

# TAIPUU, VAAN EI TAITU

Fenomenografinen tutkimus  
perusopetuksen 1.-6. -luokkien opettajan työssäjaksamisesta

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos  
Lokakuu 2001  
Eeva-Liisa Rantanen

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

1	TURHISTA HUOLISTA VAPAATA ELÄMÄÄ	5
2	TUTKIMUKSEN PERUSTEET	6
2.1	Metodologiset perusteet	6
2.2	Temaattiset perusteet	8
3	AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA	11
4	TUTKIMUKSEN VAIHEITA	16
4.1	Tutkimustehtävä	16
4.2	Kohteiden valinta	17
4.3	Tutkimusprosessi ja tutkimusmenetelmät	17
5	TUTKIMUSTULOKSET	19
5.1	Opettajien työssäjaksaminen ylipäätään 19	
5.2	Työssäjaksamisen edellytyksiä	20
5.2.1	Voimaantuminen	20
5.2.2	Vapaalla	21
5.2.3	Opetustyö ja oppilaat	22
5.2.4	Kollegiaalisuus ja yhteisöllisyys 22	
5.2.5	Kompetenssi	23
5.3	Työuupumuksen aiheuttajia	24
5.3.1	Häiriköt ja ohut vanhemmuus	24

5.3.2	Äärellinen opettaja - ääretön työkenttä	25
6	USKOTTAVUUS	26
7	TERMINOLOGIAA	28
7.1	Stressi ja burnout	28
7.2	Exhaustio ja neurastenia	30
7.3	Työkyky ja itsetunto	31
8	TULOSTEN YHTEENVETO JA TULKINTA	32
8.1	Monimerkityksinen työrauha	32
8.2	Stressaantuminen	38
8.3	Tarkastelua	43
8.3.1	Sinnittelyä	45
8.3.1.1	Persoonallisuus ja opettajankoulutus	46
8.3.1.2	Opettajuuden substanssi	47
8.3.1.3	Elpymisehdotuksia	48
8.3.2	Mittarina euro	53
8.3.3	Iällä ei ole väliä - vai onko?	55
8.3.4	Muista pyhittää lepopäivä	57
9	POHDINTA	58
	LÄHTEET	60
	LIITE	66

TAMPEREEN YLIOPISTO  
Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos

RANTANEN EEVA-LIISA: Fenomenografinen kuvaus perusopetuksen  
1.-6. -luokkien opettajan työssäjaksamisesta

Pro gradu-tutkielma, 66 s., 1 liitesivu  
Kasvatustiede  
Lokakuu 2001

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää perusopetuksen 1.-6. -luokkien opettajan työssäjaksamista. Alaongelmia oli kaksi:

- 1) Jos jaksat, niin mitkä seikat auttavat Sinua jaksamaan ?
- 2) Ellet jaksa, niin mitkä seikat uuvuttavat Sinua ?

Lähestyin aihetta käytännön kokemuksesta ja kirjallisuudesta saadun tiedon kautta. Aineistoa kokosin puolistrukturoidun kyselyn avulla; laadullinen tutkimusmenetelmä sopii mielestäni tämänkaltaiseen aiheeseen luontevasti.

Kyselykirjeitä lähetin 56 kpl, vastauksia sain 36 kpl. Hanakimmin vastasivat opettajat, joiden kanssa meillä on yhteinen työnantaja. Koska kyselykuoret jakoi opettajakunnalleen kyseisen koulun rehtori, katson hänen asenteellaan vastata tai olla vastaamatta olleen merkitystä.

Elämme postmodernia ajanjaksoa, jossa vain muutos on pysyvää. Jatkuva uudistuminen vaatii voimavaroja päivästä toiseen; erityisesti lasten ja nuorten kasvattamisessa ja opettamisessa ajan hermolla oleminen korostuu - lähteehän käsistämme huomisen päättäjiä.

Haastateltavien keski-ikä oli 45,3 vuotta - tämänikäiset opettajat tuntuvat jo saaneen sellaisen kokemuksen ja taidon, että katsovat selviytyvänsä työstään, niin raskasta ja vaativaa kuin se onkin. Oppilaiden dualistinen rooli korostuu opettajien vastauksissa: innostuneet oppilaat antavat potkua opettajan työpäivään, kun taas välinpitämättömien ja häiritsevien oppilaiden käytös uuvuttaa. Uupumisen syitä löytyy alati kapenevasta kotien kasvatusotteesta, sen sijaan jaksamista auttaa vapaa-aika, joka halutaan pitää visusti erillään työajasta.

Aihetta on tutkittu niin ulkomailla kuin kotimaassakin. Ihmissuhde- ja vuorovaikutusammateissa työn aiheuttama kuormittuneisuus on lisääntynyt selvästi 1960-luvun lopulta näihin päiviin asti. Tulevaisuus ei näytä tätä taustaa vasten yhtään valoisammalta.

---

Avainsanat: opettajan työssäjaksaminen, stressi, burnout, muutos, professionaalisuus

## 1 TURHISTA HUOLISTA VAPAATA ELÄMÄÄ

“Kuvittele, että aivan tavallisena aamuna heräät tunteeseen, ettet yksinkertaisesti enää jaksaa. Makaan sängyssäsi ja muistelet koulun kimeää kelloa, kopiokoneen hurinaa, kiliseviä kuppeja opettajainhuoneessa. Sitä tärkeilevää kollegaa ja häiriköivää koululaista. Käytävillä lentäviä perkeleitä ja vittuja.” (Opettaja 12.10.2001 41, 30).

Professionaalinen opettaja katsoo peiliin päivittäin reflektoidakseen päivän saldoa. Kaikkein tunnollisimmat syyllistyvät, myöskin aiheetta. Pyrkimys perfektionismiin on yleisintä ns. A-tyypillä: kunnianhimoisella täydellisyyden tavoittelijalla, joka haluaa tehdä työnsä niin hyvin, ettei *kenelläkään* ole siitä huomautettavaa. Tällaiselta eräällä tavalla laput silmien sivuissa kulkijalta saattaa jäädä huomaamatta *muut* asiaan oleellisesti liittyvät tekijät. Näihin muihin tekijöihin haluan tutkimuksellani saada valaistusta. Haluan myöskin tietää ovatko ympärilläni olevat, kanssani samaa työtä tekevät perusopetuksen opettajat ollenkaan ahdistuneita - onko uupumus vain eräänlainen keskuudessamme elävä myytti vailla todellisuuspohjaa? Vai onko asiassa sittenkin perää? Jos on, niin mitkä asiat aiheuttavat harmaita hiuksia? Mitkä ovat ilopillereitä?

Opettajuuden substanssia voi mielestäni lähestyä vain laadullisin menetelmin ja näinkin tulokseksi saa vain hippusia monisyisestä tutkimuskohteesta. Opettajan työssäjaksamista on tutkittu viimeisen neljänkymmenen vuoden aikana paljon; sekä ulkomaiset että kotimaiset tutkimustulokset viittaavat opettajien työuupumukseen. Elämisen ja olemisen kiihkeys koskettaa jokaista opettajaa välillisesti tai välittömästi - osaammeko elää turhista huolista vapaata elämää?

## 2 TUTKIMUKSEN PERUSTEET

### 2.1 Metodologiset perusteet

Kasvatustieteissä menetelmällinen laajeneminen alkoi vasta 1980-luvulla.

Laadullisen tutkimuksen *perinteestä* tuskin voidaan vielä puhua. Tutkijalta vaaditaan kuitenkin yhä enemmän omien todellisuus- ja ihmiskäsitysten sekä menetelmien ja tutkimuskohteen luonteen ymmärtämistä (ks. esim. Grönfors 1982, 154).

Kiinnostus metodologisiin ongelmiin ja laadullisiin menetelmiin heräsi suunnilleen samoihin aikoihin sekä Suomessa että muualla (Eskola & Suoranta 2000, 28). Varton (1992, 23) mukaan laadullisen tutkimuksen kohteena on yleensä ihminen ja ihmisen maailma. Näitä voidaan yhdessä tarkastella elämismaailmassa.

Elämismaailmalla tarkoitetaan sitä yleisintä kokonaisuutta, jossa ihmistä yleensä voidaan tarkastella: se on niiden merkitysten kokonaisuus, joka muodostuu sellaisista tutkimuksen kohteista, joita ihmistutkimuksessa tavataan, nimittäin yksilön, yhteisön, sosiaalisen vuorovaikutuksen, arvotodellisuuden ja yleisesti ihmisten välisten suhteiden kohteista. Yksittäiset tutkimuksen kohteet saavat merkityksensä ja lähtökohtansa elämismaailmasta, siitä ihmisten kokemustodellisuudesta, joka on koko ajan läsnä ja valmiina, yhtäaikaan muuttavana ja muutettavana (Varto 1992, 23-24). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin vaan pyritään kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä (Eskola & Suoranta 2000, 61).

Laadullisella aineistolla tarkoitetaan pelkistetyimmillään aineistoa, joka on ilmiasultaan tekstiä (Eskola & Suoranta 2000, 15). Tutkijaa pidetään laadullisena vasta sitten, kun hän on "kietoutunut" monin tavoin tutkimuskohteeseensa (esim. Kaikkonen 1999, 431; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 161; Mäkelä 1990, 45). Kvalitatiivisessa metodologiassa korostuu tutkittavien valinta, tutkijan osuus, kohdejoukko ja aineiston analyysi (Räisänen 1996, 166). Opettajan työn tunteminen auttaa tutkijaa tulkitsemaan kollegojensa tuntoja. Opettajien vastauksia voidaan pitää opettajuuden kokemisen kuvauksina. Nämä representaatiot ilmaisevat merkityksiä ja

tavoitteita, joiden kautta eri toimijoiden kesken syntyy tarvittava yhteisymmärrys (Eskola 1985, 11-12).

Kenties sosiaalisen todellisuuden ilmiöiden prosessiluonteen huomioimisessa kyse onkin siitä, että tutkimustuloksia ei voida pitää ajattomina ja paikattomina vaan historiallisesti muuttuvina ja paikallisina (Eskola & Suoranta 2000, 16).

Fenomenologisessa menetelmässä edetään yksittäisen ilmiön oivaltavasta havainnoinnista toisiaan seuraavien tutkimusvaiheiden kautta tilanteeseen, jossa on mahdollista nähdä ilmiöön liittyviä syvempiä merkityksiä. Juuri fenomenologisessa menetelmässä ajatellaan, että yksityistapaus on merkki yleisestä (Eskola & Suoranta 2000, 146). Fenomenologia on metodinen suuntaus, joka pyrkii kuvaamaan ja ymmärtämään ihmisen kokemuksia. Voimme tavoittaa maailman vain kokemustemme mukaan emmekä voi erottaa kokemuksiamme siitä, *mikä* on kokemuksemme kohde. Fenomenologia kuvaa asioita puhtaina ilmiöinä (Airaksinen 1999, 84). Fenomenologian mukaan sain vastanneilta opettajilta tietoa siitä, miten eri opettajat kokevat ja käsittävät oman uupumisensa tai jaksamisensa. Lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen (Hirsjärvi ym.1997, 161). Fenomenologien mukaan itsekäsitys on tietoinen arviointi oman itsen tilasta. Yleisesti itsekäsitykseen liitetään myös tiedostamattomia piirteitä (Kalliopuska 1984, 18). Näin valitsin fenomenografisen tutkimusotteen, jonka avulla selvitän *mikä* on olennaisinta ja keskeisintä opettajien jaksamisen ja uupumisen kokemuksissa. Fenomenografinen tutkimus on alun pitäen pohjautunut ns. kognitiiviselle oppimisnäkemykselle, jonka mukaan oppiminen tapahtuu siten, että henkilö kehittää mielessään kokemuksen ja vuorovaikutuksen kautta saamastaan informaatiosta mielessään [!] itselleen ajatusrakenteita (skeemoja, konstrukteja) (Syrjälä ym. 1994, 132).

Aristoteelisesta perspektiivistä katsoen päämääränä on ilmiöiden ymmärrettäväksi tekeminen. Omana tavoitteenani on esittää tutkimusaiheeni mahdollisimman yksinkertaisesti ja selkeästi (ks. Hirsjärvi ym.199, 26). Eskolan mukaan “inhimillisessä toiminnassa kysymys on aina henkilön ja tilanteen välisistä suhteista, henkilöistä tilanteesta, tämän kokonaisuuden rakenteesta. Se on jakamattomana tutkimusyksikkönä kun tutkimuksen kohteena on ihminen toimivana olentona“ (Eskola 1985, 120). Omalta osaltani haluan tulkita opettajien antamien vastausten perusteella niitä syitä, jotka joko uuvuttavat opettajantyössä tai auttavat jaksamaan siinä. Useat opettajat ovat vastatessaan luodanneet työrupeamaansa taaksepäin ja

verranneet jaksamistaan ennen kontra nyt. Tähän viittaavat mm. ilmaukset “tällä hetkellä” ja “entisessä työpaikassani”. Seikat, jotka uuvuttavat nyt, näyttävät olevan muuttumattomia vastaisuudessakin, samoin kuin jaksamista avittavat asiat.

Olen pitänyt kirkkaana mielessäni humanistisen maailmankatsomukseni tutkimusta tehdessäni: “tieteellisiin tarkoituksiin kohtelee ihmisiä ikään kuin he olisivat inhimillisiä olentoja” (Harren & Secord 1972, 84; ks. Eskola & Suoranta 2000).

## 2.2 Temaattiset perusteet

Kaiken tutkimuksen tehtävänä on lisätä tietoaamme ja ymmärtämistämme ympäristöistä, ihmisistä, yhteiskunnassa esiintyvistä ilmiöistä, ongelmista ja mahdollisuuksista (Matikainen, Kalimo, Ilmarinen, & Torstila 1995, 17). Opettajan ammatin yhteiskunnallinen merkitys ei ole yhdentekevä. Professionaalinen opettaja sitoutuu kantamaan vastuuta paitsi omasta luokastaan myös koulun, oman ammattinsa ja yhteiskunnan kehittämistä (Isosomppi 2000, 15; ks. myös Cole & Walker 1989, 29). Koulu ja yhteiskunta tulee nähdä ykseytenä (Dewey 1966; ks. Isosomppi 2000, 21).

Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksella tutkitaan parhaillaan ikääntyvän [+45] opettajan työssäjaksamista. Itse siellä opintojani täydentävänä haluan tuoda mukaan oman aiheeseen liittyvän tulkintani. Opettajan työ ihmissuhdetyönä on “kouluesimerkki” ammatista, jossa työskennellään oman persoonallisuuden varassa jatkuvassa vuorovaikutussuhteessa. Eriasteinen opettajan työuupumus on ollut toistuvasti esillä kansainvälisissä kasvatusalan julkaisuissa 1980-luvulta aina näihin päiviin asti.

Työuupumuksen syntyyn ja sen etenemiseen vaikuttavat monet asiat: ihmisen suhde työhön, yksilölliset taipumukset kokea stressiä ja elämän kokonaistilanne. Taustana on lähes aina määrällinen tai laadullinen ylikuormitus (Kalimo & Toppinen 1997, 11). Sekä suomalaiset että ulkomaiset tutkimukset osoittavat, että stressi ja työuupumus ovat opettajilla yleisempiä kuin monissa muissa ammateissa toimivilla. Työterveyslaitoksen tutkimuksen mukaan koulutuslalla työuupumus on yleistä: 27 % opettajista kokee jonkinasteista työuupumusta (Opettaja 10.8.2001 32, 16).



Opettajan työssä riittävää kasvatustulosta on usein vaikea määritellä (ks. myös Cole & Walker 1989, 164). Post-modernissa maailmassa (Sahlberg 1996, johdanto) todellisuus muuttuu yhä kompleksisemmaksi, ja siksi opettaminen ja oppiminen käyvät aina vain hankalimmiksi. Uusi kulttuurikonteksti on muuttanut arvoja ja ihmiskäsityksiä. Mm. Seppo Helakorpi kirjoittaa (AI 21.5.2001) oppilaitosyhteisöjen oireilusta; siitä miten opettajien työmotivaatio ja työssäjaksaminen ovat laskeneet. Oili Sainila kysyy (AI 4.3.2001): “Onko hyödyn maksimoinnin huumassa sittenkin unohdettu jotain? Tuntuu paradoksaaliselta, että nykypuheenaiheita ovat työuupumus, moraaliton käytös, väkivalta.”

Sodan jälkeen modernisoitumiskehitys on ollut ripeää. Suomi siirtyi nopeaa tahtia maatalousyhteiskunnasta teollisuusvaiheen kautta palveluyhteiskunnaksi. Nyky-yhteiskuntaa sanotaan myös riskiyhteiskunnaksi, koulutusyhteiskunnaksi, informaatioyhteiskunnaksi, tietoyhteiskunnaksi. Opettajaa vaaditaan vastaamaan kaiken edellämainitun ja vielä lisäksi kansainvälistymisen tuomiin uusiin haasteisiin. Laman seurauksena ja yhteiskunnan murroksessa opettajat kokevat, että heidän työnsä menestyksellinen hoitaminen ei ole enää mahdollista. Kiviniemi (2000) tuo esille post-modernille maailmalle tunnusomaisia piirteitä. Kehittyvälle yhteiskunnalle on pysyvyyden ja eheyden sijasta ominaista ennemminkin pirstaleisuus, vaihtelevuus, moniarvoisuus ja epävarmuus (Bauman 1996, 191-215). Bergströmin (1997, 16) mukaan emme tiedä *miten* lapsia on kasvatettava, sillä emme tiedä *mihin* heidät on kasvatettava. “Ihmiskunnan tulevaisuus on arvaamaton. Siksi tulevaisuudentutkimus on joko leikkiä tai humpuukia” (Airaksinen 1999, 173). (Ks. myös Claxton 1989, 173, 175.) “How can I go forward when I don’t know which way I’m going?” (John Lennon).

Opettajan työssä (Kinnunen, Mäkinen & Vihko 1985, 1) on kysymys työstä, jossa suorituksen laatu ja tämän osana erityisesti opettaja/oppilas -vuorovaikutus riippuvat keskeisesti juuri opettajan psyykkisestä kuntoisuudesta ja asettavat tässä suhteessa keskimääräistä suurempia vaatimuksia (ks. Opettaja 10.8.2001 32, 16). Tämän kautta oppilaiden psykososiaalinen hyvinvointi ja kehitys riippuvat opettajan terveydestä. Opettajan psyykkisen hyvinvoinnin voi olettaa kertautuvan oppilaassa (esim. Kinnunen ym. 1985, 1).

Olen opettanut 1.-6. -luokkalaisia peruskoulun oppilaita neljännesvuosisadan ja olen tällä hetkellä kaksiopettajaisen kyläkoulun rehtori. Peruskoulun luokanopettajan

opinnot aloitettuani oli peruskoulun opetussuunnitelmaa vastikään uusittu: vuoden 1970 OPS kuului sen ajan opettajaksi opiskelevan käsikirjastoon uunituoreena opuksena. Sen jälkeen opetussuunnitelmia on muutettu kaksi kertaa [v. 1985 ja 1994] ja seuraava uudistus odottaa nurkan takana. Koulu ei muutu vain opetussuunnitelmien osalta - koulu on elänyt jatkuvassa muutoksessa osana muuta yhteiskuntaa koko peruskoulun olemassaolon ajan kiihkeämmin kuin minkään muun ajanjakson aikana ennen peruskoulun esiinmarssia (ks. myös Claxton 1989, 8, 17, 23; Cole & Walker 1989, 6,161; Leino & Leino 1997, 13). “Mikään ei muutu; paitsi se, että kaikki muuttuu.“

Bauman (1996) puhuu ambivalenssista ja kontingenssista tarkoittaen postmoderniin aikakauteen kuuluvaa tyypillistä sattumanvaraisuutta. Muutosvoimat - olivat ne luonteeltaan myönteisiä tai kielteisiä - saavat aikaan stressireaktioita. (Ks. Lahti., Leskinen, Leskinen, Matikainen & Varis1990, 39, 46.) Ennen vanhaan ajateltiin, että opettajat koulutuksen saatuaan olisivat valmiita ammatissaan (esim. Sahlberg 1996, 22). Mika Waltari on sen sijaan todennut, että opettajan tulisi *kavahtaa* olevansa ammatissaan koskaan valmis. Opettajan identiteetti on jotain, jonka ympäröivä yhteiskunta asettaa opettajan harteille kuullessaan sanan “opettaja“. Opettaja ei ole kuka tahansa palkansaaja; opettajuudelle on jokaisella omat vaatimuksensa. Airaksinen (1999, 103) kirjoittaa: “Identiteetti on jotakin, jonka yhteiskunta, kieli ja kulttuuri tarjoavat ihmiselle. On aivan kuin ihminen olisi materiaalia, jolle annetaan muoto. Silloin ihminen itse ei voi tehdä asialle kovinkaan paljon, ei varsinkaan sen jälkeen, kun leima on häneen painettu.“ Opettajayksilön on tehtävä paljon töitä halutessaan erottautua vallitsevan käsityksen yksioikoisesta opettajakuvasta.

