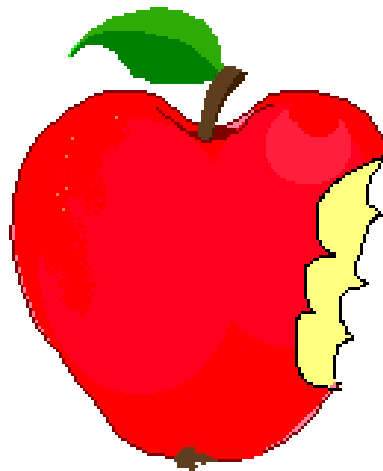


"Rankkaa, mutta antoisaa"

Luokanopettajan työtyytyväisyys,
tarkastelun kohteena kyläkoulut



Tampereen yliopiston OKL, Hämeenlinna

Pro Gradu-tutkielma

Maija Pöytäri

Kevät 2004

TIIVISTELMÄ

Tutkielma käsittelee luokanopettajan työtyytyväisyyden ja -tyytymättömyyden syitä kyläkoulutyössä.

Tutkielman tueksi teoriaosassa käsitellään yleisiä työssä viihtymiseen liittyviä lainalaisuuksia aiheeseen liittyvän kirjallisuuden pohjalta. Teoriaosa on jaettu työntekijään, työympäristöön ja itse työhön liittyviin työtyytyväisyystekijöihin.

Tutkimus toteutettiin survey-tutkimuksena. Aineiston keräämiseen käytettiin kyselylomaketta, jossa oli avoimia kysymyksiä opetustyön hyvistä ja huonoista puolista kyläkoulussa. Vastajat (N=45) ovat kyläkoulussa toimivia luokanopettajia.

Tutkielman perusteella voidaan päätellä, että luokanopettajan työssä täyttyvät lähes kaikki työn sisäisen tyydyttävyyden tuntomerkit, mutta vastaavasti työstä puuttuvat ulkoiset palkkiot lähes kokonaan. Kyläkoulutyössä opettajantyön sisäisen tyydyttävyyden lähteet ovat erityisesti läsnä. Ympäristön vaikutus niin hyvässä kuin pahassa on kyläkoulutyössä vahva. Työyhteisö aiheuttaa tutkimuksen mukaan kyläkoulussa haittapuolia työhön vain harvoin.

Asiasanat: työtyytyväisyys, kyläkoulu, opettajan työ

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO

I TEORIAOSA

| | |
|--|-----------|
| 2 TYÖSSÄ VIIHTYMINEN | 16 |
| 2.1 Yleistä työssä viihtymisestä | 16 |
| 2.2 Työtyytyväisyysteorioita | 17 |
| 2.3 Tyytymättömyys | 17 |
| 2.4 Opettajien työtyytyväisyys..... | 18 |
| 2.4.1 Tyytyväisyyden aiheuttajat opettajan työssä..... | 19 |
| 2.4.2 Tyytymättömyyden aiheuttajat opettajan työssä | 19 |
| 2.5 Työtyytyväisyyden kehittäminen..... | 20 |
| 2.5.1 Opetustyötyytyväisyyden kehittäminen..... | 21 |
| 2.6 Motivaatio..... | 22 |
| 2.6.1 Motivaation määritelmä | 22 |
| 2.6.2 Motivaatioteorioita | 22 |
| 2.6.3 Yleistä motivaatiosta | 22 |
| 2.6.4 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio | 23 |
| 2.6.5 Yleismotivaatio ja tilannemotivaatio..... | 24 |
| 2.6.6 Motivaatio opetustyössä..... | 25 |
| 2.6.7 Palkkiot..... | 25 |
| 2.6.7.1 Kannusteet..... | 25 |
| 2.6.7.2 Sosiaaliset palkkiot..... | 26 |
| 2.6.7.3 Sisäiset ja ulkoiset palkkiot..... | 26 |
| 2.6.7.4 Palkkion ja motivaation suhde..... | 27 |
| 2.6.7.5 Hyvä kannustejärjestelmä | 28 |
| 2.6.7.6 Opettajien palkkiojärjestelmä | 29 |
| 2.6.8 Palaute | 30 |
| 2.6.8.1 Yleistä palautteesta | 30 |
| 2.6.8.2 Positiivinen palaute | 31 |
| 2.6.8.3 Negatiivinen palaute..... | 31 |
| 2.6.8.4 Suora ja epäsuora palaute | 32 |
| 2.6.8.5 Palaute opettajan työssä..... | 33 |
| 3 TYÖNTEKIJÄ | 34 |
| 3.1 Työntekijän henkilökohtaiset ominaisuudet | 34 |
| 3.1.1 Minäkäsitys..... | 34 |
| 3.1.2 Ikä | 34 |
| 3.1.3 Pätevyys..... | 35 |
| 3.1.4 Hiljainen tieto ja tunneäly..... | 35 |
| 3.2 Tarpeet | 36 |
| 3.3 Asenne työhön | 37 |
| 3.3.1 Kasvutarpeen voima | 39 |
| 3.4 Sitoutuminen ammattiin | 39 |
| 3.4.1 Sosiaalistuminen ammattiin..... | 39 |
| 3.4.2 Opettajan ammattiminäkuva..... | 40 |
| 3.4.2.1 Opettajan ammatillisuus..... | 40 |
| 3.4.2.2 Opettajan ammatillinen kehitys..... | 41 |
| 3.4.2.3 Opettajuus –hyvä ammatti, huono luonteenpiirre | 42 |
| 3.5 Työssä jaksaminen | 43 |
| 3.5.1 Stressi | 43 |
| 3.5.1.1 Määritelmä | 44 |
| 3.5.1.2 Syyt ja seuraukset..... | 44 |

| | |
|--|-----------|
| 3.5.1.3 Stressinhallinta..... | 44 |
| 3.5.2 Uupuminen..... | 45 |
| 3.5.2.1 Määritelmä..... | 45 |
| 3.5.2.2 Tutkimustuloksia uupumisesta..... | 45 |
| 3.5.2.3 Uupumisen ennaltaehkäisy..... | 46 |
| 3.5.3 Burnout..... | 46 |
| 3.5.4 Jaksaminen opettajan työssä..... | 46 |
| 3.5.4.1 Kuormituksen aiheuttajat..... | 46 |
| 3.5.4.2 Vaikutukset..... | 48 |
| 3.5.4.3 Jaksamisen eväitä..... | 49 |
| 3.5.4.4 Tutkimustuloksia opettajien jaksamisesta..... | 49 |
| 4 TYÖYMPÄRISTÖ..... | 51 |
| 4.1 Työyhteisö..... | 51 |
| 4.1.1 Käsitteiden määrittelyä..... | 51 |
| 4.1.2 Työyhteisön ilmapiiri..... | 51 |
| 4.1.3 Hyvän työyhteisön piirteitä..... | 52 |
| 4.1.3.1 Tiedonkulkua..... | 52 |
| 4.1.3.2 Työyhteisön arvot ja yhteiset tavoitteet..... | 52 |
| 4.1.3.3 Mielikuvien merkitys..... | 54 |
| 4.1.3.4 Viestintä..... | 54 |
| 4.1.3.5 Tunteet työpaikalla..... | 54 |
| 4.2 Erilaisia organisaatioita..... | 56 |
| 4.3 Työyhteisön ihmissuhteet..... | 57 |
| 4.3.1 Luottamus..... | 58 |
| 4.3.2 Roolit työyhteisössä..... | 58 |
| 4.3.3 Yksilönä yhteisössä..... | 59 |
| 4.3.4 Ihmissuhdeverkostot..... | 60 |
| 4.4 Konfliktit työpaikalla..... | 60 |
| 4.4.1 Henkilökemiariidat..... | 60 |
| 4.4.2 Riidat organisaation huonon toimivuuden seurauksina..... | 61 |
| 4.4.3 Työpaikkakiusaaminen..... | 61 |
| 4.4.4 Loukkaaminen..... | 61 |
| 4.4.5 Ristiriitojen käsitteleminen..... | 61 |
| 4.4.6 Koulun konfliktit..... | 63 |
| 4.5 Ryhmän toimintamuotoja..... | 63 |
| 4.5.1 Ryhmän kehitysvaiheet..... | 65 |
| 4.6 Johtaminen..... | 65 |
| 4.6.1 Johtajan merkitys..... | 66 |
| 4.6.2 Johtajan tehtävät..... | 66 |
| 4.6.3 Hyvä johtaminen..... | 67 |
| 4.6.4 Johtamisen kehittäminen..... | 68 |
| 4.6.5 Rehtori, koulun johtaja..... | 68 |
| 4.7 Koulun erityispiirteet työympäristönä..... | 69 |
| 4.7.1 Koulun kulttuuri..... | 69 |
| 4.7.1.1 Koulun kulttuurin muodostuminen..... | 69 |
| 4.7.1.2 Koulun kielioppi..... | 71 |
| 4.7.1.3 Koulun eetos..... | 71 |
| 4.7.1.4 Koulun arvopohja..... | 72 |
| 4.7.3 Koulun ilmapiiri..... | 72 |
| 4.7.4 Koulun työyhteisö..... | 73 |
| 4.7.5 Koulun ihmissuhteet..... | 75 |
| 4.7.6 Koulun ulkopuolinen ympäristö..... | 76 |
| 4.7.6.1 Työntekijän yksityiselämä..... | 77 |
| 4.7.6.2 Vanhemmat..... | 77 |
| 5 TYÖN OMINAISUUDET..... | 80 |
| 5.1 Työn hallittavuus ja turvallisuuden tunne..... | 80 |

| | |
|---|------------|
| 5.2 Haasteellisuus ja monipuolisuus | 81 |
| 5.3 Onnistumisen ilo | 82 |
| 5.4 Tuloksellisuus | 82 |
| 5.5 Vapaus ja vaikutusmahdollisuudet | 83 |
| 5.6 Kehittymismahdollisuudet | 84 |
| 5.7 Yhteistyö | 85 |
| 5.8 Työn kehittäminen..... | 85 |
| 5.9 Opettajan työnkuva..... | 85 |
| 5.9.1 Yksintyöskentelyn perinne | 87 |
| 5.9.1.1 Yhteistyö | 88 |
| 5.9.1.2 Yksintyöskentelystä yhteistyöhön..... | 88 |
| 5.9.1.3 Yhteisöllisyys..... | 89 |
| 6 OPETTAJA MUUTOSTEN MAAILMASSA | 91 |
| 6.1 Muutoksen teoriaa..... | 91 |
| 6.1.1 Muutosvastarinta | 92 |
| 6.2 Yhteiskunnan muutos..... | 93 |
| 6.3 Koulun uudistukset..... | 94 |
| 6.3.1 Koulupolitiikan muutokset..... | 94 |
| 6.3.2 Taloudelliset muutokset..... | 94 |
| 6.3.3 Oppilasaineksen muuttuminen | 95 |
| 6.3.4 Opettajan työnkuvan muutokset | 95 |
| 6.3.4.1 Jo toteutuneet muutokset..... | 95 |
| 6.3.4.2 Tulevaisuuden muutokset | 97 |
| 6.3.4.3 Muutosagentti-opettaja..... | 97 |
| 6.3.5 Kokemuksia koulu-uudistuksista..... | 97 |
| 7 KYLÄKOULUTYÖN ERITYISPIIRTEET | 99 |
| 7.1 Kyläkoulutyöyhteisö | 99 |
| 7.1.1 Ihmissuhteet..... | 99 |
| 7.1.2 Johtajuus kyläkoulussa..... | 100 |
| 7.2 Opettajan työ kyläkoulussa..... | 101 |
| 7.3 Työssä jaksaminen | 101 |
| 7.4 Muutokset | 101 |
| II TUTKIELMAOSA | |
| 8 TUTKIELMAN TOTEUTTAMINEN..... | 104 |
| 8.1 Tutkimuskysymykset..... | 104 |
| 8.2 Tutkimusmetodi..... | 104 |
| 8.3 Tutkielman toteutus | 105 |
| 8.3.1 Kysely..... | 105 |
| 8.3.2 Tutkielman kohdejoukko..... | 105 |
| 8.3.3 Aineistonkeruun ajankohta | 106 |
| 8.3.4 Vastausten luokittelu | 107 |
| 9 TUTKIELMAN TULOKSET | 109 |
| 9.1 Kyläkoulussa opettamisen hyvät puolet | 109 |
| 9.1.1 Työn ominaisuudet | 109 |
| 9.1.1.1 "vapaus, ah ihana vapaus!" –työn vapaus ja vaikuttamismahdollisuudet..... | 109 |
| 9.1.1.2 "kunhan aitauksen sisällä kestää" –joustavuus | 111 |
| 9.1.1.3 "Raskastakin työtä jaksaa, jos se on mielekästä." –haastavuus | 112 |
| 9.1.2 "Tiivis tiimi" –työyhteisö | 113 |
| 9.1.3 Suhteet ympäristöön..... | 115 |
| 9.1.3.1 "Vanhemmat koulun tukena" –koti-koulu –suhde toimiva | 115 |

| | |
|--|------------|
| 9.1.3.2 "Kannustava kyläyhteisö" –kylän tuki | 116 |
| 9.1.3.3 "Halusin pois Helsingistä" –maaseutu | 117 |
| 9.1.3.4 "Stressitön meininki" –rauhallisuus | 117 |
| 9.1.4 Oppilaat | 118 |
| 9.1.4.1 "Tuttuja läpikotaisin" –oppilaiden tuntemus syvällistä | 118 |
| 9.1.4.2 "Rauhallisia ja iloisia" –hyvä oppilasaines | 119 |
| 9.2 Kyläkoulussa opettamisen huonot puolet..... | 119 |
| 9.2.1 Työn määrä ja laatu | 120 |
| 9.2.1.1 "En ole mikään simultaanihirmu" –liika monipuolisuus, töitä ei voi jakaa | 120 |
| 9.2.1.2 "Yhdessä voi enemmän" –yhteistyön puute..... | 121 |
| 9.2.1.3 Latuhommia ja putkien sulattamista –opetustyön ulkopuoliset tehtävät..... | 122 |
| 9.2.1.4 Huono omatunto opetuksen laadusta –opetuksen laatu kärsii..... | 123 |
| 9.2.1.5 "Heterogeenistä joukkoa" –eriyttäminen vaikeaa..... | 124 |
| 9.2.1.6 "Jakomielitautisuutta" –yhdysluokan ongelmat..... | 125 |
| 9.2.2 "Telinejumbppaa pulpettien välissä" –käytännön ongelmia..... | 126 |
| 9.2.2.1 Taloudelliset resurssit..... | 126 |
| 9.2.2.2 Tilat ja välineet | 127 |
| 9.2.2.3 Lakkautusuhka | 127 |
| 9.2.2.4 Palkka ja tuntikehys | 127 |
| 9.2.2.5 Liian suuret tai pienet ryhmäkoot..... | 128 |
| 9.2.2.6 Pitkät välimatkat..... | 128 |
| 9.2.3 "Piiri pieni pyörii" –liian tiiviit suhteet koteihin ja kylään | 129 |
| 9.2.4 "Yksinäistä raatamista" –pienen opehuoneen haittoja | 130 |
| 9.3 Pohdintaa | 131 |
| LÄHTEET..... | 133 |
| LIITE 1: KYSELYLOMAKE..... | 137 |

1 JOHDANTO

Opettajan työn vaativuus on tullut jokaiselle selväksi, kun esimerkiksi eri medioissa on keskusteltu opettajantyön uusista haasteista. Kuitenkin Helsingin Sanomien vastikään julkaiseman kyselyn mukaan opettajan ammatti on tämän kevään abiturienttien joukossa suosituin. Jotain kiehtovaa työssä siis on. Mitä varten ihmiset haluavat opiskella opettajiksi ja työskennellä ammatissa, jonka heikko palkkaus koko ajan kasvava vaatimustaso on kaikkien tiedossa? Itsekin pidän yllä mielikuvaa miellyttävästä opettajan työstä, vaikka todisteita huonosta ammatinvalinnasta riittää. Tässä tutkielmassa tarkastellaan työtyytyväisyyteen vaikuttavia tekijöitä ja rakennetaan niistä palasista kuvaa luokanopettajantyön hyvistä ja huonoista puolista. Teoriaosassa perehdytään työssä viihtymiseen yleisesti, kuitenkin koko ajan luokanopettajan työtä silmällä pitäen. Tulososiossa tarkastelen pelkästään kyläkoulunopettajan työtyytyväisyyteen vaikuttavia seikkoja tutkielman aineiston perusteella.

Itse olen käynyt peruskoulun kuusi ensimmäistä vuotta kyläkoulussa, ja edelleen pidän kyläkoulua oppilaalle ideaalina kasvuympäristönä. Nyt halusin kuulla kyläkoulun aikuisväestön mielipiteen. Vastausten perusteella voi päätellä, että työ kyläkoulussa maksimoi opettajantyön hyvinä puolina pidetyt asiat. Oma vapaus ja joustavuus työn järjestelyssä ovat huipussaan. Vapauden myötä lisääntynyt vastuu painaa vastaavasti kyläkouluopettajia. Työn määrä ja laatu yhdysluokassa aiheuttavat monta kuormittavaa tekijää, kun töitä ei muutamien opettajan koulussa juuri voida jakaa. Ympäriällä vaikuttava kylä vaikuttaa vahvasti kyläkouluun, usein tätä puuttumista pidettiin kielteisenä.

Kyläkoululla ja pienellä koululla tarkoitetaan tässä työssä koulua, jossa opetus järjestetään yhdysluokissa oppilaiden vähäisyyden vuoksi.

I TEORIAOSA

2 TYÖSSÄ VIIHTYMINEN

2.1 Yleistä työssä viihtymisestä

Miksi työn edes pitäisi olla viihtyisää? Onko nyky maailma liiankin nautintokeskeinen vaatiessaan nautintoa myös velvollisuuksista? Epäilemättä monet ihmiset tekevät työnsä vailla tunnetta, taloudellisen paineen alla, ja jättävät muiden tarpeiden täyttämisen vapaa-aikaan. Nykyihmisen, varsinkin opettajan, joka saattaa tehdä työtään suurellakin kutsumuksella ja antaumuksella, elämän suuri osa kuitenkin kuluu melkein millä mittarilla tahansa mitattuna töissä. Ihminen ilman mielihyvää ei kai ihminen olisikaan ja niinpä viihtyisyys on tullut osaksi työtä samalla kun työ on tullut yhä tärkeämmäksi osaksi myös tunne-elämää. Joskus työ itsessään ei täytä viihtyisyyden vaatimuksia, jolloin ne täytyy esim. palkkioiden muodossa siihen lisätä tai etsiä hyviä puolia vaikka työpaikan ihmissuhteista.

Työssä viihtyminen vaikuttaa myös kaikkeen muuhun elämään, joten työssä viihtymisen tärkeyttä ei voi vähätellä. Vaikka työntekijä olisikin keskittynyt työn tehokkuuteen ja tuloksiin, on työssä viihtyminen tärkeää, sillä työn ilo, työn hallinta ja innovatiivisuus tulevat samassa paketissa (Juuti & Vuorela 2002, 82). Työviihtyvyys on siis pohjana kaikin puolin hyvälle työskentelylle.

Toisinaan työviihtyvyyden vaatimuksissa kuitenkin saatetaan mennä liiankin pitkälle, jolloin pitäisi kai puhua työn viihteellisyydestä tai työviihteestä. Tällaiseen viihteellisyyteen olen itse törmännyt sellaisissa työpaikoissa, joissa on paljon nuoria työntekijöitä ja itse työn tavoitteena on tuottaa viihdettä (esim. ravintolat). Tällöin työ on samalla harrastus ja täyttää suuren osan ihmisen sosiaalisestakin elämästä ja työ ja vapaa-aika sekoittuvat. Työtä ei kuitenkaan pidä tehdä liian viihtyisäksi, niin, että työssä on mukavampaa kuin kotona, vaikka työn mielekkyys onkin keskeistä ihmisen kaikinpuoliselle hyvinvoinnille. Työssä ei ole tarkoitus antaa ja saada samankaltaisia tunnetason elämyksiä kuin perhe-elämässä. Työn perustarkoituksena kuitenkin on tehdä työtä, ansaita rahaa, itsetuntoa ja arvostusta. (Hämäläinen 2001,155.)

Työssä viihtyminen koostuu monesta tekijästä. Itse työn täytyy sisältää tyytyväisyyden mahdollistavia seikkoja, mutta myös työympäristöllä on vaikutusta. Työhön asennoituminen ja työn sopivuus taas riippuu yksilöstä. Gardell (1976, Kääriäisen, Laaksosen & Wiegandin 1997, 93 mukaan) mainitsee työn ilon olevan riippuvaista yksilön mahdollisuuksista kontrolloida ja ohjata omaa työtilannettaan, kontaktimahdollisuuksista muiden kanssa ja työn mielekkyydestä. Juutin ja Vuorelan mukaan tuloksellisuus ja hyvinvointi työssä rakentuvat työolosuhteiden (fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen työympäristö), toimintakyvyn (terveys, tiedot, taidot, työhön perehdyttäminen ja osaamisen ylläpito), työn mielekkyyden (työtehtävien määrä ja laatu, motivaatio ja palkitsevuus) ja johtamisen (tuki, palaute, tavoitteiden asettaminen) tulona (Juuti & Vuorela 2002, 135). Tässä tutkielmassa ”työtyytyväisyyden pyhä kolminaisuus” katsotaan muodostuvan työntekijän henkilökohtaisista ominaisuuksista, työympäristöstä ja itse työn ominaisuuksista.

2.2 Työtyytyväisyysteorioita

Työtyytyväisyysteoriat jaetaan kolmeen osaan:

- 1) Ylyketeoriat selittävät työssä koettua tyytyväisyyttä/tyytymättömyyttä palkkioilla ja kannusteilla (kts. luku 2.6.7 Palkkiot).
- 2) Tarveteoriat selittävät työkäyttäytymisen sisäisiä syitä (kts. luku 3.2 Tarpeet).
- 3) Kognitiiviset eli odotusarvoteoriat selittävät yksilöllisiä eroja sisäisiin ja ulkoisiin palkkioihin (kts. luku 2.6 Motivaatio). (Ruohotie 1985 II osa, 21.)

2.3 Tyytymättömyys

Työssä viihtymisen pahin vihollinen on tyytymättömyys. Tyytymättömyydellä ja työsuorituksella on jopa selvempi yhteys kuin tyytyväisyydellä ja työsuorituksella (Ruohotie 1985 II osa, 14-15). Niinpä tyytymättömyyteen on aina puututtava, etenkin, kun se jatkuessaan vain lisääntyy. Useimmat työyhteisössä esiintyvät käyttäytymisongelmat ovat tyytymättömyyden seurausta. Seurauksia saattavat olla psyykkiset reaktiot (mm. huolimattomuus), eristäytyminen (mm. poissaolot) ja aggressiot (mm. lakkoilu). Yksinkertaistettuna tyytymättömyys johtuu siitä, kun tarpeiden tyydyttämistä estetään (Chung 1977), kun taas työtyytyväisyydessä työ toimii tarpeiden tyydyttämisen ja tavoitteiden saavuttamisen välineenä. (Ruohotie 1983, 2.) Toisaalta tyytymätön työntekijä ei aina ole suoraviivaisesti huono työntekijä; tyytymättömyys voi johtaa aiheelliseen

kritiikkiin työssä ja sitä kautta uudistuksiin ja parannuksiin. Tyytymätön työntekijä voi olla tyytyväistä tehokkaampi pyrkiessään kohti tyydyttävämpää työtä. (Hämäläinen & Sava 1989, 34.)

Herzbergin (1971, Räsänen 1996, 43-44 mukaan) kaksifaktoriteorian mukaan tyytymättömyys ei kuitenkaan ole tyytyväisyys-janan toisessa päässä vaan täysin eri asia, johon vaikuttavat eri tekijät. Tyytymättömyyden aiheuttajien poistaminen ei siis itsestään selvästi luo tyytyväisyyttä. Hänen mukaansa tyytymättömyyteen eniten vaikuttavia asioita ovat työn ulkoiset tekijät, ns. toimeentulofaktori (mm. työskentelyolosuhteet, palkka, hallinto). Motivaatiotekijät kuuluvat yleensä tyytyväisyysfaktoriin, eli niiden puutteellisuus ei Hertzbergin mukaan niinkään aiheuta tyytymättömyyttä. Työssään tyytymättömät ihmiset asennoituvat työhönsä ”toimeentuloetsijoinä”, joiden pettymyksen aiheet ovat ulkoisissa tekijöissä. Vastaavasti työssään tyytyväiset ihmiset ovat yleensä ”motivaation etsijöitä”, joiden tyytyväisyyttä eivät pysty horjuttamaan ulkoiset seikat. Jollain tavalla tyytyväiset ihmiset siis ovat sisäänpäin kääntyneitä etsiessään sisäisiä palkkioita, mikä sopii opettajankin itsenäiseen työnkuvaan. Juuri ulkoisia, välineellisiä mahdollisuuksia opettajan työhön karsitaan koko ajan, joten oletettavaa ja jo nähtävillä olevaakin on, että opettajien tyytymättömyys lisääntyy. (Räsänen 1996, 47.) Toisaalta opettajat ovat jo alan valitessaan ilmeisiä motivaation etsijöitä, jotka eivät ole lähteneetkään uralle hakemaan ulkoisia palkkioita.

2.4 Opettajien tyytyväisyys

Koulutyöhön sisältyy luontevasti useita työssä viihtymistä edistäviä tekijöitä. Esimerkiksi opettajan työn merkityksellisyytähän ei tosissaan kiistä kukaan, vähiten opetustyötä itse tekevä. Opetusalan kuuluisa puute on kuitenkin palkkioiden, eli paitsi palkan myös muun ulkopuolelta tulevan palautteen puutteellisuus. Niinpä opettajan onkin hankittava työn tyydytys sisäisestä motivaatiosta, mikä toki onkin sisäisesti palkitsevampaa. Mutta riittäkö se? Kutsumusopettajille ehkä, ja heitähän riittää.

Anttilan (1989) Helsingissä tehdyn tutkimuksen mukaan jopa yli 70 prosenttia koulutoimen henkilöstöstä piti työtään mielekkäänä ja työpaikkansa ihmissuhteita hyvinä (Hämäläinen & Sava 1989, 19). Tulos on varmasti riippuvainen tutkimusvuodesta ja paikkakunnasta,

jopa yksittäisistä kouluista. Kuitenkin näin hyvän tuloksen saaminen lamavuosien jälkeen levottomallakin pääkaupunkiseudulla kertoo paljon opetustyöstä ja opettajista.

2.4.1 Tyytyväisyyden aiheuttajat opettajan työssä

Ruohotie (1978, Räisäsen, 46 mukaan) jakaa opettajien tyytyväisyyden aiheuttajat kolmeen ryhmään, joita ovat

- 1) työntekijän persoonallisuus (asenteet itseä ja työtä kohtaan sekä harrastukset),
- 2) työn sisältö (mm. vaihtelevuus, merkityksellisyys, autonomisuus ja tieto työn tuloksista)
ja
- 3) työympäristö (organisaation ilmapiiri ja palkkiot).

Itse seurasin tässä tutkielmassa samaa jaottelua, vaikkakin luokista (eli luvuista) tuli näin melko laajat ja useat aiheet olisivat sopineet yhtä hyvin kaikkiin luokkiin.

Salon ja Kinnusen (1993) tutkimuksessa opettajat vastasivat työn olevan parhaimmillaan vuorovaikutusta, jossa sekä opettajat että oppilaat onnistuvat ja viihtyvät. Sekä hyvinä että huonoina puolina korostuivat juuri oppilaisiin ja työn sisältöön liittyvät asiat. Huonoja asioita olivat erityisesti ongelmalliset oppilaat ja pakkotahtisuus, jotka saavat työn tuntumaan kuormittavalta. Kuormittavuuden todettiin tutkimuksen aikana (1983-1991) lisääntyneen, mikä osaltaan johtunee yhteiskunnan tilasta, osaltaan opettajien vanhenemisesta, mikä lisää stressintuntemista. Itse asiassa tutkimusryhmän vanhimpien ja nuorimpien todettiin kokevan kuormittumista ”keski-ikäisiä” enemmän.

Räisänen (1996, 47) raportoi kolmesta peruskoulun opettajille tehdystä tutkimuksesta (Voutilainen 1982, Rajala 1982, Ruohotie 1980), joissa kaikissa todettiin tyytyväisyyttä aiheuttaviksi opettajantyön ominaisuuksiksi sisäiset, autonomisuuteen ja koulukontekstiin liittyvät tekijät. Näitä ovat tutkimusten mukaan mahdollisuus toimia itsenäisesti ja vastuullisesti, työajan sopivuus, lomien määrä, lasten ja nuorten kanssa työskenteleminen, esimiehen ja työtovereitten suhtautuminen, mahdollisuus keskustella, työsuhteen pysyvyys ja arvonta työpaikalla.

2.4.2 Tyytymättömyyden aiheuttajat opettajan työssä

Räisäsen esittelemissä tutkimuksissa (Voutilainen 1982, Rajala 1982, Ruohotie 1980, Räisänen 1996, 47 mukaan) tyytymättömyyttä opettajantyössä aiheuttaviksi tekijöiksi saatiin enimmäkseen erilaisia ulkoisia tekijöitä, kuten muutosten aiheuttama epävarmuus,

suuret opetusryhmät, huono palkka, työrauhaongelmat, kouluviranomaisten puuttuminen koulutyöhön, saavuttamattomat tavoitteet ja tilan puute. Myös ihmissuhde- ja yhteistyövaikeudet saattavat olla opettajantyön tyytymättömyyden ja jopa uupumisen syitä (esim. Mäkinen 1980, Räisäsen 1996, 47 mukaan). Opettajan kokema tyytymättömyys, tai pikemminkin tyytyväisyyttä aiheuttavien sisäisten palkkioiden puute, liittyy vahvasti myös siihen, miten hyvin hän kokee onnistuneensa opettajana ja kasvattajana (Ellmin 1988, Räisäsen 1996, 48 mukaan). Kansainvälisissä tutkimuksissa on todettu, että opettajien uupuminen ja tyytymättömyys on selvästi yhteydessä ulkopuolelta säädettäviin tavoitteisiin ja tulosten arviointiin (Räisänen 1996, 48).

Syrjälä (kirjassa Niemi 1998, 27) on koonnut listan koulun heikkouksista, jotka tulevat tässäkin työssä esille eri yhteyksissä. Nykykoulun huonoja puolia ovat:

- kiire ja muuttumattomuus,
- yhteistyön puute,
- sosiaaliset suhteet,
- vastuu- ja arvokasvatuksen ongelmat,
- heikko yhteiskunnallinen tietoisuus ja luokkahuonesidonnaisuus,
- tasapäistäminen,
- tietopainotteisuus ja tiedon vanhentuminen,
- arviointijärjestelmän yksipuolisuus ja hallitsevuus,
- resurssien puute sekä
- epätasa-arvo etelän ja pohjoisen välillä.

2.5 Työtyytyväisyyden kehittäminen

Entä jos työ ei motivoi? Ruohotie (1985 II osa, 81-82) mainitsee seuraavat menetelmät työntekijän työhön motivoimiseksi:

- peräkkäisten työvaiheitten yhdistäminen,
- mielekkäiden työkokonaisuuksien muodostaminen,
- itsekontrolloidun työskentelyrytmin salliminen,
- vapaavalintaisen työmetodin hyväksyminen,
- suunnittelutehtävien lisääminen,
- valvontatehtävien lisääminen sekä
- itseohjautuvien työryhmien muodostaminen.

Listasta voidaan todeta, että opettajan työ on sangen ihanteellinen yhdistelmä työn ominaisuuksia. Lista voisi jopa olla suppea kuvaus opetustyön sisällöistä! Ruohotie (1985 II osa, 82) mainitsee myös välineellisiä keinoja joita soveltamalla voidaan muuttaa työntekijöiden affektiivisia reaktioita työtä kohtaan:

- työntekijällä luodaan edellytyksiä jatkuvan koulutuksen ja harjaantumisen kautta lisätä kykyjään,
- palkkauksen tulee nousta suoritustason noustessa,
- kannustavan johtamistyylin olisi yleistyttävä esimiesten keskuudessa ja
- eri hierarkiatasoja erottavat statussymbolit olisi minimoitava.

Edelliseen viitaten monet tässä listassa mainitut asiat taas ovat vieraita opettajille.

2.5.1 Opetustyötyytyväisyyden kehittäminen

Opettajan työn huonoista puolista eroon pääsemiseksi voisivat auttaa seuraavat keinot (mm. Syrjäläinen 2002, 116, 125 ja Kääriäinen ym. 1997, 86, 105):

- arvostuksen lisääminen myös palkan muodossa,
- yksilöllisten työjärjestelyjen joustavuus elämäntilanteen mukaan,
- varsinkin opetustyön lisänä olevan työn jakaminen kiinnostuneille ja siitä palkitseminen,
- erilaisten asiantuntijoiden saaminen kouluun, esim. mikrotukihenkilöt, erilaiset oppilasavustajat, koulupoliisi...,
- sijaisten palkkaaminen itsestänselvyydeksi,
- työnohjaus ja täydennyskoulutus; ei kuitenkaan työn lisäksi vaan mahdollistettaisiin sijaisjärjestelyin,
- yksinyöskentelyn perinteestä luopuminen,
- aktiivisen opettajan ja passiivisen oppilaan roolien muutos,
- piilo-opetussuunnitelman haittojen vähentäminen sen myöntämisellä (esim. koulun "lajittelutehtävän" toteuttaminen, kilpailu, pitäisi saada häviämään),
- kouluyhteisön ilmapiirin parantuminen myös oppilaiden osalta ynnä monet muut oppilaiden hyvinvointia ja oppimista koskevat uudistukset,
- rehtoreiden johtajantaitojen kehittäminen,
- koulun aikuisväestön keskinäisen yhteistyön lisääminen,
- kehittämistöissä kokonaisuuden huomioon ottaminen; ei keskitytä vain opetussuunnitelmaan tai vain opettajien keskinäisiin suhteisiin,
- avoimen keskustelukulttuuriin kehittäminen edelleen,

- kehitystyö omien innovaatioiden mukaan,
- työn profiloiminen omien vahvuuksien mukaan sekä
- vanhojen ristiriitojen tiedostaminen ja tarkoituksenmukaisempien työtapojen omaksuminen.

2.6 Motivaatio

2.6.1 Motivaation määritelmä

Ruohotie (1985 II osa, 17): ”Motivaation kantasana on motiivi. Motiivilla tarkoitetaan syytä, vaikutinta, aihetta, tarvetta tai kannustinta. Motivaatiolla taas tarkoitetaan motiivien aikaansaamaa tilaa.”

2.6.2 Motivaatioteorioita

Ruohotie (1985 II osa, 21) jakaa motivaatioteoria kolmeen pääryhmään. Näitä ryhmiä ovat:

- 1) tarveteoriat (selittävät käyttäytymisen sisäisiä syitä),
- 2) yllyketeoriat (selittävät käyttäytymistä määrääviä ulkoisia tekijöitä eli kannusteita) ja
- 3) kognitiiviset motivaatioteoriat (kuvaavat yksilöllisiä eroja reagoitaessa käyttäytymistä ohjaaviin sisäisiin ja ulkoisiin tekijöihin).

2.6.3 Yleistä motivaatiosta

Motivaation merkitys työsuoritukseen on olennainen. Wroomin (1964) mukaan suoritus on kyvyn (mitä ihminen osaa tehdä) ja motivaation (mitä ihminen haluaa tehdä) tulo $S=f(K \times M)$, jolloin toisen täysin puuttuessa suoritus ei ole mahdollinen (Ruohotie 1985 II osa, 20). Hyvällä työntekijällä on siis sekä hyvä ammattitaito että korkea motivaatio. Motivaatio on näistä kahdesta tärkeämpi, sillä ammattitaidon lisääminen on mahdollista oppimalla (Ruohotie 1983, 2). Eniten työmotivaatioon vaikuttavat työn kannustearvo (mielekkyys ja sisäinen palaute) sekä suoritusorientoitunut (palaute ja palkkiot oikeudenmukaisia) ja ihmiskeskeinen ilmapiiri. (Ruohotie 1985, 62). Myös aiemmat työkokemukset ja muut henkilökohtaiset tekijät, kuten kasvutarpeen voima, määräävät työmotivaatiota (Ruohotie 1985, 38-39).

Motivaatioon olennaisesti kuuluva termi, *kasvuun orientoitunut ilmapiiri*, tarkoittaa työntekijöiden omia kokemuksia siitä, millaiset edellytykset työpaikalla on luotu henkiselle kasvulle ja toiminnan kehittämiseksi. Mm. hyvät ihmissuhteet parantavat mahdollisuuksia

hyvien työkokemusten synnylle. Toinen tärkeä termi, *työn kannustearvo*, sisältää työntekijän oletukset siitä, miten haasteellista ja monipuolista työ on ja miten hyviä sosiaalisia ja taloudellisia etuja siihen liittyy. (Ruohotie 1985 Kääriäisen ym. 1997, 74 mukaan.)

Varsinkin yritysmaailmassa yksilön tehokas työskentely työpaikan päämäärien saavuttamiseksi, työssä viihtyminen ja tyydytyksen saaminen työstä pyritään saamaan aikaan erilaisin motivointitoimenpitein (Ruohotie 1985 II osa, 73). Koulumaailmassa tuntuu, että yleensä työskentelymotivaatio on omaksi hyväkseen itse luotava. Toisaalta luulo, että motivaatio tulee ulkoapäin ja on työntekijään pumpattavissa, on väärä (Waitley Hämäläisen 2001, 187 mukaan). Pysyvä muutos saadaan vain silloin, kun muutoksen tarve sekä ymmärretään että sisäistetään. Palkkioilla ja kannusteilla ei ole motivaatiovoimaa, jos niitä ei ole tulkittu ja sisäistetty. (Hämäläinen 2001, 187)

Motivaation eli päämääräsuuntautuneen käyttäytymisen vahvuuteen vaikuttaa kannusteet ja palkkiot (kts. luvut 2.6.7), yksilölliset ominaisuudet (tarpeet, harrastukset, asenteet) ja monet organisaatioon liittyvät tekijät, kuten työolosuhteet, ilmapiiri ja työn luonne. (Ruohotie 1985 II osa, 18.) Työympäristö voi vaikuttaa motivaatioon esim. ilmapiirin kautta, jos ilmapiiri tyydyttää liittymistarpeita. Työyhteisön sosiaalisessa puolessa olevia motivaation lähteitä ovat henkilöstön työhalukkuus ja yhteistyö (Ruohotie 1985, 51). Työpaikan ilmapiiri vaikuttaa myös siihen, miten todennäköisenä ihminen pitää työlle asetettujen tavoitteiden saavuttamista ja miten palkitsevaksi ihminen kokee työnsä. Ilmapiiri on erityisen motivoiva silloin, kun työntekijät voivat itse säädellä työnsä tuloksia (vrt. ateljee / liukuhihna). (Mm. Chung 1977, Ruohotien 1985, 20-21 mukaan.)

2.6.4 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Motivaatio voi olla joko sisäistä tai ulkoista riippuen siitä, mikä kannuste motivaation virittää ja mihin se suuntautuu. Ulkoinen motivaatio syntyy ulkoisten palkkioiden (esim. palkka) odotuksesta ja sisäistä motivaatiota synnyttää tieto sisäisistä palkkioista (esim. itsensä kehittäminen). Ulkoinen motivaatio on yhteydessä alemman asteen tarpeiden tyydyttämiseen (esim. turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tarpeita) ja sisäinen vastaavasti ylemmän asteisiin tarpeisiin (itsensä toteuttamisen ja kehittämisen tarpeet). Sisäinen motivaatio saa alkunsa itse työstä, ulkoinen motivaatio on riippuvaisempi työympäristöstä. (Ruohotie 1985 II osa, 19). Sisäinen motivaatio on yleensä tehokkaampi

ja pitkäkestoisempi kuin ulkoinen motivaatio. (Ruohotie 1985, 23.) Työpaikan johtajalla on suuri vaikutus motivaation syntyyn ja siihen, onko syntynyt motivaatio ulkoista vai sisäistä.

Sisäisen ja ulkoisen motivaation suhde on monimutkainen ja mielenkiintoinen. Jos työntekoa ohjataan ulkoisten kannusteiden ja tarkan kontrollin alla, sisäinen motivaatio heikkenee. Omatoimisessa työssä, kun sisäinen palauteprosessi toimii tehokkaasti, sisäinen motivaatio säilyy ja vahvistuu. Ihmiset saavat kehittymisestä sisäistä tyydytystä, mutta jos haastavasta työstä ei anneta vastaavia ulkoisia palkkioita, sisäinenkin motivaatio heikkenee. Sisäinen motivaatio siis kasvaa ulkoisen palkkion seurauksena. (Chung 1977, Ruohotien 1985, 27 mukaan). Kuitenkaan pelkällä ulkoisella palkkioilla ei voida tehdä työtä sisäisesti mielekkääksi. Jos työntekijä kokee saavansa huonosti tekemästään työstä liikaa palkkaa, saattaa sisäinen motivaatio laskea. Pitkälle koneistetussa tai muuten yksitoikkisessa työssä, joka kuitenkin on tehokas tuotannon kannalta ja myös työntekijälle rahallisesti kannattava, on usein havaittavissa heikkoa työmotivaatiota, kun ihmisten tarpeet ja odotukset ovat ristiriidassa itse työpaikan tavoitteiden kanssa. (Ruohotie 1985, 42) Opettajan työssä ongelma on päinvastainen; mahdollisuuksia sisäiseen motivaatioon heikentää huomattavasti ulkoisen motivoinnin lähes täydellinen puuttuminen. Opettajat kokisivat varmaankin työnsä arvostetummaksi (sisäinen palkkio) jos saisivat siitä enemmän tunnustusta palkan (ulkoinen palkkio) muodossa, mikä taas saattaisi vaikuttaa työsuorituksiin. Tällöin ulkoinen palkkio on muuttunut sisäiseksi, raha merkitsee arvostusta.

2.6.5 Yleismotivaatio ja tilannemotivaatio

Motivaatiotutkimuksissa erotetaan toisistaan myös yleis- ja tilannemotivaatio. Tilannemotivaatio tarkoittaa tietyssä tilanteessa ulkoisten ja sisäisten ärsykkeiden muodostamaa motiivi-ilmentymää, joka saa aikaan tavoitteeseen suuntautuvaa käyttäytymistä. Tilannemotivaatio on dynaamista ja vaihtelee tilanteesta toiseen. Yleismotivaatio taas on pysyvää. Sillä kuvataan käyttäytymisen yleistä suuntaa ja eräänlaista keskiarvoa. Hyvä yleismotivaatio toimii pohjana tilannemotivaatiolle. (Ruohotie 1985 II osa, 17-18.)

