

ELÄMÄÄ KOEAJALLA

– PÄTKÄTYÖN VAIKUTUKSET OPETTAJAN TYÖHÖN JA OPETTAJUUTEEN

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Pro gradu -tutkielma
Heidi Kemppainen
Syyskuu 2011

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
KEMPPAINEN HEIDI: Elämää koeajalla – pätkätyön vaikutukset opettajan työhön ja
opettajuuteen
Pro gradu –tutkielma, 137 sivua
Kasvatustiede
Syyskuu 2011

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa käsitellään pätkätyön ja opettajuuden välistä suhdetta. Pätkätyö on nyky-yhteiskunnassa vakiintunut yhdeksi työn muodoksi erityisesti julkisella sektorilla. Opetusalalla määräaikaistyö on tullut vakituisten työsuhteiden rinnalle normaalina työnä. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia vaikutuksia pätkätyöllä on ollut opettajuuden rakentumiseen. Tutkimus tarkastelee pätkätyön yhteyksiä työsuhteeseen ja kasvatustyöhön.

Tutkimus toteutettiin pitkittäistutkimuksena haastattelemalla kuutta pätkätyötä tekevää opettajaa. Aineisto koostuu samojen henkilöiden vuosina 2007 ja 2011 tehdyistä haastatteluista. Aineisto analysoitiin elämänhistoriallisella otteella käyttämällä sisällönanalyysiä. Menetelmän valintaa perustelee tutkittavien kokemusten ja oman äänen esille pääsy tutkimusraportissa. Pitkittäishaastattelujen kautta on mahdollista tavoittaa syvällisempää tietoa siitä, millaisia merkityksiä pätkätyöllä on opettajien ammatilliselle kehitysprosessille.

Tutkimuksen perusteella pätkätyö vaikutti opettajan ja työyhteisön suhteeseen. Monesti sijaisopettajan asema opettajayhteisössä sijaitsi yhteisön reunalla eikä hän kokenut yhteisön täysivaltaista jäsenyyttä. Heikko asema vaikutti myös kasvatustyöhön vieden siltä resursseja ja hankaloittamalla oppilassuhteiden muodostamista. Opettajien kohdalla työolot toimivat jopa pedagogisten tavoitteiden toteuttamisen esteinä. Toisaalta opettajan oma persoonallisuus ja pitkät sijaisuudet samassa työyhteisössä saattoivat parantaa tämän asemaa merkittävästi, eikä pätkätyöllä ollut silloin suuria vaikutuksia hänen opettajuuteensa.

Suhtautumista pätkätyöhön selittivät usein vapaaehtoisuus ja pakko. Vapaaehtoisesti pätkätyötä tehtiin yleisemmin työuran alussa, jolloin siitä koettiin olevan hyötyä ammatilliselle kasvuun. Pakonomainen pätkätyö vaikutti eniten opettajan jaksamiseen ja opetustyöhön. Toisaalta suhtautumista selittivät elämäntilanne ja kokemukset työyhteisöistä, joiden perusteella pätkätyössä haluttiin joko jatkaa tai päästä siitä pois.

Useissa tapauksissa pätkätyö toimi opettajien uralla eräänlaisena etsikköaikana, jolloin opettajan ammattia tunnusteltiin ja pohdittiin, haluttiinko siihen kiinnittyä. Selviytymisstrategioina näyttäytyivät alan vaihtaminen tai tilanteeseen sopeutuminen, jos vakituista työtä ei ollut saatavilla. Oli usein persoonakohtaista, miten ihmiset kokivat pätkätyön ja millaisiin ratkaisuihin he sen suhteen päätyivät.

Tutkimustulosten perusteella pätkätyöläisten työolosuhteisiin tulisi kiinnittää aiempaa enemmän huomiota. Työyhteisö voi tukea tai estää pätkätyöläisen työssä jaksamista ja ammatillista kehitystä. Koska pitkään jatkunut pätkätyö uuvuttaa opettajaa, on sijaisuuksien ketjuttaminen kyseenalaista myös oppilaiden näkökulmasta. Tuntiopettajien työolot voivat vastata pitkälti pätkätyötä ja tulisikin pohtia, miten työyhteisöt voisivat tukea heitä enemmän. Keskustelu tulisi ulottaa koulutuspoliittiselle tasolle asti, jotta koulujen niukat resurssit eivät pakottaisi kuntia käyttämään sijaisuuksia suhdannepuskureina.

Keskeiset käsitteet: pätkätyö, opettajuus, opettajan työ, ammatillinen kasvu, pitkittäistutkimus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
1.1	Tutkimuksen lukuohje.....	7
1.2	Tutkimuksen suhde aikaisempaan opettajatutkimukseen	7
2	PÄTKÄTYÖ JA PÄTKÄTYÖLÄISYYS	9
2.1	Pätkätyö.....	9
2.2	Muuttuva työelämä.....	11
2.3	Pätkätyöläisen työmarkkina-asema.....	15
3	OPETTAJUUS JA KASVATTAJUUS	19
3.1	Opettajuus	19
3.2	Opettajaksi sosiaalisuus	22
3.3	Opettajan professio.....	26
3.4	Kasvatustyö eettisenä työnä	32
3.5	Koulu työyhteisönä	35
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	39
4.1	Tutkimusasetelma ja -ongelmat	39
4.2	Metodologiset ratkaisut.....	40
4.2.1	Ihmisen tutkimisesta.....	40
4.2.2	Elämänhistoriallinen tutkimusote	42
4.2.3	Tutkimuskohteena opetustyön pätkätyöläisyys	43
4.2.4	Haastattelutilanteet.....	44
4.2.5	Teemahaastattelujen analysointi	46
4.3	Luotettavuus ja eettisyys	49
5	OPETTAJIEN KOKEMUKSET TYÖYHTEISÖSTÄ – ”HANKALIA PAIKKOJA” JA ”IHANNEYHTEISÖJÄ”	53
5.1	Opettajien työyhteisökokemukset	53
5.1.1	Työyhteisön ilmapiiri.....	54
5.1.2	Työyhteisöjen sosiaaliset suhteet	58
5.1.3	Oppilassuhteet	60
5.1.4	Pätkätyöläisen asema	63
5.2	Työyhteisökokemukset muuttuneissa työtilanteissa	66
5.2.1	Vakituisuuden aika.....	66
5.2.2	Uuden työn aika	68
5.2.3	Pätkätyöläisyyden aika.....	69
6	OPETTAJIEN KOKEMUKSET KASVATUKSESTA – TASAPAINOILUA IHANTEIDEN JA TODELLISUUDEN VÄLILLÄ.....	71
6.1	Kasvatuskokemukset.....	71
6.1.1	Opettajan rooli.....	71
6.1.2	Kasvatustyön ihanteet ja niiden toteutuminen	75
6.1.3	Oppilaan kohtaaminen	79
6.2	Kasvatus muuttuneissa työtilanteissa	83
6.2.1	Vakituisuuden aika.....	83
6.2.2	Uuden työn aika	84
6.2.3	Pätkätyöläisyyden aika.....	85

7	ETSIJÄT, VAIKUTTAJAT JA SOPEUTUJAT	88
7.1	Opettajien tarinat.....	88
7.1.1	Liisa – pätkätyö ponnahduslautana vakituisuuteen.....	88
7.1.2	Ville – kiertokoulun opettajasta viranhaltijan penkille	90
7.1.3	Jukka – sijaiskokemusten kautta uusille urille	92
7.1.4	Paula – opettaminen välivaiheena kasvatustyössä	93
7.1.5	Jonna – kouluttautumisesta uskoa työllistymiseen	94
7.1.6	Ilkka – koulusta kouluun, reppureissaajan tarina.....	96
7.2	Kuvia opettajuudesta.....	98
7.2.1	Etsijät	98
7.2.2	Vaikuttajat	98
7.2.3	Sopeutujat.....	99
7.3	Yhteenvetoa.....	100
8	POHDINTA JA ARVIOINTI.....	108
8.1	Tutkimustulokset.....	108
8.1.1	Pätkätyö tukee ja estää opettajan ammatillista kehittymistä.....	108
8.1.2	Pätkätyön haasteina epävarmuus ja yhteisöllisyyden puute	110
8.1.3	Vapaaehtoisuus ja elämäntilanne selittävät pätkätyöhön suhtautumista.....	116
8.1.4	Ratkaisut ja selviytymisstrategiat – vastustusta ja sopeutumista	118
8.1.5	Tulevaisuuden näköalana polarisoituva työvoima?	120
8.1.6	Jatkotutkimusaiheita.....	122
8.2	Tutkimuksen arviointi	123
	LÄHTEET	129

1 JOHDANTO

Viime vuosina on puhuttu paljon työelämän muutoksesta ja murroksesta. Richard Sennett (2002) on kuvannut nykypäivän työkuultuuria ”uuden työn ajaksi”, jolloin sitoumukset ja opitut taidot ovat muuttuneet yhdentekeviksi ja epävakaisuus on levinnyt työn ja henkilökohtaisen elämän alueille. Sopeutuminen, jatkuva muutoskyky, oppimisvalmiudet ja epävarmuuden sietokyky ovat tulleet niin organisaatioiden kuin työntekijöidenkin muutosvalteiksi jatkuvasti kiristyvässä globaalissa kilpailussa. Hektisyys ja epävakaisuus kuvastavat koko nyky-yhteiskunnan toimintaa. Työelämän joustavuuden vaatimukset ovat lisääntyneet uusliberalistisen ajattelun myötä myös julkisella sektorilla (Julkunen 2010, 110).

Määräaikaisten työsuhteiden osuus on kasvanut 1990-luvun laman jälkeen tasaisesti 2000-luvun alkuun saakka. Erityisen voimakasta kasvu on ollut julkisella sektorilla, joka on tosin käyttänyt määräaikaista työvoimaa runsaasti ennen lamaakin. Myös julkisella sektorilla taloudelliset tekijät ovat vaikuttaneet määräaikaisen työn käyttöön. Epävarma rahoitustilanne on estänyt vakinaistamista ja toisaalta määräaikaisten työsuhteiden käyttö on tarjonnut keinon vastata taloudellisiin paineisiin. Kustannusten leikkauspaineet ovat kohdistuneet varsinkin runsaasti työvoimaa käyttäville sosiaali-, terveys- ja opetusaloille, joissa säästöjä on haettu henkilöstömääriä säätelemällä. (Sutela, Vänskä & Notkola 2001; Miettinen 2007, 83-85.)

Määräaikainen työ ei Suomessa näytä keskittyvän pelkästään ”huonoihin”, matalan palkkatason ja vähäisten koulutusvaatimusten töihin (Miettinen 2007, 84). Pätkätyötä tehdään erilaisissa osa- ja määräaikaisissa työsuhteissa, eri uravaiheissa, kirjavilla työehdoilla, monenlaisissa työyhteisöissä, erilaisissa elämäntilanteissa ja vaihtelevin motiivein. Tutkimuksessani tarkastelen pätkätyötä opetustyössä. Opettajien pätkätyö tarkoittaa useimmiten sijaisuutta sairauden, perhevapaan tai muun organisaatiosta johtuvan syyn nojalla. Tästä johtuen myös pätkätyösuhteet voivat olla opetusmaailmassa hyvin eripituisia.

Julkinen keskustelu pätkätyöstä on ollut usein negatiivisesti sävytynyttä. Pätkätyötä on pidetty työntekijän kannalta ”huonona” vaihtoehtona, joka lisää työn epävarmuutta ja kuormittavuutta. Opettaja-lehden kirjoittelun mukaan määräaikaisuuksien tulisikin olla opetuslalla poikkeuksia ja niitä tulisi käyttää vain lain sallimissa poikkeustapauksissa (Mustonen, 2011). Toinen ongelma on lehtikirjoittelun mukaan sijaisopettajien välinen eriarvoinen kohtelu, mikä voitaisiin korjata

tasaamalla sijaisena olevien opettajien palkkapotti. Koska opettajat eivät voi muiden ammattiryhmien tavoin siirtää vuosilomaansa pidettäväksi perhevapaan päätyttyä, tulevat he usein kesäloman ajaksi töihin tasatakseen tilanteen. Tämä tarkoittaa kesäajan palkan menetystä sijaisena olevalle opettajalle ja asettaa sijaiset keskenään eriarvoiseen asemaan: toinen määräaikainen saa palkan koko lukuvuodelta ja toinen äitiysloman sijaisuutta tekevä vain oppilaiden kouluajalta. (Autto, 2011.)

Kasvattaminen on noussut perinteisen opettamisen edelle ja jopa keskeisimmäksi asiaksi opettajan ammatissa (Luukkainen 2004, 85). Opettajan työn vaatimukset ovat kasvaneet ja työssä jaksamisesta on ollut puhetta lisääntyvässä määrin. Tästä näkökulmasta käsin on kiintoisaa lähteä tutkimaan, miten opettajat ovat itse kokeneet oman opetustyönsä ja pätkätyöläisyytensä, joka on oletettavasti tuonut työhön vielä lisää haasteita.

Tutkimuksessani tarkastelen opettajan työtä sen kokonaisvaltaisessa yhteiskunnallisessa kehyksessään, jossa suhteessa ovat henkilökohtaiset elämäntarinat, työn historiallis-poliittinen tausta ja ulkopuolelta määrittyvät työn olosuhteet, tässä tapauksessa pätkätyö ja siihen liittyvä yhteiskunnallisideologinen tausta. Perustelen valintaani sillä, että yksilöiden henkilökohtaisia elämäntarinoita opettajuudesta ja pätkätyöstä on vaikea ymmärtää ilman suhteuttamista laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiinsa, sillä mikään ilmiö ei ole olemassa vain itsessään vaan aina suhteessa kulttuuriseen ja ajalliseen viitekehykseensä.

Tutkimukseni on sosiologisesti painottuneen kriittinen. Pyrin tuomaan esille ilmiön erilaisia puolia ja tavoittamatta jääneitä merkityksiä tieteelliseen ja yhteiskunnalliseen keskusteluun. Tavoitteena on selvittää, millaisia merkityksiä opettajien kokemuksista on löydettävissä suhteessa pätkätyöhön ja kasvatustyöhön. Lähestyn kokemuksia elämänhistoriallisella otteella, jossa aineistona ovat pitkittäistutkimukselliset haastattelut. Tutkimuksessa samoja henkilöitä on haastateltu kahteen otteeseen, ensimmäisen kerran vuonna 2007 ja toisen kerran vuonna 2011. Pitkittäistutkimuksen tarkoituksena on kuvata tutkimushenkilöiden kokemuksissa tapahtuneita muutoksia ammatillisessa kehitysprosessissa. Kasvatustieteellisestä näkökulmasta on myös kiinnostavaa, millaisena opettajat kokevat työnsä pätkätyöläisinä ja miten heidän opettajuutensa kehittyy pätkätyön kontekstissa.

1.1 Tutkimuksen lukuohje

Luvut kaksi ja kolme kuvaavat tutkimuksen teoreettista viitekehystä pätkätyön ja opettajuuden näkökulmista. Ne taustoittavat ja suhteuttavat opettajien pätkätyöläisyyttä.

Luvussa neljä kuvaan tutkimusasetelmaa ihmistutkimuksen lähtökohdista. Toiseksi kuvaan elämänhistoriallisen tutkimusotteen ja kohdejoukkoni: opetustyön pätkätyöläiset. Seuraavaksi esitän, miten olen kerännyt ja analysoinut haastatteluaineistoni ja pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

Luvussa viisi esitän löydökseni koskien ensimmäistä tutkimusongelmaa. Analysoin opettajien kokemuksia työyhteisöstä ja niissä tutkimuksen aikana ilmenneitä muutoksia. Luvussa kuusi analysoin toista tutkimusongelmaa ja kuvaan löydökseni opettajien kokemuksista kasvatuksesta pätkätyöläisinä. Lopuksi kuvaan kokemuksissa tapahtuneita muutoksia. Luvun seitsemän opettajien pätkätyötarinoiden kautta tuon ilmi, millainen merkitys pätkätyöllä on ollut henkilöiden työuralla. Samalla pyrin osoittamaan, millaisiin taustatekijöihin tutkimushenkilöiden puhe suhteutuu ja millä perusteella olen tutkijana rakentanut tulkintojani. Luvun lopuksi muodostan tyypilliset kuvat opettajista pätkätyöläisinä ja teen yhteenvedon tutkimustuloksista.

Luvussa kahdeksan arvioin saamiani tuloksia ja vedän niistä johtopäätöksiä sekä aiheita jatkotutkimuksille. Viimeiseksi ulotan arvioinnin koskemaan tutkimusasetelmaa ja -toteutusta.

1.2 Tutkimuksen suhde aikaisempaan opettajatutkimukseen

Tutkimus ei voi ”olla olemassa” vain irrallisena saarekkeena vailla kiinnityskohtia teoreettisiin keskusteluihin, valittujen menetelmien taustalla vaikuttaviin metateorioihin tai historialliseen kontekstiinsa. Kaikki tutkijan valitsemat menetelmät ja teoreettiset keskustelunavaukset toimivat maamerkkeinä tutkijan valitsemasta polusta. Tutkimukseni teoreettisen paikantamisen lähtökohdiksi muodostuvatkin valitsemieni teorioiden ja metodien suhteet. Pyrin suhteuttamaan kriittisesti valitsemani aineistot toisiinsa sekä yhteiskunnalliseen ja historialliseen kontekstiinsa.

Tutkimukseni teoreettisessa viitekehyksessä yhdistyvät sosiologiset teoriat ja kasvatustieteelliset näkemykset kasvatussuhteesta ja sen merkityksestä. Teorioiden valinta voi jossakin suhteessa muistuttaa postmodernia eklektismää, jonka mukaan käytettävissä ei ole yhtä suurta teoriaa, vaan

useita pieniä teorioita, erilaisia lähestymistapoja aineistoon, erilaisia selityksiä ilmiöön (ks. Eskola 2003, 146; Tuomi & Sarajärvi 2009, 61). Keskeisenä ajatuksenani onkin kuvailla tutkimushenkilöiden kokemaa ajallista muutosta omassa ammatillisessa kehitysprosessissaan. Samalla pyrin tuomaan julki käsittelemieni teemojen välisiä yhteyksiä ja niiden yhteiskunnallisia suhteita. Tutkimukseni ottaa osaa sosiologiseen keskusteluun työelämän muutoksesta pätkätyön näkökulmasta. Toiseksi se yhdistää sosiologisen keskustelun kasvatustieteen ydinalueelle ja etsii työelämän muutosten vaikutuksia opettajuuden rakentumiseen.

Tutkimukseni suhteutuu suomalaiseen opettajatutkimukseen tuoden siihen uuden näkökulman. Suomalaisessa opettajatutkimuksessa vahvoja alueita ovat viime aikoina olleet esimerkiksi opettajan ajattelun tutkimus ja eettisyys, (Patrikainen 1999; Tirri 1999; Atjonen 2004) opettajien stressi ja työuupumus, (Santavirta ym. 2001; Pirttilä & Eriksson-Piela 2004) muutokset opettajuudessa (Hovila 2004; Luukkainen 2004; Hakala 2007; Linden 2010) sekä opettajien elämäkerrat (Säntti 2007). Yksi tendenssi on ollut tutkia akateemisesti koulutettujen urapolkuja (Ollikainen 2006; Rouhelo 2008). Myös pätkätyötä ja pätkätyökokemuksia on tutkittu runsaasti (Sutela, Vänskä & Notkola 2001; Julkunen 2003; Koivula 2003; Lehto 2005; Sutela 2006; Leinikki 2009). Vaikka opettajien työoloja on tutkittu laajalti, ovat tulkinnat määräaikaisten työn vaikutuksista opettajuuteen jääneet erittäin ohuiksi. Tutkimukseni tarkoituksena on osaltaan paikata aukkoa.

2 PÄTKÄTYÖ JA PÄTKÄTYÖLÄISYYS

2.1 Pätkätyö

Määräaikaisuus on Suomessa yleisintä julkisen sektorin töissä, jossa melkein joka neljäs kunnassa (24%) tai valtion hallinnossa (23%) työskentelevä on määräaikainen (Lehto ym. 2005, 23). Esimerkiksi kuntien palveluksessa työskenteli määräaikaisissa työsuhteissa 117 000 henkilöä vuonna 2005, kun koko Suomessa määräaikaisten lukumäärä oli työministeriön mukaan 293 000 henkilöä. Kansainvälisesti katsottuna Suomessa on edelleen tilapäisiä ja määräaikaisia töitä eniten. Vuoden 2004 tilasto EU25-maista osoittaa, että Suomessa ne ovat viidenneksi yleisimpiä Espanjan, Puolan, Portugalin ja Slovenian jälkeen (Emt, 13).

Suurimmat julkisen sektorin työnantajat ovat valtio ja kunnat sekä niiden ylläpitämät julkisen hallinnon yksiköt. Tilastojen mukaan julkisella sektorilla käytetään paljon määräaikaisia työ- ja virkasuhteita, vaikka ohjeistuksia määräaikaisuuksien vähentämiseksi kunnissa ja valtiolla on tehty. Kuitenkin yli 20 prosentin luvut ylittävät oleellisesti vastaavat luvut yksityisten työnantajien kohdalla. (Paalanko-Laaka 2005, 36.)

Kunnissa määräaikaisten palvelussuhteiden osuus on erityisen suuri opetustyössä, terveydenhoitoalan työssä ja sosiaalialan työssä. Merkittävin syy määräaikaisten käytölle on kuntatyönantajan mukaan sijaisuus, avoimen viran tai toimen hoito, sairausloma tai perhevapaa. (Paalanko-Laaka 2005; Lehto & Sutela 2008.) Työsuhteiden ketjuttaminen on yleistä: sama henkilö voi tehdä peräkkäin eri työntekijöiden sijaisuuksia. Myös samaa sijaisuutta pätkitään lyhyempiin jaksoihin. Tällöin sijaisuus voi olla katkolla kesä- ja joululoman lisäksi myös talviloman aikana. Opetusalalla koulujen työvuoden keskeytyminen kesän ajaksi on johtanut siihen, että opettajia palkataan määräaikaisilla sopimuksilla lukukaudeksi tai lukuvuodeksi kerrallaan. Samoin pätevyysvaatimukset ovat yksi sijaisuuksien aiheuttaja, sillä vakinaiseen virkaan vaaditaan muodollinen pätevyys. Aikaisemmin ongelmana on ollut käytäntö, jossa viranhaltijalla on ollut oikeus keskeyttää esimerkiksi perhevapaansa ja palata töihin koulujen kesäloma ajaksi, tähän on kuitenkin haettu viime vuosina lainsäädännön osalta parannuksia. (Emt, 39.)

Kuntien henkilöstövajetta ja sijaistarvetta voidaan paikata esimerkiksi käyttämällä henkilöstöpankkeja tai vuokratyövoimaa. Nämä ovat käytössä etenkin terveydenhuoltoalalla. Opetusalalla on yleisempää turvautua sijaisten saantiin sijaispankkien, suositusten tai yhteydenottojen perusteella.

Nykyään yli puolet uusista työsuhteista solmitaan määräaikaisina. Työvoimatutkimuksen mukaan alle vuoden nykyisessä työsuhteessa olleista palkansaajista määräaikaisia oli vuonna 2004 yhteensä 56 prosenttia. Merkittävin käänne määräaikaisten työsopimusten käytössä tapahtui vuonna 1991. Ennen sitä osa uusistakin työsopimuksista tehtiin toistaiseksi voimassa olevina. Kyseessä ei ole ainoastaan lama-ajan ilmiö, sillä määräaikaisuuksien osuudet uusista työsopimuksista näyttävät vakiintuneet pysyvästi noin 55 prosenttiin. (Paalanko-Laaka 2005, 29.)

Tilastokeskuksen työolotutkimuksen mukaan määräaikaistyöt voidaan jakaa perinteiseen ja moderniin pätkätyöläisyyteen. Pätkätyöläisyys on perinteisesti nähty kausi- tai urakkatyönä. Modernissa pätkätyöläisyydessä on sen sijaan kyse töistä ja tehtävistä, jotka eivät laatussa vuoksi edellytä määräaikaisuutta. Tutkimuksen mukaan modernissa pätkätyöläisyydessä näyttäisi erottuvan kaksi ryhmää. Ensimmäinen muodostuu julkisella sektorilla hyvin koulutetuista naisista, joiden määräaikaisuuksien perusteena ovat usein ketjutetut sijaisuudet. Toinen ryhmä pitää sisällään koulutettuja yli 40-vuotiaita ylempiä toimihenkilömiehiä, joilla määräaikaisuuden perusteen muodostavat projektityöt. Tämän mukaan miesvaltaisen ryhmän pätkätyön kokeminen ja asema työyhteisössä muodostuukin yleensä naisia myönteisemmäksi. (Lehto ym. 2005, 5; Paalanko-Laaka 2005.)

Tyypillisimpiä naisten ammatteja, joissa työsuhteet ovat määräaikaisia, ovat sairaanhoitaja, perushoitaja, lähihoitaja, kouluavustaja ja erilaiset opettajan tehtävät. Myös erilaiset projektiluontoiset työt alkavat olla tyypillisiä naismääräaikaisille. Miehillä sen sijaan pätkätyönä korostuvat sellaiset työtehtävät, jotka ovat jo pitkään olleet lyhytaikaisia työsuhteita, kuten erilaiset rakennusalan työt. Uusina pätkätyönä ovat mukaan tulleet projekti- ja opetustyöt. (Lehto 2005, 29.)

Työsuhteen vakinaisuus on ollut suomalaisille lähes pyhä asia. Tästä johtuen määräaikaisia ja lyhytaikaisia töitä on ollut tapana tarkastella ongelmina. Määräaikaisuus on ristiriidassa suhteessa siihen, mitä olemme tottuneet pitämään normaalina. Työlainsäädännön mukaan määräaikaisuudet ovat tuomittavia ja lainsäädännön avulla niitä on pyritty karsimaan. Kuitenkin

viime aikoina on alettu puhua myös epätyypillisten töiden tyypillistymisestä ja normalisoitumisesta yhdeksi osaksi työsuhteita. (Järvensivu 2010, 68.)

Pätkätyö on yleiseen keskusteluun jo vakiintunut nimike määräaikaisesta työstä. Silti silläkin voidaan viitata monenlaiseen määräaikaiseen työhön. Määräaikainen työ voi olla luonteeltaan pätkätyötä, kausiluontoista työtä, lyhyt- tai pitkäaikaisessa työsuhteessa tehtävää tai työsuhteiden ketjuttamaa työtä. Pätkätyön äärimmäisenä muotona voidaan pitää vuokratyötä, jolloin työvoimaa voidaan käyttää suhdannepuskurina vastaamaan markkinoiden muuttuviin tarpeisiin. (Sutela ym. 2001, 11; Viitala 2007, 185; Lehto & Sutela 2008, 30.) Määräaikaisista työsuhteista puhutaan julkisuudessa usein ”pätkätöinä”. Työsuhteen määräaikaisuus ei kuitenkaan ole välttämättä synonyymi sen lyhytkestoisuudelle. (Lehto & Sutela 1999, 16.) Richard Sennettin (2002; 2006) mukaan pätkätyöhön liittyy joustavuus, lyhytjänteisyys, jatkuva muutos ja kiinnittymättömyys. Työ on epävarmaa, epäjatkovaa ja lyhytjänteistä.

Merkittävimmin pätkätöiden ongelmina voi olla kokonaisvaltaisen elämänhallinnan katoaminen pätkätöiden haitatessa tulevaisuuden suunnittelua, perheen perustamista, asumista ja vapaa-ajan viettoa. Vakituinen työsuhde muodostaa ihmiselle edelleen ”onnellisuuden mittarin”, jossa yksilön hyvinvointi ja elämänhallinta saavat parhaat edellytykset toteutua. (Paalanko-Laaka 2005, 56.)

2.2 Muuttuva työelämä

Väite työelämän muutoksesta tuo väistämättä etemme kysymyksen entisen ja nykyisyyden suhteesta. Missä on *ennen* ja mikä on *nyt*? Raija Julkunen on kirjoittanut, että jos entisyyttä paikantaa sosiologien mukaan, paikantuu se usein traditionaaliseksi tai esimoderniksi, nykyään myös moderniksi kutsuttuun aikaan. Kokemus nykyisyydestä vertautuu toisen maailmansodan jälkeisiin aikoihin täystyöllisyydestä ja hyvinvointivaltioiden rakentamisesta. Konstruktio työllisyyden ”kultakaudesta” paikantuu ajallisesti eri maissa hieman eri aikoihin. Suomessa siirtymä hyvinvointivaltioilliseen ajatteluun käynnistyi 1950-luvun lopulla Suomen ottaessa kiinni muuta Eurooppaa hyvinvointiajattelussa. Tämän tulkinnan mukaan se *ennen*, johon vertailuja tehdään kestää Suomessa jopa 1990-luvun talouskriisiin saakka. (Julkunen 2008, 14.)

Nyt taas paikantuu yleisemmin erilaisten post-käsitteiden kautta: jälkimoderni, jälkitemoderni,

jälkifordistinen, jälkibyrokraattinen, jälki-institutionaalinen (Julkunen 2008, 12). Yhtä lailla voidaan puhua vain ”uudesta työstä”, ”uudesta kapitalismista”, kuten Richard Sennett työelämän murrosta kuvaa. Sennetille ”uusi kapitalismi” huokuu välinpitämättömyyttä, jossa ihmisen on vaikea tuntea itseään merkitykselliseksi. Ihmisistä tulee kertakäyttöesineitä, eikä heidän työllään ja työn tuloksilla ole enää todellista merkitystä. (Sennett 2002, 159.) Työn muutostrendeinä on ollut tietotyöläistyminen, verkottuminen, joustavoituminen, työteon muotojen epätyypillistyminen ja globalisoituminen. *Ennen* voidaan Siltalan (2004) mukaan kuvata myös tilana, jossa työntekijöillä oli vakaa kiinnitys työpaikkoihinsa ja työpaikat olivat kansalais- ja sosiaalisten oikeuksien jakelupaikkoja. Tähän verrattuna *nyt* kuvastaa entisen ehtojen heikentymistä ja talouden tuottovaatimusten kasvua, mikä näkyy työn epävakautena, vaatimusten kiristymisenä ja jatkuvana arviointina sekä kilpailuna työpaikoista.

Viime vuosina on tehty aikalaisanalyysia ja lukuisia tutkimuksia siitä, mihin suuntaan työelämä on muuttumassa (esim. Giddens 1995; Sennett 2002; 2006; Siltala 2004; Julkunen 2008). Ulrich Beck (1992) kirjoittaa normaalin, kokoaikaisen ja jatkuvan työsuhteen olevan väistymässä: elämme murroksiaikaa. Useat muutossuunnat ovatkin piirtäneet varsin synkän kuvan tulevaisuuden työelämän muutoksesta työntekijän näkökulmasta katsottuna (mm. Rifkin 1997). Ongelmat työntekijän asemassa eivät kuitenkaan ole olleet vain tämän ajan ilmiö, vaan jo 1800-luvulla tehdastyössä yhdistyi turruttava rutiini ja työsuhteen turvattomuus. Työntekijät eivät voineet lainkaan vaikuttaa työoloihinsa, yritykset olivat heikosti organisoituja ja saattoivat kaatua yllättäen. (Sennett 2007, 24.) Utta ei ole myöskään epävarmuus: esimerkiksi 1940- luvulta 70-luvulle miehillä teetettiin työttömyystöitä ja maatalous rakentui pientilojen varaan, 60- ja 70-luvuilla maalta lähdettiin Ruotsiin tai suomalaiseen kaupunkiin paremman pärjäämisen toivossa (Leinikki 2009, 8-9). Epävarmuus ja luottamuspula työsuhteeseen eivät siten ole pelkästään nykyajalle tyypillinen ilmiö.

Juha Siltala (2004) on esittänyt suomalaisia puhutellussa teoksessaan ”Työelämän huonontumisen lyhyt historia” tulkintojaan työelämän huonontumisesta suhteessa suomalaisen työelämän kulta-aikaan 1950-1970-luvuille. Siltalan mukaan huonontuminen tarkoittaaakin työhön annetun panoksen ja siitä saatujen myönteisten asioiden suhteen heikkenemistä. Vuoden 2008 työolobarometrin tulokset tukevat Siltalan aiemmin esittämiä näkemyksiä työelämän muutoksen suunnasta. Barometrin mukaan palkansaajien arviot työelämän laatuun liittyvien piirteiden muutossuunnasta ovat vuonna 2008 muuttuneet selvästi kielteiseen suuntaan verrattuna aiempaan. Huonoimman kurssin on ottanut työn mielekkyys, joka on heikentynyt kaikilla

sektoreilla.

Tuomo Alasoini (2007, 3) muistuttaa tässä kohden suurten metakertomusten esittäjien, kuten Siltalan, analyysien olevan hyödyllisiä yhteiskunnallisiin epäkohtiin liittyvän kriittisen keskustelun herättäjinä, mutta osoittaa niiden olevan myös vaarallisia, koska ne voivat luoda mielikuvia työelämän huonontumisesta eräänlaisena diskursiivisena itsestäänselvyytenä. Alasoini peräänkuuluttaaakin työelämäntutkimuksen havaintojen ja argumentoinnin kontekstisidonnaisuutta ja sitä, että vahvoilla metakertomuksilla on voimaa johdatella yhteiskunnallista keskustelua myös todellisuutta vääristävällä tavalla.

Raija Julkunen (2008) kiistääkin väitteen työelämän yksinkertaisesta huonontumisesta nykyisissä teollisuusmaissa. Hänelle työelämän muutos ei tarkoita pelkkää huonontumista, vaan se tulee nähdä moniulotteisena prosessina. Hänen mukaansa on mahdoton ajatella työelämän olevan kovempaa, armottomampaa, huonompaa ja nöyryyttävämpää kuin koskaan ennen tai missään muualla. Sen sijaan uuden työn luonne on muuttunut tai murroksessa verrattuna aikaisempaan: työ on yksilöllistynyt, henkilökohtaistunut ja siihen limittyvät kollektiiviset suojat ovat purkautuneet. Tämän vuoksi työ ”tärähtää” suoraan henkilöön. (Julkunen 2008, 12.)

Työelämän laatua tulee kuitenkin katsoa niin kehittymisen kuin kurjistumisenkin näkövinkkeleistä. Myönteisenä kehityksenä voidaan nähdä etenkin työn monipuolistuminen ja yksitoikkoisen työn väheneminen, kielteisenä taas lyhytnäköisen tulosajattelun lisääntyminen niin yksityisellä kuin julkisellakin sektorilla. Rahoituksen kiristyminen on tuonut julkiselle sektorille painetta menoleikkauksiin joka on tuonut mukanaan halpatyömarkkinoiden rantautumisen myös julkisen puolen ideologiseksi pohjaksi. (Ks. Lehto 2007, 102.)

Anneli Eteläpelto (2007, 23) kuvaa julkisen sektorin uuden hallintalogiikan toteuttavan yhä enenevässä määrin markkina- ja kilpailuyhteiskunnalle ominaisia oppeja. Julkista sektoria on reformoitu markkinaehtoisempaan ja managerivetoisempaan suuntaan niin sanotun uuden julkisjohtamisen (new public management) mallin avulla. Uuden hallintalogiikan myötä toimintatapoja on uudistettu erilaisilla kehittämishankkeilla ja -ohjelmilla. Tämä on tuonut julkisiin organisaatioihin projektimaisuuden toiminnan organisointimalliksi, jonka käänttöpuolena on mukaan tullut myös työn ja työsuhteiden pätkittyminen. (Eteläpelto, Collin & Saarinen 2007, 24.)

Antti W. Aron (2006) mukaan ennen 20 viimeisen vuoden aikana länsimaisen työelämän läpikäymää syvällistä rakenne- ja kulttuurimuutosta työsuhteet olivat enimmäkseen pitkäaikaisia, vakituisia työsuhteita saman työnantajan palveluksessa ja työelämän organisaatiot edustivat ihmisille turvallisuutta ja jatkuvuutta. Ihmistyyppi, jota työelämässä arvostettiin, oli tunnollinen, ajatuksissaan ja teossaan uskollinen työnantajalle. 1990-luvulla työelämä alkoi muuttua nopeasti staattisesta dynaamiseksi, jatkuvassa liikkeessä olevaksi. Työkulttuuri on muuttunut siten, että jokainen organisaatio, julkinen, yksityinen tai järjestösektorin organisaatio joutuu ansaitsemaan olemassaolon oikeutuksensa. On pystyttävä vastaamaan kilpailun vaatimuksiin ja kiristyneisiin reunaehtoihin. Työntekijälle työelämän hektistymisen on tuonut useita haasteita: jatkuvan muutosmyönteisen asenteen omaksumisen, jatkuvan epävarmuuden sietokyvyn ja jatkuvan oppimisen vaatimuksen.

Tutkimusten mukaan nuorten aikuisten työmarkkina-asema on heikentynyt ja työn epävarmuus lisääntynyt, ja vaikka koulutustaso on yleisesti noussut, eivät korkeasti koulutetut ole pystyneet saavuttamaan parempaa – tai edes yhtä hyvää - työmarkkina-asemaa kuin vastaavan tason koulutuksen hankkineet vuosikymmen aikaisemmin. Korkeakoulututkintokaan ei enää suojaa työttömyydeltä, eivätkä akateemisesti koulutetutkaan voi luottaa vakaaseen urakehitykseen ja taloudellisesti turvattuun tulevaisuuteen. (Sennett 2002; Vähämäki 2003; M. Aro 2006; Suikkanen, Martti, & Huilaja 2006, 116-120.) Vanhan modernin arvostamat täystyöllisyys ja massakulutus ovat vaihtuneet toisen modernin työuran ja elämänsä elämisen pätkittäisyydeksi.

Nykykeskusteluissa pätkätyö tarkoittaa taatun työpaikan suojakelmusta riisuttuja työsuorituksia: elinikäinen, kokopäiväinen irtisanomissuojattu normaalityösuhteiden on lakannut olemasta itsestään selvyys ja tilalle on tullut läpi elämän jatkuva koeaika (Siltala 2004, 133). Uusi työntekijä nähdään usein riskinä, koska hänen todellisista kyvyistään tai motivaatiosta ei useinkaan ole varmaa tietoa. Työsuhteiden epävakaisuudessa valtaa siirtyy työntekijältä työnantajalle. Lyhyissä työsuhteissa työnantajan edun mukaista usein on, että pätkätyöläiset ovat nöyriä eivätkä kritisoi käskyjä tai työolosuhteita – varsinkaan jos haluavat jäädä työpaikkaan. Määräaikaisissa työsuhteissa kilpailun voidaan olettaa olevan yleensä kovempaa, koska työntekijät joutuvat myymään itsensä työnantajalle yhä uudestaan. (A. Aro. 2006, 206.)

”Uusi työ” tai ”uusi kapitalismi” tarvitseekin oman ihanneihmisen mallinsa. Richard Sennett (2007, 12) on esittänyt, että jälkimodernin ihanneihmisen kuva henkilöityy yksilöön, jonka ominaisuuksia ovat keskittyminen potentiaalisiin kykyihin, valmius hylätä aikaisemmat

kokemukset ja lyhytjänteisyyden hyväksyminen elämänohjeeksi. Useimmat ihmiset eivät Sennetinkään mukaan ole tällaisia, vaan he tarvitsevat jatkuvuutta elämäntarinaansa. He haluavat olla ylpeitä siitä, että ovat hyviä jossakin tietyssä asiassa ja arvostavat elämäkokemuksiaan. Tämän vuoksi Sennett kritisoikin uusien instituutioiden edellyttämää kulttuurista ihannetta ihmisestä, koska sen luonne voi olla ihmisen eheyttä vaurioittava.

2.3 Pätkätyöläisen työmarkkina-asema

Pätkätyöläisen asema työmarkkinoilla on moninainen. Sijaisuuksia opetuslalla on tarjolla runsaasti, mutta vakituisia virkoja ei riitä kaikille halukkaille. Vuoden 2008 työolotutkimuksen mukaan määräaikaissä työsopimuksissa työskentelevien palkansaajien osuus on 1980-1990-lukujen nousun jälkeen kääntynyt 2000-luvulla laskuun. Naisten ja miesten osalta osuudet määräaikaissä työsuhteista jakautuivat naisille 16% ja miehille 8%. Sijaisuus oli määräaikaissuuden yleisin peruste (38%). (Lehto & Sutela 2008, 33-39.)

Määräaikaissä sopimuksilla haetaan yleensä kustannussäästöjä. Määräaikaissä työntekijät eivät useinkaan osaa tai uskalla vaatia samoja palkka- tai muita työsuhteen etuuksia, kuin mitä muilla työntekijöillä on. Heidän työmarkkina-asemansa on heikko ja kuuluminen ammattiliittoihin vakituisia työntekijöitä vähäisempää. Tutkimukset osoittavatkin, että määräaikaissä jäävät usein vaille vakituisen työsuhteen etuuksia, vaikka lainsäädännön mukaan kohtelun tulisi perustua yhdenvertaisuuteen. (Paalanko-Laaka 2005, 48.)

Ongelmia voivat asettaa palkan lisäksi myös muut työsuhteeseen kuuluvat edut. Määräaikaissä työntekijä voi olla erilaisessa asemassa vakituisen verrattaessa suhteessa kouluttamiseen, liikunta- tai terveystalouteihin tai erilaisiin kannustinjärjestelmiin. Työnantajalla on valta-asema työntekijään nähden perustuen työn jatkumisen epävarmuuteen. Samoja ehtoja kuin vakituisilla työntekijöillä ei uskalleta vaatia työn menettämisen pelossa. (Paalanko-Laaka 2005, 51.)

2008 tehdyn työolotutkimuksen mukaan työn määräaikaissuuteen liittyvinä kielteisinä piirteinä esiintyivät erityisesti vakinaiseen työsuhteeseen liitetty turvallisuuden kaipuu sekä nykyisen tilanteen taloudellinen epävarmuus. Määräaikaissä kokemus omasta asemastaan työyhteisössä on silti vuosien myötä hieman kohentunut. Anu Järvensivun mukaan tämä saattaa kertoa myös sukupolvenvaihdoksesta. Pätkätyön tekijät ovat astuneet jo vuosikymmenten päähän omistettujen

työpaikkojen ”kulta-ajoista”, eivätkä näin ollen enää välttämättä ajattele jääneensä vaille jotain korvaamatonta. (Järvensivu 2010, 71.)

Siltalan (2004, 96-97) mukaan työn vaihtosuhte, eli se, minkä vastineen työntekijä työpanoksestaan saa, on muuttunut työntekijän kannalta epäedulliseen suuntaan. Työuralla eteneminen ja sosiaalisesti sekä taloudellisesti turvatuun asemaan saavuttaminen on käynyt yhä hankalammaksi, koska työelämän muutostahti pakottaa työntekijän jatkuvasti uusintamaan omaa osaamistaan, jotta hän pystyisi edes turvaamaan jo saavutetun aseman työmarkkinoilla. Työntekijän oikeudet ovat myös joutuneet laskusuhdanteeseen. Moderniin kapitalismiin liittyy Siltalan mukaan rahan ylivoimallisuuden korostaminen ja ihmisten jaksamisen uhraaminen sen mahdollille.

Tuomo Alasoini kuvaa Siltalan analysoimaa työelämän vaihtosuhdetta psykologisen sopimuksen käsitteen avulla kiinnittäen huomiota työnantajan ja työntekijän väliseen vaihtosuhteeseen kohdistuviin työntekijän odotuksiin ja niiden täyttymiseen. Alasoini toteaaakin perinteisen paternalistisen sopimuksen murenneen ajan myötä: kelvollisesti tehty työ ja uskollisuus työnantajalle eivät enää tule palkituiksi turvallisuudella ja luottamuksella. Toiseksi työnantajan taloudellisen menestys ei enää takaa palkanmaksuvaraa ja varmuutta työsuhteen jatkuvuudesta. Näiden uskomusten Alasoini kuvaa kokeneen kolauksen ja tätä kautta käsitykset työn mielekkyyden muutoksesta ovat irtautuneet oman työpaikan taloudellista tilannetta koskevista muutosodotuksista. (Alasoini 2007, 112.) Richard Sennett (2002) kritisoi moraalisen sopimuksen murenemistä työelämän joustavuuden muutoksella: hänen mukaansa työelämän joustavuus on muuttunut yksipuoliseksi, ainoastaan työntekijää velvoittavaksi joustavuudeksi. Hän kritisoi miten lyhytjännitteisessä maailmassa on mahdollista tavoitella pitkäjännitteisiä päämääriä. Moraaliset sopimukset työnantajan puolelta ovat kaikonneet: todellinen luottamus, lojaalius ja molemminpuolinen sitoutuminen on entistä harvinaisempaa. (Sennett 2002; Aro 2006, 48-53.)

Alasoini ehdottaa paternalistisen sopimuksen tilalle sopimisen solmimista kehittymisen ympärille. Varmojen työsuhteiden on globalisoituvassa maailmassa entistä vaikeampi taata, ja pyrkimys vahvistaa entisenlaista sopimusta voi olla epärealistista toteuttaa kilpailuolosuhteiden muuttuessa. Määräaikaisten työsopimusten osalta Alasoini ehdottaakin eräänlaista ”muutosturvaa”, joka liittyisi erityisesti palkansaajien osaamisen jatkuvaan kehittämiseen ja parantaisi määräaikaisten työllistettävyyttä jatkossa. (Alasoini 2007, 114-115.) Näkemyksen mukaan myös määräaikaisten työntekijöiden ammatillista kehittymistä olisi tuettava, eikä jätettävä vastuuta siitä ainoastaan työntekijälle itselleen.

Sennettin (2006) mukaan uusi kapitalismi on muodostanut uuden kulttuurin, joka on jättänyt ihmisten elämän fragmentoituneeseen tilaan: työpaikoista on tullut pikemminkin juna-asemia muistuttavia kuin kylämäisiä instituutioita ja perhe-elämä joutuu joustamaan työn vaatimusten mukaan. Muutoksesta on tullut pysyvä olotila. Työntekijöiden haasteet ovat saaneet uusia muotoja: on selvittävä jatkuvasti kiristyvän muutostahdin kanssa ja jakettava orientoitua työpaikasta työpaikkaan aina uudestaan.

Uuden kapitalismin tuottamat vajeet näkyvät Sennettin (2007) mukaan etenkin sosiaalisen pääoman kentässä. Robert D. Putnam toteaa, että sosiaalinen pääoma viittaa ”yksilöiden välisiin yhteyksiin – sosiaalisiin verkostoihin ja niistä syntyviin vastavuoroisuuden normeihin ja luottamukseen”. Sosiaalinen pääoma muodostuu sosiaalisissa rakenteissa, ja liittyy ihmisten välisiin verkostoihin, normeihin ja luottamukseen, jotka edistävät vuorovaikutusta, tavoitteita ja toimintaa. (Putnam 2000, 19.) Lojaalisuus muodostuu täten sen suurimmaksi koetinkiveksi. Lojaalisuus on suhde, joka perustuu osallisuuteen organisaatiossa. Kyse on myös vastavuoroisesta sitoumuksesta toimia toisten hyväksi kiperissäkin tilanteissa. Tähän katsantoon perustuen nykyorganisaatioiden lojaalius on pahassa laskusuhdanteessa, jossa molempien osapuolten, työntekijän ja työnantajan, sitoumusta kuvastaa henkilökohtaisen edun tavoittelu lojaaliuden sijaan. (Sennett 2007, 62-63)

Anu Järvensivun (2006; 2010) mukaan työelämässä on painottunut viime aikoina kilpailu. Työelämän muutosta voi hänen mukaansa kuvata pelimetaforalla, jossa työ määrittyy pelikenttänä ja työntekijät pelaajina, jotka joutuvat kilpailemaan toisiaan vastaan. Järvensivu pohtii mitä työllä saavutettiin ennen ja mitä sillä on mahdollista saavuttaa nyt? Hän esittää työelämän peruspelisäännöksi Matti Kortteiseen (1992) viitaten ”selviytymisen eetosta” ja ”pärjäämisen pakkoa”. Nämä käsitteet ylittävät kuilun työn ja muun elämän välillä yhdistäen ihmiselämän kokonaisuudeksi osoittaen kuitenkin työn tekemiseen liittyvän perusilmiön. Työ on mahdollista nähdä panokseksi yhteiseen tuotantoon tai yhteiseen hyvään, ja työn kautta on mahdollista olla merkityksellinen toisille ihmisille yhteiskunnallisissa suhteissa. (Järvensivu 2010, 45.)

Työelämän huonontumiseen liittyvässä keskustelussa on kyse juuri epäluottamuksesta työelämän vastavuoroisuuteen ja yhteiskunnalliseen oikeudenmukaisuuteen. Luottamus on kokemus, joka liittyy tilanteisiin ja suhteisiin, joissa yksilö kokee itsellään olevan riskejä ja petetyksi tulemisen mahdollisuus. (Eteläpelto ym. 2007, 45.) Luottamuksen tarve liittyykin siihen, miten varmana ja

ennakoitavana yksilö kokee oman tulevaisuutensa. Tämänkaltainen ajattelu herättää kuitenkin ristiriidan työelämän joustokulttuurin ja luottamuksen välillä: mistä tämän päivän repputyöläiset saavat aikaa ja resursseja rakentaa itselleen vahvoja sosiaalisia siteitä, kun aika työyhteisössä jää usein lyhyeksi ja suhteet löyhiksi. Luottamus työyhteisössä perustuu yleensä epävirallisiin suhteisiin. Mutta vankat sosiaaliset siteet eivät synny hetkessä, vaan kehittyvät ja kasvavat hitaasti (Sennett 2002, 65).

Paalanko-Laakan mukaan pohjimmiltaan kyse onkin työelämän riskien uudelleen jaosta. Määräaikaisilla työsuhteilla työnantaja pyrkii minimoimaan omaa yrittäjyydestä koituvaa riskiään. Talouden vaihteluihin pyritään reagoimaan pitämällä määräaikaista työvoimaa suhdannepuskurina. Määräaikaisissa työsuhteissa riski säilytetäänkin työntekijän kannettavaksi, eikä hän saa kantamastaan riskistä minkäänlaista kompensatiota. (Paalanko-Laaka 2005, 48.)

3 OPETTAJUUS JA KASVATTAJUUS

3.1 Opettajuus

Kansakoululaitoksen perustamisajoista lähtien suomalainen kansan- ja luokanopettaja on ollut uskollinen valtiovallan palvelija ja virkamies, jonka sitoutuminen kulloisiinkin yhteiskuntapoliittisiin tavoitteisiin on ollut vahva. Kansakoulun kaudelta 1960-luvulle asti ”jumalallis-kansallinen-kutsumus” määrittyi opettajien ammattikunnan keskeisimmäksi voimaksi. Peruskouluun siirryttäessä opettajan tuli omaksua hyvinvointivaltion rakentamiseen kytkeytyvän tasa-arvoajattelun päämäärät ja tieteellisen asiantuntijan identiteetti. Näin ollen kutsumuksellisuus ja sitoutuminen tasa-arvon ideaaliin ovat muodostaneet opettajakunnan ihanteet tähän päivään saakka. (Vuorikoski & Räisänen 2011, 63.)