Opettajan perustehtävä ja vastuu määrittellään opetustyötä koskevassa lainsäädännössä ja normistossa. Traditionaalinen opettajuus on väistymässä ja opettajien on oltava valmiita ohjaamaan nuoria täynnä uusia haasteita olevaan tulevaisuuteen. “Pahin erehdys on olla tekemättä muutoksen edessä mitään sen vuoksi, että pystyy tekemään kuitenkin niin vähän“ (Claxton 1989, 4). Opettajan ammatin ammattietiikan erityislaatuun kuuluu, että työn tulokset näkyvät usein vasta tulevaisuudessa. Jatkuvien muutosten kourissa eläneet ja opettaneet opettajat ovat kuitenkin alkaneet väsyä. Siitä kielivät paitsi tähän mennessä julkaistut tutkimukset, myöskin päivittäiset tiedonlähteemme. Lehtien lööpiti viestittävät, että koulussa

tapahtuu asioita, joita ei ennen tapahtunut - opettajat uskaltavat huutaa jo julkisesti apua! Opettajan työ on muuttunut. “Oppilaat ja opettajat näkevät koulun ulkupuolisen toimintaympäristön jatkuvan muutoksen ja kokevat yhä suurempaa ristiriitaa sen ja koulun toimintatapojen välillä“ ( Helakorpi, Al 21.5.2001). Tarvitaan joustavuutta muutosten vastaanottamiseen ja toteuttamiseen. Muutoksiin sopeutumista edellytetään niin johtajalta kuin jokaiselta työntekijältä. Työelämän muutokset heijastuvat myös yksityiselämään sekä laajemmin yhteiskunnalliseen arvomaailmaan. Monet muutokset saattavat muuttaa elämäntilannetta varsin kokonaisvaltaisesti. (Lahti ym.1990, 46). Joskaan opettajan ammatti ei milloinkaan ole ollut kapean sektorin osaamista, on työnkuva laajentunut siinä määrin, ettei opettajakunta enää kykene vastaamaan tuohon haasteeseen ellei mitään muutosta löydy. Ollaksemme tuloksellisia meidän on oltava tehokkaita, vaikuttavia ja taloudellisia (Korkeakoski, Hannén, Lamminranta, Niemi, Pernu & Uurto 2001, 27-28; ks. myös Cole & Walker 1989, 134).

“Bara den som brinner kan bränna ut sig“ (Bronsberg & Vestlund 1988, 12).

### **3. AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA**

T. Cox, N. Boot ja S. Cox (Cole & Walker 1989, 99-100) esittävät, että 1970-luvun jälkipuoliskolla julkaistiin lukuisia englanninkielisiä tutkimuksia koskien opettajien stressiä: Iso-Britanniassa, USA:ssa, Kanadassa, Israelissa, Ruotsissa ja Australiassa. ILO:n (1981; ks. Cole & Walker 1989, 100) mukaan työperäinen opettajien stressi on kasvava ongelma ja Dunham (1975; ks. Cole & Walker 1989, 100) on sitä mieltä, että opettajat kokevat stressiä enemmän kuin koskaan aikaisemmin.

Ruohotie (Ruohotie 1980) on tutkinut peruskoulun yläasteen opettajien työmotivaatiota. Ruohotien tutkimus kohdistui Hämeen läänin alueella toimiviin peruskoulun yläasteen opettajiin, joiden työmotivaatiota Ruohotie luonnehtii kolmella päätelmällä: opettajan työn saama arvostus ei ole nykyisellään riittävä,

mutta sen sijaan opettajan työhön liittyy paljon sisäisiä palkkioita tuottavia piirteitä ja yleisesti ottaen opettajat viihtyvät työssään (Ruohotie 1980, 236).

Kinnunen on tutkinut opettajan työstressiä työterveyshuollon näkökulmasta. Vuonna 1985 Kinnunen julkaisi Mäkisen ja Vihkon (Kinnunen ym. 1985) kanssa loppuraportin kaksi ja puoli vuotta kestäneestä kuormittavuustutkimuksesta, joka koski opettajan työstressin ympärivuotista vaihtelua. Lähtökohtana olivat aikaisemmat suomalaiset ja muualla tehdyt kyselylomakeselvitykset peruskoulun ja lukion opettajien psyykkisestä kuormittuneisuudesta ja sen korrelaateista. Näiden toistuvasti antamien tulosten mukaan noin neljännes opettajista kokee työssään psykososiaalista stressiä. Tutkijaryhmä totesi kuormittuneisuuden lisääntyvän selvästi noin syyslukukauden puolivälistä jouluuun.

Stjernberg on tutkinut naisopettajien jaksamista kohdistuen tutkimuksensa nimenomaan yksilön työminäkuvaan (Stjernberg 1986). Hän viittaa Ruohotien ja Färdigin (Stjernberg 1986, 67) tutkimustulokseen opettajan työn yleisestä arvostuksen puutteesta työtyytymättömyyden eräänä syynä. Opetustyön arvostuksen puutteesta puhuvat ilmeisesti myös uran keskeyttämistä koskettelevat tutkimukset (Farber & Miller; Koskenniemi; Charters; Nieminen; ks. Stjernberg 1986, 67). Stjernbergin mukaan (1986, 70) naisopettajien uupumus on voimakkainta 40-vuotiailla peruskoulun yläasteella opettavilla opettajilla.

Rajalan (1988, 161) mukaan vain 13,9 % opettajista arvioi työnsä joko stressaavaksi tai erittäin stressaavaksi. Tutkimuksen perusjoukkona olivat nimenomaan peruskoulun luokanopettajat.

Claxtonin (1989, 30) mukaan suorasukaisen itsearviointiin perustuvan luokittelun [viisi kategoriaa] tuloksena noin 25 % opettajista tunsivat itsensä joko hyvin stressaantuneiksi tai äärimmäisen stressaantuneiksi. Tämän saman yksinkertaisen luokittelun perusteella opettajien stressaantuneisuus oli suurempaa kuin esim. sosiaalityöntekijöillä, päällikkötason henkilöstöllä, hoitajilla ja poliiseilla.

Hämäläinen ja Sava (1989, 85) esittävät, että sekä Suomessa että ulkomailla tehdyissä tutkimuksissa on havaittu noin viidesosan opettajista kokevan ainakin silloin tällöin masentuneisuutta, ärtyneisyyttä, työhön liittyvää välinpitämättömyyttä, keskittymisvaikeuksia ja tyhjyyden tunnetta.

Vuonna 1989 Kinnunen julkaisi syyslomakokeilun tulokset - tutkimuksen opetustyön kuormittavuudesta syyslukukaudella. Tutkimuksella selvitettiin, kuinka koulutyö tulisi ajallisesti rytmittää ja kuormittumisen haitallinen kasautuminen erityisesti syyslukukaudella ehkäistä (Kinnunen 1989).

Kinnunen teki Salon kanssa opettajien työstressistä työn, stressin ja terveyden seurantatutkimuksen (Kinnunen & Salo 1993) vuosina 1983-1991. Tutkimus oli jatkoa opettajan työstressin ympärivuotista vaihtelua lukuvuonna 1983-84 selvittäneelle tutkimukselle, johon osallistuneista opettajista osaa pyydettiin jatkotutkimukseen syyslukukaudeksi 1991. Päättävänä oli selvittää stressin pitkäaikaisia vaikutuksia opettajien hyvinvointiin ja terveyteen. Kokonaisuudessaan näytti siltä, että opetustyö oli tullut kuormittavammaksi kuluneen seitsemän vuoden aikana. Kuitenkin tutkittavat, keski-ikänsä 50-vuotiaat opettajat vaikuttivat elämäänsä tyytyväisiltä. He kokivat työnsä merkitykselliseksi ja tärkeäksi.

Kalliopuska ja Koskinen-Ollonqvist (1994) toteavat, että “hyvin usein loppuunpalaminen on lähes yksinomaan yhdistetty työtehtäviin, joissa toimitaan asiakkaiden, potilaiden tai oppilaiden kanssa“. He puhuvat A-tyypin persoonallisuudesta (ks. Kinnunen ym.1985, 54), jolle on ominaista tiukka aikataulu, työnarkomania ja aikapaineista johtuva stressi; lisäksi kilpailevuus, kunnianhimo, hyväksytyksi tuleminen tarve suoritusten kautta ja jatkuva syyllisyys joutenolosta.

“Eräissä tutkimuksissa on korostettu odotusten vastaavuutta; opettajien odotusten pitäisi käydä yksiin sen kanssa, mitä hän opetustyössään kohtaa ja miten hän selviytyy opettajan roolistaan. Loppuunkuluneet opettajat ovat kokeneet itsetunnon kolhun, eivätkä ole persoonallisesti sitoutuneita suorittamaan työtä hyvin. Loppuunkuluneet kokevat olevansa väärällä alalla; työ on heille välttämätön paha ja frustraation lähde.“ (Kalliopuska & Koskinen-Ollonqvist 1994, 3-9.)

Räisänen on tutkinut Joensuun yliopistossa luokanopettajan työn kokemista ja työorientaatiota (Räisänen 1996). Tutkimuksesta ilmenee, että opettajien mielestä työn vaatimukset lisääntyvät koko ajan. Selviytymisen keinoista sen sijaan ei keskustella (Räisänen 1996, 160). 30-40 -vuotiaista kohdejoukkona olleista opettajista yksi kolmasosa kärsi stressistä. Tutkimuksessa päädytään näkemykseen, että opettajan asenne työhön muuttuu työvuosien aikana. Näin ollen olisi tarpeellista pohtia, miten työorientaatio kehittyisi ja säilyisi myönteisenä (1996, 160). Räisänen

siteeraa Simolaa (ks. Räisänen 1996, 160-161): “Luokanopettaja on pantu säädöstenmukaisesti paljon vartijaksi, niin paljon, että opettajat uupuvat. - Jatkuvat muutokset ja nopeassa tempossa tulevat uudistusvaatimukset stressaannuttavat niin, että osa luokanopettajista alkaa odottaa eläkkeelle pääsyä jo työuran varhaisessa vaiheessa.” Tutkimuksensa perusteella Räisänen toteaa, että

“kaikki taiteelliseen tyyppiin kuuluvat opettajat eivät viihdy tiettyä täsmällisyyttä edellyttävässä luokanopettajan työssä. Luokanopettajan työtä ei koe itselleen sopivaksi myöskään statusta ja johtamista arvostavat yrittävät ammattipersonallisuustyyppiin kuuluvat opettajat. Yrittävä opettajatyypin arvostaa työssä statuksen lisäksi Herzbergin työtyytyväisyysteorian mukaisia ulkoisia palkkioita, jotka luokanopettajan työssä ovat muihin miesten akateemisiin ammatteihin verrattuna vaatimattomat.”

Hollandin ammattipersonallisuustyypeistä lähellä tutkivaa tyyppiä olevien opettajien intressit eivät suuntautuneet lapsiin eivätkä kouluun, ja opettajat pyrkivät pois luokanopettajan työstä. Luokanopettajan työn itselleen sopivaksi kokevat Räisänen tutkimukseen osallistuneista opettajista monipuoliset, sosiaaliset opettajat, joille luokanopettajan ammatti ei ole toiveammattin korvike. Työviihtymisessä ovat oleellisia kasvatukselliset intressit. (Räisänen 1996, 158.) Räisänen (1996) toteaa, että tutkimusten mukaan opettajien joukossa on paljon stressaantuneita ja uupuneita (Stjernberg 1986, 1987; Rajala 1988; Mäkinen ym. 1985; ks. Räisänen 1996, 12). On myös työhönsä tyytyväisiä opettajia (Mäkinen 1980; Koskenniemi 1982; Rajala 1982; Ojanen ym. 1985; ks. Räisänen 1996, 12).

Kahden uuden (Opettaja 5.11.1999 44-45, 20-21) ruotsalaistutkimuksen mukaan muihin ammattikuntiin verrattuina opettajat kärsivät eniten loppuunpalamisesta. Örebron läänissä tehdyssä selvityksessä ovat mukana kaikki ammattiryhmät. Toinen tutkimus perustuu Ammattientarkastuslaitoksen koko maasta keräämään aineistoon. Sen mukaan stressi ja työpaikkakiusaaminen olisivat kaksinkertaistuneet 1990-luvun loppupuoliskolla.

Vahteran ja Pentin (1999, 21) mukaan opettajat - kuten muutkin kunta-alan ihmissuhdetyöntekijät - kokivat vakavaa työuupumuksen vaaraa. Kyseisessä tutkimuksessa mukana olleista ammattinimikkeistä vain lastentarhanopettajien vakava työuupumuksen vaara ohitti opettajat [kysely tehty vuonna 1997].

Psykosomaattiset oireet lisääntyivät huomattavasti neljässä ammattiryhmässä, joista

opettajat muodostivat yhden. Monet tutkimukset viittaavat myös siihen, että työntekijän haitallisen kuormittumisen ja terveyden heikentymisen todennäköisyys kohoaa entisestään sellaisissa töissä, joissa huonoon työn hallintaan yhdistyvät suuret työn vaatimukset (Vahtera & Pentti 1999, 51).

Kiviniemi (2000) tuo esille hyvin konkreettisesti tämän päivän ongelmakohtia niin opettajan arkityössä kuin opettajankoulutuksessakin. Koulutuksen yhteiskunnallisen vastuun kasvaessa myös opettajan vastuu lisääntyy ja opettajan vastuun lisääntyessä kuorman kantaminen alkaa painaa. Oppilaitos- ja kuntakohtainen vastuu kehittämisestä muutoksen kourissa koskee kaikkia kouluyhteisön jäseniä. Kiviniemi kiinnittää huomiota vastavalmistuneen opettajan työn alkamiseen liittyvään shokkiin: opettajantyön todellisuus ei välttämättä vastaakaan koulutuksessa saatua työnkuvaa. Kiviniemi toteaa työn muuttuneen opettajien mielestä niin rasittavaksi, ettei sitä enää voi hoitaa yhtä kokonaisvaltaisesti kuin aikaisemmin. Vanhemmat eivät enää arvosta opettajan ammattia yhtä korkealle kuin ennen; toisaalta opettajat arvelevat arvostuksen pahimman aallonpohjan olevan ehkä jo ohi (Kiviniemi 2000, 77).

Kunta8-tutkimuksen (Vahtera, Ahonen, Antikainen, Pentti, Ala-Mursula & Kangas, 1999) mukaan opetusalan sairauspoissaolot lisääntyivät useimmissa kunnissa 1990-luvun aikana. (Ks. Opettaja 10.8.2001 32,16).

Satakunnan Kansa (SK 25.9.2000) kirjoitti, että opettajien työuupumuksesta on puhuttu paljon, ja totta on, että opettajat esimerkiksi haaveilevat ennenaikaiselle eläkkeelle siirtymisestä useammin kuin muissa ammateissa työskentelevät keskimäärin. J. Vahtera (henkilökohtainen tiedonanto 20.9.2001) toteaa vastoin Satakunnan Kansan kirjoitusta, että opettajat ovat selvästi stressaantuneita kunta-alan muihin työntekijöihin verrattuna; kyseessä on nimenomaan psyykinen kuormittuminen. Soile Keskinen mukaan kotimaiset ja kansainväliset tutkimukset ovat antaneet yllättävän samanlaisia tuloksia uupumuksen syistä (SK 25.9.2000).

#### **4 TUTKIMUKSEN VAIHEITA**

#### 4.1 Tutkimustehtävä

Elämme epävarmuuden maailmassa. Pohjoismainen hyvinvointimalli murenee kaiken aikaa, informaatiokulttuuri työntyy joka paikkaan, uusi teknologia vyöryy ovista ja ikkunoista, osa väestöstämme syrjäytyy tehokkuuden ja tuloksellisuuden jalkoihin. Edellämainittu lyö leimansa myöskin kouluelämään ja kaikkiin siellä vaikuttaviin tahoihin, ei vähiten oppilaisiin ja heitä opettaviin opettajiin. Peruskoulu on kaikille avoin oppivelvollisuuskoulu. Luokan opettaja ei voi valita keitä hän opettaa - halusi tai ei. Tämän vuoksi halusin omalta osaltani selvittää *kuinka on opettajan työssäjaksamisen laita*. Kaikkien muutospaineiden kourissa kamppailevan opettajan pitäisi jaksaa - vaan jaksako hän? Jos jaksaa, niin mikä auttaa häntä jaksamaan? Jos työ uuvuttaa, niin mitkä ovat uupumuksen aiheuttajat?

Riskeerasin tietoisesti kysymyksilläni (liite). Jotkut opettajat olisivat saattaneet sekoittaa opettajuuden ja henkilökohtaisen, työn ulkopuolisen vapaa-ajan minän keskenään. Toisaalta opettaminen ja opettajana oleminen, opettajuus, on niin kokonaisvaltaista olemista ja elämistä, että puolistrukturoidulla haastattelullani halusin nimenomaan avoimia, persoonalähtöisiä vastauksia. Halusin tietää, vastaavatko opettajat kysymyksiini lähtökohtanaan henkilökohtainen elämäntilanne vai opettajuus. Kietoutuvatko opettajuus ja työminän ulkopuolinen minä toisiinsa saumattomasti - voidaanko niitä ylipäätään erottaa toisistaan? Kuinka suuren osan opettajuus haukkaa jokapäiväisestä elämästä? Ulottuvatko ammatin lonkerot vapaa-aikaan, onko opettaja opettaja vapaa-aikanaanakin itselleen ja ympäristölleen?

Opettajaksi joko halutaan tai ajaudutaan. Kutsumusopettajaksi itseään kutsuvat paneutuvat työhönsä yleensä sisimpäänsä myöten, tavoitteellisesti ja totaalisesti. Mitkä seikat väsyttävät opettajia, onko sellaisia asioita, jotka väsyttävät uupumukseen asti? Voidaanko niitä vähentää - kenties eliminoida kokonaan?

Tutkimukseni tehtävänä on myöskin löytää keinoja opettajien jaksamiseen. Miten voitaisiin mahdollistaa opettajan työssäjaksaminen - löytyykö realistisia keinoja - tarvitaanko niitä?



## 4.2 Kohteiden valinta

Lähetin puoliavoimet kyselyt (liite) 56:lle työssä olevalle opettajalle. Koska työskentelen itse Kokemäen kaupungin koululaitoksen palveluksessa, tuntui luontevalta kysellä jaksamisasioita saman kunnan palkkalistoilla olevilta samaa työtä tekevilta opettajatovereilta. Asun Äetsässä, joten lisätäkseen vastausten kattavuutta lähetin kyselylomakkeet myöskin kolmeen Äetsän kouluun. Lisäksi lähetin kyselylomakkeen seitsemälle Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksessa täydennyskoulutuksessa opiskelevalle opettajalle sekä kolmelle opettajatuttavalleni, jotka opettavat Varsinais-Suomessa.

Pyysin opettajia merkitsemään vastaukseensa myöskin syntymävuotensa. Kohdistin kyselyni ikään katsomatta edellämaituilla opettajille.

## 4.3 Tutkimusprosessi ja tutkimusmenetelmä

Lähetin puoliavoimet (puolistrukturoidut) kyselyt (liite) siis 56:lle työssä olevalle luokkia 1-6 opettavalle perusopetuksen luokanopettajalle syyskuun puolivälissä v. 2000. Mukana on yhdysluokkien opettajia, erillislukien opettajia, alkuopettajia, koulunjohtajia ja rehtoreita. Kokemäellä ja Äetsässä lähetin kyselylomakkeet kunkin koulun rehtorin mukana kyseiseen kouluun, rehtorin oli määrä esitellä asia opettajakunnalleen. Opettajat saivat palauttaa vastauskirjekuoren keskitetysti rehtorinsa kautta, postitse tai tuomalla tutkielman tekijälle henkilökohtaisesti. Vastata saattoi myös sähköpostitse. Muille haastateltaville lähetin kyselyn postitse tai sähköpostin avulla - vastata voi kirjeitse, sähköpostin avulla tai faksaamalla.

Ajankohta kyselylle ei ollut paras mahdollinen - koulutyö oli juuri käynnistynyt ja käytänteet etsivät vielä muotoaan. Toisaalta - yrittäessäni etsiä opettajien kannalta mahdollisimman hyvää ajankohtaa totesin, ettei sellaista ole! Opettajan työ rytmittyy lukuvuoden aikana sesonkeihin, joiden väliin ei yksinkertaisesti jää pidempää stabiilia ajanjaksoa. Lomia lukuunottamatta työvuosi on intensiivistä kiertoa sesongista toiseen.