2.6.6 Motivaatio opetustyössä

Opettajien työmotivaatiossa on erotettavissa yleis-, arvostus- ja kasvumotivaatio. Arvostusmotivaatio liittyy työn ulkoisiin palkkioihin ja yleinen- ja kasvumotivaatio liittyvät sisäisiin palkkioihin ja kykyjen käyttöön. (Ruohotie 1980, Räisäsen 1996, 46 mukaan).

Ruohotien vuonna 1985 (Kääriäisen ym. 1997, 74 mukaan) tekemän tutkimuksen mukaan opettajantyön kannustearvoa parantaa oppitunneilla vallitseva työrauha sekä oppilaiden aktiivisuus ja arvostava asenne opettajaan. Ruohotien mukaan työn kannustearvo ja kasvuun orientoitunut ilmapiiri selittävät 35% opettajien työmotivaation vaihtelusta. Ruohotie yhdistää luokanopettajien työmotivaatioon vaikuttavista tekijöistä kasvuun orientoituneen ja koulun sosiaalisen ilmapiirin yhdeksi tekijäksi, jota hän kutsuu *kannustavaksi ilmapiiriksi*. Tähän kannustavuuteen on Ruohotien mukaan rehtorin johtamistaidolla merkittävä vaikutus. Juuri yksilön omat kokemukset ja tulkinnat opetusjärjestelyistä ja oppimisympäristöstä ovat objektiivista todellisuutta tärkeämpiä työmotivaation synnyttäjiä. (Kääriäinen ym. 1997, 74.)

2.6.7 Palkkiot

Työntekijöiden korkea motivaatio edellyttää työpaikalta tehokkaan kannustesynteesin kehittämistä. Kannustesynteesiin kuuluvat niin sisäiset, ulkoiset kuin sosiaalisetkin kannusteet, joiden sopivan määrän ja oikean suhteen luominen on varsinaista nuorallatanssia. Yleissääntönä voisi varsinkin sisäisten ja sosiaalisten kannusteiden osalta kuitenkin olla: mitä enemmän, sitä parempi! (Hacker 1982; Ruohotie 1985 II osa, 11.)

2.6.7.1 Kannusteet

Kannuste- tai yllyke-sanaa käytetään usein palkkion asemesta, mutta täsmällisesti ottaen kannusteella tarkoitetaan palkkion ennakkointia. Kannuste ärsyttää ihmisiä toimimaan, kun taas palkkio tyydyttää tarpeen. Kannusteiden tehoavuus riippuu yksilön tarverakenteesta ja kannusteiden antotavasta. (Ruohotie 1985 II osa, 23)

Työelämän kannusteita ja niiden palkitsevuustapoja ovat (Chung 1977, Ruohotien 1985 II osa, 24, 31 mukaan):

- 1) taloudelliset ja fyysisen ympäristön kannusteet (ulkoinen palkitsevuus, joskus myös sisäinen, jos yksilö nauttii nimenomaan rahan ansaitsemisesta),

- 2) vuorovaikutuskannusteet (sisäinen palkitsevuus inhimillisten tarpeiden tyydyttämiseksi, joskus myös ulkoinen, jos suhteilla havitellaan ulkoisen palkitsemisen lisääntymistä) ja
- 3) tehtäväkannusteet (sisäinen palkitsevuus, motivoiva työ kannustaa työskentelemään jopa pyydettyä lujemmin).

Yksilön reaktio kannusteeseen riippuu omasta havainnosta ja tulkinnasta. Havaintomekanismi muodostaa työstä odotusarvon (valence, oletus toimintaa seuraavasta tyytyväisyydestä), välinearvon ja palkkion yllykearvon työn haasteellisuuden sekä palkkioiden saavutettavuuden ja arvon perusteella. Sama kannuste aiheuttaa erilaisia reaktioita eri ihmisissä. (Ruohotie 1985 II osa, 24-25) Kun yksilö on todennut työn odotusväline- ja yllykearvon korkeaksi, hän alkaa toimimaan. Jos toiminnan tulos, suoritus, on halutunlainen, käyttäytyminen palkitaan ja työn odotusarvo säilyy ennallaan tai jopa kasvaa. Palkitseminen taas tuottaa tyydytystä ja vastaava käyttäytyminen jatkuu. Jos taas käyttäytymistä ei palkita, kyseinen käyttäytymismalli aiheuttaa tyytymättömyyttä ja käyttäytymismalli sammuu ja korvautuu uudella. (Ruohotie 1985 II osa, 28-29 ja Vroom 1967, Räsäsen 1996, 45 mukaan.)

2.6.7.2 Sosiaaliset palkkiot

Sosiaalisten palkkioiden etuna on mm. se, että niiden käyttäminen ei edellytä valmistelua, on helppoa ja voidaan tehdä myös työn ollessa meneillään, jolloin palkkio on helppo sisällyttää varsinaiseen työsuoritukseen. Sosiaalinen palkkio ei koskaan aiheuta kyllästymistä vaan todennäköisesti edelleen vahvistaa käynnissä olevaa myönteistä käytöstä (Kadzin 1975, Ruohotien 1985 II osa, 58-59 ja 25 mukaan). Sosiaalisten palkkioiden jakamisen eduista huolimatta niitä käyttämisen määrässä olisi paljon parantamisen varaa useimmilla aloilla.

2.6.7.3 Sisäiset ja ulkoiset palkkiot

Sisäiset palkkiot esiintyvät tunteina, joita tarjoaa esim. itsenäinen, haasteellinen ja mielenkiintoinen työ. Ulkoiset palkkiot ovat esineitä tai tapahtumia kuten rahapalkka, aikapalkka, asema organisaatiossa tai työturvallisuus. (Ruohotie 1985, 23, 25). Sisäisten ja ulkoisten palkkioiden ero on suuri niin muodon kuin työmotivaatioon vaikuttamisenkin osalta. Sisäiset palkkiot ovat yhteydessä sisäiseen motivaatioon. Niitä tarjoaa haasteellinen, itsenäinen ja mielenkiintoinen työ. Sisäiset palkkiot täyttävät tarvehierarkian ylimpiä tarpeita, kuten pätemisen, itsensä toteuttamisen ja kehittämisen tarpeita. Sisäisten

palkkioiden kesto ja vahvuus ovat suurempia kuin ulkoisilla palkkioilla ja ne ovatkin työmotivaation päälähde. (Ruohotie 1985, 67.)

Ulkoisia palkkioita tarvitaan varsinkin silloin, kun sisäisiä palkkioita ei työstä saa. On jopa väitetty, että ulkoinen palkkio vähentäisi sisäistä motivaatiota, siis että ulkoisen ja sisäisen palkkion yhteissumma olisi vakio, mutta tämä väite on useasti kumottu. Jokainen ihminen tarvitsee työstään myös ulkoisia palkkioita säilyttääkseen sisäisten palkkioiden arvostamisen. (Ruohotie 1985 II osa, 30, 32.) Ulkoisten palkkioiden vaikutus työviihtyvyyteen ja työhalukkuuteen on heikko siksi, että niitä on vaikea yhdistää välittömään työsuoritukseen (Ruohotie 1985, 25). Ulkoisia palkkioita ovat hyvät ansiomahdollisuudet, työpaikan varmuus, työaikojen säätelyn mahdollisuus sekä työpaikan hyvät ihmissuhteet. (Räisänen 1996, 50.)

Todellisuudessa sisäisen ja ulkoisen kannusteen ja palkkion raja ei ole niin selvä kuin äkkiseltään voisi kuvitella. Ulkoiselta vaikuttava kannuste, palkka, voi toimia sisäisenä silloin, kun henkilö saa tyydytystä rahan ansaitsemisesta (raha ei siis merkitse väline- vaan itseisarvoa) tai kun saadun palkan määrällä mitataan palkan maksajan arvostusta henkilöä kohtaan. Vastaavasti sisäiseltä ja sosiaaliselta palkkioilta näyttävän ihmisiin tutustumisen ja ystävystymisen tavoitteena voi olla ylennys ja palkankorotus.

2.6.7.4 Palkkion ja motivaation suhde

Motivaatiolla ja kannusteilla on kiinteä yhteys, jopa niin kiinteä, että niistä puhuminen erillään aiheuttaa välttämättä toistamista, kuten tässäkin työssä. Ruohotien (1985, 72) mukaan työyhteisön motivaatio-ongelmat johtuvat osaltaan juuri esimiesten puutteellisista kannusteidensovellustaidoista.

Ruohotie (1985 II osa, 33-34) tiivistää tutkitun tiedon kannusteiden ja työmotivaation yhteydestä seuraavanlaisesti (useita tutkijoita):

Motivaatiota parantaa:

- suorituksesta riippuvainen palkkaus (vrt. kiinteä palkka),
- fyysisen ympäristön parantaminen tiettyyn rajaan asti,
- kannustava johtamistyyli silloin, kun työ ei tuota sisäisiä palkkioita,
- kiinteä työyhteisö, jos motivaatio on korkea,
- yhteisten tavoitteiden asettaminen yhteistyössä ja tavoitteiden, sisäistäminen,

- myönteinen ilmapiiri,
- sisäinen palaute ulkoista tehokkaammin ja
- monipuolinen, merkityksenkäs ja itsenäinen työ.

Motivaatiota heikentää:

- organisaation koon kasvaminen ja byrokratian lisääminen,
- kiinteä työyhteisö, jos motivaatio on heikko ja
- kovin pienet ja suuret työryhmät.

Tässäkin yhteydessä huomataan, että sisäisten ja sosiaalisten kannusteiden osuus on huomattavasti ulkoisia kannusteita merkittävämpi.

2.6.7.5 Hyvä kannustejärjestelmä

Sopiva kannusteiden säätely on olennainen osa kannustinjärjestelmää. Tärkeää on ensinnäkin se, että työntekijälle tarjotaan hänen tarpeidensa mukaisia kannustimia. Rahakannustin menettää merkityksensä (ja työntekijä työmotivaationsa) helposti, jos sitä käytetään silloin, kun työntekijä toivoisi vaikka parempia kehittymismahdollisuuksia (yllykearvo). Palkkiot tulisi myös suhteuttaa työsuorituksen arvoon, jotta työn välinearvo säilyisi vahvana. Työtehtävän haasteellisuus toimii odotusarvona silloin, kun tehtävä on sopivan haastava, ei liian helppo eikä vaikea. Saatujen palkkioiden vaikutukseen vaikuttaa myös se, miten oikeudenmukaisena niitä pidetään, eli kokevatko ihmiset saavansa sen, mitä ansaitsevat. (Ruohotie 1985 II osa, 24-26).

Monet johtamisen teoriat korostavat vahvistamisen ja palkitsemisen roolia alaisten työkäyttäytymisen ohjauksessa. Vaikka nämä teoriat eroavat yksityiskohdiltaan, niiden yhteisenä piirteenä on se, että johtamisen tehokkuus riippuu esimiehen kyvyistä sitoa palkkiot työsuoritukseen; suorituksen perusteella palkitut ovat motivoituneempia työntekoon kuin ne, joilla palkkiot eivät liity suoritukseen ja jotka jätetään kokonaan palkitsematta. (Ruohotie 1985, 48.)

Ihmisillä on henkilökohtainen suhtautuminen myös palkkiojärjestelmän odotusten suhteen. Korkea vaatimustaso tässäkin suhteessa on sellaisilla henkilöillä, joiden työ on itsenäistä, mielenkiintoista ja monipuolista, ja se sisältää selvät vaatimukset myös kehittämis- ja osallistumismuodoille. Varsinaiseen palkkatyytyväisyyteen vaikuttavat lisäksi työstä saatavat muut etuisuudet ja työntekijän aikaisempi palkkahistoria. (Ruohotie 1985, 42.)

2.6.7.6 Opettajien palkkijärjestelmä

Opettajien kannustesytemistä ei juuri puhuta, ehkä siksi että sitä ei käytännössä usein ole olemassa, ainakaan jos sitä verrataan (nimenomaan ulkoisten) kannusteiden asemaan yritysmaailmassa (Syrjäläinen 2002, 113). Toisen ääripään ammattiteissa kannusteita voidaan nyky-Suomessakin epäillä jopa korruptioksi (usein kadelditaan esim. lääkäreiden, joilla muutenkin on hyvä palkka, voitelemista lääkefirmojen taholta). Opettajan ammatissa motivaatio onkin usein sisäistä ja ammattiin hakeutuneet valmiiksi sisäiseen motivaatioon suuntautuneita. Opettajantyön sisäisiä palkkioita ovat mm. oppilaan myönteinen käyttäytyminen ja edistyminen, ongelmatilanteiden voittaminen ja vanhemmilta, työtovereilta ja rehtorilta mahdollisesti saatava myönteinen palaute (Syrjäläinen 2002, 120). Opettajan työtä ei syyttä kutsuta kutsumusammattiksi, ei kai tätä työtä nykyisillä palkoilla kukaan muuten tekisikään. Opettajan ammatin nykytilanteessa kuvastunee hyvin juuri aiemmin mainittu teoria, jonka mukaan sisäisen palkkiosysteemin teho heikentyy, jos sitä ei vahvisteta ulkoisilla palkkioilla. Opettajan työ on menettänyt kiinnostustaan, tai ainakin kannustearvoaan, niin opettajan työtä vuosikausia tehneissä kuin ammattia valitsevissakin. Rahapalkasta on suhteellisen vähyytensä tullut melkein sisäinen epäkannustin, kun opettajat aistivat sen olevan osoitus virallisen arvostuksen puutteesta. Opettajan palkan pienuudesta puhuvat toivovat, että palkka olisi kasvanut yhdessä lisääntyneiden haasteiden ja muuttuneen ammattikuvan kanssa.

Syy nykyiseen miesopettajien pulaan voi olla juuri opettajan palkkauksessa. Nykyisin varsinkin miehet arvostavat instrumentaalisia arvoja, joita opetustyöstä ei saa; palkka on suhteellisen pieni ja etenemismahdollisuudet vähäisiä. Suuri osa miesopettajista onkin koulunsa rehtoreina, mikä osaltaan lisää miehille mieleisen työn ominaisuuksia. (Räisänen 1996, 50.)

Opettajantyön kannustimia voisi toimia mm. keskustelua herättänyt kokonaistyöaika. Vaativan kehittämistyön lisääntyessä on yritetty vedota perinteisesti kutsumukseen sekä uuteen professionaalisuuteen (sisäisiä kannustimia nekin), mutta Syrjäläisen (2002, 113) mielestä parempia kannusteita olisivat esim. opetusvelvollisuuden huojennus, palkallinen virkavapaa tai töiden keskittäminen. Myös työnkuva vaikuttaa koulujen kannustinjärjestelmän ilmeiseen heikkouteen; esimerkiksi etenemismahdollisuuksia ei juuri ole.

2.6.8 Palaute

2.6.8.1 Yleistä palautteesta

Ihminen tarvitsee muita kannustamaan itseään pyrkimyksissään. Työn arvo riippuu reaktiosta, jota se muissa ihmisissä herättää. Varsinkin luovien, uskaliaidenkin, ideoiden toteuttaminen vaatii energiaa, jota saadaan paitsi omasta uskosta asiaan, myös läheisten kannustuksesta. (Juuti & Vuorela 2002, 83). Itsearvostusta, sitä että arvostamme itseämme ja ammattitaitoamme, on vaikeaa pitää yllä ilman tunnetta siitä, että muutkin arvostavat työtämme (Furman & Ahola 2002, 21). Kyse on siis itsetunnon perustasta (Hämäläinen 2001, 142) ja siksi palautteen kaipaaminen onkin yksilöllistä. Kuitenkin vahvimman itsetunnon omaavat tuntevat oikeudenmukaisuuden nimissä tarvetta palautteeseen silloin, kun he sitä ansaitsevat. Palaute liittyy olennaisesti myös motivaation vahvistamiseen.

Ruohotie (1985, 44-45) tekee sekä omien tutkimustensa pohjalta että vedoten myös moniin muihin tutkimustuloksiin seuraavia ulkoista palautetta koskevia johtopäätöksiä (ulkoisella palautteella Ruohotie tarkoittaa ulkoapäin tulevaa palautetta vastineena itsenäiselle, sisäiselle palautteelle):

- Palaute ymmärretään usein väärin, jos esim. ei haluta hyväksyä negatiivista palautetta.
- Negatiivisen palautteen antaminen on epämiellyttävää. Tästä voi seurata, että hyvät työntekijät saavat enemmän palautetta kuin huonot.
- Palautteen on seurattava viipymättä suoritusta, jotta se todella yhdistyy suoritukseen.
- Positiivinen palaute uskotaan helpommin ja muistetaan tarkemmin ihmisen puolustusmekanismista johtuen.
- Palautteen hyväksyminen riippuu palautteen antajan luotettavuudesta, asiantuntemuksesta ja toimivallasta ja siitä, luotetaanko palautteen antajan tarkoitusperiin.
- Johdonmukaisen palautteen katsotaan perustuvan kykyyn, satunnaisen onneen.
- iän ja kokemuksen myötä tarve ulkoiseen palautteeseen vähenee, kun luotetaan omaan kokemukseen. Silloin ulkopuolisen, omista mielipiteistä eroavan palautteen uskomisen on entistä vaikeampaa.

- Palautteen lisääminen ei välttämättä aiheuta suorituksen paranemista.

2.6.8.2 Positiivinen palaute

Myönteisenkään palautteen antaminen ei ole yhteiskunnassamme selviö, vaikka sen antaminen lisääisi positiivista henkeä työpaikalla ja kohottaisi työmotivaatiota ja siten myös työn tuloksia. Lähes kaikissa tutkimuksissa on todettu, että myönteistä palautetta saatuaan ihmiset etsivät ratkaisuja yhteisiin ongelmiin. Myönteinen palaute on myös emotionaalista tukea. (Himberg 1996, 49). Juuri positiivista palautetta työntekijät työtyytyväisyysmittauksissa toivovat työssä jaksamisen ja innostumisen tueksi (Hämäläinen 2001, 135).

Kaikki myönteinen palaute ei ole yhtä arvokasta. Ulkonäköön tai luonteenpiirteisiin keskittyvä palaute työpaikalla ei riitä korvaamaan palautetta, jonka sanomana on, että nimenomaan työtämme ja panostamme arvostetaan. Myös palautteen antajalla on merkitystä; yleensä työntekijä toivoisi palautetta itse henkilöltä, jota itse arvostaa, ja jonka mielipiteillä kokee olevan merkitystä. (Furman & Ahola 2002, 21-22.)

Furman ja Ahola puhuvat palautteesta arvostuksen tunteen yhteydessä. Arvostus näkyy muunakin kuin tietoisena palautteenantamisena, mutta puhumaton ja tiedostamatonkin palaute vähintäänkin yhtä hyvää kuin selkeäsanainen, täsmällinen, jopa laskelmoitakin näkyvä palaute. Hyvän palautteen ja arvostamisen tunteen välittäminen eteenpäin ei siis pitäisi olla vaikeaa. Arvostamista välittyy mm. kun kysytään neuvoa toiselta tai osoitetaan mielenkiintoa ja kunnioitusta toisen työtä kohtaan. Entä jos todellista arvostusta toista kohtaan ei ole? Turvaudutaanko silloin työviihtyvyyssoppaiden palauteneuvoihin? Onko näkyvä palaute siis todellisuudessa epäaidompaa kuin pelkkä myönteinen ja arvostava ilmapiiri? (Furman & Ahola 2002, 20)

2.6.8.3 Negatiivinen palaute

Kriittisenkään palautteen antamisesta ei pidä vältellä kun aihetta on, mutta sen antamisessa täytyy olla tarkkana, jotta haluttu lopputulos saataisiin aikaan. Jos työntekijä ei saa työstään realistista palautetta, voi hänen kuvansa todellisuudesta vääristyä, ja hän saattaa alkaa elätellä esim. kaikkivoipaisuuskuvitelmia (Roti 1999, 166). Tehoton palautteen antaminen voi saada aikaan tavoitteiden vastaisia tuloksia. Jos palaute on moite tai itsearvostuksen loukkaus, vastaanottaja loukkaantuu ja torjuu kritiikin eikä

muutosta tapahdu (Himberg 1996, 49). Vastaanottajan suuttumus voi olla vaikeampi asia käsiteltäväksi kuin asia, jota alun perin kritisoitiin. Palautteen tulee olla rakentavaa, ei loukkaavaa. Palautteen antajan tulee muistaa, että vastaanottaja ei todennäköisesti ole toiminut tarkoituksella väärin; hän vain ei ole osannut, ymmärtänyt tai muistanut toimia paremmin. Täytyy analysoida kunnolla, mitkä ulkoiset ja sisäiset syyt johtivat väärään toimintaan (Ruohotie 1985, 45). Myös uuden palautteen tulee olla niin perusteellista, että vastaanottaja tarkkaan tietää, mitä häneltä odotetaan. Toisaalta vastaanottajalle tulee antaa mahdollisuus itse keksiä uusi, parempi toimintatapa, varsinkin, jos kritiikki koskee heidän työskentelyään. (Furman&Ahola 2002, 108-109.)

Palautteen antamistapa vaikuttaa sen vastaanottoon (Himberg 1996). Vihjailevat viestit eivät välttämättä johda minkäänlaisiin, edes ajattelutoimiin niiden epämääräisyyden vuoksi. Toisaalta vihjaileva tapa työyhteisössä saattanee saada työyhteisön jäsenet varpailleen jokaisen, taka-ajatuksetmankin keskustelun yhteydessä; mietitään, mitä sanoja oikeastaan tarkoitti ja kenelle vihje oli suunnattu. Himberg (1996, 49) suosittelee palautteenannossa käytettäväksi minä -viestejä; sanoja puhuu omista tunteistaan ja selittää miksi hän ei pidä toisen käyttäytymisestä, sillä onhan usein niin, että toisen käyttäytyminen antaa juuri palautteen antajalle, eikä saajalle ongelmia. Todellisia minä -viestejä käytettäessä molempien osapuolten närkästyneisyyttä tilanteessa on vähemmän. Juuti ja Vuorela antavat negatiivisen palautteen antamiseen voileipämallin (mielestäni tosin osuvampi nimitys olisi hampurilaismalli!), jossa negatiivinen palaute on myönteisten lauseiden ympäröimänä (Juuti & Vuorela 2002, 124). Myös Himberg (1996) korostaa negatiivista palautetta edeltävän positiivisen sävyn tärkeyttä.

Myös kritiikin vastaanottamisessa on omat sääntönsä. Kritiikkiä saadessaan ei tule puolustautua, vaan kuunnella toisen mielipide. Jos kritiikki on arvostelua, sen voi yrittää muuttaa toivomuksiksi. Kritiikistä kiittäminen, tapahtuneen pahoittelu ja jatkosta sopiminen kuuluvat myös kritiikin hedelmälliseen vastaanottoon. (Furman&Ahola 2002, 113.)

2.6.8.4 Suora ja epäsuora palaute

Palaute voi olla suoraa tai epäsuoraa. Suora palaute koskee toisen kykyjä, taitoja ja ominaisuuksia. Epäsuoraa palautetta annetaan esim. ideasta tai avusta (Roti 1999, 190). Varsinkin negatiivisen palautteen kannattaa yleensä olla epäsuoraa; onhan toimintatapojen muuttaminen helpompaa kuin ominaisuuksien tai asenteiden muuttaminen

(Furman&Ahola 2002, 104). Välillisellä palautteella taas tarkoitetaan muiden ihmisten kautta tulevaa palautetta, ns. positiivista juoruilua. (Roti 1999, 190).

2.6.8.5 Palaute opettajan työssä

Opettaja saa työstään harvoin kiitosta. Ainakaan suomalaiseen koulukulttuuriin ei kuulu, että oppilaat kiittäisivät opettajaa hyvin tehdystä työstä. Kollegatkaan eivät tule toisiaan kehuneeksi (Eihän minuakaan ole kehuttu!) ja rehtorin ainoa palaute saattaa olla yhteinen kiitos kevätjuhlassa. (Himberg 1996, 49.) Opettajat ovat luokassaan yleensä ainoita oikean vastauksen tietäjiä. Tämä asenne tuntuu usein välittyvät opettajanhuoneeseen ja yksityiselämääinkin, vaikka tosiasiasa tietysti niin arkisissa kuin koulunkin asioissa on aina monta oikeaa, erilaista ratkaisua. Ryhmissä, kuten luokahuoneessa, jonkun, siis yleensä opettajan, on kuitenkin oltava puheenjohtaja eli se, joka päättää, mikä ratkaisu on kulloinkin käyttökelpoisin. Opettajan roolin ollessa tämä, on opettajilla varmasti aina oma, ainoalta oikealta tuntuva mielipiteensä myös kaikista työyhteisön yhteisistä ja henkilökohtaisistakin asioista. Niinpä olettaisin, että on ihan hyväkin, jos kaikkia mieleen tulevia korjausehdotuksia ei aina sanota ääneen. Kuitenkin työyhteisön organisaation toimivuutta parantavat kommentit kannattaa tietysti tuoda ilmi.

3 TYÖNTEKIJÄ

3.1 Työntekijän henkilökohtaiset ominaisuudet

Mitään työhön liittyvää ominaisuutta ei voi tarkastella irrallisena työn tekijästä. Kukin työntekijä on yksityinen persoona, jonka kokonaiselämäntilanne, tausta ja persoonallisuudenpiirteet vaikuttavat siihen, miten hän työnsä kokee ja tekee (Räisänen 1996, 11).

3.1.1 Minäkäsitys

Yksilön minäkäsityksellä on merkittävä vaikutus tyytyväisyyteen. Jo ammatinvalintavaiheessa selkeä minäkäsitys auttaa ohjaamalla ihmistä sopivan ammatin piiriin. Tuntiessaan omat intressinsä ja kykynsä ihminen voi hakeutua ”omalle alalle”, jossa omista kyvyistä ja luonteenpiirteistä on hyötyä. Tyytyväisyyttä ei ole mahdollista saavuttaa, jos työ ja tekijä ovat yhteensopimattomia. (Super 1963, Räisänen 1996, 43 mukaan.) Itsensä tunteminen mahdollistaa myös omasta elämästä, tyytyväisyydestä ja tyytymättömyydestä vastuun ottamisen, mikä taas edistää muidenkin ihmisten tunteiden hyväksymistä ja mahdollisuutta auttaa toisia (esim. Haasola 2003, 30-31).

3.1.2 Ikä

Ikä vaikuttaa työntekijän fyysisiin ja psyykkisiin ominaisuuksiin, elämäntilanteeseen ja siten myös työn tekemiseen. Roti (1999, 124) selostaa työn arvostusalueiden muutoksia eri-ikäisillä ihmisillä. Hänen mukaansa mukaan nuorten, 20-30-vuotiaiden työntekijöiden tärkeimmät työarvot ovat mielenkiintoisuus, oikeudenmukaisuus ja esimiehen tuki. Keski-ikäisillä (40-50-v.) arvoina ovat työn jatkuvuus, mielenkiintoisuus ja oikeudenmukainen kohtelu. Yli 60-vuotiaat taas arvostavat mielenkiintoista työtä, riittävää vapaa-aikaa ja työn vastuullisuutta. Johtajan ja työyhteisön on pyrittävä vastaamaan samanaikaisesti kaikkiin näihin toivomuksiin. Työyhteisön eri-ikäisten ja muutenkin erilaisten jäsenten vuoksi työyhteisössä sovitellaan yhteen hyvinkin erilaisia arvomaailmoja ja opetellaan hyväksymään erilaisuutta. Ikä vaikuttaa myös mm. asenteisiin, tottumuksiin, käyttäytymistapoihin sekä saatuun koulutukseen. (Roti 1999, 124.)

3.1.3 Pätevyys

Teoreettisesti pätevyydellä tarkoitetaan ”yksilön perustavaa laatua olevaa ominaisuutta, joka johtaa tehokkaaseen tai korkeatasoiseen työsuoritukseen” (Klemp 1980, Ruohotien 1985, 13 mukaan). Boyatzisin (1982, Ruohotien 1985, 15) kompetenssimallissa tärkeimpiä osa-alueita ovat päämääräsuuntautuneisuus, johtamistaito ja inhimillisten voimavarojen kehittäminen.

Pätevyyttä ei siis voi määritellä pelkän koulutuksen perusteella. Nykyisessä jatkuvassa muutoksessa kyky toimia tilanteen mukaan nousee valmiita ratkaisutapoja ja mekaanisia toimintamalleja tärkeämmäksi tekijäksi. (Ruohotie 1985, 12-15.) Työssä tarvittavat valmiudet muuttuvat nopeasti ja työntekijöiltä vaaditaan itsenäistä halua ja kykyä oppia oman alansa kehitystä ja taitoa hankkia uutta tietoa. Luokanopettajankin työssä uutta tietoa pursuaa joka tuutista, jolloin on pystyttävä priorisoimaan asiallinen tieto massasta. Kohtuullinen, oma-aloitteinen uusien tuulien haasteleminen pitää ammatillisen ja henkilökohtaisen mielen virkeänä. Varmaa on, että viiden, viidentoista tai kahdenkymmenenviiden vuoden kuluttua teemme tasa-arvoisina työtä täysin erilaisen koulutuksen saaneiden kollegoiden kanssa. Tieto muuttuu, mutta todennäköisesti alallamme arvot pysyvät jokseenkin samoina.

Ammatillisen lisäkoulutuksen hyötyjä onkin juuri oman työn ja itsensä arvostamisen tunteen koheneminen, mitä tarvitaan uusien asioiden oppimishaluun ja sitä kautta pätevyiden parantamiseen. Myös tyytyväisyys ammatinvalintaan ja koulutukseen heijastuvat työssä viihtymiseen, kuten myös sopeutuminen ammattiin. (Räisänen 1996, 49.)

3.1.4 Hiljainen tieto ja tunneäly

Hiljainen tieto tarkoittaa usein tiedostamatontakin yhteistä ja yksilöllistä tietoa, jota on vaikea ilmaista verbaalisesti, mutta joka on olemassa ja osaltaan edesauttaa myös työsuorituksiamme (Koivunen Hämäläisen 2001, 175 mukaan). Hiljainen tieto koostuu mm. aikaisemmista työ- ja elämäkokemuksista. Nykypäivän haasteita on saada hiljainen tieto näkyväksi ja jaettavaksi työyhteisön yhteiseksi hyväksi (Juuti & Vuorela 2002, 53).

Tunneäly on tämänhetkisiä muotisanoja ja merkitsee tunteiden hyväksymistä ja niiden ilmaisun säätelemistä järjen avulla. Tunneäly on siis pään ja sydämen yhteistyötä (Hämäläinen 2001, 170). Tunneälystä on alettu puhua myös työssä viihtymisen yhteydessä. Tunneälyään käyttämään oppinut työntekijä kykenee näkemään itsensä kautta myös muiden ihmisten tunne-järki –ongelmat. Opettajan ammatissa perinteisesti on korostettu järkeä, mutta kasvatustehtävän kasvamisen myötä tunteet ovat yhä enemmän tulleet mukaan työhön ja työyhteisöönkin. Niinpä tunneällyn hyödyntäminen voi olla yksi avain ammatin vaatimusten parempaan täyttämiseen ja omaan työn hallinnantunteen lisäämiseen. Opettajan on opetettava omien tunteidensa lisäksi hyväksymään lasten ja rasittuneiden työtovereiden tunteenpurkaukset. Tunneällyn perehtyneen psykologi Mikael Niemen mukaan opettajan työssä uupuvat ne, jotka vaativat itseltään tarkkuutta, järjestelmällisyyttä ja tunnollisuutta. Tunneälykäs opettaja pohtii työssä väsyessään, onko ala hänelle oikea ja onko vikaa odotuksissa vai työtavoissa. Tunneälyään käyttävä opettaja on joustava ja pystyy myöntämään myös virheensä, ja on sellaisena edelleen hyvä malli oppilailleen. (Haasola 2003a, 32-33.)

3.2 Tarpeet

Työtä ei ole ilman tarpeita. Yksinkertaisesti työ voitaisiin määritellä välttämättömäksi leivän saannin ehdoksi, mutta ainakin nykyään myös työelämässä monet sisäisetkin tarpeet vaativat täyttymistä. Eläminen on tullut niin viihtyisäksi ja työssäoloaika elämää hallitsevaksi, ettei enää työssäkään suostuta kärvistelemään kotiin pääsyä odottaen. Työssä käyttäytymistä ohjaavat tarpeet ovat mielenkiintoisia ja hyödyllisiä tiedostaa, joten selvitän tässäkin yhteydessä tarveteorian pääpiirteitä.

Tarve on epätasapainoa, joka saa ihmisen toimimaan tasapainon saavuttamiseksi. Tarpeet määräävät yksilön yrityshalua ja suoriutumista työtehtävissä. Maslow'n tarvehierarkiateorian tarpeet ovat järjestyksessä alhaalta ylöspäin:

- 1) fysiologiset tarpeet,
- 2) turvallisuuteen liittyvät tarpeet,
- 3) rakkauteen liittyvät tarpeet,
- 4) arvostamiseen liittyvät tarpeet,
- 5) itsensä toteuttamiseen liittyvät tarpeet,
- 6) pyrkimykset tietää ja ymmärtää sekä

7) kauneuteen liittyvät tarpeet.

Tarpeet täyttyvät ensin alimman tason tarpeista, mikä mahdollistaa edelleen ylemmän tason tarpeiden olemassaolon ja täyttymisen. Ihminen kaipaa esimerkiksi itsensä toteuttamista työssään vasta, kun kaikki sitä alemmat tarpeet (fysiologiset tarpeet, turvallisuus, rakkaus ja arvostaminen) on jo tyydytetty. (Maslow 1978, Räsänen 1996, 44 mukaan.)

Alderferin (1969, Ruohotien 1985 II osa, 22 mukaan) kolmitasoteoriassa tarpeet on luokiteltu yksinkertaisemmin ja työelämän termistöön sopivammin:

- 1) toimeentulotarpeisiin: fysiologiset, materiaaliset ja fyysisen turvallisuuden tarpeet,
- 2) liittymistarpeisiin: ihmissuhdetarpeet; liittymis-, valta- ja kilpailutarpeet sekä
- 3) kasvutarpeisiin: luovien ja produktiivisten vaikutusten saavuttamisen tarpeet kuten päteminen, suorittaminen ja itsensä toteuttaminen. Tätä hierarkiaa tutkitaan Maslowin tapaan; ihminen alkaa tuntea tarvetta luovaan työhön ja itsensä toteuttamiseen vasta, kun perustarpeet on tyydytetty. Tätä hierarkiaa voitaisiin tulkita yksinkertaistettuna siten, että työn ulkoiset palkkiot tyydyttävät toimeentulotarpeita, hyvinvoiva työyhteisö liittymistarpeita ja vasta näiden jälkeen, ylimpänä, tulee sisäisten palkkioiden tarve. Opettajankin palkka sentään riittää täyttämään akuutimmat toimeentulotarpeet, jotta opettaja pystyy keskittymään työnsä muihin, hyviin, ominaisuuksiin.

Tarverakenteet ovat erilaisia, sillä tarpeet muuttuvat kypsymisen ja tarpeen tyydyttämisen seurauksena. Myös aiemmat kokemukset vaikuttavat tarverakenteeseen. Niinpä ihmiset reagoivat esim. kannusteisiin eri tavoin. Taloudellinen kannuste tyydyttää heikon kasvutarpeen omaavaa, kun taas vahvan kasvutarpeen omaava työntekijää kaipaa sisäistä motivaatiota. Työssä tarpeet on otettava yksilöllisesti huomioon, kun yritetään luoda motivoivaa ja tyydyttävää työskentelyilmapiiriä. (Chung 1977, Ruohotien 1985 II osa, 22-23 mukaan.)

3.3 Asenne työhön

”Asenne on tapa nähdä työ” (Räsänen 1996, 43). Suomalaisille on tavanomaista suhtautua negatiivisesti kaikkeen. Negatiivisuus kuitenkin kuluttaa energiaa, jota voitaisiin käyttää parempiinkin tarkoituksiin. Asenne vaikuttaa omaan työtyytyväisyyteen, työkykyyn ja sitä kautta yleiseen terveydentilaan. Asioihin samanaikaisesti vakavasti, vapautuneesti

ja iloisesti suhtautumista kannattaisi opetella. (Hämäläinen 2001, 172.) Opettajan ammatissa monien ongelmien ja ristiriitojen keskellä olisi usein houkuttelevaa etsiä syyllistä ulkopuolelta; oppilaista, vanhemmista, kollegoista, rehtorista, kouluviranomaisista... Tässäkin kuitenkin on kyse asennoitumisesta. Esimerkiksi päättäjiltä tulevat ohjeet voi tulkita ahdistuneesti sanasta sanaan tai omia käytäntöjä avustaviksi ohjeellisiksi ajatuksiksi. Opettajan itse luotava työnsä perusluonne, johon asennoitumisella on suuri merkitys. (Perttula kirjassa Räsänen ym. 1999, 18.)

Räsänen kirjassa esitellään Wileniuksen (1981) Kahnin ja Weinerin (1967) mukaan muotoilemat kuusi perusasennetta työhön. Työ voi olla:

- 1) *välttämätön paha*, jonka kautta saadaan rahaa,
- 2) *homma*, joka vaihdetaan tarpeen tullen parempaan,
- 3) *ammatti*, taipumusten mukaisen työn tekeminen tuo tyydytystä,
- 4) *ura*, työntekijä haluaa kehittää työtään ja edetä urallaan,
- 5) *kutsumus*, joka sisältää itsensä toteuttamista ja toisten palvelemista tai
- 6) *elämäntehtävä*, jonka tekijä uskoo vaikuttavan koko yhteiskuntaan ja omistautuu työlleen kokonaan. (Räsänen 1996, 50-51.)

Lahdes (1978, Räsänen 1996, 51 mukaan) jakaa opettajat kolmeen ryhmään. Niitä ovat:

- 1) *Virkamies*, joka suorittaa virkaansa kuuluvia velvollisuuksia sen verran, "mitä virkaan kuuluu". Sitoutuminen on löyhää ja suhde oppilaisiin neutraali. korostaa oikeita menettelytapoja.
- 2) *Ammattimies* kokee velvollisuudekseen kehittää pätevyyttään kouluttautumalla.
- 3) *Kutsumusopettaja* pitää työstään ja käyttää sen suunnittelemiseen paljon aikaa. Hän kokee työnsä kasvattajana merkitykselliseksi ja hän todella välittää lapsista. Kutsumus vaikuttaa koko elämään.

Räsänen lisää listaan oman tutkimuksensa perusteella vielä 4) *harrastusmaisesti* ja 5) *ammattinvaihtomielessä* ammattiinsa suhtautuvat opettajat, joista varsinkin ammattinvaihtomielessä työhön suhtautuvat opettajat ovat lisääntyneet. Vaikuttaa jopa siltä, että nykyä menossa vain todelliset kutsumusopettajat tekevät työtään tosissaan muiden odottaessa mahdollisuutta alanvaihtoon. (Kts. myös Yee 1990.)

3.3.1 Kasvutarpeen voima

Termillä kasvutarpeen voima tarkoitetaan henkilön yksilöllistä suhtautumista työhön. Suuren kasvutarpeen omaava henkilö haluaa kehittää itseään ja suhtautuu myönteisesti vaativiin ja monipuolisiin tehtäviin. Tällainen henkilö arvostaa sisäisiä palkkioita ja myös saa niitä enemmän kuin muut ja arvioi ja havaitsee työympäristöä näistä tarpeista käsin. Kasvutarpeen voiman vaihtelulla voidaan selittää henkilökohtaiset erot kannusteiden toimivuudessa ja siinä, miksi erilaiset ihmiset valitsevat ja viihtyvät erilaisissa töissä. Myös heikon kasvutarpeen omaava henkilö kokee motivoivampana monimutkaisen ja haastavan työn verrattuna yksitoikkoiseen liukuhihnatyöhön, mutta vahvan kasvutarpeen omaava on kuitenkin aina enemmän motivoitunut. (Ruohotie 1985, 20, 30.)

3.4 Sitoutuminen ammattiin

Työntekijän ammatillistuminen, professionaalistuminen, tarkoittaa ihmisen sitoutumista ylpeäksi ammattinsa edustajaksi, joka sisäistää ammattinsa hyvät ja huonot puolet ja sitoutuu omalta osaltaan noudattamaan ja edistämään ammattiaan. Suuntautuminen ammattiin alkaa tavallaan jo lapsuudessa, jonka kokemusten mukaan yksilö ammattinsa valitsee. Esimerkiksi opettajankoulutukseen hakeutuvilla on aina pitkä kokemuspohja opettajan työstä oppilaan näkökulmasta. Tämä saattaa olla syynä opiskelupaikan valintaan, mutta opintojen aikana tapahtuu askel seuraavaan kehitysvaiheeseen. Varsinainen sitoutuminen ammattiin tulee vasta työn mukana ajan mittaan, kun yksilö alkaa tiedostaa olevansa ammattinsa edustaja ja muuttaa työminäkuvaansa sekä tietojaan ja taitojaan muuttuvissa henkilökohtaisissa ja ympäröivissä olosuhteissa. Ammatillinen kehitys nivoutuu muihin yksilön elämän osatekijöihin eikä ole irrotettavissa kokonaisuudesta. (Räisänen 1996, 18.) Työn merkitys ja mieli syntyvät suurelta osin juuri ammattiin oppimisen ja työyhteisöön perehtymisen kautta (Juuti & Vuorela 2002, 85).

3.4.1 Sosiaalistuminen ammattiin

Sosiaalistuminen ammattiin on ammattiin liittyvien tottumusten, normien, tietojen ja taitojen omaksumista koulutuksessa ja työssä. Lopullinen työkäyttäytyminen muovautuu, kun yksilö kohtaa työyhteisön, jonka jäsenten odotuksia hän alkaa täyttämään ja ehkä itse muovaamaan (Secord & Backman 1964, Ruohotien 1985, 56 mukaan). Ammatin kautta yksilö tulee etenkin aktiiviseksi osaksi yhteiskuntaa (Engeström 1981, Ruohotien 1985, 57 mukaan).

3.4.2 Opettajan ammattiminäkuva

Kuten Räisänen (1996, 11) toteaa, nimenomaan opettajan ammatissa työ ja persoona on vaikea erotta toisistaan. Päinvastoin kuin yleensä opettajalla (ammattillinen) minäkuva määrittää työtä, ei toisin päin.

