative Social Research*, 3, artikkeli 12.
<http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm> (Luettu 1.7.2007.)
- Haikonen, M. 1999. Konflikteista aiheutuva stressi ja siitä selviytyminen opettajan työssä. Helsingin yliopiston verkkojulkaisut.
<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/val/sosps/vk/haikonen/konflikt.pdf>
- Hakanen, J. 2004. Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Työ ja ihminen, tutkimusraportti 27. Helsinki: Työterveyslaitos. Väitöskirja.
- Hallberg, L. R-M. 2006. The “core category” of grounded theory: Making constant comparisons. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 1, 141–148.
- Halmio, P. 1997. Valmis ja hyvä ei enää kasva. Kuva Alli Kantolan opettajuudesta. *Journal of Teacher Research* 1/1997. Jyväskylä: TUOPE.
- Hargreaves, A. 2003. *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. Buckingham: Open University Philadelphia.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. 2000. *Mentoring in The New Millenium*.
http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/staffdev/teacher/induction/Mentoring_in_the_New_Millennium.pdf (Luettu 6.5.2007.)
- Harrison, J., Dymoke, S. & Pell, T. 2006. Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1055–1067.

- Hatch, J. A. 2002. Doing qualitative research in education settings. Albany NY: State University of New York Press, 147–210.
- Heikkinen, H. L.T. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Helsinki: OKKA-säätiö, 8–19.
- Heikkinen, H. L. T. 2001 Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 175. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. L. T. 2002. Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Vantaa: Kansanvalistusseura, 184–196.
- Heikkinen, H. L. T. 2006a. Metodiseen täysi-ikäisyyteen. Kasvatustieteen päivät Oulussa: Teemaryhmäesitys 23.11.2006. <http://joyx.joensuu.fi/~rhuttun/metodi2006.ppt>
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. 2009. Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. Teaching and Teacher Education, 25, 207–216.
- Holmes, E. 2005. Teacher Well-being. Looking after yourself and your career in the classroom. London: RoutledgeFalmer.
- Huotelin H. 1996. Elämäkerrallinen lähestymistapa. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Helsinki: Kansanvalistusseura, 11–42.
- Hämeen Sanomat. 2007. Opettajien asemaan tulee parannus. Uutinen opetusministerin puheesta. <http://www.hameensanomat.fi/telegram.jsp?telegram=28624> (Luettu 1.9.2007.)
- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampere: Tampereen yliopisto, 16–89. Väitöskirja.
- Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. 2006. Introduction to the Finnish Education System and Teachers' Work. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (toim.) Research-based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 25. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 7–13.
- Jokinen, H. & Välijärvi, J. 2006. Making Mentoring a Tool for Supporting Teachers' Professional Development. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (toim.) Research-based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 25. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 89–101.

- Jyrhämä, R. 2006. The Function of Practical Studies in Teacher Education. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (toim.) *Research-based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators. Kasvatustieteen tutkimuksia – Research in Educational Sciences* 25. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 51–69.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2000. *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpajan kirja.
- Kansanen, P. 1993. Onko pedagoginen ajattelu tutkimusta? Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina*. Lahti: Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 40–51.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita. Väitöskirja.
- von Károlyi, C., Ramos-Ford, V. & Gardner, H. 2003. *Multiple Intelligences: A Perspective on Giftedness*. Teoksessa N. Colangelo & G. A. Davis (toim.) *Handbook of Gifted Education*. Kolmas painos. Boston: Allyn & Bacon, 100–112.
- Karvinen, H. 2003. Kohti kokonaisvaltaista opetuksen kehittämistä: Kuvataide osana eheyttämistä peruskoulun alaluokilla. Helsinki: Helsingin yliopisto. Väitöskirja.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.
- Kiziltepe, Z. 2006. Sources of Teacher Demotivation. Teoksessa R. Lambert & C. McCarthy (toim.) *Understanding Teacher Stress in an Age of Accountability*. Greenwich, Connecticut: IAP, 145–162.
- Klette, K. 2002. Comparison – looking across the countries. Teoksessa K. Klette, I. Carlgren, J. Rasmussen & H. Simola (toim.) *Restructuring Nordic Teachers: Analyses of Interviews with Danish, Finnish, Swedish and Norwegian Teachers*. University of Oslo: Institute for Educational Research, 125–144.
- Kohonen, V. 2007. Aineenopettajan autenttisuus: miten salkkutyöskentely voi edistää professionaalista kasvua? Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja*. Oulu: Oulun yliopisto, 155–181.
- Koiranen, M. & Ruohotie, P. 2001. Yrittäjyyskasvatus: analyysyjä, synteesejä ja sovelluksia. *Aikuiskasvatus* 2/2001, 102–111.

- Koskennurmi-Sivonen, R. 2004. Grounded Theory.
<http://www.helsinki.fi/~rkosken/gt> (Luettu 1.2.2007.)
- Kottler, J. A., Zehm, S. J. & Kottler, E. 2005. On Being a Teacher. The Human Dimension. Kolmas painos. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Kumpulainen, T. & Saari S. (toim.) 2006. Opettajat Suomessa 2005. Helsinki: Opetushallitus.
- Kumpulainen, T. & Saari S. (toim.) 2009. Opettajat Suomessa 2008. Helsinki: Opetushallitus.
- Kyrö, P. 2004. Tutkimusprosessi valintojen polkuna. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Kyrö, P. 2006. Avauksia riskin oppimiseen ja opetukseen. Teoksessa P. Kyrö & A. Ripatti (toim.) Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu, 98–130.
- Lauriala, A. 1998. Uudistaja-opettaja työyhteisössä. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena.
- Laursen, P. F. 2006. Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen. Helsinki: Finn Lectura.
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Liu, X. S. & Ramsey, J. 2008. Teachers' job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-up Survey in the United States for 2000–2001. Teaching and Teacher Education, 24, 1173–1184.
- Luukkainen, O. 2000. OPETTAJA VUONNA 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere: Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Löfström, E. & Eisenschmidt, E. 2009. Novice teachers' perspectives on mentoring: The case of the Estonian induction year. Teaching and Teacher Education, 25, 681–689.

- Martikainen, M. & Haverinen, L. 2004. Grounded theory -menetelmä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- McCormack, A. & Thomas, K. 2003. Is Survival Enough? Induction experiences of beginning teachers within a New South Wales context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31, 125–138.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Kolmas laitos. Helsinki: International Methelp.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Toinen painos. Thousand Oaks: Sage Publications.
- MORI. 2002. Teachers on Teaching: A Survey of the Teaching Profession. http://image.guardian.co.uk/sys-files/Education/documents/2002/12/19/18_12a.pdf (Luettu 23.10.2007.)
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Møller, J. 2000. School Principals in Transition: Conflicting Expectations, Demands and Desires. Teoksessa C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge & J. Møller (toim.) *The Life and Work of Teachers. International Perspectives in Changing Times*. London: Farmer Press.
- Navone, V. 1999. Alien Song -video. <http://www.navone.org>; <http://www.navone.org/HTML/AlienSongDownload.htm> (Tallennettu 29.3.2006.)
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 3. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 10. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Niemi, H., Syrjälä, L. & Viilo, M. 1998. Opettajankoulutus ja yhteiskunta. Opettajiin ja kouluun kohdistuvat odotukset kahden yhteistyöseminaarissa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 16. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 73–94.

- Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. 2006. Research-based Teacher Education. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (toim.) Research-based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 25. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 31–50.
- Niikko, A. 2001. Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 186–202.
- OAJ. 9.8.2007. Pätevät opettajat pakenevat koulusta – vain neljä viidestä jää opettajaksi. <http://www.oaj.fi/Resource.phx/sivut/sivut-oaj/tiedotteet-ja-julakaisut/lehdistotiedote1.htm> (Luettu 9.8.2007.)
- Office for National Statistics. 2007. Teacher numbers: Upturn in teacher numbers. <http://www.statistics.gov.uk/cci/nugget.asp?id=1765> (Luettu 28.2.2010.)
- Ohjausryhmän raportti. 2006. Hämeenlinnan kouluverkkoselvitys 31.3.2006. http://www.hameenlinna.fi/attachments/Opetusvirasto/Kouluverkkouudistus_31.3.2006_kokonaan.doc (Luettu 25.4.2007.)
- Ojanen, S. (toim.) 1993. Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Lahti: Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Ojanen, S. (toim.) 1996. Tutkiva opettaja 2. Lahti: Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatuserformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Lahti: Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 51–61.
- Opettaja-lehti. 1996–2004. Numerot: 35/1996, 41/1997, 43/2001, 6/2003, 42/2004. Julkaisija: Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ry.
- Opetusministeriö. 2005a. Kolme puheenvuoroa luovuuden edistämisestä. Luovuusstrategian osaryhmien raportit. Opetusministeriön julkaisuja 2005:35. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetusministeriö. 2005b. Kouluhyvinvointityöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:27. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetusministeriö. 2006. Opettajan koulutus – tietoa, taitoa, tulevaisuutta. Opettajakoulutuksen kehittämisohjelman 2001–2005 loppuraportti. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:32. Helsinki: Opetusministeriö.

- Opetusministeriö. 2007a. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetusministeriö. 2007b. Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012, kehittämissuunnitelma. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/kesu_2012_fi.pdf (Luettu 17.12.2007.)
- Patrikainen, R. 1999 Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pitton, D. E. 2006. Mentoring novice teacher. Fostering a dialogue. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Roehrig, A. D., Pressley, M. & Talotta, D. A. 2002. Stories of Beginning Teachers. First-Year Challenges and Beyond. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- Roehrig, A. D., Bohn, C. M., Turner, J. E. & Pressley, M. 2008. Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 24, 684–702.
- Rostila, I. 1991. Grounded theory -lähestymistavasta. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39/1991. Oulu: Oulun yliopisto, 65–79.
- Saarnivaara, M. 1998. Metodologiset ja metodiset ratkaisut. Tutkimisen arkea. Teoksessa M. Saarnivaara & I. Sava (toim.) Me tutkimme. Taidekasvatuksen jatko-opiskelijoiden menetelmällisiä puheenvuoroja. Jyväskylä: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto, 185–201.
- Schmidt, M. 2008. Mentoring and being mentored: The story of a novice music teacher's success. *Teaching and Teacher Education*, 24, 635–648.
- Siekkinen, K. 2001. Syvähaastattelu. Teoksessa J. Aaltonen. & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimus metodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 43–58.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulu: Oulun yliopisto. Väitöskirja.
- Simola, H. 2005. The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teaching education. *Comparative Education*, 41, 455–470.
- Sivistysvaliokunnan lausunto 4/2001. Opetusministeriön selvitys opettajankoulutuksen kehittämisestä. http://www.eduskunta.fi/faktatmp/utatmp/akxtmp/sivl_4_2001_p.shtml (Luettu 22.4.2007.)

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. 2009. Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, 518–524.
- Skolverket. 2004. Children, pupils and staff – National level. Official Statistics of Sweden on pre-school activities, school-age child care, schools and adult education. Stockholm: the National Agency for Education, 105.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1428> (Luettu 28.2.2010.)
- Snow, R. E., Corno, L. & Jackson, D. 1996. Individual Differences in Affective and Conative Functions. Teoksessa D. C. Berliner & R. C. Calfee, (toim.) *Handbook of Educational Psychology*. New York: MacMillan, 243–310.
- Strauss, A. L. 1987. *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1994. Grounded theory Methodology. An Overview. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 273–285.
- Sundli, L. 2007. Mentoring – A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23, 201–214.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 9–66.
- Syrjälä, L. 2001. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 203–214.
- 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*. Vantaa: Kansanvalistusseura, 157–162.
- Syrjälä, L. 2005. Kertomuksen tutkija kasvatustieteen maastossa. *Kasvatus* 36, 366–372.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 67–112.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 25. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Säntti, J. 2008. Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika* 2 (1), 7–22. Julkaisija: Kasvatuksen historian verkosto.
- Tahvanainen, I. 2001. Kasvavat kasvattajat. Kasvatustietoisuus ja sen kehittyminen ammatillisen opettajankoulutuksen aikana. Tutkimuksia 229. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Väitöskirja.
- Taylor, C. 1995. *Autenttisuuden etiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tesch, R. 1990. *Qualitative research. Analysis Types & Software Tools*. London: The Falmer Press.
- Tilastokeskus. 30.6.2006. Opettajatilasto 2004. Opettajien määrä lähes ennallaan. http://www.stat.fi/til/ope/2004/ope_2004_2006-06-30_tie_001.html (Luettu 6.8.2007.)
- Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkulttuurit. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 99–122.
- Uusikylä, K. 1994. *Lahjakkaiden kasvatus. Opetus 2000*. Porvoo: WSOY.
- Uusikylä, K. 1996. *Isät meidän. Luovaksi lahjakkuudeksi kasvaminen*. Jyväskylä: Atena.
- Uusikylä, K. 2003. *Vastatulia. Inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta. Opetus 2000*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusikylä, K. 2004. Elefantin häntää kutittelemassa. Luovuuden tutkimuksen lyhyt oppimäärä. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-kustannus, 59–77.
- Vahtera, J. & Pentti, J. 1997. *Uhkia vai mahdollisuuksia? Psykososiaalisten työolojen kehitys 1990-luvun alkupuolella*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Vahtera, J. & Pentti, J. 1999. *Työntekijät talouden ristiaallokossa. Psykososiaalisten työolojen kehitys vuosina 1990–1997*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Valtiokonttori. *VEL-eläkkeelle jääneet hallinnonaloittain. Vuoden 2005 aikana VEL-eläkkeelle jääneet henkilöt hallinnonalan mukaan*. <http://www.valtiokonttori.fi/public/default.aspx?nodeid=16742> (Luettu 9.8.2007.)
- Valtiokonttori. 2007. *Valtion eläketurva. Palveluksessa olleet henkilöt 2005*. <http://www.valtiokonttori.fi/Public/download.aspx?ID=71706&GUID={BA1BFA6E-94F7-4375-9968-B33ED13EA977}> (Luettu 9.8.2007)
- Vartiovaara, I. 2000. *Jaksamisen rajat*. Helsinki: WSOY.

- Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeen ammattikorkeakoulu. Väitöskirja.
- Vuohijoki, T. 2006. Pitää vain selviytyä. Tutkimus rehtorin työstä ja työssä jaksamisesta sukupuolen ja virka-aseman suhteen tarkasteltuna. Turku: Turun yliopisto. Väitöskirja.
- Väljärvi, J., Kupari P., Linnakylä P., Reinikainen P., Sulkunen S., Törnroos J. & Arffman I. 2007. The Finnish success in PISA – and some reasons behind it 2: PISA 2003. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Institute for Educational Research.
- Webb, P. T. 2006. The Stress of Accountability: Teachers as Policy Brokers in a Poverty School. Teoksessa R. Lambert & C. McCarthy (toim.) Understanding Teacher Stress in an Age of Accountability. Greenwich, Connecticut: IAP, 1–18.
- West-Burnham, J. 2009. Rethinking Educational Leadership: From Improvement to Transformation. New York: Network Continuum.
- Willman, A. 2000. Opettajan jaksaminen puntarissa: opettajuuden rajoja etsimässä. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Helsinki: OKKA-säätiö, 107–116.

Julkaisemattomat lähteet

- Fullan, M. 2006. Learning to Lead Change: Building System Capacity – Muutoksen johtaminen ja koulutusjärjestelmän osaamisen kehittäminen -seminaari. Helsinki: Kuntatalo 27.–28.3.2006.
- Heikkinen, H. L. T. 2005. Kertomukset tutkimuksessa. Luento Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajakoulutuslaitos 27.4.2005.
- Heikkinen, H. L. T. 2006b. Väitöstilaisuus. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajakoulutuslaitos 1.12.2006.
- Puolimatka, T. 2004. Tieteenfilosofia. Luennot Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus 26.11.–11.12.2004.
- Raehalme, O. 2005. Elämäkertatutkimus. Luento Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajakoulutuslaitos 13.4.2005.

Liitteet

Liite 1. Aineistopyynnöt

Julkaistu Opettaja-lehdessä (43) 22.10.2004.

