

Opettajuus, työkyky, motivaatio

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Pro gradu -tutkielma
Jussa Lehtinen

Tiivistelmä

Opettajan ammattilla on useita ominaispiirteitä, jotka löytyvät vain harvoista muista ammateista. Opettajien kelpoisuus ja koulutus ovat tarkasti lain säätelemiä, opettajalla on paljon päätösvaltaa ja vastuuta omasta työstään eikä hän pyri toiminnallaan tuottamaan taloudellista voittoa, vaan edistämään yleistä hyvää. Kuitenkin myös opettajat ovat joutuneet tilanteeseen, jossa markkinavoimat ja nopeasti muuttuva yhteiskunta tuovat omat haasteensa työssä jaksamiselle ja siinä viihtymiselle. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten opettajat pyrkivät vastaamaan ammattinsa erityispiirteiden sekä ympäröivän yhteiskunnan asettamiin haasteisiin: jaksamaan työssään ja pysymään siitä innostuneina. Aineisto kerättiin haastattelemalla viittä peruskoulun naisopettajaa, joista kaksi oli työtään vasta aloittelevia ja kolme työssä yli 20 vuotta toimineita.

Tutkimuksessa työssä jaksamisen kannalta tärkeimmiksi tekijöiksi koettiin fyysinen ja henkinen terveys, työtoverit ja johto, vanhemmat, sekä ammatillisen osaaminen ylläpito ja kehittäminen. Näistä työnkuvaan liittyvä sosiaalinen ympäristö herätti eniten ajatuksia. Nuoret opettajat kokivat työkyvyn enemmän itsestään selvänä seurauksena muun elämänlaadun ylläpitämisestä, kun taas kokeneemmat opettajat erottivat työkyvyn selkeästi muusta elämästä. He kokivat työkyvyn ylläpitämisen tarpeen todelliseksi ja kertoivat toimivansa aktiivisesti niin tehdäkseen. Tällaisina keinoina mainittiin erityisesti lisäkoulutus ja kuntoutus, mutta myös henkilökohtaiset toimet oman fyysisen ja henkisen toimintakyvyn ylläpitämiseksi. Samaan liittyi myös omien rajojen tunteminen: työkykyä on pidettävä yllä myös siten, että ei tee enempää töitä kuin mihin omat rahkeet riittävät.

Työssä viihtymisen tärkeimpänä edellytyksenä olivat oppilaat. Heidän oppimisensa näkeminen motivoi opettajia monella tasolla: sen koettiin vahvistavan omaa ammatillista itsetuntoa, tartuttavan lasten innostusta itseän ja yksinkertaisesti tuovan kollektiivisia onnistumisen elämyksiä, jollaisia jotkut opettajista arvelivat esiintyvän vain tässä ammatissa. Muina tärkeinä seikkoina pidettiin ennen kaikkea johdon, mutta myös vanhempien ja kollegoiden, arvostusta ja luottamusta, sekä työn monipuolista ja itsenäistä luonnetta.

Opettajan työ on mitä ilmeisimmin ennen kaikkea sosiaalinen ammatti, jossa niin työssä jaksaminen, kuin siinä viihtyminenkin ovat vahvasti toisista ihmisistä kiinni. Jos työtovereiden, johdon, vanhempien tai oppilaiden tuki puuttuu, pelkästään ammattitaito ja hyvä terveys eivät riitä kovin pitkälle. Toisaalta ympäristön tarjoama tuki vaikuttaa ratkaisevalta etenkin siinä vaiheessa, kun oma

ammattitaito ei kokemattomuuden takia välttämättä riitä. Tämän tutkimuksen puitteissa näyttäisi siltä, että nuoret opettajat tarvitsevat ympäristön tukea ennen kaikkea oman jaksamisensa ylläpitämiseen, kun taas kokeneet opettajat tarvitsevat sitä oman innostuneisuutensa säilyttämiseen. Samalla kun puhutaan muiden ihmisten merkityksestä, on syytä muistaa, että työkyky ja motivaatio ovat lähtökohtaisesti kunkin itsensä vastuulla olevia asioita. Vaikka muut ihmiset voivat olla avuksi, jokaisen tulee itse pitää huolta itsestään. Myös tässä tutkimuksessa opettajat korostivat, että heillä itsellään on parhaat keinot ja suurin velvollisuus pitää yllä omaa jaksamistaan ja innostuneisuuttaan. Työn itsenäisyys ja hallinnantunne siihen nähden osoittautuivat myös tärkeiksi voimavaroiksi itsessään.

SISÄLLYSLUETTELO

1. Johdanto	1
2. Teoreettinen tausta.....	4
2.1. Teorian jäsentymisestä.....	4
2.2. Työkyky	5
2.2.1. Työkyvyn määritelmiä.....	5
2.2.2. Terveys	8
2.2.3. Ammatillinen osaaminen.....	11
2.2.4. Arvot	12
2.2.5. Työ.....	14
2.2.6. Tutkimustuloksia.....	15
2.3. Motivaatio.....	16
2.3.1. Miksi?.....	16
2.3.2. Motivaatio –termin määrittelyä	17
2.3.3. Motivaatioprosessin elementit.....	18
2.3.4. Sisäiset ja ulkoiset motiivit	24
2.3.5. Motivaatio, valmius ja suoritus	25
2.3.6. Ominaisuusteoria.....	26
2.3.7. Ihminen tuomarina.....	27
2.3.8. Eri teorioiden merkitys omalle tutkimukselleni	29
2.4. Työtyytyväisyys	29
2.4.1. Työtyytyväisyys –termin määrittelyä.....	30
2.4.2. Tyytyväisyys ja suoritus	30
2.5. Opettajan työ	32
2.5.1. Opettajan professio.....	32
2.5.2. Opetustyön tavoite	32
2.5.3. Autenttinen opettaja	36
2.5.4. Työkyky ja työssä jaksaminen	37
3. Tutkimuksen tavoitteet ja odotettavissa olevat tulokset.....	40
4. Tutkimusmetodi	41
4.1. Fenomenologinen näkökulma	41
4.1. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtia	43
4.3. Haastattelu, tutkimushaastattelu, teemahaastattelu	44
5. Tutkimuksen toteutus	46
6. Tutkimustulosten raportointi	47
6.2. Aineisto	48
6.3. Työkyky	48
6.3.1. Työkyvyn käsite	48
6.3.2. Terveys	50
6.3.3. Ammattitaito.....	52
6.3.4. Työtoverit ja johto	54
6.3.5. Vanhemmat.....	56
6.3.6. Fyysinen ympäristö.....	57
6.3.7. Oman työkyvyn muuttuminen	58
6.4. Motivaatio.....	60
6.4.1. Työhön liittyvät sisäiset palkkiot.....	60
6.4.2. Työnantajan ja johdon rooli palkkioiden järjestämisessä	62
6.4.3. Tavoitteet ja suunnitelmat opettajan motivoijana.....	64

6.4.4. Motivaation ja tyytyväisyyden ylläpito	65
6.4.5. Motivaation vaikutus suoritukseen	67
6.5. Opettajuus	68
6.5.1. Opettajan ammatin erityispiirteet	68
6.5.2. Opettajan autonomia	69
6.5.3. Kutsumusammatti ja eettisyys	71
6.5.4. Persoonan käyttäminen työssä	73
6.5.5. Syyt ammatinvalintaan ja työssä viihtymiseen	74
6.5.6. Opettajäkäsityksien muutos kokemuksen myötä	76
6.6. Työkyvyn, motivaation ja opettajuuden väliset yhteydet	78
6.6.1. Vastausten päällekkäisyyksistä	78
6.6.2. Työkyvyn ja motivaation suhde	78
6.6.3. Opettajuuden suhde työkykyyn ja motivaatioon	80
6.7. Yhteenvetoa tutkimustuloksista	82
7. Johtopäätökset ja tutkimuksen merkitys	84
8. Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua	85
Lähdeluettelo	88

1. Johdanto

Ihminen on aina halunnut tehdä töitä. Gardner ym. (2001, 15) mukaan ihmiset ohjelmoidaan kaksinkertaisesti henkisesti riippuvaiseksi tuottavana olemisesta. Sekä geenit että yhteiskunnan sosiaalinen paine ohjaavat ihmisiä edistämään yhteistä hyvää. Suurin osa ihmisistä ei olisi valmiita luopumaan työskentelemisestä edes siinä tapauksessa, että heidän loppuelämänsä toimeentulo olisi turvattu ilman sitä.

Nopeasti muuttuvassa maailmassa ihmiset kuitenkin kohtaavat työelämässään haasteita, joita aikaisemmilla sukupolvilla ei ole ollut. Pätkätyöt, työnkuvan muutokset ja uusi teknologia pakottavat jatkuvaan kouluttautumiseen. Työpaikka ei tuo enää samanlaista turvallisuudentunnetta kuin ennen, sillä oma osaaminen ja arvo työnantajalle pitää todistaa yhä uudestaan ja niitä pitää ylläpitää ja kehittää jatkuvasti. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan myötä myös opettajat huomaavat olevansa jatkuvan arvioinnin ja tulosveloitteiden kohteena. Tilanteessa, jossa työn vaativuus ja kiire kasvavat jatkuvasti ja ihmiset kokevat paineita monesta suunnasta, on mielestäni tärkeää etsiä työssään yhä viihtyviä opettajia ja pyrkiä selvittämään, mistä *he* saavat voimavaroja kohdata työelämän haasteet.

Ruohotie (1983: 1) määrittelee, että organisaation saavuttama tulos riippuu muun muassa materiaalin laadusta, teknisistä varusteista ja menetelmistä, yrityksen ulkopuolisista tekijöistä (esimerkiksi verotus, yhteiskunnan lait ja muut säännökset jne.) mutta ennen kaikkea henkilöstön työpanoksesta. Työpanos puolestaan riippuu organisaatiossa toimivien henkilöiden valmiudesta, eli ”ammattitaidosta”, sekä heidän motivoituneisuudestaan eli halustaan tehdä työtä.

Koska työntekijöiden työpanoksen merkitys yrityksen menestymiselle on suuri, on työnantajan etujen mukaista kehittää tehokkaita menetelmiä sekä uusien työntekijöiden rekrytointiin että vanhojen edelleen kehittämiseen ja tyytyväisenä pitämiseen. Uusia työntekijöitä palkatessaan työnantaja pyrkii valitsemaan mahdollisimman hyvin kyseiseen työhön sopivia, lahjakkaita ja tarmokkaita ihmisiä. Jo palkatun henkilöstön valmiuksia on mahdollista kehittää edelleen kouluttamalla heitä ja heidän työhalukkuuttaan voidaan pyrkiä kohottamaan muun muassa panostamalla miellyttävään työympäristöön tai tarjoamalla erilaisia palkkioita, kuten palkkaa, etenemismahdollisuuksia, statusta ja niin edelleen (Ruohotie 1983, 1-2).

Hyvä työntekijä on siis sekä ammattitaitoinen että motivoitunut. Tehokkaan työpanoksen kannalta molemmat ovat välttämättömiä. Pelkän ammattitaidon kohentaminen ei juurikaan paranna työpanosta. Toisaalta pelkkä korkea motivaatio ei riitä pitkälle, jos työntekijältä puuttuu työssään vaadittavia valmiuksia. Kuitenkin motivaatio voidaan näistä kahdesta määritellä tärkeämmäksi työn tulosten parantajaksi, sillä valmiuksia voidaan hankkia vain oppimalla ja motivaatio edistää oppimista (Ruohotie 1983, 2).

Motivaatiosta puhuttaessa voidaan erottaa termit *sisäinen* ja *ulkoinen* motivaatio (Ruohotie 1998, 38-39). Sisäistä motivaatiota pitävät yllä esimerkiksi työn sisältöön liittyvä monipuolisuus, vaihtelevuus ja haasteellisuus, mielekkäisyys, itsenäisyys ja onnistumisen kokemukset. Nämä ovat yksilölle itselleen tärkeitä ja yksilön itsensä määrittämiä työn palkitsevia puolia. Ulkoiseen motivaatioon vaikuttavat työympäristöön liittyvät tekijät, kuten palkka, ulkopuolinen tuki ja kannustus, kiitos/tunnustus ja osallistumismahdollisuudet. Ne määritellään organisaation tai sen edustajan välityksellä. Erillisistä sisällöistään huolimatta sisäistä ja ulkoista motivaatiota ei voida erottaa toisistaan, vaan ne tukevat ja täydentävät toisiaan. Sisäiseen motivaatioon liittyvät palkkiot ovat kestoltaan pitkäaikaisia ja siksi yleensä tehokkaampia kuin ulkoiset. Ulkoiseen motivaatioon liittyvät palkkiot taas ovat lyhytkestoisia ja tyydyttävät usein toistuvia tarpeita (esimerkiksi toimeentulon ja ravinnon tarve).

Kiinnostukseni opettajien työmotivaatiota ohjaaviin tekijöihin heräsi, kun rupesin pohtimaan opettajan työn erilaista luonnetta yritysmaailmaan verrattuna. Broady (1986, 51-52) erottelee Marxin määritelmiin perustuen toisistaan *pääoman palkkatyöläisen* ja *valtion palveluksessa olevan palkkatyöläisen*. Pääoman palkkatyöläiset ovat yksittäisen pääoman palveluksessa, joko tuotannollisen pääoman (esimerkiksi teollisuus) tai kaupappääoman (esimerkiksi liike tai pankki). Heidän tehtävänsä on joko luoda lisäarvoa (esimerkiksi valmistamalla tuotteita), tai kasvattaa kyseisen pääoman voittoa (esimerkiksi myymällä tuotteita). Valtion palveluksessa olevaksi palkkatyöläiseksi lasketaan sellaiset työläiset, jotka ovat valtion palkkaamia, mutta eivät kuulu esimerkiksi mihinkään valtion omistamaan teollisuusyritykseen. Valtion palveluksessa olevat palkkatyöläiset ovat siis sellaisia työläisiä, joiden palkka maksetaan muiden työläisten tuloista ja/tai yhteiskunnassa kootusta lisäarvosta, kuten veroista. He eivät luo lisäarvoa eivätkä edesauta tuottamaan voittoa millekään yksittäiselle pääomalle. He eivät siis ole taloudellisesti tuottavia mistään näkökulmasta katsoen, vaan heillä on kokonaan muita tehtäviä, eivätkä he ole missään välittömässä suhteessa yksittäiseen pääomaan.

Näillä perustavanlaatuisilla poliittis-taloudellisilla eroilla pääoman palkkatyöläisten ja valtion virassa toimivien välillä on vaikutuksensa myös työnantajan käytössä olevien motivointimenetelmien mahdollisuuksiin ja rajoituksiin sekä työntekijän mahdollisuuksiin päästä niihin käsiksi. Varsinkin opettajien saatavilla olevien, ulkoisten motivointikeinojen määrä vaikuttaa varsin rajalliselta. Yritysmaailman käytössä on laaja valikoima keinoja motivoida työntekijää tarjoamalla esimerkiksi erilaisia urallaetenemismahdollisuuksia, palkankorotuksia tai parempia työtiloja. Koska työntekijät ovat sidoksissa yksittäiseen pääomaan, heillä on myös mahdollisuus vaatia palkkioita tuottamastaan lisäarvosta aikana, jolloin alalla menee hyvin.

Opettajat sen sijaan eivät tuota mitään *näkyvää* lisäarvoa tai voittoa kenellekään. Heillä ei ole juurikaan etenemismahdollisuuksia oman ammattikuntansa sisällä eikä palkkausta työn luonteen vuoksi ole helppoa tai Broadyn mukaan edes mahdollista määritellä tulosten perusteella. Vaikka loma-ajat ovat pitkiä, ne ovat ennalta määrättyjä eikä niihin voi vaikuttaa. Toisaalta kokonaistyöajan puuttuminen ainakin toistaiseksi on antanut opettajille vapauksia määritellä itse osan työajastaan. Käytävissä oleviin työtiloihin, työvälineisiin, ja työkykyä ylläpitävään toimintaan panostamalla myös opettajien työnantaja voi yritysmaailman tapaan pyrkiä huolehtimaan työntekijänsä viihtyvyydestä.

Kuten edellä on todettu, opettajan ammatti poikkeaa monista muista jo pelkästään sen suhteessa pääomaan. Opettajan ammattiin on myös perinteisesti liitetty tiettyjä monista muista ammateista poikkeavia arvoja ja ihanteita, joita termi ”kutsumusammatti” välittää tehokkaasti. Vaikka ammattikunnan status on laskenut ja työnkuva radikaalisti muuttunut viimeisten vuosikymmenten aikana, käsitystä opettajan ammatin erityisestä luonteesta pyritään yhä pitämään yllä. Ensimmäisen seminaarin perustamisesta Suomessa on jo yli 300 vuotta, joka tekee opettajuudesta yhden ensimmäisistä modernin yhteiskunnan vaatimista ammateista, joihin perinteisten yliopistoammattien tapaan (lääkäri, teologi, juristi) alettiin vaatia muodollista koulutusta (Raivola 1993, 10). Opettajuuden näkeminen professiona (esim. Luukkainen 2004, 48, 53) voidaan käsittää pyrkimyksenä ylläpitää ammattikunnan historiallista statusta: kyseessä on ammatti, johon kelpoisuus ja koulutus ovat tarkasti säädeltyjä (asiantuntijuus), jonka jäsenillä on erityislaatuista tietoa ja vastuuta omaan työhönsä liittyen (autonomia) ja jonka toimintaa ohjaa pyrkimys yhteiskunnan parhaaseen (eettisyys).

Motivaation sijaan nykyään puhutaan usein työntekijän työkyvystä, joka on terminä kattavampi ja jonka yhdeksi osa-alueeksi motivaatio voidaan käsittää. Työkyky muodostuu yksilön *omien*

voimavarojen ja työhön ja työoloihin liittyvien tekijöiden yhdistelmästä (Työterveyslaitos 2006). Myös erinäiset motivaatioteoriat korostavat *yksilön itse* määrittämien, pääasiassa sisäisten palkkioiden merkitystä työmotivaation ylläpitäjänä. Omassa tutkimuksessani keskitynkin selvittämään, millä tavoin *opettajat itse* pyrkivät pitämään yllä omaa työkykyään, ja ohjailemaan työmotivaatiotaan ja –tyytyväisyyttään. Haluan myös selvittää, millainen suhde opettajan ammattikuvan ja edellä mainittujen seikkojen välillä on. Miten opettajat kokevat oman ammatinsa erityisluonteen ja millaisia voimavaroja he siitä saavat? Pyrin säilyttämään tutkimuksessani positiivisen otteen ja haastattelemaan nimenomaan niitä opettajia, jotka kokevat työnsä palkitsevana, tärkeänä ja ainutlaatuisena; ja lyhyesti sanottuna selvittämään, miksi työssään viihtyvät opettajat jaksavat työssään ja pysyvät innostuneina?

2. Teorettinen tausta

2.1. Teorian jäsentymisestä

Tutkimukseni teorettinen viitekehys rakentuu kolmesta osasta: työkyvystä, työmotivaatiosta ja työviihtyvyydestä sekä opettajan työstä. Työkyky voidaan nähdä suurena kokonaisuutena, joka koostuu joukosta henkilökohtaisia ominaisuuksia sekä työympäristöön ja työhön itseensä liittyviä tekijöitä. Ensimmäisessä osassa pureudutaan työkyvyn käsitteeseen ja piirteisiin yleisellä tasolla. Yksi työkykyyn liittyvistä henkilökohtaisista ominaisuuksista on motivaatio, jota tarkastellaan lähemmin omassa luvussaan, tavoitteena etsiä näkökulmia, joiden avulla opettajien työmotivaatiota voisi lähteä tutkimaan. Samassa yhteydessä tarkastellaan hiukan työmotivaation sukulaiskäsitettä työviihtyvyyttä. Myös opettajan työ tarvitsee oman osionsa, koska tarkoituksena on paitsi tutkia nimenomaan *opettajien* työkykyyn liittyviä asioita, myös valottaa ammatin erityispiirteitä siinä ennakkokäsityksessä, että näillä piirteillä on myös vaikutuksia opettajan motivaatioon ja/tai työkykyyn.

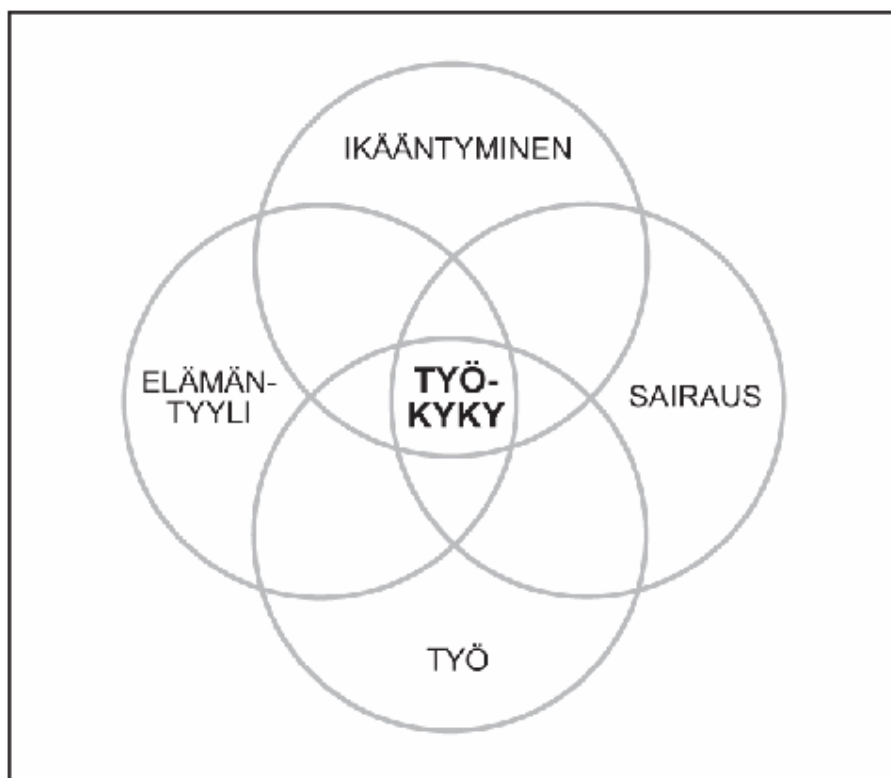
Pyrin tulevien lukujen aikana hahmottelemaan teoreettista viitekehystä, jonka perusteella pystyn tarkastelemaan omaa tutkimusaineistoani luvussa 6. Osa kuvailuista teorioista toimii rakenteina, joiden varaan muodostan omat tutkimusteemani. Osan pariin palaan siinä vaiheessa, kun tutkimustuloksista löytyy jotakin, johon kyseiset teoriat antavat lisävalaistusta. Ja osa teoriaosuudesta jää puhtaaksi viitekehukseksi, puitteiksi joiden rajaamalla alueella ilmiötä tutkitaan.

2.2. Työkyky

2.2.1. Työkyvyn määritelmiä

Eskelisen (1987, 157) mukaan työkykyisyyttä on yleensä määritelty työkyvyttömyyden käsitteen avulla. Tällöin ihmisen ajatellaan olevan joko täysin tai osittain työkykyinen, ellei hän täytä työkyvyttömyyden ehtoja. Työkyvyttömyyttä määriteltäessä olennaista on puolestaan ollut sairauden, vian tai vamman olemassaolo. Työkyvyn psyykkiset ehdot sisältyvät tällaiseen määritelmään vain epäsuorasti: ne voidaan ymmärtää joko sairaus-, vika- tai vammakäsitteeseen tai muut seikat –luokkaan kuuluviksi. Ilmarinen (1995, 31) laajentaa työkyvyn koskemaan työn sisällön, sekä fyysisten ja psyykkisten tekijöiden lisäksi myös sosiaalista ympäristöä ja työntekijän elintapoja sekä ikääntymisen vaikutuksia. Hänen mukaansa työkyky sijoittuukin työn, työympäristön, elintapojen, terveyden ja ikääntymisen polttopisteeseen (ks. kuva 1).

Kuva 1. Työn, elämäntyylin, terveyden ja biologisen ikääntymisen vuorovaikutus (Ilmarinen 1995, 32).



Järvisalon (1997, 18) mukaan työkykyä ei voida enää määritellä suppeasti pelkästään ihmisen toimintaedellytysten (koulutus, tiedot, taidot, fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset) ja työn vaatimusten välisenä suhteena, sillä työ edustaa työtätekevän kannalta monia samanaikaisia arvoja. Työllä on välinearvon lisäksi myös itseisarvo. Työ on yksi elämän toimintaympäristö, joka muodostaa myös oman sosiaalisen verkostonsa. Työ on kuormittumisen lähde, ja se voi olla terveyttä vaarantavien tekijöiden lähde. Se on myös osa ihmisen urakehitystä ja asemaa. Työkyvyn käsite tulisikin muodostaa niin, että se kattaa kaikki nämä arvot. Näistä lähtökohdista voidaan muodostaa joukko määreitä, joiden kautta työkykyä ja jossakin määrin myös sen ennustetta voidaan tarkastella (ks. taulukko 1).

Taulukko 1. (Järvisalo 1997, 19).

Mitä on työkyky?
1. subjektiivista toimintakykyä ja terveyttä
2. sopivaa objektiivista toimintakykyä ja terveydentilaa
3. työn vaatimusten ja tekijän edellytysten sopuuhua tavanomaisissa tilanteissa
4. työelämään osallistumista henkilökohtaisessa arvomaailmassa ja elämän vaihtoehtoissa
5. työelämän kulttuurin ja arvojen riittävää sopuuhua omien arvojen kanssa
6. riittävää sopeutumista työyhteisöön, osallistumismahdollisuuksia, vaikutusmahdollisuuksia ja ihmissuhteita

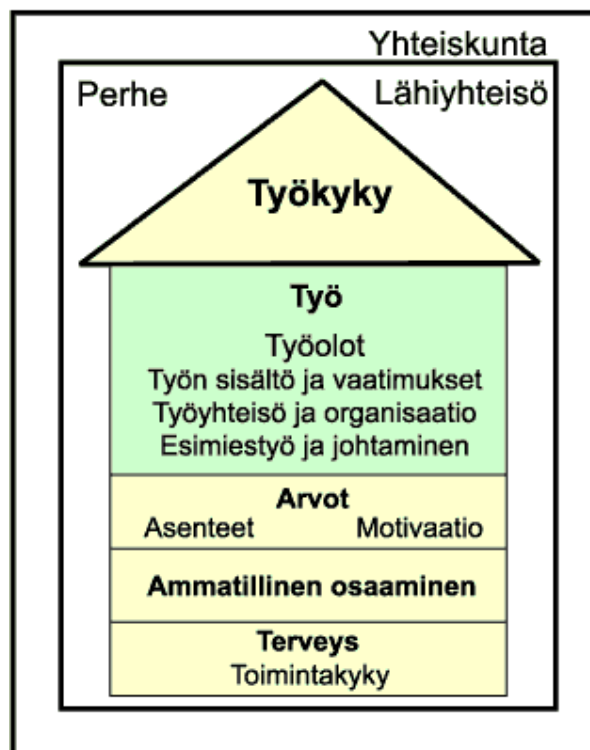
Mielestäni tutkimukseni kannalta käyttökelpoisimman ja jäsentyneimmän määritelmän tarjoaa Työterveyslaitos (2006), joka kuvaa työkykyä talona, jossa on neljä kerrosta (ks. kuva 2):

1. Talon perusta, sen pohjakerros rakentuu terveyden ja toimintakyvyn varaan. Fyysinen toimintakyky, psyykinen ja sosiaalinen toimintakyky ja terveys muodostavat yhdessä työkyvyn perustan.
2. Toinen kerros on ammatillinen osaaminen. Siinä korostuvat sekä peruskoulutus että ammatilliset tiedot ja taidot. Tietojen ja taitojen jatkuva päivittäminen ns. elinikäinen

oppiminen on tärkeää. Kerroksen merkitys on viime vuosina korostunut, koska uusia työkykyvaatimuksia ja osaamisen alueita syntyy jatkuvasti kaikilla toimialoilla.

3. Kolmas kerros kuvaa arvoja, asenteita ja motivaatiota. Tässä kerroksessa myös työelämän ja muun elämän yhteensovittaminen kohtaavat. Omat asenteet työntekoon vaikuttavat merkittävästi työkykyyn. Jos työ koetaan mielekkäänä ja sopivan haasteellisenä, se vahvistaa työkykyä. Mikäli työ on pakollinen osa elämää eikä vastaa omia odotuksia, se heikentää työkykyä. Iän myötä työ- ja eläkeasenteet muuttuvat ja voivat johtaa työelämästä luopumiseen tai ennenaikaiseen syrjäytymiseen. Tästä kerroksesta on olemassa vähiten tutkimustietoa.
4. Neljäs kerros on työn kerros, joka kuvaa työpaikkaa konkreettisesti. Työ ja työolot, työyhteisö ja organisaatio kuuluvat tähän kerrokseen. Myös esimiestyö ja johtaminen ovat keskeinen osa kerroksen toimintaa: esimiehillä ja johtajilla on valta ja velvollisuus organisoida ja kehittää työpaikan TYKY-toimintaa

Kuva 2: Työkykytalo (Työterveyslaitos 2006)



Talon kolme ensimmäistä kerrosta kuvaavat siis yksilön henkilökohtaisia voimavaroja ja neljäs työtä ja työoloja. Työkyky riippuukin osa-alueiden välisestä yhteensopivuudesta ja tasapainosta. Iän myötä voimavarakerrokset saattavat heikentyä ja neljännen kerroksen nopeat muutokset saattavat muuttua liian raskaiksi alemmille kerroksille. Siksi kaikkia kerroksia tulisikin pyrkiä kehittämään jatkuvasti. Yksilö itse on päävastuussa omista voimavaroistaan, työnantajan ja esimiesten tehtävänä on huolehtia työstä ja työoloista. Työnantaja voi kuitenkin omalla panoksellaan tukea yksilön voimavarojen kehittämistä ja yhtäläillä työntekijä voi osallistua sekä oman työnsä että työyhteisönsä kehittämiseen. Lopuksi myös yksilön ympäristö vaikuttaa hänen työkykyynsä: perheen, sukulaisten ja ystävien verkoston lisäksi myös yhteiskunnan rakenteilla ja säännöillä on oma merkityksensä. Siksi vastuu yksilön työkyvystä jakaantuu sekä yksilön, yrityksen että yhteiskunnan kesken (Työterveyslaitos 2006).

Luvuissa 2.2.2.-2.2.5. esittelen tarkemmin työkykytalon eri kerrosten sisältöä. Kolmannen kerroksen teemoihin palaan myöhemmin motivaatiota käsittelevässä luvussa, jossa kyseiseen osa-alueeseen paneudutaan erityisellä tarkkuudella. Koska työkykyä määritellään usein työkyvyttömyyden negaationa, suuri osa seuraavien lukujen sisällöstä käsittelee nimenomaan työkykyä heikentäviä tekijöitä ja niiden vaikutusten minimointikeinoja.

2.2.2. Terveys

Yksi toimintakyvyn kaikkiin osa-alueisiin vaikuttava merkittävä tekijä työelämässä on stressi. Liian voimakas, tiheään toistuva tai yhtäjaksoisesti pitkäkestoinen stressireaktio heikentää sekä fyysistä että psyykkistä toimintakykyä ja vähentää kiinnostusta vuorovaikutukseen ja sosiaalisiin kontakteihin. Tällaisissa tapauksessa sillä on suoranaisia terveydellisiä haittavaikutuksia (Kalimo 1987, 62-67).

Ihminen voi olla sekä työn vaatimusten kohde (objekti) että aktiivinen vaikuttaja (subjekti) työelämän stressiä aiheuttavissa tilanteissa. Työ siis asettaa työntekijälle vaatimuksia, jotka koskevat esimerkiksi työsuoritusta ja tietyn työroolin mukaista käyttäytymistä. Työntekijä vastaa näihin vaatimuksiin omien tietojensa ja taitojensa, motivaationsa, tunne-elämän tasapainoisuuden ja muiden edellytystensä mukaisesti. Toisaalta myös työntekijällä on työtä koskevia odotuksia, jotka

koskevat esimerkiksi tietoja ja taitoja, itsenäisyyttä ja sosiaalista vuorovaikutusta. Työ antaa mahdollisuuden tällaisten päämäärien saavuttamiseen vaihtelevissa määrin (emt., 51).

Yllä kuvattujen tekijöiden ristiriita tai tasapaino käynnistää joko positiivisen tai negatiivisen kehityssuunnan. Positiivinen tapahtumasarja johtaa tyytyväisyyteen sekä itsetunnon, hallinnan tunteen ja persoonallisuuden kehittymiseen ja hyvinvointiin. Negatiivinen kehityssuunta sen sijaan johtaa stressiin, rasittumiseen ja haitallisiin muutoksiin minäkuvassa, käyttäytymisessä ja terveydentilassa. Ristiriitatilanne on stressitilanne kuitenkin ainoastaan silloin, jos se koetaan tärkeäksi ja otetaan vakavasti. Käytännössä ihminen ei stressaannu sellaisista tilanteista, joista kokee selviävänsä, tai joiden saavuttamatta jättäminen voidaan korvata jollain toisella palkitsevalla tavalla.

Yleisimpiä stressiä aiheuttavia tekijöitä työpaikalla ovat työn luonteeseen kuuluva kiire ja aikapaine ja liian suureksi koettu vastuu, mutta toisaalta myös työn liiallinen mekaanisuus ja rutiinomaisuus joka estää omien kykyjen käytön ja kehittämisen. Palvelualoilla stressiä aiheuttavat usein vuorovaikutustilanteet potilaiden tai asiakkaiden kanssa (emt., 51-55). Myös monet muut työelämään kuuluvat piirteet saattavat stressata. Cartwright & Cooper (1997, 22-23) luettelevat vähemmän huomiota saavia, mutta edellisten tapaan henkisesti rasittavia esimerkkejä: jatkuvat keskeytykset, uuden teknologian käyttöongelmat, työmatkat, huonot suhteet esimieheen tai työtovereihin, presentaatioiden pito ja hyödyttömät palaverit. Näiden kaltaisten jokapäiväisten, jatkuvasti toistuvien häiriötekijöiden vähentäminen on ensisijaisesti johdon tehtävä: työn tehokas järjestäminen ja tarpeellisen koulutuksen tarjoaminen vähentävät työntekijöiden turhautumista ja lisäävät työn tehokkuutta. Työilmapiiristä huolehtiminen on luonnollisesti edullista jokaisen työntekijän kannalta.

Stressin lisäksi monet muut työpaikalla vallitsevat epäkohdat voivat johtaa terveydellisiin ongelmiin. Näitä tekijöitä käsitellään luvussa 2.2.5. Suomalaisessa työelämässä terveydellisistä syistä johtuvan työkyvyttömyyden syinä korostuvat nuorilla mielenterveyden häiriöt ja keski-ikäisillä tuki- ja liikuntaelinten sairaudet, erityisesti selkäsairaudet. Miesten työkykyä alentavat lisäksi sydän- ja verisuonitaudit (Rissa 1996, 33, 42). Luonnollisesti myös vanheneminen heikentää fyysisiä valmiuksia. Vaikka suuri osa terveysongelmista johtuukin työympäristöstä ja työn järjestelyistä ja vaatimuksista, niin myös työntekijä voi tehdä paljon parantaakseen omia mahdollisuuksiaan vastata näihin haasteisiin.