Nimenomaan opettajan työssä tarvitaan koulutuksessa saadun ammattitaidon lisäksi kypsää aikuisuutta, ihmisenä olemista, itsessään ja tehtävässään viihtymistä. Ns. auktoriteetti, opettajan ja oppilaan välinen suhde, ei ole itsestään selvä vaan se on ansaittava. Tämän auktoriteettiin voi ansaita monella tavalla, ja tärkeää onkin tehdä se omalle itselleen luontevalla tavalla, jossa oman itsensä hyväksyminen ja kasvattajana olemisen tahtominen ovat ensisijaisen tärkeitä. Nuorelle, muutenkin elämää vähän kokenut opettaja on tästä syystä vaikean tehtävän edessä kootessaan vähitellen omanlaistaan opettajaminäkuva. (Harjunen Haasolan 2003b, 30-31 mukaan).

3.4.2.1 Opettajan ammatillisuus

Opettajan ammatillisuuteen liittyy halu oppia uutta, kyky arvioida tietojaan ja taitojaan, kyky pysyä merkittävien kehittämishankkeiden tasalla sekä kyky toimeenpanna käytännön hyötyä aiheuttavia innovaatioita (Sachs 2000 Syrjäläisen 2002, 38-39 mukaan). Opettajan työ vaatii siis yksintyöskentelyyn sopivan tyyppin (joita useat opettajat ovat) lisäksi rajatonta ulospäinsuuntautumista ja toimintatarmoa.

Nykyään on alettu puhua myös opettajuuden yhteydessä professionaalisuudesta. Tällä sanavalinnalla pyritään idealisoimaan opettajuutta ja vertaamaan opettajaa muihin arvostettuihin asiantuntija-ammattikuntiin, kuten lääkäreihin tai juristeihin (Simola kirjassa Luukkainen 1998, 106). Syrjäläinen (2002, 37) puhuu myös pakotetusta ja määrätystä professionaalisuudesta, jolloin ulkopuolelta tulevat vaatimukset opettajan ammattia kohtaan uuvuttavat työn tekijän. Syrjäläinen mielestä professionaalisuudesta puhuttaessa opettajalle annetaan vain näennäistä statusta ja arvostusta, mutta samalla vaatimukset nousevat ylivoimaisen korkeiksi uudella, ylimääräisellä työllä (hallinnolliset tehtävät, koulun kehittämistyö jne.), joka vie aikaa ja voimia varsinaisesta luokkatyöskentelystä. Opettajan aidon professionalismien mahdollistaminen vaatisi arvostusta varsinaiselle arkiselle työlle ja aikaa yhteistyölle ja koulutukselle. (Syrjäläinen 2002).

Niemi ja Kohonen (1995) selittävät opettajan uudistuneen ammatillisuuden neljänä pääkohtana, joita ovat

- sitoutuminen kasvun ja oppimisen edistämiseen itsessä ja toisissa
- vastuullinen professionaalinen autonomia
- aktiivinen oppiminen ja
- yhteistyö ja vuorovaikutus.

(Kaikkosen & Kohosen mukaan kirjassa Pynnönen & Tuominen 1997, 36-37.)

3.4.2.2 Opettajan ammatillinen kehitys

Opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta keskeisiä ovat valmistumisen jälkeiset ensimmäiset työvuodet, niin sanottu induktio-vaihe. Siirtyminen opiskelijasta opettajaksi on raskas elämänvaihe, jossa tarvitaan kaikki mahdollinen tuki, mikä ikävä kyllä työpaikasta usein puuttuu. Ystävällisiä kollegoita saattaa kyllä löytyä, järjestelmälliselle tuelle olisi myös käyttöä. Nuoret opettajat saattavat myös varta vasten vähätellä tuen tarvetta ja välttää avun pyytämistä, jotteivät leimautuisi kokemattomiksi ja avuttomiksi opettajiksi, mikä ei aina tunnu opettaja-kuvaan sopivan. Käsitys opettajuudesta ei ihme kyllä tutkimusten mukaan juuri muutu luokanopettajaopintojen aikana, vaan opiskelijat tarmokkaasti käyttävät uuden tiedon suodattamiseen omia kouluaikaisia käsityksiään opettajan työstä ja opettajuudesta, mikä estää paikoin tärkeääkin ammatillista edistymistä ja vääristä uskomuksista luopumista. Niinpä nuori opettaja saattaa joutua kohtaamaan yllättävänkin todellisuuden vasta luokkahuoneessa. (Kohonen & Kujansivu kirjassa Pynnönen & Tuominen 1997, 23-24.)

Ammatillisen kehityksen kypsymistä turvaisi vähitellen muuttuva urakehitys, johon opettajan työssä ei ole mahdollisuutta. Opettaja jää eläkkeelle samasta hommasta, jota hän tekee ensimmäisestä työpäivästään lähtien. Kehitystä tietysti tapahtuu, joko tiedostamatta vähitellen tai aktiivisesti omia käytänteitään ja ajatusmallejaan tutkimalla sekä lisäkoulutukseen osallistumalla. Opettajan ammatillisen kehityksen viisi peruseriaatetta ovat oppiminen, osallistuminen, yhteistyö, yhteisöllisyys ja aktiivisuus (Syrjäläinen 2002, 38-39). Opettajat haluaisivat ammatillisesti kehittyäkseen sellaista lisäkoulutusta, joka antaisi apukeinoja oppilaan kohtaamiseen. Opettajat ovatkin jatkuvien uudistusten pyörteissä, mutta näistä uudistuksista ei yleensä ole juuri mitään apua niihin ongelmiin, joita opettaja henkilökohtaisesti työssään kohtaa ja joihin toivoisi apua. (Syrjäläinen 2002, 127.)

3.4.2.3 Opettajuus –hyvä ammatti, huono luonteenpiirre

Opettajuus ovat vaikeasti selitettävä, monimutkainen ilmiö. Opettajuus on muutakin kuin luokanopettajan virallisten tehtävien täyttämistä (oppilaan kasvun ja oppimisen tukeminen). Se on opettajana olemista myös työyhteisössä ja yhteiskunnassa, opettajuudesta vallitsevien käsitysten täyttämistä ja muokkaamista. (Räsänen 1996, 14). Opettajuus on monella tavalla ainutlaatuinen ilmiö, eikä koulu siksi voi juuri hyödyntää muiden ammattikuntien alojen kokemuksia esim. työolojen tai -tulosten parantamiseksi (Weis ym. 1989, 267).

Marchin (1975, Simolan mukaan kirjassa Luukkainen 1998, 112) muotoileman opettajuuden kivijalan muodostavat usko oppimiseen, sitoutuminen aikuisuuteen sekä syvä optimistinen henki. Ideaaliopettaja on siis aikamoinen idealisti, vaikka samanaikaisesti hänen täytyy ymmärtää, että suurin osa hänen ideoistaan ei toteudu, eikä hän todennäköisesti löydä ajatuksilleen jakajaa oppilaiden muista kasvattajista.

Opettajalla ei aina ole mahdollisuutta vaikuttaa ympäristön käsityksiin opettajuudestaan. Kaikilla ihmisillä; niin koulutulokkailla, vanhemmilla kuin muilla opettajillakin on käsitys opettajasta, hänen ulkomuodostaan, luonteenpiirteistään ja käyttäytymisestään. Tämä opettajakuva on yllättävän usein hyvin samankaltainen. Samanlaisia opettajat eivät ainakaan ihmisinä ole, mutta ehkä työrooli muokkautuu jonkin verran tämän yleisin oletuksen mukaiseksi. (Weber & Mitchell 1995.)

Perttula (kirjassa Räsänen 1999, 12-60) tarkastelee opettajuuden psykologiaa. Vaikka opettajan työ on arkista ja käytännönläheistä, heijastuu siitä jatkuvasti opettajan periaatteellinen ihmis- ja oppimiskäsitys, vaikka opettaja ei aina periaatteensa mukaan toimikaan. Perttulan mielestä opettajan velvollisuus työssään on antautua ihmisten kohtaamiselle ja yrittää ymmärtää mm. erilaisia oppilaitaan. Voidakseen olla herkkä työssä, täytyy opettajan joskus hellittää. Koulutyön ulkopuolella opettajuus saa unohtua; silloin opettaja-ihminenkin saa –ja täytyykin – olla inhimillinen; ymmärtämätön, ennakkoluuloinen ja negatiivisella tavalla itsekäs.

Opettajana olemisen suurimpia kysymyksiä on hyvän opettajan ominaisuudet. Kun opettaja lapsia opettaessaan ja vanhempia tavatessaan pyrkii olemaan luotettava, liittyy siihen myös erinomaisuus, jopa paremmuus. Tämä aiheuttaaakin luonnollisesti vaikeuksia

opettajien keskeisessä yhteistyössä. Miten opettaja sitten pärjää yksityiselämässä? Todellisessa elämässä kun ei ole parempia tai huonompia ihmisiä. Jotkin opettajat ovat omaksuneet paremmuuden osaksi identiteettiään ja katsovat siksi voivansa neuvoa muita ja väittää tietävänsä ainoan oikean ratkaisun silloinkin kun sitä ei ole. Laine (kirjassa Niemi 1989, 110-112) puhuu hyvä opettaja –ansasta. Kasvaminen opettajana tulisi huomata kasvuksi kohti virheellisyytensä tunnustamista, ei kohti täydellisyyttä. Useimmiten vaatimukset tulevat kuitenkin opettajan ulkopuolelta, joihin opettaja yrittää mukautua tai joita hän yrittää mukauttaa. (Mm. Koro kirjassa Luukkainen 1998, 132.)

3.5 Työssä jaksaminen

Ihmisissä, myös opettajissa, on eroja. Yksi ääripää toteuttaa kutsumustaan innokkaana innovaattorina vapaa-ajallaankin samalla kun toinen ääripää on menettänyt kutsumuksensa vuosia sitten ja työskentelee vain palkkaa saadakseen. Molemmassa asennoitumistavassa on haittansa ja molemmilla työntekijäryhmillä on vaarana turhautua ja uupua. (Syrjäläinen 2002, 117.) Jos ihminen rasittuu työssä hän väsy, jos työ on epämielekkästä, hän on tyytymätön. Jos rasitus tuntuu epämielekkäältä, ihminen uupuu (Pöyhönen Rotin 1999, 113 mukaan).

Ihminen on kokonaisvaltainen, monimutkainen yhtälö. Ihmisen jaksamisen peruspilareita ovat fyysinen ja psyykinen terveys, läheiset ihmissuhteet, tyydytystä tuottava työ sekä kokemus elämän tarkoituksesta ja mielestä. Kaikkia näitä tarvitaan, jotta muutkin olisivat mahdollisia. (Hämäläinen 2001, 79.) Eri ihmiset painottavat näitä elämän osa-alueita eri tavalla, mutta jokainen tarvitsee hiukan kaikkea.

Ihmisten voimavarojen on riitettävä moneen. Nykyihmisen energiaa työn ulkopuolella kuluttaa yleisen kiireen ja tietotulvan lisäksi omat mahdolliset ratkaisemattomat sisäiset ristiriidat, perhesuhteet, elettiin sitten onnellisessa ydinperheessä tai liitoksissaan natisevassa uusioperheessä. Tunnetasoisille prosesseille, tottumiselle ja valmistautumiselle ei ole aikaa. Tällöin kaikki kanavamme tukkeutuvat, mikä lisää tyhjyyden ja väsymyksen tunnetta. (Mm. Juuti & Vuorela 2002, 77.)

3.5.1 Stressi

Stressi on sanana tuttu jokaiselle työtätekeväälle. Usein siitä puhutaan kuin itsestäänselvyydestä, kuin hyvää työtä ei voisi tehdä ilman stressiä. Stressi pienimmillään

onkin vain kehon ja mielen hetkellistä tehostumista tärkeää tilannetta varten, omien kykyjen ja voimavarojen venyttämistä, mutta pitkäaikainen stressi on eri asia, joka johtaa psyykkisiin ja fyysisiin ongelmiin. Stressistä puhuminen on eri tiedotusvälineissä on tullut jokaiselle tutuksi. Se saattaaakin tarjota hyvää vertaistukea työssään stressaantuneille, mutta se usein myös yksinkertaistaa stressin käsitettä tai on turhan sensaatiohakuista (Cole & Walker 1989).

3.5.1.1 Määritelmä

Stressi on seurausta ristiriidasta ympäristön vaatimusten ja yksilön edellytysten välillä (Kääriäinen ym. 1997, 34).

3.5.1.2 Syyt ja seuraukset

Stressinsietokyky on kovin yksilöllistä. Hyvät ihmissuhteet ja tyydytystä tuova työ vähentävät stressin kokemisen todennäköisyyttä. Usein kokonaisen työpaikan stressaavuus on seurausta työntekijöiden henkilökohtaisista ominaisuuksista. Erityisen stressaantuvia –ja muitakin stressaavia– ovat luonteeltaan itsekeskeiset, neuroottiset ja huonon itsetunnon omaavat ihmiset. Kuitenkin myös työn ominaisuuksilla on merkitystä, minkä huomaa myös opettajantyössä. (Hämäläinen & Sava 1989, 85-86.)

Stressin oireet ovat moninaiset. Kun stressi käy yli elimistön sietokyvyn, alkaa se psyykkisten minäkuvan ja käyttäytymisen negatiivisten muutosten lisäksi ilmetä fyysisinä oireina; uni häiriytyy, elimistö altistuu helposti sairauksille ja kaikenlainen paha olo lisääntyy (Hämäläinen 2001, 69). Usein myös alkoholiongelma ja monet muut syrjäytymistä aiheuttavat ilmiöt ovat oireita stressistä (Hämäläinen & Sava 1989, 92).

3.5.1.3 Stressinhallinta

Oikeasti stressaantunut ihminen ei enää jaksakaan hakea apua eikä pysty itsekään auttamaan itseään. Nyky-yhteiskunnassa stressinhallinta on tärkeää jokaiselle, ja siihen pitäisi kiinnittää huomiota jo ennen uupumista. Stressinhallinnan keinoja on kaksi. Työntekijä voi muuttaa stressiä aiheuttavia olosuhteita tai lievittää omaa tilaansa. Oman tilan hyvinvointiin voi vaikuttaa esim. ihmissuhteita kehittämällä, suunnitelmallisuutta lisäämällä ja rentoutumalla. (Pöyhönen Rotin 1999, 113 mukaan.) Stressinhallintakeinoja on yhtä monta kuin työntekijääkin. Ei voida olettaa, että yhdellä hyvällä keinolla ratkaistaisiin monia eri tapauksia. Kunkin stressiä kokevan tulee hallita stressiä omakohtaisesti, itselle parhain menetelmin. (Cole & Walker 1989, 134, 145)

Stressinhallintaa voi vahvistaa myös yhteisönä. Sosiaalinen, tiedollinen ja emotionaalinen tuki auttavat yksilöä ja koko työyhteisöä kestämaan stressaavia tilanteita paremmin. (Himberg 1996, 48-49) Stressin hallinnassa ja hoitamisessa vahvistetaan yhtä lailla yksilöä, ihmissuhdeverkostoa ja työpaikan organisaatorakennetta.

3.5.2 Uupuminen

3.5.2.1 Määritelmä

Syrjäläinen (2002, 67): "Työuupumus on vakava, krooninen stressioireyhtymä, johon työhön liittyvä hoitamaton stressi voi johtaa".

Uupumisen oireita ovat mm. työnteon tulokseton lisääminen, huono omatunto, unettomuus, huonotuulisuus, ihmissuhteiden muuttuminen ongelmallisiksi kotona ja työssä, muiden syyttäminen, itsesyytökset, ahdistus ja väsymys (Hämäläinen 2001, 72-75). Ihmisten itsesuojeluvaisto lähettää merkkejä uupumisesta silloinkin, kun järki ei enää edes tunnista uupumisen merkkejä. tällaisia fyysisiä uupumisen merkkejä ovat mm. väsymys ja alentunut kynnyks sairastua. (Hämäläinen 2001, 72-75).

Täytyy muistaa, että kaikki uupumus ei johdu työstä, on monia muitakin syitä uupumiseen, joka ilmenee myös työssä. (Hämäläinen 2001, 48-50.) Uupunut ihminen keskittyy vain ongelmalliseen osaan elämäänsä jättäen vähitellen huomiotta muut osa-alueet ja myös perustarpeensa (Hämäläinen & Sava 1989, 93).

3.5.2.2 Tutkimustuloksia uupumisesta

Tutkimustulosten mukaan yli puolella työssä käyvästä väestöstä on työuupumuksen oireita. Varsinaisesta työuupumuksesta, jonka Juuti ja Vuorela (2002, 10) määrittelevät jatkuvan stressin, väsymyksen ja kyynisyyden yhdistelmäksi, kärsii noin kymmenesosa väestöstä. Työuupumusta ei vielä kymmenisen vuotta aiemmin ollut juurikaan havaittavissa suomalaisessa työelämässä. Tulos saattaa tietysti osaltaan johtua myös mittausten vähydestä. Työterveyslaitoksen tutkimuksen mukaan 7-10% suomalaisista työntekijöistä on vakavasti uupuneita. Tätä on kuitenkin kritisoitu mahdottomaksi; todellinen uupumus hyvin pitkäaikainen, selkeästi tavallista masennusta vaikeampi tila, joka ei mene ohi ilman perusteellista pitkäaikaista hoitoa ja sairaaloomaa.

3.5.2.3 Uupumisen ennaltaehkäisy

Hämäläisen (2001, 175) ohjeet työuupumuksen ennaltaehkäisyyn ovat itsensä kuunteleminen, väsymisen tunnustaminen itselle ja muille ja avoimeen vuorovaikutukseen pyrkiminen työyhteisössä. Kun työuupumus on jo edennyt pitkälle, ohjeina on edelleen väsymisen ja avuntarpeen tunnustaminen, riittävä lepo ja virheistä oppiminen. (Hämäläinen 2001, 76.)

3.5.3 Burnout

Burnout, loppuunpalaminen, on kokonaisvaltainen ihmisen ja kontekstin häiriötila. Burnoutissa syinä ovat samat kuin muussakin rasituksessa; työn merkityksen ja mielekkyyden katoaminen työn laadun ja määrän ylikuormituksessa. (Syrjäläinen 2002, 67). Opettajien loppuunpalamisen on sanottu olevan tämän päivän opetuksen suurin ongelma (Gates, 2002, 144). Burnout riskiryhmään kuuluvat työlleen omistautuvat ihmiset, joiden odotukset työstä ovat epärealistiset. Alkuvaiheessa koettu työn ilo ei auta, kun turhautuneisuuden ja riittämättömyyden tunteet kasvavat. (Olkinuora & Pöyhönen Enqvistin ym. mukaan 1987, 31)

3.5.4 Jaksaminen opettajan työssä

Opettajan työssä ei ole mahdollista täysin erottaa työ- ja kotipersoonaa. Opettajat työskentelevät usein koko omalla persoonallaan ja siksi työssä sattuneet epäonnistumiset ja muut ongelmat koskettavat myös minäkäsitystä ja kokonaiselämäkuvaa. Opettajan työssä näitä hajottavia tilanteita onkin usein, ollaanhan ammatissa, jossa mm. arvoilla ja tunteilla on suuri sija. Työssä onnistumisen tunne edellyttää vahvaa sisäistä tasapainoa, jonka opettaja voi vähitellen saavuttaa, jos ei kaadu heti ensimmäisiin ammatin sudenkuoppiin. (Heikkinen kirjassa Niemi 1998, 95-96.)

3.5.4.1 Kuormituksen aiheuttajat

Opettajan työtä on sanottu rakenteellisesti stressaavaksi (Raippa 2003, 23). Opetustyö tarjoaakin monia mahdollisuuksia stressaaviin tilanteisiin ja on aina, parhaimmillaankin vaativaa (Cole & Walker 1989, 95; Shoho teoksessa Gates 2002, 154). Yleisin ja suurin opetustyön stressin aiheuttaja on luokanhallinta ja työrauhan ylläpito –myös silloin kun kaikki menee hyvin, saati sitten kun jokin tai kaikki mättää. Lisäksi stressiä opetustyössä aiheuttavat esimerkiksi

- luokan suuri koko ja heterogeeninen oppilasaines,
- kiire,

- materiaalien resurssien riittämättömyys,
- vaikuttamis- ja ylenemismahdollisuuksien vähyys,
- työn heikko arvostus,
- ulkopuolelta tulevat suureelliset vaatimukset,
- vanhempien passiivisuus ja kasvatusvastuun siirtäminen opettajalle, ihmissuhdeongelmat,
- tavoitteiden saavuttamisen vaikeus,
- opetussuunnitelman vaatimukset ja
- rooliristiriidat

(Stjernberg 1986, Kääriäisen ym. 1997, 34-35 mukaan).

Opettajan työssä lähteet uupumiseen ovat lähes samat kuin jaksamiseen. Sisäinen haastavuus ja palkitsevuus saattavat tietyssä tilanteessa aiheuttaa motivaation sijasta väsymistä. Opettajan työssä tavoitteita –sekä omia että ulkopuolelta tulevia –on paljon, eikä niitä koskaan kykene täysin toteuttamaan. Syyllistä etsivä opettaja löytää syyllisen oppilaista, johtajasta –tai itsestään, jolloin on uhkana turhautua ja uupua. (Simola kirjassa Luukkainen 1998, 110). Stjernbergin (1986) naisopettajiin kohdistuneen tutkimuksen mukaan uupumista opettajan työssä aiheuttavat urakehityksen puute, aikuiskontaktien vähyys ja uuvuttavat häiriikköoppilaat sekä opettajainhuoneen huono ilmapiiri, keskinäinen kateus ja yhteistyön puute (Hämäläinen & Sava 1989, 10).

Usein uupumista opettajan työssä aiheuttaa ristiriita liian korkealle asetettujen tavoitteiden ja koulun arjen todellisuuden välillä. Työn määrä ei välttämättä aiheuta uupumista, vaan vaikutusmahdollisuudet omaan työhön, yhteisön tuki ja arvostus auttaisivat jaksamaan rankoissakin työelämänvaiheissa ja näiden puute taas lisää uupumista. (Syrjäläinen 2002.; Luukkainen 1998, 103) Myös sisäinen ristiriita omien periaatteiden ja käytännön toiminnan välillä aiheuttaa uupumista opettajissa (Perttula kirjassa Räsänen ym. 1999, 37.) Toisaalta Hämäläinen ja Sava (1989, 35) väittävät työn toiminnan ja periaatteellisen toimintamallin ristiriidan tiedostamisen myös aiheuttavan motivaatiota silloin, kun ristiriidan ratkaiseminen on mahdollista.

Hargreaves (1994) nostaa esille opettajia uuvuttavan syyllisyydentunteen (Simola kirjassa Luukkainen 1998, 104). Syyllisyyttä on kahdenlaista; vainoavaa ja masentavaa. Vainoava syyllisyydentunne nousee pelosta, ettei ole täyttänyt ammatin vaatimuksia. Tällainen

opettaja pitäytyy tarkasti säännöksissä ja tukahduttaa luovuutensa. Masentava syyllisyydentunne syntyy opettajan tunteesta, ettei hän ole kyennyt auttamaan esim. oppilaitaan heidän tarvitsemalla tavalla. Molempia syyllisyyksiä kasvattaa nykyaikainen tulosvastuullisuus ja bisnesmaailman mallit, kun opettajan huomio väkisin viedään pois oppilaista ja kasvatustehtävän vaatimuksista (mm. Syrjäläinen 1997).

Simola (kirjassa Luukkainen 1998, 103) tuo Batesoniin pohjautuen esille opettajantyön ja skitsofrenian yhteiset ominaisuudet. Kouluissa esiintyy toiveiden ja arjen kaksoissidos, kun odotukset ja lupaukset eivät vastaa todellisuutta. Skitsofrenian synnyssä ihminen kohtaa ristiriitaisia viestejä, joita ei pysty käsittelemään ja siksi sairastuu. Niin käy usein myös opettajalle, tosin sairauden nimi on yleensä stressi tai uupumus.

Opettajista stressiriskiryhmässä ovat erityisesti kokemattomat opettajat, jotka vasta opettelevat ristiriitailanteista selviämistä ja työn käytännön järjestämistä sekä sellaiset opettajat, jotka yrittävät liiaksi hallita työtään tai työskentelevät kovin idealistisesti, vastoin työn arjen vaatimuksia. (Cole & Walker 1989, 95)

Näyttää siltä, että stressistä ei opettajan ammatissa mitenkään voida päästä eroon ja että työn stressaavuus vain lisääntyy tulevaisuudessa. Uskoa paremmasta luo kuitenkin tieto, että stressin mekanismit ja työn stressitekijät tunnetaan entistä paremmin ja tutkimuksia niistä tehdään jatkuvasti. Toivoa sopii, että näitä tietoja hyödynnetään myös opettajan työn uudelleenjärjestelmissä. (Cole & Walker 1989, 33.)

3.5.4.2 Vaikutukset

Opettajankin uupumisen tuntomerkkejä ovat kyynisyys, etäisyys ja haluttomuus työssä. Uupuneen ihmisen väsymys ei katoa välttämättä edes opettajien pitkillä lomilla (Kalimo & Toppinen 1997, Syrjäläisen 2002, 67 mukaan). Pahimmillaan opettajan työ pelkästään vie energiaa, eikä lainkaan anna sitä. ”Päivän päätteeksi opettaja on väsynyt. Lukukauden lopussa hän on uupunut” (Syrjäläinen 2002, 67). Opettajan jaksamattomuus heijastuu myös lasten pahoinvointina mikä edelleen pahentaa myös opettajan tilannetta.

Stressaavia olosuhteita on erityisesti kaupunkikouluissa ja enemmän ylä- kuin alakouluissa. Stressinsietokykyyn vaikuttaa myös ikä ja sukupuoli (tutkimusten mukaan eniten stressaantuvat nuoret ja naiset) ja monet henkilökohtaiset persoonallisuuden

piirteet. Myös ammatillinen minäkuva ja opettajan työn arvostus vaikuttavat. (Mm. Kinnunen 1989 ja Stjernberg 1986, Kääriäisen ym. 1997, 35 mukaan).

Opettajuuden kriisiytyminen ja opettajien liiallinen työssä väsyminen ilmenee nykyään opettajien innokkaana hakeutumisena osa-aika-, varhais- ja sairaseläkkeille (Syrjäläinen 2002, 11). Eläkkeelle haluaminen lisääntyy iän myötä siten, että 55-59-vuotiaista opettajista jopa kolmannes elättelee toivoa varhennetusta eläkkeestä.

3.5.4.3 Jaksamisen eväitä

Jaksamisen eväitä opettajan työhön antavat mm. hyvät työtoverit, oppilaiden edistyminen ja ammatillinen kasvu (Syrjäläinen 2002). Vuoden 2003 lopussa päättyneen hallituksen työssä jaksamisen ohjelman keskeisiksi jaksamista edistäviksi seikoiksi nousivat johtaminen, työn arjessa oppiminen sekä työaika- ja työjärjestelyt. (Peltonen 2003, 45.) Opettajan työhön monet jaksamista helpottavat työn järjestämisestä koskevat muutokset, esim. työministeriön jaksamismallin mukainen joustava työaika, eivät millään sovi. Niinpä opettaja on haettava jaksamisen eväät muualta, yleensä ainoa mahdollisuus on oman sisäisen ajattelu- ja reagoitavan kehittäminen. (Raippa 2003, 23.)

Koulujen työkyky-hankkeet ovat jo levinneet koko maahan. Usein ainakin kouluissa työkykytoimintaan kuitenkin osallistuvat ne, jotka muutenkin jaksavat työssä ja pitävät siitä, ja työkyky-illoista saattaa tulla kunnan kustantamia pienen piirin saunailtoja.

3.5.4.4 Tutkimustuloksia opettajien jaksamisesta

Akavan 10/2002 tekemän työmarkkinatutkimuksen mukaan useampi kuin joka toinen Akavan jäsen kertoo jaksamisongelmista. Nimenomaan opettajat olivat tutkimuksen kärkipäässä jaksamisongelmineen. Kuitenkin tulos on parempi kuin vastaavan tutkimuksen tulos 1990-luvun lopulla. Syynä ongelmiin sanottiin usein olevan itse työn sisältö. Myös tässä tutkimusjoukossa jaksamisongelmista raportoivat yli 40-vuotiaat useammin kuin muut ja naiset useammin kuin miehet. (Aitta 2003, 18).

Kuntatyö 2010-tutkimuksessa, joka suoritettiin vuonna 2003, todetaan, että lähes 20 prosenttia opetusalan työntekijöistä kokee stressiä erittäin tai melko paljon. 22 prosenttia ilmoitti tuntevansa työpäivän jälkeen itsensä täysin uupuneeksi erittäin tai melko usein. Neljännes opetusalan työntekijöistä kertoi työhuolien vaivaavan vapaa-aikana erittäin tai

melko usein. Lähes viisi prosenttia arvioi työkykynsä työn henkisten vaatimusten kannalta erittäin tai melko huonoksi, yhtä moni arvioi yleisen terveydentilansa sekä työkykynsä ruumiillisten vaatimusten kannalta erittäin tai melko huonoksi. Myös tässä tutkielmassa vanhenemisen todetaan olevan melkein suoraan verrannollinen heikkoon psyykkiseen ja fyysiseen terveyteen ja naisten olevan miehiä stressaantuneempia, etenkin nuorten ryhmässä sukupuolten välinen ero oli suuri. (Nissilä 2003a, 18-19.)

4 TYÖYMPÄRISTÖ

4.1 Työyhteisö

4.1.1 Käsitteiden määrittelyä

Termi *yhteisö* koostuu sosiaalisuuden ja vuorovaikutuksen käsitteistä. Yhteisöllä tarkoitetaan pitkäikäistä, pysyvää ihmisryhmää, jotka ovat yhdessä esim. yhteisen työpaikan vuoksi. Yhteisöllä on normit, arvot, keskinäiset asemat ja roolit. Yhteys on kiinteä ja pysyvä, ja muutokset ovat hitaita. Pitkän linjan tavoitteena on yhteisöllisyys. *Ryhmä* taas saattaa olla lyhytikäinenkin rajattu joukko ihmisiä, jotka ovat yleensä yhdessä tiettyä tarkoitusta varten. Ryhmä purkautuu tavoitteen (esim. työprojekti) täyttymisen jälkeen. (Hämäläinen & Sava 1989, 44; Syrjäläinen 1990, 20)

4.1.2 Työyhteisön ilmapiiri

Työyhteisön hyvä ilmapiiri on työssä viihtymisen perusta. Työnhakija saattaa olla kyvykäs ja innostunut persoonallisuudenpiirteiltään, mutta tuloksellisena ja innostuneena pysyvän työntekijän taakse tarvitaan kyllä kannustava, tukeva ja rohkaiseva työyhteisö.

Hyvä ilmapiiri näkyy myös työyhteisön tuloksissa. Hyvän työyhteisön luomiseen menee kuitenkin aikaa, varsinkin, jos työyhteisön laatu on vanhastaan miinuksella. Vanhoista käsityksistä on vaikea päästä eroon. Pelkkä tulosten vaatiminen ja rahallisten arvojen korostaminen ei luo innokkuutta ja sitoutumista, vaan hyvä työyhteisö perustuu luottamukseen, avoimuuteen ja keskinäiseen kunnioitukseen. (Juuti & Vuorela 2002, 71, 102, 147.)

Länsimaissa on yhä enemmän alettu antaa arvoa työpaikan ilmapiirille ja viihtyvyydelle, ja näiden eteen on alettu myös nähdä vaivaa – eikä tuloksetta. Hyvän ilmapiirin tuloksena työntekijät ovat terveempiä (sekä psyykkisesti että fyysisesti), he pysyvät työpaikassaan pidempään, tekevät enemmän yhteistyötä keskenään, ovat aloitekykyisempiä ja innovatiivisempia ja saavat enemmän aikaiseksi. Huonon ilmapiirin ja alhaisen työviihtyvyyden seurauksena työntekijöiden vaihtuvuus on suurta, sairaspöissaoloja on runsaasti, eläkkeelle siirtyminen on herkempää, työntekijöiden keskinäinen yhteistyö ei toimi ja työteho on alhaisempi kuin mitä se voisi olla. Vaikka työn ominaisuuksilla ja kannustesysteemillä on kiistaton vaikutuksensa työn mielekkyyteen ja siinä jaksamiseen,

työyhteisössä juuri ihmisten keskinäiseen kanssakäymiseen ja vuorovaikutukseen liittyvät tekijät nousevat jopa tärkeämmiksi tekijöiksi työssä viihtymiseen ja jaksamiseen liittyvissä keskusteluissa (Furman & Ahola 2002, 7, 12).

4.1.3 Hyvän työyhteisön piirteitä

Furman ja Ahola (2002, 13) mainitsevat hyvän työskentelyilmapiirin syntyvän myönteisistä tunnekokemuksista ja yhteisyyden tunteesta. Näitä tuottavat tekijät ovat keskinäinen arvostus, onnistuminen, välittäminen ja huolenpito sekä hauskuus ja huumori. Ruohotie (1985, 22) kuvaa hyvää työyhteisöä tutkimusaineistostaan johtuen huomattavasti teknisemmin. Hänen mukaansa työpaikan ilmapiirin laatua ohjaavat käytössä olevan teknologian taso (lähinnä tuotantolaitosmaisia työympäristöjä koskeva työprosessin mielekkyys ja kommunikointimahdollisuudet), organisaation rakenne (mitä byrokraattisempi organisaatio, sitä jäykempi, suljetumpi ja uhkaavampi työyhteisö), johtamispolitiikka ja toimintaperiaatteet (palaute ja vaikutusmahdollisuudet edistävät sisäistä motivaatiota) sekä ulkopuolinen ympäristö (lähinnä markkinat, koulumaailmassa esim. politiikka).

4.1.3.1 Tiedonkulku

Molempiin suuntiin toimiva tiedonkulku työyhteisöissä, varsinkin moniportaisissa organisaatioissa, on tärkeä avoimuuden ja luottamuksen osoitus. Työntekijä, jota ei tiedoteta työpaikan yhteisistä asioista, kokee olonsa osattomaksi ja turvattomaksi (Leppänen Hämäläisen 2001,150 mukaan). Tiedonkulku on syytä tehdä ”virallista tietä”, sillä epävirallisia teitä huhuina ja juoruina kulkeva tieto voi olla väärinymmärrettyä ja sitä voidaan tulkita väärin. Myös liialliset välikädet tiedonkulussa tuttavat ongelmia itse viestin sisältöön. (Ruohotie 1985, 52-54.)

4.1.3.2 Työyhteisön arvot ja yhteiset tavoitteet

Tukeva, tietoinen arvopohja on tärkeää sekä yksittäiselle työntekijälle että työyhteisölle. Tukevan arvopohja antaa voimavaroja kohdata myös vastoinkäymisiä ja epäonnistumisia. Kun työntekijän omat arvot ovat sovinnossa työyhteisön arvojen kanssa, syntyy sitoutumista ja innostumista (Hämäläinen 2001, 157, 165).

Työyhteisössä esiintyy joukko enemmän tai vähemmän tiedostettuja arvoja, normeja, uskomuksia ja oletuksia, joita kutsutaan johtaviksi käsityksiksi. Ne sisältävät mm. käsityksiä yhteisön roolista, tehtävästä ja tavoitteista ja vaikuttavat paitsi työyhteisön

ilmapiiriin, myös yksilön työn laatuun ja mielekkyyteen. Esimerkiksi suoritusorientoitunut ilmapiiri voidaan luoda painottamalla henkilökohtaista vastuuta, sallimalla riskit, antamalla palkkioita erinomaisesta suorituksesta ja korostamalla tunnetta, että työntekijä on onnistuneen ja erityisen työyhteisön jäsen (Litwin & Stringer 1968, Ruohotien 1985, 29, 77 mukaan).

Työntekijän organisaatiosidonnaisuus kertoo siitä, missä määrin yksilö hyväksyy organisaation tavoitteet, arvostaa organisaation jäsenyyttä ja haluaa ponnistella organisaation menestymisen hyväksi. Korkean sidonnaisuusasteen omaava henkilö tekee enemmän kuin välttämättömän edistääkseen organisaation tavoitteiden saavuttamista (Ruohotie 1985, 54). Korkea sidonnaisuusaste näkyy käytännössä esim. vähäisinä poissaoloina.

Yhteisen arvopohjan löytäminen kouluissa olisi tärkeää työyhteisön toimivuudelle ja hyvinvoinnille. Sen olemassaolo on erityisen tärkeää viimeistään sellaisissa tilanteissa, joissa esimerkiksi vanhempien ja opettajan välillä on erimielisyyksiä koulutyön tavoitteista ja toimintatavoista (arviointi, työrauhan ylläpitäminen, uskonnon opetus...). Vaikeutena on, että arvoista keskusteleminen on abstraktina asiana vaikeaa, kun pitäisi määritellä arvot sellaisin sanoin, jotka kaikki ymmärtävät edes suunnilleen samalla tavalla (Hämäläinen 2001, 158). Niinpä uusiin opetussuunnitelmiin tulevan ”koulun arvopohja” -osuuden tekemiseen ei pelkkä kirjoitustyö riitä, vaan olisi keskusteltava jokaisen sanan merkityksestä kullekin työntekijälle, oppilaille ja vanhemmille ja pyrittävä tekemään tekstin sisällöstä mahdollisimman konkreettista. Tarvitaan siis loputonta arvokeskustelua koulun eri vaikuttajaryhmien kanssa. Työyhteisön arvoista puhuttaessa on koulun ollessa kyseessä muistettava, että työyhteisön ja yksilön arvot siirtyvät myös oppilaisiin.

Bergin ym. (1987) laajan ruotsalaistutkimuksen tulosten mukaan koulun toimintatavoitteiden saavuttamiselle keskeistä on se, missä määrin koulun toiminnan organisointia ja johtamista ohjaa kokonaisnäkemys koulun tehtävästä (Kääriäinen ym. 1997, 80). Koulun arjessa tämä tarkoittaa Bergin mukaan eri aineiden integrointia, teemakeskeisyyttä, yhteissuunnittelua ja yhteistyötä. Berg puhuu myös koulun virallisen päälinjan lisäksi ”sivulinjasta”, jonka tavoitteina saattavat olla arvosanat, tiukka ainejako ja yksintyöskentely. Koulu voi pysyä Bergin mainitseamalla sivulinjalla kauankin, varsinkin jos työyhteisö on pieni ja totuttuihin käytäntöihin kangistunut. Edes uuden opettajan

saapuminen työyhteisöön ei välttämättä käännä suuntaa uusille raiteille, sillä hän saattaa mukautua koulun kulttuuriin opiskeluaikaiset periaatteensa unohtaen. Jos on kyseessä oikein vahva työyhteisö, ei uusien tuulien puhaltajaa opettajanhuoneeseen edes hyväksyttyä ja ulos savustaminen saattaa olla hyvinkin tehokasta.

4.1.3.3 Mielikuvien merkitys

Ruohotien (1985, 75) mukaan organisaation muutos on pitkäaikainen prosessi, joka ei ole mahdollista ilman johtavien käsitysten muuttamista. Roti (1999, 209) puhuu johtavien käsitysten sijasta "tarinoista" jotka muuttuvat todellisuutta hitaammin. Työntekijöillä saattaa esimerkiksi olla käsitys, että heidän työyhteisönsä on erityisen huono, ja toteuttaa puheissaan ja toimissaan juuri tätä huonoutta. Mielikuvilla voidaan vaikuttaa myös positiivisesti työyhteisön laatuun. Jaksamisemme parantuu, kun ylläpidämme mielikuvaa työyhteisöstä hyvyyden, kärsivällisyyden ja anteliaisuuden paikkana. Tämä ennustus voi toteuttaa itsensä, kun kaikki uskovat siihen (Roti 1999, 181). Johtajan ja työyhteisön kyky luoda visioita ja muuttaa ne konkreettisiksi tavoitteiksi on työyhteisön yhtenäisyyden ja innostuksen säilymisen kannalta olennaista (Vuorela Hämäläisen 2001, 145 mukaan).

4.1.3.4 Viestintä

Yhteisön ilmapiirin laatu ilmenee ja osaltaan myös muodostuu käytetyn viestinnän kautta. Viestikeinot jakautuvat kahteen pääryhmään. Käsitekieleen kuuluvat arkipuheessa käytetty kieli, "virallinen" kirjoitettu ja puhuttu kieli. Sanavalinnat kielen muodollisuuden aste kertoo paljon mm. työpaikan kulttuurista ja yksilön suhtautumisesta siihen. Yleensä niin viestin lähettäjän sanavalinnat kuin vastaanottajan tulkinta siitä ovat alitajuisia. Sanatonta oheisviestintää taas ovat elimistön kieli (fyysinen, usein tahaton), ilme ja eleiviestit, toiminnan kieli, esinekieli (mm. pukeutumisvalinnat ja sisustus) ja henkilökohtainen tilan käyttö. Esimerkiksi opettajan yhteiseen ja yksilölliseen pukeutumistapaan voitaisiin tutkia loputtomiin. Joskus ihmisten väliset ongelmat saattavat olla puhtaasti viestintähäiriöitä. Kaikkien viestikanavien lähettämät viestit on hyvä ottaa huomioon ja tarkastelun kohteeksi ihan tietoisestikin. (Hämäläinen & Sava 1989, 45.)

4.1.3.5 Tunteet työpaikalla

Työyhteisö ei elä pelkällä pinnallisella asiatasolla, vaan työasiat herättävät myös tunteita. Mitään työtä ei voi tehdä ilman erilaisia tunteita, esim. virheitä, pettymyksiä, ongelmia, onnistumisia ja tyytyväisyyttä (Roti 1999, 177-178). Työpaikka on inhimillinen ympäristö, jossa myös erilaisille tunteille on oltava sijaa. Työpaikan ei ole tarkoitus olla kenenkään

terapiapaikka jossa tunteet puretaan, mutta työn aiheuttamien hyvien ja huonojen tunteiden ilmentäminen ei pitäisi olla estetty. Työn hallinnan tunne alkaa työyhteisön tunneympäristön vaalimisesta (Juuti & Vuorela 2002). Myös hyvä tunneympäristö edellyttää yksilöiden onnistumista omien tunteidensa käsittelyssä. Kyky kokea erilaisia tunteita on kytköksissä itsetuntoon (Roti 1999, 179), joten hyvä työyhteisö koostuu hyvän itsetunnon omaavista ihmisistä ja kehittää hyvän itsetunnon omaavia työntekijöitä.