1960-luvulla opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi muodostui yhteiskuntaan sosiaalistaminen (Luukkainen 2004). Tällöin koulun sidokset valtioon vahvistuivat entisestään ja valtion ohjaus ulotettiin syvälle koulun toimintaan. Koulusta alettiin puhua yhteiskunnan tehtävien itsestään selvänä toteuttajana (Simola 1995, 108-114). Opettajan sosiaalistamisen tehtävän voi katsoa olleen suoraan verrannollinen oppilaiden kasvatusideaalin kanssa: opettajia itseään kouluttiin ilmentämään sitä, millaiseksi oppilaita tuli kasvattaa. (Vuorikoski & Räisänen 2011.)

Ivor Goodsonin näkemyksen mukaan yksi julkispalveluja toisen maailmansodan jälkeisinä vuosina kuvaava piirre on ollut hoiva-ammattillisuuden eetos – kutsumuksen tunne. Opetuksen ja sairaanhoidon taso on ollut korkealaatuista huolimatta matalasta palkasta riittämättömistä resursseista, mikä kertoo työntekijöiden kutsumuksen ja velvollisuudentunnon määrästä, joka julkisen sektorin työntekijöillä oli tuohon aikaan. (Goodson 2005, 32.)

Historiallisia opettajakuvia opettajasta ”mallikansalaisena” ja ”kansankynttilänä” tutkineen Katariina Hakalan (2007) mukaan mallikansalaisuuden metafora toteutuu mielikuvana opettajan institutionaalisesta paikasta, johon tämän päivän opettajat suhteuttavat puhetapojaan ja käytäntöjään. Mallikansalaisen metaforassa kiteytyy opettajan paikka kansalaisten kasvattajana ja yhteiskunnallisten arvojen ruumiillistumana. Hakala kuvaa ”mallikansalaisuuden” kriteerejä Risto Rinteen (1986) historialliseen tutkimukseen perustuen. Sen mukaan valtiollisen kansanopetuksen alkuaikoina 1900-luvulla koulutukseen ja opettajanvirkaan valikoitumisen

kriteerit määrittivät kansanopettajan kutsumusopettajaksi, jonka uskollisuutta, ahkeruutta ja hurskautta arvioitiin sekä opettajaseminaarein valikoitumisen että virantäytön yhteydessä. Mallikansalaisuuden metaforaan sisältyikin vahvasti mallikelpoisuuden kontrolli ja ihanteellisen kansalaisuuden määritelmät, jotka Hakalan mukaan kantavat mukanaan ”suomalaisessa kulttuurisessa ja historiallisessa kouluinstituution aateperinteessä poliittisesti latautunutta kahtiajaon tasoittamisen ja kansakunnan eheyttämisen ideologiaa”. (Hakala 2007, 60-61.) Tämän myötä mallikansalaisuuden metafora yhtyy ideaaliopettajan myyttiin, johon vielä tänäkin päivänä on tavallista liittää kutsumus, esikuvallisuus ja uhrautuminen (Linden 2010).

Hakalan tutkimuksen perusteella sijaisopettajien kohdalla mallikansalaisuuden kriteerit toimivat usein yhteisöön kiinnittämisen tai erottamisen perusteina. Sijaisopettajan mallikansalaisuus on usein koulussa kyseenalaistettu ja vaateet esimerkillisyydestä pakottavat sijaisen antamaan jatkuvasti ”näyttöjä” osaamisestaan ja oikeanlaisen opettajuuden tarjoamisesta koulu yhteisöön. (Hakala 2007, 69.)

Hannu Simola (1995) on tutkinut kasanopettajuutta valtiollisen kouludiskurssin tuottamina teksteinä 1860-luvulta 1990-luvulle asti. Mallikansalaisuuden hän näkee toteutuvan aikakausien ihannekuvien välityksellä. Simolan mukaan kouludiskurssissa, opetussuunnitelmissa ja komiteanmietinnöissä, on tapahtunut kolmenlaisia muutoksia hänen tutkimanaan ajanjaksona. Näitä muutoksia hän kuvaa *yksilöllistymisen*, *koulukontekstin vähittäisen katoamisen* sekä opettajankoulutuksen *tieteenalaistumisen* ja *didaktiikan voittokulun* kautta. (Simola 1995, 233-323; Simola 1996, 242.)

Yksilöllistymisellä Simola tarkoittaa opettajan työn muutosta ryhmäkeskeisyydestä yksilökeskeiseksi ammatiksi, jossa keskeistä oli pyrkimys vastata jokaisen oppilaan yksilöllisiin oppimisedellytyksiin ja -tarpeisiin. Kansakoulun oppilasjoukon kouluelämän hallinnoijasta, yleisosajasta ja -tietäjästä tuli peruskoulun myötä oppilasyksilöiden oppimisen ohjaaja, joka tunsu oppilasyksilön tarpeet ja kyvyt. Toinen muutos puhettavassa, *koulukontekstin katoaminen*, taas teki mahdolliseksi tuon lupauksen antamisen. 1970-luvulta alkaneen kehityskulun myötä koulun luonne institutionaalisenä ympäristönä on muuttunut: koulu tilana on muuttunut visioiksi, toiveiksi ja utopioiksi siitä, mitä koulun pitäisi olla ja irronnut samalla yhä kauemmas siitä, mitä koulu todellisuudessa on. Kolmas Simolan osoittama muutos liittyy *tieteenalaistumiseen*, jonka myötä opettajankoulutuksen pedagogiseksi tietoperustaksi on noussut erityisesti akateeminen

”didaktisesti suuntautunut” kasvatustiede. Tämä on korostanut opettajan asemaa asiantuntijana, ei vain opettamisen, vaan myös opettamiensa aineiden osalta. (Simola 1996, 242-243.)

Vuorikoski ja Räisänen (2011) ovat tiivistäneet opettajan identiteetin historiallisen rakentumisen kolmeen kauteen, jotka kuvastavat myös Simolan tutkimia opettajuusdiskursseja eri aikakausina. Kansakouluajalla ”jumalallis-kansallinen-kutsumus” muodosti ammattikunnan perustan ja opettajankuva kiteytyi kristillis-sivelliseen mallikansalaiseen, josta sotien jälkeen pedagogisten oppien myötä kehkeytyi välittävä ja rakastava opettajapersoona. Peruskoulukaudella tasa-arvoajattelu nostettiin hyvinvointivaltion toiminnan ohjenuoraksi, joka opettajien odotettiin omaksuvan. Tällöin opettajakuva piirtyi didaktiseksi asiantuntijaksi, jonka tehtävänä oli sitoutua valtiollisen opetussuunnitelman noudattajaksi. Myöhemmin tapahtunut käänne uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan on taas merkinnyt kasvatustyön kuvaamista uudenlaisen sanaston kautta. Opettajan tulee sen mukaan olla sisäistänyt aktiivisen kehittäjän ja arvioijan mentaliteetit ja toimia työssään tehokkuuden, taloudellisuuden ja tuloksellisuuden periaatteiden mukaan. Tähän liittyy myös alistuminen ulkoisen arvioinnin kohteeksi ja tarkkailun sisäistäminen yhdeksi itsekontrollin muodoksi. (Vuorikoski & Räisänen 2011.) Hakala (2007) näkee opetussuunnitelmien tavoitteiden edellyttävän opettajalta ”koulutyön institutionaalisten, kulttuuristen ja historiallisten ehtojen tutkimisen sivuuttamista ja koulutiedon ja opettajan position kyseenalaistamattomuutta – mallikansalaisuus vaihtuu sisäistyneeseen uskoon instituution määrittämiin tavoitteisiin”.

Olli Luukkainen (2004) on tutkinut ”hyvän opettajuuden” toteutumista eri aikakausina ja rakentanut sen pohjalta kuvaa opettajuuden tulevaisuuden vaatimuksista. Hänen mukaansa opettajan ammatin kehitysvaiheet ovat lähteneet liikkeelle 1960-luvun sosiaalistajana ja kansankynttilänä toimimisesta. 1970-luvulla hyvä opetustaito on nähty hyvän opettajan tunnusmerkkinä. 1980-luvulle päästessä opettajan ammatissa on korostunut asiantuntijuus ja 1990-luvulla refleктоivan tutkijan ote. 2000-luvun opettajan taas tulisi olla yhteiskunnallinen vaikuttaja ja kasvattaja täyttääkseen hyvälle opettajuudelle asetetut vaatimukset. 2010-luvun opettajuutta hän kuvaa eettisesti ja näkemyksellisesti aktiiviseksi yhteiskunnan kehittäjäksi. Opettajan ihanteessa tulisi ilmetä emansipaatio ja yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus, kuten myös kriittisen pedagogiikan edustajat painottavat (ks. McLaren & Fichman 2001, 240).

Ajatus reflektiivisestä ammattilaisesta perustuu Heikkisen (2000, 10) mukaan näkemykseen opettajasta ammattilaisena, joka pyrkii näkemään työnsä yhteiskunnallisia yhteyksiä.

Reflektiivinen opettaja on hänen mukaansa ”oman alansa itsenäinen ammattilainen, ei koulutusjärjestelmän toteuttaja”. Heikkinen painottaakin, että modernissa yhteiskunnassa opettajan työ ei voi olla kulttuurin, siihen liittyvien arvojen ja tiedon siirtämistä sellaisenaan, toisin kuin perinteisessä yhteiskunnassa, jossa opettaja saattoi toimia muuttumattoman tradition välittäjänä. ”Modernissa” kasvatusta ei tule nähdä vain kulttuurin siirtämisprosessina, vaan myös yhteiskunnan uudistamisen välineenä. Myöhäismodernin aikakaudella uudistamisen tehtävä saa lisää painoarvoa. (Heikkinen 2000, 15.)

3.2 Opettajaksi sosialisatio

Yksilö syntyy yhteisöön, mutta varsinaisen yhteiskunnan jäsenyyden hän tavoittaa sosiaalisen ominaisuutensa kautta. Sosialisatioprosessi on koko ihmisen elämänmittainen prosessi joka alkaa syntymästä ja jatkuu läpi koko ihmisen eliniän. Sosialisatio tapahtuu tietoisesti ja tiedostamatta arjen toimintatapojen välityksellä. (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 35-37.) Prosessin alkupiste on sisäistäminen, tapahtuman välitön käsittäminen ja tulkitseminen. Sisäistäminen tapahtuu sosialisatioksi kutsumassamme yksilönkehityksellisessä prosessissa, joka voidaan myös määritellä yksilön kokonaisvaltaiseksi ja johdonmukaiseksi perehdyttämiseksi yhteiskunnan tai sen osa-alueen maailmaan. Primaarisosialisatio on yksilön ensimmäinen lapsuuteen sijoittuva sosialisatio, jonka kuluessa hänestä tulee yhteiskunnan jäsen. Kaikki seuraavat tapahtumasarjat ovat sekundaarisosialisatiota, joissa sosiaalistettu yksilö johdatetaan oman yhteiskuntansa objektiivisen maailman toisille sektoreille: koulun, tiedotusvälineiden, uskonnollisten ja poliittisten ryhmittymien sekä työelämän alueille. (Berger & Luckmann 1994, 148-149.)

Ammatillinen sosialisatio liittyy sekundaariseen aikuisiän sosialisatioon. Se on yleensä nähty prosessina, joka jatkuu läpi aikuisiän, laajimmillaan jopa kehdestä hautaan. Laurialan (1995) mukaan ammatillinen sosialisatio viittaa mekanismeihin ja prosesseihin, joiden kautta uudet jäsenet sosiaalistuvat ammatin kulttuurisiin elämänmuotoihin. Sosialisatio voi tapahtua passiivisesti, jolloin yksilö mukautuu ammattikulttuuriin tai interaktiivisesti yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa. Tällöin on kyse yhteensovittamisesta, jossa yksilö luo rooliaan ja tuo uusia aineksia vallitsevaan kulttuuriin. Kulttuurin sisällä syntyy usein erilaisia sisäisiä konflikteja, jotka luovat paineita ja jännitteisyyttä sosialisatioprosessiin. (Lauriala 1995, 6-8.)

Aineksia ammatilliseen socialisaatioon opettajat saavat jo omina kouluvuosinaan sekä opettajankoulutuksen aikana. Opettajankoulutuksessa sosiaalistajina toimivat niin teoriaopinnot kuin harjoittelu. Koulun opetustodellisuuteen siirryttyään opettaja kohtaa monta sosiaalistajatasoa: luokkahuonetilanteet, kouluyhteisön ja koko yhteiskunnan. Sosiaalistajina voivat toimia niin oppilaat, opettajaverit kuin koulun ulkopuoliset tahot. (Niemi 1993, 36-37.) Tärkeä osa ammatillista socialisaatioprosessia sijoittuu opettajan uran alkuvaiheeseen ja jotta opettaja saisi parhaimmat eväät taitavaksi opettajaksi kehittämisessä, tulisi hänen kyetä selviytymään työyhteisön tuen avulla uran alkuvaiheen ongelmista, oppien samalla itsenäiseksi ja itsensä tuntevaksi opettajaksi (Järvinen 1999, 266-267).

Broadyn (1987) mukaan vastavalmistunut opettaja joutuu opettajankoulutuksensa päätyttyä tiukan uudelleensocialisaation kohteeksi. Koululaitos ei muokkaa vain sinne tulevia oppilaita, vaan myös opettajia. Idealistinen kuva opettamisesta karisee usein opettajan kohdatessa koulun työtodellisuuden, joka on usein aivan jotain toista, mitä on kuviteltu. (Broady 1987, 116.) Samaan johtopäätökseen ovat tulleet myös Turunen ja Valpio pro gradu –tutkielmassaan, joka käsittelee nuorten opettajien kokemuksia työtodellisuudesta ja työuran alkuun liittyviä vaikeuksia. Tutkimuksen mukaan opettajaharjoittelussa muodostunut kuva opettajan työstä on monessa suhteessa ollut harhaanjohtava ja sopeutuminen työtodellisuuteen on koettu vaikeaksi, jopa shokeeraavaksi. Opettajuus ja opettajien työtodellisuus ovat muuttuneet usein merkittävästi opettajien omista kouluajoista ja uudenlaisen koulukulttuurin kohtaaminen voi näyttäytyä kulttuurishokkina. (Turunen & Valpio 2006, 65.) Naama Sabarin (2004) mukaan todellisuusshokki tai muukalaisuuden kokemus syntyy nuoren opettajan kohdatessa arjen realiteetit siirtyessään työelämään. Hän joutuu ottamaan vastaan samat velvollisuudet kuin kollegansa, vaikka on vasta uransa alkumetreillä, mikä voi aiheuttaa epävarmuutta ja pelkoa. Opetustyön ohella nuori opettaja joutuu tutustumaan työyhteisöön ja sen toimintakulttuuriin, jotta hänet voitaisiin hyväksyä yhteisön jäseneksi.

Socialisaatiovaiheet ovat yksi tapa kuvata ammatillisen socialisaation kenttää. Tällöin idealistinen aloitteleva opettaja sosiaalistuu työyhteisön toimintatapoihin marginaalisen, identifikaation ja sisäistämisvaiheen kautta (Antikainen ym. 2006, 212). Broady (1978) viittaa Hänselin ajatuksiin kuvatessaan opettajasocialisaation vaiheita. Uusi opettaja on kouluun tullessaan idealistisessa vaiheessa ja pyrkii toteuttamaan opetuksessaan pedagogisia ihanteitaan. Työtodellisuus voi asettaa opettajalle kuitenkin sellaiset raamit, jotka tekevät ideat toimintakyvyttömiksi. Ideat eivät useinkaan sovi sellaisinaan opetustodellisuuteen ja oppilaat

voivat käyttää hyväksi uuden opettajan hyväntahtoisuutta. Tämä johtaa marginaaliseen vaiheeseen, jossa opettaja joutuu marginaaliseen asemaan omien erilaisten arvostusten vuoksi niin oppilaiden kuin toisten opettajienkin osalta. Jos opettaja saa tukea ulkopuolelta hän voi pystyä säilyttämään omat tavoitteensa, muussa tapauksessa toisista opettajista tulee hänen ratkaisevat sosiaalistajansa ja opettaja siirtyy samaistumisvaiheeseen. Opettaja alkaa samaistua työtovereihinsa ja koulun vallitsevaan kulttuuriin. Samaistuminen päättyy sisäistämiseen, jolloin opettaja ei enää ”simuloi” opettajan roolia vaan hän on opettaja. (Broady 1978, 117-118.)

”Tunnistaminen” on osa ammatillista sosialisatiota, jossa henkilö tunnistaa opettajan ammatin sekä sen piirissä syntyneen ammattikulttuurin omakseen. Ammatillisen sosialisatian tuloksena syntyy opettajan ammatti-identiteetti, joka heikon sosialisatian tuloksena voi jäädä myös löyhäksi. Identiteetti voidaan ymmärtää elämänmittaiseksi oppimisprosessiksi, jonka yhteydessä yksilö muodostaa käsityksen itsestään, omasta historiastaan, mahdollisuuksistaan ja suhteestaan yksilön ulkopuoliseen maailmaan. Identiteetti muodostuu sosialisatian kuluessa yksilötietoisuuden ja sosiaalisen ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Erilaiset yhteiskunnalliset ja historialliset olosuhteet mahdollistavat erilaisia oppimiskokemuksia ja ovat osaltaan vaikuttamassa millaiseksi yksilön identiteetti muodostuu. (Vanttaja & Järvinen 2006.)

Ammatillista identiteettiä rakennetaan suhteessa toisiin eronteon ja yhteenkuuluvuuden, samuuden ja toiseuden mekanismeilla. Tällöin pyritään etsimään vastauksia kysymyksiin ”keitä meihin kuuluu” tai ”mistä ammattiryhmämme tunnistaa”. Ammattiryhmien sosiaalisten sopimusten kautta rakennetaan myös kollektiivista identiteettiä ”keitä me olemme”, ”mikä on tehtävämme” ja ”mitä haluamme saada aikaan”. Kollektiivinen identiteetti määrittää myös ryhmän rajat sekä sen, kenet oikeutetaan yhteisön edustajaksi. (Lapinoja & Heikkinen 2006, 146.) Vuorovaikutus työntekijän ja työyhteisön välillä on oleellisessa osassa sosiaalistumisprosessissa. Ammatillinen sosialisatio toimii kuin vuorovaikutusmekanismi eri toimijoiden välillä: yhteisten kokemusten, asenteiden ja uskomusten jakaminen luo pohjan kollektiiviselle ja yksilölliselle ammatti-identiteetille (ks. Arhinmäki & Rauhala 1992, 130).

Vanttaja ja Järvinen (2006, 28) ovat kirjoittaneet, että nykyneuret, jotka ovat jo varhain sosiaalistuneet epävarmuuksien maailmaan, saattavat olla myös identiteetiltään refleksiivisempiä ja valmiimpia omaksumaan ja oppimaan uutta kuin aikaisemmat sukupolvet. Sosialisatian katsotaan elinikäisen oppimisen prosessissa tapahtuvan sekä osallistumisena aikuiskoulutukseen, että yhteisölliseen elämään ja toimintoihin arjessa. (Antikainen ym. 2006, 39.) Elämän läpi

jatkuvassa sosialisatiossa elinikäisellä oppimisella on keskeinen rooli: nuoruusiän sosialisatiossa tulee rakentaa perusta jatkuvalla oppimiselle, jota on mahdollista jatkaa aikuisiällä.

Jälkmoderni aika kuvastaa elämää projektimaisena tapahtumana, jossa yksilö joutuu jatkuvasti rakentamaan sosiaalista ja yksilöllistä olemistaan ja identiteettiään yhä uudelleen. Giddens (1991) puhuu refleksiivisestä modernisaatiosta, jossa myös minuuden rakentamisen prosessia uhkaa henkilökohtainen merkityksettömyys. Minuuden rakentamisesta hän kuvaa refleksiiviseksi projektiksi, jossa eheää identiteettiä tukevat tarinat voivat jäädä hauraiksi lukuisista pienistä tarinoista koostuvaksi virraksi. (Giddens 1991, 185-187.) Jälkmoderni aika tekee sosialisatiosta moninaisemman ja häilyvämmän projektin: enää se ei etene kronologisessa järjestyksessä lapsuudesta nuoruuteen, aikuisuuteen ja vanhuuteen; nykyaikana ikäkausien selkeät rajat ja niihin liittyvät elämäntehtävät ovat moninaistuneet, eivätkä yksilön tehtävät ja sosiaaliset suhteet perustu enää vain kronologiseen ikään (Antikainen ym. 2006, 39). Tässä suhteessa sosialisatian voidaan ajatella jälkmodernissa olevan myös epäonnistunutta, koska yksilö ei saavuta vakiintunutta identiteettiä ja sosiaalista asemaa. Jälkmodernissa piilee myös ”individualismin” mahdollisuus – eli yksilön mahdollisuus valita toisistaan eroavien todellisuuksien ja identiteettien väliltä – joka on suorassa yhteydessä epäonnistuneeseen sosialisatioon (Berger & Luckmann 1994, 193; Vanttaja & Järvinen 2006, 29).

Sosiaaliset instituutiot ovat menettämässä aikaisemman asemansa elämän suuntaviivojen näyttäjänä. Jokapäiväisistä valinnoista on tullut keskeisiä identiteetin ja elämän määrittäjiä. Tämä identiteetin rakentamisen keskeinen alue on Giddensin (1991, 214-217) mukaan elämänpolitiikan kenttä, jolla tehdyt valinnat ja toimenpiteet tuottavat esimerkiksi elämäntavan, elämänkulun tai hyvinvoinnin. Modernisaation myötä myös hyvän elämän kysymykset ovat muuttuneet arkipäiväisiksi, teknisiksi ja kaupallisiksi. Identiteettiprojektista on siten tullut itsereflektiivinen prosessi. Elämämme nykyään Zygmunt Baumanin (1996, 181-183) mukaan nomadisessa maailmassa, vaeltamisen maailmankaikkeudessa, jossa vaeltajina ovat sekä tavarat että ihmiset. Vaikka postmodernit nomadit poikkeavat tyypillisistä moderneista pyhiinvaeltajista siinä, että heidän vaeltamisensa koostuu yhteenkuulumattomista ja toisilleen irrallisista paikoista, on Baumanin mukaan molemmille kuitenkin yhteistä halu vakiinnuttaa ja säilyttää identiteettinsä.

Katkonaisien työurien jatkumo ja työelämän ennakoimattomuus voivat ajaa ihmisiä väkisin tuuliajolle. Jatkuva muutoksen kohteena oleminen voi johtaa myös sitoutumattomuuteen. Jos

alituinen epävakaisuuden tila muuttuu jokapäiväiseksi, työhön liittyvä hallinnan tunne katoaa ja seurauksena on ajelehtiminen. (Sennett 2002.) Epävakaisuus ja toisilleen irrallisten paikkojen välillä ajelehtiminen, kuten Bauman (1996) asiaa kuvaa, on läsnä pätkätyöläisen arjessa jatkuvasti. Elämänhallinnan menettäminen voi aiheuttaa stressiä, jonka sietokyky on sidoksissa työntekijän emotionaaliseen sitoutumiseen työpaikkaansa. (Sennettin 2007, 51-52).

Opettajasosialisaatiovaiheet tukevat usein koulun muuttumattomuutta, mutta yhdistettynä pätkätyöhön voi sijaisopettajan sosiaalisuus työyhteisöön jäädä vajaaksi ja hän voi ajautua jatkuvaan uudelleensosialisaation tilaan. Uhkakuvana voi tällöin olla marginalisoituminen työyhteisön reunalle ja ammatti-identiteetin ”heikkous” (Vanttaja & Järvinen 2006).

3.3 Opettajan professio

Opettajan ammatti alkoi professionaalistua opettajankoulutuksen laajentuessa sotien jälkeisessä Suomessa määrällisesti ja alueellisesti. Historiallisesti katsottuna opettajan professio on kehittynyt teknisen opetustaidon korostamisesta kohti erehtyvää ja reflektiivistä ammattilaista (Luukkainen 2004, 53). Opettajankoulutuksen siirtyminen yliopistoon 1970-luvulla edisti professioasemaa havittelevan opettajakunnan pyrkimyksiä oman ammattinsa autonomian lisäämiseksi (Vuorikoski 2003; Vuorikoski & Räisänen 2011, 69). Yliopistokoulutus nosti samalla opettajakunnan statusta keskiluokasta täyden profession omaavan ammattikunnan joukkoon (Kivinen & Rinne 1996). Jotta ammatti kykeni saavuttamaan valtiollisen suojelun professionaalisuuden tunnustamisen muodossa, tuli sen luovuttaa asiantuntijuutensa valtiovallan käyttöön ja sitoutua sen tavoitteiden ja ideologioiden toteuttajaksi koulussa (Vuorikoski 2003; Vuorikoski & Räisänen 2011, 69).

Profession asemaan pyrkimiseen kuuluu keskeisesti ammattikunnan koulutuksen tieteellistäminen, jonka tavoitteena on ammatillisen autonomian saavuttaminen. Opettajankoulutuksen siirtämisellä yliopistoon tavoiteltiin opetuksen ja tutkimuksen yhdistämistä ja opettajankoulutuksen tutkimuksen tuleamista käytännön opetustyön tueksi (Kansanen 2008, 164). Professionaalisuuden tarvetta perustellaan usein ammattitaitovaatimusten kohoamisella ja asiakkaiden saamien palvelujen parantamisella. (Vuorikoski 2003, 32.)

Lääkäriin tai lakimiehen ammatteja, voi kuvata eräänlaisia ”arkkiprofessioina” (Vuorikoski 2003). Professionaalille ammattikunnalle on tyypillistä, ettei sen toimintaa kontrolloida kovin tarkasti, vaan yhteiskunnalla on tietty luottamus ammattilaisten sisäiseen kuriin ja ammattietiikkaan. Luottamus antaa myös opettajan ammatillisuudelle autonomisen aseman toimia itsenäisenä päätöksentekijänä työssään, määrittellä itse työnsä ja ammattinsa reunaehdot. Autonomisuuden tulisi olla kasvatuksen ja koulutuksen päämäärä jo sinänsä, sillä tavoittelee se oppilaan, kasvavan subjektin, autonomisuutta. Tämän lisäksi autonomisuuden tulisi ylittää koko kasvatusinstituution tasolle koulun yhteiskunnalliseen kasvatustehtävään liitettynä. (Lapinoja ja Heikkinen 2006, 145.)

Popkewitz ja Simola korostavat opettajan työn professionaalistumisen näkyvän etenkin opettamisen tiedon tieteellistymisellä. Ensiksi tämä tarkoittaa monopoliaseman antamista didaktiikalle opettajan työn määrittelijänä. Toiseksi tieteellistymisen myötä opetusmenetelmät luokkahuonetasolla ovat tulleet tieteen kiinnostuksen kohteiksi. Kolmanneksi kamppailun kohteeksi on noussut opettamisen tieteen ”puhuvan subjektin” asema: se, kenellä on valta määrittää opettajan ammatin perusteet. Popkewitz ja Simola kirjoittavat nykyajan opettajuudesta ”pastoraalisena professionalismina”, jossa keskeistä on entisaikojen portinvartijan ja täydellisen auktoriteetin omaavan opettajan roolin viitan kariseminen harteilta ja sen korvautuminen kanssahoijaajan ja yksilöllisten valintojen auttajan roolilla. (Popkewitz & Simola 1996, 22.)

Professionaalisuus merkitsee opettajan työssä ammattitaidon tuomaa vapautta ja vastuuta toimia omassa ammatissaan. Tirrin (1999, 14) mukaan professionaalisuus ei ole kaikki tai ei-mitään – asteikolla mitattava ominaisuus, vaan siihen voi sitoutua eriasteisesti. Sitoutumisen asteen hän määrittää yhdeksi ammattietiikan keskeisimmäksi kysymykseksi. Tämän vuoksi opettajan työssä on tärkeää pystyä yhdistämään oma persoona opettajan ammattirooliin ja ammattieettiin kysymyksiin. Opettajan eettisyyteen liittyy useita kirjoittamattomia periaatteita auttamisesta, erilaisuuden kohtaamisesta, ryhmän huomioimisesta ja yhteisestä hyvästä (Hargreaves & Evans 1997, 4).

Professionaalisuuteen liitetään henkilön pyrkimys parhaaseen mahdolliseen työhön omassa ammatissaan. Tähän kuuluu tiedollisen puolen lisäksi myös opettajan persoonaa koskevia tekijöitä, sillä ilman persoonallista sitoumusta on vaikeaa hoitaa opettajuuteen sisältyvää palvelutehtävää. Päivi Atjonen (2004) korostaa asiantuntemuksen, tiedon ja eettisen vastuun merkitystä opettajan ammattietiikassa. Hän kirjoittaa Leevi Launosen (2000) viitatun, että

nykyaikana etiikka muodostaa kiinteän osan opettajan professiota. Opettajan eettinen ajattelu, sitoutuminen työhön ja oma moraalinen luonne kuuluvat professioon. (Atjonen 2004, 43: Tirri 2008, 190.)

Tirri (1999, 13) korostaa eettisten ohjeiden merkitystä ammatilliselle professionaalisuudelle. Kuten McDowell (1991) toteaa, eettisiä ohjeita voidaan pitää kriteereinä ammatin professionaalisuudelle (Tirri 1999, 13). Eettisten ohjeiden myötä opettajan ammatti onkin noussut muiden professioiden, kuten lääkärin ja juristin ammatin rinnalle. Ohjeiden tarkoituksena on toimia muistuttajina ideaaleista, joihin opettajien tulee kasvattajina pyrkiä.

Opettajan ammatin professionaalista luonnetta tukevat Olli Luukkaisen (2004, 53) mukaan kelpoisuuksien ja koulutuksen suhteen tehdyt tarkat määritelmät. Professionissa korostuu opettajien itsensä mukaan eettinen ulottuvuus: tavoitteena on pyrkiä lapsen ja nuoren sekä yhteiskunnan parhaaseen. Tämä ulottuvuus on kaksisuuntainen: yhteiskunnalla on samankaltaiset odotukset opettajan työlle kuin heillä itsellään. Luukkaisen mukaan opettajasta tulisikin kehittyä eräänlainen ”muutosagentti”, jolle on ominaista oman kasvatuskäsityksen ja eettisen vastuun selkiinnyttäminen, asennoituminen uudistumiseen ja ammatilliseen kasvuun, ammattitaidon laajentaminen ja kollegiaalinen yhteistyö näiden saavuttamiseksi. (Emt, 64-65.)

Opettajan työ on yhteiskunnallisten vaatimusten ja odotusten taholta usein eri asemassa muihin ammatteihin verrattuna. Räisäsen (1996, 11) mukaan opettajan ammatillinen minä määrittää työtä ja suhdetta siihen, kun taas yleensä kulttuurissa ammatti nähdään yksilön minää määrittävänä elementtinä (Patrikainen 1999, 65). Tämä tarkoittaa myös sitä, että opettaja työskentelee pitkälti persoonallaan ja tämän myötä työ henkilökohtaistuu ehkä enemmän kuin muissa ammattikunnissa.

Jyri Lindenin mukaan opetustyö on suhteessa valtiolliseen yhtenäiskertomukseen, jonka kautta se on saanut tarkoituksensa, arvonsa ja luonteensa. Linden tarkasteleekin perusasteen opetustyötä pikemminkin lähtökohdiltaan moraalisenä projektina, jossa yksilö on sekä koulutuksen, että henkilökohtaisen ymmärryksensä ja itsetuntemuksensa kautta sitoutunut ja sitoutettu valtiollisen yhtenäiskertomuksen kulttuurisiin ajattelutapoihin. Hän näkee opettajan työn yhtenä malliesimerkkinä kutsumusperustaisesta työstä, jonka olemassaolo ja oikeutus perustuvat erityisesti yhteiskuntarauhan edistämiseen sekä yhteiskunnan moraalisen tahdon ja jatkuvuuden takaamiseen. (Linden 2010, 12-13.)

Edellä kuvattua kutsumusperustaa Linden (2010) kuvaa tietynlaisella vaihtosuhteella, jossa ammattikunnan työntekijät sidottiin yhteisen hyvän nimissä kutsumukselliseen työeetokseen, joka perustui kuuliaisuudelle ja moraalisille odotuksille. Vastineeksi sitoumuksestaan työntekijöille tarjottiin työhön liittyvää itsenäisyyttä, periaatteellista luottamusta ja yksityistä sektoria turvallisempi työsuhte. (Linden 2010, 28.) Yhtenäiskertomuksellinen tausta tarjosi ennen opettajille kokemuksen oman identiteetin ja elämäkulun pysyvyydestä ja jatkuvuudesta, mikä loi edellytykset moraaliperustaltaan molemminpuoliselle vaihdolle.

Kutsumusperustainen logiikka murtui uusliberalistisen ajattelun tullessa vallalle. Linden (2010, 28) kuvaakin tapahtunutta murrosta ”julkisammattien työn eetosten repeytymiseksi ja niiden siirtymiseksi kohti markkinaperustaista työn määräytymisen ja vaihtosuhteiden logiikkaa”. Ajattelutavan mukaisesti yhteiskunnassa tapahtunut kutsumusperusteinen hoiva- ja auttamisammattien muutos on johtanut opetustyön osalta kutsumusperusteisuuden vaihtumista pakkatyön eetokseen ja logiikkaan. Tässä ajassa voidaan kuitenkin nähdä edelleen opetustyön yhteiskunnallinen vanha eetos halusta kutsumukselliseen työhön, jota tehdään vähällä rahalla ja kutsumuksen voimalla. Onhan opettaja vahvassa moraaliperusteisessa suhteessa oppilaisiinsa – hän on työssään oppilaita varten ja heidän hyväkseen. Kutsumuksellisuuden romahdus näkyy erityisesti palkkatyöläistymisen myötä, jolloin kutsumusperusteisesta sitoumuksesta työhönsä ei saa vastineeksi työsuhteen pysyvyyttä, jatkuvuutta tai arvostusta.

Opettajan työn perusta ja tarkoitus ovat monimutkaistuneet eivätkä tarjoa enää työntekijälle selkeää kiinnittymisen kohdetta. Kristillinen palvelutyön eetos ja kansallisvaltioideologian tuottama kansalaisten arvostus ja tuki eivät enää ole riittäviä perustoja työlle kilpailuun ja kulutukseen perustuvassa yhteiskunnassa. Opettajan työlle on tullut ominaiseksi korostaa yksilöllistä kilpailukykyä ja hyötyä. Tällä Linden perusteleekin opettajan työn muuttumista kutsumuksesta palkkatyöksi, koska työn mielekkyyden perustana on siitä itselle saatava hyöty. (Linden 2010.)

Kutsumusta ovat tutkineet myös Eila Estola ja Leena Syrjälä (2002) opettajien elämäkertoja analysoidessaan. Heidän mukaansa kutsumus käsitteenä on mielletty historiallisesti tunteeksi Jumalan kutsusta tehtävään, jossa henkilö uhraa itsensä ja omat toiveensa ja omistautuu vain kutsumukselleen (ks. Linden 2010; Vuorikoski & Räisänen 2011). Julkisessa keskustelussa tämänkaltaisen näkemyksen on kuitenkin pelätty vaikuttavan negatiivisesti haluun parantaa opettajien ammatillisia olosuhteita ja koulutustasoa. Pyyteetön työ on nähty uhkana koko

ammattikunnan kehitykselle, vaikka monet kutsumuksen piirteistä on nähty samaan aikaan erityisen toivottavina piirteinä opettajan työssä. Sen tähden kutsumuksen sijaan ja on alettu puhua mieluummin sitoutumisesta työhön. (Estola & Syrjälä 2002, 85.)

Kutsumus voidaan Päivi Atjosen (2004, 46) mukaan liittää ammatteihin, jotka palvelevat jotakin yleisesti hyväksyttyä arvopäämäärää. Tämä arvopäämäärä voi sitoutua myös yhteiskunnallisesti tärkeisiin asioihin, kuten opettajan työssä on kyse. Kutsumusopettajan tunne siitä, että hän toimii työssään palvelutehtävissä saa hänet tavoittelemaan lasten ja nuorten parasta, mikä puolestaan lisää hänen työstään saamaa henkilökohtaista tyydytystä. Tällöin kutsumus muodostuu osaksi opettajan persoonallista identiteettiä ja hänen kokonaisvaltaista näkemystä työstään. Kutsumusopettajalle onkin ominaista, että hän kertoo pitävänsä työstään, arvostavansa sitä ja tuntee olevansa oikealla alalla. Keskeisellä sijalla ovat myös oppilaisiin luodut vahvat emotionaaliset siteet, monet opettajat sanovatkin rakastavansa oppilaitaan. (Estola & Syrjälä 2002, 92.) Aspin (1968) mukaan: ”Kutsumusopettaja on vastuussa työstään oppilailleen tai itselleen. Hän uhraa oppilailleen aikaa yli ”virka-ajan” ja katsoo tehtäviinsä kuuluvan myös oppituntien ulkopuoliset toiminnot ja koulunpidon” (Luukkainen 2004).

Historiallisesti katsottuna kutsumus saattoi siis näyttäytyä oikean asenteen ja mielen vaatimuksina: aidon kasvattajan asenne merkitsi myönteistä suhtautumista koulun kehittämiseen ja tiedeuskoon perustuvaa kasvatusoptimismia. Sitoutumisen oppilaisiin ja kouluinstituutioon arveltiin palvelevan koko yhteiskunnan tarpeita. (Simola 1995, 233-252.)

Joskus kutsumus voi myös kadota. Estola ja Syrjälä (2002, 96) näkevät tähän mahdolliseksi syyksi sen, että kasvatuksen käytännöt eivät enää mahdollista kutsumukseen vastaamista tai opettaja kokee asemansa uhatuksi ja vaikeaksi työpaikassaan. Tällöin opettaja kokee, että hän ei pysty enää tekemään työtään itselleen oikeaksi kokemallaan tavalla. Selviytyäkseen opettajalla on kaksi vaihtoehtoa: vaihtaa työpaikkaa tai yrittää sopeutua. Sopeutuminen voi tarkoittaa kutsumuksensa unohtamista ja ryhtymistä Lindenin (2010) kuvaamaksi opetustyön palkkatyöläiseksi.

Kutsumus ei kuitenkaan sinällään tee kenestäkään vielä hyvää opettajaa. Estola ja Syrjälä (2002, 98) painottavatkin kutsumusopettajan syvällistä tapaa olla tietoinen oman työnsä päämääristä ja arvoista (Atjonen 2004, 46). Hän tietää, mitä haluaa lapsille välittää ja ymmärtää myös työnsä haasteet. Kutsumusopettajaan voisikin liittää eräänlaisen optimistisen näkemyksen

tulevaisuudesta ja siitä, että aina on toivoa. Opettajan kohdalla kutsumuksen sisäisen puolen, eli yhteisten arvopäämäärien hyväksymisen myötä, toteuttaminen tarkoittaa muun muassa sitoutumista opetussuunnitelmaan, peruspositiivista suhteutumista kouluun ja uskoa opettajan työn vaikuttavuuteen (Atjonen 2004, 46).

Opettajan työn voimakasta persoonalähtöisyyttä on kuvattu työn subjektivoitumisena. Tämä tarkoittaa opettajan kohdalla työn, henkilökohtaistumista ja sitoutumista työn moraaliperustaan ja arvoihin sekä työnantajan tavoitteisiin, mikä on ollut historiallisesti katsottuna itsestään selvyys. Sitoutumisen näkökulmasta subjektivoituminen on taas tarkoittanut kiinnittymistä itse kasvatustapahtumaan. Kasvatustapahtuman tarkasteleminen kasvatussuhteena kasvattajan ja kasvatettavan välillä tekee taas subjektivoitumisesta kasvatussuhteen perustatavanlaatuisuuden ja jatkuvuuden kannalta erityisen merkityksellisen. (Ks. Linden 2010, 155.)

Heikkinen ja Syrjälä (2002, 8) viittaavat Goodsonin (1995) näkemyksiin kuvatessaan opettajan työn sosiaalista ulottuvuutta pohjimmiltaan yhteiskunnalliseksi ja jopa poliittiseksi toiminnaksi. He tarkoittavat tällä opettajien omaa erityistä paikkaa ja asemaa yhteiskunnan sosiaalisissa ja poliittisissa rakenteissa, joista käsin he toimivat työssään ja kertovat opettajuudestaan. Koulukasvatus ei ole nyky-yhteiskunnassakaan neutraalia toimintaa, vaan kasvatus ja opettajan toiminta voidaan nähdä monessa mielessä poliittisena. Poliittisuuteen liittyvät puolue-, moraal-, ja yhä enenevässä määrin talouspoliittiset näkökulmat. Kouluissa tarjotaan tiettyjen tietojen, taitojen ja sosiaalisten suhteiden valikoimaa, jotka edustavat aikansa tärkeiksi koettuja ilmiöitä. Opettaja ilmentää toimissaan arvoihin perustuvia merkitysrakenteita, vaikkei hän itse tätä tiedostaisikaan. Ihmisen sivistäminen on luonteeltaan moraalipoliittinen ilmiö, jossa opetustilanteessa opiskelija astuu sisään valmiiksi arvotettuun maailmaan, jonka arvottamisessa opettaja on ollut mukana. (Lapinoja & Heikkinen 2006, 148.)

Vaikka opettajan ammatti mielletään palvelustehtäväksi, tulisi opettajan kyetä tunnistamaan ammattinsa taustalla vallitsevat yhteiskunnalliset ideologiat, joiden palvelijaksi hänet on valjastettu. Jos ideologiat toimivat kasvatuksellisen hyvän esteenä, tulisi opettajan olla tarpeeksi rohkea vastustaakseen yhteiskunnallista vallankäyttöä. Michael Fullanin (1994) mukaan professionaalinen opettaja ei vain toteuta muiden asettamia päämääriä vaan sitoutuu ihmisenä kasvamisen haasteeseen, jonka tarkoituksena on hakea kokonaisvaltaista hyvää elämää kasvatuksen avulla.

3.4 Kasvatustyö eettisenä työnä

Keskustelu ammattietiikasta ja opettajankoulutuksen arvoista on nostanut eettisyyden yhdeksi opettajuutta koskevan keskustelun kiintopisteistä. Aikaisemmin korostettiin soveltuvan persoonallisuuden ja esimerkillisyyden merkitystä opettajaksi opiskelevien valintakriteereissä, mutta 1990-luvulla arvokysymykset, etiikka ja moraalit ovat keskittyneet voimakkaasti yleisen mielenkiinnon kohteiksi. Jo 1980-luvulla kirjoitettiin laajasti oppikirjoja opettajan työn moraalista luonteesta kansainvälisesti. Eettisyyden pohdinta siirtyi yleisestä pohdinnasta varsinaisiin ammattieettisiin kysymyksiin. (Ks. Tirri 2008, 191.)

Kaikkein merkittävimpänä osoituksena opettajan työn eettisyyden tärkeydestä opettajan ammatissa ovat vuonna 1998 ilmestyneet opettajan eettiset periaatteet. Ohjeet on pyritty suunnittelemaan niin väljiksi, että ne soveltuisivat mahdollisimman monen opettajan työhön. Samalla ohjeet määrittävät työtä koskevat ihmisarvoa, totuudellisuutta, oikeudenmukaisuutta ja vapautta kunnioittavat arvot. Ohjeiden mukaan näiden arvojen tulisi näkyä niin opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa kuin opettajan ja kollegoiden välisessä yhteistyössä. Lisäksi arvojen tehtävänä on ohjata opettajaa oman persoonallisuutensa kehittämisessä sekä suhteissaan opetustyöhön ja yhteiskuntaan. (OAJ 2011.)

Eettisyys on muotoutunut opettajan ammatissa Hannu Simolan (1995) koulupuheesta tekemien tulkintojen mukaan kansakouluaikeiden mallikansalaisuudesta 1970-luvun virkamiesetiikan ohjaamaksi. Simola osoittaa didaktisen kasvatustieteen muotoutuneen opettajan työn perustaksi johon rakentuen muodostuu opettajan persoonallinen ja eettinen kasvu. (Simola 1995, 206.) Eettisyys paikantuu tämän päivän opettajan työssä esikuvana toimimisena ja eettisenä mallina olemisena, mikä on opettajan ammatin tietynlainen väistämättömyys. (Hakala 2007, 64.)

Opettajan työ on käytännöllistä toimintaa. Opettajuutta luonnehditaan sellaisena ammattina, jossa on keskeistä eettisiin arvoihin pohjautuva päätöksenteko (esim. Luukkainen 2004). Opettajuuden taidot kehittyvät niissä lukemattomissa ratkaisuisissa, joita opettaja joutuu tekemään opetusta suunnitellessaan, opetustilanteen aikana ja sen jälkeen. Jokainen oppilaita, opetussisältöä tai menetelmää koskeva päätös perustuu joko tietoihin tai tiedostamattomiin arvoihin. Jokainen opettaja on vastuussa siitä, että arvostukset ja periaatteet eivät ole ristiriidassa koululaissa ja opetussuunnitelmassa julkaistujen arvokäsitysten kanssa. Opettajankoulutus pyrkii

kehittämään opettajia, jotka ovat sisäistäneet omat arvostuksensa ja opetusta koskevat periaatteensa toimivaksi käytännön teoriaksi.

Arvot liittyvät Eero Ojasen (2010, 7) määritelmän mukaan ihmisten ja ihmisyhteisöjen hyvinä ja tavoittelemisen arvoisina pidettäviin asioihin. Arvot voidaan nähdä toimintaa ohjaavina periaatteina ja tavoitteina. Samalla ne voidaan käsittää jonkinlaisina ihanteina tai elämän hyveinä. Kasvatuksellisessa mielessä arvot tarkoittavat lähinnä kasvatuksen päämääriä. Samalla kasvatuksen arvolähtökohdista puhuminen tarkoittaa samaa kuin kasvatuksen etiikasta puhuminen. Arvot ovat ihmiselle kuin tapa olla maailmassa. Ne ovat kaiken toiminnan perustana.

Kasvatuksen peruslähtökohtana tulisikin olla vastuu kasvatettavasta. Opetustyö on opettajan ja oppilaiden välistä kohtaamista koulun arjessa. Opettamisessa on siten kyse toisen ihmisen kohtaamisesta, ymmärtämisestä ja auttamisesta hänen omista lähtökohdistaan ja tarpeistaan käsin. (Viskari 2003, 155.) Kasvattajan rakkaudellinen mielenkiinto kasvatettavaa kohtaan on Ulla Solasaaren mukaan olennainen osa lapsen arvokehityksestä. Kasvattajan oman arvomaailman selkiytyneisyys ohjaa häntä tukemaan myös lasta ja tämän kehitystä. Arvomaailman selkeys auttaa kasvattajaa asettamaan kasvatuksen kentällä niin paljon puheena olleita rajoja. Kuitenkaan kasvattajan ei tulisi pyrkiä arvottamaan lapsen maailmaa valmiiksi, koska kasvattajan tehtävänä ei ole toimia vain kieltäjänä vaan myös tarjoajana. (Solasaari 2003, 41.)

Veli-Matti Värri painottaa, että kasvattajan ja kasvatettavan välinen kasvatussuhde rakentuu aina jossain annetuissa institutionaalisissa puitteissa ja jokainen kasvattaja on työssään sidoksissa elämäntilanteeseensa. Tämän vuoksi kasvattaja ei voikaan sivuuttaa oman yhteiskuntansa olemassaoloa tai edustamansa julkisen kasvatusinstituution virallista ideologiaa ja kasvatustavoitteita. (Värri 2000a, 22.) Kasvatus voidaan nähdä siten aina jonkin yleisen ja yhteisöllisen tavoitteen ehdollistamana, jossa kasvun kriteerien arviointi vaihtelee kasvatettavan iän ja vertaisryhmän sekä kasvatusinstituution päämäärien mukaisesti (emt. 33). Kasvatusvastuussa korostuvat kasvattajan omat näkemykset kasvatuksellisesta hyvästä, koska ei voida olettaa kasvatustapahtuman olevan koskaan vapaa valtasuhteista. Sillä, miten kasvattaja on omaksunut edustamansa kasvatusinstituution kasvatuskäsitykset ja päämäärät, on suuri merkitys kasvatussuhteen laadulle. Värri korostaa kasvatussuhteen yhteisöllistä rakennetta. Yhteisön arvo- ja moraalinen perusta määrittävät pitkälti sitä, mitä kasvatus on ja millaiseksi lapsi olisi

kasvatettava. Kasvattajan oma suhde yhteisön yleisiin kasvatuskäsityksiin onkin merkittävin hänen muodostaessaan suhdetta omaan kasvatettavaansa. (Emt, 35.)

Kasvatussuhde ei pysty koskaan toteutumaan täysin intressittömästi, vaan siinä pyritään aina toteuttamaan joitakin kasvatustarkoituksia. Intressit kuvastavat myös kasvattajan valtaa suhteessa kasvatettavaan, joka useinkaan ei ole perillä häneen kohdistuvista opetustilanteen taustalla olevista poliittisista vaikuttimista. (Värri 2000b, 138.) Päivi Atjonen (2004, 58) painottaa pedagogisen vuorovaikutuksen epäsymmetrian edellyttävän opettajalta eettistä herkkyyttä vallankäytössä ja auktoriteettiudessa. Tällöin opettajan autonomialla on merkitystä yhteistyösuhteiden ja opetus-kasvatus-vuorovaikutuksen toteutumisessa.

Opettajan rooli lasten ja nuorten elämässä on kuitenkin erityisen merkittävä heidän viettäessään kouluinstituutiossa suuren osan päivästänsä. Se näkyy vastuuna lapsista ja heidän hyvinvoinnistaan, ei vain oppiaineksen jakamisena. Siinä korostuu kasvatettavan iästä riippuen auktoriteetti, läheisyys ja empaattisuus. Korosteisena on kyky toimia tilanneherkästi vaikeissakin tilanteissa. Olennaista on, että kasvattajan ja kasvatettavan välille on ehtinyt syntyä suhde, jossa molemminpuolinen tuntemus ja luottamus ovat heränneet (Värri 2000a, 84).