Suurimpaan osaan työelämän terveydellisistä riskitekijöistä voi vaikuttaa elämäntapojen muutoksella. Terveellinen ravinto, tupakoinnin vähentäminen ja kuntoliikunnan lisääminen ehkäisevät sepelvaltimotaudin ja tuki- ja liikuntaelinten sairauksien muodostumista ja alkoholinkäytön vähentäminen aivoverenkierron häiriöitä ja mielenterveysongelmia (Huttunen 1997, 41-46). Ojan mukaan (1995, 101) liikunta- tai liikuntapainotteiset ohjelmat vähentävät yksilön terveydenhuoltokuluja ja poissaoloja jopa kymmeniä prosentteja. Liikunta hidastaa todistetusti myös ikääntymisestä johtuvaa verenkiertoelimistön rappeutumista ja lihasmassan vähentymistä (Ojala 2000, 157). Vaikka terveellisten elämäntapojen ja työterveyden suhde lienee itsestään selvä jo maalaisjärjelläkin ajateltuna, terveelliseen elämään sitoutuminen käytännössä ei ole yhtä ongelmattonta. Päätös terveydestään huolehtimiseen tulee ihmisestä itsestään, samoin kuin kyseisen päätöksen pitävyys. Kun ihminen päättää muuttaa elintapojaan, keskeiseksi tekijäksi onnistumisen kannalta nousee ihmisen oma tunne elämänsä ja työnsä hallinnasta.

Aikaisemmin todettiin, että potentiaalisesti stressaavista tilanteista selviäminen omin avuin johtaa hallinnantunteen kehittymiseen. Vertio (1995, 12) puolestaan korostaa, että oman elämän ohjaksissa olemisen tunne estää työelämästä aiheutuvan tension muuttumisen stressiksi. Myös Järvilehto (1997, 40) löytää tutkimuksessaan hallinnantunteen ja työkyvyn väliltä voimakkaita riippuvuussuhteita. Hänen määritelmässään hallinnantunne koostuu sisäisestä hallinnantunteesta, pystyvyydestä sekä optimistisesta elämänasenteesta.

Hallinnantunteella on keskeinen merkitys työkyvyn kannalta ja se on yhteydessä lähes jokaiseen työkyvyn osa-alueeseen. Parantunut työtyytyväisyys vahvistaa myös hallinnantunnetta ja toisaalta hallinnantunteen kasvaminen kohottaa myös työtyytyväisyyttä. Hyvä työtyytyväisyys puolestaan ennakoitua työkyvyn kasvua. Hallinnantunne on yhteydessä myös kuntoutuksen aikana työkyvyn kokemisessa tapahtuviin muutoksiin. Hyvä hallinnantunne antaa uskoa, että itse pystyy vaikuttamaan terveyteensä, kipuihinsa ja elämäänsä yleensä. Koettu terveydentila on yksi työterveyden peruspilareista ja se on psykologisen ja biologisen vuorovaikutuksen tulosta, joka toteutuu työssä ja työn sosiaalisessa kontekstissa (emt., 43-45).

Järvilehdon kuntoutusohjelmassa (1997, 46-47) pyrittiin minuuden kasvun ja vahvistumisen myötä tapahtuvaan voimistuneeseen hallinnantunteeseen. Tällaisen kuntoutuksen onnistuminen perustuu kuntoutujien itsetuntemuksen ja itseymmärryksen kasvuun, kuntoutujien sisäisen hallinnan ja pystyvyyden tunteen vahvistumiseen sekä myönteiseen, optimistiseen asenteeseen. Tavoitteena oli siis saada kuntoutujat motivoitumaan itse omasta kuntoutumisestaan ja saada heidät

työskentelemään itsensä hyväksi. Pyrkimyksenä oli luoda uusi hyvinvoinnin tila, jota muuttuneet elämäntavat ylläpitävät ja joka muuttuu itseään toteuttavaksi, automaattiseksi elämänmuodoksi.

Tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä terveys määritellään perustaksi, jonka varaan työkyky rakentuu. Työterveyden ylläpidosta vastuussa on työntekijä itse, mutta sen ylläpitoon, kehittämiseen ja uhkatekijöihin vaikuttavat voimakkaasti myös työympäristö ja johdon ja henkilöstön yhteistyö ja toimenpiteet. Näitä tekijöitä käsitellään tarkemmin luvussa 2.2.5. Stressin hallintaa sekä työterveyden kehittämiseen tähtäävän kuntoutustoiminnan onnistumismahdollisuuksia voidaan parantaa kehittämällä työntekijän oman elämänsä ohjaksissa olemisen tunnetta. Työtehtävien räätälöiminen juuri työntekijän kykyjä ja kapasiteettia vastaaviksi toteutuu niin ikään parhaiten johdon ja henkilöstön yhteistyönä.

2.2.3. Ammatillinen osaaminen

Työmarkkinoiden luonne on muuttunut viimeisen 15 vuoden aikana. Nykyiset työmarkkinat eivät perustu toiminnaltaan enää entisenkaltaiseen pysyvyyden ja normaalisuuden logiikkaan.

Työmarkkinoiden toiminnallinen luonne on vaihtunut yhdessä työn ja elämäntavan yksilöityessä. Yksilön kannalta työhön osallistuminen sisältää ennen kokemattomia epävarmuutta ja jatkuvuuden tilalle tulee epävarmoja mahdollisuuksia. Työllisyys on tullut riippuvaiseksi ajantasaisista, tuotantoteknisistä tiedoista ja taidoista eikä pelkästä perusosaamisesta, kuten aikaisemmin. Tänä päivänä pysyminen työmarkkinoilla ja hyvä työkyky merkitsevätkin entistä enemmän kykyä ja mahdollisuutta oppia uutta (Linnakangas & Suikkanen 2002, 5).

Epävarmojen aikojen ja jatkuvan itsensä kouluttamistarpeen myötä syntyi myös suosittu käsite *elinikäisestä oppimisesta*. Vuosi 1996 julistettiin Euroopan parlamentin ja neuvoston toimesta ”elinikäisen oppimisen vuodeksi Euroopassa” (Silvennoinen & Tulkki 1998, 9).

Tavoitteiksi asetettiin yksilöiden henkilökohtaisen kehittymisen ja aloitteellisuuden sekä työelämään ja yhteiskuntaan osallistumisen edistäminen ja heidän sopeutumiskykynsä taloudellisiin, sosiaalisiin ja teknologisiin muutoksiin kehittäminen. Elinikäisestä oppimisesta on tullut trendikäs tutkimusalue, jonka parissa kasvatustieteilijöiden lisäksi myös sosiologit ovat työskennelleet ahkerasti viimeisen kymmenen vuoden aikana. Tässä yhteydessä pyritään kuitenkin tarkastelemaan elinikäisen oppimisen merkitystä nimenomaan ammatillisen kehittymisen ja sitä kautta työkyvyn ylläpidon näkökulmasta.

Otala (2000, 106-107) määrittelee elinikäisen oppimisen yksilön jatkuvaksi kehitysprosessiksi, joka lisää henkilökohtaista pätevyyttä. Elämän eri vaiheissa pätevyyden lisääntymiseen vaikuttavat toisaalta eri opinahjot päiväkodista korkeakouluihin ja toisaalta kaikki ne muut tahot, jotka vaikuttavat ihmisen oppimiseen ja mahdollistavat opitun soveltamisen. Näistä voidaan mainita esimerkiksi koti, harrastukset ja työyhteisöt. Oppiminen onkin eri asia kuin koulutus, sillä oppiminen on yksilön omaa toimintaa siinä missä koulutus tapahtuu yhteiskunnan toimesta.

Saatiinpa lisääntynyt ammattitaito sitten koulutuksen tai jonkin epävirallisen kanavan kautta, sillä on selviä vaikutuksia työkykyyn sekä välillisesti että suoraan. Edellä kuvattiin, kuinka hallinnantunne omaan työhön ja elämään vähentää stressiä. Oman ammattitaidon kasvaessa myös hallinnantunne kasvaa, joten voidaan ajatella, että ammatillisen osaamisen kehittämällä saattaa olla positiivisia vaikutuksia työntekijän terveyteen. Oman ammattitaidon kasvattaminen lisää myös omaa koettua arvoa työmarkkinoilla, sekä luottamusta joko siihen, että pystyy pitämään oman työpaikkansa tai siihen, että tarpeen vaatiessa pystyy saamaan uuden työpaikan.

Sen lisäksi, että jatkuvaa oppimista ja kouluttautumista tarvitaan oman ammatillisen pätevyyden ylläpitämiseen ja kehittämiseen, tutkimukset ovat osoittaneet että ne auttavat myös ihmisen henkisen suorituskyvyn ylläpitämisessä. Otalan (emt. 161) mukaan tilannetta voidaan verrata jo edellä kuvattuun fyysisen suorituskyvyn ylläpitoon. Iän tuomaa fyysisen suorituskyvyn heikkenemisen alkamista voidaan siirtää eteenpäin liikunnalla. Samalla tavalla jatkuvan oppimisen avulla voidaan siirtää sitä rajaa, jolloin ihmisen henkinen suorituskyky alkaa heikentyä. Elinikäistä oppimista voidaankin sanoa myös henkiseksi kunnossapidoksi.

2.2.4. Arvot

Arvot –kerroksesta on eritelty omiksi termeikseen asenteet ja motivaatio. Ruohotien (1983, 11) mukaan molemmissa on kyse reaktiovalmiudesta: motivaatio on luonteeltaan melko lyhytaikainen ja liittyy yleensä vain yhteen tilanteeseen kerrallaan, kun taas asenne on tyypillisesti pysyvämpi, hitaasti muuttuva ja sisäistynyt. Motivaatio voi muuttua ilman, että ko. alueen asenteet muuttuvat. Motivaatioon liittyviä tekijöitä käsitellään tarkemmin omassa luvussaan 2.3.

Gardner ym. (2001, 16) mukaan ihmisten elämänlaatu tulevaisuudessa riippuu siitä, miten monikansalliset yhtiöt kantavat vastuunsa maissa, joissa ne toimivat, mikä vastuu on itsenäistyville työntekijöillä, jotka eivät enää ole työntekijänsä jatkuvan valvonnan alaisena, sekä miten eri ammattiryhmien omat eettiset säännöt selviävät muuttuvassa maailmassa. Hyvä työ siis johtaa hyvään elämänlaatuun ja eettisyys ja erinomaisuus nähdään hyvän työn kantaviksi tukipilareiksi.

Eettisesti korkealaatuisen työn tekeminen ei ole helppoa siinä ristipaineessa, johon markkinavoimat, yhteiskunta ja työyhteisö saattavat työntekijän asettaa. Juuri näkemuserot työnkuvasta työntekijän ja ulkomaailman välillä johtavat tilanteisiin, joissa työntekijä voi kokea, ettei pysty toteuttamaan työtään omien periaatteidensa mukaisesti, tai itse työnkuva voi muuttua, jolloin työntekijän oma käsitys ammattinsa etiikasta heikkenee. Gardner ym. (emt., 30-31) nimeävät mahdollisiksi uhkatekijöiksi muiden muassa teknologian, elämäntapojen muutokset, taloudelliset ja poliittiset sidokset, sekä ammattiryhmien väliset jännitteet. Esimerkiksi teknologian nopea kehittyminen saattaa johtaa ammattikunnan kyynistymiseen: liian kliiniseksi muuttuvan työnkuvan myötä työn moraalinen puoli saattaa kadota. Eettisyys vaarantuu myös silloin, kun ammattiryhmä joutuu taloudellisten tai poliittisten intressien muokkaamaksi: esimerkiksi tulosvastuun myötä työntekijä saattaa joutua asettamaan puntariin toisaalta laadukkaan työn ja toisaalta oman toimeentulonsa.

Opettajan työn eettistä puolta käsitellään tarkemmin luvussa 2.5.2. Eettisesti kestävä, korkealaatuinen työ on kuitenkin jokaisen ammatin oikeus siinä missä velvollisuuskin. Jokaisen pitää itse määritellä arvot, joista ei työssään ole valmis tinkimään, ei pelkästään tuottaakseen mahdollisimman laadukasta vastinetta työnantajalleen, vaan myös koska eettisesti laadukas työ on itsessään palkitsevaa ja edistää osaltaan työntekijän omaa työssä viihtymistä (ks. emt., 5).

Yksi asenteisiin vaikuttava ja niitä muuttava tekijä on aika. Iän myötä ihmisen elämäntilanteessa ja -asenteissa tapahtuu usein muutoksia, jotka saattavat vaikuttaa siihen, miten hän kokee työnsä tärkeyden, oman työkykynsä ja paikkansa työelämässä. Esimerkiksi Ilmarisen (1999, 221) arvoja koskevan tutkimuksen mukaan arvot eivät lakkaa muuttumasta tietyssä iässä, vaan jatkavat kehitystään minän ja ympäröivän maailman välillä. Hänen tutkimuksessaan arvomuutokset olivat iän suhteen voimakkaammat kuin sukupuolen tai koulutuksen. Yli 50-vuotiaiden kohdalla tapahtui kahtiajakautumista: toiset rohkaistuivat uusiin haasteisiin ja toiset pitivät kiinni entistä tiukemmin vanhoista tavoista.

2.2.5. Työ

Työhön liittyy runsaasti erilaisia tekijöitä, jotka saattavat vauhdittaa terveyden, toimintakyvyn ja työkyvyn heikkenemistä. Työperäiset riskitekijät, jotka heikentävät työkykyä, vaihtelevat työaloittain ja ne voidaan jakaa kolmeen ryhmään (Rissa 1996, 32): fyysisiin vaatimuksiin, työympäristöön ja töiden järjestelyyn.

Liian suuret fyysiset vaatimukset

- staattinen lihastyö ja voimankäyttö
- kantaminen ja nostaminen
- äkkiponnistukset
- toistuvat työliikkeet
- kumarat ja kiertyneet asennot

Rasittava ja vaarallinen työympäristö

- likaisuus ja tapaturmavaara
- kuumuus ja kylmyys
- lämpötilojen vaihtelu

Huonosti järjestelty työ

- rooliepäselvyydet
- valvonta ja työhön puuttuminen
- epäonnistumisen ja virhesuoritusten pelko
- työn sidonnaisuus
- kiire ja kireä työtahti
- vaikutusmahdollisuuksien puute
- tunnustuksen ja arvonnannon puute

Edellä mainitut riskitekijät saattavat vaikuttaa heikentävästi esimerkiksi terveyteen tai motivaatioon tai heikentää työntekijän mahdollisuuksia hyödyntää täyttää ammatillista kapasiteettiaan. Näiden tekijöiden heikentyminen johtaa samalla myös työkyvyn heikentymiseen. Työnantajan onkin tärkeää tunnistaa kunkin työtehtävän mahdollisia riskejä ja pyrkiä minimoimaan niitä. Edellä

mainituista erityisesti huonosti järjestellyn työn erityispiirteet vaikuttavat opettajan ammatin potentiaalisilta uhkatekijöiltä.

Waris onkin tutkinut erityisesti työn järjestelyn, henkisen hyvinvoinnin, työtyytyväisyyden ja sairauspoissaolojen suhdetta. Hänen mukaansa hyvin toimiva yhteistyö yrityksen johdon ja henkilöstön välillä sekä henkilöstön sisällä vaikuttaa positiivisesti työntekijöiden henkiseen hyvinvointiin. Samalla tavalla vaikuttavat myös työn sopiva haasteellisuus sekä riittävä autonomia. Henkisen hyvinvoinnin mukana kehittyy myös itsetunto ja tyytyväisyys: mitä paremmalla tolalla edellä kuvatut asiat yrityksessä ovat, sitä vähemmän stressaantunut ja sitä tyytyväisempi ja henkisesti terveempi työntekijä on. Hyvin järjestelty työ, hyvät ihmissuhteet työpaikalla sekä työntekijän korkea itsetunto johtavat edelleen vähentyneisiin sairauslomapäiviin ja parempiin työoloihin (Waris 1999, 58-59).

Rissan mukaan työkykyä ylläpitävä toiminta on osa yrityksen normaalia toimintaa ja sen järjestäminen on johdon vastuulla (1996, 46-49). Johdon onkin oltava näkyvästi mukana ja asetettava tavoitteet myös työkykyä ylläpitävälle toiminnalle samaan tapaan kuin muullekin yritystoiminnalle. Mikäli työoloissa tai työssä selviytymisessä havaitaan puutteita, johdon ja esimiesten on löydettävä yhdessä henkilöstön kanssa menetelmät, joilla puutteet ja epäkohdat korjataan. Loppujen lopuksi vastuun oman toimintakunnon ylläpitämisestä kantaa kuitenkin työntekijä itse. Parhaisiin tuloksiin työympäristön ja työolojen kehittämisessä päästäänkin, kun koko henkilöstö ja johto sitoutuvat optimaalisten puitteiden luomiseen ja yksittäinen työntekijä henkilökohtaisen toimintakykynsä ylläpitoon tarjottuja puitteita hyödyntämällä.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella opettajien työkykyyn liittyviä tekijöitä nimenomaan hänen itsensä näkökulmasta, joten opettajat saavat itse kertoa tunteuksiaan: mitkä työhön ja työympäristöön liittyvät asiat vaikuttavat heidän työkykyynsä ja miten asioita voisi parantaa? Tutkimuksen teeman mukaisesti pyritään tarkastelemaan myös työn ja työympäristön vaikutuksia työkykyyn opettajan itsensä kokemien vaikutusmahdollisuuksien kannalta: millaista tukea työkyvyn ylläpitoon opettajat haluavat ja saavat johdon taholta ja mitä vaikutusmahdollisuuksia opettajat kokevat itsellään olevan työnkuvansa ja työympäristönsä suhteen?

2.2.6. Tutkimustuloksia

Suomalaisten *työkyky on erittäin hyvällä tasolla* viimeaikaisten tutkimusten perusteella (Peltoniemi 2004, 5-6), ainakin jos kysytään heiltä itseltään. Yllättävänkin korkeita tuloksia voidaan osittain selittää sillä, että ihmiset arvioivat helposti oman työkykynsä todellista korkeammaksi. Toisaalta yleisen käsityksen mukaan *työhyvinvointi on heikentynyt ja työelämän vaatimukset koventuneet* lähivuosina. Näitä tuloksia analysoidessa pitää puolestaan ottaa huomioon, että omia työolojaan arvioidessaan ihmiset saattavat olla liiankin kriittisiä. Jos oletetaan näiden näkökulmien kompensoivan toisiaan ainakin jossain määrin, voidaan suomalaisten työkykyä pitää ainakin kohtuullisella tasolla.

Samansuuntaisiin tuloksiin päätyi myös Työterveyslaitos (2004, 171-172), jonka tutkimuksissa selvitettiin suomalaisten työkykyä vuosina 1997, 2000 ja 2003. Kyseisten vuosien aikana ei suuria muutoksia koetussa työkyvyssä tapahtunut: jokaisena vuonna vajaa puolet vastanneista koki työkykynsä erittäin hyväksi, samalla kun korkeintaan 2 % vastanneista koki työkykynsä melko tai erittäin huonoksi. Iän myötä arvion omasta työkyvystä havaittiin heikkenevän: vuonna 2003 työkykynsä arvioi erittäin hyväksi 24-34-vuotiaista 66 %, 35-44-vuotiaista 49%, 45-54-vuotiaista 38% ja 55-64-vuotiaista 25%.

2.3. Motivaatio

2.3.1. Miksi?

Tärkein motivaatiopsykologeja kiinnostanut kysymys on aina ollut *miksi*. Miksi ihminen käyttäytyy kuten käyttäytyy? Tähän kysymykseen on pyritty vastaamaan tutkimalla ihmisen toiminnan eri osia: mitä yksilö on tekemässä, eli *valintaa* (choice); kuinka kauan yksilöllä kestää ennen kuin hän aloittaa toiminnan saadessaan siihen mahdollisuuden, eli *viivettä* (latency); kuinka kovasti yksilö työskentelee kyseisen tehtävän parissa, eli *intensiteettiä* (intensity); kuinka kauan yksilö pysyy tehtävän parissa, eli *sinnikkyyttä* (persistence); sekä yksilön tuntemuksia ennen, aikana ja jälkeen toiminnan, eli *emotionaalisia* (emotional) reaktioita (Weiner 1992, 2).

Aikojen saatossa kiinnostus näihin toiminnan eri osiin on vaihdellut. Esimerkiksi motivaatiopsykologian alkuaikoina tutkijoita kiinnosti erityisesti aktivaatio, eli se mikä virittää toimintaa, kun taas nykyaikaa lähestyttäessä mielenkiinnon kohteeksi on noussut valinta, eli mitä ratkaisuja yksilö tekee. Edelleen, kun aikaisemmin keskityttiin havaittaviin toimintoihin, uudempi

tutkimus pyrkii sisällyttämään tutkimukseen päätökset ja tuntemukset. Descartesin ja Darwinin kehittämästä ”ihminen on kone” –opista ja siihen liittyvästä ”ihminen on Jumalan kaltainen” metaforasta kehittyi kaksi motivaatioteorioiden suuntaa. Ihmiset (ja eläimet) pyrittiin näkemään joko tiettyjen lakien mukaan konemaisesti toimivina, tai vaihtoehtoisesti itsensä täysin tiedostavina, harkitsevina olentoina (emt., 17).

Kone –oppi syrjäytettiin, kun todettiin ettei ihmisen käyttäytymistä voi pelkistää joukoksi biologian tai evoluution sanelemia toimintoja, koska jo arkipäivän havainnot ihmisten tunteista ja käyttäytymisestä ovat ristiriidassa sen kanssa, että ihmisen käyttäytymistä voisi ennustaa tarkasti tiettyjen sääntöjen avulla (emt., 153-154). Samalla tavalla kävi myös käsitykselle ihmisestä Jumalan kaltaisena olentona: osoittautui, että ihminen ei ole kaikkietävä, rationaalinen olento, joka tiedostaa kaikki tarpeensa, viettinsä ja odotuksensa ja jonka käyttäytymistä voitaisiin ennustaa näitä piirteitä tutkimalla. Uusi motivaatioteoreettinen suuntaus pohjautuu Jumalan kaltainen –metaforaan, mutta painottaa tunteita eikä rationaalisuutta, arviointia eikä päätöksen tekoa ja valintaa, sekä keskittyy ulkoiseen sosiaaliseen maailmaan eikä yksilön sisäiseen maailmaan ja itsekkääseen hyödyntävoitteluun (emt., 298-299). Kuitenkaan muuttuvat ajat tai tutkimuksen tyylisuunnat eivät ole muuttaneet alkuperäistä kysymystä: miksi ihminen toimii kuten toimii?

Alla pyrin esittelemään yleisimpiä motivaatioteorioita. Suurin osa vanhemmasta teoriasta on peräisin 60-70 –luvulta ja pohjautuu pitkälti käsitykseen ihmisestä Jumalan kaltaisena, rationaalisena olentona, mutta taustalla on nähtävissä myös kone –opin piirteitä, jonka katsotaan menettäneen jalansijansa suosituimpana motivaatioteorian 1950-luvulla (ks. emt., 149). Luvun loppupuolella esittelen nykyään vallalla olevia käsityksiä motivaatiosta ja motivaatioteorioista.

2.3.2. Motivaatio –termin määrittelyä

Termiä motivaatio käytetään kuvaamaan käyttäytymistä virittävien ja ohjaavien tekijöiden järjestelmää (Ruohotie 1998, 36). Termin kantasanasta on motiivi, joka viittaa usein tarpeisiin, haluihin, vietteihin ja sisäisiin yllykkeisiin sekä palkkioihin ja rangaistuksiin. Motiivit siis virittävät käyttäytymistä ja ohjaavat sen suuntaa, joko tiedostaen tai tiedostamatta.

Motivaatiolla tarkoitetaan motiivien aikaansaamaa tilaa. Usein motivaatio-käsite pyritään kuvaamaan eräänlaisena vektorisuureena, jonka komponentteja ovat vireys ja suunta. Tarkastelussa

on siis yksilön psyykkiset prosessit, jotka muokkaavat ihmisen aktiivisuuden ja kiinnostuksen määrää ja suuntaa. Ruohotie (1998, 37) määrittelee kolme ominaisuutta, joiden avulla motivaatioilmiötä voidaan kuvata:

1. **Vireys**, joka viittaa energiavoimaan yksilössä ja joka ”ajaa” häntä käyttäytymään tietyllä tavalla.
2. **Suunta**, joka viittaa toiminnan päämääräsuuntautuneisuuteen; yksilön käyttäytyminen on suunnattu jotakin kohti.
3. **Systeemiorientoituminen**, joka viittaa yksilössä ja hänen ympäristössään oleviin voimiin, jotka palauteprosessin kautta joko vahvistavat hänen tarpeensa intensiteettiä ja energiansa suuntaa tai saavat hänet luopumaan toimintansa suunnasta ja suuntaamaan ponnistuksensa toisaalle.

Motivaatiosta puhuttaessa tulee korostaa sen tilannesidonnaisuutta (Ruohotie 1983, 11). Motivaatio on luonteeltaan melko lyhytaikainen ja liittyy yleensä vain yhteen tilanteeseen kerrallaan. Kyseessä on siis vireystila, jolla tietty tehtävä suoritetaan. Kun sen sijaan puhutaan pysyvästä, pitkäkestoisesta ja hitaasti muuttuvasta reaktiovalmiudesta, tarkoitetaan asennetta. Asenne vaikuttaa enemmän toiminnan laatuun, motivaatio taas siihen, millä vireydellä toiminta suoritetaan. Motivaatiolle on myös ominaista se, että se voi muuttua riippumatta kyseiseen alueeseen liittyvistä asenteista. Edellisen tarkennuksen lisäksi huomautettakoon tässä yhteydessä, että jatkossa sanalla motivaatio tarkoitetaan nimenomaan työmotivaatiota ja aiheeseen liittyviä ilmiöitä tarkastellaan työympäristön kontekstissa.

2.3.3. Motivaatioprosessin elementit

Eri motivaatioteoriat painottavat erilaisia elementtejä motivaationprosessia kuvatessaan. Ruohotie (1983, 20-21) jakaa nämä teoriat kolmeen pääryhmään: tarveteoriat, yllyketeoriat ja kognitiiviset teoriat. Tarveteoriat selittävät käyttäytymisen sisäisiä syitä, yllyketeoriat selvittävät käyttäytymistä määrääviä ulkoisia tekijöitä (kannusteita) ja kognitiiviset teoriat kuvaavat niitä yksilöllisiä eroja, joita ihmisillä on käyttäytymistä ohjaaviin sisäisiin ja ulkoisiin tekijöihin reagoitaessa. Yksikään näistä elementeistä ei pysty yksinään selittämään koko motivaatioilmiötä, vaan motivaatio muodostuu yksilön henkilökohtaisista tarpeista, niihin vetoavista kannusteista sekä tehdyistä havainnoista ja niiden tulkinnoista. Nämä tekijät on ryhmitelty taulukkoon 2:

Taulukko 2. Työmotivaatiota säätelevät tekijät (Ruohotie 1983, 21).

TARPEET	KANNUSTEET	HAVAINNOT/ ODOTUKSET
<p>Kasvutarpeet</p> <ul style="list-style-type: none"> - itsensä toteuttamisen tarve - suoritustarve - pätemisen tarve 	<p>Tehtäväkannusteet</p> <ul style="list-style-type: none"> - kasvumahdollisuudet - työn vaativuus - työn sisältö 	<ul style="list-style-type: none"> - odotusarvo - välinearvo - yllykearvo
<p>Liittymistarpeet</p> <ul style="list-style-type: none"> - arvostetuksi tulemisen tarve - yhteenkuuluvuuden tarve - kilpailun tarve 	<p>Vuorovaikutuskannusteet</p> <ul style="list-style-type: none"> - sosiaaliset palkkiot - ryhmätoiminta - johtamistyyli 	
<p>Toimeentulotarpeet</p> <ul style="list-style-type: none"> - turvallisuuden tarve - suojan tarve - fysiologiset tarpeet 	<p>Taloudelliset ja fyysisen ympäristön kannusteet</p> <ul style="list-style-type: none"> - työturvallisuus - palkkaus - työolosuhteet 	

2.3.3.1 Tarpeet

Taulukossa 2 tarpeet on luokiteltu kolmeen tasoon: toimeentulotarpeisiin, liittymistarpeisiin ja kasvutarpeisiin. Toimeentulotarpeet käsittävät fysiologiset ja materiaaliset sekä fyysisen turvallisuuden tarpeet. Liittymistarpeet käsittävät kaikki tarpeet, jotka liittyvät yksilön ja hänen merkittäviksi kokemiensa henkilöiden välisiin suhteisiin ja yksilön haluun säilyttää kontakti

merkittäväksi kokemiinsa henkilöihin. Liittymistarpeisiin sisältyy liittymismotiivi (toveruus, yhteenkuuluvuus, rakkaus, emotionaalisen tuen saaminen), valtamotiivi (halu kontrolloida muita ihmisiä ja vaikuttaa heihin), sekä kilpailumotiivi (halu kilpailla vertaistensa tai parempiensa kanssa). Kasvutarpeet puolestaan käsittävät kaikki tarpeet, jotka tähtäävät luovien tai produktiivisten vaikutusten aikaansaamiseen itsessä tai ympäristössä: näitä ovat pätemisen tarve, suoritustarve sekä itsensä toteuttamistarve. Ihmisen käyttäytymiseen voi vaikuttaa vasta kun ymmärtää, millaiset motiivit tai tarpeet ovat kulloinkin tärkeimpiä kyseiselle ihmiselle. Tällöin kannusteiden tulee vastata tarpeita (Ruohotie 1983, 22-23).

Maslow (1976, 17-22) kuvaa kuuluisassa tarvehierarkiateoriassaan eri tarpeiden keskinäistä järjestystä. Hänen mukaansa ihminen alkaa tyydyttää tarpeitaan alimmalta tasolta ja jatkaa taso kerrallaan kohti ylempiä tarpeita. Kun tietty tarve on tyydytetty, se menettää motivoivan merkityksensä ja ihminen keskittyy seuraavaan tyydyttämättömään tarpeeseen. Taulukossa 2 Maslowin erityistarpeet on järjestetty alhaalta ylöspäin. Käytännössä ihminen pyrkii siis ensin huolehtimaan fysiologisista tarpeista (ravinto), sitten turvallisuudesta (elintason pysyvyys, elämän vakaus), liittymistarpeista (yhteenkuuluvuus, rakkaus), arvostuksesta (itsensä ja ympäristön arvostus) ja lopuksi itsensä toteuttamisen tarpeesta (mahdollisuus käyttää koko omaa potentiaaliaan). Kuitenkin on huomioitava, että tarpeet eivät usein tule kokonaan tyydytetyksi, vaan ihminen on osittain tyytyväinen kaikkiin perustarpeisiinsa nähden ja samaan aikaan myös osittain tyytymätön niihin. Tarpeen ei siis tarvitse olla sataprosenttisesti tyydytetty, jotta ihminen voisi siirtyä seuraavan tarpeen tyydyttämiseen, mutta heikompi alemman tason tarpeen tyydytystaso heikentää seuraavan tason tyydytysmahdollisuuksia (Maslow 1976, 27-28).

Yleisesti ottaen korkean tason tarpeet ovat vaikeammin havaittavia ja sekoittuvat helpommin toisiin tarpeisiin tai tapoihin (Maslow, 1976, 56). Niiden toteuttaminen on myös pitkäjänteistä työtä, joka vaatii alempia tarpeita paremmat lähtökohdat (koska enemmän tarpeita pitää olla jo valmiiksi tyydytetty, ennen kuin niihin voi käydä käsiksi) ja on paljon niitä monimutkaisempaa (nälän tyydyttäminen on yksiselitteisempi suoritus kuin kunnioituksen hankkiminen). Kuitenkin ne ihmiset, jotka ovat edenneet pitkälle tarpeiden tyydyttämisen hierarkiassa, voivat olla valmiita uhraamaan alempien tasojen tarpeita pystyäkseen paremmin toteuttamaan korkeampia (esimerkiksi valitsemalla askeettisen elämän ja keskittymällä itsensä kehittämiseen). Kaiken kaikkiaan motivaatio on Maslowin mallissa alituiseen vaihtuva voima, joka pyrkii täyttämään yhä ylempitasoisia tarpeita. Ihminen ei kuitenkaan ole koskaan täysin tyydytetty (Ruohotie 1983, 37).

Oman tutkimukseni kannalta tarvehierarkian esittelemineen syvällisemmin ei ole tarpeellista. Maslow ei pysty tarjoamaan käyttökelpoista mallia, jonka avulla opettajan työtä voisi lähteä tarkastelemaan. Kuitenkin erilaisten ja –tasoisten tarpeiden kartoittamisesta on hyötyä muiden teorioiden ymmärtämisessä ja oman tutkimukseni hahmottumisessa.

2.3.3.2. Kannusteet

Organisaatio voi pyrkiä vaikuttamaan jäsentensä käyttäytymiseen kannusteiksi kutsuttujen ärsykkeiden avulla. Niiden tarkoituksena on tyydyttää jäsenten tarpeita ja sitä kautta parantaa ihmisten tyytyväisyyttä organisaation palveluksessa työskentelyyn. Kannusteiden tehoaminen ja niiden vaikutukset työsuoritukseen riippuvat yksilön tarpeista ja tavasta, jolla kannusteita tarjotaan. Myös kannusteet voidaan jakaa kolmeen ryhmään: taloudelliset ja fyysiset ympäristön kannusteet, vuorovaikutuskannusteet ja tehtäväkannusteet. Ihmiset tyydyttävät tarpeitaan kannusteiden avulla. Toimeentulotarpeet tyydytetään pääasiassa taloudellisten ja fyysisten ympäristön kannusteiden avulla, liittymistarpeiden tyydyttämiseen tarvitaan vuorovaikutusta muiden ihmisten kanssa ja kasvutarpeisiin voidaan vastata suorittamalla mielenkiintoisia ja haasteellisia tehtäviä. Tarpeiden ja kannusteiden välillä on selkeä vuorovaikutus: tarpeet määräävät, millaiset tekijät ovat kannusteita ja kannusteiden avulla voidaan tyydyttää tarpeita (Ruohotie 1983, 24-25).