Myös kielteisten tunteiden ääneen sanominen on ihmissuhdeasiantuntijoiden mukaan tärkeää. Negatiivisten tunteiden peittely vie energiaa tärkeämmiltä asioilta. Suoran negatiivisen viestinnän salliminen antaa viestin siitä, että on luvallista kokea ja tehdä asioita eri tavalla ja puhua tunteistaan. Negatiivisen tunteen ilmaisemisen muoto on tietysti tällöin olennaista. (Roti 1999, 180, 147.) Tunteen myöntäminen estää sitä toteutumasta (esim. halu lyödä) ja tunne on voitettu. Kaikki tunteet on sallittuja, kaikki käytös ei (Hämäläinen 2001, 181). Tukahdutettujen tunteiden täyttämä ihminen saattaa käyttäytyä oudosti. Jokaisella ihmisellä tulisi olla edes perheessä tilaa työpaikan aiheuttamille tunnemyrskyille (Juuti & Vuorela, 78).

Yksilön ja työyhteisön negatiiviset tunteet ovat vaarallisia jos tunteen alkuperää ja muotoa ei kunnolla käsitellä, vaan ne vääristyvät ja johtavat vääristyneisiin vuorovaikutussuhteisiin. Moni työpaikan konfliktitilanne on seurausta juuri väärin analysoidusta tunteesta. Omat kielletyt, vääristyneet tunteet heijastetaan toisiin ettei niitä tarvitsisi käydä läpi omalla kohdalla. Omien tunteiden laadun tunnistaminen ei aina ole helppoa. Esimerkiksi ahdistus ja avuttomuus työyhteisössä voidaan projektoida hakemalla yhteisön syntipukki tai pelastaja tai oma työryhmä voidaan nähdä paratiisina tai helvettinä (Roti 1999, 177-178).

Huumoria pidetään yleisesti tärkeänä toimivassa työyhteisössä. Huumorilla on myönteisiä vaikutuksia ihmisen hyvinvointiin, se auttaa sietämään paremmin hankalia tilanteita ja edistää ihmisten kykyä ratkoa ongelmia. Huumori vähentää oikein käytettynä työyhteisössä stressiä ja uupumusta, lisää luovuutta, edistää vuorovaikutusta ja yhdistää ihmisiä toisiinsa. (Furman & Ahola 2002, 33-37).

Opettajan tavalliseen työpäivään saattaa kuulua montakin pahan mielen ilmausta pahantuuliselta oppilaalta tai väsyneeltä opettajakollegalta. Huumorin käyttö oman itsensä suojamuurina voi usein auttaa. Kiukuttelevalle lapselle otsan kurtistaminen jättää rypyn

mieleenkin pitkäksi aikaa, mutta jos tilanteen voisi ohittaa hymyssä suin, kuitenkin lasta ymmärtäen, jää itsellekin parempi mieli. Toisaalta jatkuva vitsien viljely arkisissa tilanteissa on uuvuttavaa sekä itse humoristin että ympäristön kannalta. Joskus on ainakin opettajanhuoneessa voitava huokaista ihan tosissaan. Furmanin ja Aholan (2002, 36) mukaan huumoria työssään käyttävät opettajan selviävät oppilaiden kanssa paremmin.

4.2 Erilaisia organisaatioita

Organisaatiot ovat erilaisia paitsi ammattikuntien välillä, myös niiden sisällä. Ruohotie (1985, 75) listaa omalaatuisen organisaatiokulttuurin muodostaviksi tekijöiksi erilaiset traditiot, käyttäytymistavat, normit, arvot, uskomukset ja odotukset. Morse ja Martin (1983) luettelevat organisaatiokulttuureja toisistaan erottavia dimensioita (Ruohotie 1985, 76):

- Toiminnan selkeys: kuinka hyvin yrityksen tavoitteet ja suunnitelmat niiden saavuttamiseksi tunnetaan, missä määrin ne on ymmärretty ja miten kannustavina ne koetaan,
- Päätöksenteon rakenne ja prosessit: eli tehdäänkö tehokkaasti päätöksiä vai vältetäänkö sitä. Perustuvatko päätökset tietoon vai intuition?
- Johtamistyyli: Missä määrin eri henkilöstöryhmät voivat osallistua?
- Ponnistusten yhdistäminen: Missä määrin ryhmätyötä, vastuun jakamista ja toiminnan suunnittelua käytetään ohjauksessa?
- Suoritusorientaatio: Missä määrin ihmiset tuntevat vastuuta työn tuloksista ja missä määrin palkkiot on sidottu suorituksiin?
- Kompensaatio: Pidetäänkö saatua korvausta oikeudenmukaisena ja kannustavana?
- Henkilöstön kehittäminen: Missä määrin henkilöstöllä on mahdollisuus kehittää itseään?
- Organisaation toimivuus: Missä määrin henkilöstön jäsenet haluavat ponnistella tavoitteiden saavuttamiseksi?
- Riskinotto: Miten siihen suhtaudutaan kannustetaanko vai rangaistaanko? Sallitaanko virheet?
- Kilpailuhenki: Pitääkö yritys itseään parempana ja tehokkaampana verrattuna kilpailijoihin?"

Nykyisessä työkehittämiskeskustelussa käytetään toistuvasti oppivan organisaation käsitettä. Oppivassa organisaatiossa avainasemassa on monenlainen, niin yksilöiden kuin ryhmienkin välinen yhteistyö. Tämä yhteistyö edistää kunkin jäsenen henkilökohtaista ja kollektiivista oppimista. Oppiva organisaatio muovautuu muutosten kanssa, joten elinikäinen oppiminen on tärkeää. (Työministeriö 1999, 41-43.)

Kukin ammattiryhmä antaa muodostamalleen organisaatiolle omalaatuisen leimansa. Opettajien muodostaman organisaation omalaatuisuus rakentuu etenkin siitä, että kukin organisaation aikuinen on luokassaan ryhmän johtaja, ainoa aikuinen, jopa ainoa oikeassa olija. Opettajien on varmasti vaikeaa siirtää vastuuta päätöksistä muille, esim. rehtorille, kun kaikesta on totuttu olemaan itse vastuussa ja selviämään yleensä yksin. Lastenopettajanrooli tulisi osata erottaa opettajan ammattiroolin kokonaisuudesta.

4.3 Työyhteisön ihmissuhteet

Työyhteisön ilmapiirille antaa leimansa siellä työskentelevien ihmisten väliset suhteet. Työkokemukset määräytyvät suurelta osin sosiaalisen organisaation kokonaisuudesta (Ruohotie 1985, 29). Myös motivaatio- ja palkkiojärjestelmät vaativat toimiakseen hyvät ihmissuhteet (Ruohotie 1985, 61). Nykyajalle tyypilliset uudet työskentelytavat, kuten etätyö ja virtuaalitiimit ikävä kyllä vähentävät henkilökohtaisia kontakteja (vrt. palvelumaksut pankeissa), vaikka ihmissuhteiden merkitys on yleisesti tunnustettu (Vuorela Hämäläisen 2001, 45 mukaan).

Furman ja Ahola (2002) menevät työyhteisön hyvinvointia ja työn iloa tarkastellessaan myös henkilökohtaisiin ihmissuhteisiin. Heidän mielestään hyvän työyhteisön ominaisuuksiin kuuluu aito välittäminen, kiinnostuminen ja vastuu työyhteisön jäsenistä. Tämä keskinäinen välittäminen näkyy työyhteisössä mm. tervehtimisenä, kiinnostuksen osoituksina, tukemisena, auttamisena ja jopa uteliaisuutena. Joskus välittäminen edellyttää myös kipeän totuuden sanomista.

Kuitenkin yksityiselämässä ja työelämässä tarpeet ovat erilaisia. Työtovereista ei tarvitse pitää, vaikka myönteisyys onkin tavoitteena. Raja yksityisasioihin saa ja täytyykin olla, eikä esim. sairasloman syytä tarvitse työtovereillekaan kertoa (Roti 1999, 184). Tämän rajan vetäminen on vaikeaa; työssä viihtymisoppaissakin eroja on mielestäni aika paljon.

Toisissa kehoitetaan järjestämään yhteisiä työn ulkopuolisia tapaamisia työroolin taakse näkemiseksi samalla kun toisaalla työroolissa pitäytymiseen kannustetaan.

4.3.1 Luottamus

Luottamuksellisessa työympäristössä on helppoa keskustella erimielisyyksistäkin. Luottamuksen ja avoimuuden puutteesta kärsivän työyhteisön tunnusmerkkejä ovat mm. syyttely, pilkanteko, selän takana puhuminen, epäonnistujien ja syntipukkien etsiminen ja oman vahvuuden ja omien rajojen korostaminen (Juuti & Vuorela 2002, 40). Luottamusta ja avoimuutta edistää mm. ihmisten oikeudenmukainen kohtelu, sanojen ja tekojen yhdenmukaisuus sekä rakentava ja arvostava keskustelu (Juuti & Vuorela 2002, 43). Avoimuudella on myös rajansa. Liika avoimuus vähentää työntekijän jaksamista, henkilökohtainen yksityisyys on aina pyrittävä säilyttämään (Hyvönen Hämäläisen 2001, 155 mukaan).

4.3.2 Roolit työyhteisössä

Työssä käyttäytymiseen vaikuttavat mielenkiintoiset roolit. Rooleiksi kutsutaan yhteisön jäsenen kohdistuvia odotuksia. Roolit voivat määräytyä virallisen aseman tai usein tiedostamattomina toiveina toisen ihmisen käyttäytymisestä. Rooli voi liittyä

- tehtävään (esim. sihteeri),
- kommunikaatorakenteeseen (esim. kuuntelija),
- valta-asemaan (esim. johtaja),
- tunteeseen (esim. häirikkö) tai
- normirakenteeseen (esim. vastustaja).

(Hämäläinen & Sava 1989, 68-70.)

Rooleja esiintyy jokaisella elämän alueella, aikaisimmat jo lapsina, kun jokaisella perheenjäsenellä on perheessä oma roolinsa, esim. suosikki, kuuntelija tai musta lammas. Työyhteisössä ”uudessa perheessä” lapsuudessa koettu rooli saattaa aktivoitua uudelleen. Lapsuudesta jääneet tunteet leimaavat työelämää, esimerkiksi hyväksynnän puute saattaa ilmetä työnarkomaniana. (Roti 1999, 89.)

Bales (1950. 1970 ja 1979) on tutkinut ryhmien rooleja. Hän on muodostanut mm. mielenkiintoisen teoriamallin, jossa ryhmän jäsenet sijoitetaan tietyille paikalle kolmiulotteiseen ryhmäavaruuteen (Balesin SYMLOG). Siinä ryhmäkäyttäytymisen

perusulottuvuuksia ovat 1) valtaulottuvuus (dominoiva – alistuva), 2) emotionaalinen lämpö (ystävällinen – epäystävällinen) ja 3) ryhmän tavoitteiden saavuttamiseen tähtäävä toiminta (instrumentaalinen – ekspressiivinen). Mallin avulla voidaan kukin työntekijä sijoittaa omaan kohtaansa 27:stä vaihtoehdosta. (Uusikylän 1990, 4-10 mukaan.)

Roolin käyttäminen opetustyössä pohdituttaa. Toisaalta työroolin ottaminen saattaa etäännyttää joitakin ongelmia siten, että työntekijä pystyy jättämään ne työpaikalle. Toisaalta roolissa oleminen, jonkin muun näytteleminen, voi olla rasite sinällään. Ratkaisu voisi olla sellaisen roolin ”luominen”, joka olisi riittävän lähellä ihmisen todellisia tunteita ja arvoja, mutta kuitenkin jättäisi herkimmän sisuksen omaan yksityiselämän käyttöön.

4.3.3 Yksilönä yhteisössä

Organisaation tulokset syntyvät hyvän yhteistoiminnan avulla. Kun tällaiseen hyvään yhteistoimintaan pyritään, kehitetään myös yksilöä toimivaksi ryhmän jäseneksi (Ruohotie 1985 II osa, 69). Yksin osaaminen ei riitä, vaan omien kykyjensä valjastamisen lisäksi on toimittava tiimin jäsenenä ja hyödynnettävä työvereitten voimavaroja yhteiseksi hyväksi. Nämä ovat asioita joihin jokaisen työyhteisön jäsenen on panostettava ja niiden eteen on jopa nähtävä vaivaa. Hyvä työviihtyvyys ei siis ole rakennettavissa yksin! Minkäänlaista yhteistä hyvää meininkiä ei synny pelkästään yksilön onnistumisten perusteella ja toisaalta yksilö ei koe työtään täysin mielekkääksi ilman hyvää työyhteisön kokonaisvaltaista ilmapiiriä. (Kääriäinen ym. 1997, 75.)

Yksilön hyvinvointi koituu yhteisön parhaaksi, mutta myös itsessään ja työpaikassaan huonosti voiva yksilö vaikuttaa työyhteisöön. Monet työyhteisön konfliktit aiheutuvat huonon itsetunnon aiheuttamasta käyttäytymisestä. Rotin (1999, 173) mukaan työyhteisön kanssakäyminen sujuu, jos sen jäsenet ja johtajat ovat käyneet läpi seuraavat kehitysvaiheet: riippuvuus, irrottautuminen, yksilöityminen, itsenäisyys ja itsenäinen työskentely.

Työyhteisössä voidaan tukea työntekijöiden itsetuntoa seuraavilla tavoilla:

- luodaan tila, jossa myös kielteisistä ilmiöistä voi puhua,
- vältetään tarpeetonta syyllistämistä ja arvostelua,
- autetaan uusien ratkaisujen etsimisessä,

- lisätään työntekijöiden itsenäistä arvostusta ja osoitetaan sitä myös keskinäisesti,
- lisätään työntekijöiden itsenäistä vastuuta,
- hyväksytään erilaisuus ja
- mahdollistetaan yhteinen uuden tilanteen työstäminen.

(Roti 1999, 224-225.)

4.3.4 Ihmissuhdeverkostot

Työpaikan ihmisten kesken esiintyy monia päällekkäisiä verkostoja. Osan muotoutumiseen vaikuttavat käytännön järjestelyt tai viralliset ohjeet, osaan voidaan vaikuttaa omien mieltymysten mukaan. Näitä verkostoja ovat työrakenne (työtoimintojen jakaminen), kommunikaatio- eli vuorovaikutusrakenne (ihmisten keskinäiset suhteet), valtarakenne (virallinen tai piilotettu noikkimisjärjestys), normirakenne (työpaikan kulttuurin mukaiset käyttäytymissäännöt) ja tunnerakenne (keskinäisten suhteiden laatu). (Hämäläinen & Sava 1989, 58-71.)

4.4 Konfliktit työpaikalla

Juuti ja Vuorela (2002, 31): ”Ristiriidat ovat perustehtävästä etäännyksen oire.”

Työorganisaatiossa esiintyvät ongelmat liittyvät usein tyytymättömyyteen ja heikkoon motivaatioon. Chungin (1977) mukaan tyytymättömyys on seurausta tarpeiden tyydyttämisen estämisestä (Ruohotie 1985 II osa, 13-14). Tyytyväinen työntekijä sen sijaan näkee työn juuri tarpeiden tyydyttämisen ja tavoitteiden saavuttamisen välineenä tai keinona. (Ruohotie 1985)

Furman ja Ahola (2002, 13) pitävät keskeisinä työhyvinvointia uhkaavina tekijöinä ongelmista keskustelemista, kritiikin antamista ja vastaanottamista, loukkaamista ja loukkaantumista sekä erilaisia epäonnistumisia ja muita vastoinkäymisiä.

4.4.1 Henkilökemiariidat

Työpaikan riidoista hankalimpia ovat henkilökemiariidat. Yksilöiden mieltymykset ja antipatiat ovat alitajuisia, aikaisemmin koettujen tunnesuhteiden muokkaamia ja siksi vaikeita analysoida. Huonon henkilökemian syy saattaa olla myös projektio, jossa ihminen heijastaa omia sietämättömiä piirteitään toisiin ihmisiin (Himberg 1996, 11). Ei varmasti ole

mahdollista pitää kaikista työpaikan persoonista, mutta itsensä kanssa tasapainossa oleva ihminen yleensä pystyy hallitsemaan tunteensa ja toimimaan kaikenlaisten ihmisten kanssa. Tunteille ei pitäisi antaa ylivaltaa käyttäytymisen ohjaajana tässäkään asiassa. Koulussa opettajan pitää joka tapauksessa luoda itselleen hyväksyvä rooli, kun hän luovii erilaisten lasten kanssa luokassa, jossa tietenkään ei saa päästää näkyville minkäänlaista yhden tai muutaman oppilaan suosimista.

4.4.2 Riidat organisaation huonon toimivuuden seurauksina

Työyhteisön riidat saattavat olla seurausta myös organisaation huonosta toimivuudesta. Koulua kokonaisuutena, organisaationa, tarkasteltaessa huomion kohteena ovat ihmisten sijaan koulun toiminta-alueet ja yksilöiden väliset suhteet. Toiminta-alueita koulussa ovat Himbergin (1996, 11-12) mukaan tavoitteet (OPS), menetelmät (mm. tehtävänjako ja johtajuus), rakenne, kulttuuri ja ihmissuhteet. Kaikkien näiden osa-alueet vaikuttavat toisiinsa, joten ihmissuhteiden kiristyminen saattaa olla seurausta jostakin käytännöllisestä ongelmasta vaikkapa arviointisysteemissä. Onhan itsestään selvää sekin, että ihmissuhteiden kiristyessä muillakin työpaikan osa-alueilla mättää. (Himberg 1996, 11-12)

4.4.3 Työpaikkakiusaaminen

Kiusaaminen liittyy usein autoritääriiseen johtamistapaan ja muutenkin tiukkoihin normeihin. Kiusaaminen on yksi tapa oirehtia työyhteisön ratkaisemattomista ongelmista. (Himberg 1996, 31.)

4.4.4 Loukkaaminen

Ihmissuhteissa –myös työpaikan ihmissuhteissa– loukkaaminen ja loukkaantuminen on yksi ihmisten välisen etäisyyden aiheuttaja ja ylläpitäjä. Loukkaaminen voi olla huolimaton vahinko tai omien ongelmien aiheuttama tahallinen teko. Hyvässä työilmapiirissä loukkaantumiset otetaan heti puheeksi ja voidaan välttyä loukkaantumisen pidemmältä kypsyttämiseltä ja suurentamiselta, jopa kostolta. Loukkaamisen ottaminen puheeksi ei kuitenkaan ole helppoa loukkaajalta eikä loukkaantujalta (Furman & Ahola 2002, 79-81).

4.4.5 Ristiriitojen käsitteleminen

Työviihtyvyyttä käsittelevät kirjat pitävät yhtenä hyvän työyhteisön tärkeänä ominaisuutena sitä, miten se suhtautuu vastoinkäymisiin ja epäonnistumisiin. Hyvässä työyhteisössä ihminen uskaltaa ottaa luovia riskejä ja luoda ainutlaatuisia asioita (Syrjäläinen 2002, 123). Ilman virheitä ja epäonnistumisia ei uutta löydy eikä oppimista tapahdu. Jokainen ratkaistu

ongelma tuo ryhmään uutta tietoa ja kokemusta, joka kehittää ryhmää (Juuti & Vuorela 2002, 118). Virheitä pelkäävät ihmiset ovat arkoja, varovaisia ja jäykkiä (Furman & Ahola 2002, 96). Työpaikoilla pitäisikin rohkaista kokeilemaan uudenlaisia toimintatapoja varsinkin, jos entisillä toimintatavoilla ei ole saavutettu hyviä tuloksia (Juuti & Vuorela 2002, 95). Koulutyössä uusien toimintatapojen tarjonta saattaa välillä olla liiankin suurta. Opettajan saatetaan olettaa olevan ideamyllä ja innovaattori, joka lähtee jokaiseen kokeiluun mukaan, vaikka todellisuudessa opetusmenetelmät taitavat toisinaan olla aika toissijaisia asioita oppilaiden kokonaisvaltaisen kehityksen ja luokkatilanteen toimivuuden kannalta. Toisinaan taas toimintatapojen muuttaminen saattaa piristää työtä ja siten lisätä opettajan ja oppilaan työskentelymotivaatiota.

Hyvän ja huonon työyhteisön ero ei ole ongelmien määrä vaan se, että hyvässä työyhteisössä olemassa olevat ongelmat käsitellään (Hämäläinen 2001, 76). Juutin ja Vuorelan (2002) mukaan ongelmia ei tulisi käsitellä yksilön vaan työyhteisön ongelmina. Kriisi työyhteisössä ei tee työpaikasta pelkästään epäviihtyisää vaan myös tuottamattoman ja tehottoman. (Juuti & Vuorela 2002, 31)

Ristiriidoilta ei kokonaan voida välttyä, mutta niiden käsittelemistavalla voidaan paljon vaikuttaa niiden työyhteisöä vahingoittaviin seurauksiin. Juutin ja Vuorelan (2002, 128) nootit ristiriitatilanteista ovat selvät; ristiriitatilanteisiin on puututtava. Erilaisten ihmisten eri näkökulmien esilletulo on vain hyvä asia, ei välttämättä ristiriita. Ristiriita tulee vasta siitä, kun näkökulmaeroja ei työstetä, vaan ne alkavat henkilöityä. Ristiriitatilanteissa esimiehen rooli on keskeinen; hänen on säilytettävä neutraaliutensa ja siedettävä ongelmaratkaisuprosessi, vaikka tilanne olisikin ahdistunut.

Juutin ja Vuorelan (2002, 132) esittelemän luovan ongelmanratkaisun tavoitteena on toiminnan jatkuva kehittäminen. Sen keinoja ovat ympäristön jatkuva analysointi, systemaattinen työstäminen, todellisen ongelman ja parhaan ratkaisumallin löytäminen ideoimalla ja ideoiden toimivuuden edelleen seuraaminen.

Furman ja Ahola ottavat voimakkaasti kantaa kysymykseen ongelmien ratkaisusta. Heidän ratkaisukeskeinen tuplatähti-ohjeistonsa lähtöajatus on, että ongelmanratkaisutapa voi usein pahentaa ongelmaa. Heidän mukaansa ongelmista puhuminen ei ole hyväksi, vaan sen sijaan tulisi puhua ratkaisusta, siis myönteisistä asioista; toiveista, tavoitteista ja niiden

saavuttamistavoista. (Furman & Ahola 2002, 7). Ratkaisukeskeisyys liittyy olennaisesti viime aikoina paljon puhuttuun lyhytterapiaan (esim. A-talk 26.2.2004).

4.4.6 Koulun konfliktit

Luovan työyhteisön lahjakkaiden jäsenten vankat mielipiteet on vaikea sovittaa yhteen. Myös opettajat ovat usein persoonaltaan tai viimeistään ammattinsa pakottamana melkoisen luovia ihmisiä. Opettajat saavat toteuttaa luovuuttaan luokassaan, eikä toki ole tarkoituskaan olla samanlainen edes naapuriluokan opettajan kanssa. Luovuuden yhdistäminen muodostuisi koko työyhteisön hyödyksi. Tätä luovuutta rajoitetaan, jos toisen onnistumisen koetaan olevan pois itseltä. Silloin palaute muille karsitaan minimiin, eikä omistakaan onnistumisista kerrota muille (Palminen Hämäläisen 2001, 55 mukaan). Koulussa ihan käytännön elämää helpottaisi ja piristäisi esimerkiksi onnistuneiden –tai epäonnistuneiden– opetusmenetelmäkokeilujen jakaminen. Muutenkin aivoriihi, jossa vapaasti heitettäisiin hullujakin ideoita koulutyön sujumiseksi, olisi kouluissa paikallaan.

Sekä opettajat että oppilaat mainitsevat koulun konflikteja tavallisesti aiheuttaviksi tekijöiksi Tirrin (kirjassa Niemi, 1998, 82) mukaan

- opettajan menettelytavat esim. arvioinnissa ja työrauhan ylläpidossa,
- oppilaiden työmoraali,
- vähemmistöjen oikeudet ja
- koulun yhteiset säännöt.

Tästä listasta käy hyvin esille koulun omalaatuisuus työpaikkana; ongelmia eivät niinkään aiheuta muut aikuiset kuin se, mitä luokan sisällä tapahtuu. Vaikka henkilöriitoja yms. koulussa olisikin, tarkoittavat opettajat työstä puhuttaessa usein luokkahuoneen arkea. Niinpä koulun toimintatavoista keskustellessa oppilaat tulisi ottaa aina huomioon, ehkäpä heidät voitaisiin ottaa nykyistä enemmän konkreettisestikin mukaan esim. ristiriitatilanteiden selvittämiseen tai sääntöjen laatimiseen (Tirri kirjassa Niemi 1998 86-91).

4.5 Ryhmän toimintamuotoja

Roti (1999) kuvaa kirjassaan ryhmän toimintamuotoja erilaisissa tilanteissa. Wilfred Bionin (1961) muodostamat kolme ryhmän olotilaa ovat saaneet mainintoja myös useissa muissa lähdelehtöksissä. Nämä ryhmän perusolettamustilat ovat:

- *Riippuva ryhmä* tukeutuu johtajaan kaikessa. Ryhmä tuntee avuttomuutta ja hakee johtajan hyväksyntää.
- *Taistelu- ja pakoryhmä* tarvitsee yhteisen vihollisen pysyäkseen tiiviinä ja tehokkaana. Jos vihollinen on ryhmän sisältä, tapahtuu klikkiytymistä, pelokkuutta, syyttelyä ja kateutta. Pakeneminen on paitsi henkistä työtehtävien tehottomuutta, myös fyysistä myöhästelyä yms.
- *Parinmuodostusryhmässä* toivoton ryhmä asettaa kaiken odotuksensa yleensä kahden ihmisen intensiiviselle yhteistyölle, jonka tuloksia muut toiveikkaasti seuraavat.

(Roti 1999, 151-153).

Muita Rotin esittelemiä ryhmäilmiöitä ovat:

- *Yhteisyysryhmä* toivoo liittyvänsä johonkin itseä vahvempaan, jonka kautta on toive saada enemmän.
- *Tunnekolmioitumisessa* kolmen ihmisen ryhmästä kaksi liittoutuu kolmatta vastaan. Yksinjäämistä pelkäävän yksilön on helppo pariutua yhdessä kolmatta vastaan. Liittoumat syntyvät usein kolmioitumisen pohjalta.
- *Syntipukki-ilmiö* syntyy, jos ryhmä ei pysty hyväksymään erilaisuutta eikä omia heikkouksiaan. Syntipukki leimataan työyhteisön ongelmien aiheuttajaksi. Joskus uhrit jopa asettuvat vapaaehtoisesti syntipukiksi. Myös johtaja on helppo mieltää syntipukiksi, edustaahan hän vielä ylempiä tahoja ja tekee niin hyvät kuin huonotkin päätökset (Roti 1999, 156)

Himberg jakaa Bionin (1961) ryhmän toimintamuodot laajemmin odotuksen vallassa elämiseen, henkilöpalvontaan sekä taistelu- ja pako –käyttäytymiseen (Himberg 1996, 30-31). Nämä piilotajuiset ryhmän toiminnot perustuvat piilotajuiseen toimintaan. Tietoinen toiminta suuntaa tavoitteen saavuttamiseen samalla kun pinnan alla ryhmän jäsenten fantasiat, vaikutusyritykset ja odotukset ohjaavat piilotajuista toimintaa. Näiden kahden erilaisen toiminnan esiintymisen suhde vaikuttaa yhteisön toiminnan tehokkuuteen ja stressinsietoon (Bion 1961, Himbergin 1996, 30-31 mukaan). Tiedostamattoman toiminnan analysointi on peräisin Sigmund Freudin psykoanalyysin periaatteista.

Työyhteisö ei aina toimi yhtenä rintamana, vaan ihmisjoukoilla on tapana ryhmittyä pienempiin osaryhmiin, klikkeihin. Osaryhmät syntyvät, kun osa ryhmän jäsenistä ajattelee

asioista jokseenkin samalla tavalla. Suuressa opettajanhuoneessa on ymmärrettävää, jos ollaan tiiviimmin tekemisissä tiettyjen ihmisten kanssa (esim. saman luokkatason opettajien tai samassa elämäntilanteessa olevien kesken), mutta jos ryhmässä syntyy klikkejä, jotka eivät lainkaan kommunikoi keskenään, vaikuttaa se heikentävästi työyhteisön laatuun (Juuti & Vuorela 2002, 119). Oman kokemukseni varsinkin naisosaryhmällä on vaarana tiivistyä liikaakin muun yhteistyön kustannuksella, kun taas mukaan miehet tuovat työpaikalle avoimempaa ryhmähenkeä. Samanlaista yleistä voitanee tehdä jo pienten tyttöjen ja poikien ryhmäkäyttötymisessä.

Joskus ihmisen sisäisten ristiriitojen välillä tasapainotteluun kuluu energiaa, jolloin esim. työpaikan työryhmissä toimiminen voi suuntautua omien sisäisten ongelmien käsittelemiseen ja ilmaisemiseen työasioiden sijaan. Tällaista tilannetta kutsutaan *perusolettamustasoksi*; varsinaisten tavoitteiden käsittely tapahtuu *työryhmätasolla*. Työnteko voi unohtua myös kokonaiselta työyhteisöltä. Syitä siihen saattaa olla heikko johtaminen ja epäselvä työnjako tai kovin suuri yhteisö, jolla ei ole selkeää kulttuuria. Nimenomaan ihmissuhdetyössä on houkutuksena keskittyä liikaa omiin tunteisiin. (Hämäläinen & Sava 1989, 80-84).

4.5.1 Ryhmän kehitysvaiheet

Ryhmän toimintaan vaikuttaa myös sen kehitysvaihe. Juuti ja Vuorela esittävät ryhmän kehitysvaiheet seuraavasti:

- 1) muotoutuminen; ei yhteisiä tavoitteita, arvoja ja kokemuksia, esimiehen vastustaminen tavallista,
- 2) osaryhmät; sitoutuminen lisääntyy, vaikka klikkejä onkin,
- 3) taistelu,
- 4) normittuminen; melko avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri ja lopulta
- 5) suorittaminen; sitoutuneet ihmiset ja tuloksellinen työskentely.

(Juuti & Vuorela 2002, 122.)

4.6 Johtaminen

Vaikka kyselyssäni ei ollut johtamiseen liittyviä kysymyksiä eikä johtajan merkitystä kouluviihtyvyyteen tuotu spontaanistikaan esille kyselyvastauksissa, olen ottanut sen mukaan teoriaosuuteen, koska siihen viitataan erittäin usein kirjallisuudessa keskeisenä työympäristön viihtyvyyteen vaikuttavana tekijänä. Bion edustaa niitä harvoja koulun

työyhteisössä eri asioihin keskittyviä tutkijoita; hän on sanonut, että johtaja on ryhmän luomus, ei toisinpäin (Roti 1999, 153).

4.6.1 Johtajan merkitys

Koska johtaminen heijastuu kaikkeen, mitä organisaatiossa tehdään, on johtamisella keskeinen osa myös työhyvinvoinnin kehittäjänä ja ilmapiirin perustan muodostajana (Juuti & Vuorela 2002, 5; Ruohotie 1985 II osa, 53).

Johtaja vaikuttaa myös yksittäisiin ihmisiin. Esimiehen suhtautuminen työntekijään ratkaisee osaltaan sen, millaiseksi työntekijäksi hän kasvaa (Juuti & Vuorela 2002, 94).

Koska nykypäivänä mielikuvien merkitys viihtymiselle ja motivaatiolle on tunnustettu, on myös hyvä johtaminen merkitysten muovaamista ja mielekkyyden luomista, siis tunnetasoinen prosessi. Niinpä se todellisuudessa tapahtuu keskustelujen välityksellä. Varsinkin muutoksissa toiminnan mieli on usein kateissa. Johtaja tarvitsee empaattisuutta voidakseen tarttua muiden todellisuuteen. (Juuti & Vuorela 2002, 85, 88).

4.6.2 Johtajan tehtävät

Johtajalla on työpaikkansa keskeisenä henkilönä monia tehtäviä. Sellaisia ovat mm.:

- Johtaja luo vahvan toimintakulttuurin, joka sisältää selviä arjen toimintaohjeita (Juuti & Vuorela 2002, 21).
- Johtaja valmentaa ja asettaa haasteita (Rinta-Mänty Hämäläisen 2001, 149 mukaan).
- Johtaja saa esille ihmisen valoisat puolet yllyttämällä työntekijöitä huippusuorituksiin, muokkaamalla tarinoita positiivisiksi, kuuntelemalla, auttamalla työntekijöitä ratkaisemaan ongelmiaan itse ja luomalla luottamusta jokaisen menestymistahdon lisäksi menestymiskykyyn (Juuti & Vuorela 2002, 94)
- Johtaja saa esille työntekijän vahvuudet ja suuntaa ne tarkoituksenmukaisesti tavoitteiden saavuttamiseksi. (J & V).
- Johtaja kannustaa keskusteluun, mikä on keskeistä niin menestymisen kuin viihtymisenkin toteutumiseksi. Vuorovaikutus on avointa ja luottamuksellista ja synnyttää yhteisiä merkityksiä ja arvoja (J & V).
- Johtaja luo työpaikan todellisuuden yhdessä muun työryhmän kanssa (J & V).

- Johtaja pitää yllä uskoa tulevaisuuteen (J & V).
- Johtaja arvostaa työntekijöiden asiantuntevuutta omaan työhönsä ja pitää yllä omaa asiantuntemustaan organisaation toiminnasta, vuorovaikutuksesta, kokouksista yms. (Juuti & Vuorela 2002, 94).

4.6.3 Hyvä johtaminen

Amerikkalainen tutkimusryhmä sai menestyvän johtajan ominaisuuksiksi vuonna 1980-luvulla tehdyssä tutkimuksessa viisi menestystekijää, jotka ovat:

- päämääräsuuntautuneisuus
- johtamistaito
- inhimillisten voimavarojen kehittäminen
- muiden huomioon ottaminen
- ryhmätoimintojen kehittäminen

(Boyatzis 1982, Ruohotien 1985,15 mukaan)

Rotin (1999, 184) mukaan johtajaan liitytään vain, jos tällä on valtaa. Vallattoman johtajan työyhteisössä osa johtajan tehtävistä on jakautunut muille työntekijöille, mikä ei kaikissa ammateissa ole lainkaan huono asia. Roti kuvaa hyvää johtajaa sellaisena, joka rakentaa ja pitää yllä työyhteisön kulttuuria, arvoja ja tavoitteita. Johtaja luo ja pitää yllä suhteita yhteistyötahoihin ja omiin esimiehiinsä. Johtajan tehtäviin kuuluu myös organisaatiodynamiikan hallitseminen, joten vuorovaikutuskyvyt ovat olennainen osa hyvän johtajan ominaisuuksia.

Heikko johtaja saattaa pelätä virheitä. Virheiden tekeminen kuuluu kuitenkin olennaisesti oppimisprosessin syntymiseen. Hyvä johtaja kestää siis myös virheitä, mutta analysoi toki, mistä virheet johtuivat ja miten niitä voidaan jatkossa välttää (Juuti & Vuorela 2002, 55). Muita Juutin ja Vuorelan mainitsemia hyvän johtajan ominaisuuksia ovat ihmisten arvostaminen, kannustaminen ja tukeminen. Lisäksi johtajan itse on noudatettava esimerkillisiä työskentelytapoja. (Juuti & Vuorela 2002, 7, 55, 89, 91. Hämäläinen mainitsee myös, että esimiehen on tärkeää osata joustaa työntekijän kokonaisvaltaisen elämäntilanteen mukaan (Hämäläinen 2001, 145). Ei ihan helppo homma siis!

Syrjäläinen muistuttaa, että myös johtajien jaksamisesta on pidettävä huolta paitsi heidän itsensä, niin myös koko työyhteisön hyvinvoinnin vuoksi. Uupunut johtaja tuskin pystyy

ehkäisemään loppuun palamista työyhteisössä. Juuri johtaja on alttiina väsymykselle, onhan hän usein negatiivisten tunteiden ”jätessäiliönä”. (Syrjäläinen 2002, 128).

4.6.4 Johtamisen kehittäminen

Juuti ja Vuorela kuvaavat johtajuuden muutosta seuraavasti (Juuti & Vuorela 2002, 17):

- Jokaisella ihmisellä on käyttämättömiä voimavaroja. Johtajan tehtävänä on niiden saaminen organisaation käyttöön.
- Asioiden johtamisesta olisi siirryttävä entistäkin enemmän ihmisten johtamiseen.
- Esimiehen keskeinen rooli on saada jokaisen voimavarat esille ja kehittää niitä jatkuvasti.
- Hyvin toimiva organisaatio on kuin jazz-yhtye, jossa jokaisen panos on kokonaisuuden kannalta tärkeä.
- Toimintaa tukevia valmentajia ja mentoreita tarvitaan. Johtaja on sanana jo hiukan harhaanjohtava.

4.6.5 Rehtori, koulun johtaja

Kouluissa, pienimmissäkin, on aina johtaja, rehtori. Varsinkin kyläkouluissa rehtorin asema on kuitenkin kaukana kaikkivaltiaan johtajan roolista. Rehtorilla on yleensä oma luokka, mikä tekee hänestä monessa suhteessa samanarvoisen muiden opettajien kanssa ja tällöin johtajaan kohdistettua arvostelua ja kateutta ei ehkä synny niin helposti kuin suurissa yksiköissä. Rehtori tekee kuitenkin suuret päätökset.

Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand (1997, 74-75) raportoivat tutkimuksesta, jossa koulujen ilmapiirin suuren vaihtelevuuden syynä on juuri rehtorin ylläpitämä motivaatio. Tutkimuksen mukaan kouluissa erityistä huomiota tulisi kiinnittää rehtorien johtamistaitoon. Mielenkiintoista olisi selvittää, millä perusteilla rehtorit kouluihin valitaan. Miksi suuri osa rehtoreista on miehiä, vaikka opettajakunta tunnetusti koostuu suurimmaksi osaksi naisista?

Suomalaisten rehtorien johtamistaitoon on viime aikoina alettu kiinnittää huomiota, mikä onkin hyvä kun tiedetään, miten suuri vaikutus johtajalla työpaikkansa olosuhteisiin on. Rehtorien johtamistaidoissa on todettukin olevan parantamisen varaa ja tiedänkin useita kouluja, joissa todellinen johtaja on jokin muu opettajanhuoneen vahvoista persoonista. Lähiainakoina selvinnee, minkälainen on ihanne rehtori, autoritaariseen suuntaan kun tuskin

voidaan mitenkään mennä. Onko rehtorin aseman korostaminen hyödyksi vai haitaksi opettajanhuoneen hengelle ja työpaikan toimivuudelle?

Opettajat ja johtajat ovat yhtä lailla erilaisia kuin opettajatkin persoonallisine vahvuuksine ja heikkouksineen. Johtajuus ei siis ole persoonallisuuden piirre, vaan taito, jota voidaan kehittää. Johtajan valta organisaatiossa kuitenkin johtaa siihen, että hänen persoonalliset ratkaisunsa vaikuttavat (muita) opettajia enemmän työyhteisön toimintaan. Näin ollen koulun johtajalla on alaisiaan suurempi vastuu mielipiteistään ja päätöksistään (Himberg 1996, 39). Toisaalta opettajathan ovat johtajia kaikki viimeistään omassa luokkahuoneessaan, ja on kai tunnustettu tosiasia, että opettajan rooliin hiipii opettajaminäkuvan vahvistuessa yhä enemmän johtajaominaisuuksia, jotka heijastuvat jopa yksityiselämäänkin. Opettajainhuone on siis monen johtajan kokoontumispaikka, eli varsinainen huipputapaaminen. Vaikka hyvän johtajan ihannepersoonallisuutta on etsitty vuosikymmeniä päätyemättä kuitenkaan yksiselitteiseen ratkaisuun, esittelen tässä joitakin hyvän johtajan ominaisuuksia.

Syrjäläinen (2002,128) korostaa johtajuuden merkitystä koulun muutoksissa. Rehtorin vallassa on päättää mihin muutokseen ja millä volyyymillä lähdetään mukaan. Housen ja McQuillanin (2000) mukaan johtajuus vaikuttaa muutoksessa kolmella tasolla: teknologisella (visio koulun toiminnasta, vastaa resursseista), poliittisella (joustaa ja tukee) ja kulttuurisella (aikaa keskusteluille) tasolla (Syrjäläinen 2002,128).

4.7 Koulun erityispiirteet työympäristönä

4.7.1 Koulun kulttuuri

Koulun kulttuurilla on juuret ulottuvat syvälle vuosisatojen taakse, vaikka opettajuus ja koululaitoksen merkitys on muuttunut ja muuttuu jatkuvasti. Kuitenkin yhteiseen koulukulttuuriin kuuluu yhä ikaikaisia tiedostamattomia toiminnan säätelijöitä.

4.7.1.1 Koulun kulttuurin muodostuminen

Koulun kulttuurin selvittäminen onkin mielenkiintoista ja se paljastaa koulutyöstä useita epäolennaisiakin seikkoja, joista silti pidetään kiinni kynsin hampain. Ruotsalaiset Arfwedson ja Lundman (1984, Kääriäisen ym. 1997, 76 mukaan) kartoittivat tutkimuksessaan koulun ilmapiiriä sen kontekstia tutkien. Tutkimuksessa opettajien rooliksi

todettiin omaleimaisen koulukoodin kehittäminen ja luominen. Tässä valossa siis opettajien ammatistaan ja työpaikastaan omaksumien oletusten perusteella muokkautuu koko koulun ilmapiiri. Hargreaves (1994) on sanonut, että on ”vain vähän merkittävää koulun kehittymistä ilman opettajan kehittymistä” ja päinvastoin” (Kaikkosen & Kohosen mukaan kirjassa Pynnönen & Tuominen 1997, 36). Sahlbergin (1996) mukaan koulu ei muuta asenteitaan ellei tarkastelun kohteeksi oteta koulun pelisääntöjä, normeja ja asenteita (Kääriäinen ym. 1997, 78).