Miksi kaksikymmentä opettajaa jätti vastaamatta? Oletan, että vastaamatta jättäneet opettajat eivät arvostaneet kyselyä riittävästi uhratakseen sille aikaansa - olkoonkin, että mahdollisuus oli vastata hyvinkin lyhyesti. Koska koulujen rehtorit esittelivät asiani opettajakunnalleen, katson myös heidän arvostuksellaan ja asenteillaan kyselyäni kohtaan olleen vaikutusta siihen, jättivätkö opettajat kyselyyn sikseen vai kiinnostuivatko he sen sisällöstä. Voi myös arvailla, jättivätkö juuri ne opettajat vastaamatta, jotka olivat kaikkein väsyneimpiä - eivätkö he enää "toimertuneet" vastaamaan? Vai jättivätkö vastaamatta päinvastoin työssään erinomaisesti jaksavat, aktiiviset ja energiset opettajat, jotka katsoivat, etteivät työuupumukseen liittyvät asiat kosketa heitä ollenkaan? Jättivätkö vastaamatta ne opettajat, jotka eivät halunneet auttaa tutkimuksen tekijää? Vai jättivätkö ne opettajat vastaamatta, jotka eivät tunteneet tutkimuksen tekijää henkilökohtaisesti? Vastaukset ovat pelkkien arvailujen varassa - sitäkin tärkeämpiä ovat 36 saamaani vastausta.

Kuten tutkimuksen metodologisista perusteista ilmenee, lähestymistapani tutkia opettajan työssäjaksamista on laadullinen. Soluttauduin sisäpiiriin tarkkailijaksi (Hakala 1999, 183). Koska kvalitatiivinen lähestymistapa on itselleni luontevin vaihtoehto ja koska kyse on opettajien työlleen antamista merkityksistä, on fenomenografinen tutkimusote perusteltu.

## **5. TUTKIMUSTULOKSET**

### **5.1 Opettajien työssäjaksaminen ylipäätään**

Opettajille lähettämässäni kyselykaavakkeessa ensimmäinen kysymys kuului

1. Jaksatko työssäsi?

Jotkut opettajat vastasivat vain yhdellä sanalla, jotkut analysoivat ja perustelivat tilannettaan pidemmällä vastauksella. Koska kysymyksen muoto jätti vastausmahdollisuuden erittäin avoimeksi, opettajat ovat täsmentäneet ilmaisuaan erilaisilla täytesanoilla. Nämä täytesanat liittyvät joko jaksamisen kokemuksen voimakkuuteen sinänsä (erinomaisesti, oikein hyvin, hyvin, kohtalaisen hyvin) tai aikaan, jolloin halutaan selventää jaksamisen kokemuksen ajallista pysyvyyttä (enimmäkseen, yleensä, tällä hetkellä, vaihtelevasti, toisinaan).

JAKSAMISEN KUVAUS	VASTAUSTEN MÄÄRÄ
jaksaa hyvin	8
jaksaa	26
ei jaksaa	2

Yleisesti ottaen vastanneet opettajat jaksavat vaihtelevassa työssään. Vajaa neljäsosa opettajista jaksaa mielestään varsin hyvin, “tosin uupumuksen aikojakin on“. 72 % opettajista vastaa ylipäätään jaksavansa: “Aamumittari on plussan puolella.“ Päivät ja viikot - puhumattakaan vuosista - eivät ole veljiä keskenään. Näin ollen työssä koetut onnistumisen hetket kompensoivat koetut epäonnistumiset. Kaksi opettajaa koko otoksesta tilitti huonoa jaksamistaan, toinen heistä kyseenalaisti koko työnsä mielekkyyden.

## 5.2 Työssäjaksamisen edellytyksiä

### 5.2.1 Voimaantuminen

Opettajille lähettämässäni kyselykaavakkeessa toinen kysymys kuului

2. Jos jaksat, niin mitkä asiat auttavat Sinua jaksamaan?

Opettajien vastaukset ovat tutkijan luokittelemina. Sama opettaja saattoi ammentaa voimia useammasta eri asiasta, mikä selittää sen, että vastausten määrä yhteensä on paljon suurempi kuin 36. Vastausten perässä oleva luku ilmoittaa vastauksetojen määrän.

JAKSAMISEN EDELLYTYKSIÄ	VASTAUSTEN MÄÄRÄ
vapaa-aika	30
opetustyö	24
oppilaat yleensä ja pieni oppilasmäärä	23
työyhteisö	22
ihmissuhteet	12
elämänasenne	6
opiskelu ja täydennyskoulutus	6
myönteinen palaute vanhemmilta	5
kiireen karsiminen	3
henkilökohtainen uskonelämä	2

Opettajat löytävät useita keinoja jaksamiseensa. Jaksamista avittavien seikkojen kirjo saa miettimään, että olisiko opettajan ammattiin hakeutuvilla henkilöillä myönteisempi asenne elämän eri ilmiöihin kuin väestöllä keskimäärin? Oman myönteisen elämänasenteensa tunnustaa osa opettajista, osa kertoo rekisteröineensä realistiset vaikutusmahdollisuutensa eikä näin ollen enää haikaile olemattomien perään.

“Sadesäällä likoan.

Hellesäällä hikoan.

Sellaista on elämä.

Likoa ja hikeä.“ (Uppo-Nalle Elina Karjalaisen kirjassa Uppo-Nalle1977, 42.)

### 5.2.2 Vapaalla

Eväitä jaksamiseen tarjoaa ensinnäkin vapaa-aika. Merkillepantavaa on, että monessa vastauksessa korostettiin koulun ulkopuolista elämää, työn ja vapaa-ajan tietoista erillään pitämistä: “Työ ei kuitenkaan ole koko elämä - - .“ Tasapainon löytyminen työn ja muun elämän välillä on tärkeää. Henkilökohtainen usko Jumalaan auttaa kahta opettajaa selviytymään työpaineissa. Rinnastan uskonelämän kyseisten opettajien kohdalla myös harrastukseen, koska uskon mukanaan tuomat kuviot nielevät suuren osan em. opettajien vapaa-ajasta.

Vapaa-ajan harrastuksista ykköseksi nousee ehdottomasti liikunta. “Terve sielu terveessä ruumiissa“ lihallistuu opettajien vastauksissa. Fyysisestä kunnosta huolehditaan, nimenomaan ulkoilu korostuu: kävellään, hiihdetään ja pyöräillään. Erikoislääkäri Harri Lindholm (Tiedon silta 2001 2, 28) korostaa, että henki ja ruumis ovat yhtä myös stressissä: “Fyysiset ominaisuudet vaikuttavat psykososiaaliseen selviytymiseen. Vajaakuntoisuus lisää psyykkistä kuormittuneisuutta, kun suorituskyky ei riitä tehtävään.“ Kääntäen: fysiikaltaan hyväkuntoinen työntekijä sietää paineita paremmin kuin rapakuntoinen kollegansa.

### 5.2.3 Opetustyö ja oppilaat

Opetustyö sinänsä on opettajille mieluisaa. Sitä pidetään antoisana, kiinnostavana, tärkeänä, mielekkäänä ja vaihtelevana (ks. Vahtera & Pentti 1999, 32): “Ei kahta samanlaista päivää.“ “Joskus tuntuu, että maailma olisi kohdaltani mallillaan jos vain saisi opettaa ja vähän sivussa kasvattaa, siihen kyllä energiaa löytyisi - - .“

Oppilaat ovat opettajan työn mauste. “Tänä vuonna erityisen mukavat ja huumorintajuiset oppilaat.“ “Helposti innostuva, vilkas, eloisa luokkani, jonka oppilaat tulevat tavallisista turvallisisista kodeista, joissa lapsista huolehditaan ja ollaan realistisia, jalat maassa -kasvattajia.“ “Tervehenkinen oppilasaines.“ “Kolmiopettajaisen pienen kyläkoulun oppilasaines on melko rauhallista ja

mukavaa.“ Vuorovaikutus oppilaiden kanssa on arkisen työn antoisaa puolta. Mitä enemmän opettajalla on vuorovaikutusmahdollisuutta sekä oppilasyksilö- että ryhmätasolla, sitä hedelmällisemmästä kanssakäymisestä on kysymys. Joka ikinen lapsi toivoo ja kuvittelee opettajan voivan huomioida juuri hänet yksilönä. Sitä opettajakin toivoo - aika vain asettaa omat rajoituksensa. Kuitenkin tämänkaltaisella vuorovaikutuksella on huomattava merkitys opetus- ja oppimisprosessissa: itsensä tärkeäksi kokeminen ja tärkeänä pitäminen.

#### **5.2.4 Kollegiaalisuus ja yhteisöllisyys**

Työyhteisöllä on opettajalle niin ikään valtava merkitys. Kuunteleva, kannustavaa palautetta antava työyhteisö mahdollistaa toimivan yhteistyön ja luo työviihtyvyyttä. Opettajanhuoneen avoin ja leppoisa ilmapiiri auttaa selviytymään vaikeinakin hetkinä: “Jos ja kun ongelmia tulee, on töissä muutama kollega, joiden kanssa voi ‘purkaa’ omaa pahaa oloaan.“ “Jaksamisessa auttaa myös hyvät suhteet koulun henkilöstöön. Minulle on sattunut onni tänä kahtenakymmenenä työvuonna saada hyvät työkaverit, siitä kiitos!“ Työyhteisön sosiaalisen kompetenssin kärjessä ovat opettajat, joilta löytyy oivallusta ja huumorintajua.

Ihmissuhdeammattissa ovat hyvät ihmissuhteet A ja O. Kollegasuhteiden lisäksi suorilla ja reiluilla suhteilla oppilaiden vanhempiin on jaksamisen kannalta paljonkin merkitystä. Oppilaiden kotoa tulevalla myönteisellä palautteella on nostetta pitkälle eteenpäin. Vuorovaikutus ei rajoitu vain kouluun, vaan hyvillä ihmissuhteilla on merkitystä myös vapaa-aikana. Suhteet perheenjäseniin, sukulaisiin ja ystäviin koetaan arvokkaana voimavarana. Hyviä ystäviä ja sukulaisia pidetään kanssaeläjinä, jotka ymmärtävät ammatin raskauden ja tuen antamisen tärkeyden. “Työn vastapainona omalla perheellä on suuri merkitys.“ “Ystävät auttavat ja tukevat.“ Ystävät auttavat jopa unohtamaan työn ankeuden “piristäen mieltä“.

#### **5.2.5 Kompetenssi**

Positiivisuus paistaa vastauksista. Vaikka työ tuntuu välillä stressaavan ja painavan hartiat kasaan, ei opettaja lyyhisty taakan alle. “Asioiden suhtauttaminen kulloisiinkin tilanteisiin” auttaa jaksamaan. Niin kauan kuin kykenee näkemään asiat oikeassa mittakaavassa ja suhteellisuudentaju säilyy, ei ole hätää. Opettajan työ on pitkälle hyvin itsenäistä työtä; koulutuksen järjestäjän määräämissä raameissa opettaja voi toteuttaa opetuksen käyttöteoriaansa haluamallaan tavalla: “Olen toiveammattissani.” Erilaiset ammattiin liittyvät opinnot piristävät niitä, jotka opintoihin osallistuvat. (Reilu neljännes opettajista ei osallistu lainkaan vapaaehtoiseen täydennyskoulutukseen; Korkeakoski ym. 2001, 155.) Vastanneet opettajat nauttivat yhtä lailla lyhytkestoisista kursseista kuin pidemmästäkin täydennyskoulutuksesta; motivoituneisuus selittyy juuri omaehtoisesta, täysin vapaasta koulutukseen hakeutumisesta. Kiire aiheuttaa suuria paineita, niinpä on luonnollista, että jos sitä onnistuu vähentämään, tilanne helpottuu. Opettajat ovat onnistuneet luomaan kiireettömämpää työtahtia urakkaluonteisilla työprojekteilla sekä oppisisältöjä karsimalla ja perusasioihin pitäytymällä.

“Tiedän, ettei muilla ole sen helpompaa, joten turha tässä on valittaa.”

### 5.3 Työuupumuksen aiheuttajia

Opettajille lähettämässäni kyselyssä kolmas kysymys kuului

3. Jos sen sijaan tunnet työuupumusta, niin mitkä asiat sitä aiheuttavat?

UUPUMUKSEN AIHEUTTAJIA	VASTAUSTEN MÄÄRÄ
oppilaat	18
koulun ulkopuolinen työ	13
kodit	11
resurssipula	11
kiire	10

oma elämäntilanne	5
koulun lakkauttamisuha	2

### 5.3.1 Häiriköt ja ohut vanhemmuus

Oppilaat ovat koulutyön keskipiste. Juuri oppilaat ovat opettajille suurin innoituksen ja jaksamisen lähde, mutta toisaalta myöskin suurin uupumuksen aiheuttaja.

Opetusryhmien suuri koko on osasy huonoon ryhmänhallintaan, mistä puolestaan aiheutuu levottomuutta, keskittymiskyvyttömyyttä ja häiriköintiä.

Epätarkoituksenmukainen opetusryhmä on myös silloin, kun esikoululaiset ovat yhdessä 1.-2. -luokkalaisten kanssa. Näin pienillä oppilailla erot valmiuksissa ovat huimat ja opettaja kokee sekä sylinsä että sielunsa riittämättömäksi. Toisella tavalla huolta aiheuttavat ne oppilaat, jotka häiritsevät käytöksellään oppitunnin pitoa, ovat levottomia ja lyhytjänteisiä, hälisevät eivätkä osaa keskittyä. Silloin tällöin tilanne saattaa muuttua jopa pelonsekaiseksi: “Työuupumusta olen kyllä kokenut aikaisemmin ja silloin oli kysymyksessä juuri rankat käytöshäiriötapaukset, joiden yhteydessä elin alituisen väkivallan uhan alla (uhka kohdistui sekä muihin oppilaisiin että minuun).” Rinta rinnan häirikköoppilaiden kanssa kulkee kotien välinpitämätön tai kielteinen asenne koulua kohtaan: “- - muutamat oppilaat, joista saa sen käsityksen, ettei kukaan kannu heistä erityisemmin huolta.” Perheillä on paljon ongelmia: psyykkisiä, sosiaalisia ja taloudellisia vaikeuksia, jotka heijastuvat lasten mukana kouluun. Turhautuneisuuden lähde on kasvatusvastuun siirtyminen kodeista kouluille ja opettajille. Vanhemmat ovat enenevässä määrin uusavuttomia ja neuvottomia. Eräs opettaja kirjoittaa: “Huoltajat ovat lopettaneet kokonaan lastensa kasvattamisen.” Kasvatusneuvolan testeihin lähettäminen, luokan kertaaminen ja erityisopetussiirrot aiheuttavat usein hankaluutta opettajien ja lasten vanhempien välillä. Kasvatukseen ja opetukseen liittyvät näkemyserot ovat niin ikään kitkan aiheuttajia. “Aina ei saa asioita hoideltua niin, että vanhemmat olisivat tyytyväisiä. Vaikka kuinka yrittäisi olla välittämättä, niin sittenkin harmittaa.” “Ihmisten väliset ristiriidat ja konfliktit ovat yhteisöä eniten haittaavia ja samalla vaikeimmin käsiteltäviä ongelmia” (Niskanen ym.1998, 154).



Vanhemmuuden nähdään ohentuneen kaiken aikaa. Lapsi unohtuu joko vanhempien jonkinasteisen syrjäytymisen vuoksi tai sitten siinä tapauksessa, että vanhemmat eivät omalta oravanpyörältään jaksakaan enää paneutua lapseensa ja tämän koulunkäyntiin. Vaikka yhteistyö kotien kanssa näyttää lisääntyneen, opettajien stressin sietokyky sen sijaan vähenee, sillä ajasta on pulaa ja opettaja kokee saaneensa koulutuksen lapsen kasvattamiseen, ei vanhempien ohjaamiseen. Voimavarat eivät yksinkertaisesti riitä enää vanhempien kasvattamiseen. Etiikaltaan korkeamoraalisina opettajat kokevat ristiriitatilanteen näissä tapauksissa, joissa lapsen pahoinvointi johtuu vanhempien välinpitämättömyydestä. Opettaja haluaisi auttaa lasta - aikaa ja keinoja puuttua kodin tilanteeseen sen sijaan ei ole.

### 5.3.2 Ääreellinen opettaja - ääretön työkenttä

Opetuksen ulkopuoliset asiat aiheuttavat harmaita hiuksia: koulutuksen järjestäjä painostaa säästötoimenpiteillään ja alituisilla muutos- ja uudistamispyrkimyksillään. "Oma lukunsa ovat sitten nämä luokan ulkopuoliset työt; kaiken maailman suunnittelut ja kokoukset työaikana ja iltapäivisin. 'Mappi Ö:hön' tehdään paperia - älytöntä! Suututtaa." Niukat resurssit, epätarkoituksenmukaiset ja huonokuntoiset työtilat ja uusien vaateiden (opetussuunnitelmauudistukset, arviointipalaverit, kehityskeskusteluihin valmistautumiset...) jatkuva virta nakertavat voimia. Koulutuksen järjestäjä nähdään jopa perusopetusta tuhoamassa olevana voimana: "Se mikä työssäni rasittaa on koulutuksen järjestäjän (opetushallitus ja kunta) asettamat paineet ja perusopetuksen tuhoamisyritysohjelmat."

Työn vastuullisuus tulee vastaan myöskin sairastumisen yhteydessä. Sijaisia on vaikea saada; jos minä olen pois koulusta, revitään oma osuuteni opettajatoverin selkänahasta. Oman riittämättömyyden kulminoituminen: "Kiire, liian monia asioita ja tehtäviä meneillään samaan aikaan."

Oman henkilökohtaisen elämäntilanteen ja omat huolet mainitsee uupumisen syiksi viisi opettajaa: "- on niin paljon valmistettavaa koulua varten ja samalla on kaikki kotityöt päälle." Kahta opettajaa rasittaa "jatkuvat spekulatiot koulun lakkauttamisesta". Elettiin sitten agraarissa tai urbaanissa ympäristössä huhuilla ja juoruilla on samanlainen vaikutus. Koska faktatieto puuttuu, luulot ja oletukset leviävät synnyttäen uusia ja isompia luuloja. Erityisesti negatiivisilla huhuilla on

taipumus levitä kulovalkean tavoin ja esimerkiksi huhupuheet koulun lakkauttamisesta saattavat todellisuudessa kypsyttää kyseisen koulun lakkauttamispäätöksen. Lapsiperheet eivät enää muuta sellaiselle alueelle, jonka koulun tiedetään olevan uhattuna, ja näin ollen oppilasmäärä todellakin pienenee aiheuttaen koulun kuoleman. Pienten koulujen opettajien huoli ei ole aiheeton.

## 6 USKOTTAVUUS

Lähetin kyselyni 56:lle opettajalle, joista 36 opettajaa vastasi. Vastausprosentti on siis 64. Tutkimushenkilöiden määrä ei ole suuri, mutta fenomenografinen tutkimukseni ei tavoittelekaan tilastollista yleistettävyyttä. Sen sijaan tutkimustulokset kuvaavat ja selittävät opettajan työssäjaksamista otoksessa olleiden henkilöiden kohdalla, ja näitä tulkintoja vasten lukija voi verrata omia käsityksiään. Toisaalta aineistossa on havaittavissa jo tällä kohdejoukon määrällä kylläntymistä, saturaatiota (Mäkelä 1990, 53; Syrjäläisen luento 23.11.99 Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos), joten otos lienee riittävä.

Autenttinen aineisto on tutkijalla ja vastaajan tahdosta riippuen lukijoiden käytettävissä (ks. Fogelberg, Herranen & Sinikara 1989, 31). Liitteinä vastaukset muodostaisivat painolastin käsillä olevalle tutkielmalle. Liitteenä on sen sijaan opettajille lähetetty kyselykaavake (liite). Yhtä poikkeusta lukuunottamatta vastaajat ovat muodollisesti päteviä peruskoulun luokanopettajia. Ainoa epäpäteväkin (koulutukseltaan sosiaalikasvattaja, joka opiskelee kasvatustiedettä) opettaja on hoitanut lukukausia kestäneitä sijaisuuksia ja omaa näin ollen perspektiiviä opettajan työhön. Vastaajien keskimääräiseksi iäksi muodostui 45,3 vuotta, mikä kertoo melkoisesta työkokemuksesta.

Yleistä keskusteluilmapiiriä opettajan työssäjaksamisen tiimoilta sävyttää toisaalta synkkämielisyys, toisaalta opettaja haluaa selviytyä ruikuttamisen sijaan, hän haluaa näyttää ja osoittaa selvästi muulle maailmalle: “Minä pärjään kyllä!” Näin

ollen vastanneet opettajat ovat ilmaisseet oman opettajuuden representaationsa. Jokainen vastaaja on pitäytynyt omissa nahoissaan ja tuonut esiin oman henkilökohtaisen suhteensa koulutyöhön jaksamisen osalta, juuri niin kuin on tarkoituskin. Yksi vastanneista opettajista on tutkijan työtoveri. Olen yrittänyt tietoisesti välttää hengenheimolaisuuden mahdollisesti aiheuttamaa sympatiaa havaintoja tehdessäni ja tulkintoja rakentaessani. Kukaan ei agitoinut minkään tendenssin puolesta. Jotkut vastaajat ilmaisivat olevansa hyvillään siitä, että opettajan jaksamista käsitellään. Tutkimuksen validiteetin varmistamiseksi pyrin täsmälliseen raportointiin tutkittavien todellisuuden kuvaamisessa. Räisänen (1996, 166) mukaan tutkimusta pidetään yleensä validina, jos se antaa totuudenmukaisen, uskottavan ja puolueettoman kuvauksen todellisuudesta. Reliabiliteetti tarkoittaa työssäni sitä, että tutkimus on toistettavissa tutkijasta riippumatta (ks. Mäkelä 1990, 53). Tutkimukseni tekeminen on kirjallinen tuotos, jota voi luonnehtia henkilökohtaiseksi konstruktiokseni tutkittavana olleesta ilmiöstä. Kiviniemen (2000, 40) tapaan korostan, että laadullinen tutkimus on luonteeltaan tutkijan oppimisprosessi. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi jää aina lopulta lukijalle.