Kannusteiden merkitystä työmotivaatioon pyritään selventämään myös Herzbergin kehittämän kaksifaktoriteorian avulla, jota kutsutaan myös motivaatio-hygieenia –teoriaksi. Herzbergin mukaan (1974, 75-77) tyytyväisyys ja –tyytymättömyys eivät ole käsitteenä toistensa vastakohtia, vaan toisistaan erillisiä ja riippumattomia. Tyytyväisyyteen vaikuttavat siis eri tekijät kuin tyytymättömyyteen ja molempia voidaan kuvata omien faktoreidensa, kannustefaktorin (motivation factor) ja toimeentulofaktorin (hygiene factor), avulla (ks. Ruohotie 1983, 47). Kannustefaktori kuvaa tekijöitä, jotka aiheuttavat useammin tyytyväisyyttä ja liittyvät työhön liittyviin sisäisiin palkkioihin, kuten saavutuksiin, arvostukseen, vastuullisuuteen ja kehittymismahdollisuuksiin. Toimeentulofaktorin tekijät aiheuttavat useammin tyytymättömyyttä ja ne liittyvät tyypillisesti työympäristöön, kuten hallintoon, palkkaukseen, ilmapiiriin ja työoloihin. Kumpikaan faktori ei pysty vaikuttamaan kuin omaan alueeseensa: Kannustefaktorin tekijät voivat siis aiheuttaa tyytyväisyyttä, mutta niiden puuttuminen ei juurikaan vaikuta tyytymättömyyteen. Vastaavasti toimeentulofaktorin tekijät voivat aiheuttaa tyytymättömyyttä, mutta niiden vaikutus tyytyväisyyteen on vähäinen. Näiden faktoreiden merkitys ja vaikutus käyttäytymiseen kuitenkin vaihtelee suuresti ihmisten välillä. Kaksifaktoriteoria on kehitetty nimenomaan työmotivaatiota

kuvaavaksi teoriaksi, mutta sillä on luonnollisesti suora yhteys myös tyytyväisyyttä mallinnettaessa (katso luku 2.4. Tyytyväisyys).

On syytä huomauttaa, että kaksifaktorimallia käytetään apuna tyytyväisyystutkimuksissa vielä näinäkin päivinä, huolimatta sen saamista kritiikistä (ks. Santavirta ym. 2001, 6). Herzbergin malli nousee mielenkiintoisesti esiin myös omassa tutkimuksessani (ks. luku 6.4.2.), kohdassa jossa pohditaan johdon merkitystä motivaatiolle.

2.3.3.3. Odotukset ja havainnot

Tarpeiden ja kannusteiden ohella myös havainnot ja odotukset vaikuttavat työmotivaatioon. Omien havaintojensa ja aiempien kokemustensa perusteella ihminen olettaa tietynlaisen suorituksen johtavan jonkin tarpeen tyydyttämiseen tai palkkion saavuttamisen mahdollisuuteen.

Työsuorituksen laatu riippuu siis muun muassa siitä, millaisia odotuksia työntekijälle muodostuu tilanteen eri piirteistä tekemiensä havaintojen perusteella. Taulukossa 2 on lueteltu yksilön havaintomekanismin tulkitsemat piirteet: odotusarvo, välinearvo ja yllykearvo. Työn asettamien vaatimusten tulkinta muodostaa odotusarvon. On todettu, että motivaation kannalta on edullista, jos työ on sopivan vaativaa –ei liian helppoa eikä liian vaikeaa. Palkkioiden saavutettavuuden, eli todennäköisyyden saada työstään palkkioita, tulkinta muodostaa välinearvon. Yllykearvo puolestaan muodostuu työhön liittyvien palkkioiden arvon perusteella, eli sen tulkinnasta, miten todennäköistä on saavuttaa tarpeita vastaavia kannusteita (Ruohotie 1983, 25).

Adamsin oikeudenmukaisuusteoria pyrkii selittämään ihmisten työkäyttäytymistä juuri havaintojen ja odotusten perusteella. Sen mukaan aina, kun kaksi ihmistä vaihtaa keskenään jotain, on mahdollista että toinen tai molemmat kokevat että vaihto oli epäoikeudenmukainen. Tämä on yleistä varsinkin työelämässä, jossa työntekijän vaihtokauppatavarana eli panoksena ovat hänen koulutuksensa, älykkyytensä, kokemuksensa, taitonsa, ikänsä, sukupuolensa, etninen taustansa sekä tietenkin hänen työponnistelunsa. On tärkeää huomata, että panos, jonka työntekijä kokee tarjoavansa, ei välttämättä vastaa työnantajan havaitsemaa panosta. Tällöin ratkaisevaan rooliin oikeudenmukaisuusteorian kannalta nousee nimenomaan työntekijän havainnot: mikä tahansa ominaisuus, jonka *työntekijä* kokee tärkeäksi vaihtokaupan kannalta ja josta hän odottaa hyväksyttävää korvausta eli tuotosta, on laskettava panokseksi (Adams 1965, 107-108).

Jos tuotos (oli kyseessä sitten fyysinen, sosiaalinen tai henkinen palkkio) ei vastaa työntekijän käsitystä omasta panoksestaan, hän kokee epäoikeudenmukaisuutta. Samoin käy, jos työntekijän tuotoksen ja panoksen suhde on erilainen kuin jonkun toisen vastaava suhde (esimerkiksi työntekijä kokee olevansa yhtä tuottava kuin kollegansa, mutta saa vähemmän palkkaa kuin tämä).

Epäoikeudenmukaisuuden kokeminen luo jännitystä ja ohjaa ihmistä vähentämään epäoikeudenmukaisuutta. Ihminen saattaa heikentää tai kasvattaa panostaan riippuen siitä, onko koettu epäoikeudenmukaisuus hänen näkökulmastaan hyödyllistä vai haitallista. Omasta mielestään työhönsä nähden liikaa palkkaa saavat saattavat pyrkiä työskentelevään kovemmin, kun taas palkkansa liian pieneksi kokevat saattavat vähentää työponnistelujaan. Kohti oikeudenmukaisuutta voidaan pyrkiä myös muuttamalla tuotoksiaan suhteessa muihin (esimerkiksi pyrkimällä vaikuttamaan muiden panokseen), muokkaamalla omia havaintojaan edellä mainituista (esimerkiksi vähättelemällä kokemuksen merkitystä kyseiseen työtehtävään), jättämällä työnsä (esimerkiksi hakemalla siirtoa tai irtisanoutumalla) tai vaihtamalla vertailukohdetta (Adams 1965, 113-120).

Toinen työmotivaatiota odotusten ja havaintojen kautta selittävä malli on Vroomin odotusarvoteoria. Hänen mukaansa motivaatiota ei voida selittää yksinkertaisesti persoonallisten tekijöiden tai työnkuvaan liittyvien tekijöiden avulla, vaan molempiin liittyviä muuttujia yhdistelemällä (Vroom 1964, 262). Hänen mallinsa tärkeimpiä määritelmiä ovat valenssi, odotusarvo ja välinearvo. Valenssilla tarkoitetaan toiminnan tuloksen merkitystä yksilölle. Valenssi voi olla arvoltaan positiivinen tai negatiivinen sen mukaan, pyrkiikö yksilö toiminnallaan saavuttamaan vai välttelemään tiettyä tulosta. On kuitenkin huomioitava, että tuloksen valenssi yksilölle on eri asia kuin tulos. Yksilöllä voi olla suuri pyrkimys johonkin päämäärään, jonka saavuttaminen ei tuotakaan mielihyvää, tai hän voi vältellä tulosta, jonka kokee myöhemmin varsin tyydyttäväksi. Välinearvo on läheisessä suhteessa valenssiin, sillä se liittyy yksilön käsitykseen siitä, mitä tietyn päämäärän saavuttamisesta seuraa. Työntekijä voi esimerkiksi pyrkiä entistä tehokkaampaan työntekoon, koska uskoo sen johtavan ylennykseen. Odotusarvolla tarkoitetaan todennäköisyyttä, jolla yksilö arvelee saavuttavansa päämääränsä. Odotusarvo heikentää motivaatiota, jos yksilö kokee että hänen mahdollisuutensa saavuttaa asetettu päämäärä ovat huonot, ja vahvistaa sitä, jos yksilö kokee mahdollisuutensa hyväksi. Odotusarvoteoriassa motivaatio koostuu kaikkien edellä kuvattujen muuttujien yhdistelmästä (emt., 14-19).

Sekä Adamsin että Vroomin teoriota pyritään hyödyntämään jatkossa. Adamsin määritelmä *työntekijästä itsestään* saatujen palkkioiden arvon määrittäjänä toimii koko tutkimuksen kantavana perusajatuksena. Oikeudenmukaisuusteoriaa pyritäänkin hyödyntämään nimenomaan tutkimuksen

lähtökohdissa: äänessä ovat opettajat, eivät työnantajat tai muut ulkopuoliset tahot.

Odotusarvoteoriaa sivuten olen ottanut yhdeksi teemoista opettajien tavoitteiden ja odotusten merkityksen motivoivana tekijänä.

2.3.3.4. Tarpeiden, kannusteiden ja odotusten yhteys

Tarpeet, kannusteet ja odotukset kietoutuvat toisiinsa eikä niiden erottelemisen ihmisten motivoitumisen selittäjänä ole helppoa, tai välttämättä edes tarpeellista. Aikaisemmin tässä luvussa esitetyt yhteydet kyseisten tekijöiden välillä ovat pääosin peräisin Chungin (1977, 96-100) kehittämästä integratiivisesta odotusarvoteoriasta, jossa pyritään yhdistämään toisiinsa edellä kuvattujen tarveteorioiden, yllyketeorioiden ja kognitiivisten odotusarvoteorioiden osia. Nämä suhteet voidaan tiivistää sanomalla, että työmotivaatioon vaikuttavat seuraavat seikat:

- 1) Palkkioiden ja työntekijän tarpeiden suhde: Millaisia palkkioita (tehtäväkannusteet, vuorovaikutuskannusteet, fyysiset ja taloudelliset kannusteet) tehtävästä on odotettavissa ja kuinka hyvin ne vastaavat työntekijän tarpeita (kasvutarpeet, liittymistarpeet, toimeentulotarpeet). Yksitoikkoiset työtehtävät tyydyttävät vain alimman tason tarpeita.
- 2) Työn odotettavissa oleva työläys: motivaatio on korkeimmillaan, kun tehtävä koetaan sopivan raskaaksi (liian työläs tai liian helppo työtehtävä heikentää motivaatiota).

2.3.4. Sisäiset ja ulkoiset motiivit

Tarpeisiin, kannusteisiin ja niihin liittyviin havaintoihin ja odotuksiin perustuvien motivaatioteorioiden lisäksi motivaation käsitettä voidaan tarkastella tekemällä jako sisäisen ja ulkoisen motivaation välillä. Ne eivät ole toisensa poissulkevia tai toisistaan riippumattomia, vaan toisiaan täydentäviä. Sisäiselle motivaatiolle ominaista on, että työ itsessään palkitsee tekijäänsä ja että käyttäytymisen syyt ovat sisäisiä. Lisäksi sisäinen motivaatio ja siitä saatavat palkkiot liittyvät ylempään asteen tarpeiden tyydyttämiseen (ks. kohta 2.3.3.1.). Ulkoinen motivaatio puolestaan liittyy läheisesti työympäristöön, jolloin työstä saatavat palkkiot välittää joku muu kuin työntekijä itse. Ulkoiset palkkiot tyydyttävät alemman asteen tarpeita (ks. kohta 2.3.3.1.). Koska sisäiset palkkiot ovat luonteeltaan pitkäkestoisia, ne koetaan yleensä palkitsevammiksi kuin lyhytkestoiset ulkoiset palkkiot (Peltonen 1987, 26, Ruohotie 1998, 38-39). Myös Maslow tuli tutkimuksissaan

siihen tulokseen, että työorganisaatiossa tulisi pyrkiä luomaan ilmapiiri, jossa työntekijöiden on mahdollista kehittyä kohti ylempien tasojen tarpeiden tyydyttämistä (Ruohotie 1983, 37). Sisäisten ja ulkoisten palkkioiden (ja sitä kautta myöskään eri tasoisten tarpeiden) erottaminen toisistaan ei kuitenkaan ole aina mahdollista. Esimerkiksi jos palkka sidotaan suoritukseen, siitä tulee pätemisen mitta, jolloin se saattaa palkita myös sisäisesti. Tällöin myös sama palkkio saattaa samanaikaisesti tyydyttää useamman tason tarpeita.

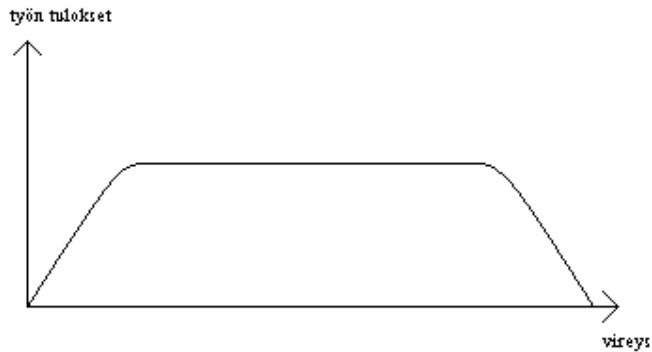
2.3.5. Motivaatio, valmius ja suoritus

Käsite suoritus kattaa Ruohotien (1983, 87) mukaan koko yksilön todellisen käyttäytymisen kirjon, siis minkä tahansa motorisen, verbaalisen tai fysiologisen toiminnon. Suorituksen laatu ja onnistumisen aste riippuu yksilön motivaatiosta ja valmiuksista. Valmiuksilla tarkoitetaan yksilön mahdollisuuksia ja edellytyksiä suoriutua annetusta tehtävästä. Tällaisia valmiuteen vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa kyvyt, luonteenpiirteet, asenteet, tiedot ja taidot. Siinä missä motivaatio on tilannesidonnainen ja dynaaminen ja sekä ohjaa että virittää käyttäytymistä, valmius on hitaasti muuttuva ja pelkästään ohjaa, ei viritä käyttäytymistä. Suoritus riippuu molemmista osatekijöistä siten, että motivaatiotilan muutoksilla on vähemmän merkitystä suorituksen laatuun valmiustason ollessa matala korkeaan verrattuna. Vastaavasti valmiustason kehittämisellä on vähemmän vaikutusta suorituksen laatuun motivaatiotilan ollessa heikko vahvaan verrattuna (Ruohotie 1983, 88-89). Pelkät hyvät valmiudet eivät siis riitä laadukkaaseen suoritukseen yhtään enempää kuin pelkkä korkea motivaatiokaan.

Motivaation positiivisella vaikutuksella suoritukseen on kuitenkin rajansa. Kuten aikaisemmin on todettu, motivaatiosta voidaan erottaa kaksi komponenttia: vireys ja suuntautuminen. Valmiudelta puuttuu edellinen ominaisuus, joten suorituksen virittäjäksi tarvitaan nimenomaan motivaatiota. Alla olevassa kuvassa 3 on havainnollistettu vireyden vaikutuksia työn tuloksiin. Vireyden lähtiessä kehittymään noltilasta saavutetaan tuloksissa nopeasti lakipiste, jonka jälkeen tulokset eivät enää parane, vaikka vireystila nousee. Tietyssä vaiheessa vireys muuttuu kuitenkin ylikiihottuneeksi tilaksi, jolloin tulokset kääntyvät laskuun (Peltonen 1987, 27-28). Liian korkea vireystila saattaa lisätä ahdistuneisuutta, joka aiheuttaa hikoilua, unettomuutta ja emotionaalisia häiriöitä. Ahdistunut henkilö saattaa suunnata energiansa ahdistuneisuuden vähentämiseen itse tehtävän sijasta, tai turvautua emotionaalisiin torjuntamekanismeihin rationaalisen ongelmanratkaisun sijasta.

Ylivirittynyt henkilön havaintokyky myös heikkenee eikä hän välttämättä tavoita kaikkea tarpeellista informaatiota (Ruohotie 1983, 96).

Kuva 3. Motivaation ja työn tulosten käyräviivainen suhde (Peltonen 1987, 27)



2.3.6. Ominaisuusteoria

Aikalaistensa tapaan myös Heider näki ihmisen rationaalisen olentona, joka on kykenevä analysoimaan omaa käyttäytymistään ja tekemään tulkintoja sen pohjalta. Heiderin ominaisuuksiin perustuvassa lähestymistavassa ihminen on tutkija, joka pyrkii etsimään kausaalisuutta maailmassa: hän haluaa ennen kaikkea selvittää, *miksi* tietty asia tapahtuu. Ihmiset siis pyrkivät jatkuvasti tekemään tulkintoja ympäristöstään sekä itsestään ja muista ihmisistä, selittääkseen mitä heidän ympärillään tapahtuu (Heider 1958, 296-297). Tätä lähestymistapaa on kehittänyt eteenpäin muiden muassa Weiner ominaisuusteoriallaan.

Ominaisuusteorian mukaan ihmisen käyttäytymistä ohjaavat tulkinnat siitä, miksi asiat tapahtuvat kuten tapahtuvat. Tämä tulkinta muodostuu joukosta *syitä*, jotka voidaan jakaa kolmeen ryhmään: *syyn sijainti* (ulkoinen tai sisäinen tekijään nähden), *vakaus* (vakaa tai epävakaa ajan kuluessa) ja *hallittavuus* (hallittava vai hallitsematon) (Weiner 1992, 285).

Sijainti liittyy toimijan itseluottamukseen ja ylpeyteen saavutuksistaan: jos toiminnan tuloksen katsotaan johtuneen sisäisistä syistä (eli toimijan omista ominaisuuksista), onnistumisella ja epäonnistumisella on niitä vastaavia vaikutuksia toimijan minäkuvaan. Jos tulos liitetään ulkoisiin syihin (esimerkiksi onneen tai suorituksen helppouteen), voidaan usein luoda tekosyitä huonolle

menestykselle tai vähätellä onnistuneen suorituksen merkitystä. Ulkoisia syitä siis käytetään ylläpitämään (hyvää tai huonoa) itsetuntoa.

Vakaus liittyy odotusten muuttumiseen onnistumisten ja epäonnistumisten myötä. Kestävät syyt viittaavat että tietty toiminta tuottaa myös jatkossa samanlaisia tuloksia, kuin mitä se on tuottanut tähänkin asti. Syiden epävakaus antaa sen sijaan olettaa, että tulokset saattavat vaihdella. Toimija siis joko arvelee voivansa ennustaa tulevan toiminnan tuloksia aikaisemman menestyksen perusteella, tai hän uskoo että aikaisemmalla menestyksellä ei ole vaikutusta toiminnan tulosten ennustamisessa.

Kontrolloitavuus liittyy syyllisyyden ja häpeätunteen vaikutuksiin, joita toimija pyrkii ohjailemaan. Syyllisyys on seurausta kontrolloitavaan ominaisuuteen liittyvästä rikkomuksesta (kuten huonosta keskittymisestä kokeeseen), kun taas häpeätunne seuraa toiminnan kontrolloimattomaksi tulkittamisesta (koordinaatiokyvyn puute liikuntatunnilla). Toimija siis kokee syyllisyyttä silloin, kun hän määrittelee toiminnan huonon tuloksen virheeksi, jonka korjaamiseen hän voi vaikuttaa, ja häpeää, kun hän näkee itsensä kyvyttömäksi parantamaan huonoa suoritustaan seuraavalla kerralla.

Edellä kuvatut syyt ohjailevat toimintaan kohdistuvia odotuksia ja tunteita ja sitä kautta itse toimintaan liittyviä valintoja, intensiteettiä ja sinnikkyyttä (katso luku 2.3.1.). Ominaisuuksien puuttumiseen liittyvät syyt toiminnalle ovat erityisen merkittäviä, koska ominaisuus on vakaa syy, joka luo huonoa itsetuntoa ja häpeätunnetta epäonnistumistilanteessa. Ominaisuusteorian mukaan ihminen tarkkailee jatkuvasti toimintansa tuloksia ja hänen toimintaansa jatkossa ohjailevat hänen havaintonsa tiettyyn lopputulokseen johtaneista syistä ja näistä havainnoista kumpuavista onnistumisodotuksista.

2.3.7. Ihminen tuomarina

Edellä kuvatut teoriat antavat kärjistäen kuvan ihmisestä täysin rationaalisena olentona, jonka toimintaa voidaan kuvata yksiselitteisellä syy-seuraus –suhteella. Ihmisen vaikuttimet ovat aina pohjimmiltaan itsekkäitä, joten hänen toimintaansa voidaan ennakoita ja ohjata selvittämällä hänen tarpeensa ja odotuksensa. Nämä mallit jättävät kuitenkin huomiotta tai vähälle huomiolle tunteiden vaikutuksen ihmisen käyttäytymisessä. Ominaisuusteoria tuo mukaan syyllisyyden ja häpeän tunteet merkittävinä käyttäytymistä ohjaavina voimina, joista edellinen yleensä vahvistaa motivaatiota ja

jälkimmäinen heikentää sitä. Weiner (1992, 341-342) jatkaa ominaisuusteoriansa kehittämistä olettamuksella, että ihmisen tulkinnalla (hallittu/hallitsematon) ja arvioinnilla (”hyvä”/”paha”) omasta ja muiden toiminnasta on suuri vaikutus kyseisen ihmisen motivaatioon. Aikaisempien, henkilökohtaisista eduista, haitoista, odotuksista ja havainnoista lähtevien motivaatiomallien rinnalle hän asettaa motivoitumiseen vaikuttavat sosiaaliset ja emotionaaliset komponentit. Ihmisen hän näkee tuomarina, joka tulkitsee ja arvioi tehtyjä ratkaisuja ja jakaa niiden perusteella tuomioita.

Weinerin (emt., 314) tärkein argumentti siirtää painopisteen ihmisen käyttäytymisen syistä pois rationaalisuudesta ja kohti tunteita: ihmisen tulkinta (tuomio) siitä miten joku (mukaan lukien hän itse) käyttäytyy tietyssä tilanteessa, määrittää mitä hän tuntee (esimerkiksi suuttumusta tai sääliä), ja tunteet ohjaavat hänen käyttäytymistään.

Tuomiota tehdessään ihminen määrittelee, onko toiminta ”hyvää” vai ”pahaa” ja onko kohde vastuussa käyttäytymisestään ja tilastaan. Esimerkiksi ihmisen köyhyydelle (sosiaalisessa mielessä ei-toivottavaa) voidaan nähdä monta selitystä: yksilöön liittyvä (esimerkiksi laiskuus) selitys siirtää vastuun ihmiselle itselleen, kun taas sosiaalinen (vapaita työpaikkoja ei ole) tai fatalistinen (huono onni, kohtalo) selitys siirtää vastuun pois ihmisestä itsestään. Jos ihminen tuomitaan syyttömäksi omaan köyhyyteensä, häntä saatetaan sääliä ja hänelle voidaan tarjota apua, mutta tätä ei luultavasti tapahdu, jos ihminen itse tuomitaan vastuulliseksi nykyiseen tilanteeseensa (emt., 327).

Jos ihmisen katsotaan olevan vastuullinen jostain ”pahasta” teosta, reaktiona on suuttumus. Siinä missä säälin ja sympatian tunteet herättävät auttamisentarpeen, suuttumus aiheuttaa aggressiivista käyttäytymistä. Jos ihmisen katsotaan toimineen pahantahtoisesti, katsotaan kostotoimet oikeutetuiksi. Aggressiiviset ihmiset tulkitsevat helposti muiden tahattomatkin ”pahat” teot tarkoituksellisiksi. Yleisesti ottaen ihmiset eivät kuitenkaan suutu niin helposti, jos kokevat heille tehdyn vääryyden vahingoksi, verrattuna tahalliseen toimintaan (emt., 330-331). On kuitenkin tärkeää huomata, että tässä yhteydessä tahattomuus ja tahallisuus eivät tarkoita samaa kuin vastuullisuus ja vastuuttomuus: myös tahaton teko voidaan tuomita vastuulliseksi, jos sen syyksi tulkitaan esimerkiksi välinpitämättömyys tai huolimattomuus.

Tehdessään vääryyttä jollekin toiselle ihmisellä on käytössään monia keinoja pyrkiä vähentämään vastuullisuutensa määrää ja samalla myös mahdollista itseensä kohdistuvaa suuttumusta. Selitys tai tekosyy esimerkiksi myöhästymiselle on tehokas vain, jos se on vääryyttä kärsineen mielestä sellainen, joka vähentää tekijän vastuullisuutta. Syyllisyyden tunnustaminen sen sijaan toimii hiukan

paradoksaalisesti, sillä se vähentää usein suuttumusta, vaikka tekijä myöntää vastuullisuutensa tekoon (emt., 337-340).

Weinerin teorian mukaan ihmisen toimintaa ohjailee monissa tilanteissa tulkinta siitä, mitä joku on tehnyt ja onko hän toiminut tietoisesti. Tämän tuomion perusteella hän voi reagoida tilanteeseen joko positiivisesti tai negatiivisesti. Työelämään suhteutettuna lienee turvallista sanoa, että käyttäytymistä ohjailevilla tunteilla on erityisen paljon painoarvoa työilmapiiriä rakennettaessa. Koska suuttumus johtaa heikentyneeseen tarpeeseen auttaa muita, on tärkeää kiinnittää huomiota työyhteisön avoimuuteen ja virheiden sattuessa myös pyrkimykseen tunnustaa ne ja ottaa niistä vastuu.

Opettajan työn reflektiiviseen luonteeseen Weinerin malli sopii hyvin. Koska yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä luokassa on tarjota apuaan oppilaille, hänen on jatkuvasti tiedostettava motiivinsa heitä kohtaan. Oppilaiden käyttäytymistä tulkitessaan hänen on muistettava kyseenalaistaa omat (varsinkin negatiiviset) tuomionsa: onko suuttumukseni oikeutettua? Oliko oppilaan käytös sekä vastuullista että ”pahaa”, vai oliko takana jotain muuta? Onko auttamismotivaationi tasapuolista? Jos tunteet ohjaavat käyttäytymistä ja motivoitumista toimintaan, itseään kehittämään pyrkivän opettajan on oltava tietoinen paitsi tunteistaan, myös niihin johtaneista tulkinnoista.

2.3.8. Eri teorioiden merkitys omalle tutkimukselleni

Suurin osa motivaatiotutkimuksesta on peräisin vuosikymmenien takaa, mutta tuoreetkin julkaisut käyttävät niitä osana omaa teoreettista viitekehystä. Itse näen motivaatioteorioiden monipuolisen esitlemisen paitsi mielenkiintoiseksi, myös tärkeäksi osaksi omaa tutkimustani, koska niiden avulla olen pystynyt valikoimaan eri teorioiden käsitteitä ja osia käytettäväksi omassa tutkimuksessani, mutta myös pystynyt *sulkemaan pois* osa-alueita, joita en ole halunnut sen osaksi. Mielestäni myös vähän huomiota omassa tutkimusosassani saavat motivaatioteoriat puolustavat paikkaansa osana edellisiä lukuja, koska niiden avulla lukija pystyy hahmottamaan, mikä on ohjannut kirjoittajan muovaamaan oman tutkimusongelmansa juuri nykyisen kaltaiseksi.

2.4. Työtyytyväisyys

2.4.1. Työtyytyväisyys –termin määrittelyä

Työtyytyväisyys ja työmotivaatio ovat sukulaiskäsitteitä (Peltonen 1987, 28, Ruohotie 1983, 107). Vaikka ne usein samaistetaan toisiinsa, ne eroavat lähtökohtaisesti toisistaan: Työmotivaatio on riippuvainen työn palkkioihin liittyvistä odotuksista. Työtyytyväisyys sen sijaan riippuu siitä, kuinka hyvin työ tyydyttää työntekijän tarpeet tai täyttää sille asetetut odotukset (Pöyhönen 1987, 128). Työmotivaatiota siis ohjailaan luomalla työntekijälle odotuksia ja työtyytyväisyyttä täyttämällä niitä. Työtyytyväisyydessä keskeistä onkin se, missä määrin työntekijä kokee työnsä vastaavan hänen henkilökohtaisia tavoitteitaan, jotka ovat sopusoinnussa hänen perustarpeidensa ja elämän päämääriensä kanssa (Pöyhönen 1987, 128).

Työtyytyväisyys perustuu siis ennen kaikkea sille, miten hyvin työntekijän työstään saamat palkkiot (sisäiset ja ulkoiset) vastaavat hänen odotuksiaan. Näihin odotuksiin vaikuttaa lukuisia tekijöitä. Pöyhönen (1987, 128-129) luettelee tärkeimpinä työlle omistautumisen asteen, kokemukset vastaavasta viitekehyksestä (esimerkiksi olosuhteet samankaltaisessa työpaikassa), yhteiskunnalliset tekijät (kuten työttömyysaste ja talousnäkymät), työn ulkopuolinen elämäntilanne (lainat, talonrakennus, harrastukset) ja yksilötekijät (kuten koulutus, ikä, sukupuoli, itseluottamus ja yleisen elämänasenteen optimistisuus tai pessimistisyys).

2.4.2. Tyytyväisyys ja suoritus

Motivaation ja tyytyväisyyden eroavuudet tulevat selvästi esille kun tarkastellaan tyytyväisyyden ja suorituksen välistä suhdetta (vrt. luku 2.3.5. Motivaatio, valmius ja suoritus). Tyytyväisyyden ja suorituksen välillä ei nimittäin ole samanlaista syy-seuraus -suhdetta kuin motivaation ja suorituksen välillä. On virheellistä ajatella, että tyytymätön työntekijä olisi aina yrityksen kannalta huono ja tyytyväinen työntekijä hyvä. Työsuoritus ei välttämättä riipu työtyytyväisyydestä (Pöyhönen 1987, 127). Erilaiset käsitykset suorituksen ja tyytyväisyyden välisestä suhteesta voidaankin jakaa kolmeen luokkaan (Ruohotie 1983, 110):

- 1) Tyytyväisyys vaikuttaa suoritukseen.
- 2) Suoritus vaikuttaa tyytyväisyyteen.
- 3) Palkkio vaikuttaa tyytyväisyyteen ja suoritukseen.

Perinteisten käsitysten mukaan työntekijän moraalii määrää suoritustason. Tällöin ajatellaan, että organisaation on tyydytettävä työntekijöidensä tarpeet ja odotukset, jotta he voisivat toimia tuottavasti organisaation palveluksessa. Moni edellä kuvatuista motivaatioteorioista korostaakin luokan 1 kaltaista suhdetta tyytyväisyyden ja suorituksen välillä. Esimerkiksi Vroomin odotusarvoteorian mukaan tyytyväisyys on työntekijän odottaman palkkion yllykearvo (valenssi): jos työntekijä pitää todennäköisenä saada suorituksestaan tarpeitaan vastaava ja tuntuva palkkio, myös tähän tuotokseen johtava käyttäytyminen tehostuu. Myös kaksifaktoriteorian ytimessä on ajatus työtyytyväisyyttä lisäävien tekijöiden positiivinen vaikutus työn tuloksiin. Chungin mukaan (1977, 118-119) työtyytyväisyys vaikuttaa suoritukseen kuitenkin vain kun tietyt ehdot toteutuvat: a) tyytyväisyys aktivoi tyydyttämättömät tarpeet, b) kannusteen yllykearvo miellyttää työntekijää, c) palkkiot sidotaan työsuoritukseen ja d) työntekijä kokee panos-tuotos –suhteen oikeudenmukaiseksi tai itselleen edulliseksi.

Luokassa 2 suorituksen katsotaan vaikuttavan tyytyväisyyteen. Tällöin oletetaan, että tarpeeksi laadukas suoritus johtaa tiettyihin palkkioihin ja ne johtavat tyytyväisyyteen. Sisäisten palkkioiden katsotaan tässäkin yhteydessä olevan tehokkaampia kuin ulkoisten. Ihminen siis kokee mielihyvää toimiessaan mielenkiintoisessa ja haastavassa työssä, jossa voi käyttää henkisiä resurssejaan ja luovia kykyjään. Toisaalta usein ihmiset odottavat myös ulkoisia palkkioita ja suuntaavat käyttäytymistään näiden palkkioiden toivossa. Kokonaistyytyväisyyden oletetaan olevan sisäisten ja suoritukseen sidottujen ulkoisten palkkioiden summa. Jos palkkiot ovat positiivisessa suhteessa suoritustasoon ja ne havaitaan oikeudenmukaisiksi, myös suorituksen ja tyytyväisyyden välinen riippuvuus on positiivinen (Ruohotie 1983, 113-114).

Kolmas näkökulma (luokka 3) tyytyväisyyden ja suorituksen väliseen yhteyteen on, että palkkio vaikuttaa tyytyväisyyteen ja suoritukseen. Tässä mallissa tyytyväisyyden ja suorituksen välillä ei ole suoraa yhteyttä, vaan palkkiota säätelemällä voidaan vaikuttaa niihin molempiin. Palkkioista seuraa tyytyväisyyttä ja nykyisiin suorituksiin perustuvat palkkiot parantavat tulevia suorituksia (emt. 114).

Ensimmäinen luokka on osoittautunut riittämättömäksi kuvaamaan suorituksen ja tyytyväisyyden välistä suhdetta, koska sen katsotaan toimivan vain tiettyjen reunaehtojen vallitessa. Toinen luokka ei riitä selittämään tilanteita, joissa palkkioihin ja tyytyväisyyteen päädytään ilman haastavaksi koettuja suorituksia. Oman tutkimukseni kannalta kolmannen kaltainen tulkitsemistapa osoittautuu myös pulmalliseksi. Jos tyytyväisyys ja suoritus sidotaan suoraan palkkioihin, jotka jokin

ulkopuolinen usein määrittää, soditaan koko tutkimuksen kantavaa ajatusta vastaan. Toisaalta toimiessaan (kun saatu palkkio vastaa työntekijän käsitystä oikeudenmukaisuudesta, tai kun työntekijä määrittelee itse palkkion) nimenomaan kolmas luokka on kaikista käyttökelpoisin.

2.5. Opettajan työ

2.5.1. Opettajan professio

Hodson & Sullivan määrittävät Luukkaisen (2004, 48) mukaan profession sellaiseksi arvostetuksi ammatiksi, jonka ominaispiirteisiin kuuluu abstrakti, erikoistunut tietoperusta, suhteellisen paljon harkintavaltaa työssä, usein auktoriteettiasema suhteessa asiakkaisiin ja muihin ammattiryhmiin sekä usein pyrkimys edistää pikemminkin yleistä hyvää kuin pyrkimys suoranaiseen taloudelliseen etuun. Profession liittyy siis keskeisesti kolme tekijää: asiantuntijuus, autonomia ja eettisyys.

Opettajan ammatti on yksi tarkimmin määriteltyjä sekä kelpoisuuksien että koulutuksen suhteen. Lisäksi opettajat ammattikuntana katsovat ammattiin liittyvän sellaista ammatillista tietoa, joka on vain ekspertin saavutettavissa. Varsinkin opettajat itse korostavat profession eettistä näkökulmaa: tavoitteena on pyrkiä lapsen ja nuoren sekä yhteiskunnan parhaaseen. Yhteiskunnalla on samanlaiset odotukset. Kaikki profession keskeiset tekijät ovat siis nähtävissä opettajan ammatissa, joten sitä voidaan perustellusti tarkastella professiona. (Luukkainen 2004, 53). Kohonen & Leppilampi (1994, 53) puolestaan korostavat opettajan ammatillisen identiteetin keskeisimpinä piirteinä tutkivaa työhön suhtautumista, eettistä ammatillisuutta ja toimintaa kriittisenä muutosvoimana työyhteisössä ja myös yhteiskunnassa. Heidän mukaansa profession jäsenet näkevät työnsä haasteellisena ja ongelmia sisältävänä työnä, josta he itse pyrkivät etsimään kehitettävää ja uudistettavaa. Suomalaiset käyttävät usein opettajan professio -käsitteestä yksinkertaisesti termiä opettajuus (Luukkainen 2004, 80).