Opettajien muodostamaan ennakkokäsitykseen opettajuudesta ja koulusta vaikuttavat opettajan omat kouluaikaiset kokemukset hyvästä koulusta ja hyvästä opettamisesta sekä kasvatustieteestä saatu kuva oppimisen lainalaisuuksista (Ikonen 1986, Kääriäisen ym. 1997, 76 mukaan). Tähän kuvaan opettaja joko yrittää sopeutua tai muuttaa oman toiveensa mukaiseksi. Bergin (1987, Kääriäisen ym. 1997, 78 mukaan) mukaan koulun kulttuuri muodostuu sen kontekstin eli toimintaympäristön ja opettajien yleisammattillisten piirteiden vuorovaikutuksena. Opettajan yleisammattillisina piirteinä Berg mainitsee individualismin, tässä ja nyt –asenteen sekä konservatismiin. Ei siis pelkästään imartelevia piirteitä. Näitä piirteitä on nykyäänkin koulumaailmassa, ja olisikin hyvä, että ne tiedostettaisiin ja niiden hyvät ja huonot vaikutukset analysoitaisiin. Usein tuntuu, että virallisen tason kouluilmapiiri- ja opettajan ammattikuvakeskustelu ei vastaa luokkahuoneen todellisuutta (esim. Syrjäläinen 2002). Tässä omien ja ympäristön virallisten ja pinnan alaisten odotusten ristitulella opettajat muokkaavat oman opettajuutensa.

Tutkijat katsovat, että työorganisaation laatu näkyy koulun kulttuurissa tai vastaavasti koulun kulttuurin laatu on pääteltävissä työorganisaation piirteistä. Sen muovautumisessa taas on keskeinen merkitys koulun rehtorilla. Rehtoria pidetään keskeisenä tekijänä koulun hengen ja ilmapiirin luojana sekä koululle asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa. Koulutoiminnan tuloksellisuuden katsotaan rehtorilta vaadittavan vahvaa pedagogista johtajuutta, aktiivista kehittämissyrkimystä sekä koulukasvatuksen tavoitteet selkeästi tiedostavaa näkemystä. Bergin (1987) tutkimuksen tulosten mukaan rehtori jopa määrittää viime kädessä koulun kulttuurin ja koodin (Kääriäinen ym. 1997, 82). Bergin tutkimusryhmä kuitenkin huomauttaa, ettei silti voida jättää huomiotta muita koulun kulttuuriin vaikuttavia tekijöitä eli yhteiskuntaa, historiallista kehitystä, yleisiä ohjeita, koulun lähiyhteisöä ja opettajankoulutusta.

Himbergin (1996, 14) mukaan koulun kulttuuri pohjautuu organisaation alkuvaiheissa syntyneisiin peruskokemuksiin, kun perustajat ovat pyrkineet selviytymään ympäristössään ja säilyttämään yhteisönsä kiinteyden. Nämä kokemukset heijastuvat tiedostamattomiin itsestäänselvyyksiin vuorovaikutustavoissa ja toimintamalleissa. Työyhteisöjen kulttuurit ovat sidoksissa aikaansa ja ympäristöönsä. Vanhentuneet, lausumattomatkin uskomukset opettajien työnkuvasta ja persoonallisuudenpiirteistä kuitenkin elävät sitkeästi ja vaikuttavat opettajien työhön. Esimerkiksi kouluihin jäänyt käsitys opettajista tilanteesta kuin tilanteesta selviytyvinä yksilötyöntekijöinä kuormittaa edelleen opettajia ja on esteenä yhteistyölle (Himberg 1996, 14). Kaikki nämä yksilön henkilökohtaiset, henkilökunnan yhteisesti vaalimat ja etenkin ympäristön omaksumat uskomukset vaikuttavat koulun kulttuuriin, joka muuttuu hitaasti uusien tuulien puhaltaessa vain vahvojen, uusien opettajien tullessa työyhteisöön. Toisaalta voidaan ajatella, että jos opettajanhuoneissa on läpiveto tuuletus jokaisen uuden muutoksen ja tavoitteen tullessa markkinoille, on siellä liian tuulista ollakseen enää viihtyisää.

4.7.1.2 Koulun kielioppi

Yhdysvaltalaiset kouluhistorioitsijat Tyak ja Cuban (1995 Simolan mukaan, kirjassa Luukkainen 1998, 115) ovat lanseeranneet termin "koulun kielioppi", jolla tarkoitetaan niitä tiedostamattomiakin säännönmukaisuuksia, joista osasta olisi hyvä tiedostamisen kautta päästä eroon. Kielioopin kansainvälisetkin, saati sitten kansalliset säännöt ovat yllättävän samanlaisia koulusta toiseen. Niitä ovat esimerkiksi opetuksen järjestäminen oppiaineittain tai oppilaiden opettaminen suurissa ikäryhmissä.

4.7.1.3 Koulun eetos

Yksittäisen koulun sisäisestä kulttuurista käytetään myös termiä eetos. Simola esittelee brittitutkimuksen (Rutter ym. 1979), jossa koulun "hyvyys" todettiin olevan yhteydessä niiden ominaisuuksiin sosiaalisina instituutioina. Koulun koko ja oppilasaineiden koostumus jäivät toissijaisiksi. Hyvän koulun eetos ilmenee mm. akateemisten taitojen painottamisena, korkeiden odotusten asettamisena, opettajan mallikelpoisena toimintana ja oppilaiden kannustamisena. Ulkoisilla lisäyksillä ei siis juuri koulua voida parantaa, ja Simola mainitseekin hyvän eetoksen koulun olevan "tavallinen hyvä koulu", joka ei ikävä kyllä ole saanut ansaitsemaansa arvostusta. Tämän päivän OPS-uudistuksiin vastaavilla tutkimuksilla on mielenkiintoisen kommenttinsa, jonka mukaan opetussuunnitelmalla ja sen

uudistamisella olisikin vain vähän merkitystä koulun menestykselle. (Simola kirjassa Luukkainen 1998, 101.)

4.7.1.4 Koulun arvopohja

Koulussa tehdään kaikin puolin arvokasta työtä. Arvokeskustelu varsinkin nykyisin on oleellista, jotta ulkopuolelta tulevat arvot saataisiin liitettyä kunkin työyhteisön jäsenen omaan ideologiaan. Työyhteisön tavoitteiden pitäisi ohjata kaikkia koulussa tehtäviä ratkaisuja siten, että arvopohja näkyisi arkisessa työssä mm. opetuksen järjestämisessä ja hallinnollisissa ratkaisuissa. Yhteisten arvojen tulisi olla näkyvästi esillä ja niistä keskustellaan kaikkien työyhteisön jäsenten, myös lasten, kanssa. (Hämäläinen & Sava 1989, 29.)

4.7.3 Koulun ilmapiiri

Myönteinen kouluilmapiiri vaikuttaa työviihtyvyyteen ja myös työn tuloksiin. Viihtyisässä koulussa työskentelevät opettajat kokevat paikan omakseen ja jaksavat nähdä vaivaakin ilmapiirin ylläpitoon ja haluavat pysyä työpaikassa. Luottamus, kunnioitus ja toisten tukeminen leimaavat ilmapiiriä. Huonoa ilmapiiriä kuvastavat työpaikalla ilmenevä vieraantuneisuus, vihamielisyys ja välinpitämättömyys. Huono ilmapiiri koulussa edesauttaa jatkuvaa vaihtuvuutta opettajistossa. Ilmapiirin maine kiirii ja edelleen vahvistaa ilmapiirin laatua, kun ne opettajat, kenellä valinnan varaa on, hakeutuvat muihin kuin huonon maineen saaneisiin kouluihin. (Hämäläinen & Sava 1989, 29.) (Lindh 1992, 2.) Onnistunut, toimiva koulu vaatii onnistumista päämäärien asettamisessa, keskinäisenä inhimillisenä hyväksymisenä, ympäristön suhteissa ja viestinnässä (Enqvist ym. 1987, 110). On olemassa myös passiivisesti positiivisia kouluja. Ilmapiiri näissä on hyvä, mutta ei heijastu työn tuloksiin. (Hämäläinen & Sava 1989.)

Lidhin (1992) helsinkiläisten peruskoulujen ilmapiiritutkimuksessa ilmapiirin kuvaaminen tehtiin neljällä faktorilla. Koulun ilmasto muodostuu opettajakunnan pedagogisen yhteisymmärryksen ja ammattitaidon, oppilaiden sosiaalisten taitojen, koulun stressin ja eri henkilöstöryhmien suhteiden kautta. Koulun ilmasto on siis pitkälti kiinni koulun sisäisistä laadullisista tekijöistä. (Lindh 1992)

Koulun ilmapiiriin vaikuttaa ehkä pitkänkin ajan kuluessa muotoutunut koulun kulttuuri ja sen muovaama ”piilo-opetussuunnitelma”, joka saattaa sisältää sellaisia käytänteitä, jotka ovat hyvinkin kaukana virallisista tavoitteista. (Hämäläinen & Sava 1989, 29.)

Koulun ilmapiiriä leimaa vaikeisiin asioihin suhtautuminen. Jokaisella opettajalla on luokassaan eritasoisia ongelmia, jotka painavat mieltä. Näistä ongelmista puhumisen tulisi olla mahdollista, mutta toisaalta pelkkä ongelmista keskusteleminen vetää tunnelman matalaksi. Virheiden tekemistä ei pitäisi joutua pelkäämään ainakaan työkavereiden mollaamisen palossa. Erilaisuuden sietäminen ratkaisuvaihtoehtoisakin ja asioista puhuminen menemättä henkilökohtaisuuksiin edesauttavat avoimen ilmapiirin synnyssä. (Hämäläinen & Sava 1989, 30-31.)

Opettajien kesken jopa avun, saati kritiikin vastaanottaminen on yleisesti vaikeaa, mikä saattaa osaltaan estää avoimen ilmapiirin kehittymistä. Myös itsetunnon heikot ihmiset ovat aina uhka työyhteisön ilmapiirille. (Hämäläinen & Sava 1989, 30-32.)

4.7.4 Koulun työyhteisö

Koulun yhteisöä tutkittaessa ensimmäinen ongelma on; ketkä muodostavat kouluyhteisön? On päätettävä tutkitaanko luokkayhteisöä (opettaja ja oppilaat) vai opettajanhuoneyhteisöä (kollegat) vai nähdäänkö sittenkin koulu lasten ja aikuisten yhteisesti muodostamana yhteisönä. (Lindh 1992, 8; Syrjäläinen 1990.) Tässä työssä on keskitytty erityisesti aikuisiin ja heidän välisiin suhteisiin, jotka tosin luovat pohjaa koko työyhteisölle ja vaikuttavat kaikkiin, mutta koko totuuden saamiseksi koulusta on otettava huomioon myös lapset, jotka toiminnalla erityisesti vaikuttavat opettajien mielikuvaan työstään. Toisaalta usein tutkitaan pelkkiä lapsia; heidän oppimistaan ja kasvamistaan ja unohdetaan opettajien henkilökohtaiset tarpeet kokonaan. Kuitenkin koulun työyhteisön muodostavat oppilaat, opettajat ja muu henkilökunta. Työyhteisön toimivuuden kannalta olennaista on näiden ryhmien ja yksilöiden keskinäisen vuorovaikutuksen laatu. (Kääriäinen ym. 1997, 34.)

Koulun erityisiä, kummallisiakin piirteitä ovat esille tuoneet mm. Jackson (1968 Syrjäläisen 1990 mukaan). Koululle ominaisia omituisuuksia erityisesti opettaja-oppilastilanteissa ovat mm. fyysisen ympäristön ja sosiaalisen asetelman stabiilius, eristyneisyys, toimiminen yksin joukossa, epäsymmetrinen vuorovaikutus ja sosiaalinen sekasorto.

Opettaja saattaa mieltää työyhteisöönsä itsensä lisäksi kuuluvan vain oppilaat. Muut koulun opettajat ovat jonkinlaisia omien työyhteisöjensä edustajia, ehkä etäisiäkin kollegoita. Ennen vanhaan kouluissa saattoi todella olla yksi opettaja, mutta nykysuuntaus on kuitenkin koko ajan suurempiin ympyröihin. Myös opettajan on liityttävä työyhteisöönsä koko koulun toimimisen mahdollistamiseksi. Toimivan ja terveen työyhteisön eteen on tehtävä töitä. Opettajien väsymiselle suurissa levottomissa luokissa ei ehkä voida työyhteisössä mitään (kunnan tasolla kylläkin!), mutta se, miten työyhteisö voi, ratkaisee suhtautumisen yksittäisten opettajien ehkä kärjistyneisiin väsymyksenilmauksiin (Lappalainen 2003, 24-26).

Opettajien ja oppilaiden lisäksi Hämäläinen ja Sava (1989, 20) muistuttavat muun koulun henkilökunnan, siivoojien, keittäjien, talonmiehien, terveydenhoitajien, kanslistien jne. olemassaolosta. Nämä välttämättömiksi myönnetyt työntekijät saattavat jäädä kuin koulun kalustoksi, jolloin he tuntevat olonsa ulkopuoliseksi ja yksinäiseksi, vaikka heillä olisi paljon annettavaa työyhteisölle, niin aikuisille kuin lapsillekin. Joissakin työyhteisöissä hän siivoojat ja keittäjät kasvattavat lapsia ja ovat opettajien kanssa tasa-arvoisia aikuisia koulussa, mutta ikävä kyllä tämä on vielä harvinaista.

Ruohotien mukaan koulun ilmapiiriä tutkittaessa on kokonaiskuvan saamiseksi tutkittava opettajien ja oppilaiden näkökulmasta. Oppitunneilla työn kannustearvoa vahvistaa työrauha ja oppilaiden aktiivisuus ja arvostava suhtautuminen opettajaan (Ruohotie 1985, Kääriäisen ym. 1997, 74 mukaan). Ehkäpä liian usein opettajan työviihtyvyyttä tutkittaessa keskitytäänkin opettajanhuoneen sisäisiin asioihin, vaikka varsinainen työ tapahtuu luokahuoneissa lapsiryhmän keskellä, jossa opettajan rooli varsinaisesti ilmenee.

Työpaikan sosiaalinen toimivuus on myös yksi tuloksellisuuden elementti (Kunnallisen alan rationalisointineuvottelukunta KRANK), sillä henkilöstön hyvinvointi palvelutuotannossa, johon liittyvät tapahtumaluonteisuus, vuorovaikutteisuus ja persoonavaltaisuus, on ensisijaisen tärkeää. Koulussakin ulkoisia puitteita, taloudellisia voimavaroja yms. tärkeämpi on yksikön myönteinen, oppilaskeskeinen ilmapiiri. (Hämäläinen & Sava 1989, 9).

Yrityselämässä ihanteena on nopeasti muuttuva ja oppiva organisaatio (verkosto-organisaatio, oppiva organisaatio, älykäs organisaatio, virtuaaliorganisaatio...), jonka

sisäinen ja ulkoinen todellisuus ovat sopusoinnussa ja jotka pärjäävät vain jos kykenevät uudistumaan ja kehittämään toimintojaan (Juuti & Vuorela 2002, 9, 27). Koulun ei tähän jatkuvaan kilpailuun tulisi lähteä. Koulun perustehtävä on kuitenkin kasvattaa. Koulun tuloksellisuus näkyy laadusta, ei taloudellisuudesta tai tehokkuudesta sinänsä. Koulun pääasiallinen tehtävä ei ole asiakkaiden houkutteleva ja viihdyttävä. Kuitenkin maailma muuttuu, myös koulussa, joten jonkinlaista luovuutta ja uudistumista vaaditaan myös koulun sisäiseltä kasvulta, kun ulkoinenkin todellisuus muuttuu. Onneksi opettajien ei toistaiseksi tarvitse ottaa kaikkien asiakkaidensa toiveita huomioon säilyttääkseen työpaikkansa! Kasvattajina opettajien on muutenkin suhtauduttava ulkopuoliseen reaali maailmaan kriittisesti kaikkine uusine tuulineen, mutta tietysti ympäröivä todellisuus n otettava huomioon. Tästäkin syystä johtuen erilaisissa ympäristöissä toimivat koulut poikkeavat suuresti toisistaan. Vaikka peruseriaatteet olisivatkin samat, ovat painotukset erilaiset.

4.7.5 Koulun ihmissuhteet

Koko koulun ilmapiiriin vaikuttavista tekijöistä etualalle nousevat hyvät ihmissuhteet ja kiinnostus yhteistyöhön sekä yhteinen suoritustahto (Kääriäinen ym. 1997, 75). Koulussa työ on ihmissuhdetyötä. Vaikka tällä käsitetään yleensä opettaja-oppilas –suhde, on myös koulun muilla ihmissuhteilla vaikutusta kouluun kokonaisuutena; niin lasten kasvamisen ja oppimisen kuin aikuisten työviihtyvyyden ja -tehokkuudenkin kannalta. Samalla kun opettajat kasvattavat lapsia, tulisi heillä itselläänkin olla ympäristön suoma mahdollisuus kehittyä ihmisenä, mutta myös kehittymistähtoa omasta takaa. (Hämäläinen & Sava 1989.)

Syrjäläisen tutkimuksessa eräs haastateltu opettaja mainitsi, että vaikka lapset joskus rankkoja ovatkin, on sittenkin vaikeinta tulla toimeen joidenkin kollegoiden kanssa (Syrjäläinen 2002, 78). Kuitenkin myös opettaja tarvitsee apua, neuvoja ja myötätuntoa työtovereiltaan, vaikkei sitä edes aina itse huomaa tai myönnä. Moni työhön liittyvä ongelma on helpompi ratkaista, kun saatavilla on sosiaalista tukea. (Aro 2001, Syrjäläisen 2002, 123 mukaan.) Ihmissuhteet saattavat olla myös painolasti, ja silloin, kun uusiin ihmisiin tutustumista on kovin tiheään, se myös uuvuttaa (Roti 1999, 49).

Koulun kulttuuri ohjaa myös ihmissuhteita koulussa. Jos ja kun koulun yleiseen ja yksityiseen kulttuuriin ei sovi käsitys avoimesti ongelmistaan puhuvasta opettajasta tai avun pyytämisestä ja tarjoamisesta, ei sellaista koulussa ilmene. (Hämäläinen & Sava 1989, 43.)

Myös koulutyöyhteisöön muodostuu helposti nokkimisjärjestys. Opettajien ulkoiset palkkiot ovat vähissä ja kun niitä joskus ilmenee, olettavat pisimpään talossa olleet yleensä saavansa ne (esim. koulutus). Myös henkistä hyvää suodaan vähiten uusille opettajille; heille pyritään osoittamaan oma paikkansa ja tiiviiseen opettajayhteisöön on toisinaan vaikea päästä mukaan. (Hämäläinen & Sava 1989, 28) Nämä eivät tietenkään päde kaikissa kouluissa. esimerkiksi uudet, isot taajamakoulut ovat usein luonteeltaan muuttuvia myös opettajakunnan suhteen ja jos opettajakunta vielä on nuorta, saattaa lyhytaikainenkin työskentely olla työyhteisöllisesti –tai jopa yhteistyöllisesti– viihtyisää.

Syrjäläinen (2002, 123) korostaa koulun muutoksia käsittelevässä teoksessa ”Eikö opettaja saisi jo opettaa” hyvän työyhteisön merkitystä onnistuneiden muutosten toteuttajana. Vaikka Syrjäläinen toteaa, että opettajanhuone saattaa olla työyhteisönä hyvinkin vaikea, on hyvällä koulutyöyhteisöllä mahdollisuuksia hyvällä menestyksellä suunnitella ja toteuttaa hankaliksikin koettuja muutoksia koulussaan. Tällainen hyvä työyhteisö sisältää Syrjäläisen mukaan keskinäistä tukemista, työyhteisön avoimuutta, vuorovaikutteisuutta, tehokasta tiedonkulkua, selkeää tehtävien jakoa, terveitä ihmissuhteita, yhteisöllisyyttä ja hyvää johtamista. Silti on olemassa koulutyöyhteisöjä, missä millään edellä mainituista asioista ei ole jalansijaa, koska opettajan työ luokkahuoneessa ei juurikaan niitä vaadi. Ehkäpä juuri siksi nykyisten valtakunnallisten koulu-uudistusten toteuttaminen on ollut todella vaikeaa useassa koulussa, kun opettajien on täytynyt uudistuksia suunnitellessaan ja toteuttaessaan opetella täysin uusia taitoja.

4.7.6 Koulun ulkopuolinen ympäristö

Koulu ei ikinä voi olla irrallaan ympäristöstään. Varsinkin pienissä kunnissa koulu on keskeinen osa kylää ja samanaikaisesti koulu on valtion laitoksena osa yhteiskuntaa. Koulu saa vaikutteita muualta, mutta myös vaikuttaa ympäristöönsä. Niinpä monet koulutyön ulkopuoliset asiat vaikuttavat koulun työyhteisöön ja sitä kautta myös työviihtyvyyteen.

4.7.6.1 Työntekijän yksityiselämä

Ongelmat työntekijän yksityiselämässä vaikuttavat työntekoon ja toisinpäin. Tasapaino perheen ja työn välille on vaikea luoda ja valintatilanteet ovat hankalia, esim. jäädäkö kotiin hoitamaan sairasta lasta (Vuorela Hämäläisen 2001, 45-46 mukaan). Työssä iloa kokeva ihminen näkee iloa myös muualla ja tasapainoista elämää työn ulkopuolella elävä tavoittaa tasapainoa myös työssä. Puhutaan kasaantumis-ilmiöstä, kun pahoin/hyvinvointi jollakin elämänalueella aiheuttaa samaa kokonaisvaltaisesti kaikessa ja toisaalta tukea työelämään voidaan saada myös kotoa ja toisinpäin (Juuti & Vuorela 2002, 65, 79). Nykyisin työ kuin työ on henkisesti kuormittavaa. Perhe on tunteiden tyyssija, jossa työssäkin heränneitä tunteita pitäisi voida näyttää, ilman potkujen pelkoa (Juuti & Vuorela 2002, 80).

Työn ja yksityiselämän yhteen sovittaminen voi olla vaikeaa, täydellistä tasapainoa tuskin on olemassakaan. Räisänen (1996, 49) toteaa, että yksi mahdollisuus tasapainoon työn ja vapaa-ajan välillä on niiden sijoittaminen niin lähekkäin, että niiden erottaminen toisistaan on vaikeaa. Näin voi käydä taiteilijalle, mutta opettajat, vaikka luovaa työtä tekevätkin, sentään haaveilevat erilaisesta ratkaisusta. Tampereen yliopiston Työelämän tutkimuskeskuksen Perheystävälliset käytännöt työelämässä -tutkimuksessa esitellään viisi hyvää tapaa yhteen sovittaa perhe ja työ niitä ovat:

- 1) elämänkaariajattelu, joka perustuu yksilöllisiin työaikaratkaisuihin työntekijän elämäntilanteen mukaan
- 2) työaika-autonomia, mahdollisuus vaikuttaa työaikoihin
- 3) tiimityön vastuu ja vapaus, työ on projektimaista ja usean henkilön varassa
- 4) matala organisaatioajattelu, valta ja vastuu työntekijällä itsellään
- 5) mahdollisuus laajoihin liukumiin (Nissilä 2003b, 42)

Paitsi perheen ja työn hoitaminen, on tärkeää hoitaa myös yksityistä työntekijää, itseään. Vain fyysisesti ja psyykkisesti terve ihminen pystyy keskittymään työhönsä ja saamaan siinä hyviä tuloksia, ja ennen kaikkea vain terve ja tasapainoinen ihminen pystyy nauttimaan ja innostumaan työstään. (Hyvönen Hämäläisen 2001, 153, 156 mukaan).

4.7.6.2 Vanhemmat

Arviointiuidustusten myötä koulujen toimintaa avataan ulkopuolisten tahojen tarkkailuun (Syrjäläinen 2002, 98). Kommentteja toiminnasta pyydetään koko ajan enemmän

esimerkiksi vanhemmilta. Niinpä koululle toivomuksien esittäminen on yhä helpompaa, kun ennen yhteys on ollut paremminkin yksisuuntainen; opettajilta kodeille. Vanhempien kohtaaminen ja heidän suhtautumisensa koulutyöhön vaikuttavat opettajan työssä kokemaan tyytyväisyyteen ja työn rasittavuuteen lähes yhtä paljon kuin oppilaisiin liittyvät seikat (Yee 1990, 111).

Opetustyön lisäksi opettajan kasvatustyön merkitys on lisääntynyt viimeisten vuosikymmenien aikana. Kasvatustehtävä on joissakin tapauksissa siirtynyt melkein kokonaan koululle ja myös viralliselta taholta opettajan kasvatusvastuuta on kasvatettu. Muillakin yhteiskunnan alueilla on huomattu vanhemmuuden häviäminen. (Syrjäläinen 2002, 94.) Tämä liittyy vanhemmuuden, perhe- ja yhteisökeskeisyyden tilalle tulleeseen yksilökeskeisyyteen, jossa omat edut ajavat jopa omien lasten etujen edelle. Toisaalta myös aikuisuutta ja vanhemmuutta väheksytään. Opettajilla onkin jatkuvasti vaikeuksia heidän yrittäessä saada ohjia lapselle, joka kotona on opetettu ottamaan osansa aikuisille kuuluvasta vallasta. (Hellsten 2001, Syrjäläisen 2002, 95 mukaan). Koulujen kasvatusvastuu on kasvanut myös siksi, että yhteiskuntarakenteen muutosten myötä kodeissa ei enää ole mahdollisuutta kohdata eri sukupolven ihmisiä, perhe saattaa muodostua esim. tyttärestä ja yh-äidistä, kun ennen lasta ympäröi koko suku. Koulun tehtäväksi on tullut tarjota ihmissuhteita erilaisiin ihmisiin (Enqvist ym. 1987, 10).

Erittäin tärkeä vanhempien ja opettajien välinen tiivis yhteys voi toisinaan muodostua opettajille rasitteeksi. Näin saattaa käydä, jos vanhempien ja opettajien tavoitteet koulunkäynnille ovat erilaiset. Vanhempien osallistuminen kouluelämään on lisääntynyt arviointiuudistuksen myötä, kun tavaksi on tullut pyytää arviointeja myös kotoa. Joskus vanhemmat käyttävät tätä asemaa väärin ja aiheuttavat mielipahaa jo ennestään kuormittuneille opettajille. Jo toteutuneet ja koko ajan lisääntyvät muutokset koulutyössä saatetaan kokea uhkana, jos vanhemmat eivät oikein tiedä mitä koulussa tehdään (Syrjäläinen 2002, 82). Tunnistettu ja tutkittu tosiasiahan on, että vanhempien suhtautumisella kouluun on suuri vaikutus lapsen asenteisiin ja koulutyön tuloksiin. Opettajan tulee jatkuvasti olla tarkkana, ettei hän tallaa oppilaan tai vanhemman oikeuksia, mutta samanaikaisesti opettaja on ainoa, jolla ei ole kirjattuja oikeuksia tässä suhteessa (Syrjäläinen 2002, 83). Kasvatusvastuun laajuus ja oppilasaineksen ”nykyaikaisuus” onkin varmasti yleensä suurin syy opettajien uupumiseen.

Noin 10% suomalaisista oppilaiden perheistä on sellaisia, jotka eivät lainkaan halua tehdä yhteistyötä koulun kanssa (Räisänen 1996; Aho 1980, Räisänen 1996 mukaan). Yhteistyöttömyys ja ristiriidat vaikuttavat negatiivisesti lasten koulunkäyntiin ja vaikeuttavat opettajan työtä. Enemmän koulutetut vanhemmat osallistuvat myönteisemmin yhteistyöhön koulun kanssa (Soininen 1986, Räisänen 1996, 75 mukaan). Kuitenkin Rädyn (1995, Simolan mukaan kirjassa Luukkainen 1998, 101) tutkimuksessa todettiin, että suomalaiset vanhemmat ovat kansainvälisesti poikkeuksellisen tyytyväisiä kouluun. Erityisesti arviot opetuksesta, yhteistyöstä ja arvioinnista saivat hyvät tyytyväisyyslukemat; 70-80 prosenttia vanhemmista oli täysin tai jokseenkin tyytyväisiä.

5 TYÖN OMINAISUUDET

Mielekäs työ on työn ilon lähde. Tässä luvussa käsittelen niitä itse työn sisältämiä tekijöitä, jotka vaikuttavat työviihtyvyyteen. Erityisesti keskityn opetustyön ominaisuuksiin. Työn tulisi olla mielekästä, tuloksellista, kiinnostavaa, itsenäistä, monipuolista ja palautetta tarjoavaa. (Hämäläinen 2001, 46.) Nämä ovat niitä sisäisiä kannusteita, jotka tarjoavat – jos tarjoavat – työntekijälle pitkäaikaisen motivaation lähteen taloudellisten ja muiden ulkoisten kannusteiden ohella.

Ruohotien (1985, 19) mukaan useat tutkimukset näyttävät, että ihminen viihtyy, motivoituu ja saavuttaa hyviä tuloksia työssään silloin, kun hän kokee työn mielekkääksi, tuntee kantavansa vastuuta työn tuloksista ja on tietoinen työtoimintojen todellisista tuloksista. Tällaista kannustavaa työtä luonnehtivat Ruohotien mukaan seuraavat tekijät:

- 1) työn vaatimien taitojen moninaisuus
- 2) työtehtävien sisällön mielekkyys ja työhön samaistumisen aste
- 3) mielikuva työtehtävien merkityksestä
- 4) mahdollisuus itsenäiseen toimintaan sekä
- 5) tiedon saaminen työn tuloksista

Itse sain kyläkoulun opettajille tekemässäni kyselyssä hyvin samantapaisia tuloksia (vaihtelevuus, monipuolisuus, motivaatio, merkityksellisyys, vaikutusmahdollisuudet...), vaikka käsitteiden määrittelyssä saattaakin olla eroja. Myös useat lukemani työssä viihtymistä käsittelevät kirjat toistivat samoja työn viihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä.

5.1 Työn hallittavuus ja turvallisuuden tunne

Aikaisemmissakin osioissa käsitelty työn hallinnantunteen saavuttaminen liittyy läheisesti tärkeään koko oman elämän hallitsemisen tunteeseen. Sisäinen selkeys edesauttaa ulkoisen kaaoksen sietämistä. Juuri opettajan työssä käy erilaisten odotusten, vaatimusten ja määräysten ristiveto. Ihminen ei voi siinä tilanteessa luottaa muuhun kuin omaan vaistoonsa omista arvoista ja oikeasta työn suorittamisesta, joten tämän itsevarmuuden saavuttaminen opettajan työssä on suuri etu ja jopa edellytys. (Mm. Heikkinen kirjassa Niemi 1998, 96) Työn hallitsemisen tunne on siis vahvasti sisäinen asia, jota ei voi ulkoapäin synnyttää. Opettajan työssä hallinnan tunne on monia muita aloja vaikeammin saavutettavissa, joten opettajan on löydettävä oma vahvuutensa kestääkseen työssä.

Ajanhallinta liittyy yleiseen hallinnan tunteeseen työssä. Ajanhallinnan lisäämisellä opettajien työssä voidaan saavuttaa paljon etuja; työn tehokkuus ja vapaa-aika lisääntyy, työstä saa suuremman tyydytyksen, stressin oireet vähenevät, työstä on helpompi irrottautua ja työn suunnittelun ja toteutuksen luovuus lisääntyy (Travers & Coopers 1996, Syrjäläisen 2002, 127 mukaan). Ajanhallintaan voi yrittää myös itse vaikuttaa, mutta liiallista työmäärää ei voi tässäkään väheksyä. Opettajat valittavat, ettei heillä nykyään muutosten keskellä ole aikaa opettaa, suunnitella opetustaan eikä aikaa kohdata oppilasta, vaikka juuri se olisi opettajan varsinaista, tärkeää työtä. Ei ihme että opettajat uupuvat. (Syrjäläinen 2002, 96).

Työtilanteen tulee olla turvallinen, jotta luovuus olisi mahdollista. Tarveteorioissakin turvallisuus on alatasolla, joten vasta sen täytyttyä voidaan edetä luovaan työhön. Varuillaanolo voi johtua taloudellisesta turvattomuudesta tai työpaikan menettämisen pelosta, mutta myös virheiden tekemisen ja epävarmuus odotusten täyttämisestä aiheuttavat turvattomuutta. (Laine kirjassa Niemi 1989, 116.) Arkisen ja ennakoitavan työn arvoa ei sovi vähätellä; Varilan ja Lehtosaaren (2001) tutkimuksessa joka neljäs työnilon kokemus syntyi näistä elementeistä.

5.2 Haasteellisuus ja monipuolisuus

Työntekijät haluavat työn haasteiden kautta kehittää henkistä kasvuaan, tarverakennettaan ja omanarvontuntoa (Argyris, Ruohotien 1985, 28 mukaan). Tässäkin esiintyy suurta yksilöllistä vaihtelua; se, mikä toiselle on kamppailua voimavarojen äärirajoilla voi toiselle olla nautittavan haasteellista (Hämäläinen 2001, 21). Työn tavoitteiden saavuttamisen mahdollisuus on tärkeää. Hyviä motivaation synnyttäjiä ovat sellaiset tavoitteet, jotka ovat sopusoinnussa työntekijän sisäisten päämääriensä ja perustarpeittensa kanssa. Tyytyväisimpiä ovat työnsä keskiraskaaksi kokevat ihmiset (Hämäläinen & Sava 1989, 35). Varilan ja Lehtosaaren (2001) tutkimuksessa haasteellisuus oli jopa 65% kannatuksella ehdottomasti suosituin työnilon virittäjä. Tärkeää on, että haaste on omaehtoisesti hyväksytty ja vastaanotettu.

Monipuolinen työ on vaihtelevaa ja monin tavoin sisäisesti palkitsevaa, mutta luokanopettajantyön ylivoimainen monipuolisuus rasittaa opettajia. (Räisänen 1996, 48.)

Luokanopettajan työn monipuolisuus laajenee täysin rajattomasti joka suuntaan. Kukaan ei voi olla täydellinen opettaja, jos ajatellaan asiaa tiedollisesti ja taidollisesti. Opettajan pätevyys täytyy siis olla muussakin kuin monipuolisissa kyvyissä.

5.3 Onnistumisen ilo

Onnistumisen ilo työssä on yksi keskeinen työn ilon lähde (Furman & Ahola 2002, 43). Onnistumisen tunteen kokeminen edellyttää, että näkee työnsä lopputuloksen. Opettajantyössä onnistumisen ilon kannalta hyvää on, että opettaja tekee itse työkokonaisuuksia, jolloin hän pääsee vaikuttamaan työn suunnitteluun, valvontaan, toteutukseen ja lopputulosten arviointiin (esim. yksi oppiaihekokonaisuus). Lisäksi tavoitteen onnistuttua opettaja saa siitä sisäistä tyydytystä, ja voi ottaa itseensä työn tulokset (esim. jonkin asian oppiminen). Toisaalta opettajan työssä konkreettisia tavoitteita ei juuri ole, pääasiallisena, suurena tavoitteena on lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukeminen, mistä eivät kerro pelkästään yksittäiset koetulokset. Työ on ikuisesti kesken ja parantamisen varaa on aina. Ihmisten on kuitenkin hyvä etsiä onnistumisia sieltäkin, missä niitä ei ilmiselvästi ole esillä oman työmme arvostamiseksi. Silloin tällöin kannattaa keskittyä juuri pieniin osaonnistumisiin. Työpaikalla yhteisistä onnistumisista voitaisiin puhua enemmänkin; kannustaa muita ja saada itse uskoa oman työn tärkeyteen muiden huomioista. (Furman & Ahola 2002, 44-48.)

5.4 Tuloksellisuus

Hämäläisen (1988) ja Lyytisen (1989) mukaan koulun toiminnan tuloksellisuutta tiedollisen kasvatuksen alalla edistävät:

- opettajien, oppilaiden ja vanhempien selkeä yhteinen käsitys koulun perustehtävästä ja tavoitteista,
- koulun vahva pedagoginen johtajuus,
- sopivat oppimishaasteet jokaisen oppilaan kohdalla,
- oppilaiden edistymisen jatkuva seuranta,
- turvallinen ja hyvin järjestetty oppimisympäristö,
- kodin ja koulun yhteistyö sekä
- erilaiset sosiaaliset ja affektiiviset tekijät (nämä on otettu mukaan kriteereihin myöhemmin). (Kääriäinen ym. 1997, 78.)

5.5 Vapaus ja vaikutusmahdollisuudet

Mikään ei motivoi niin kuin se, että saa itse suunnitella työtään ja valvoa työnsä tuloksia. Jokainen on oman työnsä paras asiantuntija. Vastuun jakaminen johdolta työntekijöille motivoi ja välittää arvostuksen tunnetta. (Juuti & Vuorela 2002, 69). Tästä lienee juuri on kyse opettajan työn mielekkyydessä. Kukin opettaja on työssään täysivaltaisesti sekä suunnittelija että toteuttaja. Vaikutusmahdollisuuksista puhuttaessa puhutaan samanaikaisesti vapaudesta ja luottamuksesta, jotka ovat paitsi ihmisen työminälle, myös henkilökohtaiselle persoonalle tärkeitä tunnustuksia. Itsemääräämisoikeus työssä on suhteessa työntekijän koulutusasteeseen ja ammatilliseen itsetietoisuuteen (Hämäläinen 2001, 48).

Työnteon itsenäisyys ja mahdollisuus kantaa työstä itsenäistä vastuuta ovat tehokkaita yllykkeitä (mm. Hackman & Oldman 1975 ja 1976, Ruohotien 1985 II osa, 58 mukaan). Vastaavasti pikkutarkka valvonta alentaa motivaatiota. Aloilla, joissa työ on mekaanista, työn ilo laskee mekanisaation, joka on käänteisesti verrannollinen itsemääräämiseen, lisääntyessä, mistä voidaan todeta, että työn ilo on suorassa yhteydessä itsemääräämisen asteeseen (Ruohotie 1985, 42). Koulumaailmassakin opettaja saattaa kokea todelliset vaikutusmahdollisuutensa vähäisiksi ja siten (negatiivisella tavalla) sosiaalistuu työyhteisöön; alistuu, mukautuu ja alkaa tehdä työtään varman päälle unohtaen opiskeluaikana sisäistetyt periaatteet (Kääriäinen ym. 1997, 41). Kyläkoulussa tätä sosiaalistumista ei ehkä ole niin helppo tehdä, jos mallina on vain yksi työtoveri. Toisaalta kyläkoulut voivat sijaintinsa ja koulukulttuurinsa vuoksi olla varsinaisia taantumuksen pesiä.

Työtehtävien ennakointi ja suunnittelu motivoivat ihmistä. Kiire aiheuttaa työntekijälle hallinnan tunteen katoamisen, johon liittyy epävarmuus ja pelko (Juuti & Vuorela 2002, 32). Kiinnostavat uudet asiat eivät innosta vaan passivoivat entisestään, kun työntekijä ei koe voivansa tehdä edes pakollisia työtehtäviä kunnolla. Etäisyyden ottaminen työhön turhautumalla ja passivoitumalla toimii itsesuojeluna silloin, kun työtä on yksinkertaisesti liikaa ja se uuvuttaa ihmistä. (mm. Aro 2001, Syrjäläisen 2002, 93, 123 mukaan). Opettajan työssä hallinnan tunteen säilyttäminen vaatinee todellista tehopakkausta, toisaalta liika tehokkuuskin saattaa olla oire vääristyneestä luulosta siitä, mitä ihminen jaksaa.

Aito työhön sitoutuminen (tähän on erilaisia keinoja varsinkin johtajan käsissä, esim. yhteiset arvokeskustelut) ja tavoitteiden sisäistäminen, varmuus työskentelyn tärkeydestä auttaa ihmistä sietämään vastoinkäymisiä ja ponnistelemaan yli virallisen tavoitteen. Tällainen työntekijä on valmis näkemään vaivaa tavoitteiden saavuttamiseksi, jos tavoitteet ovat ylipäättään mahdollisia saavuttaa; liian korkeat tavoitteet aiheuttavat turhautumista tai vaarallista ylisitoutumista. Ylisitoutunut työntekijä peittää työuskon horjumisen tekemällä entistä enemmän työtä, joka kuitenkin on toissijaista tavoitteiden kannalta. (Aro 2001, Syrjäläisen 2002, 100 mukaan).

Työn motivaatiota lisäävät työn vapausateet työn tavoitteiden ja menetelmien valinnassa. Luokanopettajan työssä vapauden käytön hyödyntämiseen vaikuttavat työntekijän persoonalliset kyvyt. (Räisänen 1996, 46.) Toiset eivät edes halua olla vapaita ja riippumattomia, vaan jakavat mielellään työtä työpaikan eri osajien kesken. Tärkeää on myös tasapaino itsenäisen ja ryhmätyön kesken; kumpaakaan ei saa olla liikaa. Itsenäisyys motivoi, mutta ainakin vaihteeksi ryhmätyö helpottaa vastuunkantamisen raskautta (Hämäläinen & Sava 1989, 36).

5.6 Kehittymismahdollisuudet

Vaihtelu virkistää ja virkistyminen lisää työmotivaatiota ja viihtymistä. Työhön vaihtelua on mahdollista saada tehtävankierrolla, urasuunnittelulla, koulutusmahdollisuuksilla ja yksilöllisillä työaika- ja työsuhtejärjestelyillä (Roti 1999, 127).

Opettajilla ei uraportailta astelemiseen juuri ole mahdollisuuksia.. Ihmisillä on kuitenkin halu kehittyä ja saada uusia haasteita työhönsä. Syrjäläinen (2002, 118) ehdottaa opettajille mahdollisuuksia toimia joskus muissakin kuin perusopetustehtävissä esim. uudistusten parissa kouluttajana. Myös opettajantyössä tulisi olla mahdollisuus työnkuvan muutokseen oman tilanteen mukaan; se hyödyttäisi niin innovaattoreita kuin jaksamisen alarajoilla pyristeleviä.

5.7 Yhteistyö

Sujuva yhteistyö luontevana osana työnkuvaa on välttämätön edellytys minkä tahansa yhteisön toimivuudelle ja tehokkuudelle (Furman&Ahola 2002, 36). Eskola (1974 Borgmanin & 2002, 99-100 mukaan) on määritellyt yhteistyön edellyttämään osapuolten yhteisvastuuta, yhteissuunnittelua, yhteissuoritusta ja yhteisarviointia. Yhteistyön toimivuus on kiinteästi yhteydessä työpaikan yhteisöllisyyden ja ihmissuhteiden laatuun ja hyvin järjestetyllä yhteistyöllä voidaan parantaa näitä asioita.