Vaikka osa vastauksista palautettiin kyseisen koulun rehtorille, oli jokaista vastausta varten oma nimetön kirjekuorensa. Kukin vastaus pysyi anonyyminä eikä kenenkään opettajan tarvinnut pelätä, että oma vastaus joutuisi asiattomiin käsiin. Näin varmistettiin vastausten aitous ja rehellisyys. Useimmat vastaajat tuntevat tutkijan ja haastattelulomakkeessa tein kaikille selväksi taustani. Suuri osa vastauksista on hyvin perusteltuja, osa opettajista on kunnolla pysähtynyt miettimään omaa jaksamistaan - osalla vastaaminen näyttää käyneen jopa terapeutisesta istunnosta.

## **7 TERMINOLOGIAA**

### **7.1 Stressi ja burnout**

Käytin kyselyssä yleisluonteista verbiä *jaksaa* selittämättä sen kummemmin mitä kyseinen sana merkitsee. “*Jaksatko työssäsi? Jos jaksat*, niin mikä auttaa Sinua *jaksamaan?*” Käytin myöskin termiä *työuupumus* analysoimatta sen sisältöä: “Jos sen sijaan tunnet *työuupumusta*, niin mitkä asiat sitä aiheuttavat?” Näin ollen kukin vastaaja on ymmärtänyt kyseisten sanojen sisällön ja merkityksen omalla tavallaan, subjektiivisesti. Kyse onkin omien tuntojen tilityksestä.

Opettajat käyttävät vastauksissaan useimmiten termejä *väsyminen* ja *uupuminen*. Yksi opettaja kirjoitti: “Jos uupumuksella ymmärretään pitempiaikaista, jatkuvaa haluttomuutta, väsymystä, sitä en tunne.” Yleensä opettajat eivät kyseenalaistaneet sanaa *työuupumus*. Anna-Liisa Elo määrittelee stressin (Matikainen ym.1995, 194):

“Stressi on yksilön ja ympäristön välinen suhde, jonka yksilö arvioi merkitykselliseksi hyvinvoinnilleen ja joka ylittää hänen voimavaransa. Stressiä syntyy, kun yksilön suorituskyky on ristiriidassa ympäristön vaatimusten kanssa tai yksilön odotukset ovat ristiriidassa ympäristön tarjoamien mahdollisuuksien kanssa.”

Kalimo ja Lindström (1996, 3) määrittelevät stressin tilanteeksi, jossa

“ihmisen tarpeet, arvot, tavoitteet ja edellytykset ovat ristiriidassa olosuhteiden asettamien vaatimusten tai antamien mahdollisuuksien kanssa. Työtilanteessa työn sisältöön ja järjestelyihin liittyvät tekijät ovat tuolloin mahdollisia stressitekijöitä ja niiden vaikutukset ihmisessä stressireaktioita”.

Ristiriidasta työn ja voimavarojen välillä on kyse myös Hämäläisen ja Savan (1989, 85) stressin määrittelyssä: “Stressi voidaan ymmärtää työn tai työntekijän asettamien vaatimusten ja voimavarojen ristiriidaksi” (ks. Myös Kalliopuska, M. & Koskinen-Ollonqvist, P. 1994, 2). Epämiellyttävistä tuntemuksista puhuu C. Kyriacou (Cole & Walker 1989, 27) ja erittelee niistä suuttumuksen [kiukun, vihan], jännittämisen, turhautumisen, tuskaisuuden, masennuksen ja hermostuneisuuden. Työstressi syntyy, kun ihmiseltä vaaditaan jatkuvasti enemmän kuin mihin omat voimavarat riittävät tai kun työ ei täytä ihmisen keskeisiä odotuksia eikä tyydytä siihen kohdistuvia tarpeita. Stressireaktion äärimuotona pidetään työuupumusta, *burnout*-tilaa (Matikainen ym.1995, 128; Raitasalo 2001, 27). Claxton (1989, 43-49) käsittelee stressiä sekä sen aiheuttajien että sen ilmenemismuotojen osalta päätyen hyvin samankaltaisiin

tuloksiin kuin tässä esitetyt muutkin määrittelyt. Jos ihminen uskoo kykyihinsä selvitä tilanteesta ja löytää sopivat toimintakeinot, koettu stressi johtaa parhaimmillaan jopa työkyvyn lisääntymiseen ja parempaan työmotivaatioon. Hämäläinen ja Sava (1989, 94) esittävät, että kohtuulliseksi koettu, ajoittainen stressi on tärkeää työmotivaation säilyttämiseksi. Sitä voidaan pitää elämän suolana. Myöskin Ojanen tuo esille stressin ihmistä debilisoiavana tai mobilisoiavana tekijänä (Ojanen 1985, 175; Cole & Walker 1989, 26, 84; Niskanen, Murto Haapamäki 1998, 23). Jokaisen työntekijän pitäisi ajoittain kokea haastavien tehtävien mukanaan tuomia paineita. Nämä kokemukset käynnistävät ja ylläpitävät henkisiä voimavaroja ja johtavat usein suorituskyvyn ja kestävyuden asteittaiseen lisääntymiseen. (Hämäläinen & Sava 1989, 85, 94.)

Kalimon ja Toppisen kirjassa (1997, 8-9) työuupumus määritellään vakavaksi pitkäaikaisen työstressin tuloksena syntyväksi häiriöksi, joka ilmenee kolmenlaisina oireina: uupumusasteisena väsymyksenä, kyynistyneisyytenä ja ammatillisen itsetunnon heikkenemisenä. Uupumusasteinen väsymys on yleistynyttä, voimakasta pitkäaikaista väsymystä, joka ei enää liity yksittäisiin työn kuormitushuippuihin. Se ei häviä päivittäisellä levolla, viikottaisella vapaalla eikä aina loma-aikanakaan. Kyynistyneisyys näkyy työn ilon katoamisena, työn mielekkyyttä koskevana epävarmuutena ja työn merkityksen epäilynä tai kyseenalaistamisena.

“Kuitenkin viimeisten, ehkä noin kuuden, vuoden aikana rakkauteni työhöni on alkanut uhkaavasti hälvetä ja ne aamut, jolloin työhön lähteminen on tuntunut raskaalta, yhä lisääntyä. Koulupäivät ovat alkaneet tuntua raskailta ja pitkiltä, vaikka viikossa on vain 25 opetustuntia. Voidaan siis hyvällä syyllä sanoa, että tunnen henkistä väsymystä ja työni mielekkyys alkaa olla kyseenalaista.”

Ihmissuhdetyössä kyynistyneisyys näkyy etäiseksi ja kylmäksi muuttuneena suhtautumisena työn kohteena oleviin ihmisiin.

## 7.2 Exhaustio ja neurastenia

Väsymystä ja uupumusta on vanhastaan kutsuttu *exhaustioksi* (Kalliopuska & Koskinen-Ollonqvist 1994, 3). Raimo Raitasalo muistuttaa (Kelan sanomat 3.-17.9.2001) termistä *neurastenia*, jonka amerikkalainen neurologi George Beard otti

käyttöön jo 1800-luvun puolivälissä alkuperäisen kreikkalaisen sanan neurastheneia mukaan. Neurasteniaksi hän nimitti fyysisen väsymyksen, voimattomuuden ja epämääräisen kipuilun sekä särkyilyn tilaa. Vuosisadan vaihteessa Freud arveli neurastenian käsitettä käytetyn liian epämääräisellä tavalla. Hän rajasi neurastenian tarkoittamaan oireyhtymää, jolle ovat ominaisia fyysisen väsymyksen tunteet, päässä koetut painetuntemukset, ruuansulatusvaikeudet, ummetus, selkärangassa koetut tuntemukset ja seksuaalisuuden heikkeneminen. Raitasalo haluaa tuoda esille, että työuupumuksesta puhuttaessa sen moni-ilmeisyys helposti unohdetaan. Tilapäiset väsymyksen tunteet, huonosti nukuttu yö, poikkeuksellisen raskas työpäivä jne. tuntuvat uupumuksena, mutta niistä pääsee yleensä eroon normaalilla levolla. Sen sijaan uupumuksen ja väsymisen tunteet voivat olla myös pitkäaikaisia tai jatkuvia, jolloin kyseessä on todellinen työuupumus. Neurastenialla eli väsymysoireyhtymällä ymmärretään nykyään kahta toisistaan poikkeavaa oireilua. Toisessa muodossa esiintyy ajattelukyvyyn heikkenemistä ja keskittymisvaikeuksia henkisten suoritusten jälkeen. Toisessa muodossa vähäinenkin ruumiillinen ponnistus aiheuttaa fyysisen heikkouden ja uupumuksen tunteita, lihassärkyjä ja -kipuja sekä vaikeutta rentoutua. Kumpaankin liittyy usein jännityspäänsärkyä, huimausta ja epävakaisuuden tunnetta, pelkoa oman terveydentilan heikkenemisestä sekä lievää masentuneisuutta ja ahdistusta.

### 7.3 Työkyky ja itsetunto

Työkyvylle - päinvastoin kuin työkyvyttömyydelle - ei ole virallista määritelmää lainsäädännössä (Matikainen ym. 1995, 31). Matikainen ym. määrittelevät työkyvyn kuitenkin fyysiseksi, psyykkiseksi ja sosiaaliseksi toimintakyvyksi, johon varsinkin perinnöllisillä tekijöillä, elinympäristöllä, sosiaalisella asemalla ja iällä on suuri vaikutus. (Matikainen ym. 1995, 232.) *Työkyky* rakentuu sekä yksilöllisten että työyhteisöllisten tekijöiden varaan.

“*Itsetuntoa* voidaan arvioida pitkälle sen mukaan, paljonko pettymyksiä ihminen kestää ja miten hän jaksaa aloittaa uudelleen alusta niiden jälkeen“ (Keltikangas-Järvinen 2000, 137).

“Hankittu itsetunto on se, mikä ihmiselle kehittyy kokemusten ja havaintojen kautta. Se koostuu onnistumisen elämyksistä ja ihmisen omista havainnoista, kun hän huomaa selviävänsä. Se on myös seurausta ihmisen saamasta palautteesta. Se voi rakentua myös koetuista pettymyksistä“ (Keltikangas-Järvinen 2000, 120).

## 8 TULOSTEN YHTEENVETO JA TULKINTA

### 8.1 Monimerkityksinen työrauha

*Businessmaailman piirteet.* Tutkimuksen päätarkoitus oli selvittää jaksavatko otokseni opettajat työssään vai eivät. Sinnikkäästi opettajat vastaavat jaksavansa lisäksi vastaukseensa “mutta“.

Simola (2001, 290-291) puhuu koulupolitiikasta ja erinomaisuuden eetoksesta tarkoittaen tällä toimintakulttuuria, jossa keskeisimpiä arvoja ovat erinomaisuus, tehokkuus ja tuloksellisuus. Tämänsuuntainen koulujen keskinäistä kilpailua korostava kilpailukulttuuri eriarvoistaa niin kouluja, oppilaita kuin opettajiakin. Suomen kunnat ovat tällä hetkellä talouden mittareilla mitattuina hyvin eriarvoisessa asemassa toisiinsa nähden ja näin ollen taloudellinen panostus kunnan koululaitokseen on pitkälle riippuvainen kunkin kunnan taloudellisista resursseista. Hyvän koulunpidon perusedellytysten pitäisi olla kunnossa kunnasta riippumatta. Eräs kyselyyni vastanneista opettajista kirjoittaa: “Kouluun työnnetään liikaa opetettavaa asiaa ymmärtämättä että aika ei riitä. Valitettavasti koulut ovat lähteneet kilpaan mukaan ja loistavat erinomaisuudellaan. Asia saa mielestäni ollakin näin. MUTTA erikoistumista [!] PERUSOPETUKSEENKIN pitäisi olla arvo sinänsä.“ Simola yhtyy näihin käsityksiin: “Vain harvat koulut voivat olla parhaita. Suuri

enemmistö, tavalliset koulut tekevät musertavan osan kaikesta työstä. Niille on annettava työrauha.- - Koulussa pitää keskittyä harvalukuisimpiin asioihin.- - Nyt kaiken maailman [!] kamaa on kouluissa aivan liikaa.“ (Al 13.5.01). Liike-elämän mallit sopivat huonosti koululaitokseen (esim. Kiviniemi 2000; Simola 2001). “Tuloksiin ja niiden parantamiseen keskittyvä koulupolitiikka tuottaa väistämättä suorituskyykyä nopeasti kohottavien, keinotekoisien ja kyseenalaisten menetelmien kysyntää ja tarjontaa“, Simola vertaa menetelmiä koulumaailman alppimajoihin. Standardoidut oppisaavutustestit, päätösvallan siirtäminen koulutasolle, kouluorganisaation managerialistiset ja laatujohtamiseen perustuvat uudelleenjärjestelyt saavat aikaan sen, että yritetään ennemminkin antaa koulusta hyvä *outlook* kuin että yritettäisiin olla hyvä koulu oikeasti. Simolan (Aamulehti 13.5.2001) mukaan surullista on se, että nimenomaan taitavista ja moraalisia tavoitteita toteuttavista opettajista tulee näissä muutoshankkeissa joko kyynisiä tai loppuunpalaneita. Simola (2001, 293) tarjoaa erinomaisuuden eetokselle vaihtoehdon - riittävyden eetoksen. Jorma Pokkinen (Al 12.5.01) toteaa: “Olkoon kuinka vanhanaikaista, niin koulun ensisijainen tehtävä on näin työelämästä katsottuna opettaa perustiedot ja -taidot.“ Perusopetuksen painottuminen (ks. Kiviniemi 2000, 101) nähdään tärkeänä jaksamista auttavana tekijänä.

“Milloin ovat asialla luovan toiminnan saarnaajat, milloin talouselämän edunvalvojat. Kehitys- ja keuhkovammaisten liitot, sokeain, kuurojen tai pakolaisten järjestöt, kolmannen tai neljännen maailman puolesta puhujat ja monet epäilyttävätkin maailmanparantajat anovat usein koulun (ja käytännössä opettajien) apua asioidensa ajamiseen. Ei ole ihme, että opettajat ovat jo alkaneet jarrutella teemaviikkojen ja keräysten järjestämistä, sillä koulun varsinainen opetustehtävä joutuu liian monenlaisten puuhien keskellä helposti vaikeuksiin.“ (Tarjamo, 1979, 10.)

Mediahakuisuus ja profiilin nostamisvaateet ovat saaneet koulut epäterveeseenkin keskinäiseen kilpailuun, jonka seurauksena koulussa opetettavat perusasiat ovat jääneet liian vähälle huomiolle. Samassa profiilinnostatuksessa ihminen opettajassa on saanut hiipua: jaksaminen ei ole enää äärellistä. Kilpailussa viihdebisneksen kanssa koululaitos on tuomittu epäonnistumaan.

*Oppilaiden avainasema.* Huomionarvoista on oppilaiden avainasema kaikkeen muuhun verrattuna, niin hyvässä kuin pahassakin. Oppilaat auttavat opettajia



jaksamaan; toisaalta oppilaat verottavat opettajien voimia kaikkein eniten. “Oppilaat itse ovat innostuksen lähde, ‘persoonia’. Ei ole kahta samanlaista päivää.” “Iloiset, mukavat, tervehenkiset lapset“, “- - on mukava seurata oppilaiden edistymistä.” Oppilaiden innostuneisuus uuden oppimisesta, se, että he tulevat mielellään kouluun, saa opettajan jaksamaan. Yleensäkin toimiminen nuorten ja lasten parissa: “Voit lähes ammentaa nuorten valoisaa energiaa ja rehellisyyttä.”

“Innostuneet, ihastuttavat lapset saavat jaksamaan ja antamaan parastaan. Heillä on tulevaisuus edessään, siksi heille on annettava vaikka viimeiset voimanrippeet. Palaute näkyy heidän käytöksestään, ilmeistään ja toimistaan. Jos sen aistii positiiviseksi, se jos mikä auttaa opettajaa jaksamaan.”

Vastanneet opettajat ovat hyvin työsidonnaisia ja työhönsä motivoituneita. Koululle on säilytetty viime vuosina tehtäviä, joista huolehtimisen opettajat kokevat stressaavana. “Jos vain saisi opettaa ja vähän sivussa kasvattaa.” Itse opetustyötä pidetään kaikkein tärkeimpänä asiana ja sen hoitamiseen on tullut häiriöitä. Opetustyö koetaan mielekkäimpänä mahdollisimman homogeenisissa, ei liian suurissa opetusryhmissä (ks. myös Korkeakoski ym. 2001, 43).

*Balanssi.* Opettajat korostavat jaksamisen edellytyksenä hyviä ihmissuhteita, huolehtimista omasta itsestä, oman minän tasapainoisuutta (ks. Opettaja 10.8.2001 32, 18). Oman minän eheyden kokemiseen liittyy kahdella vastaajalla oma henkilökohtainen usko ja sen mukanaan tuomat kuviot. Toimivan työyhteisön ja sopivasti haasteellisen työn on todettu lisäävän motivaatiota ja toimintakykyä sekä parantavan itsearvostusta (mm. Waris 1997, Savolaisen, Taskisen & Viitasen 2001, 155 mukaan). Hyväksi koettu työyhteisön sosiaalinen tuki on liittynyt hyvään työtyytyväisyyteen, vähäisempään fyysiseen ja psyykkiseen oireiluun ja vähäisemmäksi koettuun työn kuormittavuuteen (Karasek ym. 1982; Claxton 1989, 25-26; Himle ym. 1989; Kalimo ym. 1993; Vahtera 1993; Savolaisen ym. 20001, 155 mukaan; Lahti ym. 1990, 54-55; Vahtera & Pentti 1995, 11). Soili Keskinen (23.9.2000, Rauman opettajankoulutuslaitos Veso 2000) mukaan yksi keskeisimmistä työyhteisöjen voimavaroista on positiivisen palautteen antaminen. “Kollegoiden tuki ja keskusteluyhteys heidän kanssaan on erittäin tärkeää, koska koulumme oppilasaines on vaativaa ja työlästäkin.” Sosiaalisen tuen merkitys korostuu, mitä kuormitetumpia työntekijät ovat (Kalliopuska & Koskinen-Ollonqvist 1994, 22, 27). Hyvät ihmissuhteet kattavat suhteet oppilaisiin, heidän vanhempiinsa,

työtovereihin, omaan perheeseen, sukulaisiin ja ystäviin. Hyvänä työilmapiirinä pidetään hyväksyvää suhtautumista, huumoria ja kanssaelämistä. Taylorismin kritiikki nosti esiin työyhteisön ja ihmissuhteiden merkityksen. Opettajan ihmissuhdetyössä näillä on keskeinen sija. Ihmissuhdekoulukunta tutki myös johtamista, tuen antamista alaisille ja erityisen tärkeänä pidettiin tiedon kulun sujuvuutta työyhteisössä (Lahti ym.1990, 9). “Tosi tärkeäksi terveystekijäksi on nousemassa johtamisen oikeudenmukaisuus. Henkinen ilmapiiri vaikuttaa suoraan terveyteen“ (Vahtera 2001, 21).