Mikä tekee opettajasta selviytyjän?

Opettajan työn kuva on muuttunut ja laajentunut viime vuosien aikana melkoisesti. Oppimiskäsitykset ja opetusmenetelmät ovat muuttuneet, tieto- ja viestintäteknologia luo osaltaan epävarmuutta. Opettaja ei ole enää tiedonjakaja, vaan oppimisen ohjaaja (tutor), joka kasvattaa ja ohjaa lapsen kehitystä kokonaisvaltaisesti. Nykypäivän oppija asettaa opetus-/ kasvatusprosessille uusia haasteita.

Kodin ja koulun yhteistyö edellyttää opettajalta hyviä vuorovaikutustaitoja ja joustavuutta. Opettajan työn nykypäivää on erilaisten oppilasasioiden selvittely kotien kanssa. Asiat, jotka koskettavat kielteisessä mielessä oppilasta tai kyseenalaistavat kodin kasvatusta ovat tulenarkoja aiheita. Opettaja saattaa joutua vanhempien sylkykupiksi ja silmätikuksi. Puhelimen pirinä öisin ja vanhempien viininhöyryiset soitot viikonloppuisin ovat monen opettajan arkipäivää. Kuka tukee opettajaa vai tukeeko kukaan?

Opettaja ei voi enää vain opettaa. Kasvattaminen on noussut perinteisen opettamisen edelle, jopa keskeisimmäksi asiaksi opettajan ammatissa. Opettaja joutuu päivittäin käsittelemään monenlaisia ongelmia koulussa. Opettajan on oltava kasvattaja, pedagogi, didaktikko, psykologi, yhteiskunnallisten asioiden tuntija, oman aineensa ekspertti jne. Perinteinen osaaminen ei enää riitä, vaan opettajalta edellytetään moniosaamista.

Opettajahan saa työyhteisöltä voimaa, osaamista ja jaksamista työhönsä. Onko tilanne aina näin ruusuinen? Voiko työyhteisössä olla ”selkäänpuukottajia”, oman tiedon ja taidon panttaajia tai opettajia, jotka kerta toisensa jälkeen toistavat: ”Näin me ollaan tehty aina ennenkin”? Jos työyhteisöltä ei saa tukea, niin mikä on opettajalle tärkeintä ammatissaan selviytymiseen?

Nyt tarvitaan tietoa opettajan selviytymiskeinoista. Tutkimuksessani (väitöskirja) pyrin selvittämään sen, mikä tekee opettajasta selviytyjän.

Pyydän, että kirjoitat omakohtaisen sisäisen selviytymistarinasasi tai tilanteista, joista olet selviytynyt. Toivottavasti liität kirjoitelmaasi yhteystietosi mahdollisia

jatkohaastatteluja varten. Tutkimuksessa jokaisen anonyymiys on turvattu. Tarinasi voit lähettää myös sähköpostitse.

ISMO AHO
Kukkaronnyörintie 8
13500 Hämeenlinna
ispi.aho@aina.fi

Toinen aineistopyyntö, julkaistu Opettaja-lehdessä (52–53) 23.12.2004.

Mikä tekee opettajasta selviytyjän?

Opettajan 43/22.10. Keskustelua-palstalla pyysin kirjoituksia omakohtaisista selviytymistarinoista tai kokemuksista/tilanteista, joista olet selviytynyt opettajan työssäsi.

Sain erittäin hyvää aineistoa tutkimustani varten. Väitöskirjassani pyrin selvittämään sen, mikä tekee opettajasta selviytyjän. Toivon saavani kirjoituksia lisää, jotta tutkimukseni luotettavuus paranisi. Voit kirjoittaa lyhyesti tai pitkästi haluamallasi tavalla. Toivottavasti liität kirjoitelmaasi yhteystietosi mahdollisia jatkohaastatteluja varten. Itse tutkimuksessa jokaisen anonyymiys on turvattu.

ISMO AHO
Kukkaronnyörintie 8
13500 Hämeenlinna
ispi.aho@aina.fi

Aineistopyyntö, julkaistu Erityiskasvatus-lehdessä 1/2005.

Sinun tarinasi väitöskirjaan!

Suoritan kasvatustieteiden tohtorin tutkintoa Tampereen yliopistossa. Työni aiheena on ”Mikä tekee opettajasta selviytyjän?” Tarvitsen lisää aineistoa. Erityisopettajilla olisi varmasti annettavaa tutkimukselleni. Kirjoita oma selviytymistarinasi.

Terveisin Ismo Aho
Kukkaronnyörintie 8
13500 Hämeenlinna
ispi.aho@aina.fi
050 5118228

Liite 2. Näytteitä litteroiduista haastatteluista

Kaarina 9.6.2005

No, niin.

Niin sit totaaliloppuhan tuli toiseksi viimeisenä päivänä, eli silloin näin kokemukseni mukaan on opettaja aika loppu eli siinä oli sitä väsymystä takana. Ja siinä tuli sitten tämä kahnaus oppilaan kanssa ja sitten tuota nää muut niinkun nämä ympäristötekijät ja aineistotekijät, että tuota, ei ollut oikein, niinkun se opetettava aines oli tavallaan ilmassa ja sitä piti aina hakkee. Että mitähän sitä nyt opetettais, että minkälainen se on se talon tapa ollut. Siihen ei ollut semmosta selvää ohjetta. Niin se käynnisti sitten sellasen, että mä aattelin, että nyt mä en kerta kaikkiaan enää jaksata tätä ja minä oon tuota tämmönen tyyppi, että mie tapan itteni, uhkaan tappaa itteni, jos tähän ei tule muutosta. Ja minä näin monen vuoden jälkeen voin sanoa, että prosessi on aina samanlainen eli tunne valtaa eikä järnehiventä oo päässä.

Ja sillä tavalla sitten minä menin ensin tavalliselle lääkärille ja sitten pääsin tonne psykiatriselle poliklinikalle ja siellä sitten tuota ensin alkuun minä alkuun vaan itkin ja itkin ja itkin ja siitä meni varmaan monta kuukautta, että kerran viikossa tai kaksi kertaa viikossa minä kävin siellä itkemässä. Ja loput ajat minä makasin täällä kotona ja minusta tuntui, että tuota nyt minut on iäks kaikeks merkattu tähän hommaan, että minä oon nyt loppunut tässä opettajan hommassa. Mie en uskaltanut edes kauppaan mennä, enkä kävellä ulkona, enkä mitään, että mie olin semmosessa kunnossa.

Raija 10.6.2005

No, selvä. No, ehkä sitten voisikin noista mun työyhteisöasioista, nimittäin mä jo viittasin siihen, että on työyhteisöjä, joissa on sellainen ilmapiiri, että sä jaksat paremmin. Ja toisessa työyhteisössä on sellainen ilmapiiri, että sä jaksat huommin. Ja toisaalta se on opettajalla rikkauskin, että vaihtaa työtä, näkee niitä eri työyhteisöjä ja toisaalta sekin auttaa jaksamaan, että tietää, että joskus on ollut sellainen työyhteisö, jossa on ollut hyvä olla. Edellinen työpaikkani ei nykyinen, mutta se edellinen, joka oli yläaste, niin siellä tehtiin paljon yhdessä kaikkia juhlia, tapahtumia, järjestettiin oppilaille kaikennäköisiä perinnepäiviä ja tosi semmosia kaikkia mukavia liikuntapäiviä ynnä muuta. Mutta myöskin sitten juhliittiin tosi kivasti, juhliittiin kaikki rehtorien syntymäpäivät ja eläkkeelle lähtemiset ja tota lisäksi sitten vielä, jos joku opettaja poistui työyhteisöstä, niin saatettiin tehdä tosi semmoisia mukavia, vaikka nyt telttaretkiä ja eväitten kanssa ja kaikkia kivaa pikku tekemistä jossakin luonnossa. Sitten nyt, kun niitä jälkeenpäin miettii, niin sitä ajattelee, että sillä on aika iso merkitys opettajan sel-

vietymiseen, jaksamiseen, että jos sul on jotain muuta elämää, kun se koulu niitten työkavereitten kanssa. Ja se vielä, että tuossa työyhteisössä mukaan tuli myös keittiön väki ja siivoojat, ne ketkä ehti tai pääsi. Eli se oli aina koko työyhteisölle järjestettyä juttuja. Niin siitä saa jotain ihmeellistä ylimääräistä energiaa tai jotain tämmöistä jaksamisen keinoja. Mut jos sulla on työyhteisössä vaan semmoinen työyhteisö, että sä näät opettajat, kun sä meet työmaalle ja sitten taas heippa, kun lähetähän pois ja sitten sulla ei oo mitään muuta yhteistä niitten kanssa, niin sitten se aika mitä siellä työyhteisössä ollaan, niin sen pitäis olla niin tasapainosta ja hyvää, että sä jaksat siellä. Mutta kun on tällainen kulttuuri, niin siihen hyvin herkästi liittyy myös se, että se ei oo se yhteinen aika siellä koulullakaan hyvää tasapainoista, vaan tota siellä tulee sitten niitä ongelmia.