2.5.2. Opetustyön tavoite

Edellä lueteltiin profession kolme keskeistä tekijää: asiantuntijuus, autonomia ja eettisyys. Kuitenkin monilla muillakin aloilla tarvitaan erityistä ammattitaitoa ja monissa ammateissa työntekijällä on paljon henkilökohtaista päätösvaltaa työnkuvaansa ja –tekemiseensä nähden.

Opettajan työn eettinen ulottuvuus erottaa sen kuitenkin lopullisesti suuresta osasta muita ammatteja. Jo johdannossa mainittiin Broadyn tekemä ero pääoman palkkatyöläisen ja valtion palveluksessa olevan palkkatyöläisen välillä. Samassa yhteydessä kerrottiin, että jälkimmäiset eivät tuota taloudellista lisäarvoa kenellekään, vaan heillä on kokonaan muita tehtäviä. Näitä tehtäviä tarkastelemalla paljastuu myös opettajan työn eettinen puoli.

Broady itse (1986, 55-56) haluaa tuoda näkyviin opettajan työn kaksinaisen luonteen. Hän haluaa opettajien havaitsevan, että ihmisenä kasvamisen ihanteiden lisäksi opettajan työnkuvaan kuuluu oppilaiden valmistaminen työelämään työelämän ehdoilla. Nykyään tilanne on kääntynyt pääläelleen: jälkimmäinen piirre myönnetään avoimesti, mutta edellinen on painunut taka-alalle. Siinä missä Broady herätteli opettajia havaitsemaan työnsä työmarkkinoiden suunnalta saneltuja reunaehtoja, esimerkiksi Aaltola on ottanut asiakseen muistutella opettajia myös heidän työnsä *eettisistä* puolista.

Aaltola (2002, 55-56) näkee kaksi mahdollista näkökulmaa, joista käsin oppijaan voidaan suhtautua: hänet voidaan nähdä joko välineenä tai päämääränä. Nykyään sekä ihmistä että koulua pyritään sopeuttamaan kilpailuyhteiskunnan tarpeisiin ja tehokkuusajatteluun, jonka seurauksena ihmistä kohdellaan usein välineenä, johon tehokkuuden ja tuottamisen ideologiaa sovelletaan. Toisaalta ihmistä voidaan ajatella myös päämääränä, jolloin yksilön arvon ja erityislaatuisuuden korostamisen kautta voitaisiin *vaikuttaa kriittisesti* yhteiskuntaan, eikä pelkästään *sopeutua* siihen. Alle on listattu muutamia kohtia, jotka ovat ominaisia kullekin katsantokannalle.

1. Ihminen välineenä

- työelämän tarpeiden huomioiminen
- sopeutumisen korostaminen
- tehokkuuden ja aktiivisuuden ylläpitäminen
- tuottamisen ja kuluttamisen ”ilmapiiri”

2. Ihminen päämääränä

- yksilön erityislaadun arvostaminen
- kasvamaan saattaminen
- oppilaan identiteetin tukeminen
- kasvatuksen ja kasvun moniulotteisuuden tiedostaminen

Aaltola (emt. 60-61) korostaakin opettajan työn eettisen luonteen tulevan esille näiden kahden näkökulman painotuksissa. Hän haluaa opettajan omaksuvan kriittisen asenteen yksisilmäiseen markkinointiyhteiskuntaan ja tarjoavan kasvatustyössään oppilailleen mahdollisuuden hankkia laajempi näkökulma elämäänsä. Itseohjautuvuus ja itsensä toteuttaminen ovat nykyaikaisia pedagogisia suuntauksia, mutta samalla opettajan eettinen velvollisuus on korostaa toisten ihmisten kunnioittamista ja tukemista. 20 vuotta sitten todettiin että opettajan työtä ohjaa *myös* vallitsevan yhteiskunnan ja työelämän todellisuus, nyt korostetaan että se ei *pelkästään* ohjaa sitä.

Tirri (2002, 207-208) jatkaa opettajan ammattietiikan analysointia. Hänen mukaansa professionaalisuus tarkoittaa pyrkimystä parhaaseen mahdolliseen työhön omassa ammatissaan. Tiedollisten sisältöjen lisäksi opettaja tarvitsee tähän pyrkimykseen persoonallista sitoutumista, jota ilman työhön kuuluvaa palvelutehtävää on vaikeaa hoitaa. Juuri sitoutumisen aste on ammattietiikan näkökulmasta keskeinen kysymys. Opettajan onkin pystyttävä yhdistämään oma persoonansa opettajan ammattirooliin ja ammattieettiin kysymyksiin. Koska opettajan ammatillista toimintaa ja hänen persoonansa ei voida erottaa eettistä toimintaa tarkasteltaessa, ei voida myöskään pelkästään kysyä, mikä on oikein ja hyvää. Samalla pitää myös kysyä, millainen on oikeudenmukainen ja hyvä opettaja.

Myös Opettajien ammattijärjestö OAJ listaa opettajan työn eettisiä periaatteita ja niiden taustalla olevia arvoja jotka on koottu alla oleviin taulukoihin 3 ja 4.

Taulukko 3. Opettajan eettisten periaatteiden taustalla olevat arvot (Opettajien ammattijärjestö OAJ 2006a)

IHMISARVO

Eettisten periaatteiden lähtökohtana on humanistinen ihmiskäsitys ja ihmisen kunnioittaminen. Ihmisarvoa tulee kunnioittaa riippumatta esimerkiksi ihmisen sukupuolesta, iästä, uskonnosta, alkuperästä, mielipiteestä tai kyvyistä.

TOTUUDELLISUUS

Totuudellisuus on keskeinen arvo opettajan perustehtävässä, jossa hän ohjaa oppijaa kohtaamaan todellisuutta. Asioiden tutkiva lähestymistapa edellyttää avointa keskustelua ja totuuden etsimistä. Rehellisyys itselle ja rehellisyys kaikessa vuorovaikutuksessa on osa opettajan työn perustaa.

OIKEUDENMUKAISUUS

Yksittäisen oppijan ja ryhmän kohtaamisessa sekä muun työyhteisön toiminnassa oikeudenmukaisuuden toteutuminen on tärkeää. Oikeudenmukaisuuteen kuuluu erityisesti tasa-

arvo, syrjinnän ja suosimisen välttäminen, kuulluksi tuleminen ja oikeus selvittää ristiriidat. Kysymys oikeudenmukaisuudesta sisältyy aina opettajan antamaan arviointiin.

VAPAUS

Opettajalla on oikeus omaan arvomaailmaansa. Opetustyössä opettajan vapaus on kuitenkin sidoksissa perustehtävään ja sitä määrittelevään normistoon, esim. lainsäädäntöön ja opetussuunnitelmiin. Tehtävässään opettaja joutuu asettamaan rajoja. Kuitenkin kaiken kanssakäymisen lähtökohtana on ihmisarvoon liittyvän vapauden kunnioittaminen.

Taulukko 4. Opettajan eettiset periaatteet (Opettajien ammattijärjestö OAJ 2006b).

OPETTAJA JA OPPILAS

Opettaja hyväksyy ja pyrkii ottamaan huomioon oppijan ainutkertaisena ihmisenä. Opettaja kunnioittaa oppijan oikeuksia ja suhtautuu häneen inhimillisesti ja oikeudenmukaisesti. Opettaja pyrkii oppijan lähtökohtien, ajattelun ja mielipiteiden ymmärtämiseen sekä käsittelee tahdikkaasti oppijan persoonaan ja yksityisyyteen liittyviä asioita. Opettaja ottaa erityisesti huomioon huolenpitoa ja suojelua tarvitsevat oppijat, eikä hyväksy missään muodossa esiintyvää toisen ihmisen hyväksikäyttöä. Opettajan vastuu oppijasta on sitä suurempi mitä nuoremman oppijan kanssa hän työskentelee. Opettaja toimii yhteistyössä lapsesta vastuussa olevien aikuisten kanssa.

OPETTAJA ITSE

Opettajan työssä keskeistä on hänen oma persoonansa, jonka kehittäminen ja hoitaminen on hänen oikeutensa ja velvollisuutensa. Hoitaessaan tehtävänsä opettajan on voitava luottaa oikeudenmukaisuuden toteutumiseen omalla kohdallaan. Myös opettajalla on oikeus yksityisyyteen ja huolenpitoon itsestään.

OPETTAJA JA KOLLEGAT

Opettaja arvostaa tehtävänsä ja kunnioittaa työvereitaan ammattikunnan jäsenenä. Opettaja pyrkii voimavarojen rakentavaan yhdistämiseen ja löytämään tasapainon oman autonomiansa ja työyhteisönsä välillä. Työvereiden yksilöllisyyden hyväksyminen, ymmärtämys sekä keskinäinen apu ja tuki ovat periaatteita, joihin nojautuen opettajat toimivat työyhteisössä.

OPETTAJAN SUHDE TYÖHÖNSÄ

Työssään opettaja sitoutuu sitä määrittelevään normistoon ja ammattikuntansa etiikkaan. Opettaja hoitaa tehtävänsä vastuullisesti. Opettaja kehittää työtään ja arvioi omaa toimintaansa. Opettaja hyväksyy erehtyvyytensä ja on valmis tarkistamaan näkemyksiään.

OPETTAJAN SUHDE YHTEISKUNTAAN

Opetustyö on yhteiskunnan tärkeimpiä tehtäviä. Opettajan mahdollisuudet toimia työssään ja huolehtia ammatillisesta kehittymisestään riippuvat paljon opetustyöhön ja koulutukseen osoitetuista voimavaroista. Opettaja huolehtii ammatillisesta kehittymisestään ja toimii yhteistyössä kodin, ympäröivän yhteisön ja yhteiskunnan kanssa.

Juuri mahdollisuus yhteiskunnalliseen hyvään nuoria kasvattamalla, eli työn etinen luonne, lienee yksi niistä seikoista, joiden takia opettajat pitävät ammattiaan tärkeänä ja työtään merkityksellisenä. Työn kokeminen tärkeäksi liittyy edelleen asenteisiin ja motivaatioon, jotka ovat aikaisemmin kuvatun työkykytalon toisessa kerroksessa. Samalla tavalla omiin kerroksiinsa voidaan johtaa myös profession kaksi muuta piirrettä, ammattitaito ja autonomia. Ammatillinen osaaminen on jo valmiiksi yksi työkyvyn kerroksista ja autonomian voidaan katsoa liittyvän työn sisältöön, eli työ – kerrokseen. Koska kaikki profession piirteet voidaan sijoittaa paikalleen työkykytaloon, voidaan johtaa ainakin ajatustasolla oletus, jonka perusteella opettajan professiolla voisi olla positiivisia (tai negatiivisia) vaikutuksia hänen työkykynsä. Toisin sanoen, opettajan työssä jaksamista helpottaa (tai vaikeuttaa) hänen työnsä erityislaatuinen luonne. Tämän väitteen paikkansapitävyyttä pyrin selvittämään omassa tutkimuksessani.

2.5.3. Autenttinen opettaja

Laursen (2006) tutki opettajia, jotka kollegat arvioivat uskottavaksi, varauksettomaksi ja aidoiksi ja joiden henkilökohtainen ammatillinen osaaminen nähtiin korkeatasoiseksi. Hän etsi yhdistäviä tekijöitä tällaisista *autenttisista opettajista* (Laursen 2006, 28) ja päätyi seitsemään ominaisuuteen, jotka on esitelty taulukossa 5 alla.

Taulukko 5. Autenttisen opettajan seitsemän ominaisuutta (Laursen 2006, 28).

<p>OMAKOHTAINEN INTENTIO. Autenttisuuskäsitteeseen kuuluu olennaisesti, että opettaja haluaa jotain, että hän näkee jotain merkityksellistä siinä, minkä puolesta hän tekee työtä. Ja huomattakoon, että halun pitää lähteä hänestä itsestään. Jos opettaja vain seuraa rehtorin ohjeita tai täyttää opetussuunnitelman vaatimukset, hän on pelkkä nimetön virkahenkilö, ei autenttinen ammattilainen. Koska mikä tahansa erityislaatuisuus ei ole autenttista, halulle tehdä jotain arvokasta täytyy olla hyvä syy. Tavoitteen pitää olla merkityksellinen myös muille.</p>
<p>SANOMAN TEKEMINEN ELÄVÄKSI. Ihminen on opettaja vain, jos hänellä on tarkoitus innostaa oppilaita oppimaan jotain. hyvä opettaja lähettää oppilailleen viestin, että maailmassa on jotain, jonka oppiminen on arvokasta. Erityistä autenttisessa opettajassa on, että hän lähettää tämän viestin varauksettomasti ruumiillaan ja sielullaan. Koemme tällaisen varauksettomuuden, voimakkaan ja henkilökohtaisen paneutumisen välittömästi luokkahuoneessa, kun tarjolla on autenttista opetusta. Tällöin opettaja ei ainoastaan verbaalisesti vaan koko olemuksellaan viestii halustaan opettaa oppilaille jotain.</p>
<p>OPPILAIKEN KUNNIOITUS. Asian luonteesta johtuen opetus on suunnattu oppilaille. Opettajan pyrkimykset eivät suuntaudu ainoastaan opetuksen sisältöön vaan myös oppilaiden innostamiseen asioiden oppimiseksi. Opettaja, joka on kiinnostunut vain aineen oppisisällöstä eikä oppilaiden oppimisesta on huono opettaja ja hän viihtyy todennäköisesti huonosti oppilaiden kanssa.</p>

Autenttinen opettaja kunnioittaa oppilaita vapaina ja itsenäisinä ihmisinä.
TOIMINTAYMPÄRISTÖ. Nykyaikainen opetus tapahtuu laitoksissa, ja ne eivät ole pelkkiä neutraaleja opetuksen käytännön puitteita. 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. Opettaja ei tietysti voi täysin kontrolloida koulun olosuhteita, mutta autenttinen opettaja joko yrittää muokata niitä niin, että ne ovat suosiollisia hänen tavoitteilleen tai hän etsii toisen toimintaympäristön.
YHTEISTYÖ KOLLEGOIDEN KANSSA. Koulut ovat suuria laitoksia, joissa opettajat työskentelevät yhdessä. Opettaja ei voi olla huomioimatta työympäristöään, ja hän ei myöskään voi olla huomioimatta työovereitaan. Samalla tavalla kuin autenttinen opettaja pyrkii luomaan olosuhteita, jotka ovat suosiollisia hänen tavoitteilleen, hän pyrkii myös toimivaan yhteistyöhön kollegoidensa kanssa. He ovat kuten muukin ympäristö voimavaroja, jotka voivat tukea hänen tavoitteitaan.
TAHDOSTA TULOSSIIN. Jos tavoitteena on olla lääkäri, joka pyhittää elämänsä syövän vastaiseen taisteluun, yliopiston tenteissä reuttaminen muodostaa esteen autenttisuudelle. Silloin täytyy tarkistaa tavoitteensa ja etsiä se sellaiselta elämäalueelta, jolla voi antaa jotain, joka ainakin vie muutaman askeleen tavoitteen toteutumista kohti. Toinen vaihtoehto on hankkia jollain keinolla taidot, jotka ovat välttämättömiä oman panoksen antamiseen. Ihminen ei ole autenttinen, jos hänen kykynsä ja tavoitteensa selvästi elävät jatkuvasti täydellisessä epäsuhdassa toisiinsa. Autenttinen opettaja kykenee saavuttamaan ainakin osan siitä, mitä hän haluaa.
OMASTA KEHITYKSESTÄ HUOLEHTIMINEN. Autenttinen opetajuus ammatillista pätevyyttä, joka pitää oppia. Sitä ei voi oppia kerralla koko loppuelämäksi. Opettaja muuttuu kuten myös oppilaat ja koulu. Sen tähden myös opettajan pätevyyden on kehityttävä. Vaikka koulun johdolla ja kollegoilla on oma osansa vastuusta, viime kädessä opettajan täytyy itse pitää huolta kehittämisestään. Kyky ja halu ottaa vastuu siitä on osa autenttisuutta.

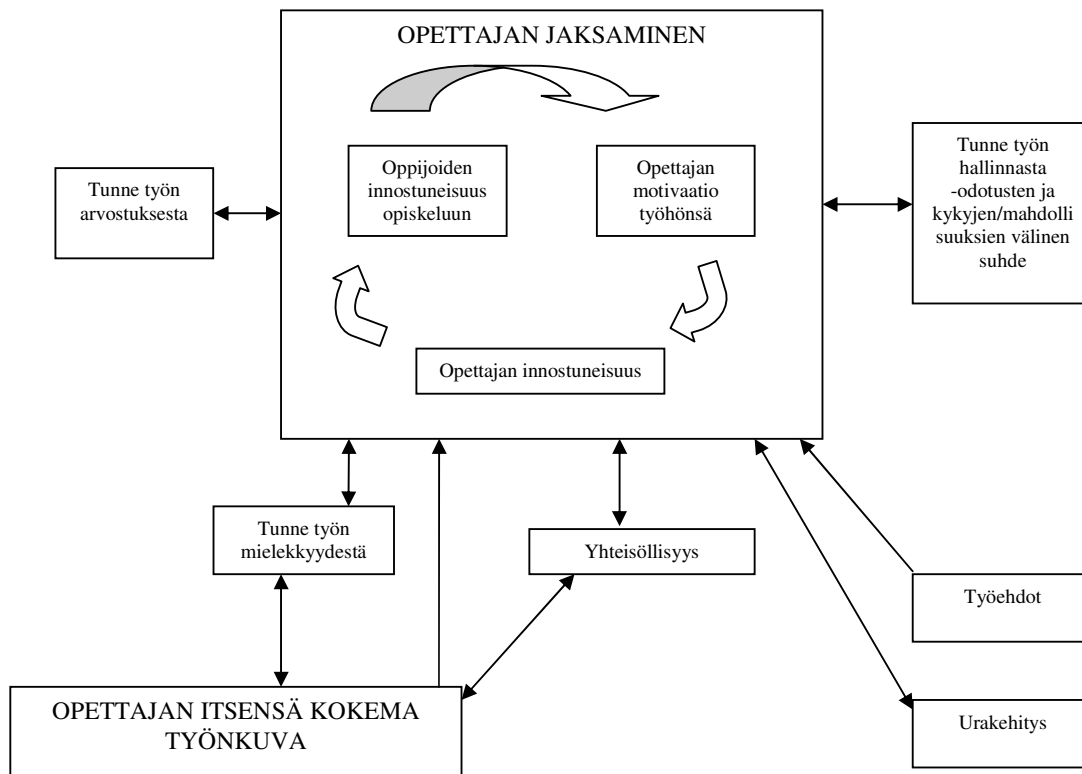
Laursenin määritelmät autenttisen opettajan ominaisuuksista käyvät mielenkiintoisesti yhteen luvussa 2.2.1. kuvailtujen työkyvyn osa-alueiden kanssa. Yllä olevasta listasta voi havaita yhteneväisyyksiä ammatilliseen osaamiseen, työhön (kollegat ja toimintaympäristö) sekä arvoihin (tahto ja intentio). Autenttiselle opettajalle ei kuitenkaan riitä että nämä asiat ovat kunnossa, vaan hän osaa käyttää niitä hyväkseen parantaakseen oman työnsä laatua ja edistääkseen omiin tavoitteisiinsa pääsyä.

Tämän tutkimuksen puitteissa ei ole ollut mahdollista asettaa haastateltavien valintakriteeriksi, että heidän pitäisi täyttää kaikki autenttisen opettajan tunnusmerkit. Se ei myöskään ole sinällään merkittävää tutkimusongelman ratkaisemisen kannalta. Asiaa kuitenkin tarkastellaan yleisellä tasolla tutkimusosiossa juuri edellä mainittujen, työkyvyn ja autenttisen opettajan ominaisuuksien välillä olevien yhtäläisyyksien, takia.

2.5.4. Työkyky ja työssä jaksaminen

Opettajan työssä jaksamisen määritelmistä voidaan löytää monia yhtymäkohtia aiemmin esiteltyyn yleiseen työkyvyn määritelmään. Opettajan työssä on kuitenkin monia muista ammateista poikkeavia erityispiirteitä, jotka vaikuttavat työkykyyn joko positiivisesti tai negatiivisesti. Tämän takia on aiheellista tarkastella opettajan työssä jaksamista omana kokonaisuutenaan. Alla olevaan kuvaan on pyritty kokoamaan tekijöitä, joista nimenomaan opettajan työssä jaksaminen koostuu.

Kuva 4. Opettajan työssä jaksamisen osatekijöitä (Luukkainen 2004, 27).



Luukkainen näkee opettajan työssä jaksamisen monimutkaisten vuorovaikutusten verkoksi, jonka keskiössä ovat opettajan ja oppilaiden innostuneisuus sekä opettajan motivaatio työhönsä. *Työn hallinnan tunne* muodostuu lukuisista tekijöistä, kuten sisällön hallinnasta, pedagogisista ja didaktisista taidoista ja asiantuntijatuen määrästä ja laadusta. *Työn arvostus* ilmenee palkkauksen lisäksi esimerkiksi välineistön ja oppilaitosrakennuksen kuntona, täydennyskoulutuksena jne., mutta ennen kaikkea oppilaiden suhtautumisena, vanhempien suhtautumisena ja julkisina kannanottoina (kirjoituksina, puheina, resurssipäätöksinä jne.). Opettaja tulkitsee työnkuvaansa myös *työehtoihin* liittyvien sopimusten kautta. Tämän takia on ongelmallista, jos opettajan työn muuttuva luonne ei

heijastu esimerkiksi palkkauksessa. Monien tekijöiden suhde työssä jaksamiseen on vastavuoroinen: esimerkiksi jaksaminen vaikuttaa työn mielekkyyteen tai tunteeseen työn hallinnasta tai arvostuksesta (Luukkainen 2004, 26-27).

Myös Santavirta ym. ovat tutkineet opettajien työssä jaksamista, työympäristöä ja työssä viihtymistä. He ovat koonneet muista vastaavista tutkimuksista esiin nousseita tekijöitä, joiden on mainittu aiheuttavan opettajien psyykkistä rasittuneisuutta (Santavirta ym. 2001, 3):

- oppilaiden käytöshäiriöt
- oppilaiden alhainen motivaatio ja huonot käytöstavat
- huonot työskentelyolosuhteet
- ylikuormitus
- ajan puute
- arviointityön vaikeus
- oppilaiden huoltajien asenteet
- suuret opetusryhmät
- informaatiotulvan ja uuden teknologian hallitseminen

Vastaavasti he ovat löytäneet myös tekijöitä, joiden opettajat yleisesti mieltävät lisäävän työtyytyväisyyttä (emt. 6-7):

- mahdollisuus olla yhdessä nuorten ihmisten kanssa
- vapaus
- luovuus
- pitkät lomat
- yhteistyö muiden opettajien kanssa
- työn vaihtelevuus

Omassa tutkimuksessaan he päätyivät tuloksiin (emt. 43), joiden mukaan suurin osa opettajista piti työstään ja koki sen palkitsevaksi. Työn koetun vaativuustason ja opettajien arvioiden omista vaikutusmahdollisuuksistaan havaittiin olevan yhteydessä siihen, millaiseksi opettajat kokevat työympäristönsä, miten uupuneita he ovat ja miten tyytyväisiä työhönsä he ovat. Jokapäiväisen työn kuormittavimmiksi tekijöiksi koettiin kiire, melu, puutteelliset työtilat, opetuksen valmistelu,

kokeiden laadinta ja korjaus sekä opetusvälineiden niukkuus tai puutteellisuus. Väsymys ja työuupumus havaittiin tyypilliseksi ongelmaksi opettajien työssä, naisopettajista uupuneita oli useampi kuin miehistä.

3. Tutkimuksen tavoitteet ja odotettavissa olevat tulokset

Tutkimukseni kantavia ajatuksia on ennen kaikkea Adamsin esittämä määritelmä panoksen ja tuotoksen suhteesta (katso luku 2.3.3.). Hänen käsityksensä mukaan ihmisen työtyytyväisyyden kannalta tärkeää on, että *työntekijä itse* kokee antamansa panoksen ja saamansa tuotoksen olevan tasapainossa. Toisin sanoen vain työntekijä itse voi määrittää, mitkä työhön liittyvät seikat hän kokee motivoiviksi tai motivaatiota heikentäviksi seikoiksi. Motivaatio on osa suurempaa kokonaisuutta, työntekijän työkykyä. Tässäkin yhteydessä korostetaan työntekijän oman panoksen tärkeyttä työkyvyn ylläpidossa (ks. luku 2.2.1.). Yhtä lailla nykyaikaisen käsityksen mukaan opettaja on oman työnsä refleктоija ja tutkija (esimerkiksi Syrjälä 1993, Kohonen & Leppilampi 1994), jonka tulisi pyrkiä omaan työhönsä vaikuttavien tekijöiden tuntemukseen. Opettajan ammatin tarkastelu professiona vahvistaa käsitystä siitä, että kyseessä on ”tavallisesta” poikkeava työ, johon yleiset käsitykset työssä viihtymisestä tai työmotivaatiosta eivät välttämättä kaikilta osin päde.

Näistä lähtökohdista on muokkautunut tutkimukseni pääongelma: mistä opettaja saa voimavaroja työssään viihtymiseen ja jaksamiseen? Tätä ongelmaa lähdän tarkastelemaan lähdekirjallisuuden erilaisten teorioiden näkökulmista, pääpainona kuitenkin opettajan itsensä kokema ja ohjailema prosessi.

Osaongelmina etsin vastausta seuraaviin teemoihin:

- 1) Opettajan työkyky
- 2) Motivaatiota ja tyytyväisyyttä ohjaavat tekijät
- 3) Opettajan ammattikuva

Rajaan tutkimukseni pelkästään opettajan työn positiivisiin puoliin. En pyri kartoittamaan opettajien yleisen työtyytyväisyyden tilaa tai etsimään ongelmakohtia opettajien johtamisen toimivuudesta, kouluorganisaatiosta tai etsimään nykymaailman tuomia haasteita. Tarkoitukseni on yksinkertaisesti kartoittaa opettajien ajatuksia, odotuksia ja toiveita omaan työhönsä liittyen. Tavoitteeni on lisätä tietämystäni siitä, minkä takia tutkimukset (esimerkiksi Santavirta ym. 2001, Savolainen 2001)

osoittavat kerta toisensa jälkeen opettajien olevan kaikista epäkohdista, haasteista ja muutoksista huolimatta kohtuullisen tyytyväisiä työhönsä. Koska tutkimukseni on kvalitatiivinen, pyrin nimenomaan lisäämään ymmärrystäni aiheesta, en luomaan yleistettäviä malleja. Samalla kun etsin erilaisia työssä jaksamiseen vaikuttavia tekijöitä, pyrin myös löytämään erilaisia tapoja mieltää ja hahmottaa opettajuuden, työkyvyn ja työmotivaation välisiä suhteita. Toivon tutkimukseni löytävän tarpeeksi monipuolisia tuloksia, jotta kokeneet opettajat saisivat vertailukohtia omiin havaintoihinsa, sekä antavan aloitteleville opettajille ajatuksia siitä, mistä voimavaroja tulisi etsiä, jos työtaakka alkaa tuntua liian raskaalta.

Uskon, että saan tutkimuksessani jonkin verran kaksijakoisia vastauksia. Kokemattomammat opettajat eivät välttämättä osaa kuvailla työkykyään kovin syvällisesti, koska sitä ei ole vielä ehditty koetella kovin pitkään. Ainakin teoreettisen viitekehyksen perusteella voidaan olettaa, että ikä vaikuttaa vastauksiin myös motivaatioon ja arvoihin liittyvien asioiden kohdalla.

Odotan tutkimukseni paljastavan, että opettajat ovat edelleen ylpeitä työstään ja kokevat sen tärkeänä ja haastavana, sekä monilla tavoin muista ammateista poikkeavana. Uskon, että opettajien kokema työn erityisluonne nousee esiin myös tärkeänä motivoivana tekijänä, yhdessä oppilaiden innostuksen kanssa. Toivon tutkimuksen pystyvän pureutumaan tarpeeksi syvälle käsitteiden takaisiin syihin, löytääkseni mahdollisia profession ja työtyytyväisyyden välisiä yhteyksiä: miten opettajuuden ominaispiirteet vaikuttavat työkykyyn ja motivaatioon?

4. Tutkimusmetodi

4.1. Fenomenologinen näkökulma

Fenomenologis-hermeneuttisen metodin perustana toimivat filosofiset ongelmat *ihmiskäsityksestä*, eli millainen ihminen on tutkimuskohteena ja *tiedonkäsityksestä*, eli miten tuollaisesta kohteesta voidaan saada tietoa ja millaista se on luonteeltaan. Ihmiskäsityksessä tutkimuksen teon kannalta keskeisiä ovat *kokemuksen*, *merkityksen* ja *yhteisöllisyyden* käsitteet. Tietokysymyksistä nousevat esiin esimerkiksi *ymmärtäminen* ja *tulkinta*. Fenomenologis-hermeneuttinen metodi ei siis suoraan auta käyttäjäänsä keräämään ja tulkitsemaan aineistoa, vaan se on sidoksissa joukkoon epäteknisiä kysymyksiä ja niiden ratkaisuja (Laine 2001, 26).

Fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia, eli ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa. Tämä suhde on intentionaalinen, jolla tarkoitetaan että kaikki merkitsee meille jotain. Jokainen havainto todellisuudesta värityy havaitsijan pyrkimysten, kiinnostusten ja uskomusten mukaan (hyväksi, kauniiksi, haluttavaksi, kiinnostavaksi, läheiseksi jne.). Ihmisen tehdessä jotain hänen toimintaansa voidaan ymmärtää vain jos tiedetään, millaisten merkitysten pohjalta hän toimii. Kokemus siis muotoutuu merkitysten mukaan (Laine 2001, 26-27).

Merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. Merkitysten tutkimisen mielekkyys perustuu oletukseen, että ihmisen toiminta on ainakin suurelta osin intentionaalista ja tarkoitusperäistä, eli että ihmisen suhde todellisuuteen on merkityksillä ladattua. Merkitykset puolestaan ovat luonteeltaan yhteisöllisiä, eli ne syntyvät yhteisöissä, eivät yksilöissä. Erilaisissa kulttuuripiireissä elävillä ihmisillä on erilainen elämismaailma ja todellisuus, koska asioilla on heille erilaiset merkitykset (Laine 2001, 27-28).

Edellä mainittujen syiden takia yksilön kokemusten tutkiminen paljastaa samalla jotain häntä ympäröivästä yhteisöstä. Fenomenologinen tutkimus ei kuitenkaan pyri perinteisen tutkimuksen tapaan yleistämään yksittäistapauksista yleisiä säännönmukaisuuksia. Pikemminkin tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää rajatun ihmisryhmän tietyn hetkistä merkitysmaailmaa (Laine 2001, 28-29).

Hermeneuttinen ulottuvuus tulee mukaan fenomenologiseen tutkimukseen tulkinnan tarpeen myötä. Hermeneuttinen teoria pyrkii etsimään tulkinnalle mahdollisia sääntöjä, joita noudattamalla voidaan puhua vääristä tai oikeammista tulkinnoista. Koska fenomenologinen tutkimusaineisto kootaan yleensä haastatteleamalla toisia ihmisiä, tutkijan on pyrittävä tekemään haastateltavan ilmaisusta mahdollisimman oikeita tulkintoja. Hermeneuttisen tutkimuksen kohteena ovatkin ihmisten ilmaisut, jotka kantavat merkityksiä (Laine 2001, 29). Hermeneutiikka auttaa siis ymmärtämään ja tulkitsemaan ilmaisujen takana olevia merkityksiä, joista fenomenologinen tutkimus on kiinnostunut.

Fenomenologisen tutkimuksen lähtökohtana toimii tutkijan omien ennakkokäsitysten reflektointi ja sulkeminen pois tutkimuksen ajaksi. Tutkijan pitää siis pyrkiä tekemään tulkintansa tutkimusaineistosta ilman että tietämys aikaisemmista saman alueen tutkimustuloksista tai teoriasta vaikuttaa tulkintaan. Haastattelukysymyksien tulisi olla avoimia, jotta ne ohjailisivat vastauksia mahdollisimman vähän. Kokemusten selvittäminen teemahaastattelulla ei tämän takia ole paras

mahdollinen keino (Laine 2001, 33-35). Laadullinen tutkimus yleensä on kuitenkin paljon velkaa fenomenologiselle tutkimusperinteelle.

4.1. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtia

Vaikka fenomenologialla ja hermeneutiikalla on ollut vahva vaikutus laadullisen tutkimuksen kehittämiseen, kvalitatiivisen tutkimuksen perinteet eivät noudata tieteenfilosofisia rajalinjoja, vaan vaikutteita on otettu monelta suunnalta. Edellä kuvattujen eurooppalaisten ajattelutapojen ideat kulkeutuivat angloamerikkalaisen kulttuurin tulkittavaksi, jonka jälkeen ne palasivat takaisin eurooppalaiseen perinteeseen osana analyyttistä tieteenfilosofiaa (Eskola & Suoranta 2001, 25-26).

Kvalitatiivinen analyysi poikkeaa jo lähtökohdiltaan kvantitatiivisesta analyysistä, sillä se vaatii tilastollisesta tutkimuksesta poikkeavaa absoluuttisuutta. Kaikki luotettavana pidetyt ja selvitettävään aihepiiriin kuuluviksi katsotut seikat tulee kyetä selvittämään siten, että ne eivät ole ristiriidassa esitetyn tulkinnan kanssa. Tilastolliset todennäköisyydet eivät siis kelpaa johtolangoiksi säännönmukaisuuksia etsittäessä. Usein tämä johtuu jo pelkästään siitä, että tutkittavia yksiköiden määrä on kvantitatiiviseen tutkimukseen verrattuna suhteellisen pieni (Alasuutari 1994, 28-30). Fenomenologis-hermeneuttisen ajattelutavan mukaisesti laadullisella tutkimuksella on muita tarkoituksia, kuin kehittää tilastollisiin todennäköisyyksiin perustuvia teorioita. Kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen välille ei kuitenkaan voi piirtää selkeää rajaa: esimerkiksi haastattelua voi käyttää sekä laadullisesti että määrällisesti ja vastaavasti haastatteluilla kerättyä aineistoa voi analysoida sekä kvalitatiivisesti että kvantitatiivisesti (Eskola & Suoranta 2001, 13).