“Rehtori kyselee ja kuuntelee mielipiteitäni, joten vuorovaikutus läheisen esimiehen kanssa toimii kohtuullisen sujuvasti. Opettajatovereiden kanssa pyrimme keskustelemaan kaikista työhön liittyvistä hyvistä ja huonoista asioista. Oma riittämättömyys ja epäonnistumisetkin uskalletaan tuoda opettajanhuoneeseen.“

Tunne siitä, että joku jakaa huolen taakan kanssasi, auttaa jaksamaan. Ihmissuhteisiin liittyen positiivinen palaute myös oppilaiden vanhemmilta on tervetullutta: se, että vanhemmat huomaavat opettajan työn merkityksen, auttaa jaksamaan. “On ihanaa, että rankkaa työtä arvostetaan ainakin joissain kodeissa.“

*Positiivisuus.* Useat opettajat mainitsevat elämänasenteekseen myönteisyyden (ks. Cole & Walker 1989, 118), jonka avulla ikävätkin asiat saavat uudenlaisen käänteen ja ne kyetään näkemään uudessa valossa. “Hampaiden kiristelyllä ei voita mitään.“ Positiiviset opettajat eivät jää hautomaan murheitaan, vaan kykenevät tarkastelemaan niitä riittävältä etäisyydeltä, analysoimaan vaikeuksiaan ja oppimaan niistä. “Pienetkin onnistumisen hetket pitää poimia itselleen ja nauttia niistä.“

*Out-of-school.* Vapaa-ajan harrastukset ovat opettajan elämässä tärkeitä. J. Dunham (Cole & Walker 1989, 118) puhuu out-of-school -aktiviteeteista. Työn ja vapaa-ajan erottaminen korostuu vastauksissa; vaikka kuinka pitäisi työstään, täytyy elämässä olla muutakin sisältöä. Se “muu“ antaa taas voimia koulutyöhönkin. Niiden avulla pystytään irtautumaan työtehtävistä ja nimenomaan liikunta auttaa jaksamaan lähes puolta vastanneesta opettajakunnasta. “Fyysisen kunnon ylläpitoon käytän useita tunteja viikossa“, “kun fysiikka on kunnossa, henkinen kanttikin jaksaa paremmin“, “oman fyysisen ja henkisen vireyden jatkuva hoitaminen, pyöräily, kävely, hiihto“. Liikunnalla on useissa tutkimuksissa todettu olevan suotuisa vaikutus psyykkiseen työkykyyn. Omasta fysiikasta huolehtiminen on yksi tapa

ehkäistä stressiä ((Hämäläinen & Sava 1989, 178). Monipuolinen, kohtuullinen ja säännöllinen liikunta on tärkeä osa työkykyä ylläpitävää toimintaa, joka puolestaan heijastuu työn tuottavuuteen ja laatuun sekä hyvinvointiin ja elämänlaatuun. Jatkossa liikunnalla saatetaan hoitaa enemmän mielenterveyttä ja sosiaalista toimintakykyä kuin ruumiillista kuntoa (esim. Matikainen ym.1995, 40; Kinnunen ym. 1985, 48).

*Ammatilliset kvalifikaatiot.* Opettajat kokevat kasvatusvastuun hyvin tärkeäksi asiaksi. Nykyiset oppilaat ovat tulevaisuuden päättäjiä ja tietoisuus omasta merkityksestä auttaa jaksamaan. (Ks. Niskanen ym.1998, 24.) Työtä pidetään mielekkäänä, koska sen vaikutukset ovat pidemmällä aikavälillä nähtävissä. “Työn hallinnan tunne eli tietoisuus siitä, että voi vaikuttaa työnsä sisältöön, tavoitteisiin ja tekemistapaan, on tärkeää työssä jaksamisen kannalta.” “Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että korkeasti koulutetuilla asiantuntija- ja esimiestehtävissä toimivilla, kuten opettajilla, on korkeampi työn hallinnan tunne kuin alemmilla toimihenkilöillä ja työntekijöillä. Näin ollut ainakin tähän saakka. Onko tilanne muuttumassa?” kysyy Rauno Pentti (Opettaja 23.2.2001 8-9, 18). Akavan tutkija Ulla Aitta vastaa: “Tutkimustulosten mukaan sekä yksityisellä että julkisella sektorilla työskentelevillä ylemmillä toimihenkilöillä on muita ryhmiä enemmän työn kuormitukseen liittyviä psyykkisiä oireita. Huomattavalla osalla on myös vakavan työuupumuksen tai oman mielenterveyden järkkymisen tunteja. Tällaisia tuntemuksia voi pitää merkkeinä heikentyneestä työnhallinnan tunteesta.”(Opettaja 23.2.2001 8-9, 18). Vahteran ja Pentin (1995, 109-110) mukaan työn hallinnan vaikutus terveyteen välittyy ainakin kolmea reittiä pitkin:

- Hyvä työn hallinta puskuroi stressiä ja luo edellytyksiä hyvinvoinnin vahvistumiselle.
- Aktiivisissa töissä näyttäisi kehittyvän käyttäytyminen, jossa ihminen sitoutuu työhönsä ja on vähän poissa.
- Kolmas ja hyvinvoinnin kannalta ehkä tärkein reitti näyttää kulkevan sosiaalisen tuen vahvistumisen kautta.

Työhallinta, työhön sitoutuminen ja tuen saaminen (kollegat, kodit, perhe, ystävät) näyttäytyvät vahvoina omassa tutkimuksessani, mikä selittää hyvän työstä selviytymisen. Antonovskyn (1979, 1987) mukaan koherenssi määritellään siksi tavaksi, jolla “yksilö havainnoi maailmaa ja ympäristöä” (Kinnunen & Salo 1993, 68). Koherenssin tunne koostuu kolmesta osatekijästä: ymmärrettävyys (comprehensibility), hallittavuus (manageability) ja mielekkyys (meaningfulness). Ymmärrettävyys viittaa ihmisen kykyyn hallita sekä sisäisiä voimavarojaan että sosiaalista vuorovaikutustaan. Hallittavuudesta on kyse yksilön voidessa omien tai kontrollissaan olevien voimavarojensa avulla säädellä asioita ja tapahtumia. Mielekkyys taas kuvaa yksilön halua käyttää voimavarojaan erilaisiin sitoumuksiin, velvoitteisiin ja tavoitteisiin. Tutkimukseni opettajilla on pääsääntöisesti vahva koherenssin tunne. Opettajat kokevat hallitsevan työnsä, mikä selittää vähäisen uupumisen. Eri OECD-maissa ovat nousseet esiin samat ominaisuudet opettajan uusprofessionaalisuudesta puhuttaessa: sitoutuminen, autonomia, vuorovaikutus ja aktiivinen oppiminen sekä rationaalinen ja intuitiivinen ajattelu (Kohonen 1995, 75; Niemi & Kohonen 1995, 35-43 ks. Isosomppi 2000, 16) “Haitallisen kuormittumisen oletetaan seuraavan tilanteesta, jossa työn suuriin henkisiin vaatimuksiin liittyy huono työn hallinta” (Vahtera & Pentti 1995, johdanto). Spector (1986) on todennut, että tutkimusten mukaan hyvään hallintaan liittyy huonoon hallintaan verrattuna parempi työtyytyväisyys, sitoutuminen työhön, työsuoritus ja työmotivaatio sekä vähemmän ruumiillista ja henkistä oireilua, poissaoloja työstä ja työntekijöiden vaihtuvuutta (Vahtera & Pentti 1995, 5).

Anneli Leppäsen mukaan ammatillinen pätevyys on työkyvyn välttämätön edellytys (Matikainen ym. 1995, 298). Koherenssin tunne, minäkäsitys ja itsetunto ovat vahvasti toisiinsa sidoksissa. Keltikangas-Järvinen (1994, 17) kirjoittaa, että hyvän itsetunnon omaava henkilö tietää myöskin heikkoutensa ja rohkenee myöntää negatiiviset piirteensä ja puutteensakin. Itsetunto on itseluottamusta ja itsensä arvostamista, oman elämän näkemistä arvokkaana ja ainutkertaisena, kykyä arvostaa muita ihmisiä, itsenäisyyttä oman elämän ratkaisuissa ja riippumattomuutta muiden mielipiteistä, epäonnistumisten ja pettymysten sietämistä - yksinkertaisesti tunnetta siitä, että olen hyvä (Keltikangas-Järvinen 1994, 17-23). Vaikka ammatti-identiteettinsä vahvaksi tuntevat opettajat kokevat itsensä päteviksi työssään, kuulee silloin tällöin vähättelyä aikaansaannoksistaan. Sen sijaan, että opettajat kiittäisivät

kunniasta ja sanoisivat todellakin paiskineensa töitä hyvien oppimistulosten saavuttamiseksi, he selittävät onnistumisen johtuvan muista suotuisista tekijöistä kuin itsestään: lahjakkaista oppilaista, ajankohdasta tai ympäristötekijöistä. Opettajien käyttämä attribuutioteoria selittyy vaatimattomuudella, luonteenpiirteillä tai yksinkertaisesti sillä, että kulttuurissamme ei ole ollut kiitokselle sen koommin kuin sen vastaanottamiselle sijaa. “Koska kaikki ei riipu ihmisestä itsestään, hän ei myöskään ole syypää kaikkiin vastoinkäymisiinsä” (Keltikangas-Järvinen 2000, 37). Opettajiin on jostain syystä iskostunut syyllisyyden leima epäonnistuneiksi kokemissaan opetus- ja oppimistapahtumissa. Asiaan vaikuttanee yleinen oppilaiden vanhempien ajattelutapa, jonka mukaan heidän lapsensa ovat hyviä oppilaita, jos kaikki sujuu hyvin, mutta ellei lapsi opi, vika on opettajassa.

Eräs pitkään työelämässä vaikuttanut opettaja muistelee tapaamistaan psykiatri Ben Furmanin kanssa ja toteaa Furmanin olleen enemmän kuin oikeassa väittäessään, että “ihmisen kannattaa pyrkiä vaikuttamaan *kokoisiinsa* asioihin, sillä suurempien asioiden manipulointirytykset johtavat vain frustraatioihin”.

## 8.2 Stressaantuminen

“Ihmisten ei enää tarvitse elää,

vain olla tehokkaita,

latautua ja purkautua.

Ei siinä olekaan sijaa elämälle.“ (Paronen 1974, 8.)

*Vastuullinen intensiteetti.* Kalimon ja Toppisen (1997, 9) mukaan ammatillisen itsetunnon heikkenemisen merkkejä on pelko siitä, ettei suoriudu työstään ja että työasiat eivät muutoinkaan pysy hallinnassa. Huonommuudentunteet suhteessa omaan aikaisempaan pätevyYTEEN ja menestymiseen ovat tyyppillisiä. Vakava väsymys, kynnistyneisyys ja ammatillisen itsetunnon heikkeneminen on oirekoostumus, joka erottaa työuupumuksen muista stressitiloista. Työuupumusta poteville ominaista ovat esimerkiksi ärtyisyys, tyytymättömyys, ahdistuneisuus,

huolestuneisuus, unenhäiriöt, fyysiset kivut ja elimistön toimintahäiriöiden tuntemukset sekä sosiaalinen vetäytyminen. (Kalimo & Toppinen 1997, 9; Niskanen ym.1998, 31.) “Työn suuri määrä aiheuttaa stressiä ja altistaa loppuunpalamista. Jännittyneisyys, ahdistuneisuus, unen häiriöt voivat lisääntyä, puhumattakaan ärtyvyydestä ja väsymyksestä sekä niska-, hartia-, ja selkävaivoista“ (Kalliopuska, Sällylä & Hotanen 1995, 6). Opettajien työn aiheuttamia stressitekijöitä on tutkittu paljon (esim. Ojanen 1985; 1987; Rajala 1988; Hämäläinen & Sava 1989; Kiviniemi 2000; Simola 2001). Tutkimuksissa toisensa perään yleisimmin stressiä aiheuttavat seikat pysyvät muuttumattomina.

Opettajan työhön sisältyy vaatimus voimakkaasta keskittymisestä sekä pitkäkestoinen vuorovaikutus kasvavien kanssa ja tähän liittyvä monipuolinen vastuu. “Kasvatusvastuu tekee työn useimmiten mielekkääksi, mutta joskus päinvastoin, uuvuttaa!“ Näin työlle on ominaista korkea neuropsyykinen ja emotionaalinen kuormitus. (Kinnunen ym.1985, 1.) Opettaja kokee olevansa tällä hetkellä tilivelvollinen myöskin yhä enenevässä määrin ns. suurelle yleisölle, julkisuudelle, onhan koulutuksen maksumiehenä veronmaksajat. “Mitä enemmän koulua paistatellaan julkisuudessa ja osoitetaan sormella, sitä pahemmaksi tilanne käy.“ Hallinnollisen hajauttamisen seurauksena yksittäisten koulujen vastuu on lisääntynyt. Koulutuksen järjestäjä vaatii kirjallisia dokumentteja asioista, joita koululaitoksessa on luontaisesti tehty kaiken aikaa, ilman kirjauksia. “Ylipäänsä kaikki sekopäinen ylimääräinen hääääminen, jonka kohteeksi nykypäivän koulu on joutunut puutteellisin resurssein - - “. “Yhteiskunta on muuttunut levottomaksi. Perinteiset järjestelmät, arvot ja asenteet on heitetty romukoppaan ja yleinen levottomuus on lisääntynyt.“ Oppilastilanteisiin on reagoitava salamannopeasti. Opettajan on tehtävä hyvin pienellä aikavälillä ratkaisuja ja päätöksiä, joiden vaikutukset voivat olla hyvinkin pitkäjänteisiä. Vastaaminen samanaikaisesti monelta eri taholta tuleviin ärsykkeisiin vaatii herpaantumattomuutta ja intensiiviyttä [simultaanikapasiteetti].

*Tavattomuus.* Oppilaat ovat opettajien ilon ja voiman lähde numero yksi. Oppilaat ovat myöskin opettajien uupumuksen ja murheen lähde numero yksi. Hämäläisen & Savan (1989, 87) mukaan opettajien suurin yksittäinen stressin aihe on käytännössä luokan hallinta, työrauhan ja järjestyksen ylläpito. Luokkien heterogeisuus: eri-ikäiset, sekä taidoiltaan ja oppimiskyvyiltään hyvin erilaiset vaikkakin samanikäiset

oppilaat yhdessä ja samassa opetusryhmässä saavat opettajan työskentelemään voimiensa ääri rajoilla.

Koulunvastainen alakulttuuri on voimistumassa (Kiviniemi 2000, 7). Oppilaat saavat yhä suuremman osan opistaan koulun ulkopuolelta, "villinä". Huolta ja uupumusta aiheuttaa vanhempien välinpitämättömyydestä lapsiaan kohtaan - piittämättömyys heijastuu lyhyesti tavattomuutena. Myös opetushallituksen raportin (AI 22.4.2001) mukaan perheongelmat näkyvät koulutyössä. Lapset eivät ole kotoa saaneet tapoihin ja käyttäytymiseen liittyvää opastusta, joten opettajan aikaa menee perustavaa laatua oleviin käytöstapojen opettamiseen ja se aika on pois opetussuunnitelman mukaisesta opetuksesta. "Ajoittain tunnen työuupumusta ja sitä aiheuttavat etupäässä psykologista jopa psykiatrista ja sosiaalista tukea kaipaavat perheet, kotien pahoinvointi ja siihen liittyvä ohut vanhemmuus." Yhteiskunnallisen kehityksen seurauksena monien kotien kasvatustraditio on katkennut (Räisänen 1996, 161). Kiviniemen (2000, 136) tutkimuksessa tuodaan esille, että ehkä vanhemmat haluavat panostaa enemmän omaan vapaa-aikaansa. Herää kysymys miten pitkälle itsekkyyden on tervettä ja missä alkaa epäterveen itsekkyyden raja? "Yksilöllisyyden esiintuominen, mielihyvän ja hyödyn henkilökohtainen tavoittelu, hetkellisyys, elämysten etsiminen sekä pyrkimys riippumattomuuteen leimaavat tämän päivän ihmisen elämäntapaa" (Takala, AI 13.4.2001).

*Hektisyys ja palkkaus.* Jatkuva kiireen ja ehtimättömyyden olotila tuntuu piinaavalta. (Vrt. Keltikangas-Järvinen 2000, 322- 324; Claxton 1989, 29.) "Olemme työtovereiden kanssa keskustelleet ja yrittäneet sopia, että välitunneilla pidettäisiin taukoa ja hengähdettäisiin, mutta tehtävien lisääntyminen, puhelimen pirinä, asioiden hoito, seuraavan tunnin järjestely, palaveeraaminen, yhteistyö muiden tahojen kanssa, oppilaiden asiat - - tahtovat viedä taukoajat." "En tiedä onko se työuupumusta vai mitä, mutta jatkuva kiire töissä. Ei ole ruokataukoja, kahvitaukoja eikä tupakkataukoja. Ollaan tiiviisti remmissä koko aika kun työpaikalla ollaan." Martti Lindqvist kyseenalaistaa (AI 2.3.2001) tämän ajan arvot: "On niin kiire ja niin paljon asioita, että näkee liian vähän, kokonaisuutta ei ollenkaan". EuroTeach -projektin (Opettaja 10.8.2001 32, 16) mukaan myös suomalaisen lukion opettajien stressitekijöinä korostuivat kiire ja aikapaineet. Opettajat kokivat myöskin työmääränsä kasvaneen. Samat seikat vaikeuttavat luokanopettajan työtä: työltä on vaarassa taittua terävin kärki kiireen tuoman hässäkän jalkoihin. "Toisinaan uuvuttaa

myös loputon suunnittelu ja uudistamiset, kun entisiäkään ei ole vielä ehditty ajaa sisään. Kaipaamme levollista työrauhaa.“ On vaara olla näkemättä metsää puilta kaikkein aktuelleimpia asioita hoitaessa. “Kokoajan [!] täytyy orientoitua johonkin uuteen työn haasteeseen“ (Räisänen 1996, 160). Työmäärän kasvu sekä lisääntynyt aikapaine ja kiire ovatkin tulleet johdonmukaisesti esiin eri tutkimuksissa (Att arbete i Norden 1996, Lehto 1996, Ylöstalo ym. 1996 ks. Kalimo & Toppinen 1997, 7). Ajankäyttö koetaan Sahlberginkin (1996) tutkimustulosten mukaan huomattavan ongelmallisena (ks. myös Korkeakoski ym. 2001, 32). Kiviniemi (2000) kirjoittaa, miten mielikuvat opettajien “osa-aikatyöstä“ eivät pidä paikkaansa. Opettajien mukaan työtahti on kiristynyt. Eräs opettaja tuo hänen kirjassaan esiin, että opettajan viikottaiseksi työmääräksi on arvioitu noin 47 tuntia (Kiviniemi 2000, 84). Huomioonottaen luokanopettajan viikottaisen opetusvelvollisuuden [23 tuntia syksy 2000] ja sen, miten tuntikehykselle lamavuosien saatossa on käynyt, opettaja saa palkan vain noin puolesta tekemästään tuntimäärästä. Vastavalmistuneitten miesopettajien rynnäminen muille aloille selittyy ainakin palkkauksesta. Luokanopettajan palkka koulutukseen ja työmäärään nähden (vrt. Tarjamo 1979, 81) on niin paljon pienempi yksityiseen sektoriin verrattuna, että opettajanpaikka ei nimenomaan miestä kiinnosta. Palkalla on tärkeä motivaatiovaikutus (Niskanen ym. 1998, 25). Muutamit opettajat sen sijaan haikailivat muille markkinoille työn kuluttavuuden ja huonona pitämänsä palkkauksen vuoksi: “- - on myönnettävä, että viimeisen viiden vuoden aikana on ajoittain mieleeni hiipinyt ajatus, voisiko tällä tutkinnolla tehdä jotain muutakin työtä. Kun tilipussiaan katsoo ja hintoja kaupassa tutkii, panee väkisin miettimään, saanko asiallisen korvauksen menettämästäni vapaa-ajasta? Maksaisivatko yksityiset yritykset paremmin koulutustani vastaavasta työstä ja uhraamastani työpanoksesta. Opettajan työtä on pidetty puolipäivätyönä. Tällä hetkellä kaikki ylimääräinen, palkaton lisätyö vie saman verran aikaa kuin varsinainen opetustyökin. Järjetöntä!! Miksi en siis jättäisi oravanpyörää ja lähtisi lihapatojen ääreen, kuten vastavalmistuneet usein nykyään tekevätkin?”

Kun palkka on liian pieni tai se koetaan epäoikeudenmukaiseksi suhteessa työhön, vähenee työntekijöiden työmotivaatio. Lisäpönttä muille aloille hakeutumiseen antaa koulutuksen tuoma status; opettajat ovat kysytyä rekrytoitavaa. Kinnunen, Mäkinen ja Vihko (1985, 60) kirjoittavat kuitenkin, että viran hoitoon käytetyllä kokonaisajalla olisi vain vähäistä merkitystä. Aika lienee tehnyt



tehtävänsä, sillä Ulla Kinnunen (Opettaja 10.8.2001 32, 16) kertoo, että työmäärällä on selvä yhteys opettajien työssä jaksamiseen.

Opettajat osasivat mielestäni hyvin erotella omat henkilökohtaiset asiat ja työasiat toisistaan uupumuksen aiheuttajina: viisi opettajaa mainitsi uupumisen syinä oman elämäntilanteen ja terveydentilansa.