Helena 10.8.2005

Elikkä voit tietysti vaikka, miten sä ajattelet, mitä selviytyminen on?

Selviytyminen... miten sen nyt sanois? Pystyy ratkasemaan joitakin ongelmia ja tota jatkamaan eteenpäin. Sitä kait se on lähinnä, tai niitä tärkeimpiä hommia, eli mitä siellä työyhteisössä on, niinkun itsensä kanssa, ei välttämättä siellä työyhteisön sisällä. Koska tota yksilön vaikutus työyhteisöön voi olla hyvin pieni, tietenkin se voi olla hyvin suurikin, mutta minun vaikutukseni meidän työyhteisöömme ei ole mitenkään erityisen suuri. Ja selviytyminen siitä, siis lähinnä olen valitettavasti joutunut selviytymään sitten tämmösistä kiusaamistilanteista opettajanhuoneessa, että joka on ollu, ei tietenkään fyysistä vaan henkistä monella tavalla. Ja (ajatustauko) opettajanhuoneessa usein on vahvat hierarkiat ja tuota meidän koulussamme se on kyllä erityisen vahva eli on erilaisia porukoita, jotka pyrkivät sitten vaikuttamaan ja vaikuttavat asioihin omalla tavallansa. Rehtori uutena, *(rehtori on valittu koulumme sisältä, hän siis ei ole tullut talon ulkopuolelta)* silloin kun hän alotti, niin ei ollut kovin selvillä eli homma ei ollut hänellä samalla tavalla hanskassa kuin sellaisilla, jotka ovat tehneet sitä työtä jo 10–20 vuotta ja oli aikalailla toisten johdateltavissa. Eli porukka, jotka olivat halunneet hänet rehtoriksi, niin tavallaan hän oli sitten kiitollisuudenvelassa ehkä sitten heille ja toimi sitten pääsääntöisesti heidän eduksensa. Tällä hetkellä hän mielestäni on jotain oppinut, että ei ehkä ole niin toisten naruissa johdateltavissa, *(tästä asiasta en enää tämänvuotisen tuntijaon jälkeen ole ollenkaan varma)* mutta tuota vielä paljon on matkaa erinomaiseen johtajuuteen. Hän pyrkii lähinnä siihen, että hän jakaisi valtaa tasaisesti, mutta monta kertaa se tuntuu siltä, että hän ei itse halua ottaa vastuuta asioista, jotka hänelle kuuluisivat, ja opettajakunta saa ratkaistavakseen asioita, jotka eivät heille kuulu.

Luokkahuoneessa eli oppilaiden kanssa selviytymisestä - en tiedä, ammattitaito sitten vuosien myötä, kun tietää, että tai on kehittynyt oma näkemyksensä siihen opettajuuteen, niin ei oikeastaan tota siellä useinkaan suuria vaikeuksia tule. Oppilailta olen saanut tukea työhöni, sitä en ole saanut opettajanhuoneesta

huomattavasti tai hyvin minimimäärän ehkä joskus, mutta en silloin, kun olisin tarvinnut. Mutta viime syksynä oikeastaan, kun tulin 1½ kuukauden sairauslomalta takaisin töihin, kun oppilaat sanoivat tai et moni oppilas sanoi, että en saa enää jäädä sairauslomalle, että et se oli kamala tempu heille, et heil oli ihan karmeeta. (*Asia tuli puheeksi ruokapöydässä. Pilli kertoi, että jotkut oppilaat olivat olleet ilkeitä sijaiselle. Minulle jäi vähän sellainen käsitys, että asia olisi ollut minun vikani.*) Tietenkin vanha tempu on mollata sijaisia. Heillä oli kaks eri sijaista, mutta tuota joka tapauksessa niin, he selkeästi olivat odottaneet minua takaisin, ja tietenkin se antoi sitten puhtia työhön eli opettamisen koen kaikkein tärkeimmäksi opettajan osa-alueeksi, en opettajankokouksia, en muitakaan pakollisia väentöjä, yhteistyötä meillä, minulla ei ole kolleegojen kanssa juuri ni-meksikään, ja kokisin asian niin, että he eivät sitä ole halunneet.

Kursivoidut tekstit ovat informantin täydennyksiä hyväksytyyn haastatteluun.

Marjatta 5.10.2005, jatko-haastattelu

Nyt ennen kuin unohtuu, nyt mennään siihen itse asiassa taas kolikon kahteen puoleen, eli työyhteisö, yhteisöllisyys. Elikkä (JOO) on selkeästi havaittavissa tässä niin kuin kaikissa muissakin, että työyhteisöllä samoin kuin rehtorilla on erittäin myönteisiä asioita selviytymisen kannalta, sit on kielteisiä (JOO). Ja nyt mä toivoisin tähän, tähän asiaan sulta, mielipidettä. Ja sitten jopa muutamain esimerkin ihan suoraan, että mikä omasta kokemuksesta, että mikä minkälainen asia voi, voi tota olla...

Joo, joo tuota mulle aikoinaan, kun mä oon ollu, tehny psykologian cumusta op-pimistehtäviä, nyt mua se niin paljon rupes täs nyt kiinnostamaan, että mitä mä oon silloin aikanaan tehny tästä tästä. Mä olen puhunu myöskin tästä stressi, mä oon puhunu, käsitelly myös stressiä. Niin siitä tuli vaan sit se huomio siitä, että et sen jaksamisen kannalta, niin se työyhteisö on kuiteskin hirveen tärkeä, että ihan ilmeisesti monien muitten vanhojen tutkimusten kannalta, niin se on tärkeämpi kuin se, kuin esimerkiksi kotiyhteisö tai muu asia, et se työyhteisö on siinä työssä jaksamisen kannalta, se on niinkun se hirveen keskeinen, niin tota... No meil on nyt jaksamisen kannalta, nyt meil on yks, nyt mä muistan, meil oli yks muutos, meille on tullu uus opettaja. Meille on tullu uus musiikinopettaja ja kun me oltiin silleen kahdes talossa. Siel toises talos on aika paljon niinkun tämmöstä nuorta miestä, jotka heittää siel jatkuvasti huulta ja läppää ja niil oli siel suhteel-lisen välil hauskaakin ja että sitten kireimmätkin opettajat nauraa. Ja meil on ollu, meiän talos on ollu pitkään semmonen ihme kiree ilmapiiri ja nyt ku tää uus opettaja tulee, se on niin estoton veikko, ja se se pistää siellä jatkuvasti tämmöstä vitsiä. Ja hän nimenomaan, hän niinkun panee itsensä naurunalaiseksi. Ei hän naura kenenkään muun kustannuksella, vaan hänellä omassa elämässänsä sattuu ja tapahtuu koko ajan jotakin, niin se on kuule niin vapauttanut sen ilmapiirin, et siel opettajanhuonees on jopa ollu viihtysää. Et ne välitunnit on muodostuneetkin