Alasuutarin mukaan laadullinen analyysi koostuu kahdesta vaiheesta, *havaintojen pelkistämisestä* ja *arvoituksen ratkaisemisesta*. Pelkistämisen tarkoituksena on karsia havaintomäärää alkuperäisestä raaka-aineistosta hallittavaksi kokonaisuudeksi. Tähän pyritään *tarkastelemalla aineistoa* tietystä metodologisesta näkökulmasta, jolloin voidaan kiinnittää huomio pelkästään aineiston teoreettisen viitekehyksen ja kulloisenkin kysymyksenasettelun kannalta olennaisiin osiin. Havaintomäärää voidaan edelleen karsia *yhdistämällä* havaintoja. Tässä vaiheessa etsitään havaintojen yhteisiä piirteitä tai sääntöjä, jotka tältä osin pätevät koko aineistoon. Kuten aikaisemmin on todettu, laadullisessa analyysissä yksikin poikkeus kumoaa säännön, joten sellaisia kohdatessaan tutkijan on joko nostettava pelkistävän havaintolauseensa abstraktiotasoa, muutettava teoreettista viitekehystä tai ainakin pohdittava uudelleen käyttämäänsä näkökulmaa (Alasuutari 1994, 30-34). Jos siis

aineistosta ei pystytä löytämään säännönmukaisuuksia, on tutkijan joko yleistettävä havaintolausettaan, tai etsittävä uusi suunta, josta lähtee aineistoa tarkastelemaan. Osittain edellä kuvattujen ominaispiirteiden takia kvantitatiivisessa tutkimuksessa on mahdollista, joskus jopa tarpeellista, tehdä tutkimusta aineistolähtöisesti (Eskola & Suoranta 2001, 19). Tällöin teoriaa lähdetään rakentamaan aineiston pohjalta, ilman ennakoasettamuksia tai määritelmiä.

Kun aineistosta on saatu esiin tutkimuksen kannalta relevantti tieto ja raakahavainnot on saatu järjestettyä säännönmukaisiksi kokonaisuuksiksi, voidaan arvoitusta lähteä ratkaisemaan; tutkittavasta ilmiöstä pyritään tekemään merkitystulkinta tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta. Pelkistämällä tuotettuja havaintoja (edellä mainitut, absoluuttisesti aineistossa pätevät havaintolauseet) analysoidaan muun tutkimuksen ja kirjallisuuden avulla, mutta myös raaka-aineistosta etsitään vihjeitä merkitystulkintojen tekemistä ja koko arvoituksen ratkaisemista varten. Prosessin aikana syntyy usein uusia kysymyksenasetteluja, jotka johtavat uusiin aineiston osien operationalisointeihin ja pelkistämisen vaiheisiin. Kun arvoitus lopulta tuntuu ratkaistulta, koossa pitäisi olla suuri joukko aineistosta nousseita, samaan suuntaan osoittavia vihjeitä. Näin tutkija voi olla varma siitä, että juuri hänen löytämänsä ratkaisu on todennäköisimmin oikea, eikä vain yksi monista mahdollisista. Täydellistä varmuutta tieteellinen tutkimus ei kuitenkaan koskaan voi saavuttaa (Alasuutari 1994, 34-39).

4.3. Haastattelu, tutkimushaastattelu, teemahaastattelu

Yksi keskeinen keino kerätä laadullista aineistoa on tehdä haastattelu. Yksinkertaisin tapa määritellä haastattelu on nimetä se keskusteluksi, jolla on ennalta päätetty tarkoitus (Hirsijärvi & Hurme 1985, 25). Sekä haastatteluun että keskusteluun sisältyy monia yhteneviä piirteitä: Molempiin sisältyy kielellinen ja ei-kielellinen kommunikaation, jonka avulla ajatukset, asenteet, mielipiteet, tiedot ja tunteet välittyvät. Molemmissa kumpikin osapuoli vaikuttaa toisiin. Kummassakin tilanteessa ollaan kasvotusten. Kuitenkin myös yksi olennainen eroavuus löytyy: haastattelu tähtää informaation keräämiseen ja on siis *ennalta suunniteltua päämäärähakuista toimintaa*, kun taas keskustelulla saattaa olla myös pelkkä yhdessäolofunktio. Luonteensa vuoksi haastattelulle onkin tyypillistä, että se tapahtuu lähinnä haastattelijan ehdoilla, tai ainakin hänen johdolla. Erilaisia haastattelutyyppäjä voidaan luokitella niissä käytettyjen menetelmien ja tavoitteiden mukaan. Tässä yhteydessä pyritään kuvaamaan *tutkimushaastattelua*, jolle luonteenomaista on pyrkimys

haastattelussa saadun tiedon varmentaminen ja tiivistäminen tieteellisin menetelmin, ennen kuin sitä pyritään käyttämään jonkin käytännön ongelman ratkaisemiseksi.

Ihannetapauksessa tutkimushaastattelu sisältää Hirsijärven ja Hurmeen (emt., 27) mukaan seuraavat piirteet:

- 1) Haastattelu on ennalta suunniteltu, haastattelija on tutustunut tutkimuksen kohteeseen sekä käytännössä että teoriassa. Tavoitteena on, että haastattelija saa luotettavaa informaatiota tutkimusongelman kannalta relevanteilta alueilta.
- 2) Haastattelu on haastattelijan alulle panema ja ohjaama.
- 3) Haastattelija joutuu tavallisesti motivoimaan haastateltavaa sekä ylläpitämään hänen motivaatiotaan.
- 4) Haastattelija tuntee roolinsa, mutta haastateltava oppii sen haastattelun kuluessa.
- 5) Haastateltavan on voitava luottaa siihen, että annettuja tietoja käsitellään luottamuksellisesti.

Tutkimushaastattelut voidaan edelleen jakaa kolmeen lajiin sen mukaan, kuinka kiinteästi kysymykset on muotoiltu ja missä haastattelija jäsentää tilannetta. *Lomakehaastattelussa* kysymysten ja väitteiden muoto on kaikille sama ja oletetaan myös, että niillä on kaikille sama merkitys (emt., 28-29). *Avoim haastattelu* on lähtökohdiltaan edellisen vastakohta: se on mahdollisimman lähellä keskustelua eikä sillä ole kiinteää runkoa. Haastattelija jäsentääkin saadun materiaalin usein vasta jälkikäteen. Koska avoimella haastattelulla pyritään pääsemään syvälle tutkittavaan aiheeseen, aineistoa syntyy paljon. Tämä rajaa haastateltavien määrää usein jo käytännön syistä. Haastateltavien huolellisesta valikoimisesta tuleekin hyvin tärkeää: heitä ei voi valita satunnaisotoksella, vaan haastattelijan täytyy tietää ennalta, miksi hän haluaa haastatella juuri tiettyjä ihmisiä (emt., 30-32). Näiden kahden haastattelumenetelmän väliin sijoittuu puolistrukturoitu haastattelu, jonka yksi ilmenemismuoto on *teemahaastattelu*.

Teemahaastattelulle tyypillistä on, että se kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan. Teemahaastattelusta tekee puolistrukturoidun haastattelun se, että haastattelun aihepiirit, teema-alueet ovat tiedossa. Menetelmästä puuttuu kuitenkin strukturoidulle haastattelulle luonteenomainen kysymysten tarkka muoto ja järjestys (emt., 36). Teemahaastattelua käytetään tyypillisesti määrältään pienen koehenkilöjoukon haastatteluun, kun pyritään saamaan syvällisiä vastauksia ennalta pääpiirteittäin määritellyiltä kysymysalueilta.

Laadullista tutkimusta tehtäessä tutkimuksen huolellisen suunnittelun tarve ja merkitys korostuu. Varsinkin tutkimusta edeltävä suunnittelu on ensiarvoisessa asemassa. Hirsijärvi & Hurme (emt., 39) tarjoavat karkeaa kolmijakoa suunnittelutoiminnan vaiheiksi:

1. Tutkimuksen yleisluontoinen suunnittelu, tavoitteiden ja ongelmien hahmottelu ja ongelmien ratkaisuun tarvittavan tiedonhankinnan suunnittelu.
2. Varsinaisen haastattelutilanteen toteutuksen ja kulun suunnittelu.
3. Haastattelun jälkeisen toiminnan suunnittelu.

Kun aineisto on kerätty, sitä aletaan analysoida. Teemahaastattelun luonne rajoittaa käytettävissä olevien analyysimenetelmien määrää. Varsinkin kun aineiston määrä on suhteellisen pieni (kuten tämän tutkimuksen yhteydessä), ei ole järkevää muodostaa ja koodata muuttujia, vaan lähestyä aineistoa ”tapauskohtaisemmin” ja ilman suuritöisiä tilasto-operaatioita. Tässä yhteydessä tulee välttää pelkkää litteroidun aineiston esittämistä sellaisenaan, koska se ei vie tutkimuksen teoriaa eteenpäin. Toisaalta pitää kuitenkin pitää huolta siitä, että mahdollisimman paljon puheen merkityksistä ja yksilöllisistä ajatuskuluista välittyy lukijalle (emt. 125). Tutkijan pitää siis löytää tutkimuksessaan sellainen tasapaino, jossa haastateltavien ääni välittyy lukijoille, mutta toisaalta tutkijan johtopäätökset ja yleistyksiset vievät tutkimusta eteenpäin.

5. Tutkimuksen toteutus

Koska tutkimusongelmani selvittäminen vaatii melko syvällistä paneutumista opettajan ajatusmaailmaan ja vähemmän tiedostettuihin vaikuttimiin, mutta toisaalta haluan tutkia asiaa nimenomaan tietyistä näkökulmista, lähdän etsimään vastauksia teemahaastattelun avulla. Tutkimuksen pääpaino on opettajan itsensä kokemissa havainnoissa, odotuksissa ja prosesseissa, joten työkykyyn liittyen tarkastelen erityisesti työkykytalon kolmea ensimmäistä kerrosta (ks. luku 2.2.1.). Näistä asenteisiin, arvoihin ja motivaatioon liittyvän kolmannen kerroksen tuloksia tutkin erityisesti Herzbergin kannustefaktorin (työtyytyväisyyttä edistävät tekijät), kognitiivisten teorioiden ja Weinerin tuoreemman ihminen tuomarina –teorian avulla, mutta huomioin myös muiden teorioiden merkityksen tiettyjä osaongelmia ratkaistaessa. Työkyvyn ja –motivaation välisen suhteen tarkastelun lisäksi etsin linkkejä myös opettajuuden (profession) ja kahden edellä mainitun välille. Keskustelu keskittyi kolmen pääluokan ympärille: 1) Työkyky 2) Motivaatiota ja

tyytyväisyyttä ohjaavat tekijät. 3) Opettajan työ professiona. Näistä johdin edelleen muutamia tarkempia teemoja haastattelua ohjaamaan.

Tutkimukseni punainen lanka on pyrkiä löytämään erilaisia asioita, jotka opettajat kokevat oman työnsä erityispiirteiksi ja voimavaroiksi. Tämän takia haastateltavien valintaperusteena toimi ensisijaisesti *opettajan positiivinen näkemys omasta opettajuudestaan*. Pyrin siis löytämään haastateltaviksi työstään innostuneita, siitä ylpeitä ja siihen tyytyväisiä opettajia. Halusin säilyttää haastateltavien työn olemuksen jossakin määrin vertailukelpoisena, joten hyväksyin tutkimukseen mukaan vain sellaisia opettajia jotka toimivat perusasteella, lasten kanssa. Oletukseni mukaan heillä on opettamisen lisäksi myös kasvatuksellisia velvollisuuksia ja täten ainakin jossain määrin samankaltaisia työnkuvaa muokkaavia velvoitteita ja haasteita.

6. Tutkimustulosten raportointi

6.1. Esihaastattelu

Tein esihaastattelun yhdelle opettajalle. Haastattelussa paljastui, että tutkimukseni kolme teemaa (työkyky, motivaatio ja opettajuus) ovat käsitteinä monilta osin päällekkäisiä ja vaikeasti eroteltavissa toisistaan. Käytännössä osoittautui keinotekoiseksi jakaa haastattelu kolmeen (ajallisesti) yhtä suureen osaan, joissa jokaisessa käsiteltäisiin yhtä teemaa, koska puhe kääntyi jo ensimmäisen teeman aikana aihepiireihin, joista oli tarkoitus keskustella vasta seuraavien osioiden yhteydessä. Toisaalta vaikka työkyvystä puhuttaessa esiin nousi paljon motivaatioon ja opettajuuteen liittyviä asioita, molempien teemojen käsittely vielä erillisenä selkiytti haastateltavan ajatuksia ja hän pystyi kertomaan tarkemmin mitä oli aiemmilla kommentteillaan tarkoittanut. Tämän takia jätän varsinaisessa haastattelussani teemojen järjestyksen entisenlaiseksi, mutta luovun ajallisesta tasajaosta. Jaan vastaukset (siltä osin kuin se on mahdollista ja tarpeellista) uudelleen omiin teemoihinsa raportointivaiheessa.

Esihaastattelu tarkensi myös teemojen sisältöä. Päädyin laajentamaan opettajan työn eettisiä piirteitä koskevat kysymykset käsittelemään myös opettajan oman persoonan ja työn välistä suhdetta. Motivaatio –teemasta huomasin haluavani mukaan myös opettajan kokemuksia johdon toimesta tapahtuneesta motivoinnista ja sen tehokkuudesta. Teemojen sisällä tapahtui paljon muutakin hienosäätöä, jonka tarkoituksena oli saada aikaan keskustelua aiheista, jotka liittyisivät entistä

paremmin teoreettisessa viitekehyksessä esiteltyihin kokonaisuuksiin. Ennen kaikkea esihaastattelu auttoi kirkastamaan tutkimusongelmaa omassa mielessäni ja hahmottamaan, miten saisin siihen parhaiten vastauksia.

6.2. Aineisto

Keräsin varsinaisen tutkimusaineiston haastattelemalla viittä opettajaa kolmelta Tampereen seudun ala-asteelta. Valintaperusteena haastateltaville käytin samaa logiikkaa kuin tutkimuksen lähtökodissakin: pyysin sähköpostitse koulujen rehtoreita kysymään löytyykö koulusta opettajia, jotka *itse* kokevat olevansa motivoituneita ja tyytyväisiä työhönsä. Haastateltavista kaksi oli aloittelevia opettajia, jotka olivat opettaneet päätoimisesti korkeintaan pari vuotta (nimitän heitä tässä tutkimuksessa Annaksi ja Johannaksi). Kolme muuta olivat huomattavasti kokeneempia, vähintään 20 vuotta opettaneita opettajia (käytän heistä nimiä Raili, Saara ja Tuula). Kaikki haastatteluun osallistuneet olivat naisia. Noin tunnin mittaiset haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin.

6.3. Työkyky

6.3.1. Työkyvyn käsite

Työkyky osoittautui haastatteluissa vaikeaksi käsitteeksi, jota oli hankalaa lähteä suoralta kädeltä erittelemään pienempiin osiin. Nuoret opettajat Anna ja Johanna korostivat ennen kaikkea fyysisen, mutta myös henkisen terveyden merkitystä. Tämän lisäksi Anna toi esiin työympäristön merkityksen. Kokeneempienkin opettajien puheissa esille nousivat terveydelliset asiat, joista erityisesti henkistä puolta pidettiin tärkeänä. Raili jakoi työkyvyn suoraan fyysiseen ja henkiseen työkykyyn. Tuula korosti työtyytyväisyyden merkitystä kaiken lähtökohtana. Saara taas painotti erityisesti motivoituneisuuden ja innostuneisuuden merkitystä. Alle on koottu haastateltavien ajatuksia siitä, mitkä asiat heidän mielestään työkyvyssä korostuvat.

”No kyllähän nyt aika kohtuullisen terve fyysisesti täytyy olla. Ja kädet täytyy toimia, sillä tavalla että pystyy taululle kirjottamaan ja pianoa soittamaan. Jos nyt ihan näistä lähetään. Ja kyllähän sitten tietysti tällanen, että pää on aikalailla kunnossa, että on niinku oma elämä sillain kunnossa että ei oo isompia murheita eikä semmosia, kovin vaikeita aikoja, ainakaan pitkiä aikoja, kuitenkin

tää työ on niinkun semmosta kokonaisvaltasta, ja aika raskasta välillä, niin silloin olis hyvä että olis pää niinkun kunnossa”.

-Johanna

”No tietenkin oma terveys tietysti on ensimmäinen että mä pystyn tulemaan työpaikalle. Sitten toinen varsinkin mitä tän sijaisuuden aikana oon miettinyt on työympäristö. Sekä luokassa et minkälaista siellä luokassa on, minkälainen työympäristö se on mulle. Ja sitten niinku koko koulu joka koskee siis muuta henkilökuntaa että minkälaista siellä on. Ja se että niin. Se mun mielestä vaikuttaa kaikki, vaikuttaa ainakin siihen työkykyyn että... kuinka paljon ne kaikki on välttämättä itsestä kiinni niin en mä siihen osaa välttämättä sanoa koska ei ne välttämättä aina... itse ei pysty vaikuttamaan niihin asioihin”.

-Anna

”Ehkä nyt ainakin pitää erottaa sellanen henkinen työkyky, se on ennen kaikkea henkinen jaksaminen, ja sitten fyysinen. Et tässä fyysinen puoli prakaa varmaan jos se henkinen puoli ei kestä. Että ehkä opettajan ammatissa on kaikista tärkeintä huolehtia siitä henkisestä jaksamisesta. Mutta se tulee tietysti sen fyysisen jaksamisen kautta. Että tavallaan kun fyysisesti jaksaa, niin silloin jaksaa myös henkisesti”.

-Raili

”Kyllä mun täytyy sanoa se, että jos on hyvä mieli, niin kyllä se niinkun, kyllä se on se kaikki tärkein. Että sulla on, mutta se tietysti tarkoittaa sitä, että sulla on ne kaikki ammattitaito ja muut hanskassa, niin kyllä se että sun on hyvä olla ja kyllä se on kaikista tärkein, mutta siihen tietysti sitten vaikuttaa myös ulkopuoliset tekijät siis työn kannalta”.

-Tuula

”No musta kyllä tässä työssä painottuu ehdottomasti, jos tota käsitettä motivoituminen voi käyttää, taikka innostuminen, että mä henkilökohtaisesti koen innostumisen hyvin tärkeenä. Että mun mielestä mä, mä oon paljon sitä pohtinu, että minusta ammattitaito on sitä että vaikka pieniä motivaatioheilahteluja elämään kuuluu, että ei voi aina olla yhtä innostunu, se että kun on tietty ammattitaito, niin pystyy siitä huolimatta tekemään sitä työtä, ihan sillä lailla ettei tapahdu mitään hirvittäviä, merkittäviä muutoksia kenenkään kannalta. Mutta sitten sisäisesti, oman itsensä kannalta, jos jossakin vaiheessa alkaa puutumaan, jäykistymään paikalleen, niin sitten menee ilo

työstä, mikä on mun mielestä ratkasevaa. Että sitten täytyy aina tehdä jotain. Mä oon sitä mieltä että täytyy sitten jollakin tavalla palauttaa innostusta, tai sillä tavalla innostuksen kautta työkykyä”.

-Saara

Vaikka työkyvyn käsite ei kaikille haastateltaville ollutkaan heti alussa selvä, haastattelun edetessä kaikki alkoivat löytää lisää omaan työkykyynsä vaikuttavia ja sitä edistäviä tekijöitä. Terveiden rinnalle nousivat muiden muassa ammattitaidon, lisäkoulutuksen, vapaa-ajan, vanhempien, rehtorin, työtovereiden ja ympäristön merkitys työkyvyn ylläpidossa. Haastateltavista osa painotti varsin selvästi työkykytalon (ks. luku 2.2.) eri kerrosten merkitystä: Anna korosti ympäristön ja erityisesti työyhteisön ja johdon merkitystä (4. kerros: työ), Raili ammattitaidon, lisäkoulutuksen ja itsensä jatkuvan kehittämisen tärkeyttä (2. kerros: ammatillinen osaaminen) ja Saara innostuksen ja motivaation ja työkyvyn riippuvuussuhdetta (3. kerros: arvot). Kaksi muuta haastateltavaa eivät nostaneet mitään yksittäistä tekijää muiden edelle yhtä selvästi kuin toiset.

Luvussa 2.2.1. esitelty työkykytalo niputtaa yhteen kerrokseen kaikki työhön liittyvät asiat: työn, työyhteisön, organisaation, esimiestyön ja johtamisen. Haastatteluissa osoittautui kuitenkin, opettajat kokivat tämän kerroksen erityisen tärkeäksi ja heillä oli paljon kerrottavaa sen sisällöistä. Tämän takia seuraavilla sivuilla käsitellään terveyttä ja ammatillista osaamista omissa luvuissaan, mutta työ -kerros on jaettu useampaan alalukuun: työtoverit ja johto, vanhemmat sekä fyysinen ympäristö.

6.3.2. Terveys

Luvussa 2.2.1. määriteltiin terveys perustaksi, jonka varaan työkyky rakentuu. Myös haastateltavien vastauksissa terveyden merkitys korostui, jopa niin että se nähtiin itsestäänselvyytenä, joka oli unohtua vastauksista. Raili erotti työkyvystä fyysisen ja henkisen kunnon erikseen ja asetti fyysisen kunnon tärkeysjärjestyksessä henkisen edelle. Myös Saara korosti fyysisen kunnon ylläpidon tärkeyttä ammatissa, joka on peruslähtökohdiltaan henkinen.

”Kyllä, no se on varmasti fyysinen kunto. Vai voisko olla huono fyysinen kunto, mutta silti henkinen kestää. Voi ehkä olla niinkin, mutta ainakin se edesauttaa sitä henkistä kestämistä. Että tavallaan että jos tuntuu että ei jaksakaan henkisesti, niin sitten kun lähtee purkamaan sitä sieltä fyysisen puolelta, että lähtee kehittämään fyysistä kuntoa, niin kummasti se auttaa henkiseen jaksamiseen”.

-Raili

”Kyllä se muodostuu. Ja sitten tosiaan, että toki jos aattelee että tää ei liity opettajan työhön vaan ylimäärään mihin tahansa työhön mikä on henkislaatuista, niin varsin tärkeitä on että ei saisi luopua niistä sellasista fyysisistä tekemisistä. Että se tahtoo olla sit vähän että, mulla on ainakin sellasta taipumista ittellä, että mä saatan luopua helposti tollasista omista, jumppa tai lenkki tai, jos on kiirettä, sit mä aattelen että en mä nyt kerkee, että mä hoidan nää asiat pois tästä. Mutta se on paha tie, että pitäis ehottomasti pitää kiinni kynsin ja hampain niistä, koska ne sit taas auttaa sit tosiaan, ne on vastapaino taikka ne on siis se mitä mun mielestä ihminen tarvii jaksakseen henkisesti, se tarvii tietyn määrän henkistä riehuntaa”.

-Saara

Aloittelevat opettajat Anna ja Johanna myönsivät kyllä kunnosta huolehtimisen merkityksen työkyvylle, mutta eivät kokeneet sitä niin kiinteäksi osaksi oman työkykynsä ylläpitoa. Johanna kertoi harrastaneensa urheilua aina, joten se ei hänen kohdallaan liity nimenomaan työkyvyn ylläpitoon, vaikka terveys luonnollisesti onkin työkykyisyyden lähtökohta. Anna arveli Tuulan tapaan (ks. alla), että opettajien yhteiseen sosiaaliseen toimintaa osallistuminen voisi vaikuttaa omaan mielentilaan ja sitä kautta jokapäiväiseen työhön.

Tuulan vastauksissa korostui henkisen terveyden merkitys. Hänen mukaansa työasioista etäisyyden ottaminen ja niiden unohtaminen hetkeksi auttaa jaksamaan päivästä toiseen. Raili sen sijaan näki henkiset voimavarat varastona, jota tyhjennetään oppilaille ja jota pitää sitten pystyä taas täydentämään vapaa-ajalla, jokainen omalla tavallaan.

”Jaa että mä pysyn työkykyisenä? Joo, no tota, mä teen paljon muutakin. Eli eli tota. Mä oon seurakunnassa joltensakin aktiivinen, olin aikasemmin, enemmänkin kun mä olin seurakuntaneuvostossa, ja tota, sit mä oon ollu tampereen kaupungin matkaopas. Eli teen keikkaa tossa sitten kesäsin ja talvisinkin, joskus mutta niin harvoin kun eihän tänne nyt kukaan talvella tule. Ja sit niin ne on semmosii, missä on ajatukset ihan muualla kun lasten kanssa pelaamisessa. Ja sitten ihan tämmösiä henkilökohtasia hommia, niin matkustelen paljon ja sitten oon mökille. Ja sitten kun oikeen tarvii ladata akkuja niin sitten mennään kyllä mökille”. (jatkaa myöhemmin samasta aiheesta) ” Ja nimenomaan tämmönen, semmoset hommat missä ollaan kollegoitten kanssa muulla foorumilla kun tällä opetusfoorumilla. Sanotaan nyt vaikka joku teatteriretki jonnekin, tai joku risteily tai jonnekin kylpylään. Et ihan niinkun ettei aina oo sitä että tässä täytyy jotakin

hirveesti opiskella tai muuta. Ihan semmoseks mielenvirkistyks. Ja mä oon ny justiin ollu pitkän jakson kuntoutuksessa. Kyllähän nää kaikki hirvittävästi jaksamista edistää. Ja nimenomaan joku tommonen kuntoutus minne sut viedään huitsin nevadaan kauas pois kotoo. Ja sitten sä olet sielä, valmiiseen ruokapöytään meet, joku suunnittelee sun ohjelman valmiiks, sun ei tarvi olla työnjohtaja monelle mukulalle, se on sellasta aivolepoo”.

-Tuula

”Henkinen jaksaminen... Eli kun siit omasta niinku, oma hengenravinto täytyy pitää, sitä henkee täytyy ravita että jaksaa antaa. Koska tää on ennen kaikkea musta sitä henkistä antamista. Oman minän rajat ja sitten se oma hengenravinto... Henkinen, henkisen jaksamisen ylläpito on kyllä hurjasti itestä kiinni, koska se on niin henkilökohtasta että mitä haluaa ja mitä tarvii, jollekin se on lukemista ja jollekin se on elokuvia tai teatteria”.

-Raili

Terveyden osalta haastatteluun osallistujien välillä oli havaittavissa kahtiajakoa: kokeneemmat opettajat näkivät terveyden ja työkyvyn yhteyden selkeästi kiinteämmin yhteen liittyvinä ja kokivat, että edellinen vaikuttaa suoraan jälkimmäiseen. Aloittelevat opettajat kokivat kyllä terveyden olevan tärkeää työkyvyn kannalta, mutta he eivät yhdistäneet terveyden ylläpitoa suoraan työkyvyn ylläpitoon. Kuten ennakkoon oletin, heille ei ollut ehtinyt muodostua kovinkaan syvällistä käsitystä siitä, millaisia haasteita ja vaatimuksia opettajan työ asettaa henkiselle ja fyysiselle terveydelle pitkällä aikavälillä.

6.3.3. Ammattitaito

Teoriaosuudessa kerrottiin ammatillisen osaamisen ylläpitämisen ja elinikäisen oppimisen merkityksistä työkyvylle. Myös tämän tutkimuksen haastateltavilla oli aiheesta paljon sanottavaa. Anna kertoi ammattitaidon kehittymisen johtavan tietynlaiseen rauhallisuuteen ja kärsivällisyyteen työskentelyssä: jokaisesta pieleen menevästä asiasta ei enää ota paineita eikä tuloksia voi välttämättä odottaa aina ensimmäisellä, tai edes kymmenennellä kerralla. Samalla asioista stressaaminen oli vähentynyt. Tuula oli vastauksissaan samoilla linjoilla ja hän piti riittävää ammattitaitoa jopa lähtökohtana sille, että työtä on ylipäättään mahdollista tehdä. Raili ja Johanna kokivat ammattitaidon johtavan luontevaan ja rentoon esiintymiseen luokan edessä, joka puolestaan johtaa epävarmuuden ja stressin vähentymiseen.

Joo, kyllä täytyy olla alansa huippuammattilainen. Ei tää onnistu tää työ muuten. Ja sitten tietysti niin, kyllä tässä nyt sitten sen ammattiosaamisen lisäksi vaaditaan kyllä sit sellasia persoonallisia piirteitä. Että ei nyt kaikki työt kaikille sovi. Että ei tässäkään työssä ihan kyllä kaikki pärjää, koska tässä on jatkuvasti on, ristitulessa, on tietenkin oppilaat, vanhemmat, esimiehet, kollegat, kunta. Niin täs täytyy olla sillälaila niinkun siitä asiasta minkä sä teet, niin sun täytyy olla ihan selvät kuviot että kuinka sä teet, että sä et voi olla niin että nyt teenpäs näin ja teenpäs näin, mä en oikeen tiedä mitä mä teen, koska sillain se on itselle epämukavaa ja sit siitä jää enenpitkää tietysti kiinni.

-Tuula

Ammattitaidon ylläpitämisen keinoista opettajat olivat melko yksimielisiä. Kaikki kokivat lisäkoulutuksen teoriassa toimivaksi ja tärkeäksi. Tässä ehdottomana lähtökohtana kuitenkin oli, että koulutuksen tulee olla hyvin suunnattua, suunniteltua ja itselle sopivaa. Hyödytön lisäkoulutus koettiin työtä häiritseväksi tai jopa sille haitalliseksi.

(pohtii, miten kokemus auttaa selvittämään, millainen lisäkoulutus on hyvää ja millainen ei) ”... Ja sitten sä niinku tiedät sen että missä sulla on puutteita ja mitä sun täytyy parantaa, ettei tuu semmosta hirveetä viidakkoo edessä ettet sä tiedäkään että mistä sä alat. Että se tulee kun on vuosia tehnyt hommia, niin näkee sen ja sen takia tietysti nää kaikki semmoset ns. mielest turhat, niin ne on sitten todella turhia, että siinä tulee semmonen tavallaan petetyks tulemisen tunne, kun ne ei sitten vastaakaan odotuksia”. (jatkaa samasta aiheesta toisessa yhteydessä) ”...mutta lisäkoulutuskin sitten, sen täytyy olla hyvin täsmäkoulutusta ja suunnattu oikein. Koska mä oon nyt tällä kokemuksella, varsinkin nykyään, koulutuksiin ei niin hirvittävästi pääse. Ja niihin mihkä pääsee, niin mä oon kyllä ollu sellasissa koulutuksissa mistä mulla ei henkilökohtasesti oo ollu mitään hyötyä”.

-Tuula

Elinikäinen oppiminen koettiin ilmiselvästi luonnolliseksi osaksi opettajan työtä. Iästä ja kokemuksesta riippumatta itselle uusia tilanteita saattaa haastateltavien mukaan tulla vastaan viikottain ja niistä on opittava. Työssä oppimisen rinnalla lisäkoulutuksen merkitys korostui erityisesti vanhemmilla opettajilla, jotka katsoivat tietojen päivittämisen olevan välttämätöntä pitkässä juoksussa. Lisäkoulutuksen tuoman ammatillisen kehittymisen katsottiin edistävän samalla myös työkyvyn muita osa-alueita: Raili yhdisti sen työstä innostumiseen (motivoitumiseen) ja Saara henkiseen terveyteen.

(kertoo lisäkoulutuksen merkityksestä itselle) ”Joo, sitten tavallaan ettei tarvi olla niin päämäärätietonen, että missä minä juuri tätä pikku pikku tehtävää käytän luokassa, että käytänpö minä. Että sillä ei tarvi olla sellasta funktiosuhdetta, että tällä täytyy olla joku käytännön funktio. Mutta semmosiakin vaiheita on tasasesti, että täytyy niinku saada tonne luokkatyöhön jotain oikeeta lisää, että miten sielä hommat hoituu. Mutta myöskin semmosta, että jos osaa heittää luokkatyön mielestä pois vallan, ja aatella vaan että minä vaan itse, itseäni varten, oman pääni taikka kroppani tai jonkun kehittämiseksi ja virkistämiseksi teen tätä, ja mä tiedän et se kuitenkin valuu sinne luokkatyöhön, se menee niinkun, sinne se parhaimmillaan jossain muodossa tulee. Vaikka sitä ei kukaan oookkaan mulle valmiiksi paketoinu että teetäppä ensin tollanen tehtävä ja teetäppä sitten tällanen tehtävä”.

-Saara

Kukaan opettajista ei arvioinut ammatillisen osaamisen ylläpidosta ja kehittämisestä puhuttaessa tärkeäksi seikaksi lisääntyneen pätevyyden tuomaa turvaa oman työpaikan säilymisen takaamisessa. Kuitenkin tämä oli yksi teoriaosuuden keskeisiä syitä sille, miksi elinikäinen oppiminen on niin tärkeässä roolissa nyky-yhteiskunnassa. Haastateltavat eivät ilmeisesti kokeneet ulkopuolisen paineen olevan keskeisessä roolissa lisäkoulutusta suunniteltaessa tai sitä haettaessa, vaan tärkeimmiksi syiksi nousivat henkilökohtaiset syyt: oman työkyvyn ylläpitäminen ja työtyytyväisyyden lisääminen.

6.3.4. Työtoverit ja johto

Koulun yleisen ilmapiirin, työtovereiden ja rehtorin merkitys herätti paljon ajatuksia haastateltavissa. Rehtorin merkitys tuli esiin jopa yllättävän usein ja hänen koettiin olevan vastuussa koko koulun ilmapiirin luomisesta, tiedostipa hän sitä tai ei. Avointen ja molempiin suuntiin luottamuksellisten välien luomisen johdon ja alaisten välille koettiin olevan yksi tärkeimmistä lähtökohdista työkyvyn yllä pysymiseen. Vastaajista Saara, Tuula ja Anna korostivat rehtorin *luottamuksen* olevan erityisen tärkeää, kun taas Johanna toi esille rehtorin *luotettavuuden*, esimerkiksi hankalien vanhempien kanssa toimittaessa. Eri ikäiset opettajat kokivat rehtorin toiminnan rajat luonnollisesti eri tavoilla: nuoret opettajat olivat tyytyväisiä rehtoriin, joka antoi apuaan käytännön luokkahuonetilanteissa ja vanhempien kanssa toimiessa, kun taas vanhemmat opettajat arvostivat rehtoria, joka arvostaa heidän ammattitaitoaan eikä sekaannu käytännön toimintaan. Jälkimmäiset kokivatkin rehtorin

toiminnan olevan lähemmin sidoksissa motivaatioon ja tyytyväisyyteen kuin työkykyyn (ks. luku 6.4.2.), kun taas edellisillä rehtorin rooli nimenomaan työkyvyn kannalta oli hyvin tärkeä.

(kertoo, miten rehtori voi auttaa työkyvyn ylläpitämisessä) ”Ihan, ihan jos on yksinkertasiakin ongelmia, että rehtori pystyy sitten neuvomaan ja auttamaan, tai jos on vanhempien kanssa jotain erimielisyyksiä ja sitten siitä kertoo rehtorille, että sen rehtorin tuen sitten saa ja hän sanoo että hän voi myös sitten sitä asiaa selvittämään, että jos ei ala niinkun vanhempien kanssa löytyy se yhteinen sävel. Että ihan tällasia, että ihan oikeesti saa sitä apua. Ja kyllä mä sitten koen myös että jos rehtori antaa rehellistä palautetta työstä niin se on kyllä tosi tärkeä. Että siitä tulee tavallaan sitten se luottamuskin siihen työnantajaan”.