*Rajaton tehtäväkenttä.* Omassa tutkimuksessani 36 % opettajista ilmoittaa oppituntien ulkopuolisen työn uuvuttavaksi. Sen sijaan Kinnusen ja Salon (1993, 53) tutkimuksessa opettajista 72 % arvioi tekevänsä paljon, runsaasti tai usein koulun ulkopuolella tapahtuvaa opettajan työtä. Nämä työt ovat perinteisten oppituntien suunnittelun, vihkojen ja työkirjojen tarkistuksen, kokeiden valmistelun ja korjaamisten lisäksi lisääntyneet. Hansenin (1997, 16; ks Isosomppi 2000, 20) mukaan opettajan työstä yhä pienempi osa [n. 60%] koostuu itse opettamisesta tai oppituntien pidosta. Yhteydenpito koteihin on lisääntynyt (Perusopetuslaki 1998, 3 § ja Perusopetusasetus 1998, 10 §). Kotien informointi koulun asioista ja vanhempien kanssa käytävät keskustelut vievät paitsi paljon aikaa myöskin henkisiä voimavaroja. (Ks. Tarjamo 1979, 26.) Korkeakoski toteaa kuitenkin, että koulujen ja kotien välisen yhteistyön pitäisi olla aiempaa tiiviimpää (Korkeakoski ym. 2001, 209). Koulun toiminnan tultua yhä avoimemmaksi myös kotien kriittisyys on lisääntynyt ja se merkitse sitä, että lyhyidenkin viestien sisältö on tarkoin harkittava. Yhteydenotot ja vuorovaikutus kaikkien oppilaiden vanhempien kanssa eivät ole mutkattomia, myöskin näissä tilanteissa on joidenkin kotien kohdalla oltava varpaillaan. Opettajan opetuskäytänteiden pitäisi olla opettajalle ominaisia; itselle varmoilla, hallinnassa olevilla tavoilla opettaa saavutetaan parempia oppimistuloksia kuin sellaisilla käytänteillä, joista opettaja itsekään ei ole aivan varma. Opettajan opettajakäytänteiden pitäisi siis vastata opettajan persoonallisuutta (vrt. Keltikangas-Järvinen 1994, 170), mutta niiden nivominen eri kotien käytänteiden kanssa ei ole välttämättä mutkatonta. Opettajaotokseni koostuu perusopetuksen luokanopettajista, joiden on virkavelvollisuudella opetettava juuri niitä lapsia, jotka hänen luokallaan ovat. Vain erityistapauksissa (esim. erityisopetussiirrot) opettaja voi itse vaikuttaa oppilasaineiksensa koostumukseen. Näin ollen oppilaita tulee kaikenlaisista kodeista omine arvomaailmoineen ja opettajan on diplomaattisesti luovittava yhteisen väylän löytämiseksi.

Koulun ulkopuoliseen työhön opettajat laskevat kuuluvaksi “kaikenmaailman suunnittelut ja kokoukset”. Näistä monet koetaan turhiksi ja niihin osallistuminen turhauttavaksi. Uudenlainen arvioiminen on tullut kouluun jäädäkseen - opettajan suorittaman perinteisen oppilasarvioinnin rinnalle on tullut eri asioiden itsearviointi- ja reflektointibuumi, joka selvästi väsyttää opettajia. (Perusopetuslaki 1998, 5-6 §). “Joutuu vääntämään jotakin aivan idioottimaista A4-paskaa byrokratian rattaisiin.” Retket, erilaiset talkoot, kuten myyjäisvalmistelut, paperinkeräys ja kilpailut vievät paljon opettajan aikaa. “Kaikki ylimääräinen, palkaton lisätyö vie saman verran aikaa kuin varsinainen opetustyökin.”

Riittämättömyyden mainitsi kaksi opettajaa. (Ks. myös Cole & Walker 1989, 90-91.) Toinen mainitsi riittämättömyytensä syyksi suuren luokkakoon ja siitä aiheutuvan ajan puutteen, toinen toi esille sen, että hyvähenkiseen opettajainhuoneeseen voi tuoda myös oman riittämättömyytensä. Vastanneet opettajat eivät tuskailleet omaa kehnoa opettajuuttaan, vaan päinvastoin toivat esille omaa vahvaa ammatti-identiteettiään: “Ammatti-identiteettini on melko vahva ja selkeä. Tiedän, mitä osaan ja mitkä tehtävät sujuvat paremmin muilta.” Kalliopuskan (1984, 103) mukaan itsetuntoon kuuluu oleellisena osana itsensä päteväksi kokeminen. Opettajat ilmeisesti kykenevät löytämään niitä kanavia, joilla voivat vaikuttaa henkilökohtaisesti ulkoisiin olosuhteisiin (ks. Sava 1987, 162). Kukaan vastanneista opettajista ei kertonut olevansa huono opettaja tai kykenemätön hoitamaan virkaansa huonouden tai tehtävänsä kelpaamattomuuden vuoksi. Opettajat ovat tunnollista intentionaalista joukkoa. Joko opettaja asettaa itse itselleen liian korkeita tavoitteita tai sitten kuvittelee muiden asettavan niitä. Sisukkuudesta kielii Kalliopuskan ja Koskinen-Ollonqvistin (1994) toteamus, että loppuunpalaneiden (burn out) opettajien sijasta opettajissa on ennemminkin loppuunkuluneita (worn out).

### 8.3 Tarkastelua

Opettajat antoivat kysymyksiini selkeitä vastauksia. Niistä käy ilmi, että otoksen opettajat jaksavat työssään - joskin työ on raskasta ja uuvuttavaakin. Näin tutkimustulos on yhteneväinen Kinnusen ja Salon tutkimustuloksen kanssa (1983-

1991, 24-27, 32), jossa opettajat “kokivat työnsä kokonaisuudessaan merkitykselliseksi ja tärkeäksi. Sekä opetustyön hyvinä että huonoina puolina painottuivat työn sisältöön ja oppilaisiin liittyvät tekijät kuitenkin siten, että työssä nähtiin olevan enemmän hyviä kuin huonoja puolia.“ Työ koetaan mielekkääksi ja arvokkaaksi - toisaalta haluttaisiin muittenkin huomioivan sen ja myöskin osoittavan sen konkreettisesti:“- - asiakas viestii harvoin myönteistä palautetta“ (Kalimo & Toppinen 1997,11; Niskanen ym.1998, 24 ). Suomalaisia lukion opettajia oli vuosina 1998-1999 mukana tutkimuksessa, joka puolestaan oli osa Euro Teach -projektia. Tutkimustulosten mukaan 90 % tutkimukseen osallistuneista opettajista oli työhönsä yleisesti tyytyväisiä, vaikka monenlaisia työhön ja työoloihin liittyviä ongelmia koettiin (Opettaja 10.8.2001 32, 16).

Kyselymenettelyni oli helppo. Luotin rehtoreihin sanansaattajina. Henkilökohtainen yhteydenotto olisi kenties poikanut useampia vastauksia, mutta käyttämäni menettely ei ainakaan saanut ketään vastaamaan vain sen vuoksi, ettei olisi kehdannut kieltäytyä henkilökohtaisessa kontaktissa. Halusin myös antaa opettajille mahdollisuuden vastata haluamassaan paikassa heille sopivana aikana (vastausaikaa oli viitisen viikkoa). Otoksessa oli mukana luokkia 1-6 opettavia perusopetuksen luokanopettajia. Mukana oli jokunen alkuopettaja, joka opetti esikoululaisia 1.-2. -luokkalaisten kanssa samassa yhteydessä. Osa opettajista toimi koulunjohtajina tai rehtoreina. Mukana oli opettajia kaksiohittajaisista kyläkouluista useiden satojen oppilaiden mammuttikouluihin. Näin ollen tutkimus ei selvittänyt erisuuruisten koulujen erilaisten opettajaryhmien mahdollista jaksamiseroa. Soili Keskinen toi esille luennossaan (23.9.2000, Rauman Opettajankoulutuslaitos Veso 2000), että työyhteisön koolla tai ikärakenteella ei olisi yhteyttä stressin kokemiseen.

Huolimatta siitä, että eri opettajapersoonat paneutuvat työhönsä hyvin henkilökohtaisella tavalla, jäi mieltäni askarruttamaan johtajuuden olemus; kokevatko koulujen johtajat ja rehtorit oman jaksamisensa jotenkin eri tavoin kuin ns. riviopettajat? Vaikuttaako asioiden kokeminen laajemmassa kontekstissa raskaammalta vai onko johtajiksi ja rehtoreiksi valikoitunut henkilöitä, jotka osaavat käsitellä heille kuuluvat asiat ilman turhia paineita?

Oppilaiden muuttuminen negatiiviseen suuntaan Salon ja Kinnusen tutkimusperiodin aikana (1983-1991) saa tukea omasta tutkimuksestani, jossa opettajat tuovat esille samoja asioita. Oppilaitten häiriökäytös, lyhytjänteisyys,

levottomuus ja negatiivinen asenne opiskeluun uuvuttavat opettajaa aivan samoin kuin kymmenen vuotta sitten. Pitkään työelämässä olleet opettajat tuovat esille kiireen ja häiriökäytöksen lisääntymisen. Samoin opettajat kokivat työtehtäviensä lisääntyneen hallinto-, suunnittelu-, kasvatus- ja ohjaustehtävien osalta. Omassa tutkimuksessani vastauksissa korostui vielä kaikenkaltainen talkootyö, jolla tarkoitetaan myyjäisiä ym. varojen keräystoimintaa, koulualueeseen, -rakennukseen, luokkahuoneisiin tai sisustukseen liittyviä toimenpiteitä sekä vanhempien tapaamisia. Molemmista tutkimuksista oppilaan kasvatukseen ja ohjaukseen ja oppilaiden vanhempiin liittyvien tehtävien nähtiin lisääntyneen. Omaan kyselyyni opettajat vastasivat yhden kerran, kun taas Salon ja Kinnusen tutkimus oli pitkän aikavälin poikkileikkaustutkimus.

Kertaluonteisuudesta huolimatta kyselyyni vastanneita opettajia rasittivat aivan samat asiat kuin Kinnusen ja Salon tutkimuksessakin. Opettajat venyvät, mutta eivät katkea.

### 8.3.1 Sinnittelyä

Vaikka tutkijan asettamissa kysymyksissä ei suoraan pyydetty vastauksia niistä seikoista, jotka auttaisivat jaksamaan opettajan työssä *paremmin*, parannusehdotuksia löytyi vastauksista huutomerkkien saattelmina.

Oppilaat koetaan niin tärkeänä kohderyhmänä, että heidän vuokseen “täytyy” jaksaa. Kinnusen ja Salon tutkimuksessa (1993, 25) opetustyön hyvien puolien nähtiin useimmiten liittyvän joko työn sisältöön tai oppilaisiin. Samoin on laita omassa tutkimuksessani. Opettajista 64 % ilmoitti, että oppilaat saavat heidät jaksamaan. Oppilaitten oppimisen tuottama tyydytys, oppilaitten iloisuus, innostuneisuus, välittömyys ja avoimuus ovat merkittävä työssä koettu tyydytystekijä. Samoin itse opetustyöstä sai voimia 67 % opettajista. Opettaminen koetaan antoisana, kiinnostavana, tärkeänä ja mielekkäänä.

Kollegiaalinen tuki on otoksessani niin tärkeä puolelle vastanneista opettajista, että he mainitsevat sen erityisenä jaksamisen syynä. Kinnusen ja Salon (1993, 24) tutkimuksessa kanssakäyminen ja yhteistyö muiden opettajien kanssa tuotti erityisesti tyydytystä 16 %:lle opettajista (ks. Kalliopuska & Koskinen-Ollonqvist

1994, 22). Myöskin Sahlberg (2000, 87, 182-183, 185) korostaa kollegiaalista toimintakulttuuria oppivan työyhteisön peruspilarina. Soili Keskinen totesi niin ikään luennossaan (23.9.2000, Rauman opettajankoulutuslaitos Veso 2000), että jaksamisen työkaluina ovat toimivat ihmiskontaktit, positiivisesti latautunut työyhteisö ja oman persoonan hyvinvoinnin vaaliminen. Vanhanajan yhteisöllisyys on nostamassa päätään. Kun Sahlberg tutkailee väitöskirjassaan (1996) millaista tukea ja apua opettajat tarvitsevat etsiessään ratkaisuja opetuksen kehittämistä koskeviin odotuksiin, nousevat esiin sekä kollegiaalisuus että individualismi. Näiden yhteensovittaminen on kuitenkin osoittautunut ongelmalliseksi. Sahlbergin mukaan post-modernin näkökulmasta koulun muutosvoimia ovat reflektio ja dialogi. Ajan käyttö ja tilajärjestelyt ovat vain usein ongelmallisia (Sahlberg 1996, 212, 214).

Otokseni opettajista opettaa suurin osa maaseutumaisissa olosuhteissa - opettajan rooli on täällä kenties vielä painavampi kuin urbaaneilla alueilla. Opettaja yleensä tunnetaan eikä arvostuksen aallonpohjaa ole; tosin kouluun kohdistuva kritiikki ja yleinen levoton, arvoton elämäntapa on lisääntynyt myöskin maaseudulla. Tästä kielii suuri joukko vastauksia. Kaupunki- ja maaseutukoulujen opettajien työssäjaksamisen eroja ei oma tutkimukseni käsitellyt. Jatkotutkimushaasteita siis riittää.

Koska tutkijaryhmä Kinnunen ym. totesi kuormittuneisuuden lisääntyvän selvästi noin syyslukukauden puolivälistä jouluuun, päätyivät he esittämään elpymislomaa syyslukukauden puoliväliin. Toisena yleisluonteisena suosituksena he tähdentävät tarvetta tapauskohtaiseen mahdollisuuteen *säädellä* kuormituksen määrää ja elpymistä. Kinnunen (1989) päätyi niin ikään toteamukseen, että syyslukukauden katkaiseva viikon syysloma auttaa opettajia jaksamaan huomattavasti paremmin joululomaan asti, kuin jos syyslukukausi olisi yhtä pitkää pötköä. Myöskään parin, kolmen päivän mittainen syysloma ei vastannut samaan tarpeeseen kuin viikon mittainen loma.

### **8.3.1.1 Persoonallisuus ja opettajankoulutus**

Opettajan persoonallisuuden merkitys korostuu alan valintaperusteissa ja opettajaksi kouluttautumisessa (neurotisoitumistaipumus, ulkoinen attribuutio eli kontrolli ja

pyrkimys selvittää vaikeuksista emotionaalisen pakenemisen avulla); persoonallisuutta koskeviin seikkoihin pitäisi opettajan ammattiin hakeutuvilla panostaa enemmän, tämänhetkisissä valintaperusteissa ei persoonallisuuden merkitystä korosteta riittävästi. Opettajankoulutuksessa olisi korjaamisen varaa (ks. esim. Leino & Leino 1997, 11). Opettajan persoonallisuutta korostanut haaviolainen lähestymistapa haudattiin suomalaisessa opettajankoulutuksessa 1960- ja 1970-luvuilla (Heikkinen 1999b; Kiviniemi 2000, 74). Koska virka sinällään ei enää anna auktoriteettia, olisi se korvattava persoonallisella auktoriteetilla. Tulevalle opettajalle on tarpeellista opettaa itsensä tuntemista ja omaa reagoimista (Ojanen 1982, 2). Tätä tukee Isosompin (2000) tutkimustulos, jossa työharjoittelumuotoisen opetusharjoittelun koetaan nimenomaan antavan aineksia persoonalliselle kasvulle ja ammatti-identiteetin löytämiselle. Opettajat, jotka eivät Räisäsen (1996, 159) tutkimuksessa olleet mielestään oikealla alalla, toivoivatkin, että ”oikeat henkilöt” voitaisiin valita koulutukseen. Tällöin valinnassa pitäisi selvittää ammattiin suuntautumista, persoonallisuutta ja intressejä. 42-vuotias opettaja kirjoittaa: ”Luokanopettajat ovat ainakin minun ikäluokassani vielä jossain määrin kutsumustyössään.” Ja vastoin yleistä ulospäin suuntautunutta opettajakuvaa Kinnusen ym. mukaan (1985, 53) aikuisikäikäytymisessään introvertti ja vähemmän seurallinen opettaja selviytyy työssään aivan yhtä hyvin kuin seurallinen ekstraverttikin. Stjernbergin (1986, 70) mukaan opettajankoulutuksessa ammatista välitetään myönteinen - kenties liian ruusuinen kuva. Irja Tulonen (Al 12.5.2001):

”Nykyisestä opettajankoulutuksesta on erilaisten vuorovaikutustaitojen ja ongelmien kohtaamisen opetus puuttunut lähes kokonaan. - - Tärkeää olisi, että opiskelijoilla olisi heti opintojen alusta myös kokemusta normaalista koulun työympäristöstä, johon opintojen aikana saatuja valmiuksia pitää soveltaa. Opettajankoulutuksen soveltavuuskokeita on kehitettävä niin, että koulutukseen valikoituvat motivoituneet ja kasvatustyöhön parhaiten soveltuvat opiskelijat.”

### 8.3.1.2 Opettajuuden substanssi

Irja Tulonen (Al 12.5.2001) kirjoittaa, miten innostava opettaja on *aarre* (kursivointi tutkijan) oppilailleen. Kirjoituksessaan hän puuttuu myös opettajan kykyyn kohdata

lapset, nuoret, heidän vanhempansa ja myös omat ammattitoverit yhteiskunnallisessa muutoksessa.

Uuden, kokonaisvaltaisemman näkökulman löytämistä opettajan työhön puoltaa kiinnostus opettajien elämäkertoihin 1980-luvun puolivälistä alkaen (Syrjälä ym. 1994, 59). Opettajan työ tulisi nähdä holistisesti, kokonaisena elämänurana: prosessina, jonka aikana opettajien kehitystä ja kasvua voidaan seurata ja näin muodoin myöskin tukea. Koska opettajat yrittävät jaksaa työssään yrittämästä päästyäkin ja he pääsääntöisesti pitävät työstään, olisi panostettava työssäjakamisen edellytyksiin sairauslomille hakeutumisten tai eläkeajatusten sijaan. “Gör något åt det du kan ändra på i stället för att gnälla och älta över det du inte kan ändra på” (Bronsberg & Vestlund 1988, 12) ja Claxton (1989, viii): “Lord, give me the courage to do those things that I can; The serenity to accept those things I cannot; And the wisdom to tell the difference.”

Koulun uudistaminen ja vastaanotto uusista tehtävistä, opetussuunnitelmatyöstä ja koulun toiminnan arvopohjan määrittelystä, vaativat opettajilta uutta asennoitumista ja ammatillisten lähtökohtien entistä selkeämpää artikulointia” (Isosomppi 2000, 94). Räisäsen (1996, 160) tutkimuksessa päädytään näkemykseen, että opettajan asenne muuttuu työvuosien aikana. Sen mukaan olisi tarpeellista pohtia, miten työorientaatio kehittyisi ja säilyisi myönteisenä. Opettajan eettisten periaatteiden mukaan myös opettajalla on oikeus yksityisyyteen ja huolenpitoon itsestään. “Maria Magdalena -tyyppi on auttamattomasti out of date” (Kiviniemi 2000, 90). Hämäläisen ja Savan (1989, 178) mukaan itsensä pitäminen kohtuullisessa henkisessä kunnossa on useimmiten myös parasta ympäristön huomioon ottamista.

### 8.3.1.3 Elpymisehdotuksia

*Vuorottelu.* Tulopoliittinen kokonaisratkaisu (AI 5.11.2000) lupaa työssään uupuneille toteutuessaan hyvää. Mahdollisuus vuorotteluvapaaseen säilyy, perhevapaita fiilataan uuteen uskoon ja työaikapankkikin tulee muodossa tai toisessa. Perhetilanteen ja työn vaatimusten yhteen sovittaminen on kuitenkin opettajan ammatissa hankalaa esim. osa-aikatyön tai alennetun opetusvelvollisuuden puitteissa. Vuorotteluvapaasta on tullut yksi mahdollisuus työstä irrottautumiseen. Sekään ei

kuitenkaan käytännössä toimi päivittäisenä luokanopettajan työn keventämiskeinona, vaan vuorottelu tapahtuu yleensä kuukausien, lukukauden tai koko lukuvuoden pituisina periodeina. Stjernberg (1986, 71) tuo esiin lomat, sapattivuosijärjestelmän ja virkavapauden työstä irtaantumiskeinoina.

*Yhteistyörenkaat.* Savolainen, Taskinen ja Viitanen (Kasvatus 32 (2), 154-172) kysyivät koulussa työskenteleviltä [yläaste] ehdotuksia työn ja työolojen kehittämiseksi koulussa. Sekä opettajat että oppilaat painottivat psykososiaalisiin tekijöihin ja niistä erityisesti työyhteisön ilmapiiriin liittyviä kehittämistarpeita. Opettajien ehdotukset kohdistuivat johtamistapaan (ks. Opettaja 5.11.1999 44-45, 20), vuorovaikutuksen avoimuuteen, keskustelumahdollisuuksiin ja yhteistyöhön työyhteisössä. Kiviniemen (2000, 93, 95) tutkimuksessa opettajat toivat esille pedagogiset yhteistyörenkaat, joissa eri oppilaitosten opettajat voisivat kokoontua käymään läpi opettajan työhön liittyviä kysymyksiä ja ongelmia. Opettajat painottivat sitä eräänlaisena epävirallisena yhteistyönä oman jaksamisensa kannalta. Sahlberg (2000, 19, 109, 224, 240) maalaillee visiota ns. kolmannesta koulusta, joka on opettajien ja oppilaiden muodostama oppiva yhteisö, joka aktiivisesti sopeutuu informaation hallitsemaan ympäristöön ja auttaa siellä toimivia yksilöitä vaikuttamaan elämänsä kulkuun.