tämmösiksi niinkun huomattavasti virkistävimmiä keitaiks monta kertaa, kun mitä ne on ollu. Eli yks tämmönen voimakas, estoton ihminen, joka ei niinkun kumartele vanhoja, eikä ajattele toi on tommonen ja toi on tommonen, et uskal-lanko täs sanoa, vaan se, hän on oma itsensä, ja silleen hirveen niinkun tosi myönteisesti. Niin se on niinkun, se on ollut semmonen, et se ilmapiiri siel on ollu, siis hän on aivan ehdottomasti tämmönen niinkun, mää sanonkin, mää sanonkin, että tota noin tämä uus musiikinopettaja se on tota, se on taivaan lahja meiän opettajanhuoneelle (naurahdus), et se on niinkun muuttunu siellä. Mut tota, et tämmönen, miten mä sanoisin, tämmönen niinkun välittömyys ja estot-tomuus se niinkun auttaa. Mut et sit tietenkin niin tota, mä varmaan viimeks pu-huinkin siitä, että sit kun on kuiteskin, sitten kun on vaikeita asioita, ei ne tarvii olla työasioita, ne voi olla muitakin asioita, niin sit kun on omaa ikätasoa oleva ihminen, niin niin kyllähän sen kanssa mieluummin juttelee, kun jonkun nuo-remman kanssa rupee puhumaan. Ja semmosen kans, mikä tietää, et ymmärtää ja synkkaa. Mut sit kolikon toinen puoli, jatkuva valittaminen, et joku aina naputtaa jostakin ja valittaa niinkun jostakin ja jatkuva tyytymättömyys.

Alleiviivaukset ovat informantin tekemiä haastattelun hyväksymisen yhteydessä.

Liite 3. Lokakuun kysymykset

Mikä tekee opettajasta selviytyjän?

Tämä lomake sisältää muutaman avoimen kysymyksen.

Toivon, että sinulla on aikaa ja halua vastata tarkentaviin kysymyksiini. Vastauksillasi on suuri merkitys analysoidessani teiltä tutkimukseen osallistuneilta saamaani aineistoa. Kaikissa tutkimukseen liittyvissä asioissa voit ottaa yhteyttä!

KIITOS etukäteen!

Ispi

ispi.aho@aina.fi

- Miten ymmärrät selviytymisen?
- Mikä tai mitkä seikat aiheuttavat sinulle selviytymistilanteita?

Rehtorilla ja työyhteisöllä on opettajan selviytymisen kannalta kolikon kaksi puolta. Ne voivat auttaa opettajaa selviytymään tai sitten olla yksiä suurimpia selviytymistä aiheuttavia tekijöitä.

- Miten kuvaisit rehtorin ja työyhteisön merkitystä selviytymisen kannalta?
- Anna konkreettisia myönteisiä ja kielteisiä esimerkkejä kokemuksistasi.
- Miten näet itsesi selviytyneen? Tilanne ja selviytymisprosessi.

Koulu alkaa tasan klo... Oppitunnit kestävät tasan... Välitunnit... Lomat...

- Mielipiteesi koulumaailman tarkasta aikataulusta? Oletko pohtinut asiaa?
- Onko työstä(si) kadonnut ilo?
- Olemmeko eriarvoisessa tilanteessa selviytymisen suhteen? Miten perintötekijät ja ympäristö ovat yhteydessä selviytymiseen?
- Oletko joutunut työpaikkakiusauksen uhriksi? Jos olet, kerro esimerkkejä...
- Mitä välineitä meillä pitäisi olla työkalupakissamme, jotta selviytyisimme? Mitkä persoonalliset tai muut ominaisuudet/taidot auttavat selviytymään?
- Miten työnkuvasi on muuttunut viime vuosien aikana?

Koulutuksen asiantuntijat ovat pohtineet 2-osaista opettajankoulutusta. Koulutuksen lopulla olisi pitempi jakso käytännön työelämässä, jakson jälkeen opiskelija palaisi opintojen pariin vuodeksi.

- Millaisia ajatuksia kaksiosainen opettajankoulutus herättää sinussa?
- Onko sinulla ehdotuksia siitä, miten opettajankoulutus ja käytännön työ saataisiin paremmin kohtaamaan toisensa?
- Onko jotain mainittavaa tapahtunut tutkittavan ilmiön kannalta kesäkuun haastattelun jälkeen? Toivottavasti jaksat vielä kirjoittaa minulle, sana on vapaa...

Liite 4. Lokakuun kysymykset, esimerkkinä Pirjon vastaukset

Mikä tekee opettajasta selviytyjän?

- Miten ymmärrät selviytymisen?

Selviytyminen liittyy jaksamiseen työssä. Mutta se on myös vaikeistakin tilanteista selviytymistä, siten että kokee ne oppimistapahtumana. Kun selviytyy, jaksaa työssä välillä iloisestikin, kokee työn tyydyttävänä, luottaa itseensä. Siten selviytyminen on laajempi käsite kuin yksityiset tilanteet luovat. Se on oman työn mielekkäänä kokemista.

- Mikä tai mitkä seikat aiheuttavat sinulle selviytymistilanteita?

Oppilaan kanssa tulevia selviytymistilanteita ovat esim. kun hän ei pysty keskittymään, huutelee negatiivisia kommentteja ...

Paljon selviytymistä aiheuttavat tilanteet, jossa itse edellyttää oppilaalta itsenäistä ajattelua, mutta jota koulun ilmapiiri ei tue.

Opettajan kanssa voi tulla erimielisyyksiä jostain käytännön tilanteesta tai periaatteesta. Yleensä tilanteet liittyvät kommunikointiin.

Rehtorilla ja työyhteisöllä on opettajan selviytymisen kannalta kolikon kaksi puolta. Ne voivat auttaa opettajaa selviytymään tai sitten olla yksiä suurimpia selviytymistä aiheuttavia tekijöitä.

- Miten kuvaisit rehtorin ja työyhteisön merkitystä selviytymisen kannalta?

Sillä on merkitystä, onko työyhteisön ilmapiiri avoin ja yksilön erilaisuutta tukeva, dialogia edistävä. Rehtorilla on tärkeä rooli, että tukee opettajien yksilöllisyyttä ja myös kehittymistä. Paikalleen pysähtyneet rutiinit aiheuttavat työn kuvaan harmautta ja ikävyyttä. Riittää kun työyhteisössä on yksikin henkilö, jolle voi uskoutua. Minulla on tällä hetkellä useita. Tilanne on parantunut. Se voi johtua siitäkin, että periaatteenani on olla puhumatta selän takana. Sanon kokouksissa avoimesti mielipiteeni, en kuitenkaan jyrkästi siten, että muiden pitää olla samaa mieltä.

- Anna konkreettisia myönteisiä ja kielteisiä esimerkkejä kokemuksistasi.

Yksittäisissä tapauksissa on hyvä katsella asiaa laajemmin ja huumorilla ja kuunnellen. Viime viikolla eräs tyttö makasi välitunnilla pöydän alla, kun sai kokeesta huonon numeron. Juteltiin siten ja hänen paha mielensä hävisi.

Samoin meinasin hermostua poikaan (korotin äänen), joka ei selvittänyt poissaolojaan, sitten rauhoituin, istuttiin ja juteltiin myös pojan äidin huolimattomuudesta. Mitä tehdä sille? Seuraavana päivänä poika toi poissaolovihkon.

Viime syksynä oppilaat kirjoittivat nettipäiväkirjaan perättömiä juttuja minusta, koska olin suuttunut tunnilla. Kärsivällisyyteni ei riittänyt selittämään toiseen kertaan, miksi käytämme muuta oppikirjaa kuin muut (olen siinä yksi tekijä). Jutut loukkasivat minua. Juttelin kaikkien kanssa yksitellen, otin yhteyttä myös kotiin ja kerroin miten koin. Toin asian myös julkiseksi opettajainhuoneessa. Laitoin itseni likoon. Siitä huolimatta nuorten oli vaikea unohtaa asiaa (yhtä ainoaa suuttumusta) ja irvailivat siitä vielä keväällä seinälehdessä. Olen tyytyväinen, kun sensuroin sen siltä osin kuin tuntui pahalta.

Mutta opin, ettei oppilaiden (ja opettajien) kommentteja tarvitse ottaa niin henkilökohtaisesti. Me tulkitsemme aina toisiamme omista kokemuksista johtuen. Eikä ole tärkeää olla aina hyvä ja paras opettaja jokaiselle.