Arjen kiireessä opettaja joutuu usein ristiriitaiseen tilanteeseen, jossa hänen on tehtävä ajan puutteen vuoksi nopeita ja pinnallisiin oletuksiin perustuvia ratkaisuja. Suuressa opetusryhmässä ei ole aikaa tutustua oppilaisiin yksilöinä eikä huomioida heidän muuttuvia elämäntilanteitaan. Tehokkuus saattaa johtaa vääristyneeseen ajankäyttöön ja muodostaa esteen kasvatettavan tuntemiselle. Usein tehokkuudella ei saavuteta todellista hyötyä ja taloudelliset hyötykriteerit ovat usein ristiriidassa kasvatuksellisten päämäärien kanssa. (Törmä 2003, 120.) Lortien (2002) mukaan myös koulut ovat organisoituneet enemmän opettajien erityisyyden kuin keskinäisen riippuvuuden perustalta. Opetus on jaoteltu opetusluokkiin ja –aineisiin, mikä tukee tehokkuutta ja toiminnan rationalisointia, mutta ei välttämättä opettajan ja oppilaiden välisten suhteiden rakentumista. (Säntti 2008.)

Simo Skinnari (2004) kirjoittaa ”ikuisesta pedagogiikasta”, jonka mukaan inhimillinen kasvu ja sen tukeminen ovat kasvatuksen perimmäisiä arvoja. Ihminen sinällään on arvokas, eikä arvokkuuden mittana voida pitää hänen suorituksiaan. Ikuisen pedagogiikan lähtökohtana on ihminen ja tästä näkökulmasta katsottuna kasvatustieteet ovat autonomisia suhteessa yhteiskuntaan. Vastakohtaksi muodostuu ”markkinalähtöinen pedagogiikka”, joka perustuu

talouselämän tarpeisiin ja ihmisen osa tässä pedagogiikassa on välineellinen. Tällöin ”ihmisarvo määrittyy oppiarvojen ja yhteiskunnallisten asemien kautta ja inhimillisen kasvun ajatus on korvautunut urakehityksen käsitteellä”. (Skinnari 2004, 29.)

Jos Skinnarin esittämä *ihmiseksi kasvaminen* muodostuu ensisijaiseksi tavoitteeksi nykyaikana, tulisi myös kasvatusinstituutioiden luonne muokata vastaamaan ihanteen toteuttamismahdollisuuksia. Skinnari kirjoittaaakin, etteivät *ihmisyyteen herääminen* tai *yhteiskuntaan sopeutuminen* ole keskenään ristiriitaisia käsitteitä, jos *ihmiseksi kasvaminen* asetetaan kaiken lähtökohdaksi. Näin yhteiskuntaan jäsentymisen voisi johtaa eettiseen sosiaalistumiseen. Kokonaisvaltainen ihminen kykenisi olemaan esimerkiksi talouselämän palveluksessa sekä tehokas että eettisiin arviointeihin kykenevä. (Skinnari 2004, 100.)

3.5 Koulu työyhteisönä

”Kulttuurilla on tietty mallinsa ja voimansa ja se on uppoutunut syvälle ihmisten ajatuksiin, tajuntaan ja tunteisiin. Kulttuuri antaa tilanteille merkityksen ja kokonaisvaltaiset mittasuhteet. Kulttuuri tarjoaa ryhmän jäsenille historiallisen näkökulman ja näkemyksen omasta identiteetistään” (Schein 1987, 60).

Kulttuurin yksi tärkeimmistä seurausvaikutuksista onkin tasapainottaa asioita ryhmän jäsenten kannalta. Se tulisikin rajata koskettamaan perusoletusten ja uskomusten kaikkein syvintä, tiedostamatonta tasoa, joka on yhteinen jonkin organisaation jäsenille ja joka määrää organisaation näkemyksen itsestään ja ympäristöstään perusluonteisella tavalla. Oletukset ja uskomukset ovat opittu tapa reagoida ulkoisen ympäristön tuottamiin ryhmän säilymisen ja sen sisäisen yhdentymiseen liittyviin ongelmiin. Kulttuuria tulisikin tarkastella jonkin itsenäiseksi määritellyn ja vakiintuneen sosiaalisen yksikön ominaisuutena. Ryhmän jäsenille yhteiset ja tärkeät kokemukset ovat muodostuneet yhteisen näkemyksen ympäröivästä maailmasta ja ryhmän paikasta siinä ryhmän ratkaistessa ulkoisia ja sisäisiä ongelmiaan. Tässä mielessä kulttuuri on ryhmäkokemuksen opittua tulosta. (Schein 1987, 24-25.)

Anna-Raija Nummenmaan (2006, 19) mukaan jokaisessa sosiaalisessa yhteisössä on olemassa tietynlainen kulttuurinsa, joka ilmenee yhteisön jäsenten toiminnassa, ajattelussa sekä heidän yhdessä luomissaan tuotteissa. Nummenmaa puhuu kasvatusyhteisöistä, joiden hän katsoo

synnyttävän, uusintavan ja uudistavan toiminnallaan omaa kulttuuriaan. Koska kasvatus puolestaan on olemukseltaan sosiaalista toimintaa, on se myös yhteisön kulttuurin luomisen sekä siirtämisen keskiössä.

Arvot edustavat kulttuurin tiedostettua osaa. Ne ovat väittämiä siitä, mitä yhteisössä pidetään arvokkaana ja tärkeänä. Perusolettamukset puolestaan muodostavat organisaatiokulttuurin näkymättömän osan. Niitä voi kuvata ”totuuksina”, jotka ovat syntyneet yhteisön jäsenten kokemuksista ja ne ohjaavat jäsenten havaintoja, ajattelua ja toimintaa. (Schein 1987.) Ammattilaisten muodostama kasvattajien yhteisö voidaan Karilan ja Nummenmaan (2006, 34) mukaan nähdä kasvatuksellisenä toimintakenttänä, joka on syntynyt yhteisön neuvottelemasta ja jakamasta perustehtävän tulkinnasta ja siihen sitoutumisesta, työtä ohjaavasta arvoperustasta sekä kasvatuksen tavoitteista ja vuorovaikutuskäytännöistä.

Koulukulttuurin muodostavat koulun sosiaaliset rakenteet: asenteet, uskomukset, tavat, normit ja traditiot, jotka usein tiedostamattomalla tavalla ohjaavat yhteisön toimintaa (Niemi 1993, 37; Vartiainen 1995, 8). Koulukulttuuri rakentuu vuosien kuluessa, kun työyhteisön jäsenten käsitykset yhteisön arvoista, normeista ja toimintatavoista yhdenmukaistuvat synnyttäen yhteisölle tyypillisen tavan toimia (ks. Vartiainen 1995). Tutut normit liittävät työntekijät toisiinsa ja tarjoavat heille samaistumisen kohteen sekä hyväksyttävät toimintaperiaatteet. Kulttuuri toimii myös sosiaalistajan uusille tulokkaille omiin arvoihinsa ja perinteisiinsä. Ensi kertaa organisaatioon tullessaan ja sen jälkeen jokaisen toimintokohtaisen, maantieteellisen tai hierarkkisen siirtymänsä myötä tulokas joutuu opettelemaan uusia osakulttuurin alueita ja soveltamaan ne laajempaan kokonaisnäkemykseen. (Schein 1978, 59.)

Uusi opettaja kohtaa uuteen kouluun tullessaan koulun fyysisen ja psykososiaalisen työympäristön (Savolainen 2001, 21). Koulun psykososiaalinen ympäristö muodostuu opettajakunnan ja oppilaiden asenteista, kokemuksista, arvoista, ihmissuhteista, tunnustuksen antamisesta ja turvallisuudesta. Psykososiaaliseen toimintaympäristöön voivat vaikuttaa niin kouluorganisaatio, sen toimintaperiaatteet, käytännön toimintatavat kuin säännöt. Koulun fyysiset sekä psykososiaaliset ympäristötekijät ovat myös suoraan yhteydessä hyvinvointiin työpaikalla. Työolojen kehittämistarpeet kohdistuvat usein koulun psykososiaalisiin tekijöihin ja niistä erityisesti työyhteisön ilmapiiriin, ihmissuhteiden, yhteistyön ja vuorovaikutuksen kehittämiseen. Sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutus ovat yksi työpaikan toimivuuden kannalta keskeinen osatekijä työn organisoinnin, tavoitteiden, sisällön, rakenteiden, työmenetelmien, ja

johtamisen rinnalla. Toimiva vuorovaikutus ja toisaalta kireät ihmissuhteet ovat useimmiten reaktioita myös hyviin tai huonoihin työoloihin. (Vartia 2006, 56-57.)

Jokaiselle koululle tyypillistä koulukulttuuria, tarkemmin sanottuna koulun ilmasto, voidaan kuvata Lindhin (1992) mukaan neljän faktorin valossa: opettajakunnan 1) pedagogisen yhteisymmärryksen ja ammattitaidon, 2) oppilaiden sosiaalisten taitojen, 3) koulun stressin ja 4) eri henkilöstöryhmien välisten suhteiden kautta. Ilmaston perustan muodostavat opettajakunnan sekä rehtorin pedagoginen yhteisymmärrys ja ammattitaito. Muut tekijät täydentävät ilmasto, mutta minkään tekijän yksittäinen korkea taso ei riitä luomaan otollista ilmasto koulun. Koulun ilmasto on etupäässä koulun sisäinen laadullinen ilmiö, se ei ole riippuvainen oppilasmäärästä, koulun ekologiasta tai statuksesta. (Lindh, 1992, 19.)

Antti Aron (2006) ajatteluun perustuen koulukulttuuria voidaan tarkastella pureutuen organisaation liiketaloudelliseen, toiminnalliseen ja sosiaaliseen perustehtävään. Kolme perustehtävää luovat organisaatioon kolme substanssia: rahan, osaamisen ja luottamuksen. Toiminnallisen perustehtävän tarkoituksena on tuottaa yrityksen toimintaympäristölle hyötyä ja arvoa: tavaroita, palveluita tai elämyksiä. Koulun tarkoituksena on opettaa uusi sukupolvi pärjäämään maailmassa ja sosiaalista heidät yhteiskuntaan. Yrityksen sosiaalinen perustehtävä on tarjota työntekijöille mahdollisuus tehdä mielekästä työtä yhteistyössä toisten kanssa arvostettuna työyhteisön jäsenenä. Kaikki perustehtävät ovat toisistaan riippuvaisia ja yhtä tärkeitä. Yhden tehtävän laiminlyöminen johtaa organisaation ennen pitkää kriisiin: jos liiketaloudellisesta perustehtävästä ei huolehdi, ajautuu yritys konkurssiin. Jos taas rikotaan sosiaalisia sopimuksia, ajaututaan vakavaan luottamuspulaan. (A. Aro 2006, 36-38.)

Aron analyysin voi helposti ulottaa koskemaan myös koulu yhteisöjä ja niiden perustehtäviä. Tarvitaan rahaa koko instituution pyörittämiseksi, päteviä opettajia itse opetus- ja kasvatustehtävän hoitamiseksi sekä yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä koko koulu yhteisön taholta. Aro korostaa erityisesti sosiaalisen tehtävän merkitystä. Hänen mukaansa työntekijöille sosiaalinen tehtävä on miltei ”universaali sosiaalinen motiivi, sosiaalinen jakaminen, olla toiminnassa jonkun kanssa, jotakuta varten” (Aro 2006, 39). Jos työn yhteisöllinen merkitys jätetään huomiotta, voi se johtaa yksinäisyyden, tarkoituksettomuuden ja tyhjyyden tunteisiin. Aidon työhyvinvoinnin perusehto on sen tunnustaminen, että yritykset ovat myös yhteisöjä. Yhteisöllisyyttä täytyy myös ylläpitää, se ei säily itsestään. On huolehdittava, että työpaikalla on riittävä määrä sosiaalista kanssakäymistä, niin työhön kuuluvaa kuin kuulumatontakin.

Yhteisöllisyyden mureneminen murtaa usein myös työmoraalin ja työmotivaation – ihmisistä tulee samalla kyynisiä. (Emt, 41.) Yhteisöllisyyden ja luottamuksen puute työyhteisössä heijastuu koko organisaation toimintaan ja alkaa näkyä myös sen tuloksessa enemmän tai myöhemmin.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimusasetelma ja -ongelmat

Tutkimuksessani yhtymäkohtia hakevat kaksi ilmiötä: pätkätyöläisyys ja opettajuus. Näiden tavoittamiseksi olen toteuttanut pitkittäistutkimukselliset haastattelut, joiden kautta olen pyrkinyt ymmärtämään opettajien kokemuksia pätkätyöläisinä. Tutkimuksen kulkua ovat ohjanneet vuonna 2007 tekemäni haastattelut, joiden perusteella pätkätyöllä oli vaikutuksia opettajan työhön ja työoloihin. Tästä lähtökohdasta lähdin toteuttamaan pro gradu –tutkielmaani. Tarkoitukseni on käyttää hyväksi molempia haastatteluja ja vetää niiden kautta johtopäätöksiä pätkätyön vaikutuksista opettajien työhön, kasvatukseen ja käsityksiin itsestään kasvattajina. Ajallisen jatkumon kautta tarkoitukseni on kuvata tutkimushenkilöiden kokemaa muutosta työyhteisökokemuksissa ja kasvatustyössä.

Haen tutkimuksessani vastauksia seuraaviin ongelmiin:

1. Millaisia vaikutuksia pätkätyöllä on opettajan kokemukseen työyhteisöstä?
2. Millaisia käsityksiä pätkätyötä tekevillä opettajilla on itsestään kasvattajina?
3. Millaisia muutoksia ilmenee kokemuksissa ja käsityksissä opettajan ammatillisen kehitysprosessin aikana?

Tutkimus perustuu empiirisen aineiston ja teoreettisten lähtökohtien väliseen keskusteluun, jonka kautta on tarkoitus kuvata ilmiöiden välisiä suhteita mahdollisimman seikkaperäisesti. Tutkimuksessa yhdistyvät sosiologiset ja kasvatustieteelliset elementit ja näiden rajapinnoista on tarkoituksena tavoittaa olennaisia yhteyksiä. Tarkoitukseni on yhdistää kasvatustieteelliset ja sosiologiset näkökulmat mukaan tieteelliseen keskusteluun.

Tutkimuksellani ei ole taustallaan mitään ohjaavaa intressiä kehittämistavoitteista tai tutkimustulosten soveltamisesta. Pikemminkin tutkimukseni tarkoitus on avata keskustelua ja tuoda uusia näkökulmia. Tutkimukseni lukenut saa mahdollisesti uusia näkemyksiä pätkätyöilmiön ymmärtämiseksi opetusmaailmassa. Opettajuuden tutkimusta tarvitaan, jotta voidaan luoda keinoja opettajien työn tukemiseen ja työolojen kehittämiseen.

4.2 Metodologiset ratkaisut

4.2.1 Ihmisen tutkimisesta

Laadullisen tutkimuksen kohteena on yleensä ihminen ja ihmisen maailma, joita yhdessä voidaan tarkastella elämismaailmana. Elämismaailma tarkoittaa yleisintä kokonaisuutta, jossa ihmistä voidaan tarkastella. Sitä voidaan kuvata myös merkitysten kokonaisuutena, joka muodostuu tutkimuksen kohteista, yksilön, yhteisön, sosiaalisen vuorovaikutuksen, arvotodellisuuden ja yleisesti ihmisten välisistä suhteista. Kaikki nämä kohteet saavat merkityksensä elämismaailmasta, ihmisten kokemustodellisuudesta. Laadullisessa tutkimuksessa elämismaailmaa tarkastellaan merkitysten maailmana, jossa merkitykset ilmenevät ihmisen toimina, päämäärien asettamisina, suunnitelmina, hallinnollisina rakenteina, yhteisöjen toimina ja päämäärinä ja muina vastaavina ihmisestä lähtöisin olevina ja ihmiseen päätyvinä tapahtumina. (Varto 2005, 33-34.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija ja tutkittava ovat samassa maailmassa ja he ovat molemmat kietoutuneet samoihin, mutta myös erilaisiin merkityskokonaisuuksiin, joiden perusteella he ymmärtävät maailman. Tämä kokonaiskäsitelmä elämismaailmasta sisältää niin järkipäisiä kuin irrationaalisiaakin elementtejä. Vaikka tutkimus yleensä tuo esille enemmän järkipäisyyttä, joutuu se huomioimaan myös irrationaalisen puolen omissa ennako-oletuksissaan sekä tutkittavan kohteena olevissa toimissa. (Varto 2005, 35.)

Tutkimusprosessin alussa tutkijan täytyy paikantaa itsensä ja tutkimuksensa tieteenfilosofiseen taustaan. Miten tutkimus on suhteessa ontologiaan, epistemologiaan, logiikkaan ja teleologiaan. Tutkimusmenetelmän valintaan vaikuttavat tutkimuskohteen lisäksi myös tutkijan tiede- ja ihmiskäsitys. Mikä on tutkittavan ilmiön luonne, mikä suhde vallitsee tutkijan ja tutkittavan kohteen välillä ja mikä asema arvoilla on ilmiöiden ymmärtämisessä. (Hirsjärvi ym. 2009, 130.) Maycuttin ja Morehousen (2005, 4) mukaan kaikki tutkijan toiminta perustuu jonkinlaiseen käsitykseen ja kuvaan todellisuudesta, huolimatta siitä, miten tai millä menetelmillä hän tuota todellisuutta pyrkii tutkimaan.

Lauri Rauhalan (2005, 21) mielestä ontologisia kannanottoja ei voida empiirisessä ihmisen ja kulttuurin tutkimuksessakaan koskaan väistellä, vaikka tarkoituksena ei olisikaan tehdä tietoista ontologista analyysia. Rauhalan mukaan tutkija tulee aina tutkimusta suunnitellessaan ja

menetelmiä kehitellessään tehneeksi jonkin ontologisen ratkaisun eli edellyttämään tutkimuskohteensa perusluonteeltaan jonkinlaiseksi. Muutoin hän ei voisi asettaa relevantteja hypoteeseja tai kehitellä varteenotettavia metodisia ratkaisuja, joilla olisi mahdollista tavoittaa tutkittava ilmiö sen omassa olemisen tavassaan.

Ihmisen empiirinen tutkija joutuu tavallisesti edellyttämään, että kulloinenkin kohteen lähtötilanne sisältää eksistentiaalisen toiminnan ja niistä seuranneen esiymmärryksen. Tutkijalle onkin merkityksellistä oivaltaa oman tutkittavan kohteensa esiymmärrys ja mikä taas on sen jälkeen aiheutunutta. Tämän vuoksi ihmisen tarkastelu irrallaan hänen olemisrakenteistaan on hänen ymmärtämisekseen riittämätöntä. (Rauhala 2005, 134-135.) Ihmisen tutkimisessa lähtökohtien tunteminen edellyttää tilanteen rakenteen perusteellista selvitystä. Ihmistä ei myöskään voi yleistää, vaan häntä on kohdeltava hänen ainutkertaisen yksilöllisyytensä ja elämänsä historian valossa. (Emt, 136.)

Holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen nähdään monimuotoisena, tietoisena, ruumiillisena ja situationaalisen (Rauhala 2005, 26). Situationaalisuus voidaan käsittää yksilön elämäntilanteesta käsin. Situaatio on siten muutakin kuin fyysinen ympäristö. Osa tilanteen rakennetta on jo kulttuuria, mutta siihen kuuluu myös luonnon olosuhteita, toisia ihmisiä ja konkreettisia ja ideaalisia (ei-aineellisia) olioita, kuten arvoja ja normeja. (Emt, 39.) Ihminen on tämän näkemyksen mukaan kulttuuriolento ja hänen toimintaansa voidaan ymmärtää kulttuurisista reunaehdoista käsin. Rauhalan kuvaama holistinen ihmiskäsitys tarkoittaa myös sitä, että jokainen ihminen, myös tässä tapauksessa tutkija ja tutkittava, ovat olemassaolonsa perusteella osa kulttuuria. Kulttuurin tutkijana ihminen on osa tutkimaansa prosessia, (emt, 102.) eikä siis voi olla ulkopuolinen ilmiön tarkkailija, vaan hän on vaikuttamassa tutkimuksensa tuloksiin ja johtopäätöksiin. Laadullisen haastattelututkimuksen kohdalla tämä tarkoittaa tutkijan merkittävää osuutta haastattelukeskustelun toisena osapuolena, kysymysten asettajana ja keskustelun avaajana valituista näkökulmista.

Tässä valossa pätkätyötä tehneiden opettajien tutkiminen täytyy myös sijoittaa tutkimuksellisesti sellaiseen metodiseen kenttään, jossa jokaisen tutkittavan ainutkertainen elämäntilanne pätkätyöläisenä tulee ymmärretyksi. Pyrkimyksenäni on valitsemallani analyysitavalla tuoda esille jokaisen tutkittavan kertomusten tulkinnalliset kehukset, josta käsin he puheensa esittävät. Robson (1995, 227) onkin osuvasti todennut ” Kun tutkitaan ihmistä, miksi ei käytettäisi hyväksi sitä etua, että tutkittavat itse voivat kertoa itseään koskevia asioita.” (Hirsjärvi & Hurme 2010,

34). Tämä ei kuitenkaan riitä metodologiseksi perusteluksi vaikka asettaakin ihmisen tutkimiselle hyvän lähtökohdan. Haastattelussa ihminen on tilanteessa aktiivinen, aloitteellinen ja kantaaottava, subjekti, joka tuottaa merkityksiään. Tässä interaktiossa on mahdollista tavoittaa syvempiä merkityksiä, motiiveja ja asiayhteyksiä selventämällä ja tarkentamalla haastateltavan vastauksia. Samalla pystytään tavoittamaan haastateltavan lähtötilanne ja asemoimaan haastateltavien puhe omaan kontekstiinsa, mistä käsin onnistuu myös laajempien sosiaalisten ja yhteiskunnallisten syy-yhteyksien vetäminen. (Emt, 35.)

Teemahaastattelu on osoittautunut menetelmäksi, joka sallii tutkimuksen kohteeksi valittujen henkilöiden mahdollisimman luontevan ja vapaan reagoinnin. Keskustelunomainen tiedonkeruumenetelmä mahdollistaa tutkijan ja tutkittavan väliset vapaamuotoiset ja syvälliset keskustelut, jotka saattavat paljastaa asioita, jotka muita keinoja käytettäessä jäisivät ehkä selvittämättä. Teemahaastattelu onnistuessaan ja hyvin toteutettuna ottaa huomioon ihmisen sekä ajattelevana että toimivana olentona. Haastateltavan subjektiisuus voi toteutua haastattelijan tarjotessa hänelle tätä roolia tai haastateltavan kieltäytyessä toisenlaisesta tarjotusta roolista. Kuitenkaan haastateltavan asettuminen aktiivisen toimijan rooliin ei ole tilanteessa itsestäänselvyys, vaan riippuu ”annetuista” ja ”otetuista” tekijöistä. Vuorovaikutustilanteen luonteesta riippuen haastateltavasta voi näin ollen tulla toimija ja toiminnan kohde. Kasvokkaisen vuorovaikutuksen avulla on myös mahdollista päästä lähemmäksi tutkimiansa henkilöitä, heidän kokemuksiaan, elämyksiään ja ajatuksiaan (Hirsjärvi & Hurme 2010, 16).

4.2.2 Elämänhistoriallinen tutkimusote

Tutkittaessa ilmiötä, josta on olemassa vain niukalti tutkimustietoa kysymyksenasettelun kannalta katsottuna lähtökohdaksi on otettava tilanne, jossa ilmiön kokonaisvaltainen ymmärtäminen on mahdollista. Menetelmällisten valintojen perusteena tulee olla tutkimuskohteen laatu, kuten tässäkin tutkimuksessa. Tutkimuksen toteutuksen lähtökohtana oli tavoittaa ne kokemukset, joita pätkätyöläisinä työskentelevät opettajat pitävät merkittävänä oman opettajuutensa kehittymisen kannalta. Näiden kokemusten tavoittamiseksi pyrin valitsemaan tutkimusotteen, joka mahdollistaa suoran vuorovaikutuskontaktin tutkimuksen kohteena oleviin henkilöihin.

Sana tutkimusote viittaa siihen, että kyse on lähinnä väljästä metodisesta viitekehystä, ei

niinkään tiukasta menetelmästä. Se asettaa tutkimuksen teolle tiettyjä ehtoja, jotka vaikuttavat aineiston keruuseen ja analysointitapoihin, sekä käsityksiin tutkimuksen kautta saavutettavan tiedon luonteesta ja sen yleistettävyydestä. Tässä sana elämänhistoriallinen viittaa pitkittäistutkimusasetelmaan, jossa tutkimuskohteena on henkilöiden kokema prosessi ja muutos omassa ammatillisessa kehityskulussaan. Pitkittäistutkimuksen kautta mahdollistuu tavoittaa ilmiön merkitykset ihmisten elämässä eri ajankohtina ja tilanteissa. Elämäntilanteen ja ammatillisen elämänhistorian ymmärtämiselle ajallisuuden tavoittaminen on oleellista.

Usein elämänhistorialliseen tutkimusperinteeseen on liitetty tarinallisen tai aineiston lisäksi muita täydentäviä aineistoja henkilöstä ja ajasta, mutta tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat pätkätyön vaikutukset opettajien kohdalla niin kuin he itse ovat sen kokeneet (esim. Erkkilä 2008, 197). Tutkimuksen voi silti liittää elämänhistorialliseen perinteeseen, sillä yhtenä tavoitteena on liittää tutkimushenkilöiden kokemukset tiettyyn sosiaaliseen, taloudelliseen ja yhteiskunnalliseen yhteyteen.

Opettajien oman äänen kuuluminen ei ole ollut aina itsestään selvyys aikaisemmissa opettajatutkimuksissa. Elämänhistoriallinen laadullinen tutkimusote mahdollistaa sen, että inhimilliset kokemukset saavat äänen tämän tutkimuksen kautta (Janesick 1994, 118). Laadullisen menetelmän avulla voidaan tutkia myös millaisia erilaisia vaikutuksia pätkätyöllä on opettajien arkipäivän sosiaaliseen todellisuuteen: millaista on olla yhtä aikaa pätkätyöläinen ja opettaja (Denzin & Lincoln 1994, 5).

4.2.3 Tutkimuskohteena opetustyön pätkätyöläisyys

Tutkimukseni kohdejoukon muodostivat opettajan työtä pätkätyöläisinä tehneet henkilöt. Tarkoituksenani oli kerätä kokoon joukko haastateltavia, joilla olisi takanaan jo muutaman vuoden kokemus pätkätöiden tekemisestä ja sen kautta muodostunut tietoisuus, mitä pätkätyön tekeminen opetusmaailmassa on. Aineiston keruussa käytin siten harkinnanvaraista otantaa (ks. Eskola & Suoranta 2003, 18; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 22-23). Tutkittavaksi sopivan henkilön tuli täyttää tietyt kriteerit: tehnyt pätkätyötä opettajana, kokemuksia useammasta työyhteisöstä ja halu osallistua tutkimukseen.

Etsin tutkittavia henkilöitä lähettämällä sähköpostia eri koulujen rehtoreille sekä aineenopettajakoulutuksesta valmistuneille heidän sähköpostilistansa kautta. Viestissä kerroin tutkimukseni tarkoituksen sekä millaisia tutkimushenkilöitä etsin. Rehtoreita pyysin välittämään tietoa tutkimukseeni mahdollisesti sopiville henkilöille, jotta he voisivat ottaa minuun yhteyttä oman kiinnostuksensa mukaan. Tämän jälkeen kerroin lisää tutkimuksestani minuun yhteydessä olleille ja sovimme sopivan haastatteluajankohdan.

Haastattelin tutkimukseeni kuutta pätkätyötä tekevää opettajaa Etelä-Suomen alueelta. Viidellä heistä oli opettajan pedagoginen pätevyys. Haastateltavat jakautuvat tasaisesti miehiin ja naisiin ja olivat iältään 26-48 vuotta. Useimmilla oli takanaan eri alojen korkeakoulututkintoja, mutta myös ammatillista koulutusta. Kokemusta opetustyöstä haastateltavilla oli ensimmäisiä haastatteluja aloittaessa puolesta vuodesta neljääntoista vuoteen. Toista haastattelukertaa aloitettaessa työkokemusta oli luonnollisesti enemmän ja osalla myös muulta kuin opetusosalta.

Haastateltavat olivat työskennelleet suurimmaksi osaksi yläkoulussa eri aineiden opettajina. Mukana oli matemaattisia aineita, äidinkieltä ja kirjallisuutta, vieraita kieliä, taide- ja taitoaineita sekä erityisopettajana toimimista. Tyypillisimmillään pätkätyö tarkoitti opetusmaailmassa lukukauden tai lukuvuoden mittaista määräaikaista sopimusta. Kokemusta löytyi kuitenkin myös lyhyemmistä aina muutamasta päivästä tai tunnista muutamaaan kuukauteen kestäneistä työsuhteista. Yksi pätkätyöhön muoto oli yläkoulun tuntiopettajuus, jossa tuntimäärien vuosittainen vaihtelevuus ja opetustyön jakautuminen useaan eri kouluun tekivät työstä pätkätyöhön rinnastettavaa.

Toisen haastattelukerran aikaan useiden haastateltavien työ- ja elämäntilanteet olivat muuttuneet. Yksi oli jättänyt opetustyön ja siirtynyt toiselle alalle, toinen oli jättänyt varsinaisen opetustyön, mutta pysynyt kuitenkin koulumaailmassa. Kaksi haastateltavaa oli saanut vakituisen opettajan viran: toinen vapaan sivistystyön kentältä ja toinen yläkoulusta. Muut kaksi haastateltavaa jatkoivat pätkätyön tekemistä: toinen yläkoulussa aineenopettajana ja toinen pääasiassa luokanopettajakoulutuksen hankkineena alakoulun puolella.

4.2.4 Haastattelutilanteet

Ensimmäiset haastattelut tein vuoden 2007 keväällä. Vuoden 2011 alussa haastattelin samat

henkilöt uudestaan. Toisella haastattelukerralla jouduin tukeutumaan sähköpostihaastatteluun kahden haastateltavan kohdalla pitkän välimatkan takia. Pitkittäistutkimusotteen kautta halusin tarkastella millaisia muutoksia henkilöiden kokemuksissa ja työurissa on havaittavissa, kuka oli jatkanut pätkätyön tekemistä, kuka kenties saanut vakituisen työpaikan tai vaihtanut erilaisiin työtehtäviin. Olisiko joukossa kenties joku, joka on joutunut työttömäksi. Valotan seuraavaksi haastattelujen kulkua pääpiirteissään kertoen aluksi tutkimushenkilöiden ensimmäisistä, vuoden 2007 aikana tehdyistä, haastatteluista ja siirtyen sen jälkeen toisten haastattelukertojen sisältöön ja sujumiseen.

Tehdessäni ensimmäisiä haastatteluja olivat kaikki tutkimushenkilöt minulle ennestään tuntemattomia. Esitietona minulla oli yhteydenottojemme mukaiset tiedot jokaisesta haastateltavasta ja hänen taustastaan. Haastatteluille olin varannut mahdollisimman rauhalliset ja häiriöttömät paikat. Haastattelun alussa pyrin luomaan rentoutunutta tunnelmaa jutustelemalla ja kysyin myös luvan haastattelun nauhoittamiseen.

Haastattelutilanteissa teemoista keskusteltiin haastateltavien kanssa eri järjestyksessä ja niitä käsiteltiin haastateltavien omista lähtökohdista käsin. Haastattelujen kestot vaihtelivat 40-90 minuuttiin riippuen haastateltavien innokkuudesta puhua. Pyrin ohjailemaan haastateltavia mahdollisimman vähän ja annoin heidän oman kertomuksensa kuljettaa haastattelua eteenpäin. Tavoitteenani oli luoda haastattelutilanteista mahdollisimman luontevia ja keskustelunomaisia tapahtumia, joissa siirryttäisiin jouhevasti aihepiiristä toiseen. (Ks. Puusniekka & Saaranen 2006.)

Haastattelun alussa keskustelimme jokaisen haastateltavan taustasta ja työhistoriasta, jonka jälkeen siirryimme varsinaisiin tutkimusteemoihin. Haastatteluissa keskusteltiin muun muassa seuraavista teemoista: ”*pätkätyö ja opettajuus*”, ”*työyhteisö ja sosiaaliset suhteet*” ja ”*asema työyhteisössä*”. Keskustelimme tutkittavien kanssa millaisena he kokevat nykyisen työnsä ja pätkätyön ylipäättään, miten pätkätyö näkyy heidän opettajan työssään ja miten he kokevat pätkätyön ja opettajuuden sopivan yhteen. Monet haastateltavat toivat keskusteluissa esille runsaasti omia kokemuksiaan eri työpaikoista ja erilaisista pätkätyösuhteistaan opettajina. *Työyhteisö*-teemaa käsitelimme keskustelemalla työilmapiiristä, sosiaalisista suhteista ja pätkätyöläisen asemasta työyhteisössä. Puhuimme haastatteluissa myös *pätkätyön haasteista* opetustyöhön ja opettajuuteen. Lisäksi keskustelimme *motivaatiosta, sitoutumisesta ja ammatillisesta kehittämisestä* suhteessa pätkätyöhön.

Toisella haastattelukerralla keskustelimme ensin haastateltavien elämäntilanteesta ja työkuvioiden muutoksista. Siitä, mitä näiden neljän haastatteluiden välisen vuoden aikana on tapahtunut. Tämän jälkeen jatkoimme puhetta samoista teemoista kuin ensimmäisellä haastattelukerralla, joskin lyhyemmin. Sen lisäksi keskustelimme kasvatuksellisista aiheista ja siitä, oliko pätkätyöllä vaikutusta niihin. Keskustelussa olivat etenkin seuraavat teemat: *kasvatusarvot, kasvatussuhde ja kasvatustavoitteet*. Näistä keskustelimme suhteessa pätkätyökokemuksiin. Keskeisenä kysymyksenasettelunani oli keskustella esimerkiksi kasvatussuhteesta siten, että pyysin haastateltavaa vertaamaan kokemuksiaan ensin pätkätyön ja sitten nykytilanteen valossa. Tässä kohden haastateltavien välillä syntyikin merkittäviä eroja, koska haastateltavien elämäntilanteet olivat muuttuneet kovin erilaisiksi suhteessa ensimmäisiin haastatteluihin: osa oli löytänyt vakituisen työpaikan, osa vaihtanut pois opettajan työtehtävistä ja osa taas jatkoi opettajan töitä pätkätyöläisenä. Vertailun kohteiksi muodostuikin luonnollisesti se, millaisena esimerkiksi oppilaiden kohtaamisen haasteet näyttäytyivät haastateltavien kokemina verrattuna pätkätyöaikaan ja vakituisuuteen. Niiden haastateltavien kohdalla, jotka olivat vaihtaneet toisiin työtehtäviin, keskustelimme syistä, jotka olivat vaikuttaneet opettajan työtehtävistä luopumiseen. Heidän kohdallaan vertailuasetelmaa ei siten muodostunut. Kaksi haastateltavaa, jotka jatkoivat edelleen pätkätyöläisinä opetusmaailmassa, vastasivat kysymyksiin omista lähtökohdistaan.

4.2.5 Teemahaastattelujen analysointi

Argumentaationi on tarkoitus tavoitella teoreettisten taustaoletusten ja empirian vastavuoroisuutta. Kuten Francis Baconin esittämä vertaus tutkimustavoista osoittaa:

”tieteen tekijä ei ole kokonaan spekulatiivinen ja hämähäkin kaltainen, joka kutoo verkkojaan lähtien omasta aineksestaan, muttei myöskään kokonaan empiirinen ja muurahaisen kaltainen keräten dataa kasaansa, vaan kuten mehiläinen eläen medellä, jota se kerää, muokkailemalla sitä ja muuntaen sen puhtaimmaksi hunajaksi” (Kaplan 1964, 308; Niiniluoto 1984, 140; Paavola 2003, 45).

Baconin vertausta mukaillen tutkimukseni keskeinen haaste on yhdistää mehiläisen lailla teoreettiset ja aineistoon perustuvat ainekset. Analysoida ne systemaattisesti ja toimia itse tutkijana prosessissa Sami Paavolan (2003, 44) kuvaaman ”salapoliisin” tavoin, jonka roolina on toimia ongelmanratkaisijana, esittää hyviä kysymyksiä ja etsiä niihin vastauksia.

”Salapoliisityön” varsinainen tutkimusvaihe alkoi aineistoon tutustumisella, jonka tarkoituksena

oli muodostaa kokonaiskuva perehtymällä jokaisen haastateltavan elämäntarinaa perinpohjaisesti. Tavoitteenani oli myös pitää omat ennakko-oletukseni tutkimuskohteesta takalalla, jotta analyysin ja tulkinnan lähtökohdiksi muodostuisivat haastateltavien omat elämäntilanteet. (Ks. Perttula 2005, 138.) Seuraavaksi litteroin koko aineiston analyysini kannalta relevantilla tarkkuudella (ks. Metsämuuronen 2006, 122). Litteroitua tekstiä kymmenestä kasvokkaisesta haastattelusta tuli yhteensä 84 sivua. Lisäksi kahdesta sähköpostihaastattelusta tuli yhteensä 9 sivua tekstiä.

Litterointivaiheessa aloin purkaa aineistoa eri tema-alueisiin (Ks. myös Eskola & Suoranta 2003, 174). Teemoittamisella pyrin pelkistämään aineistoa, etsimään tekstin olennaisimmat asiat ja tavoittamaan tekstin merkityksenantojen ytimen (Moilanen & Rähä 2001, 53). Osa teemoista nousi aineistosta jo teemahaastattelurungon perusteella ja osa taas käytyjen haastattelukeskustelujen pohjalta. Etenin analyysissä keräämällä eri teemojen alle haastateltavien litteroitua puhetta kyseisistä aihioista. Pyrin pysymään uskollisena tekstille, jotta alkuperäinen haastateltavan puhe toistuisi mahdollisimman aitona (emt, 54).

Teemoittelun jälkeen muodostin eri teemojen alle kerätyistä sitaattikokoelmista yleisemmän tason esitystä, jossa purin haastateltavien sitaatteja yleisemmälle kielelle tiivistäen haastateltavien kokemuksen variaatioita yhdeksi yleisemmäksi kertomukseksi. Kertomuksista muodostui tietynlaiset tyyppitarinat, jotka asemoivat tutkimushenkilön kokemukset ja mielipiteet pätkätöistä omaan erityiseen kontekstiinsa. Näin mahdollistui päätelmien teko kokonaisuuksista myös yhden haastateltavan perusteella. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2010, 142-143.) Pelkistämällä tavoittelin pääsemistä analyysissä havaintojen taakse, eli pohtimaan asioita muinakin kuin vain sellaisina, joina ne näyttäytyvät. Näin tutkimuskohteina olevia yksilöitä tai heidän yksittäisiä toimintojaan pystytään tarkastelemaan myös yleisemmällä tasolla määritellyn toimintatyyppin variantteina. (Alasuutari 1999, 40-41.)

Tutkimukseni tavoitteena oli tarkastella muutosta haastateltavien kokemuksissa ja käsityksissä pätkätyöstä opettajana. Ajallisen näkökulman kautta mahdollistui tavoittaa syvällisempiä merkityksiä kuin käytettäessä kertahaastatteluja, mikä oli peruste pitkittäistutkimukselle. Halusin ilmentää haastateltavien kokemia muutosta teemoissa käymällä niitä läpi suhteutettuna heidän ajallisiin kokemuksiinsa. Tämä näkökulma siivitti tarkastelemaan tutkimushenkilöiden pätkätyöläisyyttä myös siitä näkökulmasta, josta käsin he tekivät päätöksiään elämänsä suuntaamiseksi joko vakituisen työn saamiseksi, pätkätyön jatkumiseksi tai aivan toiselle

ammattialalle hakeutumiseen. Ajallisen näkökulman kautta mahdollistuu myös tavoittaa henkilöiden kokemuksia siitä, miltä tuntuu, jos pätkätyöt vain jatkuvat tai miltä tuntuu, kun vihdoinkin saa vakituisen työn.

Teemoittelun lisäksi jaoin aineiston henkilötarinat erilaisiin tyypeihin pätkätyön suhteen. Tämä osoittautui erittäin haastavaksi henkilöiden kirjavien taustojen vuoksi, mutta oli kuitenkin erittäin tärkeää, koska ilman sitä haastateltavien puhe ei olisi saanut riittävää tarttumapintaa omaan kontekstiinsa. Tällä halusin myös parantaa lukijan ymmärrystä siitä, mistä elämäntilanteesta käsin kommentit tulevat. Muodostamani tyypit toimivat samalla opettajakuvina, joiden kautta on mahdollista ymmärtää pätkätyön merkitystä henkilöiden opettajaksi kasvamisen polulla, sekä tavoittaa erilaisia suhtautumis- ja selviytymistapoja pätkätyömaailmassa.

Analyysini tarkoituksena oli tarkastella eroja ihmisten ja eri havaintoyksikköjen välillä, sillä ne antavat usein johtolankoja siitä, mistä jokin asia johtuu tai mitkä tekee sen ymmärrettäväksi (Alasuutari 1999, 43). Haastatteluaineistosta esiin nousevien seikkojen tarkastelu suhteessa toisiinsa on analyysin olennaisin osa. Ilman sitä analyysi jää usein puolitiehen ja samalla ulkokohtaiseksi. Tämän Hirsjärven ja Hurmeen (2010, 173) esittämän väittämän analyysin mahdollisesta heikkoudesta halusin pyrkiä välttämään tarkastelemalla myös teemojen suhteita ja yhteyksiä toisiinsa.

Tähän tutkimukseen osallistuneet haastateltavat muodostivat hyvin moniäänisen joukon. Analyysissä moniäänisyyden esiin tuominen oli tärkeää, jotta pätkätyökokemusten eri variaatiot toistuisivat oikeudenmukaisesti. Tästä syystä päädyin esittämään raportissani useita sitaatteja, koska tässä tapauksessa aineiston pelkistäminen muutamaan tyyppiin ei olisi ollut mahdollista, eivätkä vain muutamat tiivistetyt sitaatit pystyisi kuvaamaan aineiston kokemusten kirjoa niille oikeutetulla tavalla. Sitaattien avulla pystyin tuomaan esille haastateltavien kokemukset heidän omin sanoin kuvattuna. Teemojen kautta pyrin nostamaan aineistosta esille niin yhtäläisyyksiä kuin samanlaisuutta, mutta tutkimusaineistoni moniäänisyyden kautta myös aineiston erot haastateltavien kokemuksissa ja suhtautumisessa asioihin tulivat merkittäviksi kiinnostukseni kohteiksi, joita pyrin myös tulkitsemaan (ks. Eskola & Suoranta 2003, 139). Analyysissäni halusin vielä päästä yksilölliseltä tasolta yleisemmälle, jotta voisin esittää joitakin tulkintoja pätkätyön vaikutuksista. Pohdinnassa esitän kokemuksia myös tapauksina siitä, millaisia vaikutuksia ilmiöllä voi olla ihmisten elämään. (Vrt. Eskola & Suoranta 2003, 181.)

4.3 Luotettavuus ja eettisyys

Eskolan ja Suorannan (2003, 210) mukaan laadullisen tutkimuksen arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja tutkijan myöntäminen itsensä yhdeksi tutkimuksensa keskeiseksi työvälineeksi. Samaa painottavat myös Hirsjärvi ja Hurme (2010, 18) liittäessään tutkijan osaksi sosiaalista todellisuutta ja siten koko tutkimusprosessia. Heidän mukaansa tutkija vaikuttaa tutkimukseensa sen eri vaiheissa: käsitteiden valintaan ja tulkintaan, aineiston keruuseen ja analysointiin sekä raportointiin. Tästä huolimatta tutkimuksen tulisi kyetä heijastamaan tutkittavien maailmaa, eikä vain tutkijan. Tulkintojen pitäisi saada tukea tutkittavassa yhteisössä, ja tutkijan olisi voitava tunnistaa oma osuutensa. Jotta tutkijan olisi mahdollista tavoittaa ilmiön laajuus sosiaalisessa maailmassaan, tulisi hänen tiedostaa omat ennako-oletuksensa tutkittavan ilmiön luonteesta.

Tieteen tavoitteena voidaan pitää todellisuuden kuvaamista ja selittämistä mahdollisimman totuudenmukaisesti (ks. Raatikainen 2004). Mutta onko ihmistieteissä edes mahdollista tavoittaa objektiivista tietoa: ovathan tutkimuskohteina ihmisten henkilökohtaiset näkemykset ja tulkinnat? Voidaanko tästä päätellä, että myös tutkimustulokset ovat subjektiivisia? Raatikainen (2004, 124) väittää, että objektiivisuus ihanteena on mahdollista ja mielekäästä ja siinä mielessä subjektiivisiakin asioita koskevat tutkimustulokset voivat olla objektiivisia (emt, 152). Kuvausten ja selitysten taustalla tulee olla tarkat havainnoista lähtevät perustelut. Havaintojen yli meneviin teorioihin taas tulee päätyä huolellisesti ja kriittisesti harkitsemalla, selittääkö juuri kyseinen teoria parhaiten tutkittavan ilmiön vai olisiko jokin toinen vaihtoehtoinen selitys kenties uskottavampi ja parempi. (Emt, 155.)

Tieteellinen metodi pystyy kuvaamaan ilmiötä vain metodin sallimissa puitteissa, ei sellaisena kuin ilmiö todellisuudessa on olemassa (Virtanen, 2006, 161). Tulosten ja todellisuuden mahdollisimman hyvä vastaavuus tulisi olla tavoitteena jokaisessa tutkimuksessa. Haaste on todellinen tutkittaessa ihmisten kertomuksia heidän kokemuksistaan. On mahdotonta tietää, miten kaukana puhe ja kertomukset ovat todellisesta kokemuksesta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien puhe tulee ymmärtää tilanteisena ja subjektiivisena. Ei ole tarkoituskaan etsiä tai löytää siitä aukottomia totuuksia tai todellista faktaa (vrt. Eskola 2003, 147-148). Totuudellisuus määrittäyty puheessa tämänhetkisyiden ja tilanteisuuden kautta. Totuuksia voi olla yhtä useita kuin kertojiaakin. Näistä syistä asioiden vaikutussuhteita on vaikea määrittellä tarkasti. Tutkija ja tieto ovat toisistaan riippuvaisia ja objektiivisuuden vaade määrittäytykin pitkälti

tutkimusprosessin läpinäkyvän kuvaamisen kautta. Teemahaastattelun kaltainen pehmeämpi menetelmä pystyy tekemään oikeutta todellisuuden moni-ilmeisyydelle kvantitatiivisia menetelmiä paremmin. (Hirsjärvi & Hurme 1995.) Tutkimuksessani pyrin tavoittamaan ilmiön vivahteita ja tiivistämään niitä siten, että kuvaukset välittäisivät mahdollisimman todellisia haastateltavien ajatuksia ja kokemuksia (vrt. emt, 128).

Laineen (2001, 36) mukaan kielen abstraktitason, käsitteellisyyden, yleistävyyden noustessa se on yhä kauempana kokemuksellisesta. Pystyvätkö haastateltavat kielensä avulla ilmaisemaan todellisen kokemuksensa ilmiöstä? Tämä asettaa myös omat kysymykseni tutkijana kielellisen tarkastelun kohteeksi: miten onnistun muotoilemaan kysymykseni; jos kysyn kysymykseni yleisellä käsitteellisellä kielellä, ohjaa tämä haastateltavan helposti vastaamaan käsitysten ja mielipiteiden tasolla. Käsityksen taas eroavat kokemuksesta Laineen mukaan siinä, että ne eivät ole aina omien kokemusten reflektiosta syntyneitä, vaan ne voivat olla peräisin yhteisöstä kasvatuksen ja sosialisoinnin kautta. Käsitykset ja kokemukset kertovat taas eri asioista, joko omakohtaisista koetuista kokemuksista tai sitten tyypillisistä tavoista ajatella maailmaa. Tähän liittyy kysymys, minkä tyyppisen aineiston olen tutkimustani varten kerännyt? Aineistossani haastateltavat ovat kertoneet kokemuksiansa lisäksi myös yleisiä ajatuksiaan ja mielipiteitään asioista. Tämä asettaa haasteita ja tarkkuutta analyysivaiheelle, jotta on mahdollista erottaa mielipiteet ja ajatukset kokemuksista. Kielellinen tarkastelu ulottuu myös tutkimusraportin kieleen, koska myöskään se ei voi käytännössä kuvata tapahtunutta toimintaa sellaisena kuin se on ”todella” tapahtunut (Eskola & Suoranta 2003, 221). Tässä valossa tutkimusraporttikin on vain kielellinen representaatio käytännön toiminnasta.

Tutkimusaineistona vapaamuotoiset teemahaastattelut ovat laadultaan niin ainutkertaisia, ettei voida olettaa, että haastattelu pystyttäisiin toistamaan tai käyttämällä toista haastattelijaa pystyttäisiin saamaan täysin samoja tuloksia (emt. 128-129). Tutkijana olen ”tutkimusmittari” oman teoreettisen perehtyneisyyteni ja koko prosessin intersubjektiivisuuteni perusteella. Vaikka haastattelutilanne toistettaisiin tutkijan ja tutkittavan välinen luottamus ei voisi toteutua samoilla ehdoilla eri tutkijan ollessa kyseessä. (Syrjälä ym. 1994, 130-131.)

Haastattelutilannetta leimaa sen olemus ainutkertaisena keskusteluna johon molemmat osapuolet, haastattelija sekä haastateltava, tuovat omat persoonansa ja henkilökohtaisen kokemushistoriansa. Haastattelun vuorovaikutustilanne on otettava huomioon yhtenä tämänkin tutkimuksen virhelähteenä. On mahdollista, että olen tahtomattakin haastattelijana ”tarjonnut”

haastateltavalle tietynlaista kehystä, joka on sisältänyt ennako-oletuksia tutkittavasta ilmiöstä. Haastateltava on voinut joko murtaa tai hyväksyä tarjotun mallin. Kuitenkin kysymyksenasetteluni kautta keskustelu on edennyt tiettyyn suuntaan ja jokin toinen näkökulma asiaan on voinut jäädä tavoittamatta (esim. Alasuutari 1999, 142).

Interaktio luo haastattelutilanteeseen aina tulkintakehyksensä: haastateltava pyrkii saamaan käsityksen siitä mihin tutkija kysymyksillään tähtää, mitä tutkimus oikeastaan käsittelee ja mitkä asiat ovat oleellisia. Kysyessäni yllättävän kysymyksen, saattoi haastateltava tiedustella mitä minä tällä kysymyksellä tarkoitan. Näin haastateltava saattoi turvautua erilaisiin tilanteen tulkintakehyksiinsä haastattelutilanteessa ja pyrkiä vastaamaan tavalla, jolla hän kuvitteli tilanteessa odotettavan vastaavan. (Alasuutari 1999, 150.) Haastateltavat saattoivatkin tarjota minulle yleisesti hyväksytyä ideaalitarinaa oman kokemuksensa sijaan.