-Johanna

(pohtii, miten rehtori parhaimmillaan toimii) ”No se tuo kyllä, rehtori helpottaa meidän olemista, hoitamalla suhteita tonne ylöspäin, ja sitten ennen kaikkea rehtori luottaa siihen, että me todellakin ollaan alan ammattilaisia, että meitä ei tarvi kytätä. Ja joka ikinen tässäkin talossa osaa hommansa todella hyvin. Ja sitten että rehtori niinkun vois sitten keskittyä koulun imagon ylläpitämiseen ja ulkopuolisiin suhteisiin. Luo ulkopuolisiin ihmisiin luo suhteita. Sitten jos energiaa jää, niin meitä ei kyllä tartte kytätä”.

-Tuula

Heti rehtorin perässä tärkeimpinä työviihtyvyyden takaajina pidettiin työtovereita. Hyvän työilmapiirin ylläpitämisen lisäksi heidän koettiin edesauttavan motivaatiota, antavan henkistä ja ammatillista tukea sekä tilaa opettajalle ihmisenä. Työyhteisössä pitäisi Saaran mukaan olla tekemisen ja toisten eteenpäin kannustamisen meininki, jossa itsensä ammatillinen kehittäminen koettaisiin hyväksyttävänä ja toivottavana asiana. Raili ja Johanna korostivat puolestaan kollegoiden merkitystä henkisenä tukena ja keskustelukumppaneina. Tämän lisäksi Johanna yhdessä Annan kanssa koki työtoverit rehtorin tapaan tärkeinä auttajina myös käytännön ammatillisia ongelmia kohdattaessa. Saara näki myös, että hyvä työyhteisö antaa opettajalle tilaa olla oma itsensä:

”No onhan se ilmapiirikysymys tietenkin hirveen tärkeä, että semmonen ilmapiiri jossa saa olla mahdollisemman normaali ihminen, ettei tarvitse pitää mitään superopettajan fasadia yllä, aina helpompihan on tavallaan palautua niistä kolhuista, mitä kolhuja ihmisille koska tuleekin, koska kolhuja tulee joka tapauksessa ja vaikuttaa myöskin työkykyyn, oli ne sit yksityiselämän alueella tai työelämässä, välillä niissä vaan on kovempia rupeamia, sille ei voi mitään. Välillähän oppilaat on

vaikeampia ja asiat vaan niinku takkuua, vanhemmat on vaikeampia ja millon mitäkin, mut se jos ei tarvi niinku työyhteisössä jännittää sitä että jos mä mokaan jossain tai en oo niinku täysin pätevä, niin saanko turpiini tavallaan henkisesti siitä joltain taholta, että niinku kytätäänkö mua jotenkin. Että mitä enemmän semmonen olo että saa kirotta pärryttää tuola opettajainhuoneessa, sekä itseä että maailmaa, niin sitä helpompi palautua taas semmoseksi, pyyhkiä pois ne”.

-Saara

Työtovereiden ja johdon merkitys työkyvylle vaikuttaa tämän haastattelun osalta olevan erityisen tärkeää nuorille opettajille. Varsinkin käytännön opettajantyöhön liittyvä ammatillinen apu ja tuki koettiin jopa ratkaisevan tärkeiksi ensimmäisten työvuosien aikana. Kokeneempien opettajien kohdalla rehtorin merkitys väheni työkykyyn vaikuttajana, mutta muut työtoverit koettiin edelleen merkittäviksi. Luonnollisesti vanhemmat opettajat eivät toivoneet kollegoiltaan ammatillista, vaan ennemminkin henkistä tukea, sekä apua innostuneisuuden ja motivaation ylläpitoon.

6.3.5. Vanhemmat

Vanhempien kanssa toimiminen on lisääntynyt runsaasti viime vuosina ja siitä on tullut erottamaton osa opettajan työtä. Tämän tutkimuksen haastatellut olivat samaa mieltä. Kaikki opettajat kokivat vanhempien lisääntyneen osallistumisen lastensa koulutyöhön lisänneen myös opettajien työtaakkaa monilla eri tavoilla. Erilaisten vanhempien varttien, palaverien ja arviointikeskustelujen lisäksi vanhempien kanssa saattaa joutua keskustelemaan työajan ulkopuolella jopa päivittäin. Vanhempien lisääntynyt kiinnostus lastensa koulunkäynnistä on lisännyt myös heidän tietoisuuttaan esimerkiksi opetussuunnitelmasta ja arvosanakriteereistä. Opettajat joutuvatkin käyttämään entistä enemmän aikaa toimiensa suunnittelemiseen ja perustelemiseen, koska vanhemmat kyseenalaistavat heidän päätöksiään entistä helpommin ja keskustelukynnys on aikaisempaa matalampi. Etukäteen hankaliksi tiedetyt vanhemmat aiheuttavat kaksin verroin työtä, koska heidän reagointiaan miettii jo esimerkiksi arvosanoja antaessaan.

Toisaalta vanhemmat voivat olla työkyvyn suhteen rasitteen lisäksi myös voimavara. Toimiva kodin ja koulun välinen yhteistyö antaa lisää eväitä käsitellä hankalia oppilaita. Lasten asioista päättäminen yhdessä vanhempien lisää myös keskenäistä luottamusta ja opettajan on helpompi työskennellä, kun hän tietää että hänellä on vanhempien tuki takanaan. Vanhempien kanssa

palaveeraaminen voi parhaimmillaan helpottaa luokkahuoneessa tapahtuvaa työskentelyä, vaikka se lisääkin sen ulkopuolista työtä. Lisäksi Tuula ja Raili kertoivat vanhempien antavan toisinaan myös konkreettista apua: tarjoamalla omaa ammatillista osaamistaan tai työnsä mahdollistamia palveluja lasten käyttöön tai tukemalla rahallisesti luokan toteuttamia projekteja. Saara totesi vanhempien kanssa toimimisen motivoivan myös sitä kautta, että vanhempiin tutustuttaessa heistä ja heidän lapsistaan tulee konkreettisia ihmisiä, joiden hyväksi opettaja työtään tekee.

”Ja mä oon tehny vuosien varrella kaikenlaista koulunjälkeistä yhteistyötä, on ollu kaikenlaista vanhempaintoimintaa, niin se on ollu mun mielestä hirveen tärkeätä, just sen sosiaalisen maaperän luomiseksi, että tavallaan tietää että kenelle tätä työtä tekee ja kenen lasten kanssa, sillä tavalla että ne on ihmisten lapsia joiden kanssa toimii eikä vaan jotain tapauksia”.

-Saara

Työkokemuksesta riippumatta opettajat kokivat tuen ja hyväksynnän (tai niiden puutteen) olevan tärkeimpiä tekijöitä työkyvyn kannalta vanhemmista puhuttaessa. Erityisesti nuoremmat opettajat kokivat vanhempien antaman negatiivisen palautteen ajoittain raskaaksi kestää ja toivoivat kokemuksen lisääntymisen johtavan myös parempaan kykyyn sietää ja vastaanottaa tällaisia asioita. Toisaalta myös yksi kokeneemmista opettajista asetti paksumman nahan kasvattamisen yhdeksi tavoitteista, joita hän oli itselleen ammatillisessa mielessä asettanut. Toisen kokeneen opettajan vastauksista taas löytyi mielenkiintoinen vastakkainasettelu: vaikka hän korosti, että kypsällä iällä on oppinut olemaan ottamatta vanhempien hyökkäyksiä henkilökohtaisesti, hän kertoi toisessa yhteydessä, kuinka suuri merkitys vanhempien antamalla kiitoksella ja tyytyväisyydellä on opettajille.

6.3.6. Fyysinen ympäristö

Työympäristön merkitystä työkyvylle ei pidetty yhtä suurena kuin työtovereiden ja johdon sekä vanhempien merkitystä. Tässä yhteydessä korostettiin erityisesti koulun arkkitehtuurin vaikutuksia: vanhoissa kouluissa olevat opettajat kokivat korkeiden luokkien ja kauniiden käytävien oikeasti vaikuttavan omaan vireystilaan. Johanna kertoi tilavuudella ja siitä seuraavalla hengitysilman määrällä olevan suora yhteys työkykyyn.

Muita tärkeitä kohtia kouluun itseensä liittyvistä seikoista ei nostettu esiin. Raili itse asiassa kertoi, että tarpeellisen oppimateriaalin ja kohtuullisten tilojen jälkeen kaikki muu on ylimääräistä ja lisää korkeintaan työssä viihtyvyyttä, mutta ei enää vaikuta työkykyyn. Tuula löysi kuitenkin koulun ulkopuolisesta ympäristöstä lisää tekijöitä, joilla on vaikutusta hänen työkykyynsä. Hän koki, että koulun sijainnilla on tärkeä merkitys jaksamiselle ja työn tekemiselle hyvin: kun koulu sijaitsee keskustassa, kulttuuri – ja liikuntapalvelut ovat heti hyödynnettävissä ja tämä vähentää ratkaisevasti suunnitteluun ja organisointiin menevää aikaa.

”Ja tää ympäristö missä meidän koulu on, täähän on erittäin hyvällä, vaikka maalla olevat kollegat aina sanoo, että kuin sä voit olla sielä keskellä kylää töissä, niin tää on erittäin hyvä koska tässä on kaikki lähellä. Tässä on museot, tässä on kirkot, tässä on konsertit. Kaikki mihin mennään, niin ne on kymmenen minuutin, viidentoista minuutin säteellä. Ihan kaikki. Sitten liikuntamahollisuudet on lähellä, on järvet missä uida, on kentät millä pelata, pesäpallo, jääkiekkoo, mitä ny jalkapalloo, mitä sitten pelataankin. Siis ne puitteet on erinomaiset”. (jatkaa samasta aiheesta myöhemmin) ”Mä oon siinä onnellisessa asemassa, että mä voin vaikka heti lähtee taidemuseoon, ja mä vielä sen saan tehtyä hommani, reilu tunti niin se on siinä. Kun muilla menee yhteen suuntaan tulemiseen se tunti. Niin kyllä sillä on merkitystä. Se helpottaa sitä työtä”.

-Tuula

6.3.7. Oman työkyvyn muuttuminen

Kuten ennakkoon oletin, haastateltavien ryhmästä kokeneet opettajat tiedostivat nuoria tarkemmin oman työkykynsä rajat. Nuoret opettajat puhuivat enemmän yleisestä terveydestä ja työkyvyn pysymisestä yllä siinä ohella. Kokeneemmat opettajat pystyivät luonnollisesti tarkkailemaan työkykyynsä kohdistuneita paineita ja ongelmia pidemmällä aikavälillä. Iän myötä työkyky oli muuttunut itsestään selvydestä joksikin, josta pitää pitää aktiivisesti huolta. Myös työkyvyn ylläpidon keinojen koettiin muuttuvan: ikääntymisen koettiin tuovan haasteita erityisesti fyysisen toimintakyvyn ylläpitoon.

Tuula kertoi, että fyysisistä taidoista on pidettävä huolta jo siitäkin syystä, että luokanopettajan työhön liittyy liikunnantuntien kautta pakostikin tietty määrä urheilua. Luistimilla on pysyttävä pystyssä ja eri lajeja on pystyttävä opettamaan. Toisaalta hän koki henkisen toimintakyvyn ylläpidon helpottuneen, koska työstä ei enää stressaannu samalla tavalla kuin nuorempana. Railille

henkisen puolen kuntoutus oli edelleen tärkeää ja ammattitaidon päivittämisen hän koki muuttuvan tärkeämmäksi ja tärkeämmäksi sitä mukaa, kun omat opiskeluaikat jäävät kauemmaksi taakse. Saara näki tässäkin yhteydessä innostumisen sidoksissa työkykyyn: kun nuorena innostuminen tuli annettuna, niin vanhempana sitä pitää aktiivisesti etsiä ja pitää yllä. Samalla tulevat vastaan oman työkyvyn ja jaksamisen rajat.

”Sitä ei varmaan nuorena oikeestaan koskaan miettiny, koska oli niin täynnä intoo ja tota energiaa ja halua vaan päästä työelämään ja tehdä. Että ei sitä koskaan silloin miettinyt. Ja sitten tota, nyt on sillä tavalla muuttunu, että kyllä mä oon ruvennu niinku just nimenomaan tälle in että oon ruvennu arvostaan sitä, taikka näkeen että tärkeetä pitää kiinni jostain omista asioistansa, että nää ei kuitenkaan oo elämää suurempia kysymyksiä, vaikka nää tärkeitä onkin nää työasiat, ja jotenkin olla sillä tavalla oma tontti, että pitää jossakin kohassa lopettaa työnteko. Ja tota noin niin. Mutta tota... Et sitä ei ehkä aikasemmin oo nuorempana välttämättä ajatellu kauheen paljon, että on valmis antaa niinkun suurin piirtein kaikki aikansa. Että nyt on oppinu vähän niinkun rajaamaan sitä, että työ on työtä, että sillä tavalla säilyy paremmin työkykysenä kun ei tee sitä koko ajan. Mutta sit ton innostumisen puolelta, että sen ehkä just että on vasta kokemuksen kautta nähny, että mikä, ja mitkä asiat, mitkä seikat pitää minut vireessä, siis innostuneena. Että sitähan ei voinu silloin nuorena ajatella, koska oli innostunu valmiiksi, että ajatteli että se tulee annettuna maailmassa. Mutta sehän ei tuukkaan annettuna, että jossakin vaiheessa se innostus alkaa lopahtaa, niin sitten pitää ruveta miettimään että millä keinoilla ite, että miten mä voin vaikuttaa siihen että miten se palautuis”.

-Saara

Työkyvyn olemuksen tai ylläpitojen keinojen muutos ajan kuluessa koettiin ensisijaisesti henkilökohtaisista syistä johtuvaksi. Yhteiskunnallisia syitä, kuten oppilasaineksen tai työnkuvan muuttumista, ei nähty kovinkaan merkittävinä vaikuttajina omalle työkyvyllle. Opettajat kyllä myönsivät opettajuuden tarkoittavan erilaisia asioita kuin aikaisemmin (ks. luku 6.5), mutta näkivät työkyvyllle aiheutuvien haasteiden olevan ensisijaisesti omassa hallinnassa olevia asioita. Opettajat eivät siis yrittäneet etsiä ulkoisia syitä työn mahdolliselle vaikeutumiselle tai muuttumiselle eivätkä yrittäneet sitä kautta vierittää vastuuta omasta työkyvystään muille, vaan ottivat muutokset haasteina omalla ammattitaidolla ja lähestyivät niitä melko positiivisessa hengessä. Opettajan työ koettiin positiivisella tavalla haastavaksi ja opettajista välittyi selkeä hallinnantunne omaan työhönsä nähden. Tämä havainto vahvisti käsitystäni siitä, että otokseen oli valikoitunut lähtökriteerit täyttäviä haastateltavia.

6.4. Motivaatio

6.4.1. Työhön liittyvät sisäiset palkkiot

Luvussa 2.3.3. kuvattiin erilaisia tarpeita ja kannusteita, jotka ohjaavat ihmisen motivaatiota. Luvussa 2.3.4. todettiin edelleen, että näihin tarpeisiin ja kannusteisiin liittyvät palkkiot voivat olla luonteeltaan joko sisäisiä tai ulkoisia: siis joko lähtöisin työntekijästä itsestään tai työnantajan taholta. Teorian mukaan sisäiset palkkiot ovat näistä kahdesta tärkeämmässä roolissa ihmisen motivoitumisen kannalta.

Työn palkitsevimaksi asiaksi koettiin yksimielisesti oppilaat. Jokainen opettaja mainitsi jossain yhteydessä työn parhaaksi puoleksi sen, kuinka oppilaat innostuvat ja käyvät läpi oppimisen kokemuksia. Oppimisen ilon näkemisen lisäksi opettajille oli tärkeää saada vahvistusta omalle ammattitaidolle: opettajat nauttivat tilanteissa, joissa näkivät onnistuneensa tavoitteissaan oppilaiden suhteen. Erityisen haastavista tilanteista selviytyminen koettiin myös erityisen palkitsevana: vaikean tiedollisen asian opettamisessa onnistuminen koettiin monen opettajan vastauksissa samalla tavalla palkitsevana, kuin huonokäyttöksisen luokan kouluminen hyvätapaiseksi.

”No jos mä nyt nään että nää mukulat tajuaa sen mitä mä oon niille opettanu, niin sehän on yks, ja sitten vielä tärkeempi asia on että jos mä saan jonkun hunnilauman tai jonkun käyttäytymään asiallisesti. Ja tota ne pysyy täällä ja tekee töitä, ne on aina semmosii palkitsevia”.

-Tuula

Johanna kertoi itselleen samalla tavalla tärkeäksi myös ne hetket, jolloin hän koki luottamuksellisen suhteen muodostuneen itsensä ja hankalan oppilaan välille. Saaralla oppilaiden innostuminen ja oma työpanos olivat sidoksissa toisiinsa: hän koki palkitsevaksi erityisesti sellaiset tilanteet, joissa pääsi toteuttamaan itse alusta loppuun asti suunnittelemaansa opetustilanteita ja näki niiden kantavan hedelmää. Tuulan mielestä luokanopettajan työn monipuolisuus toimii kaksinkertaisena motivoijana: toisaalta on helpompaa opettaa myös vähemmän oppilaita kiinnostavia aineita, koska tietää että jokaiselle oppilaalle löytyy joku mieleinen oppiaine. Toisaalta vaihtelevat oppiaineet pitävät myös oman mielen virkeänä.

Koska arvelin aikaisempien tutkimusten perusteella oppilaat tärkeäksi motivaation lähteeksi, pyrin tutkimuksessani myös selvittämään, miten haastateltavat kokevat oppilaiden käytöksen vaikuttavan motivaatioon (perustuen luvussa 2.3.7. esiteltyyn Weinerin ihminen tuomarina –teoriaan).

Haastatelluista Anna ja Saara kokivat yksittäisten oppilaiden huonon käytöksen vaikuttavan motivaatioonsa. Saara korosti tässä yhteydessä kuitenkin ammattitaidon merkitystä: vaikka motivaatio laskee, se ei saa näkyä suorituksessa. Samoilla linjoilla olivat myös Johanna ja Tuula, jotka kokivat opettajan tehtäväksi vastuullisena aikuisena toimimisen, joka ei saa ottaa oppilaiden käytöstä henkilökohtaisena loukkauksena, vaan oireena jostakin muusta. Opettajat tuntuivat siis kaiken kaikkiaan tiedostaneen hyvin lasten käytöksen tulkitsemiseen liittyvät vaarat. Tässä yhteydessä on kuitenkin hyvä mainita, että kuten edellisissä luvuissa on kuvattu, *vanhempien* vastaavaan käytökseen ei jostain syystä ole yhtä helppoa suhtautua samalla tavalla viileän objektiivisesti.

”No tota kyllä, eilinen päivä oli kyllä hyvä esimerkki, siellä oli kyllä isommat tappelut, nyrkkitappelut ynnä muuta, mitä mä koko päivän selvitin. Pääsin kotio niin puhelimet alko soimaan ja selvitettiin lisää vanhempien kanssa, niin kyllähän mä olin että pitääkö tämmöstä ihmisen tehdä, mutta sitten mä menin puoleks tunniks tonne pyynikin rataa kiertämään niin sit se oli taas ohitte. Eli kyllähän se, vaikka sen nyt tietosesti tietää että se oppilaiden käytös on, se on mitä se on niin se on aina ohimenevää, että sit jos on jotain oikeen rajua niin sittenhän mä en niistä enää täällä selviä, että sitten pitää hakea apua jostain muualta, ehkä siirtää johonkin muualle”.

-Tuula

Monissa yhteyksissä tuli esille myös oppilaisiin liittymättömät sosiaaliset palkkiot, joko työtovereiden tai vanhempien suunnalta. Raili ja Tuula arvostivat kollegoilta saatua kiitosta ja heiltä saatavia vinkkejä ja uusia näkökulmia. Vanhempien toiminnalla tuntui olevan vaikutusta työkykyyn sekä negatiivisessa että positiivisessa mielessä, (kuten luvussa 6.3.5. on kuvattu), kun taas motivaation yhteydessä korostui nimenomaan positiivinen merkitys.

(vanhempien kanssa yhteistyöstä) ”On, on toki. Sit just taas toisin päin, että jos asiat sujuu ja sit lasten kautta tuntee että sieltä saa sitä tukea, niin tota, ja että vanhemmat on tyytyväisiä, tai jos ei pelkästään hymistele tyytyväisyyttään, niin ainakin ne on niinku sillä tavalla, että kun otetaan yhteyttä puolin ja toisin, niin tavallaan niinku rakentavasti ajetaan sen lapsen etua yhdessä, ja koetetaan miettiä ratkasuja, niin kyllähän siitä vastaavasti tulee mielettömästi työmotivaatio. Että sehän on hirveen antosaa”.

-Saara

Ikään katsomatta kaikki opettajat kokivat työn palkitsevuuden tulevan sitä kautta, että pystyy suoriutumaan työstään hyvin ja kunnialla. Vastauksissa todettiin monessa yhteydessä, kuinka tärkeää opettajille oli nähdä, kuinka heidän asettamansa tavoitteet toteutuivat, kävipä se sitten helposti tai vaikeamman kaavan kautta. Kokemuksen opettajat arvelivat auttavan siinä, että nuo tavoitteet pystyy asettamaan realistiselle tasolle: että ei kuvittele pystyvänsä mihin tahansa, vaan tekee parasta mahdollista työtä omien kykyjensä ja ympäristön asettamien puitteiden rajoissa. Tässä voidaan nähdä välillisiä yhteyksiä myös opettajan työn professionaaliseen puoleen: opettajan ammattietiikka asettaa hänen työlleen korkeat laatuvaatimukset ja niiden vaatimusten toteutumisen havaitseminen luo tyytyväisyyttä. Aihetta käsitellään tarkemmin luvussa 6.6.3.

6.4.2. Työnantajan ja johdon rooli palkkioiden järjestämisessä

Kuten jo johdannossa todettiin, työnantajan keinot opettajien motivoimiseen ovat rajallisempia kuin monissa muissa ammateissa. Haastatellut löysivät kuitenkin paljon asioita, joita työnantaja ja esimies voivat tehdä opettajia motivoidakseen tai pitääkseen heidät tyytyväisenä.

Samoin kuin luvussa 6.3.4., jossa käsiteltiin johdon merkitystä työkyvylle, tässäkin yhteydessä korostuivat luottamukseen ja arvostukseen liittyvät asiat. Raili ja Saara kertoivat luottamustehtävien ja projektien saamisen johdolta viestittävän heille, että heidän ammattitaitoaan pidetään arvossa. Tuulan mielestä sama viesti välittyy siitä, että rehtori suhtautuu positiivisesti opettajan suunnittelemaan opetukseen, kuten koulun ulkopuolelle suuntautuviin retkiin. Johanna ja Anna puolestaan kokivat, että juuri heidän valitsemisensa töihin oli osoitus rehtorin luottamuksesta heidän ammattitaitoaan kohtaan.

”Mä oon niinkun hirveen motivoitunu niinku ainakin nyt tässä työyhteisössä koska... sillon kun mua on pyydetty tähän opettajaksi, niin näistä ihmisestä tässä koulussa juurikaan kukaan ei oikeesti oo tuntenu mua, mä olen ollu tässä vaan muutaman, päivän jonkun sijaisena jos joku on ollu esimerkiksi koulutuksessa. Ja niiden päivien perusteella on todettu että... tämä opettaja olis hyvä jos kerran on tämmönen pidempiaikainen sairaslomasisjaisuus, niin me halutaan tämä. Niin totta kai se motivoi mua. Niinku henkilönä, ja siihen että muhun luotetaan opettajana, että mä pystyn täällä tekemään sitä mitä mun pitää tehdä”.

-Anna

Työnantajalta opettajat toivoivat muun muassa lisää valmiiksi suunniteltua ja räätälöityä kuntoutusta, johon opettaja kutsuttaisiin, kun nykyään sinne on itse haettava, melkein pä aneltava. Samoin kaupungin suunnalta toivottaisiin taloudellista osallistumista virkistystoimintaan, esimerkiksi tarjoamalla ilmaisia teatterilippuja tai tukemalla urheiluharrastuksia. Tällaisilla pienillä eleillä olisi ennen kaikkea symbolinen vaikutus: työnantaja osoittaa että on kiinnostunut työntekijöidensä tyytyväisyydestä ja työkyvystä. Raili kertoo, että hän koki samanlaisia tunteita kun hänen palkkansa ensimmäisen kerran nousi yli 10 000 markkaan: vasta siinä vaiheessa hän koki että yhteiskunta arvostaa hänen tekemäänsä työtä.

Saaran vastauksista paljastui mielenkiintoisia yhtymiä luvussa Herzbergin kaksifaktoriteoriaan. Saaran mielestä johdon tehtävänä on lähtökohtaisesti järjestää työympäristö sellaiseksi, että se *ei aiheuta tyytymättömyyttä*. Opettaja itse on päävastuussa *tyytyväisyyttä aiheuttavista* tekijöistä. Tällainen määritelmä tuntuisi käyvän kohtuullisesti yksiin kaksifaktoriteorian kanssa, jossa tyytyväisyyden ja tyytymättömyyden koetaan olevan toisistaan erillisiä ja eri asioista riippuvia käsitteitä.

”On mun mielestä siinä mielessä johdon tehtävä, että ainakin pitäis vähintään pyrkiä oleen, että pyrkiä karsiin pois semmonen negatiivinen, mikä katkasee, vaikka nyt ei sit jaksaiskaan koko ajan saada alaisia, mutta ainakin pitäis pystyy johtajaks rupeevien ihmisten miettiin, mitkä on semmoset perusjutut, mitä ei saa tehdä ihmisille, jos halua että ne on motivoitunu työstänsä. Ja siitä lähtee sitten, ja kyllä mä näkisin että kyllä johtajalla hirveen iso merkitys kaiken kaikkeaan on työyhteisössä. Motivoinnissa myöskin, kaikessa siinä miten asiat toimii ja, ihmiset luottaa toisiinsa ja, koska kaikista siitä se sit kuitenkin kumpuaa. Että jokainen voi opettajana tehdä omassa luokassansa, että opettajan työ on siitä erikoista että jokainen voi tehdä sitä omassa luokassaan, motivoitua lapsista, ja sielähän se tapahtuu se perussemmonen, palkinto, tilanteen palkitsevuus, mutta kyllä se on hirveesti se, ei ilman, se motivointi tarkoita sitä että koko ajan joku kiittelis ja taputtelis olkapäälle, vaan kaikki arvostuksesta ja just tästä koulutuksesta ja siitä, kuunnellaanko mielipiteitä ja miten työyhteisön mielipiteitä hoidetaan, hoidetaanko sitä ollenkaan ja keskusteleeko ihmiset keskenään. Ne on mun mielestä johdon tehtäviä”.

-Saara

Motivaation ylläpito koettiin opettajien mielteissä ensisijaisesti henkilökohtaiseksi asiaksi. Johdon tehtäväksi jäi tältä osin lähinnä osoittaa luottamuksensa ja arvostuksensa opettajan ammattitaidolle. Mitään ylenpalttista selkääntaputtelua ei kukaan osannut kuvitellakaan, vaan lähinnä kyse oli erityisesti kokeneempien opettajien kohdalla siitä, että he kokivat omaavansa rehtorin hyväksynnän toimia kulloinkin parhaaksi kokemallaan tavalla. Työnantajan taholta opettajat toivoivat lisää arvostuksen osoituksia erilaisten palvelujen tarjoamisen muodossa.

6.4.3. Tavoitteet ja suunnitelmat opettajan motivoijana

Luvussa 2.3.3. esitellyn Vroomin odotusarvoteorian mukaan ihminen motivoituu siitä, jos hän odottaa onnistuneella toiminnallaan saavuttavansa jotain itselleen tärkeää ja jos hän kokee mahdollisuutensa ylittää kyseiseen saavutukseen hyväksi. Tämän tutkimuksen puitteissa ei ole mahdollista sanoa, mitkä opettajien motivoivaksi kokemat asiat liittyvät niiden odotusarvoon ja mitkä suoraan palkkioihin. Esimerkiksi voidaan ajatella, että oppilaiden saaminen oppimaan on motivoivaa itsessään, tai voidaan sanoa että se motivoi opettajia, koska he asettavat itselleen tavoitteita, joita sitten pyrkivät toteuttamaan. Tämän luvun yhteydessä tyydytäänkin käsittelemään vain niitä asioita, jotka *opettajat itse* toivat esiin motivaatioon vaikuttavina suunnitelmiaan tai ammatillisina tavoitteinaan. Lukija saa itse tehdä päätelmät siitä, kuinka hyvin jos ollenkaan kyseiset asiat liittyvät Vroomin teorioihin.

Aloittelevilla opettajilla ensimmäiseksi ja tärkeimmäksi tavoitteeksi nousi oletetusti työn pysyvyyden varmistaminen, eli käytännössä viran saaminen. Kumpikaan vastaajista ei kokenut virkaan pyrkimistä varsinaisesti motivoivana, vaan sen puuttumista työmotivaatiota ja – tyytyväisyyttä heikentävänä. Myös käytännön ammattitaidon kehittäminen nähtiin tärkeänä tavoitteena, mutta kumpikaan opettajista ei maininnut sitä erikseen motivoivana seikkana. Raili taas asetti ammattitaidon edelleen kehittämisen tärkeimmäksi tavoitteekseen ja kuten aikaisemmin on todettu, kokee sen työkykensä ja motivoitumisensa kulmakiveksi.

”No nyt tulee ihan semmonen mieleen että sen työpaikan pysyvyys ois mun mielestä tosi tärkeätä. Että nyt kuulin just eilen, että ei välttämättä jatkukaan täällä työt, ja kun tähän asti se oli ihan varma että se jatkuu, nyt sitten Tampereella tietysti oppilaat loppuu ja sisäisiä siirtoja täytyy tehdä. Niin kyllähän sen huomaa että se vaikuttaa heti siihen, että tulee heti vähän lannistunut olo että tässäkö tää nyt oli, varsinkin kun on viihtynyt hirveen hyvin ja saanu täältä hyviä ystäviäkin vielä

niin, ja tietysti se on aina raskasta alottaa uudessa työpaikassa, että kyllä se työpaikan pysyvyys olisi kyllä tosi kiva juttu”.

-Johanna

Kaikki kokeneemmat opettajat kertoivat joko tehneensä välillä muita kuin opettajan töitä tai ainakin leikitelleensä ajatuksella. Aloittelevat opettajat kertoivat, että eivät näe jatkavansa ainakaan luokanopettajana koko loppuelämäänsä. Saaran mukaan kyse oli uuden perspektiivin ottamisesta opettajan työhön ja innostuksen palauttamisesta, jos koki että se oli katoamassa. Mitä ilmeisimmin tämän tutkimuksen opettajat kokivat, että heidän täytyy aika ajoin palautella jollakin keinolla mieleen, minkä takia opettajan työ on hyvä ammatti juuri minulle.

(kysyttäessä, onko uranvaihdon harkinnalla vaikutusta motivaatioon) ”On muuten, varmaan kyllä. Sekin että kun miettii jotain muuta, yhes vaiheessa mä mietin hurjasti että pitäiskö mennä kiinteistövälittäjäksi, tai pitäiskö tehdä jotain muuta todella. Sitten kuitenkin pistää ne puntit siihen ja totee, että mä haluunkin, mä haluan näistä kaikista vaihtoehtoista huolimatta tehdä tätä työtä, etten mä haakaan muualle. Että kuitenkin löytää siitä omasta työstä sen jujun että mä haluankin pysyä tässä”.

-Raili

Koska opettajan työhön ei viran saamisen jälkeen kuulu juuri ulkoisia kannustimia, joita kohti pyrkii (kuten palkankorotukset tai ylennykset), jää motivaation kannustimiksi lähinnä opettajien itse asettamat tavoitteet, jotka usein liittyvät joko henkilökohtaisen ammattitaidon kasvattamiseen tai oppilaiden kehitykseen. Tämän tutkimuksen haastateltavat eivät tuoneet julki kovinkaan paljon tällaisia tavoitteita, eivätkä kokeneet niiden olevan erityisen merkittäviä oman motivaation ylläpitämisen kannalta. Omaan uraan liittyvät tavoitteet motivoivat lähinnä sillä tavalla, että kaikki haastateltavat halusivat pitää tulevaisuutensa jonkin verran avoimena ja luokanopettajan työlle vaihtoehtoja sisältävänä: oli kyse sitten sivutoimisesta työstä jollain muulla alalla, jatkokouluttautumisesta toisiin tehtäviin, työskentelystä kokonaan koulumaailman ulkopuolella väliaikaisesti, tai yksinkertaisimmillaan pelkästä ajatusleikistä muihin töihin siirtymisestä. Koska opettajat eivät voi yletä oman ammattinsa sisällä, ainakin tämän tutkimuksen haastatellut kokivat ilmeisesti tärkeäksi mahdollisuuden luoda jollakin tapaa monipuolista työuraa.

6.4.4. Motivaation ja tyytyväisyyden ylläpito

Opettajan motivaatio on siis ennen kaikkea opettajan itsensä vastuulla. Kuinka opettajat sitten pitävät sitä yllä menestyksekkäästi vuodesta toiseen? Työkyvyn ylläpidon kohdalla painottuivat fyysisen ja henkisen toimintakyvyn sekä ammattitaidon ylläpito. Motivaation kohdalla opettajat olivat selkeästi niukkasanaisempia. Tosin Saara, jonka vastauksissa korostui jo työkyvystä puhuttaessa innostumisen (motivaation) ja työkyvyn yhteenkietoutuminen, koki luonnollisesti motivaation pysyvän yllä samoilla keinoilla kuin työkyvynkin: jatkokouluttautumisella ja opettajan työhön liittymättömillä, ammatillisilla ja koulutuksellisilla irtiotilla. Jokapäiväiseen työhön motivoitumisen hän koki olevan ennen kaikkea tahdon asia:

Varmaan mun mielestä ylimalkaan kaikei se, että mä oon todennu sen että motivaatio syntyy siitä että johonkin asiaan ryhtyy. Että jos elämä on tylsää ja puisevaa, niinkun työ välillä on kun se on työtä, niin kun siihen pistää oman satsauksen, niin se muuttuu mielenkiintoseks ja kivaks. Että tää on varmaan semmonen perusmetodi jonka mä toteutan, että yritän aina keksiä välillä sellasia juttuja, johonka mä oikeesti sitoutuisin. Ja sitä kautta kun mä oikeesti sitoudun ja satsaan, niin sit mä innostun ja se onkin kivaa ja hauskaa”. (jatkaa myöhemmin samasta aiheesta) ”...että jopa siis rutiinista voi tulla mielenkiintosta kun siihen niinku, sitä jotenkin tarpeeksi kauan, ei tarpeeksi kauan ajallisesti, vaan tavallaan kun pääsee siihen syvälle niin voi yhtäkkiä paljastua että se on mielenkiintosta”.

-Saara

Myös Tuula näki lisäkoulutukseen hakeutumisen olevan yksi keinoista, joilla hän pitää yllä omaa motivaatiotaan. Jokapäiväisen työn hän koki pysyvän motivoivana sitä kautta, että hän pyrkii valmistelemaan jokaisen tunnin mahdollisimman hyvin ja saamaan onnistumisen tunteita suunnitellun mukaan etenevästä opetuksesta. Häntä motivoi myös sen tiedostaminen, että hän on ammatissa, jota on aina halunnut ja haluaa edelleenkin tehdä ja että hän on ainakin itse tyytyväinen omaan tekemiseensä.