5.8 Työn kehittäminen

Työministeriön vuonna 1999 laatima muistio sisältää toimenpidesuosituksia työelämän kehittämiseksi. Monet näistä suosituksista sopivat erittäin hyvin myös nykyisen kouluuudistuksen selkeyttämiseksi. Yhdeksän kohdan ohjeistossa keskitytään erityisesti tiimityön lisäämiseen itsestään selväksi osaksi työtä ja muun inhimillisen vuorovaikutuksen lisäämiseen. Työtä kehoitetaan muokkaamaan yksilöiden henkilökohtaisten ominaisuuksien mukaiseksi ja myös innovatiivisuuteen kannustetaan. Nykyteknologian hyödyntämiseen kehoitetaan, mutta toisaalta sitä täytyy tutkia ja sen käyttökelpoisuudesta keskustella. (Työministeriö 1999, 60-61.)

5.9 Opettajan työnkuva

Kyriacou (1991) on määritellyt opettajantyön siinä tarvittavien taitojen mukaan seitsemän osa-alueen avulla (Räisänen 1996, 15). Opettajan tärkeimpiä taitoa vaativia osa-alueita ovat:

- 1) tavoitteiden määrittely, opetuksen suunnittelu ja valmistelu sekä opetusjärjestelyt,
- 2) oppilaiden aktivointi ja motivointi,
- 3) opetustilanteiden hallinta ja organisointi,
- 4) myönteisen oppimisilmaston luominen ja ylläpitäminen,
- 5) työrauhan ylläpitäminen ja konfliktitilanteiden ratkaisu,
- 6) oppilaiden oppimisen ja kehityksen evaluointi ja
- 7) opettajan oman työn evaluointi ja reflektointi,

sekä näiden lisäksi oppilashuollolliset tehtävät, koulun ulkopuolella tapahtuva opetus ja koulun hallintoon liittyvät tehtävät. Varsinaisten työtehtävien rinnalla opettajan työnkuvan laatuun vaikuttavat monet muut tekijät, kuten tässä luvussa tulee ilmi.

Työssä voidaan nähdä kolme perusulottuvuutta; aineellinen, sosiaalinen ja henkinen (Wilenius 1981). Koska opettamisesta ei paljon aineellista hyvää kerry, korostuu opettajan työssä sosiaaliset ja itsensä kehittämiseen liittyvät tavoitteet ja mielihyvän aiheet. (Räisänen 1996, 51)

Opettajan työssä on sisäänrakennettuja motivaation lähteitä yllin kyllin. Kuitenkin opettajan työn arvostus on viime aikoina vähentynyt ainakin luokanopettajien mielestä. Syrjäläisen lausunto opettajan työstä selittää tämän hohteen hiipumisen syitä: (Syrjäläinen 2002, 66) ”Opettajan ammatti on kieltämättä ainutlaatuinen, mutta työlle asetetut tavoitteet ja vaatimukset ja odotukset eivät todellakaan ole missään suhteessa inhimilliseen kykyyn uusiutua ja omaksua uutta. Koululaitokseen kohdistetaan täysin ylimitoitettuja odotuksia. Opettajan työlle ei ole asetettu minkäänlaisia rajoja. Virallisen puheen perusteella opettajan tulisi hallita lähes kaikki tieteenalat, hänen tulisi olla tulevaisuudentutkija, psykologi, sosiologi, filosofi, kaikkien koulussa opetettavien aineiden asiantuntija. Mutta ehtikö opettaja opettaa? Jaksako opettaja opettaa?--” Syrjäläinen muistuttaa, että opettajan varsinaista, tärkeää työtä on opetus ja kasvatus, jolle tulisi suoda aikaa, rauhaa ja arvostusta. Monet opettajat valmistuttuaan yllättyvät työn monipuolisista vaatimuksista niin, että ainakin harkitsevat uravaihtoa, vaikka ovatkin tulleet alalle kutsumuksesta. Myös varhais- osa-aika- ja sairaseläkkeet ovat koulumaailmassa yleisiä. (Syrjäläinen 2002, 87, 94). 2003 tehdyssä Kuntatyö 2010 –tutkimuksen mukaan 20 prosenttia opetusalan työntekijöistä on ajatellut usein ja lähes 40 prosenttia joskus siirtyvänsä eläkkeelle ennen varsinaista eläkeikää (Nissilä 2003a, 18). Kuitenkin suuri osa nuorista vielä haluaa opettajiksi!

Vaikka muussa työelämässä kohtuulliseen toimeentuloon vaadittava työmäärä on vähentynyt ja vapaa-aika lisääntynyt, ei luokanopettajantyössä näin ole käynyt. Sen sijaan palkka on pienentynyt ja työ vie entistä suuremman osan vapaa-ajastakin joko suunnitteluna tai rankasta työstä palautumisena. Vastuu lapsen kokonaisvaltaisesta kasvatuksesta on lisääntynyt ja muuttunut raskaammaksi vanhempien kasvatusotteen höltyessä. Myös koulun kehittämistyö on tuonut lisätoita ja uudenlaista professionaalista vastuuta. (Räisänen 1996, 50)

5.9.1 Yksintyöskentelyn perinne

Opettajan työtä leimaa yksintyöskentelyn perinne (mm. Syrjäläinen 2002 sekä Kääriäinen ym. 1997). Syrjäläisen mukaan vielä viime vuosiin asti opettajan työtä on tutkimuksissa kuvattu yksinäiseksi. Eikä ihme; onhan opettaja varsinaisessa työssään käytännössä yksin. Koulukulttuuriin kuuluva opettajan autonomia merkitsee käytännössä yksin tekemistä. Vaikka opettajan työn kokonaiskuva sisältää paljon muutakin kuin päivittäiset opetustunnit, on opettaja toteutuksen lisäksi tottunut myös suunnittelemaan ja arvioimaan työtään yksin. Edes läheisen kollegan toimintaan ei ole pidetty tapana puuttua hyvässä eikä pahassa. Opettajanhuonetta harvoin edes kuvataan yhteisönä; pikemminkin se on joukko yksilöitä. Tämän lisäksi myös koulu instituutiona on muusta yhteiskunnasta erillään oleva, autonominen yksikkö (Syrjäläinen 2002, 35-36). Alitajuinen yksintyön perinne estää yhteistyön monien mahdollisuuksien toteutumisen opettajan työssä.

Opettajat arvostavat työnsä itsenäistä laatua. Omassa luokassaan he päättävät viime kädessä kaikesta. Opettajat ovat tottuneet olemaan huoneen ainoita asiantuntijoita, ja näiden asiantuntijoiden yhteistyön sujumiseen tarvitaan monelta aikamoista rooli- ja asennemuutosta. Kuitenkin ihanteellinen peruskoulu odottaa opettajien tekemän yhteistyötä sekä opetuksen suunnittelussa että toteutuksessa ainejaon haittojen välttämiseksi ja erityiskykyjen yhteiseen käyttöön saamiseksi (Berg 1985, Kääriäisen ym. 1997, 38-40 mukaan). Yhteistyötä saattaa estää myös opettajuuteen kuuluvan hyvän opettajan ”parempi kuin muut” –ajatus (Laine kirjassa Niemi 1998, 110).

Opettajan työssä ihmiskontakteja riittää, mutta aikuiskontaktien vähyys saattaa leimata nykyajan kiireisen opettajan arkea. Varsinaista työtä tehdään edelleen yleensä yksin vaikka nykyään onkin jo hyviä kokemuksia esim. työparityöskentelystä (mm. Höglund 2003, 3-4). Koulutyön yksi sisäänrakennettu ongelma on työn jaksottuminen oppitunteihin, joiden välillä on lyhyt välitunti. Työpäivä päättyy viimeiseen tuntiin, jonka jälkeen opettajat lähtevät kotiin elämään omaa elämäänsä ja tekemään suunnittelutyötä. Välituntisin opettajalla on monta muutakin funktiota kuin kohdata työtovereitaan ja luoda suhteita näiden kanssa. Oppilasryhmää kolme varttia opetettuaan opettaja haluaisi henkäistä vähän aikaa yksinään ja ehkä valmistautua seuraavaa tuntia varten. Opettajan työssä aitoja, toimivia mahdollisuuksia tähän ei ole muuta kuin ehkä kokouksissa, tyky-

toiminnassa tai vapaa-ajalla. Monessa työssä työtovereiden puute tai vähyyys aiheuttaa hallaa työssä viihtymiselle.

5.9.1.1 Yhteistyö

Yksintyöskentely ei oikein enää sovi nykyiseen työkasitykseen. Yksin työtään tekevä ihminen ei koe painetta rutiineiksi muotoutuneiden käytäntöjen muuttamiseen, vaikka syytä olisikin esim. työn tulosten suhteen. Rutiinimainen työ käy helposti myös tylsäksi ja olisi ihan vaihtelun virkistävyden kannalta suositeltavaa välillä saada uusia ideoita ulkopuolelta. (Työministeriö 1999, 40.)

Opettajan työssä yhteistyö merkitsee usein varsinaisen opetus- ja suunnittelutyön lisäksi tulevaa ylimääräistä työtä (esim. OPS-työ, koulun erityspäivien suunnittelu jne.). Ei siis ihme, ettei yhteistyö aina maistu! Monen opettajan mielestä yhteistyö vaikkapa tuntien suunnittelemisessa ja toteutuksessa lisää työn määrää, vaikkei asia todellisuudessa niin olisikaan. Myös Syrjäläisen koulun muutoksia käsittelevässä tutkimuksessa monet opettajat pitivät useita esim. OPS-uudistuksiin liittyviä yhteistyömuotoja turhauttavina. Ylimääräiset yhteistyöistunnot vievät suoraan aikaa ja jaksamista pois opettamisesta, jolloin opettamisen laatu ja mielekkyys kärsii. Syrjäläinen puhuikin pakotetusta yhteistyöstä, joka ei johda henkilökohtaiseen eikä institutionaaliseen kehittymiseen. Hyödyllinen yhteistyö on pedagogisesti perusteltua, ja sitä käytetään opettajan arjesta lähtevien kysymysten ratkaisemiseen. (Syrjäläinen 2002, 36) Nykyaikaisessa oppivassa organisaatiossa yhteistyötä käytetään keskinäisen tiedon lisäämiseen ja jakamiseen (Työministeriö 1999, 40.) Ryhmätyötä jo tekevät opettajat suhtautuvat alkukankeuden jälkeen positiivisesti ryhmätyön suomiin uusiin mahdollisuuksiin (Syrjäläinen 1997, 74-77).

5.9.1.2 Yksintyöskentelystä yhteistyöhön

Yhteistyö ja sen myötä myös yhteisöllisyys ovat kouluissa viime vuosina lisääntyneet mm. ryhmissä tehtävän koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön alettua. OPS-työhön liittyy monia yhteisöllisyyttä kehittäviä toimintoja kuten perinpohjaisia arvokeskusteluja, työyhteisön tilan kartoituksia, yhteisiä työryhmiä ja säännöllisiä kokoontumisia (Syrjäläinen 2002, 36). OPS-työssä yhteistyö ulottuu myös koulun ulkopuolelle; muihin kouluihin, vanhempiin ja asiantuntijoihin (Syrjäläinen 2002, 35). Varsinkin tutkimuskohteessani kyläkouluissa yhteistyö on lisääntynyt ja muuttunut, kun opetussuunnitelmien tekoon osallistuu saman kunnan usean koulun opettajia. Ehkäpä yhteistyötaitojen kehittyttä

yhteistyötä aletaan hyödyntämään muillakin koulutyön osa-alueilla. Ainakin opettajankoulutuksessa omien kokemusteni mukaan yhteistyö on jo erittäin tavallinen työskentelymuoto, jota käytetään miltei yltiöpäisesti minkä tahansa asian opiskelussa.

Yhteistyön toimiminen vaatii vaivaa ja harjoittelua. Huonosti organisoitu yhteistyö on tietysti tuloksetonta ja turhauttavaa, kuten mikä tahansa huonosti suunniteltu työ. Aro (2001) korostaa organisaation vakautta (Syrjäläinen 2002, 124). Hänen mukaansa hyvää yhteistyötä tehdään samassa kokoonpanossa pitempiä jaksoja, eikä ryhmän jäseniä jatkuvasti vaihdella.

Yhteistyön ja yhteisöllisyyden lisääntymisessä on kyse merkittävästä koulukulttuurin muutoksesta (Syrjäläinen 2002, 36). Usein nämä ylimääräiset, palkattomat työt koetaan suhteettoman raskaaksi kaiken muun koulutyön ohella, mutta ehkä jälkikäteen nähdään juuri opetussuunnitelmatyön mukanaan tuoman yhteistyön lisääntymisen edut. Myös monet muut koulumaailman muutokset ovat lisänneet ja tulevat yhä lisäämään tiimityöskentelyä. Tällaisia muutoksia ovat ainakin luokattomuuden lisääminen, jaksottaminen ja kurssittaminen. Syrjäläinen epäileekin, että tiimityö ja laaja-alainen verkottuminen voivat olla avaimia opettajien työssä jaksamiseen ja työrauhan säilyttämiseen (Syrjäläinen 2002, 36).

5.9.1.3 Yhteisöllisyys

Yhteistyön periaatteellinen tausta on yhteisöllisyys. Todellinen yhteisöllisyys on paitsi toimintatapa, myös tunne. Mutta miksi pyrkiä yhteisöllisyyteen, kun kuitenkin opettajan työn itsenäisyys on yksi sen hyvistä puolista? Murron mukaan yhteisöllisyys saa aikaan selvää kehittymistä myös oppilaiden oppimistuloksissa (Murto 1992, Syrjäläisen 2002, 35 mukaan). Sahlbergin (1996) mukaan sellaiset koulut, joissa yhteistyö sujuu ja kouluyhteisön kehittäminen on yhteinen pyrkimys, näyttävät menestyvän paremmin kuin ne, joissa eristyneisyys on tyypillistä (Kääriäinen ym. 1997, 39).

Suomessa ryhmän yhteisöllisyyden syntyä tutkinut Murto (1992) on jakanut sen neljään kehitysvaiheeseen, joita ovat:

1. hajanainen joukko vailla yhteisiä normeja ja tavoitteita,
2. ulkonaisesti yhtenäinen yhteisö,
3. sosiaalinen yhteisö ja lopulta

4. yhteisökasvatuksellinen yhteisö.

(Syrjäläinen 2002, 35.)

Brittiläisten tutkijoiden mukaan yhteisöllisessä opettajanhuoneessa yksilöillä on vahva joukkoon kuulumisen tunne. Yhteisö toteuttaa yhteisiä arvojaan samansuuntaisilla menetelmillä. Opettajat työskentelevät edelleen itsenäisesti, mutta ovat tietoisia toistensa tekemisistä, tekevät paljon yhteistyötä ja uskaltavat pyytää apua. Ihmissuhteet ovat hyvät ja myös johtajaa arvostetaan (Nias ym.1992, Syrjäläisen 2002, 35-36 mukaan).

6 OPETTAJA MUUTOSTEN MAAILMASSA

Olen katsonut aiheelliseksi myös tässä työssä selvittää opettajantyötä koskevia meneillään olevia tai lähitulevaisuudessa odottavia muutoksia. Erilaiset muutokset työelämässä vaikuttavat työhön monella tavalla, myös suorasti ja epäsuorasti työviihtyvyyteen. Kehitystyö tarkoittaa aluksi ylimääräistä työtä, mutta tavoitteena on parannus pitkällä aikavälillä. Monet uudistukset rasittavat työntekijöitä kohtuuttomasti, varsinkin, jos muutoksen tavoitteet eivät ole lähtöisin työntekijästä eikä hän ole niitä sisäistänyt. Muutoksia tuo myös muuttuva maailma, ja monet näistä muutoksista (esim. säästötoimet) ovat jo lähtökohtaisesti työviihtyvyyden edellytyksiä heikentäviä.

6.1 Muutoksen teoriaa

Muutos on väistämätöntä. Elämä on dynaamista, eikä hetkeäkään pysy samanlaisena paikallaan. Ihmisillä on sisäänrakennettuna muutosvalmius, mutta myös itsesuojeluvaiston ylläpitämä muutosvastarinta. Muutokset ovat haasteita, joita ilman kasvua ja kehitystä ei tapahdu. (Hämäläinen 2001, 30-31). Nykyaikana muutoksesta on tullut itseisarvo myös työelämässä.

Muutoksessa hallinnantunne on periaatteessa mahdottomuus. Muutos on aina riski, hyppy tuntemattomaan. Riskiä minimoidaan huolellisella suunnittelulla ja aiemmasta opitun tiedon käyttämisellä. Jokaisen muutoksen toteuttajan on tiedettävä syyt miksi muutokseen ryhdytään ja hyväksyttävä ja sisäistettävä muutoksen tavoitteet, jotta muutos on ylipäätään mahdollinen, saati onnistunut. (Roti 1999, 218-220).

Työssä tiettyjen rutiinien toistaminen on osoitus työn ja elämän hallinnasta. Oletus tavanomaisesta ja normaalista toiminnasta ohjaa ihmisiä, mutta siinä piilee vaarana jumiutuminen, tiettyjen asioiden tekeminen vain tavan vuoksi. Työyhteisöjen kulttuuria on vaikea muuttaa tottumusten osalta; noudatetaan työyhteisön yhteistä tarinaa, mikä muodostumiseen ovat vaikuttaneet monet, kaukaisetkin asiat. Rituaalit luovat turvallisuudentunnetta, joka totta tosiaan on harvinaista nykymaailmassa. Kuitenkin perusteltu muutos on tärkeää ja terveellistä niin yksilölle kuin työyhteisöllekin oikein toteutettuna. Eri asia ovat hyväksi koetut toimintatavat; ei kaikkea tarvitse toisaalta muuttaa vain muutoksen vuoksi. (Roti 1999, 120 ja Juuti & Vuorela 2002, 98-100).

Pelottavaa muutoksesta tekee se, että ennen muutosta ja muutoksen aikana ei voi tietää mitä se tuo tullessaan. Muutos työpaikalla on ahdistavaa ja voimia vievää, se vaatii pysymään vauhdissa mukana yksilön tilanteesta välittämättä. Pätemättömyyden pelko tulee esille muutoksissa ja niiden peittelemisen vasta raskasta onkin. (Hämäläinen 2001, 27, 30).

6.1.1 Muutosvastarinta

Inhimillinen osa muutosprosessia on muutosvastarinta. Muutos koetaan uhaksi, joka helpottaa, kun muutoksen tarkka sisältö ja merkitys selviää työntekijälle. Tällöin uhan tunteen tilalle tulee uteliaisuus ja lopulta muutos voi alkaa tuntua positiiviselta mahdollisuudelta. (Roti 1999, 221-223) Onkin muutoksen onnistumisen kannalta keskeistä selittää muutoksen koko sisältö perusteluineen jokaiselle työntekijälle.

Muutosvastarinnan tavoitteena on henkisen tasapainon säilyttäminen. Ihmiset ovat erilaisia uuteen asiaan sitoutumisessa, mutta vastustus on kaikille luonnollista, sen vahvuus vain vaihtelee. Perusteltu vastarinta estää väärälle tielle lähtemisen. Jos työryhmä hyväksyy suoralta kädeltä jokaisen muutosehdotuksen, on kyseessä epänormaali tila, jossa yksilöt ovat kiinnittyneet liiaksi johtajaan. Muutos tarkoittaa aina luopumista vanhasta, jotta uutta voisi tulla tilalle. Niinpä jokainen muutos, selvästi parempaankin, sisältää jonkinasteista kaipausta. Muutos onkin todellinen tunteiden kohtauspaikka, jossa käsittelemättömätkin tunteet nousevat pintaan ja vaikuttavat muutoksen vastaanottamiseen. Vasta etäisyys ja aika mahdollistavat todellisen muutoksen hyväksymisen ja sitoutuneen toteuttamisen alun passiivisen aselevon jälkeen. (Roti 1999, 151, 224, 226, 228.)

Muutos on helpompaa, jos säilyville asioille annetaan arvoa. (Esimerkiksi koulujen muutoksissa työtapojen muutokset aiheuttivat monelle opettajalle tunteen, että työtä on ennen tehty väärin, ja nyt kaikki pitäisi muuttaa, mikä ennestään lisäsi uudistuksen vastustusta.) Jälleen ryhmän tuki edistää muutoksen hyväksymistä. johtajalta vaaditaan kannustuksen lisäksi rajoittamatonta tiedonjakoa. Monenlaisen henkisen tuen lisäksi tarvitaan konkreettisia resursseja toteuttaa uudistettua työtä. (Roti 1999, 227.)

6.2 Yhteiskunnan muutos

”Koulu ja koulutus ovat sidoksissa kaikkiin laajoihin kansainvälisiin ja yhteiskunnallisiin ilmiöihin”. (Kääriäinen ym. 1997, 11)

Suomi on muun maailman ohella ollut nopean muutoksen pyörteissä viimeiset vuosikymmenet. Toisen maailmansodan jälkeen maaseutuyhteiskunta on muuttunut ensin teolliseksi ja sitten tieto- ja osaamisyhteiskunnan kautta informaatioyhteiskunnaksi. Uusin tulokas on tarinayhteiskunta, jossa yhä enemmän jokapäiväiset toiminnot ovat riippuvaisia mielikuvista. Jatkuva muutos on vaikuttanut kaikkeen, arvoihin ja käytäntöihin. (Juuti & Vuorela 2002, 7-8). Viime vuosikymmenien elinkeinorakenteen muutos ja taloudellisen kehityksen hiipuminen vaikuttivat kaikkien menojen supistamiseen, ja myös koululaitos joutui antamaan oman uhrinsa, ensin taloudellisen ja sen myötä yleisen kurjistumisen. (Kääriäinen ym. 1997, 14). Jossain vaiheessa talouden elvyttyä toivottavasti koulukin saa asemansa takaisin. Post-modernissa yhteiskunnassa ainoa pysyvä piirre kaikilla elämäntiloilla on muutos, joka heijastuu myös koulun arkeen, opettajiin ja oppilaisiin. (Niemi 2000, Syrjäläisen 2002, 59 mukaan). Ja muutosvauhti vain kiihtyy...

Tämän hetkiseen elämään vaikuttavia muutoksia ovat perheeseen liittyvät arvo- ja rakennemuutokset, työelämän muutokset ja epävarmuustekijät, sosiaaliturvan heikentyminen ja toimintaympäristöjen kansainvälistyminen. Kaikki tämä vaikuttaa myös kouluun. (Kohonen & Kaikkonen kirjassa Niemi1989, 130.)

Koska nykyisessä tarina- tai mielikuvayhteiskunnassa organisaation maine ja sen tuottama mielikuva ovat sen menestyksen mitta, täytyy organisaatioiden pysytellä kiihtyvässä muutosvauhdissa. Onneksi koulun ei tähän mennessä ole kauheasti tarvinnut panostaa itsensä mainostamiseen, joka voisi johtaa väärin tavoitteisiin koulutyössä. Toisaalta kyläkoulujakin suunnitellaan pelastettavan siten, että niissä painotetaan jotain tiettyä ainetta tai ainekokonaisuutta. Koululaitos ei vaatimuksista huolimatta ole kovin nopea muuttamaan ja yksittäisten koulujen välillä on paljon eroja siinä, miten nykyaikaista aatemaailmaa niissä pohjimmiltaan edustetaan, yhteisistä laeista ja opetussuunnitelman perusteista huolimatta. Hyvällä tuurilla jokin esim. yrityselämässä huonoksi havaittava keino ehditään huonona hylätä ennen kuin se ehtii tulla koulukokeiluun ollenkaan.

6.3 Koulun uudistukset

6.3.1 Koulupolitiikan muutokset

Koulun pitoon on nykyään otettu aspekteja yritysmaailmasta. Yksittäiset ideat, kuten opetusmenetelmät, voivat lisätä opetuksen tasoa tai hauskuutta, mutta varsinaisille koulutusmarkkinoille Amerikan tapaan ei pitäisi lähteä. Erilaisia nykyajan ideoita toteuttavia uudistuksia ovat olleet:

- hallinnollinen ja varainkäytön vastuu valtiolta kunnalle
- koulutuksen eriarvoistuminen kunnittain
- lisääntynyt kontrolli
- tulosten julkinen arviointi
- laadun varmistusjärjestelmät
- tulosjohtaminen ja sisältökontrolli
- koulujen kilpailuttaminen ja erikoistuminen
- oppilasryhmien luokitukset vertailua varten

(Mm. Kääriäinen ym. 1997, 14). Monet uudistukset lupaavat palvella koulun kehittämistä, mutta eivät todellisuudessa sitä tee, vaan jopa häiritsevät koulutyötä ja suuntaavat huomiota väärin kohteisiin. Esimerkiksi ”ranking-listojen” käytöstä ollaan tekemässä lakia, joka hillitsee ja selkeyttää koulujen välistä vertailua. (Rutonen 2003, 8-10.)

6.3.2 Taloudelliset muutokset

Vaikka juuri nyt ei olla lamassa, niin monet lamanaikaiset resurssointien pienennykset ovat voimassa kouluissa. Koska valtion ja (muun) yritysmaailman varallisuus on nykytilanteessa jatkuvaa huimaa ylä- ja alamäkeä, on koulu varmuuden vuoksi jätetty säästöliekille, kun se ei itse pysty kilpailemaan rahoituksestaan. viime vuosien ja vuosikymmenten uudistuksia koulun taloudessa ovat olleet:

- pienentyneet resurssit
- koulujen lakkautukset
- sijaisjärjestelyjen korvaaminen muilla keinoin
- alimitoitettu henkilöstöresurssointi
- luokkakokojen suurentaminen oppilasaineksen samanaikaisesti muuttuessa vaativammaksi
- vähentyneet etuisuudet

- mahdollisuudet koulun sisäiseen kehittämiseen pienet, vaikka sitä juuri vaaditaan
- taloudellisten resurssien käytetään aikaa ja henkistä pääomaa –uupumiseen asti, kun ulkopuoliseen apuun eikä hyödykkeisiin ole varaa

(Mm. Syrjäläinen 2002, 88, 92 ja Himberg 1996, 6-7.)

6.3.3 Oppilasaineksen muuttuminen

Oppilaat luovat viime kädessä opettajan työpäivän laadun. Oppilasainesta koskevia muutoksia ovat olleet

- uudet oppilasryhmät, kuten maahanmuuttajat, lisääntynyt
- Vanhempien tehtäviä, kuten kasvatusta ja hoivaa tarvitsevien määrä lisääntynyt
- eriyttämistä vaativien oppilaiden tarve kasvanut
- ns. sosiaalityötapaukset lisääntyneet, kotiongelmat heijastuvat kouluun
- syrjäytymisvaarassa olevia enemmän
- jopa yleinen tason heikkeneminen
- toisaalta myös oikeuksistaan ja tavoitteistaan tietoisien kotien lapset vaativat lahjakkuuksiensa erityishuomiota

(Mm. Syrjäläinen 2002, 88, 92 ja Himberg 1996, 6-7.)

6.3.4 Opettajan työnkuvan muutokset

6.3.4.1 Jo toteutuneet muutokset

Opettajien työtehtävät ovat kokonaisuudessaan lisääntyneet. Tapahtuneet uudistukset eivät yleensä ole korvanneet vanhaa vaan pelkästään lisänneet työtä. Perustehtävä, opettaminen on hämärtynyt ja alistettu muille toimille, kuten:

- Muutosten toteuttaminen ja suunnitteleminen! Mm. opetussuunnitelmauudistus, jossa jokainen koulu tekee oman OPS:n. Ryhmätöitä, paperitöitä, muutoksen edistymisen arviointia, uudelleen koulutusta... kaikki tämä perustyön lisäksi.
- Uudet opetusmenetelmät ja oppimisympäristöt, kuten ATK-avusteinen oppiminen. Opettajan on vanhan ammattitaitonsa päälle koottava jatkuvasti uusia, suuriakin asiakokonaisuuksia. Vaikeaa se on varsinkin silloin, kun oma kokemuksen tuoma tieto ja ympäristön vaatimukset eivät kohtaa. Esimerkiksi tietotekniikan näin massiivista tuloa kouluihin eivät kaikki oppineetkaan pidä lainkaan suotavana (Apple teoksessa Weis ym. 1989). Toisaalta uudet oppimisympäristöt tarjoavat parastaan vain osaavan käyttäjän opastuksessa,

joten opettajilta ei riitä, että he suostuvat tutustuttamaan oppilaansa esim. nykytekniikkaan, vaan hänen on tunnettava moninaiset käyttömahdollisuudet (Sieppi kirjassa Luukkainen 1998, 166-167).

- Arviointiuudistuksen myötä lisääntynyt paperityö kun opettajat jakavat ja keräävät palautetta oppilailta, kollegoilta ja vanhemmilta. Myös erilaiset lisääntyneet palautekeskustelut ja vanhempainvartit lisäävät konkreettista työpaikalla vietettyä aikaa. Toisaalta joissain kouluissa keskustelut korvaavat paperiarvioinnin lukukauden lopussa.
- Lisääntyneet yhteydenotot vanhempiin, kaikesta on raportoitava ja vanhemmilla on oikeus ja velvollisuus puuttua koulun tehtäviin aiempaa enemmän. Joidenkin vanhempien valveutuneisuus on lisääntynyt samanaikaisesti kun toinen vanhempien joukko antaa kaiken kasvatustehtävän koululle.
- Yhteistyötahot lisääntyvät, esim. sponsorijärjestelmän ujuttautuminen kouluihin.
- Lisääntynyt vastuu ja kontrolli kouluhallinnon hajauttamisen seurauksena. Uudistukset ovat vähentäneet hallinnollista kontrollia, mutta lisänneet muuta, kontrollia (Räisänen 1996, 16).
- Koulutusmarkkinoilla täytyy keskittyä ulkokuvan kiillottamiseen; erilaiset näyttävät projektit eivät kuitenkaan välttämättä lisää oppilaan oppimista.
- Kasvatustieteen ja -taidon lisäksi on hallittava kaikki muut tieteenalat: on oltava sosiaalityöntekijä, poliisi, tuomari, sairaanhoitaja, psykiatri, psykologi...

(mm. Syrjäläinen 2002.)

Opettajan työn muuttumiseen vaikuttavat monet eri tekijätahot. Tällaisia ovat itse opettajat, työyhteisölliset tekijät, toimintaympäristölliset tekijät, vanhemmat ja huoltajat, työnantajat eli koulutoimi, työnantajajärjestöt, ammattiliitot ja pedagogiset järjestöt, kasvatustieteiden keskuhallinto sekä opettajankouluttajat ja tutkijat. (Kaikkonen & Kohonen kirjassa Niemi 1989, 135-141)

Kaiken uudistuksiin liittyvän hankaluuden keskellä on kuitenkin hyvä muistaa, että pohjimmiltaan OPS-uudistaminen on perusteltua ja jopa väistämätöntä niin pedagogisesti kuin yhteiskunnallisestikin. OPS-uudistusta on myös toivottu, selkeyttäähän se toteutuessaan opettajan työtä. (Syrjäläinen teoksessa Pynnönen & Tuominen 1997, 44-45.)

6.3.4.2 Tulevaisuuden muutokset

Edelliseen lukuun viitaten tulevaisuudessa onkin todennäköistä, että opettajuus kehittyä edelleen seuraavaan suuntaan (Väljærvi 2000, 158-179):

- Opettajan ammatin ihmissuhdepuoli kehittyä; oppilaat ovat erilaisia, yhteisöt ovat erilaisia. Yhteistyö ympäristön kanssa lisääntyy ja kehittyä. Opettajuuden yhteiskunnallinen merkitys korostuu entisestään. Maailma tulee kouluun oppilaiden kanssa ja opettajalla tulee taitoa ottaa sen tuoma uusi tieto vastaan. Koulun yhteistyö "muuhun maailmaan" lisääntyy.
- Opettajan oman työn jatkuva kehittäminen ja arvioiminen lisääntyy samanaikaisesti oppilaiden itseohjautuvuuden kanssa. Ammattitaitoon kuuluu nykyistä tehokkaammin uusien koulun toimintaympäristöjen pedagoginen käyttö.
- Opettajankoulutus muuttuu paremmin käytäntöä ja teoriaa edistäväksi. Elinikäisestä oppimisesta tulee itsestänselvyys. Eri koulumuotojen koulutus ja käytännön työ lähenevät tai jopa yhdistyvät. Luokanopettajan koulutus ja työ suuntautuu harvempiin osaamisalueisiin. Opettajuus monimuotoistuu ja personoituu työntekijöiden mukaan. Rehtorien koulutusta kehitetään. Opetussuunnitelman laatimiseen opastetaan jo koulutusvaiheessa.
- Yhteisöllinen oppiminen ja yhteistyö lisääntyy.

6.3.4.3 Muutosagentti-opettaja

Hieman sarkastisesti ja joskus jopa inhoten puhutaan muutosagenttiopettajista. He kun saattavat olla niitä, keitä täytyy syyttää sen kuvan luomisesta, että opettaja pystyy ja opettaja jaksaa. Jokaisessa opettajassa kuitenkin on pakon tullen muutosagentti, vaikka sitten oman työn kustannuksella. Simola kiteyttää Fullanin (1994) muutosagenttiopettajan kovat vaatimukset seuraavanlaisesti: "rakasta muutosta, kestä kaaosta, kehitä itseäsi ja kokeile rajojasi –ja tee kaikki tämä yhteistoiminnallisesti" (Luukkainen 1998, 109).

6.3.5 Kokemuksia koulu-uudistuksista

Syrjäläinen (2002) on tutkinut virallisen tason koulu-uudistusta kouluista lähtöisin. Tulokset ovat opettajalle ankeaa luettavaa; kärjistettynä voisi sanoa, että uudistuksilla on kohtuuttomasti häiritty opettajan työtä. Tässä luvussa käsitellään Syrjäläisen tutkimuksen antia.

Koulun sisäiset innovaatiot, jotka vaikuttavat positiivisesti kunkin työntekijän arkeen, saattavat jo suunnitteluvaiheessa lisätä opettajien työmotivaatiota. Ikävä kyllä koulu-uudistusten tekijät eivät yleensä juurikaan tunne koulun arkea, ja nämä ulkopuolelta tulevat tavoitteet eivät innosta opettajia toimimaan niiden hyväksi, vaan herättävät muutosvastarintaa ja uupumusta. Virallisen tason tavoitteet on usein arjesta etäällä ja niistä puhutaan arjelle vierain sanakääntein. Valtakunnansuuruinen uudistus ei koskaan motivoi työntekijöitä, siis toteuttajia, ellei sitä jollain tavalla sidota oman työyhteisön tavoitteeksi ja analysoida sen konkreettisia vaikutuksia omaan työhön. Toisaalta jokaista opettajaa on turha rasittaa uudistuksen jokaisessa vaiheessa; ne tulisi tuoda harjoituskäyttöön kouluihin vasta asiaan vihkiytyneiden asiantuntijoiden loppuun asti harkitsemina. Pahimmillaan ylhäältäpäin tulevat muutokset aiheuttavat pelkkä pahaa väsyttämällä opettajat niin, etteivät he jaksakaan tehdä työtään edes entisellä laadulla. Huonosti toteutetun muutoksen seurauksia ovat yksittäisten opettajien fyysinen ja psyykinen väsyminen ja työyhteisön välien kiristyminen.

Uudistuksiin tarvitaan sekä rahallisia että ajallisia resursseja. Koulun uudistuksessa tämä tosiasia on ohitettu ja tuloksena ovat opettajien väsyminen rasittaviin uudistuksiin ja täten uudistustulosten heikkous. Monet opettajat kuitenkin ovat periaatteen tasolla innostuneita uudistustyöstä; tällaisille muutosagenteille tulisi antaa todelliset mahdollisuudet toimia muutoksen edistäjinä esim. virkavapaan muodossa.

Eväinä muutokseen voisivat Syrjäläisen mukaan olla yhdessä tekeminen, aito tiimityöskentely (vrt. pakotettu tiimityöskentely) ja koulun osaava johto. Työilmapiirin ja ihmissuhteiden ollessa kunnossa voidaan paitsi olla avoimia muutokselle, myös yhtenä rintamana kritisoida ulkopuolelta tulevia muutosvaateita ja sopeuttaa parhaimmat uudistukset omien tavoitteiden työkaluiksi. (Syrjäläinen 2002.)

7 KYLÄKOULUTYÖN ERITYISPIIRTEET

7.1 Kyläkoulutyöyhteisö

Kyläkoulujen yhteisö näyttää leimautuvan omalaatuisiksi isoja yhteisöjä helpommin. Toiminnan säätely on muutaman ihmisen varassa, jotka saavat käyttää koko potentiaaliaan niin koulunpidollisissa kuin ihmissuhdeasioissakin. Usein kyläkoulut erikoistuvatkin epävirallisesti opettajakunnan kiinnostusten ja arvojen mukaiseen suuntaan. Jokainen koulun ihminen, niin aikuinen kuin lapsikin on erityisasemassa. erityisesti kyläkouluissa korostuu jokaisen aikuisen merkitys ilmapiirin leimaajana. (Kts. esim. Korpinen 1998).

Kyläkoulussa oheiskasvattajat, keittäjä-siivoajat, ovat luonnollisesti tärkeä osa työyhteisöä. He tuovat kaivatun lisän koulun aikuisväestöön ja saattavat olla lapsille ihan yhtä tuttuja ja tärkeitä aikuisia kuin opettajatkin. Kyläkoulussa kaikki tuntevat toisensa ja muodostavat henkilökohtaisen suhteen jokaisen kanssa.

7.1.1 Ihmissuhteet

Työyhteisön koko vaikuttaa jäsenten välisiin ihmissuhteisiin. Suuryhmässä monien on vaikea tuoda itseään esille. Linkit ovat tavallisia ihmisten pyrkiessä tutustumaan edes muutamiin työtovereihin kunnolla. Keskustelussa mielipiteet henkilöityvät, ja ryhmän kaveruussuhteet määräävät käyttäytymistä ja mielipiteitä. Liittymis- ynnä muiden tarpeiden täyttäminen on vaikeaa ja aiheuttaa turhautumista. Toisaalta suuryhmässä yksityiselämän ja työpaikan erottaminen on helpompaa ja suuren ryhmän keskusteluissa luovuus on vahvasti esillä. (Roti 1999, 191-192.)

Juuti ja Vuorela kuvaavat terveen organisaation perheeksi, jonka jäsenistä pidetään ja huolehditaan ja jossa yksilö saa olla oma itsensä (Juuti & Vuorela 2002, 29). Perheenomaisiksi tulevat etenkin kyläkoulut, joissa ainakin äitien ja isien lukumäärä saattaa olla lähellä todellisen perheen lukumäärää. Jopa lapsia on niin vähän, että kaikki tunnetaan läheisesti ja kaikkien persoonaa tarvitaan. Mikä onkaan sen parempi kasvualusta kuin hyvä perhe, joten onko sittenkin turhaa huolehtia siitä, ettei jokaisella lapsella ole varaa valita kaveriaan monesta saman ikäisestä ja samaa sukupuolta

edustavasta toverista? Palveleehan se työelämääkin, että tullaan toimeen jokaisen kanssa iästä ja sukupuolesta riippumatta. Onko edes mahdollisen homogeenisten kaveripiirien yhteys syrjäytymiseen niin varmaa kuin voisi kuvitella? (Pirhonen 1993, 31)

Kyläkouluissa on vieläkin silloin tällöin tilanteita, jossa pieni opettajakunta sisältää avioparin. Aviopari samassa työyhteisössä on hyvin tavallista toki isoissakin kouluissa. Tässä asetelmassa työyhteisön ihmissuhteet saavat erikoisen sisällön. Työ- ja yksityiselämän roolit tulisi pitää erillään. Vaikka itse pari tähän pystyisikin, on yleensä ongelmana mahdolliset työtoverit. Esim. johtajan puoliso saatetaan kokea johdon edustajana. (Himberg 1996, 36)

7.1.2 Johtajuus kyläkoulussa

Johtamiseen ja johtajaan liittyvät ongelmat ovat pienillä kyläkouluilla erilaisia kuin muualla. Johdettavaa ja esim. paperitöitä on vähemmän ja pienten koulujen rehtorit tekevätkin opetustyötä muun opetushenkilökunnan tavoin. Johtajaan kohdistettua arvostelua ja kateutta ei ehkä synny niin helposti kuin suurissa yksiköissä

Etenkin kyläkoulussa johtajiksi, isokenkäisiksi, lasketaan ehkä oman koulun rehtoria enemmän kunnan opetusviranomaiset, kuten koululautakunta ja koulutoimenjohtaja. Kunnissa, joissa säästöjä haetaan pikkukouluja lakkauttamalla, näistä kunnan koulutusvastaavista tulee pienen koulun henkilökunnalle yhteinen vihollinen, jonka mielivallasta ollaan riippuvaisia. Kyläkouluissahan ei ole johtajaa, joka keskittyisi vain hallinnollisiin asioihin vaan hän työskentelee kuten muutkin opettajat. Näin toki on monessa isommassakin koulussa, mutta uskoisin kyläkoulussa rehtorin ja muiden opettajien/opettajan välisen kuilun olevan mahdollisimman pieni. Myös keskusteluyhteys johtajaan, eli kyläkouluissa toiseen kollegaan on mutkattomampi, jos välit ovat kunnossa ja jos välit eivät ole kunnossa, on koko koulun työskentelyilmapiiri täysin tukossa, jopa niin että työskentely vaikuttaa mahdottomalta. Jos kyläkouluissa todella on yleistä parempi työskentelyilmapiiri, johtunee se varmaankin siitä, että jokainen ihmissuhdeongelma on erittäin merkitsevä pienessä työyhteisössä ja sen ratkaiseminen on siis välttämätöntä edes jonkinlaisen työskentelymahdollisuuksien ylläpitämiseksi.

7.2 Opettajan työ kyläkoulussa

Ruotsalainen Andersson (1983) toteaa tutkimuksessaan muun muassa, että pienissä kouluyksiköissä on etua nimenomaan elämyspuolella, suorituspölella eroa ei ollut (Kääriäinen ym. 1997, 62). Muutkin ovat todistaneet vääräksi luulon yhteydestä oppilaiden vähyyden ja oppimistulosten välillä. Koulun kokoa koskevissa vertailuissa pitää kuitenkin muistaa, että pienet koulut ovat pääasiassa maaseudulla ja niiden vertaaminen suuriin kaupunkiluokkiin aiheuttaa monesta muustakin muuttujasta johtuvia tuloksia. Suomalaisissa selvityksissä on saatu tuloksia, jotka puhuvat pienten koulujen puolesta työrauhan ja ihmssuhteiden osalta. (Kääriäinen ym. 1997, 62-63).

Kyläkouluissa laajamittainen yhteistyö esim. ainejaossa ei ole mahdollista, sillä "erityiskykyjä" on usein vain kaksi. Toisaalta muutama kollega samassa koulussa tulee pakosta tekemään luonnollista yhteistyötä aivan kaikessa, toisaalta kyläkoululla saattaa saada tehdä itse enemmän kuin isossa koulussa, jossa kullekin aineelle löytyy erikoisosaajansa.