Tutkimukseni ei pyri laajaan siirrettävyyteen, jo laadullinen menetelmä ja vähälukuinen aineisto sopivat huonosti yhteen yleistettävyyden käsitteen kanssa. Mutta kuten Eskola ja Suoranta (2003) esittävät, on tietynlainen siirrettävyys samantyyppiseen toimintaympäristöön ja samantyyppisiin tapauksiin mahdollista myös laadullisen tutkimuksen kohdalla. Tällöin tutkimuskohteesta on annettava riittävän tarkkoja kuvauksia. Ratkaisevaa ei ole siis aineiston koko ja siitä lasketut tunnusluvut, vaan tulkintojen kestävyys ja syvyys. (Eskola & Suoranta 2003, 67.)

Määrältään suppealla, mutta yksityiskohtaisella aineistolla oikeaksi todistaminen ei usein ole mahdollista, sen sijaan mahdollista on löytää uusia näkökulmia ja ymmärrystä tutkittavasta kohteesta (Maycutt & Morehouse 2005, 20). Ajattelun tulee olla pikemminkin reflektiivistä kuin laskelmoivaa (emt, 36). Paikallinen selittäminen on siis tutkimuksen ydin, mutta ei sen päätepiste. Tehdään ymmärrettäväksi juuri tietty historiallisesti ja kulttuurisesti ehdolliseksi ymmärretty asia. Teoreettisen viitekehyksen avulla voidaan osoittaa, mitä yleisempiä johtopäätöksiä tuloksista on mahdollista vetää. Esimerkiksi voidaan esittää oletuksia siitä, missä määrin paikallinen selitys pätee yleisempänä selitysmallina muihin elämänilmiöihin. Toisaalta paikallinen selittäminen voi tuottaa uusia tutkimusaiheita tai teoreettisia ideoita. (Emt, 264.)

Tutkimuksessani eettisyys on aiheen luonteen kannalta erityisen tärkeää: tutkimukseni käsittelee henkilöiden yksityisiä, arkojakin kokemuksia, jolloin täytyy turvata tutkimushenkilöiden anonymiteetti. Tutkittavat kertoivat heidän henkilökohtaisia tuntemuksiaan ja kokemuksiaan pätkätyöstä hyvin rohkeasti ja luottamuksella. Henkilöllisyyden paljastumisesta olisi voinut olla

heille aivan erityistä haittaa, minkä vuoksi käsittelen ja kuvaan aineiston myös tässä tutkimusraportissa erityisellä tarkkaavaisuudella. Anonymiteetin turvaamiseksi esitän aineiston hankinnan yksityiskohtia paljastamatta eivätkä tutkittavat esiinny raportissa oikeilla nimillään.

5 OPETTAJIEN KOKEMUKSET TYÖYHTEISÖSTÄ – ”Hankalia paikkoja” ja ”ihanneyhteisöjä”

5.1 Opettajien työyhteisökokemukset

Kuvailen seuraavaksi haastateltavien kokemuksia työyhteisöön kiinnittymisessä. Millaisena he kokivat työyhteisöt ja miten he pääsivät osaksi työyhteisöä. Kokemuksissa painottuvat ilmapiirin, aseman ja sosiaalisten suhteiden näkökulmat.

Lähden liikkeelle ajasta, jolloin kaikki haastateltavat tekivät opettajan sijaisuuksia tai toimivat opetusalan pätkätyöläisinä. Olen nimennyt työyhteisökokemukset *kiertolaisten ja vakiosijaisten* kokemuksiin. Tyypittelyllä pyrin tuomaan esille seikkoja, joiden perusteella tutkimusaineiston jakautumista erilaisiin suhtautumistapoihin voidaan selittää. *Kiertolaisten* kokemuksissa painottuu työyhteisöjen vaihtuvuus. Työsuhteet voivat olla kestoaltaan lyhyitä tai kiertäminen työyhteisöissä on säännöllistä (tuntiopettajan tapaus). Tähän ryhmään on sisällytetty myös ne henkilöt, joiden työsuhteiden kestot ovat olleet keskimäärin pidempiäkin, mutta työpaikka on vaihtunut usein sijaisuudesta toiseen siirryttäessä. *Kiertolaisiin* haastateltavista sijoittui neljä henkilöä. *Vakiosijaisten* kokemuksissa taas korostuu työyhteisön pysyvyys: sijaisuuksia tehdään jo tutuksi tullessa kouluyhteisössä ja koulusta toiseen kiertäminen on vähäisempää verrattuna *kiertolaisiin*. *Vakiosijaisiin* lukeutui haastateltavista kaksi henkilöä.

On huomattava, että nimettyjen tyyppien rajat eivät ole tarkat vaan yhdistäviä kokemuksia on löydettävissä. Tällöin myös *vakiosijaisilla* on kokemuksia työyhteisöjen vaihdoksista ja *kiertolaisilla* pidemmistä työsuhteista.

Koska yhtenä tutkimukseni tavoitteena on kuvata myös ajallista muutosta kokemuksissa, tyypittelin haastateltavien kokemukset sen mukaan, miten heidän työuransa oli edennyt haastattelujen välisenä aikana. Nämä ajat olen nimennyt *vakituisuuden ajaksi* (saivat vakituisen opettajan viran), *uuden työn ajaksi* (vaihtoivat alaa pois opettajan tehtävistä) ja *pätkätyöläisyyden ajaksi* (pätkätyöt opettajana jatkuvat).

5.1.1 Työyhteisön ilmapiiri

Ilmapiiri kiertolaisten kokemana

Työyhteisöjen kokeminen ”hankalina paikkoina” yhdisti useita kiertolaisia ja yhteisöön sisälle pääsy muodostui yhdeksi keskeiseksi haasteeksi. Työyhteisöissä oli usein omat kulttuuriset vakiintuneet tapansa toimia ja kiertolaiset kokivat, ettei heihin haluttu juuri uhrata resursseja, mikä ilmeni arkipäivän toiminnoissa heikkona perehdyttämisenä tai avunantamattomuutena.

”Joo tottakai voin pyytää, mutta miten ne pystyy auttamaan? Jos aatellaan päivän kulkua opettajanhuoneessa: 45 min ja 15 min tauko, niin voin mä sanoo, et mul on paha olo ”ni mullakin moi”. Käytännössä siihen ei oo mitään mahdollisuuksia. Toki opettajat pyrkii auttamaan toisiaan, ku on sosiaalisia ihmisiä, kuitenkin käytännön mahdollisuuksia ei oo.” (Ville 2007)

Koulujärjestelmän ja koulukulttuurin saatettiin kokea estävän opettajien keskinäistä avunantoa ja keskustelevuutta, kuten Villen kokemuksissa käy ilmi. Koulujärjestelmä on rakennettu siten, että opettajien välisille keskusteluille ei jää aikaa. Koettiin, että apua pystyi useimmissa tapauksissa kysymään, mutta todelliset mahdollisuudet auttaa olivat pienemmät. Työyhteisöstä saatiin useimmiten liian vähän tukea ongelmatilanteisiin.

Ilmapiiriongelmat näkyivät haastateltavien mukaan erityisesti lyhyissä sijaisuuksissa, jolloin sijaista ei välttämättä noteerattu laisinkaan ja häneen voitiin suhtautua epäasiallisesti. Opettajayhteisöjen ongelmina saattoivat olla uusien työntekijöiden auttaminen ja perehdyttäminen. Opettajanhuoneen istumajärjestyskään ei välttämättä ollut itsestään selvä ja välillä sijaiset löysivätkin itsensä istumasta nurkasta.

”No nää pitkät pätkät, ni siellä on päässy helposti siihen työyhteisöön ja mä oon sen luonteinenki, et mä meen mukaan ja pidän yhteyttä joihinki työkavereihin entisiin kouluihin vielä. Mut sit varsinki päivän sijaisuudet isoissa kouluissa, ni ei noteerata mitenkään, ei ees nimee kysytä, ni se on vähän. No saatetaan kysyä kenen sijaisena sä oot, mut siihen se sitte jää. Ni se on inhottavaa, ja sitte ku kukaan ei välttämättä näytä, et missä sä voit opettajanhuoneessa istua, ku ei se oo nii itsestään selvää, et kaikissa voit mennä istumaan minne vaan.” (Jonna 2007)

Jonnan puheessa ongelmia aiheuttivat erityisesti lyhyet sijaisuudet. Lyhyessä työsuhteessa ei ollut aikaa tutustua työtovereihin tai työyhteisön tapoihin.

Opettajat koettiin usein ”hankaliksi persooniksi”, jolloin työyhteisön ilmapiiri muotoutui kokemusten mukaan ”kummalliseksi”, kuten Jukan kertomuksessa käy ilmi. Tätä pyrittiin selittämään opettajayhteisöjen huonoilla kokemuksilla sijaisrekisterien kautta soitetuista epäpätevistä sijaisista. Opettajien ammattiylpeyttä pidettiin yhtenä syynä opettajien haluttomuudelle auttaa uusia tulijoita.

”Suurin osa opettajista on vaikeita persoonia, osa on mahdottomia. Ne jotkut tekee sen kummalliseksi, sen sinne menemisen, on opettajia, jotka ei hirveesti ees auta uusien tulemistä sinne.” (Jukka 2007)

Opettajayhteisöjen suhtautuminen saattoi olla tungettelevaa ja sitä pidettiin töykeänä. Uutta tulokasta saatettiin ”tentata” liiankin röyhkeästi.

*”Mitä sä täällä teet? Ootsä joku sijainen? Mitä sä opetat? Ja mitä sä oot opiskellu?”
Ja mä et mä oon nyt tässä kahvilla, sä et oo joku, joka tulee tenttaa mun cv:tä, ei tommosta tapahdu varmaan missään muualla maailmassa.” (Jukka 2007)*

Opettajayhteisöjen kuppikuntaisuudet ja sijaisen heikompi asema saattoivat johtaa siihen, että kiinnostusta riitti vain oman työn kehittämiseen. Oma työpanos koettiin vain väliaikaisena eikä kouluyhteisöäkään koettu ”omaksi”. Väliaikaisuuden kokemus sai sijaisopettajan etsimään työsuhteestaan vain henkilökohtaista hyötyä, kuten Liisan puheessa käy ilmi. Opettajan työ ja kouluyhteisö saatettiin kokea toisistaan irrallisina. Oma ammatillinen kehittyminen oli itsenäisesti tapahtuvaa oman toiminnan kehittämistä.

”No ehkä sillä tavalla, ettei ollu intoo lähtee mihinkään pitempiaikaisiin projekteihin, tai ei siellä ehkä ollutkaan semmoista. Ehkä siinä vaan keskittyi sen oman työnsä kehittämisen, ei koko koulun kehittämiseen.” (Liisa 2007)

Haastateltavat olivat törmänneet sekä hyvään, että huonoon suhtautumiseen työyhteisöissä. Yleensä työyhteisöissä, joissa oli jo ennestään ilmapiiriongelmia, suhtauduttiin myös sijaisiin nuivasti. Työyhteisön ilmapiiri näkyi sijaisien vastaanottamisessa ja työhön perehdyttämisessä sekä muissa koko työyhteisön välisissä suhteissa.

”...mut sitte, ku alko vähän enemmän olla perillä siitä hirvittävästä selän takan puhumisesta, jopa selkään puukottamisesta ja semmoisesta erittäin tulehtuneesta työilmapiiristä. Et kuinka aikuisia ne oli, et siellä pengottiin toisten roskiksia, et minkälaisia kokeita ne on pitäny, ja puhuttiin kuinka ne pitää huonoja kokeita. Ja joku oli toiselle niin ilkee, ettei ne tervehtiny toisiaan, et niillä oli ollu riitaa vuodesta yhdeksänkymmentäkahdeksan.” (Jukka 2007)

Jukan kokemuksissa työyhteisöissä vallitsi useammin huono kuin hyvä ilmapiiri, mikä teki sijaisuuksien tekemisestä entistäkin haastavampaa. Sijaisen kohtelu kertoi yleensä koko kouluyhteisön tilasta. Huonoksi koettu kohtelu sai sijaisen etsimään omaa paikkaansa ja jatkamaan pätkätyöläisyyttä. Tällöin pätkätyöstä muodostui vapaaehtoinen pakko tekijälleen.

Vakituinen virka hyvästä työyhteisöstä olikin suurimmaksi osaksi haastateltavien toiveena. Omien toiveiden vuoksi työyhteisössä saatettiin joutua esiintymään aluksi ”varpaillaan”, mikä näkyi erityisesti haluttomuutena esittää kritiikkiä, vaikka sille olisikin koettu olevan tarvetta. Pelättiin, että liian kritisoinnin myötä voidaan heikentää omia mahdollisuuksia saada vakituista työtä. Toisaalta sijaisen koettiin voivan joissain tilanteissa kritisoida käytänteitä vakituisia vapaammin, erityisesti silloin, jos kyseiseen työyhteisöön ei haluttu jäädä pysyvästi. Haastateltavat saattoivat kuitenkin kokea, ettei heillä ollut tarpeeksi tietoa työyhteisön historiasta kommentoidakseen vallitsevia toimintatapoja, mikä sai heidät pysymään hiljaa. Kuten Jukan puheessa ilmenee, sijaisesta tuli usein matalaprofiilinen puurtaja:

”No, jos mä oon jossain koulussa viihtynyt ja oppilasryhmät on ollu mukavia, henki mukava ja koulu helposti saavutettavissa kotoa katsottuna, ni emmä silloin oo hirveesti [kritiikkiä esittänyt]. Selkeesti huomaa, et jos sä oot uus sijainen ni vähän matala profiili tai sua ei ehkä haluta sinne enää.” (Jukka 2007)

Haastateltavien mukaan pätkätyöläisyys ja työyhteisö olivat sidoksissa toisiinsa. Työyhteisö voi tehdä pätkätyön tekemisestä ”hedelmällistä tai helvettiä”. Pätkätyön ”hedelmät” kuvastuivat kokemusten rikkautena, jota sijaisopettajat saattoivat käyttää hyödykseen ammatillisessa kasvussaan. Näitä ”hedelmiä” sijaiset keräsivät pääosin itseään varten, koska he kokivat oman asemansa työyhteisön jäsenenä olevan sen verran heikko, että kehittymistä ja kasvua katsottiin vain henkilökohtaisesta näkökulmasta. ”Helvetti” taas näyttäytyi kokemusten myötä tulevana ahdistuksena työyhteisöjen tulehtuneisuudesta.

Kiertolaisina työskentelevät sijaisopettajat tavoittelivat yleensä itselleen vakituista virkaa hyvästä kouluyhteisöstä. Tässä mielessä sijaiskokemukset toimivat eräänlaisena koeaikana molemmille osapuolille, jossa haluttiin varmistaa molemminpuolinen yhteensopivuus niin työntekijän kuin työnantajan puolelta.

Ilmapiiri vakiosijaisten kokemana

Vakiosijaisiksi nimeämieni henkilöiden kokemukset poikkesivat kiertolaisten kokemuksista erityisesti ilmapiirin suhteen. Samassa työyhteisössä työskennellessä opettajayhteisön oppi tuntemaan ja sen sisällä muodostui suhteita toisiin opettajiin.

”Ihan hyvin, niinku silleen meille sijaisille omat kansiot tehty ja kyllä mun mielestä meidän yhteisö ottaa aika avoimesti vastaan ja neuvo. Ja ei se sitte ootko sä sen puoli vuotta talossa, vai kaksi viikkoo, kyllä siihen yritetään neuvo. Mun mielestä ihan samalla linjalla on, on se sitten kymmenen vuotta ollut talossa.” (Paula 2007)

”Ei mitään paha sanottavaa, ainakaan jos ajattelee opettajien suhtautumista toisiin. Ni ei mitään pahan puhumisia. Täällä vielä tuntuu, et vaihtuu opettajat tosi paljon. Viime keväänäki vaihtu tosi paljon, tuntuu, et ihan yhtä perhettä nää, jotka uutena tuli, ihan sama onko viimevuotinen porukka vai tän vuotinen porukka, ei paljo eroo oo.” (Ilkka 2007)

Paulan ja Ilkan kokemuksissa työyhteisöjen ilmapiiri oli koettu pääosin hyvänä, mikä innosti molempia työskentelemään pidempään samassa kouluyhteisössä. He olivat vastoin useita kiertolaisia onnistuneet löytämään hyviä työyhteisöjä, joissa kaikkia työyhteisön jäseniä kohdeltiin hyvin riippumatta tämän työsuhteellisesta asemasta. Paulan ja Ilkan kokemuksissa vertailupohja ilmapiirin kokemiseen rajoittui tuttuun opettajayhteisöön ja tämä ”tuttuus” selittäneekin osaltaan myönteisiä kokemuksia.

Kritiikin esittämistä saatettiin varoa monista syistä. Voitiin pelätä leimautumista opettajayhteisön silmissä ja työsuhteen jatkon menettämistä. Toisaalta leimautuminen saattoi olla sijaisen kohdalla vähäisempää jos koettiin, että työsuhde ja -paikka oli joka tapauksessa pian vaihtumassa. Ilkan puheessa koulujen vaihtaminen pelasti leimautumiselta.

”Toisaalta en tiä, onko helpompi, ku sitä pelkää tavallaan, et joutuu leimatuksi, Se voi olla helpompi sanoo, ku on sijainen, ku tietää, et lähtee tästä koulusta, ni ei tarvi kantaa niitä juttuja elinikä, jos joutuu tavallaan leimatuksi.” (Ilkka 2007)

Kuitenkin vakiosijaiset olivat työyhteisön suhteen erilaisessa asemassa kiertolaisiin verrattuna. Heidät otettiin työyhteisön jäseniksi. Työyhteisöstä muodostui heille paikka, joka tuki heitä työnteossa pikemmin kuin riisti. Vakiosijaisten kokemat työyhteisöjen ilmapiiriongelmat olivat lähes olemattomia verrattuna kiertolaisiin.

5.1.2 Työyhteisöjen sosiaaliset suhteet

Työyhteisöjen sosiaaliset suhteet *kiertolaisten* kokemana

Kiertolaisten kokemuksia yhdisti sosiaalisten suhteiden pinnallisuus. Kiertolaisuus muodosti tilanteen, jossa sosiaalisten suhteiden rakentaminen toisiin opettajiin tai oppilaisiin jäi usein vaillinaiseksi. Odotukset työsuhteen pikaisesta päättymisestä eivät tukeneet vahvojen siteiden syntyä. Haastateltavien omat ajatukset halusta vaihtaa pian työpaikkaa vaikuttivat myös suhtautumiseen työtovereihin, kuten Jonnan puheesta käy ilmi:

”Kyllä sillä on varmaan vähän vaikutusta, ku on kohta lähdössä pois. Käyttäytys varmaan vähän eri lailla, jos ois pidempään tai vakituinen.” (Jonna 2007)

Sosiaalisten suhteiden muodostumisen kulmakiveksi koettiin enemmän henkilökemiat kuin pelkkä pätkätyöläisyys. Nuoruus oli yksi sijaisia yhdistävä tekijä. Tällöin etenkin ystävyys-suhteita määrittä pätkätyöläisyyden tarjoama elämäntilanteellinen kehys, kuten Liisa kertoo seuraavassa:

”Mä en oikein tiedä, et minkä verran vaikuttaa, et oot sijaisena ja minkä verran henkilökemiat. Edellisessä koulussa ehkä tuli eniten aikaa vietettyä sijaisten kanssa, mut se ehkä johtuu siitä, et ne oli kans nuoria ja itte tuossa uudessa koulussa. Ihan tasapuolisesti mä kaikkien kanssa rupattelen, et emmä koe sitä silleen, et ehkä se on tietyllä tapaa vaikuttanu suhteisiin, et on sijaisena ja haluis jatkaa siellä.” (Liisa 2007)

Työsuhteiden kesto vaikutti usein sosiaalisten suhteiden laatuun. Mitä tiheämmin työyhteisöt vaihtuivat, sitä löyhemmiksi muodostuivat siteet. Haastateltavat, jotka olivat solmineet yli puolen vuoden mittaisia työsuhteita, olivat usein onnistuneet löytämään työyhteisöstä myös ystäviä, joiden apuun saattoi turvautua ongelmatilanteissa. Hankalimmaksi tilanne näytti muodostuvan tuntiopettajien kohdalla. Sosiaalisten suhteiden heikkouteen oli syynä jatkuvan kiertämisen aiheuttama muutos, sekä oma haluttomuus pyrkiä luomaan suhteita tilanteessa, jossa resurssit sotivat vastaan.

”No en mä tunne oikeestaan ketään, vaan muutamia kenen kans oon kauan ollu tekemisissä, totta kai se heijastuu.” (Ville 2007)

Suhteiden pinnallisuus vaikutti usein työntekijöiden haluun sitoutua työyhteisön toimintaan. Resurssit saattoivat riittää oman luokkahuonetyöskentelyn kehittämiseen, mutta työyhteisön tasolla vaikuttamiseen halu ja voimavarat eivät yleensä riittäneet. Pätkätyöläinen koki olevansa

ulkopuolinen työyhteisöstä. Pinnalliset suhteet saattoivat myös osaltaan vaikuttaa siihen, että työn ja vapaa-ajan välille haluttiin vetää raja. ”Oma elämä” oli toisaalla ja työ eli omaansa. Myös kokemukset opettajista voimakkaina ja hankalina persoonina vähensivät intoa solmia vapaa-ajan alueelle ulottuvia suhteita heihin.

” Mä olen töissä ja mun työkaveritkin on töissä. Mä tapaan ehkä kahta ihmistä työajan ulkopuolella, ja mä mielelläni pidän sen niin. Mä erotan työelämän vapaa - ajasta. mä en välttämättä halua nähdä opettajia vapaa-aikana. Ihan muutamia, ei sen takia, et ne ois hankalia ihmisiä ja ehkä senki takia et ne välillä on hankalia ihmisiä.”(Ville 2007)

Pätkätyö ei ollut ainoa syy sosiaalisten suhteiden heikkouteen opetusmaailmassa, vaan suhteiden laatuun vaikutti myös opetustyö. Siihen liitettiin yksinäisyys luokkahuoneessa ja lyhyet tauot opettajakollegoiden kanssa, joiden koettiin tukevan vain heikkojen sosiaalisten siteiden muodostumista, koska keskusteluille ei ollut juuri aikaa.

Nuorelle ja vastavalmistuneelle opettajalle sosiaalisten suhteiden löyhyys ei ollut niin suuri ongelma kuin pidempään pätkätöitä tehneelle. Nuori opettaja saattoi kokea suhteiden paranevan ”sitten tulevaisuudessa” kun vakituinen työ löytyisi. Hänelle kuulumisen ja samaistumisen kohteet löytyivät muilta elämän alueilta. Pidempään työskennellyt opettaja turhautui helpommin tilanteeseensa, jossa pätkätyöläisyyden ongelmat vain jatkuivat.

Työyhteisöjen sosiaaliset suhteet vakiosijaisten kokemana

Pidemmissä työsuhteissa vahvempien sosiaalisten suhteiden luominen oli helpompaa. Sama koulu ja sama työyhteisö mahdollistivat pidempiaikaisen yhteistyön kehittymisen. Tällöin sijainen ja vakituinen opettaja oppivat tuntemaan toisensa. Samassa koulussa työskentelemällä sijaisopettaja oppi tuntemaan työyhteisön tavat ja hän pääsi paremmin osaksi yhteisöä.

Vakiosijaisten kokemuksissa sosiaaliset suhteet läpäisivät työn ja vapaa-ajan eikä sijaisuudella ollut niin merkittävää roolia suhteiden muodostumisen esteenä. Pätkätyöläisyyden tarjoama elämäntilanteellinen kehys saattoi olla yksi sosiaalisten suhteiden taustalla vaikuttavista tekijöistä, mutta henkilökemiat muodostivat toisen yhtä merkittävän perustan.

Pitkiä sijaisuuksia tehdessä joutui kuitenkin kohtaamaan työpaikan vaihtuessa suuremman muutoksen sosiaalisissa suhteissa kuin lyhyissä työsuhteissa. Työpaikan vaihtuessa edessä oli

mahdollisesti myös paikkakunnan vaihdos ja tällöin jo rakennetut ystävyysuhteet jäivät vanhalle paikkakunnalle. Uudessa työyhteisössä joutui käymään läpi saman tutustumisvaiheen ja muodostamaan uudet sosiaaliset suhteet työyhteisössä. Yksinäisyyden kokemukset näkyivät Ilkan puheessa:

” Siinä tapauksessa voi olla näin, jos tulee oikein hyvä ystävä, vaikka mä oon hirveen avoin, ni mä en välttämättä tutustu. Kun mä lähin vuosi ennen ku mä valmistuin, ni mulle tuli hyviä ystäviä. Niin se tuntui, ku mä menin [uuden paikkakunnan nimi] ja kun oli syksy ja se oli vielä kaukana, eikä siellä kukaan käynytkään, niin kyllä yksinäisyys oli aina silloin.” (Ilkka 2007)

5.1.3 Oppilassuhteet

Oppilassuhteet *kiertolaisten* kokemana

Pätkätyön vaikutukset varsinaiseen opetustyöhön riippuvat haastateltavien kokemusten mukaan työsuhteen pituudesta. Opetustyötä haastateltavat pitivät kaikkialla samanlaisena perustyönä, enemmän eroja löytyi koulu yhteisöistä, niiden toimintavoista ja henkilökunnasta. Kysyessäni haastateltavilta pätkätyön ja opettajuuden yhteensopivuudesta sain hyvin usein vastaukseksi, ettei pätkätyö ole varsinkaan oppilaan kannalta ideaali tilanne. Näkemys painottui erityisesti *kiertolaisten* kokemuksissa. Pätkätyö tuo turvattomuutta ja jatkuvaa muutosta opetustyön arkeen, mikä voi heijastua myös oppilaiden kokemuksiin.

”... ja sitte ku määräaikaisena on lyhyen pätkän, ni on se oppilaillekki kurjaa, ku siellä vaihtuu se naama. Et varsinki pienemmät lapset, ne tarvis sitä pysyvyyttä, et samat opettajat pysyis. Et omalta kouluajalta muistaa, ku meillä oli ekaluokalla koko ajan eri sijainen. Et jääny ittellekki mieleen. et kuka meillä nytte on.” (Jonna 2007)

Pätkätyö nähtiin lasten näkökulmasta usein negatiivisena, vaikka opettajalle itselleen pätkätyö olisikin ollut elämäntilanteeseen sopiva vaihtoehto. Jonnan kokemusten mukaan pätkätyön haitallisuus oppilassuhteisiin ilmeni etenkin pienten lasten kohdalla.

Opettajan työhön nähtiin kuuluvan paljon muutakin kasvatustyötä kuin pelkkä substanssin opettaminen. Varsinkin lyhyissä sijaisuuksissa opettaminen nähtiin toissijaisena tehtävänä: tärkeintä oli, että luokkaan saatiin joku aikuinen katsomaan lapsien perään. Lyhytaikainen sijainen pystyy toimimaan kasvatustyössä toivotunlaiseen käyttäytymiseen ohjaajana, mikä on osa koulun tehtävää yhteiskuntaan sosiaalistajana: koulun tulee siirtää kulttuuriperintöä, turvata

yhteiskunnan jatkuminen ja sosiaalista lapset ja nuoret yhteiskunnan jäseniksi (Antikainen, Rinne & Koski 2006). Oppilaan lähtökohdista pätkätyön koettiin haittaavan pitkäjänteistä lapsen ja nuoren oppimisen tukemista. Erityisen huolestuttavana nähtiin, jos saman oppilaan kohdalle rakentui pätkätyöopettajien putki, jolloin se saattoi haitata turvallisen ilmapiirin ja opettaja-oppilas suhteen luomista. Koulu nähtiin paikkana, instituutiona, jonka tarkoitus olisi tarjota turvallisuutta, ei hajaannusta.

”No, jos sitä ajattelee lasten näkökulmasta, se on hirvittävän huono, on todella vakava asia. Oon kuullu, et oppilailta on vaihtunu opettaja puolen vuoden tai vuoden välein koko yläaste, et sitä vaan sattuu ryhmät menee niin. En mä nyt sano, et se on fataalia loppuelämän kannalta, eikä ne sen takii pääsee hyvään ammattiin, mut ei se sitä ainakaan tue, et jää jonku aineen opetus sillai. Et jos joku on hirvittävän paljon pois, ja sitä paikkaillaan sijaisilla, ni kyllä se näkyy väistämättä, et ei sitä pysty kukaan paikkaan joka tulee pätkätyöläisenä, et ei se sovi. Et ne on just siinä iässä, ellei siihen luoda suhdetta ja jotain auktoriteettia, et niille ois jotain väliä olla käyttäytymättä huonosti, ei sitä loputtomiin voi uhkailla, et kokeeseen tulee nämä asiat.” (Jukka 2007)

Jukan kokemuksissa ilmeni myös huoli aineen opetuksen heikosta laadusta, jos yhden oppilaan kohdalle osui useita sijaisia: sijaisopettajalla ei ollut useinkaan yhtä vahvaa aineen hallintaa kuin vakituisella opettajalla. Sijaisen rooli oli lyhyissä työsuhteissa lähinnä luokan vahtija.

”Sehän on ihan vitsi välillä. Jos opettaja on valmistellut sen etukäteen, ja mulla on 2-3 päivää samaa ryhmää, ni on ihan selkeesti nähtävissä. Se, et ku sitä ryhmää näkee token ja kolmannen kerran, se on ihan eri, kun ekan kerran. Eka kerta on ihan naurettavaa. Ajatushan on se, et joku on siellä vahtimassa niitä.” (Jukka 2007)

Pahimmillaan pätkätyö aiheutti kelvotonta opetuksen laatua, epävarmuutta ja oman elämän suunnittelemisen vaikeutta. Työssä jaksaminen ja motivaatio joutuivat kovalle koetukselle. Pitkään jatkunut pätkätyö saattoi vaikuttaa opetukseen ja oppilassuhteisiin todella negatiivisesti. Karkeimmin tämä näkyi opettajan jäädessä jumiin pätkätyömaailmaan, vaikka hän olisi halunnut saada vakituisen työn. Pätkätyö asettikin suuren haasteen opettajan pedagogisten ideaalien ja opetustodellisuuden kohtaamiselle, kuten Villen puheesta ilmenee:

”Kyllä totta kai se heijastuu, en mä pidä ollenkaan semmoisia tunteja, mitä mä oon aikaisemmin pitäny, et ammatillinen kehitys on ihan nollassa ja motivaatio samaten ja kiinnostus. Ei vois vähempää kiinnostaa ja mä luulen et se on hyvin yleinen ilmiö pätkätöiden tekijöillä ja kiertokoulun opettajilla, et missään ei oo sisällä: sitä tulee ja menee kuin nelosen ratikka, ei koskaan tiä mihin se tulee ja mihin se menee. Et kyl se heijastuu, kyl mä pidän hirveen huonoja tunteja ja opetan tosi huonosti ja mä nään ite, et tää on ihan puuta heinää mitä mä teen ja oon ite päättänytki et tämmöistä tasoo

jos mä en pysty parantaa, niin mä lähden pois. Et sitä ei pidä jatkaa, se ei oo kenenkään etu, et opettajat ei oo motivoituneita tai kiinnostuneita asioista.” (Ville 2007)

Oppilassuhteet vakiosijaisten kokemana

Erityisesti *vakiosijaisten* vastauksissa ilmeni vastakkainen näkökanta, jossa yläasteikäisiä lapsia ja nuoria pidettiin luonteeltaan sopeutuvaisina, eikä pätkätyön arveltu haittaavan heidän oppimistaan ja kehittymistään. Vastaajat kokivat, että heidän oman opetuksensa laatu ei ollut riippuvainen pätkätöistä ja että pätkätyö työn muotona sopi heille hyvin. Muutoksessa elämisen on kuitenkin todettu hankaloittavan sosiaalisten siteiden muodostumista (vrt. Sennet 2002). Opettajakaan ei hetkessä opi tuntemaan oppilasta tai hänen oppimistapojaan. Miten opettaja sitten pystyy kohtaamaan oppilaan ja vastaamaan hänen tarpeisiinsa, jos hän ei tunne tätä? Ilkka selitti sopeutumista yläkoulun luonteella, jossa jaksosysteemiin tottuneet oppilaat olivat tottuneet myös opettajavaihdoksiin.

”No oppilaathan sopeutuu aika hyvin. Tässä koulussa on ollu sellainen systeemi, et yks jakso on kuus viikkoo. Et mä en välttämättä opeta yhtä oppilasta ku sen kuus viikkoo ja toisaalta mä opettajana koen sen, et se on hyvä asia, koska jos sitte tulee oppilas, jonka kanssa menee sukset ihan ristiin, ni ei tartte kärsiä kuin se kuus viikkoo. Et se on aika vaikee astua luokkaan, jossa on oppilas, jonka kanssa ei mee hyvin. Et jotenki musta tuntuu, et on hyvä ku opettaja vaihtuu, ja musta tuntuu, et oppilaatki tykkää tuosta systeemistä. Et se on vaikee rinnastaa sijaisuuteen, ku opettaja muutenki vaihtuu.” (Ilkka 2007)

Osa haastateltavista koki pätkätyön ongelmien liittyvän lähinnä opettajan haluttomuuteen tehdä sijaisuuksia. Toisaalta ongelmien nähtiin kasaantuvan erityisesti lyhyisiin työsuhteisiin. Osalla pätkätyön puolustajista opetuskokemukset sijoittuivatkin pääosin samaan kouluun tai sijaisuudet olivat pitkäkestoisia. Pätkätyön parhaiksi puoliksi koettiin opettajan vapaus valita missä ja milloin työskentelee, kuten Paula kertoo:

”Se on se vapaus, sä pystyt valitsees jos oot hyvin hoitanu suhtees. Sulle soitetaan monista paikoista, nii sulla on oikeus valita, tai pitempiaikaista sijaisuutta. Sä oot oma herra, mut jos sä oot täällä vakituisesa työsuhteessa, ja homma ei luista, nii ikävä se on täälläki olla.” (Paula 2007)

Pätkätyön hyvinä puolina nähtiin se, että hankalasta työyhteisöstä pääsi ”helposti” eroon pätkätyön varjolla. Sama näkemys ilmeni myös *kiertolaisten* kokemuksissa.

Haastateltavien mukaan opetuksen laatu ei kärsinyt pitkissä sijaisuuksissa, varsinkaan jos opettaja oli pätevä. Pätevyyden puutetta saatettiin korvata kokemuksella ja oppilaiden tuntemuksella, joka oli muodostunut samassa koulussa työskennellessä. Pitkissä sijaisuuksissa kaikki sosiaaliset suhteet, jotka tukivat työn tekoa, rakentuivat vahvemmitse.

5.1.4 Pätkätyöläisen asema

Pätkätyöläisen asema kiertolaisten kokemana

Haastateltujen kokemukset määräaikaisten asemasta vaihtelivat. Lyhyissä sijaisuuksissa asema työyhteisössä ei ollut vahva. Koulukulttuurit, joihin haastateltavat olivat törmänneet erilaisissa työsuhteissaan, poikkesivat toisistaan suuresti. Koulut jakaantuivat haastateltavien puheessa kahtia: toiset koulut ottivat tulokkaat avosylin vastaan, opastivat ja auttoivat heitä, toisissa kouluissa suhtautuminen oli nyreämpää, eikä opettajakunta auttanut uutta opettajaa työhön ja työyhteisöön sisälle pääsystä.

”Et siellä oli kauheen kiva systeemi, et ku uus tuli taloon, sille nimettiin tutor opettaja. Et siellä oli semmoinen, joka mua sitte ohjas. Et saatoin kysyy siltä kaikkee. Tai se, et no nyt mä tänään näytän sulle kaikki nauhurit ja huomenna katotaa toi ja joojoo. Et siellä oli hyvä tuo työhön ohjaus ja niiltä kyllä saatto kysyä neuvo ja ne kyllä neuvo ilmanki, et jotain käytänteitä mitä siellä oli. Et kyllä on otettu mukavasti. Et ei oo katottu alaspäin, ku on ollu sijainen. se on varmaan se, ku on kuitenkin pätevä.” (Jonna 2007)

Jonnan kokemuksissa ”hyvän koulun” tunnusmerkkejä olivat sijaisten hyvä kohtelu ja perehdyttäminen. Työyhteisön tuki auttoi Jonnaa yhteisön tapojen ja kulttuurin omaksumisessa ja lievensi uuden opettajan kokemaa stressiä, tämän kohdatessa uutta kouluyhteisöä. Jonna selitti omia hyviä kokemuksiaan sillä, että hän oli pedagogisesti pätevä opettaja. Pätevien sijaisten hän koki olevan haluttua kauppatavaraa sijaismarkkinoilla. Pätevyys ei kuitenkaan ollut aina pelastava tekijä työyhteisön kohtaamisessa. Toisissa työyhteisöissä sijaisuus näytti olevan tietynlainen peruste kohdella uutta työntekijää tietyllä tavalla. Jukan kokemuksissa sijaisen asema työyhteisössä vertautui koiraan, jonka asema perheessä on yleisesti ollut olla arvoasteikon alin jäsen. Tällä kertaa puutos koski myös arvostusta, jota koiralla perheenjäsenenä yleensä on ja sijaisella tässä tapauksessa ei ollut.

”Tää kuvastaa hyvin, ku mä meen opettajan huoneeseen et: ”kukas sää oot, mitä sä

täällä teet, ootsä joku sijainen? ”. Et mä en oo joku koira, johon voidaan suhtautua tolla tavalla.” (Jukka 2007)

Pätkätyöläiset eivät aina osanneet sanoa ei työtehtäville. Oma asema työyhteisössä koettiin työjuhtana. Sijainen joutui kantamaan harteillaan yksin sellaisiakin työtehtäviä, joiden olisi tullut jakaantua tasapuolisesti kaikkien työntekijöiden kesken. Sijaisten puheesta kuvastuikin kiltteys: koska oltiin uusia talossa, ei uskallettu kieltäytyä tarjotuista tehtävistä. Sijaisuuden päätyttyä työjuhaksi suostuminen kuitenkin harmitti, koska monet ylimääräisistä töistä olivat olleet muun muassa erilaisten tapahtumien järjestelyä, joista sijaiset eivät olleet saaneet mitään korvausta. Sijaisen roolina olikin olla nöyrä ja suostuvainen, jotta uusi pesti tai suositukset seuraavaan työpaikkaan mahdollistuisivat (ks. Holvas & Vähämäki 2005).

”Edellisessä koulussa se työjuhta, nykyisessä kokisin olevani ihan samoissa kuu muutkin. Et se lähtee itsestä, et ei sano ei sijaisuustunneille tai jotain muuta.” (Liisa 2007)

Arvostusta haastatellut kokivat saaneensa kouluyhteisöjen sisällä vaihtelevasti. Oppilailta tuleva arvostus näkyi usein hyvänä palautteena, työyhteisön sisäinen arvostus taas työyhteisön jäseneksi ottamisena. Työyhteisön jäseneksi ”pääseminen” edellytti yleensä myös *kiertolaisten* kokemuksissa pidempiaikaista sijaisuutta, jossa oma asema pääsi vakiintumaan.

”Joo kyllä mä luulen että se näkyy, et otetaan yhtenä siitä joukosta, et ei silleen, et kussa oot vaan sijainen, ei sun tätä tarvi.” (Jonna 2007)

Uskottiin, että arvostus voisi näkyä myös siinä, että sijainen otettiin mukaan johonkin työryhmään, eikä hänen peräänsä kysely. Arvostetulta sijaiselta saatettiin kysyä jopa neuvoa, eikä hänen roolinaan ollut aina olla itse neuvottavana, kuten Liisa kertoo seuraavassa:

”Just silleen, et pyydetään johonki työryhmään tai et kukaan ei kysele perään. Et jos mä sanon, et mä hoidan jonku homman, ni sit mä sen hoidan. Tai sitte tulee joku vanhempi äidinkielen opettaja multa kysymään jonkun ongelmallisen aineen kanssa, et paljonko sä antaisit.” (Liisa 2007)

Yleisesti opettajat kokivat, että arvostuksen näkyminen opetusmaailmassa on vaikea kysymys, koska opetustyön yksinäisen luonteen vuoksi opettajat eivät useinkaan tunne tai tiedä toistensa työstä. Informantteina toimivat oppilaat, joiden kautta tieto toisista opettajista välittyy.

”Must tuntuu et arvostus kouluissa opettajien puolelta on, että sitä pidetään itsestään selvyytensä, siitä ei paljo puhuta, ettei ny mennä kehuaan toisten työtä. Ja itse asiassa opettajat ei tiedä, miten joku opettaa luokassa. Eihän en tiedä, miten joku toimii ryhmän kanssa, millaisia tuloksia siellä syntyy ja miten ne lapset oppii. Eihän

opettajat toisistaan tiedä millaisia ihmisiä ne on, se kuva mikä opettajille syntyy toisista opettajista, tulee hyvin pitkälle lasten kautta.” (Ville 2007)

Pääsääntöisesti haastatellut eivät olleet osallistuneet aktiivisesti työyhteisön kehittämiseen. He kokivat, ettei sijaisena ”viitsinyt olla ensimmäisenä tuputtamassa itseään sellaiseen tiimiin, jonne ei aina otettu kaikkia vakituisiakaan”. Taka-alalle jättäytyttiin vapaaehtoisesti. Jos työyhteisöön ei ollut sosiaalistuttu ja kiinnitytty, asema jäi väistämättäkin vakituisia työntekijöitä vähäpätöisemmäksi. Koettiin, että työyhteisö toivoi pätkätyöläisen kuluttavan mahdollisimman vähän koulun resursseja. Parasta oli, jos hän piti matalaa profiilia, eikä häirinnyt koulun normaalia elämää. Oma asema kouluyhteisössä koettiin siinäkin mielessä hankalaksi, ettei pätkätyöputkessa ehtinyt juurtua, eikä sitoutua mihinkään yhteisöön tai koulun tavoitteisiin. Seuraavassa koulussa odottivat mahdollisesti hyvinkin erilaiset tavoitteet ja toimintamallit.

Pätkätyöläisten asema vakiosijaisten kokemana

Pitkien sijaisuuksien tekijät kokivat oman asemansa yhtäläisenä vakituisten työntekijöiden kanssa. Sijaisuuden tekijä saattoi olla opettamassa koulussa koko lukuvuoden ja pystyi määrittelemään oman opetustyönsä itse. Opettajan työlle onkin ominaista didaktinen vapaus. Työtä tehdään kenenkään ulkopuolisen kontrolloimatta eristyneessä luokkahuoneessa, jossa periaatteessa on mahdollista toteuttaa opetusta oman tahdon mukaisesti (Antikainen ym. 2006, 213). Oma vapaus saattoi tällöin toimia myös aseman vahvistajana.

Aseman vahvistuminen koettiin suhteessa työvuosiin kyseisessä työyhteisössä. Tämä oli myös yksi pitkän työsuhteen tarjoama etu lyhyisiin ”pätkiin” nähden, kuten Ilkan kokemuksissa ilmenee:

” jos ois samassa koulussa esim. 5-10 vuotta, ni mä uskon et se asema selkiintyis tietyllä tavalla. Kun se, et sä oot vaan yhden tai kaksi vuotta, niin välttämättä semmoista asemaa ei tuu.” (Ilkka 2007)

Arvostusta sijaiset saivat tekemällä työnsä hyvin. Sama näkemys yhdisti pitkien ja lyhyiden sijaisuuksien tekijöitä.

”Siis jos mä mieltisin sijaisia, jos sä hoidat hommas silleen, et tota kun maikka tulee takaisin, niin annetut tehtävät on tehty, eikä niin, et maikka antaa kaikki rästissä olevat läksyt nuorille heti, et ne on aivan loppu.” (Paula 2007)

Vakiosijaisten asema muodostuikin lyhytaikaisia sijaisia huomattavasti merkittävämmäksi, minkä vuoksi he pystyivät kokemaan myös pätkätyön itselleen mielekkäänä.

5.2 Työyhteisökokemukset muuttuneissa työtilanteissa

Kaksi haastateltavaa oli saanut toiseen haastattelukertaan mennessä vakituisen viran opettajana. Heidän kokemuksiin tarkastelen *vakituisuuden ajan* näkökulmasta. Seuraavat kaksi haastateltavaa olivat lopettaneet opettajan työt ja päätyneet eri aloille. Heidän kokemuksiin valotan *uuden työn ajan* näkökulmasta. Loput kaksi haastateltavaa jatkoivat yhä pätkätyöiden tekoa toisen haastattelun aikaan. Heidän kokemuksensa tulevat esille *pätkätyöläisyyden ajan* kautta. Kokonaisuuksien kautta valotan tutkimushenkilöiden kokemaa muutosta työyhteisön ilmapiirissä, sosiaalisissa suhteissa ja asemassa.

5.2.1 Vakituisuuden aika

Vakituisuus toi merkittäviä parannuksia työyhteisön ilmapiiriin, sosiaaliin suhteisiin ja asemaan. Vakituisuuden mukanaan tuoma vakaus kaikilla osa-alueilla auttoi haastateltavia rakentamaan kantavammat perustat omalle opetustyölleen.

Vakituisuuden kautta työilmapiiri opettajakollegoiden kanssa muuttui epäauttavasta avuliaaseen. Opettajahuoneet, jotka oli ennen koettu hankalina paikkoina, ottivat nyt vakituisen virkaan astuneen opettajan jäsenekseen. Työyhteisön jäsenyyttä ei kuitenkaan voi katsoa vain vakituisen ja sijaisen välisenä vastakkainasetteluna. Opettajat ottivat vakituisen työn vastaan vain hyväksi havaitsemastaan työyhteisöstä, jossa heitä oli kohdeltu hyvin sijaisenakin. Jos vakituinen työ olisi otettu vastaan tulehtuneesta työyhteisöstä, ei vastaavanlaista kokemusta yhteisöllisyydestä olisi ehkä päässyt syntymään. Kuitenkin erona pätkätyöaikaan, vakituisen opettajan työyhteisön jäsenyys oli laadultaan syvempää ja suunnitelmallisempaa.

”No suurin muutos on varmasti se, et pysty suunnittelemaan ja suhtautumaan pitkällä aikavälillä. Et voi aloittaa sellaisia projekteja, kun esimerkiksi mä oon nyt vetänyt meidän koulun lehtee. Mut tavallaan, et pystyy sitoutumaan siihen omaan työhönsä paremmin, kun tietää et saa jatkaa.” (Liisa 2011)

Liisan puheessa korostui sitoutumisen lisääntyminen oman turvallisuuden tunteen myötä: vakituisen viran myötä työyhteisön pysyvyyteen saatettiin luottaa. Pysyvyys ja luottamus auttoivat haastateltavia luomaan vahvempia sosiaalisia siteitä työyhteisön sisällä. Tähän vaikutti myös pysyvän työpaikan olemus: Villen kohdalla kansalaisopisto toi peruskoulua vapaamman

ympäristön rakentaa suhteita kanssakollegoihin. Siellä työpäivän rytmi ei ollut niin tiukasti sidoksissa oppitunti-välitunti akselille.

”Kyl täs pääsee paremmin, et me tavataan työkaverien kanssa paljon enemmän. Et varsinkin ketä tässä huoneessa on, et tässä käytävällä me nähdään paljonkin ja joka päivä ja siinä on enemmän aikaa kun se viis minuuttii ja työyhteisö on kiinteempi kuin koulussa.” (Ville 2011)

Kuvattu muutos työyhteisössä vakituisen työpaikan saannin jälkeen muodostui Villen kokemuksissa yksinäisyydestä yhteisölliseksi. Yksinäisyys oli leimannut kiertolaista ja lyhytaikaista sijaista, mutta vakituisuuden myötä kokemukset muuttuivat yhteisöllisemmiksi työn tekemisen resurssien parantuessa. Vakituisuuden myötä myös uskallettiin sanoa ”ei” ja kieltäytyä työjuhtana olemisesta.

Kun pätkätyöntekijä oli ollut työyhteisössä ”varpaillaan” ja varonut talleamasta muita, löysi vakituinen oman paikkansa. Hänen ei enää tarvinnut jatkuvasti ”myydä itseään” työnantajalle, koska tarpeellisuus työyhteisön silmissä oli todettu jo siinä vaiheessa, kun hänet oli virkaan otettu.

”...mut ehkä se pysyvyys luo turvallisuutta, et ei aina tarvi olla näytöt 110 %, koska silloin kun on työpaikasta kiinni ja seuraavan vuoden töistä, ni kaikki mitä tekee, täytyy olla suurta showta. Työnantajalle osoittaa sitä, että mä olen tarpeellinen teille. Et tässä se tarpeellisuus on siinä vaiheessa todettu, kun mut on töihin otettu.” (Ville 2011)

Vakituisen työntekijän asema muodostuikin pätkätyöläiseen verrattuna vakaaksi. Haastateltavat olivat kokeneet sitoutumis- ja motivaatio-ongelmien jäätyä taakse uutta intoa oman työn ja koko työyhteisön kehittämiseen. Pätkätyön pitkäaikainen pyörittäminen oli saattanut aiheuttaa loppuun palamisen, johon uusi vakituinen työpaikka tarjosi uudelleen syttymisen mahdollisuutta, kuten Ville kertoo:

”Jotenki oli pakko keksiä jotain uutta, muuten ois tullu sellainen kehäkuolema, et olis tullu vaan sääliittäviä juttuja, et ei ois kukaan nauttinu, ei oppilaat eikä minäkään. Et se oli ihan viimeinen vaihe vaihtaa työpaikkaa.” (Ville 2011)

Vakituisuuden myötä työolot muuttuivat haastateltavien kokemuksissa epävarmuudesta varmuuteen. Heikoiksi koetut työolot olivat vaikuttaneet negatiivisesti opettajien motivaatioon ja työhön sitoutumiseen. Niiden heikentyminen muodostikin tietynlaisen kulminaatiopisteen, jonka kautta pätkätyöläisen oli pyrittävä ratkaisemaan tilanne. Vakituinen työ tarjosi Villen tapauksessa ulospääsyn tilanteesta.

5.2.2 Uuden työn aika

Työolot ja työyhteisökokemukset olivat yksi tärkeä syy alanvaihtoon. Alan vaihtaminen toimi haastateltaville ratkaisuna pätkätyön ongelmiin, koska itse ongelmia ei enää jaksettu, haluttu tai niitä ei saatu ratkaistua. Molempien alaa vaihtaneiden kokemuksissa opettajuus ei enää tuntunut omalta.