Seuraavassa vaikeassa tilanteessa toivon osaani kohdata sen huumorilla. Mutta sitä ei voi näytellä.

Aina ei voi pakottaa toista edes kuuntelemaan. Tänä syksynä eräs opettaja ymmärsi selvästi väärin kommenttini opettajainhuoneessa. Yritin selvittää tilannetta pari kertaa. Opettaja kieltäytyi kuuntelemasta ja sanoi ettei selvittele asioita työpaikalla. Siihen minun oli tyytyminen.

Olin sentään yrittänyt. Ei kai sekään tilanne ollut epäonnistunut, koska hyväksyin tilanteen.

- Miten näet itsesi selviytyneen?

Olen työskennellyt kohta 30 vuotta samassa työpaikassa, viihdyn työssäni, olen terve (sairauspoissaoloja ei juuri ole). Kehitän työtäni. Teen yhteistyötä tällä hetkellä mm. nuoren oman aineen opettajan kanssa. Minulla on hyvät välit oppilaisiin ja opettajiinkin.

Pyrin järjestämään elämässäni työn ja levon tasapainoa, työ tuntuu miellyttävältä harrastukselta.

- Tilanne ja selviytymisprosessi.

Kun tulee ristiriitatilanne, tartun siihen rohkeasti. Kuuntelen itseäni ja mahdollisesti muita. Itsen kuuntelu vie joskus aikaa. Mahdollisesti tarvitsen ystävän apua. Olen avoin. (voin esim. sanoa tunnilla, että mitenkäs minä nyt saisin teidät kuuntelemaan tai nyt olen väsynyt). Olen valmis muuttamaan käsitystäni, hyväksyn myös erilaisuuden. Etsin uudenlaisia ratkaisumalleja.

Koulu alkaa tasan klo... Oppitunnit kestävät tasan... Välitunnit... Lomat...

- Mielipiteesi koulumaailman tarkasta aikataulusta? Oletko pohtinut asiaa?

Aikataulu luo kiireitä ja turhaa stressiä. Oppilaita rangaistaan myöhästelystä ja opettajan täytyy ehtiä tietyssä ajassa.

Koulussamme on vielä aamu – ja iltapäivän tunnint putkeen ilman välituntia. Toisaalta se antaa väljyyttä.

Pyrin luomaan työssäni kiireettömän ilmapiirin. Aina en onnistu, joskus oppilaat valittavat kiireestä Esim. olen paljon välituntisin luokassa ja myös koulun jälkeen.

Lomat ovat tarpeellisia nollajajia, mutta en työskentele niitä odottaen. Harrastan myös kouluun liittyviä asioita mm. teen opetuksen tutkimusta.

- Onko työstä(si) kadonnut ilo?

Ei ole, ja jos on, niin mietin syytä ja pyrin palauttamaan sen.

- Olemmeko eriarvoisessa tilanteessa selviytymisen suhteen? Miten perintökäijät ja ympäristö ovat yhteydessä selviytymiseen?

Kyllä me olemme erilaisia. Jotkut elävät hyvin kontrolloidussa ympäristössä ja heidän on vaikea oppia kuuntelemaan itseään, toiveitaan ja tarpeitaan, ja samalla toista ihmistä. Luovuus on jokaisessa ihmisissä, toisissa piilommassa. Jos koulu tukee, kuten opetussuunnitelmassa sanotaan, tarpeeksi oppilaan itsenäistä ajattelua, hän oppii enemmän itsestään, hänestä tulee selviytyjä.

Opettaja ei voi opettaa itsenäistä ajattelua ellei itse niin tee.

- Oletko joutunut työpaikkakiusauksen uhriksi? Jos olet, kerro esimerkkejä...

En koe kiusaamista, vaikka vaikeita tilanteita on ollut, se kai riippuu miten kokee ja miten toimii. Kun pidin työkaverin kanssa suggestopedisen vanhempainillan, jotkut kokivat sen itseään loukkaavana.

Kun olin vuorotteluvapaalla, niin oppikirja vaihdettiin tietämättäni. Vasta myöhemmin kysyin perusteluja.

Molemmissa tilanteissa on kait puhuttu selän takana.

- Mitä välineitä meillä pitäisi olla työkalupakissamme, jotta selviytyisimme?

Tärkeä on oman aineen hallinnan lisäksi olla siitä kiinnostunut ja innostunut, niin että seuraa uusia tuulia ja voi tuoda niitä opetukseen.

On pedagogisesti joustava.

Tärkeää ovat myös vuorovaikutustaidot, myös tunnetaidot. Kun opettaja ilmaisee myös tunteitaan, hän opettaa oppilaalle samoja taitoja. Se on tie myös empatian kokemiseen.

- Mitkä persoonalliset tai muut ominaisuudet/taidot auttavat selviytymään?

Hyvin tärkeää opettajalle on: itsetuntemus, kehittyminen ja uudistaminen. Itsensä kuuntelusta tulee vahva itsetunto, niin että voi olla aidosti itsensä ja antaa muidenkin olla. Rehellisyys ja rohkeus. Joustavuus. Empatia, mutta myös lujuus.

- Miten työkuvasi on muuttunut viime vuosien aikana?

Olen tehnyt opetuksestani enemmän oman itseni näköistä. Vuorotteluvapaan jälkeen kehitin uuden kurssin luonnon filosofiaa, josta saatuja aineksia olen soveltanut myös perusopetukseen. Työni on pohtivampaa, holistisempaa.

Olen tullut avoimemmaksi muiden opettajien suhteen.

Olen kyllä aina viihtynyt, kun minulla on haasteita. Alkuvuosien jälkeen tutustuin uusiin opetusmetodeihin ja sitten aloin uudistaa sisältöjä (oppikirjantekijä).

Koulutuksen asiantuntijat ovat pohtineet 2-osaista opettajankoulutusta. Koulutuksen lopulla olisi pitempi jakso käytännön työelämässä, jakson jälkeen opiskelija palaisi opintojen pariin vuodeksi.

- Millaisia ajatuksia kaksiosainen opettajankoulutus herättää sinussa?

Kuulostaa hyvältä, koska silloin on jo kokemusta ja osaa kysyä. Toisaalta vaarana on, että luulee tietävänsä jo kaiken.

Tärkeää on korostaa jatkuvaa kehitystä.

- Onko sinulla ehdotuksia siitä, miten opettajankoulutus ja käytännön työ saataisiin paremmin kohtaamaan toisensa?

Nuorille opettajille koulussa voisi olla oma vanhempi tukiopettaja. Nuorta opettajaa tulisi rohkaista tuomaan esiin tiedolliset taitonsa.

Meillä koulussa on myös joskus pidetty joitakin pedagogisia klubeja, joissa on keskusteltu asioista. Yleensä tieteen tuloksista tulisi keskustella pienissä työryhmissä.