*Prosessikeskeinen kehittäminen.* Murto (Niskanen ym.1998, 98-101) tuo esille prosessikeskeisen kehittämisstrategian. Vaikka malli on liike-elämään tarkoitettu, olisi se hyödynnettävissä koululaitokseen periaatteeltaan “alhaalta ylöspäin” [bottom-up]. Prosessikeskeisessä kehittämisessä lähdetään liikkeelle ruohonjuuritason kehittämistarpeista, joita puidaan ja pohditaan työajalla työnantajan järjestämässä yhteistyöfoorumeissa. Työyhteisöjen vaikeuksien monimuotoisuus ja vaativuus edellyttävät pitkäjänteistä suunnittelua ja tavoitteellisuutta. Äkkinäiset ja nopeat ratkaisut eivät tuota pysyvää tulosta (Lahti ym.1990, 5). Ongelmien syyt ja vaikutussuhteet jäävät epäselviksi. Riitaisuus työpaikalla ei kenties olekaan ihmissuhdeongelma, vaan johtuu epätasaisesta työnjaosta, menetelmiä koskevat erimielisyydet voivatkin olla seurausta epäselvistä tavoitteista jne. “Uupumusta aiheuttavat myös joskus kiristyneet henkilösuhteet työpaikalla - jos joku koko ajan kitisee, valittaa, arvostelee muita jne. Se saa työskentelyilmapiirin sangen uuvuttavaksi.” Henkilöstön kokemien ongelmien kartoitusta on yleensä seurannut ratkaisuvaihe: työyhteisöön kuuluvat henkilöt ovat tuoneet esille omia



ratkaisumallejaan. Yhteiseen kehittämiseen on sisältynyt yleensä paljon myös näennäiskehittämistä (Lahti ym. 1990, 42). OD-toiminnassa [organisation development] lähtökohtana on työryhmä, joka usein ulkopuolisen konsultin avulla tutkii omaa yhteistoimintaprosessia ja kehittää palautteen avulla yhteistyötään.

*Täydennyskoulutus.* Kinnusen ja Salon (1993, 29) tutkimuksessa opettajat toivat esiin kaksi kehittämisaluetta työnsä kehittämiseksi. Puolet kehittäisi opetusta ja opetusmenetelmiä, puolet työoloja. Kehittämisalueena nähdään myös opettajien oma koulutus (myös Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, Saari 1994, 106). Opettajan ammatillinen kehitys on opettajan hyvinvoinnin edellytys, koska se on työvireyden säilymisen ehto (Räisänen 1996, 159). Muutamat opettajat toivoivat Räisäsen tutkimuksessa (1996, 159) systemaattista täydennyskoulutusohjelmaa. Hyväksi opettajaksi tuleminen on elinikäisen oppimisen prosessi (esim. Isosomppi 2000, 13). Kiviniemen (2000, 67) mukaan opettajat hahmottivat järjestelmää, jossa täydennyskoulutus vuorottelisi säännöllisesti opettajan työn lomassa. Oma tutkimukseni tukee täydennyskoulutuksen merkitystä; opettajat kokevat uudistuvansa ja saavansa uutta intoa arkipäivän aherrukseen. "Opettajan työn menestyksellinen hoitaminen edellyttää jatkuvaa kouluttautumista" (ks. Tulonen Al 12.5.2001).

*Toimintaedellytykset.* Ruohotien (1980, 239) tutkimuksessa mukana olleet opettajat kannattivat varsin laajasti kolmea ehdotusta: opetusryhmien pienentämistä (ks. Kangasniemi 2001), palkan korottamista ja koulun työrauhan parantamista. Näillä nähtiin olevan vaikutusta nimenomaan opettajan ammatillisen aseman parantamiseen. Kun Erkki Koski (Opettaja 21.9.2001 38, 12) puhuu opettajien toimintaedellytysten parantamisesta, hän tarkoittanee mm. opetusryhmien tarkoituksenmukaista kokoa. Vahteran ja Pentin (1995, 114) mukaan työelämän kannalta erityisen hedelmälliseltä näyttää työn sisältöjen laajentaminen, työntekijöiden vaikutus- ja osallistumismahdollisuuksien parantaminen, työroolin selkeyden parantaminen sekä johtamisen kehittäminen kannustavaan ja työntekijänä arvostavaan suuntaan. "Työnantajan puolelta tuleva arvostuksen osoitus olisi (huom! konditionaali!) poikaa; se että itse tietää työnsä olevan arvokasta ja tärkeää on keskeinen voimavara." Osallistumismahdollisuuksiin puuttuu myöskin Sahlberg (2000, 15): halukkaiden opettajien osallistuminen oman koulunsa toiminnan suunnitteluun ja päätöksentekoon muuttaa parhaassa tapauksessa koulukulttuurissa vallitsevia normeja ja asenteita. "Kuulun koulumme kehittämistyöryhmään ja pystyn

vaikuttamaan kouluni koulutason päätöksiin.“ Optimoidussa työn muotoilussa työn tulee olla haastavaa ja vaihtelevaa, työssä tulee voida oppia, työssä tulee olla mahdollisuus päätöksentekoon tietyllä alueella, työssä tulee saada sosiaalista tukea ja tunnustusta, työ tulee voida asettaa yhteen yksityiselämän vaatimusten kanssa ja työssä tulee voida tuntea, että se johtaa tavoitteiden mukaiseen tulevaisuuteen (Lahti ym.1990, 9-10). Näitä kaikkia em. seikkoja tutkimuksessani mukana olleet opettajat toivat esille. Työssä oppimisella opettajat tarkoittivat lähinnä oppilailtaan saatua palautetta, jonka perusteella he suunnittelevat työtään jatkossa (ks. Korkeakoski ym. 2001, 35).

*Valmius kohdata sekä vaikeudet että muutokset.* Kaikkien tutkimustulosten mukaan opettajien työssäjaksamista auttaa oma siviilirohkeus; asioista puhuminen niiden oikeilla nimillä, vaikeuksien ilmaantuessa pitää “ottaa härkää sarvista kiinni“. Myönteinen ajattelu uusien asioiden edessä; ongelmien sijasta pitäisikin nähdä niissä piilevät mahdollisuudet. Bronsbergin ja Vestlundin (1988, 136) mukaan elämä on aivan liian lyhyt kaikkien erehdysten läpikäymiseen - siksipä pitäisi opetella oppimaan muiden erehdyksistä. Ruumiin ollessa muotti psyyke on sisältö ja tasapainoiseksi ihmiseksi ja opettajaksi kehittyminen vaatii molempia. “Pahin erehdys on olla tekemättä muutoksen edessä mitään sen vuoksi, että pystyy tekemään kuitenkin niin vähän“ (Claxton 1989, 4).

*Erikoishenkilöstö.* Erikoishenkilöstön palkkaaminen oppilashuoltoon nähdään yhtenä parannuskeinona (ks. myös Antti Henttonen Sydän-Satakunta 9.8.2001). Apua uskotaan löytyvän koulunkäyntiavustajista, säännöllisesti ja tehokkaasti kokoontuvista oppilashuoltotyöryhmistä, koulupsykologista ja -kuraattorista, pitkäjänteisestä koulutyön suunnittelusta niin kunta- kuin koulutasollakin sekä työntekijöiden arvostamisesta. “- - oppilashuoltotyöryhmä säännöllisemmäksi, tehokkaammaksi, psykologi kokopäiväiseksi koulun tarpeisiin, kuraattori!!!“ Vain noin joka kolmannessa ala-asteen koulussa toimi viime vuonna koulupsykologi tai koulukuraattori (Niemi; ks. Korkeakoski ym. 2001, 70).

*Työnohjaus.* Kukaan vastaajista ei maininnut työnohjausta työssä jaksamisen edellytyksenä. Kenties mainitseamattomuus selittyy sillä, että useimpien vastaajien työpaikkakunnilla ei työnohjausta ole. Sitä mitä ei ole ja mistä ei tiedetä, ei osata kaivatakaan. L. Moilasen mukaan työnohjaus on kahden osapuolen välinen vuorovaikutusprosessi, joka pyrkii tukemaan ohjattavan ammatillista kasvua

(Matikainen ym.1995, 274-275. Ojasen (1982, 3) mukaan työnohjauksessa on kyse opettajanhuollollisesta toiminnasta, joka on täysin verrattavissa esimerkiksi oppilashuoltoon. Sava (1987, 11) pohtii käsitettä työnohjaus todeten, että semanttisella tasolla termi käsitetään kahdella eri tavalla. Toisessa tulkinnassa työnohjauksella tarkoitetaan asiantuntijan antamaa ohjausta, kun taas toisessa näkemyksessä asiantuntijan rooli on palvella ohjattavaa. Yhteistä kummallekin tulkinnalle kuitenkin on se, että yritetään yhdessä löytää kullekin ohjattavalle persoonallinen ja luonteenomainen tapa opettaa. Opettajan työnohjauksen tavoitteena Sava (1987, 42) näkee myöskin lisätä opettajan tietoisuutta itsestään ja erilaisista inhimillisen vuorovaikutuksen osatekijöistä. Hämäläisen ja Savan (1989, 190-191) mukaan “monipuolisessa ja monimuotoisessa työnohjauksessa voidaan käsitellä erilaisia ja vaikeudeltaan eritasoisia työn tekemistä hankaloittavia asioita. – Työnohjaus on merkittävä reflektoinnin väline, jossa työnohjaaja ja ohjattava muodostavat työparin - tai ryhmämuotoisessa ohjauksessa työryhmän - joka yhdessä tutkii ohjattavan työtä ja tämän suhdetta työhön. Yhdessä etsitään keinoja, joiden avulla erilaiset ongelmatilanteet voitaisiin ymmärtää ja hoitaa.“

*TYKY.* Samoin TYKY-toiminta jäi vaille huomiota. 1990-luvulla kiinnostuttiin työkyvyttömyyttä aiheuttavien terveyshaittojen rinnalla niistä tekijöistä, olosuhteista ja keinoista, joilla työkykyä voidaan edistää ja ylläpitää. Työkyvyn ylläpitäminen lienee yhtä tavoiteltava päämäärä niin työntekijälle kuin työnantajallekin. Tuloksellisenä TYKY-toiminta palvelee aktiivi-ikäisten mahdollisuuksia elää elämäänsä täysipainoisesti ja asianmukaisella inhimillisellä arvokkuudella (Matikainen ym.1995, 16). Työkykyä ylläpitäviä ohjelmia on käytössä useampia. KKI [Kunnossa kaiken ikää] -ohjelman yleistavoitteena on lisätä keski-ikäisten suomalaisten säännöllistä liikuntaa (Matikainen ym. 1995, 480), TYK [työkykyä ylläpitävä ja parantava valmennus] (Matikainen ym. 1995, 460) sekä ASLAK [ammattillisesti syvennetty lääketieteellinen kuntoutus], joka kohdistuu sellaisiin työssäoleviin henkilöihin, joilla on jo todettavissa sairauden ensimmäisiä ilmentymiä sekä vajaakuntoisuutta ennakoivia oireita (Matikainen ym. 1995, 460). Työkykyä ylläpitävä toiminta saattaa ratkaisevasti vaikuttaa jopa suomalaiseen kansantalouteen, sillä puutteellisen terveyden aiheuttamat kustannukset ovat Suomessa yli 110 miljardia markkaa (Matikainen ym. 1995, 25; ks. myös Cole & Walker 1989, 80).

*Räätälöityä.* Nakkilassa on aloitettu kunnan oppilaitoshenkilöstölle räätälöity työssäjaksamisen kehittämishanke lukuvuodelle 2001-2002. Hankkeen tarkoituksena on löytää konkreettisia keinoja työuupumuksesta toipumiseen. Asioita, jotka auttaisivat jaksamaan arkityön paineissa ovat mm. yhteistyön lisääminen, säännölliset henkilöstöpalaverit sekä yhteisten pelisääntöjen noudattaminen. Kaikki perustuu luottamukselle ja siihen, että tehtävä- ja vastuualueet tiedetään selkeästi. Menetelminä käytetään esimerkiksi keskusteluja, oppimis- ja kehittämissuunnitelmia, työnohjausta ja koulutusta. (Sydän-Satakunta 6.9.2001).

*Mentorointi.* Kiviniemi (2000, 65) tuo esille suomalaisen kasvatusalan tilaa arvioineen kansainvälisen arviointiryhmän esittämän ns. induktiovaiheen toteuttamisen. Induktiovaiheella tarkoitetaan aloittelevien opettajien ohjausjärjestelmää työuran alkuvaiheissa. Se voisi käsittää sekä intensiivistä yhteistyötä kokeneempien kollegoiden kanssa että seminaarijaksoja yliopistolla. Myös suomalainen kasvatusalan tutkintoja ja koulutusta pohtinut työryhmä on painottanut uusien opettajien työhöntulo-ohjauksen ja työhöntulokoulutuksen merkitystä (Kiviniemi 2000, 65; ks. myös Leino & Leino 1997, 107). Tähän liittyen Helsingissä otettiin syksyllä 2000 käyttöön nuorten opettajien mentorointi kokeilumielessä. Pilottihankkeen tavoitteena on antaa vastavalmistuneelle opettajalle henkistä tukea. Kyse ei ole opetuksen ohjaamisesta, vaan auttaa nuorta opettajaa tiedostamaan oma hyvinvointi työssäjaksamisen edellytyksenä. (Opettaja 10.8.2001 32, 10-11.)

*Yhteisöllisyys ja kollegiaalisuus.* Kolmannen vuosituhannen yksilöllisyyden esiinmarssissa on vuoroaan odottamassa uusi yhteisöllisyys tai ainakin sen tarve (ks. Sydän-Satakunta, Kuukausiliite 9.8.2001). Sahlberg (2000, 158-159) puhuu yhteistoiminnallisuuden puolesta, siitä miten tärkeää se on suunnittelulle, kulttuurille, organisaatioille ja tutkimukselle. Sahlbergin (2000, 159) mukaan kirjallisuudessa tarkoitetaan kollegiaalisuudella tavallisesti opettajien keskinäistä yhteistyötä. Hän itse pitää kollegiaalisuutta yhteistyön erityisempänä muotona niin, että se rajoittuu vain opettajuusyhteistyöhön erotuksena vapaa-ajasta. Opettajien keskinäisestä yhteistyöstä on alettu käyttää myös nimitystä yhteistoiminnallisuus [co-operation]. Kiviniemi (2000, 143-144) toteaa opettajien huomauttaneen, että aikuisten tulisi ehkä herkemmin puuttua lasten ja nuorten ongelmakäyttäytymiseen. Lapsista ja nuorista vastuussa olevien eri tahojen yhteisöllisempi kasvatusvastuu helpottaisi

kasvatustehtävää. Ikonen -Varila (2000; Kiviniemi 2000, 144) toteaa, että menneiden vuosikymmenien kaltainen yhtenäinen kasvatuserinne ja ympäristön normatiivinen kontrolli on vähentynyt, mitä voi pitää ongelmallisena kasvatustyön ja koulun kannalta. Senpä vuoksi joissakin Suomen kunnissa on otettu käyttöön ns. Laukaan malli. Siinä kasvattajana on koko lasten ja nuorten ympärillä toimiva yhteisö: koulu, vanhemmat, poliisi, koulukyyti, urheiluseurat jne. Yhteisöllinen kasvatustuu merkitsee sitä, että sovitaan yhdessä toimintatapoja, joihin kaikki kasvatustahot voivat sitoutua. Timo Takala (Aamulehti 13.4.2001) kirjoittaa Alakerrassa kuinka ilman lähisuhteita ja kestäviä arvoja nuoren voi yllättää "urbaani vilu". Kasvattajien tulisi itse olla valmiita yhteistyöhön ja verkottumiseen jaksakseen näiden viluistenkin nuorten kanssa.

### 8.3.2 Mittarina euro

Oppilaiden työelämävalmiuksia yksipuolisesti kehittävä koulu myöskin lyhentää lapsuutta. Koulukohtaisilla opetussuunnitelmilla on ollut mahdollista luoda koululle omaa imagoa. Momenttikohtainen määräraha on korvattu könttäsummalla ja könttäsunnan jäätyä alhaiselle tasolle koululla ei todellisuudessa olekaan ollut mahdollista profiloitua perusopetuksen kärsimättä. Tuloksellisuuteen pyrkimällä liike-elämän piirteet ovat nousseet esiin. Taito- ja taideaineitten väheksyminen on suoraa seurausta tulokuntoisuuden pyrkimisestä. Seppo Helakorpi (A1 21.5.2001) toteaa: "Jos pysähdymme pohtimaan koulukulttuuria, voimme pian todeta sen noudattavan yritysmaailman jo hylkäämän taylorismin piirteitä. Näitä piirteitä koulussa edustavat organisatorinen hierarkkisuus [!], koulutyön pirstominen oppitunteihin ja oppiaineisiin, opetuksen sitominen luokkahuoneisiin, opettajien ja oppilaiden työskentely yksinään sekä oppimisympäristön kapeus ja teoreettisuuden korostuminen." Myös Syrjäläisen (1997) mukaan laatu- ja tehokkuusajattelun soveltaminen kouluihin on ongelmallista. Erilaisten laatu- ja arviointijärjestelmien sijasta koulujen katsotaan tarvitsevan enemmänkin yhä tiiviimpää yhteistyötä, verkottumista (ks. Timo Takala A1 13.4.2001), erilaisia tietopankkeja, pulinapalstoja sekä avointa ja tehokasta kokemusten vaihtoa. Taloudellisten arvojen korostuminen on tehnyt elämästä eräällä tavalla lottoarvontaa. Koulujen ja kuntien vapaus on

näennäistä. Valtakunnallisesta arviointikriteeristöä on muodostumassa uusi keskitetty opetussuunnitelma (Kiviniemi 2000, 123).

### 8.3.3 Iällä ei ole väliä - vai onko?

Omassa tutkimuksessani en rajannut vastaajia tiettyyn ikäryhmään. Vastaajien keski-ikäsi muodostui 45,3 vuotta, mitä voidaan pitää ikääntyvänä ikäryhmänä.

Ruohotie (1980, 141-142) sai paikallisella opettajaotoksella tulokseksi, että vanhimmilla opettajilla on heikompi ammatillinen minäkäsitys kuin nuoremmilla.

Ahdistuneisuus vähenee iän ja/tai sen tuottaman opettajakokemuksen myötä (Kinnunen ym.1985, 49). Ruotsalaistutkimusten mukaan (Opettaja 5.11.1999 44-45, 20) sen sijaan varsinkin 40-54 -vuotiaat naisopettajat väsähtävät työssään.

Myös Stjernbergin (1986, 69-70) mukaan itseään opettajana arvostavat eniten nuorimmat opettajat. Itsensä opettajana arvostaminen vähenee 40 ikävuodesta 60 ikävuoteen. Naisopettajien uupumus on voimakkainta 40 vuoden iässä ja nimenomaan peruskoulun yläasteella opettaneilla opettajilla. Toisaalta Stjernbergin tutkimuksessa kaikkein nuorimmat opettajat arvostivat opetustyötä vähiten ja arvostus lisääntyi lineaaristi iän mukana (Stjernberg 1986, 67). Stjernberg sai tulokseksi, että itseään opettajana arvostavat eniten nuorimmat opettajat (Stjernberg, 69). Hänen tutkimustuloksensa on näin ollen samansuuntainen Ruohotien saamien tulosten kanssa: vanhimmilla opettajilla on heikompi ammatillinen minäkäsitys kuin nuoremmilla.

B. Chakravortyn (Cole & Walker 1989, 72) mukaan alttius sairastua psyykkisesti lisääntyy 40-vuotiailla naisopettajilla ja 20- sekä 40-vuotiailla miesopettajilla. Mielenterveydelliset häiriöt taas ovat em. tapauksissa sidoksissa työn aiheuttamaan stressiin.

Hämäläinen ja Sava (1989, 88) toteavat opettajien kokemien stressiä aiheuttavien vaikeuksien yleensä vähenevän iän ja kokemuksen myötä.

Kinnusen ja Salon (1993, 37) seurantatutkimuksessa tutkitut opettajat olivat pääasiassa keski-ikäisiä (keski-ikä 50 vuotta) ja kokivat työnsä kokonaisuudessaan merkitykselliseksi ja tärkeäksi. Työssä nähtiin olevan enemmän hyviä kuin huonoja

puolia. Opettajat arvioivat kuitenkin työnsä tulleen kuormittavammaksi vuosien 1983-1991 aikana. Työn kuormittavuuden koettu lisääntyminen voi olla tutkijoiden mukaan yhteydessä esimerkiksi opettajien ikääntymiseen, jonka myötä stressioireet saattoivat lisääntyä. Vanhimpien opettajien (yli 55-vuotiaiden) havaittiin olevan syyslukukauden alussa muita ikäryhmiä masentuneempia, kun taas joulukuussa kaikkein ahdistuneimpia olivat nuorimmat opettajat. Kuitenkin tutkituista opettajista 82 % koki pystyvänsä vastaamaan opetustyön vaatimuksiin vähintään hyvin. (Kinnunen & Salo 1993, 65.) “Ikääntymisen myötä kokemus ja ammattitaito lisääntyvät, mikä tekee vanhempiin ikäluokkiin kuuluvan työntekijän työpaikallaan arvokkaaksi. Usein työkyky myös alenee ikääntyessä.” (Matikainen ym. 1995, esipuhe.)