”Ja sit alko vähän tuntuu, ettei se opettaminen olekaan mun juttu, joka varmaan jo silloin kävi ilmi mun vastauksista, että se sijaisuuksien tekeminen oli tosi kurjaa siihen kokonaisuuteen nähden. Et vaik oli pitempiäkin sijaisuuksia, ni se ei ollu kaikin puolin palkitsevaa.” (Jukka 2011)

Vähäpätöinen asema ei miellyttänyt varsinkaan sellaisia ihmisiä, jotka halusivat tulla mahdollisimman hyväksi opettajiksi ja kokivat tarvetta kehittymiselle ja vaikuttamiselle työssään. Opettajan osaksi saattoi jäädä vain liukuhinnan osana toimiminen muiden tehdessä tärkeämmät päätökset opetussuunnitelmista ja opetuksen järjestämisestä. Epäsuhta omien toiveiden ja työn tarjoamien resurssien välillä saattoi ajaa opettajan vaihtamaan työtä tai työpaikkaa, kuten Jukka kertoo:

”...siinä oli hirveen paljon sellaista, et se turhautti, ärsytti ja mahdollisuus vaikuttaa oli niin mitätön. Ja varsinkin kun oli sijainen, niin suuremmalla syyllä.” (Jukka 2011)

Työolosuhteet olivat muodostaneet haastateltavien kokemuksissa työn tekemiselle sellaisen esteen, että itseä tyydyttävän opetustyön harjoittaminen ei ollut mahdollista. Vaikka alanvaihtajien suhtautuminen pätkätöihin oli alun alkaen ollut myönteistä, olivat pitkään jatkuneet sijaisuudet tulleet molemmilla ”tiensä päähän”. Varsinkin iän karttuessa pätkätyön hyvät puolet muuttuivat sen heikkouksiksi, kuten Paulan kokemuksissa:

”Ehkä semmoinen, et ne on aina pätkiä, ne oli pelkkiä pätkiä.” (Paula 2011)

Alanvaihtoon päädyttiin niin *kiertolaisen* kuin *vakiosijaisenkin* asemasta. Alanvaihdon kautta mahdollistui vakituisen työn saaminen, joskin erityyppisissä työtehtävissä. Uuden työn kautta kokemukset ilmapiiristä, sosiaalisista suhteista ja asemasta parantuivat. Kun niitä ennen olivat kuvanneet yksinäisyys, heikkous ja vähäpätöisyys, korvasivat yhteisöllisyys, jakaminen ja vahvistuminen vanhat määreet. Työolojen paraneminen uudessa työssä selittyneekin pitkälti vakituisella työsuhteella, kuten vakituisten opettajien kohdalla.

5.2.3 Pätkätyöläisyyden aika

Vakituisen työn saanti ei kuitenkaan ollut kaikille mahdollista tai sitä ei edes toivottu. Pätkätyötä opittiin pakosta tai omasta halusta sietämään, koska ulospääsyä ei ollut aina tarjolla. Pätkätyön teosta pyrittiin tekemään itselle mielekäs vaihtoehto. Pitkään jatkunut pätkätyö oli joka tapauksessa kartuttanut tekijänsä osaamista ja kokemusta. Pitkään alalla olleeseen sijaiseen luotettiin ja hän saattoi saada pidempiä työsopimuksia.

*”Tietenkin kokemus on karttunut ja näin tullut enemmän varmuutta omaan työhön.”
(Jonna 2011)*

Pitkään sijaisuuksia tehnyt opettaja ei ollut enää noviisi työmarkkinoilla, mikä auttoi häntä vahvistamaan omaa asemaansa. Tällöin myös pätkätyöläisen asiantuntijuuteen alettiin luottaa enemmän ja häneen voitiin suhtautua vakavammin opettajayhteisössä.

”Pidempiaikainen sijainen otetaan vakavammin. Häneltä voidaan kysyä neuvoa ja hänen kanssaan suunnitellaan yhteistyötä.” (Jonna 2011)

Pätkätyöläisyys raamitti kuitenkin työn tekoa: ajatukset olivat usein tulevassa. Nykyiseen työyhteisöön ei osattu sitoutua vaikka opetustyö pyrittiinkin tekemään mahdollisimman hyvin. Vaikka työyhteisön taholta kokenutta sijaista saatettiin arvostaa, niin sijaisen omissa silmissä sijaisuus määritteli häntä itseä opettajana, kuten Jonnan puheesta ilmenee:

”Kyllähän minä olen aina koulussa ”se sijainen”. Ehkei välttämättä oppilaiden silmissä, mutta kollegoiden, rehtorin ja itseni. Epävarmuus jatkosta ei varmaan heijastu itse opetukseen, mutta muuhun työhön koulussa kyllä.” (Jonna 2011)

Jos pätkätyöläisyys oli ollut ”vapaaehtoinen valinta”, sen kokeminen muodostui positiivisemmaksi. Työyhteisöt koettiin pääsääntöisesti hyvähenkisiksi ja oma asema paremmaksi työyhteisön sisällä. Haastateltavien kokemuksissa pätkätyö saattoi toimia myös motivoivana tekijänä: kun oli kokenut antaneensa yhdelle koululle itsestään ”kaikkensa”, saattoi hyvillä mielin vaihtaa toiseen kouluun ja uudelle paikkakunnalle. Uutuuden kautta päästiin eroon vanhoista ongelmista ja voitiin aloittaa opetustyö ”puhtaalta pöydältä”, kuten Ilkka kertoo:

”Minulle aivan uudet oppilaat on ollut toisaalta helpotus, koska pääsi parista erittäin hankalasta oppilaasta eroon.” (Ilkka 2011)

Omassa asemassa ei ollut tapahtunut suuria muutoksia pätkätyön jatkuessa. Pätkätyöläinen pystyi myös vaikuttamaan. Se tapahtui pitkälti tekemällä työ niin tunnollisesti, että toiset oppivat

luottamaan ja arvostamaan sijaista. Vaikuttaminen taas tapahtui oman esimerkin kautta. Sen nähtiin myös lisääntyvän, jos samassa työyhteisössä työskenneltiin pidempään.

”Ihan hyvänä koen! Saa rauhassa tutustua tämän hetken koulun tapoihin ja kulttuuriin. Opettajien kokouksessa voi ottaa kantaa ja vaikuttaa, toki voi vaikuttaa koulussa koko ajan omalla esimerkillä.”(Ilkka 2011)

Vaikka kokenut sijainen saikin helpommin pidempiä työsuhteita, muodostuivat sosiaaliset siteet usein löyhiksi. Niitä myös koeteltiin, jos päättyöläinen joutui muuttamaan työn perässä ja muodostamaan kokonaan uuden sosiaalisen verkoston. Pätkätyöläisten kokemuksia yhdistikin eräänlainen jatkuva tutustumistila uuden työyhteisön tavoille sekä jatkuva odotustila työsuhteen jatkosta ja tulevaisuudesta.

6 OPETTAJIEN KOKEMUKSET KASVATUKSESTA – Tasapainoilua ihanteiden ja todellisuuden välillä

6.1 Kasvatuskokemukset

Pätkätyön vaikutukset ulottuvat läpi työyhteisö- kuin kasvatuskontekstinkin. Jatkossa kuvailen, millaisia kokemuksia opettajilla on pätkätyöstä suhteessa kasvatustyöhön ja opettamiseen. Keskeisinä jaotteluina toimivat kokemukset opettajan roolista, ihanteista, oppilaan kohtaamisesta ja kasvatussuhteen muodostumisesta. Kuvaan kokemuksia muodostamiini tyyppien: *kiertolaisten* ja *vakiosijaisten* kautta. *Kiertolaisten* kokemukset kasvatustyöstä ovat suhteessa heidän lyhytkestoisiin työsuhteisiinsa. *Vakiosijaisten* kokemuksissa työsuhteiden kesto on ollut kerrallaan pidempi tai sijaisuudet ovat keskittyneet samaan kouluun. *Kiertolaiset* ja *vakiosijaiset* muodostavat tyypit, joiden kautta kasvatustyön kokemukset osaltaan selittyvät. Muutoksen kuvauksen esitän *vakituisuuden ajan*, (saivat vakituisen opettajan viran), *uuden työn ajan* (vaihtoivat alaa pois opettajan tehtävistä) ja *pätkätyöläisyyden ajan* (pätkätyöt opettajana jatkuvat) kautta.

Huomattavaa on, että *uuden työn ajan* kohdalla muutoksen kuvaus perustuu yhden henkilön kokemukseen toisen tähän tyyppiin kuuluvan henkilön siirryttyä kokonaan pois opetustehtävistä. Mukaan valittu henkilö tekee kuitenkin edelleen kasvatustyötä ja siksi hänen mukaan ottamisensa on perusteltua.

6.1.1 Opettajan rooli

***Kiertolaisten* kokemukset opettajan roolista**

Sekä *kiertolaisia* että *vakiosijaisia* yhdistivät kokemukset opettajan roolin haastavuudesta tämän päivän Suomessa. Opettajan rooli nähdään nyky-yhteiskunnassa moniulotteisena: perinteinen näkemys opettajasta kansankynttilänä ja sivistyksen valon tuojana on muuttunut yhteiskunnan uusien vaatimusten myötä (ks. Syrjälä 2002, 14). Opettajan odotetaan omaksuneen opettamisen lisäksi monenlaisia muitakin kasvatustaitoja: hänen tulee kyetä pitämään yllä järjestystä, toimimaan sosiaalisten ongelmien ratkojana ja terapeuttina. Silti opetustyössä korostuu opettajan vastuu opettaa oppilailleen opetusvelvollisuuden mukaiset sisällöt.

Kokemusten mukaan roolien poikkeamat muusta kuin itse opetustyöstä haittaavat välillä oppiaineen opetusta. Varsinkin alakoulun puolella opettajan työ vaatii vahvaa kasvattajuutta.

”Välillä on tuntunut, ettei rahkeet riitä kaikkeen. Eteenpäin pitäisi mennä aineissakin, mutta tuntien pitäisi olla pelkkää kasvatuskeskustelua.” (Jonna 2011)

Jonnan puheessa opettajan rooli kuvastuu kahden tulen välissä olijana: opetus ja kasvatus kamppailevat jalansijasta luokkahuoneessa. Opettajan tulee kyetä olemaan molempia, opettamaan, mutta myös kasvattamaan.

Jukan kertomuksessa opettajana toimiminen on yhä haastavampaa oppilaiden tarvitessa yhä enemmän ”kasvattajaopettajaa”. Tällöin opettajan roolina on olla oppilaidensa elämän ohjaaja opetettavan sisällön jäädessä toisarvoiseen asemaan.

”Sama juttu yläasteella, et sen opettajan kanssa halutaan jutella kaikesta muusta kuin opetuksesta, kun on niin huonot lähtökohdat elämässä muuten. Et ei oo sitä turvaverkkoo ja mistään ei saada sitä vanhemman kanssa vuorovaikutusta. Ja kaikkee mitä se nykytilanne on, et se ei muutu mihinkään, vaik ollaan vanhempia ja sit siinä pitäsi opettaa sitä substanssia, jota ne ei ehdi ees sulattaa eikä miettiin, ku ne haluaa miettiä niitä muita kysymyksiä.” (Jukka 2011)

Vanhemmuuden koetaan olevan hukkumassa osalta vanhemmista ja tämä on luonut painetta opettajien vahvemmalle kasvattajuudelle. Varsinkin yläkouluikäisillä elämän suuret kysymykset ovat nousseet puheenaiheiksi ja vastauksia niihin etsitään myös oppitunneilla. Riippuen oppilaiden luottamuksesta opettajaansa kohtaan he haluavat joko jakaa tai pitää sisällään tuntojaan.

”...et hän saatto tulla juttelemaan ja kertomaan siitä, et kaikki ei ois välttämättä tullu, mut en usko et hän ois tullu sijaiselle siitä puhumaan, että hän pysty mulle tulla sen sanomaan, koska mä oon tuttu opettaja.” (Liisa 2011)

Liisan puheessa sijaisuus vertautuu hänen kokemuksiinsa vakituisesta opettajuudesta, jolloin opettajan ja oppilaan suhteeseen saadaan mukaan tuttuuden luonne. Tuttuus on se, joka määrittää luottamuksen tason ja opettajan roolin kasvattajana. Pätkätyöläisen kohdalla tuttuus ei yleensä toteudu ja luottamuskin jää vähäisemmäksi. Sijaisuuden pituudella on kokemuksen mukaan merkittävä vaikutus opettajan roolin muodostumiselle. Lyhyissä sijaisuuksissa syvällisten oppilassuhteiden luominen ei onnistu, kun taas pidemmissä sijaisuuksissa oppilaiden kanssa saadaan rakennettua syvällisempiä kasvatuksellisia suhteita.

Kasvattajan rooli painottuu opetustyössä riippuen siitä opetetaan ala- vai yläkouluikäisiä lapsia ja nuoria vai aikuisia. Kasvattaminen nähdään peruskouluasteella usein kurinpitämisenä ja koulun sääntöjen noudattamisena. Lasten ja nuorten koetaan tarvitsevan tilaa, mutta asiallisen käytöksen vaatiminen ja siihen kasvattaminen nähdään yhdeksi opettajan merkittävimmäksi kasvatustehtäväksi. Tässä kohden opetustyön pätkätyöläinen voi kohdata haasteita: kasvattajan roolin haltuun ottaminen määräaikaissa työsuhteessa ei aina ole helppoa. Haastateltavista Liisa kertoo seuraavasti:

”Kun olin vaan sijaisena ja pelkäsin et saanko jäädä. Ja tietysti mulla oli se koko ajan takaraivossa, et mua arvioidaan ja nyt pitäis puuttua. Että mä osoittaisin, et mä oon hyvä opettaja. Tai ei se hyvän opettajan ainut merkki, et puuttuu, mut sillai, et sellanen, et ei kato läpi sormiensa. Et jos tiesi rumasti sanottuna et siitä ei jää kiinni, siitä ettei puuttunu niin paljo kuin olis tarpeen, niin sitte sitä ei vieny niin pitkälle.” (Liisa 2011)

Opettajan rooli ei muodostu vain perinteisten odotusten varaan, vaan siihen vaikuttavat odotukset työsuhteen jatkosta. Omaa opettaja-auktoriteettia joutuu rakentamaan peilaten sitä myös työnantajapuolen odotuksiin. Nämä odotukset muodostuvat pitkälti työntekijän omista kuvitelmista, mitä hyvältä opettajalta odotetaan ja minkälainen on se hyvä opettajatyyppe, joka halutaan palkata vakituiseksi kouluuyhteisöön. Odotusten täyttäminen muodostuu sitä tärkeämmäksi, mitä tärkeämmäksi kyseinen kouluuyhteisö koetaan itselle: koetaanko sen olevan työyhteisönä sellainen kultakimpale, jonne ehdottomasti halutaan jäädä vai koetaanko yhteisön tila sen verran tulehtuneeksi, ettei vakituinen työpaikka ole edes tavoitteena. Omien sijaisuuskokemuksiensa kautta opettajat toivat ilmi, että pätkätyöläisenä omaa opettaja-auktoriteettia rakennettiin pitkälti pätkätyöläisyydestä käsin.

Vakiosijaisten kokemukset opettajan roolista

Vakiosijaiset ja kiertolaiset pitivät molemmat opettajan nykypäivän roolia haasteellisena ja korostivat kasvattajuutta opetustyössä. Molempien tyyppien puheessa haasteellisuus kävi ilmi yhteiskunnallisten ongelmien lisääntymisenä ja puheena vanhemmuuden katoamisesta. Tästä johtuen kouluille tuntui tulevan yhä enemmän kasvatusvastuuta lapsista ja nuorista.

”No jos aatellaan sitä, minkälainen on opettaja yleensä, et eihän se oo enää tänä päivänä opettaja, sehän on välillä poliisi, sosiaalityöntekijä tai terapeutti.” (Paula 2011)

Vakiosijaisten asema koulussa ja rooli opettajana koettiin vahvemmaksi. Pätkätöiden sijoittuminen samaan kouluyhteisöön auttoi oman paikan löytämisessä yhteisön sisällä ja tuki vahvemman roolin ottamiseen opettajana. Yksi opettajan rooleista oli toimia mallina ja esikuvana oppilaille, johon he voisivat peilata itseään etsiessään minuuttaan.

” Hyvin tärkeänä, koska murrosikäiset etsivät itseään ja omaa paikkaansa yhteiskunnassa ja koska he kaipaavat ja tarvitsevat ” esikuvia.” (Ilkka 2011)

Kasvattajuus ja vaatimukset sääntöjen noudattamisesta painottuivat niin *vakiosijaisten* kuin *kiertolaistenkin* puheessa. Hyvin usein haastateltavat kuvasivat oppilaiden ”elävän kuin pellossa” ja toisten opettajien suhtautumisen tähän olevan riittämätöntä, vaikka he olivatkin vakituudessa työsuhteessa verrattuna sijaiseen. Kuitenkin opettajat kokivat velvollisuudekseen toimia tilanteissa myös kasvattajana ja puuttua käytöshäiriöihin, vaikka se ei olisikaan ollut helpoin tie.

”...mä sanoin sit, et joko te olette sokeita tai kuuroja kun te ette nää mitään ja tästähän he ei tykänny, kun mä oon kolmen kuukauden sijainen ja luen koulun säännöt ja mitkä on sanktiot.” (Paula 2011)

Sijaisen roolia kuvastaa usein tämän asema työyhteisössä: hänen toivotaan olevan hiljainen ja vähäkiritiikkinen puurtaja, jonka ei toivota tuovan omia näkemyksiään kovin suureen ääneen julki. Silti opettajan työltä odotetaan esikuvamaisuutta ja hyvän käytöksen opettamista. Paulan kertomuksen mukaan vakituiset opettajat haluaisivat olla itse työyhteisökulttuurinsa luoja eivätkä he pidä siitä, että ”joku sijainen” kyseenalaistaa vallitsevia toimintatapoja.

Opettajayhteisöön on muodostunut oma käytöksellinen kulttuurinsa, jonka sääntöjä jokaisen odotetaan pääsääntöisesti noudattavan. Työyhteisön sisällä luoviminen koettiin myös pelaamisen käsitteen kautta, jolloin kulttuuriin pyrittiin sopeutumaan, jotta tultaisiin hyväksytyksi yhteisön jäseneksi. Jos pelaaja poikkesi normista, esimerkiksi kyseenalaistamalla toimintatapoja, vaikeutui hänen sopeutumisensa yhteisöön.

6.1.2 Kasvatustyön ihanteet ja niiden toteutuminen

Kiertolaisten käsitykset kasvatustyön ihanteista ja kokemukset niiden toteutumisesta

Kasvatustyön ihanteet perustuivat yleisesti hyvinä pidettyihin opettajan ominaisuuksiin, kuten tasapuolisuuteen, oikeudenmukaisuuteen, kuuntelemisen taitoon, kannustavuuteen, jämäkkyuteen ja sääntöjen noudattamiseen. Opettajat kokivat, etteivät he kyenneet vastaamaan kaikkiin hyvinä pitämiinsä ihanteisiin omassa työssään, mutta tästä huolimatta he pyrkivät rakentamaan oman opettajakuvansa vastaamaan ihanteitaan. Monet kokivatkin, että ihanteet toimivat ohjeina omaan opettajuuteen kasvamisessa eikä niiden täyttäminen ollut edes mahdollista tai välttämätöntä pystyäköseen olemaan ”hyvä opettaja”. *Kiertolaisten* ja *vakiosijaisten* näkemykset ihanteista eivät poikenneet juuri toisistaan, sen sijaan ihanteiden toteutumiseen työsuhteiden pituudet vaikuttivat.

Merkittävimpana ihanteellisen kasvattajan ominaisuutena haastateltavat toivat esille opettajan kyvyn asettaa oppilaille tarpeelliset rajat. Sääntöjen noudattamisen koettiin olevan myös osa toisten oppijoiden kunnioittamista oppimistapahtumassa. Opettaja ei kuitenkaan saanut olla luonteeltaan ”vääpeli”, vaan hänen tuli osata käyttäytyä itse sanojensa mukaisesti. Ihanteellinen opettaja osasi myöntää virheensä ja pyytää anteeksi. Liika auktoriteetti nähtiin vangitsevana. ”Hyvä opettaja” piti itseään ihmisarvoltaan tasa-arvoisena oppilaidensa kanssa ja pyrki keskustelemaan heidän kanssaan yhteisistä säännöistä ja niiden noudattamisesta.

Opettajan oma arvomaailma koettiin yhdeksi ihanneopettajan ominaisuudeksi. Arvojen tuli olla siinä määrin ”kohdillaan”, että niiden kautta opetustyössä välittyi kasvatettavan hyvän ja parhaan elämän hakeminen ja etsiminen.

”et kun omat lapset menee joskus kouluun, ni voi vitsi kun vois valita ja viedä sinne missä heitä [ihanneopettajia] oli paljon. Ihan ylipäätään ihmisenä hirveen hienoja tapauksia vaikei olis opettajia, niin avarakatseisia ja ennakkoluulottomia ja positiivisia ja niillä on jalat maassa, on maalaisjärkee ja ymmärrystä on arvot kohillaan. On oikeessa paikassa tekemisissä nuorten kanssa, et pitää tukee ja kannustaa, mut asettaa rajoja. Et he on niin oikeessa paikassa, et he ei haluais olla missään muualla, et he saa siitä sen tyydytyksen ja se tuo sisällön niiden elämää.”
(Jukka 2011)

Jukan puheessa ihanneopettajan kuva piirtyi avarakatseisena ja ennakkoluulottomana. Jukka piti itseään kuitenkin opettajana ihanteistaan erillisenä: he [ihanneopettajat] saivat opetuksestaan tyydytyksen ja sisällön elämään, mutta Jukan omalla kohdalla ihannekuvan saavuttaminen ei onnistunut. Ongelmiksi muodostuivat Jukan kohdalla hänen määrittelemänsä: ”ei haluais olla missään muualla”, ”et he saa siitä tyydytyksen” ja ”tuo sisällön elämään”. Jukalle opettajan työssä tärkeintä oli vaikuttavuus ja oman työn tyydyttävyyys, joita hän ei kyennyt saavuttamaan *kiertolaisen* asemassaan.

Ihaneopettajia ei ollut haastateltavien kokemusten mukaan jokaisessa kouluyhteisössä yhtä paljon. Tästä johtuen haastateltavat kertoivatkin oman unelmien työpaikkansa olevan eräänlainen ihanneopettajien yhteisö. Sen vastakohtana oli työyhteisö, jossa ihanteiden sijaan sosiaalisessa kanssakäymisessä vallitsivat leipiintyneisyys, epätasa-arvoisuus, oman edun tavoittelu ja yhteisön säännöistä piittaamattomuus.

Ihanteellisen opettajuuden määritelmässä korostui opettajan oma rakkaus työtään kohtaan: ihanteellinen opettaja toteuttikin näiltä osin kutsumusopettajuutta, jossa oma työ koettiin itselle oikeaksi. Kutsumuksellisuuden vaateisiin vastaaminen vaati kuitenkin riittävät työn tekemisen reunaehdot ja pätkätyössä näiden ehtojen toteutuminen saattoi olla vaarassa.

”...et kyl se heijastuu, se pätkätyöläisyys ja on hyvin iso ongelma, et ei mihinkään henkilökohtaisiin kontakteihin oppilaiden kanssa, ei sillä tavalla kuin ennen. Ku mullakin työhistoriaa on, et mä tiedän millaista on ollu olla siinä yhdessä paikkaa ja millaista on ollu viedä niitä nuoria eteenpäin pitkälle ja käydä läpi niitä asioita, pitää hyviä tunteja keskittyä niihin asioihin ku siihen on ollu aikaa, kun on ollu se yks, on pystynyt fokuoitumaan siihen yhteen juttuun niitten kanssa. Kyl se heijastuu tosi paljon.” (Ville 2011)

Villen kuvauksessa ihanteiden saavuttaminen vertautui hänen kokemuksiinsa ”yhdessä paikassa” opettamisesta ja ”kiertolaisuudesta”. Pätkätyö asetti hänen kohdallaan rajoituksia omalle opetustyölle eikä ”hyvää opettajuutta” ollut helppoa toteuttaa pätkätyön lähtökohdista käsin. Villen kohdalla vertailukohdiksi muodostuivat ”pysyvyyden aika”, jolloin hän oli pystynyt kohtaamaan oppilaat ja pitämään hyviä oppitunteja sekä ”pätkätyön aika”, jolloin *aikaa* ei jäänyt oppilaan kohtaamiselle tai opetustyöhön keskittymiselle. Tässä mielessä omat ihanteet jäivät pätkätyöläisenä tavoittamatta. Ihanteiden saavuttamiseen olisi tarvittu työyhteisön tukea, joka jäi usein laihaksi. Hyvän opettajan ominaisuuksiksi nimetyt motivoitunut, työstään pitävä ja oppilaiden asioihin aidosti puuttuva eivät toteutuneet halutussa määrin opetustyössä.

Opetustyöltä haluttiin myös tuloksellisuutta oppimisen näkökulmasta. Ei haluttu, että opettaja olisi vain se, joka käy pitämässä ovea kiinni oppitunnin ajan.

”...jos sitä kuvailis, ni rakentaa talo, mutta ei oo kunnollista vasaraa. Ja kun sä pyydät voisko tässä olla näitä mahdollisuuksia, ni sanotaan, et nyt pitää rakentaa isompi talo ja se kommunikointi mitä on, kun pyydetäis välineitä ja apua siihen opettamiseen, ni sanotaakin vaan lisää vaatimuksia. Mun mielestä se ei oo realistista et sä oot hyvä opettaja ja teet hyvää tulosta, kun se ympäristö ei niin siihen kannusta. Ni se yhtälö on mun mielestä mahdoton ja jos sen haluaa tehdä hyvin ja on hyvin kunnianhimoinen.” (Jukka 2011)

Jukan kokemuksissa opetustyön tekeminen ”hyvin” ja ”kunnianhimo” omassa työssään sotivat pätkätyöläisen resursseja vastaan. Ihanteellinen opettaja toimi työssään juuri esitetyllä tavalla, mutta pätkätyöläinen, varsinkaan lyhytaikainen, ei pystynyt tekemään työtään yhtä hyvin kuin olisi halunnut ja kunnianhimoa oli hankala yhdistää heikkoon asemaan ja jatkuviin työyhteisövaihdoksiin.

Kasvatukselliset ihanteet toimivat useilla opettajilla tavoitteina ja päämäärinä, joihin omaa opettajuutta peilattiin. Tavoitteiden saavuttaminen koettiin sitä tärkeämmäksi, mitä merkityksellisemmäksi opettajan työ koettiin. Saavuttamattomien tavoitteiden ja itselle asettamien vaatimusten edessä saatettiin myös uupua. *Kiertolaisten* kokemuksissa esiintyikin työuupumusta ja osa oli ollut sen seurauksena myös sairauslomalla. Toisaalta kasvatukselliset ihanteet alkoivat näyttäytyä omaan opettajuuteen kasvamisen prosessin myötä myös lempeämmässä valossa: ajan myötä oma rajallisuus ja riittämättömyys hyväksyttiin paremmin ja opittiin antamaan itselle anteeksi. Kasvatuksellisesti haastavat tilanteet voitiin nähdä epäonnistumisen sijaan myös oppimistilanteina tulevaisuuden varalle.

”Niin... en kykene siihen, [ihanteiden täyttämiseen] mutta yritän ja pyrin antamaan itselleni anteeksi ja opettelen koko ajan.” (Liisa 2011)

Liisan kokemuksissa korostuikin näkemys, että ”kukaan ei ole täydellinen”. Täydellisyydestä luopuminen antoi mahdollisuuden toteuttaa omaa opetustyötään siltä perustalta kuin oli mahdollista.

Jonnan kohdalla pätkätyö ei vaikuttanut merkittävästi omien ihanteiden toteutumiseen, vaan oma opettajan ihannekuva saattoi olla hyvin lähellä omaa koettua opettajakuvaa.

”Tasapuolinen, jämäkkä ja helposti lähestyttävä.” (Jonna 2011)

Jonna nimesi ihanteikseen tasapuolisuuden, jämäkkyuden ja helposti lähestyttävyyden, joiden hän kertoi kuvaavan myös itseään. Hän katsoikin itseään erilaisesta näkökulmasta: Jonnan kohdalla ei korostunut kunnianhimo tai ”täydellisen opettajuuden” tavoittelu. Hän nimesi ihanteikseen asioita, joita oli helpompi tavoittaa luokkahuonetyöskentelyssä riippumatta siitä, millaiset työn tekemiset ehdot työsuhteessa vallitsivat. Jonnan näkemyksissä korostuikin opettaminen itsenäisenä työnä, jossa opettaja on henkilökohtaisesti vastuussa itsestään ja työstään.

Vakiosijaisten käsitykset kasvatuksellisista ihanteista ja kokemukset niiden toteutumisesta

Samassa kouluyhteisössä työskentely tai pitkien sijaisuuksien tekeminen asetti työlle raamit, jossa omat kasvatukselliset ihanteet oli helpompaa saavuttaa verrattuna *kiertolaisten* asemaan, jossa keskeinen taustatekijä oli jatkuva muutos. Pelkästään se, että oli pätkätyöläinen, ei näyttänyt vaikuttavan merkittävästi omien ihanteiden saavuttamiseen, jos työn tekemisen resurssit koettiin riittävän hyväksi, kuten Ilkan tapauksessa.

”Pätkätöillä ei ole tähän [opettajuuteen] mitään vaikutusta, mutta toki työkokemuksen karttuessa kärsivällisyys on ehkä kasvanut. Kun joskus toimii väärin, voi päähän tai sydämeen jäädä ajatus toimia toisin vastaavanlaisissa tilanteissa.” (Ilkka 2011)

Ilkan puheessa opettajuus ja pätkätyöläisyys olivat toisistaan erillisiä ja erikseen kehittyviä asioita eikä niiden välisiä yhteyksiä ihanteiden osalta ollut tavoitettavissa hänen kokemuksistaan. Ilkalla ei ollut kokemusta muusta kuin pätkätyöläisenä olemisesta, mikä selittääkin hänen näkemystään. Ilman vertailukohtaa vakituisesta työstä niiden mahdolliset eroavaisuudet jäävät vain arvailujen varaan. Tämä antaa erilaisen peilauspinnan verrattuna joihinkin *kiertolaisten* kokemuksiin, joissa taustalla on kokemuksia niin pätkätöistä kuin vakituisesta työsuhteesta.

Ihanteina nähtiin myös opettajan jämäkkyys työssään, tässä mielessä *vakiosijaisten* kokemuksissa oli paljon yhteneväisyyksiä *kiertolaisten* kanssa.

”No sellainen, joka muistaa kuunnella, asettaa rajoja, eikä lipsu niistä, jos rajat on asetettu, et näin tehdään. Kyllä niistä mun mielestä pidetään kiinni koulumaailmassa. Et pitää kuunnella, mut pitää ottaa myös toisten mielipiteet huomioon, et ei ratkaista ehdottomasti et sanoo itse aina oikean sanan.” (Paula 2011)

Jämäkkyys ja rajojen asettaminen toteutuivat Paulan tapauksessa vain luokkahuonetasolla. Rajojen asettaminen onnistui Paulan kokemuksissa myös pätkätyön lähtökohdista. Jos taas rajoja

asetettiin yksityisen luokkahuoneen ulkopuolella, kuten koulun pihalla, toisten opettajien varpaille astuminen oli mahdollista. Julkisessa tilassa sijaisen asema alkoi vaikuttaa ja hänen toivottiin ja oletettiin noudattavan ”yhteistä kulttuuria”. Kulttuurin muuttajaksi sijaisen ei useinkaan haluttu ryhtyvän. Tällöin sijainen saattoi kokea, että hänen oli hankalampaa toteuttaa omiin ihanteisiinsa perustuvaa opettajuutta.

”...yhtä paljon niillä opettajilla oli niitä välituntivalvontoja kuin mullakin ja siellä oli paljon opettajia, jotka ei ollu antanut yhtään jälki-istuntoo koulun alueelta poistumisesta tai tupakoinnista. Oli muutama sit, joka oli antanut parikymmentä. Mä sanoin sit, et joko te olette sokeita tai kuuroja, kun te ette nää mitään ja tästähän he ei tykänny, kun mä oon kolmen kuukauden sijainen ja luen koulun säännöt ja mitkä on sanktiot.” (Paula 2011)

6.1.3 Oppilaan kohtaaminen

Kiertolaisten kokemukset oppilaan kohtaamisesta

Vaikka oppilaan kohtaaminen opetustyössä on pitkälti opettajan ja oppilaan välinen henkilökohtainen prosessi voi työsuhteen tarjoamalla resursseilla olla siihen vaikutusta. *Kiertolaisten* kokemuksissa opettajan työtä varjosti jatkuva näyttämisen tarve, mikä asettaa haasteita myös oppilaan kohtaamiselle.

”Et kyllä se ainakin näissä pitemmissä pätkissä näkyy, et on kauhee näyttämisen tarve et saa suosittelijan, jos ois virassa, ois ehkä semmoinen varmuus.” (Jonna 2007)

”Koska silloin, kun on työpaikasta kiinni ja seuraavan vuoden töistä, ni kaikki mitä tekee täytyy olla suurta showta, että työnantajalle osoittaa sitä, että mä olen tarpeellinen teille.” (Ville 2011)

Jonnan ja Villen kokemuksissa näkyvät lyhyen työsuhteen vaatimukset oman osaamisen näyttämiseksi. Tarpeellisuuden osoittaminen saattoi viedä voimia opetustyöltä. Sijainen ei pystynyt nauttimaan jo luoduista suhteista oppilaiden kanssa, vaan hän joutui kohtaamaan saman suhteiden aloitustilan aina uudestaan ryhmän vaihtuessa.

”Musta tuntuu, et sen yhteyden luominen siihen oppilaaseen silloin sijaisaikana ja sen ryhmän haltuunotto kun sen joutu tekeen aina uudestaan ja aina jonkun toisen jäljiltä, nii se vie ihan hirveesti siitä opettamisesta ja kasvattamisesta aikaa.” (Liisa 2011)

Liisan puheessa opettaminen ja kasvattaminen näyttäytyvät pitkäkestoisena prosessina, jossa oli tärkeää pystyä luomaan opettamiselle ja oppimiselle aikaa. Opettaja-oppilas-suhteen pitkäjänteisyys oli tarpeellista oppilaan kasvun tukemisen kannalta.

”Mutta että aikasemmin, kun näki vaan lyhyemmän välin jonku oppilaanki kasvua ja joutu suhtautumaan siihen alusta asti sillä tavalla, ni nyt ehkä pystyy suhtautumaan niihin oppilaisiin silleen, et niiltä ei tarvi odottaa sitä muutosta heti, kun tietää et voi pitemmällä aikavälillä tukea heitä siihen muutokseen.” (Liisa 2011)

Oppimisen kannalta koettiin tärkeäksi, että oppilas voisi omaksua opettajan tyylin opettaa tiettyä ainetta eikä hän joutuisi jatkuvaan muutoskehään opettelemaan sekä oppiainetta että opettajan opetustapaa.

Kiertolaisten kokemia oppilassuhteita kuvattiin usein pinnallisiksi. Tämä saattoi johtua nopeista kouluyhteisön vaihdoksista yhdistettynä suuriin luokkakokoihin. Villen puheessa kritisointi ulottui koko koulujärjestelmän tasolle, jota hän piti opettajan työtä rajoittavana ja kahlitsevana.

”Ja ne oli kuitenkin aika pinnallisia ja tuntiopettaja ei eroa koulun viranhaltijasta millään tavalla, et samanlainen yhteys se on, voisko sanoo pinnallinen ja sillai sitä halutaan myös pitää.” (Ville 2011)

Lyhyissä sijaisuuksissa oppilassuhteiden luomiseen ei välttämättä haluttu käyttää edes aikaa, koska työn ”hedelmistä” ei oltaisi itse päästy nauttimaan, kuten Jonna seuraavassa kertoo:

”Lyhemmissä nyt ei oikein mitään suhdetta ehdi, jonkun kanssa nyt jotain, mut muuten se on sitä, et ei opi nimiä, ei käytä ees nimiä, et ei tuhlaa siihen aikaa, et sano sinä ja mennään järjestyksessä ja tällasta näin, ei hirveesti tutustunu eikä o käyttäny sitä energiaakaan siihen oma valinta sitte.” (Jonna 2007)

Lyhyet työsuhteet koettiin ongelmana kasvatuksen kannalta. Yksi määritelmä riittäväksi ajaksi kasvatussuhteen edellytysten toteutumiseksi oli puolen vuoden mittainen suhde, mutta tämänkin oli opettajien näkemysten mukaan henkilökohtaista. Sijaisten toiveena olikin, että kouluyhteisöissä panostettaisiin vakiosijaisiin: tämän koettiin helpottavan niin opettajan opettamista kuin oppilaan oppimista.

”Puolessa vuodessa pääsi vaikuttaa ja luomaan suhteen ja se loppua kohti koko ajan helpottu, tiesit miten toimii eri ryhmien kanssa ja mikä toimii ja mikä ei ja omakohtainen kokemus, et ne oppilaat jäi puolen vuoden jälkeen tunnin jälkeen luokkaan kerton, et onks sulla kiire, mulla ois tämmöinen juttu, et hyviä ja huonoja. Mut eihän tommosta jos sä oot jotain viikon tai kaks, et toi asia heijastuu koko luokkatilanteeseen ja opetukseen.” (Jukka 2011)

Oppilaat kohdattiin pikemminkin yhtenä joukkona kuin joukkona yksilöitä. Tällöin tutustuminen ja kasvatussuhteen luominen ei onnistunut. Lyhytkestoisuus aiheutti ongelmia myös luottamuksen tavoittelemiselle, jota haastateltavat pitivät tärkeimpänä ominaisuutena hyvälle kasvatussuhteelle.

Kiertolaisen näkemyksissä korostui myös edellisiin nähden vastakkainen kanta, jonka mukaan opettajan omalla persoonallisuudella ja opettajakokemuksella oli suurin vaikutus oppilaan kohtaamiseen ja kasvatussuhteen muodostumiseen.

”Hassua kyllä, että et oli jossain erityisopettajan sijaisena ja vaikka olin ollu kaks päivää ja en enempää ja sitte menin uudestaan parin viikon päästä, ja sit siellä istu niitä samoja tyyppejä niinku aina erityisopettajan tunneilla on. Et tää jo riitti, et synty semmoinen ihan niinku suhde, jossa on joku alkaa hakee kontaktia.” (Jukka 2011)

Oppilassuhteen luomisessa tärkeintä oli aloitus ja ensitapaaminen. Jo ensimmäisistä minuuteista lähtien lähdettiin luomaan suhdetta opettajan ja oppilaan välillä ja nämä ensihetket olivat myös merkittäviä suhteen jatkon kannalta. Jos opettaja oli tilanteessa helposti lähestyttävä ja läsnä oleva, pystyi kasvatussuhde muodostumaan hyväksi myös ptkäytyön lähtökohdista.

Yleisesti *kiertolaiset* kokivat ptkäytyöläisyyden tuovan oppilaan kohtaamiseen enemmän ongelmia kuin hyviä puolia. Tieto siitä, että tuli opettamaan kyseisessä koulussa ja tiettyjä ryhmiä vaikutti haluun muodostaa suhteita oppilaisiin. Sijaisen kohdalla omaa opetustyötä oli hankala toteuttaa suunnitelmallisesti, koska työn jatkuvuus oli koko ajan vaakalaudalla. Tällöin oppilaidenkin oppimisprosessia pystyttiin tukemaan vain hetkellisesti eikä oppilaiden henkilökohtaisille asioille ollut opettaja-oppilas-suhteessa aikaa.

Vakiosijaisten kokemukset oppilaan kohtaamisesta

Sijaisuuksien kestolla oli keskeinen merkitys siinä, millaisia kasvatussuhteita opettajien ja oppilaiden välillä syntyi. Lyhytaikainen työsuhde johti väistämättä pinnallisempiin kasvatussuhteisiin verrattuna pitkäaikaisempiin sijaisuuksiin. Oppilaan tuntemus oli sekä *vakiosijaisten* että *kiertolaisten* kohdalla avain onnistuneen suhteen alulle. Toisen ihmisen tuntemisen myötä mahdollistui molemminpuolisen luottamuksen saavuttaminen.

Luottamuksen saavuttaminen koettiin kasvatussuhteen haasteellisimmaksi osaksi. Ongelmallista oli, että luottamus ei syntynyt hetkessä vaan sen rakentamiseen tarvittiin aikaa. Ilkan

kokemuksissa luottamus saattoi näkyä siinä, että opettaja pystyi tekemään hankaliakin päätöksiä ja oppilas silti luotti niiden olevan hänen parhaakseen.

”Vaikeaa on luottamuksen luominen. Että kasvatettava voi uskoa ja luottaa siihen, että kasvattaja kasvattaa kasvatettavaa kasvatettavan omaksi parhaaksi.” (Ilkka 2011)

Hyvään kasvatussuhteeseen saattoi kuulua muistakin asioista kuin vain oppiaineeseen liittyvistä asioista keskusteleminen.

”Vietin paljon aikaa tuon luokan poikien kanssa esimerkiksi välitunneilla ja ruokatunnilla monesti söin poikien kanssa samassa pöydässä ja juteltiin paljon urheilusta.” (Ilkka 2011)

Vakituisella sijaisella oli käytössään paremmat välineet oppilaiden ja oppituntien hallintaan oppilaiden tuntemuksen kautta. Vakiosijainen onnistui välttämään ”koeteltavaksi joutumisen” kouluyhteisössä, koska hänelle oli jo muodostunut oma paikkansa työyhteisön jäsenenä.

”No voin kuvitella, et täällä kun tuntee oppilaat pystyy sitä kuria pitämään, et voi kuvitella, et siellä ne oppilaat kokeilee, mut täällä ne ei enää, kun ne tietää et se on vakiokalustoa.” (Paula 2007)

Vakiosijaisten kokemuksissa tulee ilmi ”aika”, jota vakiosijaisilla on käytettävissään huomattavasti enemmän kuin kiertolaisilla kasvatussuhteen luomiseen. Ajan puute tuntuikin olevan merkittävin syy kasvatussuhteiden ”epäonnistumiselle”. Suhteen laatu kärsi kiireestä ja nopeasta vaihtuvuudesta. Vakiosijaisuus antoi tähän kuitenkin kiertolaisuutta enemmän mahdollisuuksia.

6.2 Kasvatus muuttuneissa työtilanteissa

6.2.1 Vakituisuuden aika

Vakituisen työn myötä opettaja löysi oman paikkansa ja roolinsa kouluyhteisössä. Samalla oma opettaja-auktoriteetti voimistui ja vahvistui. Opettaja ei ollut enää kokemuksiensa mukaan ”liukuhihnan osa”, vaan hänestä oli kuoriutunut oman työnsä asiantuntija, joka sai osakseen myös kunnioitusta ja luottamusta eri tavalla kuin pätkätyöläinen.

”Et kun ei ole sijainen vaan vakituinen, niin saa ottaa sen oman tilansa ja olla paljon vapaammin. Ja jos tulee loukanneeksi jotain, niin voi pyytää anteeksi ja asiat voi selvittää, et voi käyttäytyä kuin aikuinen, et ei tarvi olla koko ajan varpaillaan.” (Liisa 2011)

Oman paikan löytämisen myötä mahdollistui oman työn kehittäminen erilaisista lähtökohdista käsin verrattuna pätkätyöläisyyteen. Pysyvä työpaikka ja pysyvät suhteet mahdollistivat suunnitelmallisuuden kasvatuksellisesta näkökulmasta, mitä Liisa piti erittäin tärkeänä:

”Mä koen et ois hirveen tärkeä seiskasta ysiin opettaa samoja oppilaita, koska pysty paremmin suunnittelemaan mitä tehdään ja miten mennään missäkin vaiheessa. Et mä tiän missä ne oppilaat on, ku ne seiskalle tulee ja mitä mä niitten kanssa ennätän tehdä kevääseen mennessä, et semmoinen suunnitelmallisuus ja jatkuvuushan siinä [pätkätyössä] on vaikeeta.” (Liisa 2011)

Kun omassa opettajan työssään haluaa toimia omien ihanteiden ja kriteerien mukaisesti, antaa vakituisuus sille kokemuksiensa mukaan runsaammat resurssit. Pätkätyöläisyys saattoi estää oman persoonan käyttöä opetustyössä.

”Niin sinne taideaineisiin valikoituu vaan se pohjasakka, joiden koulussa olemiskykykin on silleen kyseenalainen ja ei siinä paljo sitä omaa persoonallisuutta voi käyttää muuta kuin niiltä osilta, et jos tykkää olla vääpeli ja pitää kuria ja pitää oven 45 minuuttia kiinni, et ei ne opetettavat asiat kovin isoja oo siellä.” (Ville 2011)

Vakituisen viran myötä persoonallisuuden käyttö osana omaa opettajuutta antoi uutta intoa toimia opettajana. Ville kohdalla vakituisuus yhdistyi vapaan sivistystyön kentälle, jossa on koulumaailmaan verrattuna erilaiset lähtökohdat opettamiselle: oppitunnit eivät kuulu ”kaikille”, vaan tunneille tulevat harvat ja valitut, joiden opiskelumotivaatio poikkeaa usein

oppivelvollisuuden alaisista. Villen tapauksessa pätkätyöläisyys yhdistyi perinteiseen koulumaailmaan ja vakituisuus kohdistui vapaan sivistystyön kentälle.

Kun pätkätyöläisyyden ajan oppilassuhteita oli kuvastanut pinnallisuus, muodostuivat vakituisuuden ajan suhteet pääsääntöisesti syvällisemmiksi. Vakituisuuden myötä opettajalla ei ollut enää ”näyttämisen tarvetta” toimia työnantajan silmissä ”hyvänä opettajana” vaan hän saattoi suunnata energiansa sen sijaan suoraan kasvatustyöhön. Pyrkimys olla työnantajan silmissä ”hyvä opettaja” ei välttämättä tuottanut hyvää opettajuutta käytännössä, vaan pikemminkin kulutti resursseja ja vaikeutti omaan arvopohjaan pohjautuvan opettajuuden rakentumista. Vakituisuuden ajan oppilassuhteille oli ominaisempaa luottamus ja kunnioitus, kun pätkätyöläisyys oli aikaisemmin aiheuttanut juuri ongelmia edellä mainittujen saavuttamiseen.

6.2.2 Uuden työn aika

Haastateltavien omat käsitykset hyvästä opettajuudesta verrattuna opetustodellisuuteen vaikuttivat haastateltavien ratkaisuun päätyä alanvaihtoon. Vaateet omalle opettajaideaalille saattoivat olla niin kovat, ettei niiden täyttäminen onnistunut työn lähtökohdista käsin. Tämä saattoi aiheuttaa turhautumista opettajan työhön.

”Mun mielestä se ei oo realistista, et sä oot hyvä opettaja ja teet hyvää tulosta, kun se ympäristö ei niin siihen kannusta. Mun kokemuksissa, et opettajakunta tai vanhemmat. Ni se yhtälö on mun mielestä mahdoton ja jos sen haluaa tehdä hyvin ja on hyvin kunnianhimoinen, et ehkä jos siihen suhtautus jotenkin iisimmin joka on varmasti elinehto monessa muussakin ammatissa.” (Jukka 2011)

Jukan puheessa ”hyvä opettajuus” vertautui enemminkin *kutsumukseen* kuin *palkkatyöläisyyteen* perustuvaan opettajuuteen. Tavoitteet hyvälle opettajuudelle olivat Jukan kokemuksien mukaan liian kovat saavuttaa pätkätyöläisenä. Keskeistä Jukan puheessa oli myös ”tuloksellisuus”, jonka hän koki itselleen tärkeänä hyvän opettajan ominaisuutena. Opettajan pitäisi pystyä tekemään hyvää ja vaikuttamaan, mutta tulokset eivät useinkaan vastanneet odotuksia. Eikä pätkätyöläinen edes kyennyt näkemään pitkän aikavälin ”tuloksellisuutta” kasvatuksessa ja oppimisessa, koska hänen osansa oli usein lähteä pian pois - vaihtaa uuteen luokkaan ja työyhteisöön.

”Se, et ajattelee, et tekee jotain hyvää, jolla on merkitystä. Se ois ollu niin pienen mittakaavan hommaa jos mä oisin saanu autettuu muutamaa yksilöö, joka ois lisäksi ollu hirveen työlästä ja vaikeeta. Ja sen lisäksi oisko se ollu liian vaativa ja haastava

työ liian huonolla palkalla siihen nähden eikä sitten semmoista todellista vaikutusta.”
(Jukka 2011)

Opettajana Jukan olisi pitänyt pystyä joustamaan omista tavoitteistaan pystyäkseen toimimaan työssään, mikä ei ollut kuitenkaan houkutteleva vaihtoehto.

Opettajan rooli saattoi olla liian jäykkä ja kaavamainen kasvatustyöhön. Opettajayhteisön kulttuuri määritteli sanattomasti ”sallitun” ja ”kielletyn” käyttäytymisen rajat. Oman opettajuuden tuli istua näihin raameihin ollakseen kollegoiden taholta hyväksyttyä. Omaan uuden työn kautta saamaansa roolia kasvattajana Paula kuvasi seuraavasti:

”Et tää mun rooli [nykyinen] antaa mun tehdä oikeestaan mitä vaan, mutta opettajan ei olis antanu.” (Paula 2011)

”...eikä oo niin korkeemaalla kun ne opettajat on korkeemmalla.” (Paula 2011)

Paulan puheessa opettajuutta ja opettajan ammattia kuvaisivat ”korkeammalla oleminen”, tietynlainen ammatillisen aseman kautta tullut ”etäisyys” oppilaisiin verrattuna, mikä hankaloitti oppilaan kohtaamista. Paulan kokemusten mukaan opettaja-oppilas-suhteessa oppilas oli aina myös opettajan arvioinnin kohteena, vaikka kyseessä olisikin ollut vapaamuotoinen keskustelu. Tämä arviointi toteutui oppiaineen arvioinnin kautta, joka opettajan oli työtehtäviinsä kuuluen aina lopulta suoritettava. Opettajan rooli asettikin ehtonsa opettajan ja oppilaan väliselle vuorovaikutukselle.

”Voi olla sitä vapaampaa keskustelua milloin nuoret avautuu paljon paremmin kun ei ole se opettaja, joka vaatimalla vaatii niitä tehtäviä.” (Paula 2011)

Opettajuus ei välttämättä tarjonnut sitä, mitä odotettiin hyvältä kasvatustyöltä ja tämän ”hyvän tavoittamattomuus” oli osasyynä päätymisestä alanvaihtoon. Mitä suurempi kuilu omien tavoitteiden ja todellisuuden välillä oli, sitä suurempi näytti olevan halu myös vaihtaa kokonaan toiselle ammattialalle.