7.3 Työssä jaksaminen

Vuonna 1986 Kinnusen tekemässä tutkimuksessa maaseudun opettajat ovat vähemmän stressaantuneita kuin kaupunkien opettajat, mihin on monia syitä. Muun muassa ympäristön stressittömyys ja perheiden vanhanaikaisuus vaikuttavat pienen opetusryhmän ohella. (Kääriäinen ym. 1997, 35)

7.4 Muutokset

Koulun muutoksista säästötoimet ovat vaikuttaneet juuri kyläkouluihin. Kyläkouluissa säästötoimi on ollut lakkauttaminen. Muutamat tutkimukset ovat kuitenkin jo ehtineet osoittamaan, ettei koulujen lakkauttamisista ole tullut todellisia säästöjä toivottuun tapaan. Vaikka koulutus kyläkoulussa yleensä onkin suhteellisesti kalliimpaa, syrjäkylänkin lapset täytyy kouluttaa ja mm. koulukyyditykset tuovat lisäkuluja peruskoulutuksen keskittämisessä, eikä kunnan työntekijöitä niin vain irtisanota. Muut kuin taloudelliset syyt ovat kyläkoulujen säilyttämisen kannalla lähes aina (esim. Hietala & Kämäräinen kirjassa Korpinen 1998, 19). (Pirhonen 1993.)

Nykyisin, kun eduskuntaakin hajasijoitetaan, luulisi kyläkoulujatituksen nousevan pinnalle positiivisena koulujärjestelmävaihtoehtona. Tähän saakka kyläkoulut ovat lisääntyneet uhanalaista vauhtia, mutta trendikkäältä idealta kuulostaa pitää koulut siellä missä ihmisetkin asuvat. Parhaimmillaan koulu houkuttelee uusiakin ihmisiä maaseudulle. Kyläkoulun lakattua koko kylän elämä vaikeutuu, kun lapset on kuljetettava kauemmas kouluun. Usein koulun lopettaminen ennakoi muidenkin palveluiden häviämistä. Uusia asukkaita, ainakaan lapsiperheitä, on vaikea saada ainakaan syrjäkylään, jossa ei ole edes omaa koulua. Kyläkoulujen lakkauttaminen on nykyisin helppoa; kunta saa päättää itse kouluverkostaan, minkäänlaisia esim. oppilasmäärärajoja ei nykyisin ole. Ainoa rajoitus on, että oppilaan koulumatka ei saa kestää päivässä kauemmin kuin 2,5 tuntia. (Korpinen 1998.)

Opetussuunnitelmauudistuksissa kyläkouluopettajat ovat joutuneet uuteen yhteistyöhön kunnan muiden opettajien kanssa. Tämä verkottuminen saattaa olla OPS-työn suurimpia etuja muissakin kuin pienissä kouluissa. Yhteydenpito oman koulutalon ulkopuolisiin kollegoihin tarjoaa oikein käytettynä mahdollisuuksia kaikenlaisen jaksamisen ja motivoitumisen lisäämiseen. (Mm. Syrjäläinen 1997, 95.)

II TUTKIELMAOSA

8 TUTKIELMAN TOTEUTTAMINEN

8.1 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkielmassa pyrin löytämään vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Mistä koostuu työssä viihtyminen erityisesti luokanopettajan työssä?
2. Mitkä ovat kyläkoulutyön hyvät ja huonot puolet opettajan kannalta katsottuna?

8.2 Tutkimusmetodi

Valitsin tutkielmaani kvalitatiivisen eli laadullisen metodin. Käytetty tutkimusstrategia oli melko perinteinen survey-tutkimus. Termi *survey* on peräisin Robsonilta (1990, Hirsjärven ym. 2000, 122 mukaan). Survey-tutkimusten joukkoon työni asettuu seuraavien käyttämäni seikkojen vuoksi:

- tutkimusjoukko on melko suppea (45) otos ihmisiä tietystä ihmisryhmästä (kyläkoulussa työskentelevät luokanopettajat),
- aineiston keräämiseen käytetty kyselylomaketta ja
- tavoitteena on kuvailla ja selittää ilmiötä (luokanopettajan työ kyläkoulussa).

(Hirsjärvi ym. 2000, 122.)

Kvalitatiivinen tutkimusote mahdollisti sen, että kyselyvastaukset olivat monitahoisempia ja siten mielenkiintoisempia kuin jos olisin tehnyt tutkielman kvantitatiivisena. Kvalitatiiviseen tutkimuksen luonteeseen kun kuuluu mm. pehmeys, joustavuus, subjektiivisuus, relativisuus, jotka myös tässä työssä näkyvät (Halfpenny, 1979, Hirsjärven ym. 2000, 123 mukaan). Uskon näin myös tavoittaneeni kokonaisvaltaisemman kuvan tutkittavasta asiasta. Toisaalta vastausten luokittelu ja tulkinta olivat vaikeampia. Näissä kohdin sain laittaa myös itseni likoon ja tulos on tavallaan oma tulkintani aineistosta. Kuitenkin muistin vastuuni tutkijana ja pyrin käsittelemään vastauksia objektiivisesti. Tulkintaongelmien keskellä oma ymmärrykseni paitsi tutkielmani aiheesta, myös tutkimuksenteon problematiikasta kasvoi.

8.3 Tutkielman toteutus

8.3.1 Kysely

Suoritin aineiston keruun kyselylomakkeella, joka sisälsi kymmenen avointa kysymystä (liite 1). Aineistonkeruutapani on jokseenkin puolivälissä, kun vertaillaan tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden vapautta toimia tutkimustilanteessa. Samoin tutkimustapa asettuu puoliväliin asteikkoa, jos vertaillaan tutkittavan osallistumista/ulkopuolisuutta tutkimustoimintaan. (Hirsjärvi ym. 2000, 181). Avoimissa kysymyksissä jokaisen vastauksen arvo on mielestäni suurempi, kuin jos vastausvaihtoehdot olisivat olleet valmiina. Ihmisillä kun on tapana vastata kysymyksiin positiivisesti sen kummemmin miettimättä. Jokainen samansuuntainen vastaus on siis tavallaan valmistelematon yllätys. Kun samanlaisia kyläkoulutyön piirteitä tulee esim. puolessa vastauksia, on melko luotettavaa uskoa tuon piirteen olemassaoloon suomalaisissa kyläkouluissa.

Kyselyn lähettämisen suoritin sähköpostitse, minkä etuja olivat edullisuus, nopeus ja ilmeisesti myös vastaamisen helppous. Sähköpostin kirjoittamista pidetään uskoakseni helppona ja nopeana tapana kommunikoida, sähköpostin kunnioitus ei ole haitallisen suurta, vaan usein käytetään esim. puhekieltä, eikä oikeinkirjoituksenkaan kanssa olla kovin tarkkoja. Uskon, että paperikirjeen kirjoittamisessa kynnys muotoseikoissa olisi korkeammalla ja vain kännyköiden tekstiviesteissä kynnys olisi vielä matalammalla. Sain myös pari kappaletta kieltäviä vastuksia, kuten ”joo ei kiinnosta”, mikä näyttäisi osoittavan sähköpostiviestimisen muodollisuuksien karsineen ainakin osalla ihmisiä.

8.3.2 Tutkielman kohdejoukko

Valitsin vastaajaryhmäkseni internetistä löytämäni ”Aktiiviset kyläkoulut” -internetsivuston (www.kylakoulut.peda.net) postituslistan jäsenet. Alusta saakka olin selvillä, että tähän kyläkoulurinkiin liittyneet koulut eivät ole ainakaan kyläkouluatteeseen negatiivisimmin suhtautuvia, mikä saattaa vaikuttaa tuloksiin. Valitsin listan kuitenkin, sillä se antoi mahdollisuuden odottaa myös vastausaktiivisuutta, mikä olikin ilahduttavan suurta. Tosin katoa ei ole mahdollista määritellä, sillä en tiedä listan kokonaisosallistujamäärää. Käyttökelpoisia vastauksia sain 45.

Kaikki vastaajat työskentelivät tai olivat työskennelleet kyläkoulussa, jossa opetus oli järjestetty yhdysluokissa. Useassa koulussa luokkia oli 7 esikoululaisten vuoksi. Vastanneiden opettajien kouluissa oli keskimäärin 39 oppilasta, vaihtelua oli kuitenkin 11 oppilaan koulusta aina 89 oppilaan kouluun. Suurin osa vastaajista työskenteli 2-opettajaisella koululla (24 vastaajaa), ja 3-opettajaisissa kouluissakin työskenteli 16 vastaajaa. 4-opettajaisien koulujen opettajia vastaajien joukossa oli kolme (kolmessa vastauksessa opettajien määrää ei mainittu). Keskimäärin kouluissa työskenteli 2,5 opettajaa.

Opettajan työssä vastaajat olivat olleet kolmesta vuodesta kolmeenkymmeneenkolmeen vuoteen. Yleistä oli, että vastaajat olivat työskennelleet lähinnä pelkillä kyläkouluilla, osa kuitenkin oli ollut myös isomman koulun opettajana. Keskimääräinen opetusvuosien määrä oli 15. Suuri osa vastaajista oli siis pitkän linjan kokeneita opettajia. Ihmetellä sopii, mistä näillä opettajilla riittää intoa liittyä kyläkouluverkostoon ja vastata itselle hyödyttömään kyselyyn? Toisaalta alalla pitkään pysyneet kai ovat niitä kutsumusopettajia ja ammatin uudistamisen henkilökohtaiseksi asiakseen ottaneita uskollisia opetustyöntekijöitä.

Vastauksia tuli niin paljon (45), että tästä jo voisi päätellä (vastanneiden) opettajien olevan joko äärimmäisen tunnollisia henkilöitä tai/ja kiinnostuneita työympäristönsä tutkimisesta. toisaalta en tiedä, kuinka moni opettaja jätti vastaamatta, mutta itsenäisyys- ja joulujuhlan sekä lukukausiarviointin kynnyksellä vapaaehtoiseen kyselyyn vastaajia oli sittenkin paljon. Osa vastauksista sisälsi selkeiden vastausten lisäksi pitkiä kuvailuja kyläkoulunopettajan työstä. Vaikka pelkässä vastausten lukemisessa meni aikaa, olin koko prosessin ajan kiinnostunut lukemaan vastauksia yhä uudelleen ja mielissäni opettajien osoittamasta yhteistyöhalusta. Vastauksista saisi monenlaisten kysymysten ja laajojen vastauksien ansoista vielä useita tämänkokoisia tutkielmia, mutta nyt keskityin juuri opettajantyön hyviin ja huonoihin ominaisuuksiin kyläkoulussa.

8.3.3 Aineistonkeruun ajankohta

Lähetin postituslistalle avoimen kymmenen kohdan kyselyn loppuvuodesta 2000. Vastaukset tulivat siis vuodenvaihteen 2000 ja 2001 molemmin puolin. Yksi vastauksista tuli kirjeenä, muut sähköpostina. Ajankohta johtuu tarkoituksestani tehdä vastauksista pro seminaari-työni. Tulokset kertovat aidoimmin juuri sen hetkisen tilanteen, mutta toisaalta vaihtuvuus kyläkouluilla on aika pientä, eivätkä koulumaailman muutokset muutenkaan ole

kovin nopeita, joten uskon tulosten olevan ajankohtaisia myös tutkielman ilmestymisen aikaan.

Merkittävä muutos vuodenvaihteen 00-01 jälkeen on vasta sen jälkeen täyteen vauhtiin päässyt OPS-uudistus, mikä varmasti on vaikuttanut kyläkoulujen toimintaan ja myös viihtyvyyteen. Tämän tutkielman tavoitteena ei ollutkaan kertoa OPS-työn vaikutuksista, joten olen tyytyväinen, etteivät ne tämän työn vastauksissa vielä näy. Kiinnostavaa olisikin tutkia, miten uudistus on vaikuttanut kyläkoulun opettajien työtyytyväisyyteen. Ehkäpä pakollinen lisääntynyt yhteistyö kunnan muihin opettajiin on lisännyt työtyytyväisyyttä, vai onko päähuomiolle kenties noussut lisääntynyt paperityön määrä. Onhan jokaisen koulun ollut pakko tehdä OPS:insa, vaikka sitten kaikkien kahden työntekijän voimin.

8.3.4 Vastausten luokittelu

Poimin kyläkouluopettamisen huonoja ja hyviä puolia kaikkien kysymysten vastauksista sikäli kun niissä tuli ilmi kyseisiä asioita, lähinnä kuitenkin kysymyksen 7 [Mitä hyöty- tai haittapuolia ylipäättään näet kyläkoulun opettamisessa?] vastauksista. Luokittelin vastaukset samansuuntaisiin ryhmiin. Luokittelu ei ollut kovin helppoa avoimista vastauksista, ja pyörittelinkin luokkien nimiä ja koostumuksia pitkän aikaa. Muodostin sekä hyvien että huonojen puolien vastauksista lopulta neljä suurta luokkaa, joiden sisällä olevien yksittäisten ominaisuuksien maininnat laskin. Hyvien ominaisuuksien ryhmiä ovat työn ominaisuudet, hyvä työyhteisö, toimivat suhteet ympäristöön ja oppilaisiin liittyvät asiat. Alun perin laskin viittausten määrän yksittäisiin ominaisuuksiin, jolloin järjestys oli kutakuinkin juuri edellä mainittu; yksittäisenä työn mielekkyyteen vaikuttavana tekijänä eniten mainintoja sai vaikutusmahdollisuudet työhön. Huonoissa puolissa ryhmiksi muodostuivat työn määrä ja laatu, käytännön ongelmia, liian tiiviit suhteet koteihin ja kylään ja pienen opehuoneen haittoja, jälleen suunnilleen tässä suuruusjärjestyksessä laskettuani yksittäisten huonojen puolten saamat maininnat. Huonoista puolista ehdottomaksi äänikuninkaaksi nousi yhdysluokkaopetuksen ongelmat.

Vaikka pyrin muotoilemaan kysymykset juuri kyläkoulua koskeviksi ja kaikki vastaajat olivat kyläkoulun opettajia, liittyvät monet hyvät ja huonot puolet toki opettajan työhön yleisemminkin.

Alun perin kyselyssä pyysin kommentteja kyläkoulun hyvistä ja huonoista puolista myös oppilaiden kannalta. Vastauksia tulikin paljon, mutta työn laajuuden –tai oikeastaan suppeuden– vuoksi en voinut näitä vastauksia ja niiden pohdintaa tähän liittää. Yleistäen totean vain, että hyvä työyhteisö kyläkoulussa näkyy myös oppilaiden hyvinvointina ja toisin päin; onnelliset maalaislapset tekevät kouluun miellyttävän ilmapiirin. Muunlaisiakin kokemuksia vastanneilla tietysti oli. Niitäkin, missä oppilaiden kasvatuksellinen ja taidollinen heikkous aiheuttivat tyytymättömyyttä opettajan työssä.

9 TUTKIELMAN TULOKSET

9.1 Kyläkoulussa opettamisen hyvät puolet

9.1.1 Työn ominaisuudet

Suuri osa kyläkoulun hyviä puolia koskevista vastauksista käsitteli nimenomaan työnkuvan hyviä puolia. Yksittäisiä ”voittajia” olivat vapaus ja vaikutusmahdollisuudet omassa työssä sekä joustavuus ja haastavuus. Juuri näiden ominaisuuksien mainitaan työtyytyväisyyskirjallisuudessa aiheuttavan sisäisiä palkkioita ja motivaatiota (Ruohotie 1985; Juuti & Vuorela 2002; Hämäläinen 2001; Räisänen 1996). Nämä ominaisuudet ovat aina vahvasti esillä luokanopettajan työssä, mutta pienessä koulussa ne ilmenevät vahvimmillaan. Pienen työyhteisön joustavuus tekee työpaikasta miellyttävästi oman maun mukaan taipuvan. Innokas innovaattori luo koulusta vaikka koko kylän voimat kokoavan taide- tai ympäristökeskuksen –jos niin haluaa. Vastaavasti vähempään tyytyvä saa rauhassa toteuttaa omaa perustyötään. Toisaalta kovin erimielisiä työntekijöitä ei näin pieneen työyhteisöön mahdu; siis jos yhdessä päätetään keskittyä ihan tavalliseen koulunpitoon, ei paineita jatkuvaan uudistumiseen koulun sisältä tule.

Isoissa kouluissa aikaa kuluu turhalta tuntuviissa kokouksissa. Sovittavia ja järjesteltäviä asioita on toki pikkukoulussakin, mutta ne ovat merkityksellisiä jokaiselle opettajalle, ja sopiminen on helppoa kun sopijoita on vain muutama. Pienessä työyhteisössä kaikkien on oltava aktiivisia.

Monipuolista opettajan työ on aina, mutta erityisen monipuolista se on kyläkoulussa. Kun monipuolisuus on pakollista (kyläkoulussa ei yleensä ole erikseen musiikin-, käsityön- tai liikunnanopettajia) joutuu oppimaan koko ajan lisää ja kehittämään myös itseään. Se on toki rankkaa, mutta samalla se tekee myös hyvää opettajan ammatti-itsetunnolle (Ruohotie 1985, 28).

9.1.1.1 ”vapaus, ah ihana vapaus!” –työn vapaus ja vaikuttamismahdollisuudet

Työn vapaus ja omaan työhön vaikuttaminen oli vastanneiden suurin työn ilon lähde. Sen mainitsi työn hyvänä puolena 25 vastaajaa eli yli puolet. Moni vastaajista oli koulunsa

johtaja, mikä tietysti edelleen lisää oman työn valtaa. Mutta onhan todellisuudessakin esim. kaksiopettajaisten koulujen työntekijöistä 50% rehtoreita!

Opettaja on perinteisesti ollut yksinpuurtaja (Syrjäläinen 2002; Kääriäinen ym. 1997), mikä nykyisenä tiimitöiden kultakautena koetaan usein pelkästään negatiiviseksi piirteeksi. Kuitenkin työ vastanneiden mielestä sujuu siten usein vaivattomammin ja on luonteva tapa hoitaa opettajan tehtäviä. On muistettava, että niin kauan, kuin opettaja on luokassaan ainoa aikuinen, on teeskentelyä puhua todellisesta ryhmätyöstä. Varsinaisen opetustyön lisäksi opettajan ammattiin kuuluu tietysti muutakin; tuntien suunnittelua ja varsinkin tällä hetkellä erilaisia uudistustöitä, jotka ovat asia erikseen. Joissakin kouluissa käytetään jo työpari-opetusta (Höglund 2003, 3-4) ja luokassa on opettajan lisäksi usein avustaja, mitkä puhuvat yksintyöskentelyn poistumisesta opettajan työstä.

Toisaalta kyselyssäni paljon mainintoja sai myös hyvä työyhteisö, eli yksin nämäkään opettajat eivät halua työtään tehdä eivätkä olla työpaikkansa ainoita aikuisia. Ehkäpä ryhmätyö kyläkouluissa on useasti kovin luonnollistakin kun jo oppilaiden vähyden vuoksi on usein järkevää yhdistää sekä opettaja- että oppilasvoimat ainakin retkien ja juhlien yhteydessä. Opettajat myös poikkeuksetta tuntevat kaikki koulun lapset ja toimivat yhteisesti niin opettajina kuin kasvattajinakin.

"Koulussa on vapaus tehdä ja kokeilla erilaisia juttuja. Ihan niinkuin vetäisi omaa yritystä. Senpä takia ei tule laskettua tehtyjä työtunteja ja "omassa koulussa" viihtyy välillä liiankin pitkään."

"Pieni koulu, jos vielä johtajana siellä on, antaa lähes rajattomat toimintavapaudet, kunhan aitauksen sisällä kestää. ---" Olet oman itsesi herra" jos juhlavasti sanoisi."

"Pystyn rakentamaan kuningaskuntani mieleisekseni, se on selvä hyöty. --- voi toteuttaa itseään vapaasti, isomman koulun rutiinit eivät rajoita"

"päättävalta työasioista itsellä eikä ammattitaidottomilla rehtoreilla."

"oma tupa oma lupa" --- Tekemisen vapaus!"

”Tällainen pieni koulu antaa kyllä mahdollisuuden tehdä koulusta sellaisen omaleimaisen.”

9.1.1.2 ”kunhan aitauksen sisällä kestää” –joustavuus

Työn joustava luonne mainittiin kyläkoulutyön hyväksi puoleksi 23:ssa vastauksessa. Vastauksia lukiessa sana joustavuus tulee esille hämmästyttävän usein, vaikkei mitään vihjeitä siitä ollut kysymyksissä. Joustavuus on läheisesti yhteydessä omiin vaikutusmahdollisuuksiin ja ero näiden vastausten välillä olikin vaikea tehdä. Monet vastaajat arvostivat sitä, ettei arkisten päätösten tekemiseen tarvitse käydä läpi byrokratian portaita. Kyläkoulutyön joustavuus liittyy juuri vähäiseen ihmismäärään työpaikalla; kahden opettajan välillä on sopimuksia helppo tehdä vaikka luokkahuoneiden vaihdosta ja pienen oppilasryhmän hyvin tuntien on helppo tehdä nopeitakin muutoksia opetukseen. Joustavuus tuntuu luokanopettajasta varmasti hyvältä myös siksi, että henkilökohtaisten työjärjestelyjen tekeminen tässä ammatissa esim. elämäntilanteen mukaan on kovin joustamatonta ja vaikeaa (Syrjäläinen 2002). Negatiivinen puoli tässä joustavuuden ihannoimisessa on se, että se helposti entisestään lisää työn yksinäistä luonnetta, mikä ei pidemmän päälle aina tee hyvää työntekijän jaksamiselle. Ajatus yhteistyöstä työn lisääjänä ja kuormittajana saattaa estää jaksamista ja työn tuloksellisuutta lisäävää yhteistyötä (Työministeriö 1999, 40).

”Työjärjestys joustaa! Voidaan käyttää ripeitä toteutuksia.”

”Ison koulun ”joustamattomuus” opetuksen järjestelyissä este. Aina kiinni tilojen vapautumisesta toisilta ryhmiltä. Pienessä openhuoneessa helppo sopia muutoksista nopeastikin.”

”pienessä koulussa pystyy sopimaan asioista helpommin -muutokset lukujärjestyksessä/opetusryhmissä ym. helpompi hoitaa vaikka samana päivänä, haittaa ei ole.”

”Kyläkoulu on huomattavasti joustavampi organisaatio kuin iso koulu. Monet uudet jutut opetuksessa on paljon helpompi ottaa käyttöön,”

”Myös muutokset päivän rutiineihin on melko yksinkertaisia toteuttaa. ”Tilanteen mukaan” -mottoa voidaan käyttää.”

9.1.1.3 ”Raskastakin työtä jaksaa, jos se on mielekästä.” –haastavuus

Sopiva haasteellisuus, joka olemassaolollaan tarjoaa onnistumisen mahdollisuuksia, on tärkeää työssä kuin työssä. Parhaimmillaan työ on keskiraskasta (Hämäläinen & Sava 1989, 35). Tässä kyselyssä haasteellisuus sai 17 mainintaa työn hyvänä ominaisuutena. Nimeen omaan yhdysluokkatyö tarjoaa kyläkoulunopettajalle haasteita. Vastaajista muutama oli todellisia uraohjuksia, joilla aikaa riitti opetustyön lisäksi erilaisten projektien toteuttamiseen ja suunnitteluun ja myös valtakunnalliseen ja maailmanlaajuiseenkin yhteistyöhön eri tahojen kanssa. Tällaiset vahvan kasvutarpeen omaavat ihmiset voivat kyläkoulussa sopivassa työyhteisössä toteuttaa ihan mitä tahansa. Monessa vastauksessa haastavuus oli kahden ääripään kompromissi tyyliin ”raskastakin työtä jaksaa, jos se on mielekästä”. Työ siis on rankkaa, mutta sen voi nähdä haastavana, kun se miellyttää. Työ mainitaan myös harrastuksena useassa vastauksessa. Erittäin usein vastaus kysymykseen nro 5 ”Koetko työsi olevan jollain tapaa raskaampaa/kevyempää, kuin jos työskentelisit isommassa koulussa?” oli suunnilleen ”raskaampaa, mutta antoisampaa”. Haastavuuden vastapainona myös palkinnot pienessä työyhteisössä tulevat omaksi hyödyksi. Luovuuden käyttö on opettajaksi hakeutuneella ihmisellä luonnollista, ja vastausten perusteella kyläkoulussa sitä saa ja joutuu käyttämään.

Pienryhmäopetus sai seitsemän mainintaa vastauksissa, joissa se oli liitetty haastavuuteen ja työn antoisuuteen. Oppilaiden vähyys helpottaa opettajan työtä ja toisaalta yhdysluokassa monen ikäluokan samanaikainen luotsaaminen tarjoaa haasteita. Juuri opetusryhmän suuruus muiden ulkoisten seikkojen ohella aiheuttaa suuren osan opettajien työssä kokemasta tyytymättömyydestä (Räisänen 1996, 47). Kun oppilaita on vähän, on työrauhan ylläpitäminenkin helpompaa. Toisaalta pienissä kunnissa eriyttämismahdollisuutta edes eri kouluihin ei välttämättä ole, joten luokassa saattaa olla todella eritasoisia oppilaita.

”Ei se varmaan kevyempää ole, mutta se on antoisampaa.”

”Se, että voisin tehdä työn ”helpommalla”, ei kiinnosta. Kaipaen haasteita (vaikka siitä työstä ei maksetakaan palkkaa...) Työ lienee siis myös harrastuksena”

”Raskauden ja myös rikkauden tuo yhdysluokkaopetus”

”Aina on tullut jotain uutta työhön, joten haasteita on riittänyt. Olemme yrittäneet koulussa työkavereiden kanssa pysyä kehityksessä mukana ja joskus ihan kärjessäkin tuomassa uusia asioita kunnan koulutoimeen. --- Kyläkoulu on joustava ja tarjoaa paljon mahdollisuuksia.”

”Yhdysluokka toisaalta rasite toisaalta mahdollisuus”

9.1.2 ”Tiivis tiimi” –työyhteisö

Hyvä työyhteisö sai 22 mainintaa vastauksissa. Työyhteisön kanssakäymiseen ja vuorovaikutukseen liittyvät seikat nousevat mm. työn ominaisuuksien yli, kun tutkitaan syitä työssä viihtymiseen (Furman & Ahola 2002, 7). Tällaisen hyvän työyhteisön ominaispiirteitä ovat Juutin ja Vuorelan (2002, 71, 102, 147) mukaan luottamus, avoimuus ja keskinäinen kunnioitus.

Herää epäily, että jokin säännönmukaisuus pienestä koulusta ja hyvästä työskentelyilmapiiristä on olemassa, kun tähän kyselyyn vastanneista vain parin vastaajan vastauskokonaisuudet olivat muuta kuin innokkaan positiivisia. Vastauksia, joissa oman työyhteisön hyvyttä suitsutettiin, ei tarvinnut kauaa etsiä! Ehkä kyläkoulussa työskentelyilmapiirin eteen tulee tehtyä enemmän työtä, kun ystäväkollegoiden löytymiseen ei juuri ole valinnanvaraa, vaan on tultava toimeen sillä porukalla mikä sattuu olemaan. Valittaminen ja kaikenlainen vastustaminen on tulevaisuudelle itselle takaisin ja hankaloittaa omaa työtä, joten positiiviset puolet on etsittävä ja hyvän ilmapiirin luomiseksi kannattaa nähdä vähän vaivaakin. Isoissa kouluissa voi vetäytyä omantyyppisten kollegoiden pariin, ”klikkiin”, ja yhdessä joko ihailla tai inhota yhteisiä päätöksiä (Juuti & Vuorela 2002). Pienessä koulussa on varaa ainoastaan yhteen klikkiin, ainakin jos opettajia on kaksi! Toisaalta on mahdollista, että jo se kolmas jätetäänkin ulkopuolelle .

Pieni työyhteisö on etujensa lisäksi ehdottomasti myös kyläkoulun suurin uhka: jos persoonat eivät lainkaan kohtaa, saattaa työyhteisössä toimiminen olla todella vaikeaa. Toisaalta tällaisia kokemuksia ei kyselyyn vastanneilla vastausten perusteella ollut, vaikka monet tästä vaarasta muistuttivat. Ja kyllähän opettajiksi hakeutuvat juuri sosiaaliset ja myös erilaisten ihmisten kanssa toimeentulevat tyypit. ”Väki hitsaantuu yhteen”, oli siinä sitten minkälaisia aineksia tahansa. Yhteen hiileen puhaltaminen tarkoittaa yhteisten

kompromissien löytämistä, ei välttämättä sitä, että alun perin ollaan täysin samaa mieltä joka asiasta.

Rehtorin asema ei vastauksista näy, vaikka työviihtyvyyttä koskeva kirjallisuus korostaa johtajan roolia työviihtyvyyden suurimpina vaikuttajina (mm. Juuti & Vuorela 2002; Ruohotie 1985). Myös opettajatyöyhteisön keskeisenä osana on pidetty johtajaa motivaation ja ilmapiirin muokkaajana (Kääriäinen ym 1997, 74-75). Ehkä johtajuus näkyy pikkukouluissa vain nimikkeissä ja muutamissa työtehtävissä, mutta pömoiluun ei pariopettajaisella koululla ole mahdollisuuttakaan. Tai jos sitä ilmenee, on opettajien vaihtuvuus suurta... Ehkäpä kyläkoulussa työnjako perustuu myös ystävyysuhteille eikä pelkille ammattirooleille.

Pikkukoulujen välinen yhteistyö näyttää kantavan hyvää hedelmää eri puolilla Suomea (kts. Aktiiviset kyläkoulut –internetsivusto www.peda.net). Tämä on varmasti asia, jota kannattaa hyvän esimerkin johdolla toteuttaa lisääkin. Yhteistyö on jo lisääntynytkin kunnallisen OPS-työn kautta.

"Koulumme on yhtä suurta perhettä."

"Yhteistyö opettajien kesken on mielestäni helpommin järjestettävissä pienessä koulussa kuin isossa. --- Monesti tuntuu, että isot koulut ovat eräänlaisia laitoksia. Kyläkoulut ovat jotenkin inhimillisempiä ja idyllisempiä."

"Opettajien kesken meillä on tosi mukavaa. Pidämme tiiviisti yhtä muiden sivukoulujen kanssa omassa kunnassamme. Parasta kaikessa on se monipuolinen yhteistyö ja kiinteys, jolla koulu toimii suhteessa kyliimme, kuntaan ja eri järjestöihin."

"Ilmapiiri hyvä ja ihmissuhteet kunnossa. Koulupäivän aikana ei niin hirveästi istuskella opettajanhuoneessa, mutta keittäjällä on aina kaffia pannussa ja keittiöön voi mennä istumaan ja rupattelemaan. "Kokoustaminenkin" sujuu siinä samassa ja suunnittelu..."

"--mukavasta työpaikasta mahtavassa seurassa. Ilmeisesti kemiamme ovat sopineet hyvin yhteen, koska yhteistyö on pelannut todella hyvin. Jos halutaan "menestyä" kyläkoulussa, on tavallaan pakko puhaltaa "samaa hiileen".--- meillä ei ole "klikkejä"."

”Sitoutuminen pieneen kouluun on aika vahvaa, koska pienellä koululla kaikkien on osattava tehdä kaikkea. Vapaakyytiläisiä ei voi olla. Se taas aiheuttaa, että väki hitsaantuu yhteen ja kiintyy oppilaisiin.”

9.1.3 Suhteet ympäristöön

Kyläkoulua leimaa ympäristö, joka yleensä on maaseudulla. Monet kyläkoulusta kertovat asiat kertovat nimenomaan maaseudusta. Opettajien on sopeuduttava tosiasiaan että koulun edustajina he edustavat kylän ydintä (Pirhonen 1993), vaikkeivät olisi lainkaan kiinnostuneet yhteisön aikuisväestöstä tai suuntaisivat kotiseurakkautensa muuhun lääniin. Usein kyselyni opettajat olivat kuitenkin kylän henkeen sulautuneet ja monta innostuksen puuskahdusta oman kylän koulun puolesta löytyy vastauksista.

9.1.3.1 ”Vanhemmat koulun tukena” –koti-koulu –suhde toimiva

Kodin ja koulun yhteistyöltä kiiteltiin 17:ssä vastauksessa. Hyvää yhteistyötä on tietysti helpointa tehdä hyvien yhteistyökumppanien kanssa. Oppilaiden vanhempia ei kuitenkaan voi valita. Yeen (1990, 111) mukaan vuorovaikutus vanhempien kanssa on opettajien mielestä työlle lähes yhtä leimaa-antavaa kuin kohtamaiset oppilaiden kanssa.

Maaseudulla, jossa kyläkoulutkin yleensä sijaitsevat, jonkinlainen normaalius on vallalla; omakotitalossa asuminenkin sisältää muutamia oletuksia perheestä (vakavarainen; vakituinen työpaikka; suurimmat paheet kuten huumeet ovat lähinnä kaupungeissa; jos tila tai talo peritty, on suku jokseenkin läheinen ja siksi tukee koko perhettä). Yleistäminen ei tietenkään aina johda oikeisiin tuloksiin. Myös tämän kyselyn vastauksista voi huomata, että maailma muuttuu ja elämänmeno myös maaseudulla on saanut oman osansa negatiivisista muutoksista.

Vastausten perusteella vielä jossakin paikoin maaseudulla opettajaa kunnioitetaan eri tavalla kuin kaupungeissa, mikä leimaa kanssakäymistä ja siirtyä lapsiinkin. Toisaalta niin ikään huono opiskelumoraali siirretään lapsiin (taas yleistyksiä; maalla asuvat ovat vähemmän koulutettuja kuin kaupungeissa). Onneksi Suomessa kansainvälisesti verrattuna on yleisestikin korkeat tyytyväisyysluvut kun vanhemmat arvioivat lastensa koulua (Simola kirjassa Luukkainen 1998, 101).

Kun oppilaita on vähän, on kokonaisten perheiden tunteminen helppoa. Esimerkiksi luokkaretkillä ym. yhteisissä tilanteissa vanhemmat saattavat tutustua kovinkin hyvin toisiinsa, tai olla jo valmiiksi tiivis porukka, jota koulun tilaisuudet tukevat. Kun perheitä on vähän, ei asioita tarvitse tehdä toimistomaisen tarkasti, vaan opettajalla on mahdollisuus esim. ajan puolesta vaikka soittaa tärkeistä asioista kotiin. Myöskään vanhempien tapaamiset eivät syö opettajan aikaa kuten suurissa kouluissa.

Vastausten mukaan kiitosta saa paitsi yhteyden laatu, myös määrä; vanhemmat ovat aktiivisia ja vielä luonnostaan, yhteistyötä varten ei tarvita ohjelmallista vanhempainiltaa. Joskus kyläkoulu ei ole pelkästään *kuin* yhtä suurta perhettä; hyvällä tuurilla koulusta löytää äitinsä, isänsä, vaimonsa, miehensä, tyttärensä, poikansa, veljensä tai siskonsa!

”Mielestäni oppilaiden ja kotien yksilölliset erot pystytään ottamaan parhaiten huomioon”

”Vanhemmat tulevat yleensä erittäin tutuiksi ja läheisiksi, kun opetat muksuja useamman vuoden - eri ikäisiä sisäruksia samassa opetusryhmässä!”

”lasten ja vanhempien tuntemus, vanhemmat haluavat olla selvästi enemmän kiinni koulun arjessa naapurin taajamakoulua enemmän (opet suorastaan kateellisia vanhempiemme aktiivisuudesta).”

”Koulu on täällä ihmisille tärkeä ja sitä arvostetaan. Yleisesti ottaen ihmiset ovat valmiita tukemaan pikkukoulun työtä.”

”Opin tuntemaan joka ikisen oppilaan ja heidän vanhempansa. Vanhemmat ovat aktiivisempia kuin kaupungissa. Kyläkoulu nivoutuu vahvasti kylään eikä ole niin irrallaan kuin koulut yleensä.”

9.1.3.2 ”Kannustava kyläyhteisö” –kylän tuki

Kylän tuki mainittiin kyläkoulussa työskentelyn etuna 13:ssa vastauksessa. Pikkukylillä aktiviteettejä on vähän ja usein ne linkittyvät kouluun. Niinpä koulu on kylälle tärkeä, niin paikkana kuin instituutionakin (Pirhonen, S. 1993). Koulun toimintaan osallistuvat muutkin kuin nykyisten koululaisten vanhemmat.

Koulu saattaa olla tärkeä kylän itsenäisyyden kannalta, jolloin koulun säilymistä ja kaikinpuolista menestymistä pidetään tärkeänä ja sitä tuetaan vaikka omalla työpanoksella. Sitä paitsi puuhailu koulun piirissä tarkoittaa puuhailua tuttujen kyläläisten kanssa, jolloin se on mielekästä. Lakkautusten aikana yhteisöllisyys on huipussaan, omasta koulusta ei helposti päästetä otetta.

”hyvä yhteistyö kylälle ”

”Parasta kaikessa on se monipuolinen yhteistyö ja kiinteys, jolla koulu toimii suhteessa kyliimme, kuntaan ja eri järjestöihin. Meillä on jumalainen kylätoimikunta...”

”kylä aktiivisesti koulun puolella”

9.1.3.3 ”Halusin pois Helsingistä” –maaseutu

Jopa maaseutu ja luonto fyysisenä ympäristönä saivat 7 mainintaa. Opettaja ei voi tehdä etätöitä, joten jokainen opettaja asuu koulunsa lähistöllä. Osa vastaajista oli tullut kyläkouluun töihin juuri maaseudulle muuton vuoksi. Eipä pienissä kylissä juuri muita töitä olekaan.

”Haluan asua maaseudulla ja tukea osaltani maaseudun asumismahdollisuuksia.”

”Luonto on lähellä ja sitä on mahdollista käyttää helposti opetuksessa hyväksi.”

”Halusin perheellisenä maalle asumaan ja etsimään luonnonläheistä elämäntapaa.”

9.1.3.4 ”Stressitön meininki” –rauhallisuus

Kyläkoulujen rauhallisuus, jonka mainitsivat 9 vastaajaa, koostuu monesta tekijästä. Eniten siihen vaikuttavat lapset, niiden määrä ja laatu. se on kuitenkin myös osa maaseudun elämäntyyliä. Opettajantyön yksi suurimmista nykyajan uudistuksista on juuri oppilaiden levottomuus ja sen aiheuttama jatkuva häly. Kyläkouluissa pienissä opetusryhmissä työrauhan säilyttäminen on vielä helpompaa, vaikka tässäkin muutosta huonompaan on tullut. Lapset tottuvat helposti niin meluun kuin rauhallisuuteenkin ja mukautuvat koulun tapoihin.

"Parasta meillä on se, että oppilaat mukavia ja hyvinkäyttäytyviä maalaislapsia, joten työrauhaongelmia on vähän."

"pieni yksikkö on yleensä rauhallisempi työyhteisö kuin isot yksiköt --- rauhallisuus ja alhaisempi melutaso"

"Kyllästyin ainaiseen hulinaan ja meluun"

"Elämisen rytmi kyläkouluilla on mahdollista luoda kiireettömäksi. Kaikki on itsestä kiinni."

9.1.4 Oppilaat

Kyläkoulu saattaa todella olla kuin iso perhe muutamine vanhempineen ja eri-ikäisine lapsineen. Ei ainakaan ennenvanhaan ollut mahdotonta olla perhettä jossa on toistakymmentä lasta. Kaksi vanhempaa ja kotiaivustaja, vai kuinka? Koulun työyhteisö koostuu niin aikuis- kuin lapsiväestöstäkin, kyläkoulussa tämä tuntuma on aidoimmillaan. Jokainen oppilas vaikuttaa koulun ilmapiiriin. Oppilaiden muodostamia hyviä puolia ovat itse oppilaiden "laadun" ja määrän lisäksi opettajan ja oppilaan välille syntyvä kiinteä ja lämmin suhde. Salon ja Kinnusen (1993) tutkimuksen mukaan oppilaisiin liittyvät seikat ovat opettajien mielestä työn sisällön lisäksi tärkeimpiä työtyytyväisyyttä ja -tyytymättömyyttä muokkaavia tekijöitä.

9.1.4.1 "Tuttuja läpikotaisin" –oppilaiden tuntemus syvällistä

Oppilaita koskevissa kyselyvastauksissa kyläkoulun hyväksi puoleksi mainittiin oppilaiden hyvä tuntemus kolmessatoista vastauksessa. Lapset tulevat pikkukoulussa tutuiksi sekä keskenään että opettajien kanssa. Kyläkoulua ei turhaan kerta toisensa jälkeen kuvailla sanoin: "yhtä suurta perhettä".

Olen myös itse kyläkoulun kasvatti, ja vaikka tiedän vain siitä, voin olla lämpimästi samaa mieltä vastaajien kanssa siitä, että kyläkoulun parhaita puolia ovat juuri ne tärkeät ihmissuhteet, joita syntyy erilaisten, eri-ikäisten ihmisten välille. Lapsetkin osaavat arvostaa yhteisöllisyyden tuntua, vaikei ehkä bestistä omalta luokalta löytyisikään.

"täällä vielä koko koulun me-henki."

”Lapset ovat tuttuja läpikotaisin, välittömiä ja persoonallisia.”

”Opettaja-oppilassuhde on erilainen, kyläkoulussa läheisempi.”

9.1.4.2 ”Rauhallisia ja iloisia” –hyvä oppilasaines

Hyvä oppilasaines sai 10 mainintaa. Oppilaiden oppimiskyvystä ei juurikaan puhuttu vaan enemmän persoonallisuudesta, positiivisuudesta, rauhallisuudesta ja ”normaaliudesta”. Kyläkoulun opettajat osaavat arvostaa iloisia ja rauhallisia oppilaitaan varsinkin, kun tiedetään, että yleisesti oppilaiden muuttuminen negatiiviseen suuntaan on suurimpia opettajien tyytymättömyyttä ja kuormitusta aiheuttava yksittäisiä tekijöitä (Syrjäläinen 2002, 88, 92 ja Himberg 1996, 6-7).

”Kyläkoulun parhaita puolia on ainakin meillä kivat oppilaat --- Parasta meillä on se, että oppilaat mukavia ja hyvinkäyttäytyviä maalaislapsia, joten työrauhaongelmia on vähän.”