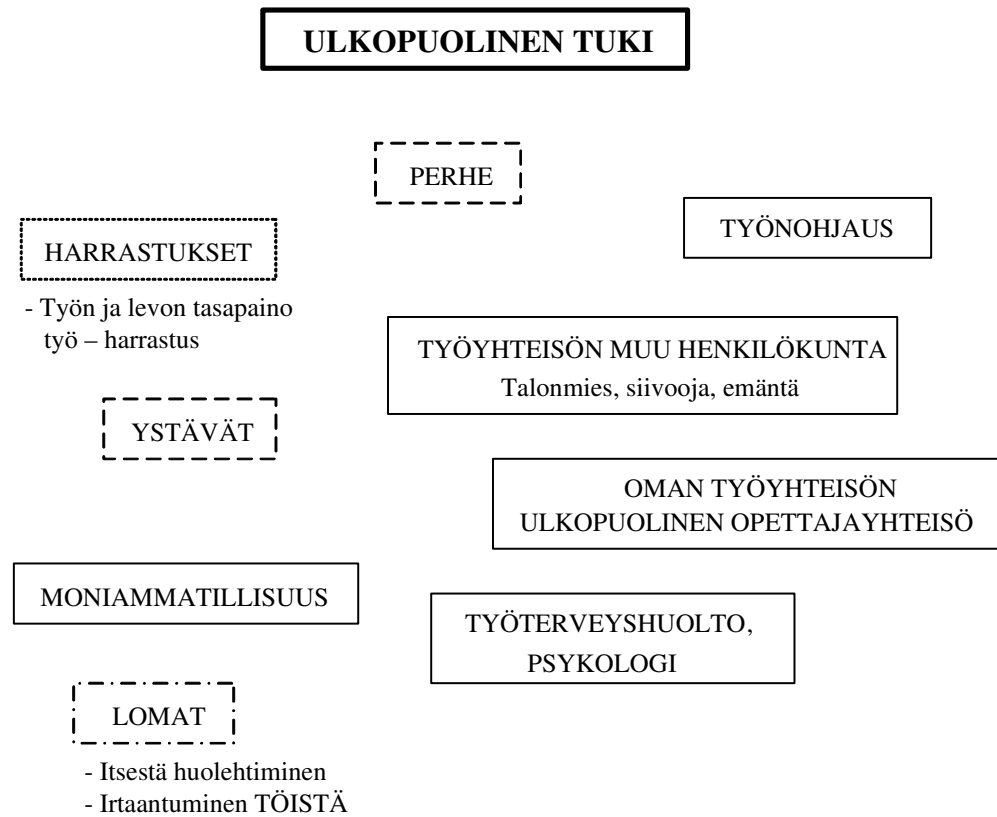
- Onko jotain mainittavaa tapahtunut tutkittavan ilmiön kannalta kesäkuun haastattelun jälkeen? Toivottavasti jaksat vielä kirjoittaa minulle, sana on vapaa...

Hei! Toivottavasti ymmärsin kysymykset jotenkin... aihe on vaikea... onnea sen työstämiseen...

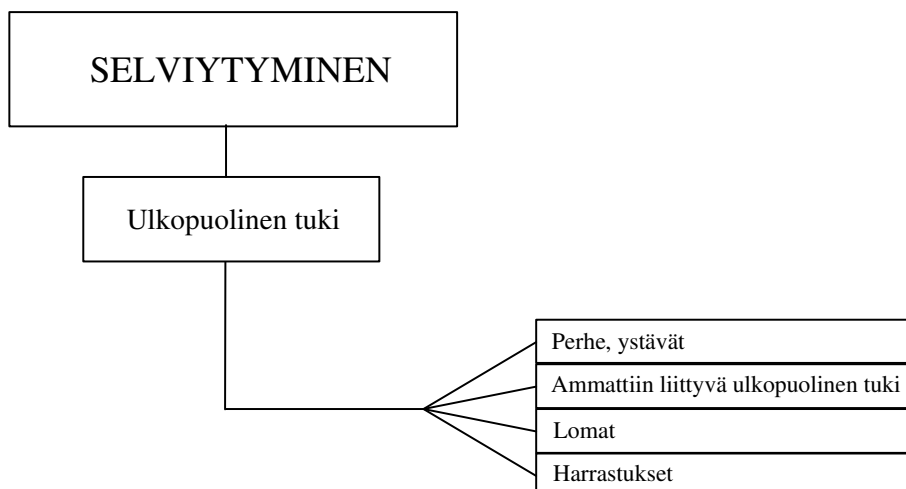
Pirjo 31.10.2005

Liite 5. Kategorioiden johtaminen aineistosta, aksiaalinen koodaus

Esimerkkinä ulkopuolinen tuki -kategoria.



Aineiston merkityssisällöistä (indikaattoreista) loin alakategorioita, selviytymiseen johtavia tekijöitä. Näistä tekijöistä johdin selviytymisen kategoriat aksiaalisen koodauksen vaiheessa. Ulkopuolinen tuki -kategoria syntyi siis edellä esitettyjen tekijöiden pohjalta.



Liite 6. Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä

Tähän liitteeseen on koottu tutkimuksen keskeisiä käsitteitä. Käsitteet määritellään aineistolähtöisessä tutkimuksessa aineiston perustella. Tästä seuraa usein se, että aineistosta syntyneitä käsitteitä on runsaasti. Grounded theory -lähestymistapa kannustaa tutkijaa keksimään käsitteiden ja kategorioiden nimet. Täten on perusteltua koota tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ja avata ne lukijalle tutkimusraportin lopussa vielä kertaalleen.

Grounded theory

Barney Glaser (1930–) ja Anselm Strauss (1916–1996) julkaisivat yhdessä kehittämänsä lähestymistavan teoksessa *The Discovery of Grounded Theory* (1967). Teos puolusti ensimmäisenä teorioiden *kehittämistä* tutkimusaineistosta, mieluummin kuin hypoteesien *johtamista* olemassa olevista teorioista. Grounded theory sopii uudessa tilanteessa tapahtuvan toiminnan tutkimiseen, samoin kuin sellaisen toiminnan tutkimiseen, jossa ennalta arvaamattomien tekijöiden mahdollisuus on suuri. Glaser ja Strauss ovat grounded theoryn kehittämisestä alkaen painottaneet metodinsa soveltuvuutta sellaisille tutkimusalueille, joista on vähän olemassa olevaa teoriaa tai joihin halutaan *tuoda uutta näkökulmaa* (Glaser & Strauss 1967).

Straussin ja Corbinin mukaan grounded theory on jotain, joka on induktiivisesti johdettu ilmiön tarkastelusta. Se on keksitty, kehitetty ja väliaikaisesti verifioitu läpi systemaattisen aineiston keruun ja ilmiöön liittyvän aineiston analysoinnin. Siksi aineiston keruu, analyysi ja teoria ovat keskinäisessä yhteydessä toisiinsa. Tutkija ei aloita teorian kanssa ja sitten todista sitä. Paremminkin tutkija aloittaa tutkimusalueelta, ja se, mikä on relevanttia tälle tutkimusalueelle, nousee esiin tutkimuksessa.

Straussin ja Corbinin mukaan grounded theory -tutkimuksen seurauksena on kehitetty teoria, joka voi olla käyttökelpoinen, hyödyllinen käytännössä. Strauss ja Corbin (1990) määrittelevät teorian seuraavasti: Teoria käsittelee huolellisesti kehitettyjä käsitteitä, jotka ovat koottu keskenään yhteyksissä olevista ilmauksista. Käsitteet muodostavat eheän käsitteellisen rakenteen, joka selittää tai ennustaa ilmiötä tai tapahtumaa ja siten tarjoaa ohjeita toimintaan.

Tämä tutkimus pohjautuu grounded theory -metodiin. Lähestymistapa mahdollistaa selviytymisilmiön syvällisen tarkastelun ja ymmärtämisen. Lisäksi grounded theory mahdollistaa tutkimusprosessin tarkoituksenmukaisen kehittämisen tutkimuksen aikana. Uuden näkökulman luominen edellyttää tutkijalta luovuutta ja teoreettista herkkyyttä.

Holistinen elämäkatsomus

Opettajan työ on kokonaisvaltaista verrattuna useaan muuhun työhön ja ammattiin. Opettajan pitää olla aina läsnä koko persoonallaan opetustyössään. Tästä johtuen opettajan työtä ja muuta elämää on tarkasteltava kokonaisuutena. Kokonaisvaltainen elämänhallinta – työn suhteuttaminen muuhun elämään – on yksi selviytymisen kulmakivistä. Opettajankin on ymmärrettävä, että työ on vain osa elämää. Opettajan ammattiin liittyy vahvasti esikuvana oleminen ja ympäröivän maailman varsin kovat odotukset ja vaatimukset.

Holistinen elämäkatsomus liittyy läheisesti persoonallisuuteen ja haluun kehittää itseään. Holistinen elämäkatsomus -kategoria muodostuu seuraavista opettajan selviytymistä edesauttavista tekijöistä: *kokonaisvaltainen opetus ja kasvatustyö, työn ja vapaan rajaaminen, laajempi elämä sekä asioiden lokeroiminen.*

Itsensä kehittäminen

Itsensä kehittämiseen liittyvät hyvin läheisesti käsitteet ammatillinen kasvu, ammatillinen kehittyminen ja voimaantuminen. Itsensä kehittäminen on persoonallinen ominaisuus ja tahtotila. Kehittämiseen liittyy halu liikkua suuremmissa sfääreissä. Tutkimuksen perusteella selviytyjäopettajat pyrkivät välttämään rutinoitumista. Kouluttautuminen on yleisin tapa itsensä kehittämiseen. Opettajan selviytymisen kannalta reflektoinnin ja itsetutkiskelun merkitys korostuu.