6.2.3 Pätkätyöläisyyden aika

Pitkään jatkuneessa pätkätyöläisyydessä omaa kasvatustyötä verrattiin omiin alkuaikojen kokemuksiin opettajana. Pitkään jatkunut, vaikkakin pätkittäinen, työura tarjosi kuitenkin kokemuksen kautta rakentunutta osaamista opetus- ja kasvatustyöhön. Kokemus hyvinkin

erilaisista työympäristöistä tarjosi pätkätyöläisille ammatillisen kehittymisen välineitä ja auttoi heitä selviämään opetustyöstään ”varmempina” ja ”kokeneempina”.

*”Tietenkin kokemus on karttunut ja näin tullut enemmän varmuutta omaan työhön.”
(Jonna 2011)*

*”On nähnyt erilaisia kouluja, oppilaita, paikkoja, vanhempia, työtapoja, opettajia ja rehtoreita. Eri paikoissa on saanut hoitaa erilaisia tehtäviä. Minulle on tullut lisää työkokemusta ja itseluottamusta, kun on selviytynyt eri tehtävistä ja tilanteista.”
(Ilkka 2011)*

Varmuus ja itseluottamus omaan itseen ja toimintatapoihin syntyi selviämisen kokemuksista. Pätkätyö antoi tässä mielessä työvälineitä opettajana selviytymiseen. Ainut, mikä pätkätyöläisen työkalupakista hälyttävimmän puuttui, oli pitkäjänteisyys. Lyhyissä suhteissa kasvatustavoitteita ei edes asetettu, koska niitä ei kuitenkaan olisi voitu tavoittaa. Samoin kasvatussuhteen luomiseen ei kiinnitetty huomiota tai käytetty aikaa. Opettaja saattoi asennoitua työhönsä tietyissä mielessä ”rennosti”.

*”Lyhyemmissä määräaikaisuuksissa olen ehkä ollut rennempi, enkä ole puuttunut jokaiseen asiaan. Pidempiaikaisissa taas olen luonut luokan säännöt ja puuttunut asioihin aluksi hyvinkin tiukasti. Tämä on helpottanut työtä sitten myöhemmin.”
(Jonna 2011)*

”Puuttuminen” koettiin usein itselle hankalaksi ja se vei voimia opetustyöltä. Jos työsuhteen eräpäivä oli pian käsillä, ”puuttumisen” ei koettu auttavan omaa opetustyötä, vaikka oppilaat olisivatkin saattaneet hyötyä siitä. Eri haastateltavat suhtautuivat kurinpitoon ja ”puuttumiseen” tilannekohtaisesti. Yleisenä mielipiteenä oli, että opettajan työhön kuului oppilaista välittäminen, jolloin sormien läpi ei voinut päästää ”liian paljon”. Tämä olisi sotinut omaa opettajaideaalia vastaan.

Vaikka opetustyön itsenäisyyden koettiin paikkaavan paljon työsuhteellisia epäkohtia, vaikutti pätkätyöläisyys myös oppilassuhteisiin. Työsuhteen keston rajallisuus vaikutti ennakkotietona siihen, miten syvästi opetustyölle ”omistauduttiin”.

”tieto siitä, että olen vain tietyn aikaa siinä koulussa ja heidän opettajanaan on mielestäni vaikuttanut tähän eniten. Ja tulee vaikuttamaan edelleen, sillä varmasti jatkan määräaikaisuuksien tekemistä, vaikka tietenkin haluaisin jo asettua ja saada viran.” (Jonna 2011)

Jonnan kokemuksissa pätkätyöläisyydestä oli tullut jo osa itseä, vaikka hän etsi jatkuvasti itselleen vakituista opettajan työtä. Vakituisuus olisi hänen kohdallaan toteutunut unelma, mutta samalla hän oli hyväksynyt realiteetit unelman kaukaisuudesta. Pätkätyöläisiä yhdisti eräänlainen pakon sanelema ”hyväksyminen” omaan tilanteeseensa, mikä näkyi pätkätyön ottamisella yhdeksi opettajuuden osaksi. Merkittävää oli se, oliko pätkätyöläisyys ollut alun perin henkilön vapaaehtoinen valinta vai koettiin se työttömyyden vaihtoehtona. Vapaaehtoisuuden myötä pätkätyöstä haettiin ja etsittiin enemmän hyviä puolia verrattuna ”pakotettuun” pätkätyöläisyyteen.

”Olen kokenut, että Jumala haluaa viedä minua koulusta kouluun ja tämä ajatus hankaloittaa asettumista.”(Ilkka 2011)

Pätkätyöläisyys saattoi olla osa ”korkeamman johdatusta”, jolloin sen luonne sai samalla myös tarkoituksen. Pätkätyöläinen saattoi kokea olevansa yhtä hyvä kasvattaja kuin vakituinen opettajakin, kun hän pystyi hyväksymään pätkätyön asettaman rajallisuuden kasvatustyölle.

7 ETSIJÄT, VAIKUTTAJAT JA SOPEUTUJAT

7.1 Opettajien tarinat

Opettajien uralla pätkätyö kasautuu tyypillisimmin uran alkuvaiheisiin, jossa nuori vastavalmistunut opettaja hakee sijaisuuksien kautta kokemusta ja tuntumaa työmarkkinoista. Tämän jälkeen hän useimmiten saa vakituisen työpaikan. Seuraavien tarinoiden kautta esitän, missä asemassa pätkätyö on ollut tähän tutkimukseeni osallistuneiden henkilöiden elämässä. Samalla tarinat muodostavat tarttumapinnan siihen kontekstiin, josta tutkimuksen tulkintoja tehdään.

7.1.1 Liisa – pätkätyö ponnahtauslautana vakituisuuteen

Liisan ura opettajana alkoi yliopisto-opintojen ohessa, jolloin hän alkoi tehdä sijaisuuksia äidinkielenopettajana. Opiskeluaikojen sijaisuudet olivat tyypillisesti lyhytkestoisia, päivän tai parin pituisia. Opettajan pedagogisen pätevyyden saatuaan Liisa sai useita viransijaisuuksia eri kouluista ja paikkakunnilta. Hän koki tekevänsä opettajan sijaisuuksia tietoisien pakon sanelemana, koska etsi jatkuvasti itselleen vakituista virkaa työyhteisöstä, jossa hän kokisi viihtyvänsä.

”Se ensimmäinen koulu, missä olin aluksi sijaisena. Et oisin sieltä varmaan sen viran saanu, ku se ois tullu auki, mut mä en viihtyny siellä enkä sillä paikkakunnalla, et tavallaan otin uudestaan sen riskin kun tulin tänne sijaiseksi ja nyt alan tehdä tavallaan itseäni tunnetuksi.” (Liisa 2007)

Liisalle työyhteisö vaikutti työssä viihtymiseen, eikä hän halunnut jäädä yhteisöön, jossa vallitsi huono työilmapiiri. Tärkeämpänä hän koki, että sijaisuuksien kautta olisi mahdollista saada työkokemusta ja suosituksia, jotka auttaisivat vakituisen työn saantia.

Koska Liisa teki sijaisuuksia opintojensa ohessa, hän ei ollut kokenut työttömyyttä. Sijaisuudet olivat olleet hänelle ”välttämätön välivaihe” matkalla kohti vakituisuutta. Kaikesta huolimatta hän jaksoi uskoa valoisaan tulevaisuuteen.

”En oo kokenu sitä vielä, et enkö koskaan sais vakituista työtä, mut jos tää vielä muutaman vuoden jatkuu nii sekin alkaa tuntumaan, et eikö tää koskaan lopu.” (Liisa 2007)

Pätkätyöläisenä Liisa keskittyi vain omaan työhönsä, eikä ollut kovin kiinnostunut koko koulun kehittamisestä. Hänelle sijaisuudet olivat opettajuuden ja oman paikan etsintäaikaa. Etsiminen päättyi Liisan löydettyä vakituisen viran koulusta, jossa hän oli toiminut jo useamman vuoden sijaisena. Vakituisuuden myötä Liisa koki oman opettajan asemansa vahvistuneen työyhteisön sisällä: hänen ei tarvinnut enää elää jatkuvassa ”itsensä myymisen” tilassa, vaan hän oli löytänyt paikkansa opettajayhteisössä. Aseman vahvistuminen näkyi luottamuksen lisääntymisenä. Enää hänen ei tarvinnut ottaa vastaan ”työjuhdan roolia”, vaan hän saattoi sanoa työtehtäville myös ”ei”. Liisa uskalsi olla oma itsensä, eikä hänen tarvinnut miellyttää muita.

”Kyllä mä koen, et mut otetaan vakavammin ja ehkä sekin, et on löytänyt oman paikkansa siinä työyhteisössä, et voi enemmän olla semmoinen oma itsensä ja hoitaa ne asiat omalla tavallaan, eikä tarvi niin paljon pelätä, et astunko mä jonkun varpaille.” (Liisa 2011)

Pätkätyöaika oli heijastunut Liisan opetustyöhön. Pätkätyöläinen tuli usein ”heitetyksi” keskelle jotain kokonaisuutta, jonka hallinta oli saatava nopeasti omiin käsiin. Sijaiselle ei Liisan kokemusten mukaan jäänyt useinkaan aikaa ”tunnusteluun”, vaan hänen tuli päästä opetusrytmiin mahdollisimman pian kiinni.

”Haastavinta on löytää työskentelyrytmi ja ilmapiiri. Se kontaktin luominen niitten oppilaitten kanssa varsinki, jos menee kesken vuoden ja ne on jo ryhmä keskenään ja sitte, ku ne vertaa sua muihin ja sitte, ku on kauhee kiire, nii kovin kauaa ei ennättäis silleen tunnusteleen.” (Liisa 2007)

”Musta tuntuu et sen yhteyden luominen siihen oppilaaseen silloin sijaisaikana ja sen ryhmän haltuunotto kun sen joutu tekeen aina uudestaan ja aina jonkun toisen jäljiltä, nii se vie ihan hirveesti siitä opettamisesta ja kasvattamisesta aikaa.” (Liisa 2011)

Liisalle vakituisuus näkyi luokkahuonetyössä: nyt hän pystyi toteuttamaan opetusta suunnitelmallisesti. Samalla hän koki oppilassuhteiden vahvistuneen ja syventyneen, koska saman oppilasryhmän kanssa vietettiin keskimäärin koko yläkoulu aika. Vakituisuus heijastui Liisan kohdalla myös kasvatukseen, mikä tarkoitti kasvatustavoitteiden parempaa huomioimista ja tavoittamista käytännön työssä.

Liisan kohdalla vakituisuus lisäsi motivaatiota ja sitoutumista omaan työhön. Sitoutuminen näkyi työyhteisön osallisuutena ja haluna kehittää opetustyötä suunnitelmallisesti.

”Et pystyy sitoutumaan siihen omaan työhönsä paremmin, kun tietää et saa jatka... ja tuntuu tosi ihanalta aloittaa seiskojen kanssa, kun voi sanoa, et mä opetan teitä seuraavat kolme vuotta.” (Liisa 2011)

Liisalle pätkätyö oli tuonut runsaasti kokemuksia erilaisista työyhteisöistä ja toimintatavoista. Samalla se oli toiminut oman opettajuuden rakentamisen peilauspintana ja ponnahduslautana vakituisuuteen.

7.1.2 Ville – kiertokoulun opettajasta viranhaltijan penkille

Villen opettajaura lähti liikkeelle hänen valmistuttuaan opettajaksi noin 15 vuotta sitten. Opettajauransa alkutaipaleella Ville työskenteli muutaman vuoden sijaisena, ennen kuin hän sai vakituisen tuntiopettajan työn taide- ja taitoaineiden opettajana. Tuntiopettajana hänen työtuntinsa koostuivat työskentelystä ”pääkoululla”, sekä vaihtelevissa määrin muissa kouluissa. Opetettävien tuntien määrä ja koulut, joissa hän pääkoulunsa lisäksi työskenteli, vaihtelivat vuosittain. Tämän vuoksi Ville kuvasi työtään eräänlaisena ”pätkätyönä”, jossa seuraava lukuvuosi oli aina ”hämärän peitossa”.

”Ei tiedä koskaan kuin käy, tää on tällaista iloista pätkätyötä. Et tää koulu on pysynyt koko ajan pääkouluna, ainut joka pysyy, mutta nää muut elää ihan jatkuvasti. Aina uus koulu, uudet ihmiset, uudet lapset.” (Ville 2007)

Ville koki opetustuntien ja koulu yhteisöjen vaihtelevuuden henkisesti hyvin rasittavana. Työn hajanaisuuden takia opetusta ja omaa elämää vaivasi suunnitelmallisuuden ja jatkuvuuden puute. Oma opetustyötään Ville kuvasikin ”kiertokoulun opettajana” olemiseksi. Työssään hän ei oppinut tuntemaan kunnolla ketään, ei pystynyt luomaan vankkoja sosiaalisia suhteita työyhteisöjen sisällä, eikä luomaan suhteita oppilaisiinsa.

”En mä pidä ollenkaan semmoisia tunteja, mitä mä oon aikaisemmin pitänyt, et ammatillinen kehitys on ihan nollassa ja motivaatio samaten ja kiinnostus, ei vois vähempää kiinnostaa ja mä luulen, et se on hyvin yleinen ilmiö pätkätöiden tekijöillä ja kiertokoulun opettajilla, et missään ei oo sisällä. Sitä tulee ja menee kuin nelosen ratikka, ei koskaan tiiä, mihin se tulee ja mihin se menee.” (Ville 2007)

Ville mukaan hänestä oli tullut kiertokoulunopettajuuden myötä eräänlainen opettajakone, jonka opettaminen perustui vain suoriutumiseen, vailla tunteen paloa ja motivaatiota opetustyöhön. Villen tavoitteena oli opettaa hyvin, mutta hän koki työsuhteen resurssit itselleen mahdottomiksi työn hyvin tekemiselle. Ville koki olevansa työssään yksin, vailla kollegoidensa tukea. Hänen kohtalonaan oli vain vaeltaa koulujen välillä ilman pysyvää kiinnityspintaa yhteenkään. Tämä aiheutti suuren epäsuhteen, koska Villelle opettajuus oli alun perin ollut kutsumusammatti.

Villen kokemusten mukaan hän ei kyennyt jakamaan vuosien varrella saamaansa ammattitaitoa, vaan opettaminen toteutui pikemminkin eräänlaisena ”massojen kanssa toimimisena”. Hän ei oppinut tuntemaan oppilaitaan tai työtovereitaan. Kasvatuksellisten tavoitteiden ja ihanteiden saavuttamattomuus ja työsuhteen epävarmuus ajoivat Villen myös sairauslomalle. Hän oli työsuhteensa ja opetusihanteidensa kanssa umpikujassa.

Ratkaisuksi tilanteeseen Ville alkoi etsiä itselleen uutta työtä ja harkitsi myös koulumaailmasta pois siirtymistä. Uusi työ löytyi kansalaisopistosta, josta Ville sai vakituisen viran. Pohjalla käymisen myötä Villen oma opettajaidentiteetti vahvistui jälleen, hän pystyi löytämään uudelleen työn ilon ja motivoitua opettamisesta. Kansalaisopisto tarjosi Villelle mahdollisuuden toteuttaa omaa opettajuuttaan eri lähtökohdista peruskouluun verrattuna. Hän pystyi perustamaan opetuksensa suunnitelmallisuuteen ja pitkäjänteisyyteen, jotka ennen olivat olleet haasteina. Erityisen innostavana Ville koki oppilaidensa opiskelumotivaation kansalaisopistossa, jonka puute taas oli ollut ongelmana peruskoulussa.

”...jokainen maksaa siitä ja ne on motivoituneita ja niitä tulee maksimissaan kymmenen.” (Ville 2011)

Ville kokikin suurimpien opetustyötä haittaavien ongelmien tulevan koulujärjestelmästä, joka ei ainakaan hänen kohdallaan tuntiohittajana tukenut kasvatustyötä ja ammatillista kehittymistä.

”Jotenki oli pakko keksiä jotain uutta. Muuten ois tullu sellainen kehäkuolema, et ois tullu vaan säälittäviä juttuja, et ei ois kukaan nauttinu, ei oppilaat eikä minäkään. Et se oli ihan viimeinen vaihe vaihtaa työpaikkaa. En tiedä milloin tässä tulee se vastaan, et ei enää kiinnosta pätäkäkään, mutta vielä kiinnostaa kyllä!” (Ville 2011)

Villelle opettamisessa oli aina ollut tärkeää tavoitteellisuus ja mahdollisuus vaikuttaa omaan työhön. Hän oli kokenut tarvetta kehittyä opettajana ammatillisesti ja edetä urallaan. Hänen kohdallaan pätkätyöaika kiertokoulun opettajana toimi eräänlaisena pohjakosketuksena

opettajauralla, jonka kautta hänen opettajuutensa pääsi uudelleenkuoistukseen kansalaisopistossa.

7.1.3 Jukka – sijaiskokemusten kautta uusille urille

Jukka aloitti opettajan sijaisuuksien tekemisen yliopisto-opintojensa lomassa. Hänelle opettajan sijaisuudet muodostivat yhden tulonlähteen muiden töiden ohella. Jukka teki pääsääntöisesti lyhyitä sijaisuuksia ja hänelle kertyi laajalti kokemusta opettamisesta eri oppilaitoksissa: peruskoulussa, lukiossa, ammattikoulussa ja kansalaisopistossa. Jukka pohti, pitäisikö hänen lähteä vakituiseksi opetusmaailmaan, vai suuntautua kenties vielä toiselle alalle. Jukalle opettaminen oli pääsääntöisesti ”mukavaa työtä”, mutta hän ei määritellyt sitä varsinaisesti kutsumukseksi.

”Et miespuolisia matikan opettajia on tosi vähän, koska ei tarvi kauheesti kysellä töitä, ni oon tehny mielelläni näitä lyhyitä, mihin ei tarvi sitoutua vuodeksi tai puoleksi, et pystyy opiskeleen ja tekeen muitaki juttuja.” (Jukka 2007)

Jukan kokemuksen mukaan opettajien sijaismarkkinat olivat otolliset juuri hänen edustamalleen ihmistyyppille: nuorelle, koulutetulle, miespuoliselle matematiikanopettajalle. Tämän vuoksi hän oli aina kokenut sijaisuuksien saannin itselleen helppona. Pätkätyöläisyys sopi myös Jukan henkilökohtaiseen elämäntilanteeseen, koska hän ei halunnutkaan vakiintua, vaan enemminkin ”katsastella tarjontaa”. Sijaisuudet tarjosivat Jukalle myös mahdollisuuden kehittyä ammatillisesti näkemällä mahdollisimman paljon erilaisia tapoja toimia.

”Se on se isoin ja alkuperäinen motivaatio, siksihän mä oon niitä lähteny tekeen, et mä kehityn ja opin. Et jos mä joskus aion opettaja olla, ni täytyyhän mun olla tehny sitä aika paljon, et mä tiedän, mitä se on, haluanko mä sitä, onko musta siihen, mitä se vaatii. Siks mä otin heti sen auskuvuoden jälkeen muutaman kuukauden sijaisuuden ja jos on niitä lyhyitä ne avaa silmiä, mitkä asiat on eri kouluissa vaikeita ja mitkä sujuu, mitkä ei. Et siks kannattaa tehdä niitä muutamanki päivän juttuja vaikka se voi olla stressaavaa.” (Jukka 2007)

Sijaiskokemusten myötä Jukalle alkoi kuitenkin valjeta, ettei opettaminen olisi ”se juttu”, mitä hän tulevaisuudeltaan halusi. Hän oli törmännyt työyhteisöongelmiin hyvin monissa opettamisissa kouluissa: opettajayhteisöt olivat monessa suhteessa hankalia ja opettajien välinen yhteistyö ja avunanto heikkoa.

”Suurin osa opettajista on vaikeita persoonia, osa on mahdottomia. Ne jotkut tekee sen kummalliseksi, sen sinne menemisen, on opettajia jotka ei hirveesti ees auta uusien tulemistä sinne.” (Jukka 2007)

Jukalle opettamisessa oli tärkeää, että hän koki tekevänsä työnsä hyvin ja pystyi näkemään työnsä tulokset. Pätkätyöläisenä tämä yhtälö oli kuitenkin monin paikoin haasteellinen, vaikka Jukka kokikin olleensa opettajana suhteellisen ”hyvä” toisten opettajien kehujen perusteella. Mutta hän ei kokenut saaneensa aikaan sellaista muutosta, jota hän oli tavoitellut. Opettajan työ oli raskasta ja sitä joutui tekemään työn vaativuuteen suhteutettuna liian pienellä palkalla.

”Silti mä en saanu mun mielestä mitään aikaseks. Mulle tuli semmoinen olo, et oikei, mä oon maktikanopettajista parempaa porukkaa ja mä en saa mitään aikaan mitään tuloksia, tästä ei oo mitään hyötyä ja kuka sitten saa? Et mun pitäis ajatella, et mä oon hyvä tässä, mut en oo. Vaikee motivoida itseään siihen, et tällä on merkitystä, tää menee hienosti, kun tuloksia ei nää tai ne tulokset näyttää siltä, et ei tällä ollut mitään hyötyä. Näin vois sanoo et se motivaatio oli silloin vähän vaikee kerätä.” (Jukka 2011)

Jukan kohdalla ihanteet ja todellisuus muodostivat liian vaikean yhtälön. Jukka joutui tekemään päätöksen jatkamisen ja luopumisen suhteen opettajan työstä. Ratkaisuna haasteisiin Jukka päätti vaihtaa alaa. Hän selitti luopumisen syitä yhtäläillä opetustyön ja opettajayhteisöjen haasteilla kuin omalla persoonallisuudellaan.

”Et mun tapauksessa se sisäinen levottomuus ja pakonomainen tarve löytää itselle joku tapa, miten tehdään maailmassa jotain hyvää ja se oma levottomuus ja omat vaatimukset sille monipuolisuudelle ja haasteellisuudelle ja kaikelle. Totta kai ne on ne tekijät, et mä en voinu pysyä paikallani ja luokkahuone on aika pieni.” (Jukka 2011)

7.1.4 Paula – opettaminen välivaiheena kasvatustyössä

Paulan opettajanura alkoi hänen tehdessä sijaisuuksia oman koulunkäyntiavustajan työnsä ohessa. Koulumaailman puolelle Paula siirtyi jättäessään edellisen ammattinsa terveydellisistä syistä. Pääsääntöisesti hän työskenteli samassa koulussa, jossa hänen koulunkäyntiavustajan toimensakin oli. Paula oli tehnyt useita erimittaisia aineenopettajan ja erityisopettajan sijaisuuksia eri kouluissa. Paula teki sijaisuuksia mieluiten aina samassa koulussa, koska koki sijaisena toimimisen silloin helpompana tuntiessaan jo valmiiksi yhteisön ja oppilaiden tavat.

”Se on ihan erilaista joo, et kun tän talon tietää jo niin hyvin. Niin kyllä se ihan erilaista on, jos sä lähdet ihan vieraaseen kouluun. Et täällä kun tuntee oppilaat,

pystyy sitä kuria pitämään et, voi kuvitella, et siellä ne oppilaat kokeilee, mut täällä ne ei enää, ku ne tietää, et se on vakiokalustoa.” (Paula 2007)

Paulalle pätkätyössä parasta oli sen tuoma vapaus. Hän saattoi tulla ja mennä, valita itse työaikansa ja –paikkansa. Paula teki sijaisuuksia vapaaehtoisesti. Hänelle pätkätyö ei ollut työttömyyden vaihtoehto, vaan taloudellinen lisä.

”Se on se vapaus, sä pystyt valitsees, jos oot hyvin hoitanu suhtees, sulle soitetaan monista paikoista, nii sulla on oikeus valita, tai pitempi aikaista sijaisuutta. Sä oot oma herra, mut jos sä oot täällä vakituisesa työsuhteessa ja homma ei luista, nii ikävä se on täälläki olla.” (Paula 2007)

Kuitenkaan Paula ei kokenut viihtyvänsä täysin koulunkäyntiavustajan työssään tai sijaisopettajana. Vaikka Paulan tapauksessa pätkätyöt olivat sopineet hänen elämäntilanteeseensa aikaisemmin, alkoivat ne motivoida yhä vähemmän. Hän etsi ratkaisua kouluttautumalla uuteen tutkintoon, jonka kautta mahdollistuisi uudenlainen työpaikka.

”Semmoinen, et ne on aina pätkiä, ne oli pelkkiä pätkiä ja jos piti olla esim. vuoden kestävä, ni se saatto olla vain sen puol vuotta, et opettaja päättääkin tulla takas töihin siis ennakoimatta.” (Paula 2011)

Paulalle pätkätyö oli yksi ajanjakso hänen urapolullaan, mutta sitten tuli eteen aika, jossa elämältä ja työltä halusikin enemmän. Pätkätyön epävarmuus ja jatkuva muutos eivät enää tuntuneet houkuttelevilta, vaan elämältä toivoi enemmän suunnitelmallisuutta ja jatkuvuutta. Paulalle ratkaisu tähän ongelmaan oli opiskelu ja sen myötä avautuva uusi vakituinen työpaikka kasvatuksen parissa. Opetustyön Paula päätti jättää, koska hän koki, ettei opettajan roolissaan pystynyt toteuttamaan sellaista kasvattajuutta, jonka hän koki itselleen tärkeäksi.

7.1.5 Jonna – kouluttautumisesta uskoa työllistymiseen

Jonna on työskennellyt opetusalan pätkätyöläisenä koko työikänsä. Opintojen loputtua hän on opettanut useita eripituisia sijaisuuksia eri oppilaitoksissa: yläkoulussa, lukiossa, ammattikorkeakoulussa ja kansalaisopistossa. Jonna on myös joutunut muuttamaan työn perässä. Työttömyyttä Jonna ei sen sijaan ole juurikaan kokenut, sillä sijaisuudet ovat usein seuranneet toisiaan. Hyvät suositukset yhdestä työpaikasta ovat usein tarjonneet mahdollisuuden jatkopestiin tai uuteen sijaisuuteen toisessa koulussa. Tässä mielessä Jonna on kokenut, että hänen tulee tehdä työnsä hyvin, jotta työllistyminen onnistuisi jatkossakin.

Jonnalle pätkätyöläisyys on näyttäytynyt koko elämän alueelle ulottuvana epävarmuutena. Työn perässä on joutunut muuttamaan, mikä on hankaloittanut parisuhdetta ja vakituisen asunnon ostamista.

”No sitä, ettei palkka juokse ja ei tässä mitään asuntoja ostella ja meillä on nyt molemmilla nyt samanlainen tilanne, et mun miehenikin on määräaiksenä ollu ja sitten työt ympäri Suomee, ni ei me olla voitu mihkään asettua. Meillä on tää vuokratämpä ja mies on toisella puolen Suomee, et kauheeta matkustelua sitte ja lentämistä et haluis asettua jonnekin.” (Jonna 2007)

Jonna on kokenut, että hänen opettamallaan vieraiden kielten aineyhdistelmällä on hankalaa työllistyä vakituisesti. Tämän vuoksi hän päätyi aloittamaan opinnot työmahdollisuuksiensa parantamiseksi aineenopettajasta luokanopettajaksi –koulutuksessa.

”Kyl mä haluaisin viran jostain ja näin, et vois asettua ja ei oo ollu mitä mä oon kolmisen vuotta seurannu virkoja, ni ei ainuttakaan omaa kieliyhdistelmää oo ollu auki.” (Jonna 2007)

”...ja kyllä mä tykkään opettaa kieliä, mut mä ehkä tekisin mieluummin sitä alakouluikäisten kanssa, et on sitte löytäny itsensä, et missä haluasi olla. Sitä paikkaa oon hakenu, vaikka ei tässä nyt valita niitä työpaikkoja, ku ei niitä oo tarjolla hirveesti, et mennään sinne, mistä vaan saa töitä.” (Jonna 2007)

Jonnalle pätkätyöaika ja aineenopettajuus ovat olleet eräänlaista etsikkoaikaa, jolloin hän on pohtinut omia mahdollisuuksiaan opettajana ja sitä, millaista työtä hän haluaa lopulta tehdä. Uuden koulutuksen myötä Jonna on saanut lisää työllistymismahdollisuuksia, mutta vakituista työtä hän ei ole löytänyt. Sijaisuudet ovat tuoneet Jonnalle lisää kokemusta ja varmuutta omaan työhön, mutta ne eivät ole muodostuneet hänen kannaltaan ”ihannelaksiksi”, vaan hän toivoo jatkuvasti löytävänsä vakituisen viran.

”Työkokemuksen myötä varmuus ja toimintatavat ovat vahvistuneet. Näen monipuolisen työkokemukseni rikkautena, mutta kaipaen kyllä vakityötä.” (Jonna 2011)

Jonna on suhtautunut suhteellisen luottavaisesti tulevaisuuteensa pitkään jatkuneista pätkätöistä huolimatta. Hänelle koulutus on ollut yksi tulevaisuudenuskoa merkittävästi parantava tekijä. Vaikka Jonna ei uskokaan sijaisuuden vaikuttavan hänen varsinaiseen opetustyöhönsä, vaikuttaa se työn muihin osiin. Hän on omissa silmissään aina ”se sijainen”, joka ei ole täysin tasavertainen muiden kanssa.

”Kyllähän minä olen aina koulussa se sijainen. Ehkei välttämättä oppilaiden silmissä, mutta kollegoiden, rehtorin ja itseni. Epävarmuus jatkosta ei varmaan heijastu itse opetukseen, mutta muuhun työhön koulussa kyllä. Ehkä kuitenkin sitoutuisin ja toisin esimerkiksi oheismateriaalia luokkaan enemmän, jos minulla olisi pysyvämpi työsuhde.” (Jonna 2011)

7.1.6 Ilkka – koulusta kouluun, reppureissaajan tarina

Ilkka on tehnyt opettajan sijaisuuksia jo parikymmentä vuotta. Hänen työnsä painopiste on ollut yläkoulussa ja matemaattisissa aineissa. Opettajaksi valmistumisensa jälkeen Ilkka on työskennellyt lukuisissa kouluissa ja muuttanut usein työn perässä eri paikkakunnalle. Ilkan sijaisuudet ovat olleet pitkäkestoisia: puolesta vuodesta useampaan peräkkäiseen lukuvuoden mittaiseen sijaisuuteen. Näin hän on myös pystynyt kiinnittymään paremmin työyhteisöön, jossa on työskennellyt. Ilkka on kokenut ”kutsumukseen” kiertää eri kouluilla: antaa yhdelle kouluyhteisölle sen, mitä hänellä on annettavaa ja siirtyä sitten toiseen.

”No se vakituinen on vähän huono, ku mites mä tän selittäisin. Toinen asia on se, et mä oon vaan ajatellu, et mä kierrän lyhytaikaisesti, toinen on ollu se, et se on tavallaan mun kutsumus.” (Ilkka 2007)

Ilkalle pätkätyöläisyys on ollut vapaaehtoinen valinta, joka on mahdollistanut tietynlaisen kiertämiseen ja uusiin paikkoihin tutustumiseen perustuvan elämäntyylin. Työsuhteen eräpäivä on antanut uuden matkalipun johonkin toiseen mielenkiintoiseen työpaikkaan.

”Mut jos mä ajattelen omaa tilannetta, kun mulla on halu tavallaan mennä koulusta kouluun, ni tähän on mulle hirveen hyvä tilanne, ku ne työsuhteet loppuu silleen automaattisesti ja mä saan vapaasti lähteä, eikä tuu huonoja merkintöjä ja jos ois vakituisia juttuja ja mä sanoisin itteni irti, ni sitte tulis semmoinen leima et mä en viihdy missään.” (Ilkka 2007)

Ilkka ei ole kokenut pätkätöitä milloinkaan ongelmallisina omalla kohdallaan. Hän on kokenut työyhteisöt pääsääntöisesti hyvinä ja opetustyön ”joka paikassa samanlaisena”, jolloin työhön on ollut helppo tarttua paikkakunnan ja työyhteisöjen vaihdoksista huolimatta. Ilkalle muutos on tarkoittanut pikemminkin lisämotivaatiota kuin epävarmuutta.

”Mut mä en tiää, ku elinympäristö vaihtuu, ni antaaks se lisämotivaatiota taas. En tiää, onko sitä innostuneempi, ku ei oo samassa koulussa vaan, pääsee vaihtaa maisemaa pääsee, tutustuu eri paikkoihin.” (Ilkka 2007)

Ilkan mielestä sijaisuus on sopinut erityisen hyvin yläkouluun, koska siellä opettajat ovat vaihtuneet ”muutenkin” oppiaineiden ja jaksosysteemien mukana. Aineenopettajana hänet on palkattu usein koko lukuvuodeksi, jolloin oppilaat eivät ole välttämättä edes tiedneet hänen olevan sijainen. ”Sijaisena oleminen” on tällöin toteutunut vain Ilkan omassa henkilökohtaisessa kokemuksessaan.

”No no oppilaathan sopeutuu aika hyvin. Tässä koulussa on ollut sellainen systeemi, et yks jakso on kuus viikkoo ja tääl on silleen, et mä en välttämättä opeta yhtä oppilasta ku sen kuus viikkoo. Ja toisaalta mä opettajan koen, et se on hyvä asia, koska jos sitte tulee oppilas, jonka kanssa menee sukset ihan ristiin, ni ei tarte kärsiä kuin se kuus viikkoo. Et se on aika vaikee astua luokkaan , jossa on oppilas, jonka kanssa ei mee hyvin. Et jotenki musta tuntuu, et on hyvä, ku opettaja vaihtuu, ja musta tuntuu et oppilaatki tykkää tuosta systeemistä, et se on vaikee rinnastaa sijaisuuteen, ku opettaja muutenki vaihtuu.” (Ilkka 2007)

Sijaisena Ilkan on myös ollut ”helppo” päästä eroon hankalista oppilassuhteista. Tässä mielessä hän on kokenut, että sijaisuus ja vaihtuvuus voivat olla myös oppilaan kannalta tietynlainen etu. Haittana Ilkka on kokenut pysyvempien suhteiden puutteen, mikä on näkynyt oppilas- ja kollegatasolla. Ilkalle työyhteisöjen vaihdokset ovat tuoneet mukanaan jatkuvan ”tutustumistilan” työyhteisön ihmisiin ja toimintatapoihin. Hän on kokenut tämän kuitenkin hyvänä asiana ja opittuaan riittävästi yhdestä koulusta, hän on halunnutkin jo vaihtaa uuteen.

Ilkalle opettajuus on ollut ”mukavaa työtä”, mutta hän on välillä empinyt, onko opettaminen sittenkään hänelle ”se juttu”, vai voisiko kiinnostavampi työ löytyä tulevaisuudessa muualta. Hän kokee pätkätyön olevan hänelle itselleen hyvä elämäntilanteellisista syistä, mutta niiden muuttuessa voi myös suhde pätkätyöläisyyteen muuttua.

”Mut en mä tiiä, onko tää ylipäättään, tää opettajan työ, se juttu, mitä mä teen. Aina sekin on vähän vielä auki, mut kyllä mä tästä tykkään, et kyllä mä tietyllä tavalla haluan opettaa jos ei jotain muuta vastaanlaista aukee. Oishan seki mielenkiintoista, ku ois vakituinen työ ja varmaan perheen kannalta jos joskus saa ois hyvä.” (Ilkka 2007)

Elämäntilanteen muutoksen myötä Ilkka on kuitenkin päätenyt pohtimaan uudelleen suhdettansa pätkätyöhön. Hän on ajatellut, että yrittäisi jatkossa saada vakituisen työpaikan, jotta hän pystyisi asettumaan aloilleen tyttöystävänsä kanssa. Hän kokee, että ratkaisun avaimet ovat loppuviimein ”korkeimman kädessä” ja vakituinen työ siintää tulevaisuudessa, jos niin on tarkoitettu.

”Olen kokenut, että Jumala haluaa viedä minua koulusta kouluun ja tämä ajatus hankaloittaa asettumista. Ei auta, kun rukoilla, että Jumala johdattaa tässäkin asiassa, että minä ja tyttöystäväni saisimme rauhan ja voisimme olla tyytyväisiä ratkaisuun.” (Ilkka 2011)

7.2 Kuvia opettajuudesta

Pätkätyökokemuksien kautta opettajat jakautuivat erilaisiin tyyppeihin: *etsijöihin, vaikuttajiin, ja sopeutujiin*. Tyypit muodostuivat elämäntilanteiden ja kokemusten pohjalta, keskeistä oli suhtautuminen pätkätyöhön. Tällöin henkilön oli mahdollista kuulua uransa alkuvaiheessa yhteen tyyppiin ja siirtyä myöhemmin edustamaan toista.

7.2.1 Etsijät

Pätkätyö muodostui useille opettajille eräänlaiseksi ”etsikkoajaksi”, jolloin pyrittiin tutustumaan opetustyöhön ja erilaisiin kouluyhteisöihin. Samalla pohdittiin omaa suhdetta opettamiseen ja sitä, haluttiinko opettamista tehdä työkseen koko loppuelämän ajan. Sijaisuuksien kautta varsinkin nuoret vastavalmistuneet opettajat keräsivät kokemuksia ja pyrkivät niiden kautta kehittymään omassa opettajan työssään. Sijaisuuksien tekeminen oli ”etsijöille” pikemminkin itsestäänselvyys kuin pakko, sillä vain kokeilun ja etsinnän kautta he kokivat voivansa löytää oman paikkansa opettajina. Tämä toteutui työyhteisön ja opettajana toimimisen tasoilla: haluttiin varmistua opettajan työn sopivuudesta ja työyhteisössä viihtymisestä.

Etsijät olivat usein uransa alkuvaiheessa ja opetustyö oli heille oppimisprosessi, jossa työ toimi keskeisenä opettajana. Heille pätkätyö oli elämäntilanteeseen hyvin sopiva vaihtoehto. Etsinnän tuli kuitenkin jossain kohtaa saavuttaa päätepisteensä. Oli löydettävä ”se oma paikkansa”, vastaanottaa ”sopeutujan” rooli, tai löydettävä ulospääsy epätyytyttäväksi käyneestä tilanteesta.

7.2.2 Vaikuttajat

Vaikuttajat halusivat mahdollisuuden ”vaikuttaa” työssään ja nähdä opetustyönsä ”tuloksellisuuden”. Vaikuttajat suhtautuivat pätkätyön tarjoamiin työolosuhteisiin huomattavasti muita kriittisemmin, koska heillä oli työnsä suhteen erittäin korkealle asetetut tavoitteet. Työn

tuli olla myös mielekästä, haasteellista ja tyydyttävää, jotta sen tekeminen olisi kannattavaa. Vaikuttajat halusivat kehittyä opettajina ja edetä urallaan. Heidän kohdalla omien ihanteiden ja todellisuuden välinen ”saavuttamattomuus” ahdisti eniten. He pyrkivät etsimään suoran toiminnan kautta tilanteeseensa ratkaisua, joka saattoi olla alan täydellinen vaihtaminen tai uusi haasteellisempi työ opetusallalla.

Vaikuttajia löytyi enemmän miesten kuin naisten keskuudesta. Erityisesti miesten puheessa korostui tuloksellisuuden ja uralla etenemisen tavoittelu. Pätkätyöstä tuli vaikuttajille este toteuttaa itseään haluamallaan tavalla.

7.2.3 Sopeutujat

Sopeutujat yrittivät useimmiten etsiä pätkätyöstä myös hyviä puolia. He pyrkivät kääntämään negatiivisetkin asiat ”omiksi voitoikseen”. Tilanteeseen sopeutumisen taustalla saattoi olla pakko tai vapaaehtoisuus. Sopeutumiseen saattoi liittyä pakko, koska omalle työtilanteelleen ei voinut mitään, ei löytänyt vakituista työtä, vaikka halusikin. ”Vapaaehtoisuus” tuli ilmi sopeutujien valikoidessa työsuhteita, joita he olivat valmiit ottamaan vastaan. Valikointi tapahtui kokemusten kautta, joita sopeutujat keräsivät erilaisista työyhteisöistä. Valikoinnin myötä he halusivat löytää itselleen sopivan paikan. Sopeutuminen saattoi olla myös vapaaehtoista, jolloin pätkätyön koettiin sopivan omaan elämäntilanteeseen.

Sopeutumiseen liittyi tilanteen hyväksyminen. Omaa opettajuutta rakennettiin annetuista lähtökohdista. Tilanteen muuttamiseksi saatettiin tehdä jotain, mutta toimet eivät olleet välttämättä kovin radikaaleja. Sopeutuminen saattoi liittyä myös elämäntilanteeseen, jossa pätkätyön ”haitoista” tulikin omalla kohdalla ”etuja”.

7.3 Yhteenvetoa

Pätkätyön merkitykset tiivistyivät tutkimuksessani kolmeen opettajakuvaan: *etsijöihin*, *vaikuttajiin* ja *sopeutujiin*. Vedän seuraavaksi yhteen opettajakuvien eroja ja yhtäläisyyksiä työyhteisö- ja kasvatuskokemuksista sekä heidän käsityksistä itsestään kasvattajina. Lopuksi kuvaan kokemuksissa ja käsityksissä tapahtuneita muutoksia tutkimusongelmien mukaisesti.

Työyhteisökokemuksista

Etsijöiden kohdalla kokemukset työyhteisöstä olivat hyvin moninaisia ja saattoivat suunnata tulevaa työuraa. Koska kyseessä olivat usein vastavalmistuneiden opettajien kokemukset, olivat ne luonteeltaan usein pirstaleisia ja sisälsivät sekä myönteisiä että kielteisiä osia. Myönteisyys ja kielteisyys yhdistyi työyhteisön ilmapiiriin ja tukeen. Kokemusten kautta oli siis löydettävissä kouluyhteisöjä, jotka määrittyivät ”hankaliksi paikoiksi” ja ”ihanneyhteisöiksi”.

Etsijät kokivat opettajanhuoneet asemansa vuoksi ”hankaliksi paikoiksi”, joissa keskeisintä oli, jopa konkreettisesti, oman paikkansa etsiminen. Opettajanhuoneissa korostui varovaisuus, koska vakituisten opettajien varpaille ei haluttu astua tuomalla omia näkemyksiä liian vahvasti julki. Luokkahuoneeseen siirryttäessä myös etsijät saattoivat toteuttaa vapaammin opetustaan.

Koska *etsijät* olivat usein nuoria, kestivät he pätkätyön aiheuttamat paineet väliaikaisena ilmiönä. He koettivat olla työsuhteissaan nöyriä, jotta työsuhteen jatko mahdollistuisi (vrt. Holvas & Vähämäki 2005, 23). Heikko asema tai löyhät sosiaaliset siteet oppilaisiin ja kollegoihin harmittivat *etsijöitä*, mutta he odottivat tilanteensa kohentuvan lähitulevaisuudessa ja se valoi uskoa jatkaa opettajan työssä.

Vaikuttajat saattoivat istua samassa pöydässä etsijöiden kanssa opettajanhuoneen reunalla, mikä kuvasti hyvin myös heidän asemaansa työyhteisössä. *Vaikuttajien* etsintäprosessi alkoi kuitenkin olla jo päätöksessä ja he saattoivat olla tyytymättömiä tilanteeseensa. *Vaikuttajien* kokemusten taustalla oli usein ilmapiiriltään ongelmaisia työyhteisöjä, koulujen välillä kiertämistä ja tuloksettomaksi koettua opetusta. Kun *etsijöillä* pätkätyön tekeminen oli perustunut henkilökohtaiseen hyötyyn, eivät *vaikuttajat* enää kokeneet hyötyvänsä pätkätöistä millään tavoin. Kun *etsijät* olivat vielä sitoutuneet opettamiseen, eivät *vaikuttajat* kyenneet välttämättä

sitoutumaan siihenkään, puhumattakaan opettajayhteisöistä. *Vaikuttajat* saattoivatkin, kuten Olli Luukkainen (2004) on asian ilmaissut, kyynistyä työhönsä ja heitä alkoi ajaa tulenpolttava tarve tehdä jotain tilanteelleen.

Toisin kuin *vaikuttajat*, *sopeutujat* pyrkivät etsimään tilanteestaan jotain positiivista. Toisaalta heidän työyhteisökokemuksensa olivat olleet monesti positiivisempia kuin *vaikuttajilla*. *Sopeutujat* kokivat oppineensa erilaisista työyhteisöistä paljon, mikä tuki heidän kehittymistään opettajana. He kokivat, että vaikeuksien kautta oli mahdollista oppia erilaisia malleja selviytyä hankalistakin tilanteista. Vaikka *sopeutujien* asema ei välttämättä poikennut muista opetusalan pätkätyöläisistä, kokivat he opetusalan siinä määrin ”omakseen”, etteivät he halunneet poiketa valitsemaltaan tieltä vaikeuksien kohdatessa.

Samoin kuin Anu Järvensivun (2006) tutkimuksessa, *etsijät*, *vaikuttajat* ja *sopeutujat* halusivat työskennellä eettisesti toimivassa ja saman arvomaailman jakavassa työpaikassa. He toivoivat työltään kunnioitusta, jonka Richard Sennett (2003, 49-59) on kuvannut olevan tärkeä osa sosiaalisia suhteita. Se on arvoa toisten silmissä ja kokemusta arvostetuksi tulemisesta. Se, miten työyhteisöt ottivat uuden jäsenen vastaan, kuvasti työyhteisön tilaa. Annettiinko uudelle opettajalle työyhteisön osallisuus vai asetettiin hänet työyhteisön reunalle vailla todellista sananvaltaa. Kunnioituksesta tuli aineiston perusteella ”koetinkivi”, jolla sijaisopettajat testasivat työyhteisöä ja sen sopivuutta itselleen.

Kunnioitus materialisoituu työelämässä Raija Julkusen (2008, 283) mukaan työpaikkana, turvallisuutena, palkkana, säällisinä työoloina ja työn vaatimuksina, ihmismäisenä ja arvostavana kohteluna, kaikkena sellaisena, joka koetaan reiluksi ja oikeaksi. *Etsijöiden*, *vaikuttajien* ja *sopeutujien* kokemuksissa tunnustus oli yhteydessä työsuhteen pituuteen: pidemmissä työsuhteissa tunnustusta saatiin enemmän kuin lyhyissä. Julkusen kuvaamat tunnustuksen materialisoitumat eivät kuitenkaan olleet helppoja tavoittaa pätkätyön kontekstissa. Vaikka työsuhteessaan tulikin kohdelluksi hyvin ja työolosuhteet vastaisivat suurin piirtein toivottua, pudotti kesäajan palkattomuus, epävarmuus työsuhteen jatkosta tai osaamattomuus sanoa työtehtäville ei tunnustukselta usein pohjan pois.

Kasvatustyöstä

Opettajan ammattietiikan mukaan opettajan sitoutuminen työn normistoon ja ammattikuntansa etiikkaan määritellään tärkeimmäksi lähtökohdaksi työn teolle. Opettajan tulee hoitaa tehtävänsä vastuullisesti, hänen tulee kehittää työtään, ammattitaitoaan ja kyitä arvioimaan omaa toimintaansa. Yhtä lailla tärkeää on kehittää omaa persoonallisuuttaan, joka on opettajan keskeinen työväline. Persoonan kehittäminen on opettajan oikeus ja velvollisuus. Lisäksi opettajalla itsellään on oikeus tulla kohdelluksi oikeudenmukaisesti. (Opetusalan Ammattijärjestö OAJ.) Pätkätyösuhteessa sitoutuminen oman opettajuuden kehittämiseen muodostui opettajan henkilökohtaiseksi projektiksi, vaikka sen kehittäminen onkin keskeinen ehto työn menestykselle hoitamiselle.

Sekä *etsijät*, *vaikuttajat*, että *sopeutujat* pyrkivät sijaisinakin toteuttamaan kasvatettaviensa suhteen mahdollisimman ”hyvää opettajuutta”. Vaikka he joutuivat antamaan välillä periksi aineenopettamisen tasosta, pyrkivät he pitämään kiinni kasvatuksesta. Työsuhteiden epävakaus kulutti voimia, mutta sijaisopettajat eivät halunneet antaa pätkätyön vaikuttaa opetustyöhön. Toisten sijaisten kohdalla tämä onnistui paremmin kuin toisten: keskeisiä ongelmakohtia olivat työsuhteiden lyhyet kestot tai pitkään jatkunut pätkätyö, jos se koettiin itselle epäsovivana, kuten *vaikuttajien* kohdalla usein kävi. Ongelmallisimpana kasvatustyössä esiintyi se, että suhde kasvattajan ja kasvatettavan välillä syntyy useimmissa tapauksissa vasta ajan kanssa. Ajan puute näkyi kasvatussuhteen heikkoutena sijaisopettajan ja oppilaan välillä.

Koska opettajien rooli koettiin nyky-yhteiskunnassa haastavaksi, kävivät kasvattajuus ja opettajuus keskinäistä kamppailua tilasta luokkahuoneessa. Varsinkin *etsijöiden* kohdalla työnantajan odotuksien täyttäminen vaikeutti oman roolin löytämistä. *Vaikuttajat* taas olivat ajautuneet tavoitteidensa ja todellisen roolinsa väliseen ristiriitaan. *Sopeutujilla* saattoi olla takanaan enemmän työvuosia ja kokemusta, mikä helpotti oman paikan ja roolin ottoa lyhytaikaisessakin työsuhteessa. Myös sijaisopettajien yleisesti kokema heikko asema hankaloitti oman roolin löytämistä. Opettajalta odotettiin esikuvamaisuutta, mutta sijaisen asema ei vastannut vahvan oman roolinsa omaksunutta opettajapersoonaa.

Opetustyön tarkoitus, arvo ja luonne ovat muuttuneet lisääntyneen pätkätyön myötä. Kuten Jyri Linden (2010) kirjoittaa, on opetustyön suhde valtiollisen yhtenäiskertomuksen rakentajana kariutumassa. Samalla työn kutsumusperustaisuus on vaihtumassa palkkatyöläisyyden

logiikkaan. Kutsumus voi muodostua työn ohjenuoraksi ja sisällöksi, mutta erityisesti pätkätyöläisen kohdalla siitä voi tulla rasite. Kutsumuksellisuus asettaa työlle korkeat ihanteet ja näiden ihanteiden tavoittaminen omassa opetustyössä voi ajaa pätkätyöläisen ”kuilun partaalle”, jonka toisella reunalla seisoo opettaja opetustodellisuutensa kanssa ja toisella reunalla siintää unelmien ihanteellinen opettajakuva. Opettaja on työssään oppilaita varten ja heidän hyväkseen, mutta kuka on opettajaa varten? ”Vähällä rahalla” ja ”kutsumuksen voimalla” ei tule enää hyväksytyksi työn eetokseksi pätkätyöopettajien kohdalla pysyvyyden, jatkuvuuden ja arvostuksen kokiessa konkurssin.