”Yhdysluokissa nuoremmat oppivat vanhemmilta – oppilaat ovat sosiaalisempia –auttavat toisiaan --- oppilaat tulevat mielellään kouluun – häiriöitä koulussa ei ole – koko aika ei mene kurinpitoon.”

”Oppilaat ovat kiltimpiä ja jollakin tapaa aidompia kuin isoissa kouluissa. --- helppo oppilasaines”

9.2 Kyläkoulussa opettamisen huonot puolet

Kyläkoulussa opettaminen ei ole pelkkää auvoa. Suuri osa hyvistä puolista saattaa katsojasta riippuen ollakin juuri työn huono puoli. Niinpä vastauksista luokittelemani huonojen puolien luokat ovat pitkälti hyvissä puolissa lueteltujen ilmiöiden varjopuolia; esimerkiksi kotien ja kylän läheisyys nähtiin sekä erittäin hyvänä että painostavana asiana. Muodostin jälleen neljä luokkaa, jotka ovat työn määrä ja laatu, käytännön ongelmat, liian tiiviit suhteet koteihin ja kylään sekä pienen työyhteisön ongelmat. Erityisen paljon mainintoja sai juuri työn määrä; kun työtä ei voi jakaa useamman tekijän kesken, on tehtävä sellaista mitä ei osaa tai mikä ei niin kiinnosta, ja jokaisella työntekijällä on suuri vastuu kokonaisuudesta. Erityisesti kyläkoulussa esiintyviksi huonoiksi puoleksi mainittiin käytännöllisten asioiden aiheuttamat ongelmat ja opetustyön ulkopuoliset työtehtävät ruoan jakamisesta latujen kunnossapitoon. Tämän kyselyn mukaan siis myös kyläkoulu

toteuttaa hyvin oletuksen, että luokanopettajan työssä huonoja puolia aiheuttavat nimenomaan käytännölliset, ulkopuoliset asiat, kuten Räisänen raportoimat useat tutkimukset osoittavat (Räisänen 1996, 47).

9.2.1 Työn määrä ja laatu

Pienestä työyhteisöstä ja vähäisestä työnjakomahdollisuudesta seuraa paitsi monipuolista määrällistä kuormitusta, mutta myös huonoa omaatuntoa siitä, ettei pysty antamaan aina niin hyvää opetusta kaikissa aineissa kuin haluaisi.

9.2.1.1 ”En ole mikään simultaanihirmu” –liika monipuolisuus, töitä ei voi jakaa

Liian monipuolisen työn ja työnjaon puuttumisen mainitsi kyläkoulutyön huonoksi puoleksi 24 vastaajaa. Pieni työyhteisö aiheuttaa monia vaikeuksia työntekijöille. Vaikka työyhteisö sinänsä olisi hyvä, toimiva ja kyvykäs, jää koulutyössä tekemistä yhdelle ihmiselle liikaa jos kollegoita on yksi tai kaksi. Suurin osa kyläkoulutyön ongelmista johtuu juuri työtoverien puutteesta. Yhden opettajan on kyläkoulussa opetettava miltei kaikki aineet, kun isossa koulussa on itsestään selvää että vain asiaan perehtyneet ja erityistä kiinnostusta osoittavat henkilöt opettavat varsinkin taito- ja taideaineita kuten käsitöitä, musiikkia tai vaikka englantia. Myös koulunpitoon liittyvät tehtävät; OPS-asiat, sijaiset, suhteet koteihin yms. jakautuvat muutamalle ihmiselle. Vastaajien joukossa oli myös muutama rehtoriksi tahtomattaan joutunut. Monipuolinen työ on tärkeä työnilon lähde, mutta opettajan työssä yleensäkin monipuolisuus on liiallista (Räisänen 1996, 48.)

Erityistaidollisia opettajia tarvittaisiin kyläkouluihin, mieluiten vielä sellaisia, joilla olisi useampi erityistaito... Varsinkin musiikinopettajista tuntuu vastausten perusteella nykyisin olevan pulaa. Toisaalta kyläkouluilla on mahdollisuus profiloitua juuri kykyjensä mukaiseksi kouluksi, kuten monet näyttävätkin tehneen. Vaikeutena tässä on kuitenkin se, että vaikka juuri pieni koulu olisi helppo muokata erityiskouluksi, ei kyläkouluun tulevilla lapsilla ole yleensä mahdollisuutta valita toista koulua, eikä oppilaita siten voi valikoida esim. musiikkipainotteiseen kouluun, eivätkä kaikki halua erikoiskoulua. Eräs vastaajista mainitsi, että kyläkouluilla onkin tapana tehdä matalan profiilin työtä (ei erikoisia opetusmenetelmiä tai projekteja), jotta kaikki saataisiin jotenkuten onnistumaan.

Vastuu painaa opettajan harteita aina, mutta erityisesti kyläkoulussa. Erityisesti erilaisten tapahtumien järjestämisen raskaudesta puhui moni vastaaja; esimerkiksi koulun juhlissa

työtä ei voi juuri jakaa edes vähäisille oppilaille. Monipuolisuus on opettajantyön ehdottomasti hyvä puoli, mutta kyläkoulussa se menee kyllä liian pitkälle!

”Raskaana koen sen, että minun on itse vastattava ja huolehdittava niin laajasta kentästä. Opetus, OPS, kehittäminen, työilmapiiri, suhteet kotiin, koulurakennuksen kunto, hankinnat, talous, henkilöstön hankinta + sijaiset, latuhommat, ATK:n ylläpitotehtävät jne...”

”Pienellä koululla kun saa vielä vaimon kanssa tehdä kaiken kuusijuhlista talonmiehen tehtäviin, niin voi tätä lintukotoa:)”

”pienellä koululla kaikkien on osattava tehdä kaikkea. Vapaakyytiläisiä ei voi olla.”

”Opettaja-arsenaali eri taitoineen on vähäinen. Oltiinpa sitä täällä nyt miten lahjakkaita hyvänsä.”

”Joulujuhlaan opettaja valmentaa tiernapojat, kuvaelman, orkesterin, piano-oppilaat jne... Sitten iltapuhteinaan opettaja opettelee ATK:ta, kotisivun tekoa, luo uuden lainsäädännön mukaisia todistuskaavakkeita, tapaa vanhempia, valmentaa oppilaita kyläseuran juhliin jne.”

”Näinä aikoina, tässä mittakaavassa, joskus naurattaa (ahdistaa?), kun avaa ATK-, musiikki-, liikunta-, matematiikka- jne. vastaaville osoitetut kirjeet ja koettaa täyttää kaikkien housut ja mielellään ilman rahaa. --- Välillä raskainta on olla joka asian melkein asiantuntija...”

9.2.1.2 ”Yhdessä voi enemmän” –yhteistyön puute

Ruhotien (1985 II osa, 33-34) mukaan useissa tutkimuksissa sekä kovin pienet että kovin suuret työryhmät aiheuttavat motivaation heikkenemistä. Tässä luvussa esitellään ne vastaukset, joissa käsitellään nimenomaan henkistä yksintyöskentelyä; vastaajat kaipaavat edellä mainitun työmäärän jakamisen lisäksi ideoita ja tukea omalle työlleen. Näitä vastauksia tuli 10. Vieläkään ei ole kyse huonoista väleistä tai tehottomista työkavereista, vaan siitä yksinkertaisesta seikasta, että esim. saman luokkatason

kollegoita ei ole. Työn konkreettisen jakamisen lisäksi opettajan jaksamiselle tärkeää olisi saada henkistä tukea raskaissa tilanteissa (Aro 2001, Syrjäläisen 2002, 123 mukaan).

”Joskus kaipaisin yhteistyötä (yhteisiä projekteja tms.) kollegoiden kanssa.”

”Suuremmalla koululla on ehkä helpompi saada aikaan yhteissuunnittelua ja yhteistyötä saman luokka-asteen opettajien kesken. Muita saman luokan opettajia kun ei pienellä koululla ole.”

”nyt teen kaiken itse, ja esim. työparin ideat ja muut niksit jäävät hyödyntämättä.”

”Useamman kollegan apu, näkemykset ja ennenkaikkea työpanos jäävät puuttumaan.”

”miinusta ideoiden rajallisuus, onneksi on ne muut opet pikkukouluilla”

9.2.1.3 Latuhommia ja putkien sulattamista –opetustyön ulkopuoliset tehtävät

Kyläkoulutyön persoonalliseksi varsinkin ihan pienillä kouluilla tekee paitsi kollegojen, myös muun henkilökunnan puute. Kaksiopettajaisilla kouluilla harvoin on sekä keittäjää että talonmiestä ja kaikenlaiset opettamisen tukena olevat palvelut ovat vaikeita saavuttaa. Nämä työt poikkeuksetta turhauttavat opettajia, varsinkaan kun niistä ei makseta lisäpalkkaa, vaikka ne ovat selkeitä aikaa ja fyysisiä voimia vieviä tehtäviä. Opetustyön ulkopuolisista tehtävistä mainintoja tuli 16. Moni jaksoi vielä suhtautua huumorilla näihin opetus- ja kasvatustyön lisäksi tuleviin puuhiin, mutta monesta vastauksesta kuului aito kyllästyminen tähän epäreiluun työjärjestelyyn. Vastauksissa tuli myös esille, että pienen kylän opettaja usein osaksi tahtomattaan tulee vedetyksi kylän toiminnan ylläpitoon, kuten kyläjuhlien ohjelman järjestämiseen ja monenlaisten harrastuspiirien pitämiseen.

”kun ensin on ollut poliisi, sostyöntekijä ja siivooja, voi opettaa, jos oppilaat, maaseudun tulevaisuus niin tahtovat.”

”Puhtaasti työmäärää jos ajattelee, niin kyllä pienellä koululla on kaikki erilaiset arkirutiinit huomioiden enemmän työtä.”

”Sitten iltapuhteinaan opettaja opettelee ATK:ta, kotisivun tekoa, luo uuden lainsäädännön mukaisia todistuskaavakkeita, tapaa vanhempia, valmentaa oppilaita kyläseuran juhliin jne.”

”kaikki pitää tehdä itse esim. ovien avaamisesta alkaen”

9.2.1.4 Huono omatunto opetuksen laadusta –opetuksen laatu kärsii

Opetuksen laadun heikkenemisestä kyläkoulun rakenteen vuoksi mainitsi 23 vastaajaa. Monet vastaajista olivat pahoillaan etteivät voi tarjota niin hyvää opetusta kuin tahtoisivat. Näin on varmasti isojenkin koulujen opettajilla, mutta pienissä asia vielä kärjistyy. Kyläkouluissahan jonkun/jommankumman opettajista on pidettävä jokainen oppiaine, eikä tosiaan ole mahdollista saada kouluun kaikkien opetettavien aineiden ekspertejä. Ja vaikka harrastuneisuutta ja taitoa olisikin, ei opetusta ole mahdollista järjestää täydelliseksi esim. oppilasryhmän pienuuden/suuruuden/heterogeenisyyden tai tilojen vuoksi ja ihan ajanpuutteenkin johdosta; samana päivänä pitää järjestää opetusta useassa aineessa, eikä yhteen ole mahdollista keskittyä sataprosenttisesti. Priorisointia on kyläkoulussa tehtävä paljon.

Moni vastaaja harmitteli myös sitä, ettei pienessä koulussa voida tarjota valinnaisuutta nykyajan hengen mukaisesti. Kun samassa ryhmässä on eri-ikäisiä lapsia, voi myös henkilökohtaisten taidollisten ja tiedollisten erojen huomioiminen jäädä vähäiseksi. Myös sokeutumisesta omalle työlleen mainittiin; kyläkoulussa vertailukohtia opettajissa tai oppilaissa ei ole. Eräs vastaaja suosittelikin kyläkouluissa käytettäviksi vuosittain valtakunnallisia kokeita, jotta realistinen oppimisen taso saataisiin tarkistettua.

”Ei osaa antaa niin laadukasta opetusta kaikissa aineissa kuin haluaisi.”

”opetuksellinen kunnianhimo välillä herättää kysymään onko kiva koko ajan rääpiä kaikkia aineita? Voisi olla vällän mukava keskittyä johonkin välillä rauhassa.”

”Joskus tuntuu yhdysluokassa, ettei ehdi opettamaan niin hyvin kuin haluaisi.”

"Haittapuolina näen alituisen huonon omantunnon sen suhteen, että jos panostaa enemmän jonkin ikäluokan opettamiseen, siitä kärsivät muut sekä pienten ryhmien rajallisuuden esim. valinnaisuuden tai joukkuepelien järjestämisessä."

"erilaisten pajojen ja muiden nykyaikaisten resursseja vaativien opetusmenetelmien käyttö lähes mahdotonta."

"Kun on pieni koulu, on pienet "kuviot". Valinnaisten aineiden oppimisen mahdollisuus pieni (huono asia mm. lahjakkaan oppilaan kannalta)"

"Että repeydy sitten siinä ja takaa kaikille oman tasoista opetusta..."

9.2.1.5 "Heterogeenistä joukkoa" –eriyttäminen vaikeaa

Eriyttämisen ongelmia kyläkouluissa pahoitteli 10 vastaajaa. Erityisoppilaat sekoittavat koko luokan (tai jopa koulun)vaatiessaan erityishuomiota, eikä opettajalla ole mahdollisuutta antaa todellista erityisopetusta (edes tukituntien antaminen ei vastaajien mukaan ole kaikissa kouluissa mahdollista) saati siirtää oppilasta sopivampaan opetusryhmään. Kunnissa apua yleensä löytyy, mutta syrjäkylien lapsille se saattaa olla käytännössä ulottumattomissa. Vastauksissa puhuttiin lähinnä oppimis- ja käytöshäiriöistä, mutta muutamassa vastauksessa otettiin huomioon myös lahjakkaiden oppilaiden eriyttämisen ongelmat. Yhdysluokka ei sovi kaikille, esim. tarkkaavaisuushäiriö, joita diagnosoidaan nykyään paljon, on huono yhdistelmä monen yhdysluokkaopetuksen kanssa. Ja vaikka luokka olisi täynnä ns. tavallisia oppilaita, on eriyttämiseen tarvetta joka tapauksessa, mitä ei voida toteuttaa ryhmäjoain tilojen ja tuntikehyksen puutteellisuuden vuoksi.

"siirto erityisopetukseen ei onnistu, koska sellaista resurssia ei ole olemassa tai edes koulupsykologia tai kuraattoria"

"Jos oppilaissa tai perheissä sattuu olemaan ns. "epäsosiaalisia vivahteita", häiriikköainesta, tällainen heijastuu pienessä luokassa prosentuaalisesti hyvin voimakkaasti. Ei ole mahdollisuutta laittaa erityisluokkaan."

"Haittapuolia on ryhmän heterogeenisuus erityisesti taito- ja taideaineissa."

9.2.1.6 ”Jakomielitautisuutta” –yhdysluokan ongelmat

Erilaiset yhdysluokkaan liittyvät vaikeudet mainitsi kyläkoulutyön huonoksi puoleksi 27 vastaajaa. Kyläkouluissa on lähes järjestäen yhdysluokat, eli opetusryhmät, joissa eri luokkatason oppilaita opetetaan samanaikaisesti. Tällöin opettaja joutuu vielä entistäkin enemmän suunnittelemaan etukäteen tunnin toteutusta, kun eri ikäluokilla käsitellään eri aiheita. Yhdysluokkaopetus tarjoaa myös mielekkäitä haasteita, mutta niitähän ei opettajantyöstä olekaan koskaan puuttunut. Niinpä yhdysluokkaopetuksen hyvät puolet ovat lähinnä oppilaiden etuja, mutta opettajille se merkitsee yleensä lisää vaivaa ja ongelmia, jotka tosin tottumisen myötä näyttävät vähenevän.

Yhdysluokassa opetustyyli on harkittava normaaliluokkaa tarkemmin. Kirja-vihko työskentelyyn totutaan nykyäänkin kyläkouluissa, kun opettaja ei voi keskittyä kaikkien opettamiseen samanaikaisesti. Omatoiminen työskentely onkin nykypäivänä tärkeä opetuksen tavoite, mutta kaikenlainen ATK- yms. työskentely vaatii varsinkin aluksi opettajan läsnäoloa ja timantinkovaa suunnitelmaa, jotta kaikkien samanaikainen oppiminen toteutuisi. Yleensä pikkukouluissa ei ole mahdollisuutta jakaa oppilaita tilojen, välineiden ja opettajien puutteessa opetusryhmiin. Opettajan on valittava keskittymisenkohteeksi jokin luokkataso joka tunnilla. Vastauksissa tuli esille huomattavan usein sana ”jakomielitauti” työn uhkana. Muita vastauksissa olleita kuvaavia termejä ovat ”simultaanihirmu”, ”fakiiri” ja ”jokapaikan höylä”, jotka osaltaan kertovat kyläkoulun opettajan arjesta. Nämä ”roolit” eivät vaativuudestaan huolimatta oikein sovi nykyaikaiseen kuvaan opettajan professionaalisesta ammatista (Niemi ja Kohonen 1995).

Kyläkoulun opettaja eriyttää käytännössä jokaisella oppitunnilla opetuksensa kahteen tai kolmeen osaan, ja tästä vielä puuttuvat eritasoiset oppijat ikäluokan sisällä. Nyt kun myös esikoululaiset tulevat kouluihin, on kaksiohjelmaisillakin kouluilla luokissaan 3-4 ikäryhmää; mukana on siis sekä murrosikäisiä että leikki-ikäisiä.

Yhdysluokan oppilasryhmän ihanteellinen koko on vaikea määrittellä; niin suuret kuin pienetkin ryhmät aiheuttavat ongelmia opettajalle opetusjärjestelyjen suhteen. Yhdysluokka on yleensä pienempi kuin normaali ison koulun luokka (ei tosin aina; vastauksissa mainittiin usein yli 20 oppilaan yhdysluokka), minkä jotkut vastaajat kyllä myönsivät kompensoivan työn rasittavuutta, mutta opetus ja suunnittelu on sittenkin sen

verran haastavampaa, että osa vastaajista toivoi yhdysluokan opettamisen huomioitavan palkkauksessa.

”Yhdysluokassa on normaalitilanteessa aina opettajalla jonkin verran kiire (joskus lähes paniikinomainen).”

”Joskus tuntuu, että joutuu jakautumaan ja hajoamaan yhdysluokkaa opettaessa. Onhan 9- ja 12-vuotiaan välillä iso ero.”

”Raskauden ja myös rikkauden tuo yhdysluokkaopetus (3. - 6.)”

”Ilman muuta yhdysluokkatyö on raskaampaa kuin yksittäisten luokkien opettaminen - jos on taipumusta jakomielisyyteen, ammatissa on omat vaaransa!”

”On mielekkäämpää opettaa yhtä ikäryhmää kerrallaan kun ikäryhmän sisällä erot ovat jo suuret... viisi eppua joista yksi lukee suoraan ja osaa kertotaulun, ja yksi ei tiedä mikä on kirjain ja muut siltä väliltä...”

9.2.2 ”Telinejuppaa pulpettien välissä” –käytännön ongelmia

Kyläkoulussa esiintyy kaikenlaisia käytännön ongelmia, joista vastaajista lähes kaikki mainitsivat (32 mainintaa). Tässä luvussa esittelen kymmenen kyläkoulun arkista ongelmakohtaa, joita ovat: taloudelliset resurssit, tilat ja välineet, lakkautusuhka, tuntikehys, palkka, suuret ryhmäkoot, pienet ryhmät, etäisyys ja työmatka.

9.2.2.1 Taloudelliset resurssit

Suuri osa kyläkoulunopettajantyön käytännön epäkohdista johtuu taloudellisten resurssien vähäisyydestä. Kun valtio ja kunnat köyhtyivät laman seurauksena, vähennettiin koulun määrärahoja. Sama matalalento taitaa jatkua edelleen. Taloudellisen tuen vähäisyys aiheuttaa monenlaista haittaa. Uudistuksia ei ole varaa tehdä tarpeen mukaan, esim. uusia opettajia ei palkata oppilaiden lisääntyessä, rakennukseen ei tehdä parannuksia nykyvaatimusten mukaan jne. Erikseen taloudellisten resurssien vähyyden mainitsi 10 vastaajaa, mutta raha-asioista pohjimmiltaan on kyse myös suurimassa osassa muita vastauksia tässä luvussa.

9.2.2.2 Tilat ja välineet

Tilojen ja välineiden puutteellisuus kismitti yhtätoista vastaajaa. Kyläkoulun opettajilla ei juuri ole mahdollisuuksia tehdä asialle mitään, mikä aiheuttaa voimattomuuden tunnetta ja pakkoa venymiseen ja suunnittelun lisäämiseen. Erityisesti yhdysluokassa tarvittaisiin mahdollisuutta eriyttää opetusta useaan tilaan. Myös liikunta- ja käsityöluokat ovat usein harmittavan puutteelliset.

”Koulussa on kovin ahdasta”

”Haittana puutteelliset tilat, joita maaseutukouluun ei haluta rakentaa uusia.”

”sisäliikunnassa on puutteita tiloista ja varusteista johtuen.”

9.2.2.3 Lakkautusuhka

Kyselyn tehdessäni kyläkoulujen ”lakkautusbuumi” oli kovassa vauhdissa, mikä heijastuu useasta vastauksesta; jollain on entinen koulu juuri lopetettu, osa pelkää tulevia säästöjä ja kouluverkkoratkaisuja. Lakkautusuhasta puhui 6 vastaajaa. Lakkautusuhan alla eläminen vähentää työmotivaatiota, kun tuntuu, ettei enää kannata uudistua, kuitenkin tämä kohta loppuu. Uusia opettajia on vaikea saada uhanalaisiin kouluihin. Energia menee opetuksen sijaan tulevaisuuden pohtimiseen ja kyläyhteisön lohduttamiseen.

”Henkisesti raskainta on ollut se, että jotkut päättäjät ovat halunneet lopettaa koulua aina silloin tällöin milloin mistäkin syystä.”

9.2.2.4 Palkka ja tuntikehys

Palkka ei opettajilla ole ollut kohdallaan pitkään aikaan, kyläkoulun opettajista palkasta valitti 5 vastaajaa. Palkkaa pitäisi vastaajien mielestä lisätä yhdysluokkatyön vaativuuden sekä esim. pitkien työmatkojen kuluttaman bensan ja ajan vuoksi. Toisaalta opettajan palkan vähyys ja sen negatiiviset vaikutukset työtyytyväisyyteen on kaikkien tiedossa (esim. Mäkinen 1980, Räisänen 1996, 47 mukaan).

Puutteellisesta tuntikehyksestä mainitsi 5 vastaajaa. Opettajat toivoisivat suurempaa tuntikehystä paitsi palkan, myös opetuksen helpottamisen vuoksi.

”No, jos opettaa neljää eri ikäluokkaa kerrallaan, niin se tuottanee oman rasittavuutensa, vallankin kun siitä ei edes palkkauksen muodossa motivoida”

”Työtunteja ei voi laskea rahassa.”

”Pikkukoulun tuntikehys ei näytä aina seuraavan riittävästi oppilasryhmän kokojen muutoksia.”

9.2.2.5 Liian suuret tai pienet ryhmäkoot

Viisi vastaajaa mainitsi työnsä haittapuoleksi liian suuren luokan. Vastauksia lukiessa tulikin esille 20-30 –oppilaan yhdysluokkia. Toisaalta jos koulun oppilasmäärä on liian pieni (5 mainintaa), on opettamisen mielekkyys kyseenalaista, kun monet opetusmenetelmät ovat mahdottomia toteuttaa. Esimerkiksi kielten opetuksessa saattaa ainoa mahdollinen pari olla opettaja, ja monet joukkuepelit vaikeita järjestää. Pienten ryhmäkokojen ongelmista puhuttiin paljon varsinkin oppilaiden viihtymistä käsittelevissä vastauksissa, joita en tässä kuitenkaan käsittele, eikä niitä ole laskettu mukaan näihin lukuihin.

”Luokkakoon suurentuessa 3-6 lk yhdysluokassa yksilöllisyys vähenee ja työn vaativuus kasvaa”

”Meillä ryhmäkoot ovat niin pienet, että pedagogisia vaikeuksia on väistämättä.”

9.2.2.6 Pitkät välimatkat

Monia käytännön haittoja aiheuttaa syrjäkylien kouluissa pitkät välimatkat, joista tuli 5 mainintaa työn huonona puolena. Lähteminen retkille ja opintokäynneille on lähes mahdotonta. Eräs vastaaja mainitsikin kaipaavansa koululle omaa pikkubussia. Tässäkin useimmiten käy niin, että retkien järjestämisen vaikeuden vuoksi niitä ei tehdä, ja syrjäisyys edelleen korostuu. Toisaalta aktiiviset vanhemmat ja kyläläiset saattavat auttaa asiaa, ja esim. teatteri- ja uimahalliretkiä voidaan tehdä koko kyläyhteisön voimin.

Opettajat eivät aina voi tai halua asua koulua lähellä, jolloin pitkät välimatkat todella tuntuvat jokapäiväisenä riesana. Työmatkan ajamisen raskaudesta ja kalleudesta kertoi 5 vastaajaa.

”pitkät välimatkat tuottavat ajoittain ongelmia”

”omasta aktiivisuudesta on paljon kiinni yhteydet muualle.”

”pidän maalla asumisesta, vaikka se onkin näinä kalliin polttoaineen aikoina aika kallis harrastus”

9.2.3 ”Piiri pieni pyörii” –liian tiiviit suhteet koteihin ja kylään

Läheiset suhteet vanhempiin ja kylän väkeen saattavat olla myös rasite. Tästä haitasta mainittiin 19:ssä vastauksessa. Monessa vastauksessa mainittiin syrjässä asuvien ihmisten rajoittunut näkökulma esim. kasvatusasioissa ja virikkeiden vähäisyys. Vaikka jumalaapelkäävien lasten opetus toisaalta koettiin helpoksi, moni opettaja tunsivat olevansa liian kaukana kylän aatemaailmasta. Yhteistyöttömyys ja ristiriidat vaikuttavat negatiivisesti lasten koulunkäyntiin ja vaikeuttavat opettajan työtä (Räisänen 1996, 75).

Koulutus ei maalaispaikkakunnilla ole aina arvossaan, ja opettajan ja vanhempien näkemysristiriidat aiheuttavat ongelmia. Mm. Soinisen (1986) mukaan koulutetut vanhemmat osallistuvat yleisesti myönteisemmin yhteistyöhön koulun kanssa ja yleisesti kouluun ja opettajiin (Räisänen 1996, 75 mukaan).

Toisaalta maaseudullakin on nykyajan ongelmia; avioeroja, työttömyyttä yms., jotka ahdistavat läheisyydellään opettajaa. Moni opettaja totesikin toimivansa ilojen ja surujen keskellä koko perheen auttajana.

Kyläkoulun opettaja tekee usein töitä kyläyhteisön hyväksi muutakin kuin kouluaikana. Kylän ainoana ”melkein joka alan asiantuntijana” opettaja tulee vedetyksi monen harrastustoiminnan ohjaajaksi. tästä työstä on vaikea kieltäytyä, kun tietää, ettei harrastusmahdollisuuksia maaseudulla usein juuri ole.

”kun ei nykyään enää lapset voi hyvin täällä maallakaan, vaan kaikennäköistä häiriintyneisyyttä esiintyy myös täällä.”

”Myös silmätikkuna oleminen joskus häiritsee”

”Kylän henki voi olla tappava. Naapuruussuhteen vaikuttaa liikaa varsinkin negatiiviset sellaiset.”

”osa lapsosta viettää aikansa kotona aina...virikkeitä eivät saa elämään mielestäni niin paljon kuin olisi hyväksi... ja sen huomaa koulutyössä.”

”Itse kannan huolta siitä, että joissakin kodeissa koulunkäyntimoraali on huono. Kun ei ehkä ole itsellä koulutusta, ei sitä arvosteta.”

9.2.4 ”Yksinäistä raatamista” –pienen opehuoneen haittoja

Vaikka työyhteisön pienuus aiheuttaa moninaisia ongelmia opettajan arkeen, itse työyhteisöstä ei juuri valituksia herunut. Vain 9 vastaajaa mainitsi jonkin työyhteisön laatuun liittyvän huonon puolen. Näistäkin osa oli teoreettisia eikä itse koettuja. Kuitenkin pienessä työyhteisössä piilee omat vaaransa. Suuressa työyhteisössä voi halutessaan vetäytyä sivulle kaivatessaan yksinäisyyttä. Myös ideointi jää köyhäksi muutaman ihmisen kesken. (Roti 1999, 191-192.) Pienessä työyhteisössä ei ole varaa valita, ja jos työkaverit ovat vahvoja persoonallisuuksia, on törmäys todennäköinen. Esimerkiksi välituntivalvonta on kaksiopeettajaisella koululla aina toisella opettajalla, jolloin opettajainhuone menettää merkitystään. Joissakin kyläkouluissa on saatu aikaan todellisia kolmiodraamoja, kun työyhteisön suhteet ovat lämminneet liikaakin. Rajalliset aikuiskontaktit heikentävät työviihtyvyyttä, vaikka uralle olisikin juuri lasten vuoksi lähtenyt. Kyläkouluissa talonmieskeittäjät kuuluvat aidosti työyhteisöön ja tuovat siihen oman lisänsä. Muutama vastaaja koki ihan todellista yksinäisyyttä ja toivoi mahdollisuutta työpaikan vaihtamiseen juuri sen vuoksi.

”jos jollain alkaa tökkiä niin pieni yhteisö voi olla murhaava”

”Haittapuolena hyvin pienillä kouluilla on aikuiskontaktien vähyyys, mutta jo meidän 3-opettajainen koulu, jossa työskentelee 10 aikuista viikottain on hyvän kokoinen.”

”Myös rajalliset aikuiskontaktit (erityisesti silloin, kun henkilösuhteet hiertävät) koen rasittavina.”

”Ilmapiiri voi ahdistaa---asiat pyörivät liian pientä kehää---suuremmassa opettajakunnassa voisi itse välillä vetäytyä sivummalle.”

”Yksinäisyys on äärettömän raskasta.”

9.3 Pohdintaa

Kyläkoulunopettajien kyselyvastauksissa tuli ilmi, että juuri kyläkoulun opettamisessa ovat läsnä opettajantyön parhaat puolet vahvimmillaan; työhön pääsee pitkälti vaikuttamaan itse, työ joustaa tekijän mukaan, työssä sopiva haasteellisuus yhdistyy tuloksellisuuteen, ihmissuhteet työyhteisössä lapsiin ja aikuisiin ovat kunnossa. Lisäksi vastauksista huomasi, että opettajat kokivat tekevänsä hyvää ja tarpeellista työtä, jota ympäristökin yleensä arvostaa.

Haittapuolia kyläkoulussakin muodostavat yleensä ulkoiset seikat. Opettajantyössä se on yleistä, joten opettajiksi ryhdytään usein sisäisistä syistä. Kyläkoulussa näitä tekijöitä ovat yhdysluokat, luokkien suuri tai pieni koko sekä monet mm. tiloihin liittyvät ongelmat.

Negatiivisten mainintojen runsaus ympäristön vaikutuksista työhön yllättivät minut. Ovatko kyläkoulun opettajat tottuneet liikaakin yksinäiseen työskentelyyn, etteivät jaksaisi ottaa työhönsä mukaan oheiskasvattajia? Vai ovatko opettajat väsyneet kaikenkattavaan kasvatusvastuuseensa niin, etteivät jaksaisi jatkaa sitä kylän ”kansankynttilänä”.

Yksintyöskentely positiivisena (vaikutusmahdollisuudet hyvät, itsenäisyys päätöksissä jne.) ja negatiivisena (rankkaa ja henkisesti yksinäistä) ilmiönä muodostaa dilemman; onko yksinäinen työtapa ja –asenne hyvä vai huono asia? Kyläkoulun opettajat puolsivat hyviä puolia, mutta ehkä he liikaakin nojautuvat vanhaan opettajantyön kulttuuriin, jossa kaikki tehdään itse niin hyvässä kuin pahassakin, jolloin työ eikä työntekijä uudistu ja saattaa huomaamatta vähitellen väsyä vastuun alla. Vastauksissakin tuli esille työn raskaus juuri yksinäisyyden vuoksi. Kyläkoulun opettajalla ei aina ole saatavilla henkistä tai käytännöllistä tukea.

Kyläkoulut näyttävät päässeen helpommalla nyky maailman vitsauksista; jatkuvasta kiireestä ja tuloksellisuuden paineesta. Kyläkoulussa opettajatkin ehtivät vielä kohdata

oppilaan aidosti arkisissa tilanteissa, mikä isoissa luokkaryhmissä usein jää puuttumaan opettajan tahdosta huolimatta. Myös oppilaat keskenään luovat pysyviä suhteita, mikä heijastuu myös opettajan työhön. Ihmissuhteet ovat valtava voimavara, ja vaikka määrässä ehkä jäädäänkin isommista työpaikoista, näyttää ihmissuhteiden laatu ja monipuolisuus kyläkoulussa olevan huippuluokkaa.

Käynnissä olevat muutokset vaikuttanevat kyläkoulun opettajan työhön positiivisesti uusilla yhteyksillä muihin kouluihin ja opettajiin ja toisaalta lisääntyneenä työmääränä. Työn monipuolisuudesta ei opettajantyössä ole vaaraa jatkossakaan...

Käyttämäni laadullinen tutkimusmenetelmä avoimine kyselylomakkeineen täytti toivomukseeni. Saamani vastaukset olivat laajoja ja omakohtaisia ja siksi mielenkiintoisia. Oma tietämykseni –toivottavasti myös tutkielman ulkopuolisen lukijan tietämys– opettajantyöstä kyläkoulussa lisääntyi.

Aloin tarkastella kyläkoulua nimenomaan pienenä työyhteisönä, mutta kyselytulokset luettuaan vakuuttuu siitä, että kyläkoulussa ihmisiä vasta riittääkin! Ja kaikki merkityksellisiä. Kyläkoulun arkeen kun vaikuttaa ympäröivä kylä. Kyläkoulu on keskellä elämää!

Mielenkiintoisia jatkotutkimusaiheita olisivat (kyläkoulun) opettajien työssä viihtymisen muutokset opetussuunnitelmaudistuksen myötä ja vertailututkimus kyläkoulun ja isomman koulun välillä opettajien työviihtyvyydestä.

LÄHTEET

Aitta, U. 2003. "Työssä jaksetaan jo paremmin." *Opettaja* 39/2003, 18.

Aktiiviset kyläkoulut -internetsivusto. www.peda.net/kylakoulut

Borgman, M. & Packalén, E. 2002. Parhaat käytännöt työyhteisön kehittämiseen. Tampere: Tammer-paino.

Cole, M. & Walker, S. (toim.) 1989. Teaching and stress. Milton Keynes: Open university press.

Enqvist, S. Jakobson, M. ja Wiegand, E. (toim.) 1987. Kohtauspaikkana koulu. Toimivat ihmissuhteet – luova työyhteisö. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Jyväskylä: Gummerus.

Furman, B. & Ahola, T. 2002. Työpaikan hyvä henki ja kuinka se tehdään. Helsinki: Tammi.

Gates, G. S. & Wolverton, M. (toim.) 2002. Toward Wellness. Prevention, Coping, and Stress. A volume the Research on Stress and Coping in Education series. Greenwich, Connecticut: IAP.

Haasola, N. 2003a. "Tunneäly auttaa opettajaakin." *Opettaja* 1-2/2003, 32-33.

Haasola, N. 2003b. "Opettajan auktoriteettia etsimässä". *Opettaja* 4/2003, 30-31.

Hacker, W. 1982. Yleinen työpsykologia. Prisma-tietokirjasto. Espoo: Weilin+Göös.

Himberg, L. 1996. Opettaja ja työyhteisö. Opetus 2000-sarja. Juva: WSOY.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Suomen kaupunkiliitto. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Hämäläinen, P. 2001. Jaksamisesta innostumiseen työssä ja työelämässä. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Höglund, S. 2003. "Kaksi ekaluokkaa yhdessä." *Opettaja* 8-9/2003, 3-4.

Juuti, P. & Vuorela, A. 2002. Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi. Aavaranta-sarja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Korpinen, E. (toim.) 1998. Kehittyvä kyläkoulu. *Tutkiva opettaja* 6/98. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.

Lappalainen, M-L. 2003. "Opsit me kyllä uudistamme, mutta miten käy työyhteisön tervehdyttäminen." *Opettaja* 50/2003, 24-26.

Lindh, R. 1992. Miten koulujen ilmasto muotoutuu. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 107. Helsinki: Yliopistopaino.

Luukkainen, O. (toim.) 1998 Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Atena-kustannus. Juva: WSOY.

Niemi, H. (toim.) 1998. Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Atena-kustannus. Juva: WSOY.

Nissilä, M-L. 2003a. "Viidennes opettajista stressaantuneita." *Opettaja* 15/2003, 18-19.

Nissilä, M-L. 2003b. "Pomo vaikuttaa perheenkin arkeen." *Opettaja* 50/2003, 42.

Peltonen, M. 2003. "Hyvä johtaminen parantaa työssä jaksamista." *Opettaja* 51-52/2003, 45.

Pirhonen, S. 1993. *Koulu kyläyhteisössä*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Pynnönen, M-L. & Tuominen, S. (toim.) 1997. *Kasvatustyö puntarissa. opettajat ja opettajankouluttajat tarkastelevat uudistavaa toimintaansa*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja B:5. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.

Raippa, R. 2003. "Stressin purkua voi opetella." *Opettaja* 36/2003, 23.

Roti, O. 1999. *Työnilo –organisaation voimavara*. Tampere: Tammer-paino Oy.

Ruohotie, P. 1985. *Kannustava työyhteisö. Tutkimustulosten avaama näkökulma esimiesten johtamistaidon kehittämiseen*. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja no. 12.

Rutonen, M. 2003. "Ranking-listat eivät palvele koulun kehittämistä." *Opettaja* 51-52/2003, 8-10.

Räsänen, T. 1996. *Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio*. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja no. 31.

Räsänen, P, Arikoski, J., Mäntynen, P. & Perttula, J. 1999. *Opettajuuden psykologia*. Julkishallinnon koulutuskeskus oy. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Salo, K. & Kinnunen, U. 1993. *Opettajien työstressi: työn, stressin ja terveyden seurantatutkimus 1983-1991*. Jyväskylän yliopiston työelämän tutkimusyksikön julkaisuja nro 7. Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.

Syrjäläinen, E. 1990. *Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia nro 78. Helsinki: Yliopistopaino.

Syrjäläinen, E. 1997. Arvioinnin avulla laatua kouluihin –markkinahumua vai koulurealismia. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A nro 11.

Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A nro 25.

Työministeriö, tietoyhteiskuntatiimi. 1999. Tiedon valtateiltä luovuuden lähteille. Inhimillinen näkökulma tietoyhteiskunnan työpolitiikkaan. Helsinki: Hakapaino Oy.

Uusikylä, K. 1990. Akateemiseksi luokanopettajaksi kehittyminen: pienryhmä opettajankoulutuksen kehitystekijänä. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen julkaisu nro 25. Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.

Varila, J. & Lehtosaari, K. 2001. Työnilo –Ahkeruudella ansaittua, sattuman synnyttämää vai oppivan organisaation vaatimaa. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia nro. 80. Joensuu: Yliopistopaino.

Weber, S. & Mitchell, C. 1995. That's Funny, You Don't Look Like A Teacher! Interrogating Images and Identity in Popular Culture. London; Washington, D.C.: The Falmer Press.

Weis, L., Altbach, P., Kelly, G. Petrie, H., Slaughter, S. 1989. Crisis in Teaching. Perspectives on Current Reforms. Albany: State University of New York Press.

Väljjarvi, J. (toim.) 2000. Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Hakapaino Oy.

Yee, S. 1990. Careers in the classroom. When Teaching is More Than a Job. Professional development and practice series. New York: Teachers College Press.

LIITE 1: KYSELYLOMAKE

HYVÄ KYLÄKOULUN OPETTAJA!

Olen Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Hämeenlinnan toimipaikan kolmannen vuosikurssin luokanopettajaopiskelija, ja teen pro seminaari-tutkielmaani aihepiirinä kyläkoulut. Olisitko ystävällinen ja vastaisit seuraavaan kyselyyn, joka kartoittaa opettajien mielipiteitä kyläkoulun eduista ja haitoista.

1. Kuinka suuressa koulussa työskentelet? Mainitse myös, kuinka monta luokkaa koulussa on ja miten paljon oppilaita luokilla on.
2. Kuinka kauan olet toiminut opettajana? Merkitse erikseen vuodet kyläkoulun opettajana ja mahdollisena isomman koulun opettajana.
3. Miten olet päätenyt kyläkoulun opettajaksi? Oletko aina halunnut kyläkouluun vai oliko ryhtyminen nimenomaan kyläkoulun opettajaksi tietoinen vai sattumaa?
4. Miten olet viihtynyt kyläkoulun opettajana? Miten koet yleensä koulusi opettajien viihtyvän työssään? Miksi?
5. Koetko työsi olevan jollain tapaa raskaampaa/kevyempää, kuin jos työskentelisit isommassa koulussa? (Isommilla kouluilla tarkoitan tässä kyselyssä kouluja, joissa opetus on järjestetty ikäryhmissä.)
6. Oletko koskaan halunnut siirtyä isompaan kouluun? Miksi/Miksi et?
7. Mitä hyöty- tai haittapuolia ylipäättään näet kyläkoulun opettamisessa?
8. Millaisia positiivisia piirteitä näet kyläkoulussa opiskelussa lapsen kannalta? (Kasvatuksellisia, sosiaalisia, oppimiseen liittyviä...)
9. Millaisiin haittapuolia näet kyläkoulussa opiskelussa lapselle?
10. Jos haluat mainita vielä jotakin erityistä kyläkouluista, ole hyvä!

Valitsin koulut internetissä olevilta "Aktiivinen kyläkoulu" -sivuilta, ja toivon, että myös te sivuille ilmoittautuneet opettajat olisitte aktiivisia! Suurkiitos jo näin etukäteen!! Toivoisin, että pystyisitte vastaamaan jo ennen joulukiireitä, jotka tosin osittain ovat varmasti jo alkaneetkin. Erityisen hienoa olisi, jos pystyt vastaamaan sähköpostitse, mutta palautuksen voit toki suorittaa myös tavallisen postin kautta. Merkitse silloin kysymysten numerot vastauksiin tai tulosta kysely paperille ja lähetä osoitteeseen: Maija Pöyhtäri, Torikatu 26e53, 13130 Hämeenlinna. Sähköpostiosoite on siis mp64066@uta.fi

Vaivannäöstäsi kiittäen,

Maija Pöyhtäri