Räisänen (1994, 102) tutkimuksessa kolmasosa kohdejoukkona olleista 30-40 -vuotiaista opettajista kärsi stressistä. Mäkisen (1980) tutkimuksessa kolmasosa opettajista ilmoitti olevansa työnjälkeen [!] väsymyksen vuoksi lamaanutun ja vapaa-aikana häiritsevästi kiinni työasioissa (Räisänen 1996, 47).

Kalimo ja Toppinen (1997, 12) tutkivat ylipäätään Suomen työikäistä väestöä, heidän tutkimuksensa ei rajoittunut pelkästään opettajiin. Kalimon ja Toppisen mukaan työuupumuksen riskeistä työuran eri vaiheissa ja eri ikäkausina on ristiriitaisia tutkimustuloksia. Eräiden havaintojen mukaan työuupumusta esiintyisi uran alkuvaiheessa suhteellisen nuorilla ja toisaalta ikääntyvillä pitkään työelämässä olleilla. Heidän omien tutkimustulostensa mukaan työuupumus lisääntyi iän mukana ja uupumisasteista väsymystä oli keskimääräistä enemmän myös työuransa alkuvaiheissa olevilla. Kynnystyneisyys lisääntyi iän mukana.

Kiviniemen (2000, 64) mukaan useat tutkijat ovat kiinnittäneet huomiota siihen, miten vastavalmistuneet opettajat kokevat työhön siirtyessään eräänlaisen käytäntöshokin ja läpikäyvät vaikean muuntumisprosessin pyrkiessään omaksumaan käytännön työssään vaadittavat ammattitaidot ensimmäisten opetusvuosiensa aikana. Esim. oppiaineen hallintaan, oppilaiden heterogeenisuuteen, tuntityöskentelyn organisointiin, työrauhan ylläpitämiseen, oppimateriaalien puutteellisuuteen tai vanhempien ja opettajan väliseen yhteistyöhön liittyvät kysymykset koetaan ongelmallisiksi..

Omassa tutkimuksessani työssään jaksoivat enimmäkseen erinomaisesti, hyvin tai yleensä varsin hyvin opettajat, joiden keski-ikä on 51,0 vuotta. Jaksavansa, tällä

hetkellä jaksavansa, yleensä tai kohtalaisesti, kohtalaisen hyvin jaksavansa ilmoittaneiden opettajien keski-ikä on 45,6 vuotta. Vaihtelevasti, tavallista huonommin ja työnsä kyseenalaistaen jaksavien opettajien keski-ikä on 43,1 vuotta. Näin ollen iältään vanhimmat opettajat jaksoivat kaikkein parhaiten, kun taas jaksaminen väheni nuorenmiehen myötä. Huomattava on kuitenkin, että kaikkien vastanneiden keski-ikäksi tuli ns. varhainen keski-ikä eli 45,3 vuotta, siis nuorista opettajista ei ole kysymys koko otoksessani.

Milloin muuten aletaan arvostaa opettajakombinaatiota, jossa yhdistyvät kokemus, innostus ja innovatiivisuus?

### 8.3.4 Muista pyhittää lepopäivä

Kinnunen ym.(1985) tutkivat opettajan työstressin ympärivuotista vaihtelua peruskoulun ja lukion opettajilla. Koehenkilöinä oli kaikkiaan 187 Tampereen, Jyväskylän , Korpilahden ja Säynätsalon opettajaa. Tutkimukseen suostuneiden määrä oli kolmannes arpomisen perusteella mukaan pyydytyistä ja koehenkilöjoukon voi olettaa vähäisen kuormittuneisuuden suuntaan valikoituneeksi. Työryhmä sai tutkimustulokseksi kuormittuneisuuden selvän lisääntymisen noin syyslukukauden puolivälistä joulukuun. Tällöin tapahtuva elpyminen toistuu hiihto- ja pääsiäislomien varassa. (Kinnunen ym.1985, 58.)

1989 Kinnunen julkaisi tutkimuksen siitä kuinka koulutyö tulisi ajallisesti rytmittää, jotta sekä opettajat että oppilaat jaksaisivat erityisesti syyslukukaudella parhaalla mahdollisella tavalla. Jyväskylän koululaitoksessa kokeiltiin syyslomaa kahtena pidennettynä viikonloppuna loka- ja joulukuussa. Tutkittavat opettajat olivat jyväskyläläisiä peruskoulun ja lukion opettajia. Vuonna 1988 opettajat olivat marraskuun viikonlopulla huomattavasti hyvävoimaisempia kuin vuonna 1983. Toteutettu syysloma ei kuitenkaan pystynyt estämään negatiivista kuormituskehitystä kokonaisuudessaan, tarvittaisiin pitempää katkosta.(Kinnunen 1989, 44.)

Claxtonin (1989, 17) mukaan opettajien sinnikkyys on korkeimmillaan kouluvuoden alussa, aallonpohjassa vuorostaan helmikuussa. Cole & Walker (1989, 21-22) esittävät, että sekä lukukausien että lukuvuosien lopulla opettajien voimat ovat vähimmillään.



Kinnunen ja Salo (1993) tutkivat yhdessä stressin pitkäaikaisia vaikutuksia opettajien hyvinvointiin ja terveyteen. Tutkimus oli jatkoa opettajan työstressin ympärivuotista vaihtelua lukuvuonna 1983-1984 selvittäneelle tutkimukselle. Erityisesti tavoitteena oli tutkia mm. miten opettajien stressi etenee syyslukukauden 1991 aikana ja missä määrin vuoden 1991 syyslukukauden stressiprosessi on ennustettavissa vuoden 1983 opettajien työn, stressin ja terveyden tutkimusaineistolla. Opettajien stressi lisääntyi syyslukukauden loppua kohti. Selvimmin muutos näkyi emotionaalisissa stressituntemuksissa. Syysloma loivensi kuormittumisprosessin etenemistä, mutta ei katkaissut sitä kokonaan. Vuoden 1991 stressiprosessi oli ennustettavissa aiemmalla vuoden 1983 aineistolla. Opettajien stressiarviot olivat tosin negatiivisempia vuonna 1991 kuin vuonna 1983. Opettajan stressiprosessissa oli selvä syklinen vaihtelu lukuvuoden aikana: syyslukukausi koettiin kuormittavampana kuin kevätlukukausi. (Kinnunen & Salo 1993, 5.)

Omassa tutkimuksessani vain yksi opettaja (n=36) mainitsi tuntevansa jonkinlaista väsymystä lukukausien loppuvaiheessa - muutoin opettajien vastauksissa ei uupumusta tai vireyttä ajoitettu mihinkään tiettyyn aikaan lukuvuodesta.

## 9 POHDINTA

Kaikki haastateltavani olivat opettajia. Monet heistä pitävät työstään. Ollessamme tekemisissä toistemme kanssa kääntyvät puheet usein työhömmme, kouluun. Toiset meistä tuovat julki avoimesti väsymyksensä, sen, miten rankka koulupäivä, -viikko tai -vuosi takana on. Toiset tuovat saman asian esille pidättyvämmmin, hieman peitellystikin. Pitkään luokanopettajana työskennelleenä tiedän, että kollegani eivät puhu työn rankkuudesta lämpimikseen. Koska muillakin aloilla - erityisesti ihmissuhdeammateissa - esiintyy stressiylikuormitusta, halusin selvittää onko sitä todella omassa lähipiirissäni, ja jos on, niin missä määrin. Otoksen rajauksesta ja omasta elinympäristöstäni johtuu tietty regionaalisuus, mikä ilmenee esimerkiksi

lähdeluettelossa. Ylipäättään lähteiden äärelle pääseminen ja tutkielman tekeminen työn ohessa aiheutti omat rajoituksensa, internetistä ja kaukolainauksen mahdollisuudesta huolimatta. Ennakko-odotukseni ajoitussuunnitelmaan nähden olivat liian rohkeat, siitäkin huolimatta, että viivytystä aiheutti täysin ennakoimaton henkilökohtainen elämäntilanne. Mitä tutkielman tekemiseen sinänsä tulee, pidän sitä eräänlaisena *tajunnan laajentamiskokemuksena*: monta elementtiä pitää saada kohdalleen ennen kuin kompakti on valmis. Kohdallani pitää myöskin paikkansa se, että mitä enemmän tietoa saa, sitä epävarmemmaksi itsensä tuntee. Kriittisyys auktoriteetteja vastaan on todella vaikeaa.

Vastausten määrä oli pettymys, odotin suurempaa vastausprosenttia. Tapa toteuttaa kysely ei vaatinut ponnisteluja, joskin muutamassa tapauksessa muistutin vastaamisesta (anonyymius hankaloitti täsmämuistuttamista). Vastausten palauttamista hidasti jossakin määrin myöskin deadline puuttuminen. Kyselytapa poiki kirjavan vastausosion, jonka luokittelin useampaan kertaan ja niputin karkeasti. Subjektiiivisuuteni pyrin eliminoimaan pitäytymällä annettuihin vastauksiin. Tutkielmani on yleiskatsaus tietyn alueen opettajien työssäjaksamisesta opettajan silmin. Siitä voitaisiin lohkaista esim. johtajiin, erikokoisten koulujen opettajiin, tietyn harrastuksen parissa viihtyviin opettajiin jne. kohdistuvaa tutkimusta. Käytännön merkitystä on niillä asioilla, jotka auttavat opettajaa jaksamaan, niin ennalta ehkäisten kuin jo oireitten ilmaannuttua. Opettajien omat ehdotukset on kirjattu tarpeesta.

“Kun ihminen ohjaa itse itseään, hän ei ole ympäristönsä armoilla. Hyvä itsetunto auttaa, huonollakin pärjää, jos oppii selviytymiskeinoja“ (Tiedon silta 2001 2, 12).

## LÄHTEET

Aamulehti 5.11.2000. “Tupo lupaa hyvää uupuneille.“

Aamulehti 2.3.2001. “Elämän rikkaus on sen keskeneräisyydessä.“

Aamulehti 22.4.2001. “Kouluopetus polkee paikallaan.“

Airaksinen, T. 1999. Minuuden rakentajat. Helsinki: Otava.

- Aitta, U. 2001. "Opettajien kuormaa kevennettävä." *Opettaja* 8-9, 18.
- Bauman, Z. 1996. *Postmodernin lumo*. Suom. J. Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Bergström, M. 1997. *Lapsi - viimeinen orjamme*. Suom. R. Liljamo. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Bronsberg B. & Vestlund, N. 1988. *Bränn inte ut dig*. Stockholm: Forum 1987.
- Claxton, G. 1989. *Being a teacher. A positive Approach to Change and Stress*. London: Cassell.
- Cole, M. & Walker, S. 1989. *Teaching and stress*. Edited by Cole & Walker. Oxford: The Alden Press Limited.
- Eskola, A. 1985. *Persoonallisuuden tutkimuksen metodologisia opetuksia*. Porvoo: WSOY.
- Helakorpi, S. 2001. "Rohkeus uudistaa koulun." *AI*, B21 21.5.2001.
- Henttonen, A. 2001. "Oppivelvollisuudesta laaja-alaiseksi oppioikeudeksi." *Sydän-Satakunta, Kuukausiliite* 9.8. 2001.
- Hämäläinen, K. & Sava, I 1989. *Koulun ihmissuhteet. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen*. Suomen kaupunkiliitto. Jyväskylä: Gummerus.
- Isosomppi, L. 2000. *Työharjoittelu luokanopettajien koulutusohjelmassa. Koulutuskokeilun dokumentointi ja arviointi*. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia N:o 1.
- Kalimo, R. & Toppinen, S. 1997. *Työuupumus Suomen työikäisellä väestöllä*. Helsinki: Työterveyslaitos. Paino Miktor 1997.
- Kalimo, R. & Lindström, K. 1996. *Työ ja henkinen hyvinvointi. Katsauksia 96*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Kalliopuska, M. 1984. *Itsetunto*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kalliopuska, M. & Koskinen-Ollonqvist, P. 1994. *Miten jaksan*. Vantaa: Mestarioffset.
- Kalliopuska, M., Sällylä, A. & Hotanen, J. 1995. *Työkuntoisuus*. Vantaa: Mestarioffset.
- Karjalainen, E. 1977. *Uppo-Nalle*. 2. painos. Porvoo: WSOY.

- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Porvoo: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2000. Tunne itsesi, suomalainen. Helsinki: WSOY.
- Keskinen, S. 2000. "Opettajan uupumus voi johtua myös työyhteisöstä."  
SK 25.9.2000.
- Kinnunen, U. 1989. Opetustyön kuormittavuus syyslukukaudella: syyslomakokeilun tulokset. Jyväskylän yliopisto, psykologian laitoksen julkaisuja 307.
- Kinnunen, U., Mäkinen, R. & Vihko, V. 1985. Opettajan työstressin ympärivuotinen vaihtelu. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 363/1985.
- Kinnunen, U. & Salo, K. (1983-1991) 1993. Opettajien työstressi: työn, stressin ja terveyden seurantatutkimus. Jyväskylän yliopisto, työelämän tutkimusyksikön julkaisuja 7.
- Kinnunen, U. 2001. "Näin edistät työssä jaksamista." Opettaja 32, 16.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Opetushallitus. Hakapaino Oy, Helsinki 2000.
- Korkeakoski, E., Hannén, K., Lamminranta, T., Niemi, Eero K., Pernu, M-L., Uurto, J. 2001. Opetuksen laatu perusopetuksen 1.-6. vuosiluokkien kouluissa vuonna 2000. Koulun tarjoamien oppimisedellytysten vertailevaa arviointia. Opetushallitus. Yliopistopaino, Helsinki 2001.
- Koski, E. 2001. "Ajan arvot." Opettaja 38, 12.
- Lahti, P., Leskinen, J., Leskinen, R., Matikainen, M. & Varis, K. 1990. Työyhteisön terveys. Helsinki: Suomen Mielenterveysseura.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lindholm, H. 2001. "Työkyvyn selvittäminen on menetelmistä kiinni - ja ne ovat puutteellisia." Tiedon silta 2, 28.
- Lindqvist, M. "Elämän rikkaus on sen keskeneräisyydessä." Al 2.3.2001.

- Matikainen, E., Aro, T., Kalimo, R., Ilmarinen, J., & Torstila, I. 1995. Hyvä työkyky. Työkyvyn ylläpidon malleja ja keinoja. Helsinki: Eläkevakuutusyhtiö Ilmarinen.
- Niskanen, M., Murto, K. & Haapamäki, J. 1998. Menestys ja jaksaminen. Miten toteuttaa henkistä työsuojelua. Jyväskylän Koulutuskeskus Oy. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Ojanen, S. 1982. Työnohjaus - eräs keino opettajan henkisen kuormituksen keventämiseksi. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 4/1982.
- Ojanen, S. 1985. Opettajien työnohjaus kasvattajan tukena. Espoo: Weilin & Göös.
- Opettaja (44-45) 1999, 20-21. "Opettajalta vaaditaan."
- Opettaja (32) 2001, 10-11. "Mentor auttaa opettajaa alkuun."
- Opettaja (32) 2001, 16-18. "Näin edistät työssä jaksamista."
- Opettaja (41) 2001, 30. "Tunteet työn alle."
- Paronen, S. 1974. Maailma on sana. Mietteitä. Keuruu: Otava.
- Pentti, R. 2001. "Opettajan kuormaa kevennettävä." Opettaja 8-9, 18.
- Perusopetusasetus 1998. 20.11.1998 / 852.
- Perusopetuslaki 1998. 21.8.1998 / 628.
- Pokkinen, J. 2001. "Hyvä uutinen suomalaisille." AI , Alakerta 12.5.2001.
- Raitasalo, R. 2001. Kelan sanomat 3.-17.9.2001.
- Rajala, R. 1988. Teacher Stress and Coping. Lapin korkeakoulu, kasvatustieteellisiä julkaisuja, University of Lapland Publications in Education A.3.
- Ruohotie, P. 1980. Opettajien työmotivaatio. Tutkimus peruskoulun yläasteen opettajien työmotivaatiosta ja siihen liittyvistä tekijöistä. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 17.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto, kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 31.

- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Porvoo: WSOY.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. 2. painos. Juva: WSOY.
- Sainila, O. 2001. "Kybermaailma on tuloshakuinen." *AI*, Sunnuntaivieras 4.3.2001.
- Satakunnan Kansa 25.9.2000. "Opettajan uupumus voi johtua myös työyhteisöstä."
- Sava, I. 1987. Työnohjaus ja opettajan tietoisuus. Teoriatietoa opettajien työnohjauksesta, tapaustutkimus kahdesta työnohjausryhmästä. Helsinki: Gaudeamus.
- Savolainen, A., Taskinen, H. & Viitanen, E. 2001. *Kasvatus* 32 (2), 154-172.
- Simola, H. 2001. *Kasvatus* 32 (3), 290-296.
- Simola, H. 2001. "Liika tehokkuus synnyttää kouluihin alppimajat." *AI*, B 24 13.5.2001.
- Stjernberg, I. 1986. Naisopettajien loppuunpalaminen. Helsingin yliopisto, kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja. Tutkimuksia 108.
- Sydän-Satakunta, Kuukausiliite 9.8.2001.
- Sydän-Satakunta 6.9.2001.
- Syrjäläinen, E. 1997. Arvioinnin avulla laatua kouluihin - markkinahumua vai koulurealismia. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 11/97.
- Takala, T. 2001. "Yhteisöllinen elämäntapa on ohentumassa." *AI* 13.4.2001.
- Tarjamo, J. 1979. Opettaja Suomessa. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tiedon silta (2) 2001, 12-13. "Itseohjautuva ihminen tekee itse valintansa."
- Tulonen, I. 2001. "Innostava opettaja on aarre oppilaille." *AI*, Alakerta 12.5.2001.
- Vahtera, J. & Pentti, J. 1995. Voimavarat, terveys ja työelämän murros. Työ ja ihminen. Tutkimusraportti 7. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Vahtera, J. & Pentti, J. 1999. Työntekijät talouden ristiaallokossa. Psykososiaalisten työolojen kehitys vuosina 1990-97. Helsinki: Työterveyslaitos, Työsuojeluhallinto.

Vahtera, J., Ahonen, H., Antikainen, S., Pentti, J., Ala-Mursula, L., & Kangas, L. 1999. Missä kunnossa kolmannelle vuosituhannele? Kunta-alan 1990-luvun henkilöstötilinpäätös. Helsinki: Työterveyslaitos.

Vahtera, J. 2001. "Työmoraali kestää, terveys koetteilla." Tiedon silta 2, 21.

## **MENETELMÄLÄHTEET**

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino. 3. painos 2000.

Fogelberg, P., Herranen, M. & Sinikara, K. 1989. Tuumasta toimeen, tutkielman tekijän opas. Helsinki: Yliopistopaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 4. painos. Jyväskylä: Gummerus.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. Helsinki: WSOY.

Hakala, J. 1999. Graduopas. Melkein maisterin niksikirja. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, K. 1992. Tutkimus ja sen raportointi. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 3. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.

Kaikkonen, P. 1999. Kasvatus 30 (5), 427-434.

Mäkelä, K. (toim.) 1980. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.

SFS-käsikirja 131 1994. Tietohuolto. Helsinki: Hakapaino Oy, 3855 s.23-32, 5342 s.147-149.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

LIITE

KYSELYLOMAKE

Hyvä kollega!

Olen kyläkoulun rehtori ja vanhamuotoinen luokanopettaja. Suoritan kasvatustieteen maisterin tutkintoa Tampereen yliopistossa. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos selvittää ikääntyvien opettajien työssäjaksamista ja siellä opiskelevana haluan osaltani selvittää asiaa - etenkin, kun tiedotusvälineitten antaman tämänhetkisen kuvan mukaan oppilaat ovat väsyneitä ja osittain ahdistuneitakin. Entä opettajat? Pro gradussani selvitän 1-6 -luokkien opettajan työssäjaksamista ylipäätään.

Käsillä oleva ajankohta on yksi opettajan "sesongeista" (onko muunlaisia aikoja?). Toivon kuitenkin, että ehtisit ja viitsisit vastata vaikkapa vain muutamalla sanalla allaoleviin kysymyksiin.



Vastata voit **faxaamalla numeroon 5561 457, sähköpostitse osoitteeseen eea@hotmail.com tai lähettämällä vastauksen oheisessa vastauskuoressa.** Voit palauttaa vastauksen nimettömänä. Halutessasi voit jatkaa kirjoittelua kääntöpuolelle. KIITOS vaivannäöstäsi ja antoisaa syksyä!

Eeva-Liisa Rantanen

Tervapolku 4

32740 ÄETSÄ

1. Jaksatko työssäsi?
2. Jos jaksat, niin mikä auttaa Sinua jaksamaan?
3. Jos sen sijaan tunnet työuupumusta, niin mitkä asiat sitä aiheuttavat?
4. Syntymävuotesi?

---

---

---

---

---