Kutsumusopettajuutta on tulkittu suhteessa ”hyvään opettajuuteen”. Kutsumusopettaja kokee tyydytystä työstään, arvostaa sitä ja kokee olevansa oikealla alalla (Estola & Syrjälä 2002, 92). Tutkimukseni perusteella kutsumuksellisuus yhdistyi korkeisiin ihanteisiin ja tavoitteisiin, joiden saavuttaminen olisi jo perinteistä opettajan työtä tekemällä haasteellista (esim. Lahelma 2000, 88). *Vaikuttajat* olivat usein kutsumusopettajia ja erityisesti heidän kohdallaan pedagogisista tavoitteista tinkiminen tuntui hankalalta. *Sopeutujat* taas katsoivat työtään enemmän palkkatyön näkökulmasta, koska toisenlaisen suhtautumistavan omaksuminen olisi asettanut heidät ristiriitaan tavoitteidensa kanssa. *Etsijät* eivät olleet välttämättä vielä selvittäneet itselleen, mitä opettaminen heille todella merkitsi, oliko se ”ainoa oikea valinta” ammatiksi vai tulisiko tulevaisuudessa kyseeseen jokin toinenkin työ. Tässä mielessä kutsumusopettajana oleminen oli haasteellisempaa kuin opettajan työn pitäminen palkkatyönä: ”palkkatyöläinen” osasi katsoa opettamista ”vain työnä” ja asetti itselleen ennemminkin mahdolliset kuin mahdottomat tavoitteet.

Per Laursen (2006, 80) toteaa, että jos opettaja on kovin tyytymätön kouluunsa ja pitää mahdollisuuksiaan pedagogisten tavoitteiden toteuttamiseen hyvin huonoina, mutta jatkaa siitä huolimatta työtä kyseisessä paikassa, hän ei ota itseään tai pedagogisia tavoitteitaan vakavasti. Laursen olettaa, että ammatillaiset, joilla on itse asetettuja tavoitteita, pyrkivät työskentelemään olosuhteissa, jotka edesauttavat heidän tavoitteidensa toteutumista. Jos taas työympäristö ei ole sovelias, yrittävät he luoda itselleen suotuisimmat työolot joko pyrkimällä muuttamaan työpaikkansa olosuhteita tai yrittämällä löytää toisen työn. ”Palkkatyöläisyyden” näkökulmasta tämä voi tarkoittaa pedagogisten tavoitteiden ”himmenemistä”, jotta työssä voi jatkaa myös epäsuotuisissa olosuhteissa. ”Kutsumusopettajasta” tulee herkemmin työpaikan vaihtaja, koska hän ei kykene ”alentamaan” tavoitteitaan.

Juha Perttula (1999, 22) painottaa opetustyön ytimen keskittyvän ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Opetustilanne on näin ollen kohtaamistilanne, joka asettaa lähtökohdat sille, voidaanko opetuksessa saavuttaa asetetut tavoitteet. Pätkätyö muodostaa kohtaamiselle raamit, joiden sisällä pätkätyöläisenä toimiva opettaja toteuttaa opettajuuttaan. *Etsijöiden, vaikuttajien ja sopeutujien* kokemukset eivät suuresti poikenneet toisistaan, vaan kasvatuksellisten tavoitteiden saavuttamiseen vaikutti heidän osaltaan työsuhteiden pituus. Tutussa ympäristössä ja pitkässä työsuhteessa oli mahdollista asettaa opetustyölle tavoitteita.

Vaikka arvot ovat opettajan työn perustana, voi niiden merkitys jäädä pätkätyöläisenä vähäiseksi tai tavoittamatta. Työn vaihtuvuus, epäsäännöllisyys ja epäjatkuvuus estävät pätkätyöläisiä näkemästä opetustyönsä tuloksia, mitkä olisivat kuitenkin tärkeitä peilauspintoja oman opettajuuden rakentamisessa. Näkemys korostui erityisesti *vaikuttajien* kokemuksissa. Pätkätyöläinen joutuukin pohtimaan ammatillisessa kasvussa lyhytkestoisempia rakenteita: hänen on katsottava vuosien sijaan yhtä lukukautta, kuukautta tai päivää kasvun mittayksikkönä. Lukukausi muodostaa tietenkin vahvemman pohjan rakentaa kasvatuksellisia suhteita kuin päivä ja tässä suhteessa eripituisissa työsuhteissa työskentelevät sijaiset olivat erilaisissa asemissa verrattuina toisiinsa.

Yksilöllisyyttä korostavassa modernissa maailmassa kasvatettavan luottamusta maailmaan ja olemassaolon merkityksellisyyteen ei ole helppoa rakentaa (Värri 2000a, 85). Kasvattajalla ei ole työnsä taustalla pysyviä totuuksia vaan hänen on koottava omat kasvattavat aineksensa maailmasta, jossa yhteiset arvot ja taidot ovat jatkuvassa muutostilassa. Veli-Matti Värriin kuvaama kasvatustodellisuus saa uudenlaisia muotoja pätkätyön kontekstissa. Lyhytaikaisessa työsuhteessa yhteisen maailman (*Mitwelt*) saavuttaminen kasvattajan ja kasvatettavan välillä on huomattavasti haasteellisempaa tai jopa mahdotonta. Kasvatussuhteen luonne muuttuu yhä kauemmas dialogisesta suhteesta, joka Värriin mukaan olisi kasvatussuhteen ideaalinen tila. Kasvattajan ja kasvatettavan yhteinen maailma toteutuu pätkätyön kontekstissa hetkellisenä tapahtumana ja tämän maailman jakaminen on pätkätyöläisopettajan suurimpia haasteita.

Vahvoja oppilassuhteita syntyi usein ainoastaan pitkissä työsuhteissa. *Etsijöiden* kokemuksissa kasvatussuhdetta pidettiin tärkeänä, mutta enemmän korostui yhteisten sääntöjen omaksuminen ja oppiaineessa eteneminen. *Vaikuttajien* kohdalla kasvatussuhteiden ohuutta voitiin pitää ongelmallisena, mutta toisaalta sen muodostumisen perusteena nähtiin myös ihmisten persoonallisuuksien kohtaaminen. *Sopeutujat* pyrkivät hyviin oppilassuhteisiin, mutta

hyväksyivät, ettei se aina ollut mahdollista, minkä he kokivat myös kuuluvan opetustyöhön: kaikkien kanssa ja kaikissa työtilanteissa ei ollut mahdollista edetä toivotulla tavalla.

Opettajan työ on tyypillinen auttajan ammatti. Se on professio, johon valmistaudutaan pitkän koulutuksen kautta. Opettajan työssä yhdistyvät ammattiroolin kautta opitut valmiudet sekä persoonallinen osaaminen. Työssä korostuu jatkuva läsnäolo. Persoonan ja profession välinen suhde on herkkä ja tasapainon löytäminen voi olla haasteellista. (Niemi 1998, 95-96.) Tällöin opettaja voi joutua elämäänsä tilanteessa, jossa tavoitteet ovat ristiriitaisia ja epäselviä. Niemi (1998, 95) onkin todennut Martti Lindqvistiä siteeraaten, että ”mitä suurempi kaaos ulkona vallitsee, sen suurempi on yksilön sisäisen eheyden tarve”. Tämä asettaa suuria haasteita opettajan persoonan eheydelle, miten hän hahmottaa itsejensä ja oman identiteettinsä ammattilaisena ja ihmisenä pätkätyön paineessa.

Sekä *etsijöiden*, *vaikuttajien*, että *sopeutujien* kokemuksissa tuli ilmi halu löytää tasapaino omien työlleen asettamien toiveiden, tavoitteiden ja todellisuuden kanssa. Suurimmin ristiriidat ilmenivät *vaikuttajien* kohdalla, jolloin oma sisäinen eheys ei toteutunut työskennellessä itselle epämieluisissa oloissa. Persoonakohtaiset erot vaikuttivat siihen, miten suuriksi ristiriidat ylipäättään kehkeytyivät.

Opettajien eettisten periaatteiden mukaan yksi yhteiskunnan tärkeimmistä tehtävistä on opetustyö (Opetusalan Ammattijärjestö OAJ). Maailma voi muodostua paremmaksi paikaksi vain kasvatuksella (Uusikylä 2006, 37). Työn toteutumiseen vaikuttavat kuitenkin opetustyöhön kohdistetut voimavarat. Jos pätkätyö muodostaa jatkumon läpi koko yksittäisen opettajan elämäkaaren, niin sillä voi olla vaikutuksia opettajan työn toteutumiselle luokkahuonetasolla ja opettajapersoonallisuuden kehittymiseen.

Käsitykset itsestä kasvattajana

Käsitykset itsestä kasvattajana olivat verrannollisia työtyytyväisyyteen. Mitä enemmän pätkätyöläisyyden koettiin vaikuttavan omaan opetustyöhön, sitä enemmän se vaikutti siihen kuvaan, joka opettajalle muodostui itsestään kasvattajana.

Etsijät pitivät itseään usein aloittelevana opettajana, eivätkä he odottaneet itseltään liikoa. Työvuosien lisääntyessä myös ihanteet opettajana toimimiselle kasvoivat ja silloin oli

mahdollista, että pätkätyöläisyydestä johtuen kuva itsestä kasvattajana muuttui riittämättömäksi. *Vaikuttajien* kohdalla käsitykset itsestä kasvattajan olivat kaikkein ristiriitaisempia: he olisivat halunneet nähdä itsensä tuloksellisena ja omissa silmissään ”vaikuttavana” kasvattajana, mutta työtodellisuus oli suitsinut heidät toteuttamaan toisenlaista opettajuutta. Tämä toisenlainen opettajakuva oli ihanteisiin nähden epäkelpo, eikä saanut aikaan ”hyvää opettajuutta”.

Sopeutujat hyväksyivät oman opettajuutensa parhaiten. Koska he olivat päättäneet jatkaa opettajina ja paremman puutteessa myös pätkätyöläisinä, hyväksyivät he pätkätyöläisyyden osaksi omaa opettajakuvaansa. Kuva ei useinkaan ollut täydellinen, mutta siihen haettiin parannuksia pienin askelin, kuten kouluttautumalla. Työolot koettiin tällöinkin ”hyvän opettajuuden” tavoittamisen suurimpana esteenä, mutta silti pätkätyöläisenkin koettiin voivan toimia riittävän hyvänä opettajana.

Jos pätkätyöläisyydellä ei koettu olevan mitään yhteyttä omaan opettajuuteen, koettiin opettajuus ”hyvänä” tai sen ”hyvyys” ja ”huonous” riippumattomaksi pätkätyöstä. Tällöin opettajuuden kehittyminen koettiin itsellisenä ilmiönä ja siihen vaikuttivat enemmän persoonalliset kuin työsuhteelliset lähtökohdat.

Muutokset kokemuksissa ja käsityksissä

Kokemuksissa ja käsityksissä tapahtuneet muutokset tutkimuksen aikana riippuivat pitkälti siitä, oliko sijaisopettajan kohdalle sattunut positiivisia vai negatiivisia kokemuksia. Kun tutkimusprosessin alussa suuri osa opettajista oli lukeutunut *etsijöihin*, oli tutkimusprosessin lopussa moni siirtynyt *vaikuttajiin* tai *sopeutujiin*. *Sopeutujien* kohdalla liukumista saattoi tapahtua edestakaisin *sopeutujista etsijöihin*, kun oman opettajan ammatin mielekkyyttä saatettiin vielä kyseenalaistaa ja pohtia, onko kyseessä todella ”se loppuiän ammatti”.

Monet sijaisopettajat painiskelivat pätkätyöaikana epävarmuuden kanssa. Epävarmuus kosketti silloin työtä, työsuhdetta ja sitä kautta koko opetus- ja kasvatustyötä. Kokemukset heikoista tai jopa huonoista työoloista vaikuttivat negatiivisesti sijaisopettajan oman opettajaidentiteetin muodostumiseen. Toinen vaihtoehto oli, että sijainen hakeutui muihin työtehtäviin opettajan ammatin käytyä turhan raskaaksi. Kaikkien kohdalla näin ei kuitenkaan ollut: oli mahdollista, että pitkän kokemuksen omaavaa sijaista alettiin arvostaa työyhteisössä ja häneen suhtauduttiin vuosien myötä yhä paremmin. Kokenut sijainen nappasi myös usein tarjolla olevista työsuhteista

ne ”pisimmät ja parhaimmat”. Kokeneista sijaisista muodostui täten pätkätyöläisten ”eliittijoukko”.

Tutkimusprosessin lopussa haastateltavista vain kaksi jatkoi yhä pätkätyön tekemistä. Heidän kohdallaan korostui yhtä aikaa sekä tilanteeseensa sopeutuminen että unelmointi jostain paremmasta. Pätkätyöläisyydestä johtuvia haasteita oli opittu käsittelemään paremmin, ja vaikka tilannetta ei koettu tyydyttäväksi, siihen tyydyttiin.

Vakituisen työn saanti taas oli yhteydessä tunteeseen opettajuuden vapautumisesta. Vapauden kautta saavutettiin turvallisuuden tunne, jolloin työskentely omien arvojen mukaisesti mahdollistui. Opetustyössä ei enää tarvinnut ”olla varpaillaan” tai antaa jatkuvasti ”näyttöjä” osaamisestaan.

8 POHDINTA JA ARVIOINTI

Tutkimuksen tavoitteena on saada kokemuksellista tietoa pätkätyön tekemisestä. Tutkimus on toteutettu haastattelemalla vuosina 2007 ja 2011 samoja henkilöitä. Kohdejoukkona ovat olleet pätkätyötä tehneet ja yhä tekevät opettajat, joita haastattelemalla on haluttu selvittää millainen merkitys pätkätyöllä on ollut heidän opettajanurallaan, millaisia vaikutuksia pätkätyöllä on ollut heidän kokemuksiinsa työyhteisöstä ja oppilassuhteista sekä onko pätkätyö vaikuttanut kuvaan, millaisina kasvattajina opettajat pitävät itseään? Tutkimusajatukset saivat vahvistusta vuonna 2007 tehtyjen haastattelujen tulosten perusteella, joiden mukaan pätkätyöllä oli vaikutuksia opettajien työhön ja työoloihin. Pitkittäistutkimusasetelmasta käsin on ollut tarkoitus kuvata millaisia muutoksia opettajien kokemuksissa ja käsityksissä on ilmennyt heidän ammatillisen kehitysprosessinsa aikana.

8.1 Tutkimustulokset

8.1.1 Pätkätyö tukee ja estää opettajan ammatillista kehittymistä

Tutkimusten mukaan pätkätyö kasaantuu opettajien kohdalla tyypillisimmin uran alkuvaiheisiin. Sijaisia tarvitaan paikkaamaan etenkin perhevapaita sekä sairauslomia (Ollikainen 2006; Sutela 2006; Lehto & Sutela 2008; Rouhelo 2008). Nämä olivat tyypillisimmät perusteet sijaisuuksille myös tämän tutkimuksen perusteella. Pätkätyö tarjosi varsinkin vastavalmistuneille opettajille hyvänä koetun tavan kasvaa opettajana ja kehittyä ammatillisesti. Tämä mainittiin yhdeksi syyksi tehdä pätkätyötä vapaaehtoisesti uran alussa. Tällöin erilaiset kokemukset muodostuivat rikkaudeksi ja pätkätyö saattoi tarjota ponnahduslaudan kohti vakituista virkaa. Pätkätyötä tekemällä nuori opettaja mahdollisti itselleen laajemman näkemyksen tavoittamisen kuin vakinaistumalla mahdollisimman varhain pysyvästi. Hän sai myös varmuutta ja rohkeutta toimia opettajana erilaisissa tilanteissa.

Haastateltavan elämäntilanne selitti usein hänen suhtautumistapaansa pätkätyöhön. Vuonna 2007 puolet haastateltavista koki pätkätyön itselleen rasitteena, mutta puolet koki sen tuoman vapauden itselleen myönteisenä. Jakauma on hyvin samankaltainen verrattuna muihin tutkimustuloksiin, (esim. Sutela 2006, 235) joissa myönteinen vapaudentunne on yhdistetty nuoruuteen ja tilapäisluontoisena koettuun määräaikaaisuuteen. Pätkätyön jatkuessa pitkään suhde

muuttui usein negatiiviseen suuntaan, koska pätkätyön koettiin pystyvän hyödyttämään opettajaa vain uran alussa. Vastavalmistuneen nuoren opettajan ja jo pitkään pätkätyötä tehneen kokeneemman opettajan kokemukset muodostuivatkin usein erilaisiksi: nuoruus ja pätkätyö hyväksyttiin paremmin kuin vuosia kestänyt pätkätyöläisyys.

On tavallista, että pätkätyöläisen työura muodostuu toisiaan seuraavista määräaikaista työsuhteista. Opettajien kohdalla pitkään jatkunut pätkätyöläisyys ei enää toiminut ammatillisen kasvun tukijana vaan se pikemminkin pysäytti kasvun ja sai henkilön etsimään ulospääsyä tilanteeseensa. Suurimmassa osassa haastateltavien kokemuksia omaa opettajuutta haluttiin kehittää pidemmän päälle pysyvässä ympäristössä. Oma asema haluttiin vakiinnuttaa osaksi työyhteisöä ja opettamisessa korostuivat tavoitteellisuuden, pitkäjänteisyyden ja suunnitelmallisuuden näkökulmat, joiden ei koettu voivan toteutua sijaisopettajana toimiessa.

Useimmille haastateltaville pätkätyö oli ”itsensä myymisen aikaa”. Työtä piti tehdä jatkuvasti ”sata lasissa” ja antaa itsestään näyttöjä, joilla turvautuisi uuden sijaisuuden saanti tai aukeasi ovi vakituiseen virkaan. Kokemukset olivat samankaltaisia kuin tehdyissä työolotutkimuksissa, joiden mukaan määräaikaaisuuteen on liittynyt usein lisääntynyt tarve suoriutua töistään mahdollisimman hyvin (Lehto 2005, 99; Sutela 2006, 236). Sikke Leinikin (2009) pätkätyöläisyyttä koskevassa väitöstutkimuksessa ”itsensä myymisen aika” ilmeni yksilön ”identiteettivajeena”, joka sai pätkätyöläiset todistamaan jatkuvasti osaamistaan samalla kun työ sai entistä suuremman roolin yksilön elämässä. Pätkätyö alkoi leimata yksilön identiteettiä yhä vahvemmin ja määritteli hänet jollain tavalla puutteelliseksi normaalina koettuun vakituiseen työsuhteeseen verrattuna. Omassa aineistossani identiteetin leimautuminen kuvastui joidenkin haastateltavien puheessa minän määrittelemisenä ”siksi sijaiseksi”. Pätkätyöläisyydestä tuli siten yksilölle ”elämän kehikko”, joka määritteli arvoa yksilön omissa ja toisten silmissä ulottuen työstä myös henkilökohtaiselle elämän alueelle.

Vaikka vakituinen työ oli useimpien tutkimushenkilöideni tavoitteena, ei se ollut sitä kaikille. Tutkimusaineistossa oli mukana poikkeustapaus, jonka kohdalla sijaisuudet toivat vapautta ja mahdollisuuksia. Ne toimivat motivaattoreina oppilaiden ja kollegoiden vaihtuessa. Tässä tapauksessa opettajan ammatillinen kasvu tapahtui muutostilanteissa oppimisen kautta, ja kokemusten mukaan vakinainen työsuhte olisi pidemmän päälle johtanut tilanteeseen, jossa opettaja olisi vain kokenut antaneensa kouluyhteisölle itsestään kaikkensa. Jatkuvassa muutoksessa eläminen sopi tässä tapauksessa henkilön elämäntilanteeseen ja persoonallisuuteen.

8.1.2 Pätkätyön haasteina epävarmuus ja yhteisöllisyyden puute

Tutkimusten mukaan pätkätyöt aiheuttavat ongelmia erityisesti niihin sisältyvän epävarmuuden vuoksi. Ongelmallinen määräaikaisuus koskettaa erityisesti nuoria, uraansa aloittelevia, jotka etsivät pysyvää työtä työmarkkinoilta, mutta nykyään myös vanhempien henkilöiden, erityisesti naisten, on monesti tyydyttävä määräaikaisiin työsuhteisiin saadakseen edes jotakin työtä (Lehto 2005, 22). Pätkätyön rasittavuus kumpuaa Sikke Leinikin mukaan usein ”kulttuurisista odotuksista”, joita ihmisillä on työtään kohtaan. Työuralta odotetaan edelleen jatkuvuutta ja vakautta. Pitkään jatkuneesta pätkätyöstä tulee työntekijän toimijuuden rasite työn muodon ja pituuden irrotessa sen sisällöstä ja muista tavoitteista (Leinikki 2009, 164). Anu Järvensivun (2010, 76-77) mukaan pätkätyöstä on seurannut epävarmuuden ja työelämän huonontumisen kokemuksia. Vastauksen työolojen huonontumisen kokemuksiin hän uskoo löytyvän työntekijän ja työnantajan kohtauspelisääntöjen muutoksesta: kun työntekijä ei voi enää uskoa työnantajan onnen koituvan hänen hyväkseen, epävarmuuden tunne nousee esiin. Ilmiö on sama kuin vertaisi sitä jatkuvalla koeajalla olemiseen: markkinatalouden politiikka on ulottumassa kuntasektorille ja työsuhteiden jatkot ovat sielläkin kasvottoman vallan käsissä.

Opettajien työoloja tutkineen Santavirran (2001) mukaan suurin osa vakituudessa työsuhteessa olevista opettajista kokee työnsä tyydyttävänä ja on sitoutunut siihen. Santavirran tutkimuksessa työn palkitsevuus, sosiaalinen ilmapiiri ja sosiaalinen tuki on koettu hyväksi. Kokemukset työn vaativuudesta ja omista mahdollisuuksista vaikuttavat työn tekemiseen sisältöihin ja toimintatapoihin ja ovat yhteydessä työssä jaksamiseen, viihtymiseen ja sitoutumiseen. Kari Uusikylä (2006, 35) on esittänyt yhdeksi hyvän työn peruskriteeriksi sen, että se tuntuu itsestä hyvältä ja työstään saa myös tyydytystä. Olli Luukkainen (2004, 26) on lisännyt kriteereihin tunteen työnsä hallinnasta ja arvostuksesta. Työn tulee olla mielekästä, jotta siinä jaksaa jatkaa. Epätydyttävissä oloissa työskentelevä on vaarassa uupua ja kynnistyä. Pahimmillaan tämä näkyy ihmissuhdetyössä etäisenä ja kylmäksi muuttuneena suhtautumisena työn kohteena oleviin ihmisiin. (Emt, 37.)

Töiden pätkittäisyys on muodostunut merkittäväksi stressitekijäksi myös akateemisten työntekijöiden keskuudessa (Pirttilä & Eriksson-Piela 2004, 36) ja pätkätöiden vaikutus henkilökohtaiseen työssä jaksamiseen on tunnustettu työpoliittiseksi ongelmaksi. Pätkätyöt aiheuttavat työstressiä ja voivat vähentää työn mielekkyyden kokemuksia. Ne pakottavat työntekijän tilanteeseen, jossa muu elämä on sovittava kulloisenkin työtilanteen mukaan.

Tutkimuksessani opettajien kokema stressi yhdistyi opetuksen laatuun, työmotivaatioon ja sitoutumiseen. Stressiä koettiin sitä enemmän, mitä enemmän pätkätyöläisyys oli pakotettu vaihtoehto ja mitä stressaantuneempi opettaja oli, sen heikompi oli hänen motivaationsa, sitoutumisensa ja sitä kautta myös opetuksensa taso. Vapaaehtoisen pätkätyöläisyyden kohdalla stressiä ei vastaavasti esiintynyt.

Julkusen (2008) sekä Siltalan (2004) mukaan työelämän aiheuttamaa työstressiä käsitellään nykyään enemmän yksilön henkilökohtaisena ongelmana kuin työelämän osapuolten välisenä vastakkainasetteluna, mikä kertoo työsuhteiden henkilökohtaistumisesta ja yksinpärjäämisen ihannoinnista. Opettaja rakentaa valinnoillaan ja tekemällään työllä luottamusta työnantajaa kohtaan, jotta hänet voidaan palkata uudestaan. Koska opettaja tekee työtä vahvasti koko persoonallaan, saattavat työn vaikeudet uhata vakavasti hänen koko elämäänsä ja minäkäsitystään. Jatkuvassa muutostilassa ja epävarmuuden paineessa työtodellisuuden ja tavoitteiden ristiriidat voivat myös henkilökohtaistua. Tällöin on vaarana opettajan uupuminen, joka ilmenee riittämättömyyden ja pettymyksen tunteina itseään kohtaan. (Niemi 1998, 95.) Omassa tutkimuksessani työnantajaosapuolen odotuksien täyttäminen koettiin sitä tärkeämmäksi, mitä enemmän kyseiseen työyhteisöön haluttiin jäädä. Opettaja ei useinkaan pystynyt olemaan täysin oma itsensä ollessaan sijaisena, vaan hän koki tarvetta miellyttää ja sulautua joukkoon. Varpailaan olo ja epämieluisiinkin työtehtäviin suostuminen saattoivat aiheuttaa opettajalle stressiä siitä, että hänen tuli täyttää sekä työnantajan että omat odotuksensa itsestään opettajana.

Pätkätyön ongelmat konkretisoituivat erityisesti opettajanhuoneessa. Suurin ongelma pätkätyössä oli työyhteisön tuen puuttuminen erityisesti lyhyissä työsuhteissa. Opettajayhteisöiden suvaitsevaisuudessa, avunannossa ja perehdyttämisessä oli parantamisen varaa. Kiertävä opettaja koki työyhteisön puutetta, koska mihinkään yhteisöön ei ehtinyt kiinnittyä. Myös aikaisempien tutkimustulosten (mm. Savolainen 2001, 76) mukaan opettajien välisessä vuorovaikutuksessa on havaittu puutteita: työyhteisö voi muodostua suljetuksi ja keskustelemattomaksi. Tutkimustulosten perusteella tämä oli yksi merkittävä syy työuupumukseen ja alanvaihtoon. Työyhteisön vakituisten jäsenten ja sijaisten välisessä vuorovaikutuksessa hyväksyminen, avunanto ja keskinäinen tuki voivat jäädä heikolle tasolle, vaikka niitä tarvittaisiin, jotta työ voitaisiin kokea mielekkääksi.

Haastateltujani vakituisia huonompi asema ”kriitikittömänä työyhteisön työjuhtana” ei jaksanut miellyttää loputtomiin (vrt. Leinikki 2009, 163). Vakituisuuden tavoittelulla haluttiin yleensä

luoda itselle vahvempi asema työyhteisössä ja sitä kautta paremmat resurssit työn tekoon. Vastaavasti tutkimushenkilöt, jotka eivät olleet kokeneet opettajayhteisöjä ”hankalina paikkoina” jaksoivat paremmin pätkätöissä ja saattoivat kokea sen myös itselleen sopivana vaihtoehtona toteuttaa opettajuuttaan. Haastateltavien pätkätökokemukset olivat hyvin työyhteisösidonnaisia: kaikki eivät olleet kokeneet työyhteisöjä ongelmallisina, vaan niiden joukossa oli myös ”kultakimpaleita”.

Kollegoiden välinen yhteistyö on kuitenkin Laursenin (2006, 101) mukaan jopa tärkein yksittäinen opettajan työhön vaikuttava tekijä. Yhteistyön puuttuminen johtaa monella tapaa ongelmiin ja asettaa työntekijän ”huonompaan” asemaan vertaisoppimisen ja kokemusten jakamisen suhteen. Naama Sabar (2004) on kirjoittanut, että nuoret, työtään aloittelevat opettajat ovat yhteisössä marginaalisessa asemassa. He elävät usein korkean stressin alaisena yrittäessään selviytyä erilaisista tilanteista. Selviytyäkseen he tarvitsisivat työyhteisön jäsenten tukea, mutta usein he joutuvat turvautumaan toisten marginaalisessa asemassa olevien, kuten toisten sijaisten, tukeen. Myös haastattelemani sijaiset pitivät helpommin yhtä keskenään kuin vakituisten opettajien kanssa. Tähän saattoi kuitenkin vaikuttaa sijaisten samankaltaisen aseman ohella elämäntilanne nuorena opettajana.

Sijaisopettajien kokema työyhteisöjen epäkannustava ja huono yhteishenki viestivät yhteisöllisyyden merkityksestä kouluyhteisön toiminnassa. Olli Luukkainen (2004, 297) on esittänyt tulevaisuuden opettajuutta koskevassa väitöstutkimuksessaan, että kollegiaalisuuden kautta voidaan lisätä työyhteisön jäsenten välistä myönteistä riippuvuutta. Kuva on varsin ajankohtainen, kohdentuihan Luukkaisen tulevaisuus aikaan, jota nyt elämme. Kollegiaalisuuden korostaminen on tärkeää, koska sen kautta on mahdollista rakentaa työyhteisöön toimintakulttuuria, jossa näkyvät vastavuoroisuus, luottamus ja toisten näkemysten kunnioittaminen. Pohjimmiltaan kollegiaalisuus on Luukkaisen mukaan keskinäistä välittämistä, vastuunkantoa ja tukemista. Se ilmenee kannustamisena, henkisenä vapautena kysyä ja saada tukea ja apua sekä tuen tarjoamisena. Luukkainen peräänkuuluttaaakin yhteisöllisyyttä, jonka puute on ongelma koko yhteisön kehittymisen kannalta.

Katariina Stenberg (2011, 55) yhtyy Luukkaisen näkemyksiin. Hänen mukaansa opettajien tulisi olla tietoisia siitä, mitä yhteiskunnassa tapahtuu ja mikä merkitys tällä on opettajan omalle toiminnalle ja kasvatustyölle. Hän esittää vaihtoehdoksi opettajien identiteettityötä, jossa opettaja yksin tai yhdessä muiden opettajien kanssa tiedostaa ja työstää omat arvonsa, ihmiskäsityksensä

sekä opetuksen käyttöteoriansa. Samaa painottaa myös Hannele Niemi (1993, 39), jonka mukaan toimivan koulun edellytys on opettajien yhteistyö ja kokemusten jakaminen, jolloin ongelmia ja epävarmuutta voidaan käsitellä ja etsiä niihin yhdessä ratkaisuja. Ongelmaksi pätkätyöläisten kohdalla muodostui usein yhteisöllisyyden puute ja heikko asema työyhteisössä. Opettajuus ei voi kehittyä työsuhteesta ja työyhteisöstä erillisenä ilmiönä, eikä kehity vain luokkahuoneen seinien sisällä. Opettajan ammatillista kehittymistä ei tulisi sysätä vain hänen itsensä harteille, vaan yhteiskunnan ja työyhteisön tulisi antaa sille tukensa. Tutkimukseni mukaan työyhteisöjen taholta tuleva tuki ja avunanto auttoivat suuresti myös sijaisopettajia jaksamaan ja kehittymään omassa työssään. Tämä tarkoitti sekä työsuhde-etuina tarjottavia kehittymisen kanavia, kuten koulutusmahdollisuuksia, että opettajayhteisön sisäistä epävirallista yhteistyötä ja kokemusten jakamista.

Vahvojen oppilassuhteiden luominen on yksi oppimisen edellytys. Helena Hovilan mukaan kasvattamiseen vaikuttavia tekijöitä ovat opettajan herkkyys huomioida yksilö sekä ihmissuhteen ja tunnesiteen syntyminen kasvattajan ja kasvatettavan välille. Opettaja tarvitsee oppilaan kohtaamisessa työyhteisön tukea sekä moniammatillista yhteistyötä. Hovilan väitöstutkimuksen mukaan opettajalle ja kasvattajalle on annettava aikaa ja ammattitaitoa oppilaan kohtaamiseen, mikäli koulun kasvatustehtävää ja yksilön identiteetin kasvua pidetään tärkeänä. Opetustyön resursseja tulee suunnata niin, että opettaja saa tilaisuuden keskustella oppilaan kanssa opetusjakson aikana. (Hovila 2004.) Omassa tutkimuksessani Hovilan esittämät työyhteisön tuki, moniammatillinen yhteistyö, aika ja ammattitaito eivät ole haasteellisia pelkästään sijaisopettajien kohdalla, vaan myös virassa olevat opettajat joutuvat kamppailemaan näiden eteen. Oppilaan kohtaaminen ja oppilassuhteiden luominen ovat yksi sijaisopettajien suurimmista haasteista ja niiden vuoksi pätkätyötä ei oppilaan kannalta pidetty hyvänä ratkaisuna.

Vaikka pätkätyöstä aiheutui haasteita opetustyölle, halusivat haastatellut opettajat olla mahdollisimman hyviä opettajia omista lähtökohdistaan. He asettivat omalle opettajuudelleen ja kasvatustyölleen erilaisia ihanteita sen mukaan, millainen hyvän opettajan heidän mukaansa kuului olla. Ongelmaksi muodostui omien odotusten ja työtodellisuuden kohtaamattomuus. Kasvatuksellista hyvää oli hankalaa toteuttaa pätkätyön lähtökohdista, mikä konkretisoitui ”kehnona opetuksen laatuna” ja ”opetustyön tuloksettomuutena”. Omaa opetusta ei kyetty toteuttamaan halutulla tavalla, eikä sen sisällöllä koettu olevan oppimisen kannalta oleellisia merkityksiä. Opettajien työolot toimivat jopa pedagogisten tavoitteiden toteuttamisen esteinä (Laursen 2006, 80).

Mitä korkeammat ihanteet opettajalla oli, sitä haasteellisempaa oli niiden toteuttaminen. Tyytymättömyys työhön lisääntyi usein samaa tahtia pätkätyövuosien mukana. Ihanteiden ja todellisuuden välillä ammottava kuilu sai pätkätyöläisen usein henkisen ahdistuksen tilaan, josta oli löydettävä tie ulos. Tilanne saattoi kärjistyä ristiriitoihin omien tavoitteiden ja kasvatustodellisuuden välillä, jonka lopputulemana opettaja alkoi pitää omaa opetustaan ”kelvottomana”. Haastateltujen keskuudessa ratkaisu saattoi löytyä vakituisuuden myötä tai uudelta ammattialalta. Johnson (1970) on esittänyt, että rooliristiriidat ovat yksi merkittävä syy opettajan työn paineisiin. Odotukset, jotka koetaan mahdottomiksi toteuttaa, kuvastuvat roolin sisäisinä ristiriitoina. Tätä ristiriitaa haastateltavat pyrkivät lieventämään rakentamalla kuvaa itsestään hyvin lähellä ihanteita olevasta opettajasta tai asettamalla jo lähtökohtaisesti matalammat ihanteet. Oma opettajuus koettiin hyväksi, jos hyväksyttiin, ettei ihanteita ollut aina mahdollista tai edes tarpeellista saavuttaa. Alanvaihtoon taas saatettiin päätyä oman persoonallisuuden ja roolin välisen ristiriidan kautta, jolloin opettaja ei enää tuntenut olevansa oikeassa ammatissa. (Ks. Luukkainen 2004, 56.)

Tutkimukseni mukaan pitkäaikainen vastentahtoinen pätkätyöläisyys ilmeni kaikkein ongelmallisimpana. Silloin työolot koettiin opetustyötä ja opettajan kehittymistä rajoittavina ja oma opettajakuva oli hyvin kaukana ihanteista. Omaa opetusta ja oppilassuhteita ei kyetty toteuttamaan halutulla tavalla. Pätkätyö näyttäytyi ulkoisena vaikuttimena, jonka koettiin heikentävän omaa opettajakuva: pätkätyö vei resursseja ja mahdollisuuksia ”hyvän opettajuuden” toteuttamiselta. Vakituisen työn saannin jälkeen käsitys itsestä opettajana kohentui oleellisesti. Tähän vaikuttivat etenkin parantuneet työolosuhteet ja tuntemus siitä, että omat kasvatustavoitteet saavutettiin entistä paremmin. Jos taas pätkätyö koettiin itselle ja elämäntilanteelle ”sopivana vaihtoehtona”, ei sen koettu olevan yhteydessä omaan opettajuuteen.

Usein sanotaan, että opettaja tekee työtä persoonallaan, mikä kuvaa työn subjektivoitumista. Työhön sitoutumisen näkökulmasta subjektivoituminen on myös sitoutumista itse kasvatustapahtumaan. Tämä tekee subjektivoitumisesta erityisen merkittävän. Yhtäältä subjektiviteetin sitominen työhön tarkoittaa ammatillista autonomiaa, joka sallii työtilanteissa persoonallisten toimintatapojen valinnan: opettajalla on lupa tehdä luokkahuoneessa ratkaisuja, joiden taustalla ei ole työnantajapuolen intressien noudattaminen. Toisaalta subjektivoituminen tarkoittaa työn personoitumista, henkilökohtaistumista ja sitoutumista työn moraaliperustaan ja arvoihin sekä työnantajan tavoitteisiin. Historiallisesti tämä onkin nähty selviönä ja työhön sitoutumista on mitattu jo alalle rekrytoimisen yhteydessä. (Linden 2011, 155.)

Kasvatustapahtuma kasvatettavan ja kasvattajan välisenä suhteena merkitsee sitä, että opettaja ”hyväksyy ja pyrkii ottamaan huomioon oppijan ainutkertaisena ihmisenä” sekä ”kunnioittaa oppijan oikeuksia ja suhtautuu häneen inhimillisesti ja oikeudenmukaisesti”. Myös ”luottamuksen ja hyvien ihmissuhteiden rakentaminen kuuluu opettajan työhön”. (kts. Opettajaneettiset periaatteet 2011.)

Lindenin kuvaus kertoo opettajan työstä jotain olennaista. Sitoutumisen haaste on pätkätyöläisen kohdalla usein kohtuuttoman suuri. Koulumaailmassa sitoutumisen kohteena eivät ole pelkästään työnantaja ja työntekijäosapuolet, vaan kolmantena osapuolena kuvioon tulevat mukaan oppilaat. Tutkimukseni perusteella sijaisen ei kuitenkaan ole helppoa luoda pysyviä ja vahvoja suhteita oppilaisiinsa. Sijainen joutuu kohtaamaan suhteiden rakentamistilanteen aina uudelleen työsuhteen vaihtuessa, mikä hankaloittaa luottamuksen syntymistä. Suhteiden luomisen taustalla vaikuttavat niin jokaisen työyhteisön arvo- ja moraaliperustat kuin opettajan ja oppilaan väliset henkilökemiat. Sijaisopettajan kasvatussuhteiden luonnetta selittävät myös hänen suhteensa työyhteisöön: pystyykö yhteisö tukemaan opettajaa työssään, vai jääkö hän yksin etsimään ratkaisuja ongelmiinsa. (Värri 2000a, 35.) Yksittäisellä sijaisuudella tuskin on valtaisa merkitystä oppilaan elämässä, vaikka suhde jäisikin ohueksi, mutta jos sijaisopettajien putki kohtaa samaa oppilasta useasti, voivat sen vaikutukset oppilaan kasvuun ja kehitykseen olla suuremmat. ”Kasvatustapahtumaan sitoutumisella” voi olla toinenkin merkitys opettajan itsensä kannalta: sitoutumisessa on kyse opettajan työn perimmäisestä luonteesta. Jos se jää jatkuvasti sijaisuuksista johtuen puutteelliseksi, prosessi vaarantaa lopulta sijaisopettajan opettajuuden kehittymisen. Pitääkö sijaisopettajan omaksua palkkatyöläisyyden logiikka työnsä ohjenuoraksi kutsumuksen sijaan ja alkaa pitää työtään ”vain työnä”, jolloin on helpompaa unohtaa ylevät ihanteet?

Tutkimukseni perusteella opetustyötä on ollut pätkätyöläisille lähes aina tarjolla, ainakin, jos suostuu tekemään sijaisuuksia. Asettuuko pätkätyö opettajien kohdalla siten työttömyyden vaihtoehdoksi? Sikke Leinikin (2009) tutkimuksen mukaan pätkätyöläisen itsensä asemointi osaksi työyhteisöä oli haasteellista ja työssä jaksamisen keskeinen keino olivat olemassa olevat sosiaaliset verkostot. Mahdollisuudet valita voivat kärjistyä valintaan pätkätyön ja työttömyyden välillä. Leinikin mukaan jatkuva pätkätöiden putki voi aikaansaada epäuskoa työnantajan tulevaisuuden lupauksista. On vaikea suunnitella elämän jatkuvuutta sen eri alueilla. Työntekijä ei enää saa pysyvyyttä vastineeksi työnantajalle antamastaan työpanoksesta. (Leinikki 2010, 282.)

Tutkimukseni mukaan sijainen oli usein työyhteisössä asemassa, jossa hänellä ei ollut mahdollisuutta tai edes halua osallistua koko koulun toiminnan kehittämiseen. Ilmiö vastaa Leinikin (2009) tutkimustuloksia, joiden mukaan työyhteisöön tulevilta uusilta pätkätyöläisiltä ei edes edellytetty sitoutumista työyhteisöön tai työnantajaan, vaan pelkästään tiettyyn tehtävään. Opettajien kohdalla tämä voi olla ongelmallista, sillä miten on mahdollista toteuttaa hyvää opettajuutta sitoutumalla vain opetustyöhön sitoutumatta opettajayhteisöön? Alasoinin (2007) mukaan sijaisen kuulumattomuus ja sitoutumattomuus työyhteisöön kertoo vastavuoroisuuden puutteesta: kelvollisesti tehty työ ja uskollisuus työnantajalle eivät tule palkituiksi turvallisuudella ja luottamuksella eikä työnantajan hyvä taloudellinen menestyminen anna taetta työntekijälle työn jatkuvuudesta. Työyhteisö, jossa sijaisia joudutaan eri syistä käyttämään paljon, ajaa samalla myös itseään eräänlaiseen ”muutostilaan”, jossa pitkäjänteinen työyhteisön toiminnan kehittäminen voi vaarantua.

Määräaikaiset kokevatkin usein hyödyttömäksi työnsä pitkäaikaisen suunnittelun tai ympäristön epäkohtiin puuttumisen. Tutkimusten mukaan työntekijöiden heikko sitoutuminen ei ole vain työntekijän itsensä, vaan myös työnantajan ongelma, sillä vain sitoutunut ja motivoitunut työvoima voi taata organisaation tehokkuuden. (Lehto 2005, 14.)

8.1.3 Vapaaehtoisuus ja elämäntilanne selittävät pätkätyöhön suhtautumista

Määräaikaisuuden kokeminen noudatti pääsääntöisesti samoja linjoja, mitä aikaisempien vuosien työolotutkimuksetkin ovat kertoneet. Nuoruus ja sitoutumaton elämäntilanne on perinteisesti yhdistetty määräaikaisuuteen. (esim. Sutela 2006, 223.) Tutkimustulosteni mukaan määräaikaisuuden kokemiseen vaikutti voimakkaasti myös se, miten vapaaehtoinen valinta määräaikaisuus oli (vrt. Lehto ym. 2005, 16). Vapaaehtoisuus pätkätyön tekemiseen suhteutui kokemuksiin työssä viihtymisestä ja työssä jaksamisesta. Jos pätkätyö koettiin omaan elämäntilanteeseen sopimattomana ja sitä tehtiin ”pakon edessä”, koettiin enemmän työssä jaksamisen ongelmia verrattuna vapaaehtoiseen pätkätyöläisyyteen. Elämäntilanne ja työyhteisökokemukset selittivät molemmat osaltaan yksilön halua jatkaa pätkätyötä tai päästä siitä pois.

Yksi pätkätyökokemusten negatiivisuutta tai positiivisuutta selittävä tekijä oli työsuhteen pituus, joka toimi myös tyypittelyni perusteena. Lyhyet työsuhteet olivat tyypillisesti

pituudeltaan päivästä muutamaan kuukauteen ja pitkät taas usein lukuvuoden mittaisia. Nämä toisistaan poikkeavat kokemuserustat nimesin *kiertolaisiksi* ja *vakiosijaisiksi*. *Kiertolaisen* asema työyhteisössä oli usein heikompi, eikä hän pystynyt saavuttamaan myöskään kasvatuksellisia tavoitteitaan yhtä hyvin kuin *vakiosijainen*. *Vakiosijaisella* taas oli etunaan työyhteisön ja oppilaiden tuntemus ja vähäisempi vaihtuvuus, minkä kautta myös kasvatuksellisten tavoitteiden saavuttaminen onnistui paremmin. Jos sijaisuudet olivat pitkäkestoisia tai sijoittuivat usein samaan kouluyhteisöön, muodostuivat kokemukset työoloista ja kasvatuksesta haastateltavien mukaan pitkälti samankaltaisiksi kuin vakituinen työ kyseisessä työyhteisössä.

Pätkätyö voitiin kokea hyvänä tai huonona riippuen myös siitä, missä vaiheessa työuraa opettaja tutkimuksen tekoaikana oli. Aloittavat opettajat suhtautuivat siihen positiivisemmin kuin pitkään opettaneet. Joissain tapauksissa pitkäänkin jatkunutta pätkätyötä saatettiin pitää hyvänä, jos sen koettiin sopivan elämäntilanteeseen, esimerkiksi perheettömyyteen. Elämäntilanteen muutos sai pätkätyöläisen tarkastelemaan suhdettaan työhön uudestaan. Myös Hanna Sutelan tutkimuksessa pätkätyötä tekevät miehet olivat usein perheettömiä (Sutela ym. 2001, 48). Sutelan mukaan määräaikaista työtä tehtiin omasta tahdosta useimmiten alle 30-vuotiaana, mikä sopi yleensä ”perheettömään elämäntilanteeseen”.

Tutkimukseni mukaan opettajan työyhteisökokemukset saattoivat saada tämän joko pysymään ammatissaan tai vaihtamaan alaa. Negatiivisten työyhteisökokemusten kertymä kyynisti opettajaa ja selitti tämän suhtautumista pätkätyöhön. Vastaavasti positiiviset kokemukset valoivat uskoa jaksaa jatkaa opettajan työtä myös pätkätyöläisenä, vaikka vakituista työtä ei saanutkaan.

Pätkätyötä yksilön kannalta ei siten voi pitää yksiselitteisesti vain ”hyvänä” tai ”huonona”, sillä siihen ovat yhteydessä pätkätyöläisen persoonalliset ominaisuudet sekä hänen elämäntilanteensa. Toiselle on haastavampaa hyväksyä pätkätyön asettamat ”työehdot” ja hän asettuu helpommin kritisoimaan tilannettaan ja etsimään ratkaisua aggressiivisemmin. Toisen persoonallisuudelle taas voi olla luontaisempaa ”hyväksyä” ja ”sopeutua” tilanteeseen sekä etsiä ratkaisuja maltillisemmin. Ja kuten tutkimuksessa ilmeni, jotkut ihmiset haluavat tehdä pätkätyötä, se sopii heille ja antaa heille vapautta vaihtaa maisemia. Jos opettaja koki pätkätyön itselleen ”hyvänä ja oikeana ratkaisuna”, koki hän yleensä pystyvänsä toimimaan ”hyvänä opettajana” myös omilla silmissään. On tietenkin eri asia, miten pätkätyöläisyys sopii opetusmaailmaan. Vaikka opettaja itse olisikin tyytyväinen tilanteeseensa, ei se oppilaan kannalta katsottuna ole välttämättä hyvä

asia, mitä peräänkuuluttivat myös tämän tutkimuksen haastateltavat riippumatta siitä, millaisena he oman pätkätyöläisyytensä kokivat.

8.1.4 Ratkaisut ja selviytymisstrategiat – vastustusta ja sopeutumista

Aikaisempien tutkimusten mukaan uran alkutaipaleen haasteelliset tilanteet voivat johtaa muun muassa siihen, että nuori opettaja tukahduttaa opettajuutensa ihanteet, toiveet ja tavoitteet ja koulutuksen vaikutukset pyyhkiytyvät pois tai hän hakeutuu toiseen ammattiin (ks. Nyman 2009). Myös tutkimukseni perusteella uran alku oli merkittävässä osassa työuran kehittämisessä. Työuran alun vaikeudet yhdistettynä pätkätyöhön saattoivat johtaa jopa opettajan ammatista luopumiseen.

Pätkätyö oli tekijälleen tietynlaista ”etsikkoaikaa” uran alkuvaiheessa, (vrt. Ollikainen 2006, Rouhelo 2008) opettajan ammattia harjoiteltiin käytännössä, siihen kasvettiin ja jos se koettiin itselle hyvänä, siihen myös sitouduttiin. Toinen vaihtoehto ”etsikkoajan” päättymiselle oli, että opettajan työstä luovuttiin, koska se ei ”vastannut odotuksia”. Etsinnän tuli saavuttaa päätepiste jossain vaiheessa, jotta opetustyöhön pääsisi todenteolla käsiksi ja omaa opettajuutta voisi kehittää vaihtuvuuden sijaan pysyvyyden ilmapiirissä. Tyypittelin aineiston *etsijöihin, vaikuttajiin ja sopeutujiin* sen mukaan, miten he suhtautuivat pätkätyöhön ja millaisia merkityksiä he sille antoivat.

Vaikuttajat odottivat omalta opetustyöltään haasteita ja tuloksellisuutta. Heidän kokemuksissaan pätkätyö asetti opetustyön tekemiselle usein ”mahdottomat” raamit, joiden sisällä omat tavoitteet opetuksen laadusta ja työn mielekkyydestä eivät toteutuneet. He kokivat, että pätkätyö oli rakentanut esteen heidän opettajan työn toteuttamiselle ja siinä kehittymiselle. *Vaikuttajille* ”etsikkoaika” oli jo ohimennyttä aikaa ja he kokivat pätkätyön jatkumisen ahdistavana. *Vaikuttajat* olivat asettaneet työilleen korkeita tavoitteita ja he olivat kunnianhimoisia, eivätkä he halunneet jatkaa työtä, joka ei heidän omissa silmissään ollut tarpeeksi vaikuttavaa. *Vaikuttajien* persoonallisuus ajoi heidät etsimään tilanteelleen radikaaliakin ratkaisua.

Yksi ratkaisu pätkätyömaailmassa elämiseen oli sopeutuminen. Siihen velvoittivat niin pakko kuin vapaaehtoisuus. Jos ei saanut vakituista työtä, eikä halunnut vaihtaa alaa, oli pakko sopeutua. *Sopeutujat* pyrkivätkin lähtökohtiensa puitteissa ratkaisemaan tilanteensa itselleen

edullisesti esimerkiksi vaihtamalla paikkakuntaa työn perässä tai kouluttautumalla lisää. Sopeutuminen saattoi olla myös henkilön oma valinta, koska pätkätyön tekeminen hänen sopi luonteeseen ja elämäntilanteeseen.