Itsensä kehittäminen -kategoria muodostuu seuraavista opettajan selviytymistä edesauttavista tekijöistä (alakategorioista): *koulutus, reflektointi ja itsetutkiskelu, itsetuntemus sekä ammatillinen kehittyminen.*

Persoonallisuus

Persoonallisuus voidaan määritellä yksilön ainutlaatuisten piirteiden kokonaisuudeksi. Piirre on suhteellisen pysyvä ominaisuus ja se erottaa yksilön muista ihmisistä (Uusikylä 1996, 101–102.) Persoonallisuus on siis laaja käsite. Se sisältää ihmisen koko maailmankuvan, minäkäsityksen, itsetunnon, arvot, luonteen ja temperamentin. Se muodostuu koko elämän ajan yksilön ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksesta ja se ohjaa kaikkea yksilön toimintaa

Tutkimuksessa opettajan selviytymisen kannalta tärkeiksi persoonallisiksi ominaisuuksiksi nousivat: 1. sosiaalisuus ja vuorovaikutustaidot, 2. myönteisyys, huumorintaju, 3. ammatti-identiteetti, 4. innostuneisuus, 5. määrätietoisuus, 6. muutoshalu ja -kyky, 7. luovuus, 8. rohkeus, 9. itseluottamus sekä 10. auktoriteetti.

Selviytyjäprofiili

Jatkoanalyysin ja synteesin avulla luotu profiili, joka kuvaa laajemmin opettajan selviytymiseen johtanutta subjektiivista kokonaisuutta. Profiilissa huomioidaan opettajan elämä työelämää laajempänä kokonaisuutena. Tutkimuksen tuloksena syntyi neljä selviytyjäprofiilia: yhteisöllis-holistinen selviytyjä, yhteisön tukema itsenäinen opettaja, interpersoonallinen reflektioija sekä intrapersoonallinen itsensä kehittäjä.

Selviytyminen

Selviytyminen on aktiivista ja päämäärätietoista toimintaa jaksamisen eteen. Selviytyminen on jaksamista ja usein myös ongelmien, vaikeuksien voittamista. Selviytymistä ei voi rajata ainoastaan työhön. Opettajan ammatin kokonaisvaltaisuudesta ja opettajan työn persoonavaateesta johtuen, opettajan on selviydyttävä laajemmassa elämässäänkin. Selviytymiseen liittyy opettajan omakohtainen halu kehittyä ja uudistua. Persoonalliset ominaisuudet ja holistinen elämäntutkimus ulkoisten avujen lisäksi auttavat opettajaa selviytymään. Selviytyminen kokonaisuudessaan on subjektiivinen kokemus. Selviytymiseen liittyy myönteisyys ja onnistuminen työssään ja elämässään.

Selviytyminen on oman työn mielekkäänä kokemista, tunne siitä, että työstä voi nauttia. Vaikeista tilanteista selviytyminen on oppimistapahtuma, jossa opettaja kehittyy ihmisenä. Oman selviytymisen saattaa ymmärtää vasta sitten, kun huomaa ympärillään ihmisiä, jotka eivät selviydy.

Selviytymisriski

Tutkimuksessa selviytymisriskillä tarkoitetaan selviytymisen koettelemista. Sitä, että opettajalla on uhka väsyä, kyynistyä tai tympääntyä työhönsä. Nämä riskitekijöistä aiheutuvat seuraukset alentavat työiloa, lisäävät työuupumusta ja saattavat johtaa sairastumiseen ja jopa ennen aikaiseen eläkkeelle jäämiseen.

Tutkimuksen konteksti

Kokonaisuus, jossa opettaja työskentelee. Konteksti käsittää fyysisen toimintaympäristön, opettajan työkuva sekä opettajalle esitetyt yhteiskunnalliset vaatimukset. Konteksti kuvaa muutosten ja odotusten aallokkoa, johon opettajan on kyettävä vastaamaan.

Työyhteisön yhteisöllisyys

Yhteisöllisyys on selviytymistä edesauttava tekijä. Työyhteisön yhteisöllisyys -kategoria muodostuu seuraavista opettajan selviytymistä edesauttavista tekijöistä (alakategorioista): *kollegat, rehtori, muu henkilökunta, toiminta- ja keskustelukulttuuri; arvostus, rooli työyhteisössä sekä uusi opettaja työyhteisöön.*

Ulkopuolinen tuki

Ulkopuolinen tuki, kuten myös muut selviytymistä edesauttavat tekijät ovat subjektiivisesti, yksilöllisesti koettuja asioita. Joidenkin selviytymisessä ulkopuoliset tekijät mm. ystävät ovat elintärkeitä. Toisilla taas työyhteisön sisäiset selviytymistä tukevat tekijät näyttelevät pääroolia. Kukaan ei voi kieltää perheen ja ystävien merkitystä selviytymisessä, toiset ei vain ajattele heidän merkitystä arkipäivän selviytymisen kannalta.

Ulkopuolinen tuki -kategoria muodostuu seuraavista opettajan selviytymistä edesauttavista tekijöistä: *perhe, ystävät; ammattiin liittyvä ulkopuolinen tuki, lomat sekä harrastukset.*

Liite 7. Kuviot ja taulukot

- Kuvio 1.** *Opettajuuden osatekijät*
- Kuvio 2.** *Opettajan ammatillinen identiteetti persoonallisen ja kollektiivisen identiteetin suhteina ja identiteettien tuottajana*
- Kuvio 3.** *Koulun toimintaan ja opettajan työskentelyyn vaikuttaneet muutostendenssit opettajien ja opettajankouluttajien käsityksen mukaan*
- Kuvio 4.** *Opettajan valmiudet ja toimintakenttä tutkijan esiyymmärryksen mukaan*
- Kuvio 5.** *Malli opettajan menestymistä tukevista tekijöistä*
- Kuvio 6.** *Opettajuuksien sijoittuminen ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksen kenttään*
- Kuvio 7.** *Laadullisen tutkimuksen erilaisia lähestymistapoja*
- Kuvio 8.** *Tarinallinen kiertokulku*
- Kuvio 9.** *Charmazin (2006, 11) esittämä grounded theory -prosessi rinnastettuna tämän tutkimuksen grounded theory -prosessiin*
- Kuvio 10.** *Konditionaalimatriisi, the conditional matrix*
- Kuvio 11.** *Opettajan selviytymiseen liittyviä tekijöitä, selviytymisen kategoriat*
- Kuvio 12.** *Itsensä kehittäminen ja siihen liittyvät tekijät*
- Kuvio 13.** *Työyhteisön yhteisöllisyys ja siihen liittyvät tekijät*
- Kuvio 14.** *Persoonallisuus ja siihen liittyvät tekijät*
- Kuvio 15.** *Yksilöllisiä konstruktioeroja kuvaava taksonomia*
- Kuvio 16.** *Holistinen elämäkatsomus ja siihen liittyvät tekijät*
- Kuvio 17.** *Ulkopuolinen tuki ja siihen liittyvät tekijät*
- Kuvio 18.** *Opettajien ammatillisen kehittymisen jatkumon taustalla olevat tekijät*
- Kuvio 19.** *Opettajan selviytymistä edistäviä tekijöitä*
- Kuvio 20.** *Opettajan selviytymispolku*
- Taulukko 1.** *Neljä opettajuutta*
- Taulukko 2.** *Aineiston hankinnan eteneminen*
- Taulukko 3.** *Jatkohaastatteluihin valinnan perusteet*
- Taulukko 4.** *Opettajan selviytymisen tekijät ja kategoriat*
- Taulukko 5.** *Selviytyjäprofiilien tarkastelua*