Kuten työkyvyn, myöskään motivaation ylläpito ei ollut sellainen asia, josta aloittelevat opettajat olisivat osanneet kertoa paljoakaan. Kokeneemmat opettajat näkivät lisäkoulutuksen myös tässä yhteydessä tärkeässä roolissa, tällä kertaa innostuksen ylläpitäjänä. Kaiken kaikkeaan motivaation ylläpito ei tuntunut vaativan samalla tavalla tiedostettua toimintaa, kuin työkyvyn ylläpito.

6.4.5. Motivaation vaikutus suoritukseen

Johdannossa kerrottiin työpanoksen riippuvan ammattitaidosta ja motivaatiosta. Korkealaatuiseen työpanokseen tarvitaan siis teorian mukaan molempia osa-alueita. Opettajien vastaukset eivät olleet aivan yhtä suoraviivaisia. Pääsääntöisesti opettajat antoivat ymmärtää, että korkea motivaatio johtaa keskivertoa parempaan suoritukseen, mutta alhainen motivaatio olisi kompensoitavissa ammattitaidolla. Innostumisen saa siis näyttää, mutta innostuksen puute pitää pystyä peittämään ja suoriutumaan työstä ilman, että laatu kärsii.

Opettajat olivat yksimielisiä siinä, että korkea motivaatio näkyy oman suunnittelun lisääntymisenä: oli kyseessä sitten oppimateriaali, tuntisuunnitelmat, ryhmätyöt, näytelmät, koulun ulkopuoliset retket tai muut vaihtelevat opetusmenetelmät, motivoitunut opettaja jaksaa laittaa enemmän omaa panostaan opetukseen. Haastateltavat kokivat, että ollessaan itse innostuneita he jaksavat tarjota myös oppilaille elämyksiä, joita he eivät välttämättä muuten kokisi. Innostuksen ja korkean motivaation voi nähdä myös leviävän opettajalta oppilaille: jos opettaja on innostunut aiheesta, se näkyy opetuksessa ja sen jälkeen oppilaissa.

”No näkyhän se sillä lailla että sä teet tota vähän ehkä enemmän kun laki sallii tai ei salli vaan vaatii, vähän sitten monipuolista opetusmenetelmiä siellä ja kokeillaan sitä ja tehäs tämä ja mennäns sinne ja sillä lailla. Että helpointahan on istua tässä näin ja vetää leuka-liitu systeemiä. Ei se että lähetään johonkin reissuun. Sehän vaatii hirvittävästi järjestelyä ja kaikkee muuta, mutta kun on mukava olla ja motivaatioo, niin sitten antaa oppilaille sellasii elämyksiä, mitä ne ei ehkä muuten saa ja mitkä ne muistaa. Ei ne muista jos mä tossa jotakin opetan niille tässä normaalisti. Sit kun mennään ja tehdään jotakin erikoista niin sen ne muistaa”.

-Tuula

Koska opettajat olivat yksimielisiä korkean motivaation positiivisesta vaikutuksesta työpanokseen, voidaan sanoa, että tämän tutkimuksen opettajien kohdalla motivaation ja suorituksen välillä on yhteys. Luvussa 2.3.5. annetaan ymmärtää, että tietyn lakipisteen saavutettuaan motivaation kohoaminen ei enää *paranna* suoritusta. Tämän tutkimuksen osalta tulokset näyttäisivät olevan päinvastaisia, ainakin kokeneiden opettajien osalta: tiettyyn rajaan pudottuaan (”normaali motivaatio”) motivaation lasku ei enää *heikennä* suoritusta. Opettajat kokevat siis pystyvänsä ”tavanomaiseen suoritukseen” heikentyneelläkin motivaatiolla.

6.5.Opettajuus

6.5.1. Opettajan ammatin erityispiirteet

Luvussa 2.5.1. tarkastellaan opettajan ammattia professiona, johon sisältyy erityisinä piirteinä asiantuntijuus, autonomia ja eettisyys. Näistä ammatillisen osaamisen ja sen ylläpidon merkitys on tullut esille jo monissa yhteyksissä aikaisemmissa luvuissa. Autonomian ja eettisyyden ilmenemismuotoja tarkastellaan seuraavissa luvuissa. Niitä ennen on kuitenkin hyvä käydä läpi erityispiirteitä, jotka *opettajat itse*, tutkijan sijasta, löysivät työstään.

Tuula ja Raili näkivät opettajan työn ennen kaikkea ihmissuhdetyönä, jossa vaaditaan paljon organisointitaitoja ja itsevarmuutta. Opettaja toimii joka päivä oppilaiden esimiehenä ja on vastuussa kaiken sujumisesta käytännön tasolla. Samalla hänen pitää myös huolehtia suhteista oppilaisiin ja vanhempiin, joista jälkimmäisten rooli, kuten aikaisemmissa luvuissa on mainittu, on kasvanut lähiaikoina.

”No en tiedä, ehkä kaikissa ammateissa, mutta kyllä tässä äärimmäisen tärkeätä on kyky tulla ihmistenkanssa toimeen, se on niinkun älyttömän tärkeätä. Ja sun pitää siis aistia se, että mitenkä minkäkin laisten ihmisen kanssa, että kuinka niille puhutaan ja kuinka niitä käsitellään, että kun tossa vanhempainvarttiin väki tulee, niin sun täytyy aistia mitenkä sä sen homman hoidat, taikaa sitten muutamalla tällasella small-talk jutulla kattoo että missä mennään. Että kyllä se ihmistuntemus on hirvittävän tärkeätä”.

-Tuula

Raili näki opettajan ammatin erityispiirteeksi myös sen, että aina edessä on uusi alku. Kun yhden luokan päästää käsistään, niin saa taas aloittaa tyhjältä pöydältä uusien oppilaiden kanssa. Kaikki entiset virheet pyyhitään pois ja saa kokeilla, onko edelliskerrasta opittu mitään. Johanna sen sijaan korosti opettajan työn kokonaisvaltaisuutta: joka hetki on oltava täysin läsnä ja tarkkaavaisena. Hän kokikin, että juuri tämä intensiivisyys johtaa siihen, että opettaja tarvitsee enemmän vapaa-aikaa palautuakseen. Saara puolestaan vertaili luokanopettajan roolia muihin opetusalan eri tehtäviin. Luokanopettajan tärkeimmäksi tehtäväksi hän näki oppimisen innostuksen ylläpitämisen oppilaissa. Painopiste on siis lapsissa, joista se yläkoulussa siirtyy tietoihin ja taitoihin.

”Mutta jos siellä luokassa on niin siellä joutuu olemaan 100 prosenttisesti läsnä siellä työssä, mitä kaupan kassalla ei tarvi olla, ja siitä tulee ehkä just se että miks opettajalla ei oo 8 tuntisia työpäiviä viittä viikossa ja neljän viikon kesälomaa. Että se niinkun vaatii tosiaan sen että sulla on välillä kaks viikkoo tai viikko tai kaks kuukautta olla ihan pois siitä koko ympäristöstä. Että kyllä niinkun mä oon ainakin omalta osaltani huomannu että nyt kun mulla on tollanen luokka joka vie tosi paljon mun niinkun voimia siellä, luokassa, niin mä unohtelen asioita ihan hirveesti. Et se on varmaan yks tämmönen stressin oire, vaikka mä en koe stressiä silleen tietosesti. Mä unohdin taaskin sen kysymyksen”.

-Johanna

”Mutta mun mielestä se on sellasen tuleenpuhaltajan ammatti tää luokanopettaja, sitten rupee olla tää yläaste ja lukio, että niillä pitäis sit olla syvä kiinnostus johonkin aineeseen, johonkin maailman ilmiöön, että sitä mä oon miettiny että kuinka joku ihminen joka opettaa kemiaa, niin jos se ei oikeesti oo kiinnostunu kemiasta, niin miten se voi opettaa sitä montakytä vuotta. Koska mun mielestä meillä ei luokanopettajina oo sitä ongelmaa, koska me ollaan kiinnostuneita lapsista, tai tykätään olla lasten kanssa, niin se riittää meillä tietyssä määrin tässä ala-astepuolella”. (jatkaa myöhemmin samasta aiheesta) ”Ja kyllä mä koen että niin paljon on, että se mikä mun korviin tarttuu, on kun ihmiset kertoo että mulla oli ala-asteella, se oli se opettaja joka sai mut johonkin, että se näki että mussa on jotain”.

-Saara

Opettajat siis kokivat opettajan työn poikkeavan monista muista ammateista siinä, että työssä pitää pystyä johtamaan ja hallinnoimaan isoa ihmisjoukkoa (oppilaat) intensiivisesti monta tuntia yhteen menoon ja tämän työn ulkopuolella pitää yllä ihmissuhteita myös toiseen ihmisjoukkoon (vanhemmat). Toisaalta luokanopettajan työn koettiin edelleen poikkeavan muusta opettajantyöstä siinä, että opetuksen painopiste on lähempänä oppilasta: tarkoitus on tässä vaiheessa ennen kaikkea sytyttää innostus oppimiseen ja auttaa oppilasta löytämään omia vahvuusalueitaan, joita hän voi sitten myöhemmän koulu-uransa aikana hyödyntää.

6.5.2. Opettajan autonomia

Yksi profession tunnusmerkeistä on autonomisuus: työntekijällä on paljon päätäntävaltaa omaan työhönsä nähden sekä vahva auktoriteettiasema sen toteuttamisessa. Tämän suuntaisia

luonnehdintoja on tullut esiin myös tämän tutkimuksen aikaisemmissa luvuissa: etenkin kokeneet opettajat pitävät saavuttamaansa kohtuullisen autonomista asemaa tärkeänä, eivätkä koe esimiehen puuttumista päivittäiseen työhönsä aiheelliseksi. He kokevat itse olevansa oman työnsä parhaita asiantuntijoita. Asenteiden lisäksi haastattelut paljastivat myös konkreettisia opettajan työnkuvaan kuuluvia piirteitä, jotka opettajat itse kokivat lisäävän opettajan autonomiaa.

Raili kertoi itsemääräämisoikeuden olevan jopa syy sille, minkä takia hän on alun perin opettajan työhön halunnutkin: saa tehdä itse lukujärjestyksen, saa valita oppikirjat ja saa toivoa mitä luokkastetta haluaa opettaa. Tuula ja Johanna jatkoivat siitä, kuinka luokkahuonetilanteessa saa itse päättää kaikesta: mitä tehdään ja miten tehdään. Jos oppitunti ei riitä töiden valmistumiseen, niin voidaan jatkaa seuraavalle. Tai tehdä yhtä ainetta pidempinä projekteina. Tuula koki tämän piirteen yhdeksi luokanopettajan työn erityisvahvuudeksi.

”Ja sit jos tulee sellanen tilanne että oppiaines, että joku homma ei mee läpi, niin mä sanon että selvä, tehdään jotain muuta. Että mä en lopeta sillä lailla että 45 minuuttia ja poikki. Vaan me tehdään hommat kun on homman aika ja sitten siirrytään seuraavaan aiheeseen. Saattaa olla että meillä on monta päivää, nykkin meillä ei oo ollu uskontoo, varmaan kolmeen viikkoon. Mulla on se hyvä puoli ettei oo yhtään muuta uskontokuntaa kun tää meidän valtauskonto. Ettei niitten mukaan tarvi tehdä lukkaria. Nyttien ollaan tehty joka päivä uskontoo. Siis tämmönen, mä oon opettanu lapsille, että tehdään tällain projektina nää hommat. Niin sitten se helpottaa mua itteenikin. Ja sitä jaksamista”.

-Tuula

Kolikon toinen puoli on, että opettajat vaativat autonomiaa omaan työhönsä ja kärsivät, jos kokevat että joku muu yrittää tehdä päätöksiä heidän puolestaan. Saara kertoi, että ylhäältä saneleminen voi viedä työmotivaation tai pahimmillaan uhata jopa työkykyä:

”Joo, mutta jos se viedään äärimmilleen, että tällasta mentaliteettia on paljon, syystä tai toisesta, työmaalla tai työyhteisössä, että ei saa vaikuttaa omiin asioihinsa, niin pitkässä juoksussa se vie työkyvyn, mun tapaselta ihmiseltä ainakin veis, että ois pakko vaihtaa työpaikkaa tai harkita, että se että kokee olevansa subjekti omassa työssä ja päättävänsä itse asioista niin se on ihan ratkasevaa, ainakin henkisellä puolella. Että tosiaan en oo kokenu, että minkälaisella aikavälillä ei kestäis, mutta voin kuvitella että ei kestäis kauheen pitkää, että ois pakko vaihtaa johonkin toiseen työhön. Tai työpaikkaan”.

-Saara

Ammatin autonominen luonne on selvästi tiedostettu ja arvostettu piirre opettajan työssä haastateltujen keskuudessa. Opettajat ovat ylpeitä omasta ammattitaidostaan ja kokevat olevansa itse oman työnsä parhaita asiantuntijoita. Tämän takia he ovat herkkiä myös sille, jos ulkopuoliset sekaantuvat siihen. Ehkä tämän takia monilla opettajilla on vaikeuksia suhtautua objektiivisesti myös vanhempien negatiiviseen palautteeseen.

6.5.3. Kutsumusammatti ja eettisyys

Profession viimeisenä tunnusmerkkinä mainittu eettisyys tarkoittaa, että työn tärkeimpänä tavoitteena ei ole voiton, vaan yhteisen hyvän kasvattaminen. Puhuttaessa opettajan kutsumuksesta tai kutsumusammattista yleensä tarkoitetaan usein samaa: että ihminen tekee työtä, joka on raskasta ja mahdollisesti alipalkattua, koska hänellä on kutsumus tehdä hyvää tai auttaa muita ihmisiä. Opettajien käsitykset ja mielipiteet asiasta vaihtelivat paljon. Ammattiin liittyvä eettinen velvoite ja vastuu kyllä tunnistettiin, mutta sillä ei nähty olevan juurikaan merkitystä työn tekemisen kannalta.

Osa opettajista oli vahvasti sitä mieltä, että opettajan ammatti ei ole kutsumusammatti. Railin mukaan hyvä motivaatio riittää, eikä mitään kutsumusta tarvita. Tuula kertoi nykypäivän koulun olevan täynnä ammattilaisia, jotka ovat opiskelleet alaa monelta kantilta, mutta he ovat nimenomaan alansa ammattilaisia, kuten missä tahansa muussakin ammatissa. Myös Anna sanoi opettajan ammatin olevan ammatti muiden joukossa, jossa parhaansa tekemisen tulee riittää. Hänen mukaansa osa voi kokea olevansa kutsumusammattissaan, mutta se ei tee heistä muita parempia tai huonompia opettajia. Kyse on vain yhdestä tavasta suhtautua omaan työhönsä. Saara ei nähnyt että kyse olisi niinkään kutsumusammattista, vaan ennemminkin jonkinlaisesta kutsumuksesta lasten kanssa toimimiseen ja heistä välittämiseen. Johanna on osittain samoilla linjoilla:

Mun mielestä tämä on kutsumusammatti. Mä en oo ikinä ajatellu, että musta tulis opettaja, ennen kuin mua pyydettiin kouluavustajaksi ja mä menin siks kun mua pyydettiin. Ja sitten mä huomasin siellä että mä viihdyn hirveen hyvin siellä lasten kanssa ja siellä opettajayhteisössäkin. Sitten joku sano että hae okl:ään ja sitten mä hain ja pääsin heti, mitä mä en ollu ikinä ees niinkun ajatellu että mä pääsisin okl:ään, mulla oli tosi huono ylioppilastodistus. Niin kyllä minusta tää on kutsumusammatti. Ei tätä jaksais, jos tähän ei oo jonkinlainen kutsumus”. (jatkaa myöhemmin

samasta aiheesta) ”...se merkitsee että sä tosissaan viihdyt ja jaksat olla siellä niitten kanssa, vaikka niillä ois huono päivä ja vaikka niillä ois hyvä päivä ja vaikka ne huutaa ja ne tappelee. Sille täytyy olla sellanen kutsumus että sitä jaksaa sitten”.

-Johanna

Vaikka opettajat olivat eri mieltä opettajantyön kutsumuksellisuudesta, he kaikki kokivat että opettajaa katsotaan eri silmillä kuin muita ihmisiä. Monet asuivat tietoisesti kauempana koulusta, koska kokivat ajatuksen vanhempiin tai lapsiin törmäämisestä työajan ulkopuolella omaa minuuttiaan rajoittavaksi. He näkivät, että opettaja kuitenkin on roolimalli, jonka pitää tarkkailla omaa käytöstään ja esiintyä edukseen lasten edessä ja jolta myös odotetaan tiettyjä asioita. Sosiaalisen yhteisön palveluksessa oleminen luo väistämättä myös sosiaalisia paineita. Yleisesti oltiin kuitenkin sitä mieltä, että opettajat saavat nykyisin olla enemmän ihmisiä kuin aikaisemmin.

”Se tota noin niin, sillä lailla se opettajuus tuntuu, että mä en missään tapauksessa halua asua koulupiirissä. Siis mä en halua asua siinä missä suurin osa mun oppilaista asuu. Kyllä mä kokisin että mä oon jonkinlaisen silmälläpidon kohteena.” (jatkaa samasta aiheesta myöhemmin) ”No, kun perjantai kun koulupäivä päättyy niin kyllä mä voin mennä tohon kapakkaan, kyllä mä voin mennä alkoon, ei se mua haittaa, mutta mikä siinä on? Mä en vaan halua kuulla oppilaitten kommentteja, et mä en osaa vanhempia siihen liittää. Että mä en halua kuulla niitten kommentteja että missä mua on nähty. Että ei sen väliä onko se vaan oppilas vai vanhempi. Että hei ope meni nyt sinne ja tänne. Että se liittyy enemmän niihin oppilaisiin”.

-Raili

Odotin ennakkoon, että opettajat kertoisivat työn eettisyydellä ja vastuullisuudella olevan positiivista vaikutusta motivaatioon ja positiivista tai negatiivista vaikutusta työkykyyn. Yhdestäkään haastattelusta ei ilmennyt mitään tähän viittaavaa. Raili tosin kertoi, että vastuu saattaisi alkaa tuntumaan raskaalta siinä vaiheessa, jos työkyky olisi muutenkin heikentynyt.

Opettajat eivät kokeneet olevansa mitään hyväntekijöitä, vaan ennemminkin hyvin motivoituneita ammattilaisia, jotka halusivat pitää oikeuksistaan olla työajan ulkopuolella tavallisia ihmisiä kuten kaikki muutkin. Opettajan moniin muihin ammatteihin verrattuna erilainen julkinen rooli koettiin lähinnä hiukan häiritseväksi, mutta luonnolliseksi ammatin ominaispiirteeksi.

6.5.4. Persoonan käyttäminen työssä

Luvussa 2.5.2. kerrottiin, että opettajan on pystyttävä yhdistämään persoonansa opettajan ammattirooliin ja ammattieettisiin kysymyksiin. Opettajan ammatillista toimintaa ja hänen persoonaansa ei siis voida erottaa toisistaan hänen eettistä toimintaansa tarkasteltaessa. Haastateltavat kertoivat, miten he käyttävät persoonaansa työssään ja millaisia vaikutuksia sillä on.

Opettajat olivat kaikki yhtä mieltä, että ainakin heidän omalla kohdallaan oma persoonallisuus tihkuu näkyviin työssä ja oma itsensä on laitettava likoon, jos työn haluaa tehdä hyvin. He kokivat, että oma persoona on luonnollinen työväline. Annan mukaan jokainen opettaa omalla tyylillään: jos itsestä täysin erillisen opettajanroolin pystyy kehittämään, niin siitä vaan. Raili kertoi yrittävänsä kehittää ammatillista suojakilpeä itsensä ja muiden väliin, koska piti jonkinlaisten rajojen pitämistä tärkeänä, jopa työkyvyn kannalta:

”Niin oikeestaan mä haluaisin lisätä vähän semmosta opettajaroolia, se olis mulle suoja, että mä haluaisin vähentää sitä oman persoonan käyttöä. Koska mitä enemmän sitä pistää persoonaa peliin, niin sitä enemmän ne oppilaat pystyy pistämään piikkejä sun persoonaas. Sitä pitäis niinku olla mukana, mutta en pidä pahana sitä, ja oikeestaan haluaisin luoda itselleni sellasen ammatillisen opettajaroolin joka on sielä luokassa”.

-Raili

(kertoo työkyvyn ylläpitokeinoista) ”...mulle tulee mieleen nyt ensinnäkin omien rajojen pitäminen. Opettajan työssä on tärkeitä, että ei mee ihan koko persoonalla, pottina sinne, vaan niinku pitää jotkut rajat. Että minuuden rajat täytyy tietää, että missä minä loppuu ja missä oppilas alkaa. Ja missä minä loppuu ja toinen kollega alkaa”.

-Raili

Saara oli samoilla linjoilla. Hänen mielestään itsensä likoon laittaminen on työssä välttämätöntä, mutta jotkut osat itsestä pitää pystyä myös suojaamaan. Myös hän koki, että oman persoonan käyttämisellä ja näyttämällä voi olla merkittäviä vaikutuksia työkyvylle:

”No se voi kallistua ihan kumpaan vaan. Että jos saa positiivista palautetta sille persoonalle, että saa olla se, niin sehän on voimavara. Mutta jos tulee että jostain syystä se persoona, että ilkuuttais sitä tai jotain niin sehän olisi ihan kamalaa, että sehän veis voimia eikä varmasti pystyis tekemään

tätä. Että sen verran se on kiinni omasta persoonasta, että jos kokis ettei oo hyväksyty joko luokassa tai työyhteisössä, niin ei sitä voi tehdä. Kyllä se on, kyllä siihen menee työkyky tai on pakko vaihtaa toisaalle tai joltain. Että niin paljon sitä tehdään omalla itellä”.

-Saara

Vaikka opettajat kokivat, että he itse tekevät työtä ainakin jossain määrin omalla persoonallaan, monet myös myönsivät että jonkinlaisten suojakilpien pystyttäminen on tarpeen. Opettajan roolin myönnettiin eroavan kotiminästä, mutta esimerkiksi Johanna muistutti, että ihmisillä on yleensäkin erilaisia rooleja eri tilanteissa. Haastateltavien kohdalla kyse näyttikin olevan tietoisesta valinnasta: suotuisassa tilanteessa oman persoonan ja ammatillisen suojakilven käyttäminen oli onnistuttu saattamaan keskenäiseen tasapainoon.

(opettajaroolista) ”No juu, totta kai, en mä nyt kotona niitten murrosikästen kanssa kun tappelee niin mähän meen seinille, huudan kun kaleeriorja siellä, että enhän mä niin voi täällä tehdä. Mutta se on sitten yhteiskuntaminä ja kotiminä, että. En mä niinkun sitä, mä nään sen siltä kantilta”.

-Tuula

Haastateltavien kohdalla luvun 2.5.2. väittämät persoonan ja ammatillisen toiminnan erottamattomuudesta voidaan pitää jossakin määrin paikkansa pitävinä. Vaikka osa haastateltavista koki, että jonkinnäköinen ammattiminä olisi mahdollista erottaa tavallisesta minästä, kyseessä olisi kuitenkin vain uusi puoli omasta itsestä, ei steriili opetusautomaatti. Tämän tutkimuksen puitteissa ei päästy kuitenkaan pidemmälle persoonan ja eettisen toiminnan yhteyksiin, vaan keskustelu ohjautui takaisin työkykyyn. Toisaalta näin pysyttiin paremmin varsinaisen tutkimusongelman ytimessä.

6.5.5. Syyt ammatinvalintaan ja työssä viihtymiseen.

Vaikkei opettajan työtä kutsumusammattiksi mieltäisikään, jotkut piirteet työssä ovat kuitenkin vedonneet haastateltaviin siinä vaiheessa, kun tulevaisuutta on lähdetty suunnittelemaan. Oletin, että opettajuuden olemus valottuisi edelleen sillä, että opettajat kertoisivat, mitkä asiat heitä tässä työssä alkujaan viehättivät –ja viehättävät vielä tänään. Tässä yhteydessä analysoidaankin myös vastauksia, joissa opettajat ovat koonneet ajatuksia työnsä tärkeimmistä puolista aikaisempien vastausten perusteella.

Opettajavanhempien tai –sukulaisten vaikutus ammattiin päätymisessä näytteli melko tärkeää roolia haastateltavien joukossa. Raili, Anna ja Saara kertoivat kaikki, kuinka omien lähiomaisten toimiminen opettajana teki ammatista ”luonnollisen” vaihtoehdon. Työstä oli siis jo etukäteen jonkinnäköinen kuva, joka helpotti ammatinvalintaa.

”Tota, ei oo siis sinäänsä mulle opettajan ammatti kutsumusammatti, koska mä en oo vaan aina halunnu opettajaks, koska mä oon halunnu monta muutakin asiaa. Mutta se on varmaan se, että mä tiesin mikä toi ammatti on. Että mulla oli konkreettinen kuva, mitä opettaminen on, että mä tiesin omasta kokemuksesta. Ja sitten mä oon sellasesta, mun ympäristö ja suku, siellä on paljon opettajia tai opettamisen kanssa tekemisessä olevia ihmisiä, jonka takia pedagogisista asioista on keskusteltu aina paljon, että se on mielenkiintoinen asia että miten opetetaan. Että se on sen arvoinen että siitä kannattaa keskustella. Että siihen ei oo ikinä suhtauduttu että aivan sama, vaan päinvastoin että motivoituuko lapset ja oppiko ne, että siitä on eritelty ja siitä on keskusteltu, että sillä tavalla opettajatausta, vaikka ei oo koskaan sanottu että pitäis ruveta opettajaks, tai mitään, että se ei oo mikään kauheen ihaltava, tämmönen luokanopettajan ammatti, että se on vähän niinkun ei välttämättä meidän suvussa huippuhyvin pärjänny kun on luokanopettaja. Mutta kuitenkin mä uskon että on imeny sieltä kotitaustasta ja siitä ympäristöstä sitä että, sen merkittävyyttä että miten lapsiin suhtaudutaan ja mitä niille opetetaan. Että se on tärkeitä, että ihan voin sanoa, että kouluajoista saakka oon miettiny että millasia koulukirjojen pitäis olla, ja muuta. Vaikken mä koskaan siinä vaiheessa ajatellu että mä tuun opettajaksi”.

-Saara

Kukaan opettajista ei kertonut tunteneensa mitään erityistä paloa ryhtyä opettajaksi, vaikka osa muisti jo pienenä halunneensa ammattiin. Ennemmin kyse oli työnkuvan (ainakin kuvitellusta) selkeydestä: opettajan työ on lähes kaikille lapsille ainoa, jonka arjesta he saavat kokemuksia joka päivä vuodesta toiseen. Tätä selkeyttä on omiaan lisäämään opettajan työn yleisyys: lähes jokaisen lähipiiristä löytyy joku joka opettaa. Myös tässä yhteydessä opettajan työ koettiin työksi muiden joukossa: Tuula ja Johanna kertoivat lähinnä ajautuneensa työhön, joka sitten osoittautuikin itselle mieleiseksi. Tilanne on lienee samanlainen lähes kenen tahansa opiskelu –ja työuraa tarkasteltaessa: osa ratkaisuista on ennako-oletuksiin perustuvia tietoisia päätöksiä ja ja osa puhdasta sattumaa ja tietyille urille ajautumista.

Haastateltavien syyt ammatinvalintaan eivät siis tarjonneet kovinkaan montaa uutta näkökulmaa opettajuuden tarkasteluun. Syyt ammatissa viihtymiseen (joita on siis jo käsitelty muissakin yhteyksissä) toivat kuitenkin vähän lisää analysoitavaksi kelpaavaa aineistoa. Johanna ja Saara kokivat erityisen tärkeänä työn haasteellisuuden ja itse oppilaat: Saaran mukaan oppilaiden vahvuuksien etsiminen, esilletuominen ja hyödyntäminen muistuttaa palapelin rakentamista: jokaiselle tulisi löytää ainakin joku asia, josta saada positiivisia kokemuksia ja vahvistusta omalle minäkuvalle. Johannan oli itse asiassa vaikea löytää työstä mitään negatiivista sanottavaa, sillä kun työkyky on kunnossa, niin vaikeudetkin on mahdollista kokea haasteina:

”Tää nyt on vaan tällasta. Et kyllä sielä nyt kun saa taistella joittenkin oppilaiden kanssa ihan tosissaan välillä, kun siellä heitellään kirjoja seinään. Mutta ne taas lisää sitten sen työn haastavuutta, mikä ei oo huono asia ollenkaan, että se pitää taas sillain hereille. Kuitenkin. En mä tiedä”.

-Johanna

Saara näki myös elävien ihmisten kanssa toimimisen työn erityisenä positiivisena ansiona. Lasten kyky elää hetkessä vailla menneen ja tulevan painolastia tarttuu myös opettajaan ja antaa hänelle energiaa. Raili koki tämän energisoitumisen nimenomaan siinä muodossa, että lasten kanssa toimiminen estää itseä jämähtämästä paikalleen iän karttuessa.

”Se että tää on, itsenäinen työ ja sitten se että oon kyllä koko ajan elämässä kiinni, kun on tän ikästen lasten ja nuorten kanssa tekemisissä. Pysyy hereillä. Ja sitten työyhteisön merkitys on suuri. Se opettajakunta ja rehtori. Se on kanssa iso asia. Ja kollegat”.

-Raili

Työnsä tärkeimpiä puolia eritelleet opettajat asettivat oppilaat kärkisijalle. Yhtä tärkeinä tai lähes yhtä tärkeinä mainittiin mahdollisuus itsensä toteuttamiseen, työn itsenäinen luonne sekä työyhteisö. Kaiken kaikkiaan, vaikka opettajat eivät pääsääntöisesti kokeneetkaan olevansa varsinaisessa haaveammattissaan (tai ammatin vastaavan lapsuuden haaveita), vastauksista paistoi tyytyväisyys omaan työhön ja tekemiseen. Johanna korosti asiaa seuraavasti: ”haaveammatti ei ole sama asia kuin kutsumusammatti”. On siis kaksi eri asiaa kasvaa työstä haaveillen ja kasvaa sisälle työhön.

6.5.6. Opettajäkäsityksien muutos kokemuksen myötä

Vastauksien perusteella opettajat mieltävät tekevänsä tärkeää työtä, joka on kuitenkin ammatti muiden joukossa. Aikaisemmissa vastauksissa kokeneet opettajat korostivat oman autonomian tärkeyttä ja nuoret opettajat ammattitaidon kehittämisen merkitystä. Tästä voisi tehdä jonkinlaisia johtopäätöksiä siitä, miten opettajuuteen liittyvät käsitykset muuttuvat kokemuksen myötä. Oman ammatillisen osaamisen kasvun myötä kasvaa myös varmuus siitä, että itsellä on vastuu ja oikeus olla oman työnsä paras asiantuntija.

Opettajat itse eivät tiedostaneet tällaista muutosta tapahtuneen itsensä kohdalla. Sen sijaan Raili ja Tuula kertoivat mielenkiintoisesti, kuinka suurin muutos joka heissä on kokemuksen ja iän myötä tapahtunut, liittyy opettajan rooliin luokassa: he ovat itse jättäytyneet syrjempään toiminnan keskipisteestä ja antaneet lisää tilaa oppilaille.

Joo, kyllä mä aikasemmin ajattelin että mun roolini on suurempi, että mun täytyy olla äänessä ja mun täytyy tehdä sitä ja tätä. Ja nyt mä yritän pitää mielessä, että ei ne sillä opi että minä teen ja minä oon äänessä. Vaan että oppilaat tekee ja oppilaat on äänessä. Vaikka mua häiritsiskin se että ne on äänessä. Että se ei oo niinkun minä, vaan se on ne oppilaat.

-Raili

Tämän tutkimuksen osalta voitane sanoa, että ammattitaidon kasvaessa opettajien itsevarmuus kasvaa ja heidän tarpeensa olla itse äänessä vähenee. Opettajat alkavat uskoa, että oppilaiden suitsia ei tarvitsekaan pitää niin tiukalla kuin on luultu, vaan oppimista tapahtuu myös muilla keinoilla. Epävarmuuden sietokyky kasvaa, eikä kaiken tarvitse aina mennä suunnitelmien mukaan.

Vaikka opettajat kertoivat kokemuksen tuovan rauhallisuutta omaan tekemiseen ja vähentävän tarvetta olla valokeilassa, sekä Tuula että Saara kertoivat, että kokemuksen myötä he ovat tajunneet kuinka suuria vaikuttajia he ovat lapsille joita opettavat. Molemmat kokevat, että kasvattajan ja välittäjän rooli on ainakin yhtä tärkeä kuin tiedonjakajan. He siis ymmärtävät nykyisin paremmin, miten lapsiin parhaiten vaikutetaan ja myös miten paljon heihin voi vaikuttaa.

Opettajat eivät siis kokeneet oman käsityksensä opettajuudesta muuttuneen samalla tavalla kuin aikaisempien vastausten perusteella voisi kuvitella (nimenomaan vertaamalla nuorten ja kokeneiden opettajien vastauksia toisiinsa, kuten aikaisemmissa luvuissa on tehty). Ammattitaidon ja autonomian suhteen sijasta opettajat kertoivat ammattitaidon vaikutuksista oppimiskäsitykseen.

Toisaalta kokemuksen karttuminen ei aina välttämättä tarkoita progressiivista ammatillista kehittymistä, vaan myös näkökantojen muuttumista, kuten Raili vastauksessaan kuvaa:

”Ja kun mä mietin sitä jotain ensimmäistä vuotta kun mä oon ollu opettajana, niin kuinka erilaisiin asioihin sitä kiinnittää huomiota. Ja musta se ei oo huono asia. Toisaalta se on ihanaa että on kentällä kaikenikäisiä opettajia ja joku on vastatullu ja joku on ollu kauemmin, niin tulee niinku laajemmin peitettyä se elämäkartta. Kun eri opettajat kiinnittää eri asioihin huomioo. Se ei oo musta huono asia”.

-Raili

6.6. Työkyvyn, motivaation ja opettajuuden väliset yhteydet

6.6.1. Vastausten päällekkäisyyksistä

Tutkimusongelman vastauksen etsiminen jakamalla opettajien viihtyminen ja jaksaminen kolmeen keinotekoiseen teemaan aiheutti luonnollisesti sen, että vastauksissa esiintyi paljon päällekkäisyyksiä ja lomittaisuuksia. Kuten aikaisemmista luvuista on voitu havaita, tiukka teemoissa pitäytyminen ei ole kaikilta osin ollut mahdollista, vaikka vastauksia on pyritty järjestämään aihepiiriin kuuluviin lukuihin.

Seuraavissa luvuissa käsitellään niitä vastauksia, jotka selkeästi koskevat yhtä useampaa teemaa. Samalla analysoidaan myös aikaisempia vastauksia laajemmasta näkökulmasta: millaisia yhteyksiä motivaation, työkyvyn ja opettajuuden välille löytyy opettajien vastausten perusteella?

6.6.2. Työkyvyn ja motivaation suhde

Tämän tutkimuksen yhteydessä työkyvyn mielletään koostuvan erilaisista osasista, jotka ovat: terveys, ammatillinen osaaminen, arvot ja työ (ks. luku 2.2.1.). Motivaatio sisältyy arvot –lokeroon. Teorian mukaan motivaatio on siis yksi työkyvyn osatekijöistä. Haastateltavien mielissä tilanne ei luonnollisesti ollut yhtä jäsentynyt, vaan motivaatiosta, tyytyväisyydestä ja jaksamisesta puhuttiin välillä toistensa synonyymeina ja välillä rinnakkaisina ilmiöinä. Luultavasti myös haastattelun teemojen valinta vaikutti opettajien vastauksiin: kun työkyky (jaksaminen) ja motivaatio

(tyytyväisyys) rinnastettiin peräkkäisiksi teemoiksi, ne saattoivat myös opettajien mielissä muokkautua tasavertaisina käsiteltäviksi asioiksi.

Yleisesti ottaen motivaatio ei ollut tärkein yksittäinen asia työkykyä pohdittaessa. Saara oli kuitenkin täysin muista poikkeavalla linjalla, sillä hän käsitti oman työkykynsä riippuvan täysin omasta innostumisesta. Muut käsittelivät motivaatiota korkeintaan negaation kautta: ilman motivaatiota työskentely vaikuttaisi työkykyyn pitkällä aikavälillä, mutta ei välttämättä lyhyellä.

Yksi selkeimmistä yhtymäkohdista työkyvyn ja motivaation välille löytyi vastauksista, jotka koskivat lisäkoulutusta ja kuntoutusta. Kuten aikaisemmista luvuista voi lukea, opettajat kokivat tällaisen järjestetyn toiminnan toisaalla tärkeäksi omalle työkyvyllään ja mainitsivat sen toisaalla yhtenä asioista, joiden avulla he pitävät omaa motivaatiotaan yllä. Tuula on itsekin tiedostanut koulutuksen kaksinkertaisen vaikutuksen:

(kysyttäessä, vaikuttaako lisäkoulutus motivaatioon vai työkykyyn) ”Kyllä se on sekä että, sekä motivaatioon että työkykyyn. Ja sitten noissa koulutuksissa niin valitettavan vähän harrastetaan semmosta, että esimerkiksi kun tulee kollegoita eri kouluista ja eri puolilta Suomea. Et ois semmosia hetkiä jossa niinku vaihdettais kokemuksia ja muuta. Niin nehan on sitten semmosia kun sä oot että ai niin juu näin. Niin niistä sekä motivaatio että jaksaminen sitten taas kyllä paranee. Nyt kun mä viimeks olin koulutuksessa niin sielä tuli muutama semmonen hyvä juttu, niin mä oon toteuttanu luokassa ja oppilaat on ollu että hei tää on hyvä juttu, tehdään lisää”.

-Tuula

Myös sosiaalinen konteksti tuotiin esille puhuttaessa sekä motivaatiosta että jaksamisesta. Vanhempien, rehtorin ja kollegoiden antamalla kiitoksella ja positiivisella suhtautumisella nähtiin olevan iso merkitys erityisesti työkyvyille, mutta ne koettiin myös palkitsevina tekijöinä. Oppilaiden käytös sen sijaan tuli esille lähes pelkästään motivaatioon vaikuttavana tekijänä. Tulkitseen tämän johtuvan samasta syystä kuin luvussa 6.4.1. on kuvattu: Motivaatio on luonteeltaan hetkeen sidottua ja lyhytkestoista ja opettajat tiedostavat, että lasten huono käytös on oireilua jostain muusta. Opettajan hetkellinen motivaatio voi siis laskea, mutta he eivät jää vatvomaan asioita pitkäksi aikaa, joten sillä ei ole vaikutusta opettajan työkykyyn. Toisaalta Tuula ja Raili totesivat, että jos oppilaiden hankala käytös on jatkuvaa ja tällaisia oppilaita on liian paljon, myös työkyky voi alkaa heikentyä. Tämä on samassa linjassa aiemmin tässä luvussa raportoitujen tulosten kanssa, joiden perusteella heikko motivaatio alkaa vaikuttaa työkykyyn vasta pitkällä aikavälillä.

Vaikuttaisi siis siltä, että tämä tutkimus tukee tietyissä määrin työkykytalon mallia, jossa motivaatio on yksi työkyvyn osasista, mutta ei kuitenkaan välttämättä tärkein tai nopeimmin vaikuttava. Pitkässä juoksussa omasta motivaatiosta on kuitenkin pidettävä huolta samalla tavalla kuin ammattitaidosta ja terveydestäkin. Hyvänä puolena voi pitää sitä, että jos työkykytalon muiden kerrosten asiat, kuten ammatillinen osaaminen ja työyhteisö, ovat hyvällä tolalla, ne ruokkivat myös motiivoitumista.

6.6.3. Opettajuuden suhde työkykyyn ja motivaatioon

Pyrin tarkastelemaan opettajuuden merkitystä työkyvyille ja motivaatiolle kahdesta lähtökohdasta: professio ja ammatin erityispiirteet. Edellisen yhteydessä käsitellään kaikkia niitä tekijöitä, jotka opettajat toivat esille viitaten ammattitaitoon, autonomiaan tai eettisyyteen. Samalla käsitellään myös autenttisen opettajan piirteitä, jotka esiteltiin luvussa 2.5.3. Voiko työkykyä ylläpitäviä tekijöitä käyttää myös aktiivisesti hyväkseen oman työn kehittämisessä? Jälkimmäisessä kohdassa käsitellään kaikkia muita opettajan työn piirteitä, jotka voivat olla merkityksellisiä.

Aikaisemmissa luvuissa tultiin siihen johtopäätökseen, että autonomia ja asiantuntijuus ovat toisiinsa sidottuja ilmiöitä, joiden kehitys ja vaikutus muuttuvat kokemuksen lisääntyessä. Ammattitaidon kasvaessa autonomian merkitys kasvoi samaa tahtia. Kokeneet opettajat pitivät autonomiaa erittäin suuressa arvossa ja kokivat sen kiistattomaksi oikeudekseen, jonka he ovat ansainneet kasvaessaan oman työnsä asiantuntijan saappaisiin. Luottamus opettajan asiantuntijuuteen ja siitä seuraava autonomia koettiin ehdottomasti tärkeimmäksi yksittäiseksi seikaksi rehtorin toiminnassa. Saara kertoi aikaisemmin, kuinka ylhäältä saneleminen voi viedä työmotivaation tai uhata jopa työkykyä. Railin vastaus on sisällöltään lähes identtinen, hänen mukaansa kadonneen motivaation voi löytää niin kauan kuin voi itse vaikuttaa omiin asioihinsa:

(puhuu autonomian puutteen merkityksestä) ”Jos ei oo motivaatioo, niin kyllä se mulla ainakin laskee työkykyä. Jos ei sitä sitten edes löydä. Mutta ehkä sen sitten pystys kun haluaa motivoida itsensä niin kai sitä sitten pystyis motivoimaan itsensä. Mut jos olis semmonen työyhteisö että siellä ei sais vaikuttaa näihin asioihin, että siellä aina määrättäis että sä meet sinne ja sä otat ton kirjan ja sä otat just tän luokan, niin kyllä se vaikuttais työkykyyn”.

-Raili

Pelkän ammattitaidon (lisäkoulutuksen) merkitystä käsiteltiin jo edellisessä luvussa. Ja kuten aikaisemmin todettiin, työn etnistä puolta ei löydetty suoraan motivaatioon tai kykyyn vaikuttavaksi tekijäksi. Luvussa 6.4.1. mainittu ammattietiikan välillinen vaikutus motivaatioon löytyi tutkijan tekemien tulkintojen avulla, ei suoraan haastateltavien suusta. Kyse oli siis siitä, että opettajan ammattietiikka asettaisi hänen työlleen korkeat laatuvaatimukset ja noiden vaatimusten toteutumisen havaitseminen loisi tyytyväisyyttä. Opettajan ammattietiikan vaikutuksia voidaan yrittää tarkastella palaamalla luvussa 2.5.3. kuvattuun *autenttiseen opettajaan*.

Opettaja on autenttinen, kun hän on erityisen kiinnostunut ammatistaan ja pyrkii jatkuvasti parantamaan opetustoimintaansa, ei itsensä, vaan opettamiensa lasten takia. Tällainen opettaja ei tyydy pelkästään nauttimaan hyvän työkyvyn mahdollistavista asioista, kuten hyvistä työtovereista tai ammattitaidon tuomasta varmuudesta, vaan pyrkii hyödyntämään niitä oppilaidensa hyväksi. Tämä tutkimus ei pyri selvittämään, täyttävätkö haastatellut autenttisen opettajan kriteerit, mutta vastauksista pystyy löytämään paljon sellaista, joka osuu yksiin autenttisen opettajan ominaisuuksien kanssa.

Mielestäni voidaan perustellusti olettaa, että tämän tutkimuksen haastateltavat täyttävät kukin tavallaan ainakin osan autenttisen opettajan tunnusmerkeistä: he eivät pyri pelkästään toimimaan saamissaan puitteissa, vaan pyrkivät aktiivisesti kehittämään toimintaansa ja tekevät sen asettaen lapset etusijalle. Tämä voidaan päätellä muun muassa siitä, että opettajat kokivat yksimielisesti lasten oppimisen tärkeimmäksi palkitsevaksi piirteeksi työssään. Näin voidaan kehittää jonkinlainen ketju ammattietiikan, työkyvyn ja motivaation välille: Työkykyä edistävät asiat valjastetaan käytettäväksi ammattieettisistä syistä, lasten parasta ajatellen (esimerkiksi lisäkoulutus). Tästä seuraa pääsy parempiin ammatillisiin tavoitteisiin (lasten oppiminen), joka johtaa kasvavaan tyytyväisyyteen. Kyseessä on kuitenkin melko hatara päättelyketju, joka ei välttämättä todista mitään, varsinkin kun useampi vastaajista kertoi, että he pyrkivät tekemään mahdollisimman hyvin *kaiken* mihin ryhtyvät: heidän kohdallaan kyse ei siis ole pelkästä ammattietiikasta, vaan myös ihmisen luonteesta. Tämän tutkimuksen perusteella onkin vaikea sanoa mitään konkreettista työn eettisen puolen vaikutuksista työkykyyn ja motivaatioon; jos sillä on merkitystä, se on luonteeltaan korkeintaan välillistä.

Kaiken kaikkiaan profession piirteistä autonomialla näyttäisi olevan erittäin suuri merkitys sekä työkykyville että motivaatiolle, asiantuntijuudella kohtuullisen suuri merkitys ja eettisyydellä

korkeintaan välillinen merkitys. Tältä osin omat ennakko-oletukseni olivat osittain vääriä, sillä oletin myös viimeksi mainitulla piirteellä olevan selkeitä vaikutuksia. Opettajat itse eivät myöskään nähneet omaa työtään niin paljon monista muista ammateista poikkeavaksi, kuin profession määritelmä antaa ymmärtää. He kokivat olevansa yksinkertaisesti tärkeässä ja mielekkäässä ammatissa, joka on monilla tavoilla ainutlaatuinen, niin kuin monet muutkin ammatit.

Työn muista ominaispiirteistä esille nousi oman persoonan käyttäminen opetuksessa sekä opettajan työn julkinen rooli. Molemmat koettiin työn normaaleiksi osiksi, jotka kaikki opettajat olivat hyväksyneet ja joiden kanssa he yrittivät tulla toimeen. Persoonaa nähtiin työvälineenä, jonka esiintuomista tulisi kontrolloida oman opetustyylin mukaan. Myös tietynlaisia julkista roolia on pidettävä yllä, koska sosiaalisen yhteisön palveluksessa olevilta, lasten kanssa töitä tekeviltä ihmisiltä odotetaan ainakin jollakin tavalla tarkempaa käytöstä kuin muilta ihmisiltä. Tällaisen julkisen kuvan ylläpito voi sekin olla työkyvyille raskasta:

(kertoo opettajan roolin vaikutuksista työkykyyn) ”Voi olla, riippuen paikasta. Voihan sitä kauhukuvissa kuvitella olevansa jossakin pikku maalaiskylässä, missä on ihan tietynlaisia erilaisia paineita, kun kaupunkipaikoissa. Totta kai, ei se oo sillä tavalla, ei se työ ole semmonen, joka sielä neljän seinän sisällä tehdään, erillään siitä yhteisössä, se on siinä yhteisössä tavallaan työtä. Niin se yhteisö hirveesti vaikuttaa siihen työkykyyn. Mutta sen otta tosiaan niin itsestään selvänä, mutta kun nyt sanot, niin sehän on ihan lähtökohtaisesti merkittävää. Että jos pistetään ihminen joka ei oo uskonnollisesti vakaumuksellinen ja pistetään uskonnollisesti virittyneeseen pikkukylään, niin oishan se ihan, vois olla täysin mahotonta tehdä tätä työtä. Vaikka ois kuinka hyvä opettaja. Että siinä mielessä me ollaan tiettyjen ihmisten palveluksessa, joilla on maailmankatsomukset, ja odotukset ja näin. Niin kyllä se painottuu enemmän kun ehkä jossakin, muussa ammatissa”.

-Saara

6.7. Yhteenvetoa tutkimustuloksista

Miksi työssään viihtyvät opettajat jaksavat ja viihtyvät työssään? Pyrin etsimään vastauksia tähän kysymykseen tarkastelemalla opettajien työkykyä ja motivaatiota sekä sitä, millaisia vaikutuksia juuri *opettajan* ammatilla on näihin kahteen. Edellisissä luvuissa kartoitin näitä aiheita teoreettisen viitekehyksen pohjalta, niissä raameissa jotka teemahaastatteluiden vastaukset olivat minulle

antaneet. Osa teorian antamista ennako-oletuksistani vastausten suhteen sai vahvistuksen, osa jäi vahvistamatta.

Työssä jaksamisen kannalta tärkeimmiksi tekijöiksi nostettiin paljolti samoja asioita kuin teoriaosuudessa kuvailtiin. Tärkeimmäksi osasiksi koettiin fyysinen ja henkinen terveys, työtoverit ja johto, vanhemmat, sekä ammatillisen osaaminen ylläpito ja kehittäminen. Näistä työnkuvaan liittyvä sosiaalinen ympäristö herätti eniten ajatuksia. Nuoret opettajat kokivat työkyvyn enemmän itsestään selvänä seurauksena muun elämänlaadun ylläpitämisestä, kun taas kokeneemmat opettajat erottivat työkyvyn selkeästi muusta elämästä. He kokivat työkyvyn ylläpitämisen tarpeen todelliseksi ja kertoivat toimivansa aktiivisesti niin tehdäkseen. Tällaisina keinoina mainittiin erityisesti lisäkoulutus ja kuntoutus, mutta myös henkilökohtaiset toimet oman fyysisen ja henkisen toimintakyvyn ylläpitämiseksi. Samaan liittyi myös omien rajojen tunteminen: työkykyä on pidettävä yllä myös siten, että ei tee enempää töitä kuin mihin omat rahkeet riittävät.

Työssä viihtymisen tärkeimpänä edellytyksenä olivat oppilaat. Heidän oppimisensa näkeminen motivoi opettajia monella tasolla: sen koettiin vahvistavan omaa ammatillista itsetuntoa, tartuttavan lasten innostusta itseen ja yksinkertaisesti tuovan kollektiivisia onnistumisen elämyksiä, jollaisia jotkut opettajista arvelivat esiintyvän vain tässä ammatissa. Muina tärkeinä seikkoina pidettiin ennen kaikkea johdon, mutta myös vanhempien ja kollegoiden, arvostusta ja luottamusta, sekä työn monipuolista ja itsenäistä luonnetta.

Opettajan työ on mitä ilmeisimmin ennen kaikkea sosiaalinen ammatti, jossa niin työssä jaksaminen, kuin siinä viihtyminenkin ovat vahvasti toisista ihmisistä kiinni. Jos työtovereiden, johdon, vanhempien tai oppilaiden tuki puuttuu, pelkästään ammattitaito ja hyvä terveys eivät riitä kovin pitkälle. Toisaalta ympäristön tarjoama tuki vaikuttaa ratkaisevalta etenkin siinä vaiheessa, kun oma ammattitaito ei kokemattomuuden takia välttämättä riitä. Tämän tutkimuksen puitteissa näyttäisi siltä, että nuoret opettajat tarvitsevat ympäristön tukea ennen kaikkea oman jaksamisensa ylläpitämiseen, kun taas kokeneet opettajat tarvitsevat sitä oman innostuneisuutensa säilyttämiseen. Samalla kun puhutaan muiden ihmisten merkityksestä, on syytä muistaa, että työkyky ja motivaatio ovat lähtökohtaisesti kunkin itsensä vastuulla olevia asioita. Vaikka muut ihmiset voivat olla avuksi, jokaisen tulee itse pitää huolta itsestään. Myös tässä tutkimuksessa opettajat korostivat, että heillä itsellään on parhaat keinot ja suurin velvollisuus pitää yllä omaa jaksamistaan ja innostuneisuuttaan.

7. Johtopäätökset ja tutkimuksen merkitys

Tutkimustulokset vastasivat pääosin omia ennakko-oletuksiani, tosin muutamia eroavuuksiakin ilmeni. Ensinnäkin vastaukset osoittautuivat yllättävän kaksijakoisiksi: nuorten opettajien puheissa painottuivat jokapäiväiseen jaksamiseen ja työstä selviämiseen liittyvät teemat, kun taas kokeneet puhuivat enemmän innostumisen etsimisestä ja ylläpitämisestä työssään. Odotin, että jonkinlaista eroavaisuutta löytyy, mutta ei näin selkeää kahtiajakoa nuorten ja kokeneiden vastauksien välillä tietyissä aihealueissa. Jälkeenpäin tarkasteltaessa tulokset ovat kuitenkin varsin järkeenkäyviä. Nuorilla opettajilla innostus työhön tulee automaattisesti, mutta työn hallintaan liittyvät taidot eivät ole vielä yhtä kehittyneet kuin vanhemmilla, joten työ saattaa tuntua ajoittain raskaalta. Kokeneet opettajat hallitsevat ammattinsa niin hyvin, että se ei rasita heitä samalla tavalla, mutta toisaalta heidän täytyy pyrkiä aktiivisesti etsimään uusia virikkeitä pitämään itsensä innostuneina ja kiinnostuneina omasta työstään.

Tulosten kahtiajakoisuuden lisäksi toinen ennakko-oletuksista poikkeava tulos oli työn eettisyyden pieni merkitys opettajien työkyvylle. Oletin, että työn vastuullisuudesta kerrottaisiin enemmän, mutta kukaan opettajista ei kokenut sitä mainittavan suureksi tekijäksi työkyvyn tai motivaation kannalta. Profession kaksi muuta ominaisuutta, autonomia ja asiantuntijuus, koettiin sen sijaan melko merkittäviksi, erityisesti kokeneiden opettajien keskuudessa. Tämän tutkimuksen osalta näyttää selvältä, että erityisesti kokeneet opettajat ovat ylpeitä ammattistaan ja haluavat pitää kiinni sen erityispiirteistä ja ovat myös valmiita tekemään töitä niiden eteen. Jostain syystä odotin kuitenkin opettajien korostavan oman ammattinsa jonkinlaista erityisstatusta ja haluavan ylläpitää mielikuvaa siitä. Kutsumusammatin käsitteellä näytti sen sijaan olevan ennemminkin negatiivinen kaiku opettajien korvissa ja monet halusivat erikseen alleviivata, kuinka heidän mielestään opettajan ammatti on ja pitääkin olla vain yksi muiden joukossa.

Edellisten tutkimusten tapaan oppilaiden innostuneisuus koettiin tärkeimmäksi yksittäiseksi motivoivaksi tekijäksi opettajan työssä. Myös muiden työhön liittyvien ihmisten suuresta merkityksestä oltiin käytännössä yksimielisiä. Tämä ei sinällään ole yllätys, sillä lasten (ja ihmisten yleensä) kanssa viihtyminen lienee käytännössä välttämätön ominaisuus niille, jotka (luokan)opettajan ammattia tosissaan harkitsevat.

Onnistuin mielestäni saamaan tarpeeksi kattavia vastauksia, jotta tutkimusongelman tarkasteleminen onnistui monipuolisesti ja eri näkökulmista. Tutkimuksen kolmijako työkykyyn, motivaatioon ja

opettajuuteen toimi jopa yllättävän hyvin ja niiden väliltä oli löydettävissä mielenkiintoisia yhtäläisyyksiä ja yhteyksiä sekä erilaisia keskinäisiä suhteita. Mielestäni erityisesti rehtorin muuttuva ja merkittävä rooli oli yksi tutkimukseni tärkeimpiä tuloksia: haastatellut näkivät rehtorilla olevan paljon erilaisia tehtäviä työkyvyn ylläpitämisessä ja innostuksen säilyttämisessä. Siinä missä nuoret opettajat tyypillisesti toivoivat rehtorin apua ja tukea, kokeneet opettajat kaipasivat erityisesti ammatillista arvostusta, kunnioitusta ja luottamusta.

Tähän tutkimukseen haettiin opettajia, jotka ovat motivoituneita ja viihtyvät hyvin työssään. Haastateltavat kokivat pystyvänsä itse kontrolloimaan omaa työssään jaksamistaan ja siinä viihtymistään. Mielestäni opettajista välittyi tietynlainen hallinnantunne omaan työhönsä nähden: he kokivat omien kykyjensä ja resurssiensa riittävän täysipainoiseen työntekoon. Tämä on varmasti yksi tärkeimmistä syistä, jotka mahdollistavat korkean motivaation ja työkyvyn. Hallinnantunteen myötä opettajat myös kokivat vahvasti olevansa *itse* vastuussa omasta jaksamisestaan ja innostumisestaan. Tämä koettiin kuitenkin luonnolliseksi, koska työn itsenäisestä luonne tiedostettiin ja sitä pidettiin tärkeänä voimavarana, erityisesti kokeneempien opettajien joukossa.

Näen tämän tutkimuksen merkityksen olevan erityisesti siinä, että se paljastaa jotain aloittelevien ja kokeneiden opettajien ajattelun ja toimintaedellytysten perustavanlaatuisista eroista. Onnistuin mielestäni tuomaan esiin opettajan ammattitaidon ja kokemuksen karttumisesta johtuvia vaikutuksia opettajien kokemaan työkykyyn ja motivaatioon. Erityisesti aloitteleville opettajille lienee tärkeitä nähdä konkretisesti, kuinka erilaisia heidän tarpeensa ja ongelmansa voivat olla kokeneempien vastaaviin verrattuna. Uskon, että myös rehtoreille tekisi hyvää muistuttaa, kuinka tärkeässä osassa he ovat opettajien jaksamisen ja innostumisen ylläpidon edistäjinä ja kuinka erilaisin keinoin he voivat vaikuttaa erilaisiin opettajiin.

8. Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut löytää erilaisia tapoja mieltää työkyvyn ja –motivaation ylläpidon keinoja sekä niihin vaikuttavia tekijöitä. Tutkimusotteeni on kvalitatiivinen, joten tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä eikä niiden perusteella voi tehdä minkäänlaisia tulkintoja tai ennusteita haastateltaviin kuulumattomien ihmisten tavoista käsitellä samoja asioita. Tavoitteena on yksinkertaisesti ollut lisätä ymmärrystä käsitellyistä aihealueista.

Mäkelän (1990, 48-55) mukaan kvalitatiivisen aineiston luotettavuutta voidaan tarkastella kiinnittämällä huomiota seuraaviin seikkoihin: *aineiston yhteiskunnalliseen merkittävyyteen ja riittävyyteen sekä analyysin kattavuuteen, arvioitavuuteen ja toistettavuuteen.*

Aineiston merkittävyydellä Mäkelä tarkoittaa sitä, että tutkija pystyy analysoimaan ja määrittelemään mahdollisimman tarkoin, mikä on hänen aineistonsa yhteiskunnallinen ja kulttuurinen paikka sekä sen tuotantoehdot. Laadullisessa tutkimuksessa ei välttämättä pyritä laajaan yleistettävyyteen, mutta kontekstin selvittäminen on luonnollisesti tarpeen jotta aineistosta olisi mahdollista tehdä minkäänlaisia tulkintoja. Tämän tutkimuksen osalta koin haastateltavien vastaavan kohtuullisen hyvin heille asetettuja ennakkovaatimuksia, jotka on esitelty luvussa 5. Heidän vastaustensa käyttäminen juuri tämän tutkimuksen aineistona on siis perusteltua. Tätä enempää haastateltavien edustavuudesta on vaikeaa ja myös merkityksetöntä sanoa, koska mitään yleistettävää tietoa ei aineistosta ole pyritty löytämään.

Aineiston riittävydestä on niin ikään vaikeaa mennä sanomaan mitään konkreettista: haastateltavien otos määräytyi ensisijaisesti sen mukaan, kuinka monta vapaaehtoista tutkimukseen saatiin, sekä työmäärän pitämiseen kohtuullisena tämänkaltaisen tutkimuksen kannalta. Kuitenkin onnistuin mielestäni saamaan riittävän otoksen erilaisia opettajia, joiden vastauksia oli mahdollista analysoida jollakin tarkkuudella. Lisähaastattelujen tekeminen olisi luonnollisesti laajentanut vastauskenttää, sekä luultavasti myös tarkentanut tärkeimmiksi koettuja asioita. Itse koin haastateltavien määrän riittäväksi tämän tutkimuksen tarpeisiin, mutta minkäänlaisen saturaation saavuttaminen olisi varmasti vaatinut paljon lisää haastatteluja.

Analyysin kattavuus, eli se että ainoistoa on käytetty kattavasti eikä vain poimittu osia siitä, toteutuu mielestäni sitä kautta, että olen litteroinut ja analysoinut haastattelut omakätisesti, jolloin jokaisen vastaajan jokaiseen vastaukseen on kiinnitetty huomiota ja niiden merkittävyyttä tutkimuksen kannalta on pohdittu yksilöllisesti. *Aineiston arviotavuutta ja toistettavuutta* pyrin helpottamaan liittämällä analysointivaiheeseen tutkijan tulkintojen lisäksi aineistokatkelmia, joiden perusteella lukija voi arvioida tutkijan esittämien tulkintojen paikkansapitävyyttä.

Myös Eskola & Suoranta (2001, 210-212) ovat pohdiskelleet laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä. Osa heidän käyttämistään käsitteistä on yhteneviä edellä mainittujen Mäkelän määritelmien kanssa, joten otan tässä yhteydessä heidän ajatuksistaan esille tutkimuksen *varmuuden* ja *vahvistuvuuden* käsitteet.

Varmuudella Eskola & Suoranta tarkoittavat, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Tämän takia kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa pitää kiinnittää huomiota koko tutkimusprosessiin. Tämän tutkimuksen varmuutta olen pyrkinyt kasvattamaan erityisesti kuvaamalla luvuissa 1 ja 3 omia ennakko-oletuksiani ja tavoitteitani tutkimuksen suhteen, sekä teroittamalla läpi tutkimuksen sen kvalitatiivista luonnetta ja pyrkimystä tiedon lisäämiseen ennemmin kuin yleistettävyyteen tai laajamittaisempaan kattavuuteen kuin tämältyyppisen tutkimuksen puitteissa on realistista.

Vahvistuvuus tarkoittaa Eskola & Suorannan (emt. 212) mukaan sitä, että tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. Olen pyrkinyt toteuttamaan tämän tutkimuksen vahvistuvuuden esittelemällä teoriaosiossa erilaisia aihepiireihin liittyviä tutkimuksia. Erityisesti luvussa 2.5.4. esitellyt tulokset opettajien työkyvystä ja työssä jaksamisesta ovat tämän tutkimuksen kanssa lähtökohdiltaan monilta osin samanlaisia ja tuloksiltaan samansuuntaisia.

Ihmistieteellistä aineistoa voi tulkita loputtomiin, eikä laadullinen tutkimus pyrikään absoluuttisiin totuuksiin, vaan kuvaamaan tiettyyn kontekstiin sidottuja ilmiöitä, kuten ne tutkijalle sillä hetkellä ja siinä paikassa esiintyvät. Tässä yhteydessä oleellista onkin, että tutkija pystyy tekemään näkyväksi kaikki edellä mainitut seikat, jotka tutkimustuloksiin vaikuttavat. Tämän tutkimuksen osalta olen mielestäni onnistunut kohtuullisesti kuvaamaan, millaisilla perusteilla olen omat tulkintani tehnyt ja miksi olen niihin päätenyt.

Lähdeluettelo

- Aaltola, J. 2002. Opettaja sivistyksen rakentajana. Teoksessa Sallila, P., Malinen, A. (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Kansanvalistusseura, Helsinki. 49-62.
- Adams, J. 1965. Inequity in Social Exchange. Teoksessa Steers R., Porter L. 1979. Motivation and Work Behavior, McGraw-Hill Inc., 107-124.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Vastapaino, Tampere.
- Broady, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan? Vastapaino, Tampere.
- Cartwright, S., Cooper, C.L. 1997. Managing Workplace Stress. Sage Publications Inc., USA.
- Chung, K.H. 1977. Motivational Theories and Practices. Grid Inc., Columbus Ohio, USA.
- Eskelinen, L. 1987. Psyykinen työ – ja toimintakyky. Teoksessa Työpsykologia, Painotalo Miktor, Helsinki. 157-166.
- Eskola, J., Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino, Tampere.
- Gardner, H., Csikszentmihalyi, M., Damon, W. 2001. Good Work When Excellence and Ethics Meet. Basics Books, USA.
- Hirsijärvi, S., Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. Oy Gaudeamus Ab, Helsinki.
- Heider, F. 1958. The Psychology of Interpersonal Relations. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. USA.
- Herzberg, F. 1974. Work and The Nature of Man. Granada Publishing Limited.
- Huttunen, J. 1995. Väestön terveys ja työkyky. Teoksessa Mitä hyötyä työkyvyn ylläpitämisestä. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 1995:3. Painatuskeskus Oy, Helsinki. 39-48.

- Ilmarinen, J. 1995. Työkykyä edistävät ja heikentävät tekijät. Teoksessa Hyvä työkyky. Työkyvyn ylläpidon malleja ja keinoja. Työterveyslaitos, eläkevakuutusosakeyhtiö Ilmarinen. Painotalo Miktor, Helsinki. 31-46.
- Ilmarinen, J. 1999. Ikääntyvä työntekijä Suomessa ja Euroopan unionissa –tilannekatsaus sekä työkyvyn, työllistyvyyden ja työllisyyden parantaminen. Työterveyslaitos, Sosiaali- ja terveysministeriö, Työministeriö. Paino Miktor, Helsinki.
- Järvilehto, S. 1997. Hallinnantunne työkyvyn kulmakivenä. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 58/97. Yliopistopaino, Helsinki.
- Järvisalo, J. 1995. Työkyvyn ylläpitämisen ja kuntoutuksen käsitteet, tavoitteet ja toimintamallit työterveyshuollon näkökulmasta. Teoksessa Mitä hyötyä työkyvyn ylläpitämisestä. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 1995:3. Painatuskeskus Oy, Helsinki. 16-36.
- Kalimo, R. 1987. Stressi ja psyykkinen kuormitus työelämässä. Teoksessa Työpsykologia, Painotalo Miktor, Helsinki. 50-72.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. PS-kustannus, Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä. 26-43.
- Laursen, P.F. 2006. Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen. Otavan Kirjapaino Oy, Keuruu.
- Linnakangas, R., Suikkanen, A. 2002. Koulutus työkyvyn edistäjänä. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Työpapereita 43. Lapin yliopistopaino, Rovaniemi.
- Maslow, A. 1987. Motivation and Personality.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Oy Gaudeamus Ab, Painokaari Oy, Helsinki. 42-61.
- Oja, P. 1995 Terveiden ja liikunnan edistäminen työpaikoilla. Teoksessa Mitä hyötyä työkyvyn ylläpitämisestä. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 1995:3. Painatuskeskus Oy, Helsinki. 99-106.

Opettajien ammattijärjestö OAJ 2006a. Verkkolähde: <http://www.oaj.fi/Resource.phx/sivut/sivut-oaj/ammattietiikka/arvot.htx>. Luettu 22.11.2006.

Opettajien ammattijärjestö OAJ 2006b. Verkkolähde: <http://www.oaj.fi/Resource.phx/sivut/sivut-oaj/ammattietiikka/eettisetpat.htx>. Luettu 8.2. 2007.

Otala, L. 2000. Oppimisen etu –kilpailukykyä muutoksessa. WSOY, Porvoo.

Peltoniemi, A. 2005. Työllisten työkyky vuonna 2004. Työpoliittinen tutkimus 273, Pellervon taloudellisen tutkimuslaitoksen raportteja n:o 193, Työministeriö. Hakapaino Oy, Helsinki.

Peltonen, M., Ruohotie, P. 1987. Motivaatio menetelmiä työhalun parantamiseksi. Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset, Keuruu.

Pöyhönen, T. 1987. Työtyytyväisyyden rakentuminen. Teoksessa Työpsykologia. Painotalo Miktor, Helsinki. 127-141.

Raivola, R. 1993. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvattaminen. WSOY:n graafiset laitokset Juva. 9-30.

Rissa, K. 1996. Panosta työkykyyn. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.

Ruohotie, P. 1983. Motivaatio ja työkäyttäytyminen. Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitoksen julkaisu, Teollisuuden kustannus Oy, Helsinki

Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Oy Edita Ab, Helsinki.

Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K., Solovieva, S. 2001. Nyt riittää. Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 173. Yliopistopaino, Helsinki.

Savolainen, A. 2001 Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto, terveystieteen laitos. Tampereen Yliopistopaino Oy Juvenes Print, Tampere.

Silvennoinen, H., Tulkki, P. 1998. Elinikäisen oppimisen olennaista etsimään. Teoksessa Silvennoinen, H., Tulkki, P. (toim.) Elinikäinen oppiminen. Tammer-Paino Oy, Tampere. 9-24.

Syrjälä, L. 1993. Opettaja kokeilijana ja tutkijana. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvattaminen. WSOY:n graafiset laitokset Juva. 112-126.

Työterveyslaitos 2004. Työ ja terveys Suomessa 2003. Työterveyslaitos, Vammalan Kirjapaino Oy.

Työterveyslaitos 2006. Verkkolähde:

<http://www.ttl.fi/Internet/Suomi/Aihesivut/Tykytoiminta/Tyokyky>. Luettu 8.2..2007.

Tirri, K. 2002. Opetustyön etiikka. Teoksessa Sallila, P., Malinen, A. (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Kansanvalistusseura, Helsinki. 203-224.

Waris, K. 1999. Mental Well-Being at Work. A Sign of a Healthy Organisation and a Necessary Precondition for Organisational Development. People and Work, Research Reports 28. Hakapaino Oy, Helsinki.

Vertio, H. 1995. Terveiden edistäminen ja työkyky. Teoksessa Mitä hyötyä työkyvyn ylläpitämisestä. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 1995:3. Painatuskeskus Oy, Helsinki. 11-15.

Weiner, B. 1992. Human Motivation. Metaphors, Theories, and Research. Sage Publications, Inc.USA

Vroom, V.H. 1964. Work and Motivation. John Wiley & Sons Inc.