Pätkätyössä selviämisen strategioita voi kuvata Liisa Lähteenmäen (2004) terminologialla sopeutumisen tai vastarinnan kautta. Lähteenmäen tutkimuksessa pätkätyössä olevat äidit selviytyivät joko sopeutumalla vallitseviin oloihin, sinnittelemällä tai tukeutumalla läheisten ja asiantuntijoiden tukeen. Toisena strategialajina Lähteenmäki esitti vastarinnan, jonka kautta yksilö pyrki suoran toiminnan kautta pois huonoina kokemistaan oloista. Lähteenmäen ”sopeutumisen ” ja ”vastarinnan” strategioista voi löytää yhtymäkohtia tämän tutkimuksen ”vaikuttajiin” ja ”sopeutujiin”, joissa vaihtoehtoina näkyvät tilanteen ratkaisu suoralla toiminnalla tai sopeutuminen vallitseviin olosuhteisiin. Henkilön valitessa omaa selviytymisstrategiaansa painottuvat hänen henkilökohtaiset ominaisuutensa: toiselle yksilölle on luontaisempaa valita suora toiminta ja tilanteen radikaali muuttaminen kun taas toinen etsii muutosta maltillisemmin ja pyrkii sopeutumaan.

Opettajan selviytymiseen ja jaksamiseen vaikuttavat Ismo Ahon (2011) väitöstutkimuksen perusteella opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet sekä työyhteisön tuki. Työyhteisö muodostaa Ahon tutkimuksen mukaan työssä jaksamisen kannalta merkittävimmän osatekijän, jossa korostuvat yhteisöllisyys, keskustelukulttuuri ja uutta opettajaa tukeva toiminta. Näitä osia kehittämällä on Ahon mukaan mahdollista tukea opettajan jaksamista. Tämä voisi tukea myös sijaisopettajien työssä jaksamista ja auttaa heitä pääsemään osallisiksi työyhteisöön.

Ahon tulkintojen valossa on kuitenkin hämmentävää, että omassa tutkimuksessani työyhteisö muodosti pätkätyöläiselle paikan, joka myös torjui eniten selviytymismahdollisuuksia. Hyvät kokemukset edistivät jaksamista ja selviytymistä, mutta huonot työyhteisökokemukset lisäsivät jo ennestään raskasta taakkaa pätkätyöläisen harteilla. Tutkimukseni perusteella pelkkä pätkätyöläisyys ei uuvuttanut opettajaa, vaan erityisesti kasaantuneet huonot kokemukset työyhteisöistä, joissa vallitsi epäavulias ja tulehtunut työilmapiiri.

On kiintoisaa pohtia opettajien pätkätyöpelin voittajia ja häviäjiä. Kenestä tulee menestyjä ja kuka epäonnistuu? Menestyjä voisi olla opettajat, joka valmistuttuaan tekee muutaman vuoden pätkätöitä keräten sillä roiman kasan itseluottamusta ja kokemusta. Siirtyy sitten unelmakouluunsa hyvään virkaan, jossa työskentelee halutessaan vaikka eläkeikänsä saakka.

Epäonnistuja voisi taas olla opettaja, joka ei muutaman vuoden jälkeenkään onnistu saamaan vakituista työtä, vaan joutuu ehkä siirtämään perheen perustamista ja muita valintoja tulevaisuuteen epävarman työtilanteensa takia. Epävarmuus alkaa heijastua hänen jaksamiseensa opetustyössä, hän ehkä uupuu ja pahimmillaan ei saa tilannettaan ratkaistuksi edes alanvaihdon kautta. Edelliset ovat tietenkin spekulatiivisia kuvauksia ”menestyjäopettajasta” ja ”epäonnistujaopettajasta”. Todellisuus löytynee jostain niiden välistä.

8.1.5 Tulevaisuuden näköalana polarisoituva työvoima?

Toimialoilla, joissa suuri osa määräaikaisesta työstä liittyy sijaisuuksiin, kuten hoito- ja opetusaloilla, määräaikaisen työn kysyntä pysynee suhteellisen tasaisena, sillä ihmisiä tulee aina olemaan perhe- ja muilla vapailta ja niiden paikkaamiseen tarvitaan sijaisia. Erilaisten työelämän joustojen kääntöpuolena voikin olla määräaikaisen työvoiman kysynnän kasvu. Lakisääteisten vapaiden käytön yleistymisen voi lisätä määräaikaisen sijaistyövoiman tarvetta myös tulevaisuudessa. (Miettinen 2007, 87.)

Väestöliiton tutkimuksen mukaan varsinkin kuntatyönantajalla pula ammattitaitoisesta työvoimasta pakottaa kuntia lisäämään vakinaisten työsuhteiden määrää. Toisaalta julkisen sektorin rahoituspaineiden ei oleteta heikkenevän tulevaisuudessakaan, ja siten työvoiman palkkaaminen vain tarvittavaksi ajanjaksoksi, joko sijaisuuteen tai erilliseen hankkeeseen, säilyisi jatkossakin julkisella sektorilla - varsinkin valtiolla - yliopistoissa ja tutkimuslaitoksissa merkittävänä perusteena määräaikaisen työvoiman kysynnälle. (Emt, 88.)

Tasa-arvoasiain neuvottelukunnan puheenjohtaja Sirkka-Liisa Anttila (2006) on korostanut, että perusteettomien määräaikaisten työsuhteiden yleisyyttä ja työn ja perheen yhteensovittamisen mahdollisuuksia on tarkasteltava myös naisten ja miesten välisenä tasa-arvon kysymyksenä. Hänen mukaansa työmarkkinoiden rakenteet tuottavat eriarvoisia mahdollisuuksia naisille ja miehille menestyä työelämässä ja toteuttaa vanhemmuuttaan. Sijaisia vakinaistamalla olisi mahdollista poistaa epätasa-arvoa työelämästä.

Nykyajan trendinä uskotaan olevan nuorten lisääntynyt halukkuus kokeilla ja etsiä itselleen sopivaa ammattia ja työtä (Miettinen 2007, 94). On kuitenkin vaikea uskoa, etteivät nuoret enää haluaisi pidempiaikaista kiinnittymistä yhteen työnantajaan. Tutkimustulosteni valossa opettajan

haaveena oli vakituinen työ hyvässä koulu yhteisössä. Kuten väestöliiton tutkimus, myös oma tutkimukseni osoittaa, että työpaikkojen tiheä vaihtaminen sopii elämän ja työuran alkuvaiheeseen. Tämän jälkeen etsinnässä oli sopiva ja pysyvä työ.

Vaikka pätkätyöläisyys tuo opettajien kohdalla työhön enemmän haasteita kuin hyötyjä, on sitä mahdollista käyttää ponnahduslautana etsittäessä ”sitä oikeaa” työsuhdetta. Uransa alussa oleville opettajille sijaiskokemukset voivat toimia myös ammatillisen kehittymisen tukijana. Kuitenkin se, ettei työhön liittyvistä epäkohdista puhuta riittävästi julkisuudessa, toimii ehkä eniten työolojen kehittämisen esteenä.

Määräaikaisten käyttö ei poista ongelmia työnantajankaan näkökulmasta. Vaihtuvuudesta voi aiheutua esimiestyön lisääntymistä, osaamisen katoamista ja sitoutumisen heikkenemistä työntekijöiden vaihtaessa usein työpaikkaa, samalla kun vakituisen työvoiman aikaa kuluu uusien työntekijöiden perehdyttämiseen. (Miettinen 2007, 83.) Tällöin määräaikaisen työvoiman käytön ongelmat koskettavat yhtäläillä tekijänsä kuin määräaikaista työtä teettävää organisaatiota.

Työelämän joustavuuden lisääntymisen käänköpuolena voi olla, että työmarkkinat jakautuvat yhä selvemmin kahtia. Työmarkkinoilla vahvassa asemassa oleva ydintyövoima pystyy vaikuttamaan työnsä ehtoihin samalla kun heikossa asemassa oleva pätkätyöläisistä koostuva reunatyövoima joutuu tyytymään siihen työhön, jota on tarjolla markkinoiden sanelemilla ehdoilla. Epätyytyttävimmät työsuhteet, kuten vastentahtoinen määrä- ja osa-aikaisuus keskittyvät silloin reunatyövoimaan. (Miettinen 2007, 84.)

Tulevaisuuden uhkakuvana voi olla työvoiman polarisoituminen. Vahingollisinta on, jos yksilöllä ei ole mahdollisuuksia siirtyä reuna-alueelta ydintyövoiman piiriin, vaan hän jää pysyvästi ”heikompaan” asemaan työssään. Tämä voi pitkällä aikajänteellä johtaa opettajien kohdalla jo nyt paljon puhutun työuupumuksen kasvuun, mistä oli viitteitä myös tutkimustuloksissani. Vastalääkkeenä voisi olla sijaisopettajille tarjottavat paremmat työsuhteet ja työyhteisön tuen parantaminen erilaisilla kehittämistoimilla. Poliitiikka, joka tähtää mahdollisimman suureen vakinaisten määrään, voisi vähentää sijaisuuksien käytön tarvetta.

8.1.6 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimukseni perusteella suurimmat, opetustyöhön asti ulottuvat, ongelmat löytyvät työyhteisöjen toimivuudesta. Yhteisöllisyyden puute vaivaa koulumaailmaa yleisemminkin: osa sijaisena tai tuntiopettajana toimivista opettajista on kokenut jäävänsä nykyisessä koulujärjestelmässä työyhteisön ”reunalle” tai jopa ulkopuolelle. Työyhteisöjen tuen puute ja heikko kollegiaalisuus vaikeuttavat sijaisen asemaa työyhteisössä entisestään. Toisaalta työyhteisöjen ongelmat ovat aina hankalimmin ratkaistavia, koska kyse on myös persoonien välisestä yhteensopivuudesta. Voisiko yhtenä ratkaisuna ongelmiin olla se, että kuntapäätäjät, koulun johto ja työntekijöiden edustajat kokoontuisivat yhteisen pöydän ääreen pohtimaan miten yhteisöllisyyttä koulumaailmassa voitaisiin ylipäätään lisätä. Ja miten voitaisiin tavoittaa ne opettajat, jotka kokevat joutuneensa työyhteisön ”ulkopuolelle”?

Ratkaisuihin ja kehittämissuunnitelmiin voitaisiin päätyä yhteisellä suunnittelulla. Tutkimukseni voisi toimia kehittämiskohtien esikartoittajana. Jatkossa pätkätyön ongelmien yleisyyttä voisi paikantaa määrällisellä tutkimusotteella ja tulevaisuudessa kohdistaa niissä ilmeneviin ongelmiin laadullista syvällisempää analyysiä. Myös tuntiopettajuuden ongelmia voisi tarkastella laajemminkin, onhan tuntiopettajuuden ja pätkätyön yhteyksien selvittäminen jäänyt yhteiskunnallisessa keskustelussa vähälle.

Varteenotettava vaihtoehto olisi toteuttaa jossain kunnassa toimintatutkimuksellinen hanke, jossa opetusmaailman pätkätyössä ilmenneisiin ongelmiin pyrittäisiin kehittämään ratkaisuja työyhteisöjen ja tutkimukseen osallistuvien henkilöiden yhteistyönä. Olisi syytä lisätä myös yhteiskunnallista vastuunottoa kunta-alan koulusektorin työntekijöiden työtilanteista ja toimista niiden tukemiseksi. Tämä edellyttäisi ongelmien juurien etsimistä koulutuspolitiikasta asti, jolloin selvitettäisiin voitaisiinko koulujen rahoituksella sekä lakien ja asetusten kautta parantaa ja tukea pätkätyöläisten asemaa kouluissa. Selvää kuitenkin on, että pätkätyö ei ole katoamassa yhteiskunnasta mihinkään. Sijaisia tullaan tarvitsemaan aina, mutta missä määrin, on poliittinen kysymys.

8.2 Tutkimuksen arviointi

Olen pohtinut raportissani suomalaisen työelämän tilaa ja pätkätyön merkitystä opettajien kokemusten kautta. Tutkimuksen analyysin ja johtopäätökset olen pohjastanut pätkätyötä ja työelämää sekä kasvatusta ja opettajuutta koskevalla teoreettisella katsauksella. Pätkätyötä koskeva keskustelu on ollut pinnalla jo 1990-luvun lamavuosista lähtien ja tänä päivänä se on vakiintunut kiinteäksi osaksi työelämää koskevaa tutkimusta. Vaikka opetuslalla tehdään laajalti määräaikaista työtä, on se silti saanut olemattoman osan oman tieteenalan tutkimuksessa. Lehtikirjoittelua ja poliittista puhetta asiasta on ammattijärjestöjen tahoilta pidetty, mutta ilmiön arvioimiseksi ja epäkohtien selvittämiseksi on tutkimuksen liittäminen keskusteluun tärkeää. Opettajuutta ja pätkätyötä on tutkittu laajasti toisistaan erillisinä ilmiöinä, mutta niitä ei ole juurikaan yhdistetty. Tutkimukselle on tarvetta keskustelunavaajana ja uusien näkökulmien virittäjänä.

Tutkimusprosessin ja saamieni tulosten arvioinnin lähtökohdaksi pidän Milesin ja Hubermanin (1994, 280) koko tutkimusprosessiin kohdistuvaa arviointia. Alussa tutkijan on syytä pohtia tutkimusasetelmansa mielekkyyttä sekä sitä, mitä asioiden tutkiminen tarkoittaa sen kohteena oleville ihmisille, kollegoille ja tutkimuksen mahdollisille rahoittajille. Orientoiduttaessa tutkimukseen kriittisesti, on pohdittava etukäteen, mitä epäkohtien paljastaminen ja ”ruotiminen” tarkoittavat tutkimuksen osallisille, yksilöille ja yhteisöille, ja kenelle siitä on hyötyä tai haittaa. Tämä on myös eettisyyden huomioimista tutkimusprosessissa. Omassa tutkimuksessani Milesin ja Hubermanin esittämät kysymykset ovat kohdentuneet erityisesti tutkimuksen kohteena oleviin ihmisiin, yhteisöihin ja heidän anonymiteettinsä turvaamiseen. Tämä on korostunut sitaattien valinnassa, jossa perusteena on ollut paras kuvaavuus, ei vain raflaavimpien sitaattien esittely ”parhaina paloina”.

Grönforsin mukaan kvalitatiivinen aineisto on tutkijakohtaista ja sitä voidaan tarkastella ainoastaan subjektiivisista lähtökohdista. Grönfors painottaa tutkijan ymmärryksen syntyvän ajan, maantieteellisen läheisyyden, tilanteissa mukana olon, kielenkäytön ymmärtämisen ja tutkijana ja tutkittavien henkilökohtaisten suhteiden kautta. Grönforsin tarkastelu painottuu etnografiseen otteeseen, mutta sopii hyvin myös muuhun laadulliseen tutkimukseen. Tutkijan pyrkimys päästä mahdollisimman lähelle kohdettaan toteutui omassa tutkimuksessani toteuttamalla haastattelut mahdollisimman huolellisesti, rakentamalla avointa ja toimivaa

vuorovaikutusta, joka mahdollistaa tavoittamaan tutkittavien oman ymmärtämyksen tutkittavista asioista. (Grönfors 1985, 177.)

Teemahaastattelu osoittautui toimivaksi metodiksi toteuttaa aineiston hankinta. Keskustelevalla haastattelutyylilläni pyrin tavoittamaan haastateltavien kokemuksista pintaa syvemmälle ulottuvia merkityksiä. Tästä johtuen teemat painoutuivat eri tavoin jokaisen haastateltavan kohdalla, mikä voi olla sekä etu että haitta: tavoitin haastattelutyylilläni ehkä jotain enemmän kuin olin aluksi ajatellut, mutta toisaalta joidenkin henkilöiden kohdalla jotkut läpikäytyt teemat saattoivat jäädä ohuiksi. Kuitenkin näen tämän enemmän tutkimuksellisesti hyödyllisenä, koska kovin strukturoitu ja kaavamainen haastattelu olisi saattanut myös heikentää haastateltavien motivaatiota kertoa syvällisesti kokemuksistaan ja sitä kautta käsissäni olisi voinut olla huomattavasti suppeampi aineisto.

Syvällisen yksityiskohtaisen tiedon kerääminen ihmisten kokemuksista onnistui käyttäen vapaamuotoista teemahaastattelurunkoa haastattelukeskustelun pohjana. Tutkimukseni kannalta oleellista olikin aineiston laatu, ei niinkään määrä. Jotta oli mahdollista porautua pintaa syvemmälle haastateltavien kokemusmaailmaan, tuli aineistonkeruumenetelmän kyetä joustamaan tarpeiden mukaan. Hirsjärvi ja Hurme (2010, 104) ovat esittäneet, että haastattelukysymykset tulisi pyrkiä muotoilemaan siten, että ne virittäisivät mahdollisimman tehokkaasti samanlaisia merkityssuhteita haastateltavien tajunnassa. Vaikka tutkimuksessa käytettävät käsitteet käännettäisiinkin haastattelutilanteessa arkikielelle, eivät niiden merkitykset ole aina yksiselitteisiä. Haastattelu mahdollisti lisäkysymysten teon teema-alueesta, jolloin yhteisen ymmärryksen saavuttaminen mahdollistui.

Joutuessani turvautumaan toisella haastattelukerralla kahden vastaajan kohdalla sähköpostihaastatteluun kasvokkaisen tapaamisen sijaan, koin sähköpostilla saatujen vastausten tason kärsineen syvällisyyden suhteen verrattuna kasvokkaiseen haastattelutilanteisiin. On mahdollista, että sähköpostihaastatteluissa haastateltavat tarjosivat minulle yleisesti hyväksytyä ideaalitarinaa oman kokemuksensa sijaan. Haastatteluvastausten positiivisuus yllätti ja kertomisen niukkuus yhdistettynä pätkätyöläisyyden jatkumiseen sai minut epäilemään, olenko onnistunut tavoittamaan henkilön todellisen kokemuksen vai vain minulle tarjotun pinnan siitä, joka ei vastaa täysin koettua. Sähköpostilla toteutettujen haastattelujen osalta haastateltavien todellinen puhe kokemuksestaan ei siten luultavimminkaan ylittänyt ”onnellisuusmuuria”. Paperilla viestittäessä luottamuksen saavuttaminen on haastavampaa kuin viestittäessä

kasvokkain. Tässä mielessä tutkimustulosteni luotettavuutta olisi voinut parantaa myös suurempi osallistujajoukko. Puutetta vastausten laadussa paikkasivat kuitenkin ensimmäiset haastattelut, jolloin minulla oli käytettävissä kyseisestä ihmisestä kokonaiskuva hänen ajattelumaailmastaan ja kokemuksistaan suhteutettuna omaan elämänhistoriaansa. Ilman tätä vaihtoehtoa sähköpostilla toteutettujen haastattelujen merkitykset olisivat varmasti jääneet osaksi tavoittamatta.

Grönforsin mukaan yksi laadullisen tutkimuksen ongelmallisimmista seikoista on validiteetin osoittaminen. Aineiston sisäinen validiteetti kuvastaa lähinnä sitä, että tutkija hallitsee tieteenalansa. Sisäisen validiteetin tarkistus edellyttää siis vain teoreettisten johtopäätösten, käsitteiden ja hypoteesien johdonmukaisuuden tarkistamista. Ulkoinen validiteetti koskee teoreettisten johtopäätösten ja empiirisen aineiston välistä suhdetta ja yksikertaisimmillaan se onkin hypoteesien todentamista. (Grönfors 1985, 174.) Hammersleyn (1990) mukaan tutkimuksessa esitettyjen väitteiden totuudenmukaisuuden selvittäminen tarkoittaa niiden validiteetin ja relevanssin selvittämistä. Validiteettia voidaan koetella kolmiportaisesti. Aluksi on kysyttävä voidaanko väite hyväksyä suoralta kädeltä. Toiseksi on varmistettava väitteiden esittämisen uskottavuus selvittämällä tutkimusolosuhteita, käytettyjä menetelmiä ja käsitteiden määrittelyä. Jos näissä ilmenee puutteellisuuksia, on tieteellisen yhteisön edellytettävä tutkimukselta lisäevidenssiä, jota tutkija voi raporttia laatiessaan auttaa ottamalla mukaan riittävän määrän autenttisia aineistokatkelmia. Relevantilla tutkimuksella on yleistä ja käytännöllistä hyötyä. (Eskola & Suoranta 2003, 219.)

Yleisen ja käytännöllisen hyödyn tavoittelu on ollut tämänkin tutkimuksen lähtökohtana. Relevanssia olen tavoitellut tiiviillä ja johdonmukaisella analyysillä, jolloin tutkimuksen löydösten perusteella olisi mahdollista tehdä päätelmiä ja kehittää myös jatkotutkimusaiheita. Kun tutkittavana on ihmisten sosiaalinen todellisuus, on tutkimustulosten todenmukaisuuden selvittäminen haastavaa. Validiteetin ja reliabiliteetin tarkistus perustuu tutkimusraportissa esitettyyn tutkimuksen kulun ja tehtyjen valintojen perusteelliseen kuvaukseen lukijalle.

On tärkeää, että analyysiin ja tutkimustuloksiin voidaan luottaa. Mistä voidaan tietää, ovatko tutkimustulokset järkeenkäyviä? Onko saatu autenttinen kuva siitä, mitä on etsitty? Hyvään tutkimukseen kuuluu tutkimustulosten mahdollisimman hyvä totuudenmukaisuus, järkeenkäyvyys, vahvistettavuus, luotettavuus, vakuuttavuus ja käyttökelpoisuus. (Miles & Hubermann 1994, 277-278.) Vakuuttavuutta on tässä tutkimuksessa haasteellista todentaa pienellä haastateltavien määrällä, mutta toisaalta monipuolinen ja pitkäaikainen aineisto vakuuttaa

kokemusrepertuaarin riittävydestä. Siirrettävyyttä tarkastellessa on pohdittava aineiston riittävyttä ja analyysin kattavuutta. Tutkimuksessani haastatteluaineistojen erilaisuudesta huolimatta alkoi viimeisimmissä haastatteluissa esiintyä kylläntymistä. (Eskola & Suoranta 2003, 62-63.) Pätevyys voidaan ymmärtää laadullisessa tutkimuksessa pikemminkin uskottavuudeksi kuin vakuuttavuudeksi: kuinka hyvin tutkijan ja tutkittavien konstruktioit vastaavat toisiaan ja kuinka hyvin tutkija tuottaa konstruktioit ymmärrettäviksi myös muille (Puusniekka & Saaranen 2006).

Teemojen yhtäläisyyksien, jakaantumisien ja erojen analyysillä pyrin siihen, etteivät tulkintani perustuisi vain satunnaisiin poimintoihin aineistosta (ks. Eskola & Suoranta 2003, 215). Tavoitteenani oli tuoda esille analyysin läpinäkyvyys perustelemalla käytetyt menetelmät ja tuomalla raporttiin sitaatteja, joiden kautta lukija pystyisi arvioimaan analyysin luotettavuutta. Tietenkään sitaatit eivät kerro kokemuksen koko laajuutta, mutta valaisevat lisää sitä kontekstia mitä vasten olen tulkintani tehnyt. Koko laadullisen aineiston määrää kaikessa yksityiskohtien rikkaudessa on mahdotonta tuoda tutkimusraporttiin. Tutkimuksella voidaan lopulta vain raapaista tutkittavan asian pintaa, eikä tutkimus voi koskaan tuottaa täydellistä ymmärrystä asioista (Puusniekka & Saaranen 2006). Valintojen, menetelmien ja johtopäätösten perustelulla ja raportin loogisuudella tutkijan on kuitenkin mahdollista auttaa lukijaa arvioimaan tutkimusta kokonaisuudessaan.

Tutkimuksen dokumentaatioissa on otettava huomioon tutkimuksen kolme yleisöä: tutkija itse, tutkimuksen lukija ja toiset tutkijat. Tutkimusraportin kautta tekijä tuo myös itselleen ilmi, miten hän on tutkimuksessaan edennyt ja millaisten vaiheiden kautta hän on päätenyt johtopäätöksiinsä. Kuvitteelliset lukijat haluavat arvioida tutkimustulosten luotettavuutta raportin läpinäkyvyyden kautta. He voivat pohtia esimerkiksi kenelle tutkija raportissaan puhuu, tai miksi hän on niin negatiivinen tai positiivinen asiansa suhteen. Toiset tutkijat ovat pääsääntöisesti kiinnostuneita tutkimuksen suhteesta tieteenalaansa ja he voivat haluta joko vahvistaa tai kumota saadut tutkimustulokset. (Miles & Huberman 1994, 280.) Dokumentaatio on siten oleellinen osa arvioitaessa tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimusraportissa on tärkeää tuoda julki, onko tutkimustuloksilla tutkimuksen kontekstia laajempia merkityksiä, ovatko ne siirrettävissä toisiin ympäristöihin ja miten pitkälle niiden perustella voidaan tehdä yleistyksiä (Miles & Huberman 1994, 279). Kysymys yleistettävyydestä sisältää aina esioletuksen, että tutkimuksessa ei etsitä selityksiä ainutkertaiselle ilmiölle, vaan

että tutkimustulosten tulisi päteä muuhunkin kuin tutkittuun tapaukseen. Siten olennaiseksi tulee tutkimuksen pyrkimys selittää ilmiö ja tehdä se ymmärrettäväksi. Sen paljastaminen tai todistaminen ei ole tarpeen. (Alasuutari 1999, 231-237.) Yhtenä keinona yleistettävyyden lisäämiseksi Alasuutari (1999, 249) näkeekin toisiin tutkimuksiin viittaamisen tai tilastotietojen käyttämisen tutkimusraportissa.

Tässä tutkimuksessa ilmiön paljastaminen on todennettu lehtikirjoittelun ja poliittisen puheen tasolla, mutta tieteellinen diskurssi on ollut hiljaista. Haastateltavien henkilökohtaisten tarinoiden kautta mahdollistuu heidän oman kokemusmaailmansa esille tuominen ilmiöstä. Toisiin tutkimuksiin viittaamalla olen pyrkinyt keskusteluttamaan omia tutkimustuloksiani ja tuomaan esille yhtymäkohtia ja eroja niihin.

Jos olisin päätenyt toisenlaiseen ratkaisuun kysymyksenasettelun tai metodien suhteen, olisivat tutkimustuloksetkin olleet laadultaan toisenlaisia. Laajemman aineiston puitteissa olisi ollut mahdollista tehdä pidemmälle meneviä yleistyksiä pätkätyön vaikutuksista opettajan työhön, mutta toisaalta olisi voitu kadottaa yhden haastateltavan kohdalla syvällisemmän tiedon saanti. Syvälle pureutuvat haastattelut suuremmalle tutkimusjoukolle taas olisivat olleet mahdollisia vain ulkopuolisella rahoituksella. Tilastollisilla menetelmillä olisi voitu yleistävimmän hahmottaa pätkätyöilmion laajuutta opetuskontekstissa ja paikantaa siinä ilmeneviä ongelmia ja kehittämiskohtia. Tulosteni perusteella myös tämä olisi tarpeellinen jatkotutkimushanke.

Tutkimus on kuitenkin harvoin itseriittoista. Erilaiset metodit ja kysymyksenasettelut voivat tukea toisiaan. Lomaketutkimuksien jakaumia ja korrelaatioita selitetään useasti viittaamalla kvalitatiivisiin tutkimuksiin ja monissa tutkimuksissa käytetään rinnan kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia aineistoja. (Alasuutari 1999, 246.) Erilaisia metodeja yhdistämällä tässäkin tutkimuksessa olisi voitu tavoittaa monipuolisempia näkemyksiä, mutta se olisi vaatinut lisää tutkimusresursseja, jotta aineistojen laatu ei olisi kärsinyt ja analyysi jäänyt ohueksi.

Tutkimukseni rikkautena on syvällisyys ja monipuolisuus, joka perustuu pitkittäistutkimusasetelmaan. Se mahdollistaa pätkätyön merkitysten tutkimisen henkilöiden elämässä pidemmällä aikajänteellä ja tavoittaa syvemmälle meneviä kuvauksia kuin käytettäessä vain kerran toteutettuja haastatteluja. Pitkittäisasetelman kautta mahdollistui saada opettajien pätkätyöhön liittyvää kokemuksellista tietoa pidemmällä ajanjaksolla, jolloin tutkimushenkilöiden kokema ”kehittyminen” opettajana ja pätkätyöläisenä ilmeni syvällisemmin.

Pitkittäisasetelma mahdollisti myös haastateltaville reflektiivisen otteen tarkastella omaa suhdettaan opettajuuteen ja pätkätyöläisyyteen, koska he pystyivät etenkin toisen haastattelukerran aikana liikkumaan ajassa taaksepäin ja vertaamaan aikaisempia kokemuksia nykyisiin. Asetelma oletettavasti hyödytti niin tutkittavan omaa kehittymistä, antaen tälle tilaisuuden pohtia omaa opettajuuttaan, kuin tutkijaakin mahdollistaen tulkintojen teon, joka ei perustu vain kertaluontoiseen aineistoon nojaamiseen.

Kasvatustieteellisen tutkimuksen näkökulmasta pitkittäisasetelman merkitys korostuu tutkittaessa sellaista ilmiötä kuin opettajuutta ja sen kehittymistä. Koska opettajan ammatillinen kasvu on elämänmittainen prosessi, on luonnollista myös tutkia sitä pidemmällä aikajänteellä. Tutkimuksessani neljän vuoden haastattelujen aikavälillä haastateltavien kokemuksissa ja ajattelussa oli tapahtunut muutoksia, joiden tavoittaminen olisi ollut mahdotonta käytettäessä kertaluotoista tutkimusmetodia. Siten voi ajatella, että pitkittäishaastattelujen kautta on tavoitettu syvällisempää tietoa siitä, millaisia merkityksiä pätkätyöllä on opettajien ammatilliselle kasvulle.

Luotankin aineiston riittävyteen vastaamaan asettamiini tutkimusongelmiin. Tästäkään huolimatta tutkimustuloksia ei voi pitää tutkittavan ilmiön suhteen ”lopullisina totuuksina” vaan kysymyksenasetteluni ja metodivalintojeni pohjalta asiat näyttävät olevan näin. Uusissa tutkimuksissa tutkimustuloksiini on mahdollisesti löydettävissä sekä tukevia että kumoavia ”todisteita”.

Eettisen suurennuslasin alla voidaan kyseenalaistaa koko tutkimusprojektin mielekkyys ja tarpeellisuus: miksi tämä asia on ollut minulle tärkeä ja tutkimisen arvoinen? Olen kokenut erittäin tärkeäksi tuoda julki yhteiskunnan epäkohtia, joista yhdeksi on osoittautunut pätkätyö. Toisaalta olen halunnut kuvata myös ilmiön moninaisuutta ja sitä, ettei kyseessä ole ainoastaan negatiivinen asia, vaan pätkätyöstä on myös hyötyjä ja positiivisia puolia. Pätkätyöhön liittyvä keskustelu on usein pyörinyt sosiologian, sosiaalipolitiikan ja työelämäntutkimuksen ympärillä. Tässä mielessä pätkätyön tutkiminen kasvatuksen näkökulmasta on tärkeää. Tavoitteenani on muodostaa analyysini ja tutkimustulosteni kautta rakentavaa keskustelua, joka voisi toimia lähtökohdana tutkimuksen kohteena olevien ihmisten työolojen parantamiselle.

LÄHTEET

- Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän?. Akateeminen väitöskirja. Acta Electronica Universitatis Tamperensis; 905 Tampere: Tampereen yliopisto. [viitattu 5.6.2011] Saatavilla pdf-muodossa. < <http://acta.uta.fi/teos.php?id=11416>>
- Anttila, S-L. 2006. Pätkätyön tulevaisuus? –seminaari 5.6.2006. Helsingin yliopisto. Tasa-arvoasiain neuvottelukunnan tiedotteita. [viitattu 1.8.2011] Saatavilla. <<http://www.tane.fi/fi/ajankohtaista/sisalto/view/7220>>
- Aro, A. W. 2006. Onko työssä tolkkua? Helsinki: Edita.
- Aro, M. 2006. Työsuhteiden epävakautuminen ja työssäoppimisen edellytykset. Teoksessa Mäkinen, J., Olkinuora, E., Rinne, R. & Suikkanen, A. (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus. 203-221.
- Alasoini, T. 2007. Psykologisen sopimuksen murros ja työnteon mielekkyyden aleneminen – Hiipivä muutos suomalaisessa työelämässä? Teoksessa Kasvio A., & Tjäder J. (toim.) Työ murroksessa. Helsinki: Työterveyslaitos. 106-121.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2006. Kasvatussosiologia. 3. Painos. Helsinki: WSOY
- Arhinmäki, J. & Rauhala, P. 1992. Ammattikäsitteen muutos ja ammatillinen sosialisatio. Teoksessa Heikkinen, A. (toim.) Ammattikasvatus ja sosialisatio. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto. 109-146.
- Atjonen, P. 2004. Pedagoginen etiikka koulujen kasvatuksen karttana ja kompassina. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 20.
- Autto, O. 2011. Opettajien palkkausjärjestelmä. Artikkelit. *Opettaja* 24/2011, 14.
- Beck, U. 1992. Risk Society. Towards a New Modernity. London: Sage.
- Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo. Suom. Vainonen, J. Toim. Ahponen, P. & Cantell, T. Tampere: Vastapaino.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Suom. ja toim. Raiskila, V. Helsinki: Gaudeamus.
- Broady, D. 1987. Piilo-opetus suunnitelma. Mihin koulussa opitaan. Suom. ja toim. Kämäräinen P., Neste, M., & Rostila, I. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Denzin, N., & Lincoln, S. (eds.) 1994. Entering the Field of Qualitative Research. Teoksessa Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage Publications. 1-19.

- Eskola, J. 2003. Tutkijan monet valinnat. Teoksessa Eskola, J. & Pihström, S. (toim.) Ihmistä tutkimassa. Yhteiskuntatieteiden metodologian ajankohtaisia kysymyksiä. Kuopio: Kuopion yliopistopaino. 137-161.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 6. painos. Tampere: Vastapaino.
- Estola, E. & Syrjälä, L. 2002. Kutsumus. Teoksessa Heikkinen, H. & Syrjälä, L. (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Helsinki: Kansanvalistusseura. 85-99.
- Erkkilä, R. 2008. Narratiivinen kokemuksen tutkimus: koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 195-224.
- Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J.(toim.) 2007. Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY.
- Fullan, M. 1994. Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Giddens, A. 1991. Modernity and Self-Indetity. Self and Society in the Late Modern Age. Cambridge: Polity Press.
- Goodson, I. 2005. All the Lonely People: taistelua henkilökohtaisen merkityksen ja julkisen tarkoituksen puolesta. Teoksessa Mietola ym.(toim.) Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä. Kasvatustieteiden tutkimuksia 22. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. 23-35.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. 2. painos. Juva: WSOY.
- Hakala, K. 2007. Paremminkin tietämisen paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus ja (tutkijuu)s pedagogisena suhteena. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia 212. [viitattu 13.6.2011] Saatavilla pdf-muodossa. < <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3646-0>>
- Hargreaves, A & Evans, R. 1997. Contrived Colegiality and the Culture of Teaching. Teoksessa Hargreaves, A. & Evans, R. Beyond educational reform. Bringing Teachers Back In. Open University Press. 1-18.
- Heikkinen, H. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Artikkeliteoksessa Harra, K. (toim.). Opettajan professiosta, OKKA-säätiön vuosikirja 2000 nro 1.
- Heikkinen, H. & Syrjälä, L. 2002. Mihin tarvitaan opettajien tarinoita. Teoksessa Heikkinen, H. & Syrjälä, L. (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Helsinki: Kansanvalistuseura.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1995. Teemahaastattelu. 7.painos. Helsinki.:Yliopistopaino.
- Hirsjärvi S., & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

- Holvas, J. & Vähämäki, J. 2005. Odotustila. Pamfletti uudesta työstä. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Teos.
- Hovila, H. 2004. Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituaatioissa. Akateeminen väitöskirja. Acta Electronica Universitatis Tamperensis; 377. Tampere: Tampereen yliopisto. [viitattu 5.6.2011] Saatavilla pdf-muodossa. <<http://acta.uta.fi/pdf/951-44-6073-1.pdf>>
- Huberman, A., & Miles, M. 1994. Data Management and Analysis Methods. Teoksessa Denzin, N. & Lincoln, Y. (eds.) Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage Publications. 428-445.
- Janesick, V. 1994. The Dance of Qualitative Research Design: Metamorph, Methodolatry, and Meaning. Teoksessa Denzin, N. & Lincoln, Y (eds.) Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage Publications. 199-209.
- Julkunen, R, Nätti, J. & Anttila, T. 2003. Aikanyrjähdys. Keskiluokka työn puristuksessa. Tampere: Vastapaino.
- Julkunen, R. 2008. Uuden työn paradoksit. Keskustelua 2000-luvun työprosess(e)ista. Tampere: Vastapaino.
- Järvensivu, A. 2006. Oppiminen työnä ja työpaikkapelinä. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1199. Tampere: Tampereen yliopisto. [viitattu 2.4.2011] Saatavilla pdf-muodossa.< <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-6800-7.pdf> >
- Järvensivu, A. 2010. Tapaus työelämä. Ja voiko sitä muuttaa? Tampere: Vastapaino.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY. 241-257.
- Kansanen, P. 2008. Opettajankoulutuksen muuttuvat paradigmat. Teoksessa. Kallioniemi, A. ym. (toim.). Ihmistä kasvattamassa. Koulutus – arvot – uudet avaukset. Professori Hannele Niemen juhlaKirja. Kasvatusalan tutkimuksia 40. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. 161-173.
- Karila, K. & Nummenmaa, A-R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuulttuuri. Teoksessa Karila, K. ym. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 34-51.
- Kivinen, O., & Rinne, R. 1996. Teacher Training and Higher Education Policies in Finland Since the World War 2. Teoksessa Simola, H., & Popkewitz, T. (eds.) 1996. Professionalization and Education. Helsinki: Department of Teacher Education. Research Report 169.
- Koivula, K. 2003. Pätäkätö – houkutteleva vaihtoehto? Työpoliittinen aikakauskirja 2/2003. Helsinki: Työministeriö.
- Lahelma, E. 2000. Hyvätapainen yksilö. Kasvatustavoitteet koulun arjessa. Teoksessa Tolonen, T. (toim.). Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino. 79-99.

- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voi tutkia, fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J & Valli, R (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 26-44.
- Lapinoja K-P, & Heikkinen, L, T. 2006. Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Kansavalistusseura. 144-155.
- Lauriala, A, 1995. Student teaching in a different environment. Examining the development of students` craft knowledge in the framework of interactionist approach to teacher socialization. University of Oulu: Reports From the Faculty of Education.
- Laursen, P. 2006. Aito Opettaja. Suomentanut Kimmo Kontturi. Keuruu: Otava.
- Lehto, A-M. & Sutela, H. 1999. Tehokas, tehokkaampi, uupunut : Työolotutkimusten tuloksia 1977-1997. Helsinki: Tilastokeskus.
- Lehto, A-M, Lyly-Yrjänäinen, M. & Sutela, H. 2005. Pysyvän työn toivossa. Määräaikaisten työsuhteiden käytöstä ja kokemisesta. Työpoliittinen tutkimus. Helsinki: Työministeriö.
- Lehto, A-M. 2007. Työelämän laatu muutoksessa. Teoksessa Kasvio, A & Tjäder, J. (toim.) Työ murroksessa. Helsinki: Työterveyslaitos. 93-106.
- Lehto, A-M, & Sutela, H. 2008. Työolojen kolme vuosikymmentä. Työolotutkimusten tuloksia 1977-2008. Helsinki: Tilastokeskus.
- Leinikki, S. 2009. Pelon ja toivon välissä. Pätkätyöläisen urakerronta. Akateeminen väitöskirja. Työelämäjulkaisut. TJS-Opintokeskus. [viitattu 23.3.2011] Saatavilla pdf-muodossa. <<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-5515-7>>
- Leinikki, S. 2010. Mikä rasittaa pätkätyössä? *Aikuiskasvatus* 30 (4), 280-287.
- Linden, J. 2010. Kutsumuksesta palkkatyöhön. Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis; 1502 .Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Lindh, R. 1992. Miten koulujen ilmasto muotoutuu. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 107. Helsinki: Yliopistopaino.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis; 986. Tampere: Tampereen yliopisto. [viitattu 1.6.2011] Saatavilla pdf-muodossa. <<http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5885-0.pdf>>
- Lähteenmäki, L. (2004): Onks tää nyt ihan reiluu? Pätkätyötä tekevien äitien kokemukset työn ja perheen yhteensovittamisesta. Turku: Turun Yliopisto.
- Maycutt, P, & Morehouse, R. 2005. Beginning Qualitative Research. A Philosophic and Practical Guide. London: Falmer Press. [viitattu 24.3.2011] Saatavilla pdf-muodossa. <<http://library.ellibs.com/book/0-203-79402-8?language=fi>>

- McLaren, P. & Fichman, G. 2001. Opettajankoulutus ja yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus globaalistumisen aikakadella. Teoksessa Giroux, H. & McLaren, P. 2001. Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino. 235-245.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus
- Miettinen, A. 2007. Pätkätyön tulevaisuus. Asiantuntijanäkemyksiä määräaikaisen työn kehittämistarpeista ja tulevasta kehityksestä Suomessa. Väestötutkimuslaitos. Katsauksia E 27/2007.
- Miles, M., & Huberman, A. 1994. Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook. Second Edition. London: Sage Publications.
- Moilanen, P. & Rähä, P. 2001 Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 44-68.
- Mustonen, E. 2011. Määräaikaisuus on poikkeus. Artikkel. *Opettaja* 26-31/2011, 7. Saatavilla. <http://www.opettaja.fi/pls/portal/docs/PAGE/OPETTAJALEHTI_EPAPER_PG/2011_26/page7.htm>
- Niemi, H. 1993. Opetusharjoittelu akateemisen opettajankoulutuksen osana. Teoksessa Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvattaminen. Juva: WSOY. 31-47.
- Niemi, H. (toim.) 1998. Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY.
- Nummenmaa, A-R. 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Artikkel. Teoksessa Karila, K. ym. 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 19-34.
- Nyman, T. 2009. Nuori opettaja työyhteisössään. *Kasvatus* 40 (4), 317-327.
- Ojanen, E. 2010. Arvot, tosiasiat ja sivistys. Teoksessa Jantunen, T. & Ojanen, E. (toim.) Arvot kasvatuksessa. Helsinki: kustannusosakeyhtiö Tammi. 7-17.
- OAJ. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. [viitattu 5.6.2011] Saatavilla. <http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447767&_dad=portal&_schema=PORTAL>
- Ollikainen, L. 2006. Pätkillä eteenpäin. Määräaikaisissa palvelusuhteissa työskentelevien tutkijoiden ja opettajien urapolkuja Tampereen yliopistossa. Tampereen yliopisto. Pro gradu – tutkielma. [viitattu 4.4.2011] Saatavilla pdf-muodossa <<http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu01375.pdf>>
- Paalanko-Laaka, K. 2005. Määräaikaisen työn yleisyys, käytön lainmukaisuus ja lainsäädännön kehittämistarpeet. Työhallinnon julkaisu 359. Työministeriö.
- Paavola, S. 2003. Dualismeista dynamiikkaan – filosofian roolista yhteiskuntatieteiden metodologiassa. Teoksessa Eskola, J. & Pihlström, S. (toim.) Ihmistä tutkimassa. Yhteiskuntatieteiden metodologian ajankohtaisia kysymyksiä. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Perttula, J. 1999. Mitä opettajuus on? Teoksessa Räsänen, P., Arikoski, J., Mäntynen, P. & Perttula, J. (toim.) Opettajuuden psykologia. Jyväskylä: Julkishallinnon koulutuskeskus. 12-60.
- Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus. Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia. 115-158.
- Pirttilä, I & Eriksson-Piela, S. 2004. Yliopistotyön kirot ja tähtihetket. Kuinka kehittää hyvinvointia akateemisessa työssä? Jyväskylä: Minerva Kustannus.
- Popkewitz, T., & Simola, H. 1996. Professionalization, Academic Discourses and Changing Patterns of Power. Teoksessa Simola, H., & Popkewitz, T. (eds.) 1996. Professionalization and Education. Department of Teacher Education. Research Report 169. Helsinki.
- Puusniekka, A & Saaranen, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto Tampere : Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. [viitattu 30.4.2011] Saatavilla. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>
- Putnam, R. D. 2000. Bowling alone: the collapse and revival of American community. New York: Simon & Schuster.
- Raatikainen, P. 2004. Ihmistieteet ja filosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauhala, L. 2005. Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rifkin, J. 1997. Työn loppu. Suomentanut Ritva Liljamo. Porvoo: WSOY.
- Rouhelo, A. 2008. Akateemiset urapolut. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja kasvatustieteellisen alan generalistien urapolkujen alkuvaiheet 1980- ja 1990-luvuilla. *Annales Universitatis Turkuensis C 277*. Turku: Turun yliopisto. [viitattu 2.8.2011] Saatavilla pdf-muodossa. < <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-3768-4>>
- Sabar, N. 2004. From heaven to reality through crisis: novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education 20 (2)*, 145–161.
- Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K & Solovieva, S. 2001. Nyt riittää. Raportti peruskoulujen ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 173. Helsinki: Yliopistopaino.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Tampere: Yliopistopaino.
- Schein, E., H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. *Ekonomia-sarja*. Suom. Liljamo, R & Miettinen, A. Espoo: Weilin+Göös.
- Sennett, R. 2002. Työn uusi järjestys. Miten uusi kapitalismi kuluttaa ihmisen luonnetta. Suom. Kivinen, E. & Kivinen, D. Tampere : Vastapaino. Alkuperäisteos *The Corrosion of Character*. London: W.W. Norton & Company, 1998.

- Sennett, R. 2003. *Respect in a World of inequality*. New York: W.W. Norton & Company.
- Sennett, R. 2006. *The Culture of the New Capitalism*. New Haven & London: Yale University Press.
- Sennett, R. 2007. *Uuden kapitalismin kulttuuri*. Suomentanut Kaisa Koskinen. Tampere: Vastapaino.
- Siltala, J. 2004. *Työelämän huonontumisen lyhyt historia: muutokset hyvinvointivaltioiden ajasta globaaliin hyperkilpailuun*. Helsinki: Otava.
- Simola, H. 1995. *Paljon vartijat*. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Simola, H. 1996. *Opettajan ammatillinen tietoperusta ja valtiollinen kouludiskurssi*. *Kasvatus* (3), 238-247.
- Skinnari, S. 2004. *Pedagoginen rakkaus*. Opetus 2000. Juva: PS-kustannus.
- Solasaari, U. 2003. *Rakkaus ja arvot kasvattavat persoonan. –Max Schelerin kasvatustieteellisiä tutkimuksia*. Helsingin yliopiston Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 187.
- Stenberg, K. 2011. *Riittävän hyvä opettaja*. Juva: PS-kustannus.
- Suikkanen, A., Martti, S. & Huilaja, H. 2006. *Nuorten aikuisten elämäntapa ja sosiaaliset valinnat*. Teoksessa Mäkinen, J., Olkinuora, E., Rinne, R. & Suikkanen A. (toim.) *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus. 103-121.
- Sutela, H., Vänskä, J. & Notkola, V. 2001. *Pätkätyöt Suomessa 1990-luvulla*. Työmarkkinat 2001:1. Helsinki: Tilastokeskus.
- Sutela, H. 2006. *Työsuhteen määräaikaaisuuden kokeminen*. Teoksessa Lehto, A-M, Sutela, H. & Miettinen, A. (toim.). *Kaikilla mausteilla*. Tilastokeskus: tutkimuksia 244. Helsinki: Yliopistopaino. 223-245.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Syrjälä, S-L. 2002. *Kaikkietävä kansankynttilä*. Teoksessa Heikkinen, H. & Syrjälä, S-L. (toim.) *Minussa elää monta tarinaa*. Helsinki: Kansanvalistusseura. 13-20.
- Säntti, J. 2007. *Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin: Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Säntti, J. 2008. *Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta*. *Kasvatus ja Aika* 2 (1), 7-22.
- Tirri, K. 1999. *Opettajan ammattietiikka*. Juva: WSOY.

- Turunen, I. & Valpio, V. 2006. ”No olihan se semmonen todellisuushokki”. Laadullinen tutkimus uransa alkuvaiheessa olevien opettajien työtodellisuudesta ja siihen liittyvistä vaikeuksista. Tampereen yliopisto. Pro gradu -tutkielma. [viitattu 1.2.2011] Saatavilla pdf-muodossa. <<http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu00974.pdf>>
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009.Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Työolobarometri 2008. Työ ja elinkeinoministeriön julkaisuja 33/2009.
- Työryhmämietintö 2007. Määräaikaista työsuhteita selvittävän työryhmän raportti. Työministeriö 31.1.2007. Helsinki.
- Törmä, S. 2003. Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S., & Viskari, S. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino. 109-129.
- Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha opettaja. Helsinki: Minerva kustannus Oy.
- Vanttaja, M. & Järvinen, T. 2006. Oppiminen ja identiteetti muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa Mäkinen, J., Olkinuora, E., Rinne, R. & Suikkanen A. (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus. 27-43.
- Vartia, M, 2006. Sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutus työyhteisössä. Yhteisöllinen kanssakäyminen. Teoksessa Ahola, K., Kivistö, S. & Vartia, M. Työterveyspsykologia. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Vartiainen, M. 1995. Kouluyhteisö ja koulun johtaminen muutosten edessä. Opetushallitus.
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. [viitattu 1.5.2011] Saatavilla pdf-muodossa.< http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf>
- Viitala, R. 2007. Työsuhte murroksessa. Lisääntyvä vuokratyö. Teoksessa Kasvio, A. & Tjäder, J. (toim.) Työ murroksessa. Helsinki: Työterveyslaitos.185-198.
- Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. 1.painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Viskari, S. 2003. Pedagogisen rakkauten mahdollisuus. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S., & Viskari, S. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino.155-178.
- Vuorikoski, M. 2003.Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S., & Viskari, S. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino. 17-48.
- Vuorikoski, M. & Räisänen, M. 2011. Opettajan identiteetti ja identiteettipolitiikat hallintakulttuurien muutoksessa. *Kasvatus & Aika* 4 (4) 2010. 63-81.
- Vähämäki, J. 2003. Kuhnurien kerho. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Värri, V-M. 2000a. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. 3. uudistettu painos. Tampere: Yliopistopaino.

Värri, V-M. 2000b. Maailma muuttuu, mutta kasvatusvastuu pysyy – auttamisvastuu kasvatussuhteiden perustana. *Kasvatus* 31 (2). 130